

**Nøglekompetencer**  
**– forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab**

**Dokumentationsrapport fra Det Nationale Kompetenceregnskab**

Undervisningsministeriet 2002

## Nøglekompetencer – forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab

En dokumentationsrapport udgivet af Sekretariatet for Det Nationale Kompetenceregnskab, Undervisningsministeriet

1. udgave, 1. oplag, november 2002: 300 stk.

ISBN nr. 87-603-2251-9.

Bestilles pr. mail hos [nkr@uvm.dk](mailto:nkr@uvm.dk)

Sekretariatet for Det Nationale Kompetenceregnskab

H. C. Andersens Boulevard 43

1553 København V

Trykt hos Malchow A/S

# Forord

Denne rapport er et resultat af Det Nationale Kompetenceregnskabs (NKR) arbejde med at indkredse og præcisere kompetencer, der er relevante for et sådant regnskab. Bidragene i rapporten er skrevet af en række forskere, som hver på deres felt besidder speciel indsigt, der har sat dem i stand til at give spændende og vægtige bidrag til, hvordan de valgte kompetencer kan forstås.

Danmark deltager sammen med 11 andre lande i OECD-projektet *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo). I projektet er ekstraheret en række nøglekompetencer, som ser ud til at udgøre en fællesmængde i de pågældende landes kompetencepolitik og generelle satsning ved årtusindskiftet. Det er disse kompetencer, NKR har bedt forskerne om at arbejde med.

NKR valgte, af hensyn til det videre arbejde, at bede forskerne om at strukturere deres bidrag efter en fælles vejledende opgavedisposition (se bilag 3). Bidragene følger i varierende udstrækning denne disposition, og NKR har ikke redigeret i, eller søgt nogen indholdsmæssig harmonisering af de enkelte bidrag. Ansvar for de enkelte bidrag ligger derfor hos de pågældende forskere.

I Danmark har vi indtil videre valgt at tage udgangspunkt i OECD/DeSeCo-nøglekompetencerne ved udviklingen af Det Nationale Kompetenceregnskab.

Det videre arbejde med kompetencerne baserer sig på en metodik, hvor en håndfuld af kompetencerne *først* søges videreudviklet. Der er tale om aktiviteter rækkende fra yderligere indholdsbestemmelse, indikatorudvikling til måling af kompetencen via statistisk dataopsamling. På baggrund af erfaringerne med operationalisering og dataopsamling vil arbejdet *senere* blive udvidet med flere af kompetencerne. I udviklingsarbejdet prioriteres endvidere internationale samarbejdsrelationer, da der både i OECD og EU som i enkelte lande (f.eks. Norge) arbejdes med lignende problemstillinger.

Der er i dag ikke nogen alment anerkendt definition af begrebet ”nøglekompetence”, men diskussionen om det kan ses som udtryk for et ønske om at få defineret nogle generelle kompetencer hvis gyldighed rækker ud over den bestemte kontekst, hvori de erhverves. Der er med andre ord tale om kompetencer, som antages at have en bred gyldighed og som er af stor vigtighed for at kunne navigere i såvel det civile som i det professionelle liv. Dermed bliver nøglekompetencerne i en række sammenhænge også *forudsætninger* for at anvende faglige kompetencer i arbejdslivet. F.eks. anvender man sin sociale kompetence, som er identificeret som en af nøglekompetencerne i det moderne arbejdsliv, i samarbejdet med andre, uanset hvilken specifik faglig sammenhæng, der er tale om. Og man anvender f.eks. sin læringskompetence, når man skal fungere med skiftende opgaver, teknologi og organisering.

Det er en af de store forskelle på industrisamfundets arbejdsliv og videnssamfundets, at produktionsprocesserne fordrer såvel faglige kompetencer som nøglekompetencer hos hele arbejdsstyrken.

Danmarks konkurrenceevne er i vid udstrækning afhængig af uddannelsessystemernes og virksomhedernes evne til at udvikle kompetencer i en livslang læringsproces. Det kommende Nationale Kompetenceregnskab skal følge denne udvikling, sammenligne Danmark med andre lande, og bidrage til en levende debat.

Det er håbet, at denne rapport bliver et vigtigt bidrag til forståelsen af og debatten om nøglekompetencer i vidensamfundet. Et dansk og engelsk ekstrakt af publikationen vil blive offentliggjort på Det Nationale Kompetenceregnskabs hjemmeside [www.nkr.dk](http://www.nkr.dk).

Roland Svarrer Østerlund  
Uddannelsesstyrelsen, Undervisningsministeriet

# INDHOLD

<b>Social kompetence</b> .....	<b>1</b>
af forskningslektor Bente Jensen i samarbejde med lektor, dr.pæd. Søren Ehlers, Danmarks Pædagogiske Universitet	
<b>Literacy-kompetence</b> .....	<b>21</b>
af forskningsleder Torben Pilegaard Jensen, Amternes og kommunernes forskningsinstitut	
<b>Læringskompetence</b> .....	<b>40</b>
af lektor Steen Høyrup, Danmarks Pædagogiske Universitet	
<b>Kommunikationskompetence</b> .....	<b>57</b>
af lektor, cand.psych. Henriette Christrup, Institut for Kommunikation , Roskilde Universitetscenter	
<b>Selvledelseskompetence</b> .....	<b>74</b>
af Center for Ledelse	
<b>Demokratisk kompetence</b> .....	<b>96</b>
af lektor Helge Hvid, Institut for Miljø, Teknologi og Samfund , Roskilde Universitetscenter	
<b>Natur- og miljøkompetence</b> .....	<b>113</b>
af professor og forskningsleder Bjarne Bruun Jensen, Danmarks Pædagogiske Universitet og lektor Michael Søgaard Jørgensen, Danmarks Tekniske Universitet	
<b>Kulturel kompetence</b> .....	<b>152</b>
af adjunkt Iben Jensen, Institut for kommunikation , Roskilde Universitetscenter	
<b>Interkulturel Kompetence</b> .....	<b>173</b>
af professor Hans Gullestrup, Institut for Erhvervsstudier, Aalborg Universitet	
<b>Kreativ og innovativ kompetence I</b> .....	<b>187</b>
af direktør Palle Rasmussen, Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet	
<b>Kreativ og innovativ kompetence II</b> .....	<b>203</b>
af professor Henrik Herlau i samarbejde med lektor Leif Bloch Rasmussen, Handelshøjskolen i København	
<b>Kropskompetence</b> .....	<b>219</b>
af lektor, ph.d. Reinhard Stelter, Institut for Idræt, Københavns Universitet	
<b>Helbredskompetence</b> .....	<b>232</b>
af professor, dr.med. Finn Diderichsen, Institut for folkesundhed, Københavns Universitet	
<b>BILAG</b> .....	<b>242</b>

# Social kompetence

af forskningslektor Bente Jensen i samarbejde med lektor, dr.pæd. Søren Ehlers, Danmarks Pædagogiske Universitet

## Indhold

1. En generel vurdering af kernekompetencernes anvendelighed – giver den empiriske konstruktion med de 10 individuelle kompetencer mening, også i en teoretisk forstand?.....	2
2. Overordnet beskrivelse af 'social kompetence' – hvad vil det sige at besidde denne og hvordan kommer den til udtryk?.....	5
3. En beskrivelse af kompetencens delkomponenter/dimensioner .....	7
4. Beskrivelse af sammenhænge i arbejdslivet, uddannelseslivet og i det civile liv, hvor delkomponenter af den sociale kompetence kommer til udtryk.....	8
4.1 Arbejdslivet.....	8
4.2 Uddannelseslivet .....	10
4.3 Det civile liv.....	10
5. En beskrivelse af i hvilke sammenhænge den sociale kompetence og dens delkomponenter udvikles (uddannelse, arbejdsliv, det civile liv) .....	12
5.1 I familien og det civile liv.....	12
5.2 I arbejdslivet .....	13
5.3 I uddannelseslivet.....	14
6. Overvejelser af 'social kompetences' afgrænsning i forhold til beslægtede kompetencer .....	14
7. Overvejelser over hvordan 'social kompetence' kan forstås i sammenhæng med én eller øvrige på listen.....	15
8. Forslag til konkrete kvantitative indikatorer, der kan belyse det sociale kompetenceniveau i det danske samfund.....	17
8.1. Indikatorer.....	17
8.1.1 Indikatorer - kvantitative mål .....	17
8.1.2 Indikatorer på 'sociale handlinger'.....	17
8.1.3. Indikatorer på 'sociale færdigheder' .....	17
8.1.4. Indikatorer på 'sociale holdninger'.....	18
9. Hvem kan indgå i kvantitative kompetencemålinger?.....	18
9.1 I arbejdslivet .....	18
9.2 I uddannelseslivet.....	18
9.3. Målgrupper i det civile liv.....	19
10. Alternative metoder til 'kompetencemålinger' – kvalitative mål .....	19
Litteratur.....	20

## **1. En generel vurdering af kernekompetencernes anvendelighed – giver den empiriske konstruktion med de 10 individuelle kompetencer mening, også i en teoretisk forstand?**

For at vurdere spørgsmålet om de udvalgte kerneområder giver mening, skal der først gøres nogle overvejelser i et sociologisk og ideologisk perspektiv. Det sociologiske perspektiv handler om det nødvendige mens det ideologiske om det ønskværdige set i forhold til den højmoderne aktuelle kontekst, vi befinder os i.

Hvilke forudsætninger er *nødvendige* i den pågældende sociale sammenhæng, det vil sige i Danmark set i forhold til de andre OECD-lande, der indgår i projektet? Og videre i forlængelse heraf, hvilke forudsætninger er *ønskværdige* ud fra politiske og pædagogiske hensyn? Et tredje spørgsmål, der trænger sig på, er om de valgte kompetenceområder giver mening - også i *teoretisk* forstand. Det sidste bliver interessant i det øjeblik kerneområderne skal beskrives indholdsmæssigt, mens de to overordnede spørgsmål er nødvendige at forholde sig grundigt til inden, der udarbejdes rapporter over et samfunds reservoir af kompetencer. Der er ikke ét svar på spørgsmålet om et vist antal kompetencer er mere eller mindre rigtigt. Det er alene et spørgsmål om kompetenceregnskabers formål og hensigtsmæssighed i forhold til de overordnede mål, dvs. den samfundsmæssige politiske 'dagsorden' og den konkrete sociale kontekst.

I NKR-projektet er formålet at kunne måle kompetencestyrken i det danske samfund, hvad angår såvel personlige, sociale som faglige ressourcer, der er til stede i alle befolkningsgrupper. Målet er at få viden, for det første om hvilke kompetenceressourcer landet på et givent tidspunkt er i 'besiddelse af' og for det andet med passende intervaller at kunne måle tilvækst i kompetencerne. Det har hidtil været normen i det danske samfund, at faglige kvalifikationer og kompetencer har været i fokus, mens personlige og sociale sider af kompetencen oftest har været knyttet til det civile liv. Ideen bag nærværende projekt er imidlertid, at livet i fremtidens samfund stiller krav også til mere personlige og menneskelige ressourcer og derfor bliver det både *nødvendigt* og *ønskværdigt* at inddrage en række nye kerneområder inden for kompetencetækningen.

NKR foreslår på baggrund af samarbejde med adskillige OECD-lande (DeSeCo-projektet) at definere kompetence som:

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

Og kompetencerne, der inddrages, deles op på ti kerneområder: Social kompetence, Literacy, Læringskompetence, Kommunikationskompetence, Selvledelseskompetence, Demokratiske kompetence, Miljø- og naturkompetence, Kulturel kompetence samt Helbreds- og fy-

sisk kompetence. I det danske projekt er desuden valgt at inddrage Kreativ og innovativ kompetence, som særligt dansk bidrag.

Spørgsmålet om de 10 kerneområders relevans kan som sagt kun besvares ved at gøre sig formålet klart. Flere typer formål kunne fremhæves. Det, at alle skal have muligheder for at leve 'et godt liv', kunne være ét formål. Folkeskolens formålsparagraf, der lægger vægt på, udover faglige kvalifikationer, at børn og unge udvikler indstillinger til ligeværd og demokratiske holdninger kunne være et andet. Huset Mandag Morgen har gennem deres kompetenceudviklingsprojekter fokuseret på en tredje form for målsætning, som går ud på at øge landets konkurrenceevne via skaber- og sammenhængskraft (jf. Kompetencerådet, 1999, 2000).

I nærværende NKR-projekt er formålet at sikre '*alle befolkningsgruppers kompetenceudvikling med henblik på et aktivt arbejdsliv*'. Og dette anses for at kræve ændrede kompetenceprofiler, hvor '*faglige, personlige og sociale kompetencer kommer i spil samtidigt og kontinuerligt udvikles*'.

Det vil sige relevansen af de valgte områder inden for NKR-projektet skal vurderes på, om de dækker de nævnte områder og om de samtidig giver mening teoretisk. Dette også set i lyset af, at DeSeCo's forståelsesramme for 'individuel kompetence', som er følgende:

'Kompetencebegrebet omfatter udover specifik viden og konkrete færdigheder, også de rutiner og strategier, som individet anvender til at tilegne sig viden og færdigheder såvel som de holdninger og værdier der er nødvendige for at kunne agere både selvstændigt og i samarbejde med andre individer i arbejdslivet'

Og denne definition af kompetencebegrebet falder godt i tråd med en definition af kompetence, som er inspireret af den svenske professor Per-Erik Ellström. Han definerer nemlig kompetence således:

*"Med kompetence forstås et individs potentielle handlingsform i relation til en bestemt opgave, situation eller kontekst"*

(Ellström, 1997, 22).

Man kan sige ud fra disse definitioner, som jeg tilslutter mig i det videre arbejde med at indkredse den sociale kompetence, at kompetencen rummer såvel en række potentialer, det vil sige det bagvedliggende 'lager' af viden, holdninger og erfaringer som konkrete færdigheder. De bagvedliggende aspekter af kompetencen må indgå i beskrivelsen af en række delkomponenter, men det er den konkrete udfoldelse af kompetencen gennem handlinger og beskrivelse, der kan gøres til genstand for observation og måling (jf. afsnit 9).

Efterfølgende skal de valgte kernekompetencer vurderes ud fra relevansen set i forhold til NKR-projektets præcisering af formål og definitioner på kompetence.



Det **faglige** dækkes af kerneområderne: Literacy og læringskompetence. Relevansen af at tage de to kerneområder ind som repræsentanter for det faglige kan begrundes ud fra det nødvendige og ønskelige i, at mennesker udvikler kvalifikationer, inden for det vi kunne kalde 'kulturens redskaber' og evne til læring og vilje til fortsat læring kan også begrundes i forhold til et videnssamfund, der i den grad kalder på stærkt udviklede faglige kvalifikationer og evne til videreudvikling på mange områder (Andersen et al, 2001).

Det **sociale** område dækkes af kerneområderne: Social kompetence, kommunikationskompetence, demokratisk kompetence samt kulturel/interkulturel kompetence. Relevansen af at tage fire kerneområder ind som repræsentanter for det sociale, kan begrundes ud fra det nødvendige og ønskelige i, at mennesker udvikler kvalifikationer inden for flere facetter af det sociale. Tilsammen giver det mening at tage disse fire aspekter ud, idet den sociale interpersonelle dimension suppleres af mere politiske aspekter, af det demokratiske, kritiske og kommunikative aspekt og endelig af det interkulturelle, som alle anses for yderst relevante at drage ind som kernekompetencer i en tid præget af globalisering. Teoretisk giver det ud fra både social- og kulturpsykologisk samt kommunikations teoretisk grundlag god mening at tale om social kompetence og herigennem er skabt et godt fundament for relevansen af dette kerneområde opdelt i 'underkompetencer'.

Det **personlige** område dækkes af kernekompetencen: Selvledelseskompetence. Relevansen af netop at tage dette emneområde ind som repræsentant for det personlige begrundes især efter min vurdering ud fra det *nødvendige og ønskelige* perspektiv. I selvledelsesaspektet ligger hele spørgsmålet, som bliver mere og mere centralt i fremtidens samfund, at det er 'op til den enkelte' at skabe og lede sig selv, at udvikle en autonomi. Dette med risiko for at individualiseringen kommer til at handle om en kompetence, der drejer sig om at være sig 'selv nok'. Men teoretisk giver det kun mening hvis vi inddrager en særlig mestringskompetence, som inddrager 'selvet' som forudsætning for menneskelig rettet og som personlig drivkraft (jf. bl.a. Kohut if. Hansen, 2001).

I NKR-oplægget er endvidere inddraget nogle 'metakompetencer', som forventes indarbejdet i et kompetenceregnskab som må opfattes som overordnede kategorier, der rækker udover de 10 kernekompetencer og som på den måde indgår i dem alle. Det anses som teoretisk styrke, at de fleste af kernekompetencerne er nært forbundne, det vil sige bidrager gensidigt til hinanden som udviklingspotentialer og dette kan ses inden for de opdeltede tre områder. I den sammenhæng skal dog nævnes, at to kerneområder synes at falde uden for den mere oplagte eller 'naturlige' sammenhæng. Her tænkes på 'natur- og miljøkompetence' samt 'helbreds-fysisk kompetence', som måske med fordel kunne være samlet under et og samles inden for en 'sundhedskompetence'.

Sammenfattende er det vurderingen, at de nævnte kernekompetencer samt de udvalgte 'metakompetencer' er relevante i forhold til de formål, som projektet lægger op til. Sagt på en anden måde savnes der ikke nogle grundlæggende kompetencer i det valgte 'system', men man kunne diskutere hvorvidt delkomponenter af enkeltkompetencer skulle bringes frem i det, der er kaldt 'metakompetencer'. Her tænker jeg blandt andet på 'kreativitet', som med rette kunne placeres som 'overordnet' de fleste af de andre kernekompetencer og finde teo-

retisk belæg derfor. Ved udarbejdelse af det nationale kompetenceregnskab er det efter min vurdering derfor vigtigt at inddrage indikatorer på såvel 'metakompetencer' som på delkompetencerne – samtidig med at dette opfattes som et samlet system, det vil sige man kunne tænke sig udviklet mål for, hvilke delkompetencer, der 'spiller sammen'.

## **2. Overordnet beskrivelse af 'social kompetence' – hvad vil det sige at besidde denne og hvordan kommer den til udtryk?**

Social kompetence handler ifølge definitionen if. DeSeCo:

*"... 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"*.

Relevansen af at fokusere så stærkt på den sociale kompetence i NKR-projektet, så det kaldes 'en af de væsentligste i DeSeCo sammenhæng skyldes de stigende krav, vi ser fra alle sider, til at mennesker 'går sammen' og danner relationer og netværk. Men det skyldes også globaliseringsprocessen, som fører stadig flere mennesker med forskellig kulturel baggrund sammen. Dette sidstnævnte aktualiserer, at der sættes særligt fokus på den del af den sociale kompetence, som handler om '*evnen til at skabe positive relationer gennem forståelse og lydhørhed på tværs af kulturbundne forskelligheder*'.

Her skal jeg gå lidt mere ind i en indkredsning af begrebet social kompetence ud fra teoretisk baggrund. Social kompetence opfattes, som nævnt ovenfor, som en særlig vigtig form for kompetence, der ikke mindst i forhold til et senmoderne samfund opfattes som en vigtig forudsætning for opnåelse af identitet og personlig integritet, som er centralt og får øget betydning både i arbejdslivet, uddannelseslivet og i det civile liv.

Den teoretiske baggrundsforståelse herfor er, at dannelses- og udviklingsprocesser i det 'åbne' og hastigt forandrende samfund er betinget af de personlige valg, der finder sted i skiftende sociale kontekster (jf. Jørgensen, 2001). Forudsætningen for valgene er en social kompetence, der sætter individet i stand til at blive medlem af sociale gruppetilhørsforhold, netværk og andre typer interpersonelle relationer, og derved tilegne sig og være med til at påvirke normerne. Derigennem udvikles en social og fælles identitet, knyttet til det tilhørsforhold som man er med til at skabe. Hertil kommer, at med betoningen af social kompetence, understreges en modsætning til individualiseringen, og der antydes at begrebet rummer et normativt grundlag i et socialt fællesskab og forudsætter social integration. Derved bliver social kompetence også et spørgsmål om holdninger, forpligtelse og om socialt ansvar, herunder solidaritet.

Ud fra den teoretiske litteratur om social kompetence (jf. bl.a. Jørgensen, 2001, Ogden, 2001, Backe-Hansen & Ogden, 1998) lægges især vægt på tre aspekter ved den sociale

kompetence, nemlig empati, tilknytning og sociale færdigheder. De tre aspekter skal uddybes lidt mere her.

De emotionelle sider af den sociale kompetence, som også er fremhævet i DeSeCo-definitionen 'spiller sammen' og påvirker hinanden indbyrdes. *Empati* henviser til at kunne leve sig ind i en situation, forstå den, og hvilke rammer og muligheder, der er. Empati handler således også både om indlevelse i 'sig selv' og den 'anden' og i 'samspillet' imellem. *Tilknytningsdimensionen* drejer sig om at kunne placere sig selv i "et indre forhold" til de mennesker, man er sammen med. Derfor er graden og kvaliteten af tilknytningsrelationen også afhængig af, hvor motiveret man er i forhold til at deltage i samspil med andre og hvor åben, man er i forholdet. De emotionelle sider af den sociale kompetence er forudsætningen, sammen med andre bagvedliggende kognitive og motivationelle sider, og som vi skal se det senere kan disse aspekter opdeles på flere delkomponenter, som også udgør forudsætningerne for at den sociale kompetence kommer til udfoldelse. Men det er først gennem udvikling af sociale færdigheder, at en social kompetence kan manifestere sig.

Sociale færdigheder bygger grundlæggende på responsivitet (Asplund, 1987), hvormed personen kan orientere sig mod den sociale omverden – og reagere i forhold til den. Men social færdighed bygger også på social relationering, der handler om at knytte sig til andre. Disse to forudsætninger er grundlaget for den sociale interaktion, der er kernen i alle sociale relationer og formålet med den sociale kompetence. Mere konkret defineres sociale færdigheder ofte med udgangspunkt i symbolsk interaktionisme, som blandt andet er repræsenteret ved G.H. Mead (1934) og opfattes forbundet med at kunne og ville leve sig ind i den sociale orden og kunne handle i forhold til den og på grundlag af den – og herudfra kunne relatere sig til andre. Det er et spørgsmål om at kunne forstå, anvende og udvikle 'spillereglerne' i det sociale. Det betyder nærmere bestemt at kunne begå sig inden for den sociale situation i den egenart, den er. Det skifter fra situation til situation, men handler generelt om at leve op til sociale normer og krav, som er gældende men også gennem handleplanen at være med til at skabe normer for situationen som aktiv deltager.

Den sociale kompetence kommer til anvendelse på forskellig måde i forhold til den konkrete sociale kontekst. Men overordnet er der tre vigtige hovedkomponenter som skal forfølges her videre frem gennem notatet.

Det drejer sig om:

*En relationskomponent*, det vil sige evnen til at indgå i og udvikle mange og hurtigt skiftende relationer. Relationer som fungerer, hvis mennesker er i stand til at skabe og indgår i gensidigt givende relationer. Dette kræver viden om gensidighed, sociale færdigheder, empati og erfaringer med at give gensidigt givende tilbagemeldinger samt holdninger og motivation for at opbygge gensidighed.

*En interkulturel komponent*, det vil sige viden om, evnen og motivation i forhold til at arbejde sammen med mennesker fra en anden kulturbaggrund. Dette interkulturelle aspekt stiller krav om motivation og holdninger til at indgå i sådanne sammenhænge. Dette kræver viden om andre kulturbaggrunde og deres særkende samt social ansvarlighed og solidaritet, herunder tolerance.

*En netværkskomponent*, det vil sige evne til at skabe, fastholde og videreudvikle netværk samt evne til at arbejde i åbne og skiftende netværk. Dette netværksperspektiv stiller krav om viden, færdigheder og motivation for at omstille sig socialt fra den ene arena til den anden gennem hverdagen i arbejdsliv, uddannelsesliv og i det civile liv. Det stiller endvidere krav om holdninger til og motivation for at arbejde - ikke individuelt men i fællesskaber. Endelig stiller denne delkomponent krav om evne til at indgå i fælles problem- og konflikt-løsningssituationer.

De tre komponenter vender jeg tilbage til gennem de efterfølgende afsnit i forbindelse med at beskrive, hvor og hvordan kompetencens kommer til udtryk/anvendes. Men først en mere nuanceret beskrivelse af kompetences delkomponenter/dimensioner.

### **3. En beskrivelse af kompetencens delkomponenter/dimensioner**

Den sociale kompetence kan komme til udtryk på forskellige måder, som bedst kan beskrives ud fra en fokusering på opdeling i en række delkomponenter. Flere komponenter er i spil i den sociale situation – nogle på samme tid, andre i gensidig aflæsning af hinanden.

Det drejer sig om:

*En oplevelses/perceptionel komponent*, oplevelsen af hvad der er på 'færde' i den sociale situation, og hvilke specifikke 'krav' den stiller til en.

*En kognitiv videns komponent*. Viden om det sociale og om, hvordan man indgår i den konkrete situation, skaber relationer, herunder viden, der gør det muligt at forstå situationen, som den specifikke situation den er, samt hvilke forventninger, muligheder og begrænsninger, situationen rummer.

*En erfarings/refleksiv komponent*, der gør det muligt at trække på tidligere erfaringer med sociale situationer, hvordan 'gik det', hvad gik godt/hvad mislykkedes, hvorfor, hvordan gør jeg det bedre? Overvejelser over rutiner og strategier, som tages i anvendelse for at tilegne sig viden og færdigheder om de sociale situationer i al deres specificitet og mangfoldighed.

*En handlingskomponent*, der lægger vægt på det initierende aspekt af social handlen, der gør det muligt at tage initiativer, opsøge sociale situationer, etablere relationsdannelse, netværk, udvikle nye former for netværksdannelse, nye former for samarbejdsrelationer og -metoder.

*En færdighedskomponent*, som handler om det mere 'tekniske', det er det vi kunne kalde sociale kvalifikationer, som kræves for konkret at kunne begå sig i og skabe sociale relationsdannelse. Dertil kræves evne til samarbejde og problemløsning, vejledning, støtte, feedback, konfliktløsning, kommunikation. Tilsammen færdigheder som er nødvendige for at kunne agere i den sociale kontekst selvstændigt og i samarbejde med andre.

*En motivations- og holdningskomponent*, som handler om at være indstillet på, engageret i og have sociale værdier, socialt ansvar herunder solidaritet og interesse i at sigte imod integration og skabe sociale integrationsprocesser.

*En emotionel komponent* som handler om empati, tilknytning: desuden 'selvet' som rettet-hed imod selvhævdelse og rettet-hed imod den anden, samhørighed, en slag emotionel 'in-telligens'.

Vi genkender nogle af komponenterne fra DeSeCo-definitionen om individuel kompetence: Viden, færdighed, strategi, holdninger og værdier. Derudover er inddraget en række andre delkomponenter, som tilsammen anses for at give et dækkende billede af de mange facetter og dimensioner som den sociale kompetence rummer.

Nogle af delkomponenterne kan betragtes som latente (potentialerne) mens andre, såsom færdigheder, handlinger og holdninger betragtes som manifesterede dele af kompetencen. Det er dem der kan vurderes, måles i et kompetenceregnskab ved kvantitative metoder.

#### **4. Beskrivelse af sammenhænge i arbejdslivet, uddannelseslivet og i det civile liv, hvor delkomponenter af den sociale kompetence kommer til udtryk**

Komponenter suppleret med dimensionerne angiver således en bestemt optik for, hvad vi skal se efter, når spørgsmålet er, hvor den sociale kompetence kommer til udtryk/ anvendes. Og senere, når spørgsmålet om indikatorer, tages op følges den samme optik. Her beskrives hvordan delkomponenterne kommer til udtryk og anvendelse inden for de tre arenaer, der er i fokus i NKR-regnskabet, nemlig arbejdslivet, uddannelse og i det civile liv.

##### *4.1 Arbejdslivet*

*Relationskomponenten*, kommer til udtryk gennem menneskers evne til at indgå i og udvikle mange og hurtigt skiftende relationer i arbejdslivet. Relationer, som skal fungere, kræver at man tager forskellige dimensioner af den sociale kompetence i anvendelse – hvilke der bliver tale om, vil dels afhænge af situationen og den specifikke sociale relation, der er tale om og dels af den enkelte medarbejders holdninger og motivation samt hans eller hendes viden og strategier.

Arbejdslivet kræver i stigende grad at virksomheder er aktive i forhold til at etablere samarbejdsrelationer med kunder og leverandører. Den interpersonelle relationskomponent kommer her i anvendelse i den måde den enkelte medarbejder er i stand til at etablere sådanne samarbejdsrelationer. Samtidig er hele virksomheden, organisationen afhængig af at den enkelte medarbejder og fællesskaber af medarbejdere anvender social kompetence og har holdninger og motivation hertil. Flere af delkomponenterne og herunder de dimensioner, der definerer dem, er centrale i den forbindelse, fx. vejledning, støtte, men også en indfølelse (empati) med den andens behov og ønsker, samt kommunikation, opstilling af fælles mål og den fremadrettethed, der ligger i det produktive, for blot at trække nogle væsentlige dimensioner frem. Selvfølgelig vil andre dimensioner også kunne komme på tale.

*Den interkulturelle komponent* kommer til udtryk i arbejdslivet gennem menneskers tolerance, motivation for og holdninger til konkret at indgå i og skabe relationer til mennesker fra andre kulturer på tværs af landegrænser og inden for landets grænser i forbindelse med at sikre social integration.

Social kompetence kommer i anvendelse i forbindelse med de stigende krav, der stilles til virksomheder og organisationer om at orientere sig internationalt. Der kræves samarbejde med andre virksomheder ud over landets grænser og relationsdannelser udvides til at omfatte interkulturelle aspekter.

Det vil sige kommunikation på fremmedsprog er nødvendigt at inddrage, men også flere af de andre dimensioner tages i anvendelse i forbindelse med relationsdannelse internationalt. Der stilles særlige krav til mange dimensioner af den sociale kompetence, for udover det sproglige er kravet, at den enkelte medarbejder kan og er motiveret for at kunne sætte sig i dens 'andens' sted, det vil sige have empati og tolerance over for den andens kulturelle baggrund. Omvendt stilles der også krav til den mere strategiske og den personlige side af social kompetence. Sidstnævnte handler om personlig identitet og integritet, som er forudsætningen for at kunne fremsætte egne behov, krav og ønsker og søge andres hjælp. Delkomponenter og dimensioner, der kommer til anvendelse er som før nævnt kommunikation på flere sprog, empati mens også samarbejde, problem- og konfliktløsning, fælles refleksion samt socialt ansvar, set som forpligtelse og tolerance.

*Netværkskomponenten.* Netværk i arbejdslivet og evne til at håndtere diversitet bliver stadig vigtigere. Fællesskabet og netværksperspektivet i arbejdslivet bliver fremover en nødvendig forudsætning for, at arbejdspladsen, organisationen og hele virksomheder bliver konkurrencedygtige nationalt og internationalt. Netværk adskiller sig fra de ovennævnte relationsdannelser, ved at netværk er fungerende arbejdsfællesskaber internt i en virksomhed eller organisation eller eksternt i tværfaglige netværk i samarbejde med medarbejdere fra andre organisationer.

Netværk har i forhold til tidligere tiders fælles indsats, som blev etableret af blandt andet bønder og husmænds fælles indsats med henblik på at skabe stabilitet og fælles nye produktionsformer, ændret karakter. I dag er netværk karakteriseret ved, at de er 'åbne' og 'mangfoldige'. Det betyder, at den enkelte indgår i mange forskellige netværk gennem hverdagen og den sociale kompetence kommer således også til udtryk ved en vis fleksibilitet og det at kunne omstille sig og anvende delelementer af den sociale kompetence i forhold til den specifikke sociale situation, man som individ nu er placeret i. Men også at kunne forholde sig til og håndtere netværk, der er til forhandling, de opløses måske – og nye dannes.

De delkomponenter, der tages i anvendelse i forbindelse med netværksdannelse og deltagelse, er især fokuseret på sociale handlinger, dvs. evne til initiativtagning, men også andre nævnte delkomponenter er 'i spil' i større eller mindre grad. Især er samarbejdsdimensionen

nen vigtig, problem- og konfliktløsningsevner, evne til fælles fastholdelse af rettigheder, modstand imod magtmisbrug og ved evnen til at opstille fælles mål og visioner.

#### 4.2 Uddannelseslivet

*Relationskomponenten.* Der bliver stigende behov for, inden for skole- og uddannelsessystemet, at studerende indgår i relationsdannelser, at man samarbejder om opgaver, deler viden og går sammen og skaber produkter i fællesskab. Den enkelte kan ikke alene skaffe sig al den viden, der er nødvendig og som i dag produceres i stort omfang. Desuden er relationsdannelser af stor betydning for den enkeltes muligheder for gennem skole- og uddannelsessystemet at skabe en identitet sammen med andre. Fællesskaber af 'lærende' har i mange sammenhænge vist sig at være centralt at tænke ind som forudsætninger for optimal læring (jf. bl.a. Illeris et al, 2001). Derfor bliver den sociale kompetence og dens delkomponenter også i den sammenhæng centrale.

*Den interkulturelle komponent* kommer til udtryk inden for uddannelse på to måder. For det første ved at studerende fra flere kulturer er sammen i skole- og uddannelsessystemet og for det andet, er der også i uddannelsessammenhæng stigende behov for at inddrage den internationale dimension. Den handler om at skaffe sig viden gennem internationale kanaler. Globaliseringen indebærer desuden, at uddannelser i det enkelte land ikke kan ses adskilt fra tilsvarende uddannelser i andre lande.

Den sociale kompetence kommer således til udtryk i forbindelse med at skabe social integration men også tværfaglige og internationale kontakter. Dette forventes at blive et af fremtidens svar på nyskabelser inden for vidensproduktion samt arbejdsformer og udvikling af nye kreative ideer, produkter og formidlingsformer kræver udveksling af studerende, undervisere og tværgående internationale uddannelsessystemer. Således kommer det interkulturelle aspekt til at handle om interkulturel tolerance samt aktiv deltagelse, handling og innovation i forhold til tværkulturelle uddannelsessystemer.

*Netværkskomponenten.* At skabe netværk inden for skole og uddannelse giver den basale tryghed som er nødvendig for al læring. Vi ser det lige fra skolen, hvordan social marginalisering, der viser sig gennem fx. mobningsproblemer sætter sig varige spor i negativ retning og betyder, at læringsprocesser går i stå eller aldrig kommer i gang. Det samme mønster ser vi inden for uddannelsessystemet, idet det oftest er sådan, at det er de udsatte og marginaliserede unge, som aldrig kommer i gang med en uddannelse. Den del af den sociale kompetence, som tages i anvendelse i denne sammenhæng, handler især om socialt ansvar.

#### 4.3 Det civile liv

Ofte forbinder vi social kompetence med privatsfæren. Den sociale kompetence udvikles lige fra tidligste barnealder - i familien gennem de relationsdannelser og tilknytning, der skabes her. Men i et senmoderne samfund der stiller nye krav, er der også andre 'dagorden', og det at være menneske har ændret sig radikalt. Det er ikke længere, som på Durkheims tid sådan, at den sociale orden fastlægges gennem normer. Tværtimod er vi

udsat for, det man kunne kalde den 'kulturelle frisættelse', hvilket betyder at mennesker sættes 'fri' fra traditionen, og dermed fra fastlagte sociale normer og værdier.

Dette betyder på godt og ondt, at det bliver op til den enkelte at 'skabe sig selv' og gennem netværk og relationsdannelser, skabes værdierne, som er nødvendige for at udvikle basal tryghed, tillid til omverdenen og selvtillid. Og i den sammenhæng social kompetence vigtig at forstå på ny - i arenaer, der rækker udover familien og det nære.

*Relationskomponenten.* Den sociale kompetence kommer til udtryk gennem den måde mennesker er i stand til at skabe relationer til andre, udover de nære relationer, der udfolder sig i familien. Langt de fleste danske børn er passet uden for hjemmet fra tidligste alder (jf. Nærvig Petersen, Danmarks Statistik, 2002) og i dagtilbud og allerede her kommer den sociale kompetence i anvendelse. Om det lykkes at blive socialt integreret afhænger af evnen til relationsdannelse, men også af omgivelsernes 'sociale kapital'.

Den sociale kompetence kommer endvidere i anvendelse når børn og unge skaber relationer til jævnaldrende. Dette er mere afgørende end nogensinde på grund af den 'kulturelle frisættelse' og på grund af familier i forandring (ibid.). I en tid under opbrud også familiemæssige opbrud kommer den sociale kompetence i anvendelse, når voksne skaber nye relationer eller fastholder og vedligeholder sociale relationer i venskaber, lokalmiljøer og nabo-skaber. Hvis arbejdslivet desuden 'fylder' meget, antages social kompetence at 'fylde mindre' i det civile liv. Dette er ikke undersøgt, men ville være relevant spørgsmål at fokusere på i NKR-projektet.

*Den interkulturelle komponent* kommer til udtryk i det civile liv ved at mennesker fra flere kulturer i højere grad end nogen sinde lever side om side. Der er brug for interkulturel forståelse. Socialt ansvar, tolerance og solidaritet. Det interkulturelle aspekt af kompetencen kan også blive central i forbindelse med familiers flytning til udlandet, måske som følge af krav fra arbejdslivet, blot med omvendt fortegn, her bliver det evne til selv at skabe sig social integration, der bliver vigtig.

*Netværkskomponenten.* Netværk i det civile liv er ligesom relationsdannelser mere nødvendige end nogen sinde i en tid med forandringer, familier i opbrud og mobilitet. Mennesker bor og lever ikke længere det samme sted, mange familier er brudte og nye måske under dannelse. Børn, unge og voksne er til stadighed i færd med at skabe, forhandle og videreudvikle netværk i det civile liv. Social kompetence kommer til udtryk gennem netværksdannelser i lokalområdet, i familienetværk, i fritiden, foreningsliv, politiske organisationer eller igennem andre interesseorganisationer og aktiviteter. Der finder en lang række sociale aktiviteter som kan rummes inden for begrebet 'åbne netværk' knyttet til det civile liv.

Man danner netværk, ikke fordi man skal, eller fordi normer og traditioner byder én det, men man gør det af lyst og interesse og fordi det er en måde i vor tid, at skabe sig tilknytningsrelationer og samhørighed.



Man kan tale om, at mennesker lever ud fra forskellige livsformer, alt efter den måde arbejdslivet 'fylder' i forhold til det civile liv og netværkets betydning antages i den sammenhæng at skulle forstås forskelligt.

Hvis arbejdslivet og det civile liv glider ud i ét, som vi ser det inden for det man kan kalde en 'karrierelivsform', antages netværket fra arbejdslivet ofte at bæres med over i det civile liv. Det bliver måske en tendens, der kommer til at brede sig mere og mere i et samfund, der i den grad er fyldt af 'arbejdslivet' for at få hverdagen til at hænge sammen. En anden livsform, man kan kalde 'lønarbejderlivsformen', lægger mere op til at arbejds- og privatliv holdes adskilt. Netværket udfoldes gennem foreningsliv, fritidsaktiviteter og interessefællesskaber der ligger uden for hverdagen på arbejdet. En tredje livsform, den 'selvstændige' lægger op til deltagelse i lokale netværk, interesseorganisationer og foreningsliv, og dette har tendens til at smitte af på arbejdslivet. I sidstnævnte type livsform, starter netværket måske i det civile liv og de positive kontakter, der opstår herved, bringes med over i arbejdslivet.

Den sociale kompetence der kommer til udtryk ved at skabe og deltage i netværk i det civile liv rummer flere delkomponenter og det vil igen afhænge både af typen af netværk, målet med netværket og den specifikke situation, man er i, som blandt andet kan defineres ud fra tanken om livsformer.

## **5. En beskrivelse af i hvilke sammenhænge den sociale kompetence og dens delkomponenter udvikles (uddannelse, arbejdsliv, det civile liv)**

Social kompetence grundlægges – måske mere end nogle af de andre kernekompetencer i barndommen og i familien, det vil sige i det civile liv. Den formes og udvikles yderligere gennem uddannelsessystemet, mens den traditionelt set ikke har haft stor plads i det professionelle liv. Arbejdslivet er imidlertid blevet en stadig mere central arena, både hvad angår anvendelsen og udviklingen af social kompetence. Udvikling af social kompetence og alle dens delkomponenter stopper ikke efter barndommen, men udvikles tværtimod livet igennem.

### *5.1 I familien og det civile liv*

Udvikling af social kompetence, foregår i individet gennem gensidig afstemning med den anden, med forståelsen af den andens sind og med gensidig læsning af intentioner, tanker, følelser og forventninger. Dette sker gennem barnets samspil med *familien*, gennem hele opvæksten.

Social betyder grundlæggende at være gensidig responsiv (Asplund, 1987) og dermed bliver det 'sociale' i virkeligheden en del af det personlige livs vigtigste grundformer. Man reagerer som menneske i forhold til andre, man er i sin inderste tanke placeret i forhold til andre, men også placeret ud fra den måde andre opfatter én og den måde, man er sammen med andre. Man skaber gennem det sociale sin egen indre epistemologi (en personlig ar-

bejdsmodel), der bygger på sammenligninger. Her er det i virkeligheden fortællingen om identitet og mening tager sin begyndelse og de beskrevne delkomponenter og dimensioner udvikles i samspil med hinanden.

Det er netop dette særligt menneskelige som antages at være essensen i social bestemmelse. Man er som menneske placeret i et socialt forhold, og dette er forudsætning for både socialitet men også for individualitet. Resultater af nyere teoretisk og empirisk forskning peger klart i retning af tilstedeværelse af en umiddelbar nærmest ”medfødt” responsivitet. Barn og forældre - eller anden omsorgsperson - danner hurtigt rutiner og mønstre, det vil sige *sociale strukturer*, der skaber den nødvendige forudsigelighed og forventninger til en gradvist mere fast organisering af samspillet mellem individer. Men også *sociale processer*, hvorigennem relationer udvikles og den sociale kompetence indlæres på stadig mere dybdegående planer. At bruge strukturen i processen vil sige at foretage handlinger, der lader sig forstå i forhold til strukturen. Den sociale proces, består af rækken af enkeltelementer: ord, handlinger, blikkontakt, håndtryk – eller det at kunne frembringe de til den sociale proces passende færdigheder – det vil sige i anvendelsen af ”regler”, der hører til i situationen. Det vigtige er at forstå elementerne som henholdsvis initiationer og reaktioner i en lang række af interaktive samspil. Disse elementer er samtidig placeret i forhold til strukturen, her får de en særlig mening, og her skaber de en mening i den situation, de udfolder sig.

### 5.2 I arbejdslivet

Men hvordan organiseres dette sociale samspil i arbejdslivet? To forhold må medinddrages. For det første er det sociale bestemt af struktur, som er det nødvendige bestandige, velkendte og tilbagevendende. Herved skabes en social verden at forholde sig til, en verden som også giver tryghed. For det andet bestemmes det sociale af processen.

Sociale strukturer er i grundlæggende forstand det tilbagevendende i den sociale organisering, det vil sige mønstre, stabile træk, rutiniseringer eller blot gentagelser. Det vigtige er, at de stabile træk indgår som en eller anden form for stabilitet. Parterne opnår på den måde en fornemmelse af, at der er tale om – selv i et måske hektiske arbejdsliv – at noget er stabilt. Det er det de kan forholde sig til, have forventninger til og dermed indrette sig på. Dette er et skridt på vejen til at opnå den delkomponent som tidligere er kaldt den emotionelle komponent, som også handler om en slags personlig tryghed, en forudsætning for videreudvikling af den sociale kompetence både inden for arbejdslivet og gennem andre former for socialt liv. Forandringer, forhindringer og dilemmaer, opfattes på mange måder som næring for udvikling af social kompetence (Bertelsen, 2001). Især handlingskomponenten, det initiativtagende aspekt af den sociale kompetence udvikles gennem dilemmaer og gennem den måde løsningsmodeller findes via fælles konflikt- og problemløsningsprocesser med andre. Men det sker kun, hvis dilemmaer følges op af en oplevelse af muligheder – at det ikke er forgæves - eller at andre ’styrer’ processen.

### 5.3 I uddannelseslivet

Udvikling af den sociale kompetence her kræver, at uddannelsen bygges op om gensidige læringsfællesskaber. Det vil sige, man arbejder sammen, man oplever måske faglige dilemmaer som kræver fælles problem- og konfliktløsning, man forholder sig til dem i fællesskab og er produktivt skabende.

Derved skabes læringssituationer som bidrager til udvikling af faglige kompetencer samtidig med at den sociale kompetence udvikles. Alle 'uddanner' hinanden. Samarbejdende grupper tilvejebringer ikke blot rum for læring, men bliver også rum for identitetsdannelse og videreudvikling af flere af den sociale kompetences delkomponenter.

Lad skoler blive steder - som Bruner (1998) en gang har sagt - hvor kulturel gensidighed praktiseres, det vil sige hvor den sociale kompetence udvikles gennem fælles refleksioner over og erkendelse af bevidstheden om, *hvad de gør, hvordan de gør det og hvorfor – deres grunde..* Hvis det kunne lykkes at skabe noget vi kan kalde en bredere uddannelseskultur, som Bruner (ibid.) udtrykker det, og tog udfordringen op og blev et gensidigt fællesskab kunne et praleri om fremtidig dygtighed ledsages af en garanti om, at landet ville blive rigere – ikke bare ved at gøre de rige rigere og de fattige fattigere men ved at resultater i en mere rimelig omfordeling af den nationale rigdom og de fælles kompetenceressourcer. Vi ville kort sagt ikke bare prøve at reproducere kulturen, men derimod udvikle den sociale dimension, som handler om at skabe lærende fællesskaber.

Kompetencebaseret læring inddrager også en anden side af den sociale kompetence, nemlig holdningskomponenten. Det vil sige læring af enhver færdighed udbygges med erfaringsopsamling, med implementering i en anvendt sammenhæng og med tildeling af ansvar, der skaber involvering.

Sammenfattende har det vist sig, at social kompetence udvikles kun ved, at den praktiseres. Og det handler om at 'bruge sig selv' samtidig med evne til bruge sig selv i 'det sociale' på mange forskellige måder. Herunder også i forandringsprocesser. Dette sidste fordrer at organisations-, uddannelses- og civilt liv, sætter forandringer i fokus - men vel at mærke forandringer, som den enkelte selv føler et ejerforhold til. Konklusionen er, at kompetencen kun udvikles i en social kontekst, der stiller krav til den, fastholder og giver 'rum' for videreudvikling.

## 6. Overvejelser af 'social kompetences' afgrænsning i forhold til beslægtede kompetencer

En afgrænsning af social kompetence i forhold til '*demokratisk kompetence*', kan gøres ved at fastholde at i den sociale kompetences formål ligger det at skabe relationer, interkulturelle forbindelser og netværk, mens formålet med demokratisk kompetence ifølge NKR-rapporten er;

*”at gøre den enkelte i stand til at bidrage til den stadige opretholdelse og udvikling af det demokratiske liv på alle niveauer i samfundet”.*

Der står videre, at *’I sin individorienterede form drejer demokratisk kompetence sig om respekten og ansvarsfølelsen for de grundlæggende politiske rettigheder, den sociale retfærdighed/lighed og afståelse fra voldelig konfliktløsning’*

Ud fra disse definitioner sammenholdt gøres afgrænsningen over til den sociale kompetence tydelige, selv om der også er sammenhænge mellem dem. På lignende måde skal social kompetence afgrænses i forhold til *’kommunikationskompetence’*. Definitionen på sidstnævnte fremhæver *’sprogkunderskaber’* som det væsentligste. Der tænkes på beherskelse og anvendelse af modersmål men også fremmedsprog. Men går jeg lidt videre i den måde *’kommunikationskompetence’* er defineret i NKR-rapporten som

*”... evne til at forstå andre, at gå i dialog og være i stand til at argumentere for sine holdninger”*

Der står videre, at interpersonelle kommunikationskompetencer skal tages i anvendelse for at kunne danne nødvendige netværk i arbejdslivet og kunne indgå i tværfaglige netværk. Desuden forventes det, at den enkelte medarbejder i arbejdslivet indgår med sine kommunikative evner med henblik på at bidrage til virksomhedens udvikling i form af egen udvikling, personlig og faglig.

Her ser vi et eksempel på at afgrænsningen over til social kompetence er vanskelig. Netop *’kommunikation’* er en af de vigtige dimensioner til indkredsning af det delområde, som er kaldt sociale færdigheder, og uden dialogen og det kommunikative, kan vi ikke tale om social kompetenceudfoldelse. Således er der flere eksempler på at afgrænsningen mellem disse to kerneområder ikke er helt tydelig. Det bliver vigtigt at sikre sig at der tages højde for sådanne *’overlap’* i forbindelse med opstilling af indikatorer og endnu vigtigere, når spørgsmålet om indekseringer kommer på tale.

Sammenfattende viser afgrænsningsbestrebelsen, at det kan være vanskeligt at afgrænse beslægtede kompetenceområder helt distinkt fra hinanden. Andre områder, som fx læringskompetence vil også kunne drages ind i en sammenlignende analyse, men afgrænsningerne synes på trods af lighedspunkter mere klare.

## **7. Overvejelser over hvordan *’social kompetence’* kan forstås i sammenhæng med én eller øvrige på listen**

Det er tidligere nævnt, at flere kernekompetencer dækker det sociale område og der er oplagte sammenhænge mellem *’social kompetence’* og kommunikationskompetence, demokratisk kompetence samt kulturel/interkulturel kompetence.

Således opfattes nogle af de sociale færdigheder at kunne bestemmes ved en del af kommunikationskompetencen, og i forbindelse med evnen til at indgå konstruktivt i dialog og forhandling samt evnen til at forsvare personlige holdninger. Der forekommer overlap, som følge af, at det kommunikative aspekt må ses som forudsætning for og udviklet gennem den sociale kompetence.

På samme måde viser sig tydelige sammenhænge mellem social kompetence og demokratisk kompetence, hvad angår evne til finde løsninger på konflikter. Det forekommer vanskeligt at forstå udfoldelsen af demokratisk kompetence uden at se komponenter fra den sociale kompetence som en del af forudsætningerne. Endelig har jeg som vist i afsnit 7, vanskeligt ved at se interkulturel kompetence, hvad angår evne til at orientere sig imod globalisering uden også her at inddrage dele af den sociale kompetence. Men tages der højde for overlap må vi som før nævnt opfatte det som teoretisk berigende, at kompetencerne indgår i en slag sammenhængende 'kompetencesystem', der inddrager de fleste af kompetencerne (8 ud af 10).

Jeg skal her forsøge at eksemplificere sammenhænge også med selvledelseskompetencen og læringskompetencen. Begge synes oplagte at se i sammenhæng med den sociale kompetence.

Det autonome aspekt af selvledelseskompetencen, der defineres ud fra evnen til at selvkontrol kan teoretisk forstås i nært samspil med den sociale kompetence. Videre i forlængelse heraf med den sociale kontekst, som forankrer og udvikler den. Hvis det lykkes at opbygge gensidige nære sociale relationer, udvikles individets rettethed imod den 'anden' og gennem succesfulde tilbagemeldinger og tilknytningsrelationer udvikles en konstruktiv og realistisk selvforståelse og evne til selvkontrol og selvhævdelse, udvikles i takt hermed (Hansen, 2001). Set ud fra det teoretiske grundlag bliver det tydeligt - forbindelsen mellem social kompetence og selvledelseskompetencens.

To andre kompetencer anses for at være knyttet til den sociale kompetence på en gensidigt befrugtende måde: Læringskompetence og literacy.

Dette betyder at delkomponenter der fx definerer læringskompetencen udvikles gennem udfoldelse af social kompetence, hos den enkelte og i fællesskabet af lærende. Literacy ses ligeledes sammen med læringskompetence knyttet til social kompetence ved at være 'produktet af læring, og under udvikling gennem sociale læreprocesser. Mens omvendt modstand imod læring, blokeringer viser sig i læringsteorier at være forårsaget af tidligere negative erfaringer med sociale aspekter af læreprocessen.

Flere af kernekompetencerne indgår i et indbyrdes befrugtende forhold til hinanden, nogle lidt overlappende, men som helhed kan de valgte områder betragtes som et sammenhængende 'system'. Sammenfattende skal det understreges at de ti områder anses som gyldige og vigtige at arbejde videre med i forhold til at opstille det nationale kompetenceregnskab, når blot der tages højde for de fremtrukne problemer med afgrænsning og risikoen for overlap når indikatorer og indekser skal udarbejdes.

## **8. Forslag til konkrete kvantitative indikatorer, der kan belyse det sociale kompetenceniveau i det danske samfund**

Gennem notatet er det fremgået, at den sociale kompetence består af en række 'bagvedliggende' potentialer og mere manifesterede delkomponenter, som handler om færdigheder, handlinger og holdninger. I forbindelse med at udvikle indikatorer, som gør det muligt at 'måle' social kompetence, er det oplagt at fokusere på kompetencens manifesterede dele, det vil sige handlinger, færdigheder og holdninger. De mere latente sider af kompetencen kan også vurderes, men hertil kræves andre metoder, kvalitative, introspektive tests, observationer og casestudier.

### *8.1. Indikatorer*

Her skal skitseres nogle ideer til indikatorer, der kan indgå i den empiriske del af NKR-projektet samt nogle målgrupper for 'målinger'.

#### **8.1.1 Indikatorer - kvantitative mål**

De tre delkomponenter som den sociale kompetence rummer og som kan komme til udtryk gennem målinger drejer sig om  
Handlingskomponenten  
Færdighedskomponenten  
Holdningskomponenten

#### **8.1.2 Indikatorer på 'sociale handlinger'**

Tage sociale initiativer  
Opsøge sociale relationer  
Etablere relationsdannelser  
Skabe netværk, vedligeholde netværk, udvikle netværk  
Udvikle nye former for netværksdannelser  
Finde alternative sociale løsninger  
Tage initiativer til problem- og konfliktløsning

#### **8.1.3. Indikatorer på 'sociale færdigheder'**

Samarbejde og opgaveløsning,  
Vejledning, give støtte, feedback  
Problem- og konfliktløsning  
Kommunikation  
Socialt ansvar, forpligtelse  
Indgår konstruktivt i netværk

#### 8.1.4. Indikatorer på 'sociale holdninger'

Indstilling til og engagement i at deltage i det sociale

Sociale værdier og indstilling på at 'kæmpe' for dem

Socialt ansvar, solidaritet

Indstilling til at sætte sig ind i andres kulturelle baggrund

Vilje og interesse i at søge forståelse for det sociale generelt, den specifikke nære relation, det interkulturelle og det mere globale

Samfundsmæssig interesse, social indignation

Demokratiske værdier

De opstillede indikatorer skal naturligvis kun betragtes som forslag. Ved det videre arbejde med at omsætte disse i indekser, der specificerer komponenterne, skal der både tages højde for hvilken arena målingerne retter sig imod og hvilken målgruppen inden for den enkelte arena, der er tale om. Måske skal der også tages højde for, om indekser skal angive mere eller mindre hierarkisk ordnede grader af udvikling – fra 'novice' til 'ekspert'. Endelig er der spørgsmålet om den individuelle kompetence kan måles uden at der samtidig skabes mål for organisationens 'rum' for social kompetenceudfoldelse?

## 9. Hvem kan indgå i kvantitative kompetencemålinger?

### 9.1 I arbejdslivet

Det foreslås, at kompetencemålinger i arbejdslivet rettes imod såvel arbejdsleder som medarbejdere. Det vil i den sammenhæng være relevant at stille spørgeskemaer til lederen, der går på, hvordan han/hun ser på organisationens kultur og værdier i forhold til at give muligheder for og anvende medarbejders sociale kompetencer. Det vil sige spørge til organisationens sociale planer og værdier ud fra de tre hovedkomponenter: relationskomponenten, den interkulturelle komponent og netværkskomponenten. Og derefter gå i dybden med spørgeskemaer til leder og medarbejdere, der rummer specifikke mål ud fra opstillede forslag til indikatorer. Desuden ville organisationens eventuelle 'sociale regnskaber' kunne udgøre et væsentlig mål på kompetenceressourcerne og måle på dette område.

### 9.2 I uddannelseslivet

Det foreslås at kompetencemålinger i uddannelseslivet rettes imod såvel ledere, som undervisere og studerende, men også at kompetencemåling på det sociale område foretages lige fra skolesystemet med målinger af fx sociale problemer, såsom forekomst af mobning. Der kunne i den sammenhæng skabes mål for holdninger til og konkrete handlinger i forbindelse med at håndtere og ændre ved den slags sociale problemstillinger (jf. Børnerådet, 1999).

Spørgeskemaer kan stiles til skolelederen, leder af uddannelsesorganisationer på henholdsvis i) lange videregående uddannelser, ii) mellemlange uddannelser og iii) korte uddannelser.

Dette sidste med henblik på at kunne både måle uddannelsessystemer hver for sig på deres sociale regnskaber men også kunne sammenligne eller se forskelle 'sociale kompetence-satsninger' og 'sociale kompetencereserver' på så vidt forskellige områder af uddannelses-systemet, som de nævnte antages at repræsentere. Elever og studerende selv er vigtige parter i målinger af sociale kompetencer ud fra parametrene: Handlinger, færdigheder og holdninger til at det gennem uddannelse skabe sig relationer, indgå i interkulturelle sammenhænge samt i netværk. Er det noget der finder sted i stort, mindre eller ringe omfang? – kunne være nogle af spørgsmålene.

### *9.3. Målgrupper i det civile liv*

Sociale kompetencer i det civile liv kan måles ud fra repræsentativt udvalgte grupper i forskellige aldre og undersøge om eller hvordan sociale kompetencer kommer i anvendelse på relations-, det interkulturelle og på netværksområdet? En anden måde kunne være at tage lokalmiljøer ud, geografisk spredt og undersøge forekomst af 'social kapital'. Her tænker jeg på forekomst af netværk som dannes i foreningsliv, fritids- og interesseorganisationer, mens også lokalmiljøet som en social arena, hvor man føler sig 'hjemme' og har muligheder for at skabe sociale relationer.

## **10. Alternative metoder til 'kompetencemålinger' – kvalitative mål**

Skal andre delkomponenter af den sociale kompetence måles, fx oplevelses- og den perceptionelle komponent, den mere kognitive videnskomponent, erfarings- og den reflektiv komponent samt den emotionelle komponent måles og vurderes må andre 4 metoder tages i anvendelse, såsom kvalitative målinger, casestudiemetoden og observationsstudier. Men det falder uden for dette notats rammer at gå dybere ind i det.



## Litteratur

Andersen, A. M. , gelund, N., Pilegaard Jensen, T., Krone, M. Lindenskov, L. & Mejding, J. (2002). *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*. København: AKF, DPU, SFI-Survey.

Asplund, J. (1987). *Det sociala livets elementära formar*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.

Backe-Hansen, E., Ogden, T. (1998). *10-åringer i Norden. Kompetanse, risiko og oppvekstmiljø*. København: Nordisk Ministerråd.

Bertelsen, J. (2001). *Dilemmaet som lærer*. København: Akademisk Forlag.

Bruner, J. (1999). *Uddannelseskulturen*. København: Socialpædagogisk Bibliotek, Munksgaard.

Børnerådet (1999). *Mobing i skolen*. København: Børnerådet.

DeSeCo (2000). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Background paper. May 2000.

Ellström, P. E. (1997). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Publica.  
Hansen, J. T. (2001). *Selvet som rettethed – en teori om noget af dét, der driver og former menneskeliv*. Århus: Forlaget Klim.

Illeris, K. (2002). *Udspil om læring i arbejdslivet*. Roskilde Universitetsforlag.

Jørgensen, P. S. (2001). *Kompetence – overvejelser over et begreb*. *Nordisk Psykologi*. Vol. 53, Nr. 3, Oktober 2001, 181-209.

Kompetencerådet (1999). *Danmarks nationale kompetenceregnskab*. Huset Mandag Morgen.

Kompetencerådet (2000). *Danmarks nationale kompetenceregnskab*. Huset Mandag Morgen.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Nærvig Petersen, A. (2002). *Børns Levevilkår*. København: Danmarks Statistik.

Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse i et funksjonelt og empirisk perspektiv*. *Nordisk Psykologi*. Vol. 53, Nr. 3, Oktober 2001, 209-223.

# Literacy-kompetence

af forskningsleder Torben Pilegaard Jensen, Amternes og kommunernes forskningsinstitut

## Indhold

Sammenfatning.....	22
1. Indledning .....	22
2. En overordnet beskrivelse af kompetencen: Hvad vil det sige at besidde denne kompetence, og hvordan kommer det til udtryk? .....	24
3. En beskrivelse af kompetencens delkomponenter/dimensioner.....	26
3.1 Om begrebet reading literacy .....	28
3.2 Om begrebet mathematical literacy .....	29
3.3 Om begrebet scientific literacy .....	30
4. En beskrivelse af sammenhænge/situationer, hvor delkomponenter kommer til udtryk/ anvendes.....	31
5. En beskrivelse, hvor kompetencen og dens delkomponenter udvikles.....	33
5.1 Familiebaggrund .....	34
5.2 Skolemiljø og færdigheder.....	35
5.3 Færdigheder, arbejde og voksenuddannelse.....	36
6. Kompetencens afgrænsning i forhold til beslægtede kompetencer .....	36
7. Erfaringer med kvantitative indikatorer, der kan belyse literacy-kompetenceniveauet i det danske samfund .....	37
Litteratur .....	38

## Sammenfatning

Evnen til at uddrage brugbar information af skriftligt materiale er afgørende for livsudfoldelsen i det moderne informations- og vidensamfund.

Denne evne omfatter mere end blot at kunne læse og forstå en given skriftlig information, og et dækkende begreb på dansk findes ikke. Det engelsksprogede begreb »literacy« er således langt mere sigende end fx læse-regne-færdigheder. Definitionen og dens operationalisering har undergået en stadig udvikling i takt med ændringer i den samfundsmæssige kontekst og dermed i den betydning literacy tillægges i den virkelige verden, privat derhjemme, i arbejdslivet og i bredere samfundsmæssig sammenhæng.

Indikatorer for og metoder til måling af kompetencen literacy har været genstand for omfattende forsknings- og udviklingsarbejde, og store internationale undersøgelser er gennemført med succes på tværs af landegrænser. Mens fastlæggelsen og målingen af en lang række andre kompetencer vil kræve et stort forsknings- og udviklingsarbejde, er dette ikke tilfældet for kompetencen »literacy«. Et solidt fundament er lagt for i de kommende år at skabe yderligere forbedringer af metoderne til måling af literacy på et fagligt grundlag, der gør internationale sammenligninger troværdige.

Formålet med dette notat er at skitsere indholdet i kompetencen »literacy«. I det omfattende arbejde med at udvikle relevante indikatorer for »literacy« står »Second International Adult Literacy Survey« (SIALS) (se OECD 2000a og Jensen og Holm 2000a og »Programme for International Student Assessment« (PISA) se OECD 2001 og Andersen m.fl. 2001) centralt. Fremstillingen vil derfor primært basere sig på disse to undersøgelser.

## 1. Indledning

At human-kapitalen, dvs. arbejdsstyrkens, uddannelse, kvalifikationer og kompetencer har betydning for produktiviteten og dermed for vækst og indkomstmulighederne er ikke nogen ny erkendelse. Allerede Adam Smith var bevidst om dette. Men det var først i slutningen af 1950'erne og begyndelsen af 1960'erne at begrebet blev udviklet. Anledningen var bl.a. frygten for at de vestlige lande teknologisk var ved at sakke agterud – det såkaldte sputnikchok. Ved at investere humankapital i form af uddannelse kunne den økonomiske vækst og konkurrenceevnen sikres, bl.a. gennem teknologisk udvikling – makroniveau (se fx Christensen 1982). For den enkelte – mikroniveau – ville investeringer i uddannelse føre til øget livsindkomst gennem højere produktivitet på grund af et højere niveau af humankapitalen. Der blev fokus på mobiliseringen af »intelligensreserven«. De stærkt voksende udgifter til uddannelse i 1970'erne førte dog til kritiske røster om, at sammenhængen mellem uddannelsesinvesteringer og økonomisk vækst måske ikke var så stærk som nogen forestillede sig og interessen for en lighedsorienteret uddannelsespolitik aftog (jf. Rasmussen 1999).

Selv om mekanismerne bag sammenhængen mellem uddannelsesinvesteringer, vækst og indkomst stadig diskuteres, hersker der ingen tvivl om, at investeringerne i humankapital er vokset voldsomt de seneste årtier. Det gælder de samfundsmæssige investeringer, de individuelle og de investeringer, som de private firmaer foretager. Meget tyder således på, at investeringerne i den uåndgribelige humankapital i en række lande overstiger investeringerne i håndgribelig fysisk kapital (jf. OECD 1996). Når vi ser denne vækst, hænger det både sammen med, at viden og innovation er afgørende for succes, men også med, at arbejdslivets relationer i det post-industrielle samfund i langt højere grad er præget af kommunikation mellem mennesker og ikke mellem menneske og maskine (se Bell 1987). Dermed øges vigtigheden af at besidde en lang række kompetencer, lige fra faglige kompetencer – fx læse-regne-færdigheder eller literacy – til sociale kompetencer. Traditionelt måles humankapital i uddannelsestid og/eller i investeret kapital i form af uddannelsesomkostninger. Disse mål anvendes normalt ved komparative landestudier af befolkningernes humankapital. Men for at gøre det uåndgribelige håndgribeligt ud over, hvad der ligger i befolkningernes uddannelsestid og opnåede formelle kvalifikationer i form af eksamensbeviser mv., er der inden for det sidste tiår iværksat et omfattende arbejde med at udvikle indikatorer for den humankapital, befolkningerne besidder. I den sammenhæng har kompetencebegrebet fået en vigtig placering. Blandt de kompetencer, som søges målt, er »literacy«, som her anvendes i mangel på et dækkende dansk begreb. »Literacy«, der bredt defineres som »den viden, forståelse og færdigheder, der er nødvendige for at kunne fungere effektivt i dagligdagen« (se OECD 2000b). Baggrunden for denne interesse i at måle færdighederne er at sikre større viden om, hvad der kommer ud af uddannelsesinvesteringerne og skabe forudsætninger for at iværksætte tiltag, der kan forbedre disse, hvor de måtte anses for utilstrækkelige. Men nok så vigtigt er det, at begrebet omfatter kompetencer, som anses vigtige for borgerens deltagelse i samfundslivet generelt, herunder i de demokratiske processer.

Interessen for literacy tager som nævnt udgangspunkt i, at vi har lagt industrisamfundet bag os og står midt i videns- og informationssamfundet. De manuelle job er der ikke mange tilbage af, til gengæld er der kommet mange, hvor det er vigtigt at kunne sortere og uddrage nyttig viden af skriftligt materiale. Internationalt er der stor opmærksomhed rettet mod befolkningernes evne på dette område (jf. fx OECD 1996, 1997, 1999 og 2001). Det skyldes bl.a., at ringe færdigheder betyder ringe udsigter for at få gennemført en uddannelse og få en fast tilknytning til arbejdsmarkedet, hvilket er afgørende for den sociale integration i samfundet.

Vi ser tilsvarende en ændring i begrebsbrugen fra kvalifikationer til kompetencer, selv om der langtfra er enighed om, hvordan kompetencer skal defineres (se fx Jensen 2002, Qvortrup 2001 og Jørgensen 1999). Men overordnet er der enighed om, at mens kvalifikationer refererer til evnen til at udføre en på forhånd defineret arbejdsfunktion, drejer kompetencebegrebet sig om »at kunne analysere, vurdere, træffe beslutninger og forholde sig kreativt i forhold til de situationer, som man stilles overfor« (jf. Undervisningsministeriet 2002). De, der ikke besidder disse evner, må forventes i et eller andet

omfang, at få problemer med at klare et job og opleve barrierer for deres livsudfoldelse på andre samfundsmæssige områder. Hvor mange arbejdsfunktioner tidligere kunne udføres gennem kort optræning og som repetitivt manuelt arbejde, ses der i dagens Danmark kun få af denne type job. Hvis skolen, og uddannelsessystemet i det hele taget, tidligere var institutioner til sortering af dem, der skulle bestride fx job, der krævede akademiske uddannelser, job der krævede erhvervsfaglig uddannelse og manuelle job, var det ikke det store problem, at nogle forlod grundskolen uden væsentlige kompetencer i fx læsning. Sådan er det ikke mere. Alle job stiller i dag i større eller mindre udstrækning krav om evnen til at uddrage brugbar information af skriftligt materiale som en basisforudsætning for at kunne bestride et job. I dette indgår, at den enkelte også evner at sortere og vurdere den givne information med henblik på at tage beslutninger, som viser sig at være rigtige, dvs. føre til målet for aktiviteten.

## **2. En overordnet beskrivelse af kompetencen: Hvad vil det sige at besidde denne kompetence, og hvordan kommer det til udtryk?**

I oplægget til udarbejdelsen af det nationale kompetenceregnskab medgår flere kompetencer. Kompetencebegrebet søger at omfatte den helhed af kompetencer en person i større eller mindre udtrækning må besidde for at kunne håndtere de udfordringer, som vedkommende møder i arbejdslivet, samfundslivet og i det private liv. I dagens videns- og informationsamfund er kompetencen til »at forstå og anvende skriftlig information i dagligdagen derhjemme, på arbejde og i samfundet – at nå ens mål og at udvikle ens viden og muligheder« (OECD 1997) en af de helt centrale kompetencer. Uden denne evne mindskes mulighederne for en fast tilknytning til arbejdsmarkedet og for at deltage i samfundslivet, herunder i de demokratiske processer, som det er påvist på grundlag af Second International Adult Literacy Survey (SIALS) (OECD 2000a, Jensen og Holm 2000a og Jensen m.fl. 2001).

Det centrale i literacy-begrebet er, at det ikke kun omfatter evnen til at afkode en tekst og forstå indholdet. Det er bredere, og i den internationale PISA-undersøgelse (jf. OECD 2001 og Andersen 2001) defineres »reading literacy« – på dansk læsefærdigheder – på denne måde:

*At være i stand til at forstå, anvende og reflektere over skrevne tekster for gennem dette at opnå sine mål, udvikle sin viden og sine muligheder og være i stand til at deltage i samfundslivet.*

Som det fremgår, er denne definition på literacy meget tæt på den, der blev anvendt i SIALS og til forskel fra tidligere internationale undersøgelser, fx Third International Mathematics and Science Study (IEA/TIMSS) er udgangspunkt ikke det, der skal læres i skolen, dvs. læseplaner. Derimod drejer denne definition sig om færdigheder, der anses for at være vigtige for den enkeltes nuværende og fremtidige livssituation i bred forstand. I baggrundsrapporten for PISA (OECD 2000b) udtrykkes det på denne måde: »Hvor

godt er unge forberedt til at møde fremtidens udfordringer? Er de i stand til at analysere, drage (fornufts-)slutninger og kommunikere deres ideer effektivt? Har de forudsætninger til lære livet igennem?».

Med denne definition er »literacy« bredere defineret sammenlignet med tidligere, hvor fokus var rettet mod færdigheder i en mere snæver, minimalistisk forstand, ofte benævnt funktionelle færdigheder, fx funktionelle læse-skrive-færdigheder. Med den brede definition lægges der vægt på, at evnen til at forstå og fortolke en given skriftlig information eller opgave i dens kontekst og dermed på at kunne anvende det læste i en sammenhæng.

Det er antagelsen i PISA, at der livet igennem sker en løbende tilegnelse af de kundskaber og færdigheder, som er nødvendige for med succes at kunne indgå i en omskiftelig tilværelse. PISA fokuserer således på de kompetencer, der er nødvendige i »det virkelige liv«<sup>1</sup>. Test i PISA er udviklet til at måle de ting, som 15-årige kan forventes at have lært ved afslutningen af grundskolen og vil have brug for i deres fremtidige liv, dvs. i forbindelse med uddannelse, på arbejde og i familie- og samfundslivet. Men det betyder ikke, at PISA forsøger at måle færdigheder uafhængigt af kundskabsindhold. Fx er det at have kendskab til grundlæggende naturvidenskabelige principper en vigtig forudsætning for at forstå fænomener og hændelser i det daglige liv. Derudover lægges der vægt på en vurdering af elevernes evne til at reflektere over deres kundskaber og erfaringer og at behandle emner i forhold til deres eget liv, herunder at kunne gennemskue et underforstået budskab og at kunne vurdere perspektiverne i en samfundsmæssig sammenhæng. Endelig betones de kommunikative færdigheder – dog alene i skriftlig form.

Men hvordan kan man være sikker på, at det er »livsfærdigheder«, der måles? At det er tilfældet, kan SIALS give stærke indikatorer på. Mellem SIALS og PISA er der betydelige fællestræk, som bl.a. indebærer, at en del af de anvendte test er identiske. Og i SIALS blev det påvist, at de færdigheder, man havde målt, i høj grad hang sammen med den placering, en person eller gruppe af personer samfundsmæssigt befandt sig. Ringe færdigheder viste sig således at hænge sammen med lav indkomst, ledighed, ringe uddannelse, lav aktivitet i foreninger mv. Der er derfor grund til at antage, at de anvendte testmetoder er velegnede som indikatorer for »livsfærdigheder«. I PISA ses literacy derfor som kundskaber og færdigheder til at begå sig i voksenlivet.

Literacy opnås i en livslang proces, som finder sted i familien, i skolen og i samværet og samspillet med kammerater, kolleger og det bredere samfund. 15-årige kan ikke forvente, at de i skolen har lært alt, hvad de har brug for at kunne som voksne. De har behov for et bredt fundament af kundskaber og færdigheder på områder som læsning, matematik og naturvidenskab, men for at kunne fortsætte med læring på disse felter og for at kunne bruge dem i den virkelige verden, har de behov for at forstå nogle basale processer og principper og for at have fleksibiliteten til at bruge dem i forskellige situationer.

---

<sup>1</sup> Det følgende afsnit bygger på teksten i den nationale PISA-rapport Forventninger og færdigheder s. 27 til 28

Vægtningen af faglige områder – også benævnt domæner – er ikke helt ens i SIALS og PISA. I SIALS indgår disse tre domæner i læsefærdigheder, færdigheder i dokumentforståelse og regnefærdigheder.

I PISA indgår tre literacy-domæner: færdigheder i læsning, matematikfærdigheder og færdigheder i naturfag. Både i SIALS og PISA er færdighederne testet gennem skriftlige opgaver. Læsefærdigheder er derfor det nødvendige gennemgangsled i alle opgaver. Ved bedømmelsen af færdighederne inden for PISA's tre domæner indgår disse dimensioner:

- Beherskelse af de processer, som er nødvendige for at uddrage relevant information.
- Beherskelse af indholdet eller den viden og forståelse, der er nødvendig på hvert af domænerne.
- Forståelse for de sammenhænge, som teksten indgår i, matematik bruges i eller naturvidenskab anvendes i.

I det følgende behandles de enkelte domæner nærmere.

### **3. En beskrivelse af kompetencens delkomponenter/dimensioner**

Hvilke domæner og dimensioner literacy måles på er ofte forskellige fra undersøgelse til undersøgelse. Men fælles for alle undersøgelser er, at evnen til at læse og forstå en skreven tekst er en basiskompetence, der er nødvendig for færdigheder på alle områder og dimensioner.

I SIALS indgik som nævnt tre domæner: læsefærdigheder, færdigheder i dokumentforståelse og regnefærdigheder, på dansk samlet betegnet som »læse-regne-færdigheder«.

Begrebet »læse-regne-færdighed«, defineres ved evnen til at forstå og anvende skriftlig information i dagligdagen derhjemme, på arbejde og i samfundet – at nå ens mål og at udvikle ens viden og muligheder.<sup>2</sup> Med denne definition omfattes en bred vifte af evner til at bearbejde information, hvilket peger på den mangfoldighed af færdigheder, som er vigtige læse-regne-færdigheder i dagens samfund.

SIALS blev lavet for at måle voksnes læse-regne-færdigheder ud fra fastsatte færdighedsniveauer, hvor man brugte testmaterialer, der stammede fra forskellige lande. Den begrebsmæssige ramme er baseret på en teori om voksnes læsevne, der kæder niveauer af læsefærdigheder sammen med tekstens egenskaber og de opgaver, læseren skal være i stand til at udføre. De tre færdighedsområder defineres på denne måde:

---

<sup>2</sup> Denne fremstilling bygger på OECD (1997) s. 14-16 samt annek A, s. 111-134.

- Færdigheder *i læsning* – den viden og de færdigheder, der er nødvendige for at forstå og bruge tekster som fx ledere, nyheder i aviser og blade samt skønlitteratur og digte.
- Færdigheder *i dokumentforståelse* – den viden og de færdigheder, der er nødvendige for at finde og bruge information indeholdt i forskellige formularer som fx jobansøgningsskemaer, lønblanketter, køreplaner, landkort, tabeller og diagrammer.
- Færdigheder *i regning* – den viden og de færdigheder, der er nødvendige for at kunne bruge de forskellige regnearter – enten alene eller i sammenhæng – med hensyn til tal indeholdt i skriftligt materiale som fx at afstemme et checkhæfte, regne drikkepenge ud, færdiggøre en ordreformular eller udregne rentesatsen ved et lån.

Selv om der er tale om tre færdighedsområder, indgår i alle en læsedimension, og det er sådan, at hvis en person klarer sig godt på det ene område, da er sandsynligheden for, at vedkommende også klarer sig godt på de to andre, stor. Tilsvarende gælder for de tre domæner i PISA, at de alle kræver læsefærdigheder, men sammenhængen mellem de tre færdighedsområder er her mindre end den sammenhæng, der ses mellem SIALS' tre færdighedsområder.

SIALS brugte en avanceret test- og målemetode. Metoden er bl.a. udviklet af Educational Testing Service of Princeton, New Jersey. Den består af en skala, hvoraf man kan aflæse befolkningens færdighedsniveau. Metoden anvender Item Response Theory (IRT) til at vurdere såvel sværhedsgrad som færdighed, og den har været brugt med succes i adskillige store undersøgelser af læse-regne-færdigheder og uddannelsespræstationer. Færdighedspointskalaen for hvert område går fra 0-500, hvor 0 repræsenterer den dårligste færdighed. Hvert område er herefter grupperet i fem empirisk bestemte færdighedsniveauer. Ved hjælp af en fælles målestok giver færdighedspointskalaen et detaljeret portræt af en befolknings færdigheder. Værdierne er de samme for alle tre skalaer. De fem færdighedsniveauer bestemmes af kvalitative skift i de færdigheder og strategier, der er nødvendige for at kunne udføre forskellige opgaver på skalaen strækkende sig fra nemt til indviklet. Denne skaleringsmetode tager hensyn til »afstanden« mellem efter hinanden kommende niveauer af færdigheder i at behandle information og giver mulighed for en præstationsanalyse af en række færdighedsopgaver.

Alle testopgaver, der blev benyttet i vurderingen, bestod af materialer, der stammede fra daglige anvendelsessammenhænge. Flervalgsopgaver (multiple choice) blev ikke benyttet. Opgaverne inkluderede etiketter på medicinglas, simple fakturaer og kvitteringer, monteringsvejledninger, køreplaner, artikler fra aviser og tidsskrifter og opgaver, der kræver grundlæggende regnefærdigheder. Tilsammen kan opgaverne med stor grad af



nøjagtighed forudsige, hvorvidt en interviewperson vil være i stand til at klare ukendte tekster af samme sværhedsgrad.

Det er undersøgelsens udgangspunkt, at størstedelen af den voksne befolkning i OECD-landene kan læse, men den sætter spørgsmålstegn ved, hvorvidt en del af dem læser så godt, at de kan give svar på opgaver, som svarer til de udfordringer, folk møder i deres dagligdag, hvor evnen til at læse skriftligt materiale omhyggeligt og kritisk, mens man samtidig leder efter brugbare informationer, er af stor betydning, både på arbejdsmarkedet og i dagligdagen i øvrigt.

Det er antagelsen, jf. OECD (1997), at færdigheder på niveau 3 angiver det kompetence-niveau, der er nødvendig for på tilfredsstillende måde at kunne klare de komplekse krav, der stilles på arbejde og i dagligdagen. Men i nogle sammenhænge kan selv færdigheder på dette niveau være utilstrækkelige. Præcis, hvilket færdighedsniveau der kræves i forskellige typer af job ville dog kræve en ekstern validering, hvor kravene til færdighederne for at klare dagligdags udfordringer på fx arbejde eller uddannelse blev sammenlignet med færdighedsniveauerne på de tre skalaer.

PISA tager udgangspunkt i tilsvarende test- og målemetoder som SIALS. Men i PISA er valget af domæner som nævnt anderledes, idet matematikkompetence og kompetence i naturfag indgår ud over læsekompetence. De to undersøgelser ligger dog i deres grundlæggende overvejelser om, hvilken type færdigheder, og hvilke dimensioner der skal måles på tæt op ad hinanden, og PISA anvender en række af de testopgaver, som blev anvendt i SIALS. Samtidig viser det sig empirisk, at gode kompetencer på ét område for de fleste også betyder gode kompetencer på et andet. Når PISA også inddrager matematisk »literacy« og naturvidenskabelig »literacy« er det begrundet i, at det moderne samfund i høj grad præges af naturvidenskabelig, matematisk og teknologisk viden og kommunikation, og for at deltage fuldgyldigt på samfundslivets forskellige arenaer bliver færdigheder på disse områder derfor vigtige (OECD 2000b). Lad os se nærmere på de tre domæner, som indgår i PISA<sup>3</sup>.

### 3.1 Om begrebet reading literacy

Begrebet »reading literacy« dækker over mere end »læsning« eller »læseforståelse«. Det omfatter også den viden, som er nødvendig for at kunne anvende læsningen til personlige formål, svarende til anvendelsen af begrebet i SIALS.

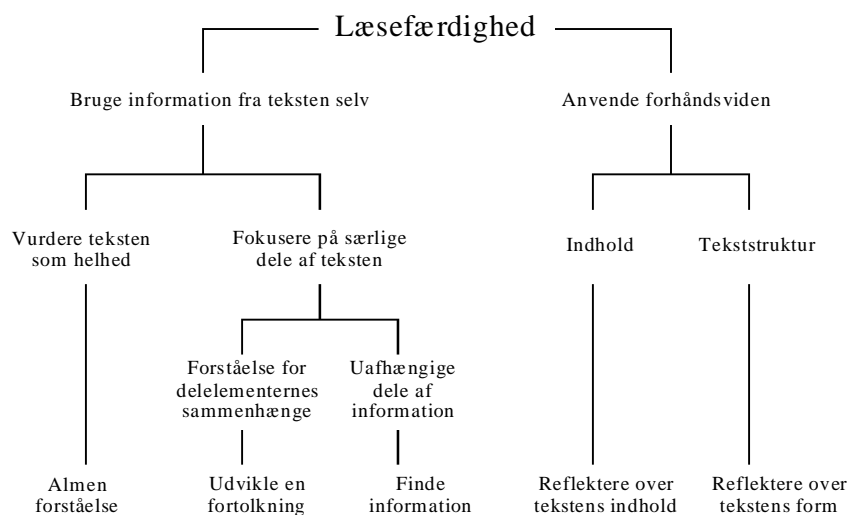
PISA har fastlagt fem delfaktorer, som indgår i læsefærdigheder. Disse testes enkeltvis og anses for tilsammen at kunne give et dækkende billede af færdighederne, man møder i det »virkelige liv«:

---

<sup>3</sup> Den følgende gennemgang af de tre færdighedsområder i PISA bygger på OECD (2000): *Measuring Students Knowledge and Skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris og på Annemarie Møller Andersen, Niels Egelund, Torben Pilegaard Jensen, Michael Krone, Lena Lindenskov, Jan Meiding (2001): *Forventninger for færdigheder – danske unge i en international sammenligning*. AKF, SFI og DPU.

- At skabe en almen forståelse, dvs. at kunne finde hovedbudskabet i teksten.
- At finde information, dvs. at kunne lokalisere og udvælge den relevante information.
- At nå frem til en fortolkning, dvs. at kunne se teksten i en helhed, der videregiver forfatterens meninger og intentioner med teksten.
- At reflektere over tekstens indhold, dvs. at kunne relatere tekstens information med anden viden.

At reflektere over tekstens form, dvs. at kunne forstå, hvordan tekstens udformning fremmer eller indvirker på tekstens budskab. Figur 1 viser de fem faktorer og deres sammenhæng (jf. OECD 2000b og Andersen m.fl. 2001).



Figur 1 Læsefærdighedens delfaktorer

### 3.2 Om begrebet mathematical literacy

Ligesom »reading literacy«, eller blot »literacy« er mere end at afkode, forstå og reproducere bogstaver, ord og vendinger, er »mathematical literacy« også mere end at afkode, forstå og reproducere tal og matematiske udtryk. Det omfatter også brugen af tal og matematiske udtryk i forskellige sammenhænge og drejer sig om evnen til at anvende matematisk viden og færdigheder i praktiske sammenhænge i dagligdagen og ikke blot til at klare de krav, læseplanerne stiller.

PISA defineres begrebet »mathematical literacy« på denne måde (se OECD 2000 og Andersen m.fl. 2001):

*Evnen til at identificere, at forstå og at involvere sig i matematik og give velfunderede bedømmelser af, hvilken rolle matematik spiller, sådan som det behøves i den enkeltes nuværende og fremtidige private liv, arbejdsliv, sociale liv, blandt bekendte og familie og som aktiv, engageret og reflekterende borger.*

Som i forbindelse med læsning indgår der tre dimensioner i definitionen: processer, der må kunne udføres, den viden og de færdigheder, man skal være i besiddelse af, og de sammenhænge, som viden og færdigheder skal tages i anvendelse i forhold til.

Inden for disse dimensioner er udviklet test, som bedømmer evnen til:

- at erkende og fortolke et problem, man kan møde i dagligdagen.
- at oversætte problemet til en matematisk sammenhæng.
- at anvende viden og procedurer fra forskellige grene af matematikken.
- at læse problemer i den matematiske kontekst.
- at reflektere over de anvendte metoder og at kommunikere resultaterne.

### 3.3 Om begrebet *scientific literacy*

I PISA er det naturvidenskabelige område begrebet »scientific literacy« defineret ved (se OECD 2000b og Andersen m.fl. 2001):

*Færdighed til at kunne anvende naturvidenskabelig viden; til at kunne genkende spørgsmål og til at kunne foretage slutninger for at forstå og være med til at træffe afgørelser om den naturgivne omverden og de påvirkninger af den, som menneskers aktiviteter medfører.*

Den færdighed, der omfattes af PISA's definition af »scientific literacy«, anses for en vigtig livskompetence. På dansk findes ikke et tilsvarende udtryk, men nærmest kommer begrebet *naturvidenskabelig kompetence*. Det centrale er evnen til at kunne anvende viden og færdigheder i naturfag.

De fleste har brug for at kunne anvende naturvidenskabelige tankegange. Udgangspunktet er, at det ikke er tilstrækkeligt at have kompetence i læsning og matematik, det er også nødvendigt at kunne tænke naturvidenskabeligt, idet naturvidenskab og teknologi i stadig stigende grad påvirker vores liv og levevilkår. PISA's definition af scientific literacy bygger ikke på den antagelse, at fremtidens voksne har behov for en omfattende naturvidenskabelig (parat)viden, men på, at forståelse af grundlæggende naturvidenskabelige begreber er en nødvendig forudsætning for at kunne tænke på en naturvidenskabelig måde i forhold til de data og informationer, man støder på i dagligdagen.

Som i forbindelse med læsning og matematik indgår tre dimensioner i »scientific literacy« (se OECD 2000b):

- Videnskabelige processer eller færdigheder i de mentale processer, der indgår for at forstå et spørgsmål eller et problem.
- Begreber og indhold i den videnskabelige viden og begrebsmæssige forståelse, der er nødvendig for at anvende disse processer.
- Sammenhænge og situationer, hvor processer og forståelse bringes i anvendelse.

Gennem de udviklede test inden for disse tre dimensioner bedømmes de naturvidenskabelige færdigheder ud fra følgende aspekter (se OECD 2000b).

- Evnen til at erkende, at et problem kan løses ved at anvende naturvidenskabelige begreber.
- Evnen til at identificere oplysninger, der er nødvendige for at besvare et naturvidenskabeligt stillet spørgsmål.
- Evnen til at drage en konklusion eller vurdere den.
- Evnen til at kommunikere en velbegrundet konklusion.
- Evnen til at demonstrere forståelse for naturvidenskabelige begreber.

#### **4. En beskrivelse af sammenhænge/situationer, hvor delkomponenter kommer til udtryk/anvendes**

Som udgangspunkt er de færdigheder, som PISA måler, fastlagt ud fra en vurdering af de krav, vi vil møde i det moderne informations- og videnssamfund, hvad enten det er privat derhjemme, i arbejdslivet eller i forbindelse med vor deltagelse i samfundslivet i det hele taget, fx i demokratiske politiske liv. Men det er klart, at færdighederne på de forskellige områder og deres forskellige dimensioner spiller en forskellig rolle afhængig af den kontekst, man befinder sig i.

I PISA har man opstillet fire typer af situationer eller kontekster for læsning (OECD 2000b og Andersen m.fl. 2001):

1. Når der læses for at opnå et privat eller personligt udbytte, både praktisk og intellektuelt. Omfatter også læsning med det formål at fastholde eller skabe personlige forbindelser til andre personer. De læste tekster kan typisk være personlige breve, skønlitteratur, biografier og informerende tekster læst for at tilfredsstille ens videbegærlighed som led i fritids- eller rekreative aktiviteter.

2. Når der læses for at kunne deltage i samfundslivet. Her drejer teksterne sig om officielle dokumenter og informationer om offentlige begivenheder. Generelt indebærer læsningen af denne type tekster kun en uforpligtende relation til andre mennesker.

3. Når der læses i forhold til en arbejdssituation. Læsning af denne type tekster har oftest til formål at gøre det muligt at løse en given arbejdsmæssig opgave og vil derfor variere meget mellem forskellige typer af job.

4. Når der læses som led i en uddannelse. Læsningen af givne tekster vil ofte være elementer i en større læringsplan, fx at opnå givne kompetencemål i et bestemt fag. Disse typer af tekster er ofte fastlagt af andre, fx af en lærer, og vil som regel være udformet efter det opstillede læringsmål.

Mens færdigheder i læsning således er vigtige i mange situationer, er det vanskeligere at fastlægge, hvilke situationer færdigheder i matematik er afgørende. I dag løses mange opgaver, der kræver matematiske færdigheder, ved brug af IT, hvor de tidligere krævede omfattende beregninger. Det diskuteres derfor internationalt og herhjemme, hvad det er for en type matematikfærdigheder, der er brug for, og i hvilket omfang der er brug for dem<sup>4</sup>. I mange lande er der tegn på, at det ikke kan tages for givet, at matematikundervisningen fremover vil have den samme centrale placering som i dag. Omvendt er der en stigende bekymring over de unges faldende interesse for de teknisk naturvidenskabelige fag (jf. Undervisningsministeriet 2001). Set i lyset af, at flere og flere forhold i vort arbejdsliv, privatliv og samfundsliv præsenteres i kvantitative og rumlige former, fx bør-sindex, økonomisk udvikling, indkomst, må det være afgørende, at alle besidder grundlæggende matematiske færdigheder. Det er udgangspunktet for PISA-projektet, at færdigheder i matematik er vigtige i en verden, hvor vi på mange områder møder videnskab og teknik. Dette udtrykkes af Zen på denne måde:

*”På grund af videnskabens gennemtrængende rolle i det moderne samfund, er den alt for vigtig til alene at blive overladt til videnskabsmændene”*  
(Zen 1992, p. 20)

Som for matematik omfatter dette synspunkt også naturvidenskab. I PISA anses kompetencer inden for naturvidenskab som centrale i forhold til:

1. naturvidenskab inden for liv og sundhed
2. naturvidenskab indenfor jord og miljø
3. naturvidenskab inden for teknologi.

Uden naturvidenskabelige kompetencer vil den enkelte således have vanskeligt ved at forholde sig til information på centrale dele af livets områder. Dette kan illustreres i nedenstående figur (jf. OECD 2000b og Andersen m.fl. 2001), som giver eksempler på, hvad de tre områder omfatter.

---

<sup>4</sup> Projekt »Kompetenceudvikling Og Matematiklæring« (2002): Kompetencer og matematiklæring. Idéer og inspiration til udvikling af matematikundervisning i Danmark. Arbejdsversion 1.

Figur 2. Anvendelsesområder og eksempler

Relevans	Anvendelsesområder		
	Naturvidenskab inden for liv og sundhed	Naturvidenskab inden for jord og miljø	Naturvidenskab inden for teknologi
Personligt, samfundsmæssigt, globalt eller historisk	Sundhed, sygdom og ernæring. Bevaring og bæredygtig brug af arter. Vekselvirkninger mellem fysiske og biologiske systemer.	Forurening. Produktion og tab af dyrkningsjord. Vejr og klima.	Bioteknologi. Brug af materialer og affaldshåndtering. Brug af energi. Transport.

Der argumenteres hermed for, at anvendelsen af færdigheder i læsning, matematik og naturfag finder sted på mange områder og dermed for, at besiddelsen af disse færdigheder har en væsentlig betydning for den enkeltes muligheder for at håndtere eller mestre sit liv. I SIALS-undersøgelsen, som belyser den voksne befolknings læse-regne-færdigheder, og som på flere områder dækker de samme kompetencedomæner som PISA, viser det sig da også som nævnt meget klart, at de, der har ringe læse-regne-færdigheder, på mange måder står i en svag position i forhold til arbejdsmarkedet og i forhold til deltagelsen i samfundslivet (Jensen m.fl. 2001): de deltager i mindre omfang i livslang læring, fx i form af voksen- og efteruddannelse end andre, de bruger i mindre udstrækning IT, de låner færre bøger på biblioteket, færre er medlemmer af foreninger, de ser mere fjernsyn, de er oftere end andre modtagere af overførselsindkomst osv. Dette peger på, at ringe færdigheder reducerer den enkeltes livschancer, og at samfundet taber betydelige menneskelige ressourcer. Konsekvensen kan være større social ulighed med deraf følgende problemer for den sociale integration i samfundet.

## 5. En beskrivelse, hvor kompetencen og dens delkomponenter udvikles

Færdigheder i læsning, matematik og naturvidenskab indgår med forskellig vægt alle i grundskolens undervisning og videreudvikles enkeltvis eller samlet i efterfølgende ud-

dannelsesforløb. Men der stilles i øjeblikket spørgsmål til fagenes status og placering. Fagene matematik og dansk er således genstand for omfattende vurderinger med henblik på nyudvikling. Det sker i to arbejdsgrupper, henholdsvis KOM-projektet *Kompetenceudvikling Og Matematiklæring* og Arbejdsgruppen for Fremtidens danskfag. Set i lyset af de ringe færdigheder i naturvidenskab, som PISA påviste danske 15-årige er i besiddelse af, sammenlignet med unge i andre lande, må det forventes, at en tilsvarende vurdering af naturfagets stilling vil blive gennemført.

Selv om skolen spiller en vigtig rolle for erhvervelsen af færdigheder i læsning, matematik og naturvidenskab, har familien også stor betydning. Men hvilke mekanismer, der betinger sammenhængen mellem forældrebaggrund, opvækstmiljø og læring, er det vanskeligt at svare på. På samme måde er vor viden om, hvordan skolemiljøet – undervisningstilrettelæggelsen, fysiske rammer, lærerkvalifikationer mv. – spiller sammen med elevernes sociale baggrund og virker ind på elevernes udbytte af undervisningen, begrænset. Nyere forskning peger bl.a. på, at de professionelle i undervisningsinstitutionerne kan være med til at cementere eller forstærke den negative sociale arv. Antagelsen er, at de professionelle – uden at være bevidste om det – har lave forventninger til børn med ringe social baggrund. Det fastholder disse unge i en svag position, da en drivende kraft for indlæring og personlig udvikling er forventninger fra ens omgivelser, her skolens lærere.

Lad os derfor se på, hvad PISA-undersøgelsen har påvist med hensyn til familiens og skolemiljøets betydning for »literacy«-kompetencen, her belyst ved læsefærdigheder (jf. Andersen m.fl. 2001).

### 5.1 Familiebaggrund

Elevernes familiebaggrund drejer sig bl.a. om forældrenes uddannelse, stilling, familietype mv. Forhold som alle spiller en væsentlig rolle for elevernes læsefærdigheder. Er forældrene veluddannede, og har de stillinger højt i stillingshierarkiet, er der stor sandsynlighed for, at deres børn har gode læsefærdigheder. Sammenlignet med de øvrige nordiske lande, har forældrenes uddannelsesbaggrund størst betydning i Danmark og mindst i Finland. Den finske grundskole ser således ud til effektivt at svække den sociale baggrunds betydning for færdighederne, hvad enten dette skyldes karakteristika ved skolemiljøet eller i elevrekrutteringens sociale sammensætning eller en kombination af disse to forhold. Unge, der ikke bor i en kernefamilie sammen med begge forældre, klarer sig mindre godt i læsning end unge, der gør det.

I familier, der i øvrigt ligner hinanden, kan der være forskel på, hvilken vægt man tillægger uddannelse og boglige færdigheder, måske bedre sammenfattet i begrebet dannelse. De familier, der lægger vægt på dannelse, indikeret ved at der i familien er klassisk litteratur, digtsamlinger og kunstværker, ser ud til at stimulere børnenes læsefærdigheder. Jo flere af sådanne kulturelle ejendele, der er i familien, jo bedre er børnenes læsefærdigheder. Tilsvarende påvirkes børnenes læsefærdigheder i positiv retning, hvis der i familien er adgang til ordbog, et stille sted at læse/studere, lærebøger mv. Disse forhold spiller

altså en selvstændig rolle og antyder, at familiens adfærd har betydning for børnenes læsefærdigheder. Men ikke kun disse »objektive« forhold, men også samværet i familien, indvirker på børnenes læsefærdigheder. De unge, der kommer fra familier, hvor forældrene med barnet diskuterer politiske eller sociale emner, diskuterer bøger, film og lytter til klassisk musik mv. – kulturel kommunikation – har væsentlig bedre læsefærdigheder end unge, der kommer fra hjem, hvor dette ikke er tilfældet. Samværet i familien ser således ud til at have en selvstændig betydning for læsefærdighederne og peger på, at et aktivt kulturelt miljø i hjemmet fremmer begrebsdannelsen, motivationen til at tilegne sig viden og dermed lysten til at læse. En tilsvarende rolle spiller den sociale kommunikation i familien: om forældre og barn diskuterer, hvordan det går i skolen, om forældrene bruger tid til at tale med barnet, og om barnet dagligt spiser et hovedmåltid med forældrene.

Mange forhold i børnenes forældrebaggrund spiller således en rolle for deres læsefærdigheder. Men tilsammen kan de dog langt fra fastlægge eller »forudsige« barnets læsefærdigheder. I den forstand er der et betydeligt spillerum for, at andre forhold påvirker læsefærdighederne. Nogle af dem finder vi i skolemiljøet.

### 5.2 Skolemiljø og færdigheder

Elevernes læsefærdigheder påvirkes i positiv retning, hvis de går på en skole, hvor kammeraterne har velstillede forældre, sammenlignet med, at de gik på en skole, hvor dette ikke var tilfældet.

Elever på større skoler klarer sig bedre end elever på små. En mulig forklaring kan være den større fleksibilitet i lærerallokeringen, som kan sikre, at eleverne undervises af lærere, der er uddannet til at undervise i det fag, de underviser i. At lærernes uddannelse har betydning viser sig ved, at eleverne læser bedre på skoler, hvor en høj andel af de lærere, der underviser i dansk, er uddannet til det.

På skoler, hvor lærerne ifølge skolelederen har en høj undervisningsmoral, er entusiastiske i deres arbejde, er stolte over skolen og værdsætter boglige færdigheder, er elevernes læsefærdigheder bedre end på skoler, hvor dette ikke er tilfældet. Der er dog en tendens til, at skoler med en høj lærermoral ligger i områder, hvor eleverne kommer fra velstillede hjem. Der kan derfor være tale om et samspil mellem lærernes moral og forældre-kredsen. Uafhængig af elevernes og skolens forældrebaggrund spiller det en selvstændig rolle, at der på skolen er et godt forhold mellem elever og lærere. Således er elevernes læsefærdigheder bedre på de skoler, hvor eleverne oplever, at lærerne viser interesse for deres arbejde, lytter til dem og giver dem hjælp, hvis de har behov mv. Det peger på, at på skoler, hvor det lykkes at skabe en positiv relation mellem lærere og elever, der er udbyttet af undervisningen større end på de skoler, hvor dette ikke lykkes.

Elevernes motivation for at benytte de undervisningsressourcer, som skolen stiller til rådighed – bibliotek, computer, internet mv. – har også en positiv betydning for elevernes læsefærdigheder, uafhængig af fx hvor skolen er lokaliseret. På skoler, hvor der er



meget pjækkeri og fravær, er elevernes læsefærdigheder ringere end på skoler, hvor dette ikke er tilfældet – når der i øvrigt er taget højde for en lang række andre forhold – fx på skoler hvor hovedparten af eleverne udtrykker lyst til at komme i skole. Nogle elever keder sig i skolen. Og hvor der er mange, der gør det, er læsefærdighederne på skolen forholdsvis gode. Dette tyder på, at nogle skoler med mange dygtige læsere ikke formår at give de bedst læsende elever tilstrækkelige udfordringer i undervisningen.

### 5.3 Færdigheder, arbejde og voksenuddannelse

Ud over skolen bidrager den løbende anvendelse af færdighederne – på arbejde eller privat – til, at de fastholdes og udvikles. Men for dem, der ikke tager færdighederne i anvendelse efter de har forladt grundskolen, forringes de. At færdigheder i læsning, matematik og naturvidenskab skal vedligeholdes ved brug på samme måde, som en løber kun ved træning kan fastholde sin kondition, kan der næppe herske tvivl om. Dette understøttes af, at læse-regne-færdighederne er væsentligt ringere blandt fx 50-årige sammenlignet med 20-årige (jf. Jensen og Holm 2000a).

Det udbyggede voksen- og efteruddannelsessystem i Danmark giver mange muligheder for at fastholde og udbygge færdighederne. Men det ser ud til at være helt afgørende, at man som ung opnår færdigheder på et rimeligt niveau. Det viser sig således, at der for mange, og først og fremmest blandt dem uden anden uddannelse end grundskolen, er en tæt sammenhæng mellem færdigheder og deltagelse i voksen- og efteruddannelse: jo ringere færdigheder, jo mindre voksen- og efteruddannelse (jf. Jensen m.fl. 2001).

Nogle med svage læse-regne-færdigheder gør dog noget ved problemet og har udbytte af at deltage i målrettede kursusforløb, fx læse-skrive-kurser for voksne (jf. Jensen og Holm 2000b).

## 6. Kompetencens afgrænsning i forhold til beslægtede kompetencer

Kompetencen »literacy« har som nævnt og i overensstemmelse med dens definition betydning på mange områder i det daglige liv, på arbejde, privat derhjemme og i forhold til deltagelsen i samfundslivet i det hele taget, herunder i de demokratiske processer.

PISA omfatter også en måling af CCC (Cross Curricular Competences), som bedst kan udtrykkes ved begreberne »ansvar for egen læring«, »motivation« og »selvopfattelse«. Dvs. at CCC vedrører nogle af de kompetencer, som søges begrebsmæssigt udviklet i det nationale kompetenceregnskab. Det drejer sig først og fremmest om »læringskompetence« og til en vis grad om »social kompetence«. Selv om der på nogle områder kan påvises sammenhænge mellem færdigheder og de forskellige aspekter af læringskompetencen, er der kun tale om svage sammenhænge. De stærkeste sammenhænge ses i forbindelse med motivation og oplevet selvkontrol og færdigheder. Motivationen for at lære hænger således sammen de færdigheder, eleverne har på et givet fagområde. Tilsvarende gælder for oplevelsen af selvkontrol. Færdighederne spiller derimod næsten ingen

rolle for de sociale kompetencer eller omvendt. Et tilsvarende resultat sås i en anden undersøgelse, hvor det blev påvist, at ikke-boglige færdigheder, fx evnen til at få venner, ikke har nogen sammenhæng med de faglige kompetencer (jf. Jensen m.fl. 1997).

Havde der været tætte sammenhænge mellem »literacy«-kompetencen og CCC-kompetencerne ville det ikke været muligt umiddelbart at forklare sammenhængens retning. Er gode færdigheder fx årsag til stor motivation, eller er det motivationen, der forklarer færdighederne. Men med den svage sammenhæng, der kan påvises, må det kunne konkluderes, at motivation, oplevelsen af selvkontrol og samarbejde i høj grad er påvirkelige kompetencer, som kan opbygges og udvikles. Dermed er der i skolen, i uddannelsessystemet og i arbejdssammenhæng betydelige muligheder for en selvstændig udvikling af disse kompetencer.

## **7. Erfaringer med kvantitative indikatorer, der kan belyse literacy-kompetenceniveauet i det danske samfund**

Kompetencen »literacy« har som nævnt gennem en længere årrække været genstand for forskning og udvikling. Dette arbejde fortsættes bl.a. i PISA-programmet, og det må vurderes, at der i dag er skabt et solidt fundament for indikatorer for kompetencen, hvis metoder til måling er meget grundigt dokumenteret, jf. National Center for Education Statistics (1998) og OECD (2002) og hvis relevans kommer til udtryk i den omfattende publicering, der foreligger fra de gennemførte undersøgelser, jf. bl.a. rapporterne »Danskernes læse-regne-færdigheder – i et internationalt lys« og »Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning«. Men samtidig er det vigtigt hele tiden at have for øje, at »literacy«-kompetencen er defineret og målt i en given samfundsmæssig kontekst og derfor vedvarende må bringes i samklang med de kompetencekrav, der samfundsmæssigt stilles.

Som led i videreudviklingen af test til måling af literacy-kompetencen ville det være nyttigt at gennemføre undersøgelser, der følger de testede over tid. På den måde ville kompetencens betydning for valg og fravalg af uddannelse, for erhvervsplacering og indkomst og for omstillingsevnen og for deltagelsen i voksen- og videreuddannelse kunne belyses. Derudover ville sådanne undersøgelser kunne give yderligere input til en vurdering af, i hvilket omfang de anvendte testmetoder er velegnede til at måle »livskompetencer«. Som eneste land blandt de deltagende lande i PISA-undersøgelsen har man i den danske undersøgelse tilkøbt registeroplysninger til surveyundersøgelsen. Dermed er muligheden for at gennemføre en sådan undersøgelse til stede.

En anden tilgang til bedømmelsen af, om det er »livskompetencer«, der måles, ville bestå i en ekstern validering, hvor færdighedskravene i forskellige typer af job blev koblet til færdigheder målt på PISA's literacy-skala.

## Litteratur

Andersen, Annemarie Møller; Niels Egelund, Torben Pilegaard Jensen, Michael Krone, Lena Lindenskov, Jan Meiding (2001): *Forventninger for færdigheder – danske unge i en international sammenligning*. AKF, SFI og DPU.

Arbejdsgruppen for Fremtidens danskfag: <http://www.fremtidensdanskfag.u-net.dk>

Bell, Daniel (1987): Informationssamfundet. I: Daniel Bell m.fl.: *Informationssamfundet*. København. Sociologisk Institut.

Christensen, Jens Peter (1982): *Den højere uddannelse som politisk problem*. Samfundsvidenskabeligt Forlag. Århus.

Jensen, Bente (2002): *Kompetence og pædagogisk design*, Socialpædagogisk Bibliotek.

Jensen, Torben Pilegaard og Anders Holm (2000a): *Danskernes læse-regne-færdigheder – i et internationalt lys*. AKF Forlaget.

Jensen, Torben Pilegaard og Anders Holm (2000b): *Læsekuser for voksne, udbytte og tilrettelæggelse*. AKF Forlaget.

Jensen, Torben Pilegaard m.fl. (1997): *Valg og veje i ungdomsuddannelserne*. AKF Forlaget.

Jensen, Torben Pilegaard m.fl. (2001): *Læsefærdigheder og deltagelse i samfundslivet*. SID og AKF Forlaget.

Jørgensen, Per Schultz (1999): Hvad er kompetence? – Og hvorfor er det nødvendigt med et nyt begreb? I: *Undervisningsministeriets Tidsskrift Uddannelse*, nr. 9.

National Center for Education Statistics (1998): *Adult Literacy in OECD Countries*. Technical Report on the First International Adult Literacy Survey. Washington.

OECD (1996): *Measuring What People Know. Human Capital Accounting for the Knowledge Economy*. Paris.

OECD (1997): *Literacy Skills for the Knowledge Society*. Paris.

OECD (1999): *Measuring Student Knowledge and Skills*. Paris.

OECD (2000a): *Literacy in the Information Age*. Paris.

OECD (2000b): *Measuring Students Knowledge and Skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris.

OECD (2001): *Knowledge and Skills for Life*, Paris.

OECD (2002): PISA 2000. Technical Report. Paris.

Projekt »Kompetenceudvikling Og Matematiklæring« (2002): *Kompetencer og matematiklæring. Idéer og inspiration til udvikling af matematikundervisning i Danmark*. Arbejdsversion 1. <http://mmf.ruc.dk/~thj/kom/>

Rasmussen, Palle (1999): *Social arv i uddannelsesprocessen*. Arbejdsrapport 27 om social arv. SFI.

Qvortrup, Lars (2001): Skolen i et hyperkomplekst samfund. I: *Undervisningsministeriets Tidsskrift Uddannelse*, nr. 2.

Undervisningsministeriet (2002): *Det Virtuelle Gymnasium – Det almene gymnasium i viden- og netværkssamfundet*.

Undervisningsministeriet (2001): Undervisningsministeriets Tidsskrift Uddannelse. *Naturvidenskabelige fag*. Nr. 5.

Zen, E. (1992): Scientific literacy: what it is, why it is important, and what can scientists do to improve the situation? *The Australian Science teachers Journal*, 38 (3), pp. 18 - 23.

# Læringskompetence

af lektor Steen Høyrup, Danmarks Pædagogiske Universitet

## Indhold

1. En generel vurdering af kompetencernes relevans og anvendelighed. Giver den empiriske konstruktion med de 10 individuelle kompetencer mening, også i en teoretisk forstand?.....	41
1.2 Vurdering.....	42
2. En overordnet beskrivelse af kompetencen: ”Hvad vil det sige at besidde denne kompetence og hvordan kommer det til udtryk”?.....	44
2.1 Læringsbegrebet: To grundformer for læring .....	44
3. En beskrivelse af kompetencens delkomponenter/dimensioner.....	46
4. En beskrivelse af sammenhænge/situationer i arbejdslivet, uddannelse/forskning og det civile liv hvor delkomponenter (fra spr. 3) kommer til udtryk/anvendelse. ....	49
4.1 Situationer i arbejdslivet .....	49
4.2 Situationer i uddannelse & forskning .....	50
4.3 Situationer fra det civile liv .....	51
5. En beskrivelse som orienterer sig imod, hvor kompetencen udvikles.....	51
6. Beskrivelse af i hvilke sammenhænge kompetencens delkomponenter udvikles.....	52
7. En overvejelse af kompetencens afgrænsning i forhold til beslægtede kompetencer.....	53
8. Overvejelser over hvorvidt/hvordan kompetencen evt. kan forstås i sammenhæng med én eller flere af de øvrige kompetencer på listen.....	53
9. Forslag til konkrete kvantitative indikatorer, der kan belyse læringskompetenceniveauet i det danske samfund .....	55
Litteratur .....	56

## **1. En generel vurdering af kompetencernes relevans og anvendelighed. Giver den empiriske konstruktion med de 10 individuelle kompetencer mening, også i en teoretisk forstand?**

Vurderingen af kompetencernes relevans og anvendelighed må have bestemte referencepunkter at knytte sig til, dvs. et vurderingsgrundlag. Nogle vigtige referencepunkter er her:

1. Det *overordnede formål* med NKR (Det Nationale Kompetenceregnskab):
  - At identificere nationale udfordringer og gøre status over kompetenceniveauet i det danske samfund
  - Udpege muligheder og barrierer for livslang læring og samfundsmæssig kompetenceudvikling i Danmark
2. En ekspliciteret forståelse af *kompetencebegrebet generelt*
3. De formulerede *begrebsbestemmelser af hver enkelt af de 10 individuelle kompetencer*

### *Ad.2: Kompetencebegrebet*

Hvad angår begrebsbestemmelse skal flg. anføres:

I rapporten *DeSeCo Country Contribution Process Denmark* anføres, at der ikke eksisterer nogen enighed - hverken på et videnskabeligt eller praktisk plan - om en definition af kompetence. Udgangspunktet for Sekretariatet for Det Nationale Kompetenceregnskab har været og er, at nå frem til en kompetenceforståelse, der har fokus på:

*Individets evne til i handling at imødekomme de krav og udfordringer, det møder i det professionelle liv*

Der refereres endvidere til at DeSeCo foreløbig har valgt at definere kompetence som:

- Evnen til at møde krav af en høj grad af kompleksitet
- Omfattende såvel viden, færdigheder, strategier og rutiner som egnede følelser og holdninger samt effektiv selvstyring af disse komponenter
- Og som er muligt at lære

### *Ad 3: Definitioner af de 10 individuelle kompetencer*

Der er for det meste ikke tale om koncise begrebsbestemmelser, men forsøg på at indkredse en betydning af de respektive 10 kernekompetencer. I DeSeCo-rapporten defineres ”*Learning competence*” således:

*“The ability to acquire knowledge and transform it into economically and societal valuable action, that is becoming a key competence.”*

I NKR projektgruppen indkredses begrebet således:

Læringskompetence omfatter såvel teknisk/metodiske færdigheder som strategiske og motivationsmæssige aspekter. Kompetencen forudsætter bevidsthed om egne læreprocesser. Denne bevidsthed udtrykkes bl.a. ved rutine og evne til at planlægge og vurdere egne læreprocesser med henblik på realisering af *selvstændig læring*

DeSeCo fremhæver det belgiske bidrag med henblik på at indfange det centrale i kompetencen: **At have mod til at udforske og ivrighed efter at lære**

### 1.2 Vurdering

Det er korrekt at der i den videnskabelige litteratur ikke er etableret endsige nogen form for enighed om, hvordan kompetencebegrebet skal bestemmes og anvendes. Men der er nogen tendenser:

#### 1. *Kompetence er kontekstuel og relationel.*

Kompetence viser sig i relationen mellem individet og en kravsituation og udfoldes i en social situation. F.eks. definerer Professor Per-Erik Ellström (der gennem mange år har gennemført eminent forskning i kompetenceudvikling i arbejdet) kompetence således:

*”Med kompetence forstås et individs potentielle handlingsformåen i relation til en bestemt opgave, situation eller kontekst”.*

(Ellström, 1997, p. 22)

Hermed retter kompetencebegrebet opmærksomheden både mod individets egenskaber og de krav og ressourcer der findes i situationen (her: arbejdet). De nævnte definitioner fra DeSeCo-rapporten er helt i overensstemmelse hermed, både hvad angår det kontekstuelle og det relationelle aspekt ved kompetence.

#### 2. *Kompetence er forbundet med aktivitet, handling eller problemløsning.*

Dette er det aktive element i kompetencebegrebet. Det aktive element er fremtrædende i definitionen på kompetence:

*”individets evne til i handling at imødekomme de krav og udfordringer, det møder i det professionelle liv”.*

Måske er formuleringen en anelse for re-aktiv.

3. *Kompetence er velintegreret med grundlæggende sider af personligheden og har ikke karakter af specifikke færdigheder der udføres i rutinesituationer. Kompetence indebærer at individet forholder sig aktivt til krav i en kompleks situation.*

Også disse træk er fremtrædende i den generelle begrebsbestemmelse af kompetencerne, og i beskrivelserne af de 10 kernekompetencer.

Det er således vurderingen at de valgte begrebsbestemmelser er i god overensstemmelse med fremtrædende konturer i teoretiseringer af kompetence, den nævnte manglende enighed til trods.

Det er også vurderingen at den ene kompetence – læringskompetence – har en særlig begrebsmæssig status i forhold til de øvrige 9 kompetencer: De 9 kompetencer er indarbejdede begreber, de kan anvendes som søgeord i databaser over artikler og bøger. Men læringskompetence er et nyt og ikke indarbejdet begreb i den videnskabelige litteratur.

I relation til det formulerede formål vurderes kompetencen samtidig at være fundamental: Det er et komplekst mønster af forudsætninger for at lære, der på sin side kan påvirkes og udvikles eller hæmmes gennem erfaring og læring – fra den tidligste barndom og hele livet igennem - og på den anden side ligger til grund for udviklingen af de øvrige kompetencer. Denne dobbelthed – læringskompetence begrebets pt. manglende grad af teoretisk afklaring og denne kompetences grundlæggende betydning for udviklingen af andre kompetencer – gælder for alle tre læringsarenaer: det formelle uddannelsessystem, arbejdslivet og det civile liv.

I vurderingen af begrebet som en nyskabelse ligger også vurderingen, at det foreligger et betydningsfuldt og stort arbejde med en teoretisk videreudvikling af begrebet. Ud fra et teoretisk perspektiv synes to forhold at være fremtrædende:

1. Der ligger et ikke videre ekspliciteret og forklaret system bag formuleringerne af kompetencerne, med tre niveauer: metakompetencer, 10 kernekompetencer og herunder mere specifikke kompetencer (f.eks. nævnes "svejsekompetence"). Det er her ikke muligt at afdække denne struktur, dvs. hvilke kriterier der anvendes for at udvælge og placere en kompetence på et af de tre niveauer, og hvordan niveauernes indbyrdes samspil og forbindelse er.
2. Teoretisk vurderes det som en styrke, at de 10 beskrevne kompetencer – især de 8 - fremtræder som så nært forbundne med hinanden, og de næsten udgør et sammenhængende system.

Ud fra et empirisk perspektiv er det ikke muligt at følge den empiriske proces der er gennemført i det internationale udredningsarbejde, der har ført til udskillelsen og identifikationen af de nævnte 10 kernekompetencer. Det havde her været en fordel om der havde ligget et systematisk empirisk arbejde med at begrebsliggøre kompetencer i forbindelse med udviklingen af disse inden for hver af de tre nævnte læringsarenaer. Det er vurderingen at det er muligt at følge op på dette område, f.eks. gennem den forskning der finder sted inden for f.eks. områderne "Det udviklende arbejde", "Læring i arbejdet", "Udviklingen af den bæredygtige arbejdsplads", m.v.



Sammenfattende er det vurderingen at de nævnte kernekompetencer både er meget relevante for det opstillede formål og meget anvendelige. Jeg finder ikke at grundlæggende kompetencer ikke er medtaget eller ikke kan integreres i den opstillede struktur. Socialkompetence og kommunikationskompetence fremtræder som så beslægtede, at det bør overvejes om det ikke ville være hensigtsmæssigt at de lægges sammen til én kompetence. Helbreds- og fysisk kompetence synes at have en noget særpræget og anderledes karakter end de øvrige kompetencer.

## **2. En overordnet beskrivelse af kompetencen: ”Hvad vil det sige at besidde denne kompetence og hvordan kommer det til udtryk”?**

En overordnet beskrivelse af kompetencen må baseres på et eksplicitering af det læringsbegreb der lægges til grund herfor.

### *2.1 Læringsbegrebet: To grundformer for læring*

Der skelnes her mellem to grundformer for læring:

1. Læring som individets bestræbelse på at skabe sammenhæng i en divergens mellem egen biografi (forudsætninger) og erfaringer.
2. Læring som generering af viden gennem kollaborativ handling og problemløsning.

#### *Ad 1.*

Der anlægges det menneskesyn, at mennesket hele livet igennem udvikler sit selv, sin personlighed.

Al læring begynder med ”experience” der dækker både det umiddelbart oplevede (perceperede) og erfaring. Med Jarvis (1983/1995) defineres experience således:

*“Experience is a subjective awareness of a present situation, the meaning of which is partially determined by past individual learning.”*

Erfaring er altså individets oplevelse af en situation, med den fortolkning og meningstilskrivelse fra individets side der ligger heri, en meningstilskrivelse der bl.a. er styret af individets tidligere læring og dets personlighed/selv. Al læring starter med experience, men ikke al experience fører til læring. Det er her væsentligt at fremhæve, at der eksisterer to grundformer for experience:

a) *Primær experience*: Individets umiddelbare oplevelse

b) *Sekundær experience*: Når en primær experience kommunikeres til en anden person er der tale om en indirekte (sekundær) experience. Den sekundære experience er formidlet sprogligt, med den heri liggende kommunikation af mening. Sekundær experience forekommer oftest i kombination med primær experience.

Individet har gennem sit livsforløb opbygget hvad der med en fællesbetegnelse kan kaldes individets *biografi*. Biografiens indhold udgøres af hvad der ud fra forskellige teoretiske referencerammer kaldes: forudsætninger, erfaringer, mentale modeller, viden, anskuelsesmåder, tænkestil, motivation, holdninger, værdier mv. Læring ligger i *relationen* mellem biografi og experience:

- Når biografien bekræftes af primær eller sekunder experience, når der er harmoni mellem individets biografi og dets experience, sker der almindeligvis en konsolidering af biografien
- Når der er en kløft imellem biografien og experience – en forskel, en disharmoni en konflikt – foreligger den fundamentale betingelse for læring.

Den nævnte disharmoni mellem biografi og experience fører ikke nødvendigvis til læring. I denne sammenhæng kan der ikke redegøres udførligt herfor men blot nævnes, at disharmonien kan være for stor, så den udløser angst der fikserer individet og hindrer læring. Individet behøver ved en disharmoni ikke være angst, men ønsker at ”være tro mod” sin biografi, og ikke udvikle denne. Eller individet kan befinde sig i en situation, hvor det ikke har overskud til eller mulighed for at engagere sig i læreprocessen.

*Ad 2.*

I dette læringssyn lægges der vægt på at viden er noget der til stadighed må konstrueres. Hvor nogen former for viden kan ”lagres ” og overføres, f.eks. gennem sekundær experience, og hvor der er tale om en ”sekvenstænkning”, er der her tale om en samtidighedstænkning: viden skabes i menneskers handlinger, f.eks. i en fællesproblemløsning på vidensproducerende arbejdspladser, arbejdspladser der udvikler digital teknologi, eller på forskningsinstitutioner. Læring er en løbende proces hvor viden skabes og deles. Dette læringssyn er bl.a. uddybet af Binder og Elkjær (2000)

Med reference til J.T. Hansens arbejde med at oversætte McCrae & Costa’s ”The big five” – fem personlighedstræk som almene grundkategorier til identifikation af personlighed (Hermansen 2001), kan vi forstå læringskompetence som:

*Individets rettethed mod mestring og kompetenceudvikling.*

Individets rettethed drejer sig om de centrale omdrejningspunkter i læringsbegrebet:

1. biografien: forudsætninger, hvad individet har lært i forvejen
2. indtryk, udfordringer, erfaringer der udgør en disharmoni i forhold til biografien
3. arbejde med syntesedannelse, integration mv. vedr. disharmonien
4. vidensgenerering gennem kollaborativ handling og problemløsning

At individet besidder læringskompetence betyder:

- at individet udviser en åbenhed og udforskende handlen i relation til sine omgivelser
- og samtidig systematisk arbejder med – på baggrund af sine basale færdigheder og forudsætninger – at integrere ny viden og erfaring i sin biografi,
- og/eller genererer og deler ny viden gennem fælles problemløsning.
- at individet endvidere systematisk arbejder med at sammenholde og integrere læring i de forskellige læringsarenaer det deltager i, såvel under formel uddannelse, som i arbejdslivet og det civile liv.

### 3. En beskrivelse af kompetencens delkomponenter/dimensioner

Kompetencen er et komplekst potentiale i individet til at lære, og følgende elementer er centrale i læringskompetencen:

- *En perceptuel komponent*: udadrettet åbenhed og opmærksomhed over for nye fænomener i verden, nye indtryk, nye udfordringer, cues der ikke bekræfter men sætter spørgsmålstejn ved tidligere indtryk og erfaringer.
- *En motivationel komponent*: hos alle mennesker findes en balance mellem to motivationssystemer: ”need to know” (nysgerrighed, interesse og ønske om at mestre nye situationer) og ”defense”: vores beskyttelse mod anfægtelser af vores indarbejdede opfattelser, mentale modeller, erfaringer og identitet (Harrison, R., 1969). Læringskompetence er karakteriseret ved en balance i retning mod ”need to know”. I teorien om ”the big five”, fem personlighedstræk, som skulle være almene grundkategorier til identifikation af personlighed, svarer dette til faktoren: ”openness to experience” (åbenhed over for afprøvning).  
En anden grunddimension i motivation for læring er dimensionen: at leve er at lære over for instrumentalisme. Ved den instrumentelle holdning til læring er individet motiveret for at lære, fordi det lærte er rettet mod en specifik anvendelse, det lærte skal bruges til noget bestemt. En medarbejder på en produktionsvirksomhed kan indgå i et læringsforløb fordi han skal kunne betjene en ny maskine f.eks. En mellemform finder vi f.eks. i en form der ofte er formuleret af unge i dag: de møder en uddannelsesinstitution fordi det de vil lære skal bruges i deres livsprojekt, et projekt der ikke er bestemt af andre, men af personen selv.
- *En handlings komponent*: individet handlinger er karakteriseret ved at det aktivt og selvinitieret opsøger situationer med udfordringer, handler med en opmærksomhed på om den feedback det udløser og handlinger der direkte sigter mod øget mestring.

At individets handlinger er karakteriseret ved, at det opsøger situationer og erfaringsmuligheder der anfægter, stiller spørgsmålstejn ved, den tidligere viden og de tidligere forståelsesformer og holdninger (biografi)

Et aspekt af handlingskomponenten er selvorganisering, hvor individet ikke forholder sig reaktivt, men aktivt organiserer egne handlinger i et åbent miljø med valgmuligheder.

- *En metodisk-teknisk komponent.* Læringsstrategier. Læringsstrategier er individets måde at gå til læring på. Væsentlig her er især at individet har *lært at lære*. Dette indebærer for det første positive holdninger til læring: at det at lære er spændende, interessant og perspektivrigt. At læring ikke er noget der slutter med skolegang eller førstegangssuddannelse: Perspektivet er livslang og livsbred læring. Endvidere at individet tilegner sig en række metoder og teknikker til at opsamle og bearbejde informationer, skabe syntese og mening i informationer. F.eks. ved at opsøge kilder til viden, bøger, mennesker, internet mv. Hertil kommer en bevidsthed om, hvordan man bedst lærer, f.eks. gennem selvstudium, gennem handling og praksislæring, gennem diskussion og dialog med andre, gennem projekter og problemløsning, osv. At have lært at lære betyder at individet kan etablere en distance, hvor det forholder sig iagttagende og reflekterende til egne læringsaktiviteter og metoder med henblik på en evt. korrektion og forbedring af læringsmetoder.
- *Intelligens og tænkestil.* De klassiske intelligensbegreber og –teorier drejer sig om evner, som der kan være mere eller mindre af hos individet. I stedet for intelligens som evner kan intelligens som tænkestil være en frugtbar tilgang. Tænkestil drejer sig om måder hvorpå individet forvalter sine evner. Der tænkes her på Robert J. Sternbergs teoretiske arbejder om ”Thinking Styles” (”måder at tænke på – tænkningens stil”). I korthed kan det nævnes, at Sternberg karakteriserer tænkestil ud fra følgende kategorier: Tænkemådernes funktioner, former, niveauer, virkefelter og indstillinger.
- *En kognitiv og meta-kognitiv komponent: refleksionskompetence .*  
At individet har udviklet refleksionskompetence. At kunne reflektere indebærer at individet kan skifte mellem to forskellige positioner i læreprocessen: nærhed & engagement i det der er læringens indhold, og distance & bevidsthed om sig selv i læreprocessen. Én form for refleksion karakteriseres som ”hunting assumptions”: individet kan arbejde med en klargørelse og bevidstgørelse af egne formodninger, mulige fordomme, holdninger, opfattelsesmåder mv. Altså et bevidst og kritisk arbejde med egen ”biografi” der jfr. læringsdefinitionen er et centralt omdrejningspunkt i læreprocessen. Refleksionen kan som indhold have egne handlinger og den feedback omgivelserne giver herpå, refleksionen kan som indhold have egne læreprocesser og læringsstrategier og deres hensigtsmæssighed. Endelig kan refleksionens indhold være en undersøgelse af de præmisser, de rammer og forudsætninger og den kontekst, i hvilke læreprocessen finder sted. Gennem refleksion kan der skabes viden og gennem refleksion kan konkrete erfaringer belyses ud fra forskel-

lige perspektiver og sættes ind i forskellige teoretiske sammenhæng. Refleksion kan integrere teori og praksis i læreprocessen.

- *En emotionel komponent:* angst/ængstelse, og selvvurdering. Angst er et ledsagerfænomen til al læring. Det er grundlæggende i selve læreprocessens natur, at individet vover sig ud på ukendt område, hvor vanehandlinger og rutiner ikke slår til, og hvor nye erfaringer kan anfægte individets måde at forstå sig selv og verden på, kan anfægte individets mentale modeller og begreber og dets anvendte orienteringsformer i en kompleks og omskiftelig verden. Individet må således have en vis tolerance over for dissonans og kaos og den angst som dette fremkalder, en tolerance der kan være baseret på en grundlæggende identitet og positiv selvopfattelse, og tryghed i læringsmiljøet. At individet har en *så sikker identitet, og en så høj grad af følelse af selvværd*, at individets grundlæggende identitet og selvfølelse ikke trues, selv om individet oplever ”forstyrrende” indtryk i forhold til sin biografi. Individet har udviklet en tolerance over for disharmoni.
- *En holdningskomponent.* En positiv indstilling til det at lære. At individet har sådanne *tidligere erfaringer – med at fungere i et uddannelsessystem*, med at deltage i undervisning, med at være engageret i læring – at det har en positiv holdning til det at lære. Modsat er negative erfaringer, erfaringer der truer individets selvopfattelse, i forbindelse med deltagelse i undervisning/læring, ikke fremtrædende. At individet er *indstillet på at lære hele livet igennem*. Læring er ikke en afsluttet proces i ungdomsårene, men fortsætter som læring i efter- og videreuddannelse, læring i arbejdet og læring i det civile samfund.
- *Individets eget begreb om, hvad læring er.* Baseret på sine erfaringer om, hvordan undervisning og læring foregår danner individet sig et billede af hvad undervisning og læring er. En del af dette billede er en opfattelse af, hvad den lærendes rolle er, og hvad lærerens/vejlederens rolle er. Læring kan opfattes som overføring af viden fra en ekspert til de studerende, som en proces hvor den studerende er modtagende og relativt passiv. Eller læring kan være en fælles generering af viden, gennem fælles handling og problemløsning. Læring foregår i skoler, eller i mange forskellige og arenaer. Afgørende er her at være bevidst om sin læringsopfattelse og være åben overfor at der findes forskellige læringsopfattelser og hermed muligheder for at indgå i meget forskellige typer af læringsforløb.
- *Transfer.* Arbejde aktivt for *at skabe sammenhæng* mellem forskellige læringsrum. Dette er en vigtig samlende kompetence: at individet læringsmæssigt ikke er opsplittet i psykiske adskilte enheder, svarende til hvert læringsrum, men at individet bevidst og systematisk arbejder med at forbinde og integrere den læring der har fundet sted i de forskellige læringsarenaer, som individet deltager i. Individet overfører - heraf transferbegrebet – læring fra én arena til anvendelse i andre arenaer.

#### **4. En beskrivelse af sammenhænge/situationer i arbejdslivet, uddannelse/forskning og det civile liv hvor delkomponenter (fra spr. 3) kommer til udtryk/anvendelse.**

Delkomponenter af læringskompetence kommer til udtryk og anvendes i læringsammenhænge inden for alle læringsarenaerne: uddannelse/forskning, arbejdslivet og det civile liv.

##### *4.1 Situationer i arbejdslivet*

Åbenhed og nysgerrighed – der viser sig perceptuelt, som motivation og som handling - viser sig bl.a. i arbejdslivet hvor der er mulighed for at skifte plads i arbejdet – f.eks. jobrotation – hvor der er mulighed for jobudvikling (horisontal ændring af jobfunktioner) og jobberigelse (vertikal ændring af jobudvidelse i form af ansvar, beslutningsmyndighed mv.). I arbejdsituationer hvor der er mulighed for at indgå i nye projektopgaver, i nye sociale sammenhænge (teams) mv. Hvor motivationen er ”sikkerhed” er der ingen interesse for f.eks. jobrotation, selv om der er tale om bevægelser til bedre job, f.eks. mere udfordrende, mindre arbejdsmiljøbelastende, osv.

Åbenheden og nysgerrigheden viser sig i vidensarbejde, i produktionen af ny viden, i udviklingsafdelinger, arbejde med ny teknologi, forskning, mv.

Åbenheden og nysgerrigheden viser sig hos medarbejdere der engagerer sig i udviklingen af virksomheden, med de usikkerhedsområder og oplevelsesfelter som det indebærer.

Holdningen til det ”at lære at lære” udvikles når individet er i arbejdslivsforløb hvor ændringer sker så hurtigt og radikalt, at det bliver tydeligt, at det man én gang har lært, kun rækker i begrænset tid. Ny og løbende læring er nødvendig.

Udvikling af metoder til at lære og tænkestil finder almindeligvis sted i arbejdet, når to betingelser er opfyldt: for det første at individet gør sig erfaringer med mange måder at lære på. For det andet at individet får rum til at distancere sig fra engagementet i lærestoffet, og reflekterer over sin egen læring. Refleksionsrum i arbejdet er væsentlige og eksisterer typisk i arbejdsorganiseringer der bygger på en udviklingslogik, medens arbejdsorganiseringer der primært bygger på den ”slanke” organisation (f.eks. konceptet ”lean production”) uden ”slack” har mindre rum for refleksion. Refleksionsrum gives typisk i forbindelse med ”praktik” i et uddannelsesforløb, hvor praktikvejledere ofte har særlige funktioner og uddannelsesmæssig forudsætninger for at støtte refleksionsprocesser.

Den emotionelle komponent viser sig i høj grad ved forandringer i arbejdet. Krav om forandringer, krav om nye kompetencer mv. kan skabe angst og provokere behovet for sikkerhed. De emotionelle reaktioner hænger nøje sammen med graden af sikkerhed i arbejdet og i tilknytningen til arbejdsmarkedet og med isolation eller fællesskab i arbejdet. Den

instrumentelle holdning viser sig ofte i arbejdspladslæring. F.eks. kan medarbejdere med dårlige erfaringer fra skole-læring være positivt indstillet over for læring der sigter mod en bestemt brugsværdi. Arbejdsgivere på sin side vil ofte - i tilfælde hvor de skal stå for (en del af) finansieringen af uddannelse/undervisning – anlægge et instrumentelt syn på læringsaktiviteten. For begge parter findes der dog også eksempler på interesse for kompetenceudvikling af medarbejderne med det mere åbne og ikke-instrumentelle sigte.

Sammenfattende kan det siges, at de respektive delkomponenter især anvendes i det ikke rutineprægede arbejde, og på arbejdspladser hvor der foregår en betydelig udvikling af arbejdspladsen, f.eks. i form af teknologisk udvikling, arbejdsorganiseringsudvikling og udvikling i arbejdets indhold. Erfaringer med stadige krav om læring og kompetenceudvikling ligger ofte bag udviklingen af holdningen med accept af livslang læring.

#### *4.2 Situationer i uddannelse & forskning*

Åbenhed og nysgerrighed – der viser sig perceptuelt, som motivation og som handling - viser sig bl.a. i de formelle uddannelsesinstitutioner hvor der anvendes andre undervisningsmetoder end overføring af viden. F.eks. i arbejde med cases, problembaseret læring, projektorienteret læring, actionlearning, gruppearbejder med fremlæggelse og indbyrdes kritik, osv.

Udfoldelsen af undersøgende og udforskende aktiviteter kan støttes af, at disse ikke udøves i system med så klare interesser omkring magt, produktion og økonomi, som tilfældet er på arbejdspladsen. I uddannelsessystemet er det i hvert fald andre former for magt mv., der er på spil.

Der er i uddannelsessystemet gode muligheder for at konkrete erfaringer kan ses i lyset af og integreres i forskellige forståelsessystemer og teoretiske systemer. I uddannelsessystemet kan eksperimenteres med mange forskellige former for undervisning og læreprocesser, med mulighed for det lærende til at gøre sig erfaringer med forskellige læringsstrategier. Hertil kommer at uddannelsessystemet f.eks. gennem vejledning har mulighed for at støtte refleksionsprocesser, hvor individet ser på egne forudsætninger (biografi), ser på egen læring og ser på præmisser for læring og uddannelse. I nogen uddannelsessystemer formaliseres sådanne refleksionsaktiviteter, i andre forekommer aktiviteterne løbende og når der er behov for dem.

I uddannelsessystemer formidles ofte den nyeste – undertiden forskningsbaserede – viden inden for et fagfelt. De lærendes erfaringer i uddannelsen vil ofte være dels, at viden udvikles så hurtigt, at det der er lært under uddannelsen kun ”holder” kort tid. Læringen er i denne forstand livslang. Endvidere erkender studerende ofte, at kun en del af de kompetencer der kræves i arbejdslivet kan erhverves under de uddannelsesmæssige rammer. Læringen fortsætter i arbejdet, hvor yderligere kompetencer løbende må erhverves. Dette er også et aspekt af den livslange læring. Lærerne i vore uddannelsessystemer vil formentlig få en ændret rolle hvori bl.a. indgår at støtte individet i at sammenholde og integrere sin

læring fra forskellige læringsarenaer: forskellige uddannelsesinstitutioner, praktik, arbejde og læring i det civile samfund.

Individets begreb om læring udvikles typisk i det formaliserede uddannelsessystem ud fra de erfaringer individet får med forskellige læringsformer. F.eks. vil en gennemførelse af undervisningsdifferentiering – som tilstræbes i folkeskolen og i megen videregående uddannelse – kunne give eleverne/de studerende erfaringer med forskellige undervisnings- og læringsformer, forskellige elev- og læreroller, og hermed også danne grundlag for den studerendes bevidsthed om egen lærings- og tænkestil.

#### *4.3 Situationer fra det civile liv*

Læringskompetence viser sig bl.a. i realiseringen af en række læringsmuligheder i dagliglivet: læring via medier, læring ved at ”gå på nettet”, læring via betjening af digital teknologi: billetbestilling gennem edb-teknologi, SMS-kommunikation over mobiltelefon, mv.

Dagligdagen indeholder en lang række krav og muligheder for læring og kompetenceudvikling.

En særlig form for læring ligger i arbejdet med frivillige foreninger og deltagelse i det demokratiske samfunds institutioner (råd, udvalg, nævn mv.). De særlige læringsmuligheder ligger i at det sociale system der udgør læringskonteksten ikke er en uddannelsesinstitution eller arbejdsplads. Foreningsarbejdet f.eks. lægger op til læring i situationer med et vist ledelsesansvar, med stor strukturel åbenhed, med mulighed for meget initiativ og selvorganisering, og muligheder for at lære ved at støtte og koordinere andre menneskers erfaringer, ekspertise og handlinger mod fælles mål.

## **5. En beskrivelse som orienterer sig imod, hvor kompetencen udvikles.**

Læringskompetencen udvikles i alle tre læringsarenaer. Og den udvikles gennem hele livsforløbet i de læringssammenhænge individet indgår i. Grundlæggende motivation og holdning grundlægges tidligt, men læring i senere og andre læringsarenaer kan som et aspekt af læringsaktiviteten have en af-læring af disse tidligt lærte motivationer og holdninger, med en læring der har form af kompetenceudvikling på det personlige plan. Læringsbegreb, selvopfattelse, holdning til det at lære, læringsstrategier mv. kan alle udgøre indholdet i læreprocesser, der evt. forløber parallelt med andre faglige læreprocesser.

Karakteristisk for udviklingen af læringskompetencen er at det ofte foregår som en parallellæring der ikke er dagsordenssat eller angivet i formålsbeskrivelsen for uddannelses- eller læreprocessen, men netop foregår parallelløbende som en kontinuert af- og genlærings proces.



## 6. Beskrivelse af i hvilke sammenhænge kompetencens delkomponenter udvikles

En række af komponenterne udvikles i den tidlige barndom, gennem en socialisering i familien. Familien kan f.eks. straffe barnets udfoldelse af sin nysgerrighed (smæk over fingrene til pilfinger), eller være overbeskyttende i deres opdragelse, så barnet afskæres en række erfaringsmuligheder. Omvendt kan nysgerrigheden stimuleres, f.eks. gennem legetøj der indeholder udfordringer der matcher barnets udviklings- og funktionsniveau, og gennem støtte og opmuntring til barnets basale undersøgelsestrang.

Den grundlæggende tillid til omgivelserne – basic trust – grundlægges ligeledes i den tidligste del af barnets liv. Om selvopfattelse f.eks. skriver Bruner (1996 og 1999):

*”Skolen bedømmer barnets præstationer, og barnet svarer på sin side med at vurdere sig selv”.*

I denne sammenhæng er bedømmelsesinstansen altså skolen, men før den har det været familien, og efter skolen bliver det arbejdspladsen og det civile samfund. Individets holdning til læring bliver i høj grad funderet i grundskolen. Hvis barnet oplever utallige nederlag og udvikler en negativ selvfølelse, kan dette følge individet resten af livet. Nogle voksne nærer således en dyb rædsel for alt det der minder dem om skole, den sorte skole. Men for de fleste kan man sige, at voksne ikke har en læringsblokering, men en uddannelsesblokering de måske skal have støtte til at overvinde.

De væsentligste sider af kompetencen er således udviklet i den primære socialisering – i familien – og i den sekundære socialisering, i arbejdslivet. Men kompetencen er under udvikling hele livet igennem. Sider af kompetencen udvikles typisk i senere i efteruddannelser, i videregående uddannelser, i læring i arbejdet, og i læring i det civile samfund.

Gennem de senere læringsforløb kan individet udvikle og blive sig bevidst hvilke foretrukne læringsstil det har: om det lærer bedst ved at læse bøger, lærer bedst ved at have tingene mellem hænderne og handle og prøve, lære bedst ved at diskutere i grupper, osv. Gennem refleksion kan individet blive sig sin biografi bevidst, blive bevidst om egen lære-stil, lære at lære, osv. Det væsentlige bidrag, som senere læringsforløb i efteruddannelse, videregående uddannelse, læring i arbejdslivet og læring i den civile sektor giver, er *diversiteten* i læringserfaringerne. Læring kan foregå på mange forskellige måder, den studerendes og lærernes rolle og funktioner kan være meget forskellige. Dette giver individet muligheder for sammenligninger og videreudvikling af læringskompetencen. F.eks. kan en læringsform som f.eks. praksislæring – der finder sted i arbejdet – blive oplevet som givende, og kan evt. revidere gamle holdninger til ”skole-læring”. Læring i det civile liv i form af foreningsarbejde, arbejde med sport, sundhed o. lign. kan f.eks. udvikle individets evne til selvorganisering i en mere åben struktur.

## **7. En overvejelse af kompetencens afgrænsning i forhold til beslægtede kompetencer**

Som det fremgår af redegørelsen i efterfølgende pkt. 8, er der kun to af de nævnte kompetencer – ”miljø- og naturkompetence” og ”helbreds- og fysisk kompetence” der ikke direkte kan siges at være komponenter i læringskompetencen. De øvrige kompetencer synes direkte at udgøre elementer af eller være aspekter af læringskompetencen.

## **8. Overvejelser over hvorvidt/hvordan kompetencen evt. kan forstås i sammenhæng med én eller flere af de øvrige kompetencer på listen.**

- Idet kompetencen grundlæggende drejer sig om forudsætninger for at lære og for kompetenceudvikling, fremstår kompetencen som indeholdende væsentlige forudsætninger for udviklingen af alle de øvrige kompetencer.
- De øvrige kompetencer indeholder elementer der er væsentlige for udviklingen af læringskompetence.

På denne baggrund kan læringskompetence som begreb relateres til de øvrige kernekompetencer:

- Social kompetence. Den overvejende del af læring (vel bortset fra IT-formidlet læring, der også ofte har en social dimension) foregår i sociale sammenhæng er formidlet i sociale sammenhæng (f.eks. i teams, i netværk, i praksisfællesskaber på arbejdspladsen, i relation til en lærer og andre studerende i en formel uddannelsesinstitution). Hermed bliver social kompetence – både hos den lærende og i den sociale miljø – afgørende for udviklingen og udfoldelsen af læringskompetencen, - både hvad angår relationskompetence, interkulturel relationskompetence og netværkskompetence, og både i sammenhæng med samarbejde og opgaveløsning, vejledning & støtte og konfliktløsning. Social kompetence har en fundamental betydning ved den udfoldelse af læringskompetencen, hvor individer lærer ved at generere ny viden gennem kollaborativ handlen og problemløsning.
- Literacy (intelligens og anvendelig viden). Flere læringsteoretiker har udtalt, at hvis de udvælge én læringsfaktor som den vigtigste så er det ”det der er der i forvejen”. Basale færdigheder er en væsentligt element heri. Med ringe udviklede basale færdigheder vil individet have meget svækkede muligheder for at bearbejde udfordringerne til deres biografi, og hermed svækkede læringsmuligheder. Læringsteoretikere – f.eks. Argyris – har også karakteriseret ”det der er der i forvejen” som en væsentlig blokering for læring: Når vi undertiden har svært ved at forstå ny viden eller nye teorier kan det være fordi vi i forvejen har viden og teorier, der har en sådan struktur, at den ligger i vejen for og hindrer os i forståelsen af viden og teori, der

bryder med den gamle opfattelse. Men i denne sammenhæng må literacy nok fortolkes som det der i en anden terminologi kaldes forholdsvis "sikker viden" og som sådan må den vurderes ikke at have en væsentlig funktion med at blokere for læring.

- **Kommunikationskompetence.** Kompetencen omfatter sprogkunderskaber, og evnen til at forstå andre, til at gå i dialog og være i stand til at argumentere for sine holdninger. Hermed er det indlysende at kompetencen er særdeles relevant i forhold til det der er nævnt sekundær experience: viden der sprogligt formidles. Den teknisk/instrumentelle side af kompetencen er relevant i forbindelse med erhvervelse af viden og læring gennem digital teknologi.
- **Selvledelses kompetence.** Denne kompetence bliver meget relevant i specielt de teoretiske tilgange til kompetence, der vægter at kompetence udfoldes i en kompleks kravsituation. Denne situation kræver ikke rutinehandlinger og udøvelse af automatiserede og enkle færdigheder, men en aktiv håndtering af situationen, hvor denne undersøges og fortolkes. Det er selvledelse forstået som begrebet selvorganiseret tænkning og handling, og selvorganiseret læring, der hos nogen teoretikere næsten bliver ensbetydende med kompetenceudfoldelse. Hertil kommer, at definitionerne "besiddelse af ambitionen og motivationen til at udvikle sig selv og sine interesser" og "hvad man ved man er i stand til at gøre, hvad man ønsker og hvad man tør gøre" udgør selvledelse en fundamental del af individets biografi.  
Selvledelse er væsentlig både i forbindelse med læring i formelle uddannelsesinstitutioner, der forventer at deres studerende forholder sig aktivt og selvstændigt til at sammensætte sit eget studium og studieveje – som f.eks. strukturen i erhvervsuddannelsesreformen 2000 klart lægger op til, ligesom selvledelse er væsentlig i forbindelse med læring i arbejdet, hvor læring ofte er forbundet med en udvikling i arbejdet, hvor medarbejderne er involveret og engageret i udviklingsprocessen.
- **Demokratisk kompetence.** Den demokratiske kompetence sammenfatter de egenskaber der gør den enkelte i stand til at bidrage til den stadige opretholdelse og udvikling af det demokratiske liv på alle niveauer i samfundet. I denne sammenhæng er det det demokratiske liv i uddannelsesinstitutioner, på arbejdspladser og i det civile liv (foreningsarbejde mv.) der er centralt. Udvikling af læringskompetence finder ofte sted i en sammenhæng karakteriseret ved medarbejderinvolvering eller medarbejderindflydelse på den institutionelle kontekst, det være sig uddannelsesinstitution eller arbejdsplads.
- **Kulturel kompetence.** Det multikulturelle møde bærer i sig et potentiale for at drage nytte af forskelligheder og besiddelsen af interkulturel kompetence orienterer sig netop imod denne mulighed. Idet forskelligheden – mellem biografi og experience – som nævnt er fundamental for læring tilbyder den interkulturelle kompetence grundlæggende muligheder for læring og udviklingen af læringskompetence.

- Kernekompetencerne ”miljø- og naturkompetence” og ”helbreds- og fysisk kompetence” refererer til et indhold, der kan være relateret til læringskompetencens indhold, men kompetencerne som sådan har ikke samme nære korrespondance med læringskompetencen, som de øvrige.

## 9. Forslag til konkrete kvantitative indikatorer, der kan belyse læringskompetenceniveauet i det danske samfund

Kravet om kvantitative indikatorer betyder at det kan være vanskeligt eller umuligt at få fat i ”bløde” data om psykiske størrelser. Indikatorerne må – når kravet er kvantitet - være orienteret mod *handlingssiden*. En orientering mod handlingssiden kompliceres af, at flere motivationer, holdninger mv. og en række situationsbestemte forhold ofte i et samlet kompleks ligger til grund for handlingen.

På denne baggrund foreslås følgende:

Openness to experience:

Data fra medarbejdere og ledere om:

- søgning til nye jobfunktioner
- deltagelse i udviklinger i arbejdet
- deltagelse i nye uddannelsesforløb

Grad af instrumentalisme:

- søgning til anvendelsesorienteret uddannelse/læringsforløb
- søgning til åbne uddannelsesforløb

Motivation for livslang læring:

- deltagelse i efter- og videreuddannelsesforløb fordelt over aldersperioder
- deltagelse i forløb vedr. læring i arbejdet fordelt over aldersperioder

Læringsstrategier, tænkestil:

- der er udarbejdet en del tests på dette område, bl.a. af Kolb og Sternberg

Udfoldelse af refleksionskompetence

- opgørelser over møder, planlægnings- og undervisningsaktiviteter der udgør rum for refleksion, og graden af mødedeltagelse i disse

## Litteratur

Argyris, C. & Schön, D.A.(1996): *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*.

Addison-Wesley Publishing Company, USA.

Binder, T. & Elkjær, B. (2000): *Nye læreskabeloner – nye lærerum tættere på og længere væk fra praksis*. Tidsskrift for arbejdsliv, 2. årg. Nr. 3, 2000

Bruner, J.(1999): *Uddannelseskulturen*. Socialpædagogisk Bibliotek, Gyldendal.

Ellström, Per Erik (1997): *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Publica, Stockholm

Hermansen, Mads (2001): *Forord*, i: Sternberg, Robert J. (2001) : *Måder at tænke på – tænkningens stil*. Klim.

Harrison, R. (1969): *Defense and the need to Know*. I: Eddy, W. B. (red.)(1969): *Behavioral Science and the Manager's Role*. NTL institute of Applied Behavioral Science, Washington DC.

Høyrup, S. & Pedersen, K. (2002): *Lærings- og kompetencebegreberne i arbejdslivsforskningen*. I: Illeris, K. (2002) (red): *Udspil om læring i arbejdslivet*. Roskilde Universitetsforlag

Jarvis, P. (1983/1995): *Adult and continuing Education. Theory and practice*. 2.ed., Routledge, London and New York.

# Kommunikationskompetence

– nøgle til frihed og fællesskab?

af lektor, cand.psych. Henriette Christrup, Institut for Kommunikation, Roskilde Universitetscenter

## Indhold

1. Indledning .....	58
2. Dimensioner i kommunikationer.....	58
2.1 Til-fra-tilværelser .....	58
2.2 En sælger og en (u)kendt kunde.....	59
2.3 Kommunikation i arbejde, krig og kærlighed .....	59
2.4 Kompetence i hoved og krop .....	60
2.5 Team, tilværelser og tilstande i model.....	62
2.6 Dialogen under pres .....	63
2.7 Og så ruller ego-rouletten .....	64
2.8 IT-kommunikation i tillidsperspektiv.....	66
3. Skærpet opmærksomhed på fire fænomener i NKR .....	66
3.1 Nøglekompetencer og kvantificeringer .....	66
3.2 Faser og niveauer – individer og organisationer .....	67
3.3 Personlig udvikling i arbejdslivet.....	68
3.4 Viden om hvad? .....	70
Litteratur .....	72

*„Sande fællesskaber opstår ikke ved, at folk nærer følelser for hinanden (dog heller ikke uden), men ved disse to: at de alle står i et levende gensidigt forhold til en levende midte, og at de står i et levende gensidigt forhold til hinanden”.*

(Buber, 1923)

## 1. Indledning

Sådan skriver den østrigsk-jødiske filosof Martin Buber i værket ”Jeg og Du” i 1923. Min opgave anno 2002 er at skrive om nøglekompetencen kommunikation. Verbet kommunikere stammer fra latin ”communicare” og betyder ”gøre fælles” – og kompetence defineres i OECD’s kompetenceudviklingsprojekt (DeSeCo) som ”evnen til at tænke, handle og lære”.

Først vil jeg udfolde nøglekompetencen kommunikation i dimensioner og dernæst forholde mig til opgavens spørgsmål om det nationale kompetenceregnskab i sin helhed.

Jeg siger tak for den udfordring ledelsen af det danske Nationale Kompetence Regnskab (NKR) har givet mig: at være med til at give inspiration til retningen for Danmarks fremtid. Jeg skriver ud fra en bred erfaringsbaggrund. Arbejder som forsker og underviser på RUC, og er organisationsudvikler – i en kontinuerlig eksperimenterende proces mellem det kritiske og skabende i udviklingsprojekter i samarbejde med grupper uden for universitetet, både i uddannelses- og arbejdslivet. Er vejleder for ca. 10 tværfaglige studenterprojekter hvert semester – unge mennesker der arbejder ud fra de samme intentioner som jeg inden for feltet organisationskommunikation. Jeg tror brandvæsenet er den eneste type virksomhed vi endnu ikke har været i.

Sidst men ikke mindst: jeg er mor og moster til en håndfuld unge mellem 19 og 30 år, og det vrimer med børn og unge i slægtens forgreninger. Jeg håber inspirationen fra småfolk og unge kan fornemmes i teksten.

## 2. Dimensioner i kommunikationer

I en bevægelse gennem en mangfoldighed af inspirationer fra teori og praksis vil jeg indfange dimensioner i kommunikativ kompetence, og skabe klarhed med en model.

### 2.1 Til-fra-tilværelser

At leve i Danmark er en til-fra-tilværelse! I bevægelse fra den ene gruppe til den anden med kortere eller længere opholdstid i hver – og vekslende tilstande: glad, vred, trist, begejstret. Hvor mange grupper i løbet af et døgn? Et blik på fremtiden viser grupperne har forskellig holdbarhedstid: fra projektet hvor deadline på forhånd er fastlagt, til kæresteforholdet med eller uden løftet ”til døden os skiller”.

I til-fra-tilværelser møder vi det kendte hvor vi bare kan gøre som vi plejer. Af tvang eller trang møder vi også det ukendte med udfordringer i forhold til nye mennesker og opgaver der ikke kan klares ved standardløsninger. Det ukendte drager og skræmmer på en og samme tid og interessen og frygten strides. Tilstande med livsudfoldende og livstilbageholdende bevægelser kan iagttages. Fin-des der danskere som ikke møder det ukendte i tilværelsen anno 2002?

### 2.2 En sælger og en (u)kendt kunde

Kommunikations-kompetencen bliver sat på en hård prøve i mødet med det ukendte. Se blot på kunden og sælgeren her. Kunden kender du formodentlig. Det er Suzanne Brøgger, som har besluttet sig for at købe en guldtske i Galleri Fayettes afdeling for guldtasker i Nice. Suzanne Brøgger fortæller at hun fik blikket

*”Af overekspeditricen i afdelingen for guldtasker. Jeg har aldrig været neger. Men jeg tænkte da jeg fik dét blik: Sådan må det føles at være neger blandt de hvide, dag ud og dag ind at blive set på den foragtfulde måde.*

*Jeg havde kørt hele dagen oppe i bjergene og var svedig og træt og uvasket og ikke noget kønt syn. Det så overekspeditricen straks. Jeg havde ellers i min afmægtige tilstand fået den idé at anskaffe mig en guldtske, som netop var på mode. Men det kunne jeg godt se, at det kunne jeg ikke tillade mig, sådan en ringe person som jeg var. Så jeg luskede hjem til Maison Danice for at nette mig og vaske blikket af mig, fast besluttet på at købe en guldtske næste morgen.....Men hun gav mig bare sin lange negl, der pegede mod medhjælperen ....*

*Da det er uudholdeligt at føle skam over ikke at have gjort noget, besluttede jeg at gøre noget. Gå til handling! Næste morgen pegede jeg demonstrativt på overekspeditricen. Jeg udpegede hende i afdelingen med min finger. Da skreg overekspeditricen: "Hun peger fingre ad mig" som om vi var gamle bekendte. Det var skamløst af mig, men jeg havde i det mindste formået at vende min egen følelse af skam til skyld"*

(Brøgger 2000 p 35-36).

Forløbet kan vurderes i et forretnings-effektivitets perspektiv. Vare blev ikke udvekslet med penge, selv om situationen ikke var så kompleks. Tasken eksisterede – var til stede i butikken synlig og materiel, den skulle ikke først konstrueres. Og kundeloyalitet blev ikke skabt. Suzanne Brøgger havde ellers bestemt sig for at være ligeglad. Alligevel gik hun ikke ind i Galleri Lafayettes afdeling for guldtasker da hun næste år var på ferie i Nice.

### 2.3 Kommunikation i arbejde, krig og kærlighed

I enhver interaktion både i mødet med det kendte og ukendte udsætter vi os for den andens vurdering – i blik og ord. Når vi ser, hører og forstår hinanden med gensidighed i kontakten, har vi mulighed for at skabe tillid – og gennem dialogen udvikle viden, meninger, holdninger og fælles praksis. Denne idealsituation kan også rumme konflikter. Vi tyder og tolker forskelligt – har forskellig mening og vil ikke det samme. Konflikter behøver ikke at være destruktive, men er det ofte, og det er vigtigt at forstå hvorfor! Lad os begynde med det fænomen Suzanne Brøgger indfanger.

Når vi oplever den andens vurdering negativt, siger vi i daglig tale ”jeg følte mig ramt”. Bag dette lille ord ”ramt” gemmer sig den smertefulde skam, og frygten og vreden forbundet med skammen.



Dette fænomen medfører at konflikter kan få et destruktivt forløb viser den amerikanske psykolog Suzann M. Retzinger (Retzinger 1991) og hendes mand, professor i sociologi Thomas J. Scheff (Scheff 1994). Han har udforsket hvad der har ført til krige mellem nationer – og hun endeløse konflikter i parforholdsrelationer.

Hovedkonklusionen er at forud for endeløse destruktive konflikter har den ene part følt sig ramt, skamfuld og vred, men emotionerne har ikke været erkendt, hvorefter det er den uerkendte vrede der har styret den videre kommunikation med dominans, tilbagetrækning og tilpasning. Det interessante er at de selv kan se det, parforholdet, når de bliver konfronteret med deres interaktion på video. Og de bliver meget overraskede over hvordan krop, tonefald og blik hele tiden taler med. F.eks. i sekvensen, der begynder med, at konen endnu engang gør sin mand opmærksom på, at han bruger for meget af sin fritid oppe i luften – i sit privatfly.

Jeg mener det er vigtigt at spole endnu længere tilbage: I mange situationer tilpasser vi os og skaber konsensus uden vi har gjort os klart hvad vi har brug for, trang eller lyst til, og hvad vi oprigtigt tror på. Mange beslutninger bliver til på denne måde af frygt for afvisning og konflikter. Over tid kan det skabe voldsomme frustrationer, negative vurderinger, kræven – og kommunikation hvor vi føler os ramt.

Beslutninger i arbejdslivets organisationer kan analyseres i dette lyst-perspektiv. Den amerikanske professor i sociologi Jerry B. Harvey har optrævlet beslutningsprocesser og fundet et bestemt træk der går igen i mange grupper. Ingen af de involverede har lyst til at handle i overensstemmelse med det de er blevet enige om og har besluttet. Det paradoksale er at deltagerne i nogle af grupperne faktisk som udgangspunkt havde lyst til det samme, men ingen havde vovet at sige deres ønske højt. Derfor er det vigtigt at være opmærksom på både konsensus og konflikt i arbejdet med udvikling af den kommunikative kompetence (Harvey 1988).

Jeg arbejder selv med at begribe og bevæge kommunikationsprocesser ud fra en interesse i at facilitere beslutningsprocesser og kollektivisere videnskabelige processer. Forholder mig kritisk til den dominerende rationalitetsmyte i den vestlige kultur. Bl.a. forestillingen om at mødet mellem mangfoldige til-fra-tilværelser og tilstande kan munde ud i kompetente beslutninger, der handles i overensstemmelse med, når blot der er en dagsorden og en ordstyrer – og der tages referat.

Jeg udforsker også hvordan særlige træk i den danske kultur med lighedsidealet og konsensusøgen præger processerne. Og har opdaget at vi ofte markerer forskelle på nogle destruktive subtile måder – hvor kropssproget ivrigt taler med. F.eks. en selvhævdende menings-polforskydning hvor den der har ordet tyder modpartens mening ud i hampen med lidt humor, der udløser spredt latter omkring bordet – og det gør det svært at reagere for den, der føler sig misforstået. Ikke kun på grund af latteren, men også fordi det ikke er hans tur ifølge talerlisten (Christrup 1999).

#### *2.4 Kompetence i hoved og krop*

Set i et person-perspektiv har der været interesse for at udforske hvad der er afgørende for, om en person kan kommunikere og handle kompetent i omverdensbetingelser der er flertydige, uklare, uforudsigelige.

Den israelske professor i sociologi Aaron Antonovsky har lavet teoretiske og empiriske studier, og når frem til denne hovedkonklusion: Personen forstår at skabe mening, udvise engagement og involvere sig følelsesmæssigt. Har i processen kontakt med egne emotioner og formår at skabe klarhed og begribe både den indre verden og omverdensforholdet. Og sidst, men ikke mindst: tillid til sin kompetence til at håndtere situationen med et repertoire af kommunikationsformer, der kan bruges fleksibelt fra kontekst til kontekst (Antonovsky 1987, Christrup 1999). Der er også fokus på hvordan professionelle, der anses for at være kreative, håndterer en unik og kompleks situation.

Den amerikanske professor i psykologi Donald A. Schön har spændende empiri og teori om reflection-in-action og et eksempel kan illustrere hans fund. Et team med produktudviklere skulle forbedre malerpenslen med kunstige hår fordi det var mest profitabelt at fremstille og sælge den, men sammenlignet med penslen med ægte hår var der det problem at malingen splattede. En af ingeniørerne begreb problemet i en metafor: At male er som at pumpe. Når man i en håndbevægelse vipper penslen løber malingen som i kanaler mellem hårene – og den pumpes ud. Ved at håndtere situationen ud fra denne tydning blev det klart at de kunstige hår var for stive – og derfor splatter malingen. Metaforen viste sig at være generativ, dvs. at de gennem denne reframing fandt en kreativ løsning på problemet. Men da ingeniøren intuitivt fik ideen kunne han endnu ikke logisk begrunde og forklare den. Derfor beror det også på de indbyrdes forhold hvad den enkelte tør sige højt. Man kan jo risikere at blive mødt med en lynhurtig forkert-dom, eller blive frygtelig til grin.

Den kreative proces kan karakteriseres ved dobbeltblikket. En sætten lid til den intuitive helhedsprægede tydning der har rod i tidligere erfaringer – det her kunne ligne noget. Først herefter sætter det kritiske skelnende blik ind i forhold til den feedback situationen giver, når der eksperimenteres ud fra det intuitive indfald. En skærpet opmærksomhed omkring hvad der ikke passer til denne tydning giver mulighed for lynhurtigt at se det unikke i situationen, og skabe unikke løsninger. Hvordan kroppen leger med i denne proces kommer vi til - om lidt (Schön 1983).

Der er udviklet en test – MBTI – der er velegnet til at den enkelte kan begribe hvorledes han/hun håndterer bl.a. en kompleks unik situation. Testen indfanger hvorledes proceskanalerne sansen og intuition, arbejder sammen med proceskanalerne tænken (med analytisk skelnen) og følen (med subjektiv vurdering). Endvidere skelnes der mellem en introvert og en ekstrovert indstilling. Testen er udviklet på baggrund af Jungs teori og har fået stor udbredelse i Danmark gennem Dansk Management Forum. Den bruges bl.a. som et vigtigt værktøj i team-building. Jeg er selv certificeret til at bruge testen og vil vende tilbage til denne form for måling i min diskussion af muligheder for at kvantificere kompetencer på individniveau (Christrup 1993).

Proceskanalerne arbejder både på det bevidste og ubevidste niveau bl.a. med aflæsning og bearbejdning af kropssudtryk. Det er en kendsgerning der er kød omkring bordet, når vi sidder i teamet. Og den danske terapeut og forsker Ole Vedfelt leverer videnskabeligt belæg for at vi alle aflæser kropssprog og afkoder følelser, emotioner og intentioner. Læreprocessen begynder allerede hos det spæde barn, og disse færdigheder fungerer som meget indflydelsesrig baggrund for vores kommunikation med andre. Enten som tavs viden, hvor vi ikke er bevidste om brugen af denne færdighed eller i en bevidst reflektiv proces, som Suzanne Brøgger fortæller om (Vedfelt 2000).

De kropslige-emotionelle tilstande har et fælles udspring i nogle grundlæggende emotioner: frygt, vrede, sorg, foragt/skamfølelse, forskrækkelse, glæde, interesse. Det er dette fælles repertoire der er grundlaget for den individuelle udviklingsproces i samspil med omverdensbetingelser (Christrup 1993).

Vores bevidste eller ubevidste aflæsning af kropssprog påvirker vores egen kropslige-emotionelle tilstand og følelser og det er påvist eksperimentelt at emotioner smitter. Vi kender det også fra dagligdagen, f.eks. at hun havde en smittende latter. Det bemærkelsesværdige er at As tilstand f.eks. vrede kan nå at påvirke B inden A selv evt. bliver bevidst om sin egen tilstand – og måske vil forsøge at smile høfligt på trods af vreden. Så når vi sidder med kød omkring bordet er vi forbundne gennem kroppene, selv om vi ikke rører hinanden. Det interessante er, hvordan de indbyrdes forhold påvirker det, gruppen er samlet om: Arbejdets indhold – at løse en opgave. Og omvendt: Hvordan arbejdets indhold influerer på de forhold, der skabes.

Det centrale spørgsmål er hvordan hoved og krop arbejder sammen. Eller sagt på en anden måde – følelser og fornuft. I hjerneforskningen arbejdes der på højtryk med eksperimenter, hypoteser og teorier for at afklare dette spørgsmål. Den amerikanske professor i neurologi Antonio R. Damasio viser i sin bog *Descartes fejltagelse*, at vi ikke kan træffe fornuftige valg og beslutninger i komplekse situationer, hvis hjernen ikke modtager signaler fra kroppen om dens emotionelle tilstande glæde, afsky etc. Tilstandene beror på en udviklingsproces i sociale interaktioner gennem tilværelsen, og de er en forudsætning for at reducere kompleksitet. På baggrund af en række forsøg udvikler han hypoteser om, hvordan hjernens neurale netværk skaber et mentalt billede, et scenarie, som viser udfaldet af et muligt valg. Det sker i samspil med neurale netværk med repræsentation af det aktuelle kropslandskab, som markerer kan lide/ikke lide i forhold til scenariet. Processerne har afgørende konsekvens for de til- og fravalg vi bevidst og ubevidst foretager når vi reducerer kompleksitet. Damasio hamrer således en pæl gennem forestillingen om rationalitetens forrang, som er fremherskende i den vestlige kultur – med rødder tilbage til Descartes og hans berømte dictum ”Jeg tænker, altså er jeg”. (Damasio 1999).

Damasio har eksperimenteret med enkeltpersoner, der skulle løse en opgave – altså ikke en gruppe. Men hvis vi sammenholder hjerneforskningen med ovennævnte forskning, der viser at vi aflæser kropssprog og at emotioner smitter, kan der arbejdes videre ud fra tesen: At kropslige emotionelle tilstande i en gruppe har betydning for de til- og fravalg gruppen foretager når de kollektivt reducerer kompleksitet i arbejdets indhold.

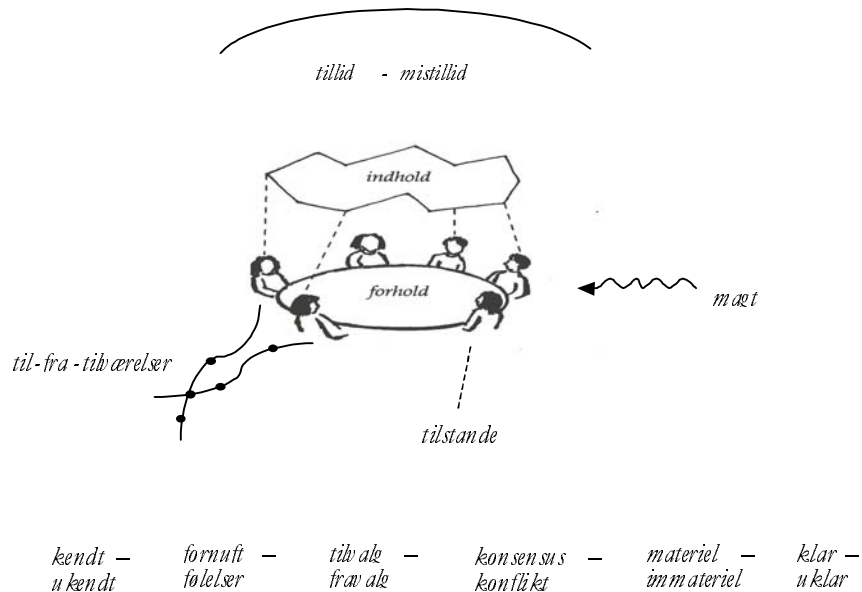
Og det afgørende i de indbyrdes forhold er, hvordan vi i blik og ord til- og fravælger hinanden. Vurderinger med afvisning – eller bekræftende ord og blikke hvor der skabes gensidighed i kontakten, og hver enkelt føler sig set, hørt og forstået. Tillid skabes.

### 2.5 Team, tilværelser og tilstande i model

De dimensioner i kommunikationer jeg her har udfoldet med reference til min egen og andres forskning, har jeg erfaring for kan bruges i praksis i vidt forskellige felter (Christrup 2001). Mit

bidrag til det videre arbejde i NKR-projektet er derfor en sammenfatning af dimensionerne og den komplekse teori og empiri – i en model.

NKR- projektet opererer med veludviklede interpersonelle kommunikationskompetencer for at kunne danne nødvendige netværk i arbejdslivet og kunne indgå i tværfaglige teams. Og peger på nødvendigheden af at individets viden kanaliseres ud i organisationen til gavn for andre samt at individet gennem egen personlig/faglig udvikling bidrager til virksomhedens udvikling. Min vurdering er at modellen kan anvendes til at begribe og bevæge kommunikationsprocesser i forhold til denne intention.



Til-fra-tilværelser og tilstande mødes og forhold og indhold skabes i tillid eller mistillid. Dimensionerne: lyst/pligt, kendt/ukendt, fornuft/følelser, tilvalg/fravalg, konsensus/konflikt, materiel/immateriel, klar/uklar kan bruges både på person og interaktionsniveau i grupper, og i forhold til det organisatoriske felt som er gruppens omverden. Og endelig også i forhold til organisationens omverden. Kommunikation kan anskues som definition af universer – og det er et spørgsmål om magt. Det er vigtigt at være opmærksom på hvordan strukturer kan skabes og ledelsesfunktioner varetages, hvis der skal skabes rum med tillid for processer med videnskaben og vidensdeling. Over tid skabes netværk – relationer der forbinder mennesker i fortid, nutid og fremtid.

Forholdet mellem individualitet og fællesskab er videnssamfundets store udfordring både i teori og praksis. Jeg eksperimenterer selv i praksisfelter ud fra en interesse i at undersøge muligheder og hindringer for at effektivitet i arbejdet kan forenes med menneskelig livsudfoldende bevægelse i fællesskaber. Finder mening i at være med til at skabe teams og virksomheder der kan bidrage til et godt svar på de eksistentielle spørgsmål: Hvem er jeg, hvad er jeg værd og hvor hører jeg til?

### 2.6 Dialogen under pres

I forhold til intentionen om teams der kan skabe og dele viden er det vigtigt at have skærpet opmærksomhed for, hvilke omverdensbetingelser der kan være destruktive for kommunikationspro-

cesserne. Den danske professor i psykologi Gretty M. Mirdal sammenfatter resultaterne fra stressforskningen i fire fænomener, som de fleste mennesker vil opleve som pres (Mirdal 1993). Disse fænomener har jeg formuleret, så de kan bruges bl.a. som en uddybning af dimensionen klar/uklar i modellen:

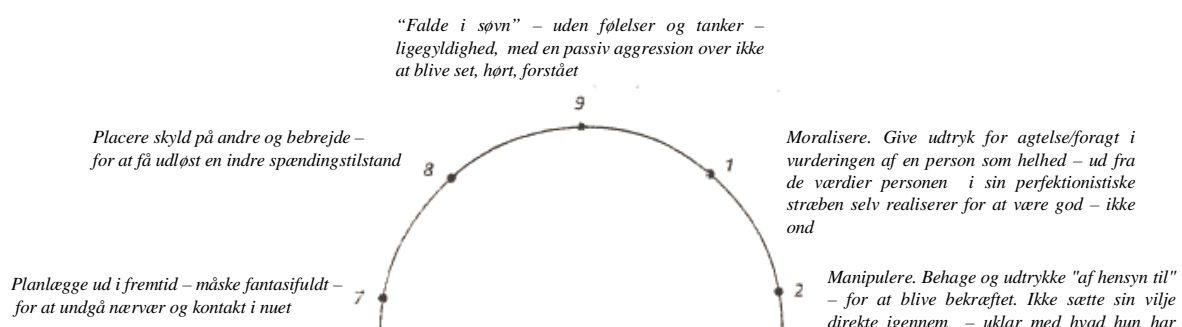
- feltet er uklart. Den måde ledelsen udøver kontrol og støtter gør det vanskeligt at opbygge stabile forventninger om tilslutning til bestemte ønsker og handlinger
- de forventninger og aftaler der er opnået overensstemmelse omkring indfries ikke, dvs. den forventede handling udebliver
- der kommunikeres modsigelsesfyldt omkring en bestemt sag eller forhold
- tidspres dvs. for meget skal klares på for kort tid.

Under pres er der nogle destruktive mekanismer, der kan hindre dialogen – gøre det vanskeligt at skabe tillid eller medvirke til, at skabt tillid slår over i mistillid. Jeg har kontinuerligt forsøgt at indfange mekanismerne og handle konstruktivt i forhold til dem (Christrup 1990, 1993, 1995, 1997, 1999, 2000, 2001). Her er min sidste nye begribelse af dem.

### 2.7 Og så ruller ego-rouletten

Vi kaster blikket på et team og ser, at de er intenst optaget af at spille ego-roulette. En enkelt spiller ud med en dominant selvhævdende ego-reaktion, og så er spillet i gang – flere indsatser og rouletten ruller. På afstand kan der iagttages dominante aggressive kropsattituder, tilbagetrækninger samt forsøg på tilpasning. Ved nærmere eftersyn kan de enkelte indsatser aflæses, genkendes og tydes som de vante ego-reaktioner, der allerede blev beskrevet i middelalderen i Østen (Almaas 1998). Jeg har valgt at beskrive reaktionerne, så de kan bruges til at begribe og bevæge kommunikationsprocesser i alle typer interaktioner:

1. Moraliserer. Give udtryk for agtelse/foragt i vurderingen af en person som helhed – ud fra de værdier personen i sin perfektionistiske stræben selv realiserer for at være god – ikke ond.
2. Manipulere. Behage og udtrykke ”af hensyn til” – for at blive bekræftet. Ikke sætte sin vilje direkte igennem – uklar med hvad hun har brug for. I sidste instans manipulere for at opnå det uudtalte.
3. Individuel stræben og hævde sig på bekostning af andre – styrke selvværdsfølelsen.
4. Selv-kontrol, der kan komme til udtryk som tilbagetrukket arrogance – uden kontakt med indre kaos, f.eks. jalousi.
5. Trække sig ind i sig selv – nærmest trance-tilstand – for at undgå overskridelse af sine grænser.
6. Forsvarspræget tilpasning inden for andres definition af universet for at undgå frygt forbundet med afvisning.
7. Planlægge ud i fremtid – måske fantasifuldt – for at undgå nærvær og kontakt i nuet.
8. Placere skyld på andre og bebrejde - for at få udløst en indre spændingstilstand
9. ”Falde i søvn” – uden følelser og tanker – ligegyldighed, med en passiv aggression over ikke at blive set, hørt, forstået.



Nogle af reaktionerne kan karakteriseres som dominante (3,7,8), andre som tilpassende (1,2,6), og endelig er der tilbagetrækning (4,5,9). Med denne ego-roulette er der mulighed for at iagttage interaktioner både her og nu: kamp strid, tilbagetrækninger og tilpasninger – og over tid. Og ego-rouletten er nyttig både i den mindste enhed med kun to – dyaden – og i større grupper. Endelig kan den også bruges til at begribe forholdet mellem grupper, f.eks. et team der kollektivt hævder sig på bekostning af et andet team, eller et team der kollektivt placerer skyld på ledelsesgruppen.

Du kan selv her og nu undersøge om det giver mening for dig at bruge ego-rouletten. Tænk f.eks. på et destruktivt møde du har deltaget i: hvad fik rouletten til at rulle og hvilke indsatses blev der spillet med?

Reaktionerne har rod i individuelle tydinge: Der er noget i vejen med mig i min livs- og lystudfoldelse. Jeg har ikke basal tillid. Og de er udtryk for negativitet over ikke at blive set, hørt og forstået. Samtidig er reaktionerne forsøg på at kontrollere en usikker situation. De er udviklet gennem opvæksten, for at undgå den ubærlige fysiske og psykiske smertefulde spændingstilstand der opstår, når barnet lystfyldt rækker armene ud for kontakt – og ikke bliver mødt. Så opstår der vrede, frygt og skam – i samtidighed med lysten. Gennem kropsformationer og forsøg på et andet udspil til omverdenen udvikles ego-reaktionerne for at undgå smertefuld spænding og angst. Det er vigtigt at bemærke at reaktionerne beror på individets gradbøjning af lysten. (Med inspiration fra bl.a. den danske terapeut, aut. psykolog Ulla Koch og den amerikanske læge John C. Pierrakos 1993).

Det radikale spørgsmål til fremtidens kompetenceudvikling i forhold til ego-roulette spillet er om lystens gradbøjning = profittens fald? Det spørgsmål vil jeg gøre lidt mere forståeligt gennem konkretiserende spørgsmål. På hvilke arbejdspladser er det lønsomt, at medarbejdere og ledere sidder og spiller ego-roulette? Hvis det ikke er lønsomt, hvordan kan den stoppes? Hvilke muligheder giver det for fællesskaber med mennesker i livs- og lystudfoldende bevægelse? Hvordan udvikler mennesker spontanitet og kontakt med egen lyst, som gør at de vover at række hånden ud for given og modtagen, i vished om at selv at kunne sige Ja og Nej – og vove afvisningen? Hvordan kan der skabes fælles holdepunkter for at begribe og bevæge muligheder og hindringer for kollektive skabende processer?

At udvikle basic trust er en stor udfordring nu og i fremtiden. Professorerne i sociologi: Anthony Giddens og Niklas Luhmann, peger på at omverdensbetingelser med stigende grad af kompleksitet giver ydre usikkerhed, og den må erstattes af indre sikkerhed – basic trust. At sætte lid til sig selv og skabe tillidsfulde forhold er den mest effektive måde at reducere kompleksitet på. Essensen i Luhmanns teori om tillid er, at en tillidsskabende proces fordrer, at du giver den anden friheden til at positionere sig dvs. ikke vil kontrollere den anden. Det er så vidt jeg kan gennemskue ikke muligt, hvis den enkelte ikke frigør sig fra de i fortiden skabte negative ego-reaktioner. Og den enkelte har heller ikke friheden til at positionere sig – uden frigørelse fra ego-reaktionerne. (Giddens 1994, Luhmann 1999).

### *2.8 IT-kommunikation i tillidsperspektiv*

Kompetenceudvikling til brug af IT kan anskues ud fra denne indsigt om tillidens betydning for reducere af kompleksitet. Gennem IT kan den enkelte kommunikere med kendte og ukendte personer – uden indblanding af kropslige udtryk der både kan signalere afvisning og bekræftelse. Kan IT måske således hindre ego-roulette spillet? Samtidig er der opgaver, hvor de involverede foretrækker face-to-face kontakten for at skabe tillid. Videokonferencer er et eksempel på, hvorledes kroppens synlighed forsøges koblet med IT. Det er klart der ligger store besparelser i tid og penge ved at etablere øjenkontakt gennem IT – for de involverede forskere og business-partnere og andre der ønsker dialog. Samtidig er det en stor trussel for flyselskaberne. Men på trods af at videokonference systemerne har eksisteret siden 80'erne, er de ikke slået kraftigt igennem inden for business-to-business markedet. Her foretrækkes de virkelige rum når der skal skabes tillid – fastslår min specialestuderende Camilla (Andersen 2002). Spørgsmålet om brugeres udvikling af IT-kompetence, med eller uden øjenkontakt, ser vidt forskelligt ud i forhold til alder. Min tese er at børn og unge primært i kammeratlige netværk udvikler kompetencen – og derfor er det vigtigt at være opmærksom på hvordan alle børn frit og legende kan få adgang til computere og andre børn. Om børnene så vil supporte forældrene er et spørgsmål om børnemagt.

## **3. Skærpet opmærksomhed på fire fænomener i NKR**

Ud fra den indsigt jeg har udfoldet om væsentlige dimensioner i en kommunikativ kompetence, vil jeg forsøge at forholde mig konstruktivt til det videre arbejde med NKR-projektet omkring de centrale spørgsmål, der stilles i opgaven i forhold til: Nøglekompetencer og kvantificeringer, forholdet mellem individ og omverdensbetingelser, personlig udvikling samt udfordrende arbejde i videnssamfundet.

### *3.1 Nøglekompetencer og kvantificeringer*

I mit arbejde med den kommunikative kompetence har det ikke været konstruktivt at afgrænse den fra de andre nøglekompetencer, specielt ikke fra social kompetence, selvledelseskompetence og kreativ og innovativ kompetence. Det fremgår af både de teoretiske inspirationer og modellen, som er skabt for at begribe og bevæge en kompleks social praksis i forskellige felter. Udfordringen i det videre arbejde med NKR-projektet kunne være at begribe virkeligheden på en mindre opsplittet måde.

Både i teoriudviklingen og i operationaliseringen af indikatorer er det vigtigt at være opmærksom på den dualisme der er fremherskende i den vestlige kultur mellem hoved (fornuft) – krop (følelser). Jeg har kort været inde på den bl.a. gennem reference til Damasio's bog "Descartes fejltagelse". Kompetencedefinitionen der er opnået bred enighed om i OECD-projektet er: Evnen til at tænke, handle og lære, og som det kan ses er følelser her defineret ud af universet.

Min problematisering af afgrænsningen i 10 nøglekompetencer indebærer, at jeg vil rejse spørgsmål ved det hensigtsmæssige i at lægge et stort arbejde i at nå frem til målinger af kompetencer, indenfor disse afgrænsninger – både på individet direkte eller indikatorer for at kompetencen udfoldes.

Selv om nøglekompetencerne redefineres, er der grund til at overveje hvad der kan opnås ved kvantificeringer på individniveau og indikatorniveau. Indsigten fra international anerkendt forskning både fra sociologien – Giddens, Luhmann og Antonovsky – og fra professionelle der arbejder med menneskelig udvikling i praksis – Pierrakos og Vedfelt – peger på ret dybe og dog så enkle fænomener der bliver afgørende for, om et menneske i til-fra-tilværelse kan skabe mening, klarhed og håndtere en kompleks omverden i mødet med det ukendte. Den basale tillid – jeg kan lide mig selv, der gør det muligt at turde sige ja og nej i forhold til omverdensbetingelser – og skabe tillid. At måle på disse parametre er muligt – med psykologiske tests. Men giver det mening at teste hele Danmarks befolkning? Vi er i allerede ret "gennemtestede" med diverse profiler og typologier.

### 3.2 Faser og niveauer – individer og organisationer

I den første fase af NKR-projektet opereres der med kompetence på individniveau, herefter følger faser med organisations- og samfundsniveau. Denne opsplitning kan få u hensigtsmæssige konsekvenser for den intenderede udvikling i praksisfelter og de teoretiske forståelser der kan understøtte en kompetenceudvikling.

Mine erfaringer fra et tværfagligt forskningsnetværk kan kaste lys over dette problem. En af materialiseringerne fra netværket er antologien "Kompetence – i et organisatorisk perspektiv" (Andersen, Jensen, Prah 2000). Inger Jensen og Arne Prah giver i deres artikel "Kompetence som et intersubjektivt fænomen" et overblik over en generel teoretisk udvikling i brugen af begreberne kompetence og kvalifikation. Jeg kan tilslutte mig deres opsummerende konklusion:

*”Vi har redegjort for, at der i de historisk succesfulde organisationsformer, nemlig det tayloristiske maskinbureaukrati og det regelstyrede administrative bureaukrati, er etableret en opfattelse af organisationen som en allerede given ting, hvortil en anden genstand, arbejdskraften skal matche ved at besidde individuelle kvalifikationer. Herigennem tabes opmærksomheden på det, som var synligt i den håndværksmæssige organisering, nemlig at arbejdsdefinering, arbejdsdeling og koordinering sker som noget dynamisk i interaktionen mellem flere subjekter. Det er denne opmærksomhed, vi peger på nødvendigheden af at genetablere, men på en måde hvor forståelsen indtænker de meget mere komplekse og mangfoldige opgaver og Kooperationer, der medieres på langt mere udviklede måder over tid og rum end i det førindustrielle håndværk. Vi har derfor ledt efter bidrag til at genetablere en forståelse af kompetence som en dynamisk interaktiv, intersubjektiv proces af kollektiv betydningssætten, hvorigennem*



*arbejdsopgaverne defineres, og hvorigennem arbejdsdelingen baseres på et indbyrdes kendskab til de samarbejdende aktørers kvalifikationer, aktuelle muligheder og kontekst”.*

(Jensen og Prahl 2000 p. 52)

Det er således vigtigt i NKR-projektet at være opmærksom på, at der har domineret en organisationsteoretisk forståelse af de bureaukratiske organisationer, hvor der opstår en dualitet – en udvendiggørelse i forholdet mellem individ og organisation – som om det var to ting: Individets kvalifikationer der skulle matche til organisationens krav. Hvis denne forståelsesform videreføres i den nye kompetencetænkning, kan det blokere for at begribe og udvikle nye komplekse, innovative og lærende organisationer.

### *3.3 Personlig udvikling i arbejdslivet*

I NKR-projektet fokuseres der på, at individet både med sin faglige og personlige udvikling kan bidrage til organisationens udvikling. Projektet er et forsøg på at skabe fremtidens videnssamfund. Alligevel mener jeg, det er vigtigt at inddrage den indsigt, jeg har omkring individets mulighed for personlig udvikling i de eksisterende organisatoriske felter – måske kan denne viden bruges konstruktivt i projektet fremover. Gennem mit arbejde i vidt forskellige organisatoriske felter som forsker og organisationsudvikler, samt erfaringerne fra projekterne jeg er vejleder for, er det blevet tydeligt for mig at presset på individet i mange virksomheder er så voldsomt, at det får destruktive konsekvenser for den intenderede proces med at skabe og dele viden.

For det første er det et pres at det gennem strukturændringer har været vanskeligt at sikre den intenderede klarhed. Beslutninger om strukturer kan anskues som en proces af fortidige konflikter, hvor magten gennem nye strukturer redefineres. Strukturer medfører indsnævring af mulighedshorisonten, men skulle give den fordel at medarbejdere kan forvente at bestemte handlinger møder tilslutning. Problemer med uklare strukturer forekommer både i organisationer hvor ledelsen har forsøgt at gøre bureaukratiets hierarki fladere bl.a. for at skabe betingelser for teams og vidensdeling – og i små virksomheder der efter en startfase med tæt samspil i et team får brug for mere kompleks struktur. Problemerne kan bl.a. forstås i lyset af at strukturændringerne de senere år ofte har været forbundet med medarbejdernes formelle magttab – samtidig med at stærke, solidariske fællesskaber kraftigt forstyrres og måske smadres. Og i nogle af de nyetablerede ledelsesteam, der kompetent skulle skabe klarhed i feltet, sidder de og spiller ego-roulette. Min vigtigste pointe er at strukturer ikke kan skabe den intenderede klarhed hvis der ikke kan kommunikeres.

Et andet pres er værdi-udviklingsprojekter med bløde værdier der ikke virker. Som forsøg på at skabe sammenhæng og samhørighed i organisationen iværksættes projekter med visioner og værdibaseret ledelse, men det er svært at komme fra de pæne ord på pjecer, plakater og pamfletter – til praksis. Projekterne indfrier ikke forventningerne og opleves derfor af mange medarbejdere som tidsrøvere, og de medvirker til medarbejdernes mistillid til ledelsen der har iværksat projekterne (Christrup 2000).

Et tredje pres er de individuelle præstationsmålinger og belønninger. Samtidig med de såkaldte bløde værdier, er der modsætningsfyldte budskaber om det konkrete arbejde. Der skal samarbejdes og deles viden bl.a. i teams og projekter – og samtidig er der individuelle præstationsmålinger ofte på uigennemskuelige parametre der danner grundlag for individuel aflønning.

Et fjerde pres er øget arbejdsbyrde, samtidig med trusler om fyring i feltet.

De individuelle reaktioner på denne form for pres kan være meget forskellige, men der er en stor udbredelse af stress-reaktioner i det danske arbejdsliv. Der har været tradition for at der kollektivt blev sat grænser for arbejdsmængde og arbejdstid gennem fagforeninger – men de fleste fagforeninger er i en alvorlig brydningstid. I denne situation er det vigtigt at være opmærksom på, at der i moderne management er fokus på individet på en ganske særlig måde: Individet skal ikke tænke kritisk i forhold til omverdensbetingelserne, tværtimod være positiv i sin tydning. Aktuelt opnås det bl.a. gennem konkret træning i NLP – Neurolingvistisk programmering (Bovbjerg 2001) – samt Appreciate Inquiry. Men også diskursen i forandringsprocesserne har fokus på individet som stærk og positiv: Det afgørende er at være fleksibel, forandringsvillig, tage ansvar og udvikle empowerment.

Min erfaring viser, at disse forsøg på kognitivt og mentalt at styre individet til at tyde omverdenen positivt ikke hindrer, at stærke negative emotionelle kræfter får ego-rouletten til at rulle. Måske medvirker moderne management ligefrem til roulette-spillet, bl.a. fordi individet føler skyld over ikke at kunne bære den byrde, der er formuleret så positivt – og så under pres f.eks. kommer til at placere skylden på andre.

For en dyberegående historisk, empirisk og teoretisk forståelse af udviklingen i management kan jeg henvise til den norske professor Kjell Arne Røviks bog: "Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet" (Røvik 1998). Hovedkonklusion er, at konsulenter skaber opskrifter – og skriver om deres fantastiske virkninger med illustrerende cases fra berømte private firmaer i USA og Japan. Opskrifterne bevæger sig på rejse ud i den vide verden: Fra land til land – og fra organisation til organisation – og modebølger opstår. Private virksomheder er først med på moden – og derefter tilstræber den offentlige sektor at bruge de samme opskrifter som private virksomheder for at signalere at de bevæger sig fra forvaltning til moderne virksomhed.

I dette perspektiv er det uhyggeligt at se i øjnene at moderniseringen af det danske demokratiske velfærdssamfunds offentlige sektor siden først i firserne overvejende beror på opskrifter fra USA, der anses for at være et individualistisk samfund og Japan, der anses for at være et autoritært samfund. Total Quality Management er en af superopskrifterne som har været flittigt brugt i den offentlige sektor. Den er skabt på de japanske bilfabrikker og et vigtigt element i konceptet er kvantitative målinger af effektivitet på individniveau. Det er vigtigt for mig at påpege absurditeten i at virksomheder, der arbejder med at blive videnskabsbende, innovative og kreative – bruger standardopskrifter til at udvikle deres organisation.

I NKR-projektet er det vigtigt at skærpe opmærksomheden for hvordan det politiske system og forskerverdenen er påvirket af diskurser og opskrifter skabt af en konsulentverden, der agerer ud fra private profitinteresser.

### 3.4 Viden om hvad?

NKR er et projekt der skal medvirke til udvikling af videnssamfundet med kompetenceprofiler, hvor faglige, personlige og sociale kompetencer kommer i spil samtidig og kontinuerligt udvikles. Jeg finder det vigtigt at rejse spørgsmålet: Viden om hvad?

Hvordan mennesker udfolder sig i en kommunikativ proces og skaber forhold beror bl.a. på oplevelse af meningen i opgaven – altså arbejdets indhold. Oplevelse af mening kan variere fra en opgave, der pligtmæssigt skal klares for at tjene penge til at folde sig mere frit ud i fritiden – til et dybt passioneret forhold til et eksperiment, de involverede tror på, kan være med til at løse gåden om jordens oprindelse - eller et solidarisk engageret team på et børnehjem.

I det danske kompetenceregnskab understreges betydning af de innovative og kreative kompetencer. Muligheden for at udfolde dem i den danske arbejdsvirkelighed pt. er begrænsede. På trods af en fremherskende diskurs igennem nogle år om udviklende og udfordrende arbejde med mulighed for personlig og faglig udvikling, konkluderer den danske socialforsker Agi Csonka i Socialforskningsinstituttets store undersøgelse offentliggjort i 2000: "Varieret arbejde, selvbestemmelse og udviklingsmuligheder er fortsat forbeholdt en lille gruppe af højtuddannede og højtplacerede ansatte". Og flere mænd end kvinder har arbejde der kan karakteriseres sådan (Csonka 2000 p. 319).

Fra min egen empiri finder jeg det vigtigt at fokusere på et enkelt fænomen, der kan få betydning for Danmarks fremtid: Unge der har udviklet faglige, personlige og sociale kompetencer både i kammeratlige netværk, familien og gennem uddannelsen, finder ikke udfordring og mening i arbejdets indhold. F.eks. de unge ansat i Media-XL-Lab, en virksomhed der signalerer kreativitet. De indså at det kun var ganske få, der skulle være kreative. Og på trods af ihærdige forsøg formåede de ikke at ændre denne kedelige kendsgerning. Derfor undrede det mig, at Mads med denne indsigt arbejdede i en intens spændingstilstand – lænket til computer med telefonpropper i ørene – afbrudt af højtråbende koordinering og ego-roulette spil med de andre for at overholde deadlines. Samtidig i sjov konkurrence med de andre om den individuelle bonusløn – og dog kammeratlig og villig til at oplære en ny, selvom han ikke tjente penge på det! Jeg var forvirret og spurgte undrende: Mads når først skatten er trukket, hvad får du så egentlig ud af at presse dig selv sådan – og komme over-spændt hjem til din kæreste og to dejlige unger. Han svarede: Jeg konkurrerer med mig selv – ellers kan jeg ikke holde dette meningsløse arbejde ud.

Spørgsmålet er om de store udfordringer i arbejdslivet i fremtiden er forbundet med at arbejde globalt?

Jeg øjner to bevægelser. Den ene er ekspanderende, kapitalstærk: Vi sælger til den store verden. Viden, produkter og produktionsanlæg med rødder i danske traditioner: grise, isolering, termostater, medicin og vindmøller. Endog det danske velfærdssamfund sælges gennem konsulentfirmaer: kommunale demokratiske systemer til østlande og tredje verden.

Den anden bevægelse går i modsat retning: Kapitalstærke udenlandske virksomheder opkøber dansk viden og opfindelser på IT-området. Danmark har formået at gøre sig gældende på verdensplan inden for IT-udviklingen bl.a. programmeringssprog, crypteringsteknologi, skattekontrollsystemer og regnskabsprogrammer. Men opfindelserne opkøbes af fremmed kapital f.eks. Microsoft, der har opkøbt den danske virksomhed Navision, som har været banebrydende inden for udviklingen af bogføringsprogrammer for små og mellemstore virksomheder.

I den første bevægelse, den kapitalstærke, kunne det være vigtigt at undersøge i hvor høj grad der er tale om brug af allerede udviklet viden samt tilpasning af produkter og produktionsanlæg til andre kulturer. Men uanset svaret beror denne proces pt. på at danskere, primært mænd, flyver ud i den vide verden.

Samtidig kan der iagttages et ændret kvantitativt styrkeforhold mellem kvinder og mænd i den offentlige sektor: Kvindeprocenten er stærkt stigende bl.a. fordi kvinder håber på, at den offentlige sektor giver bedre betingelser for både at have børn, mand og arbejde.

Dogmefilmene viser at der er en længsel efter det sanselige, solidariske og ufornuftige liv – og et ubehag ved moraliserende, kontrollerende kvinder. Filmene er civilisationskritiske – og de er verdensberømte.

Vi er en civilisationsramt nation – det kan aflæses i statistikker om stress, pille- og alkoholforbrug samt hjertesygdomme. Og vi mangler menneskehjerner – til transplantation. Forsøg på at transplantere grisehjerter til mennesker er mislykkedes, men i USA forskes der på højtryk for at realisere denne mulighed (skriver nevø Anders i sit speciale. Reitov 2002). Vi vil meget godt: Har ikke sagt nej til kærlighed og børn samtidig med at både far og mor arbejder mange timer – det har været muligt, fordi vi har velfærdssamfunds institutioner. ”Snart kommer tiden” er et stykke af den unge dramatiker Line Knutzon med budskabet fra barnet til os alle: Åbninger til åndelige, eventyrlige og fantasifulde universer ... når vi tør stoppe ego-rouletten, vove kontakt med smerte og lyst og se døden i øjnene (med inspiration fra min datter Josephine, Større skriftlig opgave i 3.g, Chrstrup, J. 2002. Knutzon 1999).

Set med mine øjne er det udfordrende spørgsmål til kompetenceudviklingen i Danmark: Hvordan kan vi tænke og praktisere fællesskaber – netværk og teams med mennesker i livs- og lystudfoldende bevægelse omkring en levende midte med meningsfyldt skaben af indhold i arbejdet – og babyer med basic trust.

## Litteratur

Almaas, A.H. (1998): *Facets of Unity*, Berkeley, Diamond Books.

Andersen, Camilla Cecilie Valeur (2002): *Integration of videoconferences in a Knowledgebased approach to CRM in the business-to-business market*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter, speciale på Kommunikation.

Bovbjerg, Kirsten Marie (2001): *Følsomhedens etik*, Højbjerg, Forlaget Hovedland.

Brøgger, Suzanne (2000): *Sejd*, København, Gyldendal.

Buber, Martin (1997): *Jeg og du*, København, Hans Reitzels Forlag.

Csonka, Agi (2000): *Ledelse og arbejde under forandring*, København: Københavns Universitet og Socialforskningsinstituttet.

Christrup, Henriette (1991): *Toppens hurra-ord og bundens idealer*, I: Christrup, Henriette (red.): *Bevidsthedens modernisering. Politik og social praksis*, Roskilde: Forlaget Samfundsøkonomi & Planlægning.

Christrup, Henriette (1993): *Konflikt og kærlighed i adhocratiet*, København: Samfundslitteratur

Christrup, Henriette (1995): *Selvorganiseret udvikling i adhocratiet*, I: Bévort, Frans m.fl. (red.): *Engagement i arbejdet*, København: Handelshøjskolens Forlag.

Christrup, Henriette (1997): *At skabe synergi mellem intuition og intellekt*, I: Løngren og Jensen (red.): *Kreativitet i forskning og formidling*, Roskilde: RUC Kommunikation.

Christrup, Henriette (1999): *Personalemøde i nærvær*, I: Christrup, Henriette (red.): *Nærværskommunikation*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag

Christrup, Henriette (2000): *Kompetent kollektivisering af videnskabende processer*, I. Andersen m.fl. (red.): *Kompetence i et organisatorisk perspektiv*, Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Christrup, Henriette (2001): *Materialisering af udviklingsprocesser – i en organisatorisk kontekst*, I: Christrup, Henriette, Mortensen, Arne Thing, Pedersen, Christina Hee (red.): *At begribe og bevæge kommunikationsprocesser*, Roskilde: RUC Kommunikation.

Christrup, Josephine (2002): *En analyse af Line Knutzons drama "Snart kommer tiden"*, Roskilde: Amtsgymnasiet.

Damasio, Antonio R. (1999): *Descartes fejltagelse*, København: Hans Reitzels Forlag

Giddens, Anthony (1994): *Modernitetens konsekvenser*, København: Hans Reitzels Forlag.

Harvey, Jerry B. (1988): *The Abilene Paradox and Other Meditations on Management*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Knutzon, Line (1999). *Snart kommer tiden*, Gråsten: Drama.
- Luhmann, Niklas (1999): *Tillid – en mekanisme til reduktion af social kompleksitet*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Mirdal, Gretty M. (1993): *Psykosomatik, sårbarhed, stress og sygdom*, København: Munksgaard.
- Pierrakos, John C. (1993): *Aura Energi*, Bind 1 og 2. Klitrose.
- Reitov, Anders Christrup (2002): *Speciale om organdonation, under udarbejdelse*, Roskilde: Roskilde Universitetscenter, Kommunikation.
- Retzinger, Suzanne M. (1991): *Violent Emotions, Shame and Rage in Marital Quarrels*, USA: SAGE Publications, Inc.
- Røvik, Kjell Arne (1998): *Moderne organisasjoner*, Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Scheff, Thomas J. (1994): *Bloody Revenge, Emotions, Nationalism and War*, Oxford: Westvies Press.
- Schön, Donald A. (1982): *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Books.
- Vedfeldt, Ole (2000): *Ubevidst intelligens. Du ved mere end du tror*, København: Gyldendal.

# Selvledelseskompetence

af Center for Ledelse

## Indhold

1. Formål med notatet om selvledelse .....	75
2. Model til perspektivering af kompetencen selvledelse .....	75
2.1 Opstilling af en perspektiveringsmodel .....	75
2.2. Præcisering og afgrænsning af notatet.....	76
2.2.1 Det enkelte menneskes arbejdsliv .....	76
2.2.2 Samfundsværdier .....	76
2.2.3 Nye ledelseskrav .....	76
2.2.4 Berøringsflader til psykologiens verden.....	77
3. Perspektivering af kompetencen selvledelse .....	77
3.1 Samfundsforhold.....	78
3.1.1 Fra industrisamfund til vidensamfund .....	78
3.1.2 Den nationale kulturs betydning for selvledelse .....	80
3.1.3 Øvrige generelle samfundsvilkår af betydning for selvledelse.....	81
3.2 Virksomhedsspecifikke forhold .....	83
3.2.1 Strukturelle forhold.....	83
3.2.2 Forhold omkring arbejdsprocesserne .....	84
3.3.3 Ledelsesforhold.....	84
3.3 Individuelle forhold.....	86
3.4 Model til måling af kompetencen selvledelse .....	90
4. Definition, dimensioner og indikatorer på selvledelse .....	91
4.1 Definition af selvledelse .....	91
4.2 Dimensioner og indikatorer på selvledelse .....	92
Litteratur .....	94

## 1. Formål med notatet om selvledelse

Formålet med dette notat, udarbejdet af Center for Ledelse, er at belyse kompetencen ”selvledelse” samt den komplementære ledelseskompetence.

Der foreligger ikke et egentligt forskningsmæssigt grundlag for notatet. Vi har valgt at tage udgangspunkt i en række teoretiske overvejelser kombineret med erfaringer og diskussioner med ledere og medarbejdere i dansk erhvervsliv. Det teoretiske fundament tager udgangspunkt i en omfattende litteratur, samt inspirationsseminar med inddragelse af forskningsressourcer, der alle arbejder med beslægtede emner: professor Jens Geneffe, Aarhus Universitet, professor Hans Jørn Juhl og professor Peter Østergård, Handelshøjskolen i Århus. Ligeledes har professor Steen Hildebrandt, Handelshøjskolen i Århus, kommenteret notatet.

I henhold til succeskriterierne for NKR, som beskrevet på foranstående side, vil dette notat have følgende fokus:

Teoretiske betragtninger og perspektivering af kompetencen selvledelse, suppleret med litteraturhenvisninger – afsnit 2 og 3.

Praktisk anvendelig definition af kompetencen selvledelse - afsnit 4.

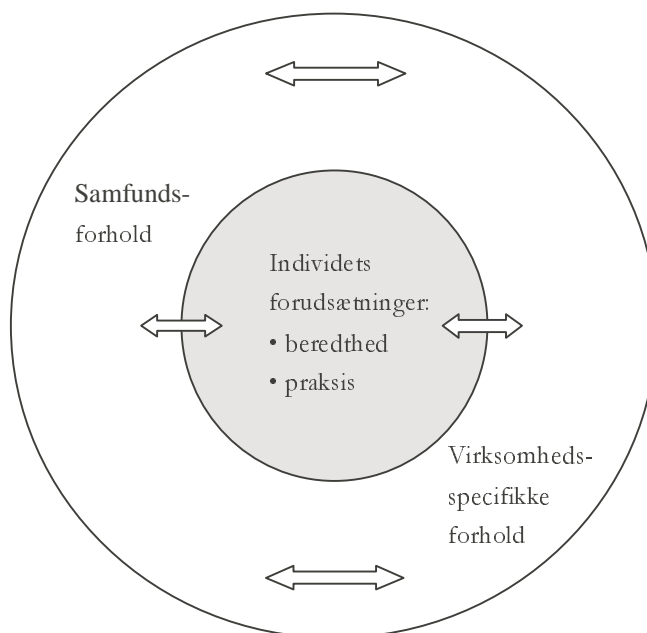
## 2. Model til perspektivering af kompetencen selvledelse

I dette kapitel vil vi præsentere en model, der kan perspektivere kompetencen selvledelse samt kort komme ind på notatets indhold og afgrænsning.

### 2.1 Opstilling af en perspektiveringsmodel

I forhold til valg af model til at perspektivere kompetencen selvledelse, har vi dels taget udgangspunkt i de forudsætninger, der har betydning for at selvledelse kan udfolde sig, og dels i selve individet, som er kernen i selvledelse.

Figur 1. Model til perspektivering af selvledelse





Forudsætningerne, der består dels af samfundsforhold og dels af virksomhedsspecifikke forhold, udgør således en mulighed eller barriere for udviklingen af kompetencen.

Specielt har de virksomhedsspecifikke forhold en afgørende indflydelse for udfoldelsen af selvledelse, idet der til selvledelse er en komplementær ledelseskompetence. Denne tilhørende ledelseskompetence vil i høj grad påvirke, i hvilken udstrækning selvledelse kan udfoldes, men samtidig er den komplementære ledelseskompetence en konsekvens af selvledelse.

I modellen er dette samspil mellem forudsætninger/konsekvens og selve begrebet illustreret ved interaktionspile.

For at selvledelse kan udfolde sig hos det enkelte individ, er det nødvendigt med en række forudsætninger af mere personlig karakter, dels for at mobilisere det nødvendige beredskab og dels for at være i stand til at udleve kompetencen i praksis. Dog kan disse ikke betragtes isoleret, da de i høj grad vil kunne motiveres eller hæmmes afhængig af påvirkning fra samfunds- og virksomhedsspecifikke forhold.

*”- øget selvledelse kan kun udvikles i en organisation gennem gensidig ansvarlighed.”*

(Ankerhus A/S 1999)

## 2.2. Præcisering og afgrænsning af notatet

I dette afsnit vil vi kort præcisere og afgrænse indholdet i nærværende notat.

### 2.2.1 Det enkelte menneskes arbejdsliv

Selvledelse vil vi afgrænse til at handle om forhold, der vedrører det enkelte menneskes arbejdsliv. Derved udelukker vi selvledelse opfattet i gruppesammenhæng, og hvad der i øvrigt vedrører den enkeltes liv ud over arbejdet.

### 2.2.2 Samfundsværdier

De værdier, der kendetegner samfundet udtrykt gennem opdragelse, uddannelsessystem m.v. har indflydelse på, hvor oplagt og let det er for den enkelte at udøve selvledelse. Specielt har uddannelsessystemet en afgørende indflydelse på denne kompetence, hvorfor vi har valgt at behandle dette forhold mere uddybende.

### 2.2.3 Nye ledelseskrav

Selve begrebet selvledelse dækker over mange elementer, men altid noget med graden af selvstændighed, muligheden for og evnen til at tilrettelægge og gennemføre eget arbejde eller dele af arbej-

det, ansvarsfølelse i forhold til arbejdet, initiativret (og -pligt), der gør, at ledelse i traditionel forstand (en minutiøs instruering i, hvad der skal arbejdes med og hvordan) ikke er nødvendig eller ønskelig. Ledelse får en ny betydning og handler i højere grad om at skabe de rammer, der er nødvendige for, at lysten, viljen og evnerne er til stede, så selvledelse kan aktiveres. Fokus i dette notat vil være kompetencen selvledelse hos det enkelte individ, men for at skabe den nødvendige præcisering har vi valgt at opstille de komplementære ledelseskrav.

#### 2.2.4 Berøringsflader til psykologiens verden

Et tilgrænsende begreb er følelsesmæssig kompetence og intelligens. Vi vil ikke afdække dette begreb, men anvende delelementer fra begrebet, såsom selvbevidsthed, selvbeherskelse og selvmotivation, når vi definerer selvledelse og opstiller relevante indikatorer og spørgsmål. Indeholdt i den følelsesmæssige kompetence er ifølge Goleman (1998) self-management forstået som evnen til at have selvkontrol, være ærlig og have høj ansvarlighed for egne løfter og høj social kompetence. Vi vil udvide Maslows behovsteori og anvende Spreitzers begreb ”psykologisk empowerment” i forbindelse med diskussionen af de individuelle forhold og karakteristika, der udgør kompetencen selvledelse. Men vi vil ikke gå i dybden med de psykologiske aspekter, der i øvrigt kan have indflydelse.

*”Den selvkørende medarbejder”, der til enhver tid kan tage bestik af situationen og tage de relevante initiativer, er efterspurgt. Ham eller hende, der skal sættes i gang og kontrolleres, bliver for dyr i drift og for ineffektiv, ikke mindst i relation til at agere på nye situationer og skiftende arbejdsvilkår”.*

Det Nationale Kompetenceregnskab.

### 3. Perspektivering af kompetencen selvledelse

Udviklingen frem mod videnssamfundet har gjort det nødvendigt at beskæftige sig med kompetencen selvledelse med henblik på en uddybende forståelse og ikke mindst håndtering af kompetencen set i et samfundsperspektiv. Vi ser selvledelse som et praktisk kompetencebegreb, dækkende en række forskellige delelementer. Selve definitionen vil vi vente med til et senere afsnit, da det er relevant at diskutere betingelser og forudsætninger for kompetencen inden den egentlige definition, specielt fordi vi vil lægge vægt på at definere selvledelse som en bredt dækkende kompetence, og ikke kun en kompetence for højtuddannede akademikere.

Dette kapitel er opdelt i tre hovedafsnit: 3.1 beskæftiger sig med de samfundsforhold, der har størst betydning for i hvor høj grad, der støttes op om udøvelse af selvledelse, 3.2 behandler de virksomhedsspecifikke forhold, der har betydning for at udøve selvledelse på jobbet og 3.3 tager de individuelle forhold op, der muliggør at de enkelte individer kan og vil lede sig selv. Til sidst samles resultaterne op i en model, der kan danne udgangspunkt for målingen af kompetencen.

### 3.1 Samfundsforhold

Vi vil sætte scenen for selvledelse ved at se på udviklingen fra industrisamfund til vidensamfund. Derefter vil vi behandle betydningen af den nationale kultur illustreret gennem det begrebsapparat, som Hofstede (1980) har introduceret. Til sidst vil vi diskutere en række generelle samfundsforhold, der kan have indflydelse på potentialet for selvledelse.

#### 3.1.1 Fra industrisamfund til vidensamfund

Teknologispringet, værdiskreddet og globaliseringen er ifølge Kolind (2000) de tre væsentligste forudsætningsændringer, der gør, at vi i dag kan sige, at vi er nået ind i vidensamfundet.

Hildebrandt (2000) taler om ”De nye markedsvilkår – fra gammel til ny økonomi:”

	Hidtil	Nu
Medarbejder	Ressource	Kompetence
Marketingfokus	Produktpositionering	Kunderelationer
Kundeforhold	Standardiseret	Individtilpasset
Kritisk succesfaktor	Fysisk placering	Kompetence
Produktfordele	Virksomhedsstyret	Kundestyret
Pris	Listepris	Markedspris
Produktionstidspunkt	Før salget	Efter salget
Tilgængelighed	9-17 på hverdage	24 x 7 x 365
Daglige kundekontakter	Hundredvis	Millioner
Forretningsværdi	Produkter	Service
Hastighed	Uger	Minutter/on-line
Marked	Lokal, regional	Global

I vidensamfundet, hvor grænserne mellem arbejdsliv og fritidsliv er mere udflydende, ser individet i højere grad sig selv som kompetencegiver end egentlig arbejdstager. Individet stiller en kompetenceressource til rådighed for arbejdsmarkedet. Det betyder, at individet føler sig ansvarlig for sin egen ressource og dens udnyttelse. Ligeledes vil individet være motiveret for, at ressourcen udnyttes, således at arbejdsopgaverne løses, samtidig med at individet får mulighed for selvudvikling. Nordhaug (2000) taler om arbejdet som passion, hvor medarbejderen ejer nogle af de vigtigste produktionsmidler og kan tage disse med sig ud af virksomheden når som helst.

Det må forventes, at ansættelsesforholdet i vidensamfundet vil ændre sig, og at man vil opleve ændrede virksomheds- og organisationsformer. De tidligere faste ansættelser vil for nogles vedkommende blive afløst af mere løstkoblede tilknytninger, hvor virksomheder tilknytter de kompetencer, der pt. er nødvendige, for at virksomheden kan løse sin opgave, og hvor kompetenceudbyderen efterfølgende får midlertidig ansættelse der, hvor der nu er behov for netop udbyderens kompetencer. Individet vil nok heller ikke kun være tilknyttet én virksomhed ad gangen, men arbejde på projekter i flere virksomheder.

Andre vil få et mere partnerskabsorienteret forhold til den virksomhed, de arbejder i, hvor ejerskabet kommer til at indgå som en del af aflønningen for det udførte stykke arbejde. Derved vil incitamentet for selvledelse øges.

De mest succesfulde virksomheder vil være de, der forstår at håndtere disse ændrede ansættelses- eller tilknytningsforhold, så de får bragt de nødvendige kompetencer sammen for på den måde både at udnytte den enkeltes kompetencer og samtidig formå at få samspillet mellem kompetencerne til at fungere.

Dette skal ses i kontrast til den traditionelle opfattelse af arbejdstager/ arbejdsgiver, hvor forventningen er, at det er arbejdsgiverens ansvar at udnytte ressourcen.

Et spørgsmål, der er værd at rejse i denne forbindelse er, hvor stor en del af arbejdsstyrken, der er omfattet af dette begrebsapparat? Vil en produktionsmedarbejder opleve sig selv som kompetencegiver? Ser en murerarbejdsmand sig selv som kompetencegiver? I bygge- og anlægsbranchen taler man stadig om hævdvundne pauser og faglige overenskomster. I IT-branchen, hvor vi definatorisk er tæt på videnmedarbejderen, og hvor der ikke er noget egentligt produktionsapparat, taler man om centralisering, konsolidering og behovet for at tøjle energi og kreativitet, så det ikke løber løbsk. Overalt i samfundet oplever vi eksempler blandt ledere og medarbejdere, der vidner om, at transformationen over mod vidensamfundet stadig er i en overgangsfase.

Det interessante ved ovenstående er ikke et spørgsmål om rigtigt eller forkert, det interessante er den polarisering, som ovenstående er udtryk for at:

- Et voksende antal vil bevæge sig i retning af det, der er blevet kaldt for en videnmedarbejder.
- Mange vil fortsat have et traditionelt lønmodtagerforhold til deres arbejdsplads men også bevæge sig i retning af større grad af selvledelse, men i et andet tempo og måske på nogle andre områder end videnmedarbejderen.

Udviklingen går generelt i retning af, at ledelsen betragter medarbejderne som kompetente, selvstændige og værdifulde bidragere til virksomhedens fortsatte vækst og indtjening, jf. Hildebrandts betragtninger som nævnt i ovenstående.

Erhvervslivet vil også opleve en større grad af polarisering, hvor forskellen mellem virksomheder vil blive markant både branchemæssigt, geografisk og holdningsmæssigt. Forskellene vil bl.a. udspille sig på følgende områder:

- Globalisering  
Mange virksomheder vil opleve, at de bliver en del af en international koncern gennem opkøb og fusioner. Samtidig vil det for nogle virksomheders overlevelse være nødvendigt, at de satser på eksport. Der vil dog også være en række virksomheder, f.eks. inden for service og håndværk, der fortsat udelukkende vil leve af hjemmemarkedet

- Teknologisk udvikling  
En del brancher oplever, at hastighed i den teknologiske udvikling har afgørende betydning for dem. IT, telekommunikation og bioteknologi er nogle af dem. I andre brancher går det ikke ret hurtigt, så her vil hastighed ikke i samme omfang influere på virksomheder.

Fælles for alle virksomheder vil være, at de vil opleve stigende fokus på at få balanceret virksomhedens aktiviteter og resultater op imod alle virksomhedens interesser. Ikke blot aktionærerne vil stille større krav om information og indsigt i virksomhedens interne forhold, men også kunder, leverandører og interessegrupper i øvrigt vil øve indflydelse på virksomhederne.

Desuden vil medarbejdere og kompetencer spille en stadig større rolle for alle virksomheder. For nogle virksomheder vil blot det at tiltrække et tilstrækkeligt antal medarbejdere blive en udfordring. For andre vil det blive kombineret med behovet for specielle kompetencer både faglige, sociale og personlige.

Desuden vil medarbejdere og kompetencer spille en stadig større rolle for alle virksomheder. For nogle virksomheder vil blot det at tiltrække et tilstrækkeligt antal medarbejdere blive en udfordring. For andre vil det blive kombineret med behovet for specielle kompetencer både faglige, sociale og personlige.

Et andet område er tidsaspektet, hvor medarbejderes fokus skifter mellem at have tilstrækkelig tid til familie, job, fordybelse, uddannelse og selvrealisering. Grænsen mellem familie og job vil for nogle medarbejdere udviskes, idet de vil betragte jobbet som en fuldt integreret del af deres liv og udvikling. Kompetencer og kvalifikationer vil være i fokus frem for manpower og tid. Virksomhederne efterspørger individuelle præstationer, viden og engagement og ikke i så høj grad den tid, medarbejderen bruger.

Derfor er det også vigtigt at forstå, at selvledelse for mange ledere vil blive opfattet som delegering af ansvar, og det kan da også betragtes som et skridt på vejen i den rigtige retning i transformationen mod vidensamfundet.

### 3.1.2 Den nationale kulturs betydning for selvledelse

En af de mest anerkendte forskere i forbindelse med forskelle i nationale kulturer er Hofstede (1980). Han har beskrevet kulturen i fire dimensioner: Magtdistance, usikkerhedsundgåelse, individualisme og feminin/maskulin. Specielt de første tre dimensioner har indflydelse på udnyttelse af kompetencen selvledelse.

#### *Magtdistance*

Magtdistance defineres som graden af accept af magtulighed: Hvor forventet og accepteret er det, at magten i organisationer og virksomheder er ulige fordelt. Forholdet mellem leder og medarbejder har betydning for muligheden for at udøve selvledelse.

Umiddelbart vil en lille magtdistance betyde, at individet har bedre mulighed for at påvirke egen arbejdssituation og skabe grobund for en tæt dialog om både arbejdsopgave, -metode og -mål. Lede-

ren vil her i højere grad fungere som inspirator og coach og ikke som en person, der opfattes som autoritativ og enerådende langt fra det enkelte individ og de konkrete arbejdsopgaver.

I vidensamfundet vil forholdet mellem leder og medarbejder ændre sig. Magtdistancen vil mindskes, idet den enkelte medarbejder vil være i besiddelse af mindst lige så meget viden og erfaring på medarbejderens arbejdsområder som lederen. Derfor ændres lederens rolle til i højere grad at indgå som sparringspartner, hvor leder og medarbejder i fællesskab sætter mål og rammer for arbejdet. Ifølge den undersøgelse, der ligger til grund for Hofstedes arbejde (Hofstede (1980)), har de nordiske lande, herunder DK samt Holland, en lille magtdistance i forhold til de øvrige OECD lande. Dette indikerer, at selvledelse alt andet lige vil have gode vilkår i disse lande.

#### *Usikkerhedsundgåelse*

Usikkerhedsundgåelse er defineret som graden ved hvilken medlemmer af en kultur føler sig usikre eller truede af usikre eller ukendte situationer.

Hvis den enkelte medarbejder har lav grad af usikkerhedsundgåelse, vil medarbejderen ikke føle sig utryk ved komplekse situationer og kunne tolerere selv at skulle tage hånd om usikre og ustrukturerede arbejdsopgaver. Den enkeltes incitament til at udøve selvledelse stiger, jo lavere usikkerhedsundgåelsen er.

Det vil derfor fremme selvledelse, hvis det er en værdi i kulturen at tage chancer, at tage hånd om sit eget liv og kunne håndtere den usikkerhed, der ofte er forbundet med selv at skulle definere sit eget arbejde og tage ansvar for dets gennemførelse.

Med et data- og informationsniveau, der konstant øges, vil der i vidensamfundet være behov for at kunne overskue og håndtere store mængder data med øget risiko for at miste overblikket og dermed forøge usikkerheden.

DK ligger ifølge Hofstedes undersøgelse midt i feltet af lande på dette område.

#### *Individualisme vs. kollektivism*

I et individualistisk samfund vil den enkelte have fokus på sig selv og sin nærmeste familie modsat en mere kollektivistisk indstilling, der i højere grad appellerer til en gruppeopfattelse, hvor man kan tale om en form for gruppe- eller kollektiv opfattelse.

Ønsket om og behovet for selvrealisering, frihed og udfordringer i arbejdet øges ved høj grad af individualisme.

DK er ifølge Hofstedes undersøgelse meget individualistisk orienteret. Det må derfor forventes, at dette karakteristika trækker i positiv retning mht. selvledelse.

#### **3.1.3 Øvrige generelle samfundsvilkår af betydning for selvledelse**

Vi vil her se på to væsentlige forhold, der øver indflydelse på selvledelse nemlig institutionaliseringsgraden og uddannelser.

### *Institutionalisering*

Et samfund med høj institutionaliseringsgrad vil have en tendens til at påtage sig forpligtelser på individets vegne. Dette kan have en negativ indflydelse på lysten til selvledelse og vil kunne føre til passivitet og manglende engagement i eget liv, herunder arbejdsliv. Ved at overlade mere initiativ til den enkelte og understøtte den enkeltes udvikling, kan samfundet hjælpe med til at fremme anvendelse af selvledelse.

Gennem de sidste år har vi set markant skred på dette område, hvor der fra det offentliges side samt i den almene debat har været stor fokus på at mindske institutionaliseringsgraden. Dermed er der indirekte blevet skubbet til selvledelseskompetencen.

### *Uddannelsesniveaue og undervisningsmetoderne*

Uddannelses- og vidensniveauet er stigende i samfundet, hvilket øger muligheden for mere selvledelse. I videnssamfundet bliver faglighed en afgørende parameter for at kunne klare sig på arbejdsmarkedet. Fagligheden skal her forstås i en udvidet form, idet der ikke blot er tale om den faglighed, man tilegner sig ved at dykke dybt ned i et fagområde, men den dybe indsigt i et område kombineret med en række tilgrænsende fagligheder:

- Det bliver nødvendigt at opøve evnen til at kunne kommunikere om faget på en letforståelig måde.
- Fagligheden skal kunne kombineres sammen med konkrete problemstillinger, så den kan bringes i anvendelse i nye og ukendte sammenhænge.
- Det skal være muligt at samarbejde med mennesker med en anden dyb faglighed, hvilket kræver gensidig respekt og evnen til at bringe meget forskellige kompetencer i spil for at løse konkrete arbejdsopgaver. Dette kræver både personlige og sociale kompetencer.

Der vil således ikke være tale om, at man skal kunne mindre inden for de traditionelle fagområder, men snarere at man skal kunne kombinere faget med nye fagligheder og kompetencer og tilegne sig nye færdigheder.

Dette stiller nye krav til uddannelsesinstitutionerne, idet det ikke længere er tilstrækkeligt blot at fordybe sig i faget som sådan, men også sikre at der bliver mulighed for at arbejde med stoffet på nye måder og bringe de tilgrænsende fagligheder ind i undervisningen.

Flere uddannelsessteder har forstået dette og er i gang med forskellige nye pædagogiske og didaktiske indlærings- og uddannelsesformer, der trækker i retning mod mere selvledelse.

Eleverne inddrages i langt højere grad i dag end tidligere i undervisningsform og –indhold og får derigennem større engagement i og ansvar for undervisningen. F.eks. er folkeskolens målrettede arbejde med at bibringe eleverne kundskaber og dannelse, der bygger på, at den enkelte elev tager ansvar for egen læring, medvirkende til, at selvledelse fremmes hos individet fra en tidlig alder. Et andet eksempel, hvor dette opleves, er opblomstringen af alternative initiativer fra de højere lærean-

stalter, hvor de studerendes initiativ og involvering fremmes gennem iværksættertiltag. Desuden ses nye utraditionelle fagkombinationer i de studerendes uddannelser, hvilket også er med til at fremme potentialet for selvledelse.

Derved skabes der et pres på visse dele af erhvervslivet og deres ledelser, der langt fra er kommet så langt i tænkningen og udførelsen af handlinger rettet mod mere selvledelse. Flere ledere har gennem de sidste par år udtrykt forundring over, i hvor høj grad deres nyuddannede medarbejdere stiller krav. Vores fornemmelse er, at det lederne oplever, er begyndelsen af selvledende medarbejdere, der konfronterer den nuværende ledelsesstil. Denne udfordring vender vi tilbage til i et senere afsnit, men det interessante her er at fastholde, at der er en tendens til, at uddannelsesforholdene er ved at overhale erhvervslivet på denne dimension, og der vil derfor forekomme et pres fra medarbejdersiden ind i virksomhederne.

### *3.2 Virksomhedsspecifikke forhold*

En række omstændigheder i den virksomhed, som individet arbejder i, har betydning for selvledelse. Vi vil her dele dem op i strukturelle forhold, forhold vedrørende arbejdsprocesserne og ledelsesforhold. Hovedkilderne til dette afsnit er følgende: Berg (1998), Kjerulf, Kraft (2001), Mahoney, Arnkoff (1979).

#### **3.2.1 Strukturelle forhold**

Det vil være fremmede for udøvelse af selvledelse, jo fladere en organisationsstruktur virksomheden har. I stærkt hierarkiske strukturer er der tendens til, at råderummet og handlefriheden ikke er ret stor i forhold til selv at definere egne arbejdsopgaver og -metoder. Udviklingen i erhvervslivet går i retning af mere videnstunge virksomheder, og der er mange gode erfaringer med at organisere sig i projekt- og netværksorganisationer, hvor den enkelte medarbejder sættes i centrum for udvikling af sig selv og virksomheden. Derved bliver kravet til og behovet for selvledelse yderligere forstærket.

Med den fladere struktur følger delegering af ansvar og kompetence. En stor del af beslutningskompetencen decentraliseres, så medarbejderen selv træffer de fleste beslutninger enten i dialog med lederen eller ud fra nogle på forhånd fastlagte rammer. Lederen vil så i højere grad fungere som sparringspartner.

#### *Virksomhedernes livscyklus*

I en virksomhed i nedgang er der en tilbøjelighed til, at vilkårene for den enkelte medarbejder ændres i retning af mindre selvledelse. Det typiske billede er, at der ikke gives så meget rum til udfoldelse for den enkelte medarbejder. Det hænger sammen med, at ledelsen i krisetider af hensyn til deres behov for kontrol ofte fokuserer ensidigt på omkostningsminimering, effektivitet og efficiens i arbejdet for at vende udviklingen. Netop på grund af ledelsens behov for tryghed og indsigt, vil det typiske billede være øget regelstyring og kontrol. Erfaringerne fra nedgangen i IT-branchen er, at selv i virksomheder, der tidligere har været kendetegnet ved høj grad af selvledelse for den enkelte medarbejder, har vilkårene ændret sig i retning af snævrere rammer for udfoldelse.



En anden indikation på, at nogle virksomheder ændrer fokus i nedgangs tider er udviklingen blandt konsulentvirksomheder. For tiden, hvor vi oplever nogen nedgang i mange brancher, går det bedst for konsulenter, der rådgiver vedrørende mere kortsigtede bundlinjeresultater end for de, der har specialiseret sig i mere langsigtede kompetenceudviklende ydelser.

Betingelserne for selvledelse kan således skifte hurtigt også i negativ retning, selv for virksomheder i hvilke selvledelse har været fremherskende.

### 3.2.2 Forhold omkring arbejdsprocesserne

Selve muligheden for at udføre arbejdet afhænger bl.a. af adgangen til den relevante information og viden og af graden af standardisering.

Det er selvfølgelig nødvendigt, at den enkelte medarbejder har adgang til den information, der er nødvendig, for at arbejdet kan udføres. Specielt hvis der skal udøves selvledelse, vil det være vigtigt, at lederen overgiver alle informationer, så medarbejderen har en ærlig chance for at tage alle relevante forhold i betragtning, når der skal træffes beslutninger, inddrages nødvendig viden, fastlægges procesforløb og opnås resultater. Hvis medarbejderen oplever at blive forholdt information, vil det virke hæmmende på lysten til selvledelse. Omvendt har medarbejderne selv et ansvar for at opsoge de nødvendige og relevante informationer. Den enkelte skal derfor have mulighed for at skaffe informationerne til veje ad forskellige kanaler.

Høj grad af standardisering i arbejdsprocesserne kan virke begrænsende for muligheden for udøvelse af selvledelse, da det begrænser medarbejderens metodefrihed. Der skal derfor være en passende balance mellem standardisering og det at have mulighed for at gøre arbejdet på nye måder.

### 3.3.3 Ledelsesforhold

Den mere end 40 år gamle sondring mellem opfattelsen af medarbejdere som x- eller y-mennesker (McGregor, 1960) er stadig meget aktuel i en lang række virksomheder i dag. Hvis lederen betragter medarbejderne som nogle, der "hænger hjernen i garderoben", når arbejdsdagen begynder, og først bruger den igen på vej hjem fra arbejde, vil der ikke være basis for at udøve selvledelse, idet tilliden til medarbejderne ikke vil være til stede. En meget autokratisk og detaljeorienteret lederstil fører til, at medarbejderne bliver låst fast i bestemte arbejdsvaner og –rutiner, og hæmmer incitamentet til at tænke selvstændigt. Mange ledere udviser stadig en adfærd, der gør det vanskeligt for medarbejdere at slippe deres kreativitet og vilje til selvledelse løs, hvilket bevirker, at virksomheden ikke får det optimale ud af den arbejdsstyrke, den har til rådighed.

På den anden side har ledelsen behov for at have en vis form for kontrol med arbejdet og de resultater, der kommer ud af det. Derfor er der et dilemma mellem på den ene side høj grad af selvledelse og på den anden side sikkerheden for, at arbejdet bliver udført i en kvalitet og så hurtigt som aftalt. Lederen og medarbejderen skal således finde en balance, der gør, at medarbejderen føler, at der er tilstrækkelig mulighed for selvledelse samtidig med, at lederen føler sig tryk ved situationen. I en undersøgelse foretaget af Ledernes Hovedorganisation (sep. 2002), netop omkring behov for kontrol af medarbejdernes tidsanvendelse i IT-virksomheder, fremgår det, at lederne i dag ikke lægger vægt på kontrol men derimod på opnåelse af resultater. Alligevel er der 24% af lederne, der har

været nødt til at kontrollere pga. begrundet mistanke, 68% af lederne efterspørger IT-strategi med klare retningslinier, så en portion frustration og usikkerhed kan ryddes af vejen både hos medarbejder og leder. Egentlig er denne undersøgelse et ganske godt eksempel på, at lederne på den ene side ikke ønsker at kontrollere, men på den anden side optræder med usikkerhed.

Tendensen i virksomhederne er, at der i stadig højere grad lægges vægt på at skabe fælles værdier og fælles sprog, så rammerne for selvledelse er til stede. Der arbejdes i mange virksomheder med inddragelse af medarbejderne i fastlæggelse af virksomhedens strategi, målsætning og handlingsplaner, så lederen til daglig virker som coach og partner i forhold til at få udført det nødvendige arbejde i stedet for at fungere som ”værkfører”.

Et af de ofte anvendte begreber, der med fordel kan anvendes i denne sammenhæng, er empowerment (overdragelse af ansvar). Når ledelsen vælger at give empowerment til medarbejderne, betyder det, at de giver en del af beslutningskompetencen til medarbejderne, der selv må ”finde vejen” indenfor de aftalte mål og rammer. Det bliver et afgørende punkt for udøvelsen af selvledelse, at lederen skaber det nødvendige rum for udfoldelse. Lederen skal således på den ene side kunne tilrettelægge arbejdsopgaver og bemanning på en måde, der gør, at medarbejdernes kompetencer bliver udnyttet samtidig med, at der skal være tilstrækkeligt med rum til, at medarbejderne føler, at de selv har mulighed for at tilrettelægge arbejdet og drage nytte af deres kompetencer.

Noget af det meget betydende i ledelse/medarbejderforholdet omkring selvledelse er, at der etableres en fælles referenceramme – en fælles forståelse af det at drive virksomhed - som strækker sig længere end blot fastlæggelse af fælles mål. Her vil nogle af de kendte ledelsesmodeller såsom Balanced Scorecard, Excellencemodellen eller lignende, med stor fordel kunne anvendes som udgangspunkt for ledelsens måde at skabe denne nødvendige forståelse på.

Også lederens evne til at give feedback og være sparringspartner for medarbejderne influerer på muligheden for selvledelse. Hvis lederen er god til at give feedback måske både løbende i processen og som evaluering efterfølgende, vil det virke fremmende for graden af selvledelse og vil kunne opbygge det tillidsforhold mellem leder og medarbejder, der er nødvendigt, for at medarbejderen tør kaste sig ud i selvledelse, og for at lederen er tryk ved at delegere ansvar og beslutningskompetence ud til medarbejderen.

Som det fremgår af ovenstående, er der en række forhold i ledelsesstilen, som er afgørende for betingelserne for selvledelse. Hvis man vender betragtningerne på hovedet, kan man sige, at selvledelse stiller krav om en ny ledelsesstil. Vi mener ikke, det er muligt indenfor den kendte ledelsesteori, at pege på netop ét begrebsapparat, som dækker denne nye ledelsesstil. Fra forskellige steder kan der hentes hjælp til at indholdsbestemme ledelsesstilen:

- Nordhaug har i Hildebrandt (2000) anvendt begrebet **frihedsledelse**, der dækker over måder at styre organisationer og lede medarbejdere på, som sigter imod at give dem frihed til at skabe noget nyt og til at videreudvikle sig.

- Søger vi i den engelske litteratur, finder vi nytte af ordet ”**leadership**”, som netop dækker over lederens evne til at gå foran og vise vejen, og udtrykke klare forventninger, der fører til aftaler om konkrete mål, medarbejderne skal nå. Dette, kombineret med evnen til at være en god coach, er hovedelementerne i leadership.
- Ken Blanchard (Blanchard og Johnson, 1982) har udviklet teorien bag **situationsbestemt ledelse**. Tanken er her, at lederen gennem sine færdigheder forøger medarbejdernes kompetence, selvtillid og motivation. Lederens færdigheder betegnes som støttende ledelse, delegerende ledelse, trænende ledelse og instruerende ledelse.

Det er vores opfattelse, at en blanding af frihedsledelse, leadership og situationsbestemt ledelse danner grundelementerne i den komplementære lederstil til selvledelse. Af det store kursusudbud, der er til danske ledere, fremgår det, at ordet selvledelse er mere og mere anvendt netop i forbindelse med ordene leadership og situationsbestemt ledelse, samt indholdet af frihedsledelse.

Vi vil ikke gå dybere ind i afdækningen af den komplementære ledelseskompetence her, blot gøre opmærksom på at det er et område, vi forventer vil udvikle sig indenfor ledelsesteorien i de kommende år. I den forbindelse har vi diskuteret, hvorvidt selvledelse er et overgangsbegreb frem mod nye ledelsesbegreber. Det er vanskeligt at spå om, og vi vil da også nøjes med at problematisere det, og i øvrigt koncentrere notatet om kompetencen selvledelse.

### *3.3 Individuelle forhold*

De individuelle forhold har vi delt op i den enkeltes faglighed og anvendelsen af denne samt psykologisk empowerment.

#### *Betydningen af fagspecialisering*

I transformationen over mod vidensamfundet bliver vi hver især mere og mere fagspecialiserede og får derfor mere og mere brug for hinandens ekspertise. Fagspecialiseringen er dels en reaktion på markedets og kundernes efterspørgsel efter mere og mere differentierede ydelser, dels et ønske om høj kvalitet. Et eksempel herpå er debatten om sygehusenes specialisering og deraf kravet om, at den enkelte læge skal besidde en høj specialistviden og have mulighed for at dygtiggøre sig i praksis ved at gennemføre så mange operationer som muligt indenfor sit fagspeciale. Eller automeknikeren, som er specialiseret på bilmærker og kender Volvoens systemer og funktioner udenad, men som helst ikke skifter forlygte på en Citroën.

Det er dog samtidig en realitet, at individet enten frivilligt eller tvunget af produkt- og markedsudviklingen vil komme til at skifte fagspeciale flere gange i sin livstid. Vi ser bl.a. en større andel af mennesker, som har flere forskellige uddannelser og/eller jobs bag sig - eller som får mulighed for at nyttiggøre deres faglige kompetencer inden for andre områder, end der har været tradition for.

Denne fagspecialisering hos individet står i kontrast til det faktum, at forbrugerne i stigende grad forventer totalløsninger og ikke køb af enkeltstående produkter. Det betyder, at individet vil søge integration med andre fagspecialister med henblik på at levere en helhedsløsning, som eksempel

kan nævnes total bygningsvedligehold. Derved vil en anden kompetence naturligt udvikle sig, nemlig relationskompetencen.

En holistisk tankegang bør derfor være dominerende for at følge og udnytte udviklingen. Vi skal således evne at søge efter, dele ud af og i forlængelse heraf samarbejde om den specialiserede viden.

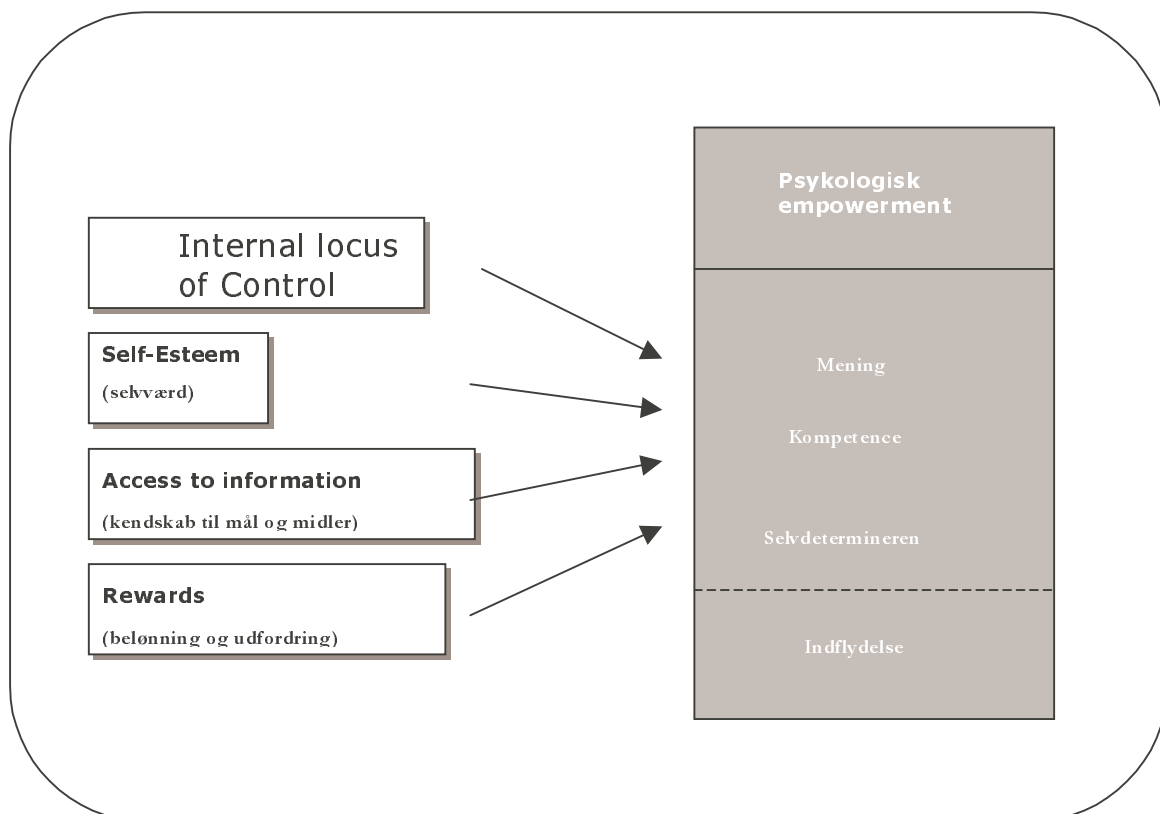
*”Et menneske alene kan ikke følge med i den flodbølge af information, der kommer fra alle fagspecialer. Tror man, at man kan, handler man på et mangelfuldt og ofte ligefremt faretruende spinkelt grundlag.”*

(Nybo, 2002, p.17-18)

I denne helhedsforståelse ligger mulighederne for eller nødvendigheden af selvledelse, da hver især er ’specialist’ på sit eget område. Selvledelse bliver i denne betydning, udover kompetencen til at lede sig selv, også et spørgsmål om, i uundgåeligt samarbejde, at besidde evnen til at forvalte viden, vurdere relevant viden og udnytte denne effektivt.

#### *Psykologisk empowerment*

De individuelle forhold, der udspiller sig i.f.m. at besidde kompetencen ’selvledelse’, har vi valgt at belyse ud fra nedenstående figur, som er udviklet af Spreitzer (1995), der har beskæftiget sig med psykologisk empowerment, som i vores perspektivering ligger tæt på selve begrebet selvledelse.



Elementerne i individets selvledelse eller psykologisk empowerment er i.flg. Spreitzer (1995) reflektioner af individets kompetencer, motivationer og instinktueller behov. Elementerne er, som følger:

- 1) Mening: Individets behov for overensstemmelse mellem arbejdskrav/-mål og egne forventninger, værdier og behov.
- 2) Kompetence: Individets tro på egne evner og potentialer.
- 3) Selvdetermineren: Selvbestemmelse i.f.t. at regulere egne handlinger; herunder beslutningstagningsprocesser/-dygtighed.
- 4) Indflydelse: Ønsket om at få øget indflydelse og påvirke f.eks. de administrative og strategiske forhold i arbejdssituationen.

For at leve op til egne og virksomhedens forventninger i.f.m. ansvarsoverdragelse forudsættes, at individet besidder en række kompetencer, der knytter sig til udøvelsen af selvledelse - at lede sig selv – ligger kompetencer som eksempelvis mod, ansvarlighed, engagement, selvtillid og tro på egne evner. Overordnet set drejer det sig om at være motiveret for og turde stå på egne ben og således være ansvarlig for egne handlinger og adfærd.

Til grund for disse kompetencer ligger individets individuelle karaktertræk og potentialer, der så at sige er forudsætninger for at besidde eller udøve kompetencen 'selvledelse'. (Forudsætningerne ses i venstre spalte i figuren).

Personlighedstrækket **internal locus of control** betyder, at individet er af den overbevisning, at han/hun selv bestemmer/har kontrol over, hvad der sker i og omkring vedkommendes eget liv. Dette træk er en forudsætning for at udøve selvledelse, da troen på egne evner, ønsket om selvbestemmelse og indflydelse nødvendigvis fordrer, at individet tror på selv at kunne påvirke og fastlægge omstændighederne.

Individets generelle følelse af **selvværd** anses ligeledes som forudsætning for selvledelse. Det antages, at jo højere selvværdsfølelse individet har, desto mere tilbøjelig vil vedkommende være til at ville inddrage og udnytte dette træk i arbejdssituationen. Selvværd kan øges via den givne mulighed for at handle eller selvlede og herved give den enkelte mulighed for at virkeliggøre indre motiver og behov. Denne virkeliggørelse er, jf. Maslow's behovsteori (1970), i sig selv identitetsudviklende og selvrealiserende og således vigtig for individets syn på og forståelse af sig selv. Veludviklet selvsigt, selvtillid, selvagtelse og selvværd er gode forudsætninger for selvledelse i og med, at egne kompetencer og potentialer synliggøres og realiseres.

En tredje forudsætning for selvledelse er, at **informationer** om virksomhedens mission, vision og overordnet præstationsniveau må være tilgængelig for den enkelte. En sådan viden er i sig selv engagements- og motivationsskabende – afdækket her i notatet om de virksomhedsspecifikke forhold.

**Belønning** skal i denne sammenhæng ikke anskues i ordets bogstaveligste forstand, men som de givne udfordringer og udviklingsmuligheder der ligger i selvledelse. Belønning er i traditionel psykologisk forstand en motivations- og behovs-tilfredsstillende faktor og således en væsentlig dimension i.f.m. individets selvrealiseringsønsker.

Den enkeltes lyst til og behov for personlig udvikling afhænger bl.a. af muligheden for tilfredsstillelse af **egne instinktueller** behov og motiver. Det er behov for at virkeliggøre værdier, følelser, potentialer og kompetencer i form af stadig større selvbestemmelse, selvrealisering, selvkontrol og indflydelse. I dag ligger muligheden for selvrealisering typisk i det offentlige rum eller på jobbet. Der ses således ofte en direkte forbindelse mellem vores behov for selvrealisering og vores faglige karriere, så i forlængelse heraf er tilfredsstillelse af individuelle behov ligeledes afhængig af den samfundsmæssige udvikling som arbejdslivet er en del af.

Nybo (2002) udvider Maslow's behovshierarki, hvor selvrealisering er det optimale mål, med dimensionen om holistisk intuition.

Holistisk intuition er resultatet af det enkelte individs endelige forståelse af eller overblik over egne fysiske og kognitive krav, følelser, behov og værdisæt i.f.t. arbejdet. Dette helhedsorienterede overblik er et nødvendigt mål at nå i dagens videnssamfund, der konstant fordrer forandring og udvikling. Vi opnår på et tidspunkt vores selvrealiseringsmål og får behov for at udvide vores måde at orientere os på – her kommer intuitionen i spil. Det er en 'metode', der samler, forener og styrker det eksisterende ind i noget nyt og giver følelsen af indre sikkerhed. Intuition forstås som det optimale overblik eller klare indsigt i egen lagret viden, egen motivation, vision og værdier, og fører muligheden for at skabe noget intuitivt med sig. Denne tanke er i nær overensstemmelse med Dreyfus & Dreyfus' (1986) 4. trin i Dreyfusmodellen om den intuitive problemløsning og det erfaringsbaserede perspektiv. Selvledelse i dette perspektiv er en nødvendighed for at realisere disse mål. Kontrol vil bremse selvrealiseringen og således aldrig give individet mulighed for at opnå den optimale indsigt eller intuition.

Det psykologiske empowerment betyder altså i bund og grund individets oplevelse af reel ansvars-overdragelse og derved oplevelsen af at have muligheden for at kunne tilfredsstille instinktueller behov og motivationer og desuden have muligheden for, at kunne udnytte kompetencer og potentialer i arbejdssituationen. Det er naturligvis en forudsætning, at individet er parat til at modtage og udnytte denne ansvarsoverdragelse.

Man kan forestille sig medarbejderen på 50 år, der igennem sit arbejdsliv altid har været vant til at få besked om, hvad der skal laves, hvordan og hvilket resultat, der ønskes. Uddelegerer ledelsen pludseligt arbejdet og opfordrer til selvledelse, er der mulighed for, at denne medarbejder vil opleve ikke at evne de nye forventninger. Hermed sagt, at den givne mulighed for selvledelse ikke i sig selv er nok. Medarbejderen skal være mentalt parat og beredt til at udfordre opgaven.

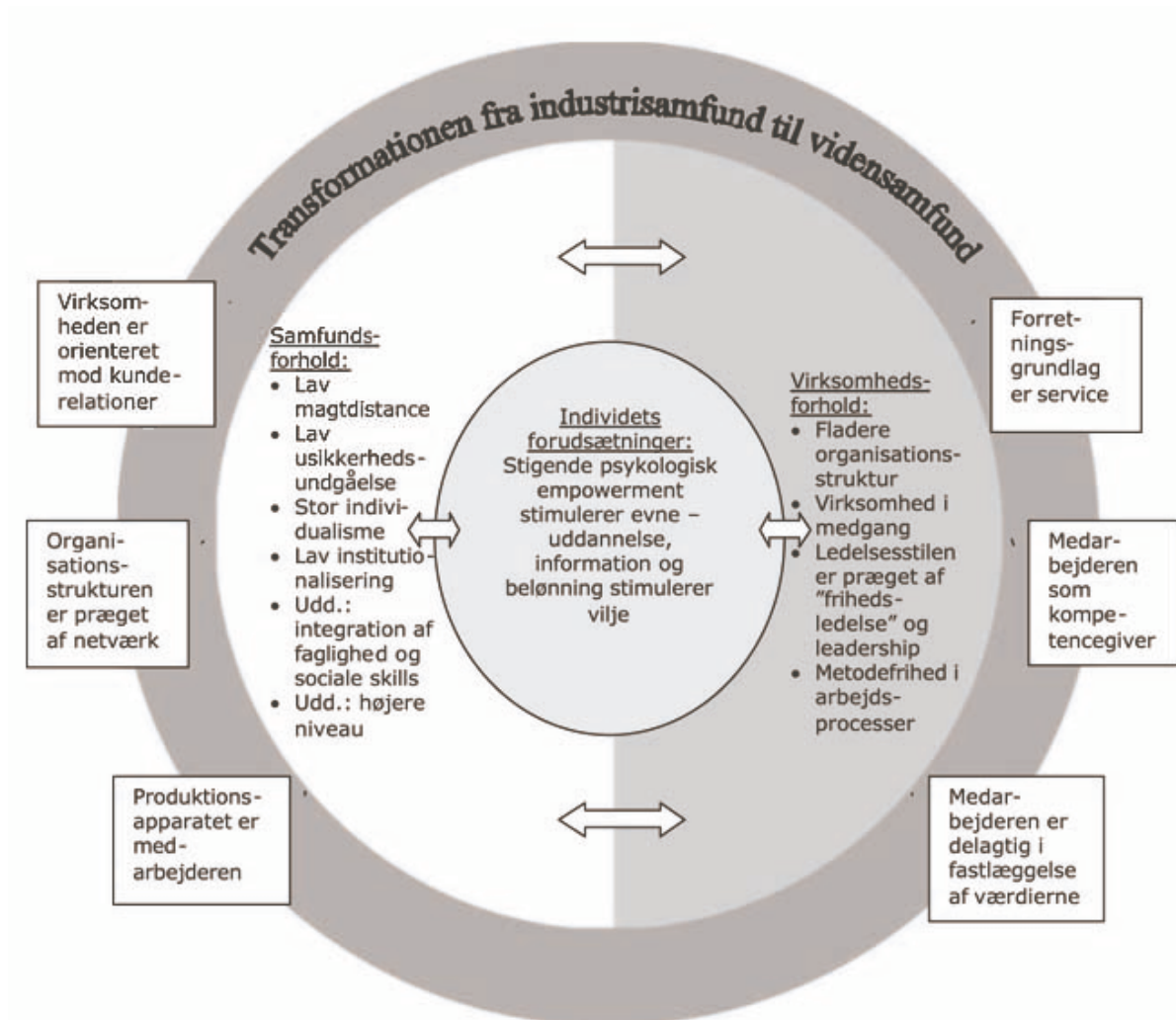
Med beredt menes i denne sammenhæng, at individet kan besidde latente potentialer og evner, der hos nogle individer vil komme til udtryk af sig selv, men omvendt hos andre ikke udtrykkes uden

opfordring og 'en hjælpende hånd'. Den mentale parathed (Blanchard, (1982)) er udtryk for omfanget af selvtillid, selvstændighed, evnen, viljen og engagementet i.f.t. arbejdet og den stillede opgave. Evner eller faglig modenhed er, i lighed med de nødvendige kompetencer, en væsentlig ingrediens i selvledelse, men en ingrediens som ikke kan stå foruden individets mentale parathed.

### 3.4 Model til måling af kompetencen selvledelse

Gennem arbejdet med perspektiveringen af kompetencen selvledelse er det blevet tydeligt for os, at transformationen fra industrisamfund til videnssamfund har en afgørende betydning, både for selve begrebet selvledelse, men i lige så høj grad for forudsætningen for selvledelse, der er bestemmende for potentialet. Derfor har vi valgt at udvide vores oprindelige model til perspektivering af kompetencen. Denne model er samtidig en opsummering af de elementer, vi har behandlet i kapitel 3.

Måling af kompetencen selvledelse bør tage afsæt i nedenstående model:



Figur 2. Model til udvikling af kompetencen selvledelse

Transformationen fra industri- til videnssamfund skal betragtes som et omgivende metaniveau, der har indflydelse på forudsætningerne for selvledelse og på selve begrebet. Det er en dynamisk størrelse, der vil ændre sig afgørende over tid, og som vil øve væsentlig forskellig indflydelse på medarbejderne afhængig af en række af de nævnte forhold.

## 4. Definition, dimensioner og indikatorer på selvledelse

I dette kapitel vil vi definere begrebet selvledelse og opstille dimensioner og indikatorer på forudsætningerne for, at der kan udøves selvledelse samt på selve begrebet.

### 4.1 Definition af selvledelse

Fra det indledende arbejde med det Nationale Kompetenceregnskab fremhæves det svenske bidrag til at indholdsbestemme kompetencen selvledelse:

- Hvad man ved
- Hvad man er i stand til at gøre
- Hvad man ønsker
- Hvad man tør gøre

Sættes dette i relation til den foranstående perspektivering, fremkommer der nogle interessante sammenhænge. Hvad man er i stand til at gøre, er tæt forbundet med det vi udledte af psykologisk empowerment, nemlig evne. Hvad man ønsker og tør, er tæt forbundet med vilje samt det at tage ansvar.

Det leder os frem til følgende definition af kompetencen selvledelse:

Individets evne og vilje til at tage ansvar for planlægningen og gennemførelsen af eget arbejde indenfor accepterede rammer mellem individ og virksomhed.

Denne definition opfatter vi som meget rummelig og alligevel præcis udtrykt gennem de 4 dimensioner: evne, vilje, ansvar og accepterede rammer.

Evne dækker over, hvorvidt individet føler sig fagligt kompetent og mentalt beredt. Men evne er ikke nok. For at noget skal ske, er det nødvendigt, at viljen er til stede. Viljen er i høj grad påvirket af, hvor godt individet og virksomheden passer sammen.

Både evne og vilje kan i høj grad stimuleres, dels gennem forhold i samfundet og dels gennem forhold i virksomheden, med andre ord de dimensioner, som udgør potentialet for selvledelse.

For at omsætte evne og vilje til handlinger, er det nødvendigt, at individet føler og tager ansvar.



For at selvledelse kan udfolde sig, er det nødvendigt med en ramme, inden for hvilken det kan udfolde sig. Men rammerne er ikke bare givne, men accepterede, som dækker over en aftaleindgåelse mellem virksomhed og individ. Det er ikke nødvendigvis en bevidst aftaleindgåelse, det kan meget vel være et spørgsmål om gensidig forståelse.

#### 4.2 Dimensioner og indikatorer på selvledelse

Dimensionerne og tilhørende indikatorer på selvledelse angiver, hvordan kompetencen beskrives. I afsnittet angående perspektivering af selvledelse fremkom der 4 overordnede dimensioner: Fra viden- til industrisamfund, samfundsforhold, virksomhedsspecifikke forhold og individets forudsætninger. De første tre dimensioner vælger vi at betragte som forudsætninger for selvledelse, mens den sidste dimension kommer til at udgøre selve begrebet selvledelse omformuleret ud fra den opstillede definition. Dette afstedkommer de fire direkte dimensioner: evne, vilje, ansvar og accepterede rammer.

I nedenstående tabel har vi sat de tre forudsætningsdimensioner op sammen med tilhørende indikatorer udledt af vores model til perspektivering af selvledelse og i den efterfølgende tabel opstilles de fire dimensioner for selve begrebet selvledelse med tilhørende indikatorer.

#### Forudsætningerne for selvledelse

Dimensioner	Indikatorer
Fra industrisamfund til videnssamfund	Forretningsgrundlaget er service frem for produkter Medarbejderne er kompetencegivere Medarbejderne er produktionsapparatet Virksomheden er orienteret mod kunderelationer
Samfundsforhold	Individualisme og personligt ansvar præger samfundet Risikovillighed tilskyndes Begrænset niveau af autoritet og bureaukrati Tendensen går mod højere uddannelsesniveau Uddannelsesstederne integrerer faglighed og personlige egenskaber
Virksomhedsspecifikke forhold	Organisationsstrukturen er præget af netværk Markedskonjunktoren er gunstig Ledelsesstilen supporter medarbejdere, der tager selvstændigt initiativ og ansvar

## Selvledelse

<b>Dimensioner</b>	<b>Indikatorer</b>
Evne	Individet oplever at være fagligt kompetent til opgaven Individet oplever at have adgang til den nødvendige information Individet har lyst til at udvikle sig med opgaverne
Vilje	Individet oplever overensstemmelse mellem opgave, mål og egne forventninger Individet oplever sammenhæng mellem resultater og belønning Individet foretager selv tilrettelæggelse af arbejdet
Ansvar	Individet føler ansvar for virksomhedens udvikling Individet tager ansvar for at nå sine mål
Accepterede rammer	Individet oplever overensstemmelse mellem egne værdier og virksomhedens værdier Individet oplever rummelighed i måden virksomheden er organiseret på Individet oplever, at jobbet udvikler nye kompetencer

## Litteratur

- Berg, M. (1998): *Ledelse, kompetanse og omstilling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bertelsen, Birgit, Ankerhus A/S (1999): *Selvledelse kræver tillid, ansvar og Ledelse*.
- Blanchard, Ken. & Johnson, Spencer (1982): *The one minut manager*.
- Brady, J.P. & Pomerleau, D. (Eds.) (1979): *Behavioral medicine: Theory and practice*, Baltimore: Williams and Williams.
- Breaugh, James A. (1989): *The Work Autonomy Scales: Additional Validity Evidence*. *Human Relations*, Volume 42, Number 11, 1033-1056
- Cohen, SG, Ledford GE, Spreitzer GM. (1996): *A predictive model of self-managing work team effectiveness*, *Human Relations*, May, Vol. 49 (5), 643-676.
- Conger, J.A. & Kanungo, R.N. (1988): *Charismatic leadership; the elusive factor in organizational effectiveness*, Jossey-Bass Publishers.
- Dalsgaard, Merjun (2002): *Ledere gider ikke kontrol*, *Månedsmagasinet lederen*, Sep.
- Dreyfus, Hubert L., Stuart E. Dreyfus og Tom Athanasiou (1986): *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*, Oxford: Basil Blackwell.
- Drucker, Peter (1999): *Managing Oneself*. *Harvard Business Review*, vol. 77, hæfte 2, 64-74.
- Goleman, Daniel (1998): *Følelsernes intelligens*, Borgen.
- Goleman, Daniel (2002): *Følelsernes intelligens i lederskabet*, Børsens Forlag.
- Hennestad, Bjørn W.(2000): *Implementing participative management: Transition issues from the field*, *The Journal of Applied Behavioral Science*, sep.
- Hildebrandt, Steen og Brandi, Søren (2000): *Kompetence guldet*.
- Hildebrandt, Steen (2001): *Hildebrandt – om ledelse*, Børsens forlag.
- Hofstede, Geert (1980): *Cultures consequences; international differences in work-related values*. Sage Publications.
- Kjerulf, Stig, Markus Bjørn Kraft ( 2001): *Den engagerede leder. Lidenskabens magt*, Børsens Forlag A/S.

Kolind, Lars (2000): *Vidensamfundet*.

Lee M., Koh J. (2001): *Is empowerment really a new concept?*, International Journal of Human Resource Management, June, Vol. 12 (4): 684-695.

Mahoney, M.J. & Arnkoff D.B. (1979): *Self-management: Theory, research and application*. In J.P. Brady & D. Pomerleau (Eds.), Behavioral medicine: Theory and practice (pp. 75-96. Baltimore: Williams and Williams.

Manz, Charles C. (1986): *Self-Leadership: Toward an Expanded Theory of Self-Influence processes in Organizations*, Academy of Management Review, Vol. 11, No. 3, 585-600.

Manz, C.C. & Sims, H.P. (1987): *Leading workers to lead themselves: The external leadership of self-managed work teams*, Administrative Science Quarterly, 32: 106-128.

Maslow, Abraham (1970): *Motivation and personality*, Harper & Row. New York.

McGregor, D. (1960): *The human side of enterprise*, McGraw-Hill.

Neck, Christopher P. and Charles C. Manz (1996): *Thought self-leadership: The impact of mental strategies training on employee cognition, behavior and affect*, Journal of Organizational Behavior, Vol. 17, 445-467.

NKR.dk

Nordhaug, Odd (2000): *Fra homo oeconomicus til homo ludens – og hvad så?*, I Hildebrandt, Steen og Brandi, Søren: *Kompetence guldet*.

Nybo, Sebastian (2002): *Det indre lederskab*, Aschehoug, Danmark.

Spreitzer, Gretchen M. (1995): *Psychological employment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation*, Academy of Management Journal, Vol. 38, no. 5, 1442-1465.

Rychen, Dominique Simone; Laura Hersh Salganik: *Definition and Selection of Key Competences. A Contribution of the OECD Program "Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*, Ines General Assembly 2000.

Rychen, Simone; Laura Salganik (2002): *DeSeCo Symposium – Discussion Paper*, January.

Trier, Uri Peter (2001): *12 Countries Contribution to DeSeCo – A Summary Report*, October.

Williams, S (1997): *Personality and self-leadership*, Human Resource Management, Summer Vol. 7, (2), 139-155.

# Demokratisk kompetence

af lektor Helge Hvid, Institut for Miljø, Teknologi og Samfund, Roskilde Universitetscenter

## Indhold

1. Indledning .....	97
2. Demokratiet i arbejdets verden og det deromkring.....	98
3. Gode grunde til demokrati i hverdagen – specielt i arbejdslivet.....	99
4. Demokratiske kompetencer .....	101
5. Deltagelse.....	103
6. Indflydelse.....	103
7. Involvering .....	104
8. Demokratiske kompetencer knyttet til deltagelse i produktionen .....	105
8.1 Metodiske kompetencer.....	105
8.2 Organisatoriske kompetencer.....	105
8.3 Kommunikative kompetencer .....	105
8.4 Refleksiv faglighed .....	106
8.5 Kompetent bruger af almene kvalifikationer .....	106
9. Demokratiske kompetencer knyttet til indflydelse .....	106
9.1 Holdning til ledelse og ledere .....	106
9.2 Faglighed med samfundsmæssige perspektiver .....	107
9.3 Politisk tæft og erfaring .....	107
9.4 En lyst til indflydelse.....	107
10. Demokratiske kompetencer knyttet til involvering.....	107
10.1 Kommunikative kompetencer .....	107
10.2 Ligeværdighed som holdning.....	108
10.3 Sprogliggjort faglighed.....	108
11. De demokratiske kompetencer og deres relation til andre former for kompetence .....	108
12. Elementer til et regnskab over demokratiske kompetencer .....	109
Litteratur .....	111

## 1. Indledning

Demokrati, forstået som folkestyre, er en egenskab ved de sociale og samfundsmæssige strukturer – på nationalt niveau, på lokalt og regionalt niveau, på arbejdspladser og i institutioner. Manglende individuelle kompetencer kan være en hindring for demokratiets udvikling. Et velkendt argument mod demokratiske reformer blandt statsledere i mindre demokratiske samfund er, at befolkningen ikke har de tilstrækkelige videns- og holdningsmæssige forudsætninger til at kunne deltage i det nationale demokrati. Også i institutionerne og på arbejdspladserne bliver manglende individuelle kompetencer ofte fremhævet som en hindring for en demokratisk udvikling. Mange ledere, som har forsøgt at lægge flere beslutninger ud til medarbejderne, er blevet skuffede over at medarbejderne ikke har taget imod tilbuddet, men er forblevet passive og afventende. Det samme fænomen oplever man i forsøg på at inddrage elever, brugere og klienter i de offentlige institutioner og i forsøg med at inddrage lokalbefolkningen i beslutningsprocesser.

Demokratiet forudsætter, som Karsten Schnack (1995) udtrykket det, en 'dannet' befolkning. En demokratisk dannet befolkning skal bl.a. have nogle fælles referencepunkter, som danner det holdningsmæssige grundlag for demokratiet, man skal have et fælles sprog og fælles kommunikationskoder, og der skal være accept af forskellighed. Det klassiske dannelsesbegreb er imidlertid også blevet brugt i en elitær og meget lidt demokratisk sammenhæng. Dannelse er blevet gjort til noget eksklusivt – for de der har været igennem et vist uddannelsesniveau, tilegnet sig et særligt sprog og erhvervet sig en tilknytning til elitens kultur. Et demokratisk dannelsesideal må i modsætning hertil være tæt knyttet til den almindelige hverdag. Dannelsen udspringer, i overensstemmelse med både Grundtvigs og Kolds tanker, af dagligdagens erfaringer og tildragelser. Dermed bliver faglighed og dannelse, herunder demokratisk dannelse, noget der knytter sig tæt til hinanden. En demokratisk orienteret faglighed er karakteriseret ved at den enkelte er en *refleksiv* bærer af faget.

Demokratiske kompetencer er kun i begrænset omfang noget, der kan tilegnes abstrakt. Demokratiske kompetencer udvikles primært i praksis, ved at møde og deltage i demokratiet. Når ledere i private virksomheder og når offentlige institutioner møder manglende kompetencer til at indgå i demokratiske processer skyldes det i alt overvejende grad, at kompetencerne ikke har haft mulighed for at udvikle sig i en demokratisk proces.

Vi møder altså her, nok engang, hønen og ægget. Demokrati forudsætter en befolkning med demokratiske kompetencer. Befolkningens demokratiske kompetencer udvikler sig igennem demokrati. En demokratisk udvikling fordrer en gensidig udvikling mellem kompetencer og sociale og samfundsmæssige strukturer. Danmark fremhæves i forskellige internationale kultur og værdianalyser for at have en forholdsvis lille magtdistance (Kompetencerådet 1998, Hagedorn-Rasmussen og Hvid 1998) – afstanden mellem leder og medarbejder, mellem elev og lærer, mellem autoritetsperson og borger er forholdsvis lille i Danmark. Det er et resultat af den måde som ledere, lærere og autoritetspersoner i øvrigt agerer på, men det er også et resultat af medarbejderen, elevens og borgerens selvopfattelse, opfattelse af deres egen rolle og funktion, deres kommunikative kompetencer – kort og godt, deres demokratiske kompetencer.

Det er noget man f.eks. kan opleve når udenlandske studerende fra mindre demokratiske samfund kommer til Danmark. Man oplever, at studerende ikke stiller kritiske spørgsmål til læreren, fordi de opfatter dette som noget der ligger udenfor deres kompetenceområde. De har vanskeligt ved at indgå i studenterstyrede projekter, fordi de ikke er kompetente til at styre deres egen læreproces. Erfaringen viser imidlertid også, at disse 'kompetencebrist' forholdsvis hurtigt kan udbedres. Efter en vis periode bliver de studerende i stand til at studere i vor forstand kritisk – de har fået udviklet deres demokratiske kompetencer i kontakten med det danske uddannelsessystem.

Demokratiet i Danmark udvikler sig og bliver gradvist mere omfattende, ikke bare som parlamentarisk styreform, men også i den daglige omgang med offentlige myndigheder og i daglig ledelse i offentlige og private virksomheder. I det følgende tager vi udgangspunkt i de demokratiske processer i den arbejdsmæssige sammenhæng, og relaterer det til demokratiet i andre sfærer af samfundet.

## 2. Demokratiet i arbejdets verden og det deromkring

I begrebsliggørelsen af arbejdspladsens demokrati skelnes der sædvanligvis mellem a. medarbejderinvolvering, b. medarbejder participation og c. industrielt demokrati (Hyman og Mason 1995). En lignende begrebmæssig opdeling kan laves for demokratiet på andre områder. For det lokale demokrati kan man f.eks. skelne mellem borgerinvolvering, borgerdeltagelse og borgerstyring.

*Medarbejderinvolvering* indebærer, at medarbejderne involveres i ledelsens vigtigste beslutninger. Medarbejderne informeres og medarbejderne høres inden der f.eks. foretages store teknologiske nyinvesteringer, inden organisationen omlægges, inden personalepolitikken fastlægges o.s.v. Det er stadig ledelsen, der suverænt tager beslutningen, men på et mere oplyst grundlag. Den viden, og de synspunkter, medarbejderne besidder, indgår som grundlag for ledelsens beslutninger. Samarbejdsudvalg, sikkerhedsudvalg og personalemøder er eksempler på fora, hvor medarbejderinvolvering foregår. (Tilsvarende har vi i det lokalpolitiske høringer og borgermøder hvor borgerne involveres i beslutningerne). Medarbejderinvolvering giver ikke i sig selv medarbejderne nogen magt, men medarbejdernes synspunkter bliver normalt inddraget i en vis udstrækning i ledelsens beslutninger. Medarbejderinvolveringen har i en dansk sammenhæng i høj grad været drevet af de udviklede samarbejdsrelationer mellem arbejdsmarkedets parter, hvor indgåelse af aftalen om samarbejdsudvalg i 1947 har været en af nøglebegivenhederne.

*Medarbejder participation (deltagelse)* betyder, at medarbejderne deltager i beslutningsprocesserne, på visse afgrænsede områder. Medarbejderne arbejder måske i teams, som suverænt tager beslutninger om en række afgrænsede forhold: arbejdets tilrettelæggelse, visse økonomiske dispositioner, fastlæggelse af arbejdstid og ferie. Udviklingsaktiviteter kan også være præget af medarbejder participation, f.eks. ved nedsættelse af en projektgruppe med udvalgte medarbejdere, som skal gennemføre en udviklingsaktivitet. (Borgerdeltagelse finder vi f.eks. i sportsforeninger, frivilligt socialt arbejde, medborgerhuse etc.). Medarbejder participation giver medarbejderne magt indenfor visse grænser, men ikke nogen formel indflydelse på de overordnede beslutninger. På den anden side, hvis participationen skal fungere, bliver ledelsen nødt til at tage et vist hensyn til medarbejdernes ønsker og forventninger. Medarbejder participation knytter sig historisk til en række ledelsestraditi-

oner: Human relations, human resources, socioteknikken, human resource management, total quality management.

*Industrielt demokrati* kan have mange forskellige former. Den mest vidtgående form finder vi i medarbejderejede virksomheder, hvor der findes en form for industriel parlamentarisme – hvor ledelsen udpeges af en bestyrelse domineret af medarbejdervalgte. Der findes også virksomheder, der er ejet af medarbejderfonde. Medarbejderrepræsentanter i aktieselskabernes bestyrelser er et overordentligt udbredt fænomen, som blev etableret i 1970'erne, og som siden da har fundet almen accept både blandt ledere og medarbejdere (Christensen og Westenholz, 1999). Den faglige organisering, den fri organisationsret og etablering af forhandlings- og samarbejdsorganer på virksomhederne blev i 1960'erne og 1970'erne af arbejderbevægelsen betragtet som forstadier til et egentligt industrielt demokrati. Siden da er der dog sket et fokusskifte,

*“Focus of interest in employee decision-making, ... has shifted from concerns of industrial democracy to those of employee involvement and participation”.*

(Hyman og Mason, 1995 p. 20)

Dette fokusskifte ser vi i dansk fagbevægelse fra at arbejde for industrielt demokrati til at sætte 'Det Udviklende Arbejde' i centrum (Hvid, 2001). I international sammenhæng ser vi en tilsvarende interesse for 'empowerment' knyttet sammen med 'commitment'.

### 3. Gode grunde til demokrati i hverdagen – specielt i arbejdslivet

Der fremføres sædvanligvis to typer af argumenter for demokrati på arbejdspladsen, en ideel og en instrumentel. I den ideelle argumentationsform gøres demokrati til et gode i sig selv. I den instrumentelle argumentationsform gøres demokrati til et instrument for at opnå andre goder.

Carole Pateman (1970) er en klassisk fortaler for den førstnævnte argumentationsform. Med henvisning til demokratiteoriens klassikere, bl.a. Rousseau og John Stuart Mill, argumenterer hun for, at participation i dagligdagen er den kilde hvorfra det nationale demokrati skal få sin styrke. En arbejdsplads med bred deltagelse i beslutningerne kan være en læreplads for den gode demokratiske borger. Mange af den participationsorienterede ledelsesteoris fortalere har haft tilsvarende synspunkter. Mayor, som anses for at være human relation-traditionens fortaler, Levin, som anses for at være en af human ressource-traditionens fortalere, og Emery, som er en af socioteknikkens fortalere, var alle drevet af et antifascistisk engagement i deres arbejde.

Der kan dog stilles spørgsmålstegn ved i hvilken udstrækning denne 'klasserumsteori' holder – hvorvidt der sker en transfer af den demokratiske læring på arbejdspladsen til demokratisk deltagelse i samfundet? Det synes at være således, at en individualistisk og karriereorienteret deltagelse på arbejdspladsniveau ikke resulterer i demokratisk deltagelse udenfor arbejdspladsen, hvorimod en faglig, kollektiv eller idébaseret deltagelse i arbejdslivet overføres til en større deltagelse i de demokratiske aktiviteter i samfundet (Lund, 2001).



Den instrumentelle argumentation for demokratisering af virksomhederne og arbejdspladserne er noget mere udbredt. Demokratiet kan her enten forstås som et instrument for de, der ellers ikke har indflydelse til at få deres interesser varetaget. Eller demokratiet forstås som en effektiv ledelsesform, der skaber et godt informationsflow i organisationen, som giver de bedste beslutninger og som etablerer et godt samarbejds-klima og engagerede medarbejdere.

Som eksempel på brug af demokratiske styreformere i forbindelse med interessekonflikter er det meget oplagt at pege på overenskomstsyste-met med det dertil knyttede tillidsmands-system. Her har man etableret et repræsentativt og samtidig partsbaseret demokrati hvor de forskellige parter lader sig repræsentere med valgte repræsentanter. Dette system kan virke noget tidskrævende og besværligt, men ikke desto mindre har det haft en stor positiv betydning for både sociale-, arbejdsmar-kedsmæssige og økonomiske forhold i landet. Overenskomstsyste-met og det fagretslige system har bidraget meget væsentligt til at skabe et stabilt arbejdsmarked, med forholdsvis få konflikter, et fleksibelt arbejdsmarked, hvor der er en stor bevægelighed af arbejdskraft, og, sammenlignet med andre lande, forholdsvis høje mindstelønninger og en forholdsvis god social sikring (Hvid og Hus-sain, 2002). Dette partsbaserede repræsentative system er nok stærkest funderet på arbejdsmarkedet, men har spredt sig til mange andre af samfundets sektorer. Skal der gennemføres en lov foretages store høringer af repræsentanter for de berørte parter, og det daglige demokrati fungerer i høj grad gennem et meget stort antal nævn, råd, udvalg, kommissioner m.v., som i stor udstrækning består af valgte repræsentanter for de berørte parter.

I mange tilfælde fungerer det repræsentative partssystem også på områder, hvor der ikke er klare forskelle i partsinteresserne. Det gælder f.eks. på arbejdsmiljøområdet, hvor interesseforskellene er mere diffuse, og hvor sikkerhedsrepræsentantens opgave er at være advokat for arbejdsmiljøet, både overfor ledelse og kolleger. Denne opløsning af de klare interesseforskelle bliver endnu mere tydelig når medarbejderrepræsentanter involveres i udvikling af kvalitet, i virksomhedens miljøforhold, og når medarbejderrepræsentanter i bestyrelsen skal tage stilling til virksomhedens langsigtede udvikling. Partsrepræsentationen bidrager her til at få en mangfoldighed af synspunkter og erfarings-horisonter inddraget i ledelsesprocessen, og skaber legitimitet om de beslutninger, der tages.

Hermed er vi ovre i den anden instrumentelle begrundelse for demokrati: Den demokratiske organisation er samtidig den effektive organisation.

Igennem næsten hele det 20. århundrede har der været en spænding mellem teknisk rationelle styringsformer og involverende demokratiske styringsformer. De teknisk rationelle styringsformer er klarest udtrykt i de tayloristiske ledelsesprincipper, hvor planlægning og udførelse blev adskilt, og hvor arbejde, og organisation blev styret efter 'videnskabelige' principper. De involverende demokratiske styringsformer fik et markant udtryk i human relation skolen i 20'erne og 30'ernes USA, human ressource-skolen i 1950erne, socioteknikken i 1970erne og human ressource management, total quality management, den lærende organisation m.v. i 1980erne og 1990erne.

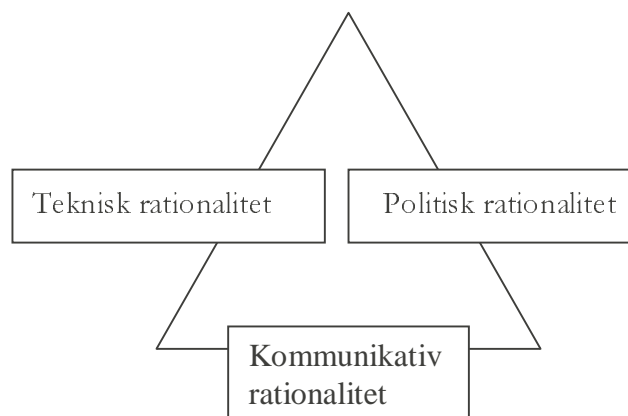
Er disse nye ledelsesformer demokratiske? Ifølge mere traditionelle opfattelser af ledelse: ja. I hundredvis af lærebøger om organisation og ledelse er der blevet skelnet mellem autoritær ledelse, karismatisk ledelse, laissez faire ledelse og demokratisk ledelse. Ifølge denne opdeling er mange af

de nye produktionsformer knyttet til demokratisk ledelse. I 1980'erne og 1990'erne er der imidlertid en tilbøjelighed til, at ordet demokrati er gledet ud af litteraturen om ledelsesforhold. Derimod tales der rigtig meget om deltagelse (participation), involvering, empowerment – begreber, der er tæt knyttet til demokratibegrebet. Når demokratibegrebet kun i ringe grad bruges i denne sammenhæng skyldes det måske, at det forbindes med arbejderbevægelsens opfattelse af at demokratisering af produktionen indebærer en overtagelse af ledelsesretten. I de sidste årtier af det forgangne århundrede har der ikke været taget skridt til at demokratisere ledelsesretten. Tværtimod er arbejderbevægelsens projekt om industrielt demokrati blevet helt afmonteret, og der lægges langt mere vægt på betydningen af ledelse og ledelsens kvalitet. Dette har dog ikke reduceret behovet for demokratiske kompetencer, idet deltagelse er blevet et nøglebegreb i udvikling af en fleksibel konkurrencedygtig virksomhed. Involvering er ligeledes et centralt begreb i moderne ledelse – på engelsk kaldet commitment, fordi involverede medarbejdere er langt bedre til at klare uforudsete situationer. Indflydelse er heller ikke et uaktuelt begreb. Det tyder på, at tillidsrepræsentanter og medarbejderrepræsentanter i aktieselskabsbestyrelser får stigende indflydelse, og både virksomheder og medarbejdere drager nytte af medarbejderindflydelse på en masse uformelle måder. Indflydelse er også et centralt begreb når det gælder arbejdsmiljø, og efterhånden også miljøforhold og kvalitet.

#### 4. Demokratiske kompetencer

I enhver virksomhed og i ethvert arbejde fungerer der tre rationaler samtidig: Det tekniske instrumentelle rationale, det politisk instrumentelle rationale og det kommunikative, værdimæssige rationale (Hvid og Møller, 1999, Bottrup 2001). Dette svarer til Habermas' opdeling i systemverdenens instrumentelle rationalitet og livsverdenens kommunikative rationalitet. Når vi befinder os i arbejdslivet er det imidlertid nødvendigt at opdele systemverdenens instrumentelle rationalitet i den tekniske instrumentalitet og den politiske instrumentalitet.

*Virksomhedens tre rationaler*



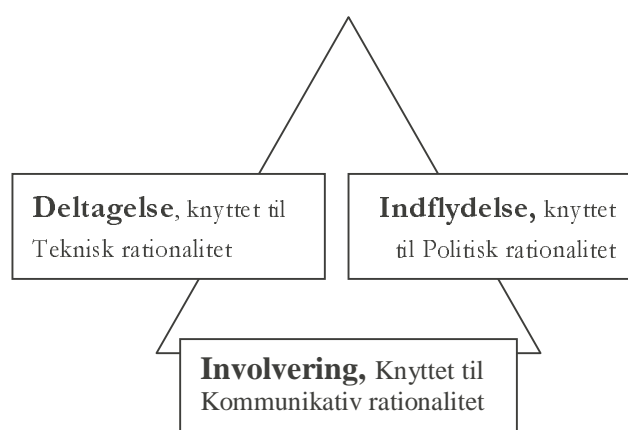
Den tekniske rationalitet dominerer i selve produktionen, om det så er en materiel produktion eller det er en serviceproduktion. I produktionen er der et komplekst samspil mellem teknik, organisation og mennesker, der tilsammen leder frem til indløsningen af målet for produktionen. I det forgangne århundrede har der været udøvet store bestræbelser på at formalisere, strømligne og styre produktionen i detaljer. 'Scientific management' har udtrykt denne tendens klart. Denne udvikling kan karakteriseres som en udvikling væk fra demokratiet, fordi den reducerede den enkelte medarbejders indflydelse i sit daglige arbejde. I den sidste del af det forgangne århundrede blev fleksibilitet og kvalitetsstyring imidlertid gradvist prioriteret højere. Det detailstyrede produktionssystem blev for stift, og der åbnede sig muligheder for en højere grad af medarbejderdeltagelse i produktionens tilrettelæggelse og udførelse. Nøgleordet for demokratisering indenfor det teknisk rationelle felt er *deltagelse*.

Den politiske rationalitet gør sig gældende i virksomhedens forskellige besluttende fora – formelle som uformelle. Der kører et politisk spil mellem lederne om hvilke prioriteringer der skal foretages. Der kører et politisk spil mellem virksomhedens ledelse og bestyrelsen (eller hvis det er en offentlig virksomhed, politikerne). Der kører et spil mellem tillidsrepræsentanter og ledelse, i samarbejdsudvalget og i sikkerhedsudvalget. Og så kører der masser af uformelle politiske spil i korridorerne, på telefonen, til frokosten o.s.v. Den demokratiske vision er her, at alle har indflydelse på de beslutninger, der tages. Til det formål er der udviklet et interessevaretagelsessystem, hvor medarbejdere og ledelse mødes og afklarer alle forhold, der vedrører medarbejdernes løn og arbejdsforhold. Traditionelt har dette system ikke involveret sig i mere strategiske spørgsmål omkring hvilke investeringer der skal foretages og hvilke produkter og ydelser der skal udvikles. I de senere års udvikling af værdibaseret ledelse m.m. bliver medarbejderne imidlertid – nogle steder – involveret i fastsættelsen af virksomhedens mål, og også til en vis grad i udmøntningen af målene. Nøgleordet for demokratisering indenfor den politiske rationalitet er *indflydelse*.

Overfor den instrumentalitet, der gør sig gældende i den daglige produktion og i de politiske spil, der udkæmpes på virksomheden, har vi en kommunikativ rationalitet, som er funderet i den frie dialog mellem mennesker. Det er i dialogen de fælles værdier etableres, og det er i dialogen der etableres fælles forståelser af hvad der er meningsfuldt og hvad der er meningsløst. Nogle steder har vi (eller havde vi) et stærkt arbejderkollektiv overfor en autoritær ledelse. Forholdet mellem ledelse og medarbejdere er præget af konflikt. Der er ikke meget dialog imellem grupperne, men meget dialog indenfor grupperne. Andre steder foregår dialogen primært indenfor faggrupper, og fagkulturen står stærkt. Atter andre steder foregår dialogen mere frit henover forskelle og grænser. Det er en gammel erkendelse, helt tilbage fra de Mayors første human ressource forsøg i 1920'erne og 1930'erne, at der er store produktive gevinster at hente i at påvirke værdierne blandt medarbejderne, således at de føler sig som en del af virksomheden. Denne erkendelse blev der arbejdet meget med i 1980'erne og 1990'erne, hvor interessen for virksomhedskultur eksploderede, og hvor en lang række dialogteknikker blev praktiseret på både offentlige og private virksomheder. Demokratiseringens form er her involvering<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Involvering bruges her lidt anderledes end hos Hyman og Mason, som der refereres til tidligere. Involvering som det her bruges, relaterer sig derimod noget til begrebet om demokratisk dannelse, som Kristian Schnack refereres for tidligere.

Vi når hermed frem til, at det moderne demokrati i virksomhederne har tre former



## 5. Deltagelse

Fleksibilitet er blevet et nøgleord i det meste af erhvervslivet. Alle står konstant overfor store omskiftelser. Kunden og brugerens behov skal i centrum. Produktionskapaciteten skal udnyttes bedre, og det er for dyrt at producere til lager. En vej til øget fleksibilitet er at øge den ledelsesmæssige kontrol over produktionen. Nøgleordene kan være ressourcestyring, ordrestyring, kvalitetsstyring, og IT kan være et nyttigt hjælpemiddel. En modsat tendens er udvikling af noget vi kan kalde 'medarbejderejet' fleksibilitet (Brulin og Nilsson, 1995, Hvid og Møller 1999). Her tilrettelægger medarbejderne selv produktionen, og opnår en høj fleksibilitet ved at alle indretter deres produktive aktiviteter i overensstemmelse med det helt aktuelle behov. Der er her en direkte kontakt mellem medarbejder og bruger eller kunde. Grænserne mellem forskellige afdelinger og forskellige fag nedbrydes. Jobbene gøres bredere. Medarbejderne deltager i netværk, og udvikler deres refleksive evner i forhold til deres fag og produktive aktiviteter.

## 6. Indflydelse

Meget ledelseslitteratur fremstiller ledelsen, og her specielt topledelsen, som den eneste legitime beslutningstager i virksomheden. Dette kan ikke siges at være noget demokratisk synspunkt, og det kan næppe heller siges at være et særligt dækkende eller særligt produktivt synspunkt. Beslutnings-

processer bliver bedre, når mange er involveret i dem, fordi det øger muligheden for at træffe rigtige beslutninger i en uoverskuelig verden, og fordi beslutningerne vil have mere opbakning og mere legitimitet, hvis mange har været med at tage dem. Hull Kristensen (1995) har da også i sine studier vist, at medarbejderes deltagelse i beslutningsprocessen, har været en vigtig forudsætning for specielt de små og mellemstore virksomheders succes i Danmark. Hvis indflydelsen alene sker gennem et formaliseret og konfliktorienteret interessevaretagelsessystem, sættes der imidlertid stærke begrænsninger på hvad der kan skabes indflydelse om. Så kommer indflydelsen meget let til kun at omhandle lønmodtagerinteresser overfor arbejdsgiverinteresser. I de senere år er der da også sket en kraftig udvikling af interessevaretagelsen på virksomhederne, således at tillidsrepræsentanterne og andre medarbejdervalgte er blevet sparringspartnere for ledelsen, eller måske direkte en del af ledelsen (Navrbjerg 1998).

På mange virksomheder er der imidlertid ambitioner om, at det ikke alene er tillidsrepræsentanten, der skal have indflydelse. En omfattende medarbejderindflydelse indebærer at alle, med udgangspunkt i deres særlige forudsætninger, er involveret i fastsættelse af mål for virksomheden og vurdering af målopfyldelsen. Noget der kan bidrage til at skabe legitimitet omkring virksomhedens beslutninger og noget der kan fremme de såkaldte 'stakeholdervalue'.

Der kan opstå et dilemma mellem indflydelse på virksomheden og virksomhedens udvikling på den ene side og indflydelse på egne arbejdsvilkår på den anden side. Når medarbejderne identificerer sig med virksomhedens mål kan det være vanskeligt at fastholde fokus overfor medarbejdernes særlige interesser. En konflikt i medarbejdergruppen man oplever mange steder hvor nye produktionsformer tages i anvendelse. Der er dog ikke nogen absolut modsætning mellem interessevaretagelse og indflydelse på ledelsen af virksomheden. Interessevaretagelsen er en forudsætning for et udvidet demokrati. Hvis der er en stor og konstant usikkerhed om løn og ansættelse er det ikke muligt at realisere den 'medarbejderejede fleksibilitet', det er ikke muligt at etablere dialogfora i virksomheden, det er ikke muligt at skabe involvering og engagement. Indflydelse på egne forhold er indflydelsens basale element. Indflydelse på ledelsen i virksomheden er næste skridt i demokratiseringen.

## 7. Involvering

For mange virksomheder er det afgørende, at medarbejderne ikke bare kommer og gør hvad der bliver sagt, men at de faktisk involverer sig i arbejdet og virksomhedens anliggender. Det er ikke ualmindeligt, at involvering søges påduttet medarbejderne fra oven eller udefra. Der er to udbredte metoder til dette: Karriereorientering eller proklamering af virksomhedens kultur. Hvis man kan lave et karrieresystem, der belønner medarbejdere efter hvor vidt de tilfredsstiller nogle specifikke virksomhedsmål, kan man, tilsyneladende, få medarbejderne til at identificere sig med virksomhedens mål. Dette er imidlertid kun tilsyneladende, for i virkeligheden er medarbejderne ikke involveret i virksomhedens mål, men i deres egen karriere, og deres handlinger bliver derfor let snæversynede og egoistiske. En anden metode kan være at proklamere (elementer i) en fælles kultur. Man kan proklamere, at virksomheden er en stor familie, at her er det tilladt at dumme sig, at chefens dør altid står åben etc. En sådan proklameret kultur kan meget vel være staffage på den reelle kultur, som måske har et helt andre indhold. Hvis involveringen skal være personligt funderet må den

etableres gennem en åben og fri dialog. En dialog hvor alle argumenter er tilladte, hvor det er muligt for alle at deltage, hvor alle deltagere er (så godt som) lige, hvor dialogen er funderet i de daglige arbejds erfaringer, hvor uenighed er accepteret, og hvor der er accept af, at virksomheden har forskellige kulturer og værdisystemer i sig (Gustavsen 1992).

## 8. Demokratiske kompetencer knyttet til deltagelse i produktionen

Produktionsformer med en høj grad af deltagelse er (eller kan i hvert fald være) meget effektive produktionsformer, fordi medarbejderne gør det rigtige i situationen, fordi medarbejdernes samlede viden og erfaring kan nyttiggøres, og fordi medarbejderne udvikler evner til at indgå i forandringer. Der er dog en kritisk faktor, som er helt afgørende for, om gevinsterne af deltagelse kan høstes: tillid. Ledelsen skal have tillid til, at medarbejderne vil foretage dispositioner, som også er i overensstemmelse med virksomhedens interesser, og medarbejderne skal have tillid til at deres aktive deltagelse ikke misbruges af ledelsen. En sådan tillid opbygges gennem det politiske og det kommunikative. En alvorlig hindring her kan være manglende kompetencer i ledelsen til at lytte, give plads til modsatrettede synspunkter, til at skabe frirum til dialog.

Medarbejdernes deltagelse i produktionens tilrettelæggelse fordrer også en række kompetencer. Disse er naturligvis meget afhængige af arbejdets og produktionens karakter. De er i høj grad knyttet til faget og til branchen. Her skal der nævnes fem generelle kompetenceelementer, som her er formuleret i en forholdsvis generel form, og som ved praktisk brug skal konkretiseres i forhold til branche, fag og virksomhed (de tre førstnævnte kompetenceelementer er her inspireret af Fasit-projektet 2002).

### 8.1 Metodiske kompetencer

I den selvstændige planlægning er der brug for at kunne lave følgeslutninger. Man skal have evnen og viljen til at kunne forudsige hvad der sker, hvis de givne forudsætninger pludselig ændres. Det fordrer, at man kan overskue den samlede produktion og sin egen rolle heri, og at man evner og er villig til at reagere i overensstemmelse hermed.

### 8.2 Organisatoriske kompetencer

Den enkelte skal have et indblik i og en forståelse for den samlede arbejdsorganisation han eller hun befinder sig i. Man skal kende svarene på spørgsmål som: Hvem spiller jeg sammen med i virksomheden? Hvor træffes hvilke afgørelser? Hvad er min egen og hvad er gruppens beslutningskompetence? Hvilke andre afdelinger, leverandører, kunder, brugere og interessenter i øvrigt skal jeg spille sammen med?

### 8.3 Kommunikative kompetencer

I den medarbejderstyrede fleksibilitet er der overordentligt meget kommunikation medarbejderne indbyrdes som den enkelte skal reagere på arbejdsmæssigt. Der stilles altså andre mere forpligtende

kommunikationskrav i en produktion præget af høj grad af deltagelse end en rutinepræget produktion. Der vil ofte også stilles krav til skriftlige kommunikative evner i en produktion med høj grad af deltagelse.

#### 8.4 Refleksiv faglighed

En 'medarbejderejet fleksibilitet' fordrer en faglighed, som ikke er fastlåst til procedurer og normer. En faglighed, som er problemorienteret og åben overfor andre fagligheder. En faglighed, hvis identitet ikke etableres ved at lukke sig om sig selv, men ved at udvikle sig i kontakten med andre fagligheder.

#### 8.5 Kompetent bruger af almene kvalifikationer

En 'medarbejderejet fleksibilitet' fordrer ofte at medarbejdere har og er i stand til at bruge almene boglige kvalifikationer. Det kan være arbejdssituationer, hvor planlægningen af eget arbejde fordrer, at man har et vist kendskab til matematik, og at man er i stand til at bruge sine kvalifikationer på dette område. Det kan være social- og sundhedsassistenten indenfor ældreområdet, der skal have et vist kendskab til gerontologiske begreber, og være i stand til at bruge dem kvalificeret i forhold til eget arbejde.

## 9. Demokratiske kompetencer knyttet til indflydelse

Beslutningsprocesser, hvor mange har indflydelse, giver alt andet lige bedre beslutninger. Det argumenterer bl.a. organisationsteoretikeren Pfeffer overbevisende for (1981). Enhver virksomhed befinder sig, både internt og eksternt, i en uhyre kompleks og uoverskuelig situation. Det kan aldrig lykkes at få total overblik over kompleksiteten, men beslutninger, der er funderet i deltagelse fra mange mennesker med inddragelse af mange forskellige indsigter, synsvinkler og erfaringer, vil generelt være mere robuste end beslutninger taget af topledelsen alene. Det kan imidlertid meget vel være fristende, og nogle gange også nødvendigt for ledelsen at tage beslutningen selv. Det er vanskeligt, tidkrævende og måske også konfliktskrabende at involvere mange i beslutningsprocessen. Det fordrer faktisk også langt større lederevner at inddrage andre i beslutningsprocessen end at tage beslutningen selv. Derfor er også her en af barriererne manglende lederkompetencer.

Indflydelse i en virksomhed har mange veje, afhængig af virksomhedens størrelse, beslutningsstrukturer og traditioner – og ledelse. Hvis indflydelsesmulighederne skal udnyttes og udvikles kræver det en række kompetencer både hos medarbejdere og ledere.

#### 9.1 Holdning til ledelse og ledere

En holdning hos ledere og hos ansatte til hierarkier og magtpositioner. En holdning hos medarbejdere om at lederne tilhøre en anden ophøjet verden, som ligger udenfor rækkevidde, og en holdning hos lederne om at medarbejderne er uvidende og uvillige og dermed uinteressante, skaber dårlige forudsætninger for indflydelse. I den udstrækning man her finder indflydelse vil den her have en konfrontatorisk karakter. En lav 'magtdistance', hvor distancen mellem ledere og medarbejdere anses for at være lille og overkommelig, virker fremmede på indflydelsen.

### 9.2 Faglighed med samfundsmæssige perspektiver

En faglighed, der strækker sig ud over produktionsmæssige færdigheder, men også indeholder samfundsmæssige perspektiver, er et godt bidrag til indflydelse i arbejdet. Sundhedspersonale, der ikke alene har kompetencer til at helbrede syge, men også har indsigt i og holdninger til sygdom, dens årsager og sundhedssektorens mulige roller i sundhedsbekæmpelse har et fundament hvorpå de kan gøre deres indflydelse gældende. Renovationsarbejdere, der har et kendskab til miljø, kan skaffe sig et fundament for indflydelse her. Rengøringsassistenter, der ved noget om kemien i rengøringsmidler og kender noget til indeklima, er på den baggrund ikke nødvendigvis blot tjenende ånder, men kan også være bidragydere til virksomhedens udvikling.

### 9.3 Politisk tæft og erfaring

Nok hviler indflydelse på position og på personlige forudsætninger, men indflydelse er også noget der til en vis grad kan læres. Der er nogle formelle ting af betydning for indflydelse, der kan læres: Hvilke formelle informationskilder og indflydelseskanaler findes der? Hvilke rettigheder og pligter er der knyttet hertil? Der er også nogle mere uformelle ting der kan læres. Forståelse af magten og den politiske dynamik. Øje for politiske modsætninger og udviklingsmuligheder. Forståelse for hvordan der opbygges alliancer og troværdighed.

### 9.4 En lyst til indflydelse

En grundindstilling, hvor man har affundet sig med, at der altid er nogle andre der bestemmer, er naturligvis ikke befordrende for indflydelse i arbejdslivet. En sådan grundindstilling baserer sig i høj grad på de arbejdsmæssige erfaringer, men er også en tillært indstilling fra familien og skolen.

## 10. Demokratiske kompetencer knyttet til involvering

Personlig involvering, commitment, som det hedder på internationalt managementsprog, har betydning for hvor meget virksomheden får ud af medarbejderne. En leder kan altid få et svar ud af en medarbejder, hvis han spørger, men gode medarbejdere er de, der kommer med svar på spørgsmål, ledelsen slet ikke kendte. Det kræver personlig involvering og engagement. Alle mennesker har en naturlig trang til at aktualisere sig i sine omgivelser, men i mange tilfælde har ledelsen ikke den fornødne kompetence til at skabe rum for involvering. Den åbne og frie dialog, som reel er forudsætningen for personlig involvering, kræver både tid, åbenhed og vilje fra ledelsens side, og er dermed ganske krævende.

Involvering knytter sig til meninger, værdier og normer udviklet i en fri og åben dialog. Kommunikation og kommunikative kvalifikationer står derfor centralt her.

### 10.1 Kommunikative kompetencer

Dette indbefatter nogle almene kompetencer, som både omfatter en evne til at kunne forstå den andens udsagn og på den baggrund forstå den anden persons position, og omvendt være i stand til at kommunikere således at det giver mening for den anden. Derudover indbefatter denne kompetence



også forståelse af den kommunikationskode, der gælder i en given organisation. Et skolesystem med en meget snæver kommunikationskode forbereder eleverne dårligt til at indgå i forskelligartede organisationer.

### 10.2 Ligeværdighed som holdning

En forudsætning for en åben og fri dialog er en grundlæggende holdning om ligeværd og accept af forskellighed blandt alle, der deltager.

### 10.3 Sprogliggjort faglighed

Kommunikationen har størst mulighed for at blive ligeværdig, hvis den tager udgangspunkt i arbejdet, for her har alle både noget unikt og relevant at bidrage med. En forudsætning for at dette kan lade sig gøre er dog, at fagligheden er sprogliggjort – at den enkelte har en kompetence til at sætte ord på det han eller hun laver og udtrykke mening i tilknytning hertil.

## 11. De demokratiske kompetencer og deres relation til andre former for kompetence

Demokrati i form af deltagelse, indflydelse og involvering, har aldrig været mere aktuel end det er nu. Dette fordrer en række ledelsesmæssige kompetencer, som ikke har været muligt at systematisere her. Derudover aktualiserer demokratiseringen en række kompetencer for både medarbejdere og ledere, knyttet til deltagelse, indflydelse og involvering, som dog ikke er klart afgrænselige for kompetencer knyttet til andre overbegreber.

Her har vi foretaget en begrebslig opdeling i de demokratiske kompetencer på følgende måde:

Deltagelse aktualiserer følgende kompetencer

- Metodiske kompetencer
- Organisatoriske kompetencer
- Kommunikative kompetencer
- Refleksiv faglighed
- Kompetent bruger af almene kvalifikationer

Indflydelse aktualiserer følgende kompetencer

- Holdning til ledelse og ledere
- Faglighed med samfundsmæssige perspektiver
- Politisk tæft og erfaring
- Lyst til indflydelse

Involvering aktualiserer følgende kompetencer

- Kommunikativ kompetence
- Ligeværdighed som holdning
- Sprogliggjort faglighed

Kommunikationskompetence og social kompetence knytter sig til såvel deltagelse, indflydelse som involvering. Selvledelseskompetence knytter sig til deltagelse. Miljø- og naturkompetence knytter sig såvel til deltagelse som til indflydelse. Det vil således formentlig være muligt at 'genbruge' nogle af de indikatorer, der anvendes under de andre kompetenceelementer i et indeks for de demokratiske kompetencer.

## 12. Elementer til et regnskab over demokratiske kompetencer

De demokratiske kompetencer er mangeartede, og der findes mange forskelligartede kilder, der kan belyse deres omfang, samtidig med at der er elementer af demokratiske kompetencer, som vanskeligt kan måles kvantitativt. Der er derfor en fare for, at man i opgørelsen bliver revet med af de data der nu engang foreligger eller de der kan indsamles billigt, og glemmer de mindre målbare men måske mere betydningsfulde parametre. Det betyder ikke, at man skal undlade at måle, men det nødvendiggør en fortsat opmærksomhed og interesse for det begrebslige: i forbindelse med regnskabsaflæggelse må der også ske en begrebslig refleksion over hvad der måles, og hvad der ikke måles, og hvilken sammenhæng der er mellem det der måles. Ligeledes vil det være vigtigt at supplere de kvantitative målinger med forskelligartede kvalitative beskrivelser af 'best practice' og initiativer til udvikling af demokratiet.

Jeg vil således foreslå, at regnskabsaflæggelsen omkring de demokratiske kompetencer kommer til at indeholde følgende tre elementer:

### *a. 'Best practice'*

På miljøområdet forsøger man at relatere visse virksomheders obligatoriske miljøregnskaber til 'best practice' - det vil sige, sammenligne virksomhedens miljøforhold med de bedste indenfor det område, virksomheden opererer. Man kunne benytte sig af samme model her. Man kunne f.eks. trække 3 virksomheder frem, som havde været særlig gode til at udvikle demokratiske kompetencer henholdsvis i relation til deltagelse, indflydelse og involvering. Man kunne også fremdrage 'best practice' udenfor erhvervslivets områder – udvikling af demokratiske kompetencer i skoleverdenen, i lokalområderne, i foreningslivet og lignende. I den forbindelse vil det også være muligt at beskrive centrale ledelsesmæssige kompetencer.

### *b. Kvantitative indikatorer*

Der eksisterer en lang række kvantitative indikatorer, som belyser omfanget af de demokratiske kompetencer. Jeg har slet ikke indblik i dem alle, men vil her blot nævne nogle:

Der foreligger på internationalt plan en række kvantitative indikatorer for omfanget af de demokratiske kompetencer.

På EU-niveau er der i 'European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions' lavet en sammenlignende undersøgelse af arbejdsforholdene i EU-landene. Nogle af de spørgsmål, der indgår her vil kunne anvendes i et nationalt kompetenceregnskab med umiddelbar sammenlignelighed til andre lande. Det er primært spørgsmål, der vedrører graden af deltagelse, der

her vil kunne belyses. Her skal nogle eksempler nævnes: undersøgelsen belyser hvor vidt medarbejdere selv skal vurdere kvaliteten af det de laver, om de lærer nye ting i arbejdet, om de selv kan tilrettelægge arbejdets gennemførelse, arbejdstakt og metoder i arbejdet.

ILO har overvældende mængder af informationer om arbejdsforhold, og der er også informationer om samarbejdsforhold og indflydelse. Der findes en række andre internationale institutioner, som evt. kan levere internationalt sammenlignelige data, f.eks. EU's Employment Observatory

Involvering, værdier og holdninger er blevet belyst i en række internationale sammenlignende analyser, som gentages med jævne mellemrum. Ronald Inglehart har stået for en række internationale værdianalyser, som også belyser de demokratiske kompetencer. Peter Gundelach har brugt disse data til at undersøge udviklingen af danskernes værdier over en 10-årig periode.

Hofstede har udviklet nogle meget kendte kategorier om værdier og gennemført en række internationale undersøgelser på denne baggrund. Her fremstår Danmark som en land med en meget lille 'magtdistance' – en kategori som kan bruges som indikator for demokratiske kompetencer.

I dansk sammenhæng eksisterer der en lang række indikatorer som belyser omfanget af demokratiske kompetencer: Arbejdsmiljøinstituttet gennemfører hvert 5. år en undersøgelse af danskernes arbejdsmiljø. Her indgår spørgsmål om indflydelse, udviklingsmuligheder, mening, forudsigelighed (hvor informeret den enkelte føler sig). I Levevilkårsundersøgelsen, som er ved at blive gentaget, er der en række spørgsmål, som belyser danskernes organisering, deltagelse og indflydelse ikke kun i arbejdslivet, men i alle livets forhold. Ligeledes har forskningscenteret CARMA ved Ålborg universitet og FAOS ved Københavns universitet lavet en række undersøgelser om indflydelse mv. En del af disse er blevet delvist gentaget over flere år.

Endelig vil der være behov for også at finde kvantitativ dokumentation for de ledelsesmæssige kompetencer på dette område.

### *c. Målopfyldelse*

Det er gængs praksis, at der i forbindelse med regnskabsaflæggelse opstilles målsætninger for den kommende udvikling (regnskab og budget følges ad). Det kunne være interessant hvis det kunne lade sig gøre at lave noget lignende i det nationale kompetenceregnskab. I forbindelse med regnskabet skulle det gerne være muligt at stille spørgsmål som: Hvor er vi, og hvor skulle vi gerne forbedre os? Med et sådant normativt element knyttet til regnskabet vil det være muligt, i tilknytning til regnskabsaflæggelsen, at overveje i hvor høj grad vi bevæger os i den rigtige retning – forudsat der er udviklet nogle indikatorer, der kan belyse dette.

## Litteratur

Bottrup, Pernille (2001): *Læringsrum i arbejdslivet - et kritisk blik på Den Lærende Organisation*. Sociologi/Samfundslitteratur, København.

Brunin, Göran og Tommy Nilsson (1995): *Läran om arbetets ekonomi: om arbete och produktivitet i modern produktion*. Stockholm.

Christensen og Westenholz (1999): *Medarbejdervalgte i danske virksomheder: fra lønarbejder til borger i virksomhedssamfundet*. Handelshøjskolens forlag, København.

FASIT-projektet (2001): *Produktionsgrupper: organisationsudvikling og IT-støtte*. CO-industri

Gustavsen, Björn (1990): *Vägen till bättre arbetsliv: strategier och arbetsformer i ett lokalt utvecklingsarbete*. Arbetslivscentrum.

Hagedorn-Rasmussen, Peter og Helge Hvid, 1998: *Management Concepts and Working Conditions - in a Danish Context*. I Nielsen, K. and Clausen C. (eds): *Working Environment and Technological Development - Positions and Perspectives*. Roskilde University, Teksam Publisher

Hull Kristensen, Per (1995): *Denmark: an experimental laboratory of industrial organization*. København: Handelshøjskolen i København

Hvid, Helge og Mustafa Hussain (2002): *The Danish Report on Flexicurity and Social Quality in relation to four parameters: Working Time, Employment Relations, Income Security and Forms of Care Leave. Contribution to Project: Employment Policies and Social Quality*. TEK-SAM, Roskilde Universitetscenter

Hvid, Helge og Niels Møller (1999): *Virksomhedens sociale system og det udviklende arbejde*. Tidsskrift for Arbejdsliv. 1. årgang nr. 1.

Hvid, Helge, (2001): *Dansk arbejds politiks gyldne årti*. Tidsskrift for arbejdsliv. 3. årgang. Nr. 4.

Hyman, Jeff and Bob Mason (1995): *Managing Employee. Involvement and Participation*. Sage Publications. London.

Kompetencerådet (1998): *Kompetencerådets rapport*. København

Lund, Henrik (2001): *Vejen mod en bæredygtig arbejdsplads – et medarbejderejet ledelsesprojekt*. TEK-SAM, Roskilde Universitetscenter

Navrbjerg, Steen, Carsten Strøby Jensen og Nikolaj Lubanski (1998): *Den samarbejdende tillidsrepræsentant: forhold til kollegaer og ledelse*. Kbh. : Landsorganisationen i Danmark.

Pateman, Carole (1970): *Participation and Democratic Theory*. Cambridge University Press, USA.

Pfeffer, Jeffrey (1981): *Power in organizations*.

Schnack, Kristian (1995): *Didaktik, dannelse og demokrati*. I Jens Christian Jacobsen (red): *Spor. En antologi om almindannelse*. Kroghs Forlag, København.

# Natur- og miljøkompetence

af professor og forskningsleder Bjarne Bruun Jensen, Danmarks Pædagogiske Universitet og lektor Michael Søgaard Jørgensen, Danmarks Tekniske Universitet

## Indhold

Forord .....	114
1. Generel vurdering af kompetencernes relevans og anvendelighed .....	115
2. Overordnet beskrivelse af "Miljø- og Naturkompetence" .....	116
2.1 Indledende afgrænsninger .....	116
2.2 En præcisering af handlebegrebet .....	117
2.3 Miljøproblemer er samfundsproblemer .....	118
2.4 Miljøkompetence – en definition og dens implikationer .....	119
3. Miljøkompetencens delkomponenter .....	120
3.1 Miljøstrategier og deres kompetencebehov .....	120
3.2 Viden og indsigt .....	122
3.3 Engagement, vilje og gå-på-mod .....	125
3.4 Visionær og kritisk tænkning .....	126
3.4.1 Interaktionsevne .....	126
3.4.2 En model .....	128
4. Sammenhænge hvor miljøkompetence og dens delkomponenter anvendes og udvikles .....	128
4.1 Centrale arenaer og aktører i udvikling og anvendelse af miljøkompetence .....	128
4.1.1 Overførsel af kompetencer mellem forskellige arenaer .....	130
4.1.2 Udvikling og anvendelse af delkomponenter af miljøkompetence .....	131
4.2 Udvikling og anvendelse af miljøkompetence i undervisningsinstitutioner .....	132
4.2.1 Integration af miljø i uddannelser .....	132
4.2.2 Grund- og efteruddannelse .....	134
4.2.3 Samspil mellem miljøstrategier og uddannelsesstrategier .....	135
4.2.4 Forandring af uddannelser .....	135
4.3 Virksomheden .....	136
4.3.1 Udvikling af miljøarbejdet er en stadig proces .....	136
4.3.2 Centrale problemstillinger i udviklingen af miljøkompetence i en virksomhed .....	138
4.4 Ressourceområdet .....	139
4.5 Kompetenceklyngen .....	141
4.5.1 Miljøorientering af eksisterende kompetenceklynger .....	141
4.5.2 Udvikling af kompetenceklynger med udgangspunkt i miljøinnovationer .....	142
4.6 Produktkæden .....	143
4.7 Lokalområdet .....	145
4.8 Civilsamfundsorganisationen .....	146
4.9 Husholdningen .....	147
5. Sammenhæng og afgrænsning i forhold til øvrige kompetencer .....	148
6. Forslag til konkrete kvantitative og kvalitative indikatorer .....	149
Litteratur .....	150

## Forord

Dette bidrag til præcisering af begrebet “natur- og miljøkompetence” er udarbejdet med udgangspunkt i en række problemstillinger opstillet af Det Nationale Kompetenceregnskabs sekretariat.

Den foreliggende beskrivelse er i vid udstrækning udviklet på baggrund af arbejde vi hver især tidligere har gennemført i samarbejde med kolleger og samarbejdspartnere, hvilket litteraturlisten tydeligt afspejler. Det gælder først og fremmest nuværende og tidligere kolleger og samarbejdspartnere fra Danmarks Pædagogiske Universitet, Danmarks Tekniske Universitet og Teknologisk Institut/Arbejdsliv (bl.a. Søren Breiting, Marianne Forman, Finn Mogensen og Karsten Schnack).

Det har været spændende at beskrive et koncept for natur- og miljøkompetence baseret på arbejde fra forskellige forskningsmiljøer. Vi har haft en oplevelse af, at analyser, begreber m.m. fint har suppleret hinanden.

Notatets afsnit 1 indeholder en kort, generel vurdering af nogle af de andre kompetencer, der arbejdes med inden for Det Nationale Kompetenceregnskab.

I afsnit 2 præsenteres notatets overordnede forståelse af miljøproblemer og deres karakter og deres samfundsmæssige årsager samt af handlingsbegrebet, som centrale for den foreliggende præcisering af natur- og miljøkompetence.

I afsnit 3 beskrives komponenterne i natur- og miljøkompetence, som vi har valgt at sammenfatte under begrebet “miljøkompetence”. De fire elementer er

- viden og indsigt
- engagement, vilje og gå-på-mod
- visionær og kritisk tænkning
- interaktionsevne.

I afsnit 4 beskrives en række sammenhænge (arenaer), hvor miljøkompetence i dag anvendes og udvikles: undervisningsinstitutioner, virksomheder, ressourceområder, kompetenceklynger, produktkæder, lokalområder, civilsamfundsorganisationer og husholdninger. Det præciseres, at det kan være vanskeligt og nogen gange misvisende at skelne mellem udvikling og anvendelse af kompetence, da miljøkompetence ofte udvikles som led i handlinger. Miljøkompetence kan dog overføres mellem forskellige arenaer - f.eks. fra undervisning til arbejdsplads eller mellem husholdning og arbejdsliv.

I afsnit 5 beskrives kort nogle sammenhænge mellem miljøkompetence og nogle af de andre nøglekompetencer i Det Nationale Kompetenceregnskab - bl.a social kompetence, literacy, læringskompetence, demokratisk kompetence og helbreds- og fysisk kompetence.

I afsnit 6 gives nogle overordnede overvejelser om kvantitative og kvalitative metoder og indikatorer til at karakterisere miljøkompetence og muligheder og barrierer for miljøkompetences udvikling og anvendelse.

## 1. Generel vurdering af kompetencernes relevans og anvendelighed

Det forekommer vanskeligt at foretage en kvalificeret vurdering af de andre kompetencer, der arbejdes med i Det Nationale Kompetenceregnskab ud fra det foreliggende materiale, idet stort set alle kompetencer kræver en fortolkning og ”oversættelse” af sekretariatets introducerende formuleringer (og denne fortolkning har vi kun haft mulighed for at foretage for den ene kompetence, vi har arbejdet med). Vi har dog valgt at give nogle enkelte, korte kommentarer til kompetencerne som helhed og til sekretariatets beskrivelser af nogle af de andre kompetencer.

På det overordnede plan savnes der en redegørelse for det grundlag, som de 10 kompetencer er udvalgt på baggrund af. Hvilke principper og/eller kriterier ligger til grund? Det manglende grundlag illustreres af en relativt svag begrundelse for ændringen i det europæiske DeSeCo-projekts kompetencer, hvor ”værdikompetence” er taget ud og erstattet med ”kreativ og innovativ kompetence”. Argumentationen er bl.a., at værdikompetence er taget ud, da den blev vurderet at være ”... en for u håndterlig størrelse at operere med, og at vi til dels kunne optage dens elementer i andre af nøglekompetencerne.” Samme argumentation kunne foretages for flere af de øvrige kompetencer og samtidig kunne en række andre kompetencer sagtens være taget med ud fra de samme begrundelser (eksempelvis international og global kompetence).

Endvidere forekommer flere af kompetencerne at have så generel en karakter, at de med lige så god ret umiddelbart kunne være placeret som metakompetencer. Dette drejer sig eksempelvis om ”social kompetence”, ”demokratisk kompetence” (en dansk metakompetence?) og ”læringskompetence”. En dansk præsentation af kompetencematerialet må have den ambition at gøre eksplicit rede for grundlaget for opbygningen (meta-/nøglekompetencer) samt for udvælgelsen af de opstillede kompetencer.

Nedenfor følger korte kommentarer til få udvalgte kompetencer.

”Social kompetence” forekommer at være uhyre tæt på den ene af de tre metakompetencer, nemlig evnen til at kunne tilhøre og fungere i socialt heterogene grupper

Der forekommer at være store overlap mellem især ”literacy”, ”læringskompetence” og ”selvledelseskompetence”, og en dansk ”oversættelse” må som ambition have at klargøre forskellene mellem disse.

Afsnittet om ”Helbreds- og fysisk kompetence” fremtræder inkonsistent, idet det på den ene side lægger op til en definition, som nærmer sig ”kropskompetence”, mens der på den anden side også lægges op til et egentligt sundhedsbegreb, der rummer både forebyggelse og sundhedsfremme. Hvis hensigten er at udvikle en kompetence, som bl.a. skal dække ”sundhedskompetence” rummer teksten en række problemer. For det første er termen ”helbred” uheldigt valgt, idet den stort set ikke er



anvendt i en dansk kontekst de seneste 15 år i forbindelse med sundhed. Dernæst er der rent ideologisk og begrebsmæssigt i baggrundsmaterialet foretaget en indsnævring af sundhedsbegrebet i retning af et sygdomsorienteret og et individualistisk sundhedsbegreb, som er ude af trit med en række centrale, nutidige dokumenter, eksempelvis undervisningsministeriets gældende læseplaner for folkeskolens undervisning inden for dette område samt regeringens folkesundhedsprogram. Teksten berører et par steder ord som forebyggelse og sundhedsfremme, men disse harmonerer ikke med den øvrige tekst, herunder skemaet med indikatorer. Sundhed relateres snævert til livsstilssygdomme, som dog ikke relateres til de omgivende levevilkår. Udgangspunktet for en kompetence om sundhed kunne inddrage det forhold, at udvikling af befolkningens sundhedstilstand næppe kan forstås uden at sundhed relateres til livsvilkår, herunder arbejdsmiljø, ydre miljø, boligmiljø m.m.

## 2. Overordnet beskrivelse af ”Miljø- og Naturkompetence”

I dette afsnit præsenteres udgangspunktet for den efterfølgende beskrivelse af ’Miljø- og naturkompetence’. Der lægges for det første vægt på at redegøre for forståelsen af miljø- og naturbegrebet og for andet præciseres den anvendte fortolkning af kompetencebegrebet inden for dette område.

### 2.1 Indledende afgrænsninger

Ud fra beskrivelser foretaget af DeSeCo og af Det Nationale Kompetenceregnskabs sekretariat vælges et udgangspunkt, hvor fokus er på miljøproblemer i forhold til det ydre miljø. Mange andre miljø-fortolkninger kunne være inddraget, såsom socialt miljø, boligmiljø, arbejdsmiljø m.m., men disse inddrages udelukkende i det omfang, de har direkte relationer til belastningen af det ydre miljø. Dette gælder også naturbegrebet, som inddrages når det spiller en direkte rolle i tilknytning til miljøproblemer i relation til det ydre miljø. Dette betyder bl.a., at fredningsproblematikken ikke inddrages eksplicit. Efterfølgende anvendes begrebet ”miljøkompetence”, som det fokus, rapporten drejer sig om.

I relation til kompetencebegrebet lægges vægten på et handlings- og forandringsperspektiv inden for miljøområdet. I denne fortolkning er der taget udgangspunkt i de af DeSeCo opstillede metakompetencer: 1) at kunne handle selvstændigt, 2) at kunne anvende redskaber interaktivt og 3) at kunne tilhøre og fungere i socialt heterogene grupper. Disse tre metakompetencer opfattes i denne rapport som hierarkisk ordnede, således at den første, om at kunne handle, er overordnet de to øvrige, der opfattes som nødvendige betingelser for at opfylde intentionen om handling. Dette harmonerer også med DeSeCo’s forståelsesramme for ”individuel kompetence”, hvor vægten lægges på at specificere en række forudsætninger for at individer kan agere - selvstændigt og i samarbejde med andre.

Opgaven med at præcisere begrebet ”miljøkompetence” er derfor fortolket som et forsøg på at konkretisere og operationalisere de tre nævnte metakompetencer ind i området ”miljø og natur”. Med andre ord bliver opgaven at præcisere og indkredse individers handlekompetence i forhold til nutidens og fremtidens miljøproblemer.

## 2.2 En præcisering af handlebegrebet

Fokus er på individers kompetence til at handle og forandre inden for det miljømæssige område. Både inden for den samfundsmæssige og - ikke mindst - den pædagogiske debat har handlebegrebet opnået status af modeord, og derfor er en afgrænsning på dette sted nødvendig. En sådan afgrænsning foretages ud fra en række systematiseringer.

Først til selve handledefinitionen. For at en given aktivitet overhovedet kan karakteriseres som en handling, må der foreligge en bevidst stillingtagen fra den eller de handlendes side; med andre ord må de selv have besluttet sig for at igangsætte den pågældende handling. Og dette gælder, hvad enten der eksempelvis er tale om ændring af ens egen adfærd, eller det drejer sig om forsøg på i fællesskab med andre at påvirke en virksomheds politik på miljøområdet. For det andet skal handlingen rette sig mod en forandring – eller rettere forbedring – inden for miljøområdet.

Handlinger er med andre ord bevidste, intentionelle og målrettede. Og derved adskiller de sig såvel fra adfærdsændringer (som ikke nødvendigvis er bevidste) som fra aktiviteter (der ikke altid er rettet mod direkte forandring). Aktiviteter kan derimod sagtens indgå i forberedelse af en handling (f.eks. undersøgelse af hvilke teknologier, der kunne nedbringe en vandforbrug på en arbejdsplads), men handlingsperspektivet kommer først i fokus, når disse undersøgelser fører til forslag eller krav om ændrede vilkår og forhold. På samme måde kan handlinger tage form af adfærdsændringer (f.eks. at nedbringe det personlige vandforbrug i husstanden), men det kræver som nævnt at husstandens beboere har været involveret i at tage beslutning om, hvilke adfærdsændringer de vil sigte mod. Sagt på en anden måde er handlingsbegrebet et mere eksklusivt begreb end både aktivitets- og adfærdsbegrebet, og samtidig indebærer det, at demokratiseringsprocesser vægtes højt i miljøarbejdet.

Udgangspunktet for denne rapport er individet og dets kompetencer. I den forbindelse er det afgørende, at individer kan handle alene som enkeltindivider og som del af større eller mindre fællesskaber. I forhold til karakteren af nutidens miljøproblemer (jvf. senere) kan der stilles spørgsmål ved effekten af isolerede handlinger, udført af enkeltindivider. Set i relation til DeSeCo's metakompetencer er handling som del af fællesskaber da også tænkt med på et mere generelt plan, idet en af de tre metakompetencer netop omfatter evne til samarbejde.

En sidste distinktion inddeler handlinger inden for miljøområdet i to hovedkategorier, nemlig handlinger, der direkte bidrager til løsningen af det miljøproblem der arbejdes med, og handlinger, der har til formål at påvirke andre til at gøre noget for at bidrage til en løsning af det pågældende miljøproblem (indirekte miljøhandling). Indirekte handlinger vil derfor ofte være karakteriseret ved at dreje sig om "menneske-menneske" relationer, mens direkte handlinger vedrører relationen mellem menneske og miljø.

En direkte miljøhandling er det f.eks., hvis de ansatte på en virksomhed beslutter sig for at sortere affaldet, medens det at indkalde til et debatmøde om hvordan beboere i et lokalområde kan mindske vandforbruget vil være en indirekte miljøhandling. Ledelsen på en virksomhed, der beslutter sig for at indkøbe teknologi, der nedsætter udledningen af stoffer til det omgivende miljø, udfører en direkte miljøhandling. Men samtidig vil sådanne beslutninger ofte være påvirkede af en række andre indirekte handlinger, såsom debatarrangementer på arbejdspladsen, den folkelige opinion i samfundet og i lokalområdet m.v. Med andre ord er indirekte handlinger ofte forløbere til direkte handlinger, og en direkte miljøhandling vil typisk være forårsaget af et net af indirekte miljøhandling.

Denne indkredsning af handlebegrebet har en række implikationer for miljøkompetencebegrebet, hvoraf den vigtigste er nødvendigheden af et involverings- eller demokratiseringsperspektiv. Dette perspektiv knytter sig også tæt til miljøproblemerne karakter, som det fremgår af det følgende.

### 2.3 Miljøproblemer er samfundsproblemer

I dette afsnit skal en række karakteristika ved nutidens miljøproblemer og miljøstrategier kort skitseres. Disse karakteristika stiller en række udfordringer til et tidssvarende miljøkompetencebegreb.

1. Miljøproblemer forstås her som samfundsproblemer, der grundlæggende skyldes problemer og konflikter i den måde samfundene er indrettet på. At samfundenes udnyttelse og omgang med naturen har nået et omfang, der fremkalder betegnelsen miljøproblemer, skyldes derfor ikke forhold i naturen, men derimod at samfundenes påvirkninger af miljøet har nået et omfang, der kulturelt og samfundsmæssigt vurderes som uønsket - og derfor som problematisk. Hvad der vurderes som problemer og som problematisk vil dermed også variere fra kultur til kultur.
2. Konflikt-perspektivet står centralt i forståelse af dynamikken inden for miljøområdet. Der kan være forskellige typer af konflikter, hvor tre kan sammenfattes her: 1) intrapersonelle, 2) interpersonelle og 3) strukturelle. Miljøproblemerne fremkomst og dermed også deres løsning vil være afhængig af håndteringen af disse konflikter, herunder den magt som forskellige aktører kan etablere bag forskellige perspektiver.
3. Løsningen af nutidens miljøproblemer er ikke entydig. Begrebet "bæredygtig udvikling", der i mange sammenhænge anvendes som fokus for en diskussion af den ønskværdige udvikling inden for miljøområdet, åbner mulighed for mange fortolkninger og visioner for fremtidens udvikling. Dette illustreres bl.a. af det forhold, at der tales om mindst tre aspekter af bæredygtig udvikling: miljømæssige, sociale og økonomiske aspekter. Derudover fremhæves i nogle sammenhænge også et institutionelt perspektiv for at illustrere nødvendigheden af institutionelle forandringer som led i at opnå en mere bæredygtig udvikling. Beslutninger om fremtidens miljøforhold nødvendiggør diskussioner af grundlæggende værdispørgsmål om valg af teknologi, arbejdsprocesser, boformer, transportforhold etc. Hele problematikken om miljøproblemer stiller dermed krav om inddragelse af demokratiske processer på mange planer.
4. Miljøproblemerne karakter har medført at effekterne – især i vor del af verden - er langt mindre synlige og mindre umiddelbart mærkbare end tidligere. Som illustrativt eksempel kan nævnes en udvikling fra forurenende sort røg fra fabrikkernes skorstene til pesticidrester fra landbruget, der ender i grundvandet og i fødevarerne. Mange af nutidens miljøproblemer viser sig endvidere først med en stor tidsforskydning. Dette kan ses som en del af forklaringen på, at naturvidenskabelig baseret viden om miljørisici og økonomisk baseret viden om værdisætning af et rent miljø ofte spiller en fremtrædende rolle i diskussioner om hvilke miljøforhold, der betragtes som problematiske. Der ses forskellige fortolkninger af forsigtighedsprincippet – dvs. hvornår en risiko skal give anledning til indgreb i form af forebyggelse eller afhjælpning. Nogle mener risikoen skal vurderes ud fra risikoen for at noget sker sammenholdt med risikoen ved at det sker (i form af multiplikatet af de to), mens andre mener at alene risikoen ved at noget sker bør inddrages, da selv små sandsynligheder for meget store eller uigennemskuelige risici bør være tilstrækkeligt til at der skal "gøres" noget i forhold til det pågældende problem.
5. Miljøproblemerne er i stigende omfang grænseoverskridende og globale. Det er i dag næppe muligt at nævne et eneste miljøproblem, som – enten på årsags- eller effektplan – kan forstås og

forklares fyldestgørende ud fra en lokal kontekst. Dette hænger bl.a. sammen med forurenende stoffers bevægelse over grænser (i form af luftstrømme eller i form af varer) og en øget globalisering inden for reklamer og markedsføring. Dertil kommer, at der også er en stigende global bevidsthed omkring disse problemer.

6. Der har i erkendelse af de store udgifter til rensningsforanstaltninger og samme foranstaltningers manglende evne til at forebygge miljøproblemer i de senere år været stigende fokus på forebyggende miljøstrategier i form af f.eks. indførelse af renere teknologi og miljøledelse i virksomheder. Dette indebærer at der bliver behov for nye kompetencer for at håndtere miljøproblemer, idet miljøproblemernes afhjælpning bl.a. kræver samarbejde mellem personer med miljøbaggrund og personer med teknologisk og økonomisk baggrund.
7. Miljøproblemer kan ikke skilles fra andre sfærer i samfundet, eksempelvis arbejdsmiljøområdet. Ud over direkte sammenhænge mellem miljø og arbejdsmiljø, hvor de samme påvirkninger giver problemer i forhold til både ydre miljø og arbejdsmiljø (en række kemiske stoffer og materialer, støj og vibrationer), er der en række indirekte sammenhænge mellem arbejdsmiljø og ydre miljø, som det er vigtigt at være opmærksom på ved bestræbelser på at forebygge miljøproblemer. F.eks. kan højt arbejdstempo og lønsystemer, der tilskynder hertil, gøre det vanskeligt f.eks. at minimere spild – dvs. at arbejdstempo og lønsystemer indirekte indvirker på miljøbelastninger og ressourceforbrug.

#### 2.4 Miljøkompetence – en definition og dens implikationer

På baggrund af ovenstående relateres individers miljøkompetence til løsning af nutidens miljøproblemer og sikring af en bæredygtig fremtidig udvikling. Med andre ord:

”Individers miljøkompetence omfatter evne og motivation til – alene og sammen med andre - at reflektere over problemer og løsninger relateret til miljø og på baggrund heraf aktivt bidrage til ønskede forandringer med reduceret miljøpåvirkning”

Definitionen og teksten ovenfor – og dermed vores udlægning af DeSeCO's overordnede begreber - implicerer et handlings- og dermed også et demokratiseringsperspektiv. Dette demokratiseringsperspektiv udspringer både af handlebegrebets centrale placering og af miljøproblemernes struktur og mulige løsninger i form af en såkaldt bæredygtig udvikling.

Det betyder for det første, at vi i denne rapport distancerer os fra tiltag og formidlingsformer, der sigter mod at indoktrinere, manipulere eller påvirke individer til at ændre deres miljøadfærd i på forhånd givne retninger. Befolkningsgrupper, hvad enten det eksempelvis er ansatte på en arbejdsplads, beboere i et lokalområde eller regionale netværk af grønne familier, må aktivt inddrages i udviklingen af en vision om bæredygtig udvikling og dertil knyttede handlingsstrategier inden for miljøområdet.

For det andet betyder det, at miljøkompetence bør opfattes som havende et tosidigt perspektiv. Dels omfatter det befolkningens handlinger inden for de til rådighed stående rammer. Og dels omfatter det befolkningens handlinger rettet mod de givne rammer med henblik på at ændre disse for at skabe øget handlerum. Beboere i et boligområde med masser af lyst og vilje til at sortere og genbruge affald kan f.eks. blive mødt af umiddelbare barrierer, hvis bolig- eller ejendomsadministrationens politik modarbejder sådanne handlinger. I dette tilfælde vil målet for anvendelse af miljøkompetence snarere blive at påvirke ejendomsadministrationens politik med henblik på at skabe de bedst mulige rammer for affaldshåndtering. Lignende eksempler inden for virksomhedsområdet kunne nævnes.

### 3. Miljøkompetencens delkomponenter

I dette afsnit gennemgås en række vigtige delkomponenter af miljøkompetence. Som det vil fremgå, er de udvalgte delkomponenter tæt sammenhængende, og derfor kan det være problematisk at skille dem ad – både i forbindelse med analysen af, hvor de udvikles og hvor de anvendes. Sigtet med dette afsnit er imidlertid et andet, idet selve begrebet miljøkompetence søges operationaliseret med henblik på at diskutere, hvorvidt miljøkompetence kan gøres målbar. I dette afsnit beskrives de udvalgte delkomponenter på et mere generelt plan, medens de i de efterfølgende afsnit i højere grad forsøges relateret til forskellige arenaer, hvor de udvikles og anvendes. Visse af de gennemgåede delkomponenter vil blive behandlet mere grundigt end de øvrige. Dette drejer sig især om komponenter, hvor det foreslåede indhold afviger fra – og problematiserer - eksisterende traditioner inden for området. Afsnittet indledes med en kort oversigt over udviklingen i miljøstrategier og det kompetencebehov de giver anledning til hos forskellige aktører, hvorefter de enkelte komponenter i begrebet “miljøkompetence” gennemgås.

#### 3.1 Miljøstrategier og deres kompetencebehov

En udvikling af dimensionerne i et begreb for miljøkompetence må ses i sammenhæng med de forskellige miljøstrategier og de tilhørende kompetencebehov. I det følgende gives en kort oversigt over udviklingen i de fremherskende miljøstrategier nationalt og globalt (udviklet fra (Forman, M. & Jørgensen, M. Søgaard (2001))). Virksomheders miljøforhold reguleres i Danmark af Miljøbeskyttelsesloven og en række love og bekendtgørelser udarbejdet inden for rammerne af loven. Regulering med udgangspunkt i EU har i stigende grad fået betydning for den danske miljøregulering. Siden Miljøbeskyttelseslovens vedtagelse i 1973 har problemforståelser, løsningsmodeller, strategier etc. ændret karakter i takt med nye erfaringer med miljøbeskyttelse, ny erkendelse om sammenhænge mellem produktion, forbrug og miljø og nye aktørers rolle på miljøområdet. Der ses i dag en bred vifte af miljøstrategier, idet alle de strategier, der er udviklet over de sidste tre årtier stadig anvendes af virksomheder eller myndigheder, idet der kan være store forskelle i miljøstrategi fra virksomhed til virksomhed inden for samme branche og samme lokalområde.

I 1970'erne blev miljø primært forstået som gener eller skader, dvs. lokale miljøkonflikter mellem eksempelvis personer eller virksomheder f.eks. opstået gennem virksomheders udledning af urensset spildevand. Senere udvikledes fortyndingsstrategien. Der blev bygget højere skorstene og længere spildevandsrør. I midten af firserne blev der sat fokus på de mere regionale effekter som forsuring og næringsstofforurening. Disse forhold blev koblet med forureningen, hvorfor det blev erkendt, at forureningen måtte bremses inden den nåede ud i naturen. Der blev derfor sat krav om filtre i skorstene og etableret spildevandsrensingsanlæg - den såkaldte rensningsstrategi. Denne strategi er stadig aktuel og danner grundlaget for en stor del af miljøreguleringen og virksomhedernes miljøindsats, men også erfaringerne med denne strategi viste, at den var utilstrækkelig alene. Mange af foranstaltningerne viste sig at skabe nye problemer ved, at ét miljøproblem blev transformeret til et andet. Ved filterrensning reduceres luftforureningen, men i stedet står man tilbage med filterrester, der skal deponeres, og derved introduceres et nyt problem. I forlængelse af denne erfaring blev fokus rettet mod forebyggelse ved kilden, og renere teknologi som strategi blev introduceret. Ved forebyggelse ved kilden bliver fokus flyttet ind på virksomhederne, og selve produktionsprocesserne og de tilknyttede arbejdsprocesser bliver genstand for analyser. Der er fra midten af 1980'erne udviklet metoder og standarder for miljøgennemgange af virksomheder, miljøstyring og miljøledelse.

se nationalt og internationalt. Ud over fokus på renere teknologi er der også blevet øget fokus på genanvendelse af spildstoffer.

I de seneste cirka ti år er fokus også blevet rettet mod den diffuse forurening fra f.eks. trafik og fra udtjente produkter (såkaldt ”diffus forurening” - det modsatte af forurening fra ”punktkilder” – dvs. virksomheder). Dette nye fokus har på den ene side ført til en produktorienteret regulering, hvor forurening og ressourceforbrug knyttet til produkter og materialer vurderes i hele kredsløbet fra råstofudvinding, produktionsproces og brug af produktet til bortskaffelse. Nye miljøstrategier er udvikling af mindre miljøbelastende produkter, hvorved udvikling af markedet for sådanne produkter er blevet et vigtigt kompetenceområde. Samtidig er der indført regulering af forureningen fra andre virksomhedstyper end industrivirksomheder – f.eks. transport og landbrug. Fokus har her været **både** på forebyggende strategier som substitution af bly i benzin, mere brændstoføkonomiske biler samt bedre udnyttelse af gødningsstoffer, **og** på rensningsstrategier som påbud om katalysatorer og bygning af flere spildevandsrensningsanlæg.

Trods udviklingen af mere forebyggende miljøstrategier er der stadig behov for væsentlige ændringer for at reducere miljøbelastning og ressourceforbrug til et niveau, der også giver udviklingslande rum til et øget ressourceforbrug. Det gælder både en mere udbredt implementering af de nuværende strategier med fokus på renere teknologi, produktorientering og miljøledelse og nye mere radikale miljøstrategier. I dag ”står” de ca. 20% af verdens befolkning i de rige lande således for over 80% af det nuværende ressourceforbrug. Behovet for ændringer gælder både Danmark, andre industrialiserede lande og udviklingslande. Brundtland-rapporten og Rio-konferencen i 1992 har – i vid udstrækning inden for begrebet ”bæredygtig udvikling” - givet anledning til formulering af behovet for mere radikale miljøstrategier, hvor der tales om behovet for at reducere ressourceforbrug og forurening med en faktor 4 eller en faktor 10. I diskussionen om de strategier, der kan føre til disse reduktioner, er der peget på behovet for drastiske effektiviseringer af nuværende teknologier baserede på nye principper, andre materialer, ændringer af den nuværende organisering af produktion og forbrug og ændringer i livsstil i retning af et mindre materielt forbrug især i de rige lande.

Når strategierne til at afhjælpe miljøproblemerne ændres, ændres også kompetencebehovet i forbindelse med planlægning, implementering og opfølgning på miljøtiltag – ikke blot i virksomhederne, men også hos myndigheder, rådgivere, organisationer m.m. Skematisk kan sammenhængen mellem miljøstrategier, virkemidler i offentlig regulering og miljøkompetencebehovet illustreres som i figur 1.

Figur 1: Sammenhæng mellem udvikling i miljøstrategier, virkemidler i offentlig regulering og kompetencebehov hos virksomheder, myndigheder, rådgivere, organisationer m.m. (med udgangspunkt i (Forman, M. & Jørgensen, M. Søgaard (2001)):

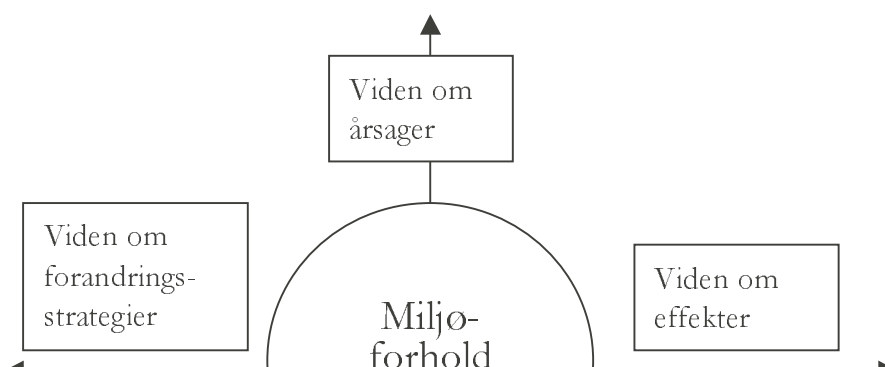
Miljøstrategi	Virkemidler i offentlig regulering	Kompetencebehov hos virksomheder, myndigheder, rådgivere, organisationer m.fl. med relevans for miljø
Fortynding	Afgørelse af tvister	Byggeri og anlæg Jura
Rensning	Grænseværdier	Miljøteknologi Miljøkemi Miljøvurdering
Genanvendelse	Grønne afgifter	Logistik
Forebyggende miljøarbejde: renere teknologi	Grønne regnskaber Standarder for miljøledelse Sektorintegration Grønne afgifter Udviklingsprogrammer	Ledelse og organisation Produktionsproces-viden Miljøkommunikation
Produktorientering	Miljømærker Offentlige grønne indkøb Produktpaneler	Livscyklusvurdering Produkt(re)design Markedsudvikling Dialog om miljø
Bæredygtig udvikling	Sektorintegration National handlingsplan	Scenarie- og visionsudvikling Teknologisk fremsyn

Figuren viser, at udviklingen i miljøstrategier har givet behov for udvikling af miljøkompetence, der ikke blot er naturvidenskabelig baseret, men også samfundsvidenskabelig baseret. Derved kommer en række faggrupper i fokus som relevante for udvikling af miljøkompetence. Samtidig er en række forskellige arenaer inden for undervisning/uddannelse, arbejdsliv, og det civile liv kommet i fokus som arenaer for udvikling og anvendelse af miljøkompetence. Som nævnt er der ikke tale om at de senest udviklede miljøstrategier (dem nederst i figuren) er de dominerende strategier – hverken i offentlig regulering eller virksomhedernes strategier. Snarere er der tale om at alle de nævnte strategier eksisterer side om side. Derved bliver figuren en slags oversigt over aktuelle fagområder i forbindelse med miljøkompetence.

### 3.2 Viden og indsigt

Denne komponent drejer sig om det kognitive område – vidensområdet. Når der i denne rapport arbejdes med et kompetencebegreb, der sigter mod evner og lyst til at handle og forandre inden for miljøområdet, skal viden-komponenten derfor udvikles og præciseres ud fra dette perspektiv. Den miljøfaglige kerne af kompetencebegrebet skal med andre ord i sin essens være handlingsorienteret. Som det vil vise sig fører det til et brud med traditionelle vidensformer inden for det miljømæssige område.

Til en start kan fire forskellige dimensioner af en sådan handlingsorienteret viden illustreres ud fra modellen her. De fire akser illustrerer fire forskellige dimensioner af miljøviden.



Figur 2: Fire dimensioner i handlingsorienteret miljøviden og -indsigt (ud fra bl.a. (Jensen, B.B., Schnack, K., & C. Vognsen (2000)).

*Den første dimension* handler om forekomst og udbredelse af vore miljøproblemer. Det er altså effekten af samfundenes miljøbelastning. Det kan være den sure regns konsekvenser for skovvækst eller menneskers sundhed. Eller det kan være effekten af pesticider, der hober sig op i fødekæderne og bl.a. ender i vore fødevarer.

Denne viden er naturligvis vigtig, idet det er den, der vækker vores bekymring og opmærksomhed, og man kunne hævde, at det er den der danner udgangspunkt for viljen til at handle – og dermed for udvikling af miljøkompetence. I sig selv giver denne type af viden imidlertid ingen forklaring på, hvorfor vi har disse problemer endsige hvordan vi kan bidrage til at løse dem.

*Den anden dimension* drejer sig om årsagsdimensionen i vore miljøproblemer. Hvilke grundlæggende årsager ligger bag udviklingen af vore miljøproblemer? Hvilke vilkår påvirker f.eks. landbrugsudvikling og virksomhedernes miljøpåvirkninger? Og hvilke forhold ligger eksempelvis bag udviklingen af husholdningernes vand- og elforbrug? Hvor den første dimension primært var præget af en naturvidenskabelig vidensform, er denne viden i højere grad samfundsvidenskabelig og humanistisk viden inden for bl.a. sociologi og psykologi.

*Den tredje dimension* omfatter selve forandringsaspektet. Det handler både om viden om, hvordan man kan ændre rutiner og praksis, og om hvordan man kan bidrage til at forandre de samfundsmæssige vilkår. Hvilke psykologiske mekanismer træder f.eks. i kraft, når man indgår i en gruppesammenhæng, hvor man f.eks. søger at holde hinanden fast på en bestemt måde at ændre sit liv på? Og hvilke muligheder eksisterer der, hvis man ad forskellige veje forsøger at forandre forhold på arbejdspladsen, i boligområdet eller i lokalsamfundet?

Hele dette vidensområde er centralt og afgørende for miljøkompetence, hvis den skal leve op til kravet om handlingsorientering. Det rummer også viden om, hvordan samarbejde struktureres, hvordan strategier tilrettelægges, hvordan magtforhold udredes og analyseres m.m. Også her er der



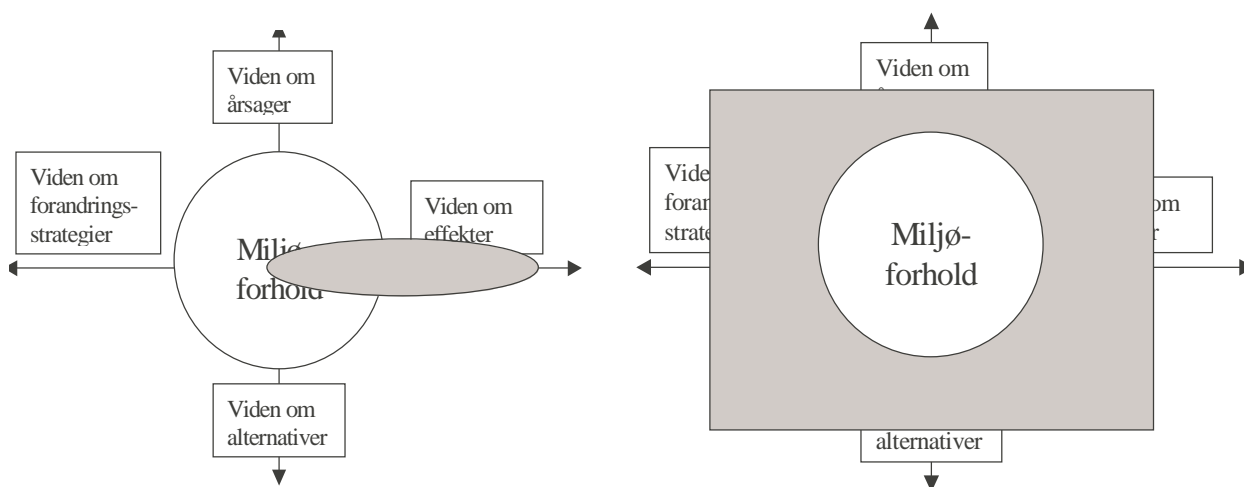
vigtige vidensfelter, og de hører især samfundsfagene og det psykologiske og social-psykologiske område til.

*Den fjerde og sidste dimension* handler om nødvendigheden af at udvikle og kvalificere egne visioner. Det er en vigtig forudsætning for viljen og evnen til at handle og forandre, at man har haft reelle muligheder for - og støtte til - at udvikle og forme sine egne fremtidsforestillinger for miljøet i relation til eget liv, arbejde, familie og samfund. Viden om andre kulturer og andre organisationer og deres måder at håndtere miljøproblemer på – og gerne i form af konkrete billeder og scenarier - kan være stærke inspirationskilder for disse processer.

I forhold til figuren med de fire dimensioner, vil en traditionel formidling inden for det miljømæssige område blive placeret udelukkende ud af den første dimensionsakse - den om viden om effekter af miljøforhold. Inden for denne form for oplysning dominerer den naturvidenskabelige tilgang, og vægten lægges på, at folk især opnår viden om, at vi har store miljøproblemer, hvor hurtigt de vokser, hvor omsiggribende og globale de er etc.

I sig selv er en sådan viden ikke nødvendigvis handlingsfremmende, især ikke hvis den står alene. Derimod kan en sådan viden være stærkt bekymringskabende, og hvis det samtidig er tilfældet at denne form for viden ikke følges op af viden om årsager og forandringsstrategier, kan den måske være direkte engagementsnedbrydende og herigennem bidrage til handlingslammelse. Mange forsøg på at fastlægge viden om miljøforhold har fokuseret på denne vidensform og kan derfor næppe siges at relatere sig til miljøkompetence, som det er defineret her. Denne tendens har også været fremtrædende inden for mange former for miljøformidling, og derfor er der i dag en reel fare for, at befolkningen på den ene side udtrykker stor bekymring over udviklingen inden for miljøområdet, men at den samtidig føler sig handlingslammet og ude af stand til reelt at påvirke de grundlæggende forhold, der ligger bag mange af nutidens og fremtidens problemer.

Der er i dag, mere end nogensinde, behov for inddragelse af årsagsanalyser og forandringstænkning i relation til miljøproblemer, idet den stigende globalisering og individualisering i sig selv medvirker til vanetænkning og handlingslammelse.



Figur 3: Et bekymringskabende videnslandskab over for et handlingsorienteret videnslandskab (ud fra bl.a. (Jensen, B.B., Schnack, K., & C. Vognsen (2000)).

Den venstre figur illustrerer et bekymringsorienteret videnslandskab, medens den højre sigter mod at indfange det videnslandskab, der hører til et handlingsorienteret kompetencebegreb inden for miljøområdet. Et tidssvarende begreb om miljøkompetence må derfor indfange denne udfordring og disse krav til delkomponenten om viden og indsigt. De fire dimensioner af viden-komponenten afspejler, at udviklingen i erkendelsen af miljøproblemerne omfang og kompleksitet samt udviklingen af nye miljøstrategier har nødvendiggjort nye viden-former. Viden og indsigt er imidlertid ikke tilstrækkelig kompetence til at sikre forandringer i retning af reduceret miljøpåvirkning, idet både erkendelsen af hvilke miljøforhold, der i en given sammenhæng er problematiske, hvilken løsningsstrategi der skal vælges, implementeringen heraf og refleksioner over de opnåede effekter kræver evne til vilje, evne til at tænke visionært og reflektere kritisk og evne til at skabe dialog og forandringer sammen med andre aktører. Derfor må viden-komponenten suppleres med andre delkomponenter.

### 3.3 Engagement, vilje og gå-på-mod

Denne komponent dækker over en række personlighedsmæssige faktorer. Lysten til at handle, engagementet, troen på at ens handlinger nytter noget, modet, følelsen af ansvar, indignation m.v. Til sammen er disse faktorer et vigtigt supplement til viden-komponenten, idet miljømæssig viden – uanset hvor handlingsorienteret den er – næppe resulterer i konkrete handlinger, hvis ikke de personlighedsmæssige motiverende faktorer er til stede.

Samtidig er der en tæt sammenhæng mellem den første komponent om viden og denne anden komponent. For det første vil en bekymringskabende viden, som blev omtalt ovenfor, næppe bidrage til at øge motivation, lysten og engagementet – snarere tværtimod. Med andre ord er det en forudsætning for udviklingen af engagementet, at der tilvejebringes viden der peger frem mod ønskede forandringer – viden, der i sin essens er handlingsorienteret.

Dernæst spiller læreprocesser en vigtig rolle for motivationen. Viden, som de aktuelle aktører eller grupper selv er aktive i at indhente og bygge op, vil – alt andet lige – bidrage stærkt til udviklingen af motivation og engagement. Passiv formidling om miljøforbedrende foranstaltninger *til* f.eks. ansatte på en arbejdsplads, vil – alt andet lige – ikke stimulere engagementet i samme grad, som hvis de ansatte selv er i gang med at udvikle idéer og strategier til, hvordan virksomheden kunne nedsætte sin belastning af det ydre miljø.

Dette sidste indikerer, at handlinger der igangsættes for at forbedre miljøet, i sig selv kan spille en rolle for udvikling af engagement og dermed bidrage til udvikling af miljøkompetence. Med andre ord går relationen mellem miljøkompetence og miljøhandling begge veje; miljøkompetence fører til flere handlinger inden for miljøområdet og samtidig bidrager disse handlinger til en videre udvikling af miljøkompetence. ”Erfaringer med at handle og refleksion over disse handlinger og deres resultat”, kunne dermed også betragtes som en delkomponent af miljøkompetence.

### 3.4 Visionær og kritisk tænkning

Evnen til at tænke visionært og kunne begrunde disse visioner (f.eks. de bagvedliggende værdier) er en vigtig komponent af miljøkompetence. Denne evne sammenknytter begreber som kritisk tænkning, værdi-sætning og visioner.

Udgangspunktet er evnen til at være kritisk over for det eksisterende. Ikke kritisk i negativ og nedvurderende forstand, men snarere som det at kunne gå ”bag om” eksisterende fremtrædelsesformer - ikke tage det givne for givet - men i stedet stille spørgsmål til de grundlæggende strukturer, der ofte fremtræder som rutiner og indgroet praksis. Set i relation til miljøkompetence kan den kritiske analyse ikke stå alene, men den må forbindes med forestillinger og visioner om, hvordan forholdene i stedet kunne se ud. Dermed bliver kritisk tænkning dynamisk og konstruktiv. Denne komponent handler dermed bl.a. om:

1. at kunne stille spørgsmål ved rutinemæssig praksis
2. altid at være kritisk over for udsagn af typen ”sådan har det altid været” eller ”det er udviklingens logik”
3. at kunne se en sag fra flere sider og perspektiver
4. at kunne danne og formidle billeder og eksempler på andre alternativer
5. at kunne begrunde sin fremtidsvision som udgangspunkt for diskussion og fælles refleksion.

Den delkomponent nødvendiggøres bl.a. af behovet for meget drastiske reduktioner i de vestlige landes ressourceforbrug som led i at sikre en mere bæredygtig udvikling. Disse reduktioner stiller krav om bl.a.

- effektivisering af nuværende teknologier,
- udvikling af teknologier baseret på nye principper, andre materialer m.m.
- ændringer i den nuværende organisering af produktion og forbrug,
- ændringer i livsstil i retning af et mindre materielt forbrug.

I Holland er der f.eks. med offentlig støtte gennemført et program om bæredygtig teknologiudvikling (Sustainable Technology Development), hvor der ved brug af scenarier og backcasting (dvs. beskrivelse af hvilke tiltag, der over en årrække skal foretages for at etablere grundlaget for at et scenario kan realiseres i fremtiden) er udviklet forslag til nye teknologiske udviklingsbaner inden for nogle områder. Der er f.eks. arbejdet med scenarier for fremtidige proteinkilder baseret på alternativer til kød, og scenarier for anvendelse af solceller og brint som elementer i fremtidig energiforsyning.

#### 3.4.1 Interaktionsevne

Denne sidste komponent drejer sig om individers evne til at kunne indgå i – og opbygge – sociale fællesskaber. Denne komponent går på tværs af de øvrige komponenter, idet sociale fællesskaber er en forudsætning for at arbejdet bidrager til opbygning af miljøkompetence. Eksempelvis vil udvikling af visioner for fremtiden være afhængig af debat, feedback og fælles tankevirksomhed, hvis de

efterfølgende handlinger skal ændre på en virksomheds praksis inden for miljøområdet eller medvirke til forandringer inden for et bestemt forbrugsområde.

Ud fra den forståelse af miljøproblemerne karakter, der blev skitseret ovenfor, er det åbenlyst at løsninger kræver et udstrakt samarbejde på tværs af institutioner og sektorer. Dette samarbejde drejer sig både om kortlægning og analyse af miljøproblemerne og deres dynamik, ligesom det drejer sig om udvikling af fremtidsvisioner og handlestrategier. I flere af de nedenstående afsnit redegør vi for de potentialer, der ligger i at tænke samarbejde på tværs af traditionelle skel. Et eksempel på dette – som uddybes nedenfor - er skolens mulige samarbejde med det omgivende samfund. Sådanne utraditionelle samarbejder forudsætter, at de involverede har en høj grad af evne til at fungere i sådanne heterogene grupper, hvor forskellige kulturer, "sprog" og rutiner mødes. Et andet eksempel – som illustreres i en række efterfølgende afsnit - er samspillet mellem virksomheden og dens netværk i form af kunder, leverandører, myndigheder, lokalområde, civilsamfundsorganisationer m.m. I takt med at forebyggende miljøstrategier med fokus ikke blot på produktionsprocesser, men også på produkter og deres marked, er blevet aktuelle, er kravet til samarbejde mellem disse aktører blevet skærpet.

Myndighedernes rolle – og dermed kravet til myndighedernes kompetence – har også ændret sig i takt med ændringerne i miljøstrategier, idet reguleringen er blevet mere kompleks med et samspil mellem blandt andet grønne afgifter, miljøaftaler, udvikling af miljøkompetence og teknologiske udviklingsprogrammer. Dermed er kravene til myndighedernes miljøkompetence også steget, idet der kræves mange forskellige former for kompetence til at planlægge og implementere og ikke mindst evaluere det komplekse af reguleringstiltag, der bygges op inden for forskellige områder, for at vurdere om der opnås en miljøeffekt og vurdere baggrunden herfor.

Udviklingen inden for transportområdet viser, hvor mange forskellige miljøstrategier, der samtidig diskuteres i relation til ét miljøproblem. Nedenstående tabel viser eksempler på miljøtiltag inden for transportområdet. En så kompleks udvikling illustrerer på den ene side behovet for udvikling af dialogfora mellem organisationer, myndigheder, virksomheder, borgere m.fl., hvor samspillet mellem forskellige miljøtiltag og teknologiske og økonomiske ændrings betydning for miljøet, det civile liv, arbejdslivet m.m. kan diskuteres som led i at udvikle den samlede miljøkompetence inden for et område, en sektor e.l. – og på den anden side illustrerer det interaktionsevne som en central delkomponent af miljøkompetencen.

Figur 4: Eksempler på miljøtiltag på forskellige niveauer inden for transportområdet

Niveau for tiltag	Eksempler på miljøtiltag
Udledning	Omlægning af trafik, katalysatorer til biler
Komponent	Substitution af bly i benzin, renere diesel
Produkt	Køretøjer med bedre brændstoføkonomi
Infrastruktur	Samlokalisering af boliger og servicefaciliteter, forbedring af kollektiv trafik, bedre forhold for cyklister

### 3.4.2 En model

De forskellige komponenter – eller dimensioner - kan alle ses som sider af et begreb om miljøkompetence, jf. figuren. Som det er fremgået af teksten kan disse dimensioner næppe ses som isolerede dele, der udvikles isoleret og hver for sig og i forskellige arenaer. De kan i endnu mindre omfang opfattes som dimensioner, der tages i brug og anvendes hver for sig, idet det netop er det overordnede begreb – miljøkompetencen – der finder anvendelse i praksis. Omvendt er det interessant, hvordan de forskellige dimensioner spiller sammen i udvikling og anvendelse, om kompetencer overføres mellem forskellige arenaer m.m.



Figur 5: De fire delkomponenter i det udviklede begreb for miljøkompetence

## 4. Sammenhænge hvor miljøkompetence og dens delkomponenter anvendes og udvikles

### 4.1 Centrale arenaer og aktører i udvikling og anvendelse af miljøkompetence

Dette afsnit diskuterer under ét sammenhænge og situationer, hvor miljøkompetence og dens delkomponenter udvikles og anvendes. Med et miljøkompetence-begreb, der har handlekompetence og forandringer som et centralt omdrejningspunkt bliver det ofte vanskeligt og måske direkte misvisende at skelne mellem udvikling og anvendelse af miljøkompetence, da miljøkompetence som nævnt flere gange tidligere ofte udvikles som led i handlinger.

Der er således en stadig vekselvirkning mellem aktør og struktur, således at aktørers handlinger på den ene side sker under tolkning af strukturerne, samtidig med at selv samme handlinger er med til at genskabe strukturerne. Det er dog samtidig således, at nogle aktørers tilvejebringelse af strukturer (rammer) gennem deres handlinger er forudsætning for andre aktørers handling – og dermed potentiale for disse andre aktørers udvikling og anvendelse af miljøkompetence. Man kan eksempelvis

ikke sige, at udvikling i salget af miljøvenlige produkter alene er et spørgsmål om kompetence hos forbrugerne, men i mindst lige så høj grad et spørgsmål om kompetence hos ledelse og medarbejdere i virksomheder inden for produktion og distribution samt hos myndigheder med henblik på at tilvejebringe de nødvendige strukturer for købet af sådanne produkter. Ligeledes kan man heller ikke sige, at lønmodtageres miljøkompetence alene er forudsætning for virksomheders miljøarbejde. Det er i lige så høj grad et spørgsmål om miljøkompetence hos virksomhedsledere og diverse stabsfunktioner. Samspejlet mellem forskellige aktører vil være betinget af de magtforhold, der vedligeholdes på den pågældende arena. F.eks. er der i begge ovennævnte situationer tale om asymmetriske magtforhold med strukturelt betinget magt hos virksomheder i forhold til forbrugere og hos ledere i forhold til lønmodtagere.

Udviklingen i miljøstrategier og miljøregulering har som tidligere nævnt betydet, at en række forskellige arenaer inden for undervisning/uddannelse, arbejdsliv og det civile liv i dag er scene for udvikling og anvendelse af miljøkompetence hos en række forskellige aktørgrupper. Hertil kommer at der er samspil mellem forskellige arenaer og forskellige aktørgrupper – ikke mindst i forbindelse med de forebyggende miljøstrategier: renere teknologi, produktorienteret miljøstrategi, miljøledelse, lokal bæredygtig udvikling m.fl. Der er forskellige dynamikker forbundet med udviklingen på forskellige arenaer og dermed også med udviklingen af miljøkompetence i tilknytning til disse arenaer hos de centrale aktører på arenaen. I det følgende listes en række centrale arenaer inden for uddannelse/undervisning, arbejdsliv og det civile liv - og disse arenaers særlige betydning for udviklingen af miljøkompetence. Hver af disse arenaer diskuteres efterfølgende i et særskilt afsnit som arena for udvikling og anvendelse af miljøkompetence både hos organisationer og institutioner og hos individer (baseret på forskellige tidligere analysers påpejning af disse arenaers betydning (bl.a. en række af publikationerne i notatets litteraturliste)):

**Undervisningsinstitutionen:** Udfordringen for både grunduddannelser og arbejdsmarkedsuddannelser er at give indsigt i natur- og miljøfaglige aspekter og udvikle demokratiske færdigheder.

**Virksomheden:** Målet med kompetenceudvikling på enkeltvirksomheden er omstilling af virksomheden til en virksomhed, med en forbedret miljøpraksis og fokus for omstillingen er udvikling af organisationens evne til at håndtere miljøforhold i drift og udvikling gennem udvikling af de enkelte funktioners og individers miljøkompetence.

**Ressourceområdet:** Målet for kompetenceudvikling inden for et ressourceområde (som f.eks. turisme) er omstilling af ressourceområdet til at tage miljøhensyn. Den centrale dynamik er spredning af viden og erfaringer med miljøhensyn inden for ressourceområdet og ideer til håndtering af miljøforholdene, herunder spredning af miljøviden, renere teknologi og andre metoder til forebyggelse af problemer.

**Kompetenceklyngen:** Målet med miljøorienteret kompetenceudvikling inden for kompetenceklynger (en samling af virksomheder og institutioner inden for et ressourceområde der har en særlig innovativ dynamik – f.eks. vindmølle-området) er dels omstilling af eksisterende kompetenceklynger til at tage miljøhensyn, dels at skabe rammer for nye miljøorienterede kompetenceklynger. Det centrale aspekt i forbindelse med udvikling og anvendelse af miljøkompetence er udnyttelse af den

særlige dynamik som en kompetenceklynge besidder til at fremme og sprede miljøorienterede innovationer.

**Produktkæden:** Målet med kompetenceudvikling i produktkæder (dvs. en kæde af virksomheder ”fra vugge til grav” og andre aktører (bl.a. brugere/forbrugere) der tilsammen frembringer et produkt eller ydelse) er udvikling af produkter eller ydelser med mindre miljøbelastning og ressourceforbrug. Den centrale dynamik i kompetenceopbygningen vil være udvikling af samarbejdet mellem de aktører, der indgår i en produktkæde i form af virksomheder og institutioner, herunder de individer, der varetager formidlende funktioner mellem de forskellige virksomheder og institutioner.

**Lokalområdet:** Udvikling af miljøkompetence i lokalområdet er udvikling af miljøorienteret praksis hos lokalrådets virksomheder, myndigheder, institutioner, borgere m.m. I nogle tilfælde spiller særlige aktører (erhvervsråd, grønne guider, Lokal Agenda 21 medarbejdere m.m.) en rolle i form af at skabe sociale fællesskaber i form af netværk mellem virksomheder og myndigheder, mellem miljøinteresserede familier, mellem borgere og myndigheder m.m.

**Civilsamfundsorganisationen:** Dette kan være fagforeninger, forbrugerorganisationer, miljøorganisationer, sociale bevægelser m.m. Her er ikke tale om en særskilt type arena, men en særskilt type aktør, der deltager på en række af de nævnte arenaer. Målet for disse organisationers kompetenceudvikling i relation til miljø er at kunne pege på miljøproblemer, der bør tages alvorligt, eller pege på mere radikale miljøstrategier end dem virksomheder og myndigheder benytter sig af. Organisationerne spiller ofte en rolle som kritisk røst, der lægger pres på virksomheder og myndigheder til at tage miljøhensyn, men de har også en vigtig rolle som udvikler af ideer til mere radikale miljøstrategier, iværksætter af konkrete miljøinnovationer og opbygning af kompetence om disse innovationer som f.eks. vindmøller eller økologiske fødevarer.

**Husholdningen:** Husholdningen kan på den ene side betragtes som en selvstændig arena på mikroniveau med samspil mellem eksempelvis børn og voksne, men også som en arena, der er i samspil med flere af de førnævnte arenaer via husholdningsmedlemmernes (ofte forskelligartede) arbejde, forbrug, deltagelse i lokale aktiviteter, deltagelse i aktiviteter i civilsamfundsorganisationer m.m. Målet med miljøorienteret kompetenceudvikling er bl.a. at skabe grundlag for miljøbevidste valg, men også at skabe lyst til og evne til interaktion med andre aktører på forskellige aktører.

#### 4.1.1 Overførsel af kompetencer mellem forskellige arenaer

Selvom det kan være vanskeligt at skelne mellem udvikling og anvendelse af miljøkompetence kan der dog være tale om at miljøkompetence udviklet inden for én arena efterfølgende giver anledning til handling og dermed potentielt set udvikling af miljøkompetence på en anden arena. Mest oplagt er selvfølgelig, at udvikling af miljøkompetence i forbindelse med grunduddannelser i det efterfølgende arbejdsliv kan give anledning til udvikling af miljøkompetence i en virksomhed eller en anden form for arbejdsplads. Dvs. at såkaldt uddannelseslæring efterfølgende kan danne grundlag for såkaldt praksislæring. Ligeledes har det fra deltagere i miljøprojekter i virksomheder været fremhævet enten at man blev inspireret af erfaringerne fra arbejdspladsen til efterfølgende at foretage miljøhandlinger i husholdningen, eller at interessen for at deltage i et projekt på en arbejdsplads kom fra erfaringer i husholdningen med f.eks. el- og vandbesparelser.

Det kan også tænkes, at delkomponenter af miljøkompetence udviklet inden for ét regi efterfølgende har betydning for udvikling af miljøkompetence i et andet regi. F.eks. at handlekompetence i form af engagement, vilje og gå-på-mod samt interaktionsevne udviklet i forbindelse med arbejdsmiljøaktiviteter på en arbejdsplads efterfølgende er baggrund for at en person vælger at involvere sig i et miljøprojekt på arbejdspladsen. Det omvendte kan ligeledes være tilfældet: at ledelsens manglende interesse for arbejdsmiljøproblemerne på en arbejdsplads medfører, at medarbejderne ikke ønsker at involvere sig i et miljøprojekt – medmindre der samtidig kommer fokus på arbejdsmiljøproblemerne.

#### 4.1.2 Udvikling og anvendelse af delkomponenter af miljøkompetence

Selvom det opstillede begreb for miljøkompetence har stor vægt på handlekompetence kan man sagtens forestille sig, at der i konkrete situationer kun er visse delkomponenter til stede hos nogle aktører – f.eks. miljøfaglig viden og indsigt hos en miljøkoordinator i en virksomhed, men ikke andre delkomponenter i form af visionær og kritisk tænkning samt interaktionsevne. Dette kan vise sig at være en forhindring for at der iværksættes handlinger med henblik på miljøforbedring, for disse handlingers forankring og for en kritisk vurdering af miljøeffekten af den ændrede praksis.

Et andet eksempel på manglende kompetence inden for delkomponenter er de offentlige diskussioner af miljørisici i de senere år. Disse diskussioner har ofte haft karakter af konflikt mellem eksperter og lægfolk eller karakter af konflikt mellem forskellige eksperter med forskellig fortolkning af forsigtighedsprincippet. Sådanne situationer kan tages som udtryk for uenigheder mellem forskellige holdninger, men manglende (meta-)kompetencer hos eksperter til at anvende deres miljøviden interaktivt med andre faggrupper og med lægfolks miljøviden kan medvirke til at den offentlige diskussion ikke medfører øget kompetence til at håndtere den pågældende problemstilling hos virksomheder, myndigheder, husholdninger m.m.

Det opstillede miljøkompetence-begrebs delkomponenter kan anvendes til at pege på en række barrierer for udvikling af miljøkompetence – forstået som ændring af praksis med reduceret miljøpåvirkning inden for en arena:

- aktører har viden og indsigt om miljøfaglige forhold, men formår ikke at etablere en diskussion eller forhandling om miljøforhold (etablere en miljøorienteret diskurs) på den pågældende arena,
- aktører har etableret en diskurs om miljøforhold, men mangler interaktionsevne og evne til visionær tænkning til at etablere alliancer og koalitioner mellem aktører, der kan muliggøre handling med henblik på at forebygge eller afhjælpe de miljøproblemer, der er i fokus,
- aktører har iværksat handlinger med henblik på ændret praksis, men handlingerne giver ikke anledning til forandring i form af nye rutiner, nye forståelser m.m. på grund af manglende evne til at reflektere kritisk,
- ny praksis er etableret, men har ikke givet anledning til den forventede reduktion i miljøbelastning, fordi der mangler miljøfaglig viden og indsigt samt evne til at reflektere kritisk. Eller omvendt at der er opnået en reduktion i miljøbelastning, men manglende evne til kritisk refleksion betyder at der ikke opbygges viden om baggrunden for den ændrede miljøbelastning, hvorved



der må sættes spørgsmålstegn ved om den pågældende organisation eller aktør reelt har videreudviklet sin miljøkompetence.

Analyser af hvilken rolle enkelte aktører har spillet og hvilke delkomponenter af miljøkompetence de har været i besiddelse af er væsentlige for at forstå samspillet mellem de forskellige delkomponenter af miljøkompetence, forstå samspillet mellem forskellige aktører på en arena og forstå overførsel af (elementer af) miljøkompetence mellem forskellige arenaer.

#### 4.2 Udvikling og anvendelse af miljøkompetence i undervisningsinstitutioner

Undervisningsområdet er en vigtig arena for udvikling af miljøkompetence. Endvidere kan området også spille en rolle som arena, hvor de erhvervede kompetencer anvendes og kommer til udtryk. Undervisning fortolker vi her som en bred vifte af forskellige læringssituationer inden for tilrettelagte forløb (undervisning, projektarbejde på arbejdsplads, løbende støtte og supervision fra konsulenter/stabsfunktion m.m.). Som det vil fremgå er spørgsmålet om både udvikling og anvendelse af miljøkompetence i arbejdslivet gennem efteruddannelse i høj grad et spørgsmål om et samspil mellem tilrettelagte forløb og uformelle læringssituationer på arbejdspladsen. Centrale temaer i en analyse af uddannelse og undervisning som virkemidler i opbygning af miljøkompetence er:

- Hvordan integreres miljø i uddannelse og undervisning?
- Hvad er samspillet mellem miljøstrategier og uddannelsesstrategier?
- Hvordan forandres uddannelsessystemet?

Disse temaer uddybes kort i de følgende afsnit.

##### 4.2.1 Integration af miljø i uddannelser

Udfordringen for såvel grunduddannelses- som arbejdsmarkedsuddannelsessystemet er at give indsigt i natur- og miljøfaglige aspekter og udvikle demokratiske færdigheder. Faktuel viden om miljø er væsentlig for at forstå sammenhænge mellem miljøforhold, løsningsmuligheder og handlinger. Demokratiske færdigheder er væsentlige, da løsning af miljøproblemer i lige så høj grad handler om at udvikle værdier, holdninger, strategier og kultur i fællesskabet, som om at udvikle tekniske løsninger. Der tegner sig derfor behov for en særlig indsats med hensyn til at udvikle evner til at deltage i dialog og beslutningsprocesser om miljø og løsninger på miljøproblemer.

Gennem de senere år har der været forskellige initiativer for systematisk at forstærke miljøperspektiver inden for eksisterende uddannelser samt at udvikle en række nye tilbud.

Undervisningsministeriet iværksatte i 1995 en indsats – under temaet “grønt islæt i uddannelsessystemet” - for at integrere “det grønne” i undervisnings- og uddannelsessystemet. Visionen og budskabet var, at en grøn tankegang skulle inddrages i alle fag på alle niveauer i uddannelsessystemet, hvis fremtidens generationer skulle have et solidt fundament for at kunne forholde sig til og handle med henblik på en bæredygtig udvikling.

Indsatsen var rettet bredt mod hele uddannelsessystemet, fra folkeskolen henover ungdomsuddannelserne til videregående uddannelser og efteruddannelser for voksne. Der er blevet arbejdet med mange måder til at fremme det grønne islæt inden for uddannelse og undervisning, blandt andet:

- Justeringer af bekendtgørelser for eksisterende uddannelser, herunder faglig og pædagogisk opfølgning gennem ændring af vejledende læseplaner, udvikling af undervisningsmateriale og efteruddannelse af lærere
- Medvirken i en bred vifte af forsøgs- og udviklingsprojekter, herunder internationale udviklingsprojekter
- Etablering af helt nye grønne uddannelser.

Karakteristisk for indsatsen har været, at arbejdet med formulering af mål og justering af rammerne er forgået centralt, mens opgaven med konkret at udfylde mål og rammer gennem udvikling af miljøundervisning og projekter er sket decentralt på de enkelte skoler, institutioner, centre m.m.

I forlængelse af initiativet om grønt islæt er der bl.a. skabt en række initiativer, som giver mulighed for kompetenceopbygning via efteruddannelse af medarbejdere på arbejdspladsen. Efteruddannelse af faglærte og ufaglærte medarbejdere kan f.eks. ske via AMU-kurser i miljøbevidsthed – ofte med tilskud fra det offentlige. To kurser kan kombineres, således at de gennemføres sideløbende med et udviklingsforløb i den eller de deltagende virksomheder. En anden mulighed er FiU-systemet (Fagbevægelsens interne Uddannelser), der har en M-linie med fokus på miljø og sikkerhed. For højtuddannede medarbejdere findes masterprogrammer i miljøledelse.

Inden for folkeskoleområdet er der i en årrække arbejdet med at udvikle miljøundervisning, bl.a. i form af det nordiske MUVIN (Miljøundervisning i Norden) og det nationale QUARK-samarbejde. Det sidste samarbejde illustrerer pointen om, at skoler på den ene side er centre for udvikling af kompetencer og at de på den anden side også kan optræde som centre for forandring af miljøforhold i lokalsamfundene. Dette eksempel skal kort skitseres med henblik på at eksemplificere dette.

QUARK-projektet fandt sted i fire kommuner og udgangspunktet var at skole og lokalsamfund (bl.a. repræsenteret ved kommunens tekniske forvaltning) arbejdede sammen om at udvikle miljøundervisningen. I en af kommunerne deltog alle eleverne på kommunens skoler i projektet i en afgrænset periode på 5 hele dage. Alle elever blev inddraget i udvælgelsen af de miljøproblemer, de ville arbejde med, og der var et krav til alle projektgrupper om at forløbene skulle resultere i konkrete miljøhandlinger rettet mod lokalsamfundet. Projektet førte til en lang række af handlinger og et halvt år efter blev der gjort status over, hvilke konkrete forandringer i lokalområdet, som projektet havde bidraget til. Disse var bl.a.:

- Byrådet afsatte 1.000.000 kr. til trafiksanering i et lokalområde (rundkørsel m.m.)
- Etablering af blink og fodgængerovergang ved en af skolerne
- Nedsættelse af hastigheden til 50 km ved en af skolerne
- Hastighedsdæmpende foranstaltninger på hovedgaden
- Plantning af træer langs cykelsti
- Intensiveret debat i lokalmedier om trafik blandt lokalpolitikere og borgere

- Udbygning af legeplads i et af lokalområderne
- Etablering af børne-bylaug som en del af bylauget i et lokalområde
- Opsatte kompostbeholdere
- Malede lygtepæle, opsatte fuglekasser, beplantede områder og rensede vejkanter, grøfter og strande.

Eksemplet understreger, at skolen – under en række forudsætninger - kan optræde som katalysator inden for miljøområdet i lokalsamfundet. Endvidere pegede projektet på, at denne måde at arbejde på (problem- og handlingsorienteret samt elev-involverende) rummer store muligheder for at udvikle eleverne miljøkompetence. Af stor betydning var det, at eleverne gjorde erfaringer med at løse autentiske problemer, som de selv fandt vedkommende.

#### 4.2.2 Grund- og efteruddannelse

Der er forskellige formål med grund- og efteruddannelser i forbindelse med opbygning af miljøkompetence, hvilket stiller forskellige krav til uddannelserne. Grunduddannelserne skal sikre den langsigtede omstilling ved at uddanne elever, studerende m.m. til at kunne understøtte den langsigtede miljøstrategi om et bæredygtigt samfund. Dette indebærer, at de studerende skal udvikle mere holdbare kvalifikationer, som kan anvendes og udmøntes i kompetence i stadige forandringsprocesser. En vigtig del af grunduddannelser er derfor at udvikle evnen til læring og samspil med andre.

Efteruddannelse, som er rettet mod uddannelse af medarbejdere på arbejdsmarkedet, skal sikre den kortsigtede omstilling ved at tilføre medarbejderne kvalifikationer til at understøtte de konkrete miljøindsatsområder, som f.eks. miljøstyring, grønne indkøb, grønne regnskaber og produktvurdering. Dette indebærer at de forskellige efteruddannelser m.m. på samme tid skal tilgodese både de enkelte medarbejders efteruddannelsesbehov og ønsker og organisationernes kompetencebehov.

Også uddannelsessystemer må tænkes ind i disse perspektiver. I eksemplet ovenfor om skolens samarbejde med lokalsamfundet om miljøproblemer, var krumtappen et langt efteruddannelsesforløb, hvor både lærere og repræsentanter fra lokalsamfundet deltog. Projektet peger på behovet for at tænke fremtidens efteruddannelse som en tværfaglig aktivitet, hvor potentielle samarbejdspartnere får mulighed for at udvikle og opbygge et fælles sprog, fælles mål m.m.

Der er i 1999 gennemført en evaluering af miljø og planlægningsuddannelserne på DTU, RUC og AAU, der uddanner kandidater til at indgå bredt i udviklingen af miljøindsatsen, dvs. som f.eks. miljøkoordinatorer på virksomheder, miljøkonsulenter, sagsbehandlere i de kommunale forvaltninger og sagsbehandlere på styrelses og ministerieniveau. Evalueringen peger på, at de planlægningsmæssige problemstillinger er så komplekse og vidensmængden samtidig så omfattende, at det ikke er muligt i et uddannelsesforløb at behandle alle dele af fagfeltet ”planlægning”. Derfor bliver det centralt at udvikle arbejdsmetodiske redskaber gennem problemorienteret undervisning, som sætter de studerende i stand til at forstå problemstillingerne – blandt andet ved at arbejde med de forskellige tankegange og faglige vinkler de senere vil møde på arbejdsmarkedet. Dette understøtter at fokus i grunduddannelserne, som skal sikre den langsigtede miljøindsats, blandt andet må være at kvalificere de studerende til at lære og deltage i samspil med andre.

#### 4.2.3 Samspil mellem miljøstrategier og uddannelsesstrategier

Erfaringer peger på, at det som led i en kompetenceopbygning er væsentligt at forene efteruddannelsesaktiviteter med organisatorisk udvikling. Der skal med andre ord være en sammenhæng mellem de kvalifikationer, de forskellige medarbejdere tilegner sig i et efteruddannelsesforløb og mulighederne for at bringe dem i anvendelse på virksomheden m.m. I lig med skoleeksemplet udvikles miljøkompetencen bedst og mest effektivt gennem det at handle for at forandre de aktuelle miljøforhold.

En del erfaringer peger på, at det kan være vanskeligt at omsætte efteruddannelsesaktiviteter til kompetence i en organisation (virksomhed, myndighed etc.). Det kan både være uddannelsesinstitutionerne, der mangler at tænke samspillet med de organisatoriske forhold ind i tilrettelæggelsen af uddannelsen, og det kan være barrierer i organisationerne, der hindrer at efteruddannelse giver anledning til kompetenceudvikling og -anvendelse. Endvidere er det langt fra altid, at en organisations ønske om at forandre sin interne organisation er lystbetonet. Som regel knytter der sig til ønsket om forandring også en vis usikkerhed. Såvel lærere som konsulenter (både eksterne og interne), der deltager i udviklingen og opbygningen af organisationers miljøkompetence skal derfor udover at have miljøfaglig viden og indsigt kunne arbejde interaktivt sammen med de organisationer, hvor efteruddannelse foregår.

Det kræver derfor kompetence inden for alle miljøkompetencebegrebets delkomponenter at fungere som lærer/konsulent i forbindelse med organisationers og individers udvikling af miljøkompetence. Skal uddannelse af medarbejdere m.m. føre til øget miljøkompetence, kan det være nødvendigt at udvikle læreres/konsulenters miljøkompetence til at omfatte alle delkomponenter eller at der indgår et team af lærere/konsulenter, der tilsammen besidder kompetence inden for alle delkomponenter. Det kan endvidere være væsentligt, at der afsættes ressourcer som del af undervisningsforløb til at lærere/konsulenter kan lave opfølgning i de organisationer, hvor efteruddannelsen skal give anledning til udvikling og anvendelse af miljøkompetence.

#### 4.2.4 Forandring af uddannelser

Udvikling og opbygning af relevante kursus- og uddannelsesmuligheder som led i at fremme miljøkompetence handler også om, hvordan uddannelser forandrer sig. Der er flere erfaringer med at det kan være vanskeligt at udvikle og tilpasse uddannelsesinstitutioner til nye behov. Således konkluderes i en status for grønt islæt i uddannelserne i 1998, at der tilsyneladende er en betydelig og stigende interesse for emnet, men at der også viser sig en række problemer. Erfaringerne er, at der er sket en vis afmatning, som kommer til udtryk ved at der er problemer med fortsat at finde nye projekter og områder samt med at finde ressourcer til at gennemføre projekterne.

Uddannelsesinstitutionernes muligheder for at udvikle sig i samspil - og bidrage til - kompetencebehovene i samfundet fordrer samarbejde med virksomheder, myndigheder, civilsamsfundsorganisationer m.m. samt dialog med tidligere studerende/deltagere om deres erfaringer med efterfølgende udvikling og anvendelse af (miljø-)kompetence på baggrund af kompetenceudviklingen i forbindelse med den tidligere undervisning.

Der synes især at kunne opstå problemer i forbindelse med integration af miljøundervisning med fokus på forebyggende strategier, idet der – ideelt set – ikke kun er behov for etablering af separate kurser, men også behov for integration af nye elementer i eksisterende kurser og studieplaner. Eksempelvis har en international undersøgelse af udvikling af undervisning i renere teknologi på universiteter afdækket en række barrierer for integration og udvikling af renere teknologiaspekter i undervisningen. Undersøgelsen identificerede dog også en række erfaringer med hvordan udvikling og forankring af disse aspekter i undervisning kan understøttes.

Barriererne, der blev fundet i undersøgelsen var

- at renere teknologi blev opfattet som ”common sense” og ”blød” viden, dvs. viden der falddt uden for de eksisterende fagområder,
- at kurserne og kursusplanen allerede var fyldt op
- modstand mod ændringer fra de godkendende organer
- mangel på samarbejde mellem afdelinger/institutter
- mangel på viden hos lærere om renere teknologi og mulighederne for at integrere tilgangen og metoderne i deres kurser.
- mangel på tid og økonomi til at ændre kurserne.

Til at understøtte udvikling og forankring af uddannelserne peger denne og andre undersøgelser på muligheden for at

- etablere tværgående centerdannelser som kan være kuvøse for nye ideer til ideerne er modnet og kan integreres i eksisterende strukturer.
- give mulighed for at undervisere deltager i demonstrationsprojekter som undervise-re/konsulenter på virksomheder evt. i samarbejde med andre konsulenter.
- give mulighed for støtte til undervisere, der skal integrere miljø i deres undervisning. Det kan f.eks. være gennem støtte-undervisning med dannelse af netværk.
- inddrage ekstern konsulent/underviser til at hjælpe med at udvikle/integrere miljøaspekter i uddannelsen.
- give egentlig økonomisk støtte til udvikling af nye kurser, uddannelser, forskningsområder m.m.

#### 4.3 Virksomheden

##### 4.3.1 Udvikling af miljøarbejdet er en stadig proces

Der er ikke én bestemt organisationsform, som kan siges at være den ideelle organisationsform og målet for udvikling og anvendelse af miljøkompetence i en virksomhed. Det er dog muligt at pege på en række forhold der skal være fokus på for at sikre udvikling af en miljøkompetent organisation – dvs. en organisation, der løbende er i stand til at forbedre sin evne til at reflektere problemer og løsninger i relation til miljø og ændre praksis i retning af reduceret ressourceforbrug og miljøbelastning. Dermed vil virksomheden samtidig – ideelt set - være arena for alle funktioners og individers udvikling og anvendelse af miljøkompetence.

Opbygning af miljøkompetence kan opfattes som tre former for udviklingsprocesser, der løbende finder sted:

- dialog om miljøproblemer og miljøstrategier og behovet for teknologiske og organisatoriske ændringer, herunder behovet for at ændre lederes og medarbejderes rolle
- udvikling af forskellige former for handlingsorienteret miljøfaglig viden og indsigt
- stabilisering af ændret praksis i form af ændrede rutiner og strukturer.

Udvikling af miljøkompetence er en stadig proces, hvor behovet for viden, samarbejdsrelationer m.m. løbende ændres - foranlediget af nye markedskrav, ny lovgivning, nye teknologiske muligheder m.m. De tre former for processer vil derfor til stadighed forløbe parallelt og formes af de forskellige aktørers tolkning af omgivelsernes krav og af de hidtidige erfaringer. Gennem disse processer udvikles det man kan kalde miljøforståelserne i virksomhederne, dvs. forskellige funktioners og individers forståelse af

- problematiske miljøforhold
- årsagerne til de problematiske miljøforhold
- acceptable miljøforhold eller en acceptabel belastning af miljøet
- mulighederne for at afhjælpe eller forebygge miljøproblemerne, herunder forskellige funktioners og individers rolle.

Hvorvidt der sker en udvikling af en virksomheds miljøkompetence i retning af øget miljøkompetence kan vurderes ud fra følgende temaer, der sætter fokus på hvorvidt der sker en ændring i retning af dialog med eksterne interessenter, mere forebyggende miljøstrategier og refleksion af erfaringer:

- Overvejes nye samfundsmæssige miljøtemaer ?
- Udvikles dialogen med eksterne interessenter ?
- Overvejes miljøaspekter i livscyklusperspektiv ?
- Spiller forebyggende løsninger en mere central rolle ?
- Overvejes relationer mellem miljø, arbejdsmiljø og kvalitet ?
- Overvejes miljø i planlægningen af forandringsprocesser ?
- Udvikles løsninger på problemer der udforskes ?
- Implementeres handlingsplaner til ændret praksis med reduceret ressourceforbrug og miljøbelastning ?
- Fastholdes ny praksis ?
- Udnyttes tidligere erfaringer i efterfølgende aktiviteter ?

En eventuel miljøafdelings størrelse kan ikke alene ses som et udtryk for en organisations evne til at arbejde med miljø. Der findes virksomheder med miljøafdelinger, hvor miljøarbejdet bremses på grund af mangel på prioritering fra andre afdelinger (produktion, udvikling, indkøb, salg m.m.). Omvendt er der erfaringer fra virksomheder uden egentlige miljøafdelinger, men med en koordinator med ansvar for miljøarbejdet, hvor produktion, udvikling, indkøb, salg m.m. arbejder seriøst med at tage miljøhensyn i deres daglige arbejde. Skal en virksomhed udvikle sig til at være en miljøkompetent organisation er det vigtigt, at alle interne ressourcer i organisationen i form af viden og erfaringer deltager i miljøindsatsen. Det er her centralt at skelne mellem *ansvaret for miljøarbejdet* (dvs. miljøaktiviteterne eller miljøindsatsen) og *ansvaret for miljøbelastningen*, som organisationen giver anledning til. Ansvar for miljøarbejdet kan være placeret hos en miljøkoordinator, produktionschefen, ledelsen, en gruppe medarbejdere m.m., mens ansvaret for selve miljøbelastningen skal

ligge hos ledelsen og hos de enkelte afdelingers ledelse. Det er i den forbindelse vigtigt, at der er overensstemmelse mellem ansvar og kompetence. At give en miljøafdeling ansvaret for miljøbelastningen fra en afdeling, hvor miljøafdelingen ikke har indflydelse på anvendelsen af ressourcerne vil være udtryk for, at ansvar og kompetence ikke stemmer overens.

I en miljøkompetent virksomhed varetages miljøhensyn således ikke kun af en enkelt person, f.eks. en miljøkoordinator. Alle funktioner i en virksomhed har en potentiel rolle i at integrere miljøhensyn i daglig drift og udviklingsaktiviteter. I en miljøkompetent organisation har de forskellige funktioner kompetence og ressourcer til at varetage deres ansvar med henblik på at sikre at der tages miljøhensyn. Nogle eksempler på forskellige funktioners mulige rolle i en produktions-virksomhed er vist i figur 6. I en mindre virksomhed vil en person ofte varetage forskellige funktioner.

Figur 6: Eksempler på den rolle som forskellige funktioner i en produktionsvirksomhed kan spille i forhold til at sikre integration af miljøhensyn i drift og udvikling.

<b>Funktion i virksomhed</b>	<b>Eksempler på potentiel rolle i forhold til at sikre miljøhensyn</b>
Ledelse	Etablering af rammer for dialog om organisationens miljøstrategi Sikring af ressourcer til at varetage miljøhensyn og opbygge miljøkompetence
Udvikling og design	Integration af miljøhensyn ved udvikling af nye processer og produkter gennem dialog med eksterne og interne aktører
Indkøb	Dialog med leverandører om miljø Inddragelse af miljøhensyn ved indkøb
Salg	Dialog med kunder om miljø Udnyttelse af markedsmuligheder knyttet til miljø
Økonomi	Vurdering af økonomi knyttet til spild, miljøtiltag, ændringer i image m.m.
Produktion	Miljøhensyn i daglig drift og ved ændring af processer og produkter
Drift og vedligeholdelse	Optimering af produktionsanlæg gennem vedligeholdelse og ny teknologi

#### 4.3.2 Centrale problemstillinger i udviklingen af miljøkompetence i en virksomhed

En virksomheds miljøarbejde kan forstås som sociale processer, der involverer forhandling og dialog mellem en række aktører med forskelle i interesser og erfaringsbaggrund. Opmærksomhed i en virksomhed på følgende problemstillinger kan være med til at sikre udvikling af en miljøkompetent organisation:

- Tages problemer i miljøarbejdet, der bringes frem af forskellige parter, op til forhandling?
- Har de forskellige medarbejdergrupper mulighed for at udvikle deres kompetence gennem dialog med organisationens miljøkoordinator eller eksterne konsulenter, organisationer e.l. eller gennem efteruddannelse?
- Oplever medarbejderne metoderne til kortlægning, vurdering m.m. i miljøarbejdet som lette at forstå, og giver metoderne medarbejderne mulighed for at anvende deres erfaring fra det daglige arbejde?
- Er der opmærksomhed om de problemer, der kan opstå, når resultater fra miljøprojekter skal forankres?

- Har medarbejderne tid og viden til at deltage i nye aktiviteter som indsamling af miljødata og deltagelse i udvikling, implementering og evaluering af miljøforslag?
- Er arbejdsdelingen i miljøarbejdet mellem miljøkoordinator, ledere og medarbejdere afklaret og gjort synlig?
- Er medarbejderne sikret adgang til indsamlede miljødata og miljøviden?
- Har medarbejderne også efter afslutningen af et miljøprojekt adgang til støtte til deres miljøindsats hos interne og eksterne resourcepersoner?
- Følger miljøkoordinatorer op på, hvordan miljøaktiviteter og nye rutiner opleves af ledere og medarbejdere?
- Etableres der hurtigt nye forandringsprojekter, som overtager fokus og ressourcer fra miljøarbejdet?
- Involveres medarbejderne i planlægning af ændringer og får de her mulighed for at anvende deres kompetence til at være med til at forebygge nye miljøproblemer?

**Sammenfattende** peger denne analyse af virksomheder som arena for udvikling og anvendelse af miljøkompetence på, at alle fire delkomponenter i miljøkompetence-begrebet er relevante for virksomheders fortsatte udvikling af en praksis med reduceret miljøpåvirkning. Det er således ikke tilstrækkeligt med miljøviden og –indsigt, idet der i forbindelse med bl.a. forebyggende miljøstrategiers udvikling og implementering også er behov for evne til visionær og kritisk tænkning og interaktionsevne – både i forbindelse med ændringer i lederes og medarbejderes roller og i forbindelse med udvikling af ændrede relationer til kunder, leverandører, myndigheder, lokalsamfund m.m. Analysen viser endvidere, at individer inden for alle funktioner i en virksomhed har behov for udvikling af miljøkompetence. Der kan være forskel på omfanget/dybden af kompetencebehovet i forskellige funktioner og dermed hos forskellige faggrupper – afhængig af de normer og værdier, der karakteriserer den enkelte virksomhed og afhængig af den kompetenceudvikling virksomheden vælger at foretage internt og den kompetenceudvikling, der sker via ændrede relationer til virksomhedens netværk.

#### 4.4 Ressourceområdet

Et ressourceområde er en betegnelse for et sammenhængende erhvervsområde, der bl.a. benyttes til at skabe overblik over den erhvervsmæssige udvikling i Danmark. Afgrænsningen af de enkelte ressourceområder er fortaget på basis af kriterier om indbyrdes afhængighed af fælles ressourcer og kompetencer. Et ressourceområde dækker således over brancher der indgår i fremstillingen af beslægtede slutprodukter og vil derfor gå på tværs af eksisterende brancheområder. De forskellige brancher inden for et ressourceområde vil typisk have forskellig placering i frembringelsen af produkter og ydelser. Et eksempel på et ressourceområde og den bredde i brancher et ressourceområde kan dække, er ressourceområdet Fødevarer, hvor der f.eks. indgår:

- råvareproducerende erhverv, f.eks. svineproducerende landbrug,
- fremstillingserhverv, f.eks. slagterier,
- handel, f.eks. slagterforretninger,
- rådgivning f.eks. landbrugskonsulenter,
- støtteerhverv, f.eks. producenter af køleanlæg.



Eksempler på andre ressourceområder er beklædning/møbel, medico/sundhed og turisme/fritid. Ved at virksomhederne m.m. inden for et ressourceområde er aktive inden for beslægtede slutprodukter er der mulighed for at fremme fælles miljøinitiativer. Et ressourceområde kan f.eks. være udgangspunkt for en fælles produktorienteret miljøindsats, der kræver strukturelle ændringer f.eks. i form af ændring af love eller regler, udvikling af nye uddannelsesmuligheder, ændring af transportsystem relateret til produkterne, ændring i transportemballage, mærkning af produkter som led i påvirkning af markedet m.m. Et ressourceområde kan også være udgangspunkt for spredning af erfaringer med miljøtiltag, da mange erfaringer vil være relevante for andre virksomheder og produktkæder inden for et ressourceområde.

Et ressourceområde binder ikke i sig selv virksomheder, brancher, vidensinstitutioner m.m. inden for ressourceområdet sammen i netværk, men omvendt kan mange netværk etableres inden for et ressourceområde – som kompetenceklynger og produktkæder (se afsnit 4.5 og 4.6), samarbejde om uddannelse m.m.

Ved at tage udgangspunkt i et ressourceområde er der mulighed for at identificere ikke blot de virksomhedsinterne forudsætninger der skal tilvejebringes som grundlag for en miljøorienteret udviklingsdynamik, men også behov for ændringer i de strukturelle rammer. F.eks. peger en analyse af muligheder for udvikling af grøn turisme på at en af de centrale barrierer for udvikling af grøn turisme er traditionen for den løse tilknytning af medarbejdere til erhvervet. På grund af den løse tilknytning og tradition for stort gennemtræk af medarbejdere i hvervet er det svært for ressourceområdet at udvikle og fastholde miljøkompetence. I opbygning af miljøkompetence inden for turisme kan det derfor se ud til, at det vil være vigtigt samtidigt at arbejde med muligheder for fastholdelse af medarbejdere i erhvervet.

Et eksempel på en miljøindsats organiseret efter et ressourceområde er de produktpaneler som Miljøstyrelsen har nedsat som led i den produktorienterede miljøstrategi – f.eks. inden for Tekstil og Elektronik.

Strategier for miljøorienteret kompetenceudvikling i ressourceområder skal baseres på at understøtte viden og innovation i de sammenhænge som virksomhederne indgår i. Der er forskellige traditioner inden for forskellige ressourceområder for opbygning af nye kompetencer. Ved planlægning af kompetenceopbygning er det derfor væsentligt at overveje, hvordan de eksisterende traditioner for læring og udvikling kan udnyttes, og overveje om der er eksisterende traditioner, som modvirker kompetenceudvikling.

**Sammenfattende** peger analysen af ressourceområder som arena for udvikling og anvendelse af miljøkompetence på, at udvikling og anvendelse af miljøkompetence kan kræve samarbejde mellem virksomheder og mellem virksomheder og forskellige institutioner. Dermed kommer både virksomheder og institutioner i fokus som arena for udvikling og anvendelse af miljøkompetence. Institutioners rolle kan bl.a. være at tilvejebringe rammer for udvikling og anvendelse af miljøkompetence på tværs af forskellige virksomheder i form af fælles undervisningsforløb, opbygning af viden om centrale miljøproblemer inden for det pågældende ressourceområde m.m.. Hermed kommer ikke blot

miljøfaglig viden og indsigt i fokus, men også interaktionsevne. Evne til visionær og kritisk tænkning vil være central i forbindelse med ændring af eksisterende rutiner og relationer.

#### 4.5 Kompetenceklyngen

En kompetenceklynge består af en række virksomheder, vidensinstitutioner, aftagere og underleverandører, som via deres indbyrdes relationer udvikler fælles kompetencer eller komplementære kompetencer, der giver virksomhederne fordele (sammenlignet med andre virksomheder inden for samme marked) i form af højere indtjening, højere lønniveau, stigende markedsandele e.l. Relationerne mellem deltagerne i en klynge kan være udviklet med baggrund i kunde-leverandør relationer eller gennem mere uformelle relationer i form af forsknings- og udviklingssamarbejde, sociale netværk m.m. Både konkurrence- og samarbejdsrelationer og netværksdannelse mellem aktørerne kan påvirke innovation og læring. En kompetenceklynge kan beskrives via de udviklede kompetencer (virksomhedskompetencer og netværkskompetencer), klyngens struktur (deltagende virksomheder, arbejdsmarked, organisationer) og vigtige institutioner (forstået som regler, normer, konventioner og fælles referencepunkter).

En kompetenceklynge og dens hidtidige kompetenceudvikling skal ses både som en mulig ressource og en mulig barriere for udvikling og anvendelse af miljøkompetence hos de deltagende organisationer - og hos individer i disse organisationer. Kompetenceklyngen kan være en ressource, hvis de videnskabelige bånd mellem aktørerne kan gøre det lettere at integrere miljøhensyn i rådgivning, teknologisk forandring m.m. i en række virksomheder, vidensinstitutioner m.m. Omvendt kan en kompetenceklynges kompetencer virke som en barriere, hvis de dominerende aktører i klyngen ikke finder det vigtigt at prioritere miljøhensyn – enten mere generelt eller i forbindelse med konkrete tiltag.

##### 4.5.1 Miljøorientering af eksisterende kompetenceklynger

Opbygning af miljøkompetence inden for kompetenceklynger, hvor miljø ikke spiller en central rolle i dag, kræver integration af miljøkompetence både i de enkelte virksomheder og i kompetenceklyngens vidensinstitutioner. Slagteribranchen er et eksempel på en kompetenceklynge, hvor deltagere i klyngen har involveret sig i miljøforanstaltninger. Det er sket i forbindelse med flere typer miljøstrategier – bl.a. i forbindelse med udvikling af rensningsforanstaltninger med henblik på at nedbringe virksomhedernes udledning af organisk materiale. Branchens forskningsinstitut har derudover involveret sig i energibesparelser, renere teknologi og miljøstyring og har kunnet yde de interesserede virksomheder konkret rådgivning. Samtidig har virksomhedernes teknikere qua traditionen for brancheudvalg og besøg hos hinanden direkte kunnet igangsætte konkrete initiativer og udveksle erfaringer. Incitamenterne har været lokale myndigheders krav til virksomhederne, mulighederne for økonomiske besparelser og en del tekniske chefers og maskinmestres egen interesse i at finde besparelsemuligheder. Kompetenceklyngen karakteriseres i Erhvervsfremme Styrelsens analyse af kompetenceklynger som en klynge med stærk vertikal og horisontal integration i kraft af landbrugets organisationer - samtidig med at hård indbyrdes konkurrence om markeder og leverandører har betydet en stadig effektivisering af klyngen gennem fælles udviklingsprojekter og efterfølgende spredning. Der har dog også, i kraft af de senere års fusioneringer til ret få virksomheder, været tale om en udvikling i retning af at nogle strategiske udviklingsprojekter gennemføres af det

enkelte selskab. Dermed forskydes behovet for kompetenceudvikling mellem kompetenceklyngens forskellige organisationer.

#### 4.5.2 Udvikling af kompetenceklynger med udgangspunkt i miljøinnovationer

Udviklingen i vindmøllesektoren viser, at udviklingen af en sektor til en kompetenceklynge er en kompliceret proces forment af samspillet mellem en række initiativer, hvis betydning det ikke på forhånd ville have været muligt at forudse: vindmølletræf, offentlige tilskudsordninger, mulighed for dannelse af vindmøllelaug m.m. Dvs. at det ikke ville have været muligt for 10-15 år siden at sige, hvordan vindenergi ville blive sikret de bedste udviklingsvilkår. Kompetenceklyngens dannelse har i vid udstrækning sit afsæt i offentlige investeringer i vidensopbygning og fremme af teknologisk udvikling. Prøvestationen for vindmøller ved Risø, som tester og udvikler nye møller, har haft nogen betydning for udveksling af viden i branchen – om end Prøvestationen oprindeligt mere havde til formål at kontrollere at vindmøller, der fik offentlig tilskud, rent faktisk også fungerede. De gode naturgivne forhold for vindkraft i Danmark har også spillet en væsentlig rolle. Klyngen er vokset ud af eksisterende maskinvirksomheder og tæller i dag - i kraft af overførsel af offentlig produceret viden til private virksomheder - verdens største vindmølle-producenter. Klyngen er karakteriseret af en høj grad af konkurrence mellem virksomhederne, både på det nationale marked og de internationale markeder. Den specialiserede service- og infrastruktur inden for klyngen giver klyngen gode udviklingsbetingelser og sammenhængskraft trods den hårde indbyrdes konkurrence.

Andre grønne produktområder kan potentielt udvikle sig til miljøkompetenceklynger, hvis de gives samme udviklingsmuligheder - som vindmøllesektoren har opnået over en lang årrække - på kortere tid. Afgørende for udviklingen inden for et produktområde er bl.a. den konkurrence, der er mellem det "grønne" produkt og konkurrerende produkter. Eksempelvis karakteriseres økologiske fødevarer i Erhvervsfremme Styrelsens analyse som en potentiel kompetenceklynge. Økologisk fødevarerproduktion er interessant som eksempel på dynamikken i udvikling af miljøkompetence, fordi der på en række områder er paralleller til vindmølleindustrien: området blev indledningsvis også etableret af iværksættere og har også udviklet sig i kraft af offentlige tilskud, offentlig kontrolordning, offentlig efterspørgsel som del af efterspørgselsgrundlaget (offentlige institutioners kantiner og bespisning) og offentlig støtte til opbygning af vidensinstitutioner, delvis integreret med eksisterende vidensinstitutioner.

**Sammenfattende** peger analysen af kompetenceklynger som ressource og barriere for udvikling og anvendelse af miljøkompetence på forskelle i kompetencebehovet i forskellige typer kompetenceklynger. Ikke mindst individer involveret i virksomheder og organisationer inden for miljøorienterede kompetenceklynger som vindmøllesektoren har i en indledende fase behov for stort engagement, vilje og gå-på-mod, visionær og kritisk tænkning samt interaktionsevne, når der skal skabes samspil mellem en række mindre virksomheder, engagerede enkeltpersoner og civilsamfundsorganisationer. Miljøfaglig viden og indsigt er nærmest integreret som del af grundlaget for en sådan kompetenceklynge. Behovet for miljøfaglig viden og indsigt vil dog også være til stede, når miljøfordelene skal analyseres og vurderes. F.eks. i forbindelse med dialog med andre aktører, der skal sætter spørgsmålstegn ved miljøfordelene – enten fordi miljøfordelene er uklare eller fordi det er et led i en strategi hos etablerede aktører med konkurrerende produkter at sætte spørgsmål ved det ønskelige i en samfunds- og erhvervspolitisk satsning på såkaldt grønne innovationer (som det

f.eks. er sket med både vindenergi og økologiske fødevarer fra henholdsvis el-selskaber og dele af fødevarerindustrien).

#### *4.6 Produktkæden*

Mens det foregående afsnit primært fokuserede på den akkumulation af miljøkompetence, der over en periode kan ske inden for et netværk af virksomheder og vidensinstitutioner, fokuserer dette afsnit på betingelserne for opbygning af miljøkompetence som del af forretningsmæssige kunde-leverandør relationer i produktkæder. Kunder kan være indkøbere (erhvervs-kunder) eller brugere og forbrugere ("slutbrugere") af produkter og ydelser.

En undersøgelse af erfaringerne med at formidle krav vedrørende miljø og arbejdsmiljø inden for tekstil- og beklædningsindustrien peger på, at virksomheder kan have forskellige strategier for reduktion af miljøbelastninger i en produktkæde. Strategien synes at afhænge af de forretningsmæssige relationer. Den valgte strategi har betydning for hvor i produktkæden, der opbygges forskellige former for miljøkompetence. Der er ikke tale om kompetencer, som nødvendigvis skal være til stede i den enkelte virksomhed. I nogle tilfælde opbygges kompetencen som fælles kompetence i relationen mellem kunder og leverandører eller mellem en virksomhed og en rådgiver. Nogle centrale kompetenceformer er kort skitseret i det følgende:

#### *Oversættelseskompetence*

Oversættelseskompetence er kompetence til at oversætte eksterne krav og operationalisere kravene indadtil i en organisation. Det kan være en kompetence hos en miljøkoordinator i en virksomhed eller hos en miljømyndighed.

#### *Teknisk miljøkompetence*

Teknisk miljøkompetence er den indsigt i mekaniske processer, kemiske processer m.m. som er forudsætning for at produktion og produkter kan omstilles/tilpasses til at opfylde krav til miljø, arbejdsmiljø m.m. – samtidig med at kravene til f.eks. kvalitet også overvejes. Denne kompetence kan findes i den enkelte virksomhed, men udvikles i nogle tilfælde i et samspil mellem virksomhed, kunde, leverandør og myndighed.

#### *Netværkskompetence/katalysatorkompetence*

Netværkskompetence er evnen til at skabe rammerne for en forandring i et netværk, herunder at få deltagerne til at indgå i dialog om udveksling og overførsel af viden eller teknologi.

#### *Kontrol- og dokumentationskompetence*

Kontrolkompetence er viden om monitoringsystemer, ledelsessystemer, gennemførelse af auditering m.m. og ansvaret for eller bemyndigelsen til at varetage kontrollen. Kompetencen kan ligge hos virksomheden, leverandøren og/eller en tredje part, f.eks. et certificeringsorgan.

Dokumentationskompetence er viden om dokumentationssystemer og rutiner til at håndtere dokumenter m.m.

Erfaringsmæssigt ser det ud til, at der er tre strategier virksomheder kan følge i forbindelse med at stille krav og opnå opfyldelse af krav hos leverandører vedrørende miljø: 1) **Kølvandsstrategien**, som er karakteriseret ved at virksomhederne ikke selv stiller nye krav til leverandører, men lægger

sig i kølvandet på virksomheder, der stiller samme krav til leverandørerne, 2) **Asymmetrisk partnerskab**, som er karakteriseret ved, at virksomhederne ønsker langvarige relationer til leverandører og ønsker at styre og kontrollere leverandører på opfyldelse af krav, 3) **Symmetrisk partnerskab**, som er karakteriseret ved at virksomhederne ønsker langvarige relationer og ønsker at indgå i gensidige partnerskaber.

De forskellige strategier har forskellige forudsætninger for kompetenceopbygning. Den nævnte undersøgelse af tekstil- og beklædningssektoren peger således på, at kompetencen til at oversætte eksterne miljøkrav til praktiske handlingsforslag kan være lille i virksomheder med kun begrænset miljøteknisk kompetence – dvs. at sådanne virksomheder er afhængige af opbygning af kompetencer hos leverandører, rådgivere, brancheorganisation, myndigheder m.m. Undersøgelsen peger omvendt på, at der kan opnås en fælles opbygning af miljøkompetence hos kunde- og leverandørvirksomheder gennem fælles udviklingsprojekter.

Omsætning af miljøkrav til praktisk handling kræver, at en miljøstrategi udvikles i samspil med en række andre hensyn som pris og kvalitet, hvilket kræver udvikling af dynamiske relationer til kundegrupperne. Eksempelvis er – inden for tekstil og beklædningsområdet - lav pris en central parameter for nogle kunder (og grupper af forbrugere), mens mode i form af særligt design eller særlige farver er centralt for andre kunder og forbrugere. En central kompetence drejer sig derfor om at kunne etablere dialog mellem personer i kunde- og leverandørvirksomhederne og med forbrugere, således at miljøkravenes samspil med andre parametre som pris og kvalitet kan diskuteres.

Andre produktkæder producerer produkter med væsentlig længere levetid, med væsentlig flere aktører involveret og inden for mere komplekse strukturelle rammer, hvilket gør betingelserne for at omsætte miljøhensyn til praktisk handling mere komplicerede. Det er f.eks. vanskeligt at forudse hvordan forholdene for affaldsbortskaffelse vil være, når et produkt langt ude i fremtiden ikke længere anvendes og derfor kasseres. Bygge- og anlægssektoren er et eksempel på en sektor med de nævnte karakteristika. Her har miljøhensyn givet anledning til udvikling af bl.a. energibesparende tiltag og mindre miljøbelastende løsninger. Udbredelsen af løsningerne er imidlertid væsentligt forskellig. Hvor energibesparelser gennem isolering synes at være en almindelig accepteret foranstaltning i mange byggeprojekter, er der problemer med at få spredt andre initiativer med fokus på substitution af miljø- og sundhedsskadelige stoffer og materialer. Isolerings udbredelse som miljøtiltag synes eksempelvis at være båret af samspillet mellem offentlig regulering (stigende energipriser) og opbygning af kompetence i form af bl.a. selvstændige energikonsulenter og efteruddannelse af en række faggrupper. Problemerne med udbredelse af andre miljøtiltag synes at være forårsaget af de eksisterende licitationsreglers vanskeliggørelse af dialog mellem bygherre, rådgivere og entreprenører om f.eks. miljøhensyn, idet afgivelse af det billigst mulige tilbud i anlægsfasen ofte er det dominerende kriterium. Dette betyder – sammen med bygherrers ofte begrænsede evne til at formulere ønskelige miljøhensyn og overskue de muligheder - begrænset spredning af fordyrende alternativer (som f.eks. PVC-frie kabler).

**Sammenfattende** peger analysen af produktkæder som arena for udvikling og anvendelse af miljøkompetence på en række mere specifikke delkomponenter af miljøkompetencer – inden for de fire delkomponenter i det udviklede begreb for miljøkompetence. Miljøfaglig viden og indsigt kan være

vigtig i forbindelse med omstilling af en eksisterende produktkæde til en mindre miljøbelastende praksis – f.eks. til at identificere såkaldte ”hot spots” for miljøbelastninger. Interaktionsevne – bl.a. i form af interkulturel forståelse – er vigtig i produktkæder, hvor handelsrelationer og udviklingsprojekter foregår på tværs af landegrænser. Denne kompetence vil især være relevant hos individer, der direkte samarbejder med virksomheder i andre lande. Visionær og kritisk tænkning er vigtig i analyser af eksisterende strukturers barrierer for etablering af interaktion mellem virksomheder i forskellige dele af en produktkæde – jf. eksemplet med licitationsreglernes vanskeliggørelse af dialog om miljøhensyn inden for byggeriet.

#### 4.7 Lokalområdet

Udvikling af miljøkompetence i et lokalområde omfatter udvikling af miljøorienteret praksis hos lokalområdets virksomheder, myndigheder, institutioner, borgere m.m. I nogle tilfælde spiller særlige aktører (erhvervsråd, grønne guider, Lokal Agenda 21 medarbejdere m.m.) en rolle ved at skabe sociale fællesskaber i form af netværk mellem virksomheder og myndigheder, mellem miljøinteresserede familier, mellem borgere og myndigheder m.m.

Et eksempel på opbygning af miljøkompetence via deltagelse i lokale netværk, er de såkaldte miljønetværk, som er igangsat på initiativ af kommuner, amter og/eller erhvervsråd og med deltagelse fra myndigheder samt private og offentlige virksomheder. Formålet er bl.a. at udveksle erfaringer med miljøtiltag og give information om ny miljølovgivning. For et par år siden blev sekretariatet for Miljøforum Danmark oprettet med henblik på at støtte eksisterende netværk, initiere nye netværk og være bindeled til danske deltagere i internationale miljønetværk. Miljøforum Danmark skal således skabe rammer for samarbejde mellem danske miljønetværk. I færreste tilfælde sker der dog en egentlig vurdering af den udvikling af miljøkompetence hos deltagerne, som netværkene medvirker til.

Nogle amter og kommuner søger at udvikle forholdet til de virksomheder, der føres tilsyn med, til en dialog mellem den godkendende miljømyndighed og en virksomhed om muligheder for renere teknologi og miljøstyring. Nogle lokale og regionale miljøforvaltninger har således arbejdet med at udvikle det lokale og regionale miljøtilsyn i retning af mere dialogprægede former, som stiller krav til de ansatte ved miljøgodkendelse og -tilsyn om blandt andet indsigt i virksomhedsstrategier og overblik over vidensressourcer om renere teknologi. Blandt barriererne for en mere udbredt udvikling af sådanne relationer er overbelastning af medarbejderne i amternes og kommunernes miljøforvaltninger fra det almindelige myndighedsarbejde og manglende viden om renere teknologi og miljøstyring. Der har været forsøg med efteruddannelse af miljømedarbejdere i Miljøstyrelsens og Den Kommunale Højskoles regi. Problemet synes at være manglende ressourcer til at sprede og implementere erfaringerne. En rapport fra Miljøstyrelsen har form af et katalog over forskellige tiltag, som amter og kommuner har igangsat med henblik på et myndighedsarbejde præget af dialog, renere teknologi og miljøstyring, men det er uklart, hvilken spredning der er sket af erfaringerne mellem de enkelte amter og kommuner. Det antages hos ledere i nogle lokale og regionale myndigheder, at virksomheder, der arbejder fremadrettet med miljø i form af f.eks. miljøstyring, kræver færre ressourcer i myndighedsarbejdet. Erfaringer fra flere kommuner tyder imidlertid på det modsatte, idet disse mere proaktive virksomheder ofte er mere interesserede i dialog med myndighederne for at høre om nye initiativer, diskutere idéer til fremtidige tiltag m.m.

Andre eksempler på lokale og regionale initiativer er netværk af organisationer, der har stået bag initiativer til etablering af en stilling som grøn guide (finansieret af Miljøstyrelsen) med henblik på at etablere en lokal informerende og aktiverende miljøvejlederindsats. Andre typer vejlederinitiativer er naturvejledere, energi- og miljøvejledere, kommunale Agenda 21 medarbejdere og vejledere i lokale såkaldte ”grønne centre”. Disse vejledere har selv udviklet og anvendt miljøkompetence, men har også bidraget til lokale aktørers udvikling af miljøkompetence gennem diverse initiativer. Mere uformelle netværk er lokale og regionale netværk af såkaldt ”grønne familier”, hvor der arrangeres forskellige besøg, debatarrangementer m.m. – f.eks. med henblik på udveksle erfaringer med miljøinitiativer i husholdningen. En række af disse netværk – og dermed den kompetenceudvikling der er sket i netværkene og ikke mindst hos de koordinerende vejledere - går en usikker fremtid i møde, da bevillingerne til vejledere, guider m.m. ser ud til at blive afviklet i de nærmeste år.

**Sammenfattende** peger analysen af lokalområdet som arena for udvikling og anvendelse på en række forskellige initiativer mellem forskellige aktører i lokalområdet. I en række tilfælde er udviklingen af miljøkompetence sket gennem etablering af netværk, ofte støttet af ressourcepersoner fra eksisterende organisationer eller særlige guider og vejledere finansieret af dels statslige, dels lokale midler. Centrale kompetencer hos disse ressourcepersoner er ikke mindst engagement, vilje og gå-på-mod, visionær tænkning og interaktionsevne, idet mange af dem fungerer som en slags ”proceskatalysatorer” – f.eks. mellem kommune og borgergrupper. Miljøfaglig viden og indsigt spiller også en vis rolle, men først og fremmest som led i formidling af viden om ny lovgivning, nye strategier, nye innovative praksisser i husholdninger m.m. Ressourcepersonernes aktiviteter har samtidig dannet ramme for borgeres og virksomhedsaktørers udvikling af miljøkompetence. Denne kompetence kan indeholder elementer af alle fire delkomponenter i miljøkompetencebegrebet

#### 4.8 Civilsamfundsorganisationen

En række miljøorganisationer har udviklet sig som netværk for interessevaretagelse og kompetenceopbygning for forskellige miljøinnovationer. Eksempler på organisationer med mange års erfaring er f.eks. Organisationen for Vedvarende Energi og Landsforeningen Økologisk Jordbrug, der organiserer praktikere, forbrugere, virksomheder, forskere m.fl. I 1990’erne er organisationer som Landsforeningen Økologisk Byggeri (LØB), Landsforeningen Økologiske Landsbysamfund (LØS) og Grønne Familier dannet. LØB spiller f.eks. en væsentlig rolle i forhold til at udvikle det økologiske byggeri i retning af mere etablerede produktionsformer.

I Tyskland har en organisation som Greenpeace samarbejdet med bl.a. køleskabsindustrien og bilindustrien om udvikling af radikale grønne innovationer i form af alternativer til etablerede produkter –men med en væsentlig lavere miljø- og ressourcebelastning.

Andre organisationer som fagforbund og forbrugerorganisationer er udviklet omkring andre former for interessevaretagelse end miljøområdet, men har de seneste ti års tid også i større eller mindre omfang beskæftiget sig med miljøproblemer og deres relation til deres traditionelle områder som arbejdsmiljø, beskæftigelse og forbrugerbeskyttelse. Organisationerne har deltaget i initiativer

sammen med egentlige miljøorganisationer – f.eks. gennem samarbejde mellem fagbevægelse og miljøbevægelse om konkrete projekter.

**Sammenfattende** kan civilsamfundsorganisationer som arena for udvikling og anvendelse af miljøkompetence opdeles i to hovedtyper, dels organisationer med hovedfokus på miljø, dels organisationer med fokus på andre områder, hvor miljø i et eller andet omfang integreres i politikudvikling, projekter m.m. I flere miljøorganisationer spiller miljøviden og -indsigt (f.eks. om miljøproblemers effekter og årsager samt muligheder for alternativer), engagement, vilje og gå-på-mod og visionær og kritisk tænkning en stor rolle hos ”de aktive”. En del organisationer har gennem samarbejde med andre organisationer, myndigheder og virksomheder udviklet interaktionsevne som centralt kompetence-element i forbindelse med deltagelse i politikudvikling, teknologiuudvikling m.m..

#### 4.9. Husholdningen

Husholdningen kan betragtes som en selvstændig arena på mikro-niveau med samspil mellem dens ”medlemmer” – dvs. mellem børn og voksne samt mellem voksne indbyrdes. Samtidig er husholdningen også en arena, der er i samspil med flere af de arenaer, som er analyseret i de foregående afsnit. Samspillet sker via husholdningsmedlemmernes arbejde, forbrug, deltagelse i lokale aktiviteter, deltagelse i aktiviteter i civilsamfundsorganisationer m.m. Der har gennem de seneste ti års tid været stor diskussion om husholdningernes rolle – jf. bl.a. diskussionen om den såkaldt ”politiske forbruger”. Der er mange forskellige opfattelser dels af den faktiske praksis, dels af den rolle husholdningerne kan og bør have – sammenholdt med f.eks. virksomhedernes og myndighedernes rolle. Diskussionen er på den ene side præget af en opfattelse af markedsmechanismers evne til at skabe bevidste og rationelle valg (f.eks. gennem miljømærker og miljøvaredeklarationer), og på den anden side af en opfattelse af at forbrugeren i et industrialiseret samfund i høj grad er præget af det stadige udbud af nye produkter og af de muligheder som forskellige teknologier (bil, elektronik m.m.) giver. Den sidstnævnte opfattelse peger bl.a. på, at forbrugerne oplever en række dilemmaer, når de på den ene side gerne vil tage miljøhensyn og på den anden side oplever problemer med at få ”hverdagen” til at hænge sammen med krav fra arbejdsliv, børns skolegang, fritidsaktiviteter m.m. Endvidere peges på at forbrugerne ikke kun er ”viljeløse” aktører over for anskaffelse og anvendelse af forskelligt udstyr, men at der sker en såkaldt ”domesticering” gennem forbrugernes udvikling af en praksis med de pågældende produkter – f.eks. brugen af privatbil, mobiltelefon m.m.

Undersøgelser peger på stor spredning i miljøhensynene i den daglige praksis blandt forbrugere. Nogle husholdninger indtænker miljø i størstedelen af deres handlinger – f.eks. gennem bevidste fravalg af produkter man er miljø- og sundhedsmæssigt usikker på eller tilvalg af produkter man føler som gode miljø- og sundhedsmæssige alternativer – uden nødvendigvis at have indblik i detaljerede miljøvurderinger. Andre fravælger bevidst at indtænke miljø- og sundhedshensyn, fordi de irriteres over de restriktioner de dermed oplever i deres forbrugervalg, ikke mener at det er rimeligt at miljøvenlige produkter skal koste mere m.m.

Samspillet mellem forskellige arenaer er set i forbindelse med miljøprojekter på arbejdspladser, hvor enten projekter på arbejdspladsen har været initierende for at begynde at overveje praksis i husholdningen i form af bedre affaldssortering, el- og vandbesparelser m.m. eller erfaringer fra husholdningen har været medvirkende til at man vælger at engagere sig i miljøprojekter på arbejdsplad-



sen. En tysk undersøgelse har peget på, at der er et samspil mellem miljøbevidste virksomhedsledere og de diskussioner og praksis de er del af i husholdningen.

**Sammenfattende** er husholdningen en central arena for selvstændig udvikling og anvendelse af miljøkompetence, men også som arena i samspil med andre arenaer – i forbindelse med individernes rolle som medarbejdere, forbrugere og borgere og i forbindelse med overførsel af miljøkompetence mellem forskellige arenaer og dermed mellem forskellige roller. Miljøvalg kan komme til at kræve en del miljøviden og –indsigt, hvis miljøvaredeklarerationer kommer til at spille en stor rolle i virksomheders formidling af miljøforhold i relation til deres produkter og ydelser. Der er stor forskel på i hvilket omfang de enkelte husholdninger og de enkelte forbrugere har udviklet og anvendt miljøkompetence i form af engagement, vilje og gå-på-mod samt visionær og kritisk tænkning. Interaktionsevne kan være nødvendig i husholdninger med medlemmer med forskellig opfattelse af miljøproblemernes alvor og i hvilket omfang det er ”nødvendigt” at ændre praksis.

## 5. Sammenhæng og afgrænsning i forhold til øvrige kompetencer

Der er en tæt sammenhæng mellem miljøkompetence og en række af de øvrige nøglekompetencer i Det Nationale Kompetenceregnskab. De vigtigste sammenhænge – og afgrænsninger - kommenteres kort nedenfor. Udvalget og beskrivelsen af kompetencer indikerer udelukkende disse andre nøglekompetencers direkte relevans for miljøkompetence og ikke deres relevans i øvrigt.

Social kompetence har – i kraft af dens karakter af metakompetence (jvf. afsnit 1) – mange relationer til miljøkompetence. Dette illustreres af, at en af delkomponenterne af miljøkompetence netop er ”interaktionsevne”.

Literacy er naturligtvis også en forudsætning for miljøkompetence. Her tænkes på de basale færdigheder i form af at kunne læse, skrive, lytte og forstå. Men der sigtes også til den del af literacy der har med evne til problemløsning og ”kritisk tænkning” at gøre, da disse er helt nødvendige for at kunne bidrage til en fremtidig bæredygtig udvikling. Det må imidlertid bemærkes, at denne del af literacybegrebet, der omhandler refleksivitet og kritisk tænkning, ikke indgår i de opstillede fem dimensioner af literacy i baggrundspapiret fra Det Nationale Kompetenceregnskabs sekretariat.

Læringskompetence, knyttet til ambitionen om livslang læring, indgår som en væsentlig forudsætning for udvikling af miljøkompetence. Dette skal bl.a. ses i lyset af de hastigt skiftende forandringer, der finder sted inden for miljøområdet – forandringer, der både relaterer sig til udvikling af nye miljøproblemer og til ny teknologi. Selvledelseskompetence – kompetence til at udvikle ønskede kompetencer - opfattes her som en del af læringskompetence, og relaterer sig derfor også til miljøkompetence.

Demokratisk kompetence vurderes som en meget vigtig kompetence i forhold til miljøkompetence og udvikling af denne. Da demokratiske processer spiller så stor en rolle i forbindelse med udvikling og udførelse af miljøkompetence som det er beskrevet her, er netop dette perspektiv afgørende for ”oversættelsen” af miljøkompetence til en dansk kontekst. Dette gælder på flere af de arenaer,

der er genstand for udvikling og anvendelse af miljøkompetence – ikke mindst lokalområdet og virksomheden.

Helbreds- og fysisk kompetence burde have tætte relationer til miljøkompetence, idet udviklingen i befolkningens helbred og sundhed næppe kan forstås og forklares uden at inddrage miljøfaktorer. Der er som tidligere nævnt (afsnit 2) en række direkte relationer mellem miljøpåvirkninger og de sundhedsmæssige aspekter af arbejdsmiljøet. Hertil kommer en række indirekte relationer, hvor stressende og tempofyldt arbejde kan modvirke mulighederne for at integrere miljøhensyn som del af arbejdet.

Det er samtidigt vigtigt at være opmærksom på, at sundhedsmæssige motiver er af stor betydning for befolkningens interesse og engagement i miljøproblemer, idet man ofte sammentænker disse områder. Dette står i modsætning til insisteren på en skelnen mellem miljø- og sundhedshensyn, der har ligget til grund for nogle undersøgelser af befolkningens holdning til miljøproblemer. Som oplægget fra Det Nationale Kompetenceregnskabs sekretariat ser ud, fremstår disse relationer mellem miljø og sundhed som meget svage eller helt fraværende.

## **6. Forslag til konkrete kvantitative og kvalitative indikatorer**

I det følgende gives blot nogle få, helt overordnede overvejelser over hvordan det udviklede miljøkompetence-begreb og praksis på de centrale arenaer kan gøres til genstand for analyser af udvikling og anvendelse af miljøkompetence.

Det er nødvendigt at anvende både kvantitative og kvalitative metoder til at indsamle og analysere information om miljøkompetence. Spørgeskemaer med lukkede svarkategorier kan bidrage med nogen viden om miljøkompetencens karakter og muligheder og barrierer for miljøkompetences udvikling og anvendelse - f.eks. om personer har mulighed for at anvende kvalifikationer fra uddannelse i arbejdslivet. Men for at opnå mere kompleks indsigt i mekanismerne i udvikling og anvendelse af miljøkompetence vil kvalitative surveys - f.eks. i form af interviews med henholdsvis medarbejdere og ledere på et antal virksomheder - være nødvendige. Det er nødvendigt her at involvere de centrale aktørgrupper og ikke kun virksomheders ledelse, idet det er vigtigt at være opmærksom på de interessekonflikter, der kan knytte sig til udvikling og anvendelse af miljøkompetence i virksomheder og på andre typer arbejdspladser. Sådanne surveys kan eventuelt foretages inden for brancher eller produktområder, hvor der er set en særlig kompetenceopbygning for at forstå denne opbygnings samspil med områdets strukturer, materielle forhold, offentlig regulering m.m.

## Litteratur

Breiting, S., Hedegaard, K., Mogensen, F., Nielsen, K. & K. Schnack (1999): *Handlekompetence, interessekonflikter og miljøundervisning*. Odense Universitetsforlag.

Development of environmental competence (2000): *European initiative: Proposal for an analysis, action and dissemination programme regarding competence development in environmental work*. (udarbejdet af Forman, M. & Jørgensen, M. Søgaard), Danish Confederation of Trade Unions.

Forman, M. (1998): *Forandringsprocesser og deltagelsesformer i forebyggende miljøarbejde*. Institut for Teknologi og Samfund, Danmarks Tekniske Universitet, Forskningsrapport nr. 13.

Forman, M. & Jørgensen M. Søgaard (2000): *Håndbog: Medarbejderdeltagelse i virksomheders miljøarbejde – en organisatorisk udfordring*. Teknologisk Institut/Arbejdsliv og Institut for Teknologi og Samfund, Danmarks Tekniske Universitet.

Forman, M. & Jørgensen, M. Søgaard (2001): *Green supply chain management strategies – experiences from the Danish textile sector*. Working paper. Centre for Human Resource Development, Technological Institute and Department of Manufacturing Engineering and Management, Technical University of Denmark.

Forman, M. & Jørgensen, M. Søgaard (2001): *The social shaping of the participation of employees in environmental work within enterprises – experiences from a Danish context*, Technology Analysis and Management, Vol. 13, No.1, March 2001, pp. 71-90

Forman, M. & Jørgensen, M. Søgaard (2001): *Virksomheders miljøkompetence – effekten af netværk, læring og forebyggende strategier*. Arbejdsrapport. Teknologisk Institut/Arbejdsliv og Institut for Produktion og Ledelse, Danmarks Tekniske Universitet.

Jensen, B.B., Schnack, K. & V. Simovska (2000): *Critical Environmental and Health Education - Research Issues and Challenges*, Danmarks Pædagogiske Universitet.

Jensen, B.B., Kofoed, J., Uhrenholdt, G. & C. Vognsen (1995): *QUARK-projektet i Jægerspris - miljøundervisning, skole og lokalsamfund*. Forskningscenter for Miljø- og Sundhedsundervisning, DLH.

Jensen, B.B. & K. Schnack (1993): *Handlekompetence som didaktisk begreb*. Didaktiske Studier, Danmarks Lærerhøjskole.

Jørgensen, M. Søgaard, Pöyry, S., Huisingsh, D.; Borup, M. & Leskinen, A. (1996): *Inventory on Cleaner Production Education and Training*, UNEP IE, UETP-EEE, IACEE, TEK, DTU, 1996

Jørgensen, M. Søgaard (1996): *Education and Manpower Development for Cleaner Production*. In: K. B. Misra (ed.): *Clean Production. Environmental and Economic Perspectives*, Springer Verlag, pp.799-831.

Jørgensen, U., Jørgensen, M. Søgaard, Thorsen, N. & Rasmussen, B. Hesse (2001): *Teaching Professionals Environmental Management and Cleaner Technology*. Paper for ERCP 2001 (European Roundtable on Cleaner Production), Malmö, 1-3 May 2001.

Lokale miljø-, energi- og naturvejledere – tværgående evaluering (2001). Udarbejdet af NIRAS, Den Grønne Fond c/o Miljøstyrelsen

Læssøe, J., Hansen, F. & Jørgensen, M. Søgaard (1995): *Grønne Familier - miljøvenlige levemåder og mulighederne for at støtte udviklingen af dem*, Institut for Teknologi og Samfund, Danmarks Tekniske Universitet.

Læssøe, J. (2001): *Evaluering af Grøn Guide Ordningen 1997-2000*, Den Grønne Fond c/o Miljøstyrelsen.

Miljøetik for ingeniører (1998). (Forfattere: Kaltoft, P. & Jørgensen, M. Søgaard), Ingeniørforeningen i Danmark.

Mogensen, F. (1998): *Miljøundervisning, kritisk tænkning og udvikling af handlekompentence*. Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole, nr. 2.

# Kulturel kompetence

af adjunkt Iben Jensen, Institut for kommunikation, Roskilde Universitetscenter

## Indhold

1. Kompetencernes relevans .....	154
2. Beskrivelse af kulturel kompetence.....	154
2.1 Hvad er så interkulturel kompetence? .....	156
2.1.1 Internationale virksomheder.....	156
3. Beskrivelse af kompetencens dimensioner.....	157
3.1 Første dimension: At respektere andre menneskers erfaringer som ligeværdige, selv om de strider med eget syn på virkeligheden .....	157
3.2 Anden Dimension: At se kultur som et fagområde, man kan tilegne sig kvalificeret viden om i både teori og praksis. Fagområdet implicerer overordnet følgende emner: Globalisering, kulturbegreb, sprog, identitet og medier.....	157
3.2.1 Globalisering.....	157
3.3 Tredje dimension: At arbejde med antidiskrimination og etnisk ligestilling som grundlæggende værdi på arbejdspladsen .....	160
3.3.1 National kapital.....	161
3.4 Fjerde dimension: Interkulturel kommunikation .....	162
3.4.1 Kulturel forudforståelse .....	162
3.4.2 Kulturel selvforståelse.....	163
3.4.3 Fix-punkter (kulturelle fikseringspunkter).....	164
3.4.4 Kulturel identitet.....	164
4. Anvendelse af interkulturelle kompetencer.....	165
4.1 A) Uddannelse .....	165
4.2 B) På arbejdsmarkedet.....	166
4.2.1 Anvendelse i det civile liv.....	167
5. Udvikling af interkulturel kompetence .....	167
5.1 A) Uddannelse .....	167
5.2 B) Arbejdsmarkedet .....	167
5.3 C) Det civile liv.....	168
7. Interkulturel kompetence i forhold til andre kompetencer .....	169
7.1 Social kompetence .....	169
7.2 Literacy.....	169
7.3 Læringskompetence .....	169
7.4 Kommunikationskompetence.....	169
7.5 Selvledelseskompetence .....	170
7.6 Demokratisk kompetence .....	170
7.7 Miljø- og naturkompetence.....	170

7.8 Helbreds og fysisk kompetence .....	170
9. Forslag til kvantitative indikatorer .....	170
9.1 A) Uddannelse .....	170
9.2 B) Arbejdsmarked .....	171
9.3 C) Civile liv .....	171
Litteratur .....	172

## 1. Kompetencernes relevans

Selve kompetencebegrebet bygger på en forestilling om, at vi i stort omfang, kan forudsige folks handlinger og behov i forhold til en ønskelig samfundsudvikling. Det mener jeg, fra mit forskningsperspektiv ikke er en reel mulighed. Jeg betragter overordnet menneskers handlinger som både styret af eksisterende samfundsstrukturer og som aktører med deraf følgende individuelle handlemuligheder. Individuelle kompetencer udvikles således i samspil mellem forskellige strukturer og individuelle handlemuligheder.

Fra et praktisk/politisk perspektiv kan man imidlertid have udbytte af at tænke i kompetencer som en form for analytiske værktøj, hvor man gennem en fokusering på forskellige samfundsaspekter synliggør nogle mønstre. Det skal imidlertid bemærkes at de kompetencer vi i dag peger på altid vil være med udgangspunkt i vores eksisterende erfaringer og de måder vi i denne periode finder det legitime at fremstille forholdene. De foreslåede kompetencer vil derfor altid være et bedre spejl på nutiden (og nutidens fremtidssyn) end på en vished om behov for fremtidige kompetencer.

Derfor er det min opfattelse at kompetencernes relevans havde været styrket, hvis man havde holdt fast i innovation som en gennemgående kompetence.

## 2. Beskrivelse af kulturel kompetence

DeSeCo's forståelse af kulturel kompetence indeholder flere betydninger af begrebet kultur. For det første en betydning, hvor kultur forstås som 'finkultur' hvor det dækker kunst, æstetik, kulturel viden, medier mm. For det andet i en samfundsfaglig forståelse, hvor kultur forstås som levemåde, der skabes mellem mennesker. I det følgende vil jeg primært bruge begrebet kultur i forhold til levemåde. Men da kultur ofte associeres med 'finkultur' foretrækker jeg at benytte termen interkulturel kompetence, for at tydeliggøre at det er her hovedvægten ligger.<sup>6</sup>

Begrebet kultur er imidlertid et så flertydigt begreb, at man også er nødt til at præcisere yderligere, hvilken kulturforståelse man arbejder med. Forenklet kan man sige, at der er to hovedopfattelse af kulturbegrebet, det beskrivende kulturbegreb og det komplekse kulturbegreb.

I *det beskrivende kulturbegreb* forstår man kultur som noget den enkelte er bærer af. Kultur er de ideer, værdier, normer og regler, som et menneske overtager fra den foregående generation og som man forsøger at bringe videre – oftest noget forandret – til den næste generation<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Finkulturen og især medierne udtrykker i høj grad den 'levede kultur', og jeg vil da også indirekte komme til at beskæftige mig med denne del af kulturbegrebet, men det vil ikke være det primære i beskrivelsen af den interkulturelle kompetence.

<sup>7</sup> Sådan lyder den norske antropolog Arne Martin Klausens forståelse af kultur, en forståelse som blandt andet den danske kulturforsker Hans Gullestrup bruger i sit arbejde.

I praksis betyder det beskrivende kulturbegreb:

- at man vil søge at finde noget, man kan fastslå som fx det særligt irakiske, det særligt danske, det særligt engelske etc.
- at man forklarer folks handlinger ud fra deres kulturbaggrund.

Det er dette kulturbegreb der ligger bag et forslag om at folkeskolelærere skal tage på studieophold til deres elevers hjemland, for at give bedre undervisning. Hvis en lærer har været på studietur i nogle af elevernes hjemlande kan det på den ene side være meget positivt, fordi et besøg vil vise respekt for den enkelte elev, det vil give en viden om hvilke mulige fortolkninger eleven foretager og det vil give en række fælles referencer, som man kan forholde sig til i undervisning. På den anden side vil et studiebesøg også kunne være med til at fastholde eleven i at være etnisk anderledes, og at fastholde en forståelse af eleven som en primært etnisk person frem for fx at arbejde med faglige interesser, sportsinteresser eller andet. Hvis læreren besøger hjemlandet frem for eleven i det multietniske Danmark, fastholder man at fortidens kultur er vigtigere end fx elevens placering og fortolkning af sig selv og sin familie i fx det pakistanske samfund i Danmark.

Det er også det beskrivende kulturbegreb, der ligger bag forestillingen om, at det er en forudsætning for at forstå og acceptere andre kulturer, at man forstår sin egen. Igen bygges der på en forestilling om at en kultur har en essens, man kan lære at kende. I praksis er det i kulturmøder, vi erfarer hvordan vi selv oplever vores kultur. Vores kulturelle identitet og værdier skabes i mødet og i dialogen. Brugen af det beskrivende kulturbegreb er med til at fastholde forestillingen, om at der til hver nation hører et folk og en nation.

*Det komplekse kulturbegreb* er udviklet som en kritik af det beskrivende kulturbegreb. Det komplekse kulturbegreb er udviklet inden for de sidste 10 år, hvor blandt andet globaliseringen har gjort det tydeligere end nogensinde, at man heller ikke teoretisk kan forstå nationale kulturer som isolerede størrelser. Ligesom det også nu er tydeligere end nogensinde, at der findes mange ligheder i levevis på tværs af alle kulturer.

I praksis betyder det komplekse kulturbegreb:

- at man ikke kan betragte kultur som noget iboende i den enkelte – men som noget, der skabes mellem mennesker
- at kultur ikke er noget, alle medlemmerne er enige om
- at kultur ikke altid vil bestemme en persons handlinger, da der kan være mange andre faktorer som fx køn, alder, uddannelse mm.

Jeg finder det vigtigt at udbrede et fagligt kendskab til det komplekse kulturbegreb, fordi det i hverdagen er det beskrivende kulturbegreb, som har domineret. Det beskrivende kulturbegreb ligger indirekte bag sagsbehandlere, som kategoriserer klienter efter lande frem for uddannelse, bag folke-



skolelærere, som regner med at irakiske fædre er autoritære, og bag journalister som per automatik hæfter en national betegnelse på en person, uanset om det er relevant for historien.

### 2.1 Hvad er så interkulturel kompetence?

Inden for den interkulturelle kommunikationsforskning har man i mange år arbejdet med forestillingen om at man kunne finde frem til hvilke kompetencer en person havde brug for i bestemte situationer og henholdsvis træne og udvælge herefter. Alle disse definitioner af interkulturel kompetence er udviklet på baggrund af det beskrivende kulturbegreb, og med troen på at man kan forudsige menneskelig handling i en udstrækning jeg ikke mener er dækkende i en dansk/multietnisk kontekst. Jeg tager, som det er fremgået afstand fra denne forestilling og mener, man skal se interkulturel kompetence ud fra det komplekse kulturbegreb.

*Interkulturel kompetence er at have en overordnet bevidsthed om hvordan og hvornår man skal være opmærksom på at kultur spiller ind i folks handlen. I forhold til arbejdslivet drejer det sig om at have en faglig indsigt i fagområdet der dækker kultur, etnicitet, globalisering, etnisk ligestilling og sammenhænge mellem sprog, identitet og magt.*

En sådan kompetence bør alle fagfolk efter min opfattelse være i besiddelse af. Den bør udvikles på alle eksisterende uddannelser og indgå som efteruddannelse på alle offentlige områder. I det private erhvervsliv er der stadig en meget kortsigtet opfattelse af behovet for denne, hvilket i dag betyder en katastrofal fravælgelse af personer med faglige kvalifikationer.

#### 2.1.1 Internationale virksomheder

Interkulturel kompetence er også at være i stand til at håndtere kulturmøder ude. Her gælder de samme grundlæggende forståelser som ovenfor skitseret. I internationale virksomheder, eller ved rejse til andre kulturer, kan man sige at følgende kompetencer udvikles:

- Man skal have en kognitiv (videns) kompetence. Man skal kende noget til det land, man rejser til. Hvad er de foretrukne betydninger i hvilke kredse? Hvilke mønstre gælder hvor?
- Man skal have en affektiv kompetence, hvilket vil sige at man skal kunne indleve sig i andres værdier. Det betyder ikke, at man skal forlade sine egne værdier.
- Man skal have en kognitiv/adfærdsmæssig kompetence, hvilket vil sige at indgå venskaber, og ikke mindst at acceptere en anden social rolle, end den man ser sig selv i hjemme (Jensen og Løngreen 1995).

I multietniske samfund er der en del af disse kompetencer, som også er værdifulde. Det kan fx være en fordel at kunne indleve sig i en klients værdier, og man må i visse situationer også professionelt acceptere at nogle klienter opfatter en med en anden autoritet, end man selv gør. At vise interkulturel kompetence i disse situationer er at vide, hvordan man får den bedste kommunikation med sin klient.

### 3. Beskrivelse af kompetencens dimensioner

*3.1 Første dimension: At respektere andre menneskers erfaringer som ligeværdige, selv om de strider med eget syn på virkeligheden*

I 1966 udkom der en bog, der hed *Den samfundsskabte virkelighed* (Berger & Luckmann 1966). Den er i dag en sociologisk klassiker. Bogens pointe er, at vores forståelse af virkeligheden bliver skabt i det samfund, vi lever i. Barnet bliver socialiseret til at forstå det samfund, det vokser op i, som en objektiv virkelighed, med love og logikker det er nødt til at følge. Det betyder på den ene side, at barnet indordner sig under samfundets regler og lærer at værdsætte de værdier, der er givne i et samfund i en given periode. Alle i samfundet har naturligvis ikke lært præcist det samme. Vi har lært hvad der var rigtigt og forkert i forhold til vores familiers sociale placering i samfundet.

På den anden side pointerer Berger og Luckmann, at samfundet er menneskeskabt. Det er mennesker selv, der skaber de samfund, vi lever i. Dermed bliver samfundet en foranderlig størrelse, vi alle er deltagere i at forandre eller søge at bevare uforandret. Denne dobbelthed er vigtig i forhold til udvikling af multietniske samfund. For på den ene side kan man sige, at vi alle er socialiseret til at tænke i nationale kulturer, men på den anden side kan man også mene, at vi som mennesker i multietniske samfund har forudsætninger for at ændre samfundet i den retning, vi ønsker det .

I praksis betyder Berger og Luckmanns forståelse at virkeligheden er skabt i det samfund vi er vokset op i, at man ikke bare kan lave om på de forestillinger, man har, om hvordan virkeligheden ser ud. Man kan fx ikke umiddelbart holde op med at have en 'dansk' opfattelse af tid, som fx betyder, at man har lært at komme præcist til tider på hospitaler, socialkontorer, til møder etc. Og lige så vigtigt at man har lært, at hvis man ikke kommer til den aftalte tid, mister man retten til at få sin sag behandlet. Interkulturel kompetence er blandt andet at være opmærksom på, at folks tidsopfattelser hænger sammen med, hvad de har lært var rigtigt i forskellige situationer<sup>8</sup>.

Den grundlæggende respekt for andre - uanset etnisk baggrund - kommer af, at man respekterer at den anden person kan have helt andre erfaringer end man selv har. Den grundlæggende respekt kommer altså i modsætning til hvad man måske skulle tro, ikke af at man sætter sig helt i den andens sted, men snarere af, at man gør sig klart at man ikke har de samme erfaringer og derfor ofte vil handle forskelligt.

*3.2 Anden Dimension: At se kultur som et fagområde, man kan tilegne sig kvalificeret viden om i både teori og praksis. Fagområdet implicerer overordnet følgende emner: Globalisering, kulturbegreb, sprog, identitet og medier.*

#### 3.2.1 Globalisering

En del af den interkulturelle kompetence er at kende til en samfundsvidenskabelig forklaring på globalisering, så man har mulighed for at sætte situationen i Danmark i en global kontekst.

<sup>8</sup> Der eksisterer mange tidsstudier, som dokumenterer at hvad man opfatter som passende at komme for sent, går fra 5 minutter til flere timer.

Berlin-murens fald i 1989 bliver i samfundsvidenskaben ofte brugt til at beskrive det tidspunkt, hvor man for alvor begyndte at tale om én global verden eller om globalisering af verden. Op gennem 1990'erne blev begrebet globalisering brugt til at beskrive to modsatrettede samfundsudviklinger. Gående i den ene retning ser man en *globaliseringsproces*, hvor de forskellige kulturer nærmer sig hinanden; man ser de samme medier, hører den samme musik og har transnationale økonomier. Gående i den anden retning ser man en *lokaliseringsproces*, hvor hver kultur i højere og højere grad gør opmærksom på, hvor meget de adskiller sig fra hinanden. Det er i denne proces, at man fremhæver det særlige, det nationale eller det etniske.

En relevant del af at have interkulturel kompetence er at være opmærksom på tre centrale bidrag fra globaliseringsteorien.

1. At man med globaliseringsteorien en gang for alle må afvise at kulturer er afgrænset af fysiske grænser. Forestillingen om at nationalkulturen som den vigtigste af alle kulturer, må derfor aflives. Kulturer må i stedet betragtes som blandingskulturer.
2. Globaliseringsteoriene peger på at etnicitet er vigtigt over hele kloden, der er altså ikke tale om et lokalt fænomen i Danmark. Der er altså ikke tale om, at man i Danmark kan vælge mellem at blive et multietnisk samfund, eller at vende tilbage til en tid med en relativt mere etnisk homogen befolkning.
3. Det afhænger tilsyneladende af det pågældendes samfunds historie, hvordan etnicitet får betydning. Der er klare lighedstræk med udviklingen i Norge og Sverige, hvor man ser ud til at have samme nationale problem som i Danmark. Det synes ganske svært at forene en henholdsvis dansk, norsk og svensk selvforståelse om humanisme og antiracisme, som alle tre lande tidligere har arbejdet for internationalt, med det politiske arbejde, der ligger i at tackle en demokratisk overgang til et multietnisk samfund.

- *Bevidsthed om kulturbegrebet og konsekvenser i hverdagen ved at arbejde med 'det beskrivende kulturbegreb', hvor kultur bliver årsag til folks handlinger frem for det komplekse kulturbegreb, hvor den enkelte er i forgrund i forhold til kulturen.* (se under 1. pkt.)

- *Sprog, navngivning og magt*

En del af den interkulturelle kompetence er at vide, at den måde vi benævner andre er med til at skabe forestillinger om, hvem der er inkluderet i samfundet og hvem der er ekskluderet.

Et af de stærkeste magtmidler i et samfund er navngivning. Derfor er der og har altid været strid om, hvordan sociale grupper skulle navngives. Sociale grupper har derfor altid skiftet navn, når betydninger og associationer for tydeligt viste et dominansforhold. I takt med indførelse af nye ord har man latterliggjort betegnelserne og spurgt, om man ikke bare kaldte tingene ved deres rette navn. Men hvis man hævder, at det er underordnet om man kalder mennesker for 'negre', 'sorte' eller 'afroamerikanere', så afviser man, at sproget har en betydning for, hvordan virkeligheden bliver forstået. Man afviser, at man ved at navngive folk på bestemte og negative måder fastholder

negative forestillinger. Navngivningen alene ophæver naturligvis ikke dominans-forholdet, men man kan sige at det gør det muligt.

- Navngivning er et af de væsentligste magtmidler.
- For multietniske medier er målet at sprog og navngivning medvirker til at alle samfundets borgere føler sig inkluderet på lige fod.
- Debatten om navngivning vil blive ved med at være aktuel.

Fagligt kan man forholde sig til, om navngivningen opdeler i et 'os' og 'dem'. Det er fx tilfældet, hvis man bruger betegnelsen 'de fremmede' eller i lidt mildere grad 'udlændinge', som i princippet betyder det samme, at personen ikke betragtes som ligeværdigt inkluderet i det danske samfund.

Tidligere brugte man i medierne meget ofte betegnelsen 2. generationsindvandrere, når man ville beskrive de unge, hvis forældre var indvandret til Danmark i 1960'erne. Men da størstedelen af den gruppe unge netop er født og opvokset i Danmark, eller selv er kommet til Danmark som børn eller unge er betegnelsen ofte elementært urigtig. Sprogligt ligger der ingen afgrænsning af generationer, man vil kunne fortsætte med at tale om 3. 4. og 5. generationsindvandrere. Sprogligt kommer man dermed til at fastholde en eksklusion.

Betegnelsen etniske minoriteter, som i dag må betragtes som den officielle samlede betegnelse for flygtninge og indvandrere, er den betegnelse man bruger internationalt. I betegnelsen ligger en markering af, at man anerkender, at der i samfundet findes en gruppe, som udgør et etnisk mindretal, som man er forpligtet til at tage hensyn til i f.h.t. menneskerettigheder. Betegnelsen svarer samtidig til, hvad indvandrere og flygtningeorganisationerne selv foreslår som betegnelse.

Nydansker er også en betegnelse, som foreslås af nogle af de etniske minoritetsorganisationer. Med betegnelsen definerer man sig selv som dansker, men markerer så at sige, at det er en "ny" slags. Initiativet har fungeret godt i debatten om navngivning men, fra et fagligt perspektiv lider betegnelsen lidt af den samme svaghed som 2. generationsindvandrere, man gør sprogligt opmærksom på, at nogle er nye og andre gamle danskere.

I udvikling af et demokratisk, multietnisk samfund finder jeg det vigtigt, at man benytter betegnelser, der understreger, at man kan være dansk på mange måder. USA er faktisk foregangsland med sin dobbelte betegnelse med fx 'afroamerikaner', 'dansk-amerikaner'. Man kan i Danmark bruge samme system og tale om tyrkisk-dansk, irakisk-dansk osv. Det første viser etnisk baggrund, og det andet viser det samfund, personen bor i. Problemet er imidlertid bare, at bindestreks-betegnelserne fungerer ret kluntet på skrift, og at det tvinger alle til at melde ud, hvilken etnisk oprindelse de har, selvom det måske er sagen ganske uvedkommende.

*Interkulturel kompetence er også i stigende grad forbundet med en faglig viden om medierne. Det handler om hvordan medierne giver bud på måder at fortolke tilværelsen for os samt hvilke positioner medierne tilbyder forskellige befolkningsgrupper.*

Nyhedsmedierne har en helt central betydning i vores opfattelse af virkeligheden. Medierne tilbyder alle seere sociale identiteter. Etniske danskere<sup>9</sup> tilbydes en forestilling om sig selv som demokratiske, handlende, rationelle, med et udviklet sundhedssystem (trods kritik), en befolkning med sund fornuft og selvironi. Nyhedsmedierne tilbyder majoriteten af den danske befolkning at forstå sig selv som danskere, der sammen har opbygget velfærdssystemet. Etniske minoriteter er ikke inkluderet i forestillingen om hvem, der hører med til et 'vi'. Etniske minoriteter er derimod ganske anderledes og meget meget aktivt repræsenteret, når der er tale om brud med loven, kriminalitet, uansvarlighed, opfindsomhed omkring bistandssystemer eller krav etc. Man viser fortrinsvis etniske minoriteter som nogle, danskere gør noget for. 'De' vises i behandling, i projektføreløb eller som anonyme masser, der strømmer ind over grænserne. Billedsiden understøttes af ordvalg (Hervik 1999, Husain m.fl. 1998).

Identitet skabes sammen med andre. Men identitet skabes også af de måder man ser sig selv beskrevet. Som etnisk minoritet har man således ikke mange muligheder for at identificere sig med positive billeder i nyhedsmedierne. Overordnet kan man sige, at der i medierne fremstilles tre identiteter, flerkulturelle danskere kan identificere sig med

For det første 2. generationsindvandrere som associeres med vold, kriminalitet og manglende mulighed for arbejde etc. For det andet 1. generationsindvandrere som ikke kan/vil lære sproget. En gruppe samfundet nok må opgive. Og for det tredje er der solstrålehistorien om indvandrere, der som personer adskiller sig fra mængden ved at klare sig godt i det danske samfund. Det er fx kultursociologen Mehmet Nefci, journalisten Rushie Rashid, politikerens Naser Khader. Selvom journalisten søger solstrålehistorierne for at give en positiv historie - er historierne samtidig med til at fastholde forestillingen om, at disse få personer adskiller sig radikalt fra flertallet, som man dermed stadig kan opretholde et negativt billede af (Jensen 2001).

### *3.3 Tredje dimension: At arbejde med antidiskrimination og etnisk ligestilling som grundlæggende værdi på arbejdspladsen*

*Interkulturel kompetence er at have en faglig viden om antidiskrimination og etnisk ligestilling, så man i praksis er i stand til at pege på strukturelle uligheder, som oftest skjuler sig i det selvfølgerige.*

I dag er etnisk ligestilling meget ofte sammenstillet med politisk korrekthed. Det er dels en sammenkædning som er skabt ud fra politiske interesser, fordi man derved kan afvise diskrimination. Samtidig er det også en negativ udvikling man har set i USA og England, hvor man i stedet for etnisk ligestilling, har fået en politisk korrekthed, der gør det meget vanskeligt for etniske minoriteter at påvise direkte diskrimination. Diskriminationen er blevet indirekte, hvilket stiller minoriteten retsligt svagere.

*Interkulturel kompetence er at have bevidsthed og viden om forskellige former for diskrimination.*

<sup>9</sup> Betegnelsen etniske danskere betyder, danskere med etnisk dansk baggrund. Dvs. personer forstår sig selv som medlem af den etnisk danske gruppe.

*Direkte diskrimination:* kendetegnes ved særbehandling med grundlag i race, religion, alder etc. Det kan være, hvor stor ens socialydelse er, hvorvidt man har frit skolevalg etc.

I de nordiske lande finder der i dag en række former for accepteret diskrimination som fx ved diskoteker, ved privat udlejning, ved almennyttig udlejning, ved tørklæde i praktik etc. Fælles for denne form for diskrimination er, at dem der udøver den, selv giver udtryk for at det ikke er hver diskrimination eller forskelsbehandling, men noget som er en forudsætning for at skabe den bedste balance i tingene.

*Indirekte diskrimination* foregår selvsagt i det skjulte. Indirekte diskrimination er fx til stede ved adgangskravene til de danske journalisthøjskoler, hvor man ved at se, hvordan spørgsmål der relaterer sig til et demokratisk multietnisk samfund, ikke stilles (Jensen 2001). Indirekte diskrimination finder sted, hvis lærere over længere tid forventer mindre af elever med etnisk minoritetsbaggrund (Jensen 1998).

Interkulturel kompetence er at kunne identificere både direkte og indirekte diskrimination og forholde sig, så man undgår de forskellige former for diskrimination. Et af de redskaber man kan benytte til at identificere indirekte diskrimination er 'national kapital'.

### 3.3.1 National kapital

*“Hvis der er en udlænding og en dansker, der er lige dygtige til deres fag - så tager de danskeren. Det gør ikke noget. Det ville vi nok også selv gøre. Det bliver vi ikke kede af. Sådan er det. Men det, vi ikke kan lide, er når vi slet ikke bliver bedømt, men man bare tager os fra på grund af vores navn eller hudfarve.”*

(Bosnisk journalist, i Jensen 2000)

Sådan forklarer en bosnisk journalist sit syn på forskelsbehandling i ansættelser. Han accepterer uden videre, at man vil vælge sin landsmand, hvis begge er lige kvalificerede. At give sin landsmand en anden værdi end en anden person, er dét, jeg med inspiration fra den franske sociolog Pierre Bourdieu, har kaldt for national kapital. Den danske ansøger besidder en særlig værdi, en særlig kapital - en national kapital som bosnieren ikke har i Danmark. Den bosniske journalist siger selv, at det ville man nok også gøre i hans land - for der har man sikkert samme værdi, at man tilgodeser sin egne landsmænd. For den bosniske journalist er det et vilkår, han har accepteret, men hvis vi erstattede landsmænd med bopæl inden for landets grænser og lod det være tydeligt, at mellem to lige kvalificerede ville man foretrække en ansøger fra Søllerød frem for en fra Hundige, - ja, så ville der sandsynligvis lyde et ramaskrig. For i forestillingen om dansk lighed mellem alle dets borgere kan stedet ikke accepteres som udvælgelseskraterium.

Med national kapital kan man gøre opmærksom på, at det i dag mange steder er legitimt at vælge på baggrund af nationalt tilhørsforhold. Med begrebet får man et fagligt perspektiv på spørgsmål som:

Hvor længe skal man have boet i et land, før man kan gøre sig fortjent til at være dansk? Vil vi have et samfund, der bygger på de principper vi alle kender fra de lokalsamfund, hvor man stadig betragtes som tilflytter, selvom man har boet på stedet i 30 år. Fra et fagligt perspektiv er denne model ikke forenelig med moderne, globale samfund med stor mobilitet.

*Interkulturel kompetence er at være bevidst om, hvorvidt der er nationale værdier på spil i en faglig afgørelse samt fra et fagligt standpunkt at tage stilling til rimeligheden heraf.*

### 3.4 Fjerde dimension: Interkulturel kommunikation

*At have faglige redskaber til at analysere/forstå interkulturel kommunikation, så man på stedet er i stand til at reflektere over, hvornår ens nationale eller etniske identitet spiller afgørende ind i kommunikation.*

#### 3.4.1 Kulturel forudforståelse

Uanset hvem vi taler med, har vi nogle forventninger om, hvordan samtalen vil forløbe. Hvis vi taler med vores venner, går vi ud fra, at de kan huske vores sidste oplevelser sammen. Hvis vi taler med nogle, vi ikke kender, opdeler vi dem i overordnede sociale kategorier for at have en form for orden.

Den forenkede forståelse, man har om grupper af mennesker, som man ikke selv er del af kalder jeg for kulturel forudforståelse. Det er en generel forståelse af mennesker, som ligger på linje med stereotyper. Teoretisk er begrebet funderet i den tyske filosof Hans Georg Gadamer's filosofi - hvori han siger, at al forståelse beror på forudforståelse. Det er en fordom at tro, at vi ikke har fordomme. Man kan ikke forstå en tekst eller noget information, hvis man ikke har en forestilling om, hvad der tales om. Hvis man ikke har en forudforståelse, er det ganske simpelt ikke muligt at skabe mening med det, man hører. Når medierne fortæller om emner, vi ikke kender meget til, når vi hører om krig, kup og katastrofer i udlandet. Når vi hører om 'militante muslimer', 'fundamentalistiske terrorister' etc. er flertallet af seerne nødt til at trække på deres forudforståelse om emnet for at danne sig en mening.

Den kulturelle forudforståelse kan både være positiv og negativ. I negative kulturmøder høres ofte etniske danskeres kulturelle forudforståelse om indvandrere og flygtninge som: "de er mere religiøse", "de er dårligere uddannede", og "de ved ikke hvad demokrati er". Ligeså ofte giver etniske minoriteter i Danmark udtryk for deres kulturelle forudforståelser om etniske danskere er, at "de ikke har respekt for deres forældre", og at "de altid drikker sig fulde". Som man kan se på eksemplerne er kulturelle forudforståelser generelle udtalelser, som man næsten altid vil kunne tilbagevise i en diskussion, men ikke desto mindre er de meget betydningsfulde i common sense argumenter og meget vigtige, fordi de udgør det grundlæggende (og udtalte) argument i en diskussion. Hvis man vil undersøge kulturel forudforståelse i praksis, kan man enten se på tekster (informationsmateriale, aviser, skolebøger etc.) eller tænke tilbage på samtaler og besvare følgende spørgsmål:

1. Hvordan beskrives 'de andre'? Hvor i teksten (eller i samtalen) er der beskrivelser af grupper? Hvornår bruges 'de'? Er der mønstre i, hvad man mener 'de' gør? Er det positive eller negative ord, der bruges i beskrivelserne af 'de andre'?

2. Hvordan træder egne værdier frem, når 'de andre' beskrives eller fortolkes? Er der beskrivelser af noget, der er indlysende rigtigt? Kommer der særlige værdier til udtryk?

I forhold til kommunikation er vores forudforståelse om andre vigtig. Forudforståelsen om 'de andre' er den ramme, som vi fortolker det modparten siger, indenfor.

*Interkulturel kompetence er bevidsthed om, hvordan vores forudforståelse om andre etniske grupper, kan give u hensigtsmæssige og forenklede fortolkninger.*

#### 3.4.2 Kulturel selvforståelse

Kulturel selvforståelse hænger nært sammen med kulturel forudforståelse. For når man konstruerer 'de andre', begynder man samtidig på en fortælling om sig selv - især om, hvordan man ikke er.

Kulturel selvforståelse er derfor næsten altid idealiseret. Man beskriver ikke, hvordan samfundet *er*, men snarere principperne for, hvordan det *burde være*. Når man beskriver, hvordan tyskere er alt for ordentlige, svenskere har for mange forbud - så bliver det danske det normale og det fornuftige, og har en dejlig afbalanceret holdning til netop orden og forbud.

I debatter om kulturforskelle fremhæves næsten utrætteligt, at danskere – i modsætning til "dem, der går med tørklæde" – har ligestilling mellem kønnene. I disse diskussioner argumenteres der ud fra en viden om den *principielle ligestilling* mellem kønnene, som ganske rigtigt findes i Danmark. Men samtidig ser man bort fra, hvordan forholdet mellem de to køn i praksis er, med fx mandlig dominans på økonomisk tunge og ansvarsfulde poster.

Hvis man vil undersøge, hvordan kulturel selvforståelse kommer til udtryk i tekster og samtaler, kan man lægge mærke til:

1. Hvem hører med til et 'vi'? Hvem gør bestemt ikke? Er der emner der kobles sammen med 'vi'?
2. Beskrives alle, der opfattes som del af 'vi', på samme måde? Bliver personens eget kulturelle fællesskab ('vi') idealiseret? Er der i samtale eller tekst eksempler på idealiserede beskrivelser af fx 'hjemlandets skikke'? Beskrivelserne kan enten være tydelige som: I Danmark har vi et bedre sundhedssystem end i andre lande. Danskere taler bare alt for meget! (underforstået at andre har den normale og fornuftige talemængde).

I kulturmødet fortolker personerne, hvad hinanden siger, på baggrund af henholdsvis deres kulturelle selvforståelse og deres kulturelle forudforståelse. Det, der ofte låser sig fat i kommunikationsprocesser, er for det første, at begge parter idealiserer deres egne værdier. Og for det andet, at de fortolker den anden kultur på baggrund af de værdier, der ligger i deres egen kultur. Derfor kan den anden kultur blive ved med at fremstå som uforståelig, ulogisk og usammenhængende, fordi man ikke idealiserer den fremmede kultur på samme måde, som man gør med sin egen/egne.



### 3.4.3 Fix-punkter (kulturelle fikseringspunkter)

Når man beskæftiger sig med kulturmøder, opdager man hurtigt, at der er visse emner, der kan få folks temperament til at koge over på ganske kort tid. Hvad det er for emner, kan man finde frem til ved at lytte efter en særlig intensitet i samtalen. Jeg har kaldt disse emner for kulturelle fikseringspunkter. 'Punkter', fordi jeg vil understrege, at det ikke er alle emner, der hidser folk op. Og 'fiksering', fordi det er som med fremkaldelse af fotografier, de kommer stille frem, fikseres og fastholdes dermed længe efter samtalen, og de kan fortælles videre og danne grundlag for nye fortællinger om, hvordan 'de andre er'. Eksempler på fix-punkter er: arrangerede ægteskaber, terrorisme, alkohol, respekt for ældre.

Kulturelle fikseringspunkter er emner, som begge personer i en samtale brænder for eller identificerer sig med.

Til forståelse af interkulturel kommunikation er disse redskaber blot forslag, til hvordan man i kulturmøder kan blive mere bevidst om sine egne fortolkninger af andre. Interkulturel kommunikation er imidlertid stadig stærk følelsesbetonet, hvilket hænger sammen med at vi skaber identitet i mødet med andre og national/etnisk identitet i høj grad bevidstgøres i mødet med personer som repræsenterer for andre nationer/etniske grupper. Begrebet kulturel identitet er dermed blevet en væsentlig del af den interkulturelle forskning.

### 3.4.4 Kulturel identitet

Med begrebet kulturel identitet kan man sige, at de mange følelser involveres, fordi vi investerer dele af vores identitet i kulturmøder. Kulturel identitet er et begreb, der i de senere år er blevet stadig mere brugt. Da begrebet er afledt af kultur, følger brugen af begrebet de samme linier, som jeg skitserede omkring kultur. Nogle bruger kulturel identitet som udtryk for noget, der både kan bestemmes og fastsættes (essens). Fx at man har en fastlagt tyrkisk identitet, som er ægte, oprindelig - og som man kan finde frem til. Hvis man går ud fra denne opfattelse af identitet, vil man samtidig mene, at indvandrere er splittet mellem en ren dansk og en ren tyrkisk kultur. Derfor vil man også mene, at man som indvandrer må vælge mellem, om man vil være tyrker eller dansker.

Andre forskere forstår kulturel identitet i forlængelse af den komplekse kulturforståelse og mener derfor også, at kulturel identitet skabes mellem mennesker. Man går ud fra, at mennesker har flere identiteter, som skabes i mødet mellem mennesker.

Jeg tilslutter mig selv den sidste forståelse af kulturel identitet - og ser kulturel identitet som en samlebetegnelse for en række forskellige identiteter. Ved nationale sportsbegivenheder appelleres der til vores nationale identitet og vi identificerer os med henholdsvis mænd og kvinder, der kæmper for vores nationale fællesskab. I andre sammenhænge kan vi identificere os med vores job, med vores bydel, med vores køn. Alt efter hvad der bliver sagt, føler vi i mere eller mindre grad, at der også bliver talt om os. Og det er den følelse, den form for identitet, jeg mener kan forklare, hvordan der kan skabes så meget 'moralisk panik' omkring kulturmøder.

I kulturmøder er denne erkendelse eller forståelse af begrebet kulturel identitet frugtbar, fordi man hele tiden kan minde sig selv om, at den person, man taler til, ikke kun har en anden etnisk baggrund. Man skal fx i oplæg huske at tale til tilhørernes identitet som forældre, som kvinder, som

vælgere - altså til andre identiteter end deres etniske identiteter. Det er vigtigt for at bryde med den almindelige forestilling om, at etnisk identitet altid er den vigtigste.

Begrebet kulturel identitet kan fungere som analyseredskab, hvis man forstår det som et værktøj til hele tiden at bryde med sine vante forestillinger om, at etnisk identitet eller national identitet altid vil være det vigtigste, når man samarbejder med mennesker fra andre kulturer. Med bevidsthed om at mennesker har mange identiteter, som alle sammen kan være med til at opbygge nye fællesskaber, kan man bevidst appellere til fx fælles forældreidentitet, til fælles faglig identitet, beboeridentitet etc.

- Kulturel identitet er en samlebetegnelse for en række identiteter, som fx national identitet, social identitet, etnisk identitet, kønsidentitet, faglig identitet etc.
- I udvikling af multietniske medier er det vigtigt, at medierne tilbyder positiv identifikation for alle befolkningens sociale grupper.

Idealet for interkulturel kompetence er således:

1. At respektere andre menneskers erfaringer som ligeværdige, selv om de strider med eget syn på virkeligheden
2. At se kultur som et fagområde, der rummer viden om globalisering, kulturbegreb, sprog, identitet, medier og magt
3. At arbejde med anti-diskrimination og etnisk ligestilling som grundlæggende værdi på arbejdspladsen
4. At have kendskab til og erfaring med interkulturel kommunikation

## 4. Anvendelse af interkulturelle kompetencer

### 4.1 A) Uddannelse

I uddannelse anvendes interkulturel kompetence ved at undervisere skaber bevidsthed og viden om kulturs mulige betydninger. Som eksempel her på kan nævnes at interkulturel kompetence grundlæggende anvendes til at vurdere undervisningsmateriale på alle faglige niveauer i forhold til hvilke forestillinger om forskellige etniske grupper, der præsenteres. Er præsentationen ensidig kan materialet anvendes, men med en bevidst kritik af en ensidig fremstilling.

Interkulturel kompetence viser sig i praksis ved en pædagogik, hvor underviseren fagligt har fokuseret på at ekspliciterer så meget som muligt. Jo mere man ekspliciterer den fælles fortolkningsramme, jo mindre betydning får elevernes sociale eller etniske baggrund. Det giver alle elever en fordel, da de uanset bogligt miljø og læseegnethed har mulighed for at lytte til underviserens fortolkning af ”den almindelige viden”

I disse eksempler udvider underviseren *respekt* for alle, hvorved alle kan føle sig inkluderet. Dermed få en bedre motivation, indlæring og handlemuligheder. Underviseren vurderer undervisningsmateriale ud fra en *faglig indsigt* og er dermed også forberedt på mange diskussioner, som

rummer mange politiske aspekter, men bliver i stand til at fremføre faglige standpunkter frem for politiske. Undervisningen foregår på et *anti-diskriminatorisk* grundlag, hvilket giver retningslinier for alle elever/studerende. Hermed bevidstgøres alle samtidig om kulturs betydning i kommunikation, og et fundamentalt kendskab til *interkulturel kommunikation*.

#### 4.2 B) På arbejdsmarkedet

På de danske hospitaler har der i flere år været store problemer med forskellige opfattelser af hvordan man bedst viser den syge respekt. Blandt mange etniske minoritetsgrupper kommer der, set med etnisk danske øjne, mange besøgende fordi de ønsker at vise den syge respekt. Det giver en række praktiske problemer i venteværelser, på hospitalsstuer etc. Sygeplejersken med interkulturel kompetence lader fx alle pårørende til en syg person komme ind og vise respekt overfor den syge, som det er praksis i nogle kulturer. Men af hensyn til patienter som er socialiseret til en stilhed som en nødvendig omsorg, beder sygeplejersken alle pårørende om at gå ind to og to, for ikke at genere andre patienter.

Det er et eksempel på en praktisk løsning på et praktisk problem, hvor man har fjernet symbolikken omkring, hvem der har den rigtigste opfattelse af hvordan man viser omsorg for de syge. Hermed er det lykkedes at komme i dialog, ved at respektere flere måder, som ligegyldige. I dette eksempel føler patienterne med etnisk minoritetsbaggrund respekteret, og dermed inkluderet som borgere med rettigheder til at skabe praktiske ændringer på fx et hospital.

Journalisten med interkulturel kompetence har taget stilling til hvilke ord, vedkommende vil anvende om forskellige etniske grupper. Hvornår det er relevant og i hvilken grad personen går ind for begrebet 'fair portrættering' (at alle etniske grupper skal være lige repræsenteret i medierne).

Ledelse med interkulturel kompetence indfører en handlingsplan med etnisk ligestilling som del af ledelses værdigrundlag, implementeret i personalepolitikken. I denne indgår faste milepæle og succeskriterier for en gennemførelse af etnisk ligestilling på arbejdspladsen.

- a) revurdering af rekruttering: Rekrutteres bredt nok? Tilbyder vi gode arbejdsforhold, hvor alle kan føle sig inkluderet?
- b) revurdering af jobsamtalen: Stiller vi de rigtige spørgsmål til alle? Vurderer vi på et ensidigt nationalt værdigrundlag?
- c) revurdering af rekruttering til ledelsesniveauer: Hvordan sikrer vi os etnisk ligestilling og udnyttelse af mangfoldige kompetencer?
- d) revurdering af organisationens mulighed for at fastholde medarbejdere med etnisk minoritetsbaggrund: Kan vi fastholde dygtige medarbejdere med etnisk minoritetsbaggrund med den måde vi i dag omtaler etniske minoriteter på arbejdspladsen?
- e) revurdering af sprog krav: Hvilke sprog krav er reelle? Hvilke er symbolske? Og hvilke former for efteruddannelse i dansk, vil vi fra organisationens side tilbyde?
- f) vurdering af efteruddannelse og konsulentbistand

#### 4.2.1 Anvendelse i det civile liv

Respekt for andres erfaringer er en forudsætning for alle dialoger. En person med interkulturel kompetence bruger den i sit civile liv, ved at undgå negative generaliseringer, ved at gå i dialog ved familiefester, ved at tage initiativer der bringer fælles erfaringer sammen.

## 5. Udvikling af interkulturel kompetence<sup>10</sup>

### 5.1 A) Uddannelse

I Danmark har danske uddannelsesinstitutioner endnu ikke forholdt sig tilstrækkeligt til, at samfundets borgere har blandet etnisk baggrund. På seminarierne, på journalistuddannelserne, på sygeplejeskolerne og blandt beboerrådgiverne er kulturforståelse ikke en vægtig faglig del af uddannelserne. Man uddanner stort set folk, som man tidligere har gjort. Enkelte steder udbydes kortere kurser som handler om kultur, interkulturel kompetence og etnicitet og medier, men man overlader i det store hele ansvaret til den enkelte institution, der oftest overlader det til den enkelte ansatte. Fælles for de fleste faglige uddannelser taget indtil for et par år siden er, at de er tænkt i forhold til etnisk danske personer. Socialrådgivere, læger, lærere har alle en faglig viden om, hvordan de skal forholde sig til etnisk danske personer som handler. I det multietniske samfund er målgruppen mere differentieret, hvilket betyder at mange professionelle står med en manglende faglig viden, om hvad de skal gøre. Derfor vil en vurdering af hvad der er fagligt forsvarligt oftest være baseret på et nationalt grundlag (Jensen 2001). Hermed bliver det en individuel sag, hvordan man tackler et kulturmøde. Hermed bliver det fx op til den enkelte lærer at beslutte, hvilket kultursyn vedkommende vil gå ud fra i skolen.

For at udvikle den interkulturelle kompetence optimalt i de kommende år, vil jeg argumentere for at kultur skal ses som et nyt fagområde, som bør integreres i alle uddannelser i de næste 10 år. Omfanget af et sådant kursus bør være på 18 – 24 timer. Indholdet af dette kursusforslag er lagt om efter den overordnede beskrivelse af den interkulturelle kompetence.

### 5.2 B) Arbejdsmarkedet

Der er stort behov for faglig kompetence omkring kultur, men det prioriteres generelt meget lavt på arbejdsmarkedet. Tiltag til efteruddannelser er at finde i enkelte fagforeninger, i enkelte kommuner og i enkelte større virksomheder. Men generelt forholder man sig afventende og betragter området som noget, ”man bør” tage stilling til, ”ligesom seniorpolitik”.

På arbejdsmarkedet er behovet for faglig viden den samme. Men på arbejdsmarkedet skal man i højere grad end i et uddannelsesforløb tænke i praktiske værktøjer, som er forenelige med det eksisterende arbejde.

Der bør derfor tilstræbes så meget efteruddannelse til interesserede som muligt. Det gælder særligt for personer, som i deres daglige arbejde oplever, at de ikke er fagligt rustet til at håndtere interkul-

---

<sup>10</sup> Redaktionel anmærkning: Afsnittet forholder sig til punkterne 5. og 6. i forhold til NKR's opgavebeskrivelse (se bilag 3).

turelle møder. Men det gælder også i vid udstrækning kolleger med forskellig etnisk baggrund, som har brug for nye værktøjer til at udvikle deres samarbejder.

At udvikle interkulturel kompetence på arbejdsmarkedet kræver en ledelse, som tydeligt markerer en prioritering af denne kompetence. I forhold til effektivitet på arbejdsmarkedet er der ingen tvivl om at man i dag ikke udnytter medarbejdernes kompetencer optimalt.

Indføring af etnisk ligestillingspolitik er samtidig en indikator for udvikling af interkulturel kompetence, fordi der i forbindelse med aktualisering af en etnisk ligestillingspolitik ligger så mange kvalificerende diskussioner, hvor man ikke er bevidst om diskrimination. Igennem denne proces vil man i vid udstrækning tilegne sig interkulturel kompetence.

### 5.3 C) *Det civile liv*

I det civile liv opnås interkulturel kompetence i fritidssfæren. Adskillige undersøgelser har vist at fordomme om mennesker med anden etnisk baggrund end en selv er størst, når kontakten er mindst. En undersøgelse om frivilligt flygtningearbejde dokumenterer at flygtninge som et af deres højeste ønsker havde kontakt med ”almindelige danskere”, hvilket vil sige danskere som ikke var professionelle. Blandt etniske danskere var der endvidere en meget stor interesse for at arbejde som frivillig med flygtninge. Undersøgelsen konkluderer at der ikke er mangel på personer med interesse for frivilligt flygtningearbejde, men for en måde at organisere det frivillige arbejde på, så det giver mening for alle (Jensen & Løngreen 1996).

Fra samfundets side kan man understøtte udvikling af interkulturelle kompetencer i det civile liv, ved at skabe fysiske rammer for at mødes i medborgerhuse, skoler, foreningslokaler mm. Og man kan i videst muligt omfang støtte op om frivilligt flygtningearbejde.

At udnytte frivilligt arbejde, give støtte til frivilligt arbejde, hvor man fx med udgangspunkt i børn og unge-arbejde kunne skabe fællesskaber for forældre. Det kan være tilbud om foredragsrækker, med fælles emner. Foredrag rettet mod alle forældre. Hvordan opdrages unge i det danske, multietniske samfund? Hvad må min søn på 18? Hvad må han ikke? Hvor i byen er det sikkert at gå?

Man skal imidlertid ikke regne med at integration på arbejdspladsen automatisk fører til mere samvær i det civile liv. Integration på arbejdsmarkedet kan give længerevarende sociale kontakter, men det er ikke almindeligt at det gør det. Undtagelsen herfra er naturligvis de virksomheder, der satser meget på at organisere deres medarbejderes fritid gennem mange fritidstilbud.

I det civile samfund er det statens opgave at skabe rammer for mødet mellem etniske grupper. Accept af forskellige gruppers forskellige interesser, men også understøttelse af inddragelse af etniske minoriteter i frivilligt arbejde. Det drejer sig om fritidslivet. Om den organiserede fritid gennem sportstilbud.

## 7. Interkulturel kompetence i forhold til andre kompetencer<sup>11</sup>

### 7.1 Social kompetence

En del af den interkulturelle kompetence er at skabe venskaber og fastholde dem på tværs af kulturel forskellighed. Denne kompetence udvikles på den ene side blandt børn og unge, som vokser op på tværs af etnisk baggrund. Undersøgelser viser imidlertid, at det omgivende samfund ikke blindt kan stole på, at de kommende generationer vil udvikle sig i en harmonisk retning. Tværtimod peger undersøgelser på, at unge godt kan have personlige venner med anden etnisk baggrund, men generelt forholder sig negativt til andre etniske grupper.

Fra uddannelse og institutioner er det vigtigt at forældregenerationen involveres. Børn/unge kan ikke alene skabe langvarige sociale relationer, hvis de ikke gør det med opbakning fra deres forældre eller venner inden for den etniske gruppe (Jensen 2000).

En del af fremtidens sociale kompetence vil være at skabe venskaber og fastholde dem på tværs af kulturel forskellighed.

### 7.2 Literacy

Jeg vil primært se literacy i forhold til etnisk ligestilling. Undersøgelser viser en klar sammenhæng mellem arbejdsmangel og sprogkrav. Er der mangel på arbejdskraft stiller man meget få krav til sproget. Stiger arbejdsløsheden, stiger kravet til danskundskaberne også (Horst). I forhold til etnisk ligestilling er det vigtigt at være opmærksom på, at literacy som begreb kan blive en idealisering af etniske danskeres uddannelsesbaggrund. Man bør derfor være opmærksom på, at der er en relativt stor gruppe etniske danskere, som har mange års skolegang bag sig, men alligevel har læse/skrive problemer.

### 7.3 Læringskompetence

Interkulturel kompetence relaterer sig til læringskompetence i forhold til identitet. En forudsætning for forøget og positiv læring fra etniske minoriteters side er forestillingen om at komme på arbejdsmarkedet.

### 7.4 Kommunikationskompetence

Det fremhæves at der med denne kompetence er tænkt på sprog, hvilket vil sige beherskelse samt anvendelse af modersmål og fremmedsprog. Dertil kommer evnen til at forstå andre, gå i dialog og være i stand til at argumentere for sine holdninger.

I forhold til interkulturel kompetence viser alle undersøgelser (Anne Holmen m.fl.), at det er en forudsætning for tilegnelse af fremmedsprog, at man behersker sit modersmål. Modersmålsundervisning er en forudsætning for optimal sproglig udvikling.

---

<sup>11</sup> Redaktionel anmærkning: Afsnittet forholder sig til punkterne 7. og 8. i forhold til NKR's opgavebeskrivelse (se bilag 3).

### 7.5 Selvledelseskompetence

I relation til interkulturel kompetence er det fundamentalt vigtigt at selvledelsesidealer præciseres tydeligt. Hvilke logikker ligger bag? Hvad er det for usagte forventninger om, hvordan man skal lede. Det er vigtigt at klargøre de implicite forestillinger om hvad selvledelseskompetence er. Det vil være en nyttig dimension i denne kompetence at reflektere over andre måder at foretage selvledelse på. Det vil ikke mindst være relevant at se til de asiatiske former for ledelse, hvor man netop har tradition for at arbejde med andre team-orienterede ledelsesformer.

### 7.6 Demokratisk kompetence

Etnisk ligestilling er en forudsætning for, at etniske minoriteter føler sig inkluderet i det danske samfund. At føle sig inkluderet er forudsætningen for, at man bliver ved med at arbejde for udvikling af et demokratisk samfund. For hver gang en ung med etnisk minoritetsbaggrund bliver afvist, når han går til politiet for at anmelde diskrimination, fordi han ikke har kunnet komme ind på et diskotek. Bliver hans tillid til demokratiet rykket. For hver gang medierne nægter at forholde sig selvkritisk til deres egen fremstilling af etniske minoriteter eller nægter at indføre en etnisk ligestillings personalepolitik, bliver det en lille smule sværere at fastholde og videreudvikle demokratiet i et multietnisk Danmark.

Demokratisk kompetence bygger på forestillingen om ligeværdigt medlemskab af samfundet.

### 7.7 Miljø- og naturkompetence

(ingen kommentarer)

### 7.8 Helbreds og fysisk kompetence

Interkulturel kompetence på dette område kan relatere sig til idrætsliv, hvor det er en forudsætning at alle danske borgere har ret til de samme idrætstilbud. Men for at alle kan drage nytte af dem, er det nødvendigt at indføre nogle mindre ændringer som fx mulighed for at bade alene, som mulighed for madvarer uden svinekød, indtagelse af spiritus evt. opdeling af cafeteriaer i en afdeling med spiritus, en afdeling uden. Svømmehallers åbningstider kunne tilsvarende inddeles fx efter køn i enkelte timer.

Det er i denne forbindelse værd at bemærke at mange etnisk danske personer fx overvægtige, som netop har brug for motion, undlader at komme i offentlige svømmehaller fordi de ikke bryder sig om at blive betragtet nøgen. Et badeforhæng ville for dem være en positiv forbedring. De eksisterende normer udelukker allerede nogle.

## 9. Forslag til kvantitative indikatorer

### 9.1 A) Uddannelse

- Opgørelse over antal uddannelser som udbyder et kursus i kultur som fagområde, svarende til en uges kursus.

Nævnet for Etnisk Ligestilling har fx foretaget en registrering af universiteters udbud af undervisning i kultur som fagområde.

- Opgørelse over uddannelsesinstitutioner som arbejder systematisk med en antidiskriminatorisk praksis

*9.2 B) Arbejdsmarked*

- Opgørelse over ledighedsprocenten blandt etniske minoriteter sammenlignet med etnisk majoritet

- Registrering af personer som har taget efteruddannelse i kultur som fagområde

- Registrering af virksomheder, hvori der indgår etnisk ligestillingspolitik eller mangfoldighedsledelse i ledelsesgrundlag.

*9.3 C) Civile liv*

Antal medborgerhuse med aktiviteter for flere forskellige etniske minoriteter

Registrering af frivilligt flygtningearbejde



## Litteratur

Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1966/1972): *Den samfundsskabte virkelighed*. Lindhardt og Ringhof.

Hervik, Peter (red.) (1999): *Den generende forskellighed*. Hans Reitzels Forlag.

Hussain, Mustafa & Yilmaz, Ferruh & O'Connor, Tim (1997): *Medierne, minoriteterne og majoriteten - en undersøgelse af nyhedsmedier og den folkelige diskurs i Danmark*. Nævnet for Etnisk Ligestilling.

Hjarvard, Stig (1999): *TV-nyheder i konkurrence*. Samfundslitteratur.

Horst, Christian (1991): *Marginalisering og ethnicisme*, I Dansk Sociologi, 2. årg., nr. 4.

Jensen, Iben (1998): *Interkulturel kommunikation i komplekse samfund*. Roskilde Universitetsforlag.

Jensen, Iben (2000): *Hvornår er man lige kvalificeret? - Etniske minoriteters professionelle adgang til etablerede danske medier* Nævnet for Etnisk Ligestilling.

Jensen, Iben (2000): *Kulturforståelse*, Center for Tværkulturelt boligarbejde.

Jensen, Iben & Løngreen, Hanne (red.) (1995): *Kultur og Kommunikation*. Samfundslitteratur.

Jensen, Iben & Løngreen, Hanne (1997): *Frivilligt flygtningearbejde*.

Liep, John & Olwig, Karen Fog (red.) (1994): *Komplekse liv - kulturel mangfoldighed i Danmark*. Akademisk Forlag.

# Interkulturel Kompetence

af professor Hans Gullestrup, Institut for Erhvervsstudier, Aalborg Universitet

## Indhold

1. Indledende bemærkninger .....	174
2. Begrebsafklaring.....	174
3. Karakteristika ved den interkulturelle kompetence.....	177
4. De nødvendige holdninger samt viden og indsigt for den interkulturelle kompetence.....	179
5. Afsluttende overvejelser samt overvejelser over de på side 3 i bilag af 11 april angivne 9 punkter.....	184
Litteratur .....	186

## 1. Indledende bemærkninger

NKR-Projektgruppens ”Notat om Revideret tilgang til udvikling af NKR”, version pr 31/1-02, er vedrørende Nøglekompetence nr. 8, som jeg er blevet bedt om at bidrage til afklaringen af, lidt uklart, idet der visse steder tales om *Kulturel Kompetence* (bl.a. i indholdsfortegnelsen på side 3 og i overskriften på side 29 i notatet), mens der andre steder tales om *Interkulturel Kompetence*” (bl.a. i listen over de 10 nøglekompetencer på side 8, samt i hele tekstens indhold på siderne 29-31 i samme notat). De to betegnelser, *Kulturel Kompetence* og *Interkulturel Kompetence*, er naturligvis ikke hinanden uafhængige, men alligevel også forskellige. Således vil man med betegnelsen *Kulturel Kompetence* skulle fokusere på kompetencen indenfor en bestemt, given kultur, f.eks. den danske kultur; madkulturen og/eller filmkulturen, mens man med *Interkulturel Kompetence* primært må fokusere på kompetence i forståelsen af kulturforskelligheder; i tværkulturel kompetence og/eller kompetence i flerkulturel forståelse. Ud fra hele oplæggets karakter og ikke mindst min forståelse af denne har jeg valgt at fokusere på den sidstnævnte opfattelse, og dermed på betegnelsen anført som nr. 8 på listen over de 10 nøglekompetencer på side 8 i notatet: *Interkulturel Kompetence*.

## 2. Begrebsafklaring

Kulturbegrebet er nok et af de samfundsvidenskabelige/humanistiske begreber, som er blevet defineret og opfattet på flest forskellige måder siden Tylor i 1871 i mere faglige termer definerede kultur som værende: ”...that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, customs, and other capabilities and habits acquired by man as a member of society”<sup>12</sup>. Utallige definitioner har senere fuldt denne, ligesom utallige debatter om kulturbegrebets forståelse og indhold har været ført siden da<sup>13</sup>.

Trods et utal af forskelligheder i opfattelsen af kulturbegrebet mellem forskellige forskere inden for samfundsvidenskaberne og den humanistiske forskning, synes der dog i dag stort set at være enighed om at: 1) kultur-begrebet omfatter et meget bredt spekter af menneskets tankeverden og handlingsmønstre; 2) ingen kultur kan empirisk afgrænses med klart definerede og entydige grænser; 3) enhver kultur er under stadig forandring og derfor dynamisk; samt 4) at ingen kultur kan beskrives og analyseres objektivt, idet den altid vil være et resultat af iagttagerens egen kulturelle baggrund, hvad enten iagttageren så måtte ”komme udefra” eller selv være en del af den betragtede kultur. I virkeligheden kan en kultur derfor slet ikke beskrives, analyseres og forstås, eller med kulturanthropologen Fredrik Barth’s ord: ”Man kan ikke håndtere noe som endrer grænser **og** endrer innhold på én og samme tid”<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> Tylor, London 1871.

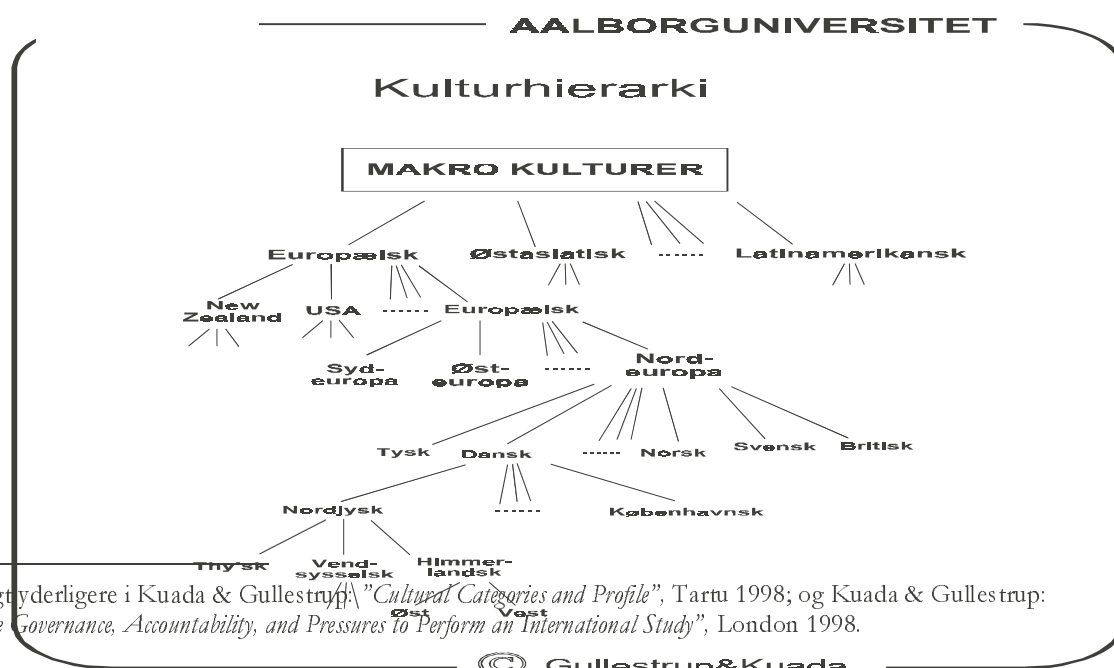
<sup>13</sup> Denne debat kan naturligvis udbygges meget mere om ønsket, men skønnes ikke relevant i dette sammenhæng.

<sup>14</sup> Barth: ”Manifestasjon og prosess”, Oslo 1994.

Og så dog alligevel. Der synes nemlig ej heller at være uenighed om - heller ikke hos Fredrik Barth - at der stort set altid, til enhver tid og i enhver kontekst - vil være grupper af mennesker (sociale enheder) som indbyrdes tænker og tror mere ensartet, end de hver for sig gør i sammenligning med mennesker uden for denne sociale enhed, og som har en adfærd der indbyrdes er mere ensartet end den er med disse andre mennesker uden for den sociale enhed. Det kan derfor være meningsfyldt, at kalde mennesker, som tilhører en sådan - måske temporær og kontekstafhængig - social enhed for mennesker med en fælles kultur, samt at kalde denne "fællesenhed" i tanke, tro, oplevelse, vurdering, handling etc. etc. for "en kultur". *Interkulturalitet* vil da udgøres af det, "som går på tværs" af de kulturelle grænser - hvor uklare og udefinerbare disse så end i praksis måtte være - og *interkulturel kompetence* vil da være lig evnen til at håndtere sig og fungere i en sådan Interkulturalitet.

Som det fremgår af nedenstående, er det enkelte menneske ikke bare "medlem af" eller "en del af" én kultur, f.eks. den danske, men af mange forskellige kulturer afhængig af tidspunkt og kontekst. Det enkelte menneske kan således i visse situationer (tidspunkter og kontekst) opleve sig selv - og af andre blive oplevet - primært som tilhørende *Dansk Kultur*, mens det i andre situationer, f.eks. under rejse i Sydeuropa, primært vil opleve sig - og blive oplevet - som repræsentant for *Skandinavisk Kultur*. Eller i Afrika måske som repræsentant for *Europæisk Kultur*. Omvendt kan det samme menneske, såfremt udgangspunktet er i Nordjylland, primært opleve sig selv som repræsentant for den *Nordjyske Kultur* overfor den københavnske etc. Vi kan her tale om et **Kulturhierarki** gående fra f.eks. Nordjysk Kultur til Europæisk Kultur, hvor hvert enkelt niveau er ligeværdigt gældende for den enkelte, men dog med forskellig vægt og tyngde afhængig af den konkrete kontekst. Og med medfølgende interkulturelle grænse- eller brydningsflader ligeledes afhængig af de konkrete kontekst. I visse situationer er en svensker således "en af de andre", og i andre situationer "en af os", i sidstnævnte tilfælde nemlig når det er Skandinavisk Kultur, der er i fokus. Figur 1 illustrerer denne hierarkiske kulturopfattelse <sup>15</sup>.

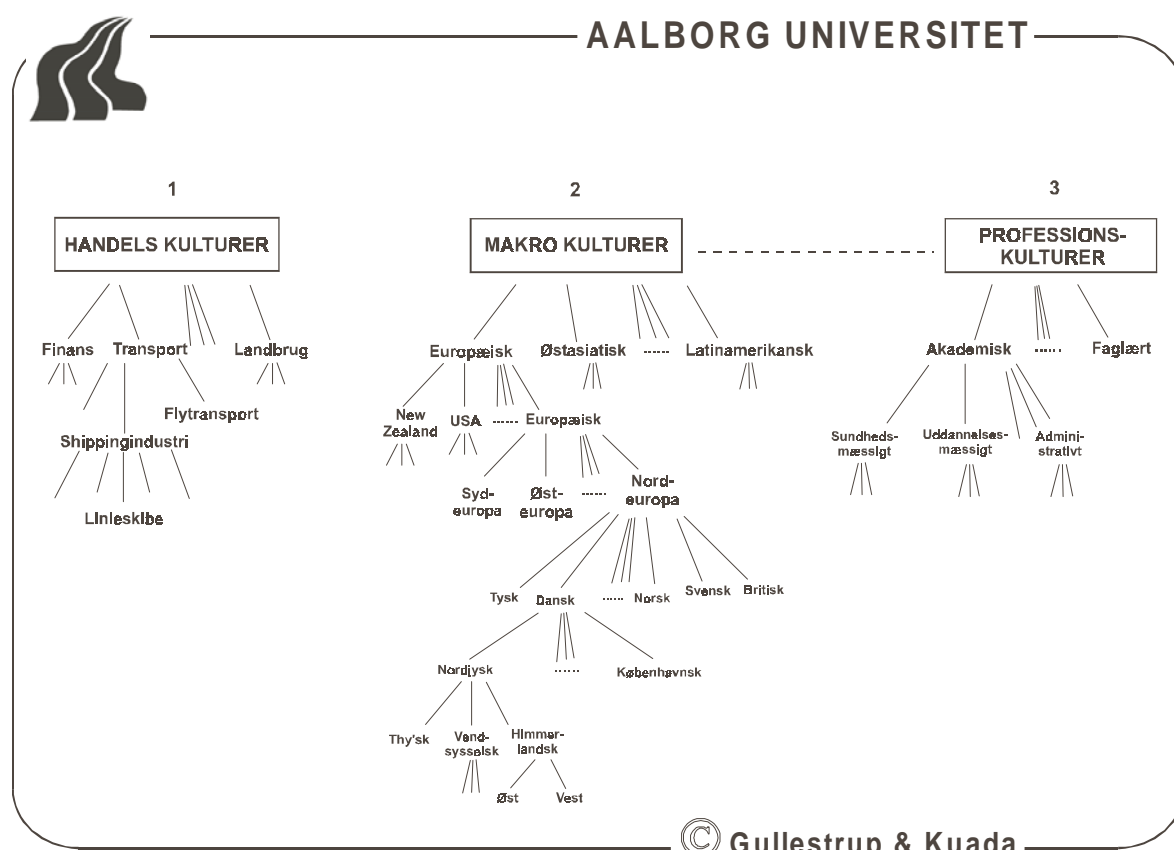
Figur 1



<sup>15</sup> Se i øvrigt yderligere i Kuada & Gullestrup: "Cultural Categories and Profile", Tartu 1998; og Kuada & Gullestrup: "Corporate Governance, Accountability, and Pressures to Perform an International Study", London 1998.

På tilsvarende måde, som det enkelte menneske kan opfatte sig selv som - og af andre blive opfattet som - en del af forskellige kulturelle hierarkier indenfor samme kulturkategori - eller sfære - af kulturel ensartethed, er det enkelte menneske en del af *forskellige* kategorier og/eller sfære af kultur. Den kulturelle ensartethed og forskellighed følger således ikke alene etniske og/eller nationale former for ensartethed. Kategorier eller sfære såsom *uddannelse; erhverv eller beskæftigelse* og *organisatoriske tilhørs-forhold* skaber ligeledes grupperinger af mennesker eller sociale enheder, hvor de enkelte individer har mere tilfælles indbyrdes end de har med mennesker udenfor denne kategori eller sociale enhed (se figur 2).

Danske økonomer eller læger kan således - i visse kontekst - have mere til fælles med økonomer og læger fra f.eks. Bosnien og/eller Sudan, end de har med danske landmænd, fiskere eller ingeniører.



Den enkelte person befinder sig således i en situation, hvor det - med varierende styrke i forskellige kontekst - oplever sig selv som en del af - og af andre bliver oplevet som repræsenterende - forskellige *kultur kategorier* (eksempelvis nationale kulturer; faglige kultu-

rer; organisationskulturer og/ eller uddannelseskulturer) og indenfor hver af disse kulturkategorier på forskellige niveauer i det givne kulturelle hierarki<sup>16</sup>.

Det er således i en særdeles kompleks og dynamisk helhed begrebet ”interkultur” skal og kan forstås, og det er i en meget kompleks og dynamisk helhed, den interkulturelle kompetence skal kunne defineres, forstås og måles.

*Åbenhed og beredskabsevne* bliver i denne sammenhæng centrale begreber, ligesom *tilstedeværelsen af en vis indsigt* om sig selv samt om egne relationer til såvel det nære miljø, som til det noget fjernere og det meget fjerne miljø, vil have betydning.

Jeg skal i det efterfølgende søge at fokusere på *karakteristika* ved den interkulturelle kompetence i såvel et dansk som i et mere generelt, internationalt sammenhæng, ligesom jeg efterfølgende igen vil søge at fokusere på *indikationer* for de pågældende karakteristika.

### 3. Karakteristika ved den interkulturelle kompetence.

Givet den kulturelle og dermed interkulturelle kompleksitet, som på mange måder bliver stadig mere nærværende for de fleste mennesker, bl.a. på grund af den øgede globalisering og den øgede elektroniske og personlige kommunikation på tværs af alle former for kulturelle grænser, kan *interkulturel kompetence* med rimelighed forstås som en kombination af: 1) dette at have indsigt i samt evne til at kunne forstå den kulturelle kompleksitet; 2) dette at have indsigt i samt nuanceret at kunne forstå egne kulturers placering og rolle i denne kompleksitet; 3) dette at have indsigt i og i et vis omfang at kunne forstå og acceptere mennesker tilhørende andre kulturer samt disses egenopfattelse - uden dog nødvendigvis at acceptere ”hvad som helst”, samt 4) dette at kunne kommunikere og gøre sig forståelig i samvær med mennesker tilhørende andre kulturer end ens egne. Der må således med interkulturel kompetence forstås *både tilstedeværelsen af en vis mængde viden og indsigt, og tilstedeværelsen af en vis mængde ikke-dogmatisk forståelse og accept af andre mennesker tilhørende andre kulturer.*

Såvel den *nødvendige viden og indsigt* om egen og andres kultur samt relationerne dem imellem, som de *nødvendige holdninger* i retning af ikke-dogmatisk forståelse og accept af andre mennesker og disses kulturer påvirkes løbende og konstant gennem hele livet. På *arbejdsmarkedet*; i *uddannelsessystemet* såvel som i den daglige omgang med andre mennesker - i det *civile liv*. Afgørende for indholdet og styrken af en befolknings interkulturelle kompetence er derfor meget påvirket af de officielle såvel som af de mere uofficielle holdnings- og videnstilkendegivelser, som befolkningen møder ”hjemme”. Ligesom de enkelte befolkningsmedlemmers møde med repræsentanter fra andre kulturer betyder meget.

<sup>16</sup> Se Kuada & Gullestrup, o.p.c.

Fra ganske lille vil det menneskelige individ føle sig knyttet til en bestemt gruppe - eller en bestemt social enhed - som det i større eller mindre grad vil tage ved lære af både mht. hvorledes omgivelserne - de sociale såvel som de materielle - kan og bør opleves, og mht. hvorledes man selv kan og bør agere i den omgivende verden. Den aktuelle sociale enhed, i hvilket barnet fra første færd inddrages - i reglen den nærmeste familie - har således en afgørende indflydelse på barnets oplevelse af og ageren i sine omgivelser, både med hensyn til disse omgivelseres karakteristika og med hensyn til hvorledes de bør vurderes. Man kan kort sagt sige, at det aktuelle sociale system, i hvilket barnet vokser op, er stærkt medvirkende til skabelsen af barnets personlighed både på det individuelle plan og på det sociale, ligesom det er afgørende for hvorledes barnet vil fortolke omverdenen og hvad det fremover vil opleve som det "naturlige" og/eller som det "rigtige". Geert Hofstede formulerer sig i en af hans bøger på følgende måde:

*"Alle mennesker bærer i sig et mønster for tanker, følelser og handlemuligheder, der indlæres livet igennem. Størstedelen af dette mønster er erhvervet tidligt i barndommen, fordi man på dette tidspunkt er mest åben for indlæring og tilpasning. I samme øjeblik sådanne mønstre for tanker, følelser og handlinger er indarbejdet, må de afkodes, før man igen er i stand til at lære noget andet. Og at afkode noget er langt vanskeligere end at lære det i første omgang."*

(Hofstede 1999, p. 20)

Dette at tilhøre en gruppe, og dermed at blive indsocialiseret i et kollektivt samvær - i en kultur - skaber på en og samme gang følelsen af stabilitet og tryghed gennem dette at tilhøre et fællesskab ("tilhørsforhold"), samt gennem dannelsen og oplevelsen af en bestemt form for egenbevidsthed ("identitet"). Så længe det enkelte individ alene befinder sig i en gruppe; og derfor alene har relationer til individer tilhørende samme sociale enhed eller kultur, opstår trygheden derved, at det kender til de forventninger der rettes mod det selv, ligesom dets egne forventninger til andres måde at være på, er kendte af disse. Forventninger som stort set deles af alle tilhørende samme sociale enhed og kultur, og forventninger som i ethvert fællesskab søges opretholdt og overholdt ved hjælp af sanktioner og alle former for social kontrol fra den svageste form for misbilligelse og ros til de stærkeste former for straf. Denne sociale kontrol - som behandles udførligt i sociologien og socialsociologien - kan være, og er vel ofte, uhyre styrende, indskrænkende og ensrettende for de individer, som tilhører den pågældende sociale enhed og kultur. Men i realiteten opleves og erkendes dette dog næppe, idet "vores måde at tænke og opleve verden på" og "vores måde at være på" jo betragtes som den eneste naturlige og rigtige måde at forholde sig til tilværelsen på. Eller som Fons Trompenaars udtrykker det:

*"Når man med jævne mellemrum søger at løse det samme problem holder man til sidst op med at være bevidst om det og betragter det nærmest som en grundlæggende forudsætning."*

(Trompenaars & Hampden-Turner 1998, p. 9)

En stærk grad af socialisering vil dog i reglen tillige skabe en vis grad af usikkerhed og følelsen af utryghed, når individet bevæger sig bort fra sin egen sociale enhed eller kultur til en anden, eller når det - i sin egen kultur - af og til møder folk, tilhørende en anden social gruppering end det selv. Folk, som er indsocialiseret i en anden retning, og som derfor oplever og fortolker omgivelserne forskelligt i forhold til dem selv, og folk, som i konsekvens heraf, finder andre måder at reagere på, som værende de eneste "rigtige" og "naturlige". Sidstnævnte oplevelse af usikkerhed ligger utvivlsomt bag megen af den udtrykte fremmedhad, som ikke mindst Fremskridtspartiet og Dansk Folkeparti har nydt godt af i dansk politik op gennem 80'erne og 90'erne. Barnet kan opleve dette allerede tidligt i sit liv, når det f.eks. besøger familier med andre normer end de normer, det selv har lært hjemme, eller når det begynder i børnehave og skole. Selv om et barn allerede i sådanne situationer er i færd med at krydse det, som vi normalt kalder kulturelle grænser, vil der dog være en tendens til, at de overordnede og dominerende værdier og adfærdsnormer i sådanne tilfælde vil have en vis form for ensartethed. Hvad barnet imidlertid allerede på dette tidlige stadium af livet oplever er, at der på den ene side findes kulturelle grænser som kan overskrides, men at der på den anden side indenfor samme sociale enhed eller kultur tillige kan findes forskellige "underenheder" eller subkulturer. Det vil opleve, at der således ikke - eller kun sjældent - vil være tale om "klart adskilte" sociale enheder, som man enten kan tilhøre eller være medlem af, eller ikke. Snarere vil der være tale om et hierarki af sociale enheder og kulturer, som i forskellige grader af forskelligheder vil have ensartede karakteristika eller det modsatte. Barnet vil med andre ord allerede tidligt i livet opleve kulturens mangfoldighed og relativitet, som allerede omtalt i det foregående.

Følelsen af usikkerhed og utryghed opleves ganske anderledes og mere dramatisk, når grænsekrydsningen medfører større grader af forskellighed i hvad de involverede individer finder er naturligt og hvad de finder ikke er det. Dette kan den enkelte naturligvis også opleve indenfor samme store fællesskab, som f.eks. i forbindelse med indgåelse af ægteskab, noget der nok er kommet bag på mange nygifte i den første tid efter brylluppet - eller efter det tidspunkt, hvor parret er flyttet sammen - men naturligvis først og fremmest, når der krydses egentlige kulturelle grænser, eller når der skal etableres samvirke på tværs af ganske forskelligartede grupperinger. For mange opstår der i sådanne situationer et stort behov for, at kunne forstå mennesker tilhørende andre grupperinger og kulturer end ens egen; til at kunne forstå disse menneskers "måde at tænke på", og til at kunne forstå, hvorfor de mon egentlig gør, som de nu engang gør, og hvordan de dog kan forstå verden - og herunder også MIG - som de nu gør. Lad os forsigtigt kalde dette, at der opstår et behov for at forstå - forstå i betydningen af at opnå indsigt i - de andres kultur. Men hvad får dette behov til at opstå? Og hvorledes bliver det i givet fald opfyldt?

#### **4. De nødvendige holdninger samt viden og indsigt for den interkulturelle kompetence.**



De nødvendige holdninger og den nødvendige viden og indsigt for opnåelsen af interkulturel kompetence går som nævnt ud på **lysten** og **evnen** til at **søge** og **opnå** ikke-dogmatisk forståelse og accept af andre mennesker og deres kultur. Eftersom oplevelsen af andres kultur, jf. det foranstående, er stærkt afhængig af iagttagerens egen kultur,<sup>17</sup> kan en vurdering af en befolkningsgruppes vilje og evne til at opnå interkulturel kompetence meningsfuldt vurderes gennem en beskrivelse, analyse og vurdering af relevante dele af deres egen kultur. Eksempelvis kan en analyse af gruppens værdier og opfattelse af dens egen kultur ligge ”gemt” i gruppens mere generelle værdigrundlag og verdensopfattelse, ligesom en analyse af gruppens konkrete viden og faktiske efterspørgsel af viden ”om andre” kan være væsentlig. Vi må altså søge indsigt i og forståelse af kulturen i den iagttagne befolkningsgruppe - i dette tilfælde altså kulturen i den danske befolkningsgruppe - hvorledes denne så empirisk kan afgrænses. Vi må kort sagt lave en kulturanalyse - eller trække på eksisterende kulturanalyser - af relevante aspekter af den danske kultur, for nærmere at bestemme den danske befolknings interkulturelle kompetence.

En given kultur kan meningsfuldt beskrives, analyseres og forstås ved hjælp af tre kulturdimensioner, nemlig 1) den horisontale kulturdimension, 2) den vertikale kulturdimension samt 3) den tidsmæssige kulturdimension. I dette sammenhæng og til dette formål vil jeg koncentrere mig om den vertikale kulturdimension, og knytte nogle kommentarer hertil<sup>18</sup>.

En given kultur kan ikke meningsfyldt beskrives, analyseres og forstås alene ud fra hvad der kan sanses (ses, høres og smages mm). Samtidig med at det sanselige - den manifesterede del af kulturen nemlig har en betydning i sig selv, kan det tillige have en **symboliserende** betydning for de ikke-sanselige dele af kulturen. Den såkaldte kernekultur. Den vertikale kulturdimension omfatter denne sondring mellem den manifesterede kultur og kernekulturen, ved at omfatte følgende 6 kulturlag:

**a. Manifeste kulturlag - eller de symboliserende kulturlag.**

- i. Det umiddelbart sansemulige proceslag med heraf følgende frembringelser.
- ii. Det vanskeligt sanselige strukturlag
- iii. Det formaliserede lov og regellag.

**b. Kernekulturen - eller de symboliserede kulturlag.**

- iv. Det ikke-sanselige tilstedeværende.
- v. Det fundamentale værdilag.
  - a. Partielt legitimerende værdier.
  - b. Alment accepterede højeste værdier.
- vi. Den grundlæggende verdensopfattelse.

*Ad. a. i: Det umiddelbart sansemulige proceslag.*

Det, der umiddelbart og mest iøjnefaldende adskiller den ene kultur fra den anden er, at folk fra de forskellige kulturer opfører sig forskelligt. De sidder og klæder sig på forskellig

<sup>17</sup> Se yderligere Hans Gullestrup: ”Kultur, kulturanalyse og kulturetik”, København 1995.

<sup>18</sup> Hans Gullestrup: o.p.c. samt upubliceret manus til kommende bog

vis, og de behandler hinanden forskelligt. De producerer måske samme produkter, men på forskellig vis, og de synger forskellige sange og spiller forskellig slags musik. Deres historie og myter har forskelligt indhold, selv om de måske forsøger at give svar på de samme spørgsmål, men først og fremmest taler og skriver de ofte med meget forskellige sprog til hinanden. Det, man således umiddelbart kan se og høre, bliver derfor ofte de første kriterier for de enkelte kulturers afgrænsning, og de umiddelbare kriterier for de involverede kulturaktørers fortolkning og forståelse af en anden kultur. Men stor ensartethed i det umiddelbart sanselige lag kan meget vel dække over store og afgørende forskelligheder i de dybere kulturlag, ligesom store forskelligheder i den sanselige kultur kan dække over stor ensartethed i de dybereliggende kulturlag.

**Indikatorer** for graden af interkulturel kompetence kan i dette lag bl.a. søges i informationer om følgende karakteristika i dette kulturlag (bør naturligvis uddybes meget mere): 1) kendskab til og beherskelse af forskellige produktionsmåder og færdige produkter; 2) kendskab og beherskelse af andre sprog end modersmålet; 3) kendskab til og accept af forskellige spiseretter, klædedragter, religiøse praksisformer, samt kunst og musik etc., etc.

Ad. a. ii: Det vanskeligt sanselige strukturlag.

Menneskelig adfærd og resultaterne heraf opstår og foregår som nævnt sjældent - om overhovedet - ganske tilfældigt, men følger i reglen over et vist tidsrum et mere eller mindre fast mønster i ensartede situationer. Kulturens enkeltindivider opfører sig forskelligt - men på en bestemt måde forskelligt - over for andre enkeltindivider i kulturen alt efter disse individers alder, køn og placering i samfundet etc., ligesom de i større eller mindre grad følger visse skrevne eller uskrevne regler og love, om ikke for andet, så for at undgå sanktioner fra andre. På denne måde opstår der visse sammenhænge og mønstre, som på forskellig vis danner et slags skelet for de forskellige kulturer. Disse mønstre eller "skeletter", hvis opbygning og indhold varierer fra kultur til kultur, er naturligvis centrale for forståelsen af en anden kultur, og selv om de ikke ligefrem kan ses eller høres, kan de dog over en vis tid sanses, og viden om deres eksistens og indhold udledes via en "vågen iagttagelse".

**Indikatorer** for graden af interkulturel kompetence må på dette lag bl.a. søges 1) i befolkningens kendskab til andre politiske, sociale og økonomiske strukturer end "deres egne" samt i 2) en vurdering af måden hvorpå sådanne andre strukturer omtales og accepteres i dagliglivets praksis samt i den offentlige debat. Eksempelvis andre ægteskabsformer, organisationsformer i erhvervslivet etc. etc.

Ad. a. iii: Det formaliserede lov- og regellag.

Love, vedtægter, forordninger og regler mm. kan på en måde ses som en formalisering af den i kulturen eksisterende *moral*. Efter som dette med hvordan mennesker i et givet socialt- og kulturelt samvær "bør" eller ligefrem "skal" - eller modsætningsvis "ikke bør" eller "ikke skal" - opføre sig i forskellige sammenhænge. Man skal f.eks. i de fleste kulturer overholde diverse love og forordninger - principielt i alle tilfælde, for praksis i forhold til love kan variere ganske meget.

Love, vedtægter og regler mm. bliver dermed et udtryk for den formaliserede og nedfældede moral, som dog ikke nødvendigvis - eller på nogen måde - behøver at være i overensstemmelse med det fundamentale værdi-grundlag. De fundamentale værdier vil, såfremt disse ikke udtrykkes gennem de formaliserede love og regler, snarere komme til udtryk gennem de *socialle normer*, selv om også overgangen mellem hvad der kan betragtes som sociale normer og hvad der mere er formaliserede regler er glidende og vanskeligt at fastslå.

**Indikatorer** for befolkningens interkulturelle kompetence kan i dette lag bl.a. findes i 1) dens kendskab til relevante regler og sociale normer i andre kulturer, når de besøger disse, eller 2) modsætningsvis til at acceptere andre menneskers ukendskab til egne love og sociale normer. Alt sammen naturligvis inden for visse grænser. 3) En analyse af årsager og behandling af lov- og normbrud af danske i andre kulturer og ”andre” i den danske kultur, kunne her give en ganske god indikation.

Mens den manifesterede kultur altså både vil have en betydning i sig selv for en given befolkningsgruppes interkulturelle kompetence, er det dog i den dybere liggende kernekultur, det egentlige grundlag for den interkulturelle kompetence skal findes. Selv om indikatorerne for indholdet af denne kernekultur empirisk kan og må findes, vil jeg dog nedenfor knytte nogle kommentarer til kernekulturens 3 lag.

*Ad. B. iv: Det ikke-sansefulde tilstedeværende.*

Enhver aktør i det interkulturelle samvær kender af erfaring situationer, hvor ”noget finder sted” uden at der tilsyneladende ”sker noget”. En information bringes videre, uden at nogen siger noget, og en reaktion fremkaldes, uden at man kan finde ud af hvorfor eller hvordan.

De, der har oplevet en fiskeriauktion i Skagen, Strandby eller Hvide Sande, kan måske fornemme, hvad jeg mener. Uden at noget tilsyneladende sker, forhøjes budene i hastigt tempo, og auktionarius ”rabler” stadig større tal af sig i hurtigt tempo, indtil han pludselig - tilsyneladende uden grund - slår hammeren i en fiskekasse og siger ”solgt” for dette eller hint til den eller den person. Hvis kulturaktøren imidlertid forstår sproget, eller hvis han er i stand til at tilegne sig dette under selve auktionen, kort sagt hvis han besidder den relevante interkulturelle kompetence, har han dog kunne se, at ét sted løftes en finger op til kasketskyggen under vejs, og et andet sted rømmer en person sig et par gange i hastig rækkefølge. Og et helt tredje sted vender en person lige pludseligt ryggen til auktionarius. Alt sammen signaler i et sprog, som den kulturkompetente kan sanse, tolke og forstå. Her sker altså noget, og der ”tales et sprog”.

Men hvad når der absolut intet sker? Eller hvad når dette, at der intet sker i sig selv er et udtryk for, at noget sker for de indviede? – at der rent faktisk foregår en kommunikation gennem dette, at der absolut intet sker? Eller som Øyvind Dahl udtrykker det:

”... kroppsspråk, ubevisste reflekser, brug av tid og rom og bruk av kontekster. Vi reagerer på tegn og signaler utenfra med en slags refleksbevegelse, eller sagt med et moderne bilde: Så lenge vi opptrer innenfor vår egen kulturelle referanseramme, kan vi ”gå på automatpilot”. Vi kan skru av styringen og bevege oss etter inarbeidede rutiner. Men straks vi møter et ukjent miljø, en ny arbeidsplass, eller et nytt land, må vi derimod over på manuell styring. Det er mye mer krevende, men også utfordrende og lærerikt”.

(Dahl 2001, p. 24/25)

**Indikationer** på dette kulturlag er noget vanskeligere at finde frem til. Men indholdet af den generelle uddannelse samt den mere internationalt orienterede uddannelse på de mellem lange og længerevarende uddannelser kan i det mindste give os en indikation heraf, ligesom antallet og arten af indhentede og registrerede erfaringer fra arbejdsmarkedet og de sociale institutioner kan give os en indikation af niveauet af en given befolkningskompetence for dette ukendte.

*Ad. b. v, Det fundamentale værdigrundlag & b. vi, Den grundlæggende verdensopfattelse.* ...rummer på mange måder de samme vanskeligheder med hensyn til at finde og anvende relevante indikatorer for en given befolkningsgruppes interkulturelle kompetence.

Hvor det grundlæggende værdigrundlag siger noget om de herskende kriterier for hvad der er godt og hvad der er skidt, og herunder naturligvis også om hvilke karakteristika ved andre kulturer der vurderes som acceptable og hvilke ikke, så angiver den grundlæggende verdensopfattelse noget om den betragtede kulturs forholden sig til sin egen stilling i verden og denne stilling eller position set i forhold til andre befolkningsgrupper og disses kulturer. Det giver næsten sig selv, at en grundlæggende verdensopfattelse, som medfører en oplevelse af egen værd højt hævet over andre befolkningsgrupper, og egen kultur som noget af det ypperste, nogensinde frembragt, rummer ikke megen plads til accept og vilje til at lære andres ”måde at være på”. Et indhold af en sådan karakter må derfor næsten nødvendigvis føre til en meget lav interkulturel kompetence hos den pågældende befolkningsgruppe, og dermed evne til at indgå i interkulturelle sammenhænge. Visse befolkningsgrupper tilhørende store sproggrupper, eks. fransk og engelsk/amerikansk forventer således, at alle kan kommunikere med dem på **deres** modersmål, på samme måde som de forventer at disse andre i enhver sammenhæng ”opfører sig som dem selv”, såfremt ”de da er værd af regne med”.

**Indikationer** på tilstedeværelsen af en høj grad af interkulturel kompetence kan således dels 1) være evnen til at kommunikere på et eller flere andre sprog end det oprindelige modersmål. 2) Indholdet af den grundlæggende skoleuddannelse samt de videregående og højere uddannelser med henblik på viden om egen og andres kultur. Hvorfor en nærmere analyse af dette i dansk sammenhæng synes nødvendigt.

## 5. Afsluttende overvejelser samt overvejelser over de på side 3 i bilag af 11 april angivne 9 punkter

Som det vil være fremgået af det ovenstående mener jeg ikke, at man med hensyn til nøglekompetencen "Interkulturel Kompetence meningsfyldt kan adskille en sådan kompetence for Arbejdslivet; for Uddannelse og forskning samt for det civile liv. Jeg mener ikke dette kan lade sig gøre, fordi der ved interkulturel kompetence er tale om en fundamental kompetence omfattende både en given, ikke-dogmatisk og åben holdning, samt en nødvendig viden om egen og andres kultur konkretiseret på forskellig vis (sprog etc.): Jeg har derfor talt om Interkulturel Kompetence mere generelt, ligesom jeg har eksemplificeret indikatoremuligheder på forskellig vis. Jeg kan imidlertid forestille mig, at sekretariatet mere konkret kan udpege konkrete indikatorer inden for de tre arenaer, og såfremt I skulle ønske at drøfte dette yderligere, bidrager jeg gerne hertil på et tidspunkt efter midten af juni.

Med hensyn til de på side 3 i jeres oplæg af 11. april anførte 10 punkter (jf. bilag 3), har jeg følgende kommentarer til en del af disse, idet nogle dog allerede er indgået i behandlingen ovenfor. Jeg skal dog indledningsvis anføre, at de fleste punkter egentlig er så omfattende, at de kræver en mere udførlig behandling og drøftelse, end jeg på indeværende tidspunkt kan finde tid til.

Ad. Punkt 1.

Som det antydes ovenfor mener jeg, at i alle tilfælde hovedparten af nøglekompetenceområderne, nemlig numrene 1, 3-6, samt 8 og 9, er af generel karakter, som ikke med rimelighed kan behandles hver for sig for de tre arenaer. Enten har man kompetencen, og i så fald i alle tre arenaer, eller også har man dem ingen steder. Jeg føler derfor, at de nævnte må behandles nogenlunde som anført ovenfor. Kompetencerne 2, 7 og 10 er jeg dog mere usikker overfor.

Ad. Punkterne 2 til 8.

Her mener jeg egentlig, at de ovennævnte betragtninger gør det umuligt for mig at besvare disse yderligere, idet jeg grundlæggende mener, at vi med de 10 nøglekompetencer, som da lige så godt kunne være sammenfattet i 7 eller 8, eller forøget med yderligere 2-3 stykker, er fundamentale og grundlæggende nøglekompetencer, som i den udstrækning de nu måtte være tilstede i en given befolkningsgruppe, vil ligge til grund for alle de tre nævnte arenaer I arbejder med. I hver arena manifesterer eller konkretiserer de enkelte nøglekompetencer sig derefter på forskellig vis, men de bygger alle på de samme kompetencer, hvor omfattende disse så end måtte være.

Ovenstående holdning uddyber jeg naturligvis gerne yderligere, om I måtte ønske det. Men jeg ved jo ikke, om jeg er den eneste med denne opfattelse. I øvrigt har jeg ikke haft mulighed - og tid - til at kontakte nogen af de øvrige deltagere i panelet.

Ad punkt 9.

Dette punkt er besvaret ovenfor i selve behandlingen, i den udstrækning, jeg på indeværende tidspunkt har haft mulighed for at gøre.

## Litteratur

Barth (1994): *Manifestasjon og prosess*, Oslo.

Dahl, Øyvind (2001): *Møter mellom mennesker - Interkulturell kommunikasjon*, Oslo

Gullestrup, Hans (1995): *Kultur, kulturanalyse og kulturetik*, København.

Hofstede, Geert (1999): *Kulturer og Organisationer*, København

Kuada & Gullestrup: *Cultural Categories and Profile*.

Kuada & Gullestrup (1998): *Corporate Governance, Accountability, and Pressures to Perform an International Study*, London.

Trompenaars, Fons & Charles Hampden-Turner (1998): *Ledelse over Landegrænser – Sådan tackles kulturforskelle*, København

Tylor, London 1871.

# Kreativ og innovativ kompetence I

af direktør Palle Rasmussen, Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet

## Indhold

1. Kompetencebegrebet og individuelle kompetencer .....	188
2. Kreativitet og innovation .....	190
2.1 Kreativitet .....	191
2.2 Innovation .....	193
2.3 Processer, situationer, miljøer .....	194
3. Kreativ og innovativ kompetence på individniveau .....	195
3.1 Delkomponenter .....	196
3.2 Forholdet til andre kompetencer .....	197
4. Udfoldelse af kreativ og innovativ kompetence .....	198
5. Hvor udvikles kreativ og innovativ kompetence .....	199
5.1 Livshistorisk perspektiv .....	199
5.2 Læring i uddannelse og arbejdsliv .....	200
5.3 Kulturelle traditioner .....	201
Litteratur .....	202



## 1. Kompetencebegrebet og individuelle kompetencer

Jeg forstår kompetence som evnen til at udføre komplekse handlinger, både i arbejdslivet og i andre sammenhænge. Indholdsmæssigt handler kompetence om at have den nødvendige viden, kunnen og holdning.

Kompetence er således et meget bredt begreb, og det kan ikke undre, at der lægges forskellige betydninger i det, når det bruges i faglige analyser og debatter. Så vidt jeg kan se, er der især tale om tre grundbetydninger:

- **Kompetence 1:** Personers egenskaber og ressourcer (f.eks. erfaringer, færdigheder, faglig viden)
- **Kompetence 2:** Sæt af egenskaber og ressourcer, som benyttes i arbejds- og praksissituationer ("arbejde" i bred forstand).
- **Kompetence 3:** Godkendelse eller autorisation til, på grundlag af dokumenterede færdigheder, at udøve erhverv inden for et nærmere defineret fagområde.

Kompetence 3 er uden tvivl et betydningselement, som bidrager til at gøre kompetence til et populært og strategisk begreb. Der er mange grupper i samfundet, som efterstræber officiel anerkendelse af deres kompetence inden for et fagområde.

Der er tæt sammenhæng mellem kompetence 1 og 2. De indgår som regel begge (i et eller andet omfang), når ordet "kompetence" bruges. Når jeg her har skilt dem ad, er det for at synliggøre forskellen mellem den kompetence, personer (eller kollektive aktører) besidder, og den kompetence, de skal udøve i arbejds- og praksissituationer. Det har bl.a. den pointe, at personer kan besidde kompetencer, som ikke umiddelbart bliver synlige i deres udøvelse af arbejde (eller andre former for praksis), fordi rammerne i arbejdet er for snævre.

Selv om kompetence 1 og 2 analytisk må adskilles, er grænserne mellem dem flydende, og de påvirker hele tiden hinanden. De beskrivelser af personers kompetence, man f.eks. kan finde i industrisociologiske analyser, må ses som "snapshots" af en proces, nemlig samspillet mellem arbejdsopgaver og person. Beskrivelser, som søger at fange dette samspil i alt for faste og detaljerede kategorier, kan hurtigt blive vildledende. Det peger for det første på, at kompetencekategorier bør være rummelige. For det andet peger det på, at man i empiriske kortlægninger af kompetencer bør medtage indikatorer på både kompetence 1 (personers registrerede egenskaber) og kompetence 2 (personers udøvelse af arbejde eller andre former for praksis).

Forholdet mellem begreberne kvalifikation og kompetence er et tilbagevendende tema i faglige debatter inden for området. Flere forskere har søgt at give systematiske definitioner af forskellen mellem de to begreber (se f.eks. Jensen & Prahl 2000). Jeg synes imidlertid ikke, en sådan skelnen giver meget mening. Den centrale forskel mellem kvalifikationsbegrebet og kompetencebegrebet er for mig at se, at det første var populært i Danmark i 70'erne og 80'erne, mens det sidste var populært i 90'erne og fortsat er det i dag. Der er givetvis nogle historiske årsager til dette skift i begrebsbrug. Kvalifikationsbegrebet var især knyttet til analyser af industriarbejdet og til marxistiske per-

spektiver på dette arbejdes centrale betydning i samfundet, mens kompetencebegrebet i højere grad er knyttet til professioners arbejde (jfr. kompetence 3) og til en række faggruppes bestræbelser for at opnå professionel status. Pointen er imidlertid, at kvalifikation i 70'erne og 80'erne var noget lige så mangfoldigt og diffust som kompetence er i dag. Som eksempel kan nævnes, at selv om fokus var på industriarbejdet, blev der også talt om innovative og kreative kvalifikationer, bl.a. hos faggrupper uden for industriarbejdet (se f.eks. Masuch 1974). Jeg finder det derfor mere hensigtsmæssigt at nøjes med begrebet kompetence, og så at tydeliggøre de forskellige betydninger dette begreb kan have.

Der er gennem tiden udviklet mange sæt af kategorier til beskrivelse af kompetencer. Definition og afgrænsning af kategorierne afspejler både det område, som skal beskrives, og de teoretiske forståelser, som ligger til grund. Jeg vil nævne to velkendte danske eksempler.

SUM-metodikken er et sæt af kvalifikationskategorier udviklet som støtteredskab til uddannelsesplanlægning i tilknytning til virksomheder (Clematide & Hansen 1996). Beskrivelsen bygger på eksisterende begreber og undersøgelser især inden for arbejdssociologien. SUM-metodikken rummer tre hovedkategorier:

- Almen-faglige kvalifikationer
- Teknisk-faglige kvalifikationer
- Personlige kvalifikationer

Inden for disse hovedkategorier er der så en række underkategorier, mellem 3 og 5 for hver hovedkategori. Jeg opfatter SUM-kategorierne som tæt knyttet til det faglærte arbejde i industri og produktion. Det fremgår bl.a. af den vægt, der lægges på de teknisk-faglige kvalifikationer. Kategorierne dækker primært arbejdspladsen som arena for udfoldelse af kompetence.

Kompetencerådet arbejder i sine rapporter om et kompetenceregnskab for Danmark med ganske andre kategorier (Kompetencerådet 2000). De præsenteres ikke som en samlet systematik, men som nogle kernekompetencer, hvis nødvendighed begrundes i et værdigrundlag for det danske samfunds udvikling. Der arbejdes med følgende fire kernekompetencer:

- Læringskompetencer
- Forandringskompetencer
- Relationskompetencer
- Meningskompetencer

Inden for hver kernekompetence er der 2-3 underkategorier. Formålet med disse underkategorier er primært empirisk; det er områder, som kan operationaliseres i indekser over Danmarks styrke hhv. svaghed sammenlignet med udvalgte andre nationer. F.eks. belyses læringskompetencer ved indekser inden for tre delområder: Faglighed, læring i organisationer og tværkulturel læring. Til forskel fra SUM-metodikken dækker Kompetencerådets kategorier hele samfundet som arena for udfoldelse af kompetencer, og kategorierne er tydeligt knyttet til et strategisk perspektiv for det danske samfunds udvikling.

Hvad så med de kategorier, som indtil videre er valgt som udgangspunkt for det Nationale Kompetenceregnskab (inspireret især af OECD's DeSeCo-projekt)? Her arbejdes med 10 nøglekompetencer, som regnes som empirisk målbare. Bag nøglekompetencerne ligger tre ”meta-kompetencer”, som ikke er målbare i sig selv, men som gælder på tværs af nøglekompetencerne.

Selv om NKR's arbejde lægger størst vægt på kompetencer i arbejdslivet, dækker systemet af nøglekompetencer hele samfundet som arena for udfoldelse af kompetence. Nøglekompetencerne er så vidt jeg kan se afgrænset således, at hver af dem dækker et væsentligt praksisområde eller en væsentlig opgave i det moderne hverdagsliv. Kategorierne har således samme bredde, som man finder i Kompetencerådets arbejder. Men hvor Kompetencerådet formulerer kernekompetencer på et strategisk grundlag, rummer NKR's system af nøglekompetencer en ambition om dækkende og alsidig beskrivelse af kompetencebilledet i det danske samfund. Det er en ganske vidtgående ambition, og jeg har svært ved at vurdere, om den er realistisk.

Jeg opfatter det som en styrke, at nøglekompetencerne som hovedregel er knyttet til genkendelige områder og opgaver i hverdagslivet, og at man har undladt at kombinere dem i hierarkier o.l. Som sådan tror jeg, kategorierne er et brugbart beskrivelsesredskab, forudsat der kan findes dækkende indikatorer. Jeg har ikke forslag til tilføjelser eller til sammenlægning af kategorier. Jeg finder dog forholdet mellem meta-kompetencer og nøglekompetencer svært gennemskueligt. Hvad afgør, om noget er en meta-kompetence, og kunne nogle af nøglekompetencerne ikke også opfattes som meta-kompetencer? F.eks. gik Gardner i sin analyse af kreativitet ud fra, at kreativitet er en tværgående evne, som gør sig gældende inden for hver af de syv intelligenser, han arbejder med (Gardner 1997). Det kunne pege på at indplacere kreativ og innovativ kompetence som meta-kompetence. Og hvad så med selvledelseskompetence? Jeg vil dog ikke søge at besvare dette spørgsmål.

I forbindelse med operationalisering af nøglekompetencerne vil jeg igen minde om, at man i empiriske kortlægninger af kompetencer bør medtage indikatorer på både kompetence 1 (personers registrerede egenskaber) og kompetence 2 (personers udøvelse af arbejde eller andre former for praksis).

## 2. Kreativitet og innovation

Begreberne kreativitet og innovation handler begge om at skabe noget nyt; at frembringe produkter, koncepter, viden, som tydeligt adskiller sig fra det, som eksisterer i forvejen. Det nye kan adskille sig fra det eksisterende på flere måder. Det kan være et nyt produkt som f.eks. mobiltelefonen, som i kraft af anvendelighed og tilgængelighed skaber et nyt og omfattende marked. Det kan også være en ny teori, som radikalt omorganiserer den foreliggende viden inden for det pågældende domæne. Her kan som eksempel nævnes teorien om kontinentaldrift og pladetektonik, som leverede en ny og sammenhængende beskrivelse af en lang række forhold vedrørende jordklodens beskaffenhed og udvikling. Det kan være et koncept, som både er effektivt og signalerer væsentlige værdier, som f.eks. Gandhis strategi for ikke-vold. Og det kan være et produkt inden for en etableret genre, f.eks. Da Vincis ”Mona Lisa”, som har ekstraordinær kvalitet i kraft af den optimale brug og kombination

af eksisterende ideer eller teknikker. Men kreativitet og innovation er også to forskellige begreber, hentet fra hver deres kontekst.

### 2.1 Kreativitet

Begrebet kreativitet er i sin oprindelse stærkt knyttet til forskellige former for kunstnerisk virksomhed, selv om det efterhånden har fået bredere betydning. Nudansk ordbog definerer kreativitet som ”evnen til at få nye ideer og gennemføre dem”. Samtidig er begrebet kreativitet overvejende knyttet til det individuelle niveau og til psykologien som faglig referenceramme. Kreativitet er oftest blevet opfattet som en egenskab hos det enkelte menneske, og hovedstrømmen i kreativitetsforskningen har handlet om, hvordan egenskaben kreativitet er forbundet med andre menneskelige egenskaber. Begrebet kreativitet er dog gradvis også blevet taget op i sociologi og kulturforskning, hvor det er mindre knyttet til det individuelle niveau. Her fokuseres der snarere på, hvordan bestemte socialt-kulturelle miljøer og bestemte historiske situationer kan give gode eller dårlige vilkår for udfoldelse af kreativ virksomhed.

Eftersom opgaven her er at belyse kreativ og innovativ kompetence på individuelt niveau er det relevant at inddrage den psykologiske forskning om kreative personers egenskaber. Isaksen (her efter Kupferberg 1996, s 128) har sammenfattet den denne forskning i en ”otte-pakke”, opdelt i hhv. en kognitiv og en affektiv dimension:

<i>Kognitiv</i>	<i>Affektiv</i>
Talefærdighed	Nysgerrighed
Fleksibilitet	Kompleksitet
Originalitet	Risikotagen
Uddybning	Fantasi

Sådanne forsøg på at udpege kreative personers egenskaber rummer det problem, at de let kommer til at tolke sociale og kulturelle elementer i situationer, hvor kreativitet er blevet udfoldet, som almindelige personlige egenskaber. Kupferberg har f.eks. påpeget, at en undersøgelse af personlige egenskaber forbundet med ”æstetisk skelneevne”, snarere finder frem til værdier, som er særligt fremtrædende hos kunstnere i USA, og som afspejler kulturen og kunstnernes samfundsmæssige position i dette samfund (Kupferberg 1996, s 117-119).

Nyere psykologisk forskning om kreativitet lægger vægt på, at kreativitet ikke blot er en egenskab hos eet enkelt individ og dette individs hjerne og personlighed, uanset hvor genial og usædvanlig personen måtte være (Gardner 1997, s 247-8). Kreativitet må snarere være en interaktion, en dynamik mellem tre adskilte bestanddele:

- Individet med dets særlige evner, stil, behov, ønsker og dispositioner.
- Det givne vidensdomæne eller fag, som den person er udlært i og nu arbejder indenfor.
- Det felt, som er knyttet til vidensdomænet. Med feltet menes den konstellation af personer og institutioner, som står for uddannelse, stillinger og tildeling af belønninger, og hvis vurderinger i hovedsagen afgør, om det givne produkt eller den givne præstation tilkendes kvalitet i omverdenen.

Hverken individ, område eller felt er kreative (eller ikke-kreative) i sig selv. Muligheden for kreativitet opstår kun, når et individ udfører arbejde inden for et område, og feltet til sidst tillægger dette arbejde værdi.

Selv om Gardner afviser, at kreativitet kun er betinget af personlige egenskaber, peger han alligevel på en række kompetencer, man skal have eller tilegne sig, hvis man vil have mulighed for at yde kreative præstationer, at "være en skaber" (Gardner 1997, s 253-256). Man skal:

- Lære at føre et liv i disciplin.
- Lære at beherske et fag eller vidensdomæne, som regel ved at arbejde under den samme form for vejledning i lang tid.
- Ikke være alt for villig til at behage, ikke lade sig påvirke alt for meget af omgivelserne.
- Have eet eller nogle få mennesker ved sin side, som kan yde støtte, når man skal tackle det mest krævende kreative arbejde.
- Have fornemmelse for fagets eller vidensdomænets situation og udvikling: Hvor det har været, hvor det er på vej hen.
- Have fornemmelse for feltet, med dets personer og institutioner og deres kvalitetskriterier.

Gardners forståelse af kreativitet som et samspil mellem individ, domæne og fag genfindes i en rapport om kreativitetens rolle i moderne kompetenceudvikling, udgivet af den engelske tænketank Demos (Selzer & Bentley 2000). Men hvor Gardner især henter sit materiale fra særligt fremragende historiske personer, trækker Selzer & Bentley især på eksempler fra nutidige arbejds- og uddannelsessammenhænge. De understreger da også, at kreativitet *ikke* er det samme som kunstnerisk eller æstetisk fornemmelse, og at man ikke behøver at være anerkendt som strålende eller fremragende for at være kreativ. Kreativitet er for Selzer & Bentley en evne til at løse problemer. De peger på fire centrale træk ved den kreative problemløser (Selzer & Bentley 2000, s 24 f.):

- Evnen til at formulere nye problemer i stedet for at lade andre definere problemerne. Den kreative problemløser finder nye problemer når andre måske slet ikke stiller spørgsmål.
- Evnen til at overføre det man lærer mellem forskellige kontekster. Dette betegner psykologien som "transfer". Situationer kan ligne hinanden så meget, at der næsten automatisk udløses transfer af viden og reaktioner; men i mere krævende former for transfer er der tale om aktiv refleksion over forholdet mellem de forskellige kontekster og anvendelsen af viden og færdigheder. Folk, som lærer kreativt, har brug for et bredere udvalg af kontekster til at optræne deres færdigheder og viden.
- Evnen til at forstå, at læring er en gradvis proces, som også indebærer fejltagelser. Mange har den spontane opfattelse, at man lærer noget enten med det samme eller slet ikke. Det kan hæmme læring. Hvis man ser læring som en gradvis proces er man mere parat til at investere den nødvendige tid og energi.
- Evnen til at fokusere sin opmærksomhed på at stræbe efter et mål. Nogle mennesker er tydeligvis mere parat end andre til at engagere sig i aktiviteter på en fokuseret måde. Det er som regel folk, som stræber efter langsigtede mål og har strategier for at opnå dem. Evnen til at indgå i og drage nytte af forandring er forbundet med evnen til at fokusere på mål.

## 2.2 Innovation

Til forskel fra kreativitet er begrebet innovation i sin oprindelse knyttet til udviklingen af teknikker og produkter i erhvervslivet. Nudansk Ordbog definerer innovation som ”skabe noget nyt, f.eks. af teknisk art” og anfører eksempler, der handler om virksomheder og ingeniører. Den faglige referenceramme for analyser af innovation hentes som oftest fra økonomi eller erhvervsøkonomi. I overensstemmelse hermed er forståelsen af innovation primært forankret på organisationsniveau, sekundært på samfundsniveau, men næsten ikke på individniveau. En ”innovator” er ifølge Nudansk Ordbog en fornyer; men når der i analyser af innovationsaktivitet tales om innovatorer, er der næsten altid tale om virksomheder, ikke om personer. De medarbejderkompetencer, som bidrager til innovation, fremstår heller ikke som noget væsentligt tema. I en omfattende håndbog om industriel innovation (Dogson & Rothwell 1994) behandles blandt mange andre temaer også ”innovation and training”, men i meget kort form og med fokus på institutioner snarere end på kompetencer.

I et centralt dansk bidrag defineres innovation således:

*”Innovation finder sted, når en virksomhed udvikler en ny produktionsproces, et nyt marked eller en ny serviceydelse og introducerer den på markedet eller i produktionen. Den virksomhed, som kommer først med nyheden, er en sand innovator, mens de, som senere indfører nyheden, kan betegnes som imitatorer. I virkelighedens verden er forskellen mellem innovation og imitation ikke særlig klar (...). Det er tilsvarende vanskeligt at sondre klart mellem innovation og innovationsspredning (...). Derfor lader vi i denne rapport ”innovation” stå for en proces, der omfatter såvel den oprindelige udvikling af en fornyelse og dens introduktion på markedet som dens videre udbredelse og anvendelse”*

(Lundvall 1999, s. 29).

I denne forståelse er innovation (på linie med Selzers & Bentleys forståelse af kreativitet) ikke en eksklusiv aktivitet, men derimod en mangfoldig aktivitet, som er bredt forankret i erhvervslivet. Innovation har også karakter af problemløsning; den centrale drivkraft for danske virksomheders innovation er ifølge Lundvall virksomhedernes bestræbelser for at forbedre deres omstillingsevne i en skærpet konkurrencesituation. Og innovationernes omfang og karakter er i høj grad betinget af de forskellige former for samspil, virksomhederne indgår i; samspil med andre virksomheder i ind- og udland, samspil med uddannelsesinstitutioner, samspil med videns- og forskningsinstitutioner m.m. Disse organisationer og samspil kan betegnes som et innovationssystem.

Innovation som kompetenceområde er bl.a. blevet belyst af Kompetencerådet. I rapporten ”Danmarks Nationale Kompetenceregnskab” (Kompetencerådet 2000) arbejdes der med forandringskompetencer som én af fire nøglekompetencer. Forandringskompetencer belyses via to indeks: Eet for innovation og eet for mobilitet.

Kompetencerådet definerer innovation som ”..udvikling, men også igangsættelse eller iværksættelse af nye initiativer - det kan være alt fra start af virksomheder til grundlæggelse af sociale organisationer. Innovation forstås bredt som noget, der skal ske i alle samfundssfærer og på alle niveauer. Det

ses både som enkeltindivers og organisationers evne til at innovere og iværksætte og som strukturers evne til at forandre sig og genopfinde sig selv løbende” (s. 48). Også her ses innovation som en mangfoldig aktivitet. Der er dog nogle forskelle i forhold til Lundvalls definition. For det første ses innovation ikke kun i forhold til virksomhederne og markedet eller produktionen, og for det andet omtales innovation her som (bl.a.) en individuel evne. Der bliver dog ikke sagt noget nærmere om, hvordan en sådan evne kan være forankret hos individerne, og under hvilke betingelser, den kan udfolde sig. Definitionen fremtræder nærmest som en uigennemskuelig generalisering af den økonomiske tilgang til innovation.

Det er således svært ud fra innovationsforskningen at finde retningslinier for innovationsevne som individuel kompetence. Der er imidlertid, så vidt jeg kan se, god overensstemmelse mellem den brede forståelse af kreativitet, som findes hos Selzer & Bentley, og den brede forståelse af innovation hos Lundvall og Mandag Morgen. Innovative processer fremtræder ikke som noget andet end kreative processer og omvendt. Derfor finder jeg det rimeligt at bygge videre på de her omtalte forståelser af kreativitet, når jeg skal beskrive kreativ og innovativ kompetence.

Udover kreativitet og innovation kunne også et tredje begreb inddrages, nemlig entrepreneurship. Nudansk ordbog definerer en entreprenør som en igangsætter og en entreprenant person som foretagsom og kreativ. Hermed får begrebet entreprenør en bredere betydning end begrebet iværksætter (som er en person, der starter egen virksomhed). Kupferberg (1996, s. 111) understreger også sammenhængen mellem begreberne kreativitet, innovation og entrepreneurship.

### 2.3 Processer, situationer, miljøer

Som tidligere nævnt må kompetencer ses i deres anvendelsessammenhæng. Kortlægning af kompetencer via en registrering af individers egenskaber (som personlighedstræk, uddannelse, livsstil, arbejds erfaring m.v.) vil altid rumme usikkerhed, fordi de sammen egenskaber kan udfolde sig på forskellig måde i forskellige anvendelsessammenhænge. Det gælder generelt, men det gælder i særlig høj grad, når der er tale om kreativ og innovativ kompetence. Kreative og innovative processer er komplekse, og selv om der investeres mange ressourcer og meget energi i dem, er resultaterne som regel svære at forudsige. Nogle kreative processer foregår overvejende på individuelt plan, men som oftest er der en række individer, organisationer m.m. involveret. Begrebet ”innovationssystem” signalerer netop, at innovation er en proces med mange deltagere.

I overensstemmelse med Gardner kan man sige, at kreative og innovative processer udfoldes i et samspil mellem tre komponenter, nemlig

- individer og deres kompetencer
- videns- og praksisdomæner med deres særlige indhold
- felter (knyttet til videns- og praksisdomænerne) med deres kvalitetskriterier og autoriteter

Eftersom kreative og innovative processer er svære at forudsige, vil viden om dem ofte bygge på at lokalisere resultaterne (koncentrationer af kreativ aktivitet og innovationer) og undersøge den kontekst, hvori de er fremkommet. Samspelet mellem de nævnte tre komponenter vil således typisk kunne iagttages inden for

- bestemte miljøer

- bestemte historiske situationer.

Som eksempler kan nævnes for det første det kulturelle og intellektuelle miljø i Wien omkring første verdenskrig, hvor der blev skabt en række væsentlig fornyelser inden for kunst og filosofi; og for det andet ”Silicon Valley”-området i 1970’erne og 80’erne, hvor en række informationsteknologiske innovationer blev skabt og udmøntet kommercielt. Der er næppe tvivl om, at kreative og innovative kompetencer har været afgørende faktorer i disse situationer; men de har spillet sammen med en række andre faktorer, og det vil være særdeles vanskeligt at udpege, præcis hvilken betydning de individuelle kompetencer har haft. Man kan ikke uden videre ”regne tilbage” fra miljøer og situationer til individers kompetencer.

### 3. Kreativ og innovativ kompetence på individniveau

I forlængelse af overvejelserne i det foregående vil jeg definere kreativ og innovativ kompetence således:

Kreativ og innovativ kompetence er en persons evne til, hvis ressourcerne og situationen tillader det, at gennemføre synlige fornyelser inden for et givent videns- og praksisdomæne.

Et par kommentarer til denne definition:

- Det forudsættes, at personer kan have kreative og innovative evner, og at nogle personer kan have dem i højere grad end andre.
- Det forudsættes ikke, at disse evner er erhvervet på nogen bestemt måde. Det er min opfattelse, at langt de fleste mennesker har grundlæggende anlæg for kreativ og innovativ aktivitet, men at der er stor forskel på, hvor meget og hvordan disse anlæg udvikles i livsforløbet.
- Det område, inden for hvilket kompetencen kommer til udfoldelse, er angivet som et videns- og praksisdomæne. Sådanne domæner findes overalt i samfundslivet. Til domænerne er som nævnt knyttet felter med autoriteter og kvalitetskriterier, men det er i domænerne, den kreative og innovative indsats kommer til udtryk.
- Der er knyttet betingelser til udfoldelsen af kompetencerne. For det første skal der være ressourcer til rådighed, i form af materialer, ideer, energi mm. For det andet skal den kulturelle og politiske situationen være tilstrækkelig åben til, at fornyelse faktisk kan forekomme. Der skal være et spillerum for kreativitet og innovation.
- Fornyetelsen forudsættes at være ”synlig”, men ikke f.eks. ”væsentlig” eller ”fremragende”. Dette er i forlængelse af den brede opfattelse af kreativitet og innovation, som jeg har omtalt ovenfor.

Der er et yderligere spørgsmål, som stiller sig i forbindelse med kreativ og innovativ kompetence. Næmlig om der er tale om et overskudsfænomen eller en livsnødvendighed. Når man som Gardner studerer den kreative indsats hos særlig fremragende historiske personer, fremtræder kreativiteten som et mentalt overskud, der føjer nye muligheder til livet. Livet kunne have gået videre med traditionel lægevidenskab og biologi; men den dramatiske udvikling i genetikken fra 1950’erne og frem-



efter har gradvis skabt ny viden og nye muligheder for livskvalitet (og nye etiske dilemmaer). Men når man ser kreativitet og innovation som problemløsning, fremstår det i mange tilfælde som en nødvendighed. F.eks. ser Lundvall innovation som en nødvendighed for virksomhederne, hvis de vil overleve i en skærpet konkurrencesituation. Det er opfattelsen af kreativitet som livsnødvendighed, der er fastholdt i et ordsprog som ”Nød lærer nøgen kvinde at spinde”, og som har fundet sit mest berømte udtryk i Robinson Crusoe-figuren. Men Robinson illustrerer også sammenhængen mellem de to perspektiver; for hans innovative indsats sikrer ikke alene overlevelse, men efterhånden også civilisation. Svaret på, om kreativ og innovativ kompetence er et overskudsfænomen eller en livsnødvendighed, må blive både/og. Men de to perspektiver kan selvfølgelig have forskellig vægt i givne situationer og miljøer.

### 3.1 Delkomponenter

Udgangspunkter for at identificere delkomponenter finder jeg især i de ovenfor omtalte bidrag vedrørende kendetegn ved innovative og kreative personer. Jeg foreslår, at der opereres med følgende tre delkomponenter:

1. Transfer- og kombinationsevne. Evne til at overføre, anvende og kombinere videns- og praksisformer på tværs af opgaver, domæner, situationer og miljøer.
2. Afbalanceret selvstændighed. Fornemmelse for givne felter med deres autoriteter og kvalitetskriterier, men samtidig tilstrækkelig personlig og faglig selvstændighed og selvtillid til at kunne og turde sætte sig ud over disse autoriteter og kvalitetskriterier.
3. Fokuseringsevne og disciplin. Evne til at kunne fokusere sin indsats på vanskeligt overskuelige problemer, og disciplin til at tilrettelægge og gennemføre indsatsen.

Kommentarer til disse delkomponenter:

*Ad 1, transfer- og kombinationsevne.* En række udsagn om kreative og innovative processer peger på, at reflekterede former for transfer og kombination af elementer fra forskellige kontekster er et væsentligt element. Selzer & Bentley peger på evnen til overføring mellem forskellige kontekster som eet af de fire væsentlige træk ved den kreative problemløser. Koestler (omtalt f.eks. hos Olsen 1993) taler i sin kreativitetsteori om bisociationen som den grundlæggende struktur i det kreative øjeblik. Bisociationen etablerer forbindelse mellem to kontekster, der vanemæssigt opfattes som forskellige. Dette medfører en abrupt veksling af tankestrømmen fra en matrice til en anden. Denne struktur, som kreativiteten har fælles med humoren, er en form for transfer. Kombinationsevne kan illustreres med et eksempel. En naturhistoriker blev spurgt, hvilke værker han læste. De færreste syntes at have noget at gøre med naturhistorie; men på én eller anden måde fik han det, som han havde læst de mest forskellige steder, knyttet sammen med sit aktuelle projekt. Han havde åbenbart talent for at se forbindelserne mellem ting, som tilsyneladende er urelaterede (efter Kupferberg 1996, s 120).

*Ad 2, afbalanceret selvstændighed.* Denne evne fremhæves i flere af de ovenfor omtalte bidrag. Selzer & Bentley taler om at den kreative problemløser formulerer nye problemer i stedet for at lade andre definere problemerne. Gardner fremhæver, at den skabende person ikke skal være for villig til at behage eller til at lade sig påvirke af omgivelserne, samt at den skabende person bør kunne ac-

ceptere den risiko, som knytter sig til uprøvede og kontroversielle ideer og praksisser. Det er altså nødvendigt med selvstændighed og selvtillid, men ikke ubetinget. Det er samtidig nødvendigt med viden om og erfaring med det eller de videns- og praksisdomæner, der arbejdes indenfor, og de felter, som knytter sig til dem. Det er autoriteterne inden for feltet, som giver det nødvendige modspil, og som validerer kreativiteten, når de anerkender en ny måde at gøre tingene på.

*Ad 3, fokuseringsevne og disciplin.* Som den første retningslinie for den, som vil være en skaber, peger Gardner på, at man skal lære at leve et liv i disciplin. De historiske eksempler på kreative personer, han har studeret, disciplinerede sig selv til arbejdet i nærmest uhyggelig grad. Det ser jeg ikke som efterstræbelsesværdigt; men der er mange udsagn om, at kreativt og innovativt arbejde kræver en stor, disciplineret og vedholdende indsats. Det er imidlertid ikke kun et spørgsmål om at gå på med krum hals, det er også et spørgsmål om at have det overblik, som muliggør den vedholdende indsats. Bentley og Selzer peger dels på evnen til at fokusere sin opmærksomhed i stræben efter et mål, og dels på evnen til at forstå, at læring er en gradvis og ikke-lineær proces.

Dette er altså mit bud på delkompetencer inden for den kreative og innovative kompetence. Det er klart, at disse delkompetencer rummer elementer, som også indgår i andre kompetencer. Derfor vil jeg understrege, at delkompetencerne ikke skal forstås i sig selv, men netop som dele af den kreative og innovative kompetence.

Jeg har overvejet at medtage en delkompetence mere, nemlig fagkundskab, forstået som solidt kendskab til og erfaring fra de videns- og praksisdomæner, inden for hvilke den kreative og innovative kompetence skal udfoldes. Gardner fremhæver som retningslinie for den kreativt arbejdende person, at vedkommende skal lære at beherske et område, som regel ved at arbejde under den samme form for vejledning i lang tid. Det er indlysende, at man skal have kendskab til videns- og praksisdomæner for at kunne forny dem. Men når kreativitet og innovation forstås som en bred og mangfoldig aktivitet, kan denne aktivitet for mig at se ikke forudsætte et niveau af fagkundskab, som er højere hvad der kræves ved de fleste andre kompetencer på NKR's liste. Frem for den etablerede fagkundskab er det snarere evnen til at tilegne sig kendskab til videns- og praksisområder, som er væsentlig. Jeg mener heller ikke, man logisk kan skelne mellem personers erhvervelse af fagkundskab inden for givne områder og deres innovative omgang med disse områder. Derfor har jeg undladt at medtage fagkundskaben som delkompetence.

### 3.2 Forholdet til andre kompetencer

Der er mange indbyrdes forbindelser mellem de ti kompetencer, som NKR arbejder med. For den kreative og innovative kompetence vil jeg dog især pege på sammenhængen til fire af de øvrige kompetencer:

- *Læringskompetence.* Kreativ og innovativ virksomhed forudsætter et vist niveau af domænekendskab, men ikke begrænset til et enkelt domæne; derfor er evnen til hurtigt at tilegne sig ny viden en væsentlig støtte til innovation.
- *Selvledelseskompetence.* Både den afbalancerede selvstændighed og evnen til fokusering og disciplin (altså to af delkompetencerne) er for mig at se stærkt beslægtet med selvledelseskompetence.

- *Kommunikationskompetence.* En række udsagn peger på, at personers kreative indsats i høj grad afhænger af, at de indgår i netværk, hvor de kan trække på ressourcer, psykologisk og materiel støtte, udveksling af idéer og sidst men ikke mindst social anerkendelse. Derfor er kommunikationskompetence en væsentlig forudsætning.
- *Kulturel kompetence.* Evnen til at forstå kulturer og kommunikere på tværs af kulturelle skel er væsentlig for opøvelsen og udfoldelsen af transfer- og kombinationsevne som led i innovation og kreativitet.

#### 4. Udfoldelse af kreativ og innovativ kompetence

Kreative og innovative kompetencer kan udfolde sig både i arbejdslivet, i uddannelse og forskning og i det civile liv. Af plads- og tidshensyn vil jeg ikke forsøge mig med en udførlig diskussion af disse områder, men nøjes med at nævne nogle eksempler i stikordsform.

Nogle af de væsentligste områder for kreativitet og innovation i arbejdslivet er:

- Produktinnovation. Dette er nok den mest udbredte og mest systematiserede form for innovationsindsats.
- Udvikling af kultur- og kunstprodukter som f.eks. film, legetøj, billedkunst, kunsthåndværk. Dette område nævnes for sig, fordi det bygger bro mellem traditionelle former for kreativ virksomhed og mere organiserede former for innovation.
- Serviceinnovation, forstået som udvikling af serviceydelser, som dækker nye behov og/eller nye måder at levere serviceydelser på. Dette gælder både inden for private servicevirksomheder, men også inden for den offentlige sektor. Mange undersøgelser af innovationsaktivitet har haft den svaghed, at de ikke inddrog det omfattende innovationsarbejde, som foregår i det offentlige.
- Organisatorisk innovation. Hermed menes udvikling og indførelse af nye former arbejdstilrettelæggelse, kommunikation og ledelse i virksomheder. Der er stigende opmærksomhed på, at innovation på dette felt har væsentlig betydning for kvalitet og konkurrenceevne.

Inden for forskning og uddannelse kan nævnes følgende væsentlige områder for kreativitet og innovation:

- Forskning. Dette er én af grundformerne for kreativ aktivitet. Men forskning er mange ting, rækkende fra filosofien som individuelt (men dog i kontakt med nære og fjerne fagfæller) søger at udvikle nye grundlæggende forståelser til biokemikeren, som indgår i et omfattende forskningsprogram i organiseret samarbejde med mange andre forskere omkring udvikling af specifikke former for medicin. Nyere teorier om forskning lægger vægt på, at mere og mere forskning bliver anvendelsesorienteret og dermed beslægtet med innovationsvirksomhed.
- Pædagogiske eksperimenter, hvor man inden for afgrænsede dele af uddannelsessystemet iværksætter nye og grundlæggende anderledes former for uddannelses- og læreprocesser. Som eksempler i en dansk sammenhæng kan nævnes indførelsen af basisuddannelser og projektar-

bejde ved visse universiteter i 70'erne, samt etableringen af den frie ungdomsuddannelse i 90'erne.

- Pædagogisk fornyelse i det daglige. I mange former for pædagogisk praksis foretager de primære aktører (undervisere, studerende, vejledere m.fl.) ofte lokale eksperimenter med fornyelse af former, indhold, organisering m.v. Denne aktivitet bliver i nogle tilfælde støttet og dokumenteret af institutioner og ledelser, men i vidt omfang er der tale om en lokal underskov af innovation.

Det civile liv er mangfoldigt, og det er svært at udpege bestemte områder. Jeg vil dog nævne et par eksempler på kreativ og innovativ problemløsning:

- Sociale bevægelser og borgerinitiativer kan i mange tilfælde betragtes som innovative svar på problemer og modsætninger i samfundsudviklingen. Inden for områder som f.eks. miljøpolitik og energipolitik har bevægelser og borgerinitiativer ikke alene være med til at sætte væsentlige problemer på den politiske dagsorden, de har også være med til at udvikle viden og teknologier, som er nødvendige for at afhjælpe problemerne. På energiområdet har denne innovative adfærd i det civile liv også leveret væsentlige bidrag til en innovativ erhvervsudvikling.
- Én af de få sammenhænge, hvor begrebet "innovator" er blevet brugt om individer, er i Robert Mertons teori om social anomi (jf. Cohen 1973, s 127 f.). Her skelnes mellem tre elementer i det sociale liv: De kulturelle mål, normerne for, hvordan man bør forfølge disse mål, og de faktiske muligheder for at forfølge målene. Merton diskuterer så konsekvenserne af forskellige modsætninger mellem disse tre størrelser. Hvis man f.eks. har en stærk tro på de kulturelle mål, men har begrænsede muligheder for faktisk at forfølge dem vil én strategi være at bryde normerne for, hvilke midler der må anvendes. Denne strategi kalder Merton for innovativ; den kan f.eks. iagttages hos finansmænd, som overskrider grænsen til kriminalitet, og hos eksamensnydere.

Jeg formoder, at den fagligt kvalificerede udfoldelse af kreativ og innovativ kompetence især vil ske i arbejdslivet og i forskning og uddannelse. Her vil innovation i de fleste tilfælde blive varetaget af veluddannede og professionelle personer, og vil dermed kunne frembringe fornyelse på et højere niveau. En del af innovationen i det civile liv (f.eks. i sociale eksperimenter og bevægelser) vil også have denne karakter, en anden del vil være betinget af overlevelse i hverdagen.

## 5. Hvor udvikles kreativ og innovativ kompetence

### 5.1 Livshistorisk perspektiv

Psykologisk kreativitetsforskning har ofte peget på, at kreativitet er beslægtet med legen, og dermed har rødder i barndommen. Den lyst og evne til at eksperimentere med omgivelserne, som er udbredt i barndommen, har et stærkt element af kreativitet og innovation. Senere i livet forandres disse evner. Det umiddelbare forhold til omgivelserne bliver overlejret af mangfoldige forpligtelser og rationelle prioriteringer, og legen forkastes ofte som barnlig. Samtidig specialiseres evnerne; man bliver særlig kompetent og vidende på nogle få områder. Inden for disse har man mulighed og ofte også ønske om at yde innovative bidrag, men netop fordi man er særlig kompetent er kravene til kreativitet også høje.

Ud fra denne betragtning er det et vigtigt bidrag til personers kreative og innovative kompetence, at de frem gennem barndommen og ungdommen har haft mulighed for at opretholde et umiddelbart og legende forhold til deres omverden. Men samtidig med, at de gradvis har udviklet disciplin og vedholdenhed i omgangen med arbejdsopgaver og mål.

Gardner har som tidligere nævnt analyseret syv eksempler på historisk forekommende kreative personer (én inden for hver af de syv typer intelligens, der indgår i Gardners teori). Han fandt mange forskelle, men også nogle ligheder i personernes livsforløb (Gardner 1997, s. 248-51). Disse ligheder sammenfatter han i en fiktiv person:

- Personen er født uden for samfundets politiske og kulturelle centre.
- Personen er vokset op i et hjem med rimelig opbakning, men også med krav om disciplineret arbejde
- Personen har ikke været ”vidunderbarn”; den særlige kreative indsats kommer først i voksenlivet.
- Sidst i ungdomsårene (før valg af fag) er personen flyttet til et storbyområde, og er begyndt at dyrke samvær med andre begavede og energiske unge
- Personen har ikke har let ved at acceptere begrænsninger og standardprocedurer, men har til gengæld et stærkt ønske om at prøve noget nyt.
- I voksenlivet er personen opslugt af sit arbejde i en sådan grad, at alt andet (også familie og børn) har mindre betydning.

### 5.2 Læring i uddannelse og arbejdsliv

Kreativ og innovativ kompetence læres i både i arbejdslivet, i uddannelserne og i det civile liv. Jeg vil her fokusere på arbejdslivet og uddannelserne, og på samspillet mellem dem.

Selzer & Bentley (2000) har også et bud på, hvad der kendetegner omgivelser, som er særlig velegnede til at frembringe kreativitet. Kort fortalt drejer det sig om følgende træk:

- Tillid og støtte i de miljøer, man arbejder og lærer inden for. Det er forudsætningen for, at man tør tage de risici, som altid knytter sig til eksperimenter og fornyelse.
- Handlefrihed og mulighed for selvkontrol. Muligheder for at handle frit såvel på arbejdspladsen som i skolen forstærker muligheden for, at personer vil eksperimenter og løse problemer kreativt.
- Variation i kontekster. Der skal være mulighed for at komme ind på forskellige områder og danne nye netværk. Det er en vigtig støtte til udvikling af reflekteret transfer.
- Balance mellem udfordringer og færdigheder. Hvis en persons evne ikke har mulighed for at leve op til en aktivitets krav, bliver resultatet ofte bekymring og blokering. Men hvis aktiviteten ikke rummer tilstrækkelige udfordringer, kan resultatet omvendt blive kedsomhed. Derfor må man stræbe efter balance.
- Interaktiv læring, d.v.s. der er et interaktivt miljø, hvor personerne får reaktioner på deres forsøg på kreativ læring og problemløsning.

Arbejdslivet og uddannelserne har hver deres styrker og svagheder som omgivelser for tilegnelse af kreativ og innovativ kompetence. I arbejdslivet er innovation led i forbedring af virksomhedens konkurrenceevne og måske også led i forbedring af arbejdets kvalitet. Der er tale om virkelige situa-

tioner, hvor eksperimenter bliver målt på deres resultater, også på bundlinien. Det er ofte udfordrende og motiverende. Men samtidig er der i disse omgivelser ofte dårlige vilkår for at prøve igen og for at undersøge og lære af eksperimenterne resultater. Uddannelserne er i højere grad afskærmet fra markedets og produktionens pres, og kan derfor tilbyde tid og mulighed for at lære af eksperimenter. Men den viden, som forvaltes af uddannelserne, er ofte organiseret i lidet relevante former, og afstanden til arbejdslivet kan svække de studerendes motivation.

Det centrale er for mig at se, hvordan arbejdspladser og uddannelsesinstitutioner kan spille sammen i udviklingen af kreative og innovative kompetencer. Man kan skelne mellem tre typer samspil mellem arbejdspladser og uddannelsesinstitutioner.

- Læreprocesser, hvor arbejdspladsen er ramme og læringsmiljø for medarbejdernes kompetenceudvikling.
- Læreprocesser, som er forankret på arbejdspladsen (f.eks. med at de lærende er medlemmer af samme produktionsteam), men foregår både på og udenfor arbejdspladsen.
- Læreprocesser, som er forankret uden for arbejdspladsen (f.eks. via deltagelse i et uddannelsesforløb på en uddannelsesinstitution), men hvor arbejdspladsen indgår som miljø for en del af læringen.

Alle tre typer processer er relevante.

Læringsrum kan også etableres på andre måder, f.eks. gennem anvendelse af informations- og kommunikationsteknologi. Læringsopgaver kan på denne måde gøres løbende tilgængelige i arbejdssituationen, og uddannelsesinstitutionerne kan få lettere adgang til viden om og fra arbejdslivet. Det centrale er at etablere en social og kulturel ramme, som prioriterer læring.

### 5.3 Kulturelle traditioner

De overordnede kulturelle traditioner har betydning for, hvor meget der er mulighed for og lægges vægt på udvikling af kreativ og innovativ kompetence i forskellige områder af samfundet. Dette har været et hovedtema i Kompetencerådets arbejde. Rådets rapporter rummer bl.a. en række overvejelser om innovationsklimaet i Danmark og hvad der betinger det.

## Litteratur

Clematide, Bruno & Hansen, Claus Agø (1996): *Et fælles begreb om kvalifikationer?*. Tåstrup: DTI Arbejdsliv.

Cohen, Albert K (1973): *Social afvigelse og social kontrol*. København: Hans Reitzel.

Dogson, Mark & Rothwell, Roy (eds.1994): *The Handbook of Industrial Innovation*. Cheltenham, UK: Edward Elgar.

Gardner, Howard (1997): *De mange intelligensers pædagogik*, redigeret af Per Fibæk Laursen. København: Gyldendal.

Jensen, Inger & Prahl, Arne (2000),

Kompetencerådet (2000): *Kompetencerådets rapport 2000: Danmarks nationale kompetenceregnskab*. København: Mandag Morgen.

Kupferberg, Feiwel (1996): *Kreativt kaos i projektarbejdet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Lundvall, Bengt-Åke (1999): *Det danske innovationssystem. DISKO-projektet: Sammenfattende rapport*. København: Erhvervsfremmestyrelsen.

Masuch, Michael (1974): *Uddannelsessektorens politiske økonomi*. København: Rhodos.

Olsen, Jan Brødslev (1993): *Kreativ voksenindlæring*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Selzer, Kimberley & Bentley, Tom (2000): *Kreativitetens tidsalder. Om viden og færdigheder i den nye økonomi*. Frederikshavn: Dafolo.

# Kreativ og innovativ kompetence II

af professor Henrik Herlau i samarbejde med lektor Leif Bloch Rasmussen, Handelshøjskolen i København

## Indhold

1. Indledning .....	204
2. En generel vurdering af kompetencernes relevans og anvendelighed. Giver den empiriske konstruktion med de 10 individuelle kompetencer mening, også i en teoretisk forstand? .....	205
2.1 Empirisk begrundelse .....	205
2.2 Teoretisk begrundelse .....	206
3. En overordnet beskrivelse af kompetencen: hvad vil det sige at beherske/besidde denne kompetence og hvordan kommer det til udtryk .....	208
4. En beskrivelse af kompetencernes delkomponenter/dimensioner .....	208
4.1 Definition af Innovation .....	209
4.2 Definition af kreativitet .....	210
5. Beskrivelse af sammenhænge/situationer i arbejdslivet, uddannelse/forskning og det civile liv hvor delkomponenter (fra spørgsmål 3) kommer til udtryk samt en beskrivelse som orienterer sig imod, hvor kompetencen udvikles (uddannelse, arbejdsliv, civile liv) .....	213
6. Beskrivelse af i hvilke sammenhænge disse delkomponenter udvikles (uddannelsessystemet, arbejdsliv, det civile liv) .....	214
7. En overvejelse af kompetencens afgrænsning i forhold til beslægtede kompetencer (se liste) .....	215
8. Overvejelse af hvorvidt/hvordan kompetencen evt. kan forstås i sammenhæng med én eller flere af de øvrige kompetencer på listen .....	216
9. Forslag til konkrete kvantitative indikatorer der kan belyse kreativ/innovativ kompetenceniveau i det danske samfund .....	216
10. Du bedes endvidere overveje, hvorvidt du finder antallet af kompetencer dækkende, herunder om der evt. er grundlag for at sammenlægge nogle kompetencer og/eller udvide kompetencelisten med nye kompetencer .....	217
Litteratur .....	218



## 1. Indledning

Notatet er opbygget med udgangspunkt i NKR's retningslinier for den bundne opgave (jf. de ti punkter i bilag 3). Nedenstående tager der udgangspunkt i begrebet kompetence som det angives i OECD udviklingsprojektet *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo). Samtidig afgrænses kreativ/innovativ kompetence her til at omhandle individuel kompetence, primært relateret til arbejdsmarkedet. Individuel kompetence i arbejdslivet angives som:

*”Kompetencebegrebet omfatter, udover specifik viden og konkrete færdigheder, også de rutiner og strategier, som individet anvender til at tilegne sig viden og færdigheder såvel som de holdninger og værdier, der er nødvendige for at kunne agere både selvstændigt og i samarbejde med andre individer i arbejdslivet”.*

Vi søger at indkredse begreberne kreativitet og innovation som kompetencer under DeSeCo/NKR ”paradigmet”.

Vi gør opmærksom på at den skarpe afgrænsning, der findes i Nye retningslinier for NKR med hensyn til kompetencens niveaumæssige placering forekommer uholdbar, idet innovation i lyset af de seneste forskningsresultater må ses som en kollektiv proces mere end en individuel proces. Dette hænger sammen med at kompetencen som sin kerne har den uformelle Kooperation (se afsnit. 6). Ligeledes understreges det, at kompetencen udover de tre krav, jf. definitionerne, bør omfatte kreativitet/innovation på fysiske/teknologiske materier, sociale områder samt spirituelle (åndelige, humanistiske). Endelig er det vigtigt at fremhæve, at vi ser viden om kreativitet/innovation som en kulturvidenskab.

Kreativitet/innovation er kunst og har som al kunst to sider. Den ene vender mod forstanden og viljen; her tilstræbes form og orden. Den anden vender mod følelse og instinkter; her sigtes mod udtryk og umiddelbarhed.

Viden om kreativitet/innovation må derfor tage hensyn til dens to sider, både den apollinske og den dionysiske. Betragter den kun forstandssiden, snævres den ind i form af terperi. Betragter den kun følelsessiden, opløses den i tågesnak. Viden om kreativitet/innovation må udgøre en helhed og må derfor balancere mellem videnskabelige og kunstneriske krav. Videnskabeligt kan det synes voveligt at gå ind på fænomener, som endnu langt fra er klarlagte. Kunstnerisk vil det omvendt være dilettantisk at forenkle en sådan viden til det lidt, der kan vides objektivt. Den fuldstændige erkendelse må også medtage træk, som kun har intersubjektiv gyldighed. Dette er vilkårene. Naturligvis er det samtidig en sådan videnskabs pligt at klarlægge hvert empirisk og hvert apriorisk trin i sin procedure, dvs. at gøre rede for, hvornår den bruger iagttagelsen og det objektive argument og hvornår det indfølelse postulat.

Dermed må en beskrivelse af kreativitet/innovation være en balance mellem det der kan udtrykkes, og det der ligger skjult i teksten, imellem tekstens ord. Rettelig burde en tekst om kreativitet/innovation (som teori, empiri, handling) omfatte og skrives under hensyntagen til de fem former for viden, som Aristoteles søger at favne: techne, episteme, fronesis, visdom og kontemplation. Men i så tilfælde vil rammerne for dette notat sprænges. Vi søger da primært at skrive om kompetencen kreativitet/innovation gennem episteme og techne. Balancen hælder altså mest til det apollinske.

## **2. En generel vurdering af kompetencernes relevans og anvendelighed. Giver den empiriske konstruktion med de 10 individuelle kompetencer mening, også i en teoretisk forstand?**

Som Peter Senge skriver i *The Fifth Discipline*:

*”Engineers say that a new idea has been ”invented” when it is proven to work in the laboratory. The idea becomes an ”innovation” only when it can be replicated reliably on a meaningful scale at practical costs.”*

(Senge 1990, p. 5-6)

Dette samme med kreativitet/innovation som kompetence. Den giver mening at diskutere i teorien, men den er vanskeligt at implementere i praksis. Tilsyneladende kræves primært en eksperimenterende holdning.

### *2.1 Empirisk begrundelse*

Den nationale og internationale økonomi stiller stadigt større krav til hastig ændring og fornyelse. Øget evne til at innovere er for mange virksomheder og organisationer en forudsætning for at fremme produktivitet, økonomisk vækst.

Spørgsmålet i dag er ikke om der skal innoveres, helst ud fra et fornyende (overraskende) perspektiv, men om hvordan kompetence på dette område kan fremmes. Det kan fastslås at der er tale om et område med stor relevans og anvendelighed. Kompetence til at innovere har været længe været i fokus, f.eks.

- Internationalt: f.eks. gennem ”Global Competitiveness” ved Professor Michael Porter, Harvard Business School, der angiver et internationalt innovations index (1995) og EU-kommissionens 2 undersøgelser ”Community Innovation Survey”, senest fra 1997.
- Nationalt med internationalt perspektiv: DISKO-projektet v. Erhvervsfremmestyrelsen og AUC, der er en kortlægning af det danske innovationssystem samt ”Vækst med vilje – Benchmarking i Danmark”, der søger at kæde økonomisk vækst og innovation sammen

- Nationalt: f.eks. Ementor's rapport "Innovationskraft 2001" i samarbejde med Børsen, der angiver 7 parametre til at karakterisere mål for en virksomheds innovationsevne, og Oxfords "Innovationsbarometer" i samarbejde med Patent- og Varemærkestyrelsen, Børsens Nyhedsmagasin og Nordea, der søger at designe et nyt Innovationsbarometer baseret på undersøgelser af innovationsforløbet i danske virksomheder samt alle ovenstående studier.

Alle disse studier har deres egne empirisk funderede definitioner af innovation. Men ved at tilføje kravet om kreativitet, skærpes innovationskravet. Herved rettes optikken bort fra mindre tekniske eller rutineændrende innovationer, imod innovationer med et større fornyelsespotentiale indenfor tekniske, service og sociale innovationer, inkl. inventioner.

## 2.2 Teoretisk begrundelse

Teoretisk kommer vi ikke uden om Drucker og Schumpeter.

- Drucker taler om den entreprenelle proces, fordi han ser innovation som en kobling mellem innovation, potentielle innovationer, produktionsmuligheder og et kollektiv af flere aktører (entreprenører). Samtidig fokuserer han på 7 gunstige muligheder for innovation
- Schumpeter taler om nødvendigheden af kreativ destruktion, hvorved innovation bliver en fortsat proces, hvor der ikke bare opfanges nye muligheder, men hvor gamle tankebaner nødvendigvis må destrueres for at innovationer kan opstå (aflæring er lige så vigtig som indlæring)
- Sundbo der opererer med tre teorier: entrepreneur-teorien, den teknologisk/økonomiske teori og den strategiske teori
- Tetzschner & Herlau der søger at gennemføre springet fra innovation som udtryk for bevidst projektstyring til kollektiv videnskabelse gennem praksis

I sidstnævnte ligger kimen til en fornyelse, en innovation af selve kreativitets-/ innovationskompetencen, idet denne tankegang trækker tungt på Drucker og Schumpeter. Og det er i denne opfattelse vi i det følgende vil søge at indkredse kreativitets-/innovationskompetencen. Vi vil samtidig søge at gøre dette under inddragelse af DeSeCo/NKR's tredelte forslag til kompetence definition<sup>19</sup>.

### *Ad. "Evne til at møde krav af en høj grad af kompleksitet"*

Kompleksitet i et humant system er forbundet med mening, der er igen er relateret til information. Information giver i sig selv ikke mening, medmindre den er koblet til kontekst

---

<sup>19</sup> Vi har valgt ikke at gengive definitioner fra de ovennævnte kilder, idet vi mener kombinationen kreativitet/innovation kræver en fornyelse af kompetence. Samtidig mener vi at koblingen til de øvrige ni kompetencer (evt. inkl. en værdikompetence) påkalder sig nytænkning.

og tidligere viden. At noget er komplekst betyder at det kan udvikle sig hen imod en kritisk tilstand, der ligger langt fra systemets ligevægt. I denne tilstand kan en ubetydelig ændring skabe en større forandringsproces, der er umulig at forudsige størrelsen af, ligesom det er umuligt at forudsige hvilken ændring der skal til for at udløse hændelsen.

En lille sandkegle de fleste har leget med på en strand viser ovenstående; sandet løber ned på toppen af keglen, fra tid til anden sker der pludselige og uforudsigelige sammenskred i størrelse og retning langs keglens sider.

Ovenstående kan bruges som et billede på et samfund der ændres ud fra en stadig strøm af information, der pludseligt udløses, og danner nye tilstande. Individet kan igennem indsigt i et fænomens struktur blive i stand til at sprogliggøre forståelsen omkring samme, denne proces kræver tidligere viden, kompetence indenfor det område hvor den nye viden, kompetence dannes. Individet deler sprog, i den sproglige beherskelse ligger en aktiv bearbejdelse af kompleksitet. Igennem kodning (algoritmisk kompleksitet) og abstraktion (effektiv kompleksitet) reduceres kompleksitet, herved fremmes muligheden for kommunikation.

Kompleksitet kan reduceres igennem f.eks. beslutning, målstyret aktivitet (projektarbejde), en konkretiserende sproglig dannelse (eksplicit viden). Men derigennem er der risiko for at miste kreativitets-/innovationspotentialer.

Kompleksitet kan omvendt forøges igennem absorption af information, en tagen viden på kroppen, herigennem begrænses muligheden for sprogliggørelse (tacit viden). Dermed øges kreativitets-/innovationspotentialer. Lav kompleksitet er kedelig. Høj kompleksitet kan danne ny ("spontan") indsigt, den er således koblet til kreativitet/innovation. Vi vil "konkludere", at netop kompetencen kreativitet/innovation er helt fundamental for håndtering af kompleksitet.

*Ad. "Omfattende såvel viden, færdigheder, strategier og rutiner som egnede følelser og holdninger samt effektiv selvstyring af disse komponenter"*

Drucker behandler "systematisk innovation", som han mener består i:

*"... the purposeful and organized search for changes, and in the systematic analysis of the opportunities such changes might offer for economic or social innovation."*

(Drucker, 1993, p. 31).

Der er for Drucker tale om en diagnostisk, analytisk disciplin samtidig med at den visio-nært, følelsesmæssigt kreativt søger at inddrage mulige fremtider gennem "entrepreneurship".

*Ad. "og som er muligt at lære".*

I forlængelse af Drucker's opfattelse af Innovation og Entrepreneurship, og Schumpeter's tanker om kreativ destruktion, mener vi at læringskompetence skal ses i lyset af organisatorisk læring, således som dette f.eks. er udtrykt hos Peter Senge og Argyris & Schön. Dette indebærer, at kompetencen individuelt kan læres, men at læringen (inkl. aflæringen) skal ses i sammenhæng med andres læring i en organisatorisk kontekst. F.eks. som dette er udtrykt hos Peter Senge gennem de fem discipliner, der alle kan læres:

- Systemtankegang
- Team-læring
- Udvikling af delte visioner
- Personlighedens bemestring
- Mentale modeller

Og i forlængelse heraf som i Argyris & Schöns krav om 'second-loop læring'.

### **3. En overordnet beskrivelse af kompetencen: hvad vil det sige at beherske/besidde denne kompetence og hvordan kommer det til udtryk.**

Kreativitet og innovation er nært beslægtede og kan være svære at holde ud fra hinanden i dagligdagen. Kreativitet/innovation relateres generelt til processer der leder frem til en konkretisering, et resultat der udkrystalliserer sig igennem den kreative/innovative proces.

Koblet til individuel kompetence er det individets evne til at danne en original ændring i perception, en ændring i perspektiv, at se en problemstilling ud fra en ny og overraskende synsvinkel. Der er generelt tale om en ubevidst proces, men den kan fremmes igennem en bevidstgørelse omkring et behov, krav. Den kan i fremmes igennem forskellige kreativitetsfremmende "teknikker". Den er overordentlig svær at bestemme, lede, tidsangive eller vurdere efter ydre kvalitetskrav. Den er som nævnt koblet til kunstnerisk aktivitet og design.

Vi vil forsøge at undgå at definere innovation i konservativ, individuel skematik, jf. indledningen, idet den individuelle kompetence ikke er mulig at beskrive uden forståelse for den kollektive innovations kompetence.

Derudover må en definition på kreativitet/innovation indeholde den overvejelse, at kreativitet/innovation er et symbol, at kreativitet/innovation handler om kontinuitet, fordi den handler om en velforberedt fantasi gennembrud. Kreativitet/innovation handler om, at noget indfinder sig i det rette øjeblik, **kairos** (Fogh Kirkeby 1998, p. 75).

### **4. En beskrivelse af kompetencernes delkomponenter/dimensioner.**

Kompetencebegrebet knyttes til at omsætte viden igennem planlagt handlen. At en person er kompetent registreres ofte igennem gennemførelse af handlinger. Ved denne kobling adskilles kompetencen fra generel viden, men der kan ligge væsentlige elementer af 'på kroppen viden' der ikke kan forklares bagved aktiviteten. Dette er illustreret igennem Dreyfus & Dreyfus' (1986) ti trins læringsmodel, hvor de første trin angiver eksplicit angivne regler, men en stigende handlingskompetence gør det ifølge modellen vanskeligt, til sidst umuligt for aktøren at give en begrundelse for de overvejelser der ligger til grund for aktiviteten.

Ovenstående er en fundamental problemstilling i forbindelse med kreativitet/innovation. Betragtes forløbet fra konceptet er dannet, til det færdige resultat, eventuelt nået igennem en projektledelses arbejdsform, kan processen generelt følges, beskrives, fastholdes og evalueres.

Koncepter der ikke føres frem til innovation, ifølge Peter F. Drucker kobling til markedet, betegnes som en invention. Ønskes afklaret hvordan invention dannes, inddrages begrebet kreativitet, "evne til nyskabelse". "Den kreative handling består i at kombinere hidtil ikke relaterede strukturer på en sådan måde, at man får mere ud af det samlede resultat, end man har bidraget" (Brønderslev Olsen, 1991). Samme forfatter angiver tre former for kreativitet: kunstnerisk, videnskabelig udforskning og komisk inspiration.

Vi ser altså de to kompetencer som tæt knyttet til hinanden, men vil dog først søge at behandle dem hver for sig.

#### 4.1 Definition af Innovation

Vi forslår i overensstemmelse med Fogh Kirkeby, at innovation defineres som den u håndgribelige kompetence, forberedt i Kooperationen, der gør det muligt at udnytte tilfældet.

Litteratur om innovation og "management of knowledge" har i de senere år understreget komponenter, der er afgørende for innovation. Vigtige er følgende, fordi de understreger, at det, ledelsen<sup>20</sup> her bør forsøge at gøre, er at skabe enheder baseret på uformel Kooperation. Der er således tale om et markant opgør med forestillingen om den teknisk alvidende ledelse, der organiserer omkring et funktionelt overblik:

1. kalejdoskopisk tænkning
2. skabelse af mindre, kooperative enheder
3. brede jobs
4. organisationel forventning om innovation
5. eksemplificering
6. eksperimenterende holdning
7. magi

---

<sup>20</sup> Ledelse og medarbejder har samme roller, den ene har bare den formelle del af beslutningsrollen ("decision making"), medens de øvrige dele af denne rolle samt rollerne i "value-making" og "relation-making" er fælles. Se Castells rollebeskrivelser i afsnit 5.

8. indhold i uformel Kooperation
9. tryghed og tillid
10. synlig ledelse som garant for frirum og råderum
11. æstetisk forståelse
12. inkarnere håndgribelige værdier
13. viden ("episteme"), kyndighed ("techne"), klogskab ("fronesis"), visdom (Sophia), kontemplativitet, jf. Bernt Gustavsson, 2001.
14. dyder (=social kompetence: euboli, eufori, hypomonë, prolëpsis, maieutikken, epibolë), jf. Fogh Kirkeby, 1998.
15. dilemma håndtering

Problemet er med ovenstående definition og forslag til dimensioner at Kooperationen også må defineres. Kooperationen må både være teknisk funderet, således, at Kooperationen har en *formel* basis i virksomhedens organisering. Men samtidig må den være rum til den *uformelle* Kooperation, der formodentlig er innovations kerne. Der kræves en eksperimenterende holdning, dvs. en løbende udvikling af definitionen gennem praksis. Se afsnit 6 & 9.

#### 4.2 Definition af kreativitet

Her findes igen problemet med individualitet vs. kollektivitet. Det vil sige spændvidden mellem et historisk kreativitetsbegreb (vi bygger videre stående på skuldrene af hinanden) og et psykologisk (vi er ensomme og unikke)<sup>21</sup>. Tager vi udgangspunkt i Bodens (red., 1996) *Dimensions of Creativity*, kan der dannes tre definitioner af kreativitet. Boden (p. 6) skriver således

*"In my own chapter "What is creativity ... " I define and explain creativity in terms of the mapping, exploring and transforming structured conceptual spaces. A conceptual space is a style of thinking – in music, sculpture, choreography, chemistry etc. It has various dimensions, limits, pathways, and levels. Moreover it can be pervasively, and sometimes profoundly, altered in many different ways. "*

– her dannes relation til episteme

*"... mapping, exploring and transforming "Klondyke spaces" " (Perkins)*

– her dannes relation til techne

Som Boden skriver:

---

<sup>21</sup> Skal vi nu knytte innovation sammen med kreativitet kunne vi "kreativt" starte med at vende definitionen på innovation om: "Kreativitet er den håndgribelige kompetence forberedt i ensomhed, der gør det muligt at skabe nødvendigheden." Og vi kunne vende de 15 punkter om for at skabe spændingen, idet vi samtidig siger at den største spænding ligger i Kooperationen vs. ensomheden. Vi lader denne mulighed stå som en fodnote for videre bearbejdning.

*"Perkins uses the vocabulary of "Klondike spaces". The gold digger in the Klondike faces four problems. Gold is rare. Gold mines may be isolated. Leaving the current (nearby exhausted) source is risky. And gold may be absent across an entire plateau, so no one direction is obviously the best place. There is no question of the miner's always being able to go straight to the best place. Even so, experience can help. A seasoned miner, who knows something of the local terrain, will probably have a better "nose" for finding gold than a tyro-pro prospector ignorant of the goldfields – but he need not, though sometimes he may, reach the unfamiliar area by a random walk."*  
(Boden 1997, p. 7)

*"... mapping, exploring and transforming social, ethical spaces"*

– **her dannes relation til fronesis**

*"... mapping, exploring and transforming spiritual spaces"*

– **her dannes relation til sophia (visdom)**

For alle fire gælder at de understøttes af den *kontemplative evne* (intelligens). Dette svarer til at Gardner (Boden, 1996, pp. 143-158) hævder, at vi i hvert fald må forstå dimensionerne i hver af fem aktiviteter relateret til kreativitet før vi kan søge en eventuel generalisering på tværs:

1. The solution of a well-defined problem.
2. The devising of an encompassing theory.
3. The creation of a "frozen work"
4. The performance of a ritualized work.
5. A "high-stake" performance.

Samtidig må vi forstå at disse aktiviteter tager sig forskellige ud afhængig af hvilket felt der arbejdes i. Nogle ting på tværs er ifølge Gardner (Boden, 1996, p. 143-158):

- Evne til at finde frem til "de andre" i feltet.
- Frugtbare A synchriciteter
- Cognitive and Affective Support Systems er nødvendige
- A Faustian Bargain kan være nødvendig.

Vigtige dimensioner i alle former for kreativitet synes at være:

1. Analog og metaforisk tænkning, specielt usædvanlige analogier



2. Følelsernes Intelligens
3. Multiple Inquiring Styles (kan evt. tænkes at omfatte det hele)
4. Metafysisk forståelse
5. Suveræne, spontane livsytringer
6. Gardner's 7 intelligenser.
7. Psykotisme og "overinclusiveness". ("The exemplary creator is not an exemplary person" (Boden, 1996, p.8))
8. Kontrærhed
9. Alternative tegn at tænke med
10. Sprogets balance mellem emfase og ikke-emfase
11. Henvendelse i sproget, ikke dominans, bydeform
12. Dobbeltheden mellem det sproget siger og det der er usagt (det vi ved og det vi ikke ved koblet sammen)

Gardner har en skarp pointe omkring den individuelle person som kreativ. En pointe der er værd at have i baghovedet i et forsøg på at måle kreativitet. Han hævder at have empirisk belæg for, at

*" ... a legacy of destruction and tragedy surrounds those who enter into the orbit of the creative individual. In a word such people are frankly, "difficult". The creative person has two counteracting tendencies. One is to question every assumption, to reject the current styles of thinking. The other is to exhaust a domain, to explore it more systematically, more comprehensively, and more deeply than others have done before."*

(Boden, 1996, p.8)

Og han tilføjer:

*"Overinclusiveness (in the cognitive sense) correlates highly with such personality traits as being imaginative, unconventional, rebellious, individualistic, independent, autonomous, flexible, and intuitive. But it also correlates strongly with being conceited, cynical, disorderly, egoistical, hostile, outspoken, uninhibited, quarrelsome, aggressive, asocial – and in the extreme – psychopathic."*

(Boden, 1996, p. 11)

Kreativitet and destruktion vandrer tilsammen.

## **5. Beskrivelse af sammenhænge/situationer i arbejdslivet, uddannelse/forskning og det civile liv hvor delkomponenter (fra spørgsmål 3) kommer til udtryk samt en beskrivelse som orienterer sig imod, hvor kompetencen udvikles (uddannelse, arbejdsliv, civile liv)<sup>22</sup>**

Vi mener ikke at punkterne 4 og 5 (se bilag 3) kan adskilles, idet der er nøje sammenhæng mellem empiri, teori og handling i den måde, hvorpå kreativitet/innovation kompetencen udtrykkes. Vi arbejder samtidig i det følgende med de to begreber innovation og kreativitet under ét kompetencebegreb.

I ovenstående punkt 3 har vi forsøgt at give et billede af en omfattende kreativtets/innovationsforståelse i arbejdslivet, uddannelse/forskning og i det civile liv. I alle disse tre liv er det vores hypotese at dette omfattende begreb kan anskues igennem roller. Dette betyder at de sammenhænge hvor kompetencen kommer til udtryk (pkt. 4) og udvikles (pkt. 5) skal ses i lyset af disse roller.

Dette betyder ligeledes at vi vil anbefale, at man i punkt 9 alene fokuserer på rollen og ikke personligheden. Hermed anbefaler vi, at der altid i målingen (rolle-fastlæggelsen) overlades en rest til personligheden.

Det forudsættes altså at kompetencer kan tilegnes individuelt igennem læring. Men inspireret af Peter F. Drucker (Drucker, 1985), antages det, at læring omkring kreativ/innovativ kompetence kan anskues ud fra en rollemodel. En rolle adskiller sig fra personlighed på to vigtige områder:

- En rolle består af et mønster af normer og adfærd indenfor en bestemt kontekst.
- En rolle er ikke en personlig egenskab, den er ekstern til individet, ikke et personlighedstræk.

Dette medfører at normer og adfærd indenfor en rolle ikke er faste adfærdsmønstre, men kontekst afhængige.

- Centralt står den individuelle personlighed,
- Næste ”lag” er at den subjektive rolle der antages, mere eller mindre i interaktion med omgivelserne, danner identitet
- Det yderste ”lag” er den rolle, der tillægges personen. F.eks. jobspecifikation.

Kreativ/innovativ kompetence anskues derfor nedenstående som planlagt rolle-adfærd, som intention og ikke som en holdning, antagelse omkring adfærd, personlighed etc. Inten-

---

<sup>22</sup> Redaktionel anmærkning: Afsnittet forholder sig til punkterne 4. og 5. i den af NKR stillede opgavebeskrivelse (se bilag 3).

tionel adfærd er specifik for personen og den kontekst personen er i, medens ydre faktorer generelt er person- og situationsvariable.

Men stadigvæk: Kreativ/innovativ kompetence viser sig igennem processer der er vanskelige at forstå og beskrive retrospektivt. Yderligere er disse processer generelt ikke kontinuerlige udviklinger, men foregår i spring. Intentionelle processer er meget afhængige af hvad der kan betegnes som begyndelsesbetingelser.

Dette skaber netop det problem vi mener, der eksisterer med de mere traditionelle opfattelser af kreativitet/innovation, som disse er udtrykt i hidtidig empiri (jf. afsnit 1) omkring kreativ/innovativ kompetence i relation til projektstyringsmetoder, struktur. Denne arbejdsform er dominerende indenfor de dele af arbejdsmarkedet hvor kreativ/innovativ kompetence hidtil er søgt anvendt.

Vi står måske overfor en radikal ændring i antagelsen omkring anvendelsen af kreativ/innovativ kompetence.

Hvis den kobles til tankesæt fra den industrielle kultur (energismfundet) kan den anskues som en kompetence der tages i anvendelse når projektarbejdet ikke kan igangsættes, fordi der mangler en idé, et konceptgrundlag. Kompetencen kan generelt besiddes af eneren der overdrager konceptet til grupper, der arbejder projektorganiseret.

Anskues kompetencen ud fra et netværks-/informationsorienteret samfund, er det en egenskab alle aktører besidder i en fælles (tværfaglig) kobling. Denne arbejdsform kunne betegnes individuelt/teamarbejde (projektledelse), kompetencens anvendelse knyttes herigennem til nye samarbejds-/dokumentationsformer<sup>23</sup>.

En mulig nytænkning af fremtidens rolle i arbejdslivet er foreslået af Castells (1996-98). Dette forslag er behandlet i bilag 2.

## **6. Beskrivelse af i hvilke sammenhænge disse delkomponenter udvikles (uddannelsessystemet, arbejdsliv, det civile liv)**

Helt generelt mener vi som tidligere nævnt, at kreativitet/innovation udvikles i Kooperation.

Kooperation er viljen og evnen hos ledere og arbejdere – der arbejder direkte sammen omkring skabelsen af fysisk/teknisk-, socialt og/eller spirituelt koncept/praksis, eller omkring

---

<sup>23</sup> Boisot (1998) peger på at informationssamfundets kompetencer, f.eks. kreativ/innovativ kompetence, lettere udvikles, ledes og beskrives, hvis der foretages en transformation til et informationsrum – en beskrivelse af informationsflows, der styres igennem forskellige samarbejdsstrukturer. Han arbejder med viden som skabt gennem kodificering, abstraktion og diffusion, der igen gennemløbes i en Social Lærings Cyklus. Denne arbejdsform giver den fordel, at begyndelsesbetingelserne – de diskontinuerede spring – kan registreres, gøres til genstand for beskrivelse. En kort beskrivelse heraf fremgår af bilag 1.

udviklingen/indførelsen af et nyt – til på eget initiativ og spontant at maksimere de tekniske/økonomiske sider af denne skabelse, med henblik på stabil eller forøget produktion med samme eller højere kvalitet – uden forøgelse af magt, snarere i fordeling af magt.

Vor forståelse af Kooperation fastholder denne dobbelthed, men samtidig fastholder den en mere central dobbelthed ved at udtrykke, at Kooperation ikke nødvendigvis behøver svare til en formaliseret organisationsstruktur: den bestemmes alene som ”evne” og ”vilje” på et kollektivt niveau. Denne væsentligste dobbelthed er således denne mellem formel og uformel Kooperation. Den understreges af ordene ”på eget initiativ” og ”spontant” i definitionen. Denne dobbelthed eller modsætning indebærer, at Kooperation altid er mere end en analytisk og dermed formelt tilgængelig force. Den uformelle Kooperation er niveauet for ”det eget initiativ” og for ”spontaniteten”, ofte bestemt som beroende på ”embedded” viden – en viden, der er specifik med henblik på produktionsproces eller produktionssituation. Det er en viden, der generelt kunne kaldes ”tacit knowledge”, og som også er forbundet med ikke-kodificerede, eller ligefrem ikke-kodificerbare kompetencer, færdigheder og rammer for spontant arbejde.

Kooperationen er med andre ord et potentiale, der indlejrer tekniske kompetencer i sociale og spirituelle. Det menneskelige arbejdes potentiale ligger i dets mulighed for gennem den optimale frihed i Kooperation at kunne skabe mere end den enkelte formår. Men ”mere” her primært forstået kvalitativt, ikke kun med henblik på kvantitet. Kooperation er produkt- og produktionsprocesfornyelsens livsprincip.

## **7. En overvejelse af kompetencens afgrænsning i forhold til beslægtede kompetencer (se liste)**

Den kunstneriske dimension er der stigende fokus på, den vil her blive betragte som en selvoverskridende viden til at fornemme muligheder der emergerer, se dét der vil, kan komme. Denne form for viden ligger før (på den anden side af) begrebet ’på kroppen viden’ og kan føre til ’tacit viden’, måske til viden der kan ekspliciteres.

Dannes denne viden individuelt er det vanskeligt at beskrive dens dannelse. Med en metafor fra kunstverdenen, den indskydelse der ligger før den første berøring med lærredet, den vil ligge som en grundlæggende ”maske” for det videre arbejde – eller den vil blive forkastet for en anden inspiration, før ’på kroppen vidensdannelse’.

I arbejdslivet kan dele af denne proces ofte indfanges igennem f.eks. kommunikation, deling af kontekst, fælles bearbejdning af problemstillinger, brainstorming, brug af musik, billeder, andre æstetiske kommunikationsformer.

Deling af ’tacit viden’, ’på kroppen viden’, kan sammenlignes med udførelsen af maleriet, hvor læring, deling af viden kan gennemføres i et mesterlære lignende forhold, den kan overføres igennem anden fælles oplevelse (Donald Schön, 1987).

Den kunstneriske kreative dimension afsluttes med udtryk, der kan beskrives f.eks. igennem sprog, skrift.

Den videnskabelige kreativitet følger i princippet samme udvikling, inspiration, fornemmelse for sammenhængen er i stigende grad begrundelse for videnskabelige gennembrud. Dokumentationskravet, metode, den faglige tradition bringer dog ofte den videnskabelige aktør ind i en efterrationalisering, der vil omvurdere 'før på kroppen'-fasen.

Kunstneren, den videnskabelige, tekniske medarbejder, opfindere angiver ofte komisk inspiration som kilde til den nye tanke.

## **8. Overvejelse af hvorvidt/hvordan kompetencen evt. kan forstås i sammenhæng med én eller flere af de øvrige kompetencer på listen.**

Listen omfatter:

- 1) Social kompetence
- 2) Literacy
- 3) Læringskompetence
- 4) kommunikationskompetence
- 5) Selvledelseskompetence
- 6) Demokratiskkompetence
- 7) Miljø- og naturkompetence
- 8) Intellektuelkompetence
- 9) Værdikompetence
- 10) Helbreds-, sports- og fysisk kompetence

Flere af ovenstående kompetencer indgår mere eller mindre i kreativ/innovativ kompetence specielt 1,3,4,5,6,8,9 – en udvidelse af ovenstående liste med kreative/innovative kompetence kan argumenteres udfra en direkte relation til arbejdsmarkedet.

## **9. Forslag til konkrete kvantitative indikatorer der kan belyse kreativ/innovativ kompetenceniveau i det danske samfund.**

Under dette punkt vil vi ikke fremkomme med konkrete forslag, men antyde en vej, der kan følges. I forbindelse med fastlæggelsen af målepunkter bør de her foreslåede dimensioner relateres til de tre krav, NKR stiller til kompetence:

- Evne til at møde krav af en høj grad af kompleksitet
- Omfattende såvel viden, færdigheder, strategier og rutiner som egnede følelser og holdninger samt effektiv selvstyring af kompetence

- Og som er muligt at lære

Yderligere bør en måling ses i lyset af de tre metakompetencer fra DeSeCo:

- Kunne handle selvstændigt og reflektivt
- Kunne anvende redskaber interaktivt
- Kunne tilhøre og fungere i socialt heterogene grupper

Endelig mener vi at det overvejes at bruge Geografiske Informations Systemer (herunder Farvelære) til en dokumentation af kompetencer på såvel individuelt som kollektivt niveau. Som Churchman har udtrykt i en erkendelse af Kants lære om sammenhænge mellem empiri, teori og praksis:

*”In short, measurement does not always come after the fact, but may come before it: it may help to define ”the fact” itself. The experimental data are not simply given, but are generated in light of the data-analysis that will be used on them. What we count as creativity (or for that matter, as ”intelligence”) may depend on the methods we use to measure it.”*

(Churchman, 1971, p. 5)

## **10. Du bedes endvidere overveje, hvorvidt du finder antallet af kompetencer dækkende, herunder om der evt. er grundlag for at sammenlægge nogle kompetencer og/eller udvide kompetencelisten med nye kompetencer.**

Vi har peget på kunstnerisk kompetence, men vil med Boden kun fastslå, at alene håndteringen af kreativitetsbegrebet i sin uafsluttedhed kun tillader os at sige de sædvanlige ord ved udgangen af et ”videnskabeligt notat”: Der skal mere forskning til:

*”These chapters leave many questions unanswered, and many also unasked. But they do indicate the diverse intellectual demands that face us. We need to study psychology and history, individuals and groups, cognition and motivation. Much of our evidence will be informal, even intuitive; but we must express our ideas as clearly and test them as rigorously as we can. All this is required if we are to understand the rich complexities of creative thought.”*

(fra konklusionen i Boden, 1996, p. 11)

## Litteratur

- Argyris, C. & Schön, Donald (1978): *Organizational Learning*, Addison-Wesley, Reading, Mass.
- Boden, M.A. (red.) (1996): *Dimensions of Creativity*, Bradford Book, London.
- Boisot, Max (1995): *Information Space*, Routledge, London.
- Boisot, Max (1998): *Knowledge Assets*, Oxford University Press, Oxford.
- Brønderslev Olsen, Jan (1991): *Kreativitet forskning og projektarbejde*, TNP- serie nr. 18, (AUC).
- Castells, M. (1996-98): *The Information Age: Economy, Society and Culture*, Vol. I-III, Blackwell, Oxford.
- Churchman; C. W. (1971): *The Design of Inquiring Systems*, Basic Books, New York.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986): *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*, Free Press, New York.
- Drucker, P. (1993/1985): *Innovation and Entrepreneurship*, Butterworth-Heinemann, Oxford.
- Ementor: Innovationskraft 2001
- Fogh Kirkeby, O. (1998): *Ledelsesfilosofi*, Samfundslitteratur, København.
- Gustavsson, B. (2001): *Vidensfilosofi*, Klim, Århus.
- Oxford Research: *Innovationsbarometer*, Marts 2002
- Porter, M: ??????
- Schön, D. A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass Inc. Publishers, California.
- Senge, P. (1990): *The Fifth Discipline*, Random House, London.
- Tetzsch, H. & Herlau, H. (1999): *Fra Jobtager til Jobmager, Model 2*, Samfundslitteratur, København.

# Kropskompetence

af lektor, ph.d. Reinhard Stelter, Institut for Idræt, Københavns Universitet

## Indhold

1. Kroppen som formidler mellem sansning og handling .....	220
2. Kropskompetence - overordnet beskrivelse .....	221
2.1 Kropskompetence i “dybden” .....	221
2.1.1 Handlingsniveauet.....	222
2.1.2 Det refleksive niveau .....	222
2.1.3 Meningsniveauet.....	222
3. Kropskompetencens delelementer.....	222
3.1 At sanse via kroppen.....	223
3.2 At handle via kroppen.....	223
3.3 At iscenesætte kroppen .....	223
3.4 At aktivere, vedligeholde og udfordre kroppen .....	224
4. Kropskompetencens betydning og udviklingsmulighed i forskellige livsarenaer og -faser .....	224
4.1 Opvækst .....	224
4.2 Uddannelse.....	225
4.3 Arbejdsliv.....	225
4.4 Fritidsliv.....	226
4.5 Otium .....	226
5. Kropskompetencens relation til andre kompetenceområder.....	226
5.1 Social og kommunikativ kompetence .....	227
5.2 Lærings- og selvledelseskompetence .....	227
5.3 Kreativ kompetence .....	227
5.4 Miljø- og naturkompetence .....	228
5.5 Kulturel kompetence.....	228
6. Kropskompetence og sundhedskompetence - relation og afgrænsning .....	228
7. Indikatorer til belysning af kropskompetenceniveauet.....	229
Litteratur .....	231



## 1. Kroppen som formidler mellem sansning og handling

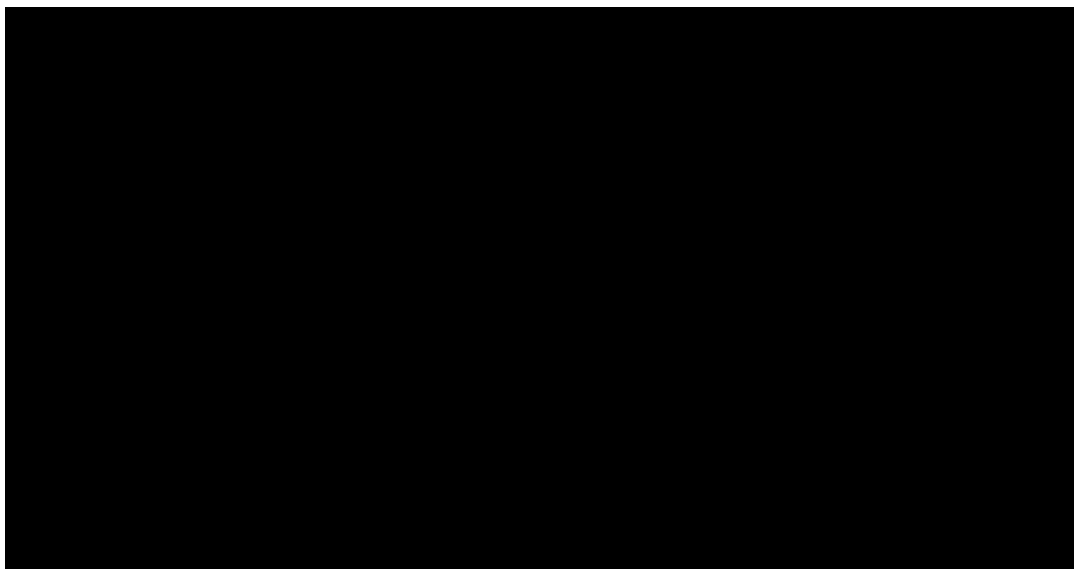
Den traditionelle vesterlandske lægevidenskab har domineret vor kropsforståelse gennem de sidste par hundrede år. Den har arbejdet ud fra en model, der beskriver *kroppen som maskine*. Ifølge denne model vurderes en sygdom som en “lokal forstyrrelse i den tekniske drift”, og resultatet er en *symptombehandling*, hvor lægen ikke er i stand til udvikle en grundlæggende forståelse for, hvordan sygdommen er et konkret udtryk for patientens samspil med sin omverden. Lægevidenskabens dualistiske forståelse bestemmer fortsat kropssynet i vort samfund, men udfordres af nye anskuelser.

I det følgende præsenteres en kropsteori, som forsøger at nedbryde den traditionelle opfattelse, og som arbejder hen imod en monistisk eller helhedsorienteret forståelse af kroppen (Stelter, 1999). Man kan med denne nye forståelse tale om “den levede krop” - en organisme, som karakteriseres ved personens samspil med sin konkrete omverdenssituation. Denne dynamik mellem person og omverden gør det samtidig lettere at arbejde med kompetencebegrebet, som netop fremhæver, at “kompetence er handlemuligheder” (Schultz Jørgensen, 2001, s. 187).

Ifølge denne kropsteori forstås kroppen som personens formidler til verden - og anker i verden (Merleau-Ponty, 1994). Kroppen kan ses som en organisme, der er i stand til at *sanse verden* og samtidig *handle i verden*. Denne proces mellem sansning og handling skal ses som en enhed: Personen er kun i stand til at sanse verden igennem handling/bevægelse - og omvendt. Sansning og handling, som foregår med kroppen som omdrejningspunkt, betinger hinanden. Kroppens sansning og erfaring danner basis for at frembringe mening i den konkrete situation, og via handling og bevægelse giver personen situationen sin subjektive betydning. Dermed er samspillet mellem person og omverden på et meget fundamentalt plan udtryk for kroppens evne til at sanse og handle i den konkrete omverdenssituation (se figur nedenfor). I dette samspil udvikler personen to fundamentalt forskellige vidensformer:

1. Den tavse viden, som er forankret i personens konkrete og kropslige erfaringer, og som udtrykker sig i handlinger, hvor personen helt bogstaveligt har indlemmet sin omverden uden at være i stand til at reflektere over disse handlinger. Denne viden er vanskelig at udtrykke med ord.
2. Den reflektive viden, som manifesteres, når personen har et bevidst og reflekteret billede af sin omverden og sine egne oplevelser, erfaringer, planer, handlinger etc. Denne viden kan udtrykkes sprogligt og er fuldstændig bevidst.

I figuren nedenfor anskueliggøres det, hvordan samspillet mellem person og omverden bygger på et samspil mellem sansning og handling (se også Stelter, 1999):



## 2. Kropskompetence - overordnet beskrivelse

Den fremlagte kropsteori danner basis for følgende overordnede definition af kropskompetence:

*Kropskompetence kan defineres som en persons evne til at sanse sin omverden og handle kropsligt hhv. bevæge sig situationstilpasset i forhold til omverdenens konkrete udfordringer.*

### 2.1 Kropskompetence i “dybden”

Med inspiration hentet fra Schultz Jørgensen & Jensen (1999) og Jensen (2002) kan de personlige kompetenceområder beskrives mere specifikt ved at gå i “dybden”.

I dette tilfælde vil jeg inddele kropskompetence i tre niveauer med følgende beskrivelse:

- *Handlingsniveauet*: Kropslige færdigheder og vurdering af kropskompetence
- *Det reflektive niveau*: En persons refleksioner og viden i forhold til det kropslige samspil med sin omverden
- *Meningsniveauet*: Kropslige oplevelser og personlig betydning

Lige som andre kompetenceformer har også den kropslige kompetence et umiddelbart og iøjnefaldende udtryk på handlingsniveauet, men den har samtidig en mere latent betydning i forhold til individets refleksioner over samspillet mellem krop og omverden og kroppens subjektive betydning for personen selv. De tre niveauer skal i det følgende konkretiseres:

### 2.1.1 Handlingsniveauet

Kropskompetence kommer synligt til udtryk i mange situationer. I børns hverdag har kropskompetencen den største betydning i forhold til opdagelse af nye ressourcer via leg og idræt: Det lille barn rejser sig op for første gang ved at hive sig op af stolen; barnet på børnehavens legeplads gynger i store sving - jublende, med sus i maven, og skolebørn spiller bold i skolegården og udvikler dermed deres sociale relationer til hinanden. I voksenlivet bliver kropskompetencen synlig i mange idrætslige aktiviteter, men den har også en betydning i arbejdsmæssige sammenhænge, hvor fx den rigtige ergonomiske sidde- eller løfteteknik har stor betydning for individets trivsel på arbejdspladsen. Mange ældre bliver først bevidste om kropskompetencen via de udfordringer, som omverdenen stiller til deres krop - fx ved hurtigt at finde sig en siddeplads i bussen, inden den starter igen. For alle aldersgrupper gælder det desuden, at kropskompetencen bliver synlig via den enkeltes evner til at udtrykke sig kropsligt-mimisk i mange hverdagssituationer - for først derved bliver personen synlig i sin sociale omverden.

### 2.1.2 Det refleksive niveau

Omverdenen stiller hele tiden krav og vil dermed udfordre den enkelte til at reflektere og tænke over disse udfordringer. Mens børn for det meste forholder sig meget umiddelbart til omverdenens udfordringer og reagerer direkte kropsligt gennem leg og idræt, så forholder unge - og i endnu højere grad voksne - sig refleksivt til deres kropskompetence. De unge overvejer fx, hvilken idræt de skal involvere sig i, og hvad de evt. vil opnå ved at vælge én idræt frem for en anden. De voksne vil bl.a. forholde sig til kroppen ved at se på nødvendigheden af at holde sig i gang - som kompensation for fx stillesiddende arbejde. I vort samfund har kropskompetencen desuden fået en stigende betydning i forhold til ønsket om at have en meningsfuld (idrætslig) fritidsbeskæftigelse, som udtryk for den enkeltes personlige livsstil og selviscenesættelse.

### 2.1.3 Meningsniveauet

Kropslige udfordringer, leg og idræt involverer personen med alle sanser. Personlige erfaringer og oplevelser udvikler sig og skaber mening i den enkeltes tilværelse. En god oplevelse i en fodboldkamp giver barnet liv, selvværd og lyst til at være sammen med kammerater. En regelmæssig idrætsaktivitet kan have stor betydning for den voksnes subjektive velbefindende. Forskningen har vist, at det netop er den personlige mening og de gode oplevelser, som er afgørende for, om en person er villig til at fortsætte og holde fast i en idrætslig aktivitet.

## 3. Kropskompetencens delelementer

Kropskompetencen danner fundament for en persons kropsligt forankrede og handlingsrettede relation til omverdenen, og kan beskrives med dimensioner, der både har personlige (indadvendte) og sociale (udadvendte) sider:

- At sanse via kroppen
- At handle via kroppen
- At iscenesætte kroppen
- At aktivere, vedligeholde og udfordre kroppen

### 3.1 At sanse via kroppen

Den sanselige oplevelse via egen krop er fundamental for en persons *oplevelse af sin omverden* og sig selv. Sansning kommer før den komplekse kognitive og sproglige forståelse og danner dermed grundlag for et stort antal processer og handlinger, som personen ikke er sig selv fuldkommen bevidst. Enhver sansning bygger på tidligere erfaringer, som personen har gjort sig og som er basis for de omverdensindtryk, som personen søger at få bekræftet. Via sansning skaber personen en stabilitet i sin verdensopfattelse. Som en del af personens kropskompetence kan evnen til denne sanselige oplevelse af omverdenen intensiveres og skoles ved - for en tid - at være opmærksom på udvalgte sanser.

Kroppen er ikke kun medium til at sanse den ydre omverden, men også *medium til at sanse sig selv*. Proprioceptorer giver bl.a. information om de enkelte leds positioner. Receptorer i huden skaber grundlag for at kunne mærke sig selv i forhold til de givne omverdensbetingelser. På basis af synet, proprioceptorerne og receptorerne får personen endvidere informationer om sin position i rummet. Disse sanseorganer videreudvikles lige fra barnets fødsel og kan gennem hele livet trænes som en del af kropskompetencen ved at udfordre sig selv i forskellige oplevelses- og bevægelsessituationer.

### 3.2 At handle via kroppen

Kroppen har, ud over at være medium til sansning og oplevelse, også sin funktion som fundamentalt *redskab til håndtering af stort set alle hverdagssituationer*: Vi griber med hænderne. Vi bevæger vore fingre finkoordineret for at betjene computeren eller spille klaver. Vi løfter genstande, og vi går eller løber fra et sted til et andet. Vore kroppe indgår som integrerede dele i idrætsudstyr som fx cykel eller ski. Kroppens handlinger er med til at forme vort liv ved at give vor tilværelse mening. Som del af en persons kropskompetence, bestemmes kroppens funktionalitet af fire dimensioner, som kan og helst skal udvikles ved løbende at udfordre kroppen i forskellige bevægelses- og handlingssammenhænge. Det drejer sig om *udholdenhed, hurtighed, smidighed* og *styrke* (Se: Gjeriset (red.), 1995). En reduktion af kroppens funktionalitet vil være med til at reducere vore muligheder for aktiv livsudfoldelse.

### 3.3 At iscenesætte kroppen

Kroppen har ikke kun betydning i forhold til at håndtere hverdagens udfordringer på funktionel vis, som beskrevet ovenfor. Kroppen er samtidig et redskab for personens selvpræsentation og iscenesættelse. Idet mange mennesker i vort samfund - på grund af de sociale forandringer - har mistet deres stabile forankring i klart afgrænsede sociale klasser og lag (se: Beck, 1997), har den individuelle iscenesættelse fået en stigende betydning som middel til at forankre en person i det sociale netværk. I denne forbindelse spiller kroppens fremtoning på samme måde som fx mode, boligindret-

ning og andre livsstilsudtryk en stigende rolle. De sociale forandringer manifesterer sig også i vor kropskultur. Idræt og motion dyrkes i dag i mindre udstrækning i idrætsforeninger, men i stigende grad i andre sammenhænge og miljøer. Som eksempler kan nævnes fitness/aerobic, motionscykling, inline-skating, friluftsliv eller asiatisk kampsport.

Man kan overordnet opstille fire dimensioner af kropsudfoldelse (jvf. Bøje, 2002), som kan sættes i forbindelse med forskellige former for idrætslige iscenesættelser og aktiviteter (jvf. eksempler i parentes), men som samtidig indgår i enkelte aktiviteter:

- *Kampen*, som udtrykker det konfrontative og dialogiske (fx kampidrætter eller boldspil)
- *Legen*, som udtrykker det eksperimenterende og udviklende (fx inline-skating, men også boldspil)
- *Dansen*, som udtrykker det selvforglemmende og ekspressive (fx aerobic eller salsa)
- *Fordybelsen*, som udtrykker det meditative og bevidsthedsudvidende (fx yoga eller vandreture)

En persons evne til at integrere flere af disse dimensioner i sin egen kropslige udfoldelse er udtryk for en veludviklet kropskompetence.

#### 3.4 At aktivere, vedligeholde og udfordre kroppen

Lige som andre kompetenceformer kan kropskompetencen kun udvikles, hvis en person overvinder mulige handlingsbarrierer. Vilje, lyst og interesse er nødvendige faktorer for at motivere personen til kropslige handlinger, der er forudsætningen for at kunne *aktivere, vedligeholde og udfordre kroppen*. I vort samfund, der overvejende er domineret af stillesiddende arbejde og fritidsaktiviteter (tv, video, computerspil), er det af afgørende betydning for befolkningens sundhed og velvære, at den enkelte holder sig kropsligt og fysisk i gang og udfordrer sig selv med bevægelses- og motionsaktiviteter, der vil kunne opleves som berigende i hverdagen. Denne dimension af kropskompetencen, hvor den enkelte skal overvinde inerti for at aktivere sig selv, er tæt forbundet med personens generelle evne til selvledelse - en evne, der tilsyneladende er bedst udviklet i sociale grupper med større velstand og længere uddannelser.

## 4. Kropskompetencens betydning og udviklingsmulighed i forskellige livsarenaer og -faser

Kropskompetencen har i menneskets enkelte livsarenaer og -faser sin egen specifikke betydning, som skal klarlægges i det følgende:

### 4.1 Opvækst

Udviklingen af kropskompetencen burde have en central placering i de første leveår. Her lægges grundstenen for individets ressourcer inden for det kropslige felt - for resten af livet. Spædbørn og småbørn relaterer sig overvejende kropsligt til deres omverden. Via sansning og kropslige handlinger sluses barnet ud i verden, idet dets verdensopdagelse overvejende foregår gennem bevægelses-

handlinger. Barnet *griber verden* (moderens bryst, sin egen hånd og senere fx nogle byggeklodser) for at *begribe verden*. Barnets evne til at udfolde sig kropsligt i forskellige livssituationer tydeliggør dets generelle evne til at forstå og udfolde sig i sin konkrete omverden. Det kropslige kompetenceniveau er i mange henseender et spejlbillede af barnets kognitive udviklingsniveau. I denne første livsfase er det især forældrenes ansvar at udvikle barnets kropslige kompetencer ved at stimulere barnet ved enhver given lejlighed, som kan vise sig meningsfuld i barnets livsverden.

#### 4.2 Uddannelse

Barnets uddannelse starter allerede med dets første institutionalisering, dvs. i vuggestuen og i børnehaven. Ansvar for barnets opvækst lægges dermed delvis i samfundets hænder, og forældrenes ansvar for en god opvækst udvides til også at involvere institutionernes administration og personale. Det har afgørende betydning for en stimulerende opvækst, at disse institutioner har de nødvendige rammer for udvikling af barnets kropslige kompetencer. Dette betyder konkret: Plads og faciliteter til sansemæssige udfordringer og kropslige udfoldelser i indendørsområderne; mulighed for leg, idræt og friluftsliv via huseksterne aktiviteter; stimulerende legepladsforhold og et veluddannet personale, der er opmærksomt på betydningen af kropslig sansning og bevægelsesudfoldelse for barnets udvikling.

I skolesammenhæng varetages udviklingen af barnets kropskompetence hovedsageligt gennem idrætsfaget, men det er samtidig af central betydning, at den kropslige sansning og bevægelse er en integreret del i både skolens hverdag og i barnets skolefritidsordning, SFO. Denne integration kan bl.a. sikres ved:

- at skabe faciliteter på skolen og i SFO'en, der giver børn og unge mulighed for at udfolde sig frit gennem kropslige og idrætslige aktiviteter,
- at integrere sanselige oplevelser og bevægelsesaktiviteter i andre skolefag og dermed skabe den bevægelsesaktive skole,
- at integrere friluftsliv og andre huseksterne arrangementer i institutionernes hverdag,
- at (videre)uddanne lærere og pædagoger til at være opmærksomme på muligheder for - og selv påtage sig opgaver til - at udvikle kropskompetence inden for deres arbejdsfelt.

Udviklingen af kropslig og idrætslig kompetence skal forstås som en del af børns og unges almene dannelse. Lærere og pædagoger skal derfor ikke kun dyrke udvalgte aktiviteter, men også skabe bevidsthed om krop, bevægelse og idræt som vigtige elementer i børns hverdagsliv - og som centrale menneskelige og sociale fænomener.

#### 4.3 Arbejdsliv

Udvikling og vedligeholdelse af kropskompetencen har stor betydning for arbejdstagerens funktionalitet og regenerationsevne. Et grundlæggende fysisk velvære er med til at sikre lysten til at være aktiv. At føle sig hjemme i sin egen krop er med til at skabe en større grad af mental balance. Kropsbevidstheden er desuden, som del af kropskompetencen, med til at udvikle og sikre en fornemmelse af rigtige arbejdsstillinger og mulige ricisi, som kroppen kan udsættes for i forskellige arbejdssammenhænge.

Problemet med mange arbejdsfunktioner i vort samfund er, at kroppen er passiv og udfordres i alt for utilstrækkelig grad og omfang. Derfor spiller fysisk aktivitet og idræt i fritiden en afgørende rolle som kompensation for det stillesiddende arbejde. Man bør desuden fokusere mere på behovet for at indlægge pauser i arbejdstiden til kropslige øvelser for at udligne de mange ensidige arbejdsstillinger.

#### 4.4 Fritidsliv

Leg, idræt og bevægelse kan og bør være en vigtig del af befolkningens fritidsliv. Idræt og motion sikrer ikke kun fysisk sundhed (se: Andersen & Hippe, 1997), men giver desuden større psykisk velbefindende og mental sundhed (se: Morgan & Goldston, 1987). At kunne *aktivere, vedligeholde og udfordre kroppen* i sin fritid er en central del af individets kropskompetence, og det er så op til den enkelte at finde en idrætsaktivitet, som passer til egne evner, interesser og livsstil.

Det vil desuden være en stor fordel, hvis fysisk aktivitet bliver en integreret del af personens hverdag, fx ved at tage cyklen til arbejde, ved at gå til bageren (i stedet for at tage bilen) eller ved at bruge trappen i stedet for elevatoren.

#### 4.5 Otium

Med en stigende alder reduceres kropskompetencen, især hvis et ældre menneskes fysiske udfoldelsesniveau reduceres markant. Kroppen skal udfordres gennem bevægelse og motion, og det gælder for alle aldersgrupper. Ældreidrætten er her et tilbud til den ældre befolkningsgruppe om tilpasset fysisk aktivitet. I løbet af det sidste årti er der kommet stadig flere tilbud om aktiviteter, og ældreidrætten finder en stigende interesse blandt de ældre. Særlige foreninger og grupper for ældreidræt har etableret sig i mange kommuner. Idrætsdeltagelsen er med til at sikre den ældres livskvalitet og livsglæde, og kan være medvirkende til et godt helbred op i en høj alder. Idrætten giver desuden den ældre en mulighed for at bevare en fast tilknytning til et socialt fællesskab og forhindrer dermed den menneskelige isolering, som en del ældre er udsat for.

Sandsynligheden for at den ældre er involveret i idræt, er stigende, jo tidligere vedkommende er startet med at dyrke idræt - og jo større tilknytning vedkommende har haft til idrætten gennem hele sit liv. Skolens idrætsundervisning får dermed en meget central rolle i udviklingen af befolkningens kropskompetence, nemlig ved at sikre at barnet får et naturligt grundlag for en livslang involvering i idræt.

## 5. Kropskompetencens relation til andre kompetenceområder

Kroppen er et centralt medium mellem person og omverden og er dermed en integreret del af andre kompetencefelter. I det følgende beskrives kropskompetencens relation til forskellige relevante kompetenceområder gennem de handle-mønstre, hvor kroppen er det centrale omdrejningspunkt:

### 5.1 Social og kommunikativ kompetence

Kropslig udfoldelse og idræt kan ofte sidestilles med sociale aktiviteter. Især i børns hverdagsliv spiller idræt, leg og bevægelse en central rolle for udviklingen af mellem menneskelige relationer og social handlekompetence. Børn bruger idræt og leg som medium til at skabe et meningsfyldt samvær med hinanden. Kropskompetence og social kompetence er ofte to sider af samme sag. Også senere i livet - selv op i en høj alder - kan idræt have en stor betydning for menneskers sociale liv og for udvikling og vedligeholdelse af sociale fællesskaber.

Vi bruger desuden vor krop til at kommunikere med andre mennesker. I den daglige kommunikation - og i mange interaktive idrætsgrene (fx boldspil) - er det af afgørende betydning at have en klar kropslig kommunikation for at blive forstået af andre. Den kropslige iscenesættelse - i både hverdagen og idrætten - er dermed en betydningsfuld faktor for udviklingen af vor kommunikative kompetence.

### 5.2 Lærings- og selvledelseskompetence

At udfolde og bruge kroppen skal læres. For de helt små børn står udviklingen af den første læringskompetence i umiddelbar forbindelse med udviklingen af kropskompetence, idet deres møde med verden foregår via kroppen. I deres forsøg på at tackle de store bevægelsesmæssige udfordringer, som verden byder på, viser børn stor ihærdighed og tålmodighed - egenskaber, der generelt anses for at være centrale bestanddele i læringskompetencen, og som ligeledes er nødvendige, når man senere skal lære nye idrætsaktiviteter.

Som voksen er det at kunne *aktivere, vedligeholde og udfordre kroppen* i sin fritid en stor læringsmæssig udfordring. For at føre et kropsligt aktivt liv - noget, der ofte står i konkurrence med store arbejdsmæssige og familiære forpligtelser og andre fritidsinteresser - skal den voksne udvikle og lære egne strategier i forhold til sit engagement og sin fastholdelse i idrætten. I denne forbindelse er det relevant at udvikle en selvledelseskompetence, ved fx at spørge sig selv: Hvordan deltager jeg i en aktivitet, som står i konkurrence med andre aktiviteter, som jeg finder mindst lige så interessante og betydningsfulde?

### 5.3 Kreativ kompetence

Bevægelse, leg og idræt indebærer, at en person eller en gruppe af personer konfronteres med situationer, der kræver nye, smidige og kreative løsningsmodeller. Disse løsninger bygger ofte på en *tavs viden* - en vidensform, som er kropsligt forankret i den specifikke kontekst, og som samtidig kommer til udtryk i en situationstilpasset anvendelse af tidligere erfaringer. Kreative løsninger er i idrættens verden ofte udslaggivende for succes eller nederlag. Fx vil det boldspilhold, som arbejder kreativt med trænerens taktiske oplæg, have en god chance for at vinde kampen.

Den kreative kropskompetence viser sig desuden inden for håndværk, kunst og mange hverdagsituationer som en smidig og behændig omgang med værktøj, materiale og egen krop. En god blikkenslager, kirurg, klaverspiller eller danser skal ud over sin tekniske kunnen og grundlæggende faglighed også være i besiddelse af en kreativ kropskompetence, hvor kroppens tavse viden finder en fleksibel og smidig løsning i udfordrende situationer. Denne form for kreativ kompetence er med til at definere deres talent.



#### 5.4 Miljø- og naturkompetence

Et stigende antal fysiske aktivitetstilbud og idrætter finder sted i naturen, fx cykling, mountainbiking, kajak- og kanoroning, skiløb, golf og friluftsliv. Disse aktiviteter kræver en hensynsfuld omgang med naturen og betinger samtidig et kendskab til de enkelte naturområders muligheder, begrænsninger, og ikke mindst eventuelle farer. Det er blevet en udfordring af stadig større betydning at finde en balance mellem et natur-/miljøhensyn og befolkningens frie adgang til naturen, og hvis denne frie adgang til naturen skal undgå at blive underlagt nogle restriktive hindringer, vil det kræve en meget stor miljø- og naturkompetence i befolkningen.

#### 5.5 Kulturel kompetence

Idrætten og menneskets generelle anvendelse af kroppen er kulturelt betinget. Vor opfattelse af kroppen og kropsligt udtryk ændrer sig afhængigt af vort samfunds historiske og sociale betingelser. En viden om denne foranderlighed - også set i forhold til vor måde at bruge kroppen - er med til at bestemme vores kulturelle forståelse og kompetence. Den kulturelle kompetence i forhold til krop og idræt viser sig dels i den enkeltes forståelse af sit eget valg af idrætsinvolvering, og dels i persons brug af kroppen i forskellige livssituationer. En kulturel kompetence i forhold til egne kropslige handle-mønstre kræver stor refleksionsevne, idet kroppen ofte vil komme til udtryk uden, at personen er sig det bevidst, men valget af en bestemt idrætsaktivitet og den personlige brug af kroppen er et udtryk for en persons kulturelle baggrund og livsstilmønstre.

## 6. Kropskompetence og sundhedskompetence - relation og afgrænsning

Kropskompetence og sundhedskompetence har et fælles grundlag - nemlig deres forankring i kroppen. Evnen til *at kunne sanse og mærke sig selv og sin krop* - et delelement af kropskompetencen - er et vigtigt grundlag for en sund levevis: En person med en god kontakt til sig selv kan mærke, hvad der er godt eller belastende for kroppen, og kan dermed undgå situationer, der kan have negativ indflydelse på vedkommendes sundhed. Denne sanselige oplevelse af egen krop er grundlag for personens evne til at være opmærksom på mulige sundhedsproblemer og for dennes beredvillighed til evt. at medvirke i forebyggende eller nødvendig behandling. Den sanselige oplevelse af egen krop har stor betydning i sundhedssektoren, idet den er med til, at patienten føler sig involveret i og medansvarlig for sin egen helbredelse - og skaber dermed grundlag for *compliance*.

Evnen til at kunne *aktivere, vedligeholde og udfordre kroppen* - et andet delelement af kropskompetencen - har ligeledes en central betydning for en persons evne til at udvikle sundhedskompetence. Denne evne er en vigtig forudsætning for, at personen kan forebygge mulige sundhedsmæssige problemer. Kun ved, at personen igennem hele livet er i stand til at holde sig i gang gennem motion og bevægelse - og dermed udfordre sig selv fysisk og psykisk, kan en motionsaktiv og sund levevis sikres.

Kropskompetence skal dog ikke ligestilles med sundhedskompetencen. At handle med sin krop er en grundlæggende menneskelig udtryksmåde. Kropslig og fysisk aktivitet har generelt en sundheds-

fremmede betydning, men forskellige undersøgelser har vist, at motion og idræt ikke kun kan reduceres og funktionaliseres til et sundhedsformål. Man bruger sin krop i idrætten, fordi man vil have det sjovt, være sammen med andre mennesker, udfordre sig selv, stresse af osv. Det er sjældent sundheden, der kommer i første række som aktivitetsstimulerende og motivationsfremmende faktor for idrætsdeltagelsen, men derimod er det overvejende de psykiske og sociale faktorer, der driver værket (Stelter, 1999).

## 7. Indikatorer til belysning af kropskompetenceniveauet

At skulle gennemføre en direkte "måling" af kropskompetencen i store befolkningsundersøgelser anses for vanskeligt og meget ressourcekrævende. En direkte måling kunne fx være en *motorisk test* (tilpasset specifikke aldersgrupper), der kunne validere kropslige færdigheder som fx koordination, statisk og dynamisk balance, kast osv. og dermed afgøre, om befolkningen lever op til en vis grundlæggende standard. Denne type motoriske tests er dog overvejende kun lavet for børn og er generelt ikke standardiseret til danske forhold. Der er desuden ofte problemer med testens validitet.

En anden direkte måling af deldimensioner af kropskompetence kunne fx gennemføres ved at teste en repræsentativ udvalgt persongruppes træningstilstand i forhold til *udholdenhed, hurtighed, smidighed og styrke*.

En mere succesrig vej til belysning af befolkningens kropskompetence ville være at lede efter nogle indikatorer, som *indirekte* kunne beskrive graden af udvikling inden for befolkningens kropskompetence. Disse indikatorer kan bearbejdes via spørgeskemaundersøgelser og burde differentieres med henblik på kropskompetences forskellige niveauer: *Handlingsniveauet, det reflekseive niveau og meningsniveauet*.

På *handlingsniveauet* kan befolkningens kropslige færdigheder og den generelle aktivitetsgrad i forhold til kropskompetencen *indirekte* måles ved hjælp af undersøgelser af danskernes motionsvaner (fx Fridberg, 2000). Eksisterende undersøgelser kan desuden differentieres yderligere ved at se på alle fire tidligere nævnte dimensioner af kropskompetencen:

- At sanse via kroppen
- At handle via kroppen
- At iscenesætte kroppen
- At aktivere, vedligeholde og udfordre kroppen

Handlingsniveauet kan desuden påvirkes ved at se på forskellige befolkningsgruppers adgang til idrætsfaciliteter eller deres muligheder for at finde tilknytning til det danske idrætssystem (fx ved integration af indvandrere, socialt marginaliserede etc.).

På *det reflekseive niveau* kan man igangsætte undersøgelser, der beskriver og bearbejder befolkningens holdning til krop, motion og idræt: Fx. den generelle grundindstilling til fysisk aktivitet; befolkningens indstilling til idrættens og motionens gavnlige værdier; en beskrivelse af forskellige

barrierer i forhold til det at være idrætsaktiv; en undersøgelse af den kropslige slitage på arbejdspladsen og mulig kompensation via fysisk udfoldelse på arbejdspladsen (se: Dansk Firmaidrætsforbund, 2001). I denne forbindelse kunne man fx sætte særlig fokus på sociale forskelle i holdningsdannelsen. På *meningsniveauet* kan man gennemføre kvalitative undersøgelser, der klarlægger de individuelle kropslige oplevelser og den personlige betydning, som den enkelte forbinder med kropslige udfordringer, fysisk aktivitet og idræt samt idrættens betydning for psykisk velvære og sundhed.

## Litteratur

- Andersen, L.B. & Hippe, M (1997): *Er motion gavnlig? - Statusartikel*. Ugeskrift for læger, 159 (10), pp. 1413-1416.
- Beck, U. (1997): *Risikosamfundet - på vej mod en ny modernitet*. Reitzels Forlag, København.
- Bøje, C. (2002): *Idrættens kvaliteter*. KVAN - Et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen 22 (62), pp. 5-16.
- Dansk Firmaidrætsforbund (2001): *Fra rod til rødder - en holdningsanalyse*. I samarbejde med Syddansk Universitet.
- Fridberg, T. (2000): *Kultur- og fritidsaktiviteter 1975-1998*. Socialforskningsinstituttet, København.
- Gjerset, A. (red.) (1995): *Idrættens træningslære*. G.E.C Gad, København.
- Jensen, B. (2002): *Kompetence og pædagogisk design*. Gyldendal Uddannelse, København.
- Merleau-Ponty, M. (1994): *Kroppens fænomenologi*. Det lille forlag, Frederiksberg.
- Morgan, W.P. & Goldston, S.E. (eds.) (1987): *Exercise and mental health*. Hemisphere Publ., London
- Schultz Jørgensen, P. (2001): *Kompetence - overvejelser over et begreb*. Nordisk psykologi 53 (3), pp. 181-208.
- Schultz Jørgensen, P. & Jensen, B. (2000): *Hvad er kompetence - og hvorfor er begrebet nyttigt som "pejlemærke" i det postmoderne samfund?* I: H. Bonde et al.. *Kompetence og demokrati* (s. 31-40). DGI-forskning & Idrætsforsk., Vingsted.
- Stelter, R. (1999): *Med kroppen i centrum - idrætspsykologi i teori og praksis*. Dansk psykologisk Forlag, København.

# Helbredskompetence

af professor, dr.med. Finn Diderichsen, Institut for folkesundhed, Københavns Universitet

## Indhold

1. Indledning .....	233
2. Sundhedsudvikling og økonomisk udvikling – et tovejs sammenhæng .....	233
3. Arbejdslivet krav til individets helbred og kompetence .....	235
4. Helbredsproblemer – hvilke påvirker arbejdsevne og livskvalitet mest .....	236
5. Handlekompetence for sundhed .....	238
6. Indikatorer .....	239
Litteratur .....	241

## 1. Indledning

Begrebet kompetence har sit naturlige tyngdepunkt i de intellektuelle kundskaber og færdigheder, og i kommunikativ og social formåen. Det er derfor ikke uden videre givet, at helbredsdimensioner skal indgå som en nøglekompetence i NKR. Hvis vi som udgangspunkt arbejder med et bredt kompetence-begreb, der har fokus på ”individets evne til i handling at imødekomme de krav og udfordringer, det møder i det professionelle liv”, er der dog ingen tvivl om at helbredsforhold spiller en rolle. Hvis vi arbejder med et snævrere kompetencebegreb, der omfatter de kundskaber og færdigheder med hvilke mennesker kan bevare et godt helbred har det også betydning. Det ved vi historisk og globalt. Men medfører dagens samfundsudvikling fra et hovedsageligt nationalt industrisamfund til et globaliseret videnssamfund også nye og hårdere krav til menneskers helbred og den kompetence som knytter sig dertil?

Vi skal på de følgende sider argumentere for, at befolkningens helbredsforhold i bred forstand kan være en vigtig faktor i den økonomiske udvikling, og at der i det moderne differentierede og fleksible arbejdsliv kan opstå en modsætning mellem begrænsninger i den psykiske og somatiske modstandskraft hos en væsentlig del af befolkningen og de krav, som arbejdslivet stiller. Samtidig påvirkes folkesundheden stadig i høj grad - ikke mindst i Danmark - af livsstilmønstre med bl.a. manglende fysisk aktivitet, højt alkoholforbrug og tobaksrygning. Men det er ikke uden videre givet, i hvilken udstrækning dette kan betragtes som et kompetenceproblem. De livsstilsbetingede helbredsproblemer er i hvert fald ikke alle – og specielt ikke i Danmark – blevet mindre i samme takt som befolkningen og institutioner har øget viden om risici og helbredseffekter.

## 2. Sundhedsudvikling og økonomisk udvikling – et tovejs sammenhæng

Historisk har der været perioder hvor sundhedspolitikens mål var at øge et lands konkurrenceevne. For 300 år siden, da Europas nationalstater var unge, kunne de ikke indbyrdes konkurrere på uddannelse, teknologi og produktivitet – dengang handlede det om at blive så mange overlevende og arbejdsdygtige bønder og soldater som muligt (Rosen 1974). Staternes ambition om at påvirke livsvilkår og livsstil til gavn for folkesundheden var stærk, men hverken kundskab eller administrativ kapacitet var tilstrækkelig til at kunne gøre så meget ved sagen.

Det er også en kendt sag både historisk og globalt, at få ting så effektivt forbedrer et lands sundhed, som at investere i uddannelse, særligt af kvinder og mødre. De store fremskridt i folkesundhed som f.eks. Japan og de Skandinaviske lande gjorde i efterkrigstiden, var i høj grad betingede af den satsning på skolegang for alle, inklusive kvinder, som var iværksat allerede ved århundredeskiftet 50 år tidligere (Evans et al 2001).

Moderne økonomisk teori betoner også helbredsforhold både som mål og middel i samfundsudviklingen. Den indiske økonom og nobelpristager Amartya Sen har påpeget, at hvis vi vurderer samfundsudviklingen ikke bare i økonomiske termer som BNP eller lykke, men som menneskers faktiske frihed til at forme deres liv, som de ønsker, bliver det tydeligt, at de afgørende hindringer for

dette, som samfundspolitikken dermed skal søge at påvirke, ikke bare handler om manglende uddannelse og økonomiske ressourcer, men i høj grad også de helbredsproblemer, der leder til for tidlig død og funktionssvigt (Sen 1999). Satsning på økonomi og uddannelse er nødvendigt, men ikke tilstrækkeligt for at få effekter på folkesundheden. Der findes flere aktuelle eksempler på dette. Den farvede mandlige befolkning i amerikanske storbyer har højere dødelighed end mænd i de mange gange fattigere befolkninger i Kina og Bangladesh. Danske kvinder har kortere middellevetid end kvinder i det langt fattigere Portugal og Grækenland (WHO 2001a).

I et globalt perspektiv betoner også både Verdensbanken og WHO stadig kraftigere, at befolkningens helbredsforhold er en afgørende faktor for økonomisk udvikling. Studier har vist at samfund med god folkesundhed (målt som en middellevetid på i gennemsnit 77 år), men for øvrigt initialt samme sociale og økonomiske udviklingsniveau, har en årlig økonomisk vækst, som er 1,6 procentenheder højere end lande med mindre god folkesundhed (med middellevetid på i gennemsnit 49 år). Det bliver i det lange løb til meget store forskelle i økonomisk udvikling. Denne indsigt har for nylig været baggrunden for en stor satsning af WHO, der med en ekspertgruppe ledet af Harvard-professoren Jeffrey Sachs, udgav en rapport (Commission on Macroeconomics and Health). Den studie redegør i detaljer for de medicinske og økonomiske indsatser som kræves for at helbredsforhold ikke forbliver den store hindring for økonomisk udvikling som det er i mange, først og fremmest fattige lande (WHO 2001b). Denne analyse er en videreudvikling af det arbejde, som blev lavet af Verdensbanken i årsrapporten 1993 – ”Investing in Health”, hvor man også udviklede indikatorer på den byrde, som sygdomme lægger på befolkningens funktionsevne – de såkaldte ”Disability Adjusted Life Years” (DALY) - som nu er beregnet for et stort antal lande verden over (dog ikke Danmark).

Men kan man af dette drage paralleller til folkesundhedens betydning for økonomien i højt udviklede, rige lande som Danmark? På den ene side er det på det individuelle niveau tydeligt, at en af de allervigtigste årsager til, at mennesker forlader arbejdslivet inden pensionsalderen er helbredsproblemer. Det sker i et tydeligt samspil med dels individets sociale position og kvalifikationer, og dels med strukturelle forandringer på arbejdsmarkedet. Kort uddannelse og et erhverv i brancher udsat for pludselige fald i efterspørgsel på arbejdskraft, indvirker – i synergi med dårligt helbred – på risikoen for tidligt og ufrivilligt at måtte forlade arbejdsmarkedet. Denne samspilseffekt er interessant nok ikke blevet mindre stærk på arbejdsmarkedet, hvor mange politiske reguleringer af lønninger og ansættelsesvilkår er blevet afskaffet som f.eks. den britiske (Burström et al 1999). Men betyder det på den anden side, at der på makroniveau i vores samfund ses en effekt af folkesundhed på økonomisk udvikling? I flere lande, f.eks. Sverige, er der tydelige tegn på en voksende konflikt mellem menneskers helbredsmæssige forudsætninger og arbejdslivets voksende krav om arbejds-tempo og fleksibilitet. Det viser sig som stigende forekomst af psykiske symptomer hos arbejdskraften og en kraftig stigning af sygefravær og førtidspension. I Sverige er andelen af befolkningen 18-64 år som er på langtidssygeorlov eller førtidspension steget fra 10% til 14% på de sidste fem år. Det betragtes som et alvorligt og hurtigt voksende økonomisk problem for både stat og erhvervsliv, og der forberedes en lang række initiativer fra regeringens side (SOU 2002:5). I Danmark er symptomerne på dette endnu ikke så tydelige: sygefraværet er mindre end halvdelen af hvad det er i Sverige og lavere end i mange andre lignende lande. Til gengæld er antallet leveår under 65 år som går tabt i for tidlig død mindst 20% højere og det højeste i EU.

Vi kan dermed konkludere, at der findes indikationer på at helbredsforhold har voksende økonomisk betydning – både på individ og på samfundsniveau.

### 3. Arbejdslivet krav til individets helbred og kompetence

Hvilke krav er det i så fald, arbejdslivet stiller til individers helbred og kompetence? Som resultat af DeSeCo-arbejdet i OECD har der i analyserne af samfundsudvikling og arbejdsliv udkrystalliseret sig tre metakompetencer som ophav til et større antal nøglekompetencer (Rychen 2002):

- Evnen til at handle selvstændigt
- Evnen til at anvende redskaber interaktivt
- Evnen til at tilhøre og fungere i socialt heterogene grupper

Arbejdslivet i Danmark og andre lande forandres på en måde som kort kan beskrives som øget differentiering og fleksibilitet. Vi bevæger os fra en tydelig klassedeling i 'håndens og åndens arbejde' mod en opdeling i centrum-periferi af arbejdsmarkedet. I centrum findes en kerne af kvalificeret arbejdskraft med gode stabile ansættelsesforhold. Det drejer sig om en gruppe med kompetencer, som virksomhederne er meget afhængige af og som de delvis selv har investeret meget i. Der stilles store krav til disse menneskers arbejdsindsats, men de bliver også relativt godt belønnet i form af løn, udviklingsmuligheder, indflydelse og stimulerende arbejdsopgaver. I periferien finder man for det første en gruppe med mere ustabile og løse ansættelsesforhold. Det er personer med kortvarige ansættelser, når virksomheder har kortvarigt øget behov for arbejdskraft og i forbindelse med tidsbegrænsede projekter. De ansættes og afskediges i takt med fluktuationer i efterspørgsel og produktion. Det drejer sig både om jobs, med meget små kvalifikationskrav og jobs, som stiller større krav til specialiseret kompetence. I periferien findes også en voksende gruppe af selvstændige, ikke bare traditionelle håndværkergrupper, men et stigende antal konsulenter med kompetence indenfor virksomhedsservice etc. Begge disse grupper har altså mere ustabile ansættelsesforhold med usikkerhed i indtjeningsmuligheder og økonomi. Yderst i periferien findes en gruppe marginaliserede med lange perioder af arbejdsløshed og social ekskludering fra arbejdsmarkedet.

Fleksibilitet kræves i antallet af ansatte, i deres arbejdstid og kompetence samt gennem udlicitering af flere og flere arbejdsopgaver. Der sker en udvikling fra virksomheder med hierarkisk arbejdsorganisation og mange mellemledere, smalle stillinger med lav grad af autonomi og begrænset brug af efteruddannelse til virksomheder med en mere fleksibel og flad organisationsmodel med få mellemledere og brede stillinger. Der bliver mere rotation mellem arbejdsopgaver, højere grad af autonomi og en udbredt brug af efteruddannelse.

Denne omstilling har mange positive aspekter i helbredshenseende. Vi ved fra mange studier, at et arbejde, som er præget af få muligheder for indflydelse og kompetenceudvikling, giver psykiske og psykosomatiske effekter i form af hjertesygdom m.m., i særdeleshed når det kombineres med høje psykiske eller fysiske krav og ringe muligheder for støtte i arbejdet fra kolleger eller overordnede (Karasek & Theorell 1990). Udviklingen som den er beskrevet her, indebærer altså både positive



elementer som øget indflydelse og autonomi, bedre udviklingsmuligheder, men samtidig også kraftigt øgede – især psykiske - krav. Individualiseringen af arbejdet formindsker under visse forhold mulighederne for støtte, og dertil kommer, for grupperne i periferien med ustabile ansættelsesforhold, en betydelig usikkerhed og utryghed. Udviklingen er dog ikke den samme indenfor forskellige brancher. Ofte har industrien været ledende i udvikling af arbejdsorganisation, men især i lande, hvor man har gennemført kraftige strukturreformer i den offentlige sektor, har man set store forandringer i det psykosociale arbejdsmiljø i skole-, sundheds- og socialektoren. I Sverige har man f.eks. kunnet konstatere, at lærere, læger og sygeplejersker oplever at de har forringet indflydelse og autonomi, samtidig med at de pålægges øgede krav (SOU 2000:91). Det har desuden vist sig at lede til kraftigt øget sygefravær og psykiske symptomer i netop disse grupper. I andre sektorer dominerer den positive tendens i retning mod øgede kvalifikationer og udviklingsmuligheder.

Også i Danmark findes der tegn på øget stress i arbejdslivet, selvom de ikke er lige så tydelige som i visse andre lande. Ifølge den seneste sundheds- og sygelighedsundersøgelse fra Statens Institut for Folkesundhed er andelen i alderen 16-66, som har problemer med at nå arbejdsopgaverne, øget fra 18% 1987 til 23% år 2000. Samtidig er andelen som oplever stress i dagligdagen, øget med over en tredjedel (fra 38% til 52%). Det er muligvis årsagen til at andelen, som generes af træthed, er næsten fordoblet fra 10% til 18%, men der er ikke tegn på forandringer af andre psykiske symptomer. Udviklingen i Danmark er som sagt ikke unik. Sverige og Finland viser tydeligere tegn til negativ sundhedsudvikling, særlig af psykiske symptomer blandt yngre voksne. Generelt er udviklingen i Danmark mere negativ blandt yngre, men snarere positiv blandt ældre. Således er andelen, som ikke oplever sit helbred som godt, steget med en tredjedel, fra 10% til 13%, i alderen 16-44 år, mens den er mindsket blandt de, som er over 44 år.

Selvom vi mangler rigtig gode undersøgelser på området, taler meget for at den øgede forekomst af udbændthed kombineret med tydelige depressive symptomer har med de forandrede arbejdskrav at gøre (SOU 2000:91). De symptomer som indgår i dette sygdomsbillede består af træthed, manglende initiativkraft, manglende engagement og hæmning i kommunikationen med andre mennesker. Dette er, uanset om årsagen ligger i arbejdsforhold eller ikke, symptomer som kraftigt forringer menneskers muligheder for at møde kravene fra det moderne arbejdsliv, som netop betoner initiativkraft, kreativitet, emotionel intelligens etc. Dvs. en kraftig hæmning af den kompetence, som NKR betoner. Visse psykiske helbredsproblemer er således i takt med arbejdslivet forandrede krav blevet en væsentlig begrænsende faktor for menneskers muligheder i arbejdslivet. Det er dog vigtigt at betone at det er forandringer af arbejdslivet snarere end forandringer af folkesundheden som skaber ubalancen mellem krav og kompetence.

#### **4. Helbredsproblemer – hvilke påvirker arbejdsevne og livskvalitet mest**

Ovenstående analyse af udviklingen indenfor arbejdslivet peger således imod, at psykisk helbred og funktionsevne i stigende grad bliver afgørende for menneskers mulighed for at imødekomme de krav og udfordringer, de møder i det professionelle liv. Men dermed skal man jo ikke glemme at befolkningen har mange andre –fysiske – helbredsproblemer som har årsager også helt udenfor arbejdslivet.

Måler man sygdomsbyrden i befolkningen som år som går tabt i for tidlig død og nedsat funktions-  
evne, ser man ganske tydeligt, at i den erhvervsaktive alder (16-69 år) indtager psykiske problemer,  
inklusive alkoholskader og selvmord, en helt dominerende plads. Hjertekarsygdomme, cancer og  
skader er dog også store grupper. Sammenlignet med Vesteuropa i øvrigt ligger Danmark desuden  
meget højere end gennemsnittet for de tobaksrelaterede diagnoser .

**Tabel 1:** Sygdomsbyrde målt som DALY (tabte år i død og funktionssvigt) per 100.000 indbyggere for Vest-  
europa år 2000. De ti største sygdomsgrupper for mænd og kvinder 16-69 år.

	Kvinder	Mænd
Depressioner	1.633	886
Alkoholmisbrug	331	1.477
Hjertesygdom (IHD)	342	1.106
Slagtilfælde (CVD)	376	493
Trafikulykker	186	673
Lungecancer	179	635
Hørenedsættelse	343	416
Osteoartrose	394	296
Selv mord	164	489
Levercirrose	169	383
TOTAL alle sygdomme	10.706	14.073

Kilde: WHO. [www.who.int](http://www.who.int).

Om man – målt i DALY – beregner den andel som forskellige sygdomsårsager bidrager med, til den  
samlede sygdomsbyrde, er livsstilsfaktorer som tobaksrygning og alkoholskader, dominerende fak-  
torer. Om man i en sådan beregning kun medtager de årsagsrelationer som er grundigt undersøgt  
bliver psyko-sociale faktorer nok undervurderede, fordi deres betydning for en lang række syg-  
domme ikke er undersøgt (se tabel 2).

**Tabel 2.** Sygdomsbyrden forårsaget af visse risikofaktorer i befolkningen.  
(i % af sygdomsbyrden for alle sygdomme) Danmark 1995.

	Procent af DALYs
Tobaksrygning	10,8
Alkoholbrug	8,4
Overvægt	2,7
Arbejds miljø (fysisk og social)	3,6
Arbejds løshed	3,3
Trafikskader	3,4

Kilde: Dahlgren, Diderichsen et al 1997.

## 5. Handlekompetence for sundhed

Normalt udvikles menneskers handlekompetence på den måde, at når nye krav stilles på arbejdet eller i andre dele af livet, forarbejder vi indtrykket og reagerer med emotionelle og fysiologiske reaktioner. Normalt giver disse individet incitament og vejledning til handling, hvormed man kan påvirke situationen, leve op til kravene etc. Og dermed har man øget sin kompetence. Hvad enten mennesker oplever sig psykologisk ude af stand til at handle, eller at handlemuligheder rent faktisk er meget begrænsede, udvikles ingen ny kompetence, men snarere en følelse af håbløshed og fremmedgørelse. Hvis handlemulighederne således blokeres, leder det til forstærkning af de emotionelle og fysiologiske reaktioner, som kan være naturlige og uskadelige initialt, men senere kan blive kroniske og lede til sygdom (Aronsson 1997).

Også den viden som er knyttet til helbredsforhold har handlingsaspekter (Bruun Jensen 2001).

1. Der findes en grundlæggende medicinsk og psykologisk viden om menneskets helbredsforhold og deres årsager. Det er en viden om, at tobaksrygning medfører øget risiko for cancer, at et arbejde med små muligheder for indflydelse kan give hjertesygdom, at fedme kan give diabetes, arbejdsløshed kan give depressioner osv.
2. Der findes i næste led en folkesundhedsvidenskabelig viden om, hvordan samfundets struktur og kultur påvirker os, hvilke risikofaktorer vi udsættes for, og hvem, der i første omgang bliver udsat for dem. Der er en viden om, hvordan tobaksindustrien påvirker vores rygevaner, hvordan organisation af arbejdet påvirker stress, om hvordan psykologiske mekanismer giver spiseforstyrrelser og fedme, om hvorfor arbejdsløshed opstår i samfundet, og hvem der rammes mest af det osv.
3. Der findes en handlingsorienteret viden om, hvordan man påvirker risikofaktorer i adfærd og miljø, og hvordan samfundsforhold kan forandres. Hvilke muligheder har man at påvirke forhold på sin arbejdsplads, hvordan skal man gøre, hvis man vil forandre sine kost- eller motionsvaner.
4. Endelig findes der en 'viden' om alternativer og visioner. Hvordan en arbejdsplads, som fremmer både kreativitet, produktivitet og sundhed, kan se ud, hvordan en hverdag for en pensionist, der vil holde sig i form både psykisk og fysisk, kan forme sig, hvordan et boligområde kan fungere for at skabe både netværk og forankring osv.

Alt dette er viden, som giver individet handlekompetence i forhold til sit eget og andres helbred. Det er en central lærdom indenfor sundhedspædagogisk forskning, at den første type af 'medicinsk og psykologisk' viden ikke er nok for, at mennesker skal forandre deres sundhedsadfærd. I flere decennier har samfundet haft stort set det samme budskab fra skoler, myndigheder og sundhedsvæsen: rygning og høj alkoholkonsumtion er skadelig. Man bør spise mindre animalsk fedt og erstatte

det med kulhydrater, og man bør sørge for regelmæssig fysisk aktivitet. Mens nogle af de psykosociale helbredsrisici, som er nævnt tidligere i teksten, er mindre vel kendte i befolkningen, mangler meget få mennesker i befolkningen kendskab til disse 4-5 grundlæggende livsstilsfaktorer. At der, trods dette, sker relativt små forandringer, er dels et resultat af stærke kræfter, som trækker i den modsatte retning – f.eks. reklamer og landbrugspolitik. Men kendskab til helbredsproblemerne og deres årsager er samtidig ikke nok. Mennesker former ikke i første række deres livsstil ud fra sundhedshensyn. Vi former en bestemt livsstil fordi den er vigtig for vores identitet, men vores livsstil udtrykker vores tilhørsforhold til visse grupper og normer, og tilsvarende afstand til andre. Den formes af etiske og æstetiske hensyn. Nogle former for sundhedsfarlige livsstile er forsøg på at bemestre og udholde svære livsvilkår. Og helbredshensyn er bare en del af de komplekse årsagsmekanismer. Af disse grunde er den kompetence, som kræves, betydeligt bredere end den snævert 'medicinske og psykologiske'.

Man kan altså konkludere, at en given adfærd kan være mere eller mindre hensigtsmæssig med henblik på helbred, men at menneskers valg af adfærd kan være målrettet mod sundhed eller ske af helt andre grunde. Den kompetence som er af betydning for sundhed og sundhedsadfærd er ikke bare viden om årsager til helbredsproblemer, men også viden om hvordan man individuelt eller kollektivt kan påvirke dem (Kamper-Jørgensen og Almind 1998).

## 6. Indikatorer

Hvis man i en bred definition af kompetence vil inkludere alle de helbredsproblemer som kan hindre arbejdskraften i at leve op til arbejdskravene er det relevant at overveje indikatorer, som i lighed med dem, som er udviklet af Verdensbanken og WHO, måler den tid, der går tabt som følge af sygdomme og deres effekter på dødelighed og funktionsevne i aktive år, dvs. DALY eller lignende mål. Om dette findes der en relativ omfattende litteratur – jeg har nylig sammenfattet den i en artikel til det svenske sundhedsministerium (SOU 2000:91 sid 695-705). Det kræver bearbejdning af dødelighedsdata fra Danmarks Statistik og regelmæssigt indsamlede data om sygelighed af den type som indsamles af Statens Institut for Folkesundhed (SIF) i deres sundheds- sygelighedsundersøgelse. Det kan i denne forbindelse nævnes, at OECD selv bedriver et vist udviklingsarbejde på området. Som vi har nævnt, er det først og fremmest på det psykiske område, befolkningens kapacitet er og kan blive en vigtig, begrænsende faktor. Menneskers psykiske kapacitet til at møde krav og udfordringer kan i visse tilfælde bedre måles 'tidligere' i processen, dvs. inden mennesker får symptom. Man kan f.eks. se nogle af de psykiske egenskaber som begrænser evnen til at klare arbejdet, og dermed – i kombination med visse arbejdsvilkår – er væsentlige årsager til senere symptom somatiske såvel som psykiske. Det handler bl.a. om evnen til at bemestre (coping), om håbløshed, om selvtillid, og om fjendtlighed/mistillid (hostility). For alle disse egenskaber findes der undersøgelser som har dokumenteret at de er bidragende årsager til helbredsproblemer, og samtidig er de også vigtige for at mennesker skal kunne møde arbejdslivets krav. De måles ikke regelmæssigt i den danske befolkning, men i forbindelse med forskningsprojekter, bl.a. ved afdeling for socialmedicin ved Københavns Universitet, har man fået erfaring med målemetoder på befolkningsniveau.

Hvis man i stedet vil arbejde med et mere snævert kompetencebegreb, som omhandler menneskers kendskab til risici i sundhedsadfærd og miljø, og hvordan man skal gøre for at bevare et godt sundhedstilstand, har vi fra SIF's undersøgelser (og mange andre kilder) data om den faktiske sundhedsadfærd. I SIF's sundhedsundersøgelser spørges også om hvorvidt man vælger sin adfærd (motion, kost, rygning, alkohol, søvn og stress, netværk) for at bevare eller forbedre sit helbred eller om det er af andre grunde. Siden 1987 ses ifølge SIFs undersøgelse en markant stigning af den andel, som vælger sin sundhedsadfærd af helbredsmæssige grunde. Mens kompetencen om årsager til helbredsproblemer og viljen at ændre adfærd af helbredsgrunde således måles regelmæssigt, er de andre typer af kompetence vi nævnte tidligere (om samfundsaspekter, handlekompetence og visioner) mindre vel undersøgt.

## Litteratur.

- Aronsson, G. (1997): *Arbetspsykologi*. Studentlitteratur, Lund.
- Bruun Jensen, B. (2001): *Forudsætninger for udvikling af handlekompetence*. DPU (mimeo).
- Burström B, Whitehead M, Lindholm C, Diderichsen F. (2000): *Inequality in the social consequences of illness*, Int. J Health Serv.; 30:435-451
- Dahlgren G, Diderichsen F, Vågerö D. (1998): *Determinants of the Burden of Disease in the European Union*. National Institute of Public Health, Stockholm.
- Evans T, Whitehead M, Diderichsen F, Bhuiya A. Wirth M (eds) (2001): *Challenging Inequities in Health. From Ethics to Action*. Oxford University Press, New York.
- Karasek R, Theorell (1990): *Healthy Work*. Basic Books, New York.
- Kjøller, M. og Rasmussen, N.K. (ed) (2002): *Sundhed og Sygelighed i Danmark 2000*. Statens Institut for Folkesundhed.
- Rosen, G.A. (1993/1958): *A History of Public Health*. Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Rychen, S. (2002): *Definition and Selection of Key Competencies*. DeSeCo symposium February 2002. OECD.
- Sen, A. (1999): *Development as Freedom*. Oxford University Press, New York.
- SOU (2002:5): *En Handlingsplan for økad helbreds i arbejdslivet*. Stockholm.
- SOU (2000:91): *Helbreds på lige vilkår – nationella mål for folkehelsen*. Stockholm.
- WHO (2002): *Health for All Database*, ([www.who.dk](http://www.who.dk), Jan. 2002).
- WHO (2001a): *Macroeconomics and Health: Investing in Health for Economic Development*. WHO.
- Worldbank (1993): *Investing in health. World Development Report 1993*. Oxford University Books, New York

# BILAG

Bilag 1, Kreativ & innovativ kompetence II.....	243
Arbejde med Fremtidens Informations Økonomi – Social Lærings Cyklus	
Bilag 2, Kreativ & innovativ kompetence II.....	249
Overvejelser over arbejdsroller i en fremtidig Informationsøkonomi	
Bilag 3.....	251
Følgrebrev om opgavebeskrivelse	

## Bilag 1, Kreativ & innovativ kompetence II

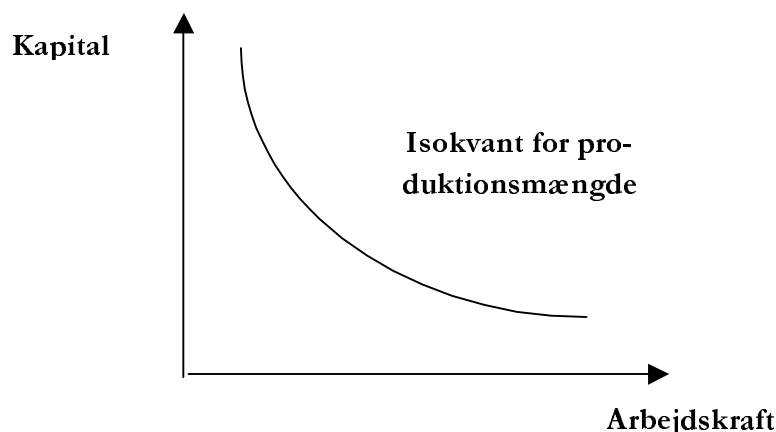
*Arbejde med Fremtidens Informations Økonomi – Social Lærings Cyklus*

- baseret på Max H. Boisots *The Information Space* (1995), og *Knowledge Assets* (1998), se litteraturliste, side 212.

I den traditionelle erhvervsøkonomi (teoretisk i dag kaldet den neoklassiske) arbejdes der med brancher, der typisk betegnes som den primære sektor (landbrug, minedrift, fiskeri osv.), den sekundære sektor (industri, produktion osv.) samt den tertiære sektor (service, offentlig administration osv.) I den neoklassiske økonomi foretrækkes det at betragte informationsøkonomien som tilhørende den tertiære sektor, selvom man i statistikker og brancheorganisationer kan se andre opfattelser. Måske er praksis vigtigere end teori, men for at få et teoretisk fundament for diskussionen, og dermed måske også et bidrag til praksis, er det efter en del kritik overfor neoklassisk teori nødvendigt med en mere grundlæggende refleksion.

To af dem, der har forsøgt noget sådant, er Max Boisot og Manuel Castells. Den første med udgangspunkt i teori og praksis om produktionsfunktionen og "informationsrum", den anden med udgangspunkt i teori og praksis om netværk og "det informationelle samfund".

Max Boisot's teori udspringer af en metaforisk brug af den klassiske produktionsfunktion, hvor produktionsmængden (P) af en vare er en funktion, hvori arbejdskraft (A) og kapital (K) indgår, ofte afbildet således:  $P = f(A,K)$ . Og som figur:

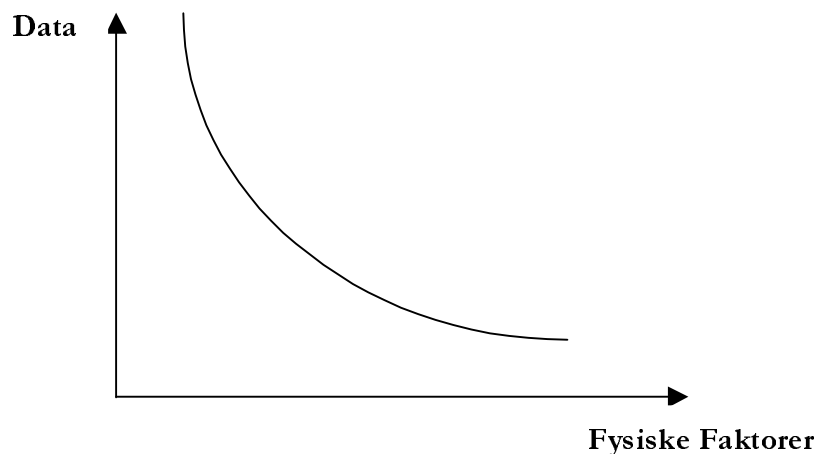


Bevæger man sig på denne kurve skabes den samme produktionsmængde, men med varierende sammensætninger af Arbejdskraft og Kapital. Kurven kaldes en Isokvant, fordi mængden er konstant. Gennem spring i teknologi og viden kan da springe til en anden Isokvant med højere produktivitet, produktionen bliver mere effektiv des mere isokvanterne nærmer sig nulpunktet. Dvs. med stadig mindre brug af Arbejdskraft og Kapital kan der opnås den samme eller mere produktionsmængde.



Bagved denne produktionsfunktion ligger en mere fundamental relation, nemlig mellem Tid/Rum og Energi. Dvs. brug af tid og rum kan udveksles med energi. Igen tilstræbes en forbedring af dette udvekslingsforhold i retning af nulpunktet, hvor vi med mindst mulig brug af tid, rum og energi får den samme eller større mængde arbejde. Forbrug af tid, rum og energi bliver til arbejde.

Max Boisot slår disse elementer (fra den neoklassiske teori) sammen til en dimension, som han kalder fysiske faktorer. Overfor disse sætter han data, således at vi får en ny produktionsfunktion, hvor det der produceres er information. Denne tankegang kan illustreres således:



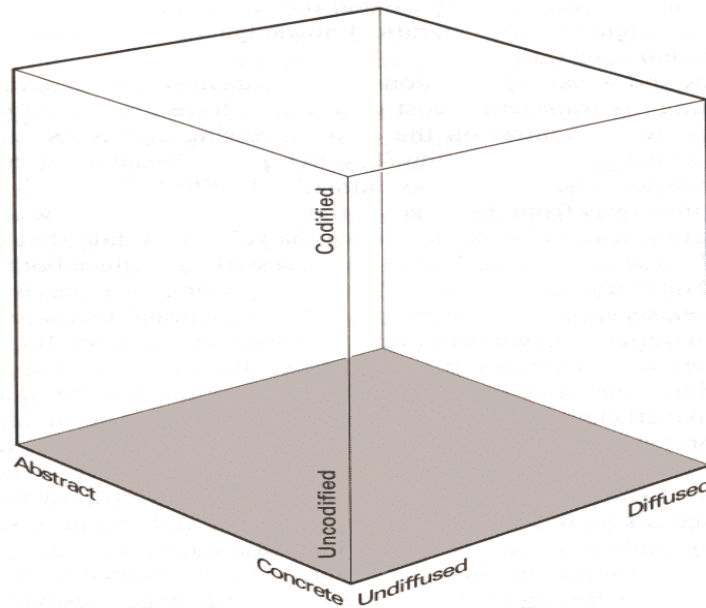
Med andre ord hævder Boisot (metaforisk, men også – som hypotese – i den objektive og subjektive virkelighed), at vi kan lave isokvanter af information i rummet mellem de fysiske faktorer og data.

Men dermed er det nødvendigt at få fastlagt dimensionen Data. Og dette gør Boisot gennem følgende tre dimensioner:

- **Ukodede – Kodede Data**  
*Ukodet viden:* viden der ikke kan fanges i skrift eller lagres uden at miste det essentielle i de erfaringer, der er forbundet med denne viden – f.eks. smilet i et barns ansigt; solopgangen over Øresund; at cykle første gang uden støtte; at spille guitar; at have hovedpine  
*Kodet viden:* viden der kan lagres eller sættes på skrift uden at der mistes urimelig meget information – f.eks. aktieprisen; Grundloven; kemiske formler; postadresser
- **Konkrete – Abstrakte Data**  
*Konkret viden:* viden der kan udtrykkes i umiddelbar handling – f.eks. malerkunst; førstehjælp; spontan demonstration; administration  
*Abstrakt viden:* viden der kræver refleksion at omsætte til praksis – f.eks. håndværk; regnskabsvæsen; administration; naturvidenskab; kunstforståelse
- **Diffusion af Data**  
*Ikke spredt viden:* viden der forbliver lukket inde i ens hoved fordi det er vanskeligt at udtrykke den eller fordi man beslutter at holde den for sig selv – f.eks. barndomserindringer; militære hemmeligheder; seksuelle fantasier; håndværksmæssig færdighed; tandpine

*Spredt viden*: viden der er delt med andre – f.eks. datoer på historiske begivenheder; en koncert; radio eller TV transmission; Klaus Riskærs offentliggjorte anklageskrift; regler for indgåelse af kontrakter; Newton’s lov; et godt grin.

Informationsrummet kommer til at se sådan ud, figur 1.:



*The Information Space*

For at illustrere de tre dimensioners samspil kan følgende bruges:

**Det epistemologiske rum, Kodning - Abstraktion:**

<b>Kodning</b>	<b>Teknisk viden</b>	<b>Videnskabelig viden</b>
	<b>Æstetisk viden</b>	<b>Håndværksviden</b>
		<b>Abstraktion</b>

**Det kulturelle rum, Kodning – Diffusion:**

Kodning	Ejerskab til viden	Offentlig viden	Diffusion
	Personlig viden	Sund-Fornuft viden	

**Det Brugelige Rum ("Utility-Space"), Abstraktion – Diffusion:**

Abstraktion	Esoterisk viden	Videnskabelig viden	Diffusion
	Lokal viden	Topisk viden	

Dermed bliver Data-dimensionen til et InformationsRum, der kan udveksles med de fysiske faktorer. Og vor hypotese er nu, at det netop er i dette InformationsRum, at en virksomhed, en institution, branchen, en nation, en region skal findes. Men dermed stiller vi også spørgsmålet:

Holder den neoklassiske teori for denne udveksling?

Hvis ikke, hvori består da informationsrummet og udvekslingen, hvis der er nogen.

Det er vor foreløbige hypotese, at den neoklassiske teori ikke holder og at der må findes andre udvekslingsformer end de rent økonomiske. Man kan måske sige det på den måde, at dersom man bliver i det flade rum, Data-Fysiske Faktorer, da holder den neoklassiske tankegang, men dersom

man bevæger sig ud i de tre dimensioner, da skal vi finde andre tolkninger for samspillet med informationsrummet og de fysiske faktorer.

Men det vigtige er, at værdien af information kan placeres i dette rum og at den opstår gennem bevægelse gennem rummet. Ligeledes er det vigtigt at vi herigennem får en mulighed for at bestemme Tele, IT og IKT branchen på sin nye hjemmebane og ikke kun på den neoklassiske økonomis bane.

Samtidig er det vigtigt at forstå Max Boisot's tanke, at værdi i informationsrummet skabes gennem bevægelse i dette rum, ikke gennem at skabe et fast produkt, en fastlåst information.

Dette forløb indikerer at skabelsen af ny viden effektivt aktiverer alle tre dimensioner i I-Space, men at der er en tendens til at den følger en særlig sekvens, den sociale læringscyklus (SLC).

De seks faser i SLC er følgende (illustreret ved fig. 2):

**Scanning:** Identificerer trusler og muligheder. Scanningen identificerer mønstre og giver indsigter. Denne scanningsproces kan løbe i forskellige tempi, afhængigt af datas grad af kodificering og abstraktion. Scanning kan også omfatte kodificeret/abstrakt viden

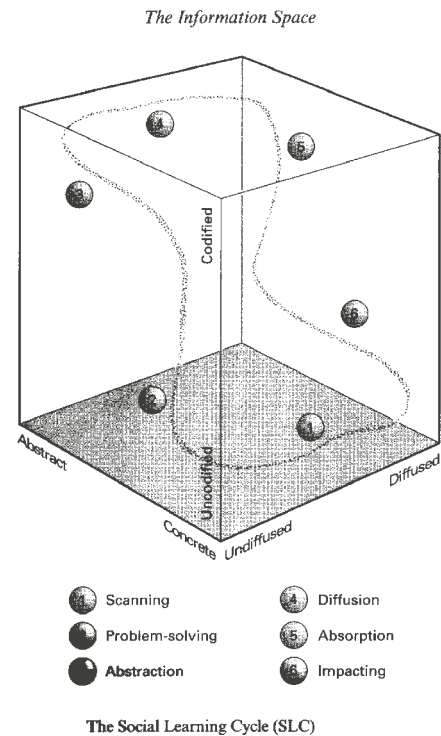
**Problem-solving:** giver struktur og logisk sammenhæng til før opnåede indsigter. Denne fase mindsker usikkerheden, men er samtidig risiko- og konfliktfyldt, eksempelvis når den støder ind i eksisterende "kodificeringer" /overbevisninger (f.eks. Darwins evolutions-teori).

**Abstraction:** Generalisering af erkendelserne, hvilket indebærer en reducere til deres mest essentielle træk. Problem-solving og abstraktion går ofte hånd i hånd.

**Diffusion:** At dele erkendelserne med målgruppen. Dette sker nemmere end ved konkret (ukodificeret) – undtagen hvis der er en fælles forståelse i forvejen mellem afsender og modtager. Sandsynligheden for at opnå en delt kontekst er omvendt proportionalt med størrelsen af målgruppen.

**Absorption:** Ny viden opsuges gennem praktisk anvendelse, learning-by-doing.

**Impacting:** abstrakt viden indlejres i konkrete praksiser: produkter, organisationer, teknik, adfærd. Absorption og Impacting går ofte hånd i hånd.



I fig. 2 er tegnet det som Boisot kalder den ideale model for skabelse af ny viden i Informations-Rum.

### Deltagere i Den Sociale Lærings Cyklus

E-grupperne håndterer specielt de tre sidste faser i form af at være divergers, værdiudnyttende. Samtidig kan de fungere som iagttagere af hele rummet udefra

I-grupperne håndterer specielt de tre første faser i form af at være convergers, værdiskabende.

P-grupperne fungerer som stifindere i hele rummet, idet de dels fungerer som Akkomodatorer (der finder veje og huller i de tre første faser) og Assimilatorer (der finder veje og huller i de tre sidste faser samtidig med at de er bærere af den gennem disse faser indlejrte viden)

K-grupperne fungerer som katalysatorer af innovations-processerne samtidig med at de kan fungere som iagttagere og inspiratorer for hele processen set udefra.

### **Værktøjer i Den Sociale Lærings Cyklus (internt)**

KUBUS-arenaer

KUBUS-template kan registrere viden, der skabes i Den Sociale Lærings Cyklus.

### **Værktøjer i Den Sociale Lærings Cyklus (externt)**

PBL – Problembaseret Læring

Team Syntegrity

Lederdyder

## Bilag 2, Kreativ & innovativ kompetence II

### *Overvejelser over arbejdsroller i en fremtidig Informationsøkonomi*

- baseret på Manuel Castells (1996-8) *The Information Age*, Vol. I – III, se litteraturliste s. 212.

Men mere fundamentalt er det at gå dybere ind i arbejdsrollerne generelt (leder eller ikke ledere, arbejdere eller ikke-arbejdere). I det informationelle samfund, som defineret af Max Boisot og Manuel Castells bliver den nye økonomi synlig. Men det betyder samtidig at nye arbejdsroller skal defineres. Det er Castells grundlæggende hypotese, at fremtidens økonomiske enhed bliver det tvær-organisatoriske projekt i netværk. Det bliver fremtidens ”business unit”. Men det kræver nye arbejdsroller. Sådanne foreslår han som følger:

Den nye økonomis produktionsproces medfører en ny arbejdsdeling, der er karakteristisk for det nye informationelle paradigme.

Typologien drejer sig om tre dimensioner:

- Værdi-skabelse: De aktuelle opgaver, der udføres i en given arbejdsproces
- Relations-skabelse: Forholdet mellem en given organisation og dens omgivelser, inkl. andre organisationer
- Beslutnings-skabelse: Forholdet mellem ledere (“managers”)

Vi får så følgende opdeling:

**Værdi-skabelse:** De aktuelle opgaver, der udføres i en given arbejdsproces. Disse opgaver er de fundamentale i enhver produktion, det være sig af produkter, processer eller services:

- Strategisk beslutningstagen og strategisk planlægning udført af kommandører
- Innovation i produkter og processer udført af forskere/udviklere
- Tilpasning, gruppering og målretning af produkter og processer udført af designere
- Ledelse af relationerne mellem beslutning, innovation, design og udførelse under hensyntagen til tilgængelige midler til at nå de specificerede mål; udføres af integratorer
- Udførelse af opgaver på eget initiativ og med egen forståelse; udføres af operatører
- Udførelse af underordnede, præprogrammerede hjælpe-(støtte)opgaver der ikke er og ikke kan automatiseres; udføres af menneskelige robotter, de bearbejdede (“the operated”)

**Relations-skabelse:** Forholdet mellem en given organisation og dens omgivelser, inkl. andre organisationer. Behov for og kapacitet til at sørge for, at enhver opgave og dens udfører kan kobles sammen med andre arbejdere i realtid, det være sig indenfor organisationen såvel som udenfor i hele systemet. Her er der tre fundamentale arbejdsopgaver:

- Netværkere, der på eget initiativ udvikler og udarbejder forbindelser til andre netværk samt navigerer i disse netværk
- Netværkede, der er online i netværket men uden selv at kunne beslutte hvornår, hvordan, hvorfor og med hvem
- De afkoblede bundet til deres specifikke opgaver, der er ikke-interaktive envejs instruktioner

**Beslutnings-skabelse:** Forholdet mellem ledere (“managers”) og medarbejdere i en given organisation eller et givet netværk. Disse giver input til beslutnings-processerne:

- Beslutterne, der træffer beslutningerne i sidste instans
- Deltagerne, der er involveret i beslutnings-processerne
- Udførerne som implementerer beslutningerne i praksis

### *1. Deltagere*

I denne model fungerer

P- og K-grupperne fungerer som værdi-skabere

E-grupperne fungerer som relations-skabere

I-grupperne fungerer som beslutnings-skabere

## Bilag 3

### Følgebrev om opgavebeskrivelse

#### Introduktion til NKR's arbejde samt opgavedisposition

##### Formål

Udviklingen af et Nationalt kompetenceregnskab (NKR) udspringer af et samfundsmæssigt behov for at kunne følge den samlede kompetenceindsats og identificere behov for udviklingen af de menneskelige ressourcer i arbejdslivet og uddannelsessektoren. Overordnet er formålet med NKR at:

- Identificere nationale udfordringer og gøre status over kompetenceniveauet i det danske samfund
- Udpege muligheder og barrierer for livslang læring og samfundsmæssig kompetenceudvikling i Danmark

Det Nationale Kompetenceregnskab er et tværministerielt projekt med deltagelse af Undervisningsministeriet, Beskæftigelsesministeriet, Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling samt Økonomi- og Erhvervsministeriet. Derfor orienterer arbejdet med det nationale kompetenceregnskab sig imod de fire ministeriers respektive politikområder og disses samspilsflader.

##### Succeskriterier

Et af succeskriterierne for NKR er, at det lykkes at stimulere og løfte debatten om kompetencer i Danmark. NKR udvikles bl.a. derfor i en sekvens, startende med et individfokus, hvor der løbende skabes resultater, som kan debatteres med såvel offentlighed som eksperter. Begge typer kommunikationen har endvidere til formål at sikre relevante inputs til den videre udvikling af NKR.

Et andet succeskriterie er, at danske beslutningstagere vedrørende kompetencepolitik anvender NKR's opgørelser og redegørelser som både inspiration til og grundlag for nye tiltag og ser NKR som det centrale beslutningsgrundlag for den nationale kompetencepolitik

Et tredje succeskriterie er, at NKR opnår international anerkendelse som et policy-instrument for national kompetenceudvikling. Dette søges bl.a. opnået gennem tæt faglig kontakt med først og fremmest OECD men også EU og de øvrige nordiske lande.

##### Kompetencekortlægningsproces og modeludvikling

For at kunne udvikle en konsistent kompetenceregnskabsmodel er det afgørende at operere med en grundlæggende kompetencebegrebsforståelse, der er hensigtsmæssig til at systematisere de konkrete kompetencer og indikatorer, som indgår i selve regnskabet. Udgangspunktet for Sekretariatet for Det Nationale Kompetenceregnskab har været - og er fremdeles - at nå frem til en kompetenceforståelse, der har fokus på *individets evne til i handling at imødekomme de krav og udfordringer, det*



møder i det professionelle liv. NKR har valgt at benytte vores involvering i et stort OECD kompetencekortlægningsprojekt som startskuddet til udviklingen af en egentlig regnskabsmodel.

### **OECD/Definition and Selection of Competencies**

Adskillige OECD-lande arbejder med kompetenceopgørelser. OECD er i gang med et udviklingsprojekt, Definition and Selection of Competencies (DeSeCo), der har til formål at bistå medlemslandene med udvikling af relevante kompetencebegreber og -udviklingsredskaber, herunder indikatorbaseret benchmarking. NKR er Danmarks repræsentant i dette projekt, der - som NKR - i første omgang har fokus på individniveauet.

DeSeCo har i de sidste par år arbejdet med en teoretisk konceptualisering af kompetencebegrebet. Endvidere har man gennemført en empirisk baseret kortlægning af 12 OECD-landes forståelse af og satsning på udvikling af nøglekompetencer.

Et væsentligt led i det teoretiske arbejde bestod i at foretage kvalificerede afgrænsningsvalg i forhold til en anvendelsesorienteret teoretisk /konceptuel (for)forståelse af kompetencebegrebet som sådan. En række internationale forskere med hver deres forskellige faglige baggrund, har for DeSeCo igennem et længere udviklingsarbejde nået frem til en fælles tværvidenskabelig forståelse af centrale elementer i en konceptuel kompetencekategorisering.

DeSeCo opererer som resultat af ovenstående proces med 3 metakompetencer som analytisk systematik til forståelse af centrale og målbare nøglekompetencer:

- kunne handle selvstændigt og reflektivt
- kunne anvende redskaber interaktivt
- kunne tilhøre og fungere i socialt heterogene grupper

Disse metakompetencer opfattes som de empirisk udpegede nøglekompetencers konceptuelle ophav, hvilket er fastholdt af DeSeCo efter studier af deltagerlandenes udredning af egen kompetence-satsning.

I den empirisk baserede del af DeSeC's arbejde foretages en slags ekstrahering eller sammenfatning af 10 nøglekompetencer ud af de involverede landes bidrag. Ved nøglekompetencer forstås kompetencer, som fordres af alle på arbejdsmarkedet, om end i variabelt omfang. Nøglekompetencerne fordres for at få de faglige kompetencer i spil og bliver derfor forudsætning for fortsat udvikling af individets kompetencer i arbejdslivet. Nøglekompetencer udvikles både i uddannelsessystemet, på arbejdsmarkedet og i det civile liv.

### **Tilløb til en kompetencedefinition**

Det arbejde, der har fundet sted i DeSeCo af såvel teoretisk som praktisk karakter har understreget, at der ikke findes en alment accepteret, teoretisk funderet definition af kompetencer eller nøglekompetencer. I de forskellige bidrag, der har indgået i arbejdet, bruges kompetencebegrebet løst

defineret som evnen til at tænke, handle og lære. De eksperter, der har været inddraget i arbejdet er imidlertid enige om at definere kompetencer som noget, der i det mindste i et vist omfang kan læres.

### **NKR's nøglekompetencer**

NKR projektgruppen har fundet det hensigtsmæssigt at bygge videre på DeSeCo-nøglekompetencerne som struktur for en første oparbejdning af en kompetenceregnskabsmodel med tilhørende indikatorudvikling. Vi har taget hul på at vurdere disse nøglekompetencer i dansk sammenhæng og undersøge, hvilke eksisterende opgørelser m.v., der belyser den enkelte kompetence eller delelementer af den samt på at vurdere behovet for yderligere indikatorudvikling. Vi har indtil videre fundet det hensigtsmæssigt at reducere antallet af kompetencer med en (Værdikompetence) og lægge en anden (Kreativ og innovativ kompetence) til.

De 10 nøglekompetencer i NKR er herefter:

- Social kompetence
- Literacy
- Læringskompetence
- Kommunikationskompetence
- Selvledelseskompetence
- Kreativ og innovativ kompetence
- Demokratisk kompetence
- Miljø- og naturkompetence
- Kulturel kompetence
- Helbreds- og fysisk kompetence.

Disse kompetencer vil eventuelt kunne suppleres med yderligere kompetencer og enkelte vil muligvis kunne vælges fra eller lægges sammen i erkendelse af at kompetencens relevans i en dansk kontekst. Grundstammen forventes dog at ligge fast, da den pt. er bedste bud - eneste eksisterende af sin art - på et grundlag for mulige fremtidig internationale sammenligninger/bechmarking på kompetencer.

På nuværende tidspunkt foreligger der en samlet regnskabsmodelbetragtning, der er vedlagt som et separat papir. Modellen skaber dermed en samlet logik for de 10 individuelle kompetencer. NKR modellen opererer overordnet med tre analytiske arenaer: Arbejdslivet, uddannelse/forskning og det civile liv.

### **Udkast til disposition for opgaven**

På nuværende tidspunkt foreligger en række mere eller mindre veldefinerede kompetencer. Med henblik på at gøre disse kompetencer operationelle i forhold til at indgå i et kompetenceregnskab er det nødvendigt at kompetencerne indholdsbestemmes nærmere og beskrives i en form der muliggør måling af kompetencen. Det er i denne forbindelse væsentligt at kompetencen beskrives i en dansk kontekst idet det ikke umiddelbart kan forudsættes at en given kompetence har det samme indholdsmæssige udtryk i alle lande.

Vi vil senere i præcisere opgavebeskrivelsen, men foreløbig forestiller vi os, at beskrivelsen af kompetencen nærmere bestemt kan indeholde:

1. En generel vurdering af kompetencernes relevans og anvendelighed. Giver den empiriske konstruktion med de 10 individuelle kompetencer mening, også i en teoretisk forstand?
2. En overordnet beskrivelse af kompetencen: ”hvad vil det sige at beherske/besidde denne kompetence og hvordan kommer det til udtryk.
3. En beskrivelse af kompetencens delkomponenter/dimensioner.
4. Beskrivelse af sammenhænge/situationer i arbejdslivet, uddannelse/forskning og det civile liv hvor delkomponenter (fra spg.3) kommer til udtryk
5. En beskrivelse som orienterer sig imod, hvor kompetencen udvikles (uddannelse, arbejdsliv, civile liv)
6. Beskrivelse af i hvilke sammenhænge disse delkomponenter udvikles (uddannelsessystemet, arbejdslivet, det civile liv etc.)
7. En overvejelse af kompetencens afgrænsning i forhold til beslægtede kompetencer (se liste)
8. Overvejelse af hvorvidt / hvordan kompetencen evt. kan forstås *i sammenhæng* med én eller flere af de øvrige kompetencer på listen.
9. Forslag til konkrete kvantitative indikatorer der kan belyse xxx-kompetenceniveauet i det danske samfund.

Du bedes endvidere overveje, hvorvidt du finder antallet af kompetencer dækkende, herunder om der evt. er grundlag for at sammenlægge nogle kompetencer og /eller udvide kompetencelisten med nye kompetencer

Dit bidraget bør så vidt praktisk fremkommeligt koordineres med øvrige bidrag i de tilfælde, hvor der er mulighed for overlap mellem de forskellige kompetencer.

- På opstartsmødet vil vi skabe grundlag for en fælles struktur for opgavebeskrivelsen, således at der opnås en vis konsistens mellem de forskellige bidrag.
- Kompetencebeskrivelsen bør opnå så stort et konkretiseringsniveau som overhovedet muligt, idet kompetencens målbarhed er at afgørende succeskriterium for NKR´s videre arbejde.

- Vi satser på at lægge dit færdige bidrag på vores nye hjemmeside, som er rettet mod den brede offentlighed, hvorfor beskrivelsen gerne skulle fremstå i en terminologi der er anvendeligt til dette formål.