

Kompetencernes selvfølgelighed

Af Nils Peter Uhre og Flemming Pommer

- er tidens pædagogiske dogme
'ansvar for egen læring'
i realiteten ensbetydende med
en overdrevet normalisering og
'ansvar for egen tilpasning'?
Er kompetencebegrebet "tanker til tiden"?

Foto: Thomas Borberg/Polfoto

"Choose life, choose a job, choose a career, choose a family, choose a fucking big television, choose washingmachines, cars, compact disc players and electrical tin openers. Choose good health, low cholesterol and dental insurance. Choose fixed interest mortgage repayments, choose your friends. Choose leisure wear and matching luggage, choose a three-piece suite on hire-purchase.... Choose DIY (Do It Yourself) and wonder who the fuck you are on a Sunday morning.....Choose your future, choose life. But why would I want to do a thing like that. I chose not to choose life. I chose something else. And the reasons? There are no reasons. Who needs reasons when you've got heroin." (Hovedpersonen Rentons indledende ord til filmen 'Trainspotting' (Welsh, Hodge, Boyle 1996).

De seneste år har diskussionen indenfor skoleverdenen og i offentligheden angående skolebørn, skole og samfund stillet skarpt på diagnosticerede problemer med børns opmærksomhed, disciplin, velkonso- lideret men også for dominerende selv- stændighed og i forlængelse heraf på arbejdsdelingen mellem skole og forældre, når børnene skal lære og især opdrages. Bestemmelserne af årsager til de beskrev- ne fænomener og problemer er af forskel- lig karakter og udpeger til tider entydigt ansvarlige for miseren, dvs. lærere hhv. forældre. Men sjældent er det pædagogis-

ke grundlag blevet inddraget som en fak- tor, der kan kaste lys over situationen i skolen. For på samme tid har begrebskom- plexet og tankegangen knyttet til ordet 'kompetence' siden begyndelsen af halv- femserne vundet indflydelse i en grad, så der i det mindste terminologisk stort set ikke er konkurrerende skoler eller tanke- gange ¹⁾. Det gælder indenfor den pædago- giske verden, hos de politisk-administra- tivt overordnede, undervisnings- og social- ministeriet, og ikke mindst i det øvrige samfund. Kompetence-begrebskomplekset er oppefra og nedefter blevet modtaget og



implementeret, i det mindste på papiret, og betvivles som pædagogisk grundlag principielt ikke, hvorfor det da heller ikke angår den samtidige opdragelsesforbistring og horisonten for en forståelse deraf.

Kompetencebegrebet har med andre ord opnået en grad af *selvfølgelighed* med ubestridelig status som overordnet teori- og begrebsramme pædagogisk, psykologisk, politisk-administrativt og ikke mindst i praksis²⁾. På den baggrund vil vi derfor karakterisere og gennemgå en enkelt men paradigmatisk og indflydelsesrig udlægning af kompetencebegrebet i en dansk sammenhæng. Det er vores intention at understrege ofte *uudtalte* men afgørende elementer i kompetence-begrebskomplekset, bestemte forudsætninger herfor og ikke mindst implikationerne heraf – og som sidegevinst vise en mulig sammenhæng mellem kompetencetænkningen og de beskrevne problemer. For så vidt der ikke gives en diagnose uden en parallel problematisering, ledsages karakteristikken derfor også løbende af en række åbne spørgsmål og kritikpunkter, særligt i den udstrækning kompetencebegrebet rejser en identitets-, en lærings- og en frihedsproblematik.

Synsvinklen er 'fra børnehøjde', efter- som den paradigmatisk formulering – af Dion Sommer³⁾ – er barndomspsykologisk. I forlængelse heraf og ud fra den gældende selvfølgelighed vil vi stille skarpt på det menneske- og børnesyn der ligger til grund for kompetencebegrebet, på de medfølgende pædagogiske målsætninger og på den uproblematiske sammenhæng mellem menneskesyn og målsætninger.

Det senmoderne kompetente menneske

Forudsætningerne for kompetencebegrebet, som for så mange andre nutidige tanker, er den sociologiske karakteristik af det senmoderne selv og samfund, primært Giddens og i mindre grad Beck. Denne karakteristik udgør i høj grad *præmisserne* for indholdet i kompetencebegrebet, der et langt stykke hen ad vejen udarbejdes på baggrund af tesaerne om 1) videns forgængelighed 2) udlejring/af-traditionalisering 3) individualisering 4) en accelererende sam-

fundsudvikling⁴⁾ samt 5) identitet som et kontinuerligt livsarbejde.

I forlængelse af den sociologiske indflydelse og ud fra et moderat socialkonstruktivistisk udgangspunkt er karakteristikken af barnets natur anti-essentialistisk. Mennesket er et såkaldt distribueret selv, der metaforisk talt er et kludetæppe eller et patchwork, som over tid skifter mønster, farve og form, i takt med at nye klude kommer til og erstatter de gamle udtjente stykker. Mennesket 'er' sine sociale relationer⁵⁾, for vi er alle hele tiden i en kontekst, der i høj grad bestemmer hvad vi 'er'. På den baggrund, og i opposition til 'det skrøbelige barn' udviklet af det såkaldt psykopatologiske børnesyn⁶⁾, karakteriseres det kompetente barns 'natur' gennem fem træk: kompetent, resilient, tilpasningsdygtigt/socialt, lærende og selvsocialiserende.

At være kompetent indebærer en aktiv fremfor en passiv og en deltagende fremfor en modtagende natur samt selv-opfattelse og selv-fornemmelse (refleksivitet) fremfor det skrøbelige barns inkompetente, ubevidste og uorganiserede natur og bevidsthed. At være kompetent betyder i snæver forstand, at man er rettet mod, iværksætter, reagerer på og udvikler sig gennem kontinuerlig og varieret menneskelig kontakt⁷⁾ – børn er altså aktive, deltagende, iværksættende, reagerende og rettede og henvendte, mens de på samme tid også er bevidste om dem selv.

I forlængelse af denne aktivitet og deltagelse er barnet også resilient⁸⁾, hvilket kan oversættes til elasticitet, spændstighed, ukuelighed og genopretningsdygtighed eller ganske enkelt til fleksibilitet. Barnet er billedligt talt snarere en fjeder (vores metafor) fremfor en porcelænsdukke. En porcelænsdukke kan gå i stykker, hvis den tabes på gulvet eller udsættes for ét kraftigt slag, hvor en fjeder bøjer eller trykkes sammen men ikke går i stykker. En fjeder retter sig ud og finder sin form igen efter påvirkningens ophør og i tilfælde af eksempelvis en skilsmisse eller en forælders død (et kraftigt slag) vil et senmoderne barn altså ikke gå i stykker, men derimod bøjes ned og senere genoprette sig og genfinde sin oprindelige form. Som et ukueligt barn rejser det sig altid op igen. Det

resiliente barn er i modsætning til det skrøbelige barn logisk nok derfor heller ikke skrøbeligt, udpræget afhængigt eller med kritiske perioder i sit liv. Det vil derfor heller ikke senere blive belemret med væsentlige tidlige erfaringer, der sætter sig som spor i personligheden⁹⁾.

I forlængelse af den udpræget emotionelt orienterede resiliens er det tredje, og sociale, element i barnets 'natur' en væsentlig evne til at tilpasse sig. Barnet udviser plasticitet, dvs. tilpasningsdygtighed, evnen til tilpasning/opfindsomhed og en evne til det sociale, sociabilitet. Selv som spæde har vi samspilskompetence, og vi har endvidere på dette sted i livet viden om afstemning og viden om andres følelser. Således er det aktive og deltagende barn, der er så svært at kue og på hvilket livets slag preller af, ikke stejlt og stift og umedgørligt i sin styrke og selvstændighed. Tværtimod er det udstyret med ikke blot evnen til det sociale men også evnen til tilpasning og tilpasningsdygtighed.

På det mere læringsmæssige område er barnets 'natur' karakteriseret af en række træk, der overlapper kompetence-komponenten og kan gives overskriften det lærende barn. Det senmoderne barn er nemlig også potentiale-fyldt, åbent, udadvendt og lærende. Det har med andre ord omverdensåbenhed, nysgerrighed og et stort repertoire af muligheder for udvikling, og som aktiv fortolker af omverdenen er barnet i bred forstand meningssskabende, lærende, øvende, prøveafholdende og kompetenceudviklende. Med det senmoderne barn er det slut med det stille og mere indadvendte barn, der sidder for sig selv. I åbenhed overfor verden evner det kompetente barn ikke blot at lære og øve sig, det holder også prøver og det udvikler selv sine kompetencer, aktivt og deltagende.

Afslutningsvis besidder barnet den udpræget tværgående og senmoderne¹⁰⁾ evne at kunne skabe sig selv, vel at mærke som social person. Som et aktivt og deltagende barn, der ikke er passivt og modtagende og derfor heller ikke socialiseres passivt og modtagende, gør barnet det selv qua sin evne til at skabe sig selv *som social person* – qua sin selv-socialiserende

evne. Som det hedder hos Sommer: "...i første og sidste instans er det aktøren (barnet), som er medskaber af sig selv som social person, og barnet bidrager dermed på afgørende måde til sin egen udvikling."¹¹⁾

Aflastning

Det kompetente barn er kort sagt en senmoderne aktiv og deltagende iværksætter en miniature, der emotionelt set er en ukuelig fjeder i livets storme. Ydermere er det et socialt, tilpasningsdygtigt, lærende, kompetenceudviklende, selvudviklende og selvsocialiserende individ.

Denne umiddelbart positive bestemmelse af det kompetente barn¹²⁾ – der allerede af 'natur' i høj grad besidder ønskværdige evner, der derfor ikke med vold og magt skal puttes ind i det – angiver ikke af sig selv mulige implikationer for den pædagogiske praksis og andre sociale praksisser. Men netop derfor er der al mulig god grund til at ekspliciterer mulige implikationer¹³⁾ af denne forståelse af barnet:

En implikation heraf er selvsagt, hvad man kan kalde for en ansvars-, omsorgs-, og socialiserings-aflastning for barnets omverden. Som forælder aflastes man i kraft af resiliens og tilpasnings-dygtighed for ansvar, omsorg og negative følelser knyttet til egne handlinger, der i bevidstheden kan have påvirket barnet negativt. Som offentlig myndighed indebærer denne tankegang selvfølgelig en høj tærskel for offentlig intervention, og som pædagog og underviser aflastes man for sin socialiseringsopgave, i den udstrækning det selv-socialiserende og sig-selv-skabende barn også er lærende og prøveafholdende, etc. Sat på spidsen legitimerer kompetencebegrebet en tilværelse som senmoderne forælder præget af lange arbejdsdage og med én eller flere skilsmisser, forskellige familiekonstellationer, skift i barnets nære personlige relationer og skift i arbejde, skole, bosted og daginstitution bag sig. På vej gennem sin personlige og arbejdsmæssige selvrealisering er det en bekvem og aflastende erkendelse, at børn er små ukuelige fjedre, der i tilfælde af livets hårde slag retter sig op igen og dygtigt kan tilpasse

sig nye vilkår på baggrund af forældrenes mobilitet. Ligeledes letter det ansvars-åget på skuldrene, at børn ikke er skrøbelige, fordi man i så fald ikke skal passe (på) dem. Og når de ikke er afhængige og ikke har kritiske perioder, kan man planlægge sit eget liv desto meget mere uafhængigt af sine børns behov. Åget falder da helt til jorden, når det går op for én, at børn ikke har tidlige erfaringer, eksempelvis tabserfaringer, der sætter sig i dem. Dermed kan de ikke svigtes på uoprettelig vis og man har altid muligheden for at udligne fortidens svigt – ”alt bliver godt igen” i den senmoderne verden.

For de offentlige myndigheder hæves tærsklen for intervention og dermed tærsklerne for menneskeligt omsorgssvigt. Der er korrespondance med den beskæftigelses- og arbejdsmarkedspolitik, der stadfæster øget mobilitet, og generelt kan forestillingen om det kompetente barn sammenkobles med en indskrænkning af det offentliges aktionsfelt med tilhørende politisk-økonomiske overtoner. I forhold til skolen indebærer det en omdefinering af lærerens rolle henimod en tilbagetrukket position og det indebærer generelt en ny arbejdsdeling i socialiseringsarbejdet. Hvor en lærer tidligere var rollemodel og formidler af normer og viden, er en ’kompetent’ lærer praktisk koordinator og læringskatalysator. På alle felter gælder det, at der med et ikke-essentialistisk selv principielt ikke er et uomgængeligt ’noget’ at skulle tage hensyn til og forholde sig til¹⁴⁾.

I vores øjne rummer kompetencebegrebet derfor implicit en letsindig og risikabel bagatellisering af det, der for os er ganske væsentlige og alvorlige hændelser for børn og unge. Ydermere legitimeres en bestemt livsform præget af travlhed, omskiftelighed og mobilitet, der i alt for høj grad er på de voksnes præmisser. Og på alt for bekvem vis kan kompetencebegrebet dulme forældres eventuelt dårlige samvittighed. Lige så alvorlig, letsindig og risikabel er den parallelle legitimering af, at offentlige myndigheder kan hæve tærsklerne for intervention og svigt. Decideret politiserende samfundskritik ligger udenfor artiklens grænser, men vi vil dog også påpege,

at kompetencebegrebet i forlængelse af en indskrænkning af det offentlige råderum passer fint ind i den neoliberale version af velfærdsstaten. Og i sin legitimering af en bestemt senmoderne livsform svinger det i takt med den liberale politiske økonomis dogme om den frie bevægelighed af varer, personer (forældre), tjenesteydelser og kapital.

Målsætninger og implikationer

Kompetencebegrebets pædagogiske målsætninger¹⁵⁾, som i høj grad korresponderer med barnets ’natur’, udfolder sig over treenigheden af kompetencetilegnelse, kompetenceudvikling og kulturintegration samt omstillingsparathed. Kompetencerne der konkret kan sættes som mål for nutidens og fremtidens børn og unge kan overordnet set inddeles i personlige/psykiske, kulturelle og sociale kompetencer. Og trods det at det principielt altid er åbent, hvilke kompetencer der er brug for, er der mere specifikt især tale om samværs-, samspils-, deltagelses-, kommunikativ, interaktiv og kulturel kompetence.

Kompetencetilegnelse og -udvikling betyder, at målet læringsmæssigt er tilegnelse og udvikling af kontekstlokale kompetencer, dvs. evner og kvalifikationer, der *skal* anvendes og *er* anvendelige i specifikke situationer og sammenhænge. Målet er derfor ikke kontekstuafhængige og mere abstrakte og frie kompetencer, der læres uden henblik på en konkret situation og med en generel tværgående anvendelse for øje. Idet de gælder for specifikke situationer og sammenhænge, er alle kompetencer altid *afgrænsede*, og i den udstrækning viden på grund af den radikalt-moderne accelererende samfundsudvikling er for-gængelig¹⁶⁾, er kompetenceudvikling og livslang læring også et nødvendigt pædagogisk mål. Kompetencer *kan* ikke være andet end kontekstlokale, fordi viden altid er knyttet til en kulturel-social kontekst, men de *skal* heller ikke være andet, fordi viden altid er for-gængelig og forældes i takt med samfundsudviklingen, hvorfor målet for læring i pragmatisk forstand må være at være på højde med denne udvikling. Hvis kompetencerne skal have nogen relevans, må de netop udvikles konstant

for at være tilpasset den generelle samfundsudvikling og må med jævne mellemrum udskiftes resten af livet.

På den baggrund er det også klart, hvorfor kompetencer er mangfoldige. Netop fordi kompetencer er kortfristede, afgrænsede kvalifikationer, der er brugbare i specifikke situationer og derfor konstant skal udvikles, må der nødvendigvis være et hav af dem. Sprogligt har det da også udmøntet sig i, og viser sig fortsat i, et hav af præfikser. Dette forhold kan i øvrigt måske også perspektivere kompetencelitteraturers stigende frustration over fraværet af en fælles, gangbar definition af, hvad kompetencer er for en størrelse.

De uddannelsespolitiske implikationer der kan drages er for os at se for det første en generel og nødvendig opprioritering af efteruddannelse og livslang oplæring af lærere, daginstitutions-personale og andre der har med børn at gøre. For det andet, og i opposition til dannelsesbegrebet¹⁷⁾, banes vejen for en i bred forstand mere nytteorienteret undervisnings- og uddannelsespolitik i forlængelse af oplysningstidens pædagogik, for hvilken den *nyttige* borger var idealet. For det tredje indebærer det en 'nærsynet' undervisnings- og uddannelsespolitik med fokus på specifikke kvalifikationer, der alle er kompetencer i den udstrækning de er omsættelige her og nu til konkrete situationer og til nuets behov.

I vores perspektiv er kompetencebegrebet derfor udtryk for en alt for ensidig rent funktional socialisering, hvor dannelse og uddannelse overvejende handler om at kvalificere børn til friktionsløst at kunne opfylde det øvrige samfunds nutidige og fremtidige behov. Uddannelse overvejende baseret på hvad der her og nu er nyttigt er en indskrænket form for uddannelse, der medfører en indskrænket vifte af kompetencer hos den enkelte og dermed også i samfundet. Kompetencebegrebet baner vejen for en udvikling, hvor uddannelse i endnu højere grad dikteres af markedets ikke altid synderligt ansvarlige eller bæredygtige behov. Og det kan i høj grad også anskues som skoleverdenens pendant til dét arrangerede ægteskab mellem erhvervsliv og universiteter og forskning,

der arbejdes så hårdt på i disse stunder. Skole, arbejdsliv og samfundets øvrige funktioner skal selvsagt koordineres, men det er påfaldende, at ligeså aktive kompetente børn *er*, ligeså passive *skal de være* i forhold til at *sætte* en dagsorden og sammen med andre sætte kursen for, hvor vi skal hen. Hvor er kompetencen til selvstændigt at stille spørgsmålstejn ved værdien af nuets krav? Hvor er kompetencen til at stille nye og bedre krav, normer og standarder?

Kompetencer er endvidere lærings- og indholdsmæssigt defineret ved de evner, færdigheder og kundskaber hos individet, der befordrer social og kulturel integration. Målet er således for det andet, at vi *kun* skal udvikle nogle kontekstlokale og derfor brugbare evner og færdigheder, der er af en sådan karakter, at de befordrer individets integration i samfundet.

I forlængelse heraf gøres det gældende, at kompetencetilegnelse og -udvikling primært drejer sig om kvalificering til social og kulturel deltagelse, hvilket vil sige, at man i stigende grad lærer "at handle effektivt, ansvarligt og situationstilpasset i specifikke mikro-kulturelle situationer."¹⁸⁾ Hvor de første bestemmelser angår det indholdsmæssige, angår denne målsætning de *handlingsdispositioner*, der skal gælde for fremtidens voksne. Taget under et er målet altså et menneske, der netop med kontekstlokale, integrerende og derfor nyttige kompetencer så anvender disse evner og generelt handler effektivt, ansvarligt og situationstilpasset. Den handlingsmæssige parallel til de integrerende evner er de integrerende handlinger, for barnet må ikke udføre individuelle handlinger, der forbliver individuelle: de skal være i "trit med sociale konventioner for fællesskab."¹⁹⁾

Når kompetenceudviklingen hos barnet er "mere udviklet", dvs. af højere kvalitet, er den blandt andet præget af "et udvidet personligt ansvar for egne handlinger og deres konsekvenser for andre."²⁰⁾

Disse læringsmæssige såvel som adfærdsmæssige idealer peger hen mod en på én gang normaliserende og individ- og ansvarsbaseret pædagogik og uddannelsespolitik. Det grundlæggende reference-

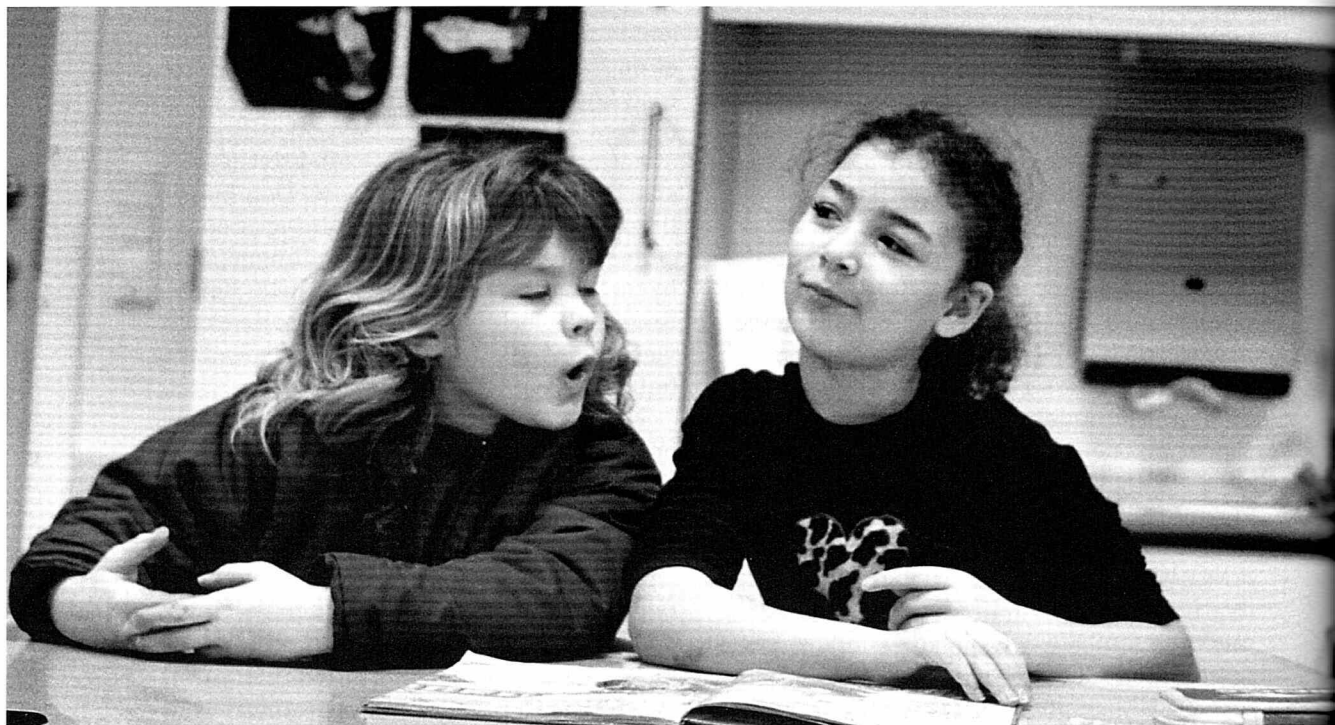
punkt for læring og kompetencer såvel som handlinger er altid og kun, hvad der fra et samfundsmæssigt synspunkt er nytigt og integrerende. Og de udviklede kompetencer og handlinger skal alle kun have de sociale konventioner og tilpasning som omdrejningspunkt. I den udstrækning skriver kompetencetænkningen sig ind i rækken af normaliserende pædagogikker med den implikation, at 'afvigende' interesser, evner, færdigheder og handlinger hos børn og unge derfor nedprioriteres eller undertrykkes. Og når målsætningen om deltagelse oversættes til handlingsdispositionerne ansvarlighed, effektiv tilpasethed og altid at være socialt orienteret, rejser kompetencetankegangen en frihedsproblematik omkring forholdet mellem individ og samfund. At forfægte asocial, uansvarlig, ineffektiv og utilpasset adfærd er meningsløst, men kompetencebegrebet overskrider rimelighedens grænser, når man oveni omverdenens ansvars- omsorgs- og socialiseringsafloadelse som målsætning ansvarliggør barnet uden at give det medfølgende reel indflydelse. Man er ansvarlig for sine handlinger og deres konsekvenser, men skal handle samfundsnyttigt, skal al-

tid handle ud fra sociale konventioner frem for personlig integritet og skal ydermere handle situationstilpasset og gøre det effektivt. I sin yderste konsekvens er det et pædagogisk mål om ansvarlighed for altid eksternt bestemte handlinger! Med andre ord ansvarliggøres det kompetente barn parallelt med ansvarsafloadningen i barnets omverden, men det ansvarliggøres ikke til frihed men til social tilpasning. Det læringsmæssige princip om ansvar for egen læring har med andre ord her sin pædagogiske/opdragelsesmæssige fætter 'ansvar for egen tilpasning'.

Helt parallelt med den læringsmæssigt overdrevne funktionalitet er kompetencebegrebet her kort sagt udtryk for en overdrevet normalisering, der er entydigt urimelig i sin ansvarliggørelse uden indflydelse.

Som før nævnt ligger politiserende kritik udenfor denne artikels grænser. Vi vil derfor blot pege på endnu en mulig kobling til neoliberale idealer. I den udstrækning et "udvidet personligt ansvar" udtrykker en udpræget individ- og ansvarsorienteret social ontologi, kan kompetencebegrebet understøtte neoliberal velfærds- og social-

Fotos: Pelle Rink



politik og knyttes til udfasningen af solidaritet som socialt princip og praktisk realitet. Den klassiske formulering forfægter netop solidaritet som socialt grundprincip på baggrund af umuligheden af at tilskrive personligt ansvar i komplekse arbejds- og samarbejdsprocesser i et højkomplekst samfund.

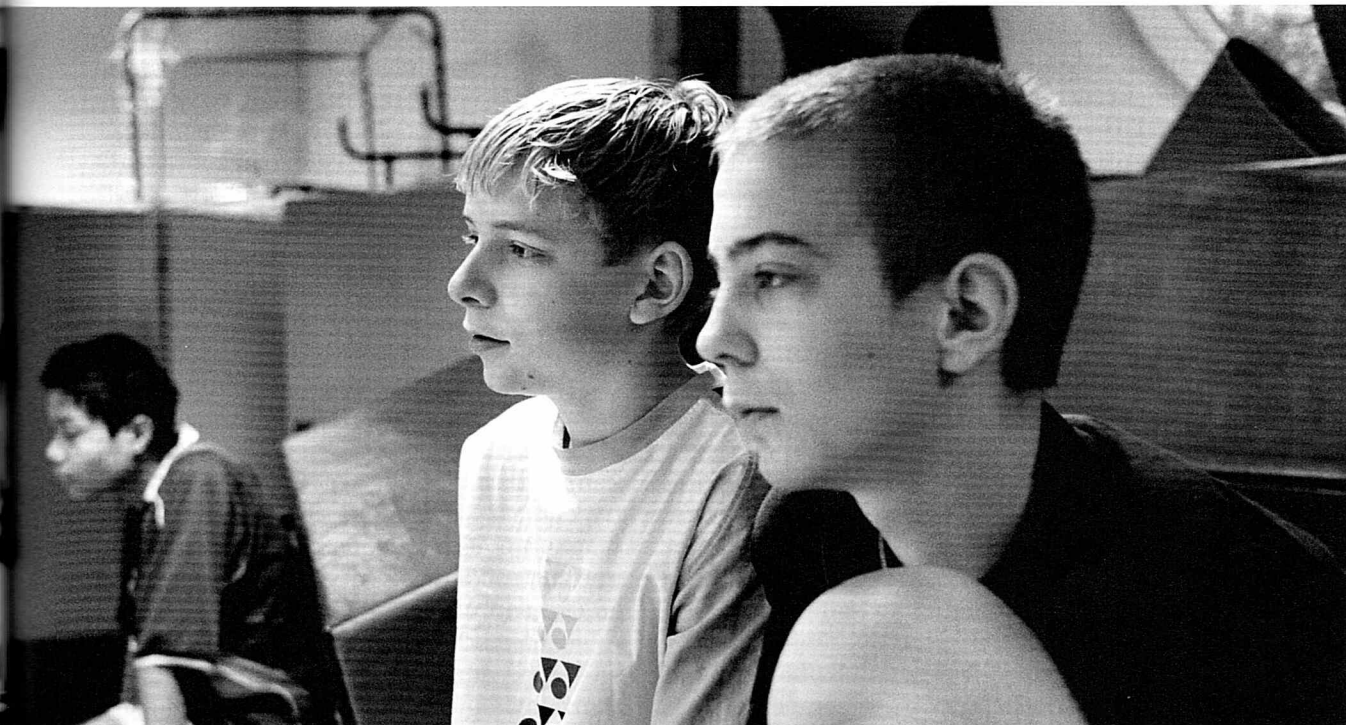
Overensstemmelsen mellem mål og 'natur', mellem er og bør, tør allerede nu stå klart og tydeligt. Barnet er forudgående beskrevet som plastisk, tilpasningsdygtigt og med evne for det sociale, hvorpå disse karakteristika gentages som pædagogiske målsætninger. Vi *er* tilpasningsdygtige og *skal* handle situationstilpasset og vi evner *af 'natur'* det sociale, hvorfor vi (kun) *skal* udvikle evner og handlinger, der fremmer integration og er i overensstemmelse udelukkende med sociale konventioner. Sammenhængen går igen i definitioner af primære kompetencer. Som kompetent barn *er* man allerede deltagende og blandt de konkrete målsatte kompetencer står netop deltagelseskompetence – jf. ovenstående definition – på en fremtrædende plads. Som deltagende af 'natur' skal vi udvikle vores potentialefyldte

natur til tilpasningsorienterede handlingsmønstre og vi skal deltage i form af altid specifik, ansvarlig og effektiv tilpasning.

Vi understreger denne sammenhæng som noget væsentligt, fordi de pædagogiske målsætninger legitimeres og ydes et scientistisk skær, da de afledes af en karakteristik af det senmoderne barn, der funderes på *viden med videnskabelig status*.

Kulturintegration og det fleksible arbejdsmarked

Kulturintegration ligger i direkte forlængelse af bestemmelserne af kompetence til-egnelse og kompetenceudvikling, jf. deltagelse, og realiseres derfor, når kompetence til-egnelsen og –udviklingen er *tilpas* effektiv, ansvarlig og situationstilpasset. I streng forstand er alle tre mål på grund af den nødvendige fortsatte læring, uddannelse og udvikling altid igangværende processer. Der må hele tiden tilegnes nye kompetencer, der må derfor altid foregå kompetenceudvikling og derfor er kulturintegration også en fortløbende proces. Hvis ikke man tilegner sig nye nødvendige kompetencer, opretholder man ikke sin



kulturintegration, men udstødes eventuelt lidt efter lidt. Kulturintegration er i bund og grund en fortløbende proces, eftersom den gældende kultur er en foranderligheds kultur som sådan – så en anden betegnelse for kulturintegration kunne derfor være kontinuerlig, succesfuld kompetenceudvikling.

Igen er kulturintegration som målsætning parallel til bestemmelsen af det kompetente barn. At være integreret er at være sammensluttet til en helhed eller med andre ord at tage/være del i/af samfundet, hvilket netop det kompetente barn er – aktivt og del-tagende.

Som definitionen af den sociale og kulturelle deltagelse belyser, gøres ethvert håb om deltagelse som participation i politisk-demokratisk forstand til skamme. I den udstrækning målet er hele tiden at være og handle situationstilpasset med situationstilpassede kompetencer, udgør kompetencebegrebet den pædagogisk-psykologiske pendant til det fleksible arbejdsmarked. Implementeringen af kompetencebegrebet er derfor også forberedelsen af fremtidens unge til dette arbejdsmarked: Som det formuleres i SFI-rapporten *Det fleksible arbejde* er: "Udgangspunktet for tematiseringen af de hyperfleksible virksomheder (er) konstateringen af, at dramatiske ændringer i teknologi og markedsvilkår betyder, at virksomheder i dag lever i en "hyperturbulent" verden..., hvor markedsvilkår er under konstant forandring. For at kunne reagere hensigtsmæssigt på disse betingelser, må virksomheder også til stadighed forandre sig, og hele tiden være ekstremt følsomme og tilpasningsdygtige over for nye signaler." "Hvor en traditionel strategi for overlevelse i en usikker verden typisk er at søge at eliminere usikkerheden..., vil den hyperfleksible virksomhed indrette sig på usikkerheden ved at være parat til hurtig omstilling gennem stadigt skiftende alliancer, samarbejdspartnere etc." "Organisatorisk giver det sig udtryk i en nærmest flydende, grænseløs struktur, hvor arbejdsdeling, opgavefordeling og relationer til kunder og leverandører hele tiden ændres." (vores kursiveringer)

Parallellen mellem den fleksible virksomhed/medarbejder og det kompetente

barn skulle ligge lige for²¹). Både virksomhed og barn lever i en senmoderne, hyperturbulent verden med konstant forandring i vilkår og relationer, og anbefalingerne til en på denne baggrund nødvendig virksomhedsstrategi er parallel med de pædagogiske målsætninger. Man må re-agere i form af forandring til stadighed (pæd.: kompetenceudvikling og livslang læring), hvilket skal udmønte sig i tilpasningsdygtighed (pæd.: ditto) og omstillingsparathed (pæd.: ditto). Som kompetent barn lærer man konstant selv at udvikle sine kompetencer (arbejds-mæssige kvalifikationer) i takt med de skiftende situationer (skiftende markedsvilkår, samfundskonjunkturer og krav) og lærer at gøre det situationstilpasset (på markedets principper). Som pædagogisk pendant til det fleksible arbejdsmarked begriber kompetencetænkningen socialisering som socialisering til arbejdsmarkedet, dvs til en variant af det moderne arbejdsmarked, det fleksible arbejdsmarked. På samme tid er det kompetente barn ontologisk set skræddersyet hertil. Barnets 'natur' er jo i høj grad bestemt derved, at barnet er re-agerende, aktivt, deltagende, innovativt, tilpasningsdygtigt og socio-emotionelt fleksibelt.

Implikationerne er selvsagt, at kompetencebegrebet i kraft af såvel 'natur' som målsætninger sprogligt er i overensstemmelse med og kan tages til indtægt for den moderne produktions- og produktivitetssideologi. For det andet korresponderer det med en bestemt arbejdsmarkedspolitik og et bestemt arbejdsmarkedsideal – det fleksible arbejdsmarked – med hvilke det deler den samme samfundsdiagnose som præmis for sine målsætninger.

Som virksomhedernes strategi er også pædagogikkens re-aktiv, fordi der re-ageres på skift i de ydre betingelser og vilkår i form af tilpasning og dermed integration. Med andre ord er kompetencepædagogikken, til trods for et stærkt aktør-perspektiv, en *defensiv* pædagogik, der godtager diagnosen af det senmoderne samfund og udtalt bestemmer, at samfundsudviklingen og konjunkturerne er uafviselige størrelser, der ikke er til at ændre på. På den baggrund udarbejdes en tilpasningspædagogik, hvis mål på pragmatisk og snusfor-

nuftig vis men også på defensiv vis er at kvalificere børn og unge til at agere i denne senmoderne verden i form af konstant fornyede tilpasningsmønstre.

Interaktiv kompetence defineres derfor ikke overraskende som det at kunne afløse forskellige sociale situationer samt at indgå aktivt afstemt og tilpasset i disse situationer. Med andre ord skal man lære at scanne og tage bestik af enhver situation og herudfra indgå aktivt men også defensivt, fordi aktiviteten altid er afstemt og tilpasset og derfor ikke rummer hverken forbehold, neutralitet eller skepsis.

For os at se indebærer kompetencebegrebet derfor gennem både menneskesyn og målsætninger en alt for ukritisk legitimering af arbejdsmarkedspolitikken og arbejdsmarkedsidealet knyttet til det fleksible arbejdsmarked. Der er på det samfundsmæssige niveau tale om præcis den samme legitimering som den der gælder for familien og den livsform hos børnenes forældre, der er nødvendig for at agere på dette arbejdsmarked. For det andet foreskrives der også her en betænkelig og overdrevet *defensiv* og i bund og grund også meget *uselvstændig* og *ufri* indstilling hos børn og unge. Med kompetencebegrebet som pædagogisk grundlag renoncerer pædagogikken som sådan på egne selvstændige idealer, der ikke nødvendigvis tjener de gældende økonomiske og systemiske rationaler.

Omstilling og identitet

Citatet ovenfor leder direkte hen til den pædagogiske målsætning om omstillingsparathed. Omstillingsparathed ligger i forlængelse af denne defensive indstilling og følger logisk af målet om nødvendig, reaktiv tilpasning i en løbsk verden. For frisatte og individualiserede individer i en forandringskulturens kultur er omstillingsparathed en nærmest nødvendig disposition for kontinuerligt at kunne tilpasse sig nye situationer. Målsætningen for børn og unge er derfor, at de skal "administrere de nye krav til psyko-social omstilling"²²⁾. Det udmønter sig på giddensk vis i form af kontinuerligt livet igennem at vælge, forhandle livsstil, håndtere abstrakte symboler og skabe selvidentitet uden dog dermed

at kunne skabe eller reformere samfundsstrukturer. At 'administrere'²³⁾ kravene' indebærer at man for det første skal være beredt på omstilling, dvs. hele tiden være indstillet på, at omstillingen står for døren. For det andet skal man også i handling omstille sig gennem det personlige valg og dermed i overensstemmelse med målsætningen om individuelt ansvar²⁴⁾. Når det omstillingsberedte og selv-omstillende barn sættes som et pædagogisk mål, er det fordi man individualiseret står frit uden ydre retningslinier i en løbsk verden og fordi kompetencebegrebet blandt andet ud fra det kompetente barns selvsocialiserende evne gennemtænker en ansvarsforskydning fra omverden til barn. Symptomatisk for denne figur defineres samværskompetence som det personligt motiverede, socialt afstemte valg.

Den for os at se helt urimelige og urealistiske besked til nutidens børn er med andre ord altså: omstil dig selv (selvet), omstil dig selv (gør det selv) og omstil dig gennem personligt motiverede valg for hvilke du er ansvarlig, men vælg nu lige også omstillinger i form af uafbrudt og effektiv tilpasning. I denne forståelse består frihed da i, at man selv får lov til at vælge at tilpasse sig og også selv får lov til at gøre det i praksis. Selvudvikling er ensbetydende med selvsocialisering, der er ensbetydende med selv-tilpasning – ikke tilpasning til sig selv men til de sociale konventioner og konstant skiftende situationer. I den historisk set unikke situation at individet er blevet frisat, i det mindste på papiret, er man altså uendelig fri til at tilpasse sig situationen!

I et autoritetsperspektiv indebærer kompetencebegrebet en autoritetsforskydning fra de primære voksne (lærer, forælder, pædagog) til den upersonlige 'situation', til konjunkturerne og til samfundsudviklingen²⁵⁾. Desuden indebærer det en socialiseringsforskydning fra de selv samme primære voksne til børnene selv. Den primære voksne får derfor rollen som en form for minimalautoritet og minimal socialiseringsaktør.²⁶⁾

Igen kobles 'natur' og mål på baggrund af samfundsdiagnosen. I kraft af et fleksibelt og ikke-essentialistisk menneske *kan*

man uproblematisk sætte omstilling som mål, i den udstrækning der ikke er et uomgængeligt 'noget' at skulle tage hensyn til og forholde sig til. Og i en senmoderne verden nærmest *skal* man sætte dette mål for det emotionelt fleksible og tilpasningsdygtige barn.

Implikationerne af målsætningen om omstillingsparathed skulle gerne fremgå af parallellen til det fleksible arbejdsmarked. Men kompetencebegrebet rejser også gennem netop den radikale omstilling en identitetsproblematik og en implicit anfægtelse af resiliens, hvor vi blot vil pege på to forhold. For det første rejser spørgsmålet om, i hvilken udstrækning man kan holde til en fortløbende tilpasning til altid nye situationer og en parallel fortløbende psyko-social omstilling. Kan man kort sagt overhovedet som menneske holde til fortløbende omstilling? For det andet rejser målsætningerne om tilpasning og omstilling tematikkerne om det patologiske og det falske selv. I den udstrækning individet i sin kompetencetilægnelse, -udvikling og kulturintegration kun udvikles med henblik på forud givne sociale konventioner og konstant kun tilpasser og omstiller sig, spørger vi, om man ikke dermed realiserer et patologisk selv: et selv der forsvinder ind i de brogede handlingskontekster. Erich Fromm har karakteriseret denne adaptive reaktion som 'autoritær konformitet' og han formulerer det på følgende måde: "Individet ophører med at være sig selv. Han adopterer fuldstændig den slags personlighed, han tilbydes af de kulturelle mønstre, og han bliver derfor fuldstændig, som alle andre er, og som alle andre forventer, han skal være...denne mekanisme kan sammenlignes med det *beskyttende farveskift*, som nogle dyr anvender. De ligner deres omgivelser så meget, at de næsten ikke kan skelnes fra dem." (vores kursivering, jf. Sommers kludetæppe; fra Fromm *The Fear of Freedom*, i Giddens (1996:222)). Det er blandt andet i denne sammenhæng vi kan forstå Rentons indledende citat fra 'Trainspotting'. Han er stillet overfor valget som den eneste og uundgåelige handlingsmulighed og et fremtidigt liv med ikke andet end valg lige fra valg af

de mest almindelige, praktiske fornødenheder til valg af venner og familie. Da *vælger* Renton *ikke at vælge* (livet) og søger i stedet for heroinens dulmen, fordi valget blandt andet indebærer den aldrig afsluttede omstilling, der på et eller andet tidspunkt får en til at "wonder who the fuck you are on a Sunday morning".

I Jan Brødslev Olsens gennemgang af Winnicotts begreb om det falske selv hedder det i forlængelse heraf: "Det falske selv er føjeligt til forskel fra det sande selv. Barnet har lært at være føjeligt for at tilpasse sig omgivelserne. I sin konsekvens forandrer det hele barnet. Barnet bliver som sine omgivelser, og det mister sin egen spontaneitet."²⁷⁾

Som kompetencebegrebet er ansvar for egen tilpasning, er det læringsmæssigt også ansvar for – men ikke frihed til – egen livslang læring. Læring består i fortløbende tilegnelse af de kompetencer, den pågældende tid og kontekst kræver, og ansvaret ligger hos den lærende, mens målet for læringen altid er eksternt. Det sættes og redefineres konstant af den eksterne samfundsudvikling, og den læringsproblematik der dermed rejses ligger i direkte forlængelse af frihedsproblematikken, igen med omdrejningspunkt i forholdet mellem individ og samfund.

Med kompetencerne som fundament er der ikke plads til den individuelle interesse, udfoldelse, læring og udvikling/selvudvikling, der ikke fra udgangspunktet har til hensigt at integrere. Man må derfor spørge, om der her overhovedet er plads til de selvstændige børn og unge, der som samfundsborgere er en del af samfundet, tager del i arbejdet og problemløsningerne og modtager såvel pligter som rettigheder, men som også bevarer evnen til at tvivle og evnen til skepsis? Er der overhovedet plads til evnen til refleksion og selvrefleksion, evnen til at sætte spørgsmålstejn ved det bestående og udviklingstendenserne samt evnen til kreativitet og nyskabelse? Efter vores opfattelse er svaret, at disse menneskeværdige egenskaber og i et moderne samfund helt nødvendige kompetencer stort set er elimineret i kompetencetænkningen.

Endvidere kan man mere pragmatisk

spørge, om ikke netop mere brede, principielle og generelle kvalifikationer, der kan applikeres forskelligt på forskellige situationer, er en lige så fornuftig strategi i en løbsk verden?

Sammenhænge

Et samlet billede af kompetencebegrebet, dets forudsætninger og mulige implikationer er således et billede af en senmoderne løbsk verden præget af individualisering, udlejring og en accelererende samfundsudvikling, hvor identitet er en livslang proces, hvor viden altid er forgængelighed og hvor udviklingsdynamikkerne ligger i uafvendelige konjunkturer. I den sammenhæng sættes da en normaliserende, pragmatisk-defensiv tilpasningspædagogik, som overvejende fokuserer på, hvad børn skal yde samfundet, frem for hvad de skal modtage. Den rummer en atomistisk social ontologi med et ikke-essentialistisk, selv-socialiserende og kompetent barn som mindste enhed. Dette kompetente barns særkender er aktivitet, deltagelse, iværksætterånd, tilpasningsdygtighed og fleksibilitet, og handlinger er og skal være baseret på individuelt ansvar frem for solidaritet.

Målsætningerne for disse også åbne og udadvendte børn er da nyttig og altid integrerende kompetencetilegnelse, kompetenceudvikling og kulturintegration. Og disse processer skal ideelt set udføres af socialt smidige, effektive og ansvarlige mennesker, der altid handler ud fra sociale konventioner. Den ideelle fremtid tager da form som konstant situationstilpasning udøvet af selv-tilpassende og i synkronien indfaldende mennesker, der restløst går op i samfundet, har en øget ansvarlighed for egen læring og tilpasning og kontinuerligt omstiller sig uden en medfølgende myndighed.

Implikationerne på samfundsniveau er, at man blandt andet får stadfæstet en generel ansvars-, omsorgs- og socialiseringsaflastning, det fleksible arbejdsmarked og den neoliberalt reformerede velfærdsstat. I denne kontekst banes vejen for en nytteorienteret og nærsynet uddannelses- og undervisningspolitik, en arbejdsmarkeds- og beskæftigelsespolitik

der stadfæster mobilitet og fleksibilitet og en socialpolitik med høje tærskler for intervention og omsorgssvigt.

Da er det vi spørger praktikerne og forfatterne for kompetencebegrebet: er det den udvikling vi ønsker at styrke? Udtrykker kompetencebegrebet en ansvarlig menneskeopfattelse? Og vil vi virkelig betone det sociale i en sådan grad, at selvbestemmelse og selvstændighed levnes minimal plads? Man må endvidere spørge, om kompetencebegrebet i sit menneskesyn og sine målsætninger ikke snarere er en variant *indenfor* det modernistiske tankegods knyttet til industrisamfundet frem for et nybrud – på trods af sin erklærede hang til senmodernitetsanalyse? Vores svar skulle i kraft af den løbende kritik gerne stå klart: på nuværende tidspunkt må vi diskutere, om ikke vi må forlade kompetencebegrebet som pædagogisk grundlag og påbegynde processen med at opbygge alternativer dertil.

Tanker til tiden og normativitet

Som 'svar på' senmodernitetsproblematikken er kompetencebegrebet 'tanker til tiden'. Sociologien har udarbejdet en diagnose, der bl.a. redegør for den individualiserings-, af-traditionaliserings- og udlejningsproces, der i høj grad efterlader individet overladt til sin egen formåen i en konstant forandrende verden. Dertil 'svarer' udviklingspsykologien og pædagogikken i løbet af kort tid, at ansvar, tilpasning og omstilling på den ene side udgør de pædagogiske mål og at individet af i dag på den anden side – og godt for det – er et kompetent, tilpasningsdygtigt, selv-socialiserende og socio-emotionelt ukueligt, fleksibelt barn. Dette barn vil derfor i høj grad kunne tilpasse sig og omstille sig i skiftende samfundsmæssige konstellationer, særligt fordi det identitetsmæssigt ikke er et problem, når selvet er et ikke-essentialistisk selv.

I den sammenhæng rejser vi afslutningsvis spørgsmålet om forudsætningernes rigtighed. Kompetencebegrebet hviler på en samtidsdiagnose, der i en dansk sammenhæng med samme gennemslagskraft som kompetencebegrebet har gjort sig gældende, men som ikke desto mindre

også er omstridt. Og i den udstrækning denne samtidsdiagnose ikke gælder, mister målsætningerne i kompetencebegrebet deres pragmatisk-defensive-reaktive snusfornuft. Det er i denne sammenhæng, at vi har understreget overensstemmelsen mellem 'natur' og mål, for ikke blot målsætningerne men også det kompetente barns 'natur' svinger i takt med den sociologiske samtidsdiagnose. Denne 'natur' er angiveligt et resultat af udviklingspsykologisk forskning, men som det ovenstående forhåbentlig har anskueliggjort, ligger det lige for, at dette menneskesyn i lige så høj grad er udviklet på baggrund af de pædagogiske målsætninger og samtidsdiagnosen frem for den interne udviklingspsykologiske teori- og empiriudvikling. Vi er ikke af den opfattelse, at Sommer er uvidenskabelig og usaglig, men bygger netop på Sommers egen erkendelse af at "barnspsykologisk kendskab altid må ses på baggrund af den *historiske og kulturelle sammenhæng* den udspringer af og er indlejret i."²⁸⁾ I forlængelse heraf kan man med god ret sige, at kompetencebegrebet som viden har en dobbelt status, hvor dets videnskabelige tilsnit yder det legitimitet, mens det lige så meget er et udtryk for et psykologisk, pædagogisk og samfundsmæssigt *ideal* som for et objektivt billede af barnet og dets udvikling i det senmoderne samfund. I den forstand kan vi gøre Sommers ord til vore egne: normativitet er "et uundgåeligt aspekt af faget".

Udgang

En mulig sammenhæng mellem kompetencetænkningen og den nuværende misere i skolen skulle således ligge lige for. I kraft af implementeringen af kompetencebegrebet kan man på den ene side udsige til sig selv, til forældre og ikke mindst til børnene, at børn *er* dygtige og stærke børn. De er jo kompetente, resiliente, selvsocialiserende og tilpasningsdygtige og rummer således et omfattende potentiale – beskrivelser der i kritikken er oversat til ekstrem selvstændighed, egoisme, forkæletthed, curlingbørn, etc. På den anden side stiller man så en række høje krav, der legitimeres gennem den selv samme karakteristik af det moderne, dygtige og robuste barn. Kravene tager form af målsætninger, der fortæller disse børn, at de skal socialiseres i form af kontinuerlig kompetencetilægnelse, kompetenceudvikling og integration, og at de skal tilpasses de konstant skiftende situationer og udvikle omstillingsparathed samt omstille sig, men at de skal og kan gøre alt dette selv. Oven i købet har de ansvaret for det og tillægges ansvar for egen tilpasning, ansvar for egen (selv)omstilling og ansvar for egen læring, kompetencetilægnelse og kompetenceudvikling ud fra eksternt satte normer, konventioner og nyttekalkuler. Det moderne credo er med andre og mere populære ord: 'bliv

kaospilot men gør det selv' eller 'vær selv-supplerende software'. Med den fordring til børn kombineret med en autoritetsaflæggelse eller -aflastning er det måske muligt at forstå, hvorfor det ikke altid forløber gnidningsfrit og hvorfor der er frustrationer i klasseværelserne rundt omkring i de danske skoler. Og kampen mellem forældre og lærere om, hvem der er ansvarlig for de ustyrlige børn, illustrerer på fornem vis, at de voksne, bevidst eller ej, har taget kompetencebegrebets ansvars-aflæggelse og ansvars-aflastning på sig.

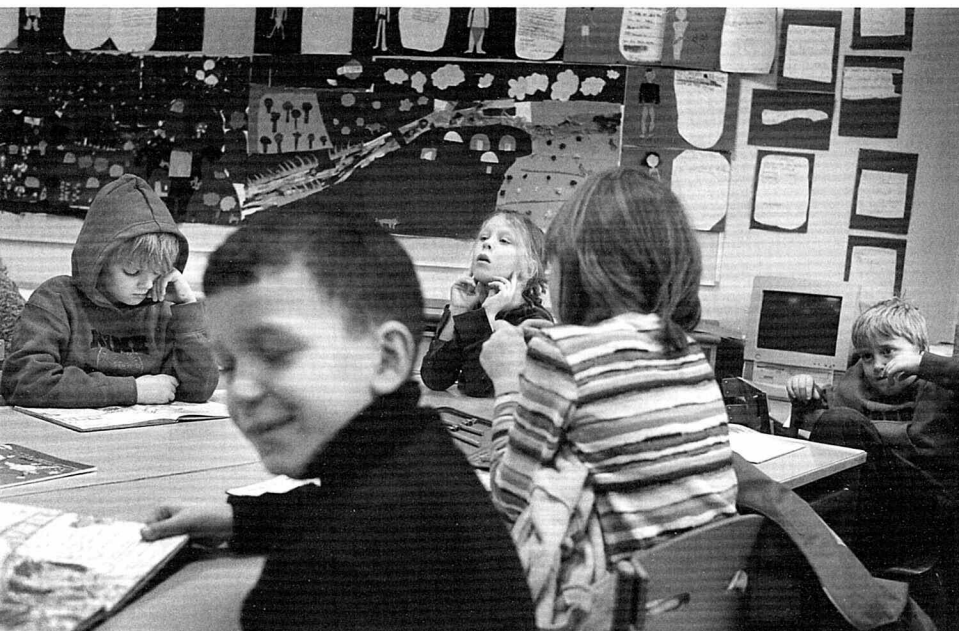


Foto: Pelle Rink

Litteratur

- Beck, Ulrich: *Risikosamfundet*, Hans Reitzels Forlag, Kbh., 1997 (opr.1986)
- Brødsløv Olsen, Jan: *Selvets verden. Et livsforløbs perspektiv*, Systime, Århus, 2000
- Csonka, Agi: *Det fleksible arbejde*, SFI-rapport 99:8, Socialforskningsinstituttet, Kbh., 1999
- Foucault, Michel: *Overvågning og straf. Fængslets fødsel*, Det lille Forlag, Frederiksberg, 2002 (opr. 1975)
- Fromm, Erich: *The Fear of Freedom*, Routledge, London, 1942
- Fröbel, Friedrich: *Småbørnspædagogik*, ved Viggo Tønsberg, NNF Arnold Busck, Kbh., 1980
- Giddens, Anthony: *Modernitet og selvidentitet*, Hans Reitzels Forlag, Kbh., 1996
- Hermann, Stefan: *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser*, Learning Lab Denmark, Kbh., 2003
- Kristensen, Jens Erik og Jeppesen, Morten Haugaard: *Den tyske Bildung og græcitetet som forbillede*, fra Johansen, Martin Blok (red.): *Dannelse*, Aarhus Universitetsforlag, Århus, 2002
- Kupferberg, Feiwei: *Kreativitet er vigtigere end kompetence*, fra Asterisk nr.11, DPU, 2003
- Pade, Natalie og Wissing, Lisbeth: *Danelsens Elementer*. 16 interview af Natalie Pade og Lisbeth Wissing, Gymnasieskolen, Kbh., 1999
- Sommer, Dion: *Barndomspsykologi*, Hans Reitzels Forlag, Kbh., 1996
- Winnicott, D.W.: *Familien og den individuelle udvikling*, Det lille Forlag, Kbh., 1965 (opr. 1960)

Noter:

1. Et eksempel på omfanget og udbredelsen heraf kan opnås vha. en enkelt søgning på 'kompetence' via Google, der opviser ca. 85.600 poster blot på danske sider.
2. Ikke mindst fordi aktørerne i praksis ofte ikke bibringes et kritisk kendskab til de afgørende tankefigurer i tankegangen, desuagtet at man som praktiker følger en kompetencetankegang i praksis og implementerer den i skole, børnehave, SFO, institution, etc..
3. D.Sommer er professor i udviklingspsykologi ved Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
4. en 'runaway world' – en løbsk verden eller modernitetens ekstreme dynamik, Giddens (1996:27).
5. Sommer (1996:72).
6. (Ibid.:27).
7. (Ibid.:30).
8. Eng.: resilience.
9. (Ibid.:26). Den pædagogiske idéhistorie opviser tilfælde, hvor selvstændighed sammenkobles med skrøbelighed – helt modsat sammenkoblingen af selvstændighed og 'robusthed' her – jf. eks. Fröbel (1980).
10. Her er den sociologiske påvirkning åbenlys, jf. Giddens (1996).
11. Sommer (1996:70).
12. Måske mere kuriøst, men også hvor senmodernitetsanalysens rolle som præmis bliver åbenlys, tilskrives børn også "en tidlig kapacitet for 'risk-taking' ". Som kompetent barn har man evnen til at tage en risiko, evnen til at satse, netop i et samfund, der også er et risikosamfund – jf. Beck (1997).
13. Det ligger ikke heri, at a) Sommer selv foreskriver disse implikationer og b) at der ikke principielt kan drages eller i praksis bliver draget andre implikationer heraf.
14. En følge af det socialkonstruktivistiske udgangspunkt for kompetencebegrebet er, at et givent barn/menneske (blot) 'er' sine kompetencer, for så vidt der med få undtagelser i 'naturlig' forstand ikke gives andet end et indholdstomt og derfor formbart menneske. Selv om kompetencebegrebet her er indskrevet i en socialkonstruktivistisk ramme og betjener sig af moderne terminologi, trækker det i den forbindelse på en tankefigur fra oplysningstiden. Michel Foucaults redegørelse for disciplinens

grundfigurer og rationale afdækker således også det menneskesyn, der ligger til grund for, er den ideologiske mulighedsbetingelse for og korresponderer med disciplinen: forestillingen om det formbare menneske: "Anden halvdel af det 18. århundrede: soldaten er blevet noget man frembringer af en uformelig masse. Af en udelig krop skaber man den maskine, man har brug for." (Foucault, 2002:151). I forlængelse heraf må enhver tale om disciplinens reelle afskaffelse eller senmoderne transformation (og talen om Foucaults dalende relevans) forholde sig til den kendsgerning, at kompetencebegrebet som pædagogisk grundlag opretholder disciplinens mulighed og ideologiske legitimitet.

15. Målsætninger er vores betegnelse, der ikke forefindes hos Sommer. Ikke desto mindre er det ifølge vores opfattelse legitimt ud fra en konkret nærlæsning og ud fra et hos Sommer erkendt overlap mellem det beskrivende og det foreskrivende.
16. Sommer ud fra Giddens, Sommer (1996:16).
17. Jf. den klassiske formulering (Bildung zur Humanität) forestilling om dannelsen af mennesket til et helt harmonisk og alsidigt menneske gennem "en proces, der er knyttet til den individuelle selvvirksomhed og af samme grund må udfolde sig i frihed og distance til den praktiske verden og dennes nytteorientering... Bildung kunne som sådan derfor ikke tjene hverken kirkens, statens eller markedets interesser" – Kristensen, Jens Erik og Jeppesen, Morten Haugaard: *Den tyske Bildung og græcitetet som forbillede*, fra Johansen, Martin Blok (red.): *Dannelse*, Aarhus Universitetsforlag, Århus, 2002.
18. Sommer (1996:70).
19. (Ibid.:108).
20. (Ibid.:71).
21. Ved i citatet at læse 'barn' hvor der står 'virksomhed' skulle det gerne fremgå.
22. (Ibid.:78).
23. Administration er i samklang med tilpasning. Man administrerer, netop når lovene er givet, når loven er bestemt, og når samfundsudviklingen udgør de fortsat fornyede love (kravene), tager man som barn og ung og senere som voksen bestik af disse love og forvalter det nu engang givne på bedste vis gennem tilpasning og omstilling.
24. Giddens' tilstedeværelse bliver helt tydelig i den alternative formulering om kompetence til at håndtere frisættelse!
25. Dette er på det principielle plan. Vi underkender ikke, at det i praksis ofte opleves som en autoritetsforskydning fra voksen til barn.
26. Frihedsproblematikken kan med andre ord udtrykkes som en asymmetri mellem ansvar og autoritet og socialisering. Ansvars- og socialiseringsforskydningen fra voksen til barn korresponderer principielt ikke med en autoritetsforskydning fra voksen til barn; forskydningen er snarere fra de voksne til de upersonlige situationer og konjunkturer – jf. citatet om det fleksible arbejdsmarked.
27. Brødsløv Olsen (2000:30). For en karakteristik af det falske selv, se Winnicott, D.W.: *Familien og den individuelle udvikling*, Det lille Forlag, Kbh., 1965 (opr. 1960). Sammenkoblingen af tilpasning og føjelighed leder videre hen til Foucaults begreb om den føjelige krop/det føjelige menneske (Foucault, 2002).
28. Sommer (1996:16-17).