



Kompetencelandskabet

Oplæg til arbejdsproces
for kompetencebeskrivelser
af de humanistiske uddannelser

Udarbejdet af FLORIS Consult
i samarbejde med Det Humanistiske Fakultet
Oktober 2003

Kompetencelandskabet

Oplæg til arbejdsproces
for kompetencebeskrivelser
af de humanistiske uddannelser

**Udarbejdet af FLORIS Consult i samarbejde med
Det Humanistiske Fakultet**

Oktober 2003

Kompetencelandskabet - oplæg til arbejdsproces for kompetencebeskrivelser af de humanistiske uddannelser

Rapporten er et oplæg til udviklingsarbejde i 2003-2004 på Det Humanistiske Fakultet.

© Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet 2003

Projektansvarlig: Sven Herting, Reformsekretariatet

Redaktion: Sven Herting (Chefkonsulent), Anita Lindquist (Fuldmægtig), Merete B. Riisager (Fuldmægtig), Ivalo Uhrskov Jensen (Fuldmægtig) og Andreas Gregersen (Fuldmægtig).

Tekstforfatter: Kirsten Floris, FLORIS Consult

Tryk: Kopiservice, Det Humanistiske Fakultet

Oplag: 300 stk.

Yderligere eksemplarer kan rekvireres hos:

Reformsekretariatet

Det Humanistiske Fakultet

Københavns Universitet Amager

Njalsgade 80

2300 København S

Tlf. 35 32 91 44

Mail: agr@fak.hum.ku.dk

Rapporten er tilgængelig på Reformsekretariatets hjemmeside: www.hum.ku.dk/studiereform

Reformsekretariatet er etableret foråret 2003 med det formål at forberede og implementere den gennemgribende studiereform på Københavns Universitets Humanistiske Fakultet jf. Universitetsloven af 8. maj 2003. I forlængelse heraf koordinerer Reformsekretariatet udviklingsarbejdet med kompetencebeskrivelser af de humanistiske uddannelser. Reformsekretariatet består af chefkonsulent Sven Herting, projektkoordinator Anita Lindquist og 3 akademiske gruppesekretærer Merete B. Riisager, Ivalo Uhrskov Jensen og Andreas Gregersen.

Forord

I de senere år har der været et voksende fokus på kompetenceaspektet i uddannelserne. Fakultetet har taget de første skridt ad denne vej, som senere er blevet understreget af den nye Universitetslov. Sideløbende har der været en tilsvarende udvikling på internationalt plan ved Bologna-processens europæiske samarbejde på uddannelsesområdet.

På denne baggrund ønsker Det Humanistiske Fakultet at inddrage kompetenceaspektet i de kommende uddannelser og har startet et ”kompetenceprojekt ” inden for rammerne af det, i begyndelsen af 2003, etablerede Reformsekretariat. Universitetets rektorat har bakket op om tanken ved at bevilge et væsentligt beløb til finansiering af projektets arbejde.

Ved inddragelse af kompetencebeskrivelser i studieordningerne vil uddannelsesprofilerne fremstå klarere for både studerende og aftagere. Kompetencebeskrivelser kan bringe fornyelse til dialogen mellem studerende, undervisere og aftagere i forhold til, hvilke faglige og pædagogiske mål der stræbes efter. Klare kompetenceprofiler vil tydeliggøre for omverdenen, at humanister udvikler, tilfører og producerer ny viden, som vil kunne bruges i en lang række organisationer og virksomheder. Vores mål er således at gøre det indlysende, at humanister både besidder fagspecifikke og overordnede humanistiske kompetencer samt at Humaniora er kulturbærende, udviklende og vækstfremmende for et moderne samfund. På det internationale plan vil kompetencebeskrivelserne fungere som en hensigtsmæssig referenceramme, der kan bidrage til øget gennemsigtighed i forhold til mobilitet mellem danske og udenlandske universiteter samt overførsel af uddannelsesmeritter på arbejdsmarkedet.

Ved beskæftigelse med kompetencebegrebet har det hurtigt vist sig, at der er stor mangfoldighed, hvad angår forståelse og definitioner af de forskellige kompetencetermer. Derfor har første skridt i projektet været at udarbejde en nuanceret begrebsafklaring, som skal ligge til grund for fakultetets og studienævnenes arbejde med kompetencer. For at gøre arbejdsgrundlaget så konkret som muligt er det også besluttet at udarbejde en egentlig kompetenceordbog.

Den her foreliggende redegørelse er tænkt som et proces-arbejds-papir, der skal tjene som overordnet ramme for det videre forløb samt virke som inspiration og hjælperedskab til at udvikle kompetenceprofiler. Den endelige kompetencerapport vil bygge på

bidrag og erfaringer fra efterårets kompetencearbejde ved det Humanistiske Fakultets fag og faggrupper. Denne kompetencerapport forventes at foreligge ved årsskiftet.

Med disse tiltag håber fakultetet at kunne bidrage til den overordnede diskussion om kompetencer, som foregår rundt omkring på de højere uddannelsesinstitutioner – både her i landet og i udlandet.

”Kompetencelandskabet” er udarbejdet af konsulent Kirsten Floris i samarbejde med Det Humanistiske Fakultets Reformsekretariat.

Thorkil Damsgaard Olsen
Prodekan

Indholdsfortegnelse

Indledning	6
Baggrund	7
Begræbsafklaring og - anvendelse	8
Om redegørelsen - en læsevejledning	9
Sammenfatning	12
Kapitel 1: Eksterne kompetenceudfordringer til Humaniora	16
Udfordringer - i et europæisk perspektiv	16
Udfordringer i dansk uddannelseslovgivning - og konkret den nye universitetslov	20
Udfordringer fra de eksterne interessenter/aftagere	21
Opsummering	23
Kapitel 2: Kompetencebegrebet og de historiske optakter	25
Kompetencebegrebets udvikling	25
Læringsbegrebets udvikling	27
Opsummering	29
Kapitel 3: Kompetencelandskabet - en gennemgang	30
Udvalgte kompetencedefinitioner og deres anvendelse	30
Mod en dansk kvalifikationsnøgle for videregående uddannelser (QF)	31
Det Nationale Kompetenceregnskab (NKR)	34
Learning Lab Denmark	38
De moderne fremmedsprog ved KU (Hvidbogen)	40
Det Naturvidenskabelige Fakultet	44
Øvrige udvalgte	45
Opsummering	50
Kapitel 4: En diskussion og afklaring af begreber	51
Den videre kompetencerejse	52
Definition af kompetence og kvalifikationer	52
Beskrivelsesramme og kompetencekategorisering	55
Opsummering	59
Kapitel 5: Arbejdsmodel og procesvejledning - til kompetencegrupperne	60
Om arbejdsmodellen	60
Procesvejledning til kompetencegrupperne	60
Trin 1: Indkredsning af faggruppens kompetenceprofil	61
Trin 2: Indkredsning af fællesfakultære kompetencer	66
Trin 3: Opsamling	66
Skematisk oversigt over forløb i efteråret 2003	67
Opsummering	67

Litteraturliste

Noter

Indledning

*”For universiteterne, ikke mindst for humaniora, er det vigtigt at være med og udvikle en strategi for, hvorledes vor særlige kernekompetence, den forskningsbaserede undervisning, bliver placeret i det samlede efteruddannelsesbillede - hvilket indhold og hvilke former der er behov for, og hvorledes vi gør de udviklede tilbud kendt og attraktive, som en fornuftig investering af tid og ressourcer både for de potentielle deltagere og deres offentlige eller private arbejdsgivere”
Prodekan Thorkil Damsgaard Olsen
i Humanist 3-2002*

Det Humanistiske Fakultet, KU, har iværksat et kompetenceprojekt, som sætter fokus på en kompetenceorienteret beskrivelse af de humanistiske uddannelser. Kompetenceprojektet skal ses som et kvalificerende input til det faglige og disciplin-orienterede udviklingsarbejde og indgå med vægt i det forestående reformarbejde i forbindelse med implementering af Lov om Universiteter af 8.maj 2003. Kompetenceprojektet skal indgå i arbejdet med at revidere studieordninger, som fremover i højere grad skal baseres på kompetencebeskrivelser.

Reformsekretariatet er den koordinerende enhed for denne proces, som tilrettelægges i forskellige tempi. Der er etableret tre kompetencearbejdsgrupper, som i første omgang skal udarbejde retningslinier for og eksempler på indarbejdelsen af kompetencer i fagernes studieordninger. For to af grupperne er på nuværende tidspunkt udvalgt pilotstudienævn. Kompetencearbejdsgrupperne dækker de fleste af institutterne under Humaniora:

- De moderne europæiske fremmedsprogsuddannelser: Tysk/Nederlandsk, Engelsk, Fransk, Spansk/Portugisisk, Italiensk, Russisk/Slavisk. Pilotstudienævn: Italiensk, Spansk og Russisk/Slavisk.
- De teoretiske uddannelser: Dansk, Historie, Filosofi, Pædagogik, Retorik, Religionsvidenskab, Etnologi, Sprogvidenskab/Lingvistik, Køn- og Kvindestudier, Minoritetsstudier og Forhistorisk Arkæologi.
- De musisk-æstetiske uddannelser: Musikvidenskab, Kunsthistorie, Teatervidenskab/Dans, Litteraturvidenskab, Film- og medievidenskab. Pilotstudienævn: Film- og medievidenskab.

For fag, der falder udenfor denne kategorisering, gælder, at de kan knytte sig til en af de tre nedsatte arbejdsgrupper eller udarbejde specifikke kompetencebeskrivelser for deres egne områder med udgangspunkt i den fælles begrebsramme.

Denne rapport er et inspirations- og procesoplæg til kompetencearbejdsgruppernes arbejde. Nærværende rapport er revideret på baggrund af en høringsrunde i juli og august måneder hos kompetencearbejdsgrupperne og udvalgte ressourcepersoner. Ultimo 2003 vil der foreligge en slutrapport indeholdende kompetencearbejdsgruppernes arbejde.

Vi forestiller os, at det vil være hensigtsmæssigt at følge op på dette projekt med en diskussion vedrørende perspektiver indenfor læring og pædagogisk udvikling.

Baggrund

Fakultetet har iværksat kompetenceprojektet, dels ud fra igangværende drøftelser og udviklingsarbejder internt på fakultet og universitetet dels ud fra eksterne behov. På Humaniora har flere af fagene været i gang med drøftelser og udviklingsarbejder, hvor kompetenceaspektet er medtænkt. Denne proces har fakultetet ønsket at følge op på – med henblik på at systematisere kompetencebeskrivelser for alle uddannelserne på Det Humanistiske Fakultet. Eksternt er der bevågenhed omkring de humanistiske kandidater og kompetencebegrebet – i pressen, i lovgivningen nationalt og i det internationale samarbejde. På den baggrund har Det Humanistiske Fakultet iværksat en proces fra juli 2003 til efteråret 2004, hvor der skal arbejdes med kompetencebeskrivelser – startende på faggruppe- og fakultetsniveau og sluttende med revision af studieordninger.

Det Humanistiske Fakultet har med dette initiativ følgende mål:

- at synliggøre og tydeliggøre de humanistiske kandidaters faglige, generelle humanistiske og generelle akademiske kompetencer og skabe faglig udvikling
- at synliggøre og udvikle sin rolle som en videnskabsdannende og holdningsdannende institution, der kan bibringe det nationale og internationale samfund ny viden
- at være i en dynamisk vekselvirkning med det omgivende samfund
- at indgå i en udviklende dialog med eksterne interessenter, som kan bidrage til en fortsat udvikling af institutionens og kandidaternes virke på kort og lang sigt.

I Lov om universiteter, vedtaget 8. maj 2003 og med ikrafttrædelse 1. juli 2003, er der fokus på kompetencebeskrivelser som generelt udgangspunkt for at skabe gennemsigtighed i uddannelserne. Loven lægger op til, at kompetencebeskrivelser skal være afgørende for et fælles grundlag for fleksibilitet, mobilitet, kvalitet, differentiering og arbejdsmarkedsrelevans i uddannelserne.

På europæisk plan er der ligeledes et arbejde i gang, som universitetet følger op på med dette kompetenceprojekt. Undervisningsministre og universiteter har igennem de sidste 4-5 år arbejdet intensivt med et nyt samarbejdsgrundlag for de videregående uddannelser i Europa. I 1999 underskrev de europæiske ministre, med ansvar for de videregående uddannelser, den deklaration, der senere har dannet grundlag for den såkaldte ”Bologna-proces”. Bologna-processens danske følgegruppe har udarbejdet rapporten ”Mod en dansk kvalifikationsnøgle (”Qualifications Framework”)” af januar 2003. Heri anbefales bl.a., at uddannelsesinstitutionerne gennemfører pilotprojekter med udgangspunkt i ”kvalifikationsnøglen” som et første skridt til at bevæge sig fra disciplinorienterede uddannelsesbeskrivelser til kompetenceorienterede uddannelsesbeskrivelser.

Begrebsafklaring og -anvendelse

Reformsekretariatet har indledt arbejdet med denne første udredning af kompetencebegrebet som inspiration og ramme for kompetencearbejdsgruppernes arbejde i efteråret 2003.

Formålet med dette oplæg til arbejdsprocessen er dobbelt:

1. En afklaring af kompetencebegrebet, dets udvikling og anvendelse i forskellige sammenhænge – til inspiration og til afklaring af en fælles terminologisk reference for kompetencearbejdsgrupperne
2. Udarbejdelse af en arbejdsmodel – til brug i den videre arbejdsproces i kompetencearbejdsgrupperne og studienævnene.

En afklaring af kompetencebegrebet vil indeholde en perspektivering af kompetencebegrebet, forstået historisk og som en sammenligning af de forskellige udlægninger af kompetencebegrebet. Reformsekretariatet har valgt at prioritere tid til research af begrebsdannelser i forhold til kompetencebegrebet for at kunne træffe de rigtige valg med hensyn til begrebsafklaring og anvendelsen af kompetencebegrebet i praksis.

Arbejdsmodellen skal kunne bruges til beskrivelse af indgangs- og slutkompetencer for de humanistiske bachelor- og kandidatuddannelser og de enkelte studieelementer. Modellen vil relatere sig til andre beskrivelsesmodeller, som nationalt og internationalt vil være referencerammer for fremtidige kompetencebeskrivelser og dokumentationer. Det gælder især Bologna-følgegruppens ”Mod en dansk kvalifikationsnøgle (”Qualifications

Framework”)”) og i lidt mindre grad Undervisningsministeriets arbejde med et nationalt kompetenceregnskab, men vi vil også tilføje inspiration og viden fra andre kilder.

I efteråret 2003 vil kompetencearbejdsgrupperne konkretisere kompetencer på faggruppeniveau, og udvalgte pilotstudienævn vil arbejde med at konkretisere på fagniveau. Arbejdsgruppernes arbejde skal munde ud i en rapport og en egentlig matrice for kompetencebeskrivelser, som udarbejdes af reformsekretariatet. Matricen vil udgøre rammen for samtlige studienævns udarbejdelse af nye studieordninger. Der er tale om at udvikle en begrebsramme og matrice, som kan rumme kompetencer og kompetencevalg på fakultetsniveau, på faggruppeniveau og på fagniveau. Slutrapporten og matricen vil fungere som et internt redskab for studienævnenes arbejde og et eksternt redskab til at formidle Det Humanistiske Fakultets arbejde med kompetencer.

Om redegørelsen – en læsevejledning

Redegørelsen er bygget op, så den kan læses - både *bredt* med henblik på inspiration - og *smalt* med henblik på at kunne bruge kernen, den fælles arbejdsramme for kompetencebegrebet.

Kapitlet ”**Sammenfatning**” og kapitel 5 ”Begrebsmodel og procesvejledning – til kompetencegrupperne” kan læses særskilt og som den fælles ramme for det videre arbejde. Det er det, vi her forstår ved den *smalle* læsning. De øvrige kapitler kan bruges som inspiration til arbejdet. Vi anbefaler dog den *brede* læsning, nemlig at alle involverede i kompetenceprojektet læser redegørelsen i sin helhed.

Kapitel 1 omhandler en række centrale og eksterne kompetenceudfordringer set i forhold til den europæiske udvikling på universitetsområdet, eksemplificeret ved Bologna-processen. Endvidere omhandler kapitel 1 udviklingstendenser i den danske uddannelsesverden – med fokus på den ny universitetslov samt udviklingstræk set i forhold til aftagerne.

Kapitlet kan bruges af kompetencearbejdsgrupperne til at diskutere:

- *Hvilken betydning vil de eksterne kompetenceudfordringer have for vores faglige område?*
- *Hvordan kan vi gå i en udviklende dialog med aftagerne om fremtidens udfordringer til de humanistiske kandidater?*
- *Kan vi se andre eksterne kompetenceudfordringer end de skitserede?*

- *Hvilke interne kompetenceudfordringer har vi brug for at få dokumenteret – og handle i forhold til? (fx ændringer i tilgang, sammensætning af de studerende, frafald, studiemønstre mv.)*
- *Hvilket billede tegner sig, når vi sammenholder de eksterne og interne kompetenceudfordringer og fagets aktuelle karakteristika?*

Kapitel 2 er en kort og summarisk gennemgang af historien bag kompetencebegrebet. Kapitlet kan bruges af kompetencearbejdsgrupperne til at diskutere:

- *Hvilken indvirkning kan de brede begreber for kompetence have for vore studerende og de humanistiske kandidater – og for vores måde at organisere uddannelsesforløb?*

I **Kapitel 3** er beskrevet et landskab af forskellige kompetencedefinitioner samt deres anvendelse. Der er udvalgt dagsordensættende initiativer som fx Qualifications Framework, Det Nationale Kompetenceregnskab og Learning Lab Denmark. Derudover er anvendt eksempler på, hvordan institutter og fakulteter har arbejdet med kompetencedefinitioner. Her har især hvidbogen ”De moderne fremmedsprog ved Københavns Universitet” været central. Endelig er inddraget udvalgte teoretikere med forskellige vinkler på og tilgange til kompetencebegrebet.

Kapitlet kan bruges af kompetencearbejdsgrupperne til at diskutere:

- *Hvad kan vi hente af inspiration i de forskellige kompetencedefinitioner?*
- *Hvad kan vi hente af inspiration til processen med at definere og konkretisere kompetencer – fra øvrige fakulteter, institutter og fagområder?*

Kapitel 4 er et oplæg til afklaring af kompetencebegrebet(-er) i relation til kvalifikationer, læreprocesser og faglighed – med henblik på at identificere en fælles og anvendelig terminologi for Humaniora.

Kapitlet kan bruges af kompetencearbejdsgrupperne til at diskutere:

- *Hvordan kan vi relatere vores kompetencebeskrivelser til begrebsrammen?*
- *Hvilke specifikke kompetencer kendetegner vores fag/fagområde – og hvordan afspejler dette sig konkret i den faglige vægtning?*
- *Hvilke kompetencer har vi brug for at få udfoldet og tilført?*
- *Hvad betyder kompetencebegrebet for vores faglighed, udvikling af kvalifikationer og læreprocesser undervejs i studiet?*

Kapitel 5 indeholder forslag til en operationel begrebsramme, der kan fremme et fælles sprog, samt en vejledning til den videre proces med kompetencebegrebet. I kapitlet skitseres en model med elementer i en kategorisering af kompetencebegrebet for de humanistiske fag. Der er indlagt nogle fælles referencerammer og nogle valgmuligheder i processen, som de enkelte faggrupper og fag skal relatere sig til. Arbejdsmodel og vejledning til den videre proces vil indeholde nogle guidelines til kompetencearbejdsgruppernes arbejde i efteråret 2003. Konkrete procesredskaber vil blive udarbejdet løbende i efteråret.

Kapitlet kan bruges af kompetencearbejdsgrupperne til at diskutere:

- *Hvordan kan vi udmønte begrebsrammen i forhold til vores faggruppeområde?*
- *Hvordan kan vi forholde de bestående og aktuelle kompetencer til idealkompetencerne?*
- *Hvordan kan vi lade os inspirere af de udvalgte pilotstudienævn i deres arbejde med forsøgsvis at skrive kompetencer ind i forslag til studieordninger?*

Om udarbejdelse af oplæg til arbejdsproces

Rapporten er udarbejdet i et tæt samarbejde mellem Det Humanistiske Fakultet, repræsenteret ved Reformsekretariatet, og konsulentfirmaet FLORIS Consult. FLORIS Consult har i forbindelse med udarbejdelsen af rapporten desuden samarbejdet med Institutet COOL ved Alice Jensen og Poula Helth Rådgivning ved Hans-Jørgen Filges, som begge har stor ekspertise på uddannelsesområdet.

Sammenfatning

Dette kapitel har vi valgt at udforme således, at det *sammen* med kapitel 5 kan læses særskilt af den travle læser.

Det Humanistiske Fakultet, KU, har iværksat et kompetenceprojekt, som sætter fokus på en kompetenceorienteret beskrivelse af de humanistiske uddannelser. Kompetenceprojektet skal fungere som grundlag for det faglige og disciplin-orienterede udviklingsarbejde og indgå med vægt i det forestående reformarbejde.

Reformsekretariatet er den koordinerende enhed for denne proces. Der er nu nedsat 3 kompetencearbejdsgrupper, som i første omgang skal arbejde med at udarbejde retningslinier og eksempler på indarbejdelse af kompetencer i fagenes studieordninger.

Denne rapport er et inspirations- og procesoplæg til kompetencegruppernes arbejde. Ultimo 2003 vil foreligge en ny rapport med resultaterne af arbejdet i kompetencegrupperne og en matrice til brug for studienævnene i det videre arbejde.

Formålet med dette oplæg til arbejdsprocessen er:

1. En afklaring af kompetencebegrebet, dets udvikling og anvendelse i forskellige sammenhænge – til inspiration og til afklaring af fælles terminologisk reference for kompetencearbejdsgrupperne
2. Udarbejdelse af en arbejdsmodel – til brug i den videre arbejdsproces i kompetencearbejdsgrupperne

Hvad er det for eksterne udfordringer, der tegner sig i horisonten af vores kompetencelandskab? Hvordan spiller disse eksterne udfordringer sammen med den faglige udvikling, som allerede er i gang på Humaniora? Vi har i kapitel 1 ridset nogle af hovedudfordringerne op. På europæisk plan er der taget initiativ til – universiteterne imellem og regeringerne imellem – et intensiveret samarbejde med henblik på normer for gensidig anerkendelse af uddannelser indenfor det europæiske område. ”Bologna”-processen er et centralt referencepunkt i dette samarbejde, og herhjemme har en dansk Bologna-følgegruppe udarbejdet rapporten ”Mod en dansk kvalifikationsnøgle for de videregående uddannelser”. Generelt i den danske uddannelseslovgivning er nogle af de centrale nøgleord i disse år individualisering og fleksibilitet for den enkelte studerende og opprioritering af kompetencebegrebets anvendelse. Den ny universitetslov nævner kompetencer og samspil/samarbejde om vidensudveksling og kompetenceudvikling mellem universitet og det omgivende samfund. Derudover omtales universiteternes bidrag til det internationale samarbejde, udviklingen af relevante tilbud for efter- og videreuddannelse og vejledning om uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder. Aftagere

af kandidater, offentlige som private arbejdsgivere, samt kandidaternes faglige organisationer har også forventninger til en mere strategisk satsning på kompetenceudvikling og brobygning mellem universitetet, aftagerne, de studiesøgende og kandidaterne.

Gennemsigtige og tydelige kompetenceprofiler efterlyses således fra flere sider – på europæisk plan, fra regeringen, fra de eksterne interessenter og aftagere – og ikke mindst fra studiesøgende med dansk eller anden baggrund. En central udfordring for universitetet er således at præcisere og udfolde rollen som videnskabsende og holdningsdannende institution med en langsigtet og bred samfundsforpligtelse, at eksplicite hvad der er specifikt for Humaniora og de humanistiske kandidater og samtidig lade sig inspirere i en dialog og et samarbejde med omverdenen om de kortsigtede og langsigtede samarbejdsflader og behov.

Kompetencebegrebet og læringsbegrebet har i dag fået vægt i uddannelsesdebatten, forskningen og lovgivningen. Hvor kompetencebegrebet tidligere alene blev anvendt ud fra en juridisk forståelsesramme, taler vi i dag i denne kontekst om en langt bredere psykologisk-pædagogisk, sociologisk og økonomisk forståelse. Kompetencebegrebet og læringsbegrebet overlejrer hhv. kvalifikationsbegrebet og undervisningsbegrebet. Begge begreber viser i retning af et øget samspil mellem det etablerede uddannelses- og videnssystem og omverdenen og fokus på anvendelse af den erhvervede viden.

Kompetencebegrebet er først udviklet indenfor organisationsforskningen. Human Resource Management (HRM)-tænkningen og ændrede krav til arbejdsstyrken har været med til at sætte fokus på begreber som innovation, fleksibilitet, ansvarlighed og samarbejdsevne. Begreber som både tillægges betydning for en fortsat produktivitetstilvækst og –udvikling – og påpeger behovet for udvikling af de menneskelige ressourcer på disse områder. Kompetencebegrebet er op gennem 90'erne blevet udforsket og anvendt i en lang række sammenhænge. Der er udviklingsarbejde i gang med kompetencebeskrivelser i uddannelser. Der er puljer og programmer for kompetenceudvikling. Der er nedsat Kompetenceråd og et nationalt kompetenceregnskab er under udarbejdelse.

Læringsbegrebet opstod allerede i 70'erne bl.a. via UNESCO's arbejde, som lancerede læringsbegrebet i en udvidet sammenhæng, med fokus på det enkelte menneske og den livslange læring. Også i organisationsverdenen har der været arbejdet med læringsbegrebet og de organisatoriske læringsrum i regi af bl.a. Den Lærende Organisation.

En gennemgang af forskellige kompetencedefinitioner viste os, at kompetencebegrebet på den ene side stadfæstes mere og mere og bliver tydeligere i sine konturer. På den anden side er der ikke én gennemgående og anerkendt definition af kompetencebegrebet. Forskellige tilgange har givetvis betydning for de forskellige ting, der vægtes i kompetencebegrebet. Et gennemgående og essentielt træk ved kompetencebegrebet er dog anvendelses- og praksisperspektivet og relationen mellem individet og konteksten. Dette perspektiv valgte vi at tage med i vores videre afklaring af begrebsapparatet. Hvad vi mere tog med os på det overordnede plan var, at kompetencebegrebet forudsætter gode faglige kvalifikationer, at valget af kompetencer kan være historisk foranderligt og at læringsrummet og læreprocesser for den enkelte skal ses i en organisatorisk sammenhæng. Forståelsen af den organisatoriske sammenhæng er nødvendig, uanset om sammenhængen er en uddannelsesinstitution eller en virksomhed.

Vi bevægede os frem til nogle forsøg på rammedefinitioner for kvalifikationer, kompetence og humanistiske kompetencer. Kompetence endte vi med at definere på følgende måde:

”Kompetence er det potentiale, der består af viden, forståelse, færdigheder og kunnen. Potentialet udspringer af faglige kvalifikationer og kommer til udtryk i samspillet med en social kontekst”

For de øvrige definitioner og uddybning af disse henvises til kapitel 4.

Derefter gik vi over til et forsøg på anvendelig kategorisering. Overordnet skelnede vi mellem to hovedkategorier:

- Fagspecifikke kompetencer
- Generelle akademiske kompetencer relateret til Humaniora

Derudover identificerede vi – med inspiration fra Det nationale Kompetenceregnskab, Hvidbogen for de fremmedsproglige uddannelser og Lars Qvortrup – 11 kompetencer, som vi umiddelbart så som relevante for fagenes og faggruppernes arbejde:

1. Kommunikationskompetence
2. Den analytiske videnskompetence
3. Literacy
4. Læringskompetence
5. Social kompetence
6. Selvledelseskompetence
7. Kulturel og interkulturel kompetence
8. Kreativ og innovativ kompetence
9. Den etiske og kritiske kompetence

10. Den historiske kompetence

11. Den æstetiske kompetence

Kompetencerne er eksempler. Som de fremstår, vil de være for generelle til at beskrive de humanistiske uddannelser. Men for kompetencearbejdsgrupperne kan de være gode at spejle sig i, drøfte vægtninger af og udfylde ud fra de forskellige faglige vinkler. Vi forventer altså ikke, at netop disse kompetencer er nødvendige eller tilstrækkelige til at beskrive humanistisk faglighed i alle dens afskygninger. Faggrupperne kan selv vælge i hvilket omfang, de vil vægte ovenstående kompetencer i deres videre arbejde.

Disse refleksioner førte os til i kapitel 5 at definere en arbejdsmodel og en procesvejledning for kompetencegrupperne til det forestående arbejde. Det er især trin 1, indkredsningen af faggruppens kompetenceprofil, der vil få arbejdsmæssig tyngde. Derfor har vi også lagt vægt på en mere uddybet (model-)beskrivelse af dette trin i processen. I procesvejledningen til kompetencegrupperne er der for hvert trin anført tidsramme, slutprodukter og supplerende procesmateriale og –rådgivning. Den travle læser kan nu gå direkte til kapitel 5 for en læsning af arbejdsrammen og processen.

Kapitel 1

Eksterne kompetenceudfordringer til Humaniora

”Bologna deklARATIONEN har som formål at skabe et europæisk område for videregående uddannelse inden 2010, således at studerende og færdiguddannede kan bevæge sig frit mellem de europæiske uddannelsesinstitutioner og de nationale arbejdsmarkeder. Dette nødvendiggør, at uddannelseselementer og færdige uddannelser er anerkendt inden for hele området”
Bologna følgegruppens arbejdsgruppe om Qualifications Framework, 2003

I dette kapitel tegnes et billede af de eksterne udfordringer, der stilles til universitetet som institution, og derfor også til Humaniora, i forbindelse med en aktualisering af kompetencebegrebet. Der er fokus på det fællesministerielle og -universitære arbejde på europæisk plan i forbindelse med ”Bologna-processen” og på udviklingen i den danske lovgivning på uddannelsesområdet især i forhold til den nye universitetslov. Endelig er der fokus på de udfordringer, som færdiguddannede kandidater møder på arbejdsmarkedet. Formålet er at tegne landskabet omkring Humaniora og give et overblik over udvikling og politiske initiativer. I samspillet med omverdenen bliver det centralt at kunne skabe en dialog med eksterne parter, samt synliggøre humaniora som en videnskabsnære institution, der bidrager med viden og inspiration til omverdenen. Samspillet mellem universitetet og det omgivende samfund må udvikles i en ligeværdig og vekselvirkende dialog.

Udfordringer – i et europæisk perspektiv

I disse år sker der et omfattende udviklingsarbejde på de enkelte universiteter og på tværs af universiteter i Europa. Desuden er der på politisk plan et arbejde i gang med at definere pejlemærker for et samarbejde i Europa. I et europæisk perspektiv bliver det relevant at drøfte disse udviklingsprocesser og hvilke konsekvenser, de får for Det Humanistiske Fakultet i forhold til rollen som vidensproducerende institution i et internationalt samfund, til uddannelsernes indretning og kvalitet og til kandidaternes adgang til uddannelse og job på tværs af landegrænser.

En del af den europæiske udvikling omhandler fri bevægelighed for studerende og færdiguddannede med en længerevarende uddannelse med henblik på at skabe et frit marked mellem de europæiske uddannelsesinstitutioner og mellem de nationale arbejdsmarkeder. Det er i dag et mål i det aktuelle europæiske samarbejde, at elementer i ud-

dannelserne og de færdige uddannelser er anerkendt inden for hele det europæiske område.

De europæiske ministre med ansvar for videregående uddannelser markerede med en deklARATION i Bologna i 1999 starten på et intensiveret samarbejde på området.¹ Forud for mødet i Bologna havde undervisningsministre fra Italien, England, Tyskland og Frankrig på et møde i Paris vedtaget ”Sorbonne-deklARATIONEN” af 25. maj 1998.

I Bologna-deklARATIONEN forpligtede de 31 underskrivende undervisningsministre sig til at etablere et ”Europæisk område for videregående uddannelse”, som forventes gennemført inden 2010. Ministrene opstillede seks mål:

- Letlæselige og sammenlignelige eksaminer
- Videregående uddannelser med to niveauer
- Meritsystem, der fremmer mobilitet
- Fremme af mobilitet i øvrigt
- Samarbejde om kvalitetssikring
- Europæisk dimension i videregående uddannelser.

Samarbejdet er siden fulgt op med et møde i Prag i 2001, og næste milepæl er et møde i Berlin i efteråret 2003. I Prag blev tilføjet tre mål:

- Livslang uddannelse
- Institutioner og studerende
- Europæiske højere uddannelsers tiltrækningskraft

Et andet parallelt spor i det europæiske samarbejde er universiteternes samarbejdsforum. Rektorer fra de europæiske universiteter mødtes i 2001 som forberedelse til ministermødet i Prag, hvor de besluttede at bakke op om Bologna-initiativerne. De tog udfordringen op og bekræftede behovet for og villigheden til at arbejde med sammenlignelige kompetencer inden for begrebet ”Qualifications Framework” (QF). QF er i den engelsktalende verden betegnelsen for en systematisk beskrivelse af uddannelsessystemets grader, hvor vægten er lagt på slutkompetencer. Netop via et begrebsapparat med fokus på kompetencer er det forventningen, at der kan opnås et begrebsapparat, som kan være forståeligt på tværs af nationerne. På dansk har begrebsapparatet fået navnet ”kvalifikationsnøgle”. Bologna-processens danske følgegruppe har i januar 2003 udgivet en rapport ”Mod en dansk kvalifikationsnøgle for videregående uddannelse (”Qualifications Framework””. Selvom rapporten i titlen opererer med begrebet ”kvalifikationsnøgle” er det imidlertid vores opfattelse, at det er kompetencer, der er fokus på i rapporten.

Bologna-processens danske følgegruppe anbefaler i rapporten, at der gennemføres nogle pilotprojekter, hvor de kompetencebeskrivelser, som er defineret af følgegruppen, anvendes i forbindelse med revision af studieordningerne. Det Humanistiske Fakultet ved Københavns Universitet har i forlængelse heraf besluttet, at arbejdet med kompetencer skal indgå i reformarbejdet med henblik på, at de fremtidige studieordninger tydeligere skal afspejle kompetenceperspektiverne.

Kompetencebeskrivelser efterspørges af studerende og kandidater fra Danmark og udlandet. Kompetencebeskrivelser er vigtige for studerende og studiesøgende med hensyn til uddannelse og efteruddannelse (nationalt såvel som internationalt) og arbejdsmarkedet generelt.

Vurdering af udenlandske uddannelseskompetencer er et område, der vil drage fordele af synlige kompetencebeskrivelser. I de tilfælde hvor ansøgeren ønsker at videreudanne sig i det danske uddannelsessystem, er en beskrivelse af uddannelsesindholdet væsentlig. Også når en ansøger søger anerkendelse i arbejdsmarkedssammenhænge, f.eks. jobsøgning, overenskomstmæssig indplacering og optagelse i arbejdsløshedssystemet, er en vurdering af uddannelsesniveaut vigtig. Den manglende gennemsigtighed omkring hvilke erhvervsmæssige- og akademiske kompetencer, der kan tilvejebringe grundlag for anerkendelse af udenlandske kompetencer, vil hermed i vid udstrækning kunne afhjælpes.

Med den stigende internationalisering af uddannelserne og presset på kompetencebeskrivelser af uddannelses- og efteruddannelsessystemet, følger behovet for et velbeskrevet og dokumenteret system for kvalitetssikring. Et væsentligt element i et kvalitetssikringssystem er systematiske evalueringer. Internationalt anerkendte evalueringer indebærer også et krav om gennemsigtighed i de evalueringskriterier, som lægges til grund for evalueringerne. Kompetencebeskrivelser vil være en hensigtsmæssig referenceramme, som giver en ønskværdig gennemsigtighed omkring de evalueringsmetoder, der anvendes.

Internationaliseringen, og især Bologna-processen, stiller de videregående uddannelser overfor flere udfordringer.

Afklaring af begreber og definitioner

Én udfordring er afklaring af begreber og definitioner. Man skal vælge mellem de mange definitioner, der findes nationalt og internationalt, med respekt for danske traditioner og kultur på området, men også med det sigte, at man fra det danske uddannelsesområde for de videregående uddannelser bidrager positivt til udvikling af standarder på det mere og mere konkurrenceprægede europæiske uddannelsesområde. Danske universiteters autonomi bør respekteres for de forskelligheder, de besidder, men må på den anden side også være genkendelige for andre. Der må derfor udvikles et begrebsapparat, der gør ligheder og forskelligheder sammenlignelige, gennemskuelige og forståelige. Et fælles europæisk område for videregående uddannelser vil endvidere gøre det nemmere at tiltrække studenter og færdige kandidater fra andre kontinenter.

Kompetencebeskrivelser, evaluering og kvalitetssikring

En anden udfordring er kravet om kvalitetsbeskrevne og kvalitetsdokumenterede kompetencer både af hensyn til det nationale marked, herunder også det ikke-forskningsbaserede uddannelsessystem, men også i høj grad af hensyn til det internationale uddannelsessystem og arbejdsmarked. Bevarelse af autonomien betyder også, at beskrivelser af kompetencer må ske som referencepunkter med henblik på curriculum design og mulighed for evaluering, og ikke med henblik på ensretning af universiteternes udbud af uddannelser.

Formidling og dialog

En tredje udfordring i beskrivelsen af slutkompetencer ligger i, at institutionerne skal bevæge sig uden for den snævert definerede akademiske ramme og betragte samfundets skiftende behov og kandidaternes nuværende og fremtidige beskæftigelsesmuligheder som emner af vital betydning. Der er derfor oplagte muligheder for et nyt udviklingsområde: en udviklende dialog med aftagere, færdiguddannede kandidater og studiesøgende – for at få input til den interne udvikling.

Det personlige uddannelsesprojekt

De studerende med dansk og anden etnisk baggrund efterspørger klare kompetencebeskrivelser – bl.a. med det perspektiv at kunne vælge ”byggeklodserne” til deres eget personlige uddannelsesprojekt.

Udfordringer i dansk uddannelseslovgivning

- og konkret den nye universitetslov

Det er et generelt træk i den danske uddannelseslovgivning, at der fokuseres på øget individualisering og fleksibilitet for den enkelte studerende. Lovgivningen lægger generelt op til, at de studerende i uddannelsesforløbet får flere valgmuligheder for sammensætning af uddannelsesforløbet, og for øgede meritmuligheder.

Specifikt opprioriteres udvikling af de faglige kompetencer kombineret med udvikling af de personlige og sociale kompetencer. Dette lægger op til en pædagogisk fornyelse, som med fordel kan understøttes af etablering af et rammesystem for godkendelse af opnåede kompetencer.

Den nye universitetslov nævner specifikt kompetencer. Direkte nævnes, at universiteterne skal samarbejde og udveksle viden og kompetencer med det omgivende samfund. Dekanen har ansvar for kvalitet af uddannelserne og studienævnene ansvar for kvalitets sikring af uddannelserne.

I bemærkningerne til loven fremhæver et flertal, at den stigende nationale og internationale konkurrence om viden og kompetencer stiller nye og skærpede krav til de danske universiteter og deres samspil med det øvrige videnssystem.

Universiteterne varetager flere overordnede formål. Universiteternes forsknings- og uddannelsesresultater skal bidrage til at fremme vækst, velfærd og udvikling i samfundet. Gennem forskning og videnskabsetik bidrager universiteterne til at bevare og udfordre samfundets kulturelle liv og værdier og er med til at sikre en fri, saglig og kritisk offentlig debat. I lovens bemærkninger fremhæves, at det allerede eksisterende samarbejde og vekselvirkning mellem universiteter og omverden skal udvides markant.

I bemærkningerne til loven fremhæver et flertal, at universiteterne skal uddanne kandidater og Ph.D'ere på højt niveau og med klare kompetenceprofiler.

Som noget nyt er universiteterne endvidere forpligtet til at fremsætte relevante tilbud inden for efter- og videreuddannelse, idet bestemmelser om og bemyndigelser fra den erhvervsrettede voksenuddannelse er inkorporeret i loven.

Endelig er universiteterne forpligtet til at yde vejledning om efterfølgende uddannelse og beskæftigelsesmuligheder.

Udfordringer fra de eksterne interessenter

Der er fra mange sider tilkendegivet en bred interesse for udvikling af slutkompetencebegrebet for de videregående uddannelser. Ikke alene de nationale regeringer, som er ansvarlige for uddannelsessystemet i de enkelte lande, men også sektorerne for de videregående uddannelser, de enkelte universiteter og deres samarbejdspartnere og netværk er interessenter. Aftagerne af kandidater, både offentlige og private arbejdsgivere, er endvidere en gruppe, der har tilkendegivet stor interesse for området.

Behovet hos kandidater og deres arbejdsgivere

Universiteterne bevæger sig inden for et område, hvor der på den ene side skal tages hensyn til slutkompetencer set fra kandidaternes side som arbejdstagere i et startjob og i et videre karriereforløb. Og på den anden side til arbejdsgivernes behov for kompetencer hos medarbejderne.

Der er ikke nødvendigvis enighed mellem arbejdstagere og arbejdsgivere om, hvilke slutkompetencer, der er de vigtigste. Det er også vigtigt at være opmærksom på, at de humanistiske kandidater i dag bevæger sig inden for flere typer af virksomheder/arbejdspladser, og at der derfor kan være forskellige behov i forhold til om kandidats arbejdsplads er et gymnasium, et medicinalfirma eller en forlagsvirksomhed. Størst enighed er der formentlig om, at det er væsentligt, at kompetencerne fortsat kan udvikles. På et arbejdsmarked, som er præget af stadig forandring, er det væsentligt, at kompetencerne kan justeres og udbygges. Der kan derfor være en forventning om, at evnen til stadig at lære er en af de vigtigste kompetencer.

Fra universiteternes side ligger der en udfordring i at have kendskab til de kompetencer, der formodes at være de vigtigste for kandidaterne på arbejdsmarkedet. Det er derfor en udfordring for det fremtidige arbejde med beskrivelse af slutkompetencer at inddrage aftagerorganisationernes synspunkter. For universitetet kan en dialog om kompetencer være givtig og inspirere til et fortsat udviklingsarbejde. Samtidig med lydhørheden overfor de eksternt formulerede kompetencebehov er det dog vigtigt, at universitetet fortsat opererer med en bred samfundsorienteret målsætning. Det vil bl.a. sige at univer-

sitetet fastholder og udvikler sin rolle som kulturbærende forskningsinstitution, der er med til at præge den samfundsmæssige dagsorden, er vidensproducerende og holdningsdannende.

Fra centrale arbejdsgiverorganisationer som Dansk Industri og Dansk Handel og Service lyder én af de centrale efterspørgsler, at de kommende nyansatte kandidater bør besidde evnen til at omsætte viden til handlinger – og have forretningsforståelse, dvs. forståelse for, hvad der skaber såkaldte ”bundlinie”-resultater og for virksomhedens værdier. Derudover er nogle af de centrale kompetencer, der efterspørges: Kreativ og analytisk tænkning, gode skriftlige og mundtlige formuleringsevner, selvstændighed og initiativ (selvledelse), gode samarbejdsevner (social kompetence) – og endelig evne og vilje til fortsat læring og udvikling.

I en dansk undersøgelse ”Kandidat- og aftagerundersøgelsen 2002”² af kandidaterne fra Aalborg Universitet og Roskilde Universitetscenter, er der bl.a. sat fokus på de kvalifikationer, kandidaterne selv vurderer at have opnået under deres studier, og hvordan de har oplevet, at kvalifikationer er blevet efterspurgt i deres arbejdsliv. Generelt er der god overensstemmelse mellem det, kandidaterne vurderer af have lært gennem studiet, og de kvalifikationer, som kandidaterne oplever, bliver efterspurgt udenfor universitetet. Det mest præcise ”match” imellem det, kandidaterne oplever at have lært, og det, der efterspørges i deres jobs, er evnen til at tillære sig ny viden. Det største ”gab” er evnen til at strukturere arbejdet effektivt, arbejde under pres, arbejde selvstændigt, praktisk viden inden for eget fagområde, IT-færdigheder og formidlings- og præsentationsteknik. Her er det kandidaternes oplevelse, at disse kvalifikationer i høj grad efterspørges og i mindre grad er blevet lært under uddannelsen.

I regi af Europakommissionen er foretaget en tilsvarende undersøgelse³, også dækkende både kandidater og arbejdsgivere. Undersøgelsen viser en høj grad af sammenfald mellem besvarelsene. Forskellene i besvarelsene afdækker dog arbejdsgivernes vægt på ”organisatoriske” kvalifikationer og arbejdstagernes fokusering på egen arbejdsituation.

I undersøgelsen tillægger arbejdsgiverne følgende kvalifikationer størst værdi:

- Evne til at arbejde tværfagligt
- Evne til at arbejde i grupper

- Entrepreneurship
- Kvalitetsbevidsthed

Kandidaterne tillægger følgende kvalifikationer størst værdi:

- Evne til at planlægge arbejdet
- Evne til at arbejde selvstændigt
- IT-kendskab
- Evner og færdigheder i forhold til forskning

Det må være væsentligt i det videre arbejde med kompetencebeskrivelser at tage hensyn til og evt. at uddybe disse forhold. Blandt andet må det tages i betragtning, at det danske arbejdsmarked i stor udstrækning er karakteriseret ved mange små og mellemstore virksomheder, som i stigende omfang beskæftiger medarbejdere med en videregående uddannelse. I det videre arbejde kan bl.a. hentes inspiration hos Syddansk Universitet, som aktuelt er i gang med at udvikle et kompetencekatalog.

Opsummering

Danmark og Europa er blevet samfund, hvor velstand og fortsat udvikling i velstand er baseret på videnssamfundets præmisser. Samfundet er derfor i høj grad afhængig af en velfungerende sektor for videregående uddannelser, som er udadvendt i forhold til det omgivende samfund. Denne udvikling er foregået i hele den udviklede verden, og sektoren for videregående uddannelser må i højere grad end tidligere basere sig på markedsøkonomiske principper og fungere i et internationalt og konkurrencepræget uddannelsesmarked.

Dette stiller sektoren overfor nye udfordringer. På europæisk plan er der nu taget initiativ til, i samarbejde med de videregående uddannelser, at etablere et målbeskrivelses-, dokumentations- og kvalitetssikringssystem for de videregående uddannelser. Det igangværende arbejde med kompetencebeskrivelser på Humaniora ved Københavns Universitet er bl.a. opfølgning på dette arbejde i europæisk regi.

Det er imidlertid væsentligt, at universiteternes autonomi respekteres, og specifikt at forskellighederne mellem institutionerne får lov at leve. Det er derfor en udfordring for det igangværende arbejde, at forskelligheden bliver synliggjort, men at beskrivelserne samtidig bliver internationalt sammenlignelige og accepterede.

Det er endvidere vigtigt, at der tages hensyn til kravene og ønskerne fra det omgivende samfund. Det er derfor en yderligere udfordring, at beskrivelserne bliver forståelige og sammenlignelige også for ikke-akademiske interessenter uden for universitetsmiljøet.

Der er i Danmark tiltro til, at udviklingsopgaver som den nærværende, ikke gennemføres alene ved en top-down proces. De gode danske eksempler på indførelse af kvalitetssikringssystemer har i vid udstrækning formået at etablere et konstruktivt samarbejde mellem alle fremtidige involverede. Det er derfor en udfordring for projektet, at der etableres et effektivt samarbejde, som involverer repræsentanter fra både ledelse, viden-skabeligt personale, administrative medarbejdere, og at synspunkter fra studerende, kandidater og eksterne parter indgår med vægt i arbejdet.

Kapitlet kan bruges af kompetencearbejdsgrupperne til at drøfte bl.a. følgende spørgsmål:

- *Hvilken betydning vil de eksterne kompetenceudfordringer have for vores faglige område?*
- *Hvordan kan vi gå i en udviklende dialog med aftagerne om fremtidens udfordringer til Humaniora?*
- *Kan vi se andre eksterne kompetenceudfordringer?*
- *Hvilke interne kompetenceudfordringer har vi brug for at få dokumenteret – og handle i forhold til? (fx ændringer i tilgang, sammensætning af de studerende, frafald, studiemønstre mv.)*
- *Hvilket billede tegner sig, når vi sammenholder de eksterne og interne kompetenceudfordringer og fagets aktuelle karakteristika?*

Kapitel 2

Kompetencebegrebet – og de historiske optakter

”Det er en af de store forskelle på industrisamfundets arbejdsliv og vidensamfundets, at produktionsprocesserne fordrer såvel faglige kompetencer som nøglekompetencer hos hele arbejdsstyrken”
Roland Svarrer Østerlund, UVM
i *Nøglekompetencer – forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab.*

Før kompetencebegrebet blev kodeordet i uddannelsesverdenen, var det forbundet med ansvar og autorisation i en juridisk forståelsesramme. Kompetencebegrebet var forbundet med ansvar, ret og myndighed, og er i øvrigt fortsat et centralt begreb i forvaltningsretten.⁴ Når vi taler om, at der med visse uddannelser hører en kompetence eller en autorisation til at udøve sit fag, trækker vi på den juridiske tilgang til kompetenceforståelsen.

I 90'erne bryder et kompetencebegreb igennem, som ikke kun er juridisk bundet, men snarere pædagogisk psykologisk, sociologisk og økonomisk.⁵ I uddannelsesverdenen lanceres kompetencebegrebet som et begreb og rettesnor for, hvad uddannelserne skal føre frem til, og hvad elever, kursister og studerende skal kunne opnå, beherske og ikke mindst demonstrere af viden, som de erhverver sig gennem uddannelse.

I det kommende gives en kort og summarisk gennemgang af de historiske optakter til det aktuelle fokus på læring og kompetenceudvikling.

Kompetencebegrebets udvikling

Kompetencebegrebet opstår først indenfor organisationsforskningen.⁶ Inspireret af Human Resource Management (HRM)-tænkningen og ud fra en virksomhedsøkonomisk horisont får kompetencebegrebet en ny betydning op igennem 90'erne og sætter spor på forskellige niveauer. Kompetencebegrebet kommer til at spille en rolle i 90'erne i Finansministeriets forskellige moderniseringsprogrammer for den offentlige sektor, i overenskomster og i offentlige og private virksomheders udviklingsprojekter. Fra midten af 90'erne introduceres kompetencebegrebet i uddannelsesdebatten, og får nu en langt bredere betydning end den tidligere juridiske forståelse af begrebet.

I HRM-tænkningen udfordrer kompetencebegrebet kvalifikationsbegrebet, som opfattes statisk og knyttet til den faglige videns- og arbejdsdeling. HRM-tænkningen får centrale begreber frem på arenaen, såsom innovation, fleksibilitet, ansvarlighed, samarbejdsevne. Begreber der anses som afgørende for udvikling og optimering i økonomisk forstand – og som anses for ikke alene at erhverves gennem eksamensbeviser og formelt dokumenterede kvalifikationer. Det personlige, sociale og faglige tænkes sammen, og det er via personens kompetencer og organisationens rum for læring og kompetenceudvikling, kompetencerne kan udfoldes og vise sig i praksis. De produktive og menneskelige ressourcer tænkes ind i et udviklende og gensidigt samspil. Udviklingen af de menneskelige ressourcer bliver et af flere centrale parametre for at skabe vækst i virksomheden og demonstrere gode ”bundlinie”-resultater.

Fra fagbevægelsens side lancerer LO i 1991 idéen om Det Udviklende Arbejde – et begreb som også sætter spor i Finansministeriets moderniseringsbestræbelser af de offentlige institutioner fra 1994.

Hvor kvalifikationsforskningen tidligere var knyttet til et industrisociologisk grundlag og en faglig specialisering, udledt af Taylorismen, udvides perspektivet for kvalifikationsbegrebet og -forskningen i 90’erne til også at indtænke socialisationsteori og erfaringspædagogik. ”Almenkvalificeringsprojektet”, der forløb fra 1992 til 1997 som et forskningsprojekt af forskere fra RUC, tog det første spadestik til denne udvikling. Om end der i ”Almenkvalificeringsprojektet” opereres med kvalifikationer, er der et uddybet fokus på betydningen af de personlige og almene kvalifikationer som forudsætninger for at kunne navigere på fremtidens arbejdsmarked. Med dette udvidede kvalifikationsbegreb er der sket en udvikling i retning af et moderne kompetencebegreb.

I den offentlige debat markerer Huset Mandag Morgen kompetencebegrebet fra starten af 1998. Kompetencerådet nedsættes under Mandag Morgen og udgiver en række rapporter i 1998, 1999 og 2000, som får offentlig betydning og gennemslagskraft. Kompetencerådet pointerer, at man ikke alene skal fokusere på det enkelte individs potentialer, men også på organisationer som kompetencemiljøer med nye organisationsformer. Kompetencerådet er initiativtagende til et nationalt kompetenceregnskab, hvor de 4 nøglekompetencer – meningskompetence, relationskompetence, forandringskompetence og læringskompetence – gøres til genstand for objektivisering, benchmarking og afsluttende

karaktergivning. Med udgangen af 2000 overgår Mandag Morgens arbejde med kompetenceudvikling til Undervisningsministeriet, som i 2001 bl.a. tager initiativ til oprettelse af Learning Lab Denmark i 2001 og oprettelse af en enhed, der skal videreføre arbejdet med kompetenceregnskaber. Det Nationale Kompetenceregnskab udvikles i Undervisningsministeriet af en projektgruppe med deltagelse fra Beskæftigelsesministeriet, Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling samt Økonomi- og Erhvervsministeriet. Formålet er at udvikle et regnskab, som kan danne grundlag for udpegning af nationale kompetencestyrker og –svagheder og dermed give inspiration til politiske initiativer på kompetenceområdet.

Den nationale uddannelsespolitiske dagsorden præges af et styrket fokus på kompetencebegrebet. I 1997 udgiver UVM en stor rapport om ”National kompetenceudvikling – erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling”. Her markeres, at personlige kvalifikationer er et afgørende ”must” i videnssamfundet. Det afspejles også i erhvervspolitikken på dette tidspunkt, hvor netop viden og kreativitet fremhæves som de afgørende faktorer for, hvilke virksomheder og samfund, der klarer sig bedst. Siden har kompetencebegrebet manifesteret sig i form af kompetencebeskrivelser i flere uddannelsessektorer, øget forskning på området og udgivelser.

Læringsbegrebets udvikling

Da kompetencebegrebet hænger sammen med læringsbegrebet, har vi valgt at medtage følgende afsnit om læringsbegrebets udvikling i ”Kompetencelandskabet”.

Allerede i 1972 udgiver UNESCO rapporten ”Learning to be: The World of Education today and tomorrow”, som lancerer læringsbegrebet i en udvidet og bred sammenhæng. Det enkelte menneske sættes i centrum for udvikling og læring. Også voksenalderen rummer potentialer for en fri og livslang læreproces. Læring er ikke knyttet til en bestemt livsfase. Nøgleordene er selvrealisering og personlig vækst – og opdragelsesaspektet nedtones. Rapportens perspektiv er bevidst den lærendes perspektiv – og læring bliver derfor et hovedbegreb, mens undervisningsbegrebet træder i baggrunden.

Læring har, skriver Stefan Hermann⁷, sine rødder i den humanistiske psykologi, og i dansk sammenhæng også i folkeoplysningens og højskolebevægelsens begreber om livs- og tilværelsesoplysning. Folkehøjskolens udgangspunkt var Grundtvigs begreb om det folkelige og den folkelige oplysning. Det folkelige var for Grundtvig et udtryk for

folkets grundlæggende erfaringer med, hvilke vilkår og forhold der måtte bevares og virkeliggøres, for at menneskelivet, og dermed folkets liv skulle lykkes.⁸

Dannelsesbegrebet har en længere historie – også forud for folkehøjskolernes start. Svend Erik Larsen skriver i en kronik, ”Den besværlige dannelse”, i Politiken i juni 2003⁹, at dannelsesbegrebet peger på evnen til at deltage i et samfund. Dannelse, siger han, drejer sig om mål, der er større end begrebet selv: ”Fantasi, kreativitet, etisk bevidsthed er derfor integrerede dannelseselementer”. Kompetencer er, siger han, ”analytisk og ikke en pind mere, ikke helhedsorienterede”.

Fra 1972 og frem gennem 80’erne udvikles begreber om læringsamfundet internationalt og handler primært om voksne menneskers personlige udvikling og læring.

I 1996 udgiver UNESCO rapporten ”Learning: The Treasure Within”. Her opererer UNESCO med 4 grundprincipper for al uddannelse:

- Learning to know (læringskompetence)
- Learning to do (forandringskompetence)
- Learning to be (meningskompetence)
- Learning to live together (relationskompetence)

Rapporten tilføjer et holistisk perspektiv og er udtryk for det brede læringsbegreb, vi i dag kan se.

Inden for organisationsverdenen tilføjes læring et organisatorisk perspektiv, og mange private og offentlige virksomheder introducerer udviklingsarbejde med baggrund i ”Den lærende Organisation” eller ”Den lærende Virksomhed”. Peter Senge, hovedmanden bag filosofien om ”Den lærende organisation” har fremhævet, at individuel læring er en forudsætning, men ikke en garanti for organisatorisk læring. Organisationer lærer kun gennem de individer, der er ansat som medarbejdere i organisationen. Til gengæld er der ingen garanti for, at de ressourcer, medarbejderne udvikler gennem efteruddannelse, som en del af jobbet eller som del af en udviklingsaktivitet, reelt bliver til organisatorisk læring. Bl.a. på baggrund af denne erkendelse udvikles et fokus på organisationen som lærende og det organisatoriske læringsrum. Steen Hildebrand og Søren Brandi¹⁰ har advokeret for et paradigmeskift indenfor arbejdet med lærende organisationer, hvor det fokuserede mål for en lærende organisation bør være at arbejde med at åbne organisationens kultur, mentalitet og beredskab for, at medarbejderne kan blive såkaldte forandringsagenter. Også andre teoretikere inden for organisatorisk læring som fx Mike Ped-

ler¹¹ med ”Den lærende virksomhed” har talt for, at medarbejdernes kendte og ukendte ressourcer kommer i et lærende samspil med organisationen. Der er i disse år stor bevågenhed omkring netop samspillet mellem den individuelle læring og organisatorisk læring.

Læring ses i dag som helt afgørende, fordi læring - med tidligere Undervisningsminister Margrethe Vestagers ord – er den proces, der forædler kvalifikationer til kompetencer og omdanner information til viden.

Opsummering

En vigtig forløber for kompetencebegrebet var kvalifikationsbegrebet. Kvalifikationsbegrebet var oprindeligt nært knyttet til de faglige kvalifikationer, men i første halvdel af 90’erne udvides begrebet til også at omhandle de personlige og almene kvalifikationer, bl.a. via det store forskningsprojekt ”Almenkvalificeringsprojektet”.

Læringsbegrebet blev allerede i begyndelsen af 70’erne lanceret af OECD som et bredt læringsbegreb med fokus på det enkelte menneske og på behovet for at tænke i livslang læring. Med fremkomsten af konceptet ”Den lærende organisation” og dets anvendelse i en række offentlige og private virksomheder, får læringsbegrebet tilføjet en organisatorisk vinkel. I disse år er der således meget opmærksomhed på den organisatoriske læring og på samspillet mellem individet og organisationen.

Dette kapitel kan bruges af kompetencearbejdsgrupperne til at diskutere bl.a.:

- *Hvilken indvirkning kan de brede begreber for kompetence og læring have for vore studerende og de humanistiske kandidater – og for vores måde at organisere uddannelsesforløb?*
- *Hvad ser vi af fokusområder for vores arbejde med kompetenceudvikling og læreprocesser i fremtiden?*

Kapitel 3

Kompetencelandskabet – en gennemgang

*”Vidensamfundet er et videnintensivt, internationalt og mere kompliceret samfund, hvor de lande, der bedst kan omsætte viden til forretning og samfundsnytte, står stærkt”
Regeringens videnstrategi ”Viden i vækst”
Januar 2003*

Med dette kapitel har vi villet lave en kort og summarisk gennemgang af et udvalgt landskab for kompetencedefinitioner og deres anvendelse. Formålet har været at give kompetencearbejdsgrupperne et kendskab til den brede horisont af kompetencebegrebets definitioner og anvendelse – og en inspiration til evt. at bruge visse referencer bredere og dybere.

Udvalgte kompetencedefinitioner og deres anvendelse

Vi har foretaget en udvælgelse af særlige dokumenter med fokus på definition og modeller for kompetencebegrebet. Den danske ”kvalifikationsnøgle” og Det Nationale Kompetenceregnskab indgår med vægt i undersøgelsen, idet de anses som væsentlige og standardsættende på nationalt og europæisk plan. Vi har lagt vægt på at inddrage ekspertise og bidrag både i form af eksterne bidrag og universitetsinterne bidrag i relation til kompetencebeskrivelse og udvikling. Gennemgangen af hvert bidrag indledes med en empirisk beskrivelse og afsluttes med Reformsekretariatets og konsulentens refleksioner.

”**Mod en dansk kvalifikationsnøgle**¹² for videregående uddannelser (Qualifications Framework)” er medtaget, fordi den er rammesættende for det fremtidige arbejde med at kompetencebeskrive de universitære uddannelser – og indgår i den begrebsmodel, der foreslås for Humaniora. Den danske følgegruppe for Bologna-processen har udarbejdet en dansk ”kvalifikationsnøgle”, der bygger på en international ramme.

Det Nationale Kompetenceregnskab¹³ er udvalgt, fordi den kan inspirere med et antal ”nøglekompetencer” og indgår i et nationalt/internationalt arbejde med kompetencebeskrivelser. Danmark deltager i et samarbejde med 11 andre lande i OECD-projektet ”Definition and Selection of Competencies” (DeSeCo). I DeSeCo-projektet fremhæves en

række ”nøglekompetencer”, som de medvirkende lande kan rumme indenfor de nationale kompetencepolitikker.

Learning Lab Denmark¹⁴ er udvalgt med den begrundelse, at de har udgivet en aktuell rapport: ”Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring - Pejlinger og skitser”. Det, vi har sat fokus på her, er deres sammenligning mellem kvalifikationer og kompetencer.

Som et fjerde dokument er udvalgt ”De moderne fremmedsprog ved Københavns Universitet. En hvidbog om de moderne fremmedsprogsuddannelser aktuelle situation og fremtidige udfordringer”, fordi den er udtryk for et grundigt, perspektiverende og konkret arbejde i fakultetets eget regi. Desuden er Hvidbogen en god og relevant inspirationskilde for de øvrige kompetencearbejdsgrupper.¹⁵ Ifølge hvidbogen er der særlig fokus på seks kompetencer, der samlet set udgør en ”særlig filologisk kompetence”.

Det Naturvidenskabelige Fakultet¹⁶ har med udgangspunkt i Qualifications Framework fokuseret på, hvilke kompetencemål der kan opstilles for hhv. bachelor- og kandidatuddannelserne, og hvordan der kan udarbejdes en skabelon til studienævnene, som kan anvendes til definition af kompetencemål for henholdsvis den enkelte uddannelse og kurser / uddannelseselementer m.v.

Under **øvrige udvalgte** er inddraget forskere som belyser kompetencebegrebet fra forskellige perspektiver – samt et metodeeksempel fra arbejdet med matematiske kompetencer.

1. ”Mod en dansk kvalifikationsnøgle for videregående uddannelser (Qualifications Framework)”

Udgangspunktet for projektet med Qualifications Framework er de nationale og internationale drøftelser, der har fundet sted i Bologna-processen siden sidst i halvfemserne – både mellem universiteterne i Europa og mellem regeringerne. Projektet har taget sit udgangspunkt i en erkendt mangel på gennemsigtighed og sammenhæng i uddannelserne både i det danske og det europæiske uddannelsessystem. Generelt ønskes en større indsigt i slutkompetencer for de forskellige uddannelser, hvordan de kan anvendes, og en større gennemsuelighed i uddannelsessystemet – med henblik på en større mobilitet på tværs af grænser.

Helt konkret har Bologna deklARATIONEN som formål: "...at skabe et europæisk område for videregående uddannelse inden 2010, således at studerende og færdiguddannede kan bevæge sig frit mellem de europæiske uddannelsesinstitutioner og de nationale arbejdsmarkeder."¹⁷

Begrebet "Qualifications Framework" er i den engelsktalende verden betegnelsen for systematiske beskrivelser af et uddannelsessystems grader, hvor vægten er lagt på beskrivelse af slutkompetencer. Oversat til dansk sammenhæng bruges "kvalifikationsnøglen".

Rapporten "Mod en dansk kvalifikationsnøgle for videregående uddannelse", udformet af den danske Bologna-følgegruppe for "Qualifications Framework" (QF), er en vigtig referenceramme for det forestående kompetencebeskrivelsesarbejde. Arbejdet med "Qualification Framework" vil være rammesættende også udenfor universitets regi, i evalueringsarbejder og fortsat udviklingsarbejde på europæisk plan. Fx ser det danske evalueringsinstitut under Undervisningsministeriet, EVA, en fordel i at bruge QF som reference, idet internationaliseringen af kvalitetssikring forudsætter gennemsigthed i evalueringsmetoder og -kriterier. Desuden giver den nogle bud på generelle kompetencebeskrivelser for de enkelte grader og kan som sådan være et godt redskab i kompetencearbejdsgruppernes arbejde.

I den danske "kvalifikationsnøgle" er der defineret tre niveauer for beskrivelsesarbejde:

- Kompetenceprofil
- Kompetencemål
- Formelle forhold.

Med kompetenceprofil forstås den overordnede forestilling om de kompetencer, en gradsindehaver (cand.mag. og BA) besidder og kan anvende.

I det danske arbejde har arbejdsgruppen opsat tre kompetencemål¹⁸:

	Kompetencer	Kompetencemål	Kontekst
1	Intellektuelle kompetencer	fx analyse og abstrakt tænkning, en vidensøgende indstilling, kommunikative færdigheder og evne til at strukturere egen læring.	Der er tale om almene kompetencer der ikke snævert er koblet til den enkelte uddannelse eller det enkelte fag
2	Faglige Kompetencer	fx specialkompetence inden for et fagområde, indsigt i tilgrænsende fagområder, tværfaglige kompetencer.	Disse kompetencer er specifikt relateret til den enkelte uddannelse eller det enkelte fag
3	Praksis Kompetencer	fx praktiske færdigheder, professionel etik og ansvarlighed.	Denne type kompetence er rettet eksplicit mod varetagelse af jobfunktioner. På nogle uddannelser vil denne kompetence blive trænet direkte, mens det på andre uddannelser vil være en kompetence, der kan forventes som udkomme af uddannelsen samlet set

Formelle forhold dækker varighed, adgangskrav etc.

Refleksioner

Der er ingen tvivl om, at blikket i arbejdet med QF er orienteret mod slutkompetencer på de forskellige uddannelsesniveauer indenfor videregående uddannelser. Det fremgår dog også, at den danske Bologna-følgegruppe bevæger sig i et udviklingsrum, både i forhold til den europæiske rammesætning, Qualifications Framework, og den nationale debat og afklaring om kvalifikationer og kompetencer. Et spørgsmål, som rapporten stiller, er om de tre kompetencemål er dækkende? For Humanioras kompetencearbejde vil det være mindre relevant at operere selvstændigt med praksiskompetencer. Overordnet mener vi således, at praksisdimensionen i høj grad ligger i selve begrebet kompetence, og derfor bør tænkes integreret i de fagspecifikke og generelle akademiske kompetencer. En god øvelse for kompetencearbejdsgrupperne kan være indledningsvis at identificere kandidaternes forskellige jobprofiler på deres fagområde for at få et tydeligere billede af kandidaternes kompetenceanvendelse i de relevante jobområder – og efterfølgende i beskrivelsen af de fagspecifikke kompetencer og generelle akademiske kompetencer at indarbejde disse aspekter.

Vi har valgt at gøre brug af de tre niveauer i kompetencebeskrivelsesarbejdet omkring kompetenceprofil, kompetencemål og formelle forhold. Vi har samtidig ladet os inspirere af deres ramme for opdeling i tre kompetencemål, men valgt en anden kategorisering.

2. Det Nationale Kompetenceregnskab (NKR)

Det Nationale Kompetenceregnskab (NKR) er oprindeligt initieret af Huset Mandag Morgen og nu organisatorisk forankret i Undervisningsministeriet. NKR knytter an til et udviklingsarbejde i OECD-regi, "Definition and Selection of Competencies", som har udviklet en række "nøglekompetencer". I NKR foreligger der en generel kompetencebeskrivelse, en udspecificering af 10 "nøglekompetencer" og en regnskabsmodel, så man kan følge kompetenceudviklingen.

I NKR defineres kompetencebegrebet overordnet således:

"Ordet "kompetent" betyder "at være i stand til at gøre noget forsvarligt og effektivt i en ordentlig kvalitet". Det kompetencebegreb, der er ved at tegne sig, er beslægtet med det "at være kompetent". Kompetencer er også noget, der i et vist omfang kan læres. Derudover er begrebet meget kontekstafhængigt, så det defineres fra gang til gang afhængigt af, hvilken konkret sammenhæng, det anvendes i. Men der findes ikke en entydig definition af kompetencer."¹⁹

I mødet med den kontekst, individerne skal virke i, er kompetenceudfordringen ifølge NKR:

"Evnen til at møde krav af en høj grad af kompleksitet, omfattende såvel viden, færdigheder, strategier og rutiner som egne følelser og holdninger samt effektiv selvstyring af disse komponenter og som er muligt at lære".²⁰

I DeSeCo projektet peges på en række "nøglekompetencer", som i en eller anden grad udgør en fællesmængde af de deltagende landes kompetencepolitik. NKR har inddraget forskellige forskere og bedt om deres bud på definition af "nøglekompetencerne".

Begrebet "nøglekompetence" defineres således:

"Ved nøglekompetencer forstås kompetencer, som er *omdrejningsakser* (heraf ordet *nøgle*), der sætter de faglige kompetencer i spil og samtidig er en forudsætning for at opnå faglige kompetencer - og derfor fordres af alle på arbejdsmarkedet, omend i variabelt omfang. Nøglekompetencer udvikles både i uddannelsessystemet, på arbejdsmarkedet og i det civile liv."²¹

”Nøglekompetencer” skal ses i tæt samspil med de faglige kompetencer og danner grundlag for at kunne anvende faglige kompetencer i arbejdslivet. Et konkret eksempel er, at man fx anvender en social kompetence, når man samarbejder med andre mennesker, uanset hvilket fagområde dette arbejde i øvrigt foretages inden for.

DeSeCo har udvalgt 10 nøglekompetencer. En af disse, ”værdikompetencen”, er ikke medtaget i den danske bearbejdelse, da NKR mener, at værdikompetencen indgår som en integreret del i de øvrige nøglekompetencer. Til gengæld er der i den danske bearbejdelse tilføjet en ny kompetence ”kreativ og innovativ kompetence”, som er en kompetence, der relaterer sig til arbejdslivet / arbejdsmarkedet.

”Nøglekompetencer”

	Kompetencer	Definitioner	DeSeCo	DK
1	Social kompetence	Social kompetence handler basalt set om at kunne indgå i gensidigt givende og konstruktive relationer med andre mennesker og om at kunne udtrykke egne og aflæse andres følelser. Social kompetence kommer f.eks. i spil i samarbejds-, forhandlings- og konfliktløsningssituationer. Området har stigende forskningsmæssig interesse, og begrebet <i>social intelligens</i> er ved at få fodfæste.	X	X
2	Literacy	Literacy-begrebet har udviklet og udvidet sig fra den oprindelige klassiske forståelse, der alene relaterede sig til sprogbrug i form af basale færdigheder: læse, skrive, lytte og forstå. I dag er indbefattet brugen af matematik, fremmedsprog, problemløsning, behandling af kompleks information, kritisk tankegang og refleksivitet samt IT-færdigheder.	X	X
3	Læringskompetence	Læringskompetence omfatter såvel tekniske/metodiske færdigheder som strategiske og motivationsmæssige aspekter. Kompetencen forudsætter bevidsthed om egne læringsprocesser. Denne bevidsthed udtrykkes bl.a. ved rutine og evne til at planlægge og vurdere egne læringsprocesser med henblik på realisering af <i>selvstændig læring</i> .	X	X
4	Kommunikationskompetence	Kommunikationskompetence omfatter anvendelse af sprogkundskaber, såvel modersmål som fremmedsprog, til dialog og formidling. Evne til at forstå andre og til at argumentere for sine holdninger indbefattes. Hertil kommer kompetencen til at anvende IT-kommunikations-værktøjer, som i stigende grad er indbefattet i kommunikationskompetencebegrebet.	X	X
5	Selvledelseskompetence	Selvledelseskompetence er udtryk for, at selvstændighed i form af ansvarsfølelse, overblik, fleksibilitet, initiativkraft etc. i kombination med faglighed udøves i en sådan form, at ledelse i betydningen instruering, overvågning og kontrol, etc. bliver overflødiggjort. Selvledelseskompetencen suppleres i NKR med den komplementære ledelseskompetence. Ledelseskompetence er ikke en ”nøglekompetence”, som fordres af alle, men ledelse har ikke desto mindre store implikationer for alle - og for konkurrenceevnen. I første omgang medtages kun dele af kompetencen, idet alene den til selvledelseskompetence komplementære ledelseskompetence medtages. Alternativt kan ledelseskompetence (både individ- og organisationsbåren) ses som en rammebetingelse	X	X

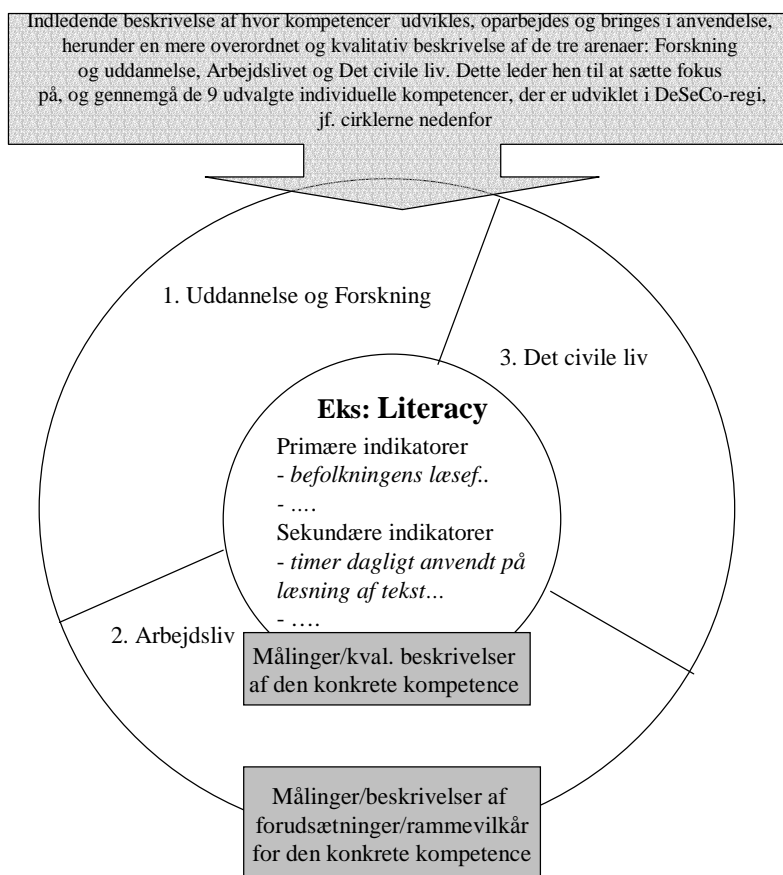
		for udfoldelse og udvikling af selvledelseskompetence.		
6	Demokratisk kompetence	Den demokratiske kompetence sammenfatter de egenskaber, som gør den enkelte i stand til at bidrage til den stadige opretholdelse og udvikling af det demokratiske liv på alle niveauer i samfundet. I sin individorienterede form drejer det sig om respekten og ansvarsfølelsen for de grundlæggende politiske rettigheder, den sociale retfærdighed/lighed og afståelse af voldelig konfliktløsning til fordel for mere diskursive former.	X	X
7	Miljø- og naturkompetence	Denne kompetence har en viden-, holdnings- og handlingsorienteret dimension både på det individuelle og det kollektive plan. På det individuelle plan handler det bl.a. om viden om og evne til at integrere miljøansvarlighed i holdninger og handlinger i egne arbejdsfunktioner, i forhold til arbejdspladsen som helhed og i civil sammenhæng.	X	X
8	Kulturelkompetence- Interkulturel kompetence	Kulturel kompetence sammenfatter forskelligartede dimensioner, såsom kulturel udfoldelse, kulturel viden, æstetik, kreativitet, interkulturel forståelse og medier. I Danmark er der fokus på begrebet interkulturel kompetence, måske mere end på blot kulturel kompetence, som imidlertid i høj grad er forudsætning for førstnævnte. Interkulturel kompetence har en betydning for såvel individuel trivsel som for samfundets vækst og globalisering.	X	X
9	Helbreds-, sports- og fysisk kompetence	Kompetencen kan deles op i tre komponenter: "helbred", der handler om bevidstheden om og evnen til, at tage ansvar for egen krop og helbredstilstand; "fysik", der handler om evnen til sportsligt og kreativt at udfolde sig fysisk og endelig "helhed", der handler om evnen til at skabe balance mellem det mentale/intellektuelle og det fysiske for at udvikle en helstøbt og kompetent identitet.	X	X
10	Kreativ og innovativ kompetence	Kreativitet er kun medtaget af få deltagerlande og alene i forbindelse med kulturel kompetence. NKR vurderer, at både kreativ og innovativ kompetence er på vej til at blive fordret af stort alle på videnssamfundets arbejdsmarked. NKR er bevidste om de mange, ofte meget brede definitioner på kreativitet samt på innovationsbegrebets økonomiske oprindelse og organisationstilknytning. Begge begreber handler imidlertid om at skabe noget nyt, om at frembringe produkter, koncepter, problemløsninger og viden, som tydeligt adskiller sig fra det, der eksisterer i forvejen og smelter i mange sammenhænge – herunder i arbejdsmarkedets sprogbrug - mere eller mindre sammen. Kreativ og innovativ kompetence har NKR valgt at samle under ét.		X
11	Værdikompetence	Komponenten er medtaget af DeSeCo, men er ikke medtaget i dansk sammenhæng, da den vurderes at være en for uholdbar størrelse at operere med - og indholdet til dels kan optages i andre af "nøglekompetencerne". NKR ser området som stærkt knyttet til identitet og til det at finde og skabe mening i sit liv og gerning.	X	

Regnskabsmodellen

NKR arbejder på at udvikle en regnskabsmodel, som skal være med til at anskueliggøre de 10 udvalgte "nøglekompetencer", og der foreligger p.t. en skitse. Skitsen skal være med til at skabe struktur og overblik over kompetencefeltet. I skitsen opereres med "nøglekompetencer" som individuelle kompetencer, der dog er afhængige af samspillet

med de ydre vilkår. De ydre vilkår er opdelt i tre centrale arenaer: uddannelse/forskning, arbejdsmarkedet og det civile liv.

Regnskabsmodellen²²



Den inderste cirkel

Den inderste cirkel illustrer det rum, hvor der er tale om udfoldelse af de individuelle kompetencer, dvs. hvor de 10 ”nøglekompetencer” optræder på individniveau, og hvor der kan foretages en kvalitativ og kvantitativ beskrivelse af hver enkelt ”nøglekompetence”. Hver enkelt ”nøglekompetence” skal indholdsbeskrives i et dansk perspektiv og ud fra en struktur, der består af delementer. I skitsen arbejdes der med to indikatorer: 1) de primære, som udtrykker en direkte kompetencemåling og 2) de sekundære, hvor måling indgår i et mindre omfang, men hvor vægtningen er på, hvordan individet besidder kompetencen, og hvordan den anvendes i praksis.

Den yderste cirkel

De ti ”nøglekompetencer” ses i en kontekst af de 3 udviklingsområder/arenaer: Uddannelse/forskning, arbejdsliv og det civile liv. Disse 3 områder rummer særlige rammebetingelser for udfoldelse og anvendelse af de forskellige ”nøglekompetencer”. Disse betingelser/vilkår rummer både begrænsninger og potentialer for udfoldelse af den enkelte individuelle kompetence. Opmærksomheden i forhold til kvalitetssikring, dokumentation og udvikling gælder alle tre arenaer.

Refleksioner

En af styrkerne ved NKR’s kompetencebegreb er, at det forstås kontekstrelateret og – afhængigt, og at kompetencen demonstreres via den enkeltes personlige og faglige håndtering af situationen/konteksten. Imidlertid kan der mangle et element af vilje. Er det kun evnen til at håndtere komplekse situationer, som er skelsættende i den enkeltes møde med konteksten? Den enkelte kan også vælge at udvikle eller standse sin udfoldelse af kompetencer fx i en bestemt job- eller studiesituation, som Sten Clod Poulsen anfører. Holdninger til egen og andres viden, bevidstheden om etik i vidensanvendelse og håndtering af viden i komplekse situationer er et af de centrale områder i dagens videnssamfund – og ét af de områder, der er centrale for universitetet som vidensproducerende og holdningsdannende institution.

Vi har også fundet, at arbejdet med regnskabsmodellen kan give nogle idéer til at tænke kompetencer i et fortløbende og dialektisk samspil mellem universitetet og omverden, ligesom arenaerne kan være med til at definere det brede samfundsmæssige perspektiv.

3. Learning Lab Denmark²³

Learning Lab Denmark (LLD) er en praksisorienteret og tværgående forskningsinstitution. LLD har udgivet rapporten: ”Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring - Pejlinger og skitser” (2003). Med rapporten har LLD ønsket at undersøge lærings- og kompetencebegreberne i en overordnet samfundsmæssig kontekst – og med særlig fokus på begrebernes baggrund, fremdrift, anvendelse og implikationer.

Kvalifikationer og kompetencer

Learning Lab Denmark (LLD) har ved Stefan Hermann forsøgt sig med en skematisk oversigt over forskellene mellem kvalifikationer og kompetencer²⁴

Kvalifikationer	Kompetencer
• Sagsforhold	• Problem/udfordring
• Videnskab	• Videnskabelse
• Disciplin (fagligheder)	• Trans-disciplinaritet
• Uddannelser/Forskning	• Lærende organisationer el. læringsmiljøer/ aktionsforskning
• Undervise/instruktion	• Læring/konstruktion vha. projektteams, log- bøger, praksislæring. Personaliseret Subjekt- subjektrelation med udvikling som autoritet
• Faglig subjekt-objekt relation med viden som autoritet	
• Kvalifikationer	• Kompetencer
• - noget man har	• - noget man er
• Professioner	• Individuelle profiler (personal skill cards)
• Job/embedde (tjenestemanden): rigtig god	• Opgaver (fri agent): god til det rigtige
• Reproduktion/kumulation	• Transformation/innovation
• Eksterne instanser (metafysik, historiefilosofi f.eks. som legitimation (mål).	• Socialkonstruktivisme (mål-løs)

”Tabellen viser overgangen fra kvalifikationer til kompetencer og fra undervisning til læring og knytter disse overgange til parallelle forskydninger i vores begreb om viden og forskning.”²⁵.

”Kompetencebegrebet overlejrer først og fremmest kvalifikationsbegrebet. Kompetencer har en række kendetegn. De knytter sig til situationer / kontekster (socialt, teknologisk, kulturelt, organisatorisk). De er som oftest anvendelses- og handlingsorienterede. Og de er ofte funderet og integreret i personlige faktorer, modsat kvalifikationer, der certificeres gennem uddannelse, og traditionelt er bundet til faglige opdelinger og professioner.”²⁶

Kompetencedefinitionen hos LLD vægter:

- Det situations- og kontekstafhængige
- Det anvendelses- og handlingsorienterede
- Kompetencer som funderet/integreret i personlige faktorer.

Refleksioner

Learning Lab’s nye udgivelse bidrager på flere områder bl.a. ved at forsøge sig med at definere kvalifikationer og kompetencer som adskilte størrelser. Rapporten er en god inspirationskilde, også når det drejer sig om at undersøge, hvilke vilkår begreberne har i en overordnet samfundsmæssig kontekst og begrebernes baggrund og fremdrift. Det er således interessant at se, hvordan samfundsmæssige udviklingstræk såsom forandring,

omstilling, transfer af viden, individualisering og praksislæring sætter spor i det nye kompetencebegreb.

I skemaet defineres kvalifikationer som ”noget man har”, hvor kompetencer defineres som ”noget man er”. Kendetegnen for kvalifikationer er iflg. LLD, at de er bundet til certificering via uddannelse og bundet til fagligheden. Vi opfatter i modsætning til LLD kompetencer som noget, der også kan certificeres gennem uddannelse og på den måde give formelle kompetencer. Umiddelbart ser vi således kompetencer som mere og andet end ”noget man er”. Snarere ser vi det som ”noget man lærer, kan og demonstrerer i praksis”. Kompetencebegrebet bygger på en faglig fundering og er en dynamisk sammenfletning af en flerhed af kvalifikationer.

4. De moderne fremmedsprog ved KU (Hvidbogen) ²⁷

”Hvidbogen om de moderne fremmedsprogsuddannelsers aktuelle situation og fremtidige udfordringer” fra juni 2002 er udarbejdet af et udvalg bestående af universitetslærere fra fremmedsprogsgene på Københavns Universitet. Hvidbogen giver historisk og internationalt perspektiverende bidrag på sprogfagernes rolle og udfordringer, leverer gode og overordnede spørgsmål til diskussion af egen rolle, har gode dokumentationer af sprogfagernes aktuelle profil og udfordringer, viser et afklaringsarbejde omkring begreberne kompetence, kvalifikationer og kernefaglighed og bidrager slutteligt med en række anbefalinger og forslag til det videre arbejde.

”Kernefagligheden for fremmedsprogsgene bliver defineret som summen af en række almene kompetencer (evner af historisk, æstetisk, erkendelsesmæssig, kommunikativ, interkulturel og etisk-kritisk karakter), der alle bygges op gennem et grundigt og vedholdende studium af konkrete kvalifikationer (viden og færdigheder).”²⁸

De seks almene kompetencer som indgår i kernefagligheden

	Kompetence	Uddybning
1	Den historiske kompetence	Indsigt i sproglige og kulturelle identiteter, forskelle og forandringer i tid og rum
2	Den æstetiske kompetence	Litterær og anden kunstnerisk indsigt. Denne kompetence gør den studerende i stand til at analysere og udlægge, hvordan kulturelt specifikke former knytter kulturelt specifikke betydningsindhold til sig. Den er således afgørende i alle former for oversættelse og formidling mellem forskellige sprog og forskellige kulturer, og relevant ikke kun i arbejdet med litterære tekster men også i arbejdet med ikke-litterære tekster og i forskellige kunstneriske sammenhænge.
3	Den erkendelsesmæssige kompetence	Evne til at håndtere sproglig og kulturel viden, til at indsamle og bearbejde informationer, herunder alle former for tekster; evne til at skelne mellem forskellige teksttyper eller -genrer og registre; evne til at systematisere, opstille hypoteser og forklaringer; vurdere, argumentere samt reflektere over forholdet mellem empiri og teori.
4	Den kommunikative kompetence	Evne til at producere tekster, til at tale og skrive på dansk og på et fremmedsprog, herunder evne til at oversætte; evne til at formidle viden på alle niveauer og til forskellige målgrupper.
5	Den interkulturelt-kontrastive kompetence	Evne til som dansker at forstå og tale med tyskere, hollændere, polakker, flamsktalende, serbokroater, franskmænd, russere, spaniere, grækere, portugisere, kinesere, osv. på deres egne sproglige og kulturelle præmisser – også i forhold til fortiden ("the past as a foreign country", se også under punkt 1.) og uden de filtre, et formidlende sprog som engelsk indsætter.
6	Den etiske-kritiske kompetence	Evne til at relatere den specifikke viden til det almene: Hvorfor lære fremmedsprog? Hvorfor tilegne sig lige præcis den viden og organiseret på lige den måde? En stemme i demokratiet.

Ifølge hvidbogen udvikles disse seks kompetencer løbende, og tilsammen giver det den "særlige **filologiske** kompetence".

Lars Qvortrup – en inspirationskilde

Hvidbogen har søgt inspiration hos Lars Qvortrups begreb om det hyperkomplekse videnssamfund og læring. Lars Qvortrup siger bl.a. følgende om uddannelsernes rolle:

"Generelt set udvikler uddannelserne sig fra at være kvalifikations- til at være kompetenceorienterede. Det er ikke tilstrækkeligt at have kvalifikationer, dvs. "fast" eller "passiv" viden ud fra forestillingen om at der til hvert enkelt problem findes én bestemt løsning."²⁹

Lars Qvortrup tager udgangspunkt i en organisk og dynamisk verden, der er inde i en kontinuerlig forandringsproces. Udviklingen stiller kvalifikations- og kompetencekrav om generaliserbar viden til personer i det civile liv som i arbejdslivet. Vi skal besidde kompetencer af "anden ordens viden", viden om videnstilvejebringelse. Han peger på en tendens, der viser sig i hele uddannelsessystemet, nemlig at man som elev og studerende

skal kunne analysere en situation, finde frem til årsagen og udvikle en løsning. Han benævner det situativ refleksion, hvilket i praksis betyder, at man via egne kompetencer skal kunne tilvejebringe løsninger i forhold til aktuelle udfordringer.

Qvortrup advokerer for, at kompetencen vidensrefleksivitet ikke kan udvikles uden et stort mål af faktuel viden, og at et kreativt videnskabeligt arbejde ikke kan foregå uden en omfattende faglig ballast.

Qvortrup opstiller tre kompetencer, som han ser som det hyperkomplekse samfunds samlede kompetenceprofil:

	Kompetence	Uddybning
1	<i>Refleksionskompetence</i>	- som også kan kaldes læringskompetence, er den kompetenceform, der er baseret på selviagttagelse
2	<i>Relationskompetence</i>	- som også kan kaldes kommunikationskompetence, er den kompetenceform, der er baseret på fremmediagttagelse.
3	<i>Meningskompetence</i>	- er den kompetenceform, der er baseret på iagttagelse af iagttagelse, dvs. evnen til at kunne iagttage de fælles værdier, som et givet kollektiv normalt er blindt overfor

”Det er en kombination af ovennævnte tre kompetencer, der danner den samlede kompetenceprofil. Ved at udvikle et sådant sæt af kompetencer vil det enkelte individ dels lære at lære og omlære individuelt, dels at lære og omlære kommunikativt, og endelig at lære og omlære i og som et socialt fællesskab.”

Qvortrup definerer den generelle videnskabelige kompetence på følgende vis:

”Den generelle videnskabelige kompetence er en kombination af refleksionskompetence, relationskompetence og meningskompetence.”³⁰

I Lars Qvortrups bog, ”Det lærende samfund”, fra 2002, skriver han om ”det lærende samfund” som det strategiske svar på ”det hyperkomplekse samfund”. Om ”det lærende samfund” siger han:

”Det interessante her er, at samfundet i stigende grad iagttager sig selv som en slags grænseløs skole, dvs. som et system der skal stimulere borgerne til livslang læring. Dette har konsekvenser for forholdet mellem forskning, undervisning, arbejdsliv og privatliv, for eksempel på den måde at forskning og erhvervsliv indgår i et meget tættere sam-

spil end vi har kendt tidligere, og på den måde at man overalt i samfundet via elektroniske netværk har adgang til læringsstimulerende ressourcer”³¹.

Anvendelighed

Hvidbogen indeholder anbefalinger af en række konkrete tiltag:

1. Identifikation af én kompetenceorienteret kernefaglighed
2. Gennemgang af fagområder med det formål at undersøge, hvordan de studerende udvikler de ønskede kvalifikationer og kompetence
3. Udpege nye satsningsområder for forskning og undervisning
4. Styrke uddannelsernes teoretisk/metodiske element
5. Overveje indførelse af fælles rammestudieordninger
6. Progression mellem bachelor- og kandidatniveau klargøres
7. Dialog med omverden bør styrkes
8. Praktik-elementet styrkes
9. Overveje indførelse af mere specialiserede linjer på kandidatuddannelserne
10. Gennemgå undervisnings- og eksamensformer
11. Større samarbejde mellem fremmedsprogsfagene

I hvidbogen argumenterer udvalget for udviklingen af et dynamisk kernefaglighedsbegreb – modsat en statisk definition, hvor fagets kerne anses for uforanderlig, på trods af bevægelser i resten af samfundet. En dynamisk forståelse af kernefagligheden er ifølge udvalget nødvendig, dels fordi fagets kerne bør udvikle sig i samspil med udviklingen i samfundet og forskningen, dels fordi det skal forstås som et mål. Kernen er et mål for stræben, og ikke noget, den enkelte kan opnå. Ved at tænke kompetenceperspektivet ind i og sammen med fagligheden kan der opstå nye faglige udviklingsområder.

Udvalget opfatter kvalifikationer på et andet erkendelsesniveau og et lavere abstraktionsniveau end kompetencer. Udvalget skriver således ”Dette viser sig f.eks. ved, at kvalifikationer aktiveres i kendte, institutionelle sammenhænge, bl.a. i en eksamenssituation, hvorimod kompetencerne også kan aktiveres i nye og improviserede sammenhænge, idet sidstnævnte indgår som en internaliseret del af den enkeltes personlighed og derved bliver en del af en dannelsesproces”³² Udvalget erkender, at det er vanskeligt at foretage en grænsesætning mellem kvalifikationer og kompetencer, men arbejder ud fra at det er to forskellige erkendelsesniveauer, og at faglige kompetencer er baseret på faglige kvalifikationer. Udvalget har foretaget en sammenfatning af de faglige kvalifikatio-

ner, som basalt ønskes på sprogfagene: Kommunikative kvalifikationer, sproglig viden og bevidsthed, kultur- og samfundsforhold og litteratur.

Refleksioner

Med hvidbogen har Det Humanistiske Fakultet allerede en væsentlig inspirationskilde for arbejdet med kompetencer og udvikling af en dynamisk faglighed. Der er meget i tænkningen og metoden til at arbejde med sit fagområde, der vil kunne være inspirationskilde for andre faggrupper.

5. Det Naturvidenskabelige Fakultet³³

En arbejdsgruppe under Det Naturvidenskabelige Fakultet har udarbejdet en rapport med det formål, at komme med et oplæg til begrebsskabelon til studienævnene - under overskriften ”Kompetencebeskrivelser af uddannelserne”. Rapporten indeholder en beskrivelse af arbejdsgruppens opgaver, som bl.a. var at komme med en indstilling om, hvilke overordnede kompetencemål, der skal være for hhv. bachelor- og kandidatuddannelse samt at udarbejde en skabelon / spørgeguide til studienævnene. Arbejdsgruppen gør opmærksom på, at det kvalitative begreb kompetence er for diffust til, at gruppen på nuværende kan arbejde med kompetencemål.

Arbejdsgruppen sætter fokus på kompetencebegrebet, og hvordan det bruges. Gruppen skriver i rapporten

”Populært defineres kompetence som den viden, kunnen og holdninger, der sætter en person i stand til at formulere, vurdere og løse en given problemstilling.”³⁴

Arbejdsgruppen påpeger, at definitionen er for almen og generel til at den kan gøres operationel og anvendelig, hvorfor den foreslår at opdele kompetence i fire overordnede grupper:

- Faglige kompetencer
- Kompetencer i uddannelsen
- Omverdens kompetencer
- Personlige kompetencer

”Figur: Kompetencebegrebet operationaliseret”³⁵

<p>Kompetencer i uddannelsen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anvendelseskompetencer • Problemforståelse - Problemformulering • Analyse • Kritik • Perspektivering • ... 	<p>Faglige kompetencer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Det specifikke fags univers • Viden • Teori - (Videnskabsteori) • Metode • Færdigheder • ...
<p>Personlige kompetencer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Læringskompetence • Evnen til at tage ansvar for egen læring • Kommunikative evner • Samarbejdsevne • Selvstændighed • Omstillingsparathed • Interkulturelforståelse • Iværksætte evner • ... 	<p>Omverdens kompetencer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Samfundsforståelse • Etik • Moral • (Videnskabsteori) • Organisationsforståelse • Erhvervsforståelse • Økonomiskforståelse • ...

Refleksioner

Arbejdet fra Det Naturvidenskabelige Fakultet er taget med for at vise et eksempel på, hvordan et andet fakultet arbejder med en kompetencebeskrivelse af uddannelserne. Her opereres med en kategorisering mellem omverdenskompetencer og studiekompetencer, faglige og personlige kompetencer. Det Naturvidenskabelige Fakultet bidrog med en definition af kompetence som ”den viden, kunnen og holdninger, der sætter en person i stand til at formulere, vurdere og løse en give problemstilling”. Som arbejdsgruppen også selv påpeger, er det en meget generel definition. Det er, som vi ser det, alligevel en ”brobyggende” definition i forhold til overgangen mellem studie og job – og i forhold til at tænke, hvordan denne kompetenceudøvelse praktiseres i studieregi og i jobregi.

6. Øvrige udvalgte

Under ”Øvrige” har vi udvalgt nogle inspirationskilder fra forskellige dele af vidensfeltet i omverdenen: en forskningsinstitution (TI), en konsulent (Sten Clod Poulsen), en partsorganisation med begge arbejdsmarkedets parter på industriens område (SUM) og et institut fra et andet fakultet (Matematisk Institut). Fra hver sin vinkel giver de bud på forståelse og definitioner på begreberne.

Teknologisk Institut

Arbejdsliv og læring er titlen på en antologi om involverende læreprocesser på danske arbejdspladser, som er udgivet af *Teknologisk Institut*.³⁶ Teknologisk Institut har i en årrække arbejdet med arbejdsliv og læring.

Introduktionen til antologien indeholder følgende definitioner:

”*Kvalifikationer* forstår vi som egenskaber, der er erhvervet af individet gennem en læreproces. De er det samlede fundament af erhvervs- og arbejdsmarkedsrettede færdigheder - teknisk-faglige, almen-faglige og personlige.”

”*Kompetence* er det samlede ”sæt” af kvalifikationer i den sammenhæng, de potentielt eller reelt realiseres. Kompetence inddrager dermed de af en persons erfaringer, muligheder og evner, der knytter sig til for eksempel den arbejdssammenhæng, som kvalifikationerne anvendes i. Dermed bliver samspillet med jobsituationen og de organisatoriske rammer aktualiseret.”

Teknologisk Institut forstår kvalifikationer som det samlede fundament af erhvervs- og arbejdsmarkedsrettede færdigheder – teknisk-faglige, almen-faglige og personlige. Kompetence forstås som det samlede ”sæt” af kvalifikationer i den sammenhæng, de potentielt eller reelt realiseres.

Refleksioner

Vores replik til Teknologisk Instituts definitioner er, at kompetencer også udvikles via en læreproces. Vi er opmærksomme på spændings- og udviklingsfeltet mellem de potentielle/latente og de realiserede kompetencer. Vi har valgt at arbejde med potentielle og realiserede kompetencer. En kandidat kan godt have kompetencer, som ikke bliver udfoldet i den konkrete sammenhæng, enten på grund af en begrænsning i arbejdet, organisationen eller som følge af hendes egne valg.

Sten Clod Poulsen³⁷

Sten Clod Poulsens bog ”Målstyret kompetenceudvikling – i undervisning og læring” har fokus på en pædagogisk-psykologisk tilgang til kompetenceudvikling.

Sten Clod Poulsen definerer kompetence således:

”Kompetence er voluntær dygtighed som er udviklet i en undervisnings / uddannelsesproces eller gennem et selvstyret læringsprojekt. Kvalifikationer omfatter som delområde kompetencer. Men en person kan have kompetencer, der går langt ud over de, der bruges til arbejdet” (Ibid.)

SCP forstår læring som en helhed af neurolæring og psykolæring. Neurolæringen er i gang hele vores vågne tid, men på præmisser, vi ikke forstår og derfor heller ikke kan styre. Psykolæringen er den del af læreprocessen, som læreren henvender sig til, og som styres af den lærendes viljesfunktion. Psykolæringens produkt er kompetence, forstået således at kompetencen skal være bevidst og kendt. Personen skal vide, hvad kompetencen handler om, kende dens karakter, elementer og omsætning. SCP fremhæver, at der i hans forståelse er et ”højt indstigningsniveau” for kompetence, da kompetence er forbundet med selvrefleksion over ovennævnte. Kompetence er iflg. SCP ikke neurolæring, ikke temporær og rummer ikke ubevidst erfaring eller intuition.

SCP opererer med begrebet ”færdigetableret kompetence”. Den færdigetablerede kompetence er konkret, faktisk dygtighed hos en bestemt person. Produktet lejr sig i langtidshukommelsen. Færdigetableret kompetence er bevidst dygtighed, er sprogliggjort og er en personbunden egenskab under den personlige viljes herredømme.

Refleksioner

Sten Clod Poulsen har i sin bog ”Målstyret kompetenceudvikling – i undervisning og læring” fokus på en pædagogisk-psykologisk tilgang til kompetenceudvikling. Han underordner kompetencer kvalifikationsbegrebet, modsat de øvrige forskere og aktører, vi har valgt at gennemgå. Kompetenceudvikling er iflg. SCP en voluntær dygtighed, en bevidst og ”villet” kompetenceudvikling. Netop elementerne vilje og selvrefleksion ser vi som en vigtig pointe hos SCP.

SUM - Strategisk Udvikling af Medarbejdere

SUM er et registreret varemærke, der indehaves af Dansk Industri og CO-Industri³⁸, og som står for ”Strategisk udvikling af medarbejdere”. SUM er medtaget her, fordi den er et udtryk for, hvordan der blandt aftagerne, her industrien, arbejdes med kvalifikationer og kompetencer. Der er også andre vigtige organisationer på aftagersiden, hvor der kan hentes inspiration. På arbejdsgiverside kan det udover Dansk Industri (DI) fx være

Dansk Handel og Service (DHS) fsv de privat ansatte kandidater og Finansministeriet, Amdrårdsforeningen og Kommunernes Landsforening fsv de offentligt ansatte kandidater. På lønmodtagerside kan det være Dansk Magisterforening og Akademikernes Centralorganisation, som også har fokus på kompetenceudvikling for kandidater via forskellige initiativer.

DI og CO-Industri prioriterer en løbende udvikling af medarbejdernes kvalifikationer højt. Og det drejer sig om følgende tre kvalifikationstyper:

- De faglige kvalifikationer, som knytter sig til bestemte arbejdsopgaver, som f.eks. at kunne t mre
- De almene kvalifikationer, som f.eks. dansk og andre sprog
- De personlige kvalifikationer, som f.eks. samarbejdsevne, kreativitet, fleksibilitet og motivation.

SUM 's definition på transformation fra kvalifikationer til kompetencer:

”Man indgår som person i et nyt job med et sæt af kvalifikationer, der bliver til kompetencer, når man får mulighed for at bruge dem. Eksempelvis når man får mulighed for at bruge dem til at l se en opgave, og når man samarbejder med andre mennesker. Hvor kvalifikationer er knyttet til den enkelte person, er kompetencer knyttet til opgaver, situationer og relationer til andre mennesker. Det betyder, at hvis en person ikke får mulighed for at bruge sine kvalifikationer, når der skal l ses opgaver og samarbejdes, så bliver kvalifikationerne aldrig til kompetencer, og der sker ingen kompetenceudvikling.etc.”³⁹

Refleksioner

SUM har i sin definition en jobvinklet tilgang til kompetencedefinitionen. Vi opfatter derudover også kompetenceudvikling og –afprøvning som knyttet til studieforløbet.

Et eksempel på kompetencebeskrivelse ud fra matematisk faglighed⁴⁰

Artiklen indgår i publikationen ”Kompetencer og matematiklæring” og gennemgår den matematiske faglighed fra definitioner til anvendelighed inden for dette specifikke område. Der beskrives en fremgangsmåde, som vil kunne anvendes af kompetencearbejdsgrupperne, når der skal arbejdes i dybden.

Definition på kompetence som ekspertise:

”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. Blandt de flere forskellige betydninger som begrebet kompetence har, vælges i denne sammenhæng betydningen ekspertise og altså ikke den anden udbredte betydning autorisation.”⁴¹

I artiklen nævnes, at der er udpeget otte centrale matematiske kompetencer, som er indbyrdes forbundne, men med hver sin identitet:

	Kompetencer	Uddybning
1	Tankegangskompetence	- at kunne udøve matematisk tankegang
2	Problembehandlingskompetence	- at kunne formulere og løse matematiske problemer
3	Modelleringskompetence	- at kunne analysere og bygge matematiske modeller
4	Ræsonnementskompetence	- at kunne håndtere matematikkens sprog og redskaber
5	Repræsentationskompetence	- at kunne håndtere forskellige repræsentationer af matematiske sagsforhold
6	Symbol- og formalismekompetence	- at kunne håndtere matematisk symbolsprog og formalisme
7	Kommunikationskompetence	- at kunne kommunikere i, med og om matematik
8	Hjælpekompetence	- at kunne betjene sig af og forholde sig til hjælpemidler for matematisk virksomheder (inkl. IT)

Kittet mellem de 8 centrale kompetencer består af 2 samarbejdende ingredienser:

- Ingredienserne i at kunne spørge og svare
- Ingredienserne i at kunne håndtere sprog og redskaber

Alle 8 kompetencer gennemgås ud fra følgende struktur:

- Karakteristik
- Kommentar - herunder afgrænsning til andre kompetencer
- Eksemplificering

Refleksioner

Metoden og processen i arbejdet med beskrivelse af de matematiske kompetencer kan være en nyttig inspirationskilde i kompetencegruppernes forestående arbejde. KOM-projektets kompetencebegreb er et udmærket eksempel på et begrebsapparat, der definerer kompetencer delvis kontekstafhængigt. At kompetencerne er kontekstafhængige ligger i, at den samme kompetence, f.eks. modelleringskompetencen, indgår i løsningen af et hav af veldefinerede matematiske problemer, men også i situationer, hvor der skal laves mad, eller bygges carport. Altså samme kompetence - forskellige kontekster.

Opsummering

Vi har nu foretaget en rundrejse i landskabet af forskere, vidensinstitutioner og videnspersoner, som har beskæftiget sig med kompetencer. Rundrejsen gav forskellige indtryk, som vi i næste kapitel yderligere vil reflektere over for at kunne nå et skridt videre i afklaringen af et kompetencebegreb, som er anvendeligt på Humaniora.

Selvom kompetencebegrebet via forskningsinstitutioners og andre vidensinstitutioners bidrag er ved at få større klarhed, viste rundrejsen alligevel, at der ikke findes én generel og endegyldig kompetencedefinition. Der arbejdes ud fra forskellige definitioner og forskellige forståelsesfundamenter for definitionerne. Kompetencebegrebet er forsat inde i en udviklings- og afprøvningsproces, og kompetenceprojektet på Det Humanistiske Fakultet er et aktivt bidrag til dette fremadrettede udviklingsarbejde.

Kapitlet kan bruges af kompetencearbejdsgrupperne til at diskutere bl.a.:

- *Hvad kan vi hente af inspiration i de forskellige kompetencedefinitioner?*
- *Hvad kan vi hente af inspiration til processen med at definere og konkretisere kompetencer – fra øvrige fakulteter, institutter og fagområder?*

Kapitel 4

En diskussion og afklaring af begreber

”De studerende og især de nyuddannede kritiseres meget for ikke at skilte godt nok med det, de kan.

Det er noget, vi kan sætte ind overfor ved at indbygge kompetenceprofiler i de forskellige uddannelser.”

Dekan John Kuhlmann Madsen, Det Humanistiske Fakultet.

Det Humanistiske Fakultet står foran en større udviklingsopgave – at tænke, beskrive og udvikle uddannelserne ud fra et kompetenceperspektiv. En udviklingsopgave der skal:

- Være lydhør overfor for og gå i dialog med aftagerne om deres interesser og ønsker, samtidig med at universitetet skal bevare sin rolle som kulturbærende forskningsinstitution med en bred samfundsforpligtelse
- Bevæge sig fra strukturbeskrivelser til ”can-do-statements”, så kandidaternes faglighed får værdi og synlighed, når de vil og kan omsætte deres viden i praksis
- Skærpe dimittendernes profiler
- Afklare uddannelsernes profil og fokus – også i forhold til beslægtede fag på andre uddannelsesinstitutioner
- Spille sammen med det igangværende faglige udviklingsarbejde
- Involvere medarbejdere på alle niveauer på fakultetet.

Anita Lindquist, Reformsekretariatet, formulerer udfordringen således:

”Kompetencebeskrivelser i studieordninger er et væsentligt skridt på vejen til at kombinere en forskningsbaseret faglighed med et generelt praksisperspektiv”.⁴²

Set ud fra Fakultetet som organisation ligger der en generel udfordring i at afklare og identificere kompetencebegrebet ud fra et samspil mellem Fakultetets perspektiv og omverdensperspektivet. Hvad dækker begrebet kompetence set ud fra vores synsvinkel? Hvilke udfordringer ligger der for et universitet og specifikt for Humaniora i at formulere kompetenceprofiler og kompetencemål for uddannelserne? Hvordan kan arbejdet med slutkompetencer være med til at tilgodese ønsket om større gennemsikuelighed? For undervisere og vejledere ligger der en faglig og metodisk udfordring som medspillere og indspillere i en faglig udviklingsproces, der fortløbende kan udfylde og udvikle kompetencebegrebet. Hvordan vil kompetenceperspektivet få betydning for indførelse af nye studieelementer, for udviklingen af efteruddannelses tilbud for de humanistiske kandidater, for placeringen af teori og metode overfor færdigheder, for undervisnings-

former – herunder netbaseret undervisning, projektarbejde o.a., for nye måder at afvikle eksamen på og for det tværfaglige samarbejde?

Den videre kompetencerejse

Det vi har valgt at tage med i vores bagage på den videre kompetencerejse er:

- At kompetence kan tilegnes og udvikles gennem uddannelse
- At kompetencebegrebet har et anvendelses- og praksisperspektiv
- At kompetencebegrebet forudsætter et godt fagligt fundament
- At kompetencebegrebet overlejrer og forudsætter kvalifikationsbegrebet
- At kompetencebegrebet skærper blikket på en dialog og et udviklende samspil med omverdenen
- At læringsrummet for den enkelte skal ses i en organisatorisk sammenhæng, uanset om sammenhængen er en virksomhed eller en uddannelsesinstitution
- At Humanioras arbejde med kompetencebeskrivelser ikke skal have sit primære sigte på at definere generalistprofiler, men med afsæt i fagenes substans skal udvikle anvendelige kompetenceprofiler

Definition af kompetence og kvalifikationer

På den næste station på kompetencerejsen bevæger vi os fra afklaring til identifikation af de grundlæggende begreber for kompetence og kvalifikationer.

Vi har valgt at arbejde ud fra følgende definition af kompetence:

”Kompetence er det potentiale, der består af viden, forståelse, færdigheder og kunnen. Potentialet udspringer af faglige kvalifikationer og kommer til udtryk i samspillet med en social kontekst”

Vi har valgt at definere kvalifikationsbegrebet således:

”Kvalifikation er en faglig basis. Kvalifikationer danner baggrund for og stimulerer udviklingen af kompetencer. Kvalifikationer har i den aktuelle begrebsramme ikke en stærk interaktion med personligheden.”

Uddybende forklaring

Vi forstår kvalifikationer, som noget der ligger forud for kompetence. Sagt på en anden måde: Kompetencer vokser ud af kvalifikationer. Kvalifikationer bliver transformeret til kompetencer, når man som person får mulighed for at bruge dem - at anvende det man kan i en studie- eller arbejdsmæssig kontekst. Hvilke kvalifikationer, der aktiveres og omdannes til kompetencer afhænger af situation, miljø og det menneskelige samspil. Der, hvor der er en relation mellem mennesker, opgave og situation, kan kvalifikationer udfoldes til kompetencer – forudsat der er vilje og evne fra individet og organisationen.

Kompetence bygger på og er en sammenfletning af faglige kvalifikationer. Der er altså tale om, at den studerende må lære en række færdigheder og opnå en faglig viden, før hun kan blive kompetent og opnå faglig kunnen. Kompetence er det, en person lærer ved at indgå i, deltage i og bidrage til et fagligt område og en social praksis.

Kompetencer demonstreres i mødet mellem individet og opgaven i den sociale kontekst. Kompetencer har derfor et tydeligt anvendelses- og handlingsperspektiv. En person besidder således kompetence inden for et område, hvis han eller hun er i stand til at begå sig med sikkerhed og dømmekraft inden for det pågældende område. Selvom kompetencer udøves i en konkret kontekst, er summen af individets kompetencer andet og mere end det, som aktualiseres i en konkret situation. Om og hvorledes kompetence kommer til udtryk i en konkret kontekst er således blandt andet bestemt af de betingelser, der skabes af både individets og organisationens aktive valg.

Kompetenceudvikling kan ske i uddannelsen, men også i joblivet og i andre sammenhænge, hvor der sker læring.

Humanistisk kompetence kan defineres som det at have viden om, at forstå, udøve, anvende og kunne tage kritisk stilling til det humanistiske felt i en mangfoldighed af sammenhænge.

Kompetence forudsætter viden. Med kompetenceorienterede uddannelsesbeskrivelser er det primære sigte ikke generalistprofiler, men faglige uddannelsesprofiler med et bredt anvendelsesperspektiv og -potentiale. Som nyuddannet besidder man både faglige kvali-

fikationer og kompetencer. Allerede i uddannelsessammenhæng bevæger man sig fra viden til kunnen og afprøver på forskellig vis kompetencer. De fleste studier benytter sig i dag af projektorienterede arbejdsformer i betydeligt omfang, og uddannelserne arbejder med at koble teori og praksis via forskellige involverende og udviklende arbejdsformer.

Når kandidaten kommer ud i joblivet, sker der en næste afprøvning af kompetencer og en yderligere kompetenceudvikling. Udfordringen er dog ofte for den nyuddannede kandidat at skulle formulere, hvordan overførsel af kompetencer fra studiet kan bringes i anvendelse i jobsituationen. Denne brobygningsøvelse fra studie til job kan være en vanskelig øvelse, fordi den studerende også skal begå sig i en ny kontekst og kultur. Kompetencebeskrivelserne kan her være et skridt på vejen til at kunne konkretisere de kompetencer, der kan overføres. Fagene har en central rolle i at facilitere denne brobygning og overførsel af kompetencer igennem det faglige udviklingsarbejde og de pædagogiske tilrettelæggelsesformer. Der kan også i vejledningsarbejdet suppleres med hjælperedskaber undervejs i studiet til at støtte de studerende med at formulere denne kompetenceoverførsel fra studie til job.

Et individs samlede kompetenceprofil rummer også en lang række af uformelle kompetencer, som udspringer af individets personlighed, temperament, præferencer, erfaringer og socialisation. I det kompetencebegreb, vi har valgt at arbejde efter, har vi vægtet et studie- og jobperspektiv på kompetencebegrebet.

Progression

Vi er opmærksomme på vanskelighederne ved at udrede kompetencetilvækst - vertikalt såvel som horisontalt. I vort foreløbige begrebsapparat defineres kompetencer grundlæggende som uafhængige af uddannelsesniveau; der er således f.eks. ikke tale om en specifik *bachelor*-kommunikationskompetence. Men samtidig vil der naturligvis i praksis være forskel på en studerendes kompetencer på bacheloruddannelsen og på kandidatuddannelsen, ligesom der er forskel på, om en kompetence erhverves som en del af et tværfagligt forløb eller som en del af et et-fagligt forløb. I forbindelse med beskrivelse af kompetence både i dybden og i bredden, vil Reformsekretariatet udforme et arbejds-papir om progression, der kan tjene til inspiration for faggrupperne.

Beskrivelsesramme og kompetencekategorisering

Den tredje station på kompetencerejsen handler om at afklare beskrivelsesramme og kompetencekategoriseringen.

Beskrivelsesramme

I den overordnede kompetenceprocesbeskrivelse har vi fundet det hensigtsmæssigt at læne os op ad ”Qualifications Framework” – med inddelingen i kompetenceprofil, kompetencemål og formelle forhold.

I beskrivelsesrammen har vi valgt at foretage en analytisk skelnen mellem indverden og omverden. Indverden skal her forstås som fakultet og som institution. Omverdensperspektivet er – inspireret af Det Nationale Kompetenceregnskab – beskrevet i form af 3 omverdensarenaer. Ved at operere med den analytiske skelnen i indverden og omverden har vi ønsket at skærpe blikket på, hvad Humaniora kan hhv. bidrage med og hente i en dialog og vekselvirkning med omverdenen.

De overordnede kompetencekategorier

”Qualifications Framework” opererer under kompetencemål med et forslag til en tredeling på intellektuelle kompetencer, faglige kompetencer og praksiskompetencer.

Det naturvidenskabelige fakultet har i deres arbejde med kompetencebeskrivelser af uddannelserne anvendt følgende kategorisering: kompetencer i uddannelsen, faglige kompetencer, personlige kompetencer og omverdens kompetencer.

I forhold til QF har vi valgt at se praksiskompetencen som en integreret del af kompetencebeskrivelsesarbejdet ud fra en tænkning om, at praksis netop er integreret i kompetencedimensionen. Kompetencearbejdsgrupperne kan dog vælge at lave en indledende øvelse, hvor de tegner billedet op af kandidaternes forskellige relevante jobområder, som en slags referenceramme for beskrivelsesarbejdet.

I forhold til kompetencekategoriseringen på Det Naturvidenskabelige Fakultet har vi valgt at operere med en enklere model. Vi kan konstatere, at flere af de kompetencer, der af Naturvidenskabeligt Fakultet kategoriseres som personlige, er væsentlige for en beskrivelse af flere humanistiske fag, og vi vil således argumentere for, at de til en vis grad er faglige og hører til i en kompetencebeskrivelse af humanistiske uddannelser. Vi

har desuden i dette regi bevidst fravalgt at operere med en kategorisering af egentlige personlige kompetencer, da sigtet er en kompetencebeskrivelse af faglighed. En beskrivelse af de egentligt personlige aspekter af en persons kompetenceprofil er ikke dette projekts sigte. Dette skal ikke tages som en afvisning af en integration af personlighed og faglighed. Det er blot en foreløbig konstatering af, at mens videnskabelig redelighed klart indgår i uddannelsen, så gør et personlighedstræk som ærlighed ikke. På samme vis er f.eks. kommunikationskompetencen overordentlig væsentlig for mange af vores fag, mens størrelser som temperament og udadvendthed ikke kan være fokus for en beskrivelse af faglighed.

I den overordnede kompetencekategorisering har vi fundet det hensigtsmæssigt i første omgang at operere med følgende 2 hovedkategorier:

- Fagspecifikke kompetencer
- Generelle akademiske kompetencer relateret til Humaniora

Praksisperspektivet er inkluderet i de to kategorier. Det vil sige, at det, der skal beskrives, er hvad humanistiske bachelorer og kandidater forventes at være kompetente til både fagligt og alment.

”Nøglekompetencer” eller humanistiske kompetencer?

Dernæst har vi sat os for at indkredse kompetencer, som vi er blevet inspireret af fra kapitel 3. Disse kompetencer kan være relevante som refleksions- og arbejdsredskaber i kompetencearbejdsgruppernes arbejde med at beskrive kompetenceprofilerne for de humanistiske uddannelser.

Vi har fundet NKR's 10 ”nøglekompetencer” (side 33f i Kompetencelandskabet) interessante som inspirationskilde til det forestående arbejde på Det Humanistiske Fakultet. Nogle virker i en Humaniora-sammenhæng mere relevante end andre. Vi har dog valgt ikke at bruge NKR's begreb ”nøglekompetencer”, som det er defineret.

NKR's arbejde sigter mod at dække hele den danske befolkning. Dette projekt har en snævrere profil, idet det kun forholder sig til humanistiske kandidater/bachelorer og de humanistiske uddannelser. Vi vil bestemt ikke afvise, at flere af de 10 nøglekompetencer spiller en væsentlig rolle for både tilegnelse og udøvelse af faglige kompetencer, men de er ikke tilstrækkelige til at beskrive humanistiske kompetencer, hverken på faggruppe- eller fagniveau. Derudover opfatter vi faglige kvalifikationer som værende en forudsætning for at udøve humanistiske kompetencer.

Udvalget bag Hvidbogen for fremmedsprogsuddannelserne har defineret seks kernekompetencer, som de mener samlet set karakteriserer ”den filologiske kompetence” i faggruppen af fremmedsprog: Den historiske kompetence, den æstetiske kompetence, den erkendelsesmæssige kompetence, den kommunikative kompetence, den interkulturelt – kontrastive kompetence og den etisk-kritiske kompetence.

Desuden har udvalget, via inspiration fra Lars Qvortrup, peget på nogle generelle og aktuelle videnskabelige kompetencer. Behovet for omstillingsparathed og evne til problemløsning i det hyperkomplekse samfund forstærker ifølge Qvortrup behovet for en generel videnskabelig kompetence, bestående af tre kompetencekomponenter:

- Refleksionskompetence (også kaldet læringskompetence)
- Relationskompetence (også kaldet kommunikationskompetence)
- Meningskompetence (iagttagelse af iagttagelsen).

Følgende kompetenceliste skal tjene som inspiration til arbejdet med beskrivelsen af humanistiske kompetencer. Listen består primært af eksempler fra NKR og fra Hvidbogen. Vi forventer som sagt ikke, at netop disse kompetencer udgør de nødvendige eller tilstrækkelige redskaber til at beskrive humanistisk faglighed i alle dens afskygninger. Vi forventer heller ikke, at de kan overføres direkte fra deres oprindelige begrebsapparat til beskrivelsen af Humaniora. Nogle af kompetencerne vil bedst kunne anvendes til at beskrive faggruppespecifikke kompetencer, mens andre vil egne sig til at beskrive de fælles humanistiske kompetencer, men de vil sandsynligvis kræve visse modifikationer for at tjene deres formål i den ny sammenhæng. Vi mener, at nedenstående kompetencer kan være gode at spejle sig i, drøfte vægtninger af og udfylde ud fra de forskellige faglige vinkler. Faggrupperne kan selv vælge i hvilket omfang, de vil vægte dem i deres videre arbejde.

1. Kommunikations- og formidlingskompetence – herunder også Qvortrups begreb om relationskompetence og andres bidrag om kulturforståelse og formidling af komplicerede tekniske principper
2. Den analytiske videnskompetence – forstået som vidensbearbejdning, vidensfiltrering og vidensproduktion (jfr. også Hvidbogens indholdsbeskrivelse af den erkendelsesmæssige kompetence)
3. Literacy

4. Læringskompetence – herunder også Qvortrups begreb om refleksionskompetence
5. Social kompetence
6. Selvledelseskompetence
7. Kulturel og interkulturel kompetence
8. Kreativ og innovativ kompetence
9. Den etiske og kritiske kompetence
10. Den historiske kompetence
11. Den æstetiske kompetence

Arbejdet med at beskrive kompetencer i humanistiske uddannelser udgår primært fra faggrupperne, men også pilotstudienævnene bidrager.

Humaniora

(Fælles kompetencer)

Faggruppe

(Fælles faggruppekompetencer)

Fag

(Fagspecifikke kompetencer)

Faglig specialisering

(Individuel fagspecialiseret kompetence)

(”Faglig specialisering” er en dimension i kategoriseringen, men er ikke i fokus i kompetenceprojektet).

Det er i samme forbindelse vigtigt at pointere, at der med ovenstående kategorisering af kompetencebegrebet er tale om at skabe et udgangspunkt for en meningsfuld redegørelse og afdækning af kompetencerne. Der er således *ikke* tale om en niveaudeling af kompetencerne efter relevans eller status.

Opsummering

I dette kapitel har vi reflekteret over de forskellige begreber i kompetencedebatten og forsøgt at formulere en definition på kompetence og kvalifikationer og derudover forsøgt at indkredse nogle kompetencer, der kan være givtige i en beskrivelse af humanistiske kompetencer.

For kompetencearbejdsgrupperne kan det her være relevant at diskutere:

- *Hvilke specifikke kompetencer kendetegner allerede vores fag/fagområde – og hvordan afspejler dette sig konkret i den faglige vægtning og i de pædagogiske metoder?*
- *Hvilke kompetencer har vi brug for at få udfoldet og tilført?*
- *Hvad betyder kompetencebegrebet for vores faglighed, udvikling af kvalifikationer og læreprocesser undervejs i studiet?*

Kapitel 5

Arbejdsmodel og procesvejledning – til kompetencearbejdsgrupperne

*”Man tror, man kan forudse det, men det kan man ikke. Derfor tror jeg, at én af de ting, man skal gøre meget ud af, det er, at sørge for, at dem vi uddanner, at de er meget opmærksomme på, hvilke kompetencer de får, og at de bliver forandringsparate, sådan at de lærer noget generelt, de kan lære (bruge) mange forskellige steder”.
TV2 - Fokus: ”Uddannelse til arbejdsløshed” 30.06.03
Rektor på Københavns Universitet Linda Nielsen*

I dette kapitel præsenterer vi den arbejdsmodel, som vil ligge til grund for det videre arbejde og en procesvejledning til kompetencearbejdsgruppernes arbejde.

Om arbejdsmodellen

Først og fremmest har vi valgt en model, som kan fange en dynamik mellem de kompetencer, den studerende skal tilegne sig igennem uddannelsen og det, hun/han erfarer, lærer og demonstrerer via kompetenceafprøvning og -udvikling på jobbet/arbejdsmarkedet og i øvrigt i omverdenen. Altså en sammenholdelse af indverden og omverden.

For det andet har vi med denne grundmodel lagt vægt på at skabe sammenhæng og et analytisk procesredskab fra det overordnede kompetencebegreb – ned igennem kompetenceprofiler, kompetencemål og formelle forhold. Modellen forholder sig til ”Qualifications Framework” som udgangspunkt. Derudover har vi valgt at fremhæve en række kompetencer, inspireret af det Nationale Kompetence Regnskab (NKR), Hvidbogen og Lars Qvortrup.

Procesvejledning til kompetencearbejdsgrupperne

Kompetencearbejdsgrupperne skal i perioden juli-december 2003 gennemføre kompetencebeskrivelser primært på faggruppeniveau og fællesfakultært niveau. Sideløbende vil udvalgte studienævn arbejde med en afprøvning af, hvordan kompetencebeskrivelser kan udmøntes i forhold til en kommende revision af studieordningerne. Erfaringerne herfra indgår løbende i kompetencearbejdsgruppernes arbejde – og vil munde ud i en række procesbefalinger generelt til studienævnene på Det Humanistiske Fakultet.

For at sikre fælles referencepunkt har Reformsekretariatet, i samarbejde med en ekstern konsulent, udarbejdet denne fælles model – og guidelines for gruppernes kommissorium og arbejde. Senere i processen vil kompetencearbejdsgrupperne få inspirationsmateriale og procesredskaber, herunder en ”ordbog”. Begrebsrammen og modellen er et tilbud til arbejdsgrupperne, men der er selvsagt metodefrihed og forskellige måder til at nå målet. Imidlertid er der et krav om, at alle kompetencearbejdsgrupper honorerer slutprodukterne indenfor de fælles rammer.

Der opereres med følgende trin i begrebsafklaringen i kompetencearbejdsgrupperne:

Trin 1: Indkredsning af faggruppens kompetenceprofil

Tidsramme: Juli – november 2003

Slutprodukter:

- Definition af faggruppekompetencer på de enkelte uddannelsesniveauer (indgangs- og slutkompetencer).
- Overvejelser om fremtidens arbejdsmarked for humanistiske kandidater med inspirationspunkter fra aftagere, færdige kandidater og forskere og med fokus på hvilke kompetencer, der ønskes styrket og udviklet.

Delprocesser i Trin 1:

1. Drøftelse af faggruppens nuværende og fremtidige kompetencer
2. Refleksion over omverdensperspektivet – set med kandidatøjne og aftagerøjne
3. Kompetenceprofil på faggruppeniveau
4. Kompetencemål på faggruppeniveau – differentieret på uddannelsesniveauer
5. Drøftelse og vægtning af humanistiske kompetencer
6. Formelle forhold – fokus på indgangskompetencer/adgangsforudsætninger, varighed og formelle videreuddannelseskompetencer

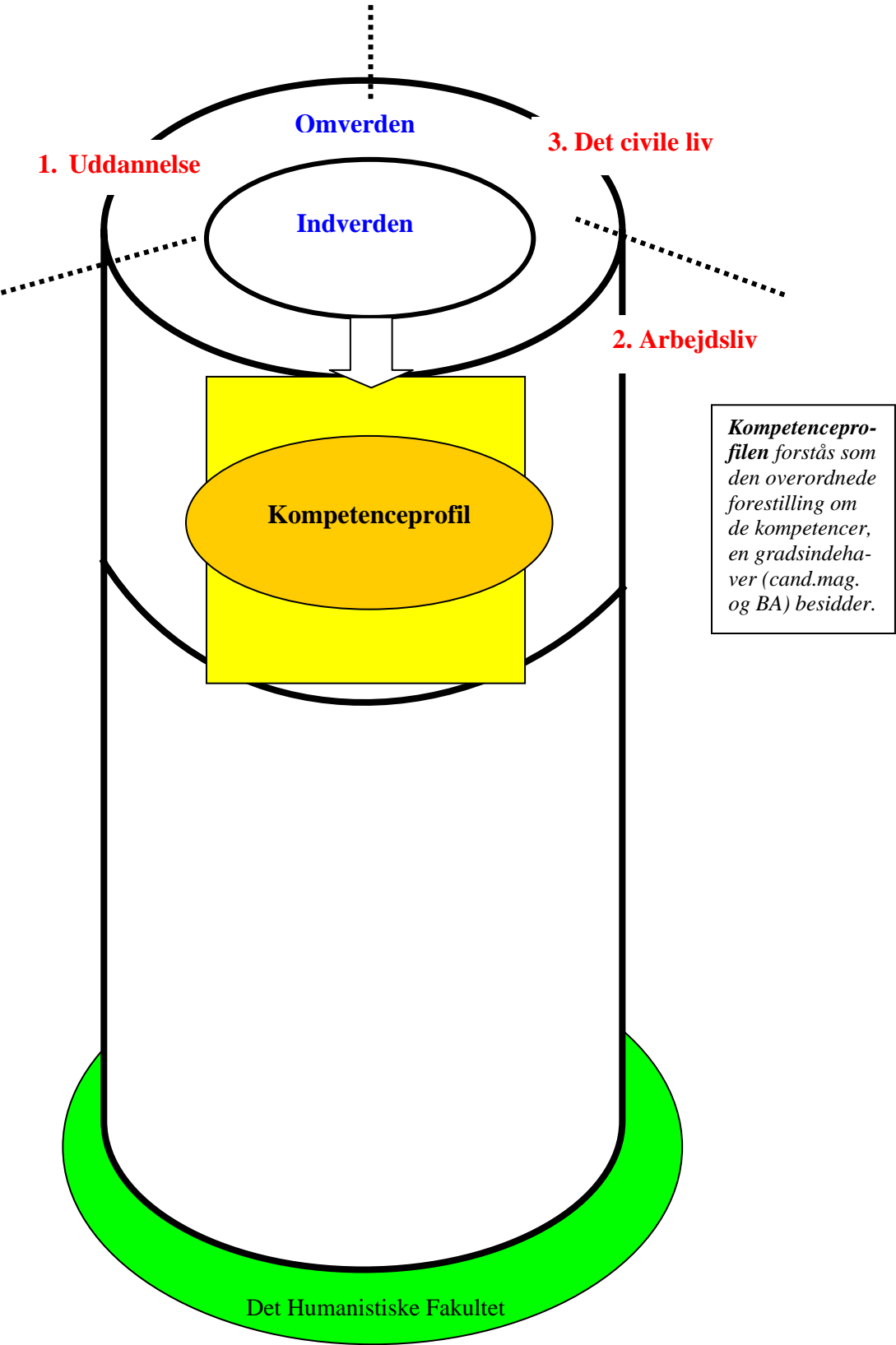
Arbejdsgrupperne får til arbejdet følgende procesredskaber:

- Kategoriseringspapir til definition af kompetenceprofiler på de enkelte uddannelsesniveauer
- Vejledende refleksionsspørgsmål til definition af kompetencemål og vægtning af humanistiske kompetencer

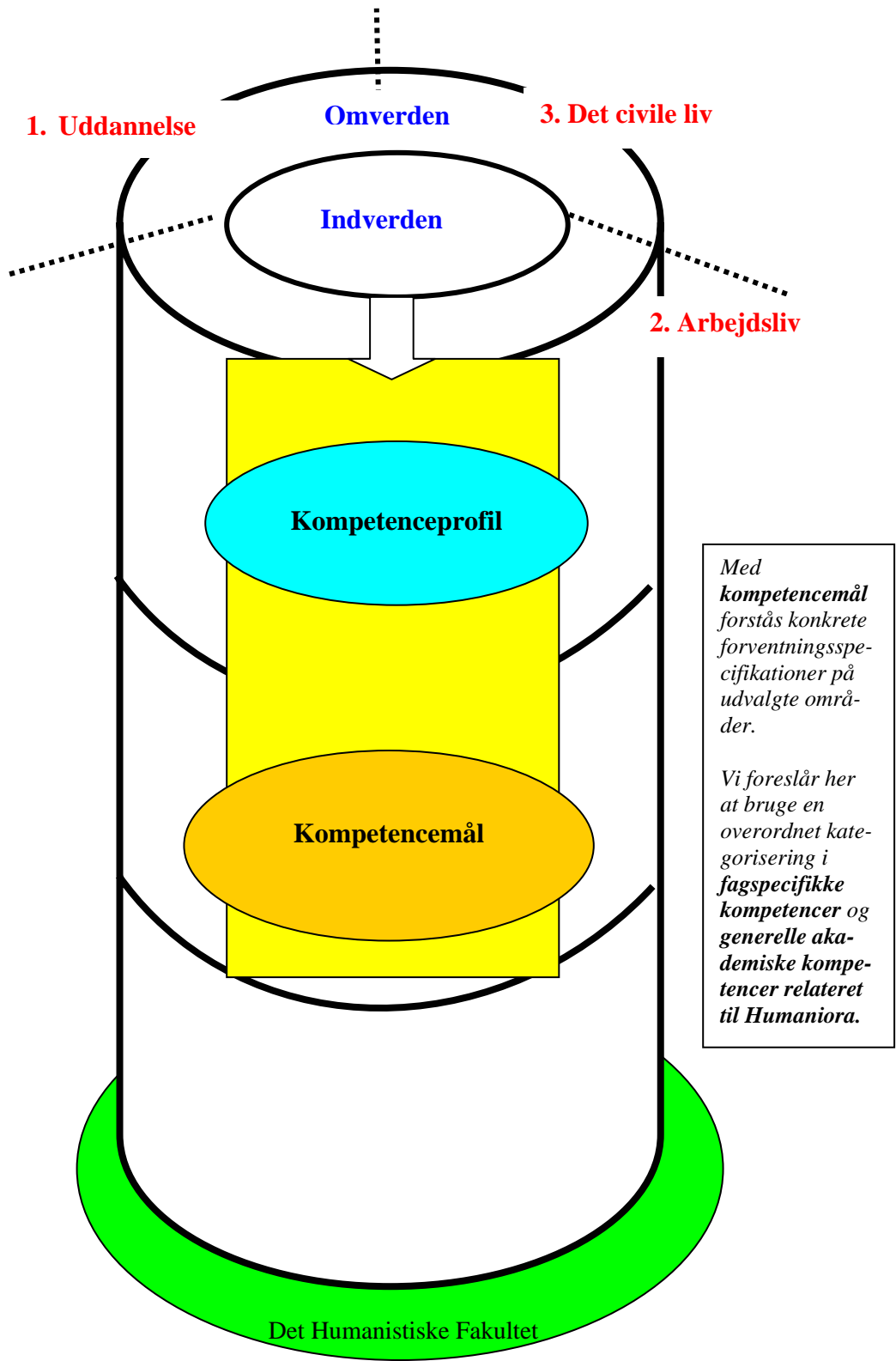
- Fælles konference og dialog med aftagere, faglige organisationer og andre, som kan bidrage til at danne et billede af humanisternes jobmarked nu og fremover – faciliteret via Reformsekretariatet
- Arbejdspapir om faglig progression
- Udkast til en ordbog

Vi har valgt at fremstille trin 1 – faggruppernes kompetencebeskrivelse – grafisk på de kommende sider.

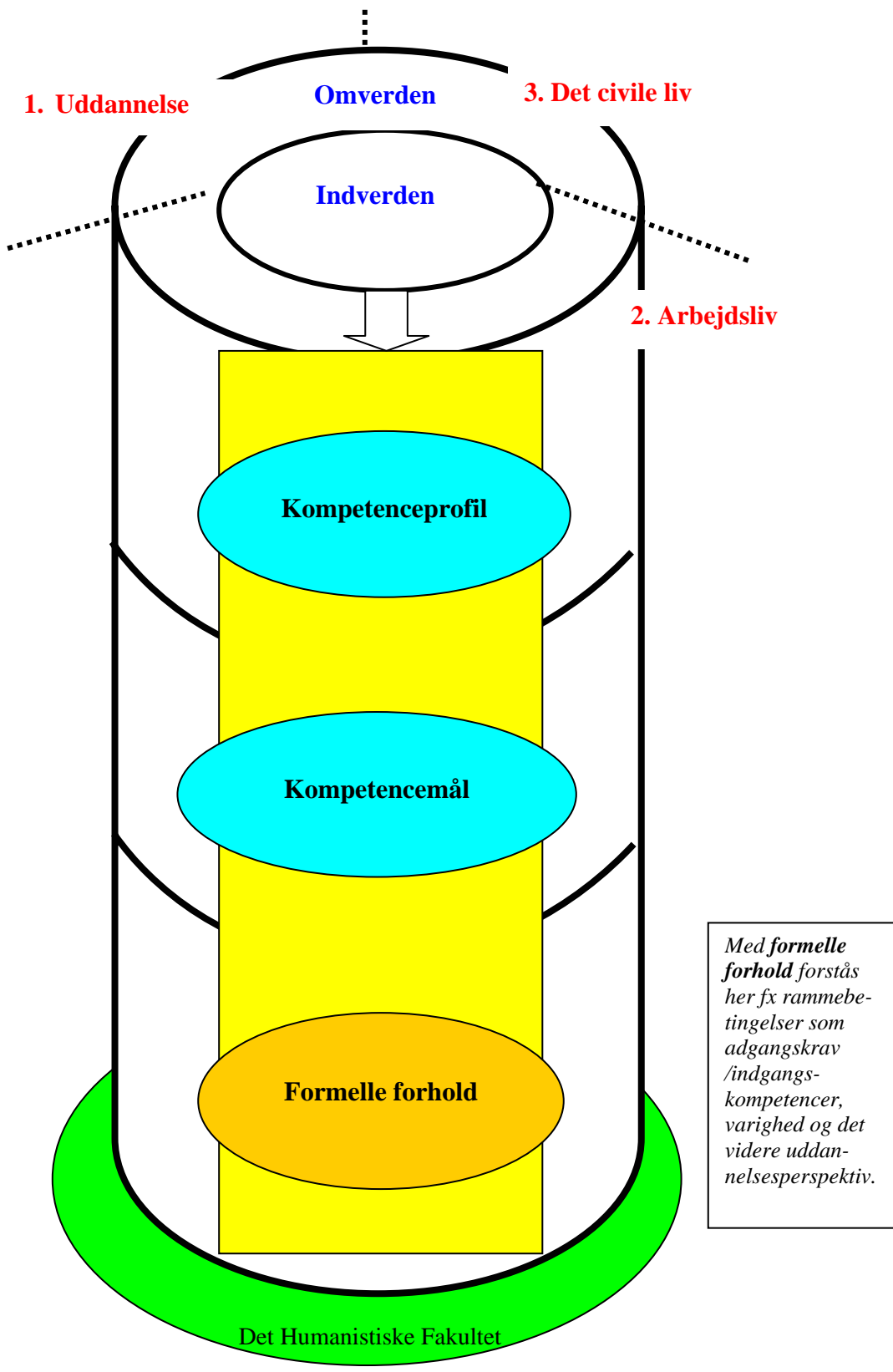
Kompetencelandskabet Trin 1.1



Kompetencelandskabet Trin 1.2



Kompetencelandskabet Trin 1.3



Trin 2: Indkredsning af fællesfakultære kompetencer

Tidsramme: Oktober – december

Slutprodukt: Skitse over evt. fællesfakultære kompetencer som generelt parameter for de enkelte uddannelsesniveauer

Delprocesser i Trin 2:

1. Udformning af faggruppens bidrag til den fælles fakultære kompetenceprofil.
Hvilke elementer i vores faggruppes kompetenceprofil kan generaliseres til fællesfakultære kompetencer – og hvilke er faggruppe/fagspecifikke?
2. Møde mellem formændene for de 3 kompetencearbejdsgrupper – vidensudveksling og -udvikling
3. Reformsekretariatet samler op med henblik på et oplæg om fællesfakultære kompetencer til videre drøftelse med studielederne og Dekanen.

Arbejdsgrupperne får til arbejdet følgende procesredskaber:

- Evt. feedback-skema mellem arbejdsgrupperne, hvor de skal reflektere over og give feedback på de øvrige arbejdsgruppers udkast.

Trin 3: Opsamling

Tidsramme: December

Slutprodukter:

- Den endelige rapport over gruppernes arbejde, resultater og proces
- Evaluering af processen

Delprocesser i trin3:

1. Et første opsamlingsmøde, hvor gruppens fælles arbejde drøftes og færdiggøres
2. Et andet opsamlingsmøde, hvor gruppen færdigjusterer på gruppens arbejdsprodukt – og evaluerer processen

Arbejdsgrupperne får til arbejdet følgende procesredskaber:

- Arbejdsrapport til evaluering af processen

Arbejdsgrupperne får tilbud om følgende proceshjælp og inspiration via personer udefra:

- Reformsekretariatet præsenterer mundtligt forventninger til det afsluttende rapporteringsarbejde
- Reformsekretariatet udarbejder procesrapport og matrice.

Skematisk oversigt over forløbet i efteråret 2003

Trin	Slutprodukt	Delprocesser	Procesredskaber
1 Juli - nov. 2003	Definition af faggruppekompetencer på de enkelte udd.niveauer Notat om fremtidens arbejdsmarked for humanistiske kandidater (inspirations- og udviklingspunkter)	<ul style="list-style-type: none"> • Drøftelse af faggruppens nuværende og fremtidige kompetencer • Refleksion over omverdensperspektivet – set med kandidatøjne og aftagerøjne • Kompetenceprofil på faggruppeniveau • Kompetencemål på faggruppeniveau • Drøftelse og vægtning af humanistisk kompetencer • Formelle forhold – fokus på indgangskompetencer/adgangsforudsætninger, længde og formelle videreuddannelseskompetencer 	<ul style="list-style-type: none"> • Kategoriseringspapir til definition af kompetenceprofiler på de enkelte uddannelsesniveauer • Vejledende refleksionsspørgsmål til definition af kompetencemål og vægtning af humanistiske kompetencer • Fælles konference og dialog med aftagere, faglige organisationer o.a. – faciliteret via Reformsekretariatet • Ordbog
2 Okt. - dec. 2003	Skitse over evt. fællesfakultære kompetencer som generelt parameter for de enkelte uddannelsesniveauer	<ul style="list-style-type: none"> • Udformning af faggruppens bidrag til den fælles fakultære kompetenceprofil. • Møde mellem formændene for de 3 kompetencearbejdsgrupper – vidensudveksling og -udvikling • Reformsekretariatet samler op med henblik på et oplæg om fællesfakultære kompetencer til videre drøftelse med studielederne og Dekanen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evt. feedback-skema mellem arbejdsgrupperne, til refleksion og feedback på de øvrige arbejdsgruppers udkast. .
4 Nov. 2003	Rapport over gruppernes arbejde, resultater og proces (udarbejdes af studiese-kretærerne og Reformsekretariatet) Evaluering af processen	<ul style="list-style-type: none"> • Et første opsamlingsmøde, hvor gruppens fælles arbejde drøftes og færdiggøres • Et andet opsamlingsmøde, hvor gruppen færdigjusterer på gruppens arbejdsprodukt – og evaluerer processen 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbejdsrapport til evaluering af processen

Opsummering

I dette kapitel har vi lanceret en arbejdsmodel og en procesvejledning. Der kan være forskellige tilgange og valg af metoder i processen, og nogle fag/faggrupper er måske allerede nået et længere stykke vej i processen med at definere kompetencer. En fælles forventning til alle kompetencearbejdsgrupper er dog, at de producerer de angivne slutprodukter for hvert trin.

I kapitlet er indeholdt nogle arbejdstemaer. Centrale arbejdsspørgsmål kan være:

- *Hvordan kan vi udmønte begrebsrammen i forhold til vores faggruppeområde?*
- *Hvordan kan vi forholde de bestående og aktuelle kompetencer til idealkompetencerne?*
- *Hvordan kan vi lade os inspirere af de udvalgte pilotstudienævn i deres arbejde med forsøgsvis at skrive kompetencer ind i forslag til studieordninger?*

Litteraturliste

– til videre fordybelse og inspiration

Aalborg Universitet og Roskilde Universitetscenter: Kandidat- og aftagerundersøgelsen 2002. www.cand.auc.dk og www.ruc.dk/kandidat

Aarhus Universitet: Erhvervsundersøgelsen ”Den moderne humanist”. 2002.
www.hum.au.dk/fak/studier/erhvervsundersog/den%20humanist.pdf

Andreasen, Brian K. og Lone Krogh: Nye veje i erhvervsuddannelserne. Videnscenter for Læreprocesser. Aalborg Universitet.

Andresen, Susanne m.fl. (red): ”Kompetence”. Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse. Januar 2003

Bergan, Sjur: Qualification Structures in European Higher Education. Danish Bologna seminar, March 27-28, 2003. Konferencerapport.

Betænkning af 10.4.2003 over Forslag til lov om universiteter.
www.ft.dk/Samling/20021/udvtilag/UVT/L125_bilag111.htm

Bologna følgegruppens arbejdsgruppe: Endelig rapport. Mod en dansk kvalifikationsnøgle for videregående uddannelser. ”Qualifications Framework” 2003
<http://www.vtu.dk/fsk/div/bologna/Modendanskkvalifikationsnoegle.pdf>

Bologna processen og dens målsætninger. www.videnskabsministeriet.dk

Bottrup, Pernille: Læringsrum i arbejdslivet. Forlaget Sociologi. 2001

Buckley, R. og Caple, J: The theory and practice of training. Kogan Page. 4.udgave 2000.

Clausen, Hasse m.fl: Kompetencebeskrivelser af uddannelserne. Oplæg til begrebsskabelon til studienævne. Rapport fra ”Kompetence arbejdsgruppen”, november 2002.
www.nat.ku.dk/reform/kompetencerapport.htm

Dansk Handel og Service: ”Det engagerede menneske” – ledelse, organisation og kompetence i videnssamfundet. 3.oplag.2002.

Det Humanistiske Fakultet: Lektionskatalog for Det Humanistiske Fakultet ved Københavns Universitet. Forår 2003.

Det Naturvidenskabelige Fakultet. Kompetence arbejdsgruppen. Rapport: ”Kompetencebeskrivelser af uddannelser - oplæg til begrebsskabelon til studienævne.
www.nat.ku.dk/reform/kompetencerapport_2002

Egelund, Niels: De bløde kompetencer – og hvordan skal skolen udvikle dem? Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse nr. 6, juni 1999
<http://udd.uvm.dk/199906/99-6/udd6-2.htm>

Elkjær, Bente og Anne-Grethe Lysgaard: Med læreprocessens blik – en undersøgelse af konsulentprojekter i mindre virksomheder. Samfundslitteratur 1998.

EU: Tuning educational structure in Europa. A pilot project supported by the European Commission in the framework of the Socrates programme.

<http://europa.eu.int/comm/education/tuning.html>

Finansministeriet, Personalestyrelsen, og Centralorganisationernes Fællesudvalg: Kompetencepakken OK 2002. Statens Center for Kompetence- og Kvalitetsudvikling (SCKK). www.kompetencepakken.dk

Finansministeriet: Personalepolitik i staten. Fra ord til handling. Sammenfatning

Floris, Kirsten, Rodin, Kjell og West, Birgitte: Højskolen og arbejdslivet. FFD 1989

FOFU-Nyt, nr.1,2001: Realkompetence. RUC. www.fofu.dk

FOFU-Nyt, nr.3, 2003: Uddannelsesforskning – med og modspiller for en uddannelsespolitik i forandring. www.fofu.dk

Forslag til Lov om universiteter (universitetsloven). L125. Fremsat 15.januar 2003. Indeholder lovbemærkningerne.

Forslag til Lov om universiteter (universitetsloven). L125. Vedtaget 8.5.2003.

Hansen, Hans Lauge (red.): En hvidbog om de moderne fremmedsprogsuddannelsers aktuelle situation og fremtidige udfordringer. Sprogfagenes identitetsudvalg. Det Humanistiske Fakultet, KU 2002

Hansen, Trine Land og Sørensen, Steen Pabst 1999: Arbejdsliv og læring - en introduktion. Artikel i "Arbejdsliv og læring - en antologi om involverende læreprocesser på danske arbejdspladser". Teknologisk Institut. 2. udgave 1999.

Harder, Peter m.fl: Fremtidens sprogfag – vinduer mod en større verden. Rapport fra arbejdsgruppen om kernefaglighed i fremmedsprogene. Uddannelsesstyrelsens tema-hæfteserie nr.5 – 2003.

Hermann, Stefan: Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring - pejlinger og skitser. Learning Lab Denmark 2003

Hermann, Stefan: "Fra styring til ledelse – om kompetencebegrebets udvikling". I Uddannelse 01/2003. Undervisningsministeriet.

Hermann, Thomas og Kim Sørensen: Tacit learning – en aktionsorienteret tilgang til arbejdspladsbaseret læring. Artikel i: "Arbejdsliv og læring – en antologi om involverende læreprocesser på danske arbejdspladser". Teknologisk Institut. 2.udgave 1999.

Hermansen, Mads: Læringens Univers. Klim 1996.

Hermansen, Mads: Fra læringens horisont – en antologi. Klim 1998.

Hildebrandt, Steen og Søren Brandi: Lærende organisationer – erfaringer fra danske virksomheder. Børsen 2000.

Illeris, Knud: Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx. Roskilde Universitetsforlag 2000.

Jensen, Bente: Det Nationale Kompetenceregnskab. Social kompetence. DPU 2002

Kompetencer og matematiklæring. Idéer og inspiration til udvikling af matematikundervisning i Danmark

<http://pub.uvm.dk/2002/kom/indhold.htm>

Kompetencearbejdsgrupper for de humanistiske uddannelser ved Københavns Universitet, Reformsekretariatet 2003

Larsen, Henrik Holt: Human Ressource Management i modlys – spydspidser og dilemmaer. Artikel baseret på diskussioner i det rådgivende panel for Cranet-E projektet. 2000

Larsen, Svend-Erik: Den besværlige dannelse. Kronik i Politiken, 27.6.2003

Lauridsen, Martin L. og Kristensen, Regitze: Synlige mål for IT-kompetencer. Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse nr. 8, oktober 2001

<http://udd.uvm.dk/200108/udd200108-06.htm>

Lind, Gunnar: Arbejdsrapport vedrørende kompetencebeskrivelser. Arbejdsrapport 2003.

Lindquist, Anita: "Humaniora stiller skarpt på kompetencer", Nethumanisten.

www.humanist.ku.dk/humweb/artikler/4-2003/kompetencer.htm

Moxness, Poul: "Læring og ressursutvikling i arbejdsmiljøet". Pædagogisk arbejdslivspsykologi i forskning og praksis. 2. oplag. Oslo 1983.

Nielsen, Christian Volmer m.fl.: Kandidat- og aftagerundersøgelsen 2002. AAU og RUC 2002.

Niss, Mogens: Kompetencer og uddannelsesbeskrivelse.

Undervisningsministeriets tidsskrift "Uddannelse" nr. 9, november 1999

<http://udd.uvm.dk/199909/udd9-3.htm>

Olsen, Jan Brødslev: "Læringsrum – Essays om læring, etik og samfund i forandring. System. Juni 2001.

Olsen, Thorkild Damsgaard: "Mange (gode) retter på menukortet". Nethumanisten nr.3, 2002. www.humanist.ku.dk/humweb/artikler/3-2002/menukortet.htm

Paulsen, Albert Chr.: Andre faglige kompetencer.

Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse nr. 8, september 1997

<http://udd.uvm.dk/199708/okt976.htm>

Peder, Mike m.fl: Den lærende Virksomhed – en strategi til bæredygtig udvikling. Ankerhus 1997.

Pisa-undersøgelsen 2000. Personlige og sociale kompetencer (Cross Curricular Competences, CCC) Kommentar af professor Niels Egelund, Danmarks Pædagogiske Universitet.

<http://presse.uvm.dk/nyt/pm/egelund.html>

Poulsen, Sten Clod Målstyret kompetenceudvikling i undervisning og læring. MetaConsult, Slagelse 2001.

Qvortrup, Lars: Det hyperkomplekse samfund. 14 fortællinger om informationssamfundet. Gyldendal. 1998.

Qvortrup, Lars: Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden. Gyldendal 2002.

Qvortrup, Lars: Det lærende samfund – læring, kompetence, dannelse og IT i det hyperkomplekse samfund. www.it-strategi.uvm.dk

Reformsekretariatet: Handlingsplan for kompetencearbejdsgrupperne for de humanistiske uddannelser ved Københavns Universitet. 2003

Regeringens vidensstrategi ”Viden i vækst”. Redegørelse til Folketinget. Januar 2003. www.vtu.dk

SUM sekretariatet. Strategisk Udvikling af Medarbejdere. Guide til medarbejderudvikling 2000

The Bologna process: Next stop Berlin in 2003.

http://europa.eu.int/comm/education/bologna_en.html

The Quality Assurance Agency for Higher Education: The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland. January 2001.

http://www.qaa.ac.uk/crntwork/nqf/ewni2001/ewni2001_textonly.htm

The Quality Assurance Agency for Higher Education: The national qualifications framework for higher education qualifications in Scotland: a position paper.

The European Commission: Tuning educational structures in Europe. A pilot project supported by the European Commission in the framework of the Socrates programme.

<http://europa.eu.int/comm/education/tuning.html>

Ulriksen, Lars m.fl.: Almenkvalificering – kort fortalt, 13.rapport fra Almenkvalificeringsprojektet, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter. 1996.

Undervisningsministeriet: Bedre uddannelser. Handlingsplan.

<http://pub.uvm.dk/2002/bedre1/helepubl.htm>

Undervisningsministeriet: Bekendtgørelse om undervisningskompetence i de almene gymnasiale uddannelser. 18.6.2002.

Undervisningsministeriet: Fremtidens danskfag – en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie. Nr.1 2003.

Undervisningsministeriet: Det Nationale Kompetenceregnskab. ”Nøglekompetencer - forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab”. Undervisningsministeriet 2002. <http://pub.uvm.dk/2002/nkr/dokumentationsrapport> og www.nkr.dk

Undervisningsministeriet: Publikation: Kompetencer og matematiklæring 2002
<http://pub.uvm.dk/2002/kom/04.htm>

Videnskabsministeriet: De universitetsuddannedes arbejdsmarked. Netpublikation.
www.vtu.dk

Noteapparat

-
- ¹ Bologna processen og dens målsætninger af 10.4.2003. www.videnskabsministeriet.dk
 - ² Nielsen, Christian Volmer m.fl.: Kandidat- og Aftagerundersøgelsen 2002. RUC og AAU.
 - ³ EU: Tuning Educational Structures in Europe. Oplysningerne baserer sig på en undersøgelse i 2000-2002 blandt 101 universitetsafdelinger i 16 europæiske lande. I alt 7.125 personer (kandidater, aftagere og videnskabeligt personale) svarede på et spørgeskema.
 - ⁴ Hermann, Stefan: "Fra styring til ledelse – om kompetencebegrebets udvikling". I "Uddannelse" 01/2003. Undervisningsministeriet
 - ⁵ Ibid s.4
 - ⁶ Elkjær, Bente og Steen Høyrup: Kompetencer og kompetenceudvikling i arbejdslivet". I "Uddannelse 01/2003
 - ⁷ Hermann, Stefan: "Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring". Learning Lab Denmark. 2003
 - ⁸ Floris, Kirsten, Kjell Rodin og Birgitte West: Højskolen og arbejdslivet. FFD 1989.
 - ⁹ Larsen, Svend Erik: "Den besværlige dannelse". Kronik i Politiken 27.6.2003
 - ¹⁰ Hildebrand, Steen og Søren Brandi: "Lærende organisationer – erfaringer fra danske virksomheder". Børsen 2000
 - ¹¹ Pedler, Mike m.fl.: "Den lærende virksomhed – en strategi til bæredygtig udvikling". Ankerhus 1997.
 - ¹² Bologna følgegruppens arbejdsgruppe om QF: "Mod en dansk kvalifikationsnøgle for videregående uddannelser. ("Qualifications Framework")". 2003
 - ¹³ Undervisningsministeriet: Det Nationale Kompetenceregnskab. "Nøglekompetencer - forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab". 2002.
 - ¹⁴ Hermann, Stefan: "Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring - pejlinger og skitser." Learning Lab Denmark. 2003.
 - ¹⁵ Hansen, Hans Lauge (red.): "En hvidbog om de moderne fremmedsproguddannelsers aktuelle situation og fremtidige udfordringer." Sprogfagenes identitetsudvalg. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
 - ¹⁶ Det Naturvidenskabelige Fakultet: "Kompetencebeskrivelser af uddannelserne" – oplæg til begrebskabelon til studienævnene". Rapport udarbejdet af kompetencearbejdsgruppen ved Det Naturvidenskabelige Fakultet. 2002.
 - ¹⁷ Bologna følgegruppens arbejdsgruppe om QF: "Mod en dansk kvalifikationsnøgle for videregående uddannelser. ("Qualifications Framework")" 2003.
 - ¹⁸ Ibid.
 - ¹⁹ Ibid.
 - ²⁰ Undervisningsministeriet: Det Nationale Kompetenceregnskab. "Nøglekompetencer – forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab". Kapitel 1 ved Jensen, Bente og Søren Ehlers, DPU. 2002.
 - ²¹ Undervisningsministeriet: Det Nationale Kompetenceregnskab. "Nøglekompetencer - forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab". 2002.
 - ²² Ibid.
 - ²³ Hermann, Stefan: "Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring - pejlinger og skitser." Learning Lab Denmark. 2003.
 - ²⁴ Ibid.
 - ²⁵ Ibid.
 - ²⁶ Ibid.
 - ²⁷ Hansen, Hans Lauge (red.): "En hvidbog om de moderne fremmedsproguddannelsers aktuelle situation og fremtidige udfordringer." Sprogfagenes identitetsudvalg. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet. 2002.
 - ²⁸ Ibid.
 - ²⁹ Ibid.
 - ³⁰ Ibid.
 - ³¹ Qvortrup, Lars: "Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden". 2002.
 - ³² Hansen, Hans Lauge (red.): "En hvidbog om de moderne fremmedsproguddannelsers aktuelle situation og fremtidige udfordringer". 2002.
 - ³³ Det Naturvidenskabelige Fakultet. Kompetencearbejdsgruppen: "Kompetencebeskrivelser af uddannelser - oplæg til begrebskabelon til studienævnene." 2002

-
- ³⁴ Ibid.
- ³⁵ Ibid.
- ³⁶ Hansen, Trine Land og Steen Pabst Sørensen: "Arbejdsliv og læring – en introduktion. Artikel i "Arbejdsliv og læring – en antologi om involverende læreprocesser på danske arbejdspladser". Teknologisk Institut 1999.
- ³⁷ Poulsen, Sten Clod: Målstyret kompetenceudvikling i undervisning og læring.
- ³⁸ SUM Sekretariatet: Strategisk Udvikling af Medarbejdere. Guide til medarbejderudvikling, maj 2000. SUM Sekretariatet.
- ³⁹ Ibid.
- ⁴⁰ Undervisningsministeriet: "Kompetencer og matematiklæring". Undervisningsministeriet. 2002.
- ⁴¹ Ibid.
- ⁴² Lindqvist, Anita: "Humaniora stiller skarpt på kompetencerne".2003. www.humanist.ku.dk