

Kompetenceforståelser og råderum i pædagoguddannelsen

Et empirisk blik på aktuelle temaer i evaluering af pædagoguddannelsen

Artiklen formidler resultaterne af en empirisk undersøgelse af underviseres oplevelse af at undervise pædagogstuderende med kompetence som et styrende mål. Resultaterne af undersøgelsen peger på, at kompetence kan forstås meget forskelligt, hvormed fortolkning og forvaltning af bekendtgørelsens rammer varierer blandt underviserne. Med afsæt i den omtalte undersøgelse sætter artiklen fokus på to temaer fra den aktuelle evaluering af pædagoguddannelsen: kompetence og læringsmiljø. Der argumenteres i artiklen for, at det er nødvendigt med en mere nuanceret kompetenceforståelse i evalueringen af pædagoguddannelsen, hvis vi vil have indblik i de problemer og muligheder, der knytter sig til at undervise med kompetence som et styrende mål.

Nøgleord: kompetence, dannelse, evaluering, undervisning

Indledning

Kompetencebegrebet står centralt i uddannelsesregi og således også på pædagoguddannelsen. I forbindelse med mit speciale fra kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser ved Aalborg Universitet har jeg undersøgt, hvilke muligheder og problemer undervisere oplever, når de underviser pædagogstuderende med kompetence som et styrende mål. Undersøgelsen har vist, at der blandt undervisere på pædagoguddannelsen findes vidt forskellige forståelser af kompetence og dermed også forskellige oplevelser af muligheder i og problemer med at undervise med kom-

petence som et styrende mål. Blandt de forskellige kompetenceforståelser finder jeg tegn på en dannelsesstradition med fokus på den personlige udvikling såvel som en mere uddannelsespolitisk og læringsteoretisk kompetenceforståelse, der trækker tråde til en anden uddannelsesstradition i form af den angelsaksiske curriculumtradition.

I evalueringer af pædagoguddannelsen synes dannelsesaspektet gradvist at være blevet erstattet af et mere angelsaksisk kompetencebegreb, hvilket bl.a. ses i den igangværende evaluering af pædagoguddannelsen. Den sætter bl.a. fokus på, "i hvilken grad de nyuddannede pædagogers kompetencer stemmer overens med de aktuelle behov på arbejdsmarkedet" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020b). Med evalueringsresultater følger ofte nye initiativer, handleplaner eller fokusområder for uddannelsen, og evalueringer af pædagoguddannelsen sætter dermed også rammer for, hvilke begreber der bliver centrale for uddannelsen fremadrettet.

I den aktuelle evaluering af pædagoguddannelsen er der fire temaer i fokus, heriblandt kompetence. Artiklen søger at belyse nogle af temaerne i den aktuelle evaluering af pædagoguddannelsen – gennem resultaterne af min undersøgelse. Det er især konsekvenserne af evalueringens kompetenceforståelse, der søges belyst gennem resultaterne af undersøgelsen.

Artiklen henvender sig primært til undervisere og andre interessenter på pædagoguddannelsen,



da der i artiklen lægges op til diskussion af forskellige forståelser af kompetence og af evalueringens konsekvenser og potentiale for pædagoguddannelsen fremadrettet.

Kompetencebegrebets centrale placering i pædagoguddannelsen

I løbet af 1990'erne vinder kompetencebegrebet indtog i den danske uddannelsessektor, da den danske uddannelsespolitik orienterer sig mere mod internationale standarder for uddannelse, heriblandt EU, WHO og OECD (Andersen, 2017). Med Bologna-processen bliver ensretningen af de videregående uddannelser et vigtigt mål – for at kunne skabe større mobilitet. Og med den danske tilslutning til den europæiske kvalifikationsramme i 2009/2010 bliver Kvalifikationsrammen for livslang læring indført (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018). Dermed følger der i en årrække ændringer af danske uddannelser, heriblandt pædagoguddannelsen, da uddannelserne skal harmoniseres med internationale mål og standarder. For pædagoguddannelsen bliver konsekvenserne af ovenstående løbende reformer og ændrede bekendtgørelser:

Begyndende med CVU- reformen i 2000, efterfulgt af professionsbachelorreformen i 2001, en ny lov om pædagoguddannelse samt en ny bekendtgørelse i 2006, Loven om professionshøjskoler fra 2007, samt endnu en ny Uddannelsesbekendtgørelse for pædagoguddannelsen i 2014, gennemføres en række reformer, der skal bidrage til, at pædagoguddannelsen tilpasses Bologna-processen. (Rothuizen & Togsverd, 2019, s. 17).

Med bekendtgørelsen fra 2014 ændres uddannelsen fra at bestå af fag med centrale kundskabs- og færdighedsområder til at være en modulopbygget uddannelse, hvor hvert modul skal sikre et læringsudbytte, der udtrykkes gennem videns-, færdigheds- og kompetencemål (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020a).



Det er uddannelsesinstitutionernes opgave at tilrettelægge modulerne, og i studieordningen skal det således fremgå, hvilke kompetencemål de enkelte moduler kvalificerer til (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014; Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017). Kompetencebegrebet står dermed i dag som noget helt centralt i pædagoguddannelsen er denne teori-praksisudfordring ikke synlig. I stedet er der fokus på de studerendes læringsudbytte i undervisningen og i praktikken, fokus på videngrundlaget i forhold til den viden og de kompetencer, som en færdiguddannet pædagog forventes at have, og fokus på overensstemmelsen mellem nyuddannede pædagogers kompetencer og samfundets aktuelle behov for kompetencer (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020b). Kvalifikationsrammens termer er dermed tydelige i beskrivelsen af temaerne for den aktuelle evaluering, mens teori-praksisudfordringen ikke er. Udfordringen vedrørende teori og praksis er et grundvilkår i pædagoguddannelsen, og det kan derfor undre, at det forhold er udeladt af evalueringen i 2012 og heller ikke er tydeligt i oplægget til den aktuelle evaluering.

Kompetencebegrebets rolle og betydning i evalueringen af pædagoguddannelsen har altså ændret sig gennem de seneste år. Og noget tyder på, at den personlige udvikling og distinktionen mellem viden og udøvelse, der har kendetegnet tidligere evalueringer, træder i baggrunden til fordel for et kompetencebegreb, som er præget af kvalifikationsrammens termer, og som henter inspiration i en angelsaksisk uddannelsestradition.

Dannelse og kompetence i uddannelsen

I Danmark er der en tradition for at knytte dannelse til uddannelse, og denne tradition er i høj grad inspireret af det tyske *Bildung* og den tyske didaktik. Her er der fokus på indhold, og hvordan dette indhold relateres til verden (Buchardt, 2017). Formålet med uddannelse er dog, hvad individet skal bruge uddannelse til, og den personlige udvikling står dermed centralt i dannelsesstraditionen (Westbury, 2000; Tröhler 2011). I modsætning hertil står den angelsaksiske uddannelsestradition, curriculumtraditionen, hvor samfundets behov for aktuelle kompetencer står som det centrale.

Underviserens rolle varierer i de to uddannelsesstraditioner. I curriculumtraditionen er underviserens rolle at implementere en allerede fastlagt læreplan, der er baseret på samfundets behov for aktuelle kompetencer. I en sådan tradition kan underviseren beskrives som en kompetent konduktør, der udfører en fastlagt, effektiv plan. I modsætning hertil står den kvalificerede embedsmand, som med rod i didaktikken selv tager stilling til form og indhold (Buchardt, 2017; Westbury, 2000). De to uddannelsestraditioner har altså deres formål og underviserens rolle rettet mod forskellige områder. Som nævnt har evalueringerne af pædagoguddannelsen ændret sig i retning af curriculumtraditionen gennem de seneste år, og det giver derfor anledning til at spørge, hvorvidt det samme er gældende inden for den pædagogiske praksis og på pædagoguddannelserne.

Det er muligt at finde flere eksempler på, at curriculumtraditionen og dannelsesstraditionen lever side om side, bl.a. i rapporten "Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet". Her fremgår det, hvordan der i forbindelse med praktikken på pædagoguddannelsen er to forskellige kvalificeringsforståelser til stede: En kompetencemålstyret kvalificeringsforståelse og en kvalificeringsforståelse, som er rettet mod en fagpersonlig dannelse og udvikling (Rothuizen, Togsverd, Falkenberg, Højberg & Bayer, 2020). Det er bl.a. i praktikvejledningen, at der sker et skifte fra et fokus på den fagpersonlige dannelse i de første vejledninger til en kompetencemålstyret kvalificeringsforståelse hen mod slutningen af praktikken.

Også Line Togsverd og Jan Jaap Rothuizen har tidligere dokumenteret, at forskellige diskurser præger uddannelsen (Togsverd & Rothuizen, 2011). Her skelnes der mellem en dannelsesdiskurs med fokus på valg, normativitet og personlig udvikling på den ene side, og på den anden side en uddannelsesdiskurs med kompetence som et centralt begreb, hvor viden anskues som noget, der kan tilegnes og derefter anvendes. De forskellige diskurser og kvalificeringsforståelser viser dermed tegn på et skel mellem en kompetenceforståelse på den ene side, der handler om målorientering og anvendelse af viden, og som trækker tråde til curriculumtraditionen, hvilket der ses tegn på i

evalueringen fra 2012 såvel som i den aktuelle evaluering. På den anden side findes der tegn på en dannelsesorientering, hvor personlig udvikling og dømmekraft er målet med uddannelsen, og hvor der er taget højde for teori-praksisudfordringen, som vi så det i evalueringerne fra 2002 og 2003. Men trods curriculumtraditionens indflydelse på de seneste evalueringer sætter dannelsesstraditionen til stadighed sit præg på den pædagogiske praksis i Danmark.

Der er altså noget, som tyder på, at de seneste evalueringer af pædagoguddannelsen ikke favoriserer de forskellige kompetenceforståelser, diskurser og uddannelsesstraditioner, som præger den pædagogiske praksis og pædagoguddannelsen. I det følgende præsenteres min undersøgelse af underviseres oplevelse med at undervise med kompetence som et styrende mål – med henblik på at belyse nogle af temaerne i den aktuelle evaluering af pædagoguddannelsen. Her er det især temaet ”kompetencer”, der søges belyst og diskuteret, men også temaet ”læringsmiljø”, som bl.a. forholder sig til den nuværende modulopbygning af uddannelsen, belyses gennem underviserens beskrivelser. Først præsenteres undersøgelsens metode. Herefter præsenteres nogle af undersøgelsens resultater, som knyttes til den aktuelle evalueringens kompetenceforståelse. Artiklen afsluttes med en diskussion af undersøgelsens relevans i forhold til den aktuelle evaluering af pædagoguddannelsen.

Om undersøgelsen

Undersøgelsen er lavet som et hermeneutisk-fænomenologisk studie af underviseres oplevelse med at undervise med kompetence som et styrende mål. Hertil er der lavet semistrukturerede interviews med tre undervisere fra pædagoguddannelsen ved UCN.

Da det er underviserens erfaringer med undervisning, som danner grundlag for undersøgelsen, er interviewene først og fremmest søgt meningskondenseret gennem en induktiv proces, hvor interviewene er gennemlæst gentagne gange for at søge efter det betydningsbærende for den interviewede. Heraf fremtræder tre meget forskellige forståelser af kompetence og dertilhørende oplevelser af problemer med og muligheder for at

undervise med kompetence som et styrende mål. Dernæst er interviewene gennemlæst for sammenfald og modsætninger på tværs, hvorefter fortolkning og analyse har fundet sted.

I undersøgelsen har jeg bl.a. haft fokus på underviserens forståelse af kompetence, og til understøttelse af en analyse heraf har jeg søgt inspiration i Peter Hougaard Madsens artikel ”Kompetencer – i skole og uddannelse” (Madsen, 2016). Her præsenteres fem aktuelle udlægninger af kompetencebegrebet. Madsens fremstilling bidrager med nogle begreber til at analysere kompetenceforståelser med, og det er alene de fem udlægninger, og ikke Madsens diskussioner, jeg anvender i undersøgelsen. Dermed analyseres kompetenceforståelse med baggrund i følgende fem udlægninger af kompetencebegrebet:

- et uddannelsespolitisk kompetencebegreb med rod i Bolognaprocessen og Kvalifikationsrammen for livslang læring
- et læringsteoretisk kompetencebegreb med reference til Knud Illeris’ lærings- og kompetenceforståelse (Illeris, 2011; 2015)
- et didaktisk kompetencebegreb med afsæt i Lars Ulriksens bog *God undervisning på de videregående uddannelser* (Ulriksen, 2014)
- en kompleksitetshåndterende kompetenceforståelse med afsæt i Lars Qvortrups kompetencebegreb (Qvortrup, 2004)
- en politisk dannende kompetenceforståelse formuleret som handlekompetence (Schnack, 1993).

Det er disse fem forskellige udlægninger af kompetencebegrebet, der fungerer som perspektiver til at forstå, hvilke muligheder og problemer underviserne oplever, når de underviser med kompetence som et styrende mål.

Nogle resultater fra undersøgelsen – forskellige kompetenceforståelser

Undersøgelsen peger på, at der på pædagoguddannelsen er varierende forståelser af kompetence til stede. Blandt de tre interviewede undervisere på pædagoguddannelsen træder især tre forskellige kompetenceforståelser frem, som uddybes i det følgende:

- en dannelsesorienteret forståelse af kompetence i form af handlekompetence
- en læringsteoretisk kompetenceforståelse
- en kompleksitetshåndterende kompetenceforståelse.

Kompetence kan forstås som *handlekompetence*, hvor de centrale kompetencer knytter sig til, at man kan indgå i faglige drøftelser med henblik på at tage stilling til, hvad "det gode" er i praksis. Her fokuseres der på, at de studerende udvikler god dømmekraft og en lyst til at *ville* noget med det pædagogiske arbejde. En underviser udtaler:

Men det handler rigtig meget om at tage stilling. Og det er nok også det, jeg synes er relevant i forhold til det her kompetencebegreb, fordi det at kunne noget eller det at have kompetence handler rigtig meget om at kunne tage stilling. [...] Der er noget, vi kan sige, vi synes er godt, og noget, vi kan sige, vi synes er dårligt. Og det, der er på spil i forhold til at træffe et fagligt valg, at træffe et skøn eller bruge sin dømmekraft, det er på spil i alle sammenhænge. [...] For det er det, der er med at ville noget med det. Det er selvfølgelig at gøre et godt stykke pædagogisk arbejde, men det er også bevidstheden om, at noget er bedre end andet.

Kompetence er her et udtryk for at ville noget med den pædagogiske praksis og at kunne skelne mellem det gode og det dårlige valg i en pædagogisk kontekst. Kompetence i denne forståelse er altså i høj grad knyttet til udviklingen af dømmekraft og en stillingtagen til, hvad "det gode" er.

Underviseren beskriver, hvordan dannelse bidrager til udviklingen af dømmekraft: "For at kunne udvikle en god dømmekraft, så skal man være dannet i en eller anden forstand". Dannelsesorienteringen er altså meget tydelig i denne kompetenceforståelse. Udover at være fokuseret på udviklingen af dømmekraft, så er der i denne kompetenceforståelse også fokus på deltagelse i fællesskabet:

Kompetencen tænker jeg rigtig meget er i spil dér, hvor man kan have nogle faglige drøftelser med sine kolleger om sin pædagogiske praksis. Fordi det er jo de faglige drøftelser, der ender med: "Hvad er det, vi konkret gør? Hvordan er det, vi handler i den pædagogiske praksis?". Så jeg tænker netop de der faglige drøftelser, hvor vi bruger vores begreber til at diskutere den pædagogiske praksis, det er dér, hvor viden og færdigheder mødes i kompetencen.

De faglige drøftelser om den pædagogiske praksis er et udtryk for, at det at kunne tage stilling og at ville noget med det pædagogiske arbejde er en fælles opgave. Det er ikke det enkelte individ, men derimod individets deltagelse i fællesskabet, der har betydning for udviklingen af den pædagogiske praksis. Handlekompetence er dermed et udtryk for at kunne deltage i demokratiske processer, hvor evnen og ikke mindst viljen til at kunne tage stilling og udvise god dømmekraft er forudsætninger for at blive en god pædagog.

Et andet perspektiv på kompetence er en *læringsteoretisk* forståelse, hvor de centrale kompetencer beskrives som en grundlæggende nysgerrighed (på én selv) og en evne til at være en reflekterende praktiker. Her er der fokus på de studerendes personlige styrker og interesser for faget, og det er i højere grad de studerendes engagement i forskellige emner end underviserens opfattelse af et relevant indhold, som styrer refleksionen.

I arbejdet med fx pædagogiske dilemmaer er det afgørende de studerendes evne til at vurdere, hvad der er den mest autentiske handling for dem – hver især. "Selvfølgelig er der en masse fag, de skal igennem", som en underviser udtrykker det, men det afgørende for udviklingen af kompetence er de studerendes evne til at reflektere over egen læring.

Der er i denne kompetenceforståelse et mere individorienteret fokus på de pædagogiske refleksioner end i den dannelsesorienterede handlekompetence. Indholdet virker mere sekundært i denne forståelse af kompetence, da det er de studerendes evne til refleksion og til fortsat at lære efter endt uddannelse, som er i fokus. I beskrivelserne af denne kompetenceforståelse henvises der også til begrebet om livslang læring, der til dels virker som "endemålet", hvormed det er de studerendes evne til refleksion og til at "lære at lære", som bliver noget af det bærende i denne kompetenceforståelse.

Endelig finder jeg også tegn på en *kompleksitetshåndterende* kompetenceforståelse, hvor den faktuelle viden om noget er i fokus. En underviser beskriver et forløb, som hun har haft, om temaet anerkendelse, hvor hun pointerer, hvor vigtigt det er at forstå begrebets kompleksitet for at kunne udvikle kompetence til at navigere i det komplekse pædagogiske felt:

Og for mig er det mega væsentligt at stå tilbage med en oplevelse af, at vi kan lære begrebet [anerkendelse] at kende, men vi er nødt til at reflektere over det i resten af vores professionelle liv som pædagoger. Fordi det er virkelig komplekst. Og svært at være. Jeg tror måske, det er det, jeg mener med kompetence: Det er, at man interesserer sig for det.

I beskrivelserne af den kompleksitetshåndterende kompetenceforståelse er der fokus på,

at de studerende lærer at forstå kompleksiteten i begreber, førend der kan tales om løsningsforslag. Det skyldes, at viden om dilemmaer og begrebers kompleksitet anses for at være en forudsætning for at kunne håndtere den kompleksitet, der kendetegner praksis, og den faktuelle viden bliver dermed bærende for udviklingen af kompetence. Indholdet har altså en ganske anden central rolle i denne kompetenceforståelse, end det fx er tilfældet i den læringsteoretiske forståelse af kompetencebegrebet. For at man kan udvikle kompetence i den kompleksitetshåndterende forståelse af kompetence, skal man altså interessere sig for pædagogiske begreber og deres kompleksitet.

Råderum og kompetence

Blandt de interviewede undervisere er der altså betydelige forskelle på deres forståelse af kompetence. På hver sin måde beskriver de interviewede undervisere dog, at det – som underviser –er muligt i vid udstrækning selv at bestemme form og indhold i undervisningen. Dette definerer jeg som undervisernes oplevelse af et råderum i undervisningen. Dette råderum kan dog have positive såvel som negative betydninger. De forskellige forståelser af kompetence præger oplevelsen af råderummet og de muligheder og problemer, der knytter sig hertil.

Set i lyset af *handlekompetence* opleves bekendtgørelsen mangelfuld, da den ikke har blik for den personlige udvikling og den normativitet, der knytter sig til det pædagogiske arbejde:

Vi behøver jo ikke kun at tilbyde de studerende det, der præcist står i bekendtgørelsens videns- og færdighedsmål og kompetencemål. De må jo også gerne beskæftige sig med noget udover, som vi synes er væsentligt, i forhold til at de kan blive gode pædagoger. Så det er jo hele tiden sådan en opvejning af: Hvor styrende skal de der mål være. For hvis vi kun har behårdt blik for "Hvor er deres endemål? Hvad for en kompetence skal de bevise de kan til hvad for en eksamen?", så går vi glip af nogle drøftelser i forhold til pædagogik. Og også den dér personlige udvikling, som ligger rigtig meget i det at blive pædagog. Og der ser vi jo, at de studerende udvikler sig vældig meget, men det er jo ikke som sådan noget, der fylder vældig meget i bekendtgørelsen.

Det fornemmes i denne udtalelse, hvordan den aktuelle evaluerings kompetenceforståelse næppe harmonerer med denne undervisers kompetenceforståelse. Det er i underviserens optik ikke nok at fokusere på kompetencemålene og endemålet med uddannelsen, da målene alene overser væsentlige forhold omkring pædagogik og den personlige udvikling. I evalueringen er det derimod hensigten at "måle", hvorvidt der er overensstemmelse mellem de færdiguddannede pædagogers kompetencer og arbejdsmarkedets behov. Og endemålet virker som lige netop det, man ønsker at fokusere på i evalueringen.

Ved handlekompetencen er dannelse et fundament for at udvikle god dømmekraft. Dannelse er også en bevidst tilgang til dele af undervisningen for den pågældende underviser. Adspurgt om, hvordan dannelse hænger sammen med bekendtgørelsens rammer for videns-, færdigheds- og kompetencemål, svarer hun:

Det hænger ikke supergodt sammen med det, fordi det er sådan lidt en mekanisk måde at forstå uddannelse på, det her med kompetencemålene. Der er noget, man skal kunne, hvor vi tænker: "Ja, der er noget, man skal kunne. Men man skal også kunne tage stilling til det, man skal". Så der er noget bagvedliggende, som ikke nødvendigvis er med i de kompetencemål og de videns-/færdighedsmål, der er. Noget, som er mere grundlæggende, som vi tænker bør have plads i en pædagoguddannelse.

Det er altså ikke nok at kunne noget – man skal også kunne tage stilling. Dette blik for pædagogik mener underviseren ikke, at bekendtgørelsen rummer, og kvalifikationsrammens termer – viden, færdighed og kompetence – bliver for mekaniske til at kunne rumme det, der anses for at være mere grundlæggende i pædagoguddannelsen – nemlig den personlige udvikling og evnen til at kunne tage stilling. Dermed bliver råderummet et udtryk for, at man kan tilbyde mere end en bekendtgørelse. Dannelse bliver dermed undervise-

rens egen dagsorden, som lægges oven i de kompetencemål, der er gældende for uddannelsen.

I et *læringsteoretisk* perspektiv, hvor fokus er på de studerendes evne til at lære og på deres nysgerrighed og (selv)refleksion, opleves bekendtgørelsen ikke som mangelfuld, men nærmere som en overordnet, bred ramme, som kan udfyldes med varierende læringsrum. Dette begrundes med, at kompetencemålene for uddannelsen er så brede, at der som underviser er rig mulighed for selv at vurdere, hvad der er passende form og indhold i undervisningen. Her opleves der stort set ingen begrænsninger, da læring og refleksion kan tilrettelægges i et væld af forskellige former.

Råderummet er dermed en oplevelse af muligheder i forhold til at kunne tilrettelægge varierende læringsrum. Som tidligere omtalt er fokus i denne kompetenceforståelse at reflektere, især over egen læring. I den forbindelse nævnes bekendtgørelsens videns-, færdigheds- og kompetencemål som et kommunikationsmiddel. Med dette menes, at undervisningen afsluttes med en gennemgang af de kompetencemål, som er relevante for den pågældende undervisning. Dermed er der fokus på de studerendes læringsudbytte af den aktuelle undervisning, og den læringsteoretiske kompetenceforståelse virker dermed mere orienteret mod det uddannelsespolitiske kompetencebegreb end de andre kompetenceforståelser. Også evalueringens kompetenceforståelse synes at harmonere bedre med den læringsteoretiske kompetenceforståelse end med de andre kompetenceforståelser, da læringsudbyttet er i fokus i begge tilfælde.

Den *kompleksitetshåndterende* kompetenceforståelse virker mere presset under de nuværende rammer, som uddannelsen er underlagt. Med ophævelsen af fagene og indførelsen af moduler forsvinder den fælles forståelse, der tidligere har været af indholdet i undervisningen.

Det at få opløst vores faggrupper og vores fagidentitet, det betød for mig, at der havde vi ligesom ... der havde vi mange dialoger, der havde vi mange uoverensstemmelser, men vi havde en eller anden fælles forståelse af: Hvad er det væsentlige i det fag, vi underviser i.

Med indførelsen af moduler med tilhørende kompetencemål ændres måden, hvorpå viden formidles i undervisningen:

Jeg tror faktisk, at det er det, vores uddannelse bærer rigtig meget præg af lige for tiden. Det er, at de får lidt om alting hele tiden. Fordi vi allesammen går ind og taler lidt om inklusion, lidt om trivsel, lidt om anerkendelse, lidt om identitet, lidt om hvad som helst.

Den faktuelle viden spredtes ud over en lang række moduler, hvor der ikke nødvendigvis bliver diskuteret indhold i samme omfang, som det er blevet inden for en faggruppe. Diskussioner om, hvilket indhold der er relevant, og hvad formålet med det er, fylder mindre, når der skal fordeles kompetencemål i teams. Dermed står den faktuelle viden mere usikkert, og det kan efterlade underviseren med en oplevelse af, at man kører "solo" og "drypper" lidt begreber her og der. Råderummet er stadig til stede i form af "så gør jeg det bare på min måde" med det tab af faglighed og mening, som det medfører.

Hvis viden og indhold har en central placering, som i fx den kompleksitetshåndterende kompetenceforståelse, så kan modulopbygningen synes som en hæmsko for netop at lykkes med at præsentere de studerende for den viden, som anses for nødvendig for i det hele taget at kunne udvikle kompetence. Dette skyldes til dels, at modulopbygningen skaber risiko for fragmentering, hvor underviseren "drypper" lidt begreber her og der, da den faglige viden, som tidligere har været

knyttet til specifikke fag, nu kan være spredt ud over mange moduler fordelt på tværs af teams. Derudover påtales det, at der under de nuværende rammer sjældent er plads til faglige diskussioner om det faglige indhold, hvilket igen skaber øget risiko for fragmentering, da der ved uddelelingen af moduler mellem undervisere sjældent er tid til faglige drøftelser om den indholdsmæssige sammenhæng på tværs af modulerne. I den aktuelle evaluering af pædagoguddannelsen er læringsmiljøet, heriblandt modulopbygningen, ét af de fire temaer, der er i fokus. Min undersøgelse tyder altså på, at modulopbygningen medfører betydelige hindringer for at skabe kvalitet og dermed sikre kompetenceudvikling i undervisningen – såfremt kompetence forstås i et kompleksitetshåndterende perspektiv.



Når der skal evalueres på læringsmiljøet og de studerendes læringsudbytte, så kan varierende kompetenceforståelser opleve læringsmulighederne vidt forskelligt. Som omtalt er det især i en kompleksitetshåndterende kompetenceforståelse vanskeligt at skabe den undervisning, der vurderes at være fremmende for udviklingen af kompetence, da modulerne vanskeliggør en faglig koordineret indsats mellem underviserne. Dermed bliver de begreber, som i den kompleksitetshåndterende kompetenceforståelse er helt essentielle for at udvikle kompetence, "dryppet her og der". Omvendt er der i den læringsteoretiske kompetenceforståelse ikke udtrykt samme problemer.

Betydningen af fag og indhold er sekundær i denne kompetenceforståelse, da kompetence handler om at kunne reflektere over egen læring og blive en reflekterende praktiker. Når der skal evalueres på læringsmiljøet, må det derfor formodes, at der kan være ganske forskelligartede oplevelser heraf blandt underviserne.

En dannelsesmæssig uddannelsestradition

Hvor de interviewede undervisere tilsyneladende repræsenterer forskellige kompetenceforståelser med tilhørende forskellige oplevelser af muligheder og problemer, er der dog også fællestræk i deres oplevelse af at undervise med kompetence som et styrende mål. Trods forskellige oplevelser af råderummet er netop selve oplevelsen af selv at kunne vælge form og indhold noget, der kendetegner undervisernes beskrivelser af at undervise med kompetence som et styrende mål.

Det faktum, at alle underviserne giver udtryk for en oplevelse af et råderum til at kunne vælge form og indhold i uddannelsen, kan ansues som et udtryk for, at de oplever at være en del af en uddannelsestradition, hvor underviseren netop anses for at være kvalificeret til dette. Den personlige stillingtagen, der synes at kendetegne de interviewede underviseres tilgang til undervisningen, kan altså tolkes som underviserens oplevelse af at være en kvalificeret embedsmand, der er i stand til netop at tage kvalificerede beslutninger om undervisningens hvad, hvordan og hvorfor. På den måde bliver oplevelsen af at have et råderum til at vælge form og indhold et udtryk for den didaktiske og dannelsesmæssige tradition, som har kendetegnet dansk uddannelse.

Med curriculumtraditionens øgede indflydelse på den danske uddannelsessektor er der kommet større fokus på målstyring. Målstyringen ses bl.a. i formuleringen af videns-, færdigheds- og kompetencemålene, som alle er formuleret med henblik på at kunne måle de studerendes læringsudbytte af uddannelsens moduler. Men disse målformuleringer skaber nogle udfordringer i underviserens råderum, såfremt underviseren er præget af dannelsesstraditionen. Dette skyldes til dels, at kompetencemålene ikke tager højde for den personlige udvikling, dømmekraft og det normative aspekt, der er knyttet til det pædagogiske

arbejde. Dermed står underviseren i en position, hvor det opleves som "nødvendigt" at lægge sin egen dagsorden oven i bekendtgørelsens rammer for at kunne uddanne gode pædagoger.

En anden måde, som uddannelsens bekendtgørelse skaber problemer på, er ved opdelingen af moduler frem for fag, hvormed indholdsdimensionen og den faktuelle viden nedtones til fordel for de mere handlingsorienterede kompetencemål. I takt med curriculumtraditionens øgede indflydelse på den danske uddannelsespolitik bevæger bl.a. pædagoguddannelsen sig i samme retning – i hvert fald i bekendtgørelsens målformuleringer såvel som i evalueringerne af uddannelsen. For nogle undervisere har det negative konsekvenser for deres oplevelse af problemer og muligheder i undervisningen, men trods dette er råderummet dog stadig præget af, at man selv kan vælge form og indhold – endnu. For spørgsmålet er, hvor længe det vil være tilfældet, når evalueringens kompetenceforståelse i så høj grad er præget af curriculumtraditionen.

Afsluttende kommentarer

Overordnet set peger min undersøgelse på, at der er væsentlige forskelle på, hvordan underviserne forstår og forvalter begrebet kompetence i uddannelsen af pædagoger. De interviewede undervisere arbejder alle inden for uddannelsens rammer, men med hver deres personlige stillingtagen til, hvad der er væsentligt at fokusere på i uddannelsen af kommende pædagoger. Set i lyset af den aktuelle evaluering af pædagoguddannelsen, hvor kompetenceforståelsen er præget af curriculumtraditionen og tydeligt repræsenterer en uddannelsespolitisk kompetenceforståelse, må det formodes, at underviserne kan opleve evalueringens hensigter og resultater vidt forskelligt. Af de tre skitserede kompetenceforståelser er det således kun den læringsteoretiske, der umiddelbart ser ud til at være delvist på linje med kompetenceforståelsen i den aktuelle evaluering af pædagoguddannelsen. Dette bør påkalde en vis opmærksomhed, da evalueringens resultater vil have konsekvenser for pædagoguddannelsen fremadrettet.

Det er væsentligt at bemærke, at undersøgelsen er baseret på tre interviews, hvormed den ingeniende kan siges at give et dækkende billede af kompetenceforståelser blandt undervisere på pædagoguddannelsen generelt. Undervisernes alder, køn, undervisningserfaring og uddannelsesmæssige baggrund kan have indflydelse på deres kompetenceforståelse, ligesom den aktuelle interviewsituation kan tillade bestemte svarmuligheder. Der er naturligvis tilstræbt at undgå fordomme og uhensigtsmæssige forforståelser i læsningen af interviewmaterialet, men undersøgelsen kan ikke undsige sig påvirkningen af mine til- og fravalg, og således må det forventes, at en anden lignende undersøgelse ville kunne give anledning til andre konklusioner.

Råderummet, som jeg definerer ud fra undervisernes beskrivelser, kan også formodes at være påvirket af andre væsentlige forhold, heriblandt organisatoriske og kollegiale forhold, personlige erfaring mm. Undersøgelsen har ikke haft disse perspektiver i fokus, og råderummet skal alene forstås som et empirisk fænomen og er dermed ikke genstand for undersøgelsen.

Trods de kritikpunkter, der måtte være af omtalte undersøgelse, så er de tydelige forskelle på undervisernes forståelse af kompetence, og dermed hvad der vægtes i undervisningen af pædagogstuderende, dog noget, der bør give anledning til diskussion. Med diversiteten i undervisernes beskrivelser af kompetence finder jeg undersøgelsens resultater relevante

for den aktuelle evaluering af pædagoguddannelsen, da denne som beskrevet lægger op til en meget smal kompetenceforståelse.

Som artiklen har vist, tegner der sig blandt nogle undervisere et billede af nogle væsentlige udfordringer med den nuværende bekendtgørelse for pædagoguddannelsen. Hvis evalueringen ikke tager højde for de forskellige perspektiver, der kan være på kompetencebegrebet, så mister vi muligheden for at få indblik i væsentlige aspekter af de muligheder og problemer, der er forbundet med at undervise med kompetence som styrende mål.





Litteratur

- Andersen, P.Ø. (2017). *Pædagogik og pædagogiske teorier i Danmark fra 1960*. I
- Andersen, P.Ø. & Ellegaard, T. (red.). *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 63-91). København: Hans Reitzels Forlag.
- Buchardt, M. (2017). *Undervisningsformer – historisk og aktuelt*. I Andersen, P.Ø. &
- Ellegaard, T. (red.). *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 266-285). København: Hans Reitzels Forlag.
- Haastrup L., Hasse C., Jensen T.P., Knudsen L.E.D., Laursen P.F. & Nielsen T.K. (2013).
- Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne*. København: KORA (Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning).
- Illeris, K. (2011). *Kompetence: Hvad – Hvorfor – Hvordan?* Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2015). *Læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jensen, T.P. & Haselmann S. (2010). *Studerendes vurdering af teori og praksis på professionsbacheloruddannelserne*. København: AKF (Anvendt Kommunal Forskning).
- Madsen, P.H. (2016). *Kompetencer i skole og uddannelse*. *Studier i læreruddannelse og-profession*, 1(1), 75-100.
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund: Mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Unge Pædagoger.
- Rothuizen, J.J. (2013). *Det tavse pædagogikfag*. I Rothuizen, J.J. & Togsverd, L. (red.).
- Hvordan uddannes pædagoger? Perspektiver fra et forskningsprojekt* (s. 127-149). Aarhus: VIAUC: Videncenter for Socialpædagogik og Socialt Arbejde.
- Rothuizen, J.J. & Togsverd, L. (2019). *Pædagoguddannelsen mellem kultur, styring og pædagogik*. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 3(1), 7-28.
- Rothuizen, J.J., Togsverd, L., Falkenberg, H., Højbjerg, B. & Bayer, M. (2020).
- Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet: rapporter fra et forskningsprojekt*. Aarhus/København: VIA/KP.
- Schnack, K. (1993). *Handlekompetence og politisk dannelse. Nogle baggrunde og indledende betragtninger*. I Jensen, B.B. & Schnack, K. (red.). *Handlekompetence som didaktisk begreb*. I serien: *Didaktiske studier*. Bidrag til didaktikkens teori og historie. (s. 5-15). København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Togsverd, L. & Rothuizen, J.J. (2011). *På vej mod en udviklingsbaseret pædagoguddannelse*. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 14(2), 16-23.
- Tröhler, D. (2011). *Languages of Education: Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations*. New York, NY: Routledge.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog* (BEK nr. 211 af 06/03/2014). Retsinformation.dk. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog* (BEK nr. 354 af 07/04/2017). Retsinformation.dk. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2018). *Baggrund*. Ufm.dk. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2020a). *Begreber*. Ufm.dk. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2020b). *Temaer i evalueringen*. Ufm.dk. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2020c). *Dialog- og referencegruppe*. Ufm.dk. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Ulriksen, L. (2014). *God undervisning på de videregående uddannelser: En forskningsbaseret brugsbog*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Westbury, I. (2000). *Teaching as a Reflective Practice: What Might Didaktik Teach Curriculum?* I Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. (red.). *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (s. 15-39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.