

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.

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.

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 antydnet 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 hverdags-erfaringer (etnodidaktik, jf. erfaringspædagogikken)? En holdbar integration af de fire positioner fordrer grundige analyser af positionernes forståelse af hvad undervisning 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:

- a) Traditionalistisk/pragmatisk curriculumlogik
- b) Basisfagscurriculumlogik
- c) Hverdagserfaringsorienteret curriculumlogik
- d) Samfundsudfordringsorienteret curriculumlogik
- e) Eksistensorienteret curriculumlogik
- f) Kompetenceorienteret curriculumlogik

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 sammen-

fald 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">a) En 'vidensområde'-tilgang
(fx <i>Kompetence og Matematiklæring</i> og <i>Fremtidens uddannelser</i>)b) En traditionaliserende/pragmatisk tilgang
(fx <i>Fremtidens Danskfag</i>)c) En adhoc-tilgang
(fx <i>Nøglekompetenceregnskabet</i>)d) En situationsorienteret tilgang
(fx <i>DeSeCo</i>) |
|--|

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 arbejdsgrup-

per 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 fag¹, 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* sås 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 avislæsningssituationer 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 fremhævnning). 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 hjemmeside². 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).

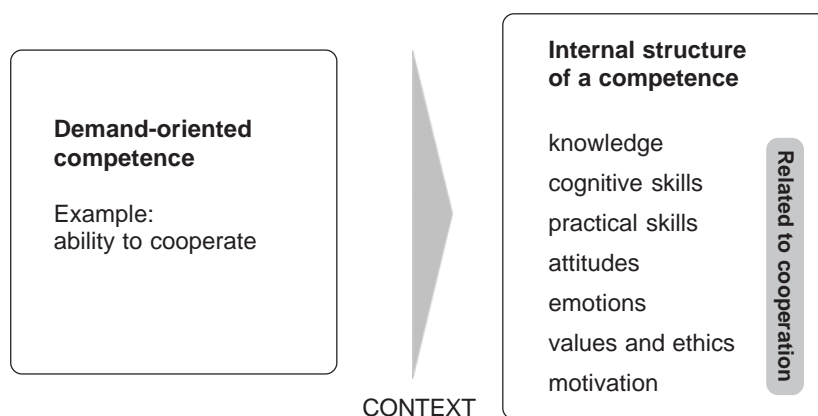
Delvis foranlediget af DeSeCo-projektet har et projekt under 4 ministerier, det såkaldte Nøglekompeteceregnskab, NKR, taget initiativ til at udarbejde et kompetenceregnskab, dvs. en oversigt over hvad danskerne er gode til, og hvad de ikke er så gode til. NKR ligger således i fin forlængelse af benchmarking-traditionen 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 NKRs 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 nøglekompetencer³. 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 Processes*, 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 rum⁴, 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:

- | |
|---|
| <p>A) <i>Interacting in socially heterogeneous groups</i></p> <ul style="list-style-type: none">i. <i>relating well to others,</i>ii. <i>cooperating,</i>iii. <i>managing and resolving conflict.</i> <p>B) <i>Acting autonomously</i></p> <ul style="list-style-type: none">i. <i>acting within the big picture or the larger context,</i>ii. <i>forming and conducting life plans and personal projects,</i>iii. <i>defending and asserting one's rights, interests, limits, and needs.</i> <p>C) <i>Using tools interactively</i></p> <ul style="list-style-type: none">i. <i>using language, symbols, and text interactively,</i>ii. <i>using knowledge and information interactively,</i>iii. <i>using technology interactively.</i> |
|---|

Table 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 2002⁵). 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 *politische/literarische 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 frem-

væksten af massemediernes 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 opvoksede generation (nøglekompetencer) og hvorfor? Hvilke af disse kompetencer kan uddannelsessystemet bidrage til udviklingen af? Og hvori består de faglige aspekter af disse kompetencer. Det sidste spørgsmål formulerer nødvendigheden af at gå fra generelle og abstrakte benævnelser 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 udmøntning⁶. 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 individets 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 så-

dan 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 særlig 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 an-

dre 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 misbrug 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 kommunikationsdeltagerens 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 mimik 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 mod 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 tvært imod.

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 dem den drejer sig om, er klar over det og har indvilliget i det. Således svarede Sennett på et eksempel der minder om ovenstående⁷, 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*⁸. 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 kri-ser, 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 rea-gerer 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 foran-dre de institutioner man indgår i. Denne kompetence kunne man kalde en **kompe-tence til kontekstualisering** eller en **oprørskompetence**. Eller man kunne kalde den en **fiktions-** eller **scenariekompetence** (jf. Lankshear & Knobel 2003): En kom-petence 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 udfoldel-ser der finder sted i mange litterære værker. Når Svend Åge Madsen således skri-ver om udskiftningssamfundet 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 pro-dukter vi konsumerer, og hvor fordelingen af de producerede varer foregår decen-tralt. Den kapitalistiske model er genial til at imødekomme efterspørgsel på pro-dukter 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 di-stributionssystem 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 natur-ligvis 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 interes-se i at vi køber netop deres produkter, uanset om det er de bedste for os. Dertil an-vender 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 kommunikerer 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 suspekt 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, tvudsendelser (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 opvoksende 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 overnationalt 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 or-

den 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 „formår 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.

Handlekompetence	<p>At kunne handle</p> <ul style="list-style-type: none"> • i forhold til konkrete problemer • på baggrund af indsigt, holdninger og stillingtagen, samt • at kunne vurdere sin handlings resultater.
Scenariekompetence	<p>At kunne opstille alternative scenarier for fremtidige udviklinger</p> <ul style="list-style-type: none"> • på baggrund af analyser af væsentlige træk ved situationen nu, • med bevidsthed om historien bag situationen og om historiske erfaringer vedrørende lignende situationer • med henblik på at kunne vurdere fordele og ulemper ved hver enkelt scenarie, • at kunne vælge og løbende evaluere den valgte vej.
Økologisk kompetence	<p>At kunne håndtere konflikter mellem mennesker og mellem mennesker og miljø gennem</p> <ul style="list-style-type: none"> • deltagelse i analyser og • forståelse af deltagernes forskelligheder og særheder samt • forståelser af deltagernes projekter og interesser.
Kommunikativ kompetence	<p>At kunne deltage kommunikerende i situationer som</p> <ul style="list-style-type: none"> • producerende og konsumerende (herunder læsende og skrivende), • med kritisk analyse, • med informationssøgning • på måder der fremmer demokratisk dialog og løser konflikter.

Netværkskompetence	<p>At kunne indgå i sociale netværk</p> <ul style="list-style-type: none"> • om løsning af fælles projekter eller udveksling af produkter eller ydelser, og • skabe og vedligeholde arbejdsrelaterede og sociale relationer • ved anvendelse af forskellige kommunikationsteknologier, og • valg af passende teknologi til den givne situation.
Narrativ kompetence	<p>At kunne bidrage til at skabe gode og konstruktive fortællinger</p> <ul style="list-style-type: none"> • om sig selv og andre • på baggrund af begivenheder, kendsgerninger, livsstilsvalg og etiske valg.
Kritisk kompetence	<p>At kunne forholde sig kritisk konstruktivt</p> <ul style="list-style-type: none"> • til tingenes tilstand og • til egne og andres forklaringer, livsopfattelser og handlinger • på baggrund af analyser af bagvedliggende strukturer, forudsætninger, begrundelser, interesser og projekter.
Etisk kompetence	<p>At kunne sætte sig i den andens sted</p> <ul style="list-style-type: none"> • ved indlevelse gennem spejling (mimik, gestik osv.) • ved indlevelse gennem fortælling • ved etiske refleksioner, bl.a. over kommunikationsteknologiens betydning for relationen.
Æstetisk/eksistentiel kompetence	<p>At kunne vurdere et (kunstnerisk eller ikke-kunstnerisk) udtryk</p> <ul style="list-style-type: none"> • gennem umiddelbar oplevelse • analyse • fortolkning • kritik • og anvende erfaringerne i relation til eget livsprojekt.

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 *stop-problemet*, 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, tilbundsgående 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 dannelsese teori- 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 nøgleproblemerne 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 uhensigtsmæssige 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).

Jeppe Bundsgaard

ph.d., adjunkt i kommunikative kompetencer
Institut for curriculumforskning,
Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU),
e-mail: 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 (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 (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
- 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 (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 (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 (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 (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 (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 2nd 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
(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. Nielsens 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, Demokratisk 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 fællesrum, 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).