
Kompetansebegrepet i profesjonsutdanning

Halvor Spetalen

Småskrift nr 2/2010
Høgskolen i Akershus

Kompetansebegrepet i profesjonsutdanning

I denne artikkelen vil jeg redegjøre for hva begrepet kompetanse innebærer og gjøre noen refleksjoner om hvordan kompetansebegrepet lar seg benytte i en profesjonsutdanning

Innholdsfortegnelse

Kompetansebegrepet i profesjonsutdanning	1
Innholdsfortegnelse	2
Kompetansebegrepet	2
Kompetanse som nøkkelkompetanse (key competences)	3
Et yrkesrettet kompetansebegrep	4
Kompetanseutvikling i profesjonsstudier?	6
Oppsummering	7
Litteraturliste	7

Som en innledning og begrunnelse for å bruke begrepet kompetanse i problemstillingen vil jeg starte med å referere til Bente Jensen (2002) som beskriver en samfunnsutvikling hun kaller oppbruddssamfunnet med større fokus på menneskers tilpasningsevne og omstillingsparathed enn på stabilitet og faste strukturer. I takt med at rutiner, tradisjoner og fastlagte måter å drive virksomheter på forsvinner, kommer stabile strukturer under angrep. Tradisjoner og vaner teller ikke lenger og på arbeidsmarkedet innebærer det at mennesker skal reagere hurtig og være innstilt på forandringer med kort varsel (Jensen, 2002).

Dette kravet til fleksibilitet er også kjent fra yrkesopplæringen i den videregående skolen. Reformen avløser hverandre og etter innføringen av Kunnskapsløftet må yrkesfaglærerne lede opplæringen til yrker og fagområder de selv ikke har formell kompetanse i. Ønsket om fleksibilitet vises her for eksempel gjennom Stortingsmelding nr 11 som uttrykker et ønske om en yrkesfaglærerrolle som er mindre fagspesialisert og mer veiledende og tilretteleggende i formen (St.meld. nr. 11 (2008-2009)).

Man trenger derfor et samlebegrep som beskriver hva målet for læringen er, men som også fanger opp og inviterer til en dynamisk, overskridende, pragmatisk og kontekstuell bruk av innhold og læringsaktiviteter i yrkesfaglærerutdanningen siden denne utdanningen skal forberede kommende yrkesfaglærere til en yrkesutøvelse som ikke er stabil, spesialisert, forutsigbar og preget av faste rutiner.

Begrepet kompetanse kan i den forbindelse være et egnet begrep. Videre vil jeg redegjøre for hva kompetansebegrepet innebærer med vekt på kompetanse som et dynamisk og pragmatisk begrep.

Kompetansebegrepet

Begrepet kompetanse ble i midten av 1960 årene forklart med begrepene berettigelse, skikkethet og dyktighet til noe. Brukes fortrinnsvis i den offentlige rett for å angi et statsorgans saklige rett eller stedlige myndighetsområde. Begrepet kompetent ble forklart med

å være skikket eller berettiget til noe ("Gyldendals store konversasjonsleksikon," 1965). Ut i fra denne forståelsen handler kompetanse om en formell (offentlig) form for kvalifisering eller sertifisering til spesielle rettigheter eller myndighetsområder.

Fra denne formelle kvalifiseringsorienterte forståelsen har begrepene kompetanse og kompetent imidlertid beveget seg i en retning av et mer dynamisk meningsinnhold som varierer i både tid og rom (Sannerud, 2006).

Med samme bakgrunnsforståelse som Jensens (2002) beskriver NOU 1991:4 behovet for evne til rask omstilling, evne til samarbeid, oppfinnsomhet, kritisk sans og selvstendighet. Denne handlingskompetansen ble konstituert av 4 delkompetanser

- Fagkompetanse representerer innsikt i enkeltfag eller emneområder.
- Læringskompetanse er ferdigheter i å tilegne seg nye kunnskaper eller "å lære å lære".
- Sosial kompetanse er evnen til samarbeid, konfliktløsning og å håndtere mellommenneskelige forhold som enhver arbeidssituasjon setter krav til.
- Metodekompetansen er evnen til å analysere en situasjon og kunnskap om fremgangsmåter og bruk av faktisk og praktisk kunnskap til å løse nye og kanskje uventede oppgaver

Handlingskompetansen beskrives ganske kort som "kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendig for å løse problemer eller oppgaver (NOU, 1991:4, p. 12).

Her ser vi at 60 årenes forståelse av det å være kompetent har fått et nytt meningsinnhold. Å være kompetent innebærer nå et mer handlingselement som konstitueres av delkompetanser.

Videre vil jeg peke på to innfallsvinkler til begrepet kompetanse som på hver sin måte kaster lys over hva begrepet kompetanse kan innebære

Kompetanse som nøkkelkompetanse (key competences)

Den første innfallsvinkelen forstår begrepet kompetanse som et sett av nøkkelkompetanser for at innbyggere (i en nasjon) kan fungere som et velfungerende medlemmer av samfunnet. Disse nøkkelkompetansene er viktig for et bredt felt av områder i livet og gjennom et internasjonalt samarbeid er det utarbeidet en oversikt der den observerbare delen av nøkkelkompetansene vises gjennom tre "livsfunksjoner":

1. Acting autonomously
 - a. ability to defend and assert one's rights, interests, responsibilities, limits, and needs
 - b. ability to form and conduct life plans and personal projects
 - c. ability to act within the big picture/the larger context
2. Using tools interactively
 - a. ability to use language, symbols, and text interactively
 - b. ability to use knowledge and information interactively
 - c. ability to use (new) technology interactively
3. Functioning in socially heterogeneous groups
 - a. ability to relate well to others
 - b. ability to cooperate
 - c. ability to manage and resolve conflicts.

(DESECO, 2002)

Gjennom det å kunne opptre autonomt, bruke interaktive verktøy og vise sosial kompetanse så legges ut i fra disse nøkkelkompetansene grunnlaget for det gode liv som velfungerende og produktiv medborger.

Også i Norden er det gjort et arbeid for å samle inn nøkkelkompetanser som oppleves som relevant og viktig for befolkningen i fremtiden. Disse nøkkelkompetansene har også vært utgangspunktet for et politisk ønske om et livslangt læringsløp. En arbeidsgruppe i Nordisk ministerråd anbefaler følgende nøkkelkompetanser i et slikt livslangt læringsperspektiv:

- Kompetanse i basisferdigheter – med basisferdigheter menes lese- og skriveferdigheter, regneferdighet, ferdighet i bruk av interaktive verktøy og mestring av engelsk som fremmedspråk.
- Innovasjonskompetanse – med innovasjonskompetanse menes evne til å utvikle ideer, finne måter å iverksette ideene på og å fullføre prosjekter. Entreprenørskap er en del av denne kompetansen.
- Anvendelseskompetanse – anvendelseskompetanse innebærer at individet er bevisst sin egen kompetanse og betydning av kontekst for å aktivisere kompetansen; dette innebærer at den enkelte er i stand til å tilpasse og anvende sin kompetanse i nye situasjoner.
- Refleksjons- og dokumentasjonskompetanse – innebærer at barn og unge utvikler evne til å reflektere over sin egen læring, sine egne læringsstrategier, sine egne forutsetninger for læring og kan utvikle strategier for å nå sine egne mål. De er i stand til å reflektere i praksis, men også over praksis og ta medansvar.
- Dialogkompetanse – innebærer at de enkelte barn og unge mestrer å delta aktivt i heterogene og homogene sosiale grupper. Dette innebærer en bevissthet om den kulturen man er en del av, og forståelse for sitt eget verdigrunnlag, samt evne til å sette seg inn i, forstå og respektere andres verdier og verdigrunnlag.

(NOU, 2003:16)

Disse nøkkelkompetansene er videre formulert enn nøkkelkompetansene fra DESECO og vi kan for eksempel kjenne igjen deler av den generelle læreplanen.

En definisjon av kompetanse kan i denne settingen defineres som ”en samlet betegnelse for de menneskelige ressurser, så vel faglig som personlig og sosialt, livet i et høymoderne samfund på en og samme tid stiller krav om og utvikler (Jensen, 2002).

Denne brede definisjonen er i mange sammenhenger strammet inn og er mer instrumentelt tilpasset en konkurransesituasjon og en produksjonsøkonomi i både privat og offentlig sektor. Hva betyr dette for hvordan kompetanse defineres?

Et yrkesrettet kompetansebegrep

Den mer alminnelige forståelsen av kompetanse har imidlertid et noe snevrere og mer instrumentalistisk innfallsvinkel til begrepet kompetanse og det å være kompetent. Kompetanse oppfattes som et konkurransefortrinn og en vital innsatsfaktor for bedrifter i næringslivet, institusjoner i offentlig virksomhet og den enkelte arbeidstakers verdi i samfunnet. Fokuset er altså dreid fra å handle om livslang læring, velferd og lykke for befolkningen som helhet til dreie seg om kompetansens nyttefunksjon og konkurransefortrinn i et produksjonssystem preget av kundeorientering (Ellström, 1996).

Videre vil jeg vise noen ulike forståelser av begrepet kompetanse før jeg oppsummerer i det jeg videre vil definere det jeg forstår som kompetanse.

Den første kompetanseforståelsen har en vinkling som ligger opp mot forståelsen av den eldre forståelsen av kompetent - ”Å være skikket til”. Kompetanse sees da på som; ”de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål” (Lai, 2004). I denne beskrivelsen begrenser hun utførelsen av aktuelle funksjoner og oppgaver til å gjelde i forhold til definerte krav og mål. En slik teknisk/instrumentell tilnærming til kompetansebegrepet kan passe godt inn i en prosedyre- og kvalitetssikringskultur som vi finner både i det private næringslivet og i offentlige virksomheter.

Noe av den samme forståelsen viser Per Erik Ellström (1997 s. 17) når han redegjør for kompetansebegrepet i en yrkessammenheng. Han beskriver kompetanse som ”individets förmåga att främgångsrikt (enligt egna eller andras kriterier) utföra de arbetsuppgifter som ingår i et visst arbete”. Denne ”förmågan” defineres i i termer av:

- Kunnskaper og intellektuelle ferdigheter (for eksempel evne til problemløsning)
- Perseptuelle og manuelle ferdigheter (for eksempel fingerferdighet og håndlag)
- Sosiale ferdigheter (for eksempel samarbeids, ledelses og kommunikasjonsevner)
- Holdninger og personlighetsrelaterte faktorer. Det vil si handlingsforutsetninger relatert til holdninger (for eksempel engasjement, ansvarsfølelse, lojalitet) eller personlighetsegenskaper (for eksempel selvtillit, pålitelighet, nøyaktighet)

(Ellström, 1997)

Ellström (1996) utdyper disse overordnede kategoriene noe når han redegjør for hvilke krav ulike typer av arbeidsplasser stiller til kompetanse:

- Fordypet forståelse som baseres på teoretiske kunnskaper
- Evne til å bygge opp operative bilder, eller ”mentale modeller” av virksomheten
- Økt evne til å oppdage, identifisere og diagnostisere problemer
- Økt evne til å planlegging, problemløsning og beslutninger basert på et ”analytisk tenkande” og utpregede kunnskaper om de problemer som skal løses.
- Økt språkevne

(Ellström, 1996, p. 9)

En mer åpen definisjon av begrepet kompetanse finner vi i OECD organisasjonen DESECO (Definition and Selection of Competence) som definerer kompetanse som ”the ability to meet demands or carry out a task successfully” og kompetanse ”consist of both cognitive and non-cognitive dimensions” og videre at ”competences are only observable in actual actions taken by individuals in particular situations”(DESECO, 2002). Her er kompetansens tilknytning til gitte arbeidsoppgaver tonet ned, men kravet til at kompetanse skal vises i handling er enda mer eksplisitt uttalt. Kompetansen vises i handling.

Stortingsmelding 30 ”Kultur for læring” støtter seg på den samme definisjonen, men legger til et element av kompleksitet når den beskriver kompetanse som ”evnen til å møte komplekse utfordringer”. Det er oppgaven, eller kravene individet, virksomheten eller samfunnet står overfor, som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. Kompetanse er forstått som hva man gjør og får til i møte med utfordringene (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). I begge disse betydningene handler kompetanse om evnen til å håndtere, løse, utføre og mestre de (komplekse) krav, oppgaver, mål eller utfordringer som stilles fra omgivelsene.

I NOU 2003 ”I første rekke” innebærer kompetanse at man har et sett av kunnskaper, holdninger og ferdigheter og evne til å mestre en utfordring eller utføre en aktivitet eller

oppgave. Kompetanse manifesterer seg i individets aktiviteter i konkrete situasjoner. Måten individet bruker kompetansen på, påvirkes av den situasjonen det er en del av, og de relasjoner individet har til andre (NOU, 2003:16). Denne definisjonen trekker på generelt grunnlag inn et nytt element – nemlig at kompetanse er ”den skarpe enden” av kunnskaper, holdninger og ferdigheter. Det skrives ikke hva disse kunnskapene, ferdighetene og holdningene innebærer, men det kan være naturlig å anta at kompetanse i denne forståelsen oppleves som kunnskap i handling.

Felles for alle disse forståelsene er at handling er et sentralt element i det å være kompetent. Kompetansen vises i handlingen. Det å gjøre, utføre og mestre er sentrale ord i disse kompetanseforståelsene. Mestringen av arbeidsoppgaver, utfordringer eller komplekse situasjoner er målet for kompetansen og avgjørende for om en person oppfattes som kompetent eller ikke.

Selv om bare den siste forståelsen av kompetanse kommer inn på grunnlaget for den kompetente handling så er det likevel verdt å minne om at en person kan besitte kompetanse selv om den ikke vises eller benyttes. Kompetanse må også forstås som potensiale på den ene siden og prestasjoner på den andre. Prestasjonene blir da den ytre, synlige ”toppen av isfjellet”, mens potensialet blir forutsetningen for at funksjonsevner og styrkeområder kan mobiliseres og utvikles (Jensen, 2002).

Kompetanseutvikling i profesjonsstudier?

Dette siste punktet er ikke minst relevant i en utdannings- eller opplærings situasjon som benytter såkalte kompetansemål for utdanningen. Gitt at kompetanse innebærer at studentene skal håndtere, løse, utføre, eller mestre de krav, oppgaver, mål eller komplekse utfordringer som stilles fra omgivelsene, er spørsmålet;

- Hva innebærer ”omgivelsene” i denne sammenhengen? Er det skolesettingen, er det i praksisperioder underveis i studiet eller i er det i yrkeslivet etter endt utdanning?
 - Når og hvor skal kompetansen vises?
- Hva er egentlig en kompleks utfordring i profesjonsutdanning?
 - Er det en skolsk utfordring som for eksempel et prosjekt, en oppgave eller en eksamen? Eller er det en reell utfordring i gjennomføringen av praksis i praksisfeltet underveis i studiet?
 - Skal utfordringen være basert på forhold i studiet eller være mer orientert mot forhold ved yrkesutøvelsen *etter* studiet?
- Hvordan skal en profesjonsutdanning designes for å utvikle studentens kompetanse i å håndtere, løse, utføre, eller mestre de krav, oppgaver, mål eller komplekse utfordringer som stilles fra omgivelsene
 - Hvilket valg må tas med hensyn til struktur, rekkefølge og organisering av innhold og læringsaktiviteter i studiet?
- Hvordan skal sluttkompetansen vurderes?
 - I forhold til i hvordan studenten kan håndtere, løse, utføre, eller mestre de krav, oppgaver, mål eller komplekse utfordringer som stilles fra yrkesutøvelsen i praksisfeltet, eller som en mer skoleorientert testing av kunnskaper og ferdigheter?

Svaret på disse spørsmålene går på mange måter rett til kjernen av de utfordringer en profesjonsutdanning arbeider med når det gjelder valg av innhold, læringsaktiviteter og organisering av utdanningen. Likevel er det etter min mening liten tvil om dersom kompetansebegrepet skal brukes i en profesjonsutdanning så vil dette kreve et

utdanningsdesign som gjør studentene i stand til å håndtere, løse, utføre, eller mestre de krav, oppgaver, mål eller komplekse utfordringer som stilles i den profesjonen studenten utdannes til. Et utdanningsdesign som tar sikte på å utvikle kompetente studenter må altså forankre innhold og læringsaktiviteter i den yrkesutøvelsen som konstituerer god profesjonsutøvelse.

Oppsummering

Gjennomgangen av kompetansebegrepet og ulike forståelser av hva det vil si å være kompetent har fellestrekk. Å være kompetent innebærer man kan håndtere, løse, utføre, eller mestre de krav, oppgaver, mål eller komplekse utfordringer i en nærmere bestemt kontekst. Hva denne konteksten innebærer er ikke nærmere definert, men det er en rimelig antakelse at konteksten er arbeidslivet – altså yrkesutøvelsen innenfor næringsliv og offentlig virksomhet. I et videre perspektiv handler derfor kompetanse om både det å vinne en form for konkurranse nasjonalt og internasjonalt, men også muligheten til å leve det gode liv.

En sentral premiss i flere av kompetanseforståelsene er likevel at kompetansen vises gjennom handling. Selv om man anerkjenner at kompetanse kan være av potensiell karakter (for eksempel ved en ansettelse) innebærer det å oppfattes som kompetent likevel et krav om å kunne *vis*e ekspertisen i praktisk handling.

I en profesjonsutdanning innebærer dette at studiet skal utvikle studentens potensiale for å håndtere, løse, utføre, eller mestre de krav, oppgaver, mål eller komplekse utfordringer som den kommende profesjonsutøveren vil møte i arbeidet etter endt utdanning.

Litteraturliste

- DESECO. (2002). *Definition and selection of competencies (DESECO): theoretical and conceptual foundations – strategypaper*: Directorate for Education, Employment, Labor and Social Affairs, Education Committee, Governing Board of the CERI.
- Ellström, P.-E. (1997). *Yrkeskompetens och lärande i processoperatörers arbete: en översikt av teori och forskning* (Vol. 200). Linköping.
- . *Forskrift til rammeplan for yrkesfaglærerutdanning*. (2006). Retrieved from <http://www.lovdatab.no/cgi-wif/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060110-0017.html>.
- Gyldendals store konversasjonsleksikon. (1965) (2. utg ed.). Oslo: Gyldendal forlag.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Jensen, B. (2002). *Kompetence og pædagogisk design*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforl.
- NOU. (1991:4). *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*.
- NOU. (2003:16). *I første rekke : Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.
- Sannerud, R. (2006). Yrkeskompetanse - en begrepsanalyse. In E. Askerøi & O. Eikeland (Eds.), *Som gjort, så sagt? Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse* (Vol. 13). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen*.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*.
- Thornberg, R., & Frykedal, K. F. (2009). Grundad teori. In A. Fejes & R. Thornberg (Eds.), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- DESECO. (2002). *Definition and selection of competencies (DESECO): theoretical and conceptual foundations – strategy*

- paper*: Directorate for Education, Employment, Labor and Social Affairs, Education Committee, Governing Board of the CERI.
- Ellström, P.-E. (1996). *Arbete och lärande: förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Ellström, P.-E. (1997). *Yrkeskompetens och lärande i processoperatörers arbete: en översikt av teori och forskning* (Vol. 200). Linköping.
- Gyldendals store konversasjonsleksikon. (1965) (2. utg ed.). Oslo: Gyldendal forlag.
- Jensen, B. (2002). *Kompetence og pædagogisk design*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforl.
- NOU. (1991:4). *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*.
- NOU. (2003:16). *I første rekke : Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.
- Sannerud, R. (2006). Yrkeskompetanse - en begrepsanalyse. In E. Askerøi & O. Eikeland (Eds.), *Som gjort, så sagt? Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse* (Vol. 13). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen*.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*.