

CURSIV · NR.1 · 2006

---

# Kompetence og curriculum

Institut for Curriculumforskning,  
Danmarks Pædagogiske Universitet

## **CURSIV**

Skriftserie udgivet af Institut for Curriculumforskning, Danmarks Pædagogiske Universitet, DPU.

Hensigten med at udgive skriftserien **CURSIV** på Institut for Curriculumforskning er at formidle instituttets forskning til forskere, lærere, studerende, politikere og andre, der er interesserede i didaktik, fagdidaktik og curriculumforskning.

Skriftserien indeholder overvejende artikler skrevet af instituttets medarbejdere. Hvor intet andet er anført er artiklerne referee bedømt. Skriftserien udkommer to gange om året.

## **Redaktionsgruppe**

Martin Bayer, lektor, institutleder (ansvarshavende redaktør), Mads Th. Haugsted, lektor, Lisa Gjedde, lektor, Marianne Grønholdt, sekretær og Leif Glud Holm, IT-konsulent. Alle er ansat på Institut for Curriculumforskning, DPU.

## **Redaktion af dette nummer**

Professor Per Fibæk Laursen, Institut for Curriculumforskning, DPU.

## **Abonnement**

**CURSIV** udgives i papirformat. Pris 75 pr. eksemplar. Desuden kan der tegnes et gratis abonnement på en on-line udgave af skriftserien. Dette gøres via [www.dpu.dk/cursiv](http://www.dpu.dk/cursiv).

## **Kontakt og adresse**

### **CURSIV**

att. Marianne Grønholdt  
Institut for Curriculumforskning,  
Danmarks Pædagogiske Universitet  
Tuborgvej 164  
2400 København NV.

[marg@dpu.dk](mailto:marg@dpu.dk)  
Tlf.: 8888 9821  
[www.dpu.dk/cursiv](http://www.dpu.dk/cursiv)

**Grafik og layout:** Leif Glud Holm

**Tekstpleje:** Karin Andersen

**Tryk:** One Way Tryk a/s - [e-tryk.dk](http://e-tryk.dk)

ISSN: 1901-8878

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne skriftserie eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden skriftseriens og forfatterens skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtagen herfra er korte uddrag til brug for anmeldelse.

© CURSIV 2006 samt forfatterne.

Omslagets forside er et oliemaleri af Mads Th. Haugsted med titlen: **Indfald**

CURSIV • NR.1 • 2006

---

# Kompetence og curriculum

Institut for Curriculumforskning,  
Danmarks Pædagogiske Universitet

# Indhold

## **Per Fibæk Laursen**

Kompetence og curriculum ..... 5

## **Ida Juul**

Kompetencebegrebet anskuet ud fra et ethvervspædagogisk perspektiv ..... 7

## **Jeppe Bundsgaard**

Nøglekompetencer med bud til de humanistiske fagområder ..... 27

## **Mette Iversen**

Kompetenceudvikling i efteruddannelse for voksne ..... 59

## **Karen Wistoft**

Omsorg og sundhedspædagogisk kompetence ..... 83

## **Jette Benn**

Hjemkundskab, dannelse og kompetence ..... 99

# Per Fibæk Laursen

## Kompetence og curriculum

Kompetencebegrebet slog igennem i Danmark i slutningen af 1990'erne og kom hurtigt til at spille en vigtig rolle i diskussioner af mål og indhold i uddannelser. Ikke mindst slog det an i ministerielle udredninger og retningslinjer, og i dag skal mål med såvel gymnasial som videregående undervisning beskrives i kompetence-termer.

Selve ordet kompetence er naturligvis ikke nyt. Det nye er, at ordet hyppigt bruges som et grundlæggende begreb om mål og indhold på linje med dannelse og kvalifikation. Kompetencebegrebet placerer sig med hensyn til dets bredde imellem dannelse og kvalifikation. Dannelse er noget alment, uafhængigt af erhverv og lægger vægt på myndighed, handlekompetence og kritisk indsigt i kulturelle og samfundsmæssige sammenhænge. Kvalifikation bruges som oftest betydeligt snævrere og drejer sig om videns- og færdighedsmæssige forudsætninger for bestemte funktioner i arbejdslivet.

Kompetencebegrebet bruges til at betegne viden og kunnen, der nok kan handle om arbejdslivet, men i bredere forstand end en bestemt jobfunktion. Kompetence bruges om viden og kunnen, som man kan anvende i forskellige kontekster. Kompetence er integreret i personen og kan rumme aspekter af vilje, moral og personlige måder at gøre tingene på.

Introduktionen af kompetencebegrebet rejser flere teoretiske og videnskabelige spørgsmål, bl.a. følgende:

- Hvad er indholdet i begrebet sammenlignet med beslægtede begreber?
- Repræsenterer begrebet en ny forståelse, eller er det blot et nyt ord for noget velkendt?
- Stiller begrebet nye krav til undervisning i forskellige fag og til uddannelses-systemets forskellige dele?
- Hvad bliver det faktiske resultat af kravet om at beskrive undervisningsmål og indhold i kompetencetermer?

Artiklerne i dette skrift fra Institut for curriculumforskning på Danmarks Pædagogiske Universitet giver svar på nogle af disse spørgsmål. Den første artikel af Ida Juul analyserer kompetencebegrebet i forhold til kvalifikationsbegrebet og undersøger dets anvendelse i erhvervsuddannelserne. Jeppe Bundsgaards artikel place-  
rer kompetencebegrebet i forhold til overordnede principper for udvælgelse af undervisningsindhold og foreslår en række nøglekompetencer inden for humani-  
stiske fagområder.

Mette Iversens artikel præsenterer resultater af et større forskningsprojekt om læ-  
ring og kompetenceudvikling i efteruddannelse af voksne, hvor en ny faglighed ofte  
bygges oven på en eksisterende. Karen Wistoft fokuserer i sin artikel på kompetence  
inden for det sundhedsfaglige område og konkretiserer sine pointer gennem et em-  
pirisk projekt om kompetencer i sundhedsfremmende og forebyggende arbejde i  
skolen. Endelig diskuterer Jette Benn kompetencebegrebet i forhold til dannelses-  
begrebet og analyserer de udfordringer, som det nye begreb stiller til faget hjem-  
kundskab.

Forfatterne er alle ansat ved Institut for curriculumforskning. Artiklerne har gen-  
nemgået en review-proces ved undertegnede redaktør og en anonym ekstern  
referee.

**Ida Juul**

# Kompetencebegrebet anskuet ud fra et erhvervspædagogisk perspektiv

*Kompetencebegrebet er for alvor slået igennem inden for den uddannelsespolitiske retorik. Det gælder også på erhvervsuddannelsesområdet, hvor det har erstattet kvalifikationsbegrebet. Formålet med denne artikel er at analysere, i hvilket omfang dette skift i begrebsbrugen er udtryk for ændringer i den erhvervspædagogiske tænkning og i hvilket omfang, det udtrykker et nyt samfundssyn. Formålet er endvidere at undersøge på hvilken måde introduktionen af kompetencebegrebet afspejles i de krav, der fra uddannelsesplanlæggeres side stilles til såvel uddannelsernes indhold som til elev- og lærerrolle.*

## **Om det særlige ved erhvervsuddannelserne**

Historisk set har erhvervspædagogikken været karakteriseret ved snarere at hente inspiration fra arbejdslivet og managementteorien end fra de almene uddannelser og den pædagogiske tradition, som gjorde sig gældende her. Curriculumdiskussionen har typisk taget sit udgangspunkt i en vurdering af arbejdsmarkedets aktuelle og fremtidige kvalifikationskrav. I den forstand adskiller erhvervspædagogikken sig fra den del af uddannelsestænkningen, som har de almene uddannelser som genstandsområde, og hvor diskussionen i højere grad anskues ud fra en pædagogisk-psykologisk synsvinkel.

Som bekendt adskiller erhvervsuddannelserne sig fra de gymnasiale uddannelser ved, at det er arbejdsmarkedet og ikke de videregående uddannelser, der definerer målet med uddannelsen. Det betyder, at de almene og studieforberedende elementer er underordnet den erhvervsrettede kvalificering. Dette træk er imidlertid blevet mindre udpræget i de senere år, hvor der lægges stigende vægt på udviklingen af personlige kvalifikationer, også inden for erhvervsuddannelserne.

I det følgende vil der blive argumenteret for, at det netop er den øgede vægtning af almene og personlige kvalifikationer i erhvervsuddannelserne, som har gjort det nødvendigt at erstatte kvalifikationsbegrebet med kompetencebegrebet.

## Kvalifikationsbegrebet

Kvalifikationsanalyser og kvalifikationsbegrebet har deres udspring i industri-sociologien, hvor målet er, at afdække hvilken viden, hvilke færdigheder og hvilke egenskaber, som er nødvendige for at kunne bestride bestemte arbejdsfunktioner. Der er således tale om en tankegang, der har dybe rødder i den særlige form for teknisk rationalitet, som hævdes at være karakteristisk for industrisamfundet (Schön 1983). I Danmark slog kvalifikationsbegrebet igennem i erhvervs- og arbejdsmarkedsuddannelserne i slutningen af 1970'erne (Andersen et al 1993). Karakteristisk for tilgangen er, at det enkelte menneske anskues i rollen som arbejdskraft. Desuden er det kendetegnende, at kvalifikationer og arbejdsopgaver beskrives hver for sig. Målet er at bringe dem til at matche hinanden, og midlet er en uddannelse, som er tilrettelagt med henblik på at sikre den fremtidige arbejdsstyrke præcis de kvalifikationer, som arbejdsmarkedet efterspørger.

Kvalifikationsanalyserne anlægger dermed et funktionalistisk og instrumentelt syn på læring, idet det er arbejdsmarkedets behov, der bliver målet for kvalifikationsprocessen. Hermed adskiller den erhvervspædagogiske tradition sig fra den dannelsesdiskurs, der har rødder tilbage til det moderne samfunds opkomst i 1700-tallet. Her var målet dannelsen af selvstændige og myndige individer, der var i stand til at agere ansvarligt og demokratisk i forhold til helheden. Mens man dannes som borger, kvalificeres og socialiseres man til lønarbejde, hvilket glimrende illustrerer de to traditioners forskellige menneskesyn.

Derfor er der heller ikke noget mærkeligt i, at forskellene på dannelses- og kvalifikationsbegrebet især bliver tydelige, når diskussionen omhandler de almene og de personlige kvalifikationer. Kvalifikationsbegrebets relation til arbejdsmarkedet betyder nemlig, at den erhvervspædagogiske tænkning får svært ved at rumme de elementer i erhvervsuddannelsen, der er relateret til uddannelsernes karakter af ungdomsuddannelser, eftersom disse ideelt set peger ud over arbejdsmarkedets krav. Det gælder eksempelvis uddannelsernes målsætning om at „udvikle de unges interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund og bidrage til deres personlige udvikling“ (Bekendtgørelse af Lov om erhvervsuddannelser nr. 870:2002 §1 stk.3).



## Introduktion af kompetencebegrebet

Siden slutningen af 1990'erne har kompetencebegrebet fortrængt såvel kvalifikationsbegrebet som dannelsesbegrebet. Kompetencebegrebet repræsenterer både et opgør med det individbundne og funktionsrettede kvalifikationsbegreb og med dannelsesbegrebets kulturelle dimension.

Introduktionen af kompetencebegrebet i Undervisningsministeriets terminologi<sup>1</sup> blev markeret med udgivelsen af publikationerne „Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet“ (Undervisningsministeriet 1996) og „National kompetenceudvikling – erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling „(Undervisningsministeriet 1997). Til trods for, at publikationen fra 1997 foregiver at handle om kompetenceudvikling, så anvendes kvalifikationsbegrebet og ikke kompetencebegrebet i selve udredningen. Ikke desto mindre er der tale om et indhold, som rækker ud over den traditionelle brug af kvalifikationsbegrebet, idet begrebet dækker en mellemting mellem personlige egenskaber og måder at handle på i verden.

På erhvervsuddannelsesområdet blev kompetencebegrebet først introduceret i forbindelse med reformen af de merkantile erhvervsuddannelser fra 1998. For de tekniske erhvervsuddannelsers vedkommende slog termen for alvor igennem med udgivelsen af publikationen „Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000“ (Christensen et al. 2000).

Introduktionen af kompetencebegrebet repræsenterer et opgør med kvalifikationsbegrebets implicite antagelse om, at uddannelserne skal tilpasses den eksisterende og fremtidige jobstruktur indenfor et bestemt og afgrænset fagområde. Dette anses ikke længere for hverken ønskeligt eller realistisk pga. den øgede hastighed, hvormed de faglige kvalifikationskrav ændres og tidligere erhvervede kvalifikationer forældes. Samtidig er mængden og kompleksiteten af den eksisterende viden blevet mere omfattende. Konsekvensen er, ifølge Undervisningsministeriet, at den enkelte må opøves i at bruge sin faglighed under ændrede vilkår samt lære at samarbejde i nye og skiftende konstellationer (Undervisningsministeriet 1997: 29). I forlængelse heraf argumenteres der for, at det er nødvendigt at redefinere begrebet faglighed, således at det bliver i stand til at rumme kravet om fleksibilitet i forhold til et dynamisk arbejdsmarked (Undervisningsministeriet 1997: 22-24, 58).

Denne nye faglighed består i en enhed af faglige, almene og personlige kvalifikationer og i en ophævelse af skellet mellem at vide og at kunne. Hvor kvalifikationer er intersubjektive og sammenlignelige, idet de tager udgangspunkt i den faglige traditions aktuelle standarder, forholder det sig anderledes med kompetencer. De retter sig mod at løse problemer, der endnu ikke er definerede. Kompetence-

udvikling kan derfor ikke som kvalifikationsudvikling forstås med udgangspunkt i et endemål, men er i stedet tæt forbundet med begrebet livslang læring. Det betyder, at uddannelsernes mål må udvides til at omfatte den fleksible anvendelse af det lærte.

## **Personlige kvalifikationer i centrum**

Som nævnt indtager udviklingen af de personlige kvalifikationer en central plads i kompetencebegrebet. Kvalifikationsbegrebet kritiseres for at anskue udviklingen af de personlige kvalifikationer som et sideprodukt af den almindelige undervisning, mens kompetencebegrebet sætter de personlige kvalifikationer i fokus (Undervisningsministeriet 1997:68). Undervisningsministeriet går så langt som til at hævde, at de personlige kvalifikationer har større betydning end de faglige. Som begrundelse peges der på introduktionen af nye arbejds- og ledelsesformer, der stiller krav om, at de ansatte skal kunne samarbejde og kommunikere tværfagligt og arbejde i teams (Undervisningsministeriet 1997:31).

Vægtningen af de personlige kompetencer betyder, at der stilles krav om en undervisning, der i højere grad tilrettelægges med udgangspunkt i den enkelte uddannelsessøgendes individuelle forudsætninger, fagligt såvel som personligt (Undervisningsministeriet 1997:69). Samtidig flyttes lærerens ansvar fra at bestå i formidlingen af en bestemt faglighed til eleverne, til et krav om at understøtte elevernes egne læreprocesser. Selve processen bliver gjort til en del af undervisningens mål, svarende til at fokus skifter fra undervisningens indhold og form til elevernes læreprocesser. I overensstemmelse hermed betragtes de personlige kvalifikationer både som en forudsætning for og som en følge af læring.

## **Mål- middelpædagogikken på erhvervsuddannelserne**

Indtil EFG-reformen fra 1972, der betød en styrkelse af den almene undervisning, var undervisningen på de tekniske skoler primært orienteret mod instruktionsmål. Det forklarer hvorfor, mål-middel-pædagogikken kunne få en helt anderledes gennemslagskraft på erhvervsuddannelsesområdet, end det var tilfældet inden for de almene og studierettede uddannelser. Det læringsbegreb som karakteriserer mål-middelpædagogikken fokuserer på adfærdsåndring og ser systematisk tilbagemelding samt kontrol og styring af elevernes læreprocesser som afgørende midler her til (Hiim & Hippe 1998:207).

Mål-middel pædagogikken slog først igennem i tømrerfaget med introduktionen af den såkaldte „abc-lære“ (Sørensen et al. 1984: 496), der fastlagde indlæringsdybden i de forskellige fagdiscipliner. Størst gennemslagskraft fik pædagogikken imidlertid inden for jernets uddannelsesområde. Det er også herfra betegnelsen styrings-

materiale stammer. Betegnelsen dækker den opfattelse, at det er muligt via undervisningsmaterialet at sikre en ensartet undervisning over hele landet. Det betød at kursusplanerne kom til at spille en afgørende rolle i undervisningsplanlægningen. Den skulle ikke blot angive de generelle målsætninger for uddannelsen men også målbeskrive aktiviteterne ned til mindste detalje. Kursusplanerne blev desuden suppleret af undervisningsvejledninger, der angav i hvilken rækkefølge aktiviteterne skulle afvikles samt varigheden af de enkelte aktiviteter. Dertil kom skolens lektionsplaner, der gav detaljerede forslag om anvendelsen af de læremidler, der fra centralt hold var lagt ind i kursusplanerne (Sørensen et al 1984:503).

Det er således karakteristisk for mål-middel pædagogikken at både fagindhold og adfærd- og præstationskrav præciseres på forhånd. Læreprocessen var i vidt omfang givet eller i hvert fald styret af målene. Anderledes forholder det sig med den almendannende undervisning, som sigter på at udvikle etiske og sociale holdninger, forståelse og vurderingsevne. Den lader sig ikke i samme grad præcisere på forhånd, hvorfor det er nødvendigt at arbejde med en vis fleksibilitet i undervisningen, som åbner mulighed for, at målene kan dannes undervejs (Hiim & Hippe 1998). I denne form for undervisning er det hverken muligt eller ønskeligt at forudsige, hvad eleverne skal nå frem til efter endt undervisning. Eftersom eleverne er forskellige, forventes de også at få forskellige læringsoplevelser og nå til forskellige resultater. I takt med at de ekspressive mål indtager en mere central position i uddannelsessystemet, lægges der i stigende grad vægt på, at eleverne lærer at forholde sig kritisk til det, de undervises i, samt at de lærer kun at acceptere det, der er gode grunde til at acceptere (Lauersen 1997).

## Styrkelsen af de almene fag

Indførelsen af fællesfagene på EFG-basisåret betød, at de almene og studierettede fag fik en mere central placering på erhvervsuddannelserne. De almene fag eller fællesfagene, som de kom til at hedde (dansk, matematik, samarbejdsfag, virksomhedsfag mv.), kom til at udgøre 40 % af undervisningen på basisåret.

Ønsket om at øge det almene indhold i erhvervsuddannelserne blev begrundet med henvisning til:

- at de almene fag var en forudsætning for, at eleverne blev i stand til at tilegne sig den faglige undervisning
- at de almene fag ville gøre eleverne mere omstillingsparate og dermed ruste dem til fremtidens samfund, som man forventede ville blive præget af hastige teknologiske forandringer, ændrede værdier mv.

- at de almene fag ville medvirke til at styrke samfundets demokratiseringsproces, idet der hos den enkelte blev opbygget en fælles grundfond af almen viden, herunder et kendskab til det begrebsapparat og den terminologi, som anvendes i samfundsdebatten (Betænkning nr. 612, 1971:76-87).

Argumenterne for at styrke de almene fag i erhvervsuddannelserne var således både begrundet i en opfattelse af, at de almene kvalifikationer udgjorde et nødvendigt grundlag for den faglige kvalificering samt i det faktum, at der var tale om en ungdomsuddannelse, hvis sigte rakte ud over en ren erhvervsmæssig kvalificering.

Den del af argumentationen, der var begrundet i ændrede krav på arbejdsmarkedet, var inspireret af datidens kvalifikationsteori, der med udgangspunkt i den eksisterende højkonjunktur argumenterede for, at der fremover på de større og mere moderne virksomheder ville være behov for en mere fleksibel og selvstændigt tænkende faglært arbejdsstyrke. Man forudså derfor, at udviklingen på arbejdsmarkedet ville stille krav om mere uddannelse, mere teori i undervisningen samt udvikling af personlige egenskaber som omstillingsevne, selvstændighed og ansvarlighed. Fællesfagene blev set som et middel til at imødekomme disse behov. (Sørensen et al 1984:499)

Den del af argumentationen, som blev begrundet med henvisning til samfundets demokratiseringsproces udsprang af et ønske om at ligestille elever, der valgte henholdsvis en erhvervsuddannelse og en gymnasial ungdomsuddannelse (Betænkning nr. 612, 1971:10).

Mens mål-middel pædagogikken ikke stødte på væsentlige barrierer, når det gjaldt den værkstedsbaserede undervisning, viste den sig til gengæld uforenelig med de mål af mere almen karakter, som introduktionen af fællesfagene på EFG-basisåret foranledigede. Hvor fællesfagene lå i forlængelse af den uddannelsestradition, som karakteriserede folkeskolen og de gymnasiale uddannelser, havde værkstedsundervisningen rod i den traditionelle håndværkskultur og i arbejds- og industri-sociologien. Det lykkedes ikke i første omgang at integrere de to forskellige uddannelseskulturer. Hvor retningsfagernes pædagogik var præget af en teknisk rationel tankegang, var pædagogikken i fællesfagene forankret i folkeskolens og gymnasiets humanistiske tradition. Det kan derfor ikke undre, at fællesfagsundervisningen af mange blev betragtet som et fremmedlegeme i de faglige uddannelser<sup>2</sup>.

At der var tale om to vidt forskellige læringskulturer blev endvidere tydeliggjort af det forhold, at det meste af undervisningen indenfor fællesfagene blev varetaget

af (ofte yngre) lærere med en seminarie- eller universitetsbaggrund. Den erhvervsrettede undervisning blev til gengæld varetaget af lærere, der selv havde en faglært baggrund og flere års erhvervs erfaring indenfor det pågældende fagområde (Harrebye & Hvidtfeldt 1988).

## Fra mål-middelpædagogik til erfaringspædagogik

Når almenundervisningen primært blev placeret på basisåret, skyldes det snarere administrative hensyn end pædagogiske (Grünbaum 1994:116)<sup>3</sup>. Eksperter havde direkte advaret mod en alt for skarp adskillelse af henholdsvis den erhvervsfaglige og den almene undervisning:

*„... i undervisningen bør (man) tilstræbe, at den almene undervisning på en harmonisk måde så vidt muligt tilpasses til og integreres i den faglige undervisning. Hermed opnås, at undervisningen fremtræder som en samlet helhed, samtidig med, at eleverne gennem deres interesse for det faglige motiveres for det almene (Udvalget for de faglige grunduddannelser 1968:80).“*

Antagelsen var således, at de unge, der valgte en teknisk erhvervsuddannelse, til forskel fra de unge på de gymnasiale uddannelser, var orienterede mod deres fremtidige erhverv og derfor først og fremmest motiverede for at lære noget, der havde relation hertil. Denne antagelse viste sig at holde stik. Især var der utilfredshed blandt de elever, som allerede inden de gik i gang med uddannelsen havde besluttet, hvilket fag, de ville vælge, og som derfor længtes efter at komme i gang med det. Disse elever var hverken motiveret for de brede erhvervsintroducerende forløb eller for en alment orienteret undervisning, der på mange måder mindede dem om den folkeskole, de netop havde forladt (Sammenslutningen af tekniske skoler 1982:18).

Først med 1991-reformens krav om helhedsorientering blev der lagt op til en integrering af erhvervsuddannelsernes almene og erhvervsrettede del. Reformen repræsenterer dermed det endelige opgør med mål-middel pædagogikken og indvarslingen af den tværfaglige og projektorienterede undervisning. I bilagsmaterialet til den betænkning som blev udarbejdet i forbindelse med reformen, hedder det:

*„...en placering af uddannelsernes almene og teoretiske elementer i en skemalagt, fagopdelt og undervisningsmateriale-styret skoleundervisning, adskilt fra de praktiske aktiviteter, vil for det første støde an mod deltagernes typiske motivationsstruktur og for det andet være uegnet til at demonstrere, at almen og teoretisk viden faktisk kan bruges til noget i praksis“ (Betænkning 1112, 1987:728-729).*

Som det fremgår, begrundes nødvendigheden af en ændret erhvervspædagogisk praksis med henvisning til, at dette var en forudsætning for at kunne imødekomme såvel arbejdsmarkedets krav som elevernes interesser og forventninger. Den erfaringspædagogiske tilgang åbnede for nye måder at integrere de almene og de erhvervsrettede fag på. Den forudsatte imidlertid et opgør med den erhvervspædagogiske tænkning, som hentede inspiration fra en fordristisk inspireret arbejds- og industrisociologi, der lagde vægt på opdeling og styring af arbejds- og oplæringsprocessen til fordel for en pædagogik, der lagde vægt på helhedsorientering, erfaringsdannelse og refleksivitet.

Helhedstænkningen, som den blev formuleret i 1991-reformen, var således en reaktion på en pædagogisk praksis, hvor det handlede om at beskrive fagområderne så detaljeret som muligt (Mager 1968, West 1973), for således at skabe grundlag for en minutiøs undervisningsplanlægning. Desuden var den en reaktion på de dårlige erfaringer med fællesfagsundervisningen på EFG-uddannelserne. Helhedstænkningen var samtidig inspireret af den erfaringspædagogik, som havde fået en opblomstring især på de nye universitetscentre, i form af en udbredelse af projektarbejdsformen<sup>4</sup>.

1991-reformen afspejler med andre ord det paradigmeskift som, på daværende tidspunkt fandt sted indenfor den pædagogiske diskurs. Hvor fokus tidligere var på undervisningen og lærerens tilrettelæggelse af denne, bliver det nu elevens læreprocesser og hvad, der kan fremme disse, som interessen samler sig om. Inden for erhvervspædagogikken begrundes dette skift med at udviklingen på arbejdsmarkedet har nødvendiggjort et opgør med industrisamfundets tankesæt (Christensen et al. 2000:11, 21, 38).

## Opgør med industrisamfundet?

Reelt har de faglærtes arbejdsområde kun i begrænset omfang været præget af den tayloristisk inspirerede masseproduktions principper, som videnssamfundet hævdes at være et opgør med. Ændringerne på det faglærte område har snarere været karakteriseret ved et opbrud i de håndværksprægede produktionsformer. Der er således ikke tale om en udvikling fra en tayloriseret arbejdsdeling til en mere helhedsorienteret produktion, men snarere om en udvikling fra en håndværkspræget og helhedsorienteret produktionsmåde til en produktion der er karakteriseret ved, at tidligere adskilte elementer føjes sammen til nye helheder, muliggjort ikke mindst af den teknologiske udvikling på IT- og kommunikationsområdet.

Selvom det faglærte område ikke i samme omfang som det ufaglærte arbejdsområde har været igennem en fase præget af en taylorisering af arbejdsopgaverne, har

elementer i den tankegang, som ligger bag scientific managementteorien ikke desto mindre influeret på den erhvervspædagogiske tænkning i perioden, hvilket ikke mindst mål-middel pædagogikkens gennemslagskraft i erhvervsuddannelserne vidner om.

Erfaringspædagogikkens indtog på erhvervsskolerne og den deraf følgende vægtning af erfaringsdannelse og refleksion frem for imitation og indlæring af på forhånd fastlagte rutiner afspejler ikke blot opkomsten af et nyt pædagogisk mode-lune, men også en ny samfundsforståelse og en ny styringsteknologi. Når den tekniske rationalitet i et højteknologisk samfund som vores udsættes for kritik fra forskellige kanter, er det et udtryk for, at 1960'ernes og 1970'ernes optimistiske tro på den teknisk-rationelle viden er på retur (Beck 1997, Giddens 1994). Tiltroen til langsigtede planlægningsinitiativer som dem, der eksempelvis kom til udtryk i Perspektivplanerne I og II og U 90, er ikke længere til stede (Dahler-Larsen 2002). Tilsvarende er der en voksende skepsis overfor de forsøg på at detailplanlægge og styre undervisningsindholdet, som blev forsøgt gennemført i 1970'ernes erhvervs-uddannelse. 1990'erne er i stedet kendetegnet ved en mere pragmatisk målstyring baseret på decentrale instrumenter som taxameterstyring og mål- og rammestyring hvor der i forbindelse med EFG-reformen argumenteres for nødvendigheden af at ændre undervisningsindholdet via et øget alment indhold i uddannelserne for bl.a. herigennem at styrke omstillingsparathed, lægger de to seneste reformer fra henholdsvis 1991 og 2000 i stedet vægt på ændringer af selve undervisningsformen. Det skyldes, at kompetencebegrebet retter sig mod individets personlige udvikling modsat kvalifikationsbegrebet, der retter sig mod arbejdsmarkedets krav. Netop det subjektive element fodrer ifølge den erfaringspædagogiske tænkning, at der i læreprocesserne knyttes an til deltagernes motivation, samt at undervisningen gøres handlingsorienteret. Det påpeges, at læreprocesserne drejer sig om personlige, følelses- og holdningsmæssige processer, som ikke kan finde sted i et modsætningsforhold til den individuelle motivation. Kvalificeringen sker, hedder det (Undervisningsministeriet 1997:28, 30), i et samspil mellem det følelsesmæssige og det erkendelsesmæssige. Der argumenteres med andre ord for, at de personlige kvalifikationer tilegnes på en anden måde og stiller andre krav til undervisningen end fx de teknisk faglige kvalifikationer.

Ved at tage udgangspunkt i individet og selve læreprocessen frem for i arbejdsmarkedets krav åbnes der for at postulere et sammenfald mellem arbejdsmarkedets og det enkelte individs behov. De kompetencer, som virksomhederne efterspørger, hævdes således i lige så høj grad at kunne bruges uden for en snæver arbejds-situation. Den enkelte, virksomheden og samfundet har derfor en fælles interesse i en „national kompetenceudvikling“ (Undervisningsministeriet 1997:36-37). Der er med

andre ord tale om en sammensmeltning af erhvervskvalificering og dannelse, og omdrejningspunktet er de personlige kompetencer.

Hvor Undervisningsministeriet henviser til begrebet videnssamfund, når der redegøres for de ændrede betingelser på arbejdsmarkedet, henvises der til begrebet kulturel frisættelse når befolkningens ændrede krav til tilværelsen skal beskrives.<sup>55</sup> Begrebet stammer fra Thomas Ziehe (Ziehe & Stubenrauch 1983) og hans teori om de traditionsbårne fællesskabers opløsning og individets deraf følgende kulturelle frisættelse. Den kulturelle frisættelse er et resultat af de voksende krav til tilværelsen, som befolkningen stiller i dag. Det er ikke længere nok at have et arbejde. Arbejdet skal helst være meningsfyldt og åbent for personlig udvikling og tilfredsstillelse (Undervisningsministeriet 1996:22-23). Den instrumentelle holdning, som typisk forbindes med industrisamfundet, hævdes at være blevet erstattet af arbejdsstyrkens krav om udviklings- og udfoldelsesmuligheder i arbejdet.

I og med at fokus flyttes fra arbejdsmarkedets krav til det enkelte individs kompetencer lægges der op til et afgørende brud med såvel de faglærtes selvforståelse som med centrale elementer i den hidtidige erhvervspædagogiske tænkning.

## **Styrker og svagheder ved kvalifikations- og kompetencebegrebet**

Styrken ved kompetencebegrebet er, at det ikke på forhånd tages for givet, at det er individet, der skal tilpasse virksomheds krav. En alternativ mulighed er, at arbejdsorganisationen og arbejdsopgaverne tilpasses således, at medarbejdernes ressourcer kan udnyttes bedst muligt. Der åbnes således i princippet for, at individet selv kan være med til at ændre og præge såvel arbejdsopgave, arbejdsorganisering som arbejdsmetode. Der etableres hermed en platform for etableringen af det interessefællesskab, som er så karakteristisk for de Human-Ressource inspirerede managementteorier.

Kompetencebegrebets svaghed består til gengæld i, at det bliver vanskeligere at skelne uddannelsernes mål, fra det eleverne forventes at lære i det efterfølgende arbejdsliv. Samtidig betyder den øgede vægt, der lægges på selve læreprocessen og på de personlige kvalifikationer, at erhvervspædagogikken bevæger sig fra en synlig til en mere usynlig pædagogik (Chouliaraki & Bayer (red)(2001), Frykman 1998), som betyder, at det bliver mindre klart for eleverne, hvad det er for krav, de forventes at honorere i deres uddannelsesforløb. Også på et mere overordnede niveau bliver det vanskeligere at gennemskue, hvilken funktion uddannelsen fra politisk hold tiltænkes i relation til arbejdsmarkedet, samt hvad der er argumenterne herfor. Det skyldes bl.a. at kompetencebegrebet hviler på et vidtfavnende lærings-



begreb, der involverer hele personen, hvilket på den ene side gør det vanskeligt at skelne læring fra socialisering og som på den anden side betyder, at selve begrebet læring tenderer mod at blive meningsløst, idet så at sige al aktivitet vil indeholde læring (Rasmussen 1999).

Introduktionen af kompetencebegrebet i erhvervsuddannelsessystemet afspejler en udvikling, hvor det ikke længere primært handler om at lære eleverne bestemte arbejdsrutiner med henblik på senere at kunne udføre bestemte arbejdsfunktioner. I stedet handler det om at træne eleverne i at problemdiagnosticere og problemløse dvs. tolke problemet og anvende den teori og de regler, de allerede har lært på nye og unikke problemstillinger (Schön 1983). Det handler med andre ord om, at udvikle en form for handlingsviden (kompetence), som drejer sig om hvordan man diagnosticerer et problem, griber problemløsningen an samt foruddiskonterer konsekvenserne af denne problemløsningsstrategi (Christensen et al. 2000:106-107). Et centralt spørgsmål bliver derfor, hvilken rolle henholdsvis skolen og oplæringsvirksomheden kan og skal spille i udviklingen af denne handlingsviden.

## **Elevmotivation som omdrejningspunkt**

Indtil slutningen af 1960'erne herskede der konsensus om, at virksomhedsoplæringen varetog en vigtig funktion, når det gjaldt om at socialisere lærlingene til arbejdslivet. Denne rolle blev imidlertid i stigende grad problematiseret, og mesterlæren blev kritiseret for at bygge på autoritære ledelsesformer og for at udnytte lærlingen som billig arbejdskraft (Lærlingenes og Ungarbejdernes Landsorganisation 1972, Christensen 1985:129).

I stedet for underordning under de herskende forhold på virksomheden skulle lærlingen være omstillingsparat, selvstændig og orienteret mod „at lære at lære“. Denne tendens kommer tydeligt til udtryk i de to reformer, der følger efter EFG-reformen. Både reformen fra 1991 og Reform 2000 lægger således vægt på, at eleverne lærer at arbejde problemorienteret og forholde sig til problemer, der endnu ikke er definerede. De tekniske erhvervsuddannelser skal med andre ord lære eleverne at reflektere over såvel opgaveløsningen som deres egen læring. Uddannelsernes skole-del tildeles en vigtig rolle heri.

Når helhedsorienteret undervisning indtager en central plads i 1991-reformen skal det bl.a. ses på baggrund af den kritik, der var blevet rejst af EFG-uddannelserne. Der var almindelig enighed om, at den teoretiske undervisning ofte mislykkedes, fordi den lå for fjern fra elevernes forudsætninger og behov. Eleverne skulle derfor så vidt muligt lære teori ved at arbejde med praktiske opgaver og problemstillinger. Når den teoretiske undervisning fortrinsvis tog udgangspunkt i praktiske pro-

blemstillinger, mente man, det var muligt på en og samme tid at hæve det teoretiske niveau i uddannelserne og imødekomme de skoletrætte elever (Betænkning 1112, 1987:724).

Helhedsorienteringen betød desuden, at der blev stillet krav om en bedre sammenhæng mellem skoleperioder og praktikopplæring. Sammenhængen skulle dels sikres ved at undervisningen på skoleopholdene tog udgangspunkt i de erfaringer, eleverne havde gjort på praktikvirksomhederne, dels ved at praktikvirksomhederne i oplæringen byggede videre på det, eleverne havde lært på de forudgående skoleophold. Endelig var det hensigten at praktikopplæringen skulle ruste eleverne til de næste skoleophold (Undervisnings- og Forskningsministeriet 1990:10).

Udover at der blev argumenteret for at helhedsorienteringen ville øge elevernes motivation for at lære, argumenteredes der også for, at den emne- og problemorienterede undervisningsform bedre ville kunne imødekomme de krav, der blev stillet på arbejdsmarkedet. Således hedder det i den betænkning, som blev udformet som optakt til 1991-reformen:

*„En traditionel skolemæssig undervisning vil ikke være i stand til at indfri de aktuelle kvalifikationskrav eller deltagernes interesser og forventninger. Hvis man vil fremme deltagernes evne til at klare nye arbejdssituationer, til at tænke og turde selv, til at overskue arbejdet og dets sammenhænge og følge med udviklingen – så er en ensidig lærerstyret og indøvelsesorienteret undervisningsform ikke hensigtsmæssig.“* (Betænkning 1112, 1986:728-29)

Det er således snarere undervisningsformen end indholdet, der skal sikre, at eleverne tilegner sig den type af almene kvalifikationer, som arbejdsmarkedet vil efterspørge i fremtiden.

## **En nydefinering af lærerrolle**

Samtidig med at 1991-reformen i højere grad end tidligere reformer betoner det pædagogiske aspekt, blev det vanskeligere at adskille den pædagogiske tænkning, der præger erhvervsuddannelserne fra den, som præger de almene uddannelser.

Konsekvensen af den ændrede pædagogik var, at der blev stillet nye og anderledes krav til lærerrollen. Det betød, at den enkelte lærer ikke længere ensidigt skulle koncentrere sig om sit eget fag. Det forventedes i stedet, at han/hun gjorde sig anstrenge for at relatere sit faglige stof til de øvrige fag, samt at han/hun i fællesskab med de øvrige lærere bestræbte sig på at skabe virkelighedsnære projekter og cases.

Samtidig betød inspirationen fra erfaringspædagogikken, at man i stigende grad begyndte at interessere sig for, hvordan man i undervisningen kunne fremme elevernes erfaringsprocesser og evne til refleksion. På skolerne blev der iværksat en række eksperimenter, der arbejdede med hvordan undervisningen kunne gøres mere virkelighedsnær, og hvordan man i undervisningen kunne skabe sammenhæng mellem skoleophold og praktikopplæring.

Reform 2000 ligger på den ene side i forlængelse af denne udvikling, som tog sin start med EFG-reformen fra 1972, og som betød at almene og personlige kvalifikationer fik en mere fremtrædende plads i erhvervsuddannelserne. På den anden side repræsenterer Reform 2000 et radikalt brud med de principper, som hidtil har karakteriseret den skolebaserede undervisning, idet reformen afspejler det endelige skridt frem mod et elev- frem for et fagcentreret curriculum. Udviklingen begrundes med ønsket om i højere grad at tilgodese den enkelte elevs særlige behov og dermed gøre op med den standardisering, som hævdes at være karakteristisk for industrisamfundet. Hvor eleverne tidligere, som det hedder, marcherede i takt (Christensen et al. 2000:38,51), og modulerne bestod af enheder bygget op omkring en bestemt faglig tradition, ønskes undervisningsforløbene nu individualiseret og modulariseret til mindre enheder, således at en højere grad af fleksibilitet kan opnås.

Mens sikring af helhed i uddannelsen i 1991-reformen blev betragtet som lærernes kollektive forpligtelse, en forpligtelse som blev varetaget via undervisningsplanlægningen, gøres den i Reform 2000 til et anliggende, der vedrører den enkelte elevs interesser og læreproces. At skabe helhed betragtes som et individuelt mentalt arbejde, som må gøres af den enkelte elev (Christensen et al., 2000:92-93). Ifølge Undervisningsministeriet stemmer dette godt overens med de krav, der stilles i den gældende samfundsstruktur, præget som den er af globalisering og af en pluralistisk og postmodernistisk kultur (Christensen et al. 2000:93). Udfordringen for den enkelte er ifølge Undervisningsministeriet et kalejdoskopisk kulturbillede, hvor det gøres til en individuel sag at søge og definere et mønster eller en helhed (Christensen et al. 2000:93).

Det er nu eleven og ikke læreren eller undervisningen, som er i centrum for uddannelsesplanlægningen. Undervisningsministeriet udtrykker det på den måde, at eleven skal være „sin egen didaktiker“ (Christensen et al. 2000:88). Det betyder, at eleven skal betragtes som en didaktisk person både når det gælder sammensætningen af eget undervisningsforløb, og når det gælder tilrettelæggelsen af egne læreprocesser. At udvikle elevens evne til at kunne varetage denne rolle bliver derfor en vigtig del af curriculum (Christensen et al. 2000:55). I stedet for undervisningsplaner opereres der med læringslandskaber (Christensen et al. 2000:40,77), hvilket

indikerer, at eleven stilles overfor en række forskellige valg og dermed har mulighed for selv (støttet af kontaktlæreren) at tilrettelægge sin egen individuelle vej gennem uddannelsen.

I 1991 reformen blev der lagt vægt på, at undervisningsstoffet skulle relateres til den konkrete arbejdssituation, hvori det lærte skulle bruges. Reform 2000 søger til forskel herfra, at skabe helhed ved at tage udgangspunkt i eleven. I stedet for en undervisning, der er baseret på lærerens planlægning af den enkelte lektion, skal undervisningen lægges tilrette således, at den giver eleven mulighed for selv at konstruere sin egen oplevelse af helhed. Der lægges derfor stor vægt på elevernes erfaringsdannelse og erkendelsesprocesser og i mindre grad vægt på overførsel af viden fra den erfarne lærer til den mindre erfarne elev. Fag og arbejdsfunktioner træder dermed i baggrunden. Dermed får læreprocesserne en mere subjektiv karakter samtidig med, at motivationen for læring kommer til at indtage en afgørende rolle i den pædagogiske tilrettelæggelse af uddannelserne og for elevernes udbytte af undervisningen. Reform 2000 repræsenterer hermed en opgivelse af den retningsbestemte og detailplanlagte undervisning, som baserer sig på lærerens faglige overblik. Samtidig flyttes spørgsmålet om undervisningsdifferentieringen fra læreren og undervisningsmetoderne til uddannelsesstrukturen. Hensigten hermed er at sikre eleven mulighed for at vælge moduler og sammensætte sit uddannelsesforløb i overensstemmelse med interesse, forudsætninger og læringsstil.

## Ny elevrolle og ansvar for egen læring

Denne måde at organisere undervisningen på betyder, at det bliver afgørende, at eleverne er bevidste om deres egne læreprocesser. Hvor læreprocessen tidligere blev opfattet som et lineært forløb bestående af elementer præsenteret i en fastlagt sekvens organiseret i overensstemmelse med det pågældende fags logik, er der nu tale om en fragmenteret planlægning af læringsforløbet, der lader sig tilpasse i overensstemmelse med elevernes spontanitet og interesse. Det afgørende nye er, at forløbene tænkes planlagt i overensstemmelse med elevens motivation, hvilket er en væsentlig præmis for skiftet fra undervisning til læring. Ansvar for egen læring forudsætter, at eleverne indtager en mere aktiv, reflekterende og ansvarlig rolle, samt at de i højere grad har indflydelse på indholdet og tilrettelæggelsen af egen læring (Christensen et al. 2000:53, 55, Bjørgen 1991).

Når der i forbindelse med Reform 2000 tales om „eleven som didaktiker“, ligger der heri, at eleven må tilegne sig „indsigt og redskaber, som før var lærerens monopol“ (Christensen et al. 2000:127). Lærerens rolle bliver at planlægge, igangsætte og vejlede med henblik på at udvikle eleven i overensstemmelse med vedkommendes personlige uddannelsesplan, hedder det i Undervisningsministeriets publikationer.

## Konklusion

Når Reform 2000 på den ene side kan hævde at tage udgangspunkt i eleverne uden på den anden side at komme i modstrid med arbejdsmarkedets behov, er forklaringen, at kompetencebegrebets introduktion i erhvervsuddannelsesuddannelserne bygger på en konsensus om, at såvel ungdomskulturen og arbejdsmarkedet sætter de individuelle kompetencer i højsædet. Samtidig markerer dette et afgørende skift i den uddannelsespolitiske tænkning. Hvor lighedsmålsætningen for det almene uddannelsessystems vedkommende og arbejdsmarkedet for erhvervsuddannelsernes vedkommende tidligere spillede en vigtig rolle i uddannelsestænkningen, syntes debatten i stigende grad at centrere sig om brugernes dvs. elevernes behov. Hermed tildeles pædagogikken i erhvervsuddannelserne en mere central placering i forhold til de erhvervs- og arbejdsmarkedspolitiske hensyn. Den øgede fokus på disciplin- og motivationsproblemer i uddannelsessystemet modsvares af et politisk ønske om at nedbringe frafaldet blandt eleverne og reducere restgruppen.

Introduktionen af kompetencebegrebet i erhvervspædagogikken repræsenterer den foreløbige kulmination på en udvikling bort fra den oprindelige mesterlære, hvor kravene til håndværksfagets udøvere var forankrede i traditionen. Den traditionelle mesterlære blev i første omgang afløst af en uddannelsestænkning inspireret af arbejds- og industrisociologi. Senere blev denne erstattet af en uddannelsestænkning, der satte individet og udviklingen af dets personlige kvalifikationer i højsædet.

I kølvandet på denne udvikling er der sket en tilnærmelse af erhvervsuddannelserne til den almene undervisningssektor. Erhvervsuddannelserne har nu fået til opgave både at sikre erhvervsuddannelseseleverne erhvervs- og studiekompetence og kompetencer, der rustet dem til fremtidens nye ledelses- og arbejdsformer. Udviklingen af de personlige kvalifikationer er ikke længere en opgave som er forbeholdt oplæringen på virksomhederne. Tværtimod indtager udviklingen af de personlige kvalifikationer en central plads i det curriculum, som er gældende for erhvervsuddannelsernes skoledel.

Udviklingen af de personlige kvalifikationer betragtes i dag i et andet perspektiv end dengang virksomhedsoplæringen blev anset for at være den bedste instans til at sikre den kommende arbejdskraft den indstilling og de rette værdier. I dag handler det ikke så meget om at tilpasse eleverne til en allerede eksisterende virksomhedskultur, men snarere om at lære eleverne at tilpasse sig en ikke nærmere defineret og konstant foranderlig fremtid. Denne ændring betyder, at hverken mester eller kollegerne på oplæringsvirksomheden i samme grad som tidligere vil kunne fungere, som rollemodeller, da det jo ikke længere handler om at kunne tilpasse sig de eksisterende forhold, men tværtimod om at være tilstrækkelig „uengageret“ og

fleksibel til at kunne omstille sig til de stadig ændrede krav i samfundet og på arbejdsmarkedet.

Det store spørgsmål i den forbindelse er, om det projekt, som uddannelsesplanlæggerne har søsat også rummer de kvaliteter, som er nødvendige for at engagere netop den del af ungdommen, som vælger en erhvervsuddannelse. En uddannelse, der sætter de metakognitive og personlige kompetencer i højsædet, og som tilsvarende nedtoner den traditionelle håndværksforankrede faglighed, vil sandsynligvis støde på problemer med at motivere og engagere den gruppe af unge, som typisk vil vælge en erhvervsuddannelse. Som allerede nævnt peger erfaringerne fra EFG-reformen på, at de elever, som vælger en erhvervsuddannelse i vidt omfang er karakteriserede ved bevidst at have fravalgt det indhold og den uddannelseskultur, som kendetegner de almene ungdomsuddannelser, og som disse elever kender fra folkeskolen. Spørgsmålet bliver yderligere aktualiseret af, at den nydefinering af erhvervspædagogikken, som introduktionen af kompetencebegrebet repræsenterer, netop er kendetegnet ved, at den for at kunne lykkes forudsætter en høj grad af parathed og motivation for at lære.

## Summary

The Danish system of vocational training has undergone profound changes regarding educational and pedagogical thinking. These changes can be illustrated by the replacement of the term qualifications by the term competencies. Where as the term qualifications is deeply rooted in a tradition of industrial sociology, which owns its origin to industrial society and the instrumentalism characterising the dominating management theories of that time, the term competencies points toward the so-called knowledge-society and the human-resource strategies related to this type of society. Instead of aiming toward matching the qualifications of the skilled workers to the actual needs of the labour market, the declared aim of the VET-system is now to produce a flexible skilled workforce oriented toward innovation and changing working conditions.

For the Danish VET-system this means confronting the existing traditions inherited from both the existing craft tradition and from industrial society. The question is however, if these changes are appropriate when it comes to the future recruitment of students to the VET-system. There is no doubt, that the VET-system primarily attracts students who appreciate the practical and concrete educational tradition which has until now been the trademark of the VET-system. The article shows how the changes in the rhetoric's concerning the VET-system not only presupposes profound changes in the labour market but also fundamental changes in the youth culture when it comes to values and aspirations concerning working life.



**Ida Juul**

Ph.d., adjunkt

Forskningsenheden for Didaktik

Institut for Curriculumforskning

Danmarks Pædagogiske Universitet

juul@dpu.dk

## Referencer

- Andersen, V., Illeris, K., Kjærsgaard, C., Larsen, K., Olesen, H. S., Simonsen, B., et al.** (1993). *Kvalifikationer og levende mennesker*. Roskilde: Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen.
- Beck, U.** (1997). *Risikosamfundet - på vej mod en ny modernitet*. København: Hans Reitzel.
- Bekendtgørelse** af Lov om erhvervsuddannelser nr. 870, 2002
- Betænkning nr.612** om erhvervsfaglige grunduddannelser.(1971).
- Betænkning nr.1112**, om grundlæggende erhvervsuddannelser, afgivet af et udvalg nedsat af undervisningsministeren maj 1986.(1986).
- Björgen, I. A.** (1991). *Ansvar for egen læring - „den profesjonelle elev og student“*. Trondheim: Tapir.
- Chouliaraki, L & Bayer, M** (Eds.). (2001) Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt. København, Akademisk Forlag
- Christensen, E.** (1985). *Konflikten mellem faglærte og ufaglærte arbejdere* (2 ed.). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Christensen, F., & Hald, L.** (Eds.). (1977). *EFG, lærlingeuddannelser og ungdomsuddannelse*. Aalborg: Munksgaard Uddannelsesforlaget.
- Christensen, F., Shapiro, H., & Kjær, F.** (2000). *Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000*. København: Undervisningsministeriet.
- Dahler-Larsen, P.** (1998). *Den rituelle refleksion: om evaluering i organisationer*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Frykman, J.** (1998). *Ljusnande framtid - skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: Historiska Media.
- Giddens, A.** (1994). *Modernitetens konsekvenser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Grünbaum, P.** (1994). Udviklingstendenser inden for de erhvervsfaglige grunduddannelser. *Uddannelseshistorie*, 28, 111-122.
- Harrebye, J. B., & Hvidtfeldt, K.** (1988). *Lærerkvalifikationer - en undersøgelse*. København: Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.
- Hiim, H., & Hippe, E.** (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling - en studiebok i didaktik* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauersen, P. F.** (1997). Refleksivitet i didaktikken. In J. C. Jakobsen (Ed.), *Refleksive læreprocesser - en antologi om pædagogik og tænkning*. København: Politisk Revy.
- Lærlingenes** og Ungarbejdernes Landsorganisation (1972). *Anklageskrift mod mesterlæren*. København
- Mager, R. F.** (1968). *Målsætning i undervisning* (2 ed.). København: Gyldendal.
- Rasmussen, J.** (1999). Mesterlære og den almene pædagogik. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære- Lærings som social praksis* (pp. 199-218). København: Hans Reitzels Forlag.



- Sammenslutningen** af tekniske skoler (1982). *Debatoplæg vedrørende fællesfagene i efg med særlig henblik på de faktorer, som medvirker til at hindre eller forsinke en opfyldelse af intentionerne med fællesfagene.*
- Schön, D.A.**(1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books.
- Sørensen, J. H., Rasmussen, P. H., Nielsen, O. Z., & Lassen, M.** (1984). *Lærlingeuddannelse og udbytning* (2 ed. Vol. 1-5). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Undervisningsministeriet.** (1996). *Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet.* København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet.** (1997). *National kompetenceudvikling: Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling.* København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet** og Forskningsministeriet. (1990). *På vej mod reformen,* København
- Westh, B.** (1973). *Instruktionsteknik.* København: Teknisk Forlag.
- Ziehe, T, & Stubenrauch, H.** (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser.* Viborg: Politisk revy.

## Noter

- <sup>1</sup> Udover at introduktionen af kompetencebegrebet afspejler en ændret samfundsforståelse, er begrebets gennemslagskraft også et udtryk for at uddannelsesdiskussionen herhjemme i stigende grad inspireres af og tilpasses til uddannelsespolitiske oplæg udarbejdet af organisationer som OECD, UNESCO, EU og Nordisk Ministerråd. Fælles for disse er en betoning af de personlige kvalifikations betydning bl.a. med henvisning til de øgede krav om forandringsparathed, som præger, og som især forventes at præge fremtidens arbejdsliv. I denne sammenhæng bliver evnen til at indgå i nye læreprocesser vital.
- <sup>2</sup> Anskuet udfra en historisk vinkel kan almenundervisningen imidlertid ikke betragtes som et fremmedlegeme. Oprindeligt havde undervisningen på de tekniske skoler et overvejende almindennende indhold. Formålet med undervisningen var at kompensere for lærlingenes ofte nødtørftige skolekundskaber og dermed bidrage til håndværkerstandens moralske og kulturelle dannelse. Teknisk Skoleforenings første udgivelse var da også karakteristisk nok en læsebog (Christensen & Hald 1977:23).
- <sup>3</sup> Eftersom EFG-reformen lagde op til at basisåret skulle være fælles for elever som valgte at fortsætte i en erhvervsgymnasial uddannelse og for elever, der ønskede en læreplads, var det nødvendigt, at hovedparten af den almene undervisning lå først i uddannelsen af hensyn til de erhvervsgymnasiale elever.
- <sup>4</sup> I denne sammenhæng er det interessant at centrale fortalere for projektpædagogikken på universiteterne som eksempelvis Knud Illeris, bidrog til bilagsmaterialet til den betænkning, der dannede grundlag for 1991-reformen (Betænkning nr. 1112, 1987)

# Jeppe Bundsgaard

## Nøglekompetencer med bud til de humanistiske fagområder

*Artiklen indledes med en typologi over og diskussion af forskellige logikker for fastsættelse af curriculum. På denne baggrund argumenteres for en situationorienteret kompetencetilgang til curriculumfastsættelse. Dernæst præsenteres og begrundes en systematik for beskrivelsen af typiske situationer, således at en række forslag til undervisningsrelevante nøglekompetencer kan fremanalyseres og præsenteres kort. Som afslutning på undersøgelsen diskuteres en række udfordringer for en sådan tilgang og der inviteres til yderligere undersøgelser.*

### **Logikker for curriculumudvælgelse**

En central opgave for didaktikken – eller diktologien – er at diskutere kriterier og principper for indholdsudvælgelse og -begrundelse. Der findes en række forskellige tilgange til dette spørgsmål – oftest integreret med andre spørgsmål, fx om elevforudsætninger, undervisningsorganisering og -metoder, kontekstuelle faktorer osv. Jeg er enig i at indholdsudvælgelse og -begrundelse ikke kan foretages uafhængigt af de konkrete situationer og kontekster indholdet skal foldes ud i, men i denne artikel vil jeg fokusere på udvælgelse af indhold.

Frede V. Nielsen har opstillet en typologi over grundpositioner for udvælgelse af indhold. Nielsen påpeger at positionerne ikke er fuldt sammenlignelige (Nielsen 2002: 35), idet de i forskellig grad afgiver konkrete udvælgelseskriterier. Jeg vil tilføje at det netop er på grund af at de forskellige positioner er uenige om hvilke faktorer der er afgørende for indholdsudvælgelse, og hvilke aspekter af undervisningssituationen der er afgørende for elevernes læring, at de kan være svære at sammenligne.

Positionerne er, siger Nielsen:

- *fagdidaktik på grundlag af basisfag (kort form: „basisfags-didaktik“)*
- *fagdidaktik på grundlag af hverdagserfaring (kort form: „etno-didaktik“)*
- *fagdidaktik på grundlag af aktuel samfunds-problembestemmelse (kort form: „udfordrings-didaktik“)*
- *fagdidaktik på antropologisk grundlag (kort form: „eksistens-didaktik“)*  
(Nielsen 2002: 36)

Nielsen kalder positionerne „fagdidaktik på grundlag af...“ fordi han forudsætter et snævert eller specifikt syn på fagdidaktik, der anser opgaven for fagdidaktikken som begrundelse for og udvælgelse af indhold (Nielsen 2002: 20ff.). Da jeg som antydet mener at fagdidaktikken må beskæftige sig med såvel undervisningens før (udvælgelse og begrundelse af indhold), dens under (selve situationen og dens agenter og faktorer), samt dens efter (evalueringen og den videre planlægning) (Bundsgaard 2005), vil jeg ikke kalde det for fagdidaktiske grundpositioner, men for grundpositioner i spørgsmålet om indhold (fastsættelse af curriculum). Derfor vil jeg også foreslå en ændring af benævnelsen af kategorierne, så de kaldes logikker for curriculumfastsættelse.

Jeg vil desuden foreslå at typologien udvides med to typer, nemlig „pragmatisk/traditionalistisk curriculumlogik“ og „kompetenceorienteret curriculumlogik“. Det første fordi curriculum ofte fastsættes ud fra pragmatiske kriterier om „sådan plejer det at være“ eller „sådan fungerer det bedst“. Et eksempel på en i en vis udstrækning traditionalistisk curriculumlogik, er *Fremtidens danskfag*. Den kompetenceorienterede curriculumlogik er den jeg vil argumentere for i denne artikel. Den har en del til fælles med hverdagserfaringsorienteret curriculumlogik, eksistensorienteret curriculumlogik og med samfundsudfordringsorienteret curriculumlogik, men adskiller sig ved at tage udgangspunkt i de situationer moderne mennesker møder som person, forbruger, borger, æstetiker og arbejder – og altså ikke „kun“ i eksistentielle udfordringer, i hverdagen eller i samfundsproblemer. Frede V. Nielsen er af den „opfattelse [...] at de fire paradigmer ikke udelukker, men tværtimod kompletterer hinanden [...] De har alle relevans for nuancerede overvejelser over og beslutninger vedrørende essentielle indhold i den almene dannelse“ (Nielsen 2002: 50). Jeg er enig i at konkrete instanser af de nævnte „grundpositioner“ bidrager med opklarende og væsentlige perspektiver på hvad der kan være indhold og på forskellige synsvinkler på undervisningens mål og begrundelser. Men hvordan kan man integrere indsigter fra en position der siger at undervisningens indhold må bestemmes af hvad der er centrale vidensområder (basisfagscurriculumlogik, jf. Hirst, nedenfor) og at den må bestemmes situationelt ud fra elevernes hverdagserfaringer (etnodidaktik, jf. erfaringspædagogikken)? En holdbar integration af de fire positioner fordrer grundige analyser af positionernes forståelse af hvad under-

visning og læring er, hvad viden er, hvad eleverne er og kan osv. Jeg vil derfor plædere for at man som curriculumteoretiker formulerer de grundlæggende principper for (en eller flere af) de forskellige tilgange, og i forbindelse hermed integrerer indsigter der kan integreres. Og derfor vil jeg hævde at kompetenceorienteret curriculumlogik er en logik der adskiller sig fra de samfundsudfordrings-, eksistens- og hverdagserfaringsorienterede curriculumlogikker, både i sit sigte og i omfanget af indhold og begrundelser.

Jeg foreslår således følgende typologi:

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>a) Traditionalistisk/pragmatisk curriculumlogik</li><li>b) Basisfagscurriculumlogik</li><li>c) Hverdagserfaringsorienteret curriculumlogik</li><li>d) Samfundsudfordringsorienteret curriculumlogik</li><li>e) Eksistensorienteret curriculumlogik</li><li>f) Kompetenceorienteret curriculumlogik</li></ul> |
|--|

*Tabel 1: Logikker for curriculumudvælgelse*

Før jeg går videre med en diskussion af hvad kompetence er, vil jeg indføre en distinktion mellem to forskellige basisfagstilgange. Den ene tilgang tager udgangspunkt i vidensformer og er repræsenteret ved Paul Hirst, hvis filosofiske overvejelser har været fremtrædende inspiration for national curriculum-tankegangen i Storbritannien (Carr 1998). Den anden tilgang tager udgangspunkt i videnskabsfags kulturer, arbejdsformer og viden og er repræsenteret ved Howard Gardner.

Paul Hirst præsenterer i sin bog *Knowledge and the curriculum* (1974) en opfattelse der siger at „the fundamental objectives of education are developments of the rational mind“ (Hirst 1974: 25). En sådan udvikling af et rationelt sind er hvad Hirst vil kalde „liberal education“ (Hirst 1975: 41), et af de engelske udtryk der kommer tættest på det danske ord „dannelse“. Med udviklingen af det rationelle sind som fundamentalt mål, stilles den opgave til curriculumudviklerne, eller mere præcist til uddannelsesfilosofferne, at udarbejde en oversigt over vidensformer:

*The distinctions between the various forms of knowledge which will principally govern the scheme of education will now be based entirely on analyses of their particular conceptual, logical and methodological features (Hirst 1974: 41).*

Hirst selv skelnede mellem „mathematics, the physical sciences, knowledge of persons, literature, and the fine arts, morals, religion and philosophy“ (Hirst 1974: 25).

Den anden tilgang tager udgangspunkt i de videnskaber der har udviklet sig som særlige kulturer med nøglespørgsmål, arbejdsformer, begreber, kundskabsfokus osv. Om fagene siger Gardner:

*Til enhver tid repræsenterer fagene menneskers mest effektive forsøg på at nærme sig spørgsmål og sager af betydning på en systematisk og pålidelig måde (Gardner 2001: 160).*

Og fordi (videnskabs-)fagene på denne måde repræsenterer den mest effektive tilgang til viden, er det også dem, der skal strukturere undervisningen i skolen:

*[...] som introduktion til systematisk tænkning om evigt gyldige menneskelige gåder, dyder og laster kender jeg intet fornuftigt alternativ til de mange fag (Gardner 2001: 162).*

En typisk kritik af et sådan videnskabsfagsbestemt curriculum siger at videnskabsfagene beskæftiger sig med spørgsmål som aldrig bliver relevante for eleverne, hverken nu eller i deres senere liv. Men til det siger Gardner:

*De fleste elever bliver ikke videnskabsmænd, og mange vil kun have brug for elementær regning i deres hverdag og arbejde. Og dog er det at forholde elever videnskabelige og matematiske tænkemåder det samme som at henvise dem til uvidenhed om den verden, de lever i. Kun med passende adgang til disse discipliner kan elever have nogen som helst forståelse af de kræfter, der styrer den fysiske og naturlige verden (i modsætning for eksempel til at acceptere astrologiske forklaringer) (Gardner 2001: 165).*

Disse to basisfagstilgange er ikke uforenelige, men repræsenterer to perspektiver; det ene tager udgangspunkt i logiske strukturer i vores viden, det andet i historisk udviklede strukturer i videnskaberne. Og til en vis grad er der naturligvis sammenfald mellem disse perspektiver: Videnskaberne har udviklet sig således at nogle videnskaber tager sig særligt af nogle vidensområder, og andre af andre vidensområder.

## Kompetencebegrebet

Kompetencebegrebet har været mere eller mindre centralt i den danske didaktiske debat i hvert fald siden 1983, hvor Hans Jørgen Kristensen introducerede begrebet handlingskompetence (af andre kaldet handlekompetence (fx Jensen & Schnack 1993)).

I 90'erne har begrebet fået fornyet styrke, nu gennem anvendelse i flere forskellige betydninger. Ofte kritiseres kompetencebegrebet for at være et management-ord der „nedstammer fra en specifik virksomhedsøkonomisk tænkning, kaldet Human Resource Management“ (Carlsen 2005: 29), som modstilles begrebet dannelse; fx hævder filosofen Steen Nepper Larsen at begreber som kompetence er et meget „lettere kavaleri“ end oplysningstidens tungere kategorier som modstand, selvindsigt og dannelse (Danmarks Radio 2002: 24:00). Sådanne kritikker rammer måske nogle tilgange til kompetencebegrebet, men ikke dem jeg opfatter som toneangivende i den danske didaktiske debat vedrørende kompetence. Hertil regner jeg bl.a. teoretikere som Hans Jørgen Kristensen (1983; 1987), Karsten Schnack og Bjarne Bruun Jensen (1993), Per Schultz Jørgensen (1999; 2005), Mogens Niss (1999; m.fl. 2002) og Hans Siggaard Jensen (2005).

Jeg skelner mellem fire tilgange til kompetencebegrebet.

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>a) En 'vidensområde'-tilgang<br/>(fx <i>Kompetence og Matematiklæring</i> og <i>Fremtidens uddannelser</i>)</li><li>b) En traditionaliserende/pragmatisk tilgang<br/>(fx <i>Fremtidens Danskfag</i>)</li><li>c) En adhoc-tilgang<br/>(fx <i>Nøglekompetenceregnskabet</i>)</li><li>d) En situationsorienteret tilgang<br/>(fx <i>DeSeCo</i>)</li></ul> |
|--|

Tabel 2: Tilgange til kompetencebegrebet

Den første tilgang kalder jeg som sagt vidensområde-tankegangen. Jeg vil eksemplificere den med undervisningsministeriets nyfaglighedsprojekt, hvor fire arbejdsgrupper udarbejdede hver sin rapport om hvert sit fagområde. Matematik lagde ud og formulerede en kompetencetilgang til matematikfaget. Da de fire rapporter var skrevet, bad Undervisningsministeriet tre af medlemmerne af de fire arbejdsgrupper om at producere en opsamlende rapport: *Fremtidens uddannelser*. I denne rapport videreføres matematikgruppens kompetencebegreb:

*Når der i denne publikation tales om kompetencer, benyttes et helt specifikt kompetencebegreb, nemlig et kompetencebegreb til beskrivelse af faglighed i uddannelsessammenhæng [...] Faglige kompetencer udvikles ved beskæftigelse med fagligt stof og faglig viden i relevante situationer og aktiviteter samt ved handlen på baggrund heraf [...] En kompetence i forbindelse med et bestemt fagområde (fx tysk) defineres på følgende måde:*

*En (tysk)faglig kompetence er en vidensbaseret parathed til at handle hensigtsmæssigt i situationer som rummer en bestemt slags (tysk)faglige udfordringer (Busch, Elf & Horst 2004: 19).*

Denne tilgang tager eksplicit udgangspunkt i fag<sup>1</sup>, og lader således bestående videnskabelige fag eller skolefag afgøre hvad der kan karakteriseres som kompetence. I mine øjne er det en selvmodsigelse, med mindre man opfatter situationen som faget: At besidde en tyskfaglig kompetence er at kunne agere i situationer hvor tysk-faget udøves, fx i skolen eller på universitetet.

Hos *Kompetence og matematiklæringsprojektet* ses tilsyneladende en lidt anderledes definition:

*En person besidder kompetence inden for et område, hvis han eller hun faktisk er i stand til at begå sig med gennemslagskraft, overblik, sikkerhed og dømmekraft inden for det pågældende område (Niss m.fl. 2002: kap 4).*

De første gange jeg læste denne definition troede jeg at meningen med „et område“ svarede til „situationer hvis udfordringer fordrer givne kompetencer“, fx at man har matematisk kompetence hvis man fx i avislæsningsituationer kan gennemskue statistikker der ledsager avisartiklerne, men det skal nok snarere tolkes således at man besidder kompetence inden for et *fagligt* område hvis man kan begå sig inden for dette faglige område, dvs. hvis man kan tale det videnskabelige fagområdes sprog med ligestillede og til dels dygtigere fagfæller, altså fx kan formulere og løse et matematisk problem.

Denne tolkning underbygges af den konkrete kompetencebeskrivelse der gives i rapporten fra kompetence og matematiklæringsgruppens arbejde, hvor 'tankegangskompetence' fx fordrer at man er „klar over, hvilke slags spørgsmål som er karakteristiske for matematik“ (Niss m.fl. 2002: kap 4, forf.s fremhævnings). Målet er således at beskrive matematikvidensområdet, eller videnskabsfaget matematiks vidensområde.

Jeg kalder denne type kompetencetilgang for en vidensområde-tilgang fordi den har tydelige lighedstræk med den type basisfagsdidaktik som Paul Hirst repræsenterede i min distinktion ovenfor.

Matematikprojektet var det første i en række på fire i nyfaglighedsprojektet. Efter matematik fulgte danskprojektet. I danskgruppens første delrapport (Arbejdsgruppen for Fremtidens danskfag 2002) henviste gruppen til matematikprojektet, men vælger rimelig konsekvent at tale om at danskfaget skal udvikle fire „kulturteknikker“: tale, lytte, læse og skrive. Disse fire kulturteknikker beskrives som ret traditionelle færdigheder omend de hævdes at være forudsætning for dannelse: „de



er der for at tjene et formål, kald det dannelse“ (Gregersen m.fl. 2002: 17). I den endelige rapport er begrebet kulturteknik skiftet ud med kompetence, uden at der er forklaring på skiftet og uden at der er tale om et andet fænomen. Hvad begrundelsen er for sådan et skift, er svært at afgøre ved læsning af rapporterne og de papirer vedrørende arbejdsgruppens arbejde der er offentliggjort på dens hjemmeside<sup>2</sup>. Under alle omstændigheder vil jeg karakterisere anvendelsen af kompetencebegrebet som en traditionaliserende eller pragmatisk tilgang.

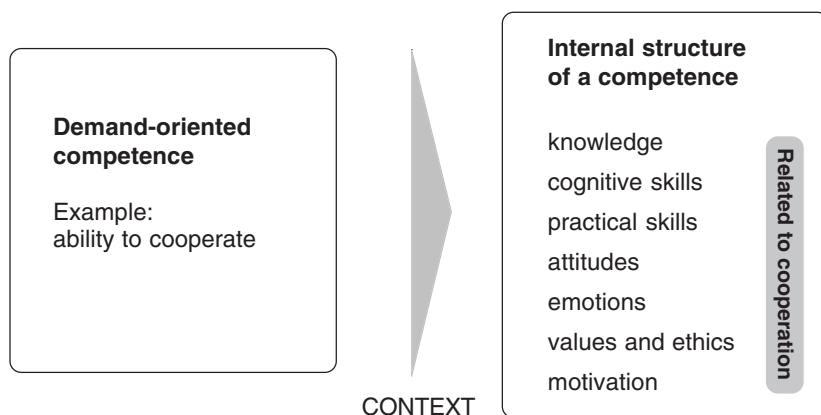
OECD nedsatte i slutningen af 90-erne en arbejdsgruppe, som de kaldte DeSeCo (Definition and Selection of Competences). DeSeCo's mål var at give en holdbar definition af begrebet og fænomenet kompetencer og på baggrund heraf at beskrive hvilke kompetencer det er væsentligst at besidde i nutidens samfund, med henblik på at bidrage til „a Successful life and a Well-Functioning Society“ (Rychen & Salganik 2003).

Delvis foranlediget af DeSeCo-projektet har et projekt under 4 ministerier, det såkaldte Nøglekompeteceregnskab, NKR, taget initiativ til at udarbejde et kompetenceregnskab, dvs. en oversigt over hvad danskerne er gode til, og hvad de ikke er så gode til. NKR ligger således i fin forlængelse af benchmarking-traditionen som rigtig tog fart i 90-erne med den daværende regerings projekt om „Danmark som foregangsland“.

Hvor DeSeCos mål var at beskrive hvad der skal til, var NKR's mål at beskrive hvad der er. Man kan tænke sig en tredje tilgang til spørgsmålet, nemlig hvad der skal arbejdes med i skolen. Det er denne tilgang jeg bevæger mig hen imod i denne artikel.

NKR's arbejde bygger på hvad jeg vil kalde en adhoc-definition af kompetencebegrebet. Et af DeSeCo's initiativer bestod i at samle viden om hvordan begrebet blev opfattet og anvendt i medlemslandene (Salganik & Stephens 2003: 14). Blandt andet indsendte (embedsværkene fra) tolv lande (heriblandt Danmark) rapporter om hvordan kompetencebegrebet blev brugt, og hvilke kompetencer der var særlig centrale (nøglekompetencer). Uri Peter Trier sammenfattede disse bidrag i en summary report (Trier 2003), og beskrev bl.a. ti kompetencer som der var nogen eller udbredt enighed om var nøglekompetencer i de tolv lande. Det er altså *ikke* DeSeCo's nøglekompetencer, der danner baggrund for NKR's arbejde, men en sammenfatning af 12 OECD-landes embedsværks forslag til nøglekompetencer<sup>3</sup>. Der er ikke plads til her at give en længere analyse af de ti kompetencer, så jeg vil nøjes med at fastslå at de på mange måder er en broget flok, med overlap og forskelle i generalitet. De er med andre ord ikke udtryk for en teoretisk eller empirisk analyse af hvad kompetence er og hvilke kompetencer der er centrale (er nøglekompetencer), hvorfor jeg vil kalde det en adhoc-tilgang til kompetencebegrebet.

DeSeCo tager i sin definition udgangspunkt i at kompetence betyder at kunne noget i en situation. Derfor kalder jeg denne tilgang, som jeg også selv repræsenterer, for en situationsorienteret kompetencetilgang. Efter en lang forberedelse i form af udredninger, seminarer og artikelsamlinger kom DeSeCo i 2003 i sin endelige rapport skrevet af de to ledere af projektet Dominique Simone Rychen & Laura Hersh Salganik, frem til følgende definition af kompetencebegrebet:



Figur 1. DeSeCos definition: „The demand defines the internal structure of a competence“ (Rychen & Salganik 2003: 44).

Som det fremgår af Rychen og Salganiks egen figurtekst så definerer udfordringerne eller kravene i situationen den interne struktur af en kompetence. Det betyder altså at udgangspunktet for DeSeCos definition er at der er en situation som skal håndteres, og at denne situation sætter rammerne op for hvilke kompetencer der er brug for, og hvordan de struktureres.

Den interne struktur af en kompetence består, siger Rychen & Salganik, af såvel praktiske færdigheder, som kognitive færdigheder og viden. Og desuden af holdning til situationens krav, følelser i situationen, værdier og etik og motivation. Hvad disse fire-fem begreber dækker over har Rychen & Salganik ikke formuleret klart. I min afhandling *Bidrag til danskfagets it-didaktik* (Bundsgaard 2005) argumenterer jeg for at de tre første er træk ved det sidste, altså at motivation bl.a. består af holdninger, følelser samt af værdier og etik. Disse fænomener bidrager til det Martin Ford (1992) kalder *Emotional Arousal Processess*, dvs. processer som fremkalder følelser i vid forstand. Med Martin Ford siger jeg desuden at motivation tillige fremmes af at vi i situationen har mål (*Goals*) vi stræber efter, og af at vi oplever at vi selv og vores omgivelser har tillid til at vi kan håndtere situationen (*Personal Agency Beliefs*).

Disse overvejelser resulterer i at jeg vil foreslå at forstå kompetencer som udgjort af følgende komponenter (jf. Bundsgaard 2005: 4.2.1.2):

1. *Viden & forståelse & holdning samt kognitive og praktiske evner*
2. *Situationstype & kontekster*
3. *Motivation*
  - i. *Emotional Arousal Processes*
  - ii. *Directive Cognitive Processes*
  - iii. *Personal Agency Beliefs*

*Tabel 3. En kompetences komponenter*

At kompetencer er situationsspecifikke frembyder et problem. Rychen & Salganik siger:

*Thus, competencies do not exist independently of action and context (Rychen & Salganik 2003: 46f.).*

Kompetencer eksisterer ikke uafhængigt af handling og kontekst. Men det betyder jo at man ikke kan sige: Denne person er kompetent til det og det. For han er kun kompetent mens han handler i en situation. Men Rychen og Salganik har selv formuleret grundlaget for løsningen:

*Instead, they [the competencies] are conceptualized in relation to demands and actualized by actions (which implies intentions, reasons, and goals) taken by individuals in a particular situation (Rychen & Salganik 2003: 46f.).*

Det er ordet *aktualiseret* der er centralt: Kompetencer eksisterer i én forstand kun i handling (action) udført af individer i en partikulær, specifik, situation, men er *potentielle* før handlingen. Dvs. man kan godt tale om at en person er kompetent uden at personen handler nu & her. Men det er kun gennem handlinger at kompetencen kan vise sig – og det er i handlingerne at den udvikles og forandres. I første del af citatet siger Rychen & Salganik at kompetencer er konceptualiseret, dvs. formuleret, i relation til krav i situationer, hvor situationer må forstås som en abstraktion, dvs. i forhold til generaliserede beskrivelser af situationer.

Man kan således tale om potentielle kompetencer, det vil sige forudsætninger eller resurser som man har for at handle i situationer af en given art. Og man kan således også beskrive hvilke typer af potentielle kompetencer man skal have for at kunne håndtere en given situationstype. Det er en sådan beskrivelse jeg forsøger mig med senere i artiklen. Ofte vil man faktisk tale om kompetencer netop i betydningen potentielle kompetencer, og derfor vil det være lettest at udelade ordet *potentiel*.

Rychen & Salganik taler om at individer handler i en situation. De mener ikke hermed at flere individer handler sammen og dermed i fællesskab har en given kompetence. Men det er faktisk ofte tilfældet: Vi kan ikke håndtere udfordringerne i en situation hver for sig, men når vi går sammen kan vi i fællesskab løse opgaven. Kompetencen kan siges at være distribueret så hver enkelt deltager bidrager med sin kompetence og hvor den relation disse kompetencer indgår i, og deltagerens evne til at gøre brug af hver enkelts bidrag, udgør den forenede kompetence. Jeg vil anvende begrebet **forenet kompetence** om sådanne *distribuerede kompetencer til at håndtere udfordringerne i en situation*. I nogle tilfælde vil den forenede kompetence være mere end summen af hver enkelts kompetence i forhold til situationen, mens den i andre vil være mindre end summen – og måske mindre end hvis hver enkelt skulle løse opgaven alene. Hvordan den forenede kompetence udfoldes afhænger i høj grad af hvor kompetente deltagerne er til at forstå, anerkende og gøre brug af hinandens kompetencer, dvs. af hvad man kunne kalde deres **samarbejdskompetence**.

Hvis formålet med skolen og ungdomsuddannelserne er at uddanne til at kunne begå sig, dvs. honorere kravene i situationer samt at diskutere grundlaget og deltage i forandringer af dette, så må målbeskrivelser også formuleres i et sprog der lægger vægten på at kunne noget i situationer, mere end på at have færdigheder og viden uafhængigt af sammenhænge. Disse fænomener (færdigheder og viden) kan siges at være aspekter af det at kunne noget i en situation, men vi har masser af færdigheder og viden som vi ikke bruger til noget, ligesom en formulering af færdigheder og viden der skal indlæres, let fører til at lærere og elever fokuserer på disse færdigheder og denne viden i stedet for på, om eleverne faktisk bliver i stand til at løse de opgaver de kan forventes at stå overfor i deres samtid og fremtid. Med begrebet kompetence lægger vi vægten på håndtering af udfordringer i situationer mere end på færdigheder og viden.

Det betyder at fagfolk, eksperter inden for fagområderne, ikke har det sidste ord i spørgsmålet om hvad der er relevante faglige emner at behandle og arbejde med i undervisningen. De faglige fokusfelter bestemmes altid af om de bidrager til udvikling af relevante kompetencer.

At antage en sådan kompetencelogik siger ikke noget om hvor meget pensum eller indhold der er bestemt fra centralt hold. Men en konsekvent kompetencelogik tilsiger at der i enhver curriculumbeskrivelse er levnet plads til lokale kompetenceanalyser – således at kommuner, skoler og lærere og elever kan tage udgangspunkt i problemstillinger der er lokale (i tid eller sted) eller individuelle, og i perioder eller som et aspekt af undervisningen kan fokusere på at udvikle kompetencer til at håndtere disse lokale og individuelle problemstillinger. Det giver plads til at forholde sig til pludseligt opståede, men mere langvarigt relevante, udfordringer – i skrivende

stund ville det fx være udfordringerne i forhold til kommunikation via nettet (på grund af mobning fx på Arto, forsøg på at købe sex af børn og unge fx i chatrooms osv.). Og det giver plads til at tage hensyn til og få udbytte af lokale eller individuelle særtræk (fx flerkulturelle klasser, tosprogethed osv.). Analogt hermed kan en kompetencetilgang tage hensyn til lokale organiseringer af undervisning og undervisningsrum – fx i problembaseret projektarbejde, samarbejdsorienterede rum<sup>4</sup>, således at såvel begrundelsesstrategier og indholdsvalg tager farve af og understøtter de lokale betingelser, i stedet for at modarbejde eller umuliggøre dem.

En væsentlig didaktisk diskussion må være: Hvordan kan vi beskrive relevante kompetencer, med henblik på at finde måder at organisere undervisningen på så eleverne kan videreudvikle disse kompetencer.

DeSeCo's opgave var som sagt at formulere nøglekompetencer for „a Successful life and a Well-Functioning Society“. DeSeCo opstiller følgende tre hovedgrupper med hver tre undergrupper:

- A) *Interacting in socially heterogeneous groups*
  - i. *relating well to others,*
  - ii. *cooperating,*
  - iii. *managing and resolving conflict.*
- B) *Acting autonomously*
  - i. *acting within the big picture or the larger context,*
  - ii. *forming and conducting life plans and personal projects,*
  - iii. *defending and asserting one's rights, interests, limits, and needs.*
- C) *Using tools interactively*
  - i. *using language, symbols, and text interactively,*
  - ii. *using knowledge and information interactively,*
  - iii. *using technology interactively.*

Tabel 4. DeSeCos Key Competences. (Rychen 2003: 85-98)

Rychen formulerer disse nøglekompetencer på baggrund af sociologiske og filosofiske overvejelser som bygger på flere indlæg i DeSeCo's udredningsarbejde. Der er ikke plads til nærmere beskrivelser og diskussioner af hver enkelt af disse forslag. Jeg vil nøjes med at tilslutte mig at disse kategorier er nøglekompetencer. Men jeg vil også hævde at de overvejende udgør de mere identitetsmæssige og sociale aspekter af vores væren-i-verden. I vores sammenhæng kan DeSeCo's nøglekompetencer forsøgsvis og lettere karikeret siges at være almenpædagogiske opgaver, hvor mit perspektiv mere er de fagdidaktiske opgaver, omend der er flere overlap mellem de almenpædagogiske og de fagdidaktiske opgaver.

Den måde vi har organiseret skolen på i dag, opdelingen i fag og i tidsenheder, medfører at vi bl.a. skal diskutere hvilke konkrete kompetencer de enkelte skolefag(s udøvere) har særlige forpligtelser på. Jeg vil komme med et første forsøg på en formulering af sådanne kompetencer. Jeg holder mig overvejende til kompetencer som, det er de human- eller samfundsvidenskabelige fagområders primære opgave at tage sig af, men gør opmærksom på at de mere naturvidenskabelige fagområder udover deres 'egne' kompetencefelter, naturligvis også må berøre flere af disse 'humanvidenskabelige' kompetencer.

Som systematisk grundlag for undersøgelse af væsentlige situationstyper vi skal kunne håndtere i nutidens og i fremtidens samfund, tager jeg udgangspunkt i en forståelse af mennesket, der siger at vi har fem 'identiteter':

- |   |
|---|
| a) Den produktive (arbejderen)              |
| b) Den sociale (personen)                   |
| c) Den demokratiske (borgeren)              |
| d) Den kulturelle (æstikeren)               |
| e) Den konsumerende (kroppen & forbrugeren) |

*Tabel 5:5 identiteter*

De tre første af denne opdelings identiteter går igen i mange sammenhænge hvor begrundelsesdiskussionen vedrørende indhold finder sted (fx Kristensen 1987: 71, Dondi 2002<sup>5</sup>). Jeg er i min tilføjelse af de to sidste bl.a. inspireret af Jürgen Habermas' model over det borgerlige samfund. Habermas' model viser hvordan der i samfundet ud over *Sphäre die öffentliche Gewalt* er et *Privatbereich*, som består af *Bürgerliche Gesellschaft* (det produktive), af *Kleinfamiliären Binnenraum* (det sociale), af den *politiche/literariche Öffentlichkeit* (det demokratiske) og af et *Kulturgütermarkt* (det kulturelle) (Habermas 1990: 89). Habermas viser i sin bog hvordan den borgerlige offentlighed, der havde sin storhedstid før år 1900, forfalder på grund af fremvæksten af massemedierne og reklameindustrien, hvorved det kulturræsonnerende publikum bliver kulturkonsumerende (Bundsgaard 2000: 93). Denne identitet som (kultur)-konsumerende er central i det moderne kapitalistiske 'oplevelses'-samfund, og derfor indgår den ligeledes som en af identiteterne i min opdeling.

En af didaktikkens opgaver består i at undersøge hvordan disse fem aspekter af livet former sig, og kan forventes at forme sig i den nærmere fremtid og på baggrund heraf at give bud på svar på spørgsmål som: Hvilke kompetencer må forventes at være centrale for den overvejende del af den opvoksende generation (nøglekompetencer) og hvorfor? Hvilke af disse kompetencer kan uddannelsessystemet bidra-

ge til udviklingen af? Og hvori består de faglige aspekter af disse kompetencer. Det sidste spørgsmål formulerer nødvendigheden af at gå fra generelle og abstrakte nævnelser af nøglekompetencer til mere konkrete indholdsbeskrivelser af disse.

Svarene på de sidste, mere faglige og detaljerede spørgsmål, baserer sig naturligvis på de faglige teorier og metoder og på de praktiske erfaringer der er gjort i videnskabsfag, i didaktiske teoretiseringer, samt ikke mindst på praksis i hele uddannelsessystemet. Jeg vil opfordre kolleger og andre interesserede til at deltage i undersøgelsen af hvordan de faglige aspekter og den nutidige praksis bidrager til udvikling af nøglekompetencer – og dermed også til at kritisere den praksis der hviler på tradition, mere end på analyser af hvordan den kan bidrage til opfyldelsen af mål og formål for uddannelserne.

Denne artikels rammer og status for udviklingen af den tilgang jeg plæderer for i denne sammenhæng, betyder at jeg vil nøjes med at fokusere på de generelle spørgsmål om nøglekompetencer, og at jeg kun kan antyde de analyser som må gøres på vej mod en kompetencetilgang til curriculumudvælgelse. Forslag til svar på disse overordnede spørgsmål kan først og fremmest findes inden for sociologien, og derfor nævner jeg i det følgende en del sociologer. Jeg tager udgangspunkt i beskrivelser af vores samfundsliv, dets strukturer og genkommende mønstre, men mine overvejelser vil naturligvis være påvirket af de faglige, politiske og personlige erfaringer og perspektiver jeg har. De overvejelser jeg gør mig her, skal således gerne kritiseres og korrigeres af andre med andre perspektiver og erfaringer. Og i det omfang de kan understøttes, skal de suppleres med grundigere analyser af den praktiske udmøntning<sup>6</sup>. De sociologer, filosoffer og didaktikere jeg nævner i det følgende har jeg valgt ud efter to kriterier: For det første skal de være orienteret mod spørgsmål om individers opgaver i nutidens samfund, og for det andet skal de bygge på en dialektisk axiologi, dvs. at de skal gå ud fra at samfund, materielle betingelser og individer står i et gensidigt afhængighedsforhold til hinanden, således at individet ikke opfattes som determineret af samfundsstrukturene (fx Althusser), men heller ikke er uafhængige af eller frie (fx autopoetiske, jf. Luhmann) i forhold til de materielle og samfundsmæssige strukturer.

## Det sociale (personen)

*[...] det at være menneske [vil] i realiteten [...] sige altid at være klar over og på en eller anden måde kunne beskrive både, hvad man foretager sig, og hvorfor man gør det [...] Refleksiv opmærksomhed er i denne henseende karakteristisk for al menneskelig handlen (Giddens 2004: 49).*

Det der adskiller mennesket fra alle andre dyr, er dets evne til at forholde sig til sine egne handlinger: „Handlede jeg nu rigtigt?“, „Sådan vil jeg løse opgaven!“ osv. Den engelske sociolog Anthony Giddens kalder denne aktivitet for refleksivitet. Klaus P. Mortensen supplerer med begrebet den konstitutionelle selvfordobling (Mortensen 1999: 153).

Med (sen)moderniteten fordobles denne selvfordobling (Mortensen 1999: 154): Vi er ikke blot refleksive om hvad vi gør og hvorfor, men også om hvordan vi er og vil være refleksive. Hvilken livsstil vælger vi, hvem vil vi være, hvilken historie vælger vi at fortælle om os selv.

*I moderne socialt liv får begrebet livsstil en særlig betydning. Jo mere traditionen mister sit tag, og jo mere dagliglivet rekonstrueres på baggrund af det dialektiske samspil mellem det lokale og det globale, desto mere tvinges individerne til at træffe valg om livsstil blandt mange forskellige muligheder (Giddens 2004: 14).*

Giddens påpeger at dette livsstilsvalg samtidig er et valg af den biografi individet forsøger at fortælle om sig selv.

Selvidentitetens eksistentielle spørgsmål hænger meget nøje sammen med den skrøbelige karakter hos den biografi, som individet „skaber“ om sig selv. En persons identitet skal hverken findes i adfærd eller i andres reaktioner – uanset hvor vigtige disse er – men i evnen til at holde en særlig fortælling i gang (Giddens 2004: 70, *forf.s fremhævnning*).

Svend Åge Madsen har igennem dele af anden og hele tredje del af sit forfatterskab (Jensen & Bundsgaard 1996) arbejdet med denne indsigt at vi fortæller os selv. I hans værker er det tydeligt at det ikke blot er den enkelte selv der kan holde fortællingen i gang, men også andre der medfortæller den enkeltes biografi – på godt og ondt. Jeg vil foreslå at det er en central kompetence i det senmoderne at man kan fortælle gode og konstruktive historier om sig selv og hinanden. Man kan kalde en sådan kompetence en **selvidentitets-** eller **narrativitetskompetence**.

Mortensens projekt er bl.a. at argumentere for litteraturundervisningens dannelsesdimension. Han argumenterer således for at skønlitteratur netop er selvfordoblende og overskridende (Mortensen 1999: 166) og at litteraturarbejdet derfor „fordrer og beforder på sin side – ideelt set – tilsvarende refleksive processer i eleverne og i undervisningen“ (ibid.).

Barry Wellmann der forsker i netvæksdannelse, særligt i relation til sociale forhold og ny teknologi, beskriver en udvikling i måden sociale relationer kan dyrkes på



(Wellmann 2004). Den grundlæggende relation er dør-til-dør-relationen: Man bor sammen med eller tæt på dem man står i relationer til. Tidligt i udviklingshistorien begynder ledere at stå i relation til andre ledere andre steder – først ved at rejse til fods eller til hest, senere også ved at kommunikere med skrift (røgsignaler, lerkugler, knuder på tov, og egentlig skrift på ler, papyrus, papir osv.). Denne sted-til-sted-relation er sammen med dør-til-dør-relationen den mest fremtrædende frem til og med opfindelsen af telegraf og telefon hvor man i én forstand kan være to steder på en gang. Så længe vi ved hvor den anden er, og der er en teknologi til sted-til-sted-kommunikation (fx en telefon eller en postkasse og et postbud), kan vi også nå den pågældende.

Den tredje form for relation opstår med udviklingen af teknologier der understøtter person-til-person-relationer. Med fx mobiltelefoner, emails, messengers osv. kan man stå i kontakt med en person nærmest uanset hvor i verden han eller hun befinder sig, blot hun har sin mobiltelefon eller en netforbundet computer til rådighed. Hvad det betyder for de sociale relationer er vi først ved at se konturerne af nu. En pessimist vil sige: Man er aldrig til stede fordi der altid er en sms eller et opkald der truer. En optimist vil måske formulere det således at man er alle steder og kan holde kontakten ved lige med flere hundrede venner og udveksle erfaringer, hjælpe hinanden og impulsivt organisere fysiske møder.

Den fjerde form for relation kalder Wellmann en rolle-til-rolle-relation. Det er en relation der er kendetegnet ved, at man ikke kender den anden som hel person, men som en rolle med visse træk, hvor man ikke interesserer sig for resten af personen. Servicemedarbejdere i butikker fx er roller til hvem vi har helt ritualiserede omgangsformer. Med teknologier som forum-teknologi, chat osv. er vi begyndt at kommunikere mindre ritualiseret med personer som roller, når vi fx diskuterer mobning, opdragelse, computerprogrammering osv. osv.

Det er naturligvis ikke sådan at dør-til-dør-relationer forsvinder når andre relationsformer opstår; vi har alle fire typer i vores dagligdag i dag, men på forandrede måder – og med forandrede muligheder for at fortælle os selv og forsøge at påtage os andre identiteter.

Vores relationer til andre og den kommunikation vi fører med dem, er med andre ord blevet meget kompliceret – og fyldt med såvel muligheder som faldgruber (jf. fx min analyse af to pigers kommunikation om identitet og venskab i Bundsgaard 2005: 5.3.2.5.3.). Jeg vil foreslå kommunikation i person-til-person- og rolle-til-rolle-relationer som et område der forskes yderligere i, og som kommer på dagsordenen i skolen.

Kommunikation med teknologier som sms, fora, chat osv. er ofte kendetegnet ved at man ikke kan se den man kommunikerer med. Det giver en række problemer (og muligheder). For det første kan vi ikke vide om den vi kommunikerer med, er den han udgiver sig for at være. Det har ført til uhyggelige sager om vold og mis-

brug efter møder på nettet. Og det må føre til at den grundlæggende tilgang til kommunikation via net ikke altid kan være tillid, som Løgstrup har argumenteret så overbevisende for er vores basale tilgang (Løgstrup 1991: 17ff.), men at den basale tilgang i forbindelse med kommunikation via net, hvor man ikke er sikker på kommunikationsdeltagernes identitet, må være mistillidsfuld eller mistænksom. Det er ikke nogen rar lærdom at formidle.

For det andet kan man ikke se hvordan den man kommunikerer med, reagerer på det man siger. Det betyder at man indimellem kommer på kant på grund af misforståelser og ubetænksomhed, men det kan også betyde at bevidst mobning fører meget længere end ønsket. Der er givetvis en sammenhæng mellem empati og mimen af den andens udtryk – og derfor kræver empati og indsigt i den andens opfattelse og reaktion på skrevet tekst, hvor man ikke kan se hinanden, mere reflekterende tilgange, hvor man øver sig på at sætte sig i den andens sted og spørger: Hvordan ville jeg selv reagere på dette udsagn, hvordan kan den anden misforstå mig osv. Som modtager skal man på den ene side kunne sætte sig i modtagerens sted: Hvordan kan jeg undgå at misforstå dette udsagn. På den anden side skal man udvikle måder at reagere hensigtsmæssigt på når man bliver stødt eller føler sig trådt på. Dette er et perspektiv på den konfliktløsningskompetence jeg omtaler nedenfor: At kunne formulere hvordan man opfattede hvad den anden sagde og spørge til forklaringer i stedet for at reagere med gengæld.

De kompetencer der er behov for i sådanne kommunikationer kan kaldes de interpersonelle og konfliktløsende aspekter af **kommunikative kompetencer** og de ansigtsløse aspekter af **etiske kompetencer**. Disse etiske kompetencer kan ikke formuleres som regler for etisk korrekt opførsel, men må udformes som principper der kan appliceres med indlevelse og refleksion. Disse principper kan bl.a. bestå i at man skal forestille sig den andens oplevelse af en given handling, før man handler, at man skal vurdere om den valgte kommunikationsteknologi er den rette til dette formål, og at man skal overveje hvilken rolle den givne handling vil spille i ens egen og den andens selvfortælling.

I Bundsgaard 2005 udviklede jeg et forslag til en række opgaver for danskfaget – opgaver der udfolder nogle af de overvejelser jeg har gjort mig i dette afsnit.

#### *Danskfaglige opgaver i netværkssamfundet*

- *at eleverne kan udvikle de kommunikative kompetencer der er afgørende for at man kan indgå i, bevare, identificere, forandre og knytte nye netværk konstruktivt, med personlig succes og succes for fællesskabet;*
- *at eleverne bliver i stand til at håndtere computerformidlede former for kommunikation hensigtsmæssigt;*
- *at eleverne forstår og har erfaring med hvordan man kan have forskellige identiteter i forskellige sammenhænge og at forskellige teknologier giver*

*muligheder for skabelse af identiteter af forskellig karakter;*

- *at eleverne får lejlighed til at prøve identitetsskabelse af og får reflekteret over hvad forskellige identiteter betyder, samt at de får lejlighed til at møde og forstå andre måder at skabe sin identitet på;*
- *at eleverne får erfaringer med skabelse af relationer og udvikling af sunde omgangsformer i fællesskaber af mange forskellige slags og erfaringer med at analysere, diskutere og bidrage til at udvikle den praksis de indgår i.*

## Den produktive (arbejderen)

Skolen som vi kender den i dag, er på mange måder velegnet til at uddanne arbejdere til industrisamfundet. Metaforisk og firkantet kan man sige at eleverne oplever en dag opdelt i små tidsenheder som altid er de samme, at de har deres plads i en 'produktionsenhed' som ikke ændrer sig, at der er en 'formand' og mange 'arbejdere'. Formanden leder og fordeler arbejdet ud fra ikke ekspliciterede kriterier. Mål og opgaver er givet ovenfra og inkarneret i formanden. Målene giver ikke mening i sig selv, men indgår som dele i en større helhed som arbejderne ikke har forstand på; mangel på engagement og oplevelse af kedsomhed er et vilkår i dagligdagen.

Men vi lever ikke længere i et industrisamfund – i hvert fald ikke hele tiden. Sociologer der beskæftiger sig med beskrivelser af udviklingen i de store linjer, har forskellige navne for hvad der sker. Spansk-amerikaneren Manuel Castells (2003) taler således om netværkssamfundet. Castells har undersøgt forandringer i virksomhedsstrukturer internt i og mellem virksomheder i lande og områder så forskellige som Rusland, Kina, Japan, USA, Sydamerika og Europa. Alle steder ser han en bevægelse henimod netværksdannelse, men hvert sted på sin måde i overensstemmelse med de kulturelle og organisatoriske forudsætninger. Virksomheder omstrukturerer således at mellemledere forsvinder (organisationsstrukturerne bliver fladere), og medarbejderne organiseres i mindre formandsløse 'selvstyrende teams' som får ansvaret for en afgrænset, men sammenhængende del af produktionen, således at teamet selv sørger for kommunikationen om underleverancer, afsætning osv. Kommunikationen foregår både internt i virksomheden og eksternt. Castells understreger at disse omstruktureringer ikke blot er noget der sker for højt placerede arbejdere, men at det er en bevægelse der omfatter næsten alle niveauer. Det betyder at skolen skal medvirke til at eleverne udvikler hvad jeg vil kalde **netværkskompetence** (Bundsgaard 2005: 5.2.3.). Hvori den består, forestår det stadig at beskrive nærmere, men den vil have nogle af de samme elementer som DeSeCo's nøglekompetencer: *Interacting in socially heterogeneous groups* og *Acting autonomously*. Som sagt er det i en vis udstrækning almenpædagogiske opgaver, men der er også mere faglige aspekter, fx argumentation og -analyse, mundtlighed, kommunikationsetik mm.

Selv om der tilsyneladende sker en uddelegering af ansvar og dermed magt i sådanne netværksstrukturer, er Castells ikke tilbøjelig til at sige at produktionen er mere demokratisk eller magten mindre koncentreret. Nærmest tværtimod.

Den samme opfattelse har den amerikanske sociolog Richard Sennett. Han siger:

*De magtstrukturer, som skjuler sig bag den moderne fleksibilitets former, består af tre elementer: traditionsnedbrydende genopfindelse af institutioner og virksomheder, fleksibel specialisering af produktionen og magtkoncentration uden centralisering (Sennett 1999: 48).*

Sennett viser i sin seneste bog *The Culture of the New Capitalism* hvordan netværks-samfundet og den udbredte computerbaserede kommunikation resulterer i en bevægelse fra kommunikation til information (Sennett 2006: 42ff.). Dette er jo i en forstand en selvmodsigelse, da information udveksles i kommunikation, og information og kommunikation således er gensidigt definerende: Når jeg således fortæller Peter at Lise er forelsket i ham, giver jeg ham informationer mens vi kommunikerer. Men information kan genbruges og indsamles uafhængigt af om den drejer sig om, er klar over det og har indvilliget i det. Således svarede Sennett på et eksempel der minder om ovenstående<sup>7</sup>, at Lise jo ikke nødvendigvis er interesseret i at Peter kender til denne information. Og at jeg gennem at gøre brug af denne information, tiltager mig en magt i relationen til både Peter og Lise. Jeg kan med andre ord udnytte information til at styre andre menneskers indbyrdes forhold og til selv at opnå fordele. Det er sådanne informationsindsamlinger moderne succesfulde virksomheder i høj grad gør brug af, og som danner grundlag for deres strategiske beslutninger – fx om at skille sig af med 'lavproduktive' medarbejdere, hvor kendskabet til deres produktion fx er målt på information om deres afsluttede projekter eller indgåede aftaler, på deres tidsforbrug til løsning af opgaver af en given art osv.

Vi mister med andre ord kontrollen over informationer om os selv, vi bliver forsvarsløse når de bruges imod vores interesser. Sennett har skrevet flere bøger om de psykologiske og sociale konsekvenser af organiseringen af moderne samfund, og han er ikke altid lige fortrøstningsfuld. Han har således kaldt en af sine bøger *The corrosion of character*<sup>8</sup>. I den viser han hvordan den fleksibilitet der er netværks-samfundets fremmeste krav til medarbejderne, og som i managementlitteratur hyl-des som en frisættelse af mennesker, let kammer over i rodløshed, personlige kriser, tvivl om egen karakter osv. (Sennett 1999: 11ff.). Problemet for medarbejderne i sådanne strukturer er at de oplever deres problemer som individuelle og selvfor-skyldte, eller modsat at de oplever sig som ofre og handlingslammede – og fx reagerer ved at få stress, pådrage sig depressioner og lignende. Sådanne reaktions-mønstre er uhensigtsmæssige både i individuel og samfundsmæssig forstand. Op-gaven må derfor være at kunne handle kollektivt, dvs. at kunne forstå sine egne

problemer som en del af et større hele og derigennem kunne bidrage til at forandre de institutioner man indgår i. Denne kompetence kunne man kalde en **kompetence til kontekstualisering** eller en **oprørskompetence**. Eller man kunne kalde den en **fiktions-** eller **scenariekompetence** (jf. Lankshear & Knobel 2003): En kompetence til at kunne forestille sig en anden verden og kunne prøve den af gennem udfoldelse af begivenheder i denne anden verden. Det er netop sådanne udfoldelser der finder sted i mange litterære værker. Når Svend Åge Madsen således skriver om udskiftningsfundet i *Se dagens lys* eller om genmanipulation i *Edens Gave*, så er det forsøg på at beskrive hvordan verden ville være hvis et aspekt blev forstørret.

## Det konsumptive (kroppen & forbrugeren)

Vi lever som bekendt i et kapitalistisk samfund hvor vi ikke selv producerer de produkter vi konsumerer, og hvor fordelingen af de producerede varer foregår decentralt. Den kapitalistiske model er genial til at imødekomme efterspørgsel på produkter fordi der ikke behøves en central beregningsmodel for hvordan varerne skal fordeles. Beregningen er distribueret over en heterogen mængde af virksomheder og mellemhandlere der på en gang forsøger at tilpasse produktionen og flowet til efterspørgslen og at fremprovokere yderligere efterspørgsel. Det kapitalistiske distributionssystem er således netværksorganiseret – og måske er det derfor at det giver god mening at også virksomhederne går i retning af netværksorganisering.

Som forbrugere har vi i én forstand sammenfaldende interesser med producenter og mellemhandlere: Vi ønsker at få de varer vi har behov for, leveret i netop den mængde og på det tidspunkt vi ønsker, og vi ønsker inspiration til og oplysninger om hvilke varer vi har behov for. Men på den anden side er vores interesser naturligvis modstridende: Som forbrugere ønsker vi at minimere vores omkostninger og at købe varer vi faktisk har behov for, og som opretholder og forbedrer vores liv, mens virksomhederne vil have os til at omsætte så meget som muligt og har interesse i at vi køber netop deres produkter, uanset om det er de bedste for os. Dertil anvender virksomhederne markedsføringstrategier.

Vores omgivelser er fyldt med kommunikation der kan kaldes tilrettelagt, målrettet eller manipulerende alt efter temperament. Mennesker der levede i og før første del af forrige århundrede kendte alt overvejende dem de talte med, kendte deres position i samfundet og havde en umiddelbar forståelse af deres interesser og mål. Børn skulle tie og kun tale når de blev spurgt. I dag er vi alle børn: Vi lytter mere eller mindre andægtigt til budskaber i tv og på gadehjørner om at købe denne eller hin vare, eller om at forstå et varemærke som forbundet med denne eller hin smarte livsstil. Ofte har vi ikke nogen særlig forestilling om hvem det er vi kom-

munikerer med, hvad de vil os – og om vi selv vil det. Vi har med andre ord en svag afsenderbevidsthed. Den engelske kritiske lingvist Norman Fairclough argumenterer for at kommunikation i høj grad teknologificeres (Fairclough 1993: 215ff.), dvs. at den måde et udsagn formuleres og fremsættes på, bygger på videnskabelige undersøgelser af hvad der virker, og hvordan budskabet bedst formidles så modtageren accepterer det og handler som det ønskes. Teknologificeringen ses i bøger om tilrettelæggelse af reklamer, i bøger om forbedring af konversationsevner osv. Hvorvidt det er suspækt at forsøge at blive bedre til at kommunikere, er et kompliceret spørgsmål, for man kan jo også forsøge at blive bedre til at konfliktløse gennem samtale, til at skabe glæde og engagement osv. Under alle omstændigheder finder teknologificeringen sted. Hvis ikke vi skal være for let et bytte for manipulerende kommunikation, må vi derfor udvikle vores kompetencer i at analysere baggrunde, interesser og mål for tekster. En sådan kompetence vil jeg kalde det analyserende og kommunikationskritiske aspekt af **kommunikative kompetencer**.

En meget central del af vores konsumtion i dag er underholdning. Underholdning er i én forstand en immateriel vare: Spillefilm, tv-udsendelser (fra nyheder til quiz og shows), computerspil, skønlitteratur, kulørte blade, turist- og selvrealiseringsrejser, bowling, gocart, tips, konkurrencer osv. Vi er med Habermas' ord blevet kulturkonsumerende. Selv om selve oplevelsen er immateriel, kan der være store penge i at formidle den eller stille den til rådighed. På den ene side kan man sige at der ikke er noget galt i at vi har det sjovt og hygger os – vi skal jo have tiden til at gå, men på den anden må vi igen være i stand til at forholde os til om disse varer faktisk giver vores liv mere værdi og fylde eller om vi forbruger underholdning fordi det plejer vi, fordi det er det letteste eller for at undgå at konfrontere os med sider af vores liv vi ikke kan håndtere.

## Det kulturelle (æstikeren)

Kultur, i kulturlivs-betydningen, er ikke bare underholdning, men også en adgang til indsigt i andre livsformer og -valg, det er muligheden for at gennemleve eksistentielle kriser og valg, det er erfaring med religiøse og spirituelle fænomener, og endelig er det mødet med det skønne.

Kunst og kultur er ikke længere blot litteratur, billedkunst og musik, men tillige film, tv, gadeliv (fra reklamer til gøglere) og meget mere. Store dele er hverken skønt, kønt eller erfaringsudvidende, men blot dumt og fordomsbekræftende. Men da vi ikke længere lever i en paternalistisk tid, men i en demokratisk, kan opdragerne ikke indpode deres egne domme om god og dårlig kunst og kultur på de opvoksede generationer. De må begrunde og diskutere og bidrage til at eleverne bliver i stand til at diskutere og begrunde hvorfor de foretrækker det ene udtryk og kunstværk frem

for det andet. Æstetik i dag handler således i høj grad om kriterier.

Også muligheden for og kravet om at udtrykke sig er blevet demokratiseret. I hverdagsliv producerer børn og unge film, hjemmesider, plakater osv. Og i arbejdslivet vil stadig flere producere skriftlige og andre typer tekster der skal fremstå individuelt og velformede. Jeg vil altså argumentere for at æstetisk kompetence har både en konsumtiv/analytisk og en produktiv side, og at den handler om på baggrund af kriterier at kunne diskutere og vurdere et udtryk på sine egne betingelser, både i forhold til dets skønhed og i forhold til dets evne til at formidle svært formulerbare indsigter og forståelser.

## Det demokratiske (borgeren)

Vi lever i et demokratisk samfund, som vi kalder Danmark. Vi diskuterer problemstillinger og stemmer til valg på nationalt, regionalt og lokalt niveau og i nogle af de foreninger og institutioner, vi og vores børn tilbringer tid i. Men vi lever i dag også i andre samfund: I Europa, i Vesten og ikke mindst i det globale samfund. Fordi vi og andre rejser overalt i verden, og fordi vi har så stor indflydelse på hinanden gennem de beslutninger vi tager på individuelt, regionalt og nationalt plan og i virksomheder, kan vi ikke længere nøjes med at orientere os mod det samfund der afgrænses af de ikke længere særligt tydelige grænser.

Teoretikere herhjemme og i udlandet reflekterer (igen) over de overationale samfund og civilsamfund. John Keane behandler det forholdsvis nye begreb *det globale civilsamfund* som han definerer som „*et dynamisk ikke-statsligt system af gensidigt forbundne socioøkonomiske institutioner, der spænder over hele jorden, og som medfører komplekse virkninger, der mærkes i alle fire verdenshjørner*“ (Keane 2005: 23). Vi er i global kontakt og påvirker hinanden på tværs af alle grænser over hele jorden – om vi vil det eller ej. Keane hævder at der blandt millioner af verdens befolkning er født en følelse af at være borgere i et globalt civilsamfund og at disse mange borgere har pluralismens etik til fælles, dvs. respekten for forskellighed og for forskellige etikker (Keane 2005: 282).

Man kunne kalde dette at kunne udfolde pluralismens etik for **økologisk kompetence**. Økologi kommer af det græske oikos der betyder hus, og logos der betyder læren om, fornuft mm. Økologi kan altså oversættes til læren om (at holde orden i) sit hus (hvor økonomi kan oversættes til at navngive (nomos) ting i sit hus). Økologisk kompetence betyder derfor i videste forstand at stræbe efter orden, ikke i homogeniserende forstand, men således at beboerne i huset kan være under samme tag i al deres forskellighed og særhed. Økologisk kompetence består således i at kunne håndtere konflikter mellem mennesker og mellem mennesker og miljø gennem deltagelse i analyser og forståelser af deltagernes (mennesker, dyr og flora) forskelligheder og særheder, samt af deres projekter og interesser.

Peter Kemp har i sin bog *Verdensborgeren som pædagogisk ideal* et projekt der

minder om Keanes. Han argumenterer i sidste del af bogen: „Opgaven“ for at vi lever i en verden, hvor der er nogle fælles problemer, som gør, at vi ikke kan handle alene, og at verdensborgertanken derfor må aktualiseres, således at skolen bidrager til at eleverne udvikler sig til verdensborgere, der „hverken dyrker sin individualitet på bekostning af samhørigheden med sit samfund og den globale verden, eller dyrker staten på bekostning af den enkeltes kapacitet for fortolkning og personlig udfoldelse“ (Kemp 2005: 275).

En anden dansk forsker, Bernard Eric Jensen, har taget begrebet historisk bevidsthed op og argumenterer bl.a. for at historiedidaktik skal være en historiebrugsdidaktik, som bidrager til at formidlere af historie bl.a.: „forstår at bringe fortid og nutid i spil med hinanden på en engagerende og perspektiverende måde“ og „forstår at bruge deres formidling til at fremme en refleksion over menneskers behov og mulighed for at danne sig selv“ (Jensen 2000: 22, citeret i Jensen 2004: 66).

**Historisk bevidsthed** er således kompetencen til at komme til forståelse af historiske fænomener og begivenheder og at lære af historien. En nødvendighed som også kommer til udtryk i såvel Keanes som Kemps overvejelser. Ovenfor nævnte jeg en kompetence jeg kaldte **scenariekompetence**, som kan defineres som det at kunne leve sig ind i det fremmedpsykiske og at kunne forestille sig andre verdener, hvor magten kunne være fordelt anderledes (men aldrig forsvinde), hvor relationerne mellem mennesker og mellem mennesker og miljø kunne være anderledes. Og at kunne forestille sig veje mod dette scenarie. Historisk bevidsthed kan levere begrundelsesstrategier og -eksempler til udøvelse af scenariekompetence (og historisk bevidsthed kan på den måde siges at være et træk ved scenariekompetence).

På det mere konkrete plan består demokratisk praksis, det være sig i globalt, nationalt, lokalt perspektiv eller i gruppeperspektiv i konfliktløsning. Konfliktløsning består i evnen til at komme til rette om hvad problemet er, hvilke forskellige interesser deltagerne har, hvori deres særheder består, hvad deltagerne er enige om, og i at opstille eksperimenter til forandring af praksis (jf. Døør 1994; Bundsgaard 2000: 95ff.).

Et overbegreb for alle disse tilgange kan findes i begrebet **handlekompetence** (fx Kristensen 1987; Jensen & Schnack 1993), en kompetence som består i at kunne handle i forhold til konkrete problemer på baggrund af indsigt, holdninger og stillingtagen, samt at kunne vurdere sin handlings resultater (jf. Bundsgaard 2005: 5.2.1).

## Opsamling

I de foregående 5 afsnit har jeg taget udgangspunkt i fem 'identiteter' vi har som mennesker, med henblik på at skitsere hvilke kompetencer vi må udvikle for at



kunne få et godt liv og bidrage til at udvikle det gode samfund. Disse kompetencer kan opsummeres således.

<b>Handlekompetence</b>	<p>At kunne handle</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• i forhold til konkrete problemer</li> <li>• på baggrund af indsigt, holdninger og stillingtagen samt</li> <li>• at kunne vurdere sin handlings resultater.</li> </ul>
<b>Scenario-kompetence</b>	<p>At kunne opstille alternative scenarier for fremtidige udviklinger</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• på baggrund af analyser af væsentlige træk ved situationen nu</li> <li>• med bevidsthed om historien bag situationen og om historiske erfaringer vedrørende lignende situationer</li> <li>• med henblik på at kunne vurdere fordele og ulemper ved hver enkelt scenarie</li> <li>• at kunne vælge og løbende evaluere den valgte vej.</li> </ul>
<b>Økologisk kompetence</b>	<p>At kunne håndtere konflikter mellem mennesker og mellem mennesker og miljø gennem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• deltagelse i analyser og</li> <li>• forståelse af deltagernes forskelligheder og særheder samt</li> <li>• forståelser af deltagernes projekter og interesser.</li> </ul>
<b>Kommunikativ kompetence</b>	<p>At kunne deltage kommunikerende i situationer som</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• producerende og konsumerende (herunder læsende og skrivende)</li> <li>• med kritisk analyse</li> <li>• med informationssøgning</li> <li>• på måder der fremmer demokratisk dialog og løser konflikter.</li> </ul>
<b>Netværkskompetence</b>	<p>At kunne indgå i sociale netværk</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• om løsning af fælles projekter eller udveksling af produkter eller ydelser, og</li> <li>• skabe og vedligeholde arbejdsrelaterede og sociale relationer</li> <li>• ved anvendelse af forskellige kommunikationsteknologier, og</li> <li>• valg af passende teknologi til den givne situation.</li> </ul>
<b>Narrativ kompetence</b>	<p>At kunne bidrage til at skabe gode og konstruktive fortællinger</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• om sig selv og andre</li> <li>• på baggrund af begivenheder, kendsgerninger livsstilsvalg og etiske valg.</li> </ul>

<b>Kritisk kompetence</b>	At kunne forholde sig kritisk konstruktivt <ul style="list-style-type: none"> <li>• til tingenes tilstand og</li> <li>• til egne og andres forklaringer, livsopfattelser og handlinger</li> <li>• på baggrund af analyser af bagvedliggende strukturer, forudsætninger, begrundelser, interesser og projekter.</li> </ul>
<b>Etisk kompetence</b>	At kunne sætte sig i den andens sted <ul style="list-style-type: none"> <li>• ved indlevelse gennem spejling (mimik, gestik osv.)</li> <li>• ved indlevelse gennem fortælling</li> <li>• ved etiske refleksioner, bl.a. over kommunikationsteknologiens betydning for relationen.</li> </ul>
<b>Æstetisk/eksistentiel kompetence</b>	At kunne vurdere et (kunstnerisk eller ikke-kunstnerisk) udtryk <ul style="list-style-type: none"> <li>• gennem umiddelbar oplevelse</li> <li>• analyse</li> <li>• fortolkning</li> <li>• kritik</li> <li>• og anvende erfaringerne i relation til eget livsprojekt.</li> </ul>

Tabel 6: Nøglekompetencer relateret til det humanistiske fagområde.

## Udfordringer

Jeg kaldte i artiklens indledning den tilgang som gruppen bag *Kompetencer og matematiklæring* har taget, for en vidensområde-tilgang. Det er på ingen måde en let analyse en sådan tilgang fordrer, men den har den fordel at den kan hvile på mere logiske undersøgelser og undersøgelser af et forholdsvis veldefineret vidensområde på baggrund af den eksisterende praksis i et givent fagområde. Den tilgang jeg plæderer for, mangler til en vis grad såvel logiske sammenhænge (omend identitets-opdelingen kan gøre det ud for et systematisk grundlag) som et veldefineret fagligt område.

DeSeCo løste tilsyneladende det problem ved at holde sig på et så generelt plan at de nøglekompetencer de fremanalyserede, er særdeles svære at operationalisere.

Hvis den situationsorienterede tilgang skal være mere detaljeret og mere operationaliserbar, løber den ind i en række problemer. For det første er der *stopproblemet*, som skyldes at tilgangen med at undersøge typiske og afgørende situationer på baggrund af identitets-opdelingen er yderst produktiv; faktisk så produktiv at det er svært at afgøre hvilke situationer der er typiske og afgørende.

Det andet problem er *udvælgelsesproblemet*, som består i at afgøre for hver typisk og afgørende situation, hvad det væsentligste er i situationen, og hvad der er afgørende for at denne situation kan håndteres. Målet er at formulere *tilstrækkeligheds-betingelser* og *nødvendigheds-betingelser* for at en given situationstype kan håndteres.

På baggrund af en sådan udvælgelse, må det derefter undersøges hvad der læres i praksisfællesskaberne og i familien, og hvad der er en *opgave for skolen* (det tredje problem). Og på baggrund heraf må det overvejes *hvordan skolen løser opgaven*, dvs. hvilken faglig viden og hvilke faglige metoder der skal arbejdes med, og dermed hvilke fag der har *ansvar* for at eleverne udvikler den givne kompetence.

Det fjerde problem kan man kalde for *formaldannelsesfaren*. Det består i at en kompetenceformulering let kommer til at fokusere på de aspekter af dannelsen der har med evner eller færdigheder at gøre, og mindre på de aspekter der har med kundskaber at gøre (material dannelse). Målet er at stræbe efter at kompetencer forstås og udvikles som *kategorial dannelse*, der er

*„kundskaber, evner og holdninger [...] som opnås på grundlag af et eksempel eller et lille antal udvalgte eksempler [...]. Dette begreb er ensbetydende med en ensartet proces, der indeholder to konstitutive elementer: Ved at arbejde sig frem til det almene ud fra det specielle opnår den lærende en indsigt i en sammenhæng, et aspekt, en dimension ved sin naturbundne og/eller kulturel-samfundsmæssig-politiske virkelighed, og samtidig opnår han en struktureringsmulighed, en indgangsvinkel, en løsningsstrategi, et handlingsperspektiv, der ikke tidligere har været ham tilgængelig (Klafki 2001: 166).*

Og endelig er der et problem der går på tværs af de foregående fire, nemlig spørgsmålet om videnskabeligt grundlag for tilgangen. I min skitse til karakteristik af nøgleproblemer har jeg trukket på en række sociologer, didaktikere og filosoffer. Jeg betragter disse som nogenlunde forenelige (også selv om de kritiserer hinanden indbyrdes), men en underbyggelse af denne opfattelse fordrer grundigere undersøgelser. Hvis tilgangen skal være helt konsistent må den hvile på en sammenhængende, tilbundsående og grundig analyse af samfund, arbejdsliv, sociale relationer og kultur & eksistens.

## Konklusioner og invitationer

Jeg har præsenteret en tilgang til udvælgelse af indhold (og herunder metoder) i det humanistiske fag- og sagområde. Tilgangen bygger på det udgangspunkt at skolen skal tilstræbe at forberede eleverne på at kunne klare sig bedst muligt som borgere, arbejdere, æstetikere, forbrugere og personer i nutidens og morgendagens samfund. Eleverne skal altså kunne noget og vide noget, de skal kunne agere hensigtsmæssigt i situationer. Til at beskrive dette foreslår jeg med DeSeCo at anvende begrebet kompetence.

Min tilgang ligger i forlængelse af den, som didaktikere som Wolfgang Klafki og Karsten Schnack tager. Klafki (2002: 73ff.) har udviklet en kritisk-konstruktiv dannelseseori- og didaktik, hvor han bl.a. foreslår at dannelsen skal koncentreres

om epokale nøgleproblemer (fred, miljø, samfundsskabt ulighed, informations- og kommunikationsteknologi, erfaring med kærlighed). Arbejdet skal ikke være ensidigt, men netop beskæftige sig med forskellige svar på udfordringerne, så eleverne kan udvikle deres egne holdninger og opøve selvbestemmelse. Eleverne skal altså også udvikle holdninger og evner som rækker ud over nøgleproblemerens områder: Evne til kritik (og selvkritik), beredvillighed og evne til argumentation, evne til empati (at kunne se en sag fra flere sider) og sammenhængstænkning. Evnerne skal ikke kun opøves som kognitive færdigheder, men også som emotionel erfaring, moralsk og politisk ansvarlighed samt evne til at træffe afgørelser og handle. Så problemerne bliver problemer for os med krav til os om at handle.

Schnack har introduceret begrebet udfordringernes didaktik (Schnack 1989) om hvilken han siden siger:

*Den [udfordringernes didaktik] må ud fra et demokratisk, politisk dannelsesideal styre efter at give deltagerne muligheder for at videreudvikle og kvalificere deres handlekompetence i forhold til at være aktive deltagere i demokratiske processer angående de udfordringer, vi samfundsmæssigt og i forskellige fællesskaber står overfor (Schnack 2004: 17).*

Såvel Klafki som Schnack anvender samme metode som jeg: Ved at gå ud fra problemer eller udfordringer i samtidens samfund, opstilles mål for dannelsen og uddannelsen. Hos Klafki og Schnack anvendes metoden overvejende i relation til den demokratiske dannelse eller i relation til udviklingen af kompetence til deltagelse i demokratiske samfund og fællesskaber (handlekompetence). Jeg ser mig ikke i opposition til Klafki og Schnack, men udvider metoden til også at kunne anvendes i forhold til aspekter af dannelsen der ikke er så direkte forbundet med de demokratiske aspekter.

De forslag til kompetencer jeg har opstillet er som sagt forslag. Jeg op- og udfordrer alle interesserede til at tage diskussionen op om hvorvidt det er sådan vi skal benævne nøglekompetencerne, om der er u hensigtsmæssige overlap, om nogle mangler, og om andre ikke er væsentlige. Jeg opfordrer samtidig fagfolk og andre faginteresserede til at overveje hvordan man kan udvikle sådanne kompetencer og hvilke faglige metoder og hvilket indhold i øvrigt det bliver centralt at arbejde med. Jeg har selv forsøgt mig i min afhandling bl.a. med karakteristik af nødvendige læsefærdigheder i forbindelse med informationssøgning (Bundsgaard 2005: 5.3.1).

## Summary

The article starts out with a discussion of, and supplement to Nielsen's (2002) typology of logics of selecting curriculum. The author argues in favour of a situation orientated competence logic, and presents a systematic basis for the description of typical situations. This systematism is then used as an analytical tool to point out key competencies relevant to education in the humanities subjects. The investigation of relevant key competencies leads to a discussion of the challenges to such an approach, and an invitation to further considerations.



**Jeppe Bundsgaard**

Ph.d., adjunkt

Forskningsenheden for Tekstpædagogik, Sprog og Kommunikation

Institut for Curriculumforskning

Danmarks Pædagogiske Universitet

jebu@dpu.dk

## Referencer

- Bundsgaard**, Jeppe (2000): *Internettet: Atom eller fragment – En dialektisk kommunikationsteoretisk og -historisk undersøgelse af Internettet*. Odense, ELI Research Group.  
[www.jeppe.bundsgaard.net/artikler/it/speciale.php](http://www.jeppe.bundsgaard.net/artikler/it/speciale.php) (lokaliseret 2. december 2005)
- Bundsgaard**, Jeppe (2005): *Bidrag til danskfagets it-didaktik – med særligt henblik på kommunikative kompetencer og på metodiske forandringer af undervisningen*. Odense, Forlaget Ark.  
[www.did2.bundsgaard.net](http://www.did2.bundsgaard.net) (lokaliseret 2. december 2005)
- Busch**, Henrik, Nikolaj Frydensbjerg Elf & Sebastian Horst (2004): *Fremtidens uddannelser. Den ny faglighed og dens forudsætninger*. København, Undervisningsministeriet.  
[www.nyfaglighed.emu.dk/fremtidudd.html](http://www.nyfaglighed.emu.dk/fremtidudd.html)
- Carlsen**, Jørgen (2005): „Kompetence og dannelse“ I: *Kvan. Tidsskrift for læreruddannelse og skole: „Kompetence“*. 25. årg., nr. 71, marts 2005.
- Carr**, David (1998): „Toward a Re-Evaluation of the role of Educational Epistemology in the Professional Education of Teachers“ I: *Philosophy of Education Society Yearbook 1998*.  
[www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/1998/carr.html](http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/1998/carr.html) (lokaliseret 22. marts 2006).
- Castells**, Manuel (2003): *Netværkssamfundet og dets opståen. Informationsalderen: Økonomi, samfund og kultur. Bd. 1*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Danmarks Radio** (2002): „Debat om Kompetencebegrebet“ (Indblik i P1, 10. april 2002)  
[www.nkr.dk/visNyhed.asp?artikelID=326](http://www.nkr.dk/visNyhed.asp?artikelID=326) (lokaliseret 15. april 2005).
- Dondi**, C. (2002). „Developing the individual, the worker, the citizen. The aims of education re-visited in the information society: how can ICT help innovation?“  
[web.udg.es/tiec/ponencies/pon2i.pdf](http://web.udg.es/tiec/ponencies/pon2i.pdf) (lokaliseret 22. marts 2006).
- Fairclough**, Norman (1993): *Discourse and social change* (opr. 1992). Cambridge, Polity Press.
- Ford**, Martin E. (1992): *Motivating Humans: Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs*. Newbury Park, Sage Publications.
- Giddens**, Anthony (2004): *Modernitet og selvidentitet* (opr. 1991, da. 1996). København, Hans Reitzels Forlag.
- Gregersen**, Frans m.fl. (2002): *Paradokser, påstande og problemer - i planlægningen af fremtidens danskfag*. København.  
[www.nyfaglighed.emu.dk/fremtidensdanskfag/pdf/paradokser.doc](http://www.nyfaglighed.emu.dk/fremtidensdanskfag/pdf/paradokser.doc) (lokaliseret 22. marts 2006).

- Hansbøl**, Mikala & Birgitte Holm Sørensen (2004): *Maglenews. Forskningsrapport fra ITMF-projekt 441*. København, Danmarks Pædagogiske Universitet.  
<http://www.dpu.dk/everest/tmp/040819123315/ITMF441.pdf> (lokaliseret 28. marts 2006).
- Habermas**, Jürgen (1962): *Strukturwandel der Öffentlichkeit – Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft* (opr. 1990/1962). Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Hirst**, Paul (1974): *Knowledge and the curriculum. A collection of philosophical papers*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Jensen**, Hans Siggaard (2005): „Kompetencebegrebet og tavs viden“ I: *Kvan. Tidsskrift for læreruddannelse og skole: „Kompetence“*. 25. årg., nr. 71, marts 2005.
- Jensen**, Thorbjørn Hertz & Jeppe Bundsgaard (1996): *Fortællingens gentagelse: Om fortælling og tid i Svend Åge Madsens forfatterskab*. Overbygningsopgave, Center for Nordisk sprog og litteratur.  
[www.jeppe.bundsgaard.net/artikler/litteratur/svendage.php](http://www.jeppe.bundsgaard.net/artikler/litteratur/svendage.php) (lokaliseret 2. december 2005)
- Jensen**, Bernard Eric (2000): „En mere interaktiv historie“ I: *Humaniora*, 15(1), 19-23.
- Jensen**, Bernard Eric (2004): „Om at skifte (fag)didaktisk paradigme – en eksemplarisk historie?“ I: Karsten Schnack: *Didaktik på kryds og tværs*. København, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Jensen**, Bjarne Bruun & Karsten Schnack (1993): *Handlekompetence som didaktisk begreb*. Didaktiske Studier 2. København, Danmarks Lærerhøjskole.
- Jørgensen**, Per Schultz (2005): „Kompetencebegrebet i socialpsykologisk perspektiv“ I: *Kvan. Tidsskrift for læreruddannelse og skole: „Kompetence“*. 25. årg., nr. 71, marts 2005.
- Jørgensen**, Per Schultz (1999): „Hvad er kompetence?“ I: *Uddannelse*, nr. 9/1999. København, Undervisningsministeriet.
- Keyne**, John (2005): *Det globale civilsamfund*. Århus, Klim.
- Klafki**, Wolfgang (2002): *Dannelsesteori og didaktik - Nye studier*. Århus, Klim.
- Kristensen**, Hans Jørgen (1983): „Hvad vil vi i skolen mellem 1984 og 2000?“ I: *Pædagogisk orientering*, nr. 4-5/1983.
- Kristensen**, Hans Jørgen (1987): *Skolen i fremtiden. Tværfaglighed og grundlæggende kundskaber*. København, Gyldendal.
- Lankshear**, Colin & Michele Knobel (2003): *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham, Open University Press.
- Løgstrup**, K.E. (1991): *Den etiske fordring*. 2. udg., 3. opl., opr. 1956. København, Gyldendal.

- Mortensen**, Klaus P. (1999): „Litteratur, dannelse, selvfordobling – litteraturundervisning i det senmoderne“ I: *Didaktisk refleksion – i æstetiske og humanistiske fag. Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole*. 3. årg. nr. 4, oktober 1999, København, Danmarks Lærerhøjskole.
- Nielsen**, Frede V. (2002): *Almen Musikdidaktik*. København, Akademisk Forlag.
- Nielsen**, Frede V. (2004): „Perspektiver på faglighed. Et notat om faglighedsbegreber“ I: F.V. Nielsen & S. Graabræk Nielsen (red.): *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 7. Nordic Research in Music Education, Yearbook Vol: 7* (p. 133-136). Oslo, Norges Musikkhøgskole, Nordisk Netværk for Musikpædagogisk Forskning.
- Niss**, Mogens (1999): „Kompetencer og uddannelsesbeskrivelse“ I: *Uddannelse*, nr. 9/1999. København, Undervisningsministeriet.
- Niss**, Mogens m.fl. (2002): *Kompetencer og matematiklæring. Ideer og inspiration til udvikling af matematikundervisning i Danmark*. Undervisningsministeriet, København.  
pub.uvm.dk/2002/kom (lokaliseret 22. marts 2006).
- Rychen**, Dominique Simone (2003): „Key competencies: Meeting important challenges in life“ I: Rychen, Dominique Simone & Laura Hersh Salganik (red.) (2003): *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Cambridge, MA Hogrefe & Huber Publishers.
- Salganik**, Laura Hersh & Maria Stephens (2003): „Competence priorities in policy and practice“ I: Rychen, Dominique Simone & Laura Hersh Salganik (red.) (2003): *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Cambridge, MA Hogrefe & Huber Publishers.
- Schnack**, Karsten (1989). „Udfordringernes didaktik“, I: Jens Chr. Jørgensen (red.): *Enhedsskolen i udvikling*. København, Folkeskolens Udviklingsråd.
- Schnack**, Karsten (2004): „Dannelsens indhold som didaktikkens emne“ I: Karsten Schnack (red.): *Didaktik på kryds og tværs*. København, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Sennett**, Richard (1999): *Det fleksible menneske eller arbejdets forvandling og personlighedens nedsmeltning*. Højbjerg, Hovedland.
- Sennett**, Richard (2006): *The Culture of the New Capitalism*. New Haven, Yale University Press.
- Trier**, Uri Peter (2003): „Twelve countries contributing to DeSeCo: A summary report“ I: D.S. Rychen, L.H. Salganik & M.E. McLaughlin (red): *Selected contributions to the 2<sup>nd</sup> DeSeCo symposium*. Neuchâtel, Schweiz, Swiss Federal Statistical Office.
- Wellman**, Barry (2001): „Physical Place and CyberPlace: The Rise of Personalized Networking“ I: *International Journal of Urban and Regional Research*. Vol. 25, no. 2, pp. 227-252.



[www.chass.utoronto.ca/~wellman/publications/individualism/ijurr3a1.htm](http://www.chass.utoronto.ca/~wellman/publications/individualism/ijurr3a1.htm)  
(lokaliseret 2. december 2005).

## Noter

- 1 Med fag menes der i nyfaglighedsprojektet skolefag og videnskabsfag. Således er en af præmisserne for arbejdet at der skal skabes bedre overgange mellem „de samme“ fag på forskellige niveauer. En præmis der i sig selv er diskutabel, fordi der ikke behøver at være nogen større overensstemmelse mellem fx dansk i folkeskolen, uddannelsen i dansk på universitetet og forskningen i dansk, jf. Frede V. Niensens overvejelser over basisfag, uddannelsesfag og skolefag i Nielsen 2001.
- 2 <http://www.nyfaglighed.emu.dk/fremtidensdanskfag/projektet.htm>
- 3 NKR's 10 kompetencer er Social kompetence, Læringskompetence, Kommunikationskompetence, Selvledelseskompetence, Demokratiske kompetence, Natur- og miljøkompetence, Kulturel kompetence, Kreativ og innovativ kompetence samt Helbreds- og kropskompetence. Der er ikke helt sammenfald med de ti kompetencer Trier sammenfatter i sin summary report, men i denne sammenhæng er det underordnet.
- 4 Fx som Maglebjergskolen, hvor tre årgange deler en et hjemområde med fællessrum, fordybelsesrum mm. (jf. Hansbøl & Sørensen 2004).
- 5 „the three essential aims of education – building the individual, the worker and the citizen – in the information society“ (Dondi 2002: 1).
- 6 Den nærmere præsentation af de enkelte sociologer og af deres teori ud over den jeg finder anvendelse for, må man finde andetsteds. Jeg har foretaget mere praksisnære analyser i Bundsgaard 2005. Analyserne heri viser at mere detaljeret formulering af nøglekompetencer også må være en vekselbevægelse mellem overordnede samfundsanalyser og studier af konkret praksis.
- 7 Ved 17. Nordiske Medieforskerkonference i Ålborg den 11. august 2005.
- 8 På dansk hedder bogen *Det fleksible menneske – eller arbejdets forvandling og personlighedens nedsmeltning*. Undertitlen er en meget dårlig oversættelse, både fordi metaforen nedsmeltning er helt anderledes destruktiv end korrosion og fordi Sennett skelner mellem karakter og personlighed, hvor karakter „dækker den etiske værdi vi tillægger vores eget begær og vores relationer til andre“, mens personlighed, betegner begær og følelser, som kan rumstere i et menneskes indre uden at andre nogensinde får dem at se“ (Sennett 1999: 8).

**Mette Iversen**

# Kompetenceudvikling i efteruddannelse for voksne

- Om læring i efteruddannelse af voksne, der ønsker at udvide deres kompetencefelt med et ekstra fag

*Efteruddannelse indgår i stigende grad i voksne menneskers livsplanlægning og stadig flere voksne uddanner sig i flere fag. I efteruddannelsens fag-på-fag sættes supplerende fagligheder og forskellige fagidentiteter i spil. Denne form for kompetenceudvikling rummer derfor læringsmæssige problemstillinger, der er omfattende og komplicerede. Samtidig indbefatter selve fag-på-fag-problematikken læringsproblemstillinger, der viser noget basalt om læring som fænomen. I artiklen ses på læring i efteruddannelse af voksne der ønsker at tilegne sig ekstra kompetence ved at lægge en ny professionsrettet faglighed til det fag, de allerede har.<sup>1</sup> Typisk med henblik på enten at skifte job eller arbejdsfunktion eller for at kunne fastholde og udvikle et kendt arbejdsområde. Med den ekstra faglighed tilbyder uddannelsen at åbne for nye muligheder på arbejdsmarkedet, som ikke var der før.<sup>2</sup>*

## **Kompetenceudvikling – mellem organiseret læring og hverdagslæring**

Den omfattende efteruddannelsesinteresse hos voksne udfolder sig på baggrund af udviklingstendenser i samfundet som er af stor betydning for kompetenceudvikling. På arbejdsmarkedet og i samfundets institutioner og organisationer ses der en tendens til at inddrage det enkelte menneskes *hele* livssammenhæng. Samtidig hermed foregår der en stigende involvering af det personlige i professionsudøvelsen i retning af at omfatte *hele* personen (Weicher m.fl. 2003).<sup>3</sup> Dette indebærer, at den *organiserede læring* der foregår som mere eller mindre intenderede læringsforløb på uddannelsesinstitutioner, arbejdspladser o.a.s. kommer mere eksplícit i spil med den uformelle *hverdagslæring* som finder sted i det daglige uden at læring er hensigten med det.<sup>4</sup> På den baggrund melder spørgsmålet sig om, hvordan det der læ-

res i forskellige sammenhænge (arbejdsliv, hverdagsliv mv.) hænger sammen, og hvordan læreprocessen indgår. Et spørgsmål, der får særlig betydning i efteruddannelse, som er rettet mod at bygge oven på den faglige og anden form for viden, som den enkelte allerede har erhvervet sig igennem uddannelse og typisk også anvendt i erhvervsmæssig sammenhæng. Det at livet *på* arbejde eller *i* uddannelse ikke alene vedrører arbejds- eller uddannelseslivet, men også indbefatter andre livs-sammenhænge *uden for*, inviterer et forskningsfokus ind som retter sig mod *hele* livet. I artiklen anvendes derfor en læringsforståelse hvor organiseret læring - uanset hvor og hvordan den foregår – ses på baggrund af den mere uformelle læring som finder sted i hverdagslivet og med grund i den enkeltes livshistorie (Alheit 1995). Læring defineres dermed i bred forstand som en proces der foregår både i og uden for undervisning (Larsson 1996;Jarvis 1999;Iversen 2003) .

### **Fænomenologi og form – en æstetisk tilgang til læring**

For at belyse kompetenceudvikling i uddannelse der lægger fag på fag, rettes i artiklen fokus på læreprocessens karakter af omformning af de allerede eksisterende kompetencer. Til en nærmere forståelse af læringens processuelt formidlende eller omformende aspekt anvendes en fænomenologisk formbestemmelse hvor Merleau-Pontys fænomenologiske position danner grundlag for fremlæsninger af begreber og forståelsesformer, der kan kaste lys over læringens grund i sansningen og dens forside (Iversen 2003;Merleau-Ponty 1994;1999;Grøn 1982;Rasmussen 1996). I formbestemmelsen indarbejdes Merleau-Pontys ansatser til en fænomenologisk æstetik (Merleau-Ponty 1970; Johnson 1993), som udbygges med begreber om formgivning hentet fra kunst og poetik (Thomsen 1996;Dehs 1995;Tøjner 1989;Ekelöf 1997;Bergstedt 1994;Iser 1978). Den æstetiske tilgang indebærer en forståelse af læring som en proces, hvor der arbejdes med 'stof' og 'form' og hvor kunstnerisk skabende formgivningsprocesser og læreprocesser ses som beslægtede (Iversen 2003). Det æstetisk formgivende og sansede i kunstnerisk skabende processer rummer en anderledes omgang med subjekt-objekt-splittelser, som *ligner* det, der foregår i overgangsprocesser der af Winnicott er begrebsat som *det potentielle rum* eller *det tredje rum* (Winnicott 1990;1993), og som forbindes med læring (Iversen 2003). Der ses konkret på sproget, som de studerende arbejder *i* og *med*, og der foretages analyser af interviewfortællingen som *udtryk* set i relation til læring.

### **Forskningsdesign – det processuelle i fokus**

Formtilgangen og det fænomenologiske retter fokus på fænomenerne i deres proces-karakter som bevægelse, tilblivelse og forandring, og læring ses som et formbegreb der i sin processualitet og i kraft af den omformende formgivende dynamik formidler mellem (tidligere, nuværende og fremtidige) oplevelses- og erfarings-sammenhænge. Sådanne oplevelses- eller erfarings-sammenhænge kan være forbundet med

forskellige livssfærer (arbejdsliv, familieliv m.fl.) eller oplevelsesrum (fysiske, psykiske m.fl.), men det kan også være erfaringer relateret primært til kroppen, intellektet, det spirituelle m.m.. Pointen er, at læreprocessens dynamikker eller 'drive' opstår i spændingsfelter i mellem forskellige oplevelses- og erfaringsammenhænge, som derfor presser på for at blive formidlet (Iser 1978). Fordi selve læreprocessen, og hvordan den foregår, ikke umiddelbart er synligt, er eksempelvis undervisning, arbejde eller leg omfattet af tavs viden, der gør sig gældende både i og uden for læringsrummet eller -situationen. Begrebet *tavs viden* skal her forstås ud fra en fænomenologisk indfaldsvinkel, hvor det tavse anerkendes i sin egen ret og virkemåde, dvs. som noget der taler *indirekte* og ikke nødvendigvis må italesættes direkte for at kunne indgå som et aspekt af det udforskede fænomen (Van Manen 1990; Hastrup 1992). Læring ses derfor primært som et processuelt fænomen, der grundlæggende finder sted, *mens* der foregår noget andet - eksempelvis undervisning, arbejde, leg m.m. Ved afdækning af læring forstået på denne måde og med det anvendte fokus er der et *grænseforhold* der skal afsøges, og noget *tavst* som skal 'afdækkes'. Hertil udvikles og anvendes begreber af en vis plasticitet og procesbegreber for noget der er i færd med at blive til, eksempelvis *horisont* (som åbning eller grænse), *potentialitet*, *endnu-ikke* m.fl. (Merleau-Ponty 1999; Bloch 1980), og metoder der fanger, hvordan noget tavst giver sig til kende eller viser sig (Merleau-Ponty 1970; Johnson 1993, Hastrup 1992). Der arbejdes i forskningsdesignet med anvendelse af forskellige teoridannelser filosofi, fænomenologi, sociologi, sprogvidenskab, kunstteori og psykologi anvendes supplerende således, at forskningsemnet bliver belyst fra flere vinkler på samme tid. I teoriernes brudflader og begrebs-sammenstillingen ligger en plasticitet, som giver fænomenet mulighed for at tale.

## Uddannelsesdeltagelse som oplevet virkelighed – 'udtrykket'

Oplevelses- og erfaringsdimensionen står centralt i denne forskningstilgang, hvor selve oplevelsen er primær kilde til viden: Hvad sker der for de lærende undervejs i studieforløbet? Hvordan opleves det? Hvordan udtrykker de studerende sig om det, de oplever? Analysefokus går både på *hvad* de fortæller om deres oplevelser af hvad der sker (oplevelsesindhold), og på *hvordan* de fortæller om det (udtryksform). Et af de centrale spørgsmål der stilles er: Hvad er det *egentlig*, der bliver sagt? Symbolarbejdet og det sproglige udtryk er en del af læreprocessen, og en væsentlig forarbejdning foregår i og med sproget relateret til *udtrykket* og *udtryksakten*. Når noget fortælles eller genfortælles udtrykker sproget en bearbejdende formgivning af oplevelsesindhold, der omformer erfaring, tilføjer ny mening, forandrer den, der allerede er. Der fokuseres på *udtryksakten* ('*the act of expression*') (Merleau-Ponty 1999) eller udtrykket *mens* det bliver til som en afspejling af, hvordan de studerende arbejder med tingene. I interviewtekstens udtryk og sproglige former ses på 'brud',

'spor, og 'sprækker' i sproget, hvor det der *egentlig* bliver sagt kunne tænkes at ligge 'gemt'. Pointen er her bl.a., at for at afdække indholdet, må også formen afdækkes, eller rettere sagt *form* må afdækkes som et aspekt af *indholdet* gennem *udtrykket*. Dertil kommer, at al sprogbrug er forbundet med et *betydningsoverskud*, hvor der opstår noget *mere end* det der er lagt i det. Pointen er, at i selve *udtryksakten* foregribes og artikuleres '*det overskydende*'. Det handler billedlig talt, om at give stemme til noget, som (endnu) ikke kan tale (for sig) selv. Udtrykshandlingen omfatter udtrykket *mens* det bliver til, og altså på en gang udtryksprocessen og den gestus som udtrykkes, men også i høj grad kontekstuelle faktorer. I analyser af den interviewedes arbejde med udtrykket afdækkes læringsrelaterede processer – i og uden for uddannelse.

### **Fortælling og form – arbejdet i og med stoffet<sup>5</sup>**

I det følgende ses nærmere på et interview med en af de studerende. Interviewet er tilrettelagt som et livshistorisk interview der sigter mod at komme 'hele vejen rundt', og hvor Jeppe frit fortæller om sit liv – ikke nødvendigvis i kronologisk rækkefølge men - sådan som det nu falder ham ind at gøre det. Der er dermed lagt op til, at han såvidt muligt selv former og vægter sin fortælling uden at dette gøres til et eksplicit sigte med interviewet. Den fortællelemæssige komposition tolkes i analysen som udtryk for hovedsaglig Jeppe's egen formgivning (af fortællingen). Vel vidende at interviewerens - skønt ikke særlig snakkende, så dog med nik, miner og gestur - indtager *sin* plads i interviewet og dets udformning. Der ligger i fortællingen en tværgående tematisk struktur, som jeg forfølger sammen med fortællingens naturlige progression, form og rytme. Det gør jeg i stedet for at forfølge den livshistoriske forløbsstruktur i fortællingen, der er brudt en smule op i og med Jeppe selv giver form til sin fortælling og dermed ikke nødvendigvis starter med sin opvækst. Det er stadigvæk en fortælling, men det livshistoriske forløb ligger mere som en slags 'baggrundtæppe' og som klangbund for de tematiske uddrag. Jeppe starter med at fortælle om sin arbejdsmæssige baggrund i restaurationsbranchen, og om hans faglige forudsætninger i en æstetisk præget håndværksmæssig erhvervsuddannelse som konditor i slutningen af 60'erne. Han fortæller også en del om sin opvækst og om en erhvervskarriere, der ikke har holdt sig strikt til hverken uddannelsen eller branchen, men derimod har haft en slags glidende præg, hvor han har skiftet mellem forskellige funktioner såvel inden for som uden for brancheområdet. I perioder har han således arbejdet som både kok, tjener og bartender, han har også arbejdet udenlands, haft selvstændig virksomhed m.fl.a.t.

### **Kompetenceudvikling – mellem nye og gamle kompetencer**

Jeppe har det meste af sit arbejdsliv arbejdet inden for hotel- og restaurationsbranchen i skiftende arbejdsfunktioner, og han har i en længerevarende periode

af sit arbejdsliv arbejdet på skiftehold. Jeppe ønsker på interviewtidspunktet at bruge efteruddannelsen til at skaffe sig et arbejde der er mindre krævende og dermed mere sammenhængsskabende på det sociale plan.

### **„Det er jo det, jeg kan“**

Sådan som Jeppe fortæller om det fremstår der et arbejdsforløb, hvor tingene ligesom former sig selv. Ved tilfældigheder og chancer får han et godt og velbetalt arbejde, hvor han bliver „hægende“ og tingene sker i det hele taget omkring ham. Men, det var skiftehold, og det var hårdt:

*„... det var lige så meget smørrebrødsjomfru eller regnskab eller det var noget andet, det var sådan forskelligt. Så jeg lavede lagkager om eftermiddagen, når det var det, (...) .... / eller lavede skaldyrscocktail og så... / det var ikke svært. Men, det er for hårdt, man kan ikke holde til det“.*

Der er to brud i teksten markeret med / <sup>6</sup>, hvor der sker en intensivering markeret ved et ophold, hvorefter der tages fat på at fortælle om noget andet. Han antyder, at arbejdet stillede nogle krav, som måske ikke var nemme at håndtere, men fastslår at det ikke var „svært“ - underforstået rent fagligt eller håndværksmæssigt, men at det var „hårdt“ i betydningen nedslidende. På et tidspunkt, hvor Jeppe ikke kan holde til det længere 'vælger' han så at blive selvstændig i stedet for:

*„... men, det gav bare mere arbejde, så det var lige så tosset som det andet, men det er jo det jeg kan“.*

Han er fanget i et dilemma i og med, at han er slidt ned i (og af) sin egen branche. Han giver udtryk for at være 'fanget ind' i sit eget karriereløb af branchen og af faget, som tilsammen har formet hans kompetencer. Som han siger: „det er jo det, jeg kan“. Hermed tematiseres oplevelser af indespærring i kombination med forsøg på at komme væk, men uden at der findes nogen éntydig løsning på problemet.<sup>7</sup> Det lille henvisende ord „det“ i sætningen: „Det er jo det, jeg kan“ er ladet med betydning. Det henviser ikke alene til hans erhvervsfaglige uddannelse, men samtidig til hele det *faglighedskompleks* som er oparbejdet gennem hans erhvervsforløb og som har formet og omformet det, han oprindeligt kunne (og eks. lærte i sin uddannelse) og som ligger dels som en overvejning, dels som en omformning af hans oprindelige uddannelsesbaserede kompetence. „Det“ henviser imidlertid også til hans subjektive disposition, hans holdninger og udholdenhed, hans måder at omgås arbejdslivet og resten af livet på, herunder den person han selv er blevet (formet) til, og hans egen aktive formgivning heraf. At dette 'det' som både er Jeppe og det Jeppe kan, og som han her henviser til, ikke er nogen hverken klar eller afklaret sag,

fremgår senere i interviewet. På dette sted udtrykkes det *indfoldet* i hans *fornemelse* af især grænserne for det, han kan og af den begrænsning i udfoldelsesmuligheder, som han her giver udtryk for, at han oplever.

### **Erhvervsforløbet - som en strøm**

Jeppes fortælling om hans erhvervsforløb afspejler, at han ikke ser det som noget, han har planlagt eller styret på nogen måde, men snarere som *en strøm*, der har båret ham afsted. Og hvor det langt hen ad vejen var arbejdsmarkedet, herunder arbejdsorganiseringen på den enkelte arbejdsplads og de branchebestemte muligheder, herunder forholdet til kollegaerne som fik den afgørende indflydelse på, hvad der skete og hvornår. Det er den oplevelse, han giver udtryk for, at han har, og som får ham til at beskrive sit karriereløb som noget der har taget form af sig selv. I teksten klinger det *udeladte* med i det sagte, eksempelvis som en *strøm* fra det *ikke-realiserede*, eller som en slags *tomhed* i teksten, der findes som spor i intonation, accentuering m.v. Det *fravær*, som er *nærværende* i teksten her, kan også være udtryk for, at det er sådan han på fortællertidspunktet ønsker at se tingene, og at han derfor ikke har lyst til at inddrage de dilemmaer der var undervejs, eller at han ikke ser det som relevant i forhold til det, han vil fortælle. Selv om det fremgår eksplicit af hans fortælling, at hans jobskift var foranlediget af et ønske om at tjene flere penge, giver han med fortællingens form og fortællestilen udtryk for, at han ser dette 'drive' som noget der ikke egentlig adskiller sig fra logikken på det marked, hvor han arbejdede. Han formidler dermed en oplevelse af, at han selv og markedet (branchen/arbejdspladserne) på dette tidspunkt i hans liv så at sige 'går i ét': Der er ingen *forskel*. Hermed tegnes på samme tid - foruden Jeppes personlige arbejdsforløb - konturerne af et marked, der hele tiden gendanner sig i sit eget bilde. Og denne tanke eller oplevelse, som han ønsker at videregive af *forskelsløshed*, kan være medvirkende til, at han ikke på dette tidspunkt i interviewsituationen giver udtryk for, at der også kan have været tale om nogle valg der var hans egne. Senere i interviewet kommer antydninger om, at denne periode i Jeppes arbejdsliv var langt hårdere, end han måske har lyst til at fortælle om – og at det således ikke kun var til slut, hvor han simpelthen ikke kunne holde til det længere, men at det også undervejs var alt for hårdt. Det kan også være, at han betragter det ufortalte som privat stof, der ikke kommer interweveren ved.

### **Tilbage til faget - og væk!**

Det står imidlertid klart, at Jeppe på et tidspunkt lægger sit arbejdsliv om. Han begynder at undervise i sit fag, og ser det i sammenhæng med en bevægelse tilbage til faget: „*Der ville jeg over og være konditor igen, jeg ville tilbage til det* „. Han beslutter at uddanne sig i voksenundervisning med henblik på at opnå en formel undervisningskompetence. Samtidig dukker voksenunderviseruddannelsen op som



en mulighed, og han fortæller i det følgende om, hvordan han ser den mulighed i forhold til hans hidtidige arbejdsforløb:

*„Det (: voksenunderviseruddannelsen) er så min vej væk fra det der hårde restaurationsliv, det er at komme til at undervise i stedet for“.*

Samtidig med et ønske om at komme videre med sit liv bliver spørgsmålet om efteruddannelse for Jeppe - som for de fleste andre interviewede - til et spørgsmål om at komme væk fra noget, eksempelvis som her, det hårde arbejdsliv i branchen. Arbejdslivets krav om fleksibilitet øger presset på den kompensatoriske virksomhed der kan opveje eller lette et arbejdspress, men som samlet set i sidste ende alligevel bidrager til en følelse af personlig og faglig uforløsthed og måske også af og til *uvirkelighed* som følger med. I „Historien og utidigheden“ (1984) skriver Jørn Falk om de alvorlige uvirkelighedsfølelser som er forbundet med et repetitivt eller på anden måde nedslidende arbejde der ikke giver noget fra sig. Den arbejdende er derfor tilbøjelig til at kompensere ved selv at tilskrive det en mening og kvalitet, som der måske ikke er dækning for. Der opstår en diffus utilfredshedsfølelse og fornemmelse af indespærring, af at være gået i stå eller måske ligefrem at sidde fast, som motiverer de studerende for efteruddannelsen og som de tager med ind i den. Noget *mangler* og de må flytte sig – de må væk. Det betyder, at uddannelsesinteressen i lige så høj grad er bagudvendt som den er fremadrettet. Og det fremstår her som om efteruddannelsesdeltagelsen i første omgang mere bliver en vej *væk fra* end *hen til* noget. Det sætter spørgsmålet om efteruddannelse som karrierevej, der i reglen indebærer noget *fremadrettet*, lidt i perspektiv, at den samtidig er så *bagudrettet*. Alene af den årsag bliver både det hidtidige arbejdsliv og uddannelsesbaggrunden på det subjektive plan til aktive momenter i læreprocessen allerede fra starten af uddannelsesforløbet (Iversen 1998). Dette kommer oven i, at de studerendes faglige forudsætninger er defineret som en del af pædagogikken i og med, at det er en forudsætning for at blive optaget på efteruddannelsen.

## **Faget – hvad var det nu det var?**

Når der i efteruddannelse skal lægges nye kompetencer til dem der allerede er, bliver det til en væsentlig del af læreprocessen at opdage eller genopdage, hvad man allerede kan og ved. Spørgsmålet om fag- og arbejdslivskompetencer, sådan som de tematiseres i dette interview med Jeppe, er et helt centralt tema i efteruddannelse af voksne arbejdslivserfarne, der har en faguddannelse bag sig.<sup>8</sup> Det hænger sammen med, at faguddannelsen for en del af de studerendes vedkommende ligger nogle år tilbage, som her i Jappes tilfælde. Men, det skal også ses i forbindelse med en tiltagende fleksibilisering i arbejdslivet, herunder ændringer i arbejdsorganisering og i sammensætning af jobfunktioner, hvorved der sker betydelige forandringer

ger med de ansattes kompetencer over tid. Det indebærer, at de kompetencer, som de studerende har i kraft af deres faguddannelse og deres arbejdslivserfaring - og netop de to ting tilsammen på grund af deres indfletning i hinanden - er temmelig uoverskuelige. De studerende føler typisk, sådan som Jeppe giver udtryk for det, at de *ved* en masse, men uden sådan rigtig at vide præcist, *hvad* det er, og at de af den grund hele tiden går med en fornemmelse af ikke at kunne noget *ordentligt*, og alt dette indgår i deres ønsker om en efteruddannelse.

Jeppe fortælling viser, at det oprindelige uddannelsesfaglige forandrer og flytter sig, når det bliver brugt erhvervsmæssigt på arbejdsmarkedet. Der sker en glidning og en omformning måske også en udtynding af det oprindelige fag, når arbejdsmarkedets krav om fleksibilitet træder ind. Og fagområdet sammensættes af arbejdsfunktioner, hvoraf nogle ligger (skønt stadigvæk inden for branchen dog alligevel) temmelig marginalt i.f.t. den oprindelige uddannelsesbaserede faglighed. Karriereudvikling fremtræder på denne baggrund også med en tabsdimension, som sjældent tematiseres. Det er ikke *ren* gevinst med bredere kompetencer og større fleksibilitet på arbejdsmarkedet, der er også *tab* ved det. Det fremgår også, at den efteruddannelse Jeppe har fået i tidens løb ikke indbefatter en opkvalificering af de faglige kompetencer, som alt andet lige ligger til grund for erhvervsudøvelsen. Det er virksomhedshorisonten, der træder ind som en primær orientering i rummet, når der skal tilrettelægges efteruddannelse for de ansatte. Det indebærer, at den bevægelse i retning af at vende tilbage til faget - og som Jeppe forsøger sig med bl.a. ved at tage en voksenunderviseruddannelse, hvis intention om at bygge videre på hans erhvervsfaglige grunduddannelse som konditor - ikke er så enkel endda. Der skal skrælles mange fleksibiliserings tiltag af for at komme ind til den faglige kerne og de oprindelige kompetencer: - 'Faget' - hvad var det nu det var ?

## **Arbejdserfaringen – hvad er det *egentlig* de har lært?**

På samme måde må mange af de kompetencer, som er opnået via erhvervsarbejdet afdækkes, rekapituleres og sættes på begreb: - Hvad er det *egentlig*, de har lært? Sådanne spørgsmål er sværere at svare på jo længere væk grunduddannelsen er fra enten skolefaglige eller håndværksfaglige fag, som eksempelvis kontor-fag eller butiksfag og / eller jo fjernere den hidtidige erhvervsbaggrund ligger fra den oprindelige uddannelse. I sammenhæng hermed viser interviewene, at spørgsmål om fagidentitet generelt er svært at svare på efter mange års arbejde på forskellige arbejdspladser og / eller inden for eventuelt stærkt varierende arbejdsfunktioner. Der er tydeligvis et arbejde, som skal gøres i forbindelse med tilegnelsen af den efteruddannelsesfaglige kompetence i retning af afdækning af endnu ubesvarede spørgsmål vedrørende allerede og endnu ikke erhvervede uddannelses- og arbejdslivskompetencer. Et vigtigt omdrejningspunkt er her selve arbejds- og fagidentiteten. Det er i høj grad også den, de bygger om og former samtidig med, at der ændres i

måder at bruge den hidtidige faglighed på – alt sammen noget der foregår under tilegnelsen af det nye fag.

Det fremgår, at voksnes kompetenceudvikling i efteruddannelse, hvor der lægges fag på fag, er forbundet med eksistentielle identitets- og søgeprocesser der har grund i livshistorien og den videre sociale kontekst, dvs. forhold som rækker langt ud over det strikt efteruddannelsesfaglige. Dermed er selve tilegnelsen af det uddannelsesfaglige forbundet med spørgsmål, der rækker langt ud over, hvad vi normalt forstår ved det, der hører med til uddannelsen. Det ses at læringen så at sige 'bevæger sig' mellem livssfærer, livsfaser m.m., som den formidler imellem formgivende/omformende. Det at læring dermed i sit væsen er grænsesøgende viser sig også i de studerendes løbende afsøgning af, hvordan eksempelvis erfaringer fra arbejdslivet - og livet i almindelighed, som Jeppe i en anden sammenhæng kalder „livets skole“ - kan indgå og anvendes i læringssituationer. I den sammenhæng kan man godt se Jeppe vedholdende insistere på værdien og anvendeligheden af de allerede erhvervede kompetencer og ikke mindst det medbragte faglige og personlige *potentiale*. For Jeppe er det imidlertid ikke afgørende, om det 'fag', der for hans vedkommende skal indgå i voksenunderviseruddannelsen bliver 'kok' eller 'konditor' eller noget helt tredje, siger han. For ham drejer det sig derimod om, som han udtrykker det: „...at få stemplet: „kan undervise“ ". Denne tilsyneladende indifferens omkring fagindholdet holder imidlertid ikke stik, men for at kunne afdække dette, må læreprocessens mere skjulte sammenhænge og dynamikker vise sig.

## Kompetenceudviklingen er situeret i uddannelsesdeltagelsen – dannelsen dukker op

Det at læring både er en formgivende, dannende og æstetisk proces fremstår særlig tydeligt i spørgsmålet om, hvordan den enkelte håndterer uddannelsesdeltagelsen. Jeppe vil bruge voksenunderviseruddannelsen som et „værktøj“ eller som et middel til at nå det mål for en fremtid på arbejdsmarkedet, som han har sat sig. Men først må han finde ud af, hvordan han skal håndtere uddannelsesforløbet og det der foregår på uddannelsen, hvor det meste er på en helt anden måde, end han er vant til fra arbejdspladserne. I interviewet vender han tilbage til oplevelsen med gruppearbejdet i starten af uddannelsesforløbet, hvor han fik så meget modstand fra andre i gruppen, at han umiddelbart valgte at trække sig lidt tilbage. Det er fra denne position, han formulerer følgende:

*„Jeg ser det som nogle mennesker der sidder og arbejder sammen i en gruppe, og så tænker jeg: „Det var noget trist og trægt noget, hvorfor kommer de ikke videre ?“. Og så opdager jeg, at de kan lide det. De elsker at diskutere. Det var dog herligt, altså hvor jeg med den baggrund, jeg har, tænker: „Det var dog en forfærdelig spild af tid. Det var dog utroligt. Hvordan kan de holde det ud?“*

*Men, så opdager jeg, at det er det, de vil. Men, så må det jo være i orden, ikke?  
/ Og så / jamen, jeg ved ikke om jeg skal sige, at jeg bider det i mig, ikke.  
/ Eller også så så gøjedøp, så finder jeg ud af: „Hvad kan du bruge det til? ”.*

Med den indledende ironiske bemærkning: „*Det var dog herligt...*“ foretager han en omskrivning eller *omaccentuering* af ordet „*herligt* „, og dettes almene betydning. En omskrivning som set i forhold til den samlede ytring, dennes *intonation* og konteksten viser hans egen position i forhold til det sagte. Hermed indleder han med at markere en *forskel* i forhold til noget, som han tager afstand fra. Han undrer sig over, hvordan de overhovedet kan holde det ud – underforstået, at det kan han ikke selv. Hans spørgende og (fortsat) ironiske kommentar hertil: „*Men så må det jo være i orden, ikke?* “ mere end antyder, at – skønt det burde være OK med forskellige interesser, så er det det ikke her, fordi det er en interessekonflikt, som – sådan opleves det i situationen - går på selve uddannelsesdeltagelsen. Han føler sig presset til en bestemt form for deltagelse. Og han markerer en tvivl om sine følelser omkring det, når han konstaterer, at enten bider han det i sig eller også gør han det op. Det sidste kunne tolkes som, at han absoluterer forskellen i retning af, at sådan er de, men sådan er han – altså ikke (indrettet). Hvad skal han så gøre?

## **Tavse horisonter taler i ‘spor’ og ‘brud’**

Jeppe sætter sig for at skrive om det: „/ *Og jeg skriver det hele op, når jeg kommer hjem og finder ud af hvorfor folk er sådan. Hvor vil de hen? „*. Med beslutningen om at skrive sine oplevelser ned skaber han i og med sin skriveproces - og den position, han samtidig herved definerer - et metaplan der fungerer som en slags platform, hvor han kan se det hele lidt fra oven. Herfra prøver han at forstå, hvad det er, der sker. Det gælder ikke alene, hvad der sker i gruppearbejdet, men på uddannelsen generelt, han udtrykker det sådan:

*„/ Og - det er det, jeg jeg gør nu. / Læser det materiale igennem, vi har fået og finder ud af hvorfor. / Men, hele tiden med en sådan pegen tilbage til det, jeg har lavet, det jeg har prøvet, og jeg ved, jeg har set mennesketyper, / og der er nogen der siger, at man bliver faktisk en god psykolog, når man har stået bag ved en bar og hørt folk hælde vand ud af ørerne, og hører på alle mulige typer. / Og det kan jeg sige ja til for det gør du. Uanset om du vil eller ej, så ser du mange mennesketyper og oplever, hvordan de tænker, du finder ud af, hvordan de er. / For hvis ikke man kan holde det ud, ja, / så var jeg gået fra det for længe siden, men hvis man kan, / så er det fordi, man har den tålmodighed, der skal til, og kan give folk det ord, de har brug for, når de har brug for det. / Så, det er ikke noget svært”.*

Der er flere *brud* i teksten, som er vigtige for en tolkning af, hvad Jeppe *egentlig* siger, og som ligger i både det han siger og det han *ikke* siger, eller det han *kunne* eller måske (gerne eller nødvendig) *ville* have sagt. Der er også flere forskellige former for *brud*, det er eksempelvis *brud* i form af ordsammenstillinger som en „pegen / tilbage“, eller i forbindelse med bratte skift af talesubjekt eksempelvis fra ‘*man*’ til ‘*jeg*’ og tilbage igen. Der er også skift i synsvinkel i fremstilling af indholdet fra betoning af et arbejdslivserfaringsoverskud han har, til umiddelbart efter at lægge vægt på det tvungne i forbindelse med tidligere arbejdssituationer. Endelig er der tale om *brud* i forbindelse med en vekslen eller brat variation i tekstens stoflighed, eksempelvis i udsigelsen mellem noget *let*: „*det er ikke svært*“ over til noget *tungt*: „*kan holde det ud*“. I forbindelse med tekstens *stoflighed* er verberne interessante – især i citatets anden halvdel hvor Jeppe omtaler sit tidligere arbejdsliv, og hvor han fortæller om det at stå i baren og om at (skulle) høre på alle mulige „mennesketyper“ der som han siger: „hælder vand ud af ørerne“. Til sidst i teksten søges „*man*“ og „*jeg*“ sammenflettet på en måde, der fremtræder som et *brud*: „*For, hvis ikke man kan holde det ud - ja, så var jeg gået fra det for længe siden*“. Bruddet mellem ‘*man*’- og ‘*jeg*’- planet i fortællingen kan tolkes som et verbalt udtryk for en slags uafklarethed hvad angår på den ene side en mere generaliseret opfattelse af tingene - hvad man kan holde ud, og hvad man ikke kan holde ud - og så hans egen erfaring og oplevelse af, hvad der er til at bære. Det kunne også tolkes som ambivalens rettet mod den tidligere arbejdssituation og den nuværende uddannelsessituation, hvor en (ganske vist) alt for entydig tolkende konklusion om arbejdssituationen på baggrund af denne del af Jeppe's fortælling kunne lyde noget i retning af: Det var på én gang økonomisk indbringende, ikke svært og temmelig uudholdeligt.

## Kompetenceudvikling som middel eller mål?

Jeppe omtaler voksenunderviseruddannelsen som et ‘værktøj’, han kan bruge i sin karriereplanlægning. Omtalen af efteruddannelsen som „et værktøj“ relaterer til facetter af Jeppe's læringsbegreb hvor han (vedvarende og insisterende) ser voksenunderviseruddannelsen mere som en slags ‘løsningsgreb’ (et svar på hans aktuelle situation omkring job og jobmuligheder) end som en proces i sin egen ret. Hele vejen igennem uddannelsen følger dette ham som en konflikt om, hvordan han skal håndtere uddannelsesdeltagelsen. Det gælder både, hvordan han skal (kunne) *være* i det, og hvordan han skal *bruge* uddannelsen som proces betragtet. Dermed bliver det med at finde sig tilrette i og med uddannelsen, som et aspekt af læring generelt hos Jeppe til en stor og vedvarende konflikt, med dilemmaer som giver sig forskellige udtryk, og som varer ved til på den anden side af uddannelsens afslutning, hvor han udtrykker noget i retning af: Nu har jeg fået stempel på, at jeg var god nok (fra starten). Der er sket en glidning i forhold til den tidligere formulering om at få stemplet: Kan undervise til en formulering, der også omfatter andet og under

alle omstændigheder er tættere på hans egen person. Alligevel er der i Jeppe en egensindighed som er forbundet med en insisteren på det som hans egne sanser fortæller ham, og en stædig fastholdelse og evne til at holde ud. Det indebærer i denne sammenhæng det, at gennemføre uddannelsesforløbet og samtidig ikke (ville) give sig i forhold til et dilemma om at håndhæve den følelse af at være 'god nok' som uddannelsen udfordrer, og som den reelt også har vanskeligheder med at honorere. Denne problemstilling der på den ene side er forbundet med et reelt voksenkrav om at føle sig både myndig og kompetent, og på den anden side også omkring uddannelsens dilemma med, hvordan den skal håndtere det at efteruddanne livs- og arbejdslivserfarne voksne med stærke egeninteresser er til stede med forskellig styrke hos de interviewede på Voksenunderviseruddannelsen.

### Kompetenceudviklingens 'endnu-ikke' – ekstra-resultatet

Der er i Jappes fortælling om studielivets genvordigheder noget *uvist* på færde, et udfoldet *potentiale* eller et *endnu-ikke* (Bloch 1980). 'Noget' som ligger *ud over* den formelle bekræftelse som Jeppe søger, og som han betegner som det at få stempellet: „*kan undervise*“. Men, det er noget, som er langt sværere og også betydeligt mere farligt eller sårbart at sætte ord på. Det handler om det *uforudsigelige* eller noget, man også kunne kalde for '*ekstra-resultatet*' og som - skønt delvist usynligt og også *uvist* – alligevel dukker op rundt omkring i interviewet og eksempelvis også i sammenhæng med Jappes svar på et direkte stillet spørgsmål om fagidentitet, hvor han siger:

*„Det har jeg slet ikke tænkt over. Jeg kan lave det med fingrene der kan jeg lave hvad som helst. Men, det andet det er jo spændende. Der er en helt anden verden der åbner sig, men hvad det fører til, det ved jeg ikke. Det eneste jeg ved der er... jo, det er godt. Det kan bruges“.*

Af svaret fremgår det, hvordan fagidentiteten nærmest hænger og svæver mellem de to fag som to forskellige verdener med hver deres overvejende henholdsvis praktiske og teoretiske problemstillinger. Jeppe skelner mellem det ukendte eller „det andet“ som er forbundet med efteruddannelsens mere teoretisk orienterede verden med bøgerne og ordene (de fremmede, Andersen 2002), og det han kender eksempelvis fra hans tidligere arbejdsliv orienteret mod det praktiske, håndværksmæssige - med det kreative potentiale - som også for ham rækker ud over hans egen erhvervsfaglige baggrund og det brancheområde som hans uddannelse er rettet mod. Dertil kommer, at det som han (også) kan - og som han udtrykker det, at her kan han „*hvad som helst*“, og som i tekstsammenhængen tolkes som udtryk for det overkydende eller overskridende/transformativ – det sidder i kroppen eller, som han siger, det ligger i fingrene, som et både konkret og forestillet afsæt for formgivning.

Det har den kvalitet, at det er åbent, men relativt åbent idet, det er begrænset til det praktiske: „... *med fingrene, der kan jeg lave hvad som helst.*“ Og så er der som han siger: „*det andet*“ som er det ukendte, og som i den konkrete situation ikke alene indbefatter teorien, bøgerne og de fremmede ord, men også det, der kan komme ud af det, og som han ikke ved endnu.

## Det foregribende som tilstand - værkoriering

Der er et andet aspekt som hører med til arbejds erfaringen sådan som den fremgår af Jeppe fortælling, og som jeg her kalder for "værkoriering". Hen mod interviewets afslutning fortæller Jeppe, at han udvikler sig: „*Fra det øjeblik jeg får ideen til jeg har udført det i praksis - under hele forløbet*". Værkoriering forstås som en tilbøjelighed til at arbejde med del og helhed inden for en konkret og forestillet virkelighed og den formuleres her eksplicit, uden at han bruger ordet. Det fremgår at det er tilknyttet det håndværksmæssige uden at det bare kan reduceres til det. Han forklarer det uddybende sådan:

*„Og det er, så lad os så sige, det kan være en en kage. Ja. Så tegner vi den op, så laver vi skitsen, så sætter vi den ud. Så bagefter så sidder vi så og siger: „Nej, der skulle have været lidt mere i... den kunne have været lidt anderledes den temperatur...“ Så det er godt at skrive forløbet op og holde øje med opskriften, så du ved næste gang: „Vi skal lige have ændret lidt der“. Det kan jeg godt lide“.*

Jeppe orientering mod form her begrebsat som værkoriering viser sig i Jeppe studieform, i hans måde at tackle både opgaverne og de andre studerende på. Han ser hele tiden *potentialet* for sig forud for løsningen af en given arbejdsopgave – hvad kunne det blive til, hvis osv. – lige som han er tilbøjelig til at arbejde med *udkast*, når han skal orientere sig. Jeppe værkoriering viser sig også ved, at han er tilbøjelig til at arbejde med *stof* og *form* inden for en *afsluttet helhed* i.f.t. en given arbejdsproces eller opgaveløsning. Denne tilbøjelighed hos Jeppe præger hele måden, han går til studielivet på ligesom det sidder i de frustrationer han giver udtryk for, når det værkorierede ikke er til stede i en arbejdsproces. Jeppe stærke værkoriering kommer altså frem i hans måde at se, tolke og forbinde sig med hændelser og personer ligesom det afpejler sig i den nærmest *sceniske fortællestil* som vidner om en *oplevelsesform*, der er forbundet med ovennævnte tilgang til tingene. Interviewet viser også, hvordan hans værkoriering (og stilsans) sætter sig spor både i hans fortælling og i selve hans måde at gribe fortællingen an på. Dermed udtrykker han sig også i omgang med interviewgenren som lægges ud.

## Biografi og form – fortællerens omgang med interviewgenren

Man kan sprogligt set betragte den biografiske fortælling som en opdagelsesrejse for den fortællende - ikke mindst i fortællingen selv, og hvordan den mon kan komme til at forme sig. Der hvor denne interesse ikke umiddelbart findes hos fortælleren går fortællingen 'død', og den vil intet sige men bare tale og tale. Men selv da vil der altid være 'noget' der ligger 'gemt' som brud i fortællingen - og hvor der er brud, er der potentielle åbninger hvor noget nyt kan tage form.

Under analysen af interviewet med Jeppe bliver det tydeligt, at interviewmaterialet falder i 3 dele. Den første del er en indledning der står som en slags *præambel*, idet den fungerer som en åbning der både i indhold og form *foregriber* det der kommer efter, og som indeholder Jeppe's livshistoriske fortælling. Her tages der eksempelvis hul på temaer som sprogets og arbejds erfaringens betydning for Jeppe's oplevelse af uddannelsen, lige som hans måde at håndtere studiemæssige konflikter bringes på bane. I den indledende sekvens ses, at alt hvad der senere udfoldes i interviewet allerede er bragt i spil. Dette lægger op til en tolkning af den indledende samtales funktion i retning af en *foregribelse* af 'selve interviewsamtalen', og som dermed danner model for en efterfølgende differentiering der udfoldes i Jeppe's livshistoriske fortælling. Der er en analyse-mæssig pointe i, at fortællingen former sig og formgives på netop denne måde. For som et aspekt af formtilgangen tolkes denne mere uformelle optakt som en 'tekst' for sig. Det er et *udkast* til den fortælling der kommer efter, og som udgør 'selve interviewet'. Dermed åbnes til tekstens eget iboende, men også andre *kontekstuelle* lag omkring teksten og selve tekstproduktionen herunder interviewsettingen. Det viser altsammen, hvordan noget får betydning i kraft af det der omgiver det, hvad enten det går forud for det eller følger efter. Tredje og sidste del af interviewet kan betegnes som en afrunding der - som en form for *efterspil* til det livshistorisk strukturerede *midterstykke* - på det tematiske plan men også formmæssigt griber tilbage til den indledende præambel og afslutter denne. Dette stilistiske træk giver et fingerpeg om, at hele interviewet - på trods af det hørlige replikskifte som finder sted undervejs mellem interviewer og interviewet - fremstår som een samlet ytring.<sup>9</sup> Hvis man fastholder Jeppe's fortælling som én ytring kan den samtidig ses som et 'værk' dog uden at være det. Når jeg bruger betegnelsen 'værk' om Jeppe's fortælling, er det for at markere, at den antager form af en samlet ytring *ligesom* et 'værk' gør det eksempelvis et videnskabeligt eller et kunstnerisk værk. Jeppe's fortælling er ingen af delene den forbliver et 'svar' på et livshistorisk forskningsinterview, og det kan ikke være et værk men dog antage *værklignende* form gennem en stærk værkorientering hos tale-subjektet i almindelighed og gennem 'stil'. Dermed fremstår værkorientering og med den stilarbejdet som på een gang *formidlende* mellem forskellige erfarings-sammenhænge og som en *orienteringsskabende* omgang med tilegnelsen af det faglige stof. Det er imidlertid også en vigtig pointe, at dette værkorienterede stilarbejde



er *førbevidst* forstået på den måde, at det foregår uden den lærende selv ved af det. Han eller hun er alene optaget af at udtrykke sin omgang med faget, studiesituationen og verden uden for.

## **Ekskurs: Værkorientering og form - det mulige men endnu ikke levende**

De studerendes orientering mod form og formgivning i forbindelse med læring begrebsættes her som '*værkorientering*' (Iversen 2003). Begrebet sættes almindeligvis i forbindelse med kunst og formgivning, hvor selve værkorienteringen forbindes med nærvær og opmærksomhed rettet mod form (Brandt 1999).

*„I kraft af værk-orienteringen, orienteringen mod noget eminent nærværende og opmærksomhedskrævende, er kunsten - ved siden af kærligheden, som kunsten derfor prototypisk forholder sig til som sit naturlige emne - intenst og ekstremt opmærksom, og dens dermedfølgende formbevidsthed læses nødvendigvis i dens gerninger“* (Brandt 1999, p. 9).

Værkorientering forstås hos Brandt som en særlig *orientering* eller *rettethed* knyttet til *form*. Søren Ulrik Thomsen bestemmer i sin poetik *„En dans på gloser“* først og fremmest værkbegrebet ved dets afsluttethed:

*„Et værk vil jeg definere som et arbejde, der formelt såvel som stofligt har flyttet sig kvalitativt i forhold til det foregående og er afsluttet, dvs. arbejdet igennem til det yderste punkt, hvor formen ikke kan fange mere stof og stoffet ikke generere ny form. I det hele taget anlægger jeg på alle niveauer afsluttethed som kriterium“.* (Thomsen 1996).

Hos Ernst Bloch almengøres værkorienteringen, idet han bestemmer dette som noget der ikke alene definerer mennesket men også det menneskelige (Bloch 1980). Bloch forbinder værkorientering med bevidsthedens *foregribende* kraft, og han opsamler dette i kategorien *„endnu-ikke“*, herom siger Bloch:

*„Kategorien endnu-ikke er som kategori mulig i en verden, hvor der stadig kan ske udkast og foranderlige ting, og hvor selve verden endnu er åben, ufærdig, processuel og følgelig fragmentarisk. Kort sagt en verden med en horisont, der går ud over denne verden“* (Bloch 1980, 39).

Kategorien *endnu-ikke* formidler mellem subjekt og objekt ved på én gang at være en tilstand alle mennesker lever i og en *latens* i tiden der bestemmes som: *„det mulige men endnu ikke levende“*, (Bloch 1982). Selve realitetshorisonten indbefatter hos

Bloch *det foregribende* som noget der i bogstaveligste forstand er „*sat forude*“ (Bloch, 1980). Det er en førbevidst kategori for noget dæmrende i os. Men som hvis (samfunds-) *tendensen* ikke er der dog ikke vil være muligt at realisere. Dette skyldes det forhold at: „... *det endnu-ikke tilbage er det endnu-ikke bevidstes korrelat*“ (Bloch 1982, 31-32). Verden er givet som potentialitet. Det der endnu-ikke findes ligger latent i tiden som noget der venter på at blive til. Bloch har ikke noget formbegreb, men begreber som *værkorientering* og *endnu-ikke* indgår hos Bloch i en bestemmelse af mennesket som et *anticiperende væsen*. Mennesket er det eneste væsen, siger Bloch, som har fremtiden som et ægte *endnu-ikke*. *Værkorientering* forstås dermed som et alment menneskeligt træk, en evne til at arbejde med skabende udkast, med realisering - og med form (Iversen 2003).

### Et fag uden for faget – ‘ekstra-faget’

Jeppe beskriver sit tidligere arbejde som bartender, og hvad det går ud på. Han mener, at det er: „*at give folk det ord, de har brug for, når de har brug for det*“. I interviewsammenhængen og på baggrund af Jeppe's værkorientering og stilsans kan dette fortættede udtryk for hvad det er han gør, tolkes som en værkorienteret, æstetisk eller om man vil en musisk tilgang til den service, som følger med betjening af kunderne i baren. Dette arbejde handler for Jeppe i høj grad om *præcision* og *timing*. Det er ikke svært, siger han, og man kunne tilføje et: Nej, ikke for den, der kan det. Det handler om, at han i sin betjening af kunderne indbygger en form for kvalitet i arbejdet, som går ud på, at han arbejder med del og helhed i.f.t. det håndværksmæssige og sanseligt æstetiske moment i opgaveløsningen. Jeppe's omgang med jobbet viser, at en *værkorientering* hvormed der lægges en *kvalitet* ind i et arbejde, som ikke umiddelbart selv giver så meget fra sig, kan være en måde at klare et belastende og nedslidende arbejde på. Men den faktiske nedslidning som finder sted på arbejdspladsen, hvorom Jeppe fortæller, at dem over fyrré år ikke kan klare det (længere) viser, at *værkorientering* som individuel strategi over for et nedslidende arbejde ikke slår til. Hvis Jeppe (og de andre) skulle kunne holde til arbejdet efter det fyldte 40 år, ville det forudsætte, at selve *værkorienteringen* blev indbygget som en kvalitet i arbejdsprocessen, i organiseringen af arbejdet og i opgavesammensætningen. Men også i den efteruddannelse, der tilbydes til personalet, og som netop må have *værkets horisont* - kurser i at arbejde med en både konkret og forestillet del og helhed - og ikke organisationens (alene). Samtidig med, at Jeppe er stødt på en grænse, hvor han ikke kan holde til arbejdet i branchen længere, er han blevet klog af skade (nedslidning) og har, delvist tvunget af omstændighederne, skiftet holdning, hvad angår sin måde at bruge sig selv på - ikke mindst når det gælder arbejdsmarkedet, hvor han nu ønsker at deltage anderledes motiveret. Jeppe har et ‘fag’ som han har udøvet på fritidsbasis i de sidste 5 år, og som han har været klubaktiv inden for på grund af den faglige nedslidning, han selv var udsat for. Nu bruger han

sin værkorientering rettet mod at udvikle helt nye kompetencer, hvor han vil forsøge at bruge det fag, der har hjulpet ham selv. Han har derfor en plan om at komme til at leve af at undervise i 'fritidsfaget' - der her optræder og begrebsættes som 'ekstra-fag' (Iversen 2003) - på arbejdspladser i organisationer og andre steder, hvor der måtte være brug for det. På den måde sætter Jeppe sin egen nedslidning og dens årsager i perspektiv, idet han både (fortsat) afhjælper sin egne skader og forsøger at afhjælpe og forebygge andres, samtidig med at han får sig en levevej ud af det.

## Værkorientering og læring – kompetenceudviklingens grund i sansningen

Værkorientering ses i denne analysessammenhæng som et udfoldet og upåagtet potentiale relateret til læreprocesser både i og uden for uddannelse. Værkorienteringen angår Jeppe's udprægede formsans, som her viser sig i hans fortælle-måde og -stil. I forhold til læring er det en afgørende pointe, at stil- og forarbejdet er orienteringsskabende. Jeppe's sproglige stil er eksplicit *dialogisk* præget af en stærk markering af den intonation, der isolerer den fremmede tale. På skrift markeret med citationstegn eller i form af *intertekstualitet* hvor udveksling af tale-subjekt er flyttet ind i ytringen som *fremmed tale* (Bakhtin 1996; Andersen 1998). Dette fremtræder hos Jeppe ved at andres tale ofte refereres som direkte citater i Jeppe's fremstilling.

I *stilen* formgives tingene samtidig med at orienteringen rettes mod det, der opfattes som væsentligt (Merleau-Ponty 1970; Johnson 1993). I *stilen* afspejles samtidig en særlig kropslig eksistensmåde, hvor tilgang til gestuelle betydningslag i sproget gennem brud og deltaljer, gives særlig analytisk opmærksomhed, idet de åbner til det (lærings-) processuelle og til kompetenceudviklingens *sanseligt* formgivende moment. Hos Jeppe får det udpræget dialogiske, der ofte har form af direkte tale og med indslag af omhyggeligt gengivne samtalsituationer, karakter af scenisk gengivelse. Det sceniske fremstår i tolkningen af interviewteksten som en kvalitet, der er forlenet med 'levet liv' ('*lived experience*') (Van Manen 1990) og som forbin-der fortællingen med krop og sansning. Det er samtidig karakteristisk for interviewet med Jeppe, at han hele tiden fører en indre dialog med sit tidligere arbejde (arbejdsmetoder, kollegaer m.v.) hvorved han sprogligt set også på det eksplicit tematiske plan arbejder med formidling af før og nu og mellem livssfærer og mellem sansning og forestilling. Således fremstår selve værkorienteringen og dens udmøntning i *stilen* og *stilarbejdet* i analysen som en måde at tilegne sig noget – at lære på.

## Ekstra-fag og værkorientering som tavs horisont i kompetenceudvikling

Udfoldet *værkorientering* i arbejds- eller uddannelseslivet (det kan også være andre former for liv eller sfærer) lægger sig 'uden for' som en nødvendig (kompensatorisk) aktivitet eksempelvis i form af ekstra-fag men med et udfoldet potentiale. Ekstra-faget udgør, hvor det (endnu-ikke) er trådt frem, et *potentiale* eller et *usynligt* fag 'uden for' faget. Alligevel indgår det i læring og uddannelsesdeltagelse, hvor det optræder som mere eller mindre *tavs horisont*, der 'klinger med' i uddannelsen og kompetenceudviklingen. Det træder typisk frem og tematiseres evt. bare indirekte i forbindelse med de studerendes omgang med uddannelsesdeltagelsen ligesom det indgår som et omformende aspekt i tilegnelsen af det efteruddannelsesfaglige. I analyserne afdækkes den nærmere betydning heraf, og hvor ekstra-fagets sanselige kvalitet og horisontskabende funktion viser sig at være afgørende for tilegnelsen af nye kompetencer. Analysen afdækker det arbejdsrelaterede potentielt ekstraraglige fænomen, som udvikles ofte/typisk i forbindelse med individuelle mere eller mindre kompensatoriske fritidsinteresser<sup>10</sup> der er så stærke eller nødvendige for den lærende, at de skaber grundlag for udfoldelse af en (potentiell) 'ekstraraglighed'. En sådan ekstraraglighed kan vise sig i form af en helt ny selvstændig raglighed der som i Jepes tilfælde kæmper om fagets plads, eller som en mindre fremtrædende supplerende (omformende) raglighed der lægger sig til (og spiller sammen med) den, de allerede har. Det kan eksempelvis være i form af interesser af mere eller mindre privat karakter ofte forbundet med noget personlighedsudviklende eller på anden måde personligt relateret, som de har med sig ind i uddannelsen, men ikke selv ser som kompetencer. Her træder *ekstra-fænomen ekstrarag, ekstra-interesse* m.m. frem som det, de studerende tager i brug og anvender, når de arbejder med 'stoffet' - både det raglige og alt det andet livsstof, som svinger med. Læring fremstår her som en omformende aktivitet, der også indbefatter, hvad folk allerede gør for at skaffe sig rum og komme til udtryk. Her afdækkes læringens karakter af *horisontarbejde* evt. relateret til et arbejdsliv som er nedslidende eller hvor der mangler noget basalt som angår eksistensen på grund af en for snæver horisont. Ekstra-fænomener optræder som 'brud' på horisonten, kompenserende og åbnende på samme tid rettet mod at skabe åbninger for transformation og læring.<sup>11</sup>

## Læreprocessens æstetisk formgivende moment er upåagtet i undervisningen

I analysen fremstår læreprocessens æstetisk formgivende moment som væsentligst *upåagtet* i undervisningen. Spørgsmålet om ekstra-faget og værkorienteringen som et aspekt af læringens formgivende omformende dynamik får ikke rigtig tildelt nogen plads i studiet - eller den både gør det og gør det ikke. For analyserne viser, at uddannelsen er ambivalent over for ekstra-fænomener som de studerende har med sig ind på uddannelsen. Det fremgår ved at der i studiet er en tendens til på én gang at invitere 'det uden for', i form af andre erfaringsammenhænge, med ind som læringsfremme og samtidig en tendens til uafvidende at komme til at lukke det ude som noget uddannelsesfremmed, især når det optræder som modstand i undervisningen. Gennem artiklens anvendelse af det fænomenologiske formbegreb og orienteringen mod det processuelle og potentielle i dataindsamling og i analysen mod tekstens stoflighed<sup>13</sup> og detaljen i forbindelse med *brud* og *sprækker* sættes tavsheder i tale. Derved åbnes det empiriske for læringens æstetisk formgivende moment som noget der foregår både i hverdagslæring og i organiseret læring. At få dette aspekt indarbejdet såvel i læringsforskning som i didaktik og pædagogik kan derfor være afgørende for, at efteruddannelse ikke taber en læringsdynamik, som allerede er på færde såvel i undervisningen, som i det hverdagsliv som de studerende har med sig ind på uddannelsen.

## Summary

- Learning in further education of Adults who wish to widen their field of competences with an extra-profession

An increasing number of adults wish to plan for further education and in-service training and still more adults demand a variety of qualifications. In the skill-upon-skill tradition of mid-career training various skills and identities are highlighted, thus implying pervasive and complex issues in learning. At the same time further education where new skills are added to old ones entails educational issues that are essential to the phenomenon of learning. The article is founded on an empirical study of the learning process of adults participating in mid-career training in order to widen their field of competencies with an extra-profession and thus acquire qualifications for new kinds of jobs. The training in question is the one-year education programme in adult teaching targeted at people who already have a trade or profession.<sup>12</sup>

Learning is broadly defined as a process *within* as well as *outside* of teaching situations, whether intentional as *organized learning* or non-intentional such as *everyday learning*, but also as a phenomenon taking place alongside other activities for example teaching situations. Furthermore, the learning process itself and its characteristics are not immediately visible, so teaching is structured on silent knowledge. Thus learning is considered a *partly invisible* process accommodating knowledge from various spheres including spheres of personal lived experience. The approach is philosophical and phenomenological focusing on participatory learning as experienced reality. In order to explore the aesthetic dimension of the learning process I turn to the phenomenology in order to develop a perception of learning as a transforming attempt to create space and emergence.

In the article I intend to open up for new approaches to the field of study. For this purpose a *design* is presented for studying learning as an *aesthetically forming* process. A concept of *form* is derived from Merleau-Pontys phenomenological philosophy, and I draw on supplementary theories of sociology, language theory and theory of art and poetics. The theories are characterised by their focus on processes and by a certain approach to emergence and emerging phenomena. The aim of the theoretical design is to uncover learning as a *process*, the *visibility-invisibility* of learning as well as learning as what may be termed its forming and reforming *indirect presence*. Finally I want to stress the importance of aesthetic and sensuous dimensions in the transitory processes of learning.

The article analyses a study of a male participant in the one year education programme in adult teaching illustrating fundamental issues concerning students in further education. The concept of *experienced reality* is used to analyse the

participants' own reflections on their experiences and the process of learning during and alongside the teaching situation. The article focuses on what the students actually do when they add new skills to old ones. In the analysis the learner's usual actions appear as an aspect of everyday learning based on experiences rooted in everyday life. They reveal hidden connections between different spheres of experiences and thus *give voice to silent horizons*.

The analysis reveals that *learning mediates* different spheres of experiences far beyond what is ordinarily defined as learning situations and that this among other is expressed in the (narrative) style. Here it becomes evident that the nature of learning is „*horizon work*“ creating openings where *extra-phenomena* emerge brought into the classroom by the students (*extra-subject, extra-interest* etc.). This phenomenon is particularly evident in students who are clearly oriented towards form and where an *extra-interest* is demonstrated in terms of a „*skill*“ next to or in addition to the subject or profession they already have, as an '*extra-subject*' (-trade or -profession). Furthermore the analysis shows that the participants' attention to forming and its effect on learning are neglected resources in further education. Thus the conclusion suggests that the aesthetically forming dimension of learning challenge educational and learning research and teaching and pedagogy as well.



**Mette Iversen**

Ph.d. , Amanuensis og koordinator for Nordisk Netværk for Voksnes Læring  
Institut for Curriculumforskning  
Danmarks Pædagogiske Universitet  
mettei@dpu.dk

## Referencer

- Andersen**, Nina Møller (2002): *I en verden af fremmede ord: Bachtin som sprogbrugsteoretiker*. Akademisk Forlag.
- Alheit**, Peter m.fl. (red.) (1995): *The biographical Approach in European Adult Education*. ESREA Verband Wiener Volksbildung.
- Bakhtin**, Mikhail (1996): *Speech Genres and Other late Essays*. University of Texas Press Austin.
- Bengtsson**, Jan (red.) (1999): *Med livsvärlden som grund. Bidrag til utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergstedt**, Bosse (1994): *Livsupplysande ögonblick. NFS Grundtvig och den livsupplysande texten*. Paper til konferencen Forskning i Norden. Institutionen för pedagogik och psykologi. Linköpings universitet.
- Bloch**, Ernst (1980): Anticiperet realitet – hvad er utopisk tænkning, og hvad kan den? I Jørn Andersen (e.a.) (red.): *Ernst Bloch – en introduktion*. Modtryk.
- Brandt**, Per Aage (2002): Merleau-Ponty: Insistensens filosof. En fæno-semiotisk note om kødet, kunsten og kognitionen. I Stig Brøgger (e.a.) (red.): *Kunst og filosofi i det 20. århundrede*. Det kongelige danske kunstakademi.
- Dehs**, Jørgen (1995): *Æstetiske teorier*. Odense Universitetsforlag.
- Ekelöf**, Gunnar (1997): *Fyrsten af Emgiôn. Udvalgte digte*. København: Gyldendal.
- Falk**, Jørn (1984): Historien og utidigheden. I *Kontext*, 46. Politisk Revy.
- Grøn**, Arne (1982): Merleau-Ponty: Sansning og verden og Kropslighed og historie. I Lübcke, P. (red.): *Vor tids filosofi*. Engagement og forståelse. København: Politikens Forlag.
- Hastrup**, Kirsten (1992): *Det antropologiske projekt. Om forbløffelse*. København. Gyldendal.
- Hastrup**, Kirsten (red.) (2003): *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. Hans Reitzels Forlag.
- Illeris**, Knud (2004): Det nye kompetencebegreb. I: *AGORA nr. 3* CVU Storkøbenhavn.
- Iser**, Wolfgang (1978): *The Act of Reading. A theory of aesthetic response*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Iversen**, Mette (1998): Livet følger med i undervisningen! Om voksnes læreprocesser. I Cornelius, Hans (red.): *Voksenunderviserens veje og udfordringer*. Undervisningsministeriet.
- Iversen**, Mette (2002): Efteruddannelse af voksne set i et rest- og mangelperspektiv. I *Dansk pædagogisk Tidsskrift 2*. Christian Ejlers Forlag.
- Iversen**, Mette (2003): *Læring – mellem intellektuel og sanselig erkendelse*. Teoretisk metodologisk udforskning af læring som en æstetisk formgivende proces baseret i sansningen. – et filosofisk fænomnologisk studie af læring i



efteruddannelse af voksne rettet mod at supplere den faguddannelse, de allerede har, med et nyt fag. Ph.d.-afhandling, Institut for uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter.

- Jarvis**, Peter (1991): *Paradoxes of Learning. On becoming an individual in society*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Johnson**, Galen A. (e.a.) (edit) (1993): *The Merleau-Ponty Aesthetics Reader Philosophy and Painting*. Northwestern University Press. Evanston. Illinois.
- Korsgaard**, Ove (1994): *Stedet for oplysning*. Paper. Forskning i Norden. 5. nordiske arbejdskonferance i forskning om folkeopplysning og voksenundervisning. Nordens folkliga akademi. Göteborg.
- Larsson**, Staffan (1996): Vårdagslärande och vuxenstudier. I Ellström, Per-Erik m.fl. (red.): *Livslång lärande*. Linköping: Studentlitteratur.
- Merleau-Ponty**, Maurice (1970): *Maleren og filosofien*. København: J. Vinten.
- Merleau-Ponty**, Maurice (1994): *Kroppens fænomenologi*. Det lille Forlag.
- Merleau-Ponty**, Maurice (1999): *Om sprogets fænomenologi*. Udvalgte tekster. København: Gyldendal.
- Pedersen** Kim og Steen Høyrup (2003): Kampen om kompetencerne. I: Inge Bryderup, (red.): *Pædagogisk sociologi*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Rasmussen**, Torben Hangaard (1996): *Kroppens Filosof Maurice Merleau-Ponty*. København: Semi-forlaget.
- Thomsen**, Søren Ulrik (1996): *En dans på gloser*. Vindrose.
- Tøjner**, Poul Erik (1989d): *Poetik: At tænke med kunst*. Gyldendal.
- Van Manen**, Max (1990): *Researching Lived Experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Undervisningsministeriet** (2003): *Uddannelse, 1 2003*. Tema: Kompetence.
- Weicher**, Inge og Per Fibæk Laursen (2003): *Person og profession – en udfordring til socialrådgivere, sygeplejersker, lærere og pædagoger*. Billesø & Baltzer.
- Winnicott**, Donald W. (1990): *Leg og virkelighed*. København: Reizel.
- Winnicott**, Donald W. (1993): Den skapende impulsen. Psykoanalytiska skrifter i urval av Arne Jemstedt. Böckförlaget Natur og kultur.

## Noter

- <sup>1</sup> I artiklen drejer det sig konkret om voksenunderviseruddannelsen, en étårig efteruddannelse for voksne der allerede har et fag.
- <sup>2</sup> Artiklen er baseret på resultater fra min phd-afhandling „*Læring – mellem intellektuel og sanselig erkendelse. Teoretisk metodologisk udforskning af læring som en æstetisk formgivende proces baseret i sansningen. – Et filosofisk fænomenologisk studie af læring i efteruddannelse af voksne rettet mod at supplere den faguddannelse, de allerede har, med et nyt fag.*„ (Iversen 2003).
- <sup>3</sup> Denne tendens modsvarer skiftet fra kvalifikationer til kompetencer (Illeris 2004 ; Pedersen m.fl. 2003; Undervisningsministeriet 2003).
- <sup>4</sup> I følge Larsson (1996) skaber den læring, der foregår i organiserede læringsforløb ændrede betingelser for at lære i hverdagslivet. Han fremanalyserer bl.a. på denne baggrund krav til voksenuddannelse set i forhold til, hvad der generelt kendetegner 'god undervisning'.
- <sup>5</sup> 'Stoffet' indbefatter her såvel det efteruddannelsesfaglige som oplevelses- og erfaringsindholdet og på det fortællende plan også arbejdet med udtrykket og med sproget, som her både er stof og form.
- <sup>6</sup> Alle brud i de citerede tekststykker markeret med / .
- <sup>7</sup> Dette tema med ønsket om at komme væk fra en arbejds- og livssituation præget af basale konflikter, som søges håndteret på forskellig vis bl.a. gennem uddannelsesdeltagelse er gennemgående i de livshistoriske interviews med de studerende på voksenunderviseruddannelsen.
- <sup>8</sup> Det er et aspekt som også gør sig gældende i kompetenceudvikling generelt, men som kommer særlig tydeligt frem i forbindelse med efteruddannelse der lægger fag på fag.
- <sup>9</sup> Der trækkes i sproganalysen på M. M. Bakhtins sprogteori og hans teoretiske bestemmelse af ytringen og af sprogets formgivende potentiale.
- <sup>10</sup> Fritidsinteresser indgår typisk i informelle læringsaktiviteter, eks. i arbejde inden for bevægelser som kan være lokale eller globale, i netværk eller folkeoplysningsaktiviteter enten i folkeoplysningens mange undervisningstilbud eller i frivilligt arbejde inden for det folkeoplysende område o.a.s.
- <sup>11</sup> *Ekstra-interessen* er defineret som en interesse hos den studerende der ligger 'ud over' hvad man kunne kalde for uddannelsesinteressen og den umiddelbare motivation for at tage en efteruddannelse. Ekstra-fænomener er imidlertid også defineret ved begrebet horisont og ved det horisontarbejde, som de er forbundet med. De er defineret som noget der lægger sig 'uden for' en typisk for snæver horisont. Eksempelvis vil det der ikke er 'plads til' i arbejdslivet typisk udfolde sig kompensatorisk i fritiden osv. Benævnelser „ekstra-“ er for at indfange dets funktion af 'brud' på horisonten med grund i Jepses egen omgang med verden hvori erhvervsuddannelsen, branchen, arbejdsfunktionerne m.v. indgår.
- <sup>12</sup> The article is based on the results from a ph.d. thesis by Mette Iversen (2003) „*Learning – between intellectual and sensuous understanding*„ (Copenhagen, The University of Roskilde RUC, Institute of Educational Research). The theses is founded on an empirical study of the learning process in adults participating in mid-career training in order to widen their field of competencies with an extra profession and thus acquire qualifications for new kinds of jobs. The training in question is the one year education programme in adult teaching targeted at people who already have a trade or profession. The approach is philosophical and phenomenological focusing on participatory learning as experienced reality. The aim is to develop theoretically and methodologically the concepts and methods for studying learning as an aesthetically forming process mediating a range of experiences.
- <sup>13</sup> Begrebet tekstens "stoflighed" anvendes her som en samlebetegnelse for en dimension i teksten, der beror på tekstens rytme og tonalitet, herunder dens hastighed, tyngde, lethed, intonation, ordvalg, ophold og pauser, udeladelser, gentagelser m.m. og som indgår i tolkningen af det samlede udtryk.

**Karen Wistoft**

# Omsorg og sundheds- pædagogisk kompetence

*Omsorg kan betragtes som en værdi inden for forebyggelse og sundhedsfremme og som en del af værdigrundlaget for udvikling af pædagogiske kompetencer i et sundhedsprofessionelt arbejde. Pædagogiske kompetencer er ikke blot abstrakte former for individuel og kollektiv kunnen, men evner til kunnen i en given sundhedspædagogisk kontekst. En nuancering af forskellige kompetenceformer lægger op til udvikling af nye pædagogiske kompetencer, så sundhedsprofessionelle, der har tradition for at yde omsorg, i højere grad bliver bevidste om, hvordan de arbejder sundhedspædagogisk. Dette illustreres gennem et empirisk orienteret tema, der belyser, hvordan sundhedsplejen bringer værdier på spil i det sundhedsfremmende og forebyggende arbejde i skolen. Artiklen har til hensigt at sætte fokus på omsorg i sundhedsarbejdet og på de pædagogiske kompetencer, som impliceres i et professionelt refleksivt arbejde.*

## **Omsorg og sundhedspædagogisk kompetence**

En kompetencesemantik har gennem de senere år resulteret i nye forventninger til pædagogiske begrundelser og prioriteringer, primært i samfundets uddannelsessystem, men også i forskellige former for sundhedsprofessionelt arbejde. Hvor der tidligere blev lagt vægt på personlige og faglige færdigheder er der sket en semantisk forskydning: fra færdigheder til kvalifikationer til kompetencer. Qvortrup betegner forskydningen „fra viden til viden om viden“ (Qvortrup 2004, 93). Det er ikke længere tilstrækkeligt at vide hvad, vi skal vide, men vi skal vide, hvordan vi i en given situation tilegner relevante færdigheder. Denne artikel tager udgangspunkt i et begreb om kompetence som en evne til at kunne noget i en given kontekst. Pædagogisk kompetence er da en evne til at kunne arbejde pædagogisk i en given kontekst.

Pædagogik regnes for at være et intentionelt anliggende, og den pædagogiske kompetence er blandt andet en evne til at arbejde intentionelt. Omsorg er derimod ikke et intentionelt anliggende, og artiklen betragter omsorg dels som en værdi i et sundhedspædagogisk arbejde, og dels som en ikke-intentionel professionel kompetence.

Artiklen tilbyder en måde at iagttage forholdet mellem sundhedspædagogisk kompetence og omsorg på. Jeg vil starte med at fremsætte to teser. Den første tese lyder, at pædagogisk kompetence består i at kunne håndtere iagttagelser af anden orden. Denne evne til at kunne iagttage en iagttagelse, dvs. iagttagelsens konditionalisering, er et udtryk for, at samfundet ikke kan levere nogen ontologisk eller metafysisk sikkerhed, men at alting i princippet også kunne være anderledes (Luhmann, 1995, 1998, 2000a, 2000b, 2002). Dermed er kompetence ikke indskrevet i en figur, som hedder iagttagelse af første orden, hvor individet eller dets opdragere kan sammenligne den aktuelle med den ideelle evne til at kunne. Tesen betyder, at kompetence ikke længere kan forstås med disse begreber, men at individet udvikler kompetence i kraft af en reflektiv dannelsesproces. Individet dannes, og danner sig selv, i en anden figur, som hedder iagttagelse af anden orden, hvor individet iagttager sig selv, og iagttages af andre (Thyssen, 2001). Derfor er kompetence ikke blot individets selviagttagelse, men også andres fremmeiagttagelse i en given kontekst. Pointen er, at fremmediagttagelsen ikke påvirker kompetenceudviklingen direkte og kausalt. Den må omvejen over individets selviagttagelse som et alter ego, der kan illustreres som: 'mig selv i den andens øjne'. Den anden tese hævder, at omsorg er nødvendig for at opnå kvalitet i de sundhedspædagogiske relationer, vi indgår i, men omsorg ikke i sig selv er tilstrækkelig for at opnå pædagogiske mål om læring, personlig udvikling eller dannelse. Dermed har omsorg ikke enhedskarakter og er ikke en del af et fastlagt værdigrundlag for udvikling af sundhedspædagogisk kompetence. At udvikle kompetence er ikke at tilegne sig en fast etisk eller kulturel 'omsorgskapital', som derefter kan forenes med et fast værdigrundlag. Omsorg er en variabel værdi, som må plejes og fornys og som i sundhedspædagogisk praksis befrier den professionelle fra et bestemt indhold. Vi yder ikke omsorg i kraft af et bestemt værdisæt, men i kraft af en måde at iagttage vores egen og andres iagttagelse på. Vi udvikler ikke sundhedspædagogisk kompetencer uden blik for disse iagttagelser. Med den anden tese rejser artiklen spørgsmålet om, hvordan omsorg formes som værdi gennem en sundhedspædagogisk kompetence, og artiklen uddyber og nuancerer omsorgsbegrebet empirisk som noget implicit i sundhedsprofessionelles selvforståelse. Med andre ord en diskussion af et omsorgsfundament for udvikling af en professions egenlogik, forstået som professionens værdier, viden og normer samt de særlige kompetencer, de professionelle må tilegne sig for at kunne kvalificere deres sundhedspædagogiske prak-

sis. Disse to teser vil blive udfoldet i det følgende, og som en begyndelse skitser jeg artiklens kompetencebegreb.

## Tre kompetenceformer

Med henvisning til det nationale kompetenceregnskab (Kompetencerådet, 1998 (1999, 2000)) og operationaliseringen af kompetencebegrebet i de fire såkaldte kernekompetencer: læringskompetence, forandringskompetence, relationskompetence og meningskompetence og rådets ønske om at kunne foretage målinger, kvantificere kompetencer og derved fremme samfundets kompetenceudvikling, foreslår Qvortrup en kompetencefigur med tre dimensioner. Kompetencefiguren rummer en systematik mellem tre forskellige kompetenceformer, nemlig *relationskompetence*, som har at gøre med evnen til at kommunikere med andre, hvad enten de andre repræsenterer ens egen eller en anden kultur, *refleksionskompetence*, som handler om evnen til at kunne iagttage sig selv samtidig med, at man kommunikerer med den anden og *meningskompetence*, som er evnen til at identificere en meningshorisont for et fællesskab, dvs. evnen til operer med et kollektivt 'vi' (Qvortrup, 2004). Disse tre dimensioner har en fælles streng. De er alle refleksive og åbner dermed for den moderne iagttagelse af kontingens: at enhver sammenhæng også kunne være en anden. For et individs dannelse betyder kontingens, at vi ikke er, hvad vi er, i kraft af vores væsen, men ved at skabe, justere og forpligte os til en livssammenhæng (Thyssen, 2001).

Den første kompetenceform, relationskompetencen, bygger på iagttagelser af „fremmedreference“ og forudsætter, at man kan overvinde en kommunikations dobbeltkontingens (Luhmann, 1998). For det første skal man kunne udvise forståelse for den anden og en form for empati, dvs. evnen til at sætte sig i den andens sted for at kunne overvinde kommunikationens meddelelses-, informations- og forståelsesbarrierer (Luhmann, 1992). For det andet skal man kunne opretholde forskellen mellem sig selv og den anden. Kommunikation uden denne forskel er ifølge Qvortrup „ikke-kommunikation“ (Qvortrup 2004, 94). Man skal altså kunne kommunikere med blik for den andens blik og samtidig opretholde sig selv. Den anden kompetenceform, refleksionskompetencen, bygger videre på det aspekt, at man skal kunne sætte sig i den andens sted. Med refleksionskompetencen udviser man evner til at iagttage sig selv, sådan som man forestiller sig, at man ser ud for den anden. Det er ikke ensbetydende med at se bort fra sig selv, men det betyder opmærksomhed på, hvordan man ser ud i den andens øjne. Den tredje kompetenceform, meningskompetence, er et udtryk for en evne til at håndtere de kollektive værdier, som et socialt system bygger på. Det er en refleksion over inklusion og eksklusion med hensyn til det, der gør 'os' fælles (Qvortrup, 2004). Evnen til at iagttage andres måder at iagttage på er i Thyssens semantik et udtryk for dannelse (Thyssen, 2004).

Pointen er, at når vi iagttager, er vi blinde for den forskel, vi iagttager med. Den kan dog være synlig for andre iagttagere, og måske for én selv på et senere tidspunkt. Derfor er vi henvist til andre, når vi skal udvikle kompetencer.

## Etisk blik for omsorg

Hvad enten der er tale om en ikke-intentionel omsorgskompetence eller om en intentionel pædagogisk kompetence gør en etisk dimension sig gældende. At kompetence udfolder sig i kommunikation rummer det etiske minimumskrav, at man udvikler evne til at behandle den anden med respekt, dvs. at hans måde at iagttage på respekteres (Thyssen, 2001). Pædagogisk kompetence handler ligesom omsorg ikke kun om indhold, som viden, men også om form, som omgangsform. En klassisk diskussion om, hvorvidt pædagogik begrundes sig ud fra etik eller omvendt, udfolder sin relevans i forskellige sammenhænge. I *Verdensborgeren* benytter Kemp f.eks. en universel etik som afsæt for en pædagogik, der gør sig fri af nationale værdier til fordel for et mere globalt verdenssyn (Kemp, 2005). Dermed iagttager han pædagogik som en arena for det gode liv, som han med henvisning til Paul Riceur kalder „livet med og for andre i retfærdige institutioner“. Kems iagttagelsespunkt er etik, og dermed bliver det umuligt for ham at bestemme pædagogikken uden et etisk sigte. Dannelse og uddannelse betragter han som værdiladede aktiviteter, der bygger på: visioner om det gode liv, et forhold til andre mennesker og et ønske om en retfærdig samfundsorden for at kunne virkeliggøre visionerne (Kemp 2005, 175). Pædagogikkens mål er, sammen med demokrati og udvikling af politisk kompetence (handlekompetence), at udvikle de personlige relationer. Kemp argumenterer for, at der ikke er noget større ansvar i samfundet end pædagogens og vores fælles ansvar for vores egne måder at praktisere det gode liv på (Kemp, 2005: 178). Dermed lægger han op til en refleksion, der ud over selve undervisningen og læringen/dannelsen også inkluderer ansvaret for pædagogikken. Til dette ansvar kobler Kemp netop omsorg, fordi det etisk set handler om, hvad der er godt *for os* i praksis, ikke blot om enkelte pædagogiske mål, men om det gode, vi søger igennem alle de enkelte mål. Denne pædagogiske forestilling svarer i dag til Aristoteles' idé om etikken. Idéen går ud på, at visionen om det gode liv er forankret i praksis, hvis målrettethed giver struktur til visionerne, og som der findes forbilleder (visdom) for. Det handler om „det hele menneske“ og den opgave, der gennem livet har betydning for menneskets selvværd. Det gode liv er dog isoleret set kun en abstraktion, idet vi lever for og med andre, og spørgsmålet er derfor, hvordan omsorgen for den anden hænger sammen med ens selvværd: „Omsorg er omsorg for at give den anden samme lyst til livet, som man modtager af den anden“ (Kemp, 2005: 177). Omsorg bliver i denne etiske betydning til et begreb om gensidigt at give og modtage noget af og i det gode liv.

## Omsorgsfilosofi

I sundhedsfagene har omsorgsbegrebet tradition for at være en 'kerneverdi' og begrebet har fået betydelig plads hos en af sygeplejens grundlagstænkere: Kari Martinsen. Hendes filosofiske forskning har muliggjort adskillige genfortolkninger af sundhedsprofessionelles selvforståelse og kompetence. Omsorgsaspektet i sygeplejen, udtrykt som en omsorgsfilosofi, baserer Martinsen på en ontologisk situationsetik, hvor hun, inspireret af filosofferne K. E. Løgstrup og U. Juul Jensen, er optaget af at begrebsliggøre omsorgsværdier i den praktiske sygepleje. Gennem sine filosofiske tekster fremhæver Martinsen tre dimensioner ved omsorgsbegrebet (Martinsen, 2005a): det *relationelle* (at vi indgår i relationer, hvor vi tager vare på og er afhængige af hinanden) det *praktiske* (situationsforståelsen og de praktiske handlinger) og endelig det *etiske/moralske* (en afhængighed mellem mennesker, som medfører en etisk fordring om at tage vare på hinanden). Løgstrups spontane livsytringer kommer til udtryk, som en grundlæggende værdiforudsætning, der ikke skal begrundes. Livsytringerne viser sig gennem vore *handling*er, som derimod kræver begrundelser eller overvejelser. Martinsens omsorgsfilosofi er en ontologisk etik, hvor de moralske implikationer anses som et beslutningsgrundlag (Martinsen, 2002, 2003). Disse filosofiske betragtninger er ikke i sig selv handlingsanvisende, men behandler nogle grundlagsproblemer, som giver den sundhedsprofessionelle mulighed for at reflektere over sit vidensgrundlag og sin professionsforståelse. Hvis refleksionerne udvides i forhold til konkrete faglige problemstillinger, kan de støtte en mere kompleks forståelse for den omsorgsrationalitet, som ses indlejret i sundhedsprofessionelles identitet og selvforståelse.

Omsorgsfilosofien og den ontologiske situationsetik udtrykker en etisk opfattelse af, at mennesker er forbundet med hinanden i situationen, og at der eksisterer en „situationens dobbelthed“ i omsorgen mellem mennesker. Dobeltheden består i, at der altid vil være noget eller nogle typiske træk, vi kender fra tidligere situationer, samtidig med, at netop denne situation er enestående og helt unik. Omsorg er, ifølge Martinsen, et forhold mellem mennesker, bundet i næstekærlighed og praktisk formåen, hvor vi er henvist til hinanden for at tage vare på hinanden. Den etiske dimension i omsorgen ses som værdiforudsætninger, der netop kommer til udtryk i situationen, og afhængigheden mellem mennesker gør, at vi lever i magtrelationer, når mennesker i tillid udleverer sig til hinanden (Martinsen, 2005a, 2005b). Tillid er essentielt og fundamentalt i relationen mellem mennesker, og som sådan også central for relationen mellem sundhedsplejerske og familie. Martinsen kalder dette for et grundvilkår, dvs. noget som allerede *er* i relationen, men som skal tages vare på og vedligeholdes. Endelig kan kvaliteten af tillid udvikles i relationen eller kan blive fraværende, hvis ikke magtforholdet reflekteres etisk.

For sundhedsprofessionelle betyder det typisk, at omsorgsbegrebet knyttes til en historisk og filosofisk bevidsthed om at tage vare på tilliden i de professionelle magtrelationer (Wistoft & Nordtorp, 2004). Sundhedsprofessionelle må have solidaritet med den anden, som søger den sundhedsprofessionelles viden og indsigt. Centralt er forholdet mellem den viden, som den sundhedsprofessionelle har – en merviden om sygdom og risici, som den anden ikke har. Og den viden den anden har – en merviden om det gode liv, som han/hun lever og værdsætter. Forudsætningen for professionel omsorg er bevidsthed om, at der eksisterer en autoritetsstruktur, hvor den sundhedsprofessionelle må have en nødvendig sundhedsviden i situationen og må handle ud fra det, Martinsen kalder: „svag paternalisme“. Et fagligt skøn, hvor både egen fagkundskab og borgerens som familiens viden og autonomi medtænkes, og som i den professionelle omsorg betyder, at yde situationsafhængig omsorg uden forventninger om at få noget igen. Martinsen omtaler det i et senere skrift som en personorienteret professionalitet; som en faglig vurdering og handling, der betyder både først at måtte sanse, siden forstå og dernæst vurdere i relationen, eller som hun udtrykker det: „se med hjertets øje“ (Martinsen, 2000).

I kommunikationen i sundhedsarbejdet er der tale om en treleddet relation bestående af mig, den anden og den fælles sag eller problem. Den professionelle kompetence må rumme en evne til at kunne balancere mellem nærhed og distance, og denne balance, som Martinsen betegner „omsorgens udartninger“ (Martinsen, 2002, 2005b), kan være vanskelig. Omsorgens udartninger er en ikke-omsorg, hvor den professionelles følsomhed og engagement er borte, bærer præg af ligegyldighed og passivitet, der ifølge Martinsen viser sig som ‘undladelsessynder’, eftergivenhed eller formynderi og overgreb. På den ene side viser ikke-omsorgen sig som en sentimentalitet, hvor der ingen følsomhed og oprigtighed er til stede. Den professionelle viser intet ansvar for hverken den anden eller selve situationen, men er i stedet optaget af egne følelser – en affektivitet, som let fører over i ligegyldighed. På den anden side viser ikke-omsorgen sig som en paternalisme, der er præget af distancering og objektivering af personen, der har brug for omsorg. Den professionelle er præget af ekspertmystik, overbeskyttelse, magt og bedreven, hvor personens muligheder for at deltage i processen om egne livsmuligheder på denne måde fratages (Martinsen, 2005b).

## **Professionel omsorg – med sundhedspleje som eksempel**

Spørgsmålet er nu, hvordan sundhedsprofessionelle opfatter og italesætter omsorg, som en del af deres professionelle værdigrundlag. Både Kemps og Martinsens omsorgsbegreb, har nogle væsentlige dannelsesteoretiske og kompetencemæssige dimensioner at byde på, hvilket jeg vil illustrere gennem et empirisk tema, der belyser sundhedsplejerskers refleksioner over forholdet mellem omsorg og sundheds-



pædagogik blandt børn og unge i skolen. ). I artiklen „*Sundhedsplejens inderside og yderside – en professionsanalyse*“ beskriver Wistoft og Nordtorp sundhedsplejerskernes faglige identitet og selvforståelse som en forskel mellem, på den ene side samfundets mere eller mindre klart efterspurgte viden og indsigt, og på den anden side sundhedsplejerskernes mere eller mindre erkendte faglige indsigt og pædagogiske kompetence (Wistoft & Nordtorp, 2004). De kommer på skolerne og skal forholde sig til forskellige børn, unge og familiers syn på sundhed og til forskellige sundhedsmæssige problemstillinger, der vedrører skolen. Desuden skal de forholde sig til måden, der arbejdes på i skolen (PPR), i lokalsamfundet, til samarbejdet mellem skolen og lokalmiljøets institutioner og ikke mindst til skolens lærere og andre tværfaglige samarbejdsrelationer (psykolog, skolelæge, børn og ungetandplejen) samt til samfundets forventninger til sundhedspædagogikken i skolen og til den sundhedspolitiske diskurs. Endelig forventes det, at sundhedsplejerskerne, som de eneste sundhedsprofessionelle i skolen, har sundhedssamtaler med børn og unge, og at de deltager som undervisere, når der skal undervises i sundhedsrelaterede emner i klasserne. Det betyder, at sundhedsplejerskerne i de forskellige professionelle relationer og i kommunikation om sundhed har mulighed for at forme og italesætte forskellige opfattelser af sundhed sammen med børn, unge og familier på måder, der kan få betydning for den aktuelle sundhedsdiskurs samt for resultaterne af det sundhedsfremmende og forebyggende arbejde. I skolen arbejder sundhedsplejerskerne i, med og for børn og unges hverdagsliv, og de står overfor forventninger til professionelle værdimæssige udfordringer i forhold til at reflektere over, hvordan den professionelle sundhedsfremmende kompetence bruges bedst muligt. Denne type refleksion står sundhedsplejerskerne ikke alene med. Den gælder for så vidt alle professionelle, institutioner eller organisationer, der arbejder pædagogisk med børn og unge i deres hverdagsliv.

Diskussioner om kvaliteten i sundhedsprofessionelles sundhedspædagogiske arbejde udmønter sig i dag som sondringer mellem person og profession (rolle). Wistoft og Nordtorp diskuterer, om der er et særligt modsætningsforhold mellem personlighed og professionalitet, og om det er en særlig udfordring for sundhedsplejersker at forholde sig til deres professionelle roller (Wistoft & Nordtorp, 2004). Hovedspørgsmålet er, om den professionelle rolle nu også er en sundhedspædagogisk rolle. Synspunkter vedrørende omsorg som værdigrundlag ser forfatterne som et bidrag til nuancering af en personorienteret sundhedspædagogisk professionalitet. Det betyder, at en sundhedspædagog ser det som sit ansvar, at handle med sin personlighed som en integreret del af den professionelle sundhedspædagogiske kompetence. Med andre ord må sundhedspædagogen træde i karakter, reflektere og arbejde sundhedsfremmende, hvilket ifølge forfatterne betinger et afklaret værdi- og beslutningsgrundlag (Wistoft & Nordtorp, 2004).

Det kan se ud til, at der er behov for, at omsorgsdimensionen udgør et bevidst og afklaret beslutningsgrundlag, og at de normer og værdier, der bringes ind i en sundhedsfremmende dialog samt den professionelle relation, er afklarede – ikke absolut, men med hensyn til den værdikompleksitet, som praksis består af (Kruse & Wistoft, 2006). Derfor kan der argumenteres for, at en kvalificering af det sundhedspædagogiske arbejde betinger en værdiafklaring. De forskellige værdier vil ofte være i indbyrdes konflikt, og sundhedspædagogiske kompetencer må rumme evner til at håndtere og udnytte disse værdikonflikter i arbejdet med målgrupperne. Med henvisning til Qvortrups kompetencefigur må de professionelle faglighed indgå som integrerede elementer i disse processer, men fagligheden er ikke en ubegrænset rationalitet. Den udgør ikke et universelt ontologisk fundament. Det er ikke nok at vide hvad, men denne viden skal suppleres med en viden om hvordan der vides, dvs. en pædagogisk kompetence, hvor både relationskompetence, refleksionskompetence og meningskompetence inkluderes.

## **Værdifuld sundhedspædagogik – aktuel empirisk forskning**

Værdier og udvikling af sundhedspædagogisk kompetence er netop udgangspunktet for et aktuelt forsknings- og udviklingsprojekt med sundhedsplejen i Københavns Kommune. Udviklingsprojektet drejer sig om sundhedsplejerskers syn på den pædagogiske ydelse i skolen. Projektet er finansieret af Københavns Kommune og medfinansieret af Forskningsrådet for Sundhed og Sygdom. Det overordnede formål er at bidrage til et nyt syn på hele sundhedsområdet med tilhørende begreber og implementeringsforslag, hvor sundhedsfremme og forebyggelse anskues i sammenhæng, snarere end som adskilte størrelser. Via værdiafklaringer i skolesundhedsplejen er det hensigten at udvikle nye strategier i sundhedsarbejdet. Målet er at udforske, beskrive og systematisere de sundhedspædagogiske kompetencer og redskaber, som sundhedsplejersker behøver med henblik på at facilitere en sund udvikling i et sundt miljø blandt børn og unge, når sundhed relateres til både sygdomsperspektiver og til 'det gode liv'.

Generelt handler udviklingsarbejdet om at afprøve og forandre sundhedspædagogisk praksis med udgangspunkt i sundhedsplejerskers syn på deres eget arbejde i skolen, og gennem det treårige udviklingsarbejde er det hensigten at sætte fokus på værdier og værdikonflikter i sundhedsarbejdet, og på de pædagogiske kompetencer, som impliceres i et professionelt refleksivt arbejde. Denne indfaldsvinkel har muliggjort nytænkning og eventuel overskridelse af den modstilling mellem forebyggelse og sundhedsfremme, som aktuelt dominerer diskursen inden for sundhed og sundhedsformidling. De forskellige værdier vil ofte være i indbyrdes konflikt, og derfor må sundhedsplejerskernes kompetencer rumme evner til at håndtere og ud-

nytte disse værdikonflikter i arbejdet med børn og unge, og deres faglighed må indgå som integrerede elementer i disse processer. Udviklingsarbejdet fokuserer blandt andet på, hvordan sundhedsplejen bringer værdier på spil i det sundhedsfremmende og forebyggende arbejde i skolen (Wistoft *et al.*, 2005).

De første resultater viser, at sundhedsplejerskerne fremhæver omsorg som én af de værdier, der kvalitetssætter skolesundhedsarbejdet. Omsorg kræver sansning, og sansning åbner for et praksisfelt, der ikke kræver at blive beskrevet på en bestemt måde, mener sundhedsplejerskerne. Nogle siger ligefrem, at omsorgen svækkes i takt med, at sproget styrkes. Generelt kan det konkluderes, at sundhedsplejersker i praksis orienterer sig „på fortrolige steder“, kun styret af intuition og accepterer meningen med omsorgsbegrebets som en „usynlig verden“. Alligevel mener mange, at det er nødvendigt at diskutere dannelsesmæssige spørgsmål i forhold til at skabe forudsætninger for at kunne indgå i såvel et sundhedspædagogisk arbejde som et omsorgsarbejde. Forskellige værdisæt kommer til syne, og sundhedsplejerskerne knytter værdierne an til diskussioner om deres egen og børnenes deltagelse i lærerprocesser ud fra antagelsen: uden deltagelse ingen pædagogik – uden pædagogik ingen reflekteret praksis.

Omsorg diskuteres i forhold til, hvordan sundhedsplejerskerne kan leve op til samfundsmæssige forventninger om en særlig omsorgsrelation mellem sundhedsplejerske og børn/unge/familier. De fleste er enige om, at omsorgsarbejdet i forhold til børn, unge og familier ikke i sig selv er sundhedspædagogik. Diskussionerne viser, at der i sundhedsplejen er tradition for at forholde sig til Kari Martinsens forskning og filosofiske afklaringer af omsorgsbegrebet i sygeplejen, hvor det at møde den anden med omsorg har at gøre med at blive den andens tillid værdig (Martinsen, 2003, 2005a). De værdier og den viden, der 'hører til' omsorgsarbejdet, reflekteres overvejende i forhold til Martinsens omsorgsfilosofi og sundhedsplejerskerne udtrykker, at omsorg bygger på samtale, fagligt skøn og tillid. Sundhedsplejerskerne oplever således omsorgsarbejdet som værdifuldt i forhold til tre dimensioner: 1) det relationelle, som det at indgå i relationer med børn og unge og vise 'voksenansvarlighed' og 'børneforståelse' 2) det praktiske, som en situationsforståelse og praktisk handling, der løser problemer i forhold til børn og unges sundhed og 3) det etiske, som en form for udfordring i at tage vare på børn og unge og samtidig prioritere forældresamarbejdet.

For sundhedsplejerskerne betyder omsorg bevidsthed om at skabe og vedligeholde tillid i den professionelle relation mellem sundhedsplejerske og børn/unge. Holdningen er, at sundhedsplejersker må have solidaritet med de målgrupper, der arbejdes med. De mener, at omsorg i sig selv ikke nødvendigvis behøver at rumme

pædagogik, hvorimod det er et 'must' for de fleste, at sundhedspædagogisk praksis bygger på tillid og indeholder omsorg for børnene. Konkret viser værdier sig gennem sundhedsplejerskernes faglige diskussioner om, hvorvidt man overhovedet kan tale om omsorg som professionel pædagogisk dimension i skolesundhedsplejen. Mange vurderer evnen til at yde omsorg som en professionel kompetence, og især når det handler om at skabe eller fastholde tillid og fortrolighed til et barn eller en familie, bliver omsorg diskuteret som et mål i sig selv eller en absolut værdi. Omsorgsaspektet ses dermed som grundlag for dialog og udtrykkes som en „kerne-værdi“ i det forebyggende og sundhedsfremmende arbejde med børn og unge.

## Konklusion

En hverdagssemantik om omsorg kan dække over en bred vifte af betydninger, lige fra bedrevidende at tage sig af andre, til en omsorg forstået som det 'at se den anden'. Anvendes Martinsens filosofiske begreb om omsorg, er det en nødvendighed, men ikke en tilstrækkelig betingelse for at arbejde sundhedspædagogisk. Dermed bliver omsorg også nødvendig for, at sundhedsplejerskerne når den kvalitet i den sundhedspædagogiske relation med børn og unge, de ønsker, men omsorg er ikke i sig selv tilstrækkelig for at opnå børnenes læring, personlige udvikling eller dannelse. Heri er indbygget en anden ordens iagttagelse med en praksisforståelse, der både kan nuancere og kvalificere måder at arbejde med sundhed på og lægge op til udvikling af nye kompetencer. Hvis en forudsætning for at arbejde professionelt med sundhedsfremme i skolen er, at sundhedsplejerskerne må åbne sig for børn og unges visioner om sundhed og indgå i en kvalificerende dialog, må de inkludere sig på selv at lære og dermed stille spørgsmålstejn ved deres egne værdier og egen opfattelse af at stræbe efter et bedre liv.

På flere konkrete planer udspringer diskussioner blandt sundhedsplejerskerne om, hvorvidt man overhovedet kan tale om omsorg, som en professionel dimension (Wistoft *et al.*, 2005). Omsorgsbegrebet sættes ofte lig med professionsetik og knyttes til det, der handler om, at skabe eller fastholde tilliden til et barn eller en familie. Med blik for Martinsens omsorgsfilosofi handler den professionelle omsorgsrelation om at tage ansvar for at tage vare på tilliden. Det kan ske ved, i konkrete situationer, at deltage og værne om den etablerede tillid eller at udvikle den. I andre situationer er det at tage ansvar for at anvende tilliden positivt – ved også at tage ansvar for ikke at skade eller ødelægge den. Men en omsorgshandling vil samtidig indebære et ansvar for netop at bruge sin professionelle medviden og særlige kompetence, eller mod til at vise sin autoritet uden at optræde magtsyg eller autoritær. Det bliver relevant at betragte en professionel omsorgsrelation som et fagligt værdigrundlag, der stiller krav til en professionel stillingtagen til forholdet mellem omsorg og ikke-omsorg (udartningernes to sider). Ikke-omsorg er på den ene side en tendens til at falde i en form for sentimentalitet, hvor sundhedsplejer-

sken lader sig rive med eller styre af egne følelser, og selv følelsesmæssigt eller personligt bliver optaget af, hvad der foregår. På den anden side en tendens til at ty til ekspertvælde og bedrevidenhed ved at betragte en sundhedsproblematik udelukkende på det generelle plan eller ved at være for overbeskyttende, som en måde at distancere sig til personen eller målgruppen på. Med denne ontologiske omsorgsrationalitet ser jeg dog kun begrænsede (etiske) muligheder for at udfordre kvaliteten i et sundhedspædagogisk arbejde.

Det er i dag nødvendigt at diskutere kompetencespørgsmål i forhold til at skabe forudsætninger for at kunne indgå i professionelle omsorgsrelationer eller sundhedspædagogiske relationer. Sundhedspædagogisk set er målet at etablere en intenderet kommunikation, der inkluderer læreprocesser, der fremmer sundhed. Med blik for omsorg er det spørgsmålet, hvilke kompetencer, vi kan forvente, at den professionelle sundhedspædagog besidder eller udvikler. Hvilken form for pædagogisk kompetence betinger, at sundhedspædagogen kan møde målgrupper gennem sig selv, med egne omsorgsmotiver og sundhedspædagogiske intentioner, og tage udgangspunkt i målgruppens værdier? Ofte opstår en modsætning mellem på den ene side omsorg og på den anden side en sundhedspædagogisk indsats, og derfor må en afklaring af begge sider kunne finde sted. Hvis den professionelles intention er *kontrol* og omsorgsmotivet er *tillid* for at kunne gennemføre kontrollen lider pædagogikken 'skibbrud'. Ses omsorg derimod som kvalitet i sundhedspædagogisk praksis i forhold til at kunne etablere tillid, forståelse og bekræfte en form for omverdensafhængighed, kan der tales om sundhedsfremmende kommunikation. Sundhedspædagogik er i visse forskningsmiljøer defineret med et mål om at udvikle et menneskets handlekompetence, og dette mål fordrer deltagelse (Jensen, 2004; Schnack, 1998). En kvalitet ved deltagelsen er en omsorg, der sandsynliggør en dialog om sundhedsmæssig viden og værdier og sigter mod, at det enkelte menneske lærer noget og udvikler sig i forhold til at skabe forandringer i og omkring et sundere liv. Omsorg bliver derved en forudsætning for, at den sundhedsprofessionelle opnår den kvalitet i den sundhedspædagogiske relation, hun/han ønsker, men omsorgen er ikke tilstrækkelig for at opnå læring, personlig udvikling eller forandring i en sundhedsfremmende retning.

Omsorg, i betydningen kvalitet i sundhedspædagogisk praksis (og ikke et mål i sig selv), kræver den sundhedsprofessionelles evne til at kunne skifte blik mellem sine egne måder at handle på og andres måder at handle på. Denne evne til 'smidigt blikskifte' er Thyssens definition på dannelse (Thyssen, 2004). Det er gennem blikskiftet, at viden, værdier og normer konstrueres, og der er brug for produktion af viden og normer koblet til særlige måder at håndtere sundhedspædagogiske aktiviteter på, hvis både omsorg og andre forventninger til god sundhedspædagogik skal effektu-

eres. Der er brug for løbende justeringer mellem omverdens forventninger om omsorg og læring og sundhedspædagogens egne, og justeringerne fordrer pædagogisk kompetence.

En sådan kompetencetænkning er ikke universel, men kontekstbundet. Den er ikke evig, men bundet til tid. Den bygger både på at kunne iagttage og at kunne iagttage andres måder at iagttage på, og at man selv bliver iagttaget. Jeg har villet vise forskellige måder at iagttage omsorg på, med etiske, filosofiske, empiriske og dannelsesteoretiske blikke. Alle måder har i udgangspunktet den samme ret til at udfolde sig. Med den indledningsvist skitserede opløsning af en ontologisk sikkerhed, og med Luhmanns begreb om dobbeltkontingens, opløses ideen om, at vi kan udvikle pædagogiske kompetencer svarende til bestemte rationalitetsformer. Vi kan ikke med fornuften på vores side gennemskue hverken os selv eller verden, og vi er henvist til vores iagttagelser af andre, os selv og til iagttagelser af andres iagttagelser af vores iagttagelser. Pædagogisk kompetence må rumme en evne til at håndtere denne udfordring og til at tilsidesætte styringsambitioner, hvilket ifølge sundhedsplejerskerne forudsætter at man kan give slip i alle former for kontrol. I hvor høj grad omsorgen skal udgøre en del af den sundhedspædagogiske kompetence må besluttet opportunistisk. Værdier kan fungere som en slags sonde i de enkelte situationer, man i det givne øjeblik står i, ved hjælp af hvilken man kan afprøve, om konkrete forventninger indfries (Luhmann 2000, 373). Når der skal vurderes og tages beslutning om, hvilken omsorg, der skal gives, og hvilken pædagogisk indsats, der skal prioriteres, er værdierne således frugtbare vurderingsredskaber.

## Summary

In the article care is observed as a value in health educational practise. The idea of having coherent professional competencies based on stable values is difficult to establish. Consequently the professionals must build competencies to practise value clarification.

Reflecting on the diversity of values in order to build a professional capacity for coping with care and other values is not just a matter of professional health functions but is also relevant in building new educational competencies. A reinterpretation of the concept of competence is a self-aware ability to observe and reflect on differences or to build the capacity for this reflection. In this conception educational competence is a question of reflection on internal 'me' and external 'you' and 'we'. In this conception, „building competencies for value clarification in health education“ means qualifying the ability to observe the distinctions between individual ways of care giving and valuing vs. social ways of valuing in health education. A research project, involving the school health nurses in the Municipality of Copenhagen, is presented. The project aims at developing new health educational competencies describing and embracing health promotion and prevention in health nurses' practice. The focus of the project is on values and values clarification in relation to schools health nurses' practice and their competencies. One conclusion is that health promotion and prevention activities are often build on care as part of the basic of values but it makes no sense to view the educational aims only on the basic of care.



**Karen Wistoft**

MEd, ph.d.-studerende

Forskningsprogram for Miljø- og sundhedspædagogik

Institut for Curriculumforskning

Danmarks Pædagogiske Universitet

kawi@dpu.dk

## Referencer:

- Jensen, B. B.** (2004). *Pædagogik, sundhedsfremme og forebyggelse* (No. 0-303-01-42/2/DRO). København: Sundhedsstyrelsen.
- Kemp, P.** (2005). *Verdensborgeren som pædagogisk ideal. Pædagogisk filosofi for det 21. Århundrede*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kompetencerådet.** (1998 (1999, 2000)). *Kompetencerådets rapport: Danmarks nationale kompetenceregnskab v/ kompetencerådets vismandskollegium*. København.
- Kruse, S., & Wistoft, K.** (2006, April 7 - 10 2006). *Value complexity in health education - a systems theoretical contribution to value clarification*. Paper presented at the AERA 2006, San Francisco.
- Luhmann, N.** (1992). What is communication? *Communication Theory*, 2(3), 251-259.
- Luhmann, N.** (1995). The paradox of observing systems. *Cultural Critique*, 31, 37-55.
- Luhmann, N.** (1998). *Observations on modernity*. California: Stanford University Press.
- Luhmann, N.** (2000a). *Iagttagelse og paradoks. Essays om autopoietiske systemer*. (1 ed.). København: Gyldendal.
- Luhmann, N.** (2000b). *Sociale systemer. Grundrids til en almen teori* (1 ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N.** (2002). *Das erziehungssystem der gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Martinsen, K.** (2000). *Øyet og kallet*. Bergen: Fakkbokforlaget.
- Martinsen, K.** (2002). Samtalen, kommunikasjonen og sakligheten i omsorgsyrkerne. *Nordisk tidsskrift for palliativ medisin*, 14-22.
- Martinsen, K.** (2003). Disciplin og rommelighet. Et dannelsesprosjekt i disiplin - er der rom for rommelighet? In K. Martinsen & T. Wyller (Eds.), *Etikk, disiplin og dannelses*. Oslo: Gyldendal.
- Martinsen, K.** (2005a). Omsorg i sykepleien - en moralsk utfordring. In K. Martinsen (Ed.), *Samtalen, skjønnets og evidensen* (pp. 135-166). Oslo: Akribes as.
- Martinsen, K.** (2005b). Samtalen, kommunikasjonen og sakligheten. In K. Martinsen (Ed.), *Samtalen, skjønnets og evidensen* (pp. 23-46). Oslo: Akribes as.
- Qvortrup, L.** (2004). *Det vidende samfund. Mysteriet om viden, læring og dannelses*. København: Unge Pædagoger.
- Schnack, K.** (1998). Handlekompetence. In N. J. Bisgaard (Ed.), *Pædagogiske teorier*. København: Billesøe & Baltzer.
- Thyssen, O.** (2001). Dannelses i moderniteten. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*(3), 66-85.
- Thyssen, O.** (2004). *Genkendelsens under - en lille bog om iagttagelse*. København: Gyldendal.



**Wistoft, K., Jensen, B. B., & Roesen, J. V. (2005).** *Værdier på spil? Mellem sundhedsfremme og forebyggelse i skolesundhedsplejen.* Copenhagen: Danish University of Education Press.

**Wistoft, K., & Nordtorp, U. (2004).** Sundhedsplejens inderside og yderside - en professionsanalyse. In L. Moos, J. Krejsler & P. F. Laursen (Eds.), *Relationsprofessioner - lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere* (pp. 177-212). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.



# Jette Benn

## Hjemkundskab, dannelse og kompetence

*Skolefaget hjemkundskab er rettet mod dannelse til hverdagslivet, en dannelse der sigter mod at opnå nogle livskompetencer. Disse livskompetencer søges indkredset og diskuteret på grundlag af litteraturstudier, de officielle læseplanstekster, et udviklingsarbejde i folkeskolen samt interview- og observationsstudier relateret til teorier om kompetence og læring. Fagets genstandsfelt illustreres ved hjælp af en systemmodel.*

*Praktiseringen af faget har i nogen grad været udsat for ekstern og intern kritik. Kritikken bruges konstruktivt til forslag til ændring af kompetencemål og undervisningsfokus og –praktisering.*

*Kompetencer i hjemkundskab indkredses som sammenhængsforståelse, hverdaglivskompetence, ansvarlighed og omsorgsfuldhed i modsætning til en mere traditionel forståelse af målet med hjemkundskab som 'det at kunne følge opskriften' i bogstavelig og overført betydning. I forståelsen af kompetencebegrebet trækkes såvel på fagteoretikere som almenpædagogiske teorier, hvor der især fokuseres på den omsorgsetiske dimension, men også fagets praktiske, teoretiske og æstetiske sider diskuteres.*

### Introduktion

Udgangspunktet for denne artikel om hjemkundskab, dannelse og kompetence er det husholdningsfaglige felt med udgangspunkt i folkeskolens fag hjemkundskab. Et fag, der kom ind i skolen for godt 100 år siden, forbeholdt piger, og som siden 1971 også blev obligatorisk for drenge. Det er et skolefag, der som genstandsfelt har hverdagslivet og dermed ikke, som mange andre skolefag, været forankret i et videnskabsfag. Derimod har det været en 'applied science', hvor fagets teori blev hentet i de dengang nye naturvidenskaber, som så blev kædet til den praktiske del.

Denne praktiske del havde sin rod i dagliglivets arbejdsfelter og de (real)kompetencer, der forekom nødvendige i relation til disse i et samfund, der også omkring fagets indførelse i 1890'erne var i forandring. En forandring, der betød at arbejderklassens piger ikke i samme grad blev oplært af deres mødre, da de var engageret på arbejdsmarkedet. For borgerskabets kvinder var begrundelsen, at pigerne skulle lære husgerning for at kunne være arbejdsgivere for deres piger i huset. Den historik, der er forbundet med faget, har stor betydning for tænkning om fag, dannelse og kompetence, men vil ikke blive nærmere berørt her.<sup>2</sup>

I Danmark har der aldrig været udarbejdet en definition af faget, den måtte læses ud af bekendtgørelser, læseplaner, lærebøger og undervisningsplaner. I USA udarbejdedes der i professionen efter en række årlige diskussioner i 1902 følgende definition:

*„Home Economics is the study of laws, conditions, principles and ideals related to the human being's immediate physical surroundings and his nature as a social being and especially the relation between the two in order to improve the daily life of human beings.“ (Lake Placid Meeting 1902, citeret i Richarz 1991, s. 244).*

Den er i 2003 blevet omsat til følgende i beskrivelsen af feltet i Gøteborg Universitets studieordning for læreruddannelsens liniefag i hem- och konsumentkunskap:

*„Husholdningsvidenskab beskriver, forklarer og tolker hverdagslivet med udgangspunkt fra mennesket selv.“ (HK 2003)<sup>3</sup>.*

Såvel denne korte definition som den mere omfattende amerikanske lægger op til, at målet for læringen i hjemkundskab, er det livsberedskab eller de hverdagslivskompetencer, der skal til at for at tilgodeså såvel de materielle som de mere immaterielle behov i hverdagslivet til bedste for den enkelte og hendes omgivelser. Men når faget derefter tolkes ind i en skolesammenhæng bliver det til en vis grad indsnævret, idet hverdagslivet skal udspille sig i et bestemt rum med de bestemte handlinger, dette rum lægger op til. Det er, som jeg har beskrevet det, *et rum for husgerninger – for disciplinering og udfoldelse* (Benn 1995, 1996). Rummet har angivet hvilke virksomheder, der kunne og skulle udfoldes set i lyset af den historiske tradition. De praktiske virksomheder har været i fokus, og i denne håndværksmæssige tilgang ligger en disciplinering, idet eleven i arbejdet med redskaber og råvarer ud fra forskrifter for arbejdets udførelse har måttet (og stadig må) indordne sig, som det her antydes i et interviewklip med en 6. klasses dreng. *„Vi lærer at lave dem sådan helt præcist, der skal jo ikke være et gram for meget....men vi må ikke stå og pusle om det.“* (Benn 1996, s. 45)

Hjemkundskab, eller som det hed før 1975 husgerning, i de første 70 år med ordet kvindeligt foran, drejede sig først og fremmest om at følge en forskrift eller

opskrift. Kompetencer som lydighed og disciplinering var i højsædet, bundet op på håndværksmæssig kunnen og teoretisk viden på det naturvidenskabelige område. Kundskaben gjaldt opskriften på det gode liv, som det blev tolket af læreren, lærebogsforfatteren eller faginspektøren og de spørgsmål, de syntes der skulle stilles. En sådan forståelse har bl.a. Dena Attar gjort op med i en engelsk undersøgelse af fagets historie og nutidige forhold. Opgørelsen er rummet i titlen „*A waste of girls' time*“;<sup>4</sup> (Attar 1993). Attar rammer ned i en central kritik af faget, som enhver lærer må forholde sig til. Hun postulerer med udgangspunkt i sin undersøgelse, at undervisningen har været og er fokuseret på middelklasselærerens forståelse af, hvad det indebærer at *holde hus* og ikke retter sig mod de hverdagslivsproblemer, de unge kommer til at stå overfor i det 21. århundrede. Det indebærer, at faget og undervisningen ikke bidrager i tilstrækkelig grad til de livskompetencer, der er behov for i elevernes fremtidige liv. Den samme kritik er rejst af tyskeren Barbara Methfessel, men ud fra en mere specifik fagpædagogisk og fagdidaktisk analyse, som tages op efterfølgende. Det skal dog retfærdigvis nævnes, at en undersøgelse foretaget af Suzanne Horne og Karen Kerr i Skotland samt, den nationale evaluering af alle skolefag i Sverige, begge fra 2003, udviser et mere positivt billede af, hvilke kompetencer eleverne erhverver gennem undervisningen i hjemkundskab.

Horne og Kerr slår fast, at faget er „*multidisciplinary .. and this can be considered a strength*.“ Dernæst finder de, at „*core skills are defined as being Manual, Cognitive and Social and are the skills of transition, of growing up, and independence*.“ (Horne & Kerr 2003, s. 13).

Den svenske undersøgelse har omfattet spørgeskemaundersøgelser henvendt til såvel lærere, elever som forældre samt et antal observationsstudier og et processtudie (en teoretisk–praktisk opgave med efterfølgende skriftlig vurdering). Hovedresultatet er ifølge de forskere, der har foretaget evalueringen, at:

*„Hem- och konsumentkunskap har en stark ställning hos eleverna och i viss mån även hos dera föräldrar. Både pojkar och flickor säger sig ha nytta av ämnet och att kunskaperna är viktiga för dem både nu när de är unga och i framtiden. Elevernas Livsvärld är ständigt närvarande i undervisningen. Detta ger stora förutsättningar för att utveckla och föra ämnet framåt. De tillitskompetenser som eleverna uppger att de skaffar sig i hem- och konsumentkunskap är, motivation, glädje och kreativitet som eleverna uttrycker i sitt samarbete bör också bidra till att de allra flesta elever kan nå långt när det gäller måluppfyllelse. I lärarens didaktiska kompetens ingår att möta eleven utifrån hennes eller hans förutsättningar, interesse och behov. Med den samhällsaktuella och livsvärldsnära anknytningen som ämnet har, är det en utmaning att utgå från elevernas frågor och erfarenheter och att använda arbetsformer där eleverna har inflytande. Det är också en utmaning att pröva*

*nya pedagogiska verktyg som kan stärka eleverna i deras lärande.” (Cullbrand & Petterson 2005 s.118).*

De interview- og observationsstudier samt den spørgeskemaundersøgelse, jeg udførte i 1994-95 og i 2000 (Benn 1996, 2000), giver også et mere komplekst og nuanceret billede af undervisningen og det udbytte, eleverne har af den. Jeg har bl.a. fundet, at den praksis og det indhold, der vægtes i faget i høj grad har rod i historien (Benn 1996). Samtidig har lærerens egne målprioriteringer stor betydning. Der tegnede sig i interviewundersøgelsen for læreren 4 idealtyper: *husholderen, håndværkeren, husmoderen og æsteten*. Husholderen vil rette fokus i undervisningen mod at eleverne opnår kompetencer i 'at holde hus', det være sig med næringsstoffer og sundhed, økonomi eller økologi. Håndværkeren vil i højere grad prioritere indlæringen af de praktiske, tekniske færdigheder, mens æsteten vil værdsætte en mere sansemæssig og ekspressiv tilgang til faget. Endelig vil (hus)moderen vægte de mere omsorgsmæssige og sociale sider af faget. Der findes naturligvis ikke rendyrkede idealtyper, men den enkelte lærers vægtning vil have betydning for det, der sættes fokus på i undervisningen. Skal faget bidrage til en samlet dannelse, må alle aspekter inddrages sammen med en kritisk tilgang, hvilket uddybes og begrundes i det efterfølgende.

## Kompetencer

Med afsæt i fagets indhold, mål, fokus og udvikling de seneste godt 10 år vil der tages fat på hjemkundskabsfaget, den dannelse og de kompetencer, faget kan bidrage til. Problematikken belyses dels ud fra de officielle dokumenter og beskrivelser og dels ud fra min forskning i og med faget. De officielle tekster udgøres af den seneste folkeskolelov fra 1995 samt fagformål, vejledende læseplan og faghæfte 21 fra henholdsvis 1995 og det reviderede faghæfte fra 2004, som rummer udspillet om fælles mål. (Undervisningsministeriet 1994, 2004). Der inddrages desuden et forskningsprojekt i skolen: *Hjemkundskab, læring og dannelse i det 21. århundrede*, der har omfattet observationsstudier, interviews og interventioner, som bl.a. resulterede i udviklingen af lærebogsmaterialet *Hjemkundskab i ord og handling* og *Hjemkundskab i tanke ord og handling*. (Benn og Haugbøl 2003, 2005)

Jeg går ikke i dybden med en diskussion af selve kompetencebegrebet, men derimod med kompetencer og dannelse specifikt på hjemkundskabs-/hverdagslivsområdet.<sup>5</sup> Indledningsvis skal det bemærkes, at kompetencer tolkes på to ret forskellige måder, den ene er især knyttet til den neoliberale tankegang og til en opfattelse af, at undervisning især drejer sig om at opnå specifikke kompetencer, der kan måles og evalueres, som det fx ses i Pisa-undersøgelserne (Methfessel 2004). I disse undersøgelser er der fokus på sproglige og kommunikative kompetencer samt analytiske eller matematiske, naturvidenskabelige og informationsteknologiske

kompetencer, alle kompetencefelter knyttet primært til et fremtidigt arbejdsliv og i skoleregi til specifikke fag eller fagområder. De er kædet sammen med én forståelse af, hvordan *literacy* skal forstås, eller med andre ord af, hvad der er skolens mål og opgave. En anden og samtidig tendens er synet på hvilke andre og bredere kompetencer, der er behov for i dagens og morgendagens samfund fx som beskrevet af Jacques Delors i forbindelse med UNESCO, som det *at lære ... at vide, at leve sammen, at være og at gøre*. Der har også i kompetencediskussionen været et ønske om en øget anerkendelse af realkompetencer hentet i arbejds- og fritidsliv bl.a. beskrevet i oplægget til Folketinget fra 2004 (Undervisningsministeriet 2004). Imidlertid er der ingen af de ovennævnte dokumenter, der sigter direkte mod kompetencer erhvervet i hverdagslivet eller knyttet hertil. Generelt er hverken hverdagslivsperspektivet eller det praktiske og det sansemæssigt og kropslige på samme måde inddraget i Pisa-undersøgelserne eller i diskussionen af kompetencer. Der tales først og fremmest om de kompetencer, der anses for nødvendige for at klare sig i den videre uddannelse og dermed sigtende mod arbejdslivet og til dels samfundslivet. Mens der tidligere allerede i 1970'erne i U90 dokumentet taltes om (ud)dannelse til alle 4 liv: familie-, fritids, samfunds- og arbejdsliv (1987). Der har ligeledes i bredere dannelses- og uddannelsesmæssige diskussioner bl.a. af Hans Jørgen Kristensen været en videre forståelse af dannelse, som dannelsen både til arbejder, borger og husholder. Kristensen giver i dag bidrag til en anden tolkning af kompetencebegrebet, idet han ser kompetence som „centralbegrebet, der handler om personlig mestring og brug i et arbejds- og samfundsliv“ (Kristensen 2005 s. 77). Og her vil jeg så tilføje *i et hverdags- og familieliv*. Det kan tænkes, at der implicit i begrebet samfundsliv også ligger hverdags- og familielivet, men det skrives ikke eksplicit, ligesom det heller ikke fremgik i oplægget om realkompetencer. Kompetencer ses med andre ord som kundskaber og færdigheder, der primært anvendes og erhverves i uddannelses- og arbejdsliv. Men „kompetencer er dannelse i aktion,“ skriver Busch m.fl. i *Fremtidens uddannelser. Den ny faglighed og dens forudsætninger* (2004, s. 21). Med dannelseskoblingen får kompetencebegrebet en anden drejning i en kritisk og emancipatorisk retning, hvilket for mig gør begrebet mere spiseligt. At der så yderligere skal være tale om *aktion*, antyder en anvendelsesorienteret eller pragmatisk brug af begrebet. Det er der også tale om, når vi taler om kompetencer i forhold til hverdagslivet, men det må pointeres at en aktion også kan være et valg om ikke at ville foretage sig noget.

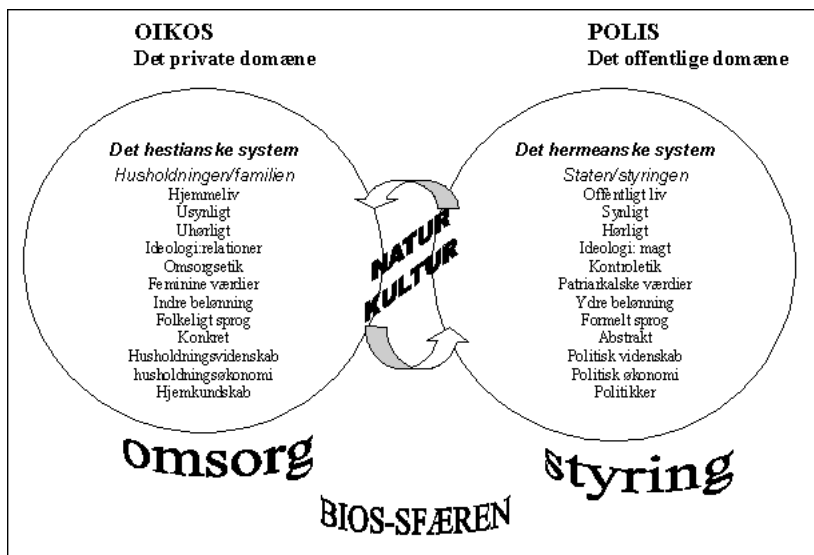
Hvilke kompetencer, der kan være tale om i relation til hjemkundskabsfaget, er i fokus i det efterfølgende.

## Definitioner og tolkninger af hjemkundskab

Ved læseplansarbejdet op til 1995-loven blev fagformålet gjort bredere og rettet mod varetagelsen af omsorgsopgaver som hjemmets og husholdningens hovedopgave.

Der stod således bl.a. i stk. 1, at eleverne skulle blive *i stand til at tage medansvar og udvise omsorg for den virksomhed, der finder sted i hjemmet, og at de opnår indsigt i de vilkår og værdier, dette livsområde har i samspil med natur, kultur og samfund.*<sup>6</sup>

Denne formulering er delvis udledt af Patricia Thompsons model af de to systemer for menneskelig handling, se figur 1<sup>7</sup>.



Figur 1: To systemer for menneskelig handling (Thompson, 1992 s. 168, oversættelse Benn)

Figuren har Thompson baseret på oldtidens klassiske deling mellem hjem/husholdninger (oikos) og samfund (polis). Hendes betegnelse 'hestianske' og 'hermeanske' er taget fra den græske mytologi, idet Hestia var gudinden for hjemmets arne og Hermes budbringeren. Modellen viser de karakteristika, der kendetegnede og til dels stadig kendetegner henholdsvis hjem og husholdning og samfundet/det offentlige. Oikos repræsenterer således det genstandsfelt, faget hjemkundskab beskæftiger sig med. Det signalerer, at virksomhederne i hjemmet er baseret på et folkeligt sprog, uhørlige aktioner, ikke prissatte opgaver bundet op på relationer mellem menneskerne i det pågældende hjem, alt sammen med det formål at udvise omsorg. Traditionelt har virksomhederne i hjemmet været præget af kvinder. I polis eller samfundet hersker der karakteristika af modsat art, et formelt sprog og aktioner, der er hørlige og synlige med relationer baseret på magt. Såvel oikos som polis befinder sig i et relationsfelt til hinanden og til den natur, de er omgivet af og den kultur, de er del af. I dag skal modellen i højere grad ses og forstås som oikos omgivet af polis med relationer mellem systemerne, næsten analogt med Habermas' sytemverden/livsverden, dog er det andre kompetencer ud over den kommunikative, der her skal



i spil for at kunne gebærde sig i begge verdener.<sup>8</sup> Utallige opgaver, der tidligere blev foretaget i hjemmet, er i dag overtaget af samfund og industri. Det ændrer dog ikke på, at virksomheden, *der finder sted i hjemmet*, som hovedformål har omsorg. Dermed må de omsorgsetiske kompetencer blive en væsentlig del af den dannelse, der stiles efter i hjemkundskab. Det uddybes i det efterfølgende afsnit.

Virksomheden er alle de aktiviteter eller aktioner for at bruge Busch's udtryk, der skal til for at løse hverdagslivets problemer. Dette hverdagsliv er iflg. nordmanden Marianne Gullestad „*samfundet set i tværsnit med tyngdepunkt i det enkelte menneske og hjemmet* (Gullestad 1989, s.24). Hverdagslivet forstået som samfundet set i tværsnit giver en forståelse af, at dette liv er relativt ens for mange mennesker i det samfund, disse mennesker lever i, i hvert fald når det ses i tværsnit. Men et tværsnit viser ikke de mange forskellige liv og livsformer, der findes indenfor et samfund. Der prioriteres vidt forskelligt afhængigt af levevilkår og livsstile. I nogle hjem og familier vil man fx med hensyn til madlavning vælge at lave det meste i hånden og fra grunden, mens andre vil bruge tiden på andre aktiviteter og derfor købe de færdige løsninger. Trods det er der en forståelse af hverdagslivets kultur, som noget man er fælles om, nogle opgaver i hjemmet, der fremtræder ens og essentielle i forbindelse med omsorgen for, at familien trives. Dette livsberedskab har bl.a. været begrundelsen for, at skolen skulle beskæftige sig med hjem, husholdning og hverdagsliv.

## Formål, læseplaner - ckf'er og fælles mål

Formålet for hjemkundskab fik i 1995 følgende ordlyd:

*Stk.1. Formålet med undervisningen i hjemkundskab er, at eleverne tilegner sig kundskaber og færdigheder, så de bliver i stand til at tage medansvar og udvise omsorg for den virksomhed, der finder sted i hjemmet, og at de opnår indsigt i de vilkår og værdier, dette livsområde har i samspil med natur, kultur og samfund*

*Stk. 2. Gennem praktiske, eksperimenterende og skabende opgaver, får eleverne mulighed for sansemæssige og æstetiske oplevelser og for at udvikle selvværd og livsglæde, så de i fællesskab med andre og hver for sig får lyst til og bliver i stand til at tage kritisk stilling og handle i hjem og samfund.*

*Stk.3. Gennem undervisningen fremmes elevernes forståelse af egen og andres kultur, som den kommer til udtryk i udførelsen af hjemmets opgaver, samt for den betydning, anvendelsen af ressourcer har for miljø, sundhed og livskvalitet. Undervisningen skal lægge op til, at eleverne oplever værdien af et fællesskab og samarbejde, der bygger på ligeværd og tolerance.*  
(Undervisningsministeriet, 1995 og 2004, mine understregninger).

I formålet ses begreber, der kan genfindes i folkeskolelovens formål, men det indeholder tillige fagligt relaterede beskrivelser og også skærpede formuleringer set i forhold til det overordnede formål. Hvor der i folkeskoleloven står i stk. 2, at eleverne skal tage stilling og handle, er det i hjemkundskabsformålets stk. 2 blevet til at tage *kritisk stilling og handle*. At kunne det kræver kompetencer, der dels er af faglig karakter, fx at kunne gennemskue fødevarers sammensætning og produktion, men i det ligger også politisk dannelse eller det engelske begreb *citizenship og empowerment*. I folkeskoleformålets stk. 3 står der, at skolens hele dagligliv må bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati, hvor der i hjemkundskabsformålet står fællesskab og samarbejde, ligeværd og tolerance.

Fagformålets stk. 1 indeholder en karakteristik af faget, fagets genstandsfelt. Det, der må være undervisningens omdrejningspunkt, nemlig den virksomhed, der finder sted i hjemmet og det samspil, der i virksomheden sker med det, der sker udenfor, som det angives af Thompsons model. En af årsagerne til samspillet er, at vi for at udøve virksomhederne og omsorgen henter naturens produkter ind og giver dem et kulturelt udtryk eller vælger produkter, der allerede har fået en (kulturel) forarbejdning og anvender dem til at tilfredsstille sultbehov eller bruger produkter til videreforarbejdning eller anvendelse i husholdningen. Det kræver flere typer af kompetencer, kundskaber om og færdigheder i faglige teknikker og metoder samt viden til at vælge, indsigt i andre menneskers behov og forståelse for konsekvenser af valg. Formålet har karakter af det, der i svensk skoletradition kaldes *'strävande mål'* mens de centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF) defineres som *'opnående mål'*. CKF'erne var en nyskabelse i dansk skolelovgivning i 1995. De ses i tabel 1. Det bliver her tydeligt, hvilket fagligt indhold, der var lagt i hjemkundskab, virksomheden i hjemmet bliver defineret som noget, der drejer sig om:

*Kost, fødevarer, måltider, madlavning, hygiejne og forbrug*

Disse indholdskategorier er meget præget af fagets historiske tradition og tænkning, samt det rum (læs skolekøkkenet), faget har udspillet og udspiller sig i. Et rum, der ikke repræsenterer hele hjemmets område. Det nye i læseplanen med disse CKF'er var, at de skulle relateres til de 7 perspektiver som angivet i tabel 1. Det er her, fagets bredde viser sig. Hvilken betydning har fx perspektivet sundhed og livskvalitet for valg af fødevarer, madlavning, måltider, kost, hygiejne og forbrug. Sundhed og livskvalitet kan såvel dreje sig om naturvidenskabelige forståelser relateret til kosten, som måltider og sundhed set i en kulturel belysning, eller fødevarer og forbrug i en samfundsmæssig belysning. Der blev ikke i 1995 udarbejdet endegyldige slutmål, som krævede definerbare faglige kompetencer. På den tid var ønsket, at der blev givet rum for skiftevis at arbejde med bredere temaer ud fra perspektiverne og mere kursusprægede forløb ud fra ckf'erne eller fagets kerneområder.

Uddrag af	Tekster
<p><b>Læseplan</b></p> <p><b>CFK 1995</b></p> <p><b>faghæfte 11</b></p>	<p>I hjemkundskab beskæftiger man sig med nogle basale forudsætninger for det daglige liv, der har grundlæggende betydning og brugsværdi for det enkelte menneske, det nære fællesskab og samfundet...følgende perspektiver skal i videst muligt omfang anlægges på de centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• betydning for sundhed og livskvalitet</li> <li>• betydning for ressourcer og miljø</li> <li>• betydning for æstetisk og skabende virksomhed</li> <li>• sammenhæng med teknologiske og samfundsmæssige vilkår</li> <li>• sammenhæng med sociale, kulturelle og historiske aspekter</li> <li>• etiske spørgsmål og overvejelser-handlemuligheder i skole, hjem og samfund</li> </ul> <p>CKF: Madlavning, måltider, kost, levnedsmidler, hygiejne og forbrug</p>
<p><b>Faghæfte</b></p> <p><b>og fælles mål</b></p> <p><b>2004</b></p>	<p>De centrale kundskabs- og færdighedsområder er:</p> <p>... <b>Mad, måltider og livskvalitet</b></p> <p>... <b>Fødevarer og håndværk</b></p> <p>... <b>Forbrug, miljø og ressourcer</b></p> <p>... <b>Hygiejne og sundhed.</b></p> <p>I hjemkundskab skal de grundlæggende kundskaber og færdigheder i hvert af de fire områder udvikles som en helhed på alle fagets klassetrin både i faget hjemkundskab, og når hjemkundskab indgår i tværgående emner og problemstillinger.</p> <p>De centrale kundskabs- og færdighedsområder er grundlaget for tilrettelæggelsen, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen, således at eleverne får mulighed for at</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• få kendskab til de vilkår og værdier, hjemmet har i samspillet mellem natur, kultur, samfund og historie</li> <li>• forstå betydningen af anvendelsen af ressourcer for miljø, sundhed og livskvalitet</li> <li>• opleve med alle sanser i æstetisk og skabende virksomhed</li> <li>• forholde sig kritisk og udvikle handlemuligheder i forhold til sammenhænge og problemstillinger i hverdagslivet.</li> </ul> <p><b>Eksempel på slutmål for et af CKF'erne: Mad, måltider og livskvalitet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vælge, sammensætte og tilberede enkle og forskellige typer af måltider</li> <li>• give eksempler på måltidets sociale, kulturelle og historiske aspekter</li> <li>• sætte ord på sansemæssige oplevelser af måltidet</li> <li>• vurdere retter og måltider ud fra sundheds-, smags- og forbrugskriterier</li> <li>• anvende kostanbefalinger og digitale kostberegninger</li> <li>• beskrive forskellige madkulturer</li> <li>• overveje og drøfte ansvar og omsorg i forbindelse med mad og måltider.</li> </ul>

Tabel 1: Uddrag af faghæfte 21, Undervisningsministeriet, 1995 og 2004

Faghæfte 21 blev i 2004 erstattet af et nyt faghæfte, der stadig relaterer sig til samme fagformål, men med nye og færre CKF'er med en tilknyttet beskrivelse af en række slutmål, der skal være opnået ved afslutningen af den obligatoriske undervisning i hjemkundskab. Det er indlysende at 'opnående mål', eller slutmål, må få karakter af mere konkrete og målbare resultater af undervisningen, og at de (hvis de tages alvorligt) kan medføre en indsnævring af faget og dermed af de kompetencer, der bliver resultatet af undervisningen. Der er dog gennem teksten, der umiddelbart følger efter de fire opstillede CKF'er, åbnet for at de elementer, der indgik i perspektiverne i 1995, bliver medtænkt. Spørgsmålet er så, om det i praksis sker, eller om det snarere forholder sig som Barbara Methfessel ridser op som den traditionelle tilgang til undervisning på kostområdet, se tabel 2.

<b>Traditionel tilgang</b>	<b>Ny tilgang</b>
<b>Mål</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- sund ernæringsadfærd</li> <li>- sandt eller usandt (uafhængigt af situation)</li> <li>- normativt (behov, kalkulerbare)</li> <li>- samfundsmæssigt værdiorienteret fremmedgjort beslutning.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bevidst og selvbesluttet kosthandling</li> <li>- gunstigt/ugunstigt (situationsafhængigt)</li> <li>- emancipatorisk (frigørende) (behov og ønsker)</li> <li>- subjektiv værdiorienteret selvbestemt, egenansvarlighed.</li> </ul>
<b>Didaktik</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- systematisk undervisningsforløb</li> <li>- videnskabeligt orienteret (fag/stof-struktureret)</li> <li>- undervisning i kundskaber (ernæringsviden: næringsstoffer, kJ, dagskoster)</li> <li>- videnskaber strukturerer og styrer</li> <li>- gode råd, ofte ikke anvendelige i hverdagslivet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eksemplarisk læring og undervisning</li> <li>- elevorienteret</li> <li>- handlingsorienteret</li> <li>- videnskaber tjener som informationsgiver (hjælper til orientering og beslutning)</li> <li>- konkret brugbar, lære at handle, relateret til hverdagslivet</li> </ul>

Tabel 2: Traditionel og ny tilgang til ernæringsundervisning. Methfessel, Barbara (1996, s. 85, (Oversættelse, Benn)

Denne traditionelle tilgang har været rettet mod at kunne *'følge opskriften på det gode liv'*, det gode liv, som det blev formuleret af eksperten eller læreren uafhængigt af den kontekst det indgik i. I en sådan tilgang blev målet, at eleverne opnåede kompetencer i at følge forskrifterne, være lydige, lydhøre og arbejdsomme. Mens den skitserede ny tilgang rettes mod at kunne beslutte, diskutere og kritisk forholde sig til, hvordan man vil handle i den enkelte situation og kontekst. Det kræver et andet syn på indhold, undervisning og læring, som jeg i det tidligere nævnte udviklingsarbejde har søgt at udvikle og efterfølgende afprøve såvel i skolen som i udarbejdelsen af lærebøger til faget, der bygger på disse principper. (Benn og Haugbøl 2003, 2004 og 2005).

## Hjemkundskab, dannelse og kompetence

Methfessel diskuterer videre om husholdning og dannelse, de spørgsmål der må stilles 'efter Pisa' (Methfessel 2004). Hun argumenterer for, at en mestring af hverdagslivet nødvendiggør læring af nogle grundkompetencer, selv om de ikke er medtaget i de nævnte undersøgelser, og at disse må forholde sig til dannelse overordnet og til emancipation, selvbestemmelse, medbestemmelse, myndighed og fornuft bl.a. som opridset af Klafki. Disse grundkompetencer kan, som jeg ser det med udgangspunkt i tidligere nævnte udviklingsarbejde i skolen samt teoretiske overvejelser, udtrykkes i følgende kompetencer: sammenhængsforståelse, hverdaglivskompetence, ansvarlighed og omsorgsfuldhed. Det er kompetencer, der drejer sig om aspekter af at vide, kunne, ville og være, se tabel 3.

Elementer i fagligheden	Mål - kompetencer	Eksempler
<b>At vide</b>	Sammenhængsforståelse (kyndig)	„at vide at der er sammenhæng mellem det du gør og det der bliver resultatet“, fx mellem ressourceanvendelse og miljø, mellem indtag af mad og drikke og sundhed, ...
<b>At kunne</b>	Hverdagslivskompetence (kapabel)	At kunne mestre sin dagligdag ud fra de materielle ressourcer, der er til rådighed, fx at skabe fx en ret eller et godt måltid
<b>At ville</b>	Medborgerskab, ansvarlighed og deltagelse (villig)	„Citizenship“ eller medborgerskab kunne være det begreb, der sættes ind i stedet, at ville være deltagende i hverdagslivets problematikker fx omkring levnedsmidlerne, tage stilling til produktion, valg og fravalg „skolekøkkenets levnedsmiddelpolitik, miljøpolitik m.m.“
<b>At være</b>	Omsorgsfuld (med- og indlevende)	Livsverdenen, at kunne føle omsorg for hinanden fx når der skal vælges retter i en gruppe eller ved at hjælpe med at læse opskriften eller ...

Tabel 3: Elementer i kompetencen, Benn 2005

Disse elementer skal ikke forstås som stående hver for sig, men snarere flyder de ind over hinanden og er nødvendige i en sammenhæng, når skal der ageres. De er analoge med Delores' 4 søjler *learning to know, to be, to live together* og *to do*. (UNESCO 2005).

I alle disse begreber ligger elementer af den fordring Klafki stiller om, at man i al undervisning må forholde sig til de væsentlige '*Schlüsselprobleme*' eller epokaltypiske problemer (Klafki 2002). Derudover rejser han, som tidligere nævnt, krav til undervisningen om, at den leder frem til medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet. Det indebærer, at læreren i undervisningen tager disse krav alvorligt. Endelig har Klafki opridset et sæt dimensioner, der må indgå for at tilgode dannelsen (Klafki 2002, 1985). Det drejer sig om en pragmatisk/praktisk, en teoretisk, en æstetisk og en etisk samt en religiøs dimension. Den sidstnævnte ville jeg snarere benævne en spirituel. Disse dimensioner kan alle, bortset fra den religiøse, læses ud af fagformålet og igen relateres til de ovennævnte elementer i fagligheden og må også ses som sammenhængende og overlappende, men gives i det følgende en yderligere beskrivelse.

For hjemkundskab er den pragmatiske og praktiske dimension, den faget forbindes med. Det praktiske arbejde kan ses som udtryk for læring af kulturteknikker, der ganske vist er under forandring, men har en betydning for menneskets omgang med materialer og redskaber. Der kan såvel være tale om reproduktion som produktion. Reproduktion er forbundet med at lave nogle retter eller måltider, der er en bestemt sammensætning af, men produktionen hviler på en egenproduktion eller udvikling af en ret eller lignende. I selve aktionen ligger muligheden for at få '*kundskab i handling*', som er det begreb Bengt *Molander* opererer med (Molander 1993). Han beskriver i sin afhandling af samme navn, hvordan kundskaben ligger bundet til kroppen, kulturen og handlingen. En del af den viden og erkendelse, der opnås igennem de praktiske handlinger, er tavs viden, hvor ikke alt kan italesættes, men noget kan begrebslig- og sprogliggøres. I det sidste tilfælde kan der derved opnås en kobling mellem det teoretiske og det praktiske, så der kan opnås en sammenhængsforståelse. Denne forståelse vil dog for den enkelte elev afhænge af opgavens *begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed*. Disse elementer indgår i Antonovskys begreb '*sense of coherence*', her er de dog anvendt i en lidt anden sammenhæng, men giver mening i forhold til læring.<sup>9</sup> Begrebet sammenhængsforståelse er ikke direkte det samme som Antonovskys '*sense of coherence*', men jeg finder, det er den forståelse, der med eller uden dybt teoretisk kendskab til hvert enkelt problem er det væsentligste faget hjemkundskab kan bidrage til. Klafki bruger begrebet sammenhængstænkning (vernetzendes denken), der kan supplere denne forståelse, som netop i vor tid vil være et væsentligt kompetenceelement i forhold til hverdagslivets problemer. For naturligvis kan det diskuteres, hvad det

er nødvendigt at kunne selv, når industri og samfundsinstitutioner står parat med assistance på næsten alle områder? Men uden et minimum af forståelse af, hvordan produkter bliver lavet, kan det være svært at foretage et kritisk og kvalificeret valg. Det får således betydning for lægmandsperspektivet i demokratiet og for begrebet medborgerskab.

Den æstetiske erkendelse er den sansemæssige dimension, der giver muligheder for at impressioner kan omsættes i nogle for hjemkundskab særlige ekspressioner. Det vil derfor være den umiddelbare sanseoplevelse, der kan bidrage til elevens æstetiske erkendelse, som har en betydning for elevens forståelse af sig selv og af verden. Den æstetiske erkendelse er især udforsket i de praktisk æstetiske fag som musik og billedkunst, der især betjener sig af fjernsanserne, syn og hørelse, og som kan karakteriseres som relateret til det finkulturelle. Den sansebårne erkendelse må i hjemkundskab hovedsagelig kobles til nærsanserne smag og lugt og til hverdagskulturen.

Ifølge Frede V. Nielsen indgår der i musikfaget fem aktivitetsformer. Det drejer sig om reproduktion, produktion, perception, interpretation og refleksion (Nielsen 1998, s. 291-349). De samme aktivitetsformer kan finde sted i hjemkundskab, men baseret på brug af andre formudtryk.

Helle Brønnum Carlsen har forsket i den æstetiske dimension i hjemkundskab. Carlsen giver i sin ph.d.-afhandling et bud på, hvordan og hvorfor vi i faget skal beskæftige os med denne del af dannelsen. Carlsen peger på, at *„en reflekteret og bearbejdet æstetisk kommunikation vil øge nuancerne i denne særlige kommunikationsform, vil give mulighed for bevidste forandringer og vil deltage i udviklingen af os som mennesker i de kulturelle sammenhænge, vi indgår i og i forståelsen af os selv som mennesker.“* (Carlsen 2004, s. 154).

Carlsen angiver, at den æstetiske erkendelse har betydning for vore smagsdomme og dermed er en væsentlig faktor for udviklingen af en form for hjemkundskabsfaglig dømmekraft. Ligesom mestringen af det håndværksmæssige må kobles til det æstetiske. (Carlsen 2004, 2000).

Den etiske dimension er i hjemkundskab især knyttet til en omsorgsetik. I Thompsons model fremgår det som hovedformålet med hjem og husholdning. Selma Sevenhuisen siger om omsorg, at det ikke bare handler om at skifter bleer, gøre rent og tage sig af de ældre, *'it is an activity in which understanding of needs is central'* (Sevenhuijsen 1998, s. 82). Såvel Sevenhuijsen som Else Skjønberg kæder omsorgsetikken sammen med medborgerskab. Skjønberg hævder, at det er fremtidens fornuft (Skjønberg 1995). Det samme gør såvel Karin Hjälmeskog som Eleanore Vaines. Hjälmeskog plæderer i sin afhandling *Democracy starts at home* for, at medborgerskabet eller citizenship bliver det overordnede perspektiv i hjemkundskab. Det har som konsekvens for faget, at *„ämnet hemkundskap uppfattas som*

en del av den allmänna medborgerutbildning och är därmed relevant för både flickor och pojkar.“ (Hjälmeskog 2000, s. 205). Videre siger hun, „enkelt uttryckt så kan alla sysselsättningar sägas handla om människans relation till den värld hon eller han lever i, om att skaffa mat för att överleva, att ha en bostad och om att smycka den, om att skapa et hem.“ Og videre siger Hjälmeskog: „För att bry sig om (to care) måste elverna vara engagerade i och verkligen utföra aktiviteter som handlar just om att bry sig om (caregiving activities) (ibid s. 207).

Vaines tager fat på, hvordan lærerens fagsyn har betydning, idet hun beskriver, at lærerens filosofiske syn og position kan være enten *eco-centreret*, (*oikos/øko-centreret*), *egocentric* eller *uforpligtiget*.<sup>10</sup> For alle tre positioners vedkommende vil deres filosofiske syn spejle sig i deres mål med undervisningen, sprogbrug og valg af undervisningsopgaver. Den *eco-centrerede* vil se mennesket som del af et relationelt fællesskab også med det omgivende samfund og natur. Den *eco- eller øko-centrerede* tilgang indebærer at vælge at se på sammenhænge i hverdagslivet og deltage ansvarligt med- og indlevende, som ovenfor beskrevet som elementer i kompetencen. Vælger man den *egocentriske* position, vil alt, hvad man foretager sig, ses i lyset af egen behovsopfyldelse uanset omgivelser og konsekvenser, en tendens der er tydelig i dagens samfund. Den *uforpligtede* lærer vælger at lægge de faglige dimensioner frem uden at lægge op til, at der tages stilling til problemerne (Vaines 1988, 1990, 1992). I de sidste to idealtyper inddrages ikke etiske og politiske aspekter som nødvendige perspektiver, det bliver kompetence uden dannelsesperspektiv. Der er i de seneste beskrivelser af fælles mål en tendens til, at de drejer i den sidstnævnte retning, derfor er lærerens professionsfaglige og personlige kompetence væsentlig for elevernes kompetence. Men bliver hjemkundskab taget seriøst, hvilket udover lærerens professionalisme indebærer, at der gives tid og ressourcer, så vil faget kunne spille med som bidragsyder til elevernes kompetencer, for som Erling Lars Dale skriver:

*'Skolefaget **hjemkundskab** er for eksempel vigtigt til etablering af holdninger omkring det at udføre opgaver og varetage forpligtigelser i dagliglivet. Undervisningen i faget har som mål, at eleverne skal lære at udvise omsorg for fællesskabet og kunne tage ansvar specielt for hjem og familie. (Min understregning).*

*Hjemkundskab kan betragtes som et grundelement i elevernes etiske modersmål, som omfatter omsorg, ansvar og ligeværd i mellem menneskelige forhold. Beherskelse af dagliglivets gøremål og opgaver og håndtering af ens eget liv indgår som kategorier i fagets plads inden for almindelsen.'* (Dale 2000, s. 34).



## Afsluttende perspektiver

I artiklen har jeg slået til lyd for at hjemkundskabsfaget må ses som et bidrag til elevernes almene hverdagslivsdannelse, og at det ydermere kan bidrage til, at eleven vil deltage i det nære og fjernere fællesskab og dermed være med til at tage beslutninger, der er en nødvendig forudsætning for såvel for demokratiet som for hverdagslivet. De kompetencer, faget hjemkundskab kan bidrage til, er ridset op som bredere livskompetencer rummende omsorgsfuldhed, sammenhængsforståelse, medborgerskab og hverdagslivskundskab. Hertil vil måske flertallet af hjemkundskabsprofessionelle indvende, at det er for brede kompetencer, der ikke handler om at kunne tyde, forstå og omsætte en opskrift, at kunne de grundlæggende teknikker og metoder til at klare en husholdning og til at vælge sundt og ernæringsmæssigt korrekt. Det handler det også om, men det væsentlige i en hjemkundskabsfaglighed er, at eleverne bliver i stand til at deltage aktivt i det hverdagsliv, de står i og kommer til at stå i. Der vil de også få brug for at kunne agere på det praktiske plan, men det betyder ikke nødvendigvis, at de udelukkende skal lære „at følge opskriften“ men også at turde eksperimentere og være innovative. Det er det, der kan ligge i, hvad jeg vil benævne den *praktiske klogskab*.<sup>11</sup>

Den samlede kompetence kan, som Hermann beskriver det, ses som *evnen og beredskabet til gennem handling at møde en udfordring*. (Hermann 2005, s. 9). For at eleverne bliver i stand til at kunne det, må undervisningen byde på udfordringer, læreren må tilrettelægge læringssituationer, der giver eleverne muligheder for at opnå en sammenhængsforståelse og en hverdagslivskompetence, der gør dem til ansvarlige og omsorgsfulde deltagere i livet. Det giver ikke et fundamentalistisk svar på, hvad undervisningsindholdet nødvendigvis skal være, stiller ikke en kanon til rådighed, men peger snarere på mulige spørgsmål at rejse i den undervisningsituation, hvor lærer, elever og fag spiller sammen, men ikke ukritisk for som Hans Jørgen Kristensen formulerer det, *hvis kompetencen ikke skal agere blindt må dannelseperspektivet styrkes. Dannelsen inddrager de mulige perspektiver (kritiske og konstruktive) som kompetenceudøvelsen må ses i forhold til. Det betyder, at dannelsen kan tilføje et etisk og et politisk aspekt, som kompetenceudøvelsen må forankres i* (2005, s. 78).

## Summary

The school subject home economics is focused on 'Bildung' for everyday life. This 'Bildung'<sup>1</sup> is aiming at life skill competencies. These competencies are encircled and discussed based on literature studies, the official school documents, interview- and observation studies followed developmental work in the 'folkeskole' (the primary and lower secondary school). The subject field of home economics is illustrated through a system model.

The education within home economics has to a certain degree been criticised internally and externally. The critique is used constructively as a suggestion to change the aims of competencies and the focus for teaching and practice. Competencies within home economics are encircled as understanding of coherence, competencies for everyday life, responsibility, and carefulness as opposed to a more traditional understanding of home economics as literally speaking and figuratively 'following the recipe'. The understanding of the concept of competencies is drawn upon theorists within home economics as well as general educational theorists with a special emphasis on the ethics of care, however the practical, theoretical and esthetical parts are discussed as well. The author suggests a new paradigm based upon a critical pedagogy, which for home economics education implies to know, to be able to, to want, and to become.

## Referencer:

- Antonovsky, A.** (1987). *Unravelling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Attar, D.** (1990). *Wasting Girl's Time. The history and politics of home economics*. The University of London Institute of Education: Virago.
- Benn, J.** (1995). Skolekøkkenet et rum for husgerninger, for disciplinering og udfoldelse. I: Nielsen, V.O.(red.). *Skolefag i 100 år*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Benn, J.** (1996). *Kost i skolen – skolekost II. En undersøgelse af forhold, tilbud og muligheder i forbindelse med skolernes undervisning i kost og sundhed. Anvendt naturfag, frikadellesløjde eller sundhedsbiks*. Ph.d. Afhandling. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Benn, J.** (1999). Home Economics Teachers, Their Past and Present Roles and Valuations and Implications for the Future. I: *Hauswirtschaft und Wissenschaft*; 4:157-164.
- Benn, J.** (2001): Fag, faglighed, hjemkundskabsfaglighed. I: Benn, Jette, red. *Læring i det 21. århundrede på det husholdningsfaglige område*. Rapport fra NSH's symposium på Sundhedshøjskolens Diget. København: DKIN og DPU.
- Benn, J.** (2002). Developmental Work as Part of Research. I: *Hauswirtschaft und Wissenschaft*; 2:58-64.
- Benn, J. & Haugbøl, B.** (2005). *Hjemkundskab i ord og handling*. Elevbog. København: Alinea, 2. udgave.
- Benn, J. & Haugbøl, B.** (2005). *Hjemkundskab i ord og handling*. Lærervejledning. København: Alinea, 2. udg.
- Brønnum Carlsen, H.** (2000). Æstetiske læreprocesser især med henblik på faget hjemkundskab. I: Hermansen, M. et al (red). *Tema Læringslandskaber - artikler om læring og fagdidaktik*. Forskningstidsskrift for DLH 4. årg. nr. 5.
- Brønnum Carlsen, H.** (2004). *Æstetiske læreprocesser med hensyn til mad og måltider*. Ph.d. afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Cullbrand, I. & Petersson, M.** (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03). Hem- och konsumentkunskap*. Rapport 253. Stockholm: Skolverket.
- Dale, E.L.** (2000): *Etik og moral i uddannelsessystemet. Pädagogik til tiden*. Aarhus: Klim.
- Gullestad, M.** (1989). *Kultur og hverdagsliv*. Oslo: Universitetsforlaget Gøteborg Universitet: [www.ufl.gu.se](http://www.ufl.gu.se).
- Hermann, S.** (2005). Kompetencebegrebets udviklingshistorie - mellem håndsæbe og stål. I: *Kvan*: 71:7-17.

- Horne, S. & Kerr, K.** (2003). Equipping Youth for the 21st Century: The Application of TOWS Analysis to a School Subject. I: *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*; vol 11(2): 1-18.
- Hjälmeskog, K.** (2000). *Democracy begins at home : utbildning om och för emmet som medborgarfostran*. Uppsala: Department of Education, Uppsala University, Uppsala studies in education; 94.
- Klafki, W.** (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. København: Nyt nordisk Forlag.
- Klafki, W.** (2002). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier*. Århus: Klim.
- Kristensen, H.J.** (1987). *Skolen i fremtiden*. København: Gyldendal.
- Kristensen, H.J.** (2005). Didaktik og pædagogik i en lærerkompetence. I: *Kvan*: 71:75-84
- Methfessel, B.** (1996). Ernährungserziehung, Selbst-Bewusstsein und Eigenverantwortlichkeit - Forderungen und Überforderungen. I: *Hauswirtschaftliche Bildung* 2:85.
- Methfessel, B.** (2004). Haushalt und Bildung - Anmerkungen „nach Pisa“. I: *Haushalt und Bildung*;1:189-194.
- Molander, B.** (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Nielsen, Frede V.** (1998). *Almen musikdidaktik*. Akademisk Forlag.
- Richarz, I.** (1991). *Oikos, Haus und Haushalt. Ursprung und Geschichte der Haushaltökonomie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sevenhuijsen, S.** (1998). *Citizenship and the Ethics of Care. Feminist considerations on justice, morality and politics*. London: Routledge.
- Skjøsberg, E.** (1995). *Omsorgsrasjonalitet. Fremtidens fornuft*. Trondhjem: Universitetsforlaget.
- Thompson, P. J.** (1993). A feminist Theory for Everyday Life. I: Kettschau, Irmhild, Methfessel, Barbara, Schmidt Waldherr, Hiltraud: *Youth, Family and Household. Global Perspectives on Development and Quality of Life*. Schneider Verlag Hohengehren: 166-177.
- Thompson, P. J.** (1993). *Bringing Feminism Home*. Charlottetown: UPEI.
- Thompson, P. J.** (2002). *The Accidental Theorist. The Double Helix of Everyday Life. Book I*. New York: Peter Lang Publishing Group.
- Undervisningsministeriet** (1995). *Hjemkundskab, faghæfte 11*. Folkeskoleafdelingen.
- Undervisningsministeriet** (2004). *Hjemkundskab, faghæfte 11*. Folkeskoleafdelingen.
- Undervisningsministeriet** (2004). *Anerkendelse af realkompetencer i uddannelserne. Redegørelse til Folketinget*. November 2004. Undervisningsministeriet, Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling, Kulturministeriet, Økonomi og Erhvervsministeriet.

**UNESCO:** [www.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID](http://www.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID)

**Vaines, E.** The Reflective Professional (1988): Reflecting on Helping for the 21st Century. In: *Series: People and Practice. International Perspective in Home Economics*. University of British Columbia, Vancouver .

**Vaines, E.** (1990). Philosophical Orientations and Home Economics: An Introduction. I: *Canadian Home Economics Journal, Revue Canadienne Déconomie Familiale*; 40(1) Hiver: 6-11.

**Vaines, E.** A Framework for a Family Perspective on Everyday Life for the Reflective Practice of HMEC. In: *Series: People and Practice. International Perspective in Home Economics*. University of British Columbia, Vancouver 1992; 3: 1-8.



**Jette Benn**

Lektor, ph.d.

Forskningsenheden for Materiaelle Kulturstudier

Institut for curriculumforskning

Danmarks Pædagogiske Universitet

benn@dpu.dk

## Noter

- <sup>1</sup> The German term "Bildung" is used as it indicates a more comprehensive view of the aim of education, now used in English pedagogical literature as such.
- <sup>2</sup> Den historiske tilgang har jeg belyst i 2. del af min afhandling: *Kost i skolen – skolekost II* (1996) samt i afsnittet: Skolekøkkenet et rum for husgerninger, for udfoldelse og disciplinering i *Skolefag i 100 år*, Vagn Oluf Nielsen (red.) (1995) 91-104.
- <sup>3</sup> Göteborg Universitet: [www.ufl.gu.se](http://www.ufl.gu.se).
- <sup>4</sup> Gena Attar bruger titlen 'A waste of Girls' time', fordi faget i første halvdel af det 20. århundrede var forbeholdt piger.
- <sup>5</sup> For en diskussion af kompetencebegrebet henvises til Kvan 71, 2005 samt Undervisningsministeriets beskrivelse fra 1997 af National Kompetenceudvikling: Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling, Uddannelse: Tema: *Kompetence. Nr. 1, jan. 2003 samt Thyge Winther Jensen: Kompetence og Livslang Læring – om begrebernes oprindelse og udvikling i internationale organisationer og dokumenter*, DPU & DEL.
- <sup>6</sup> Alle målformuleringer for faget igennem hele den 100-årige tidsperiode kan ses i: Benn (1996): *Kost i skolen – skolekost. En undersøgelse af forhold, tilbud og muligheder i forbindelse med skolernes undervisning i kost og sundhed*. Ph.d. afhandling. Danmarks Lærerhøjskole.
- <sup>7</sup> At Thompsons arbejde blev inddraget skyldes bl.a., at jeg deltog i læseplansudvalget, der yderligere bestod af seminariелеktor Annelise Terndrup Pedersen, ministeriets fagkonsulent Sonja Nørby og hjemkundskabslærer-foreningens formand Lisbeth Lentz.
- <sup>8</sup> Det uddybes af Thompson i en senere triologi: *The Hestia Trilogy* omfattende *The Accidental Theorist*, 2002, *In bed with Procrustes*, 2003 og *Fatal Abstractions*, 2004. Peter Lang, New York.
- <sup>9</sup> Antonovsky har anvendt begrebet 'sense of coherence' til at kunne forstå, hvorfor mennesker kan forblive raske på trods af alvorlige hændelser, og har udviklet begrebet i forhold til denne evne. Han arbejder ud fra et salutogenisk perspektiv.
- <sup>10</sup> Der er en lang række forskere, der har beskæftiget sig med omsorgsetik de seneste år. Der er en del forskere i omsorgsprofessionerne især sygeplejen som fx Else Skjønberg og Kari Martinsen, der har beskrevet omsorgsetikken og nødvendigheden af at indtænke den i professionerne. Dernæst er der en del, der ud fra et feministisk forskningsperspektiv har taget fat på dette som fx Selma Sevenhuijsen, Joan Tronto, Bernice Fischer og Nell Noddings.
- <sup>11</sup> Den praktiske klogskab diskuterer og udfolder jeg yderligere i: Praktisk klogskab, dannelse i hverdagslivet, i: Kragelund, M. og Otto, L., red (2005): *Materialitet og dannelse*. DPU:91-112.