

Selvevalueringen på Askov Højskole og Efterskole

"...den reelt kompetencegivende læreproces udgør rammen om udveksling af viden, synspunkter, holdninger og dannelsesidealer"

Selvevalueringens kernepunkter har været begreberne *kompetence* og *læring*.

Det indledende arbejde i selvevalueringsudvalget tog udgangspunkt i vores værdiggrundlags definition af begrebet kompetence som *rammen for udveksling af viden, synspunkter, holdninger og dannelsesidealer*. Hensigten har været at evaluere om en sådan udveksling er tilstede i skolens hverdag, med andre ord, om vores højskole- og efterskoleelever opnår den kompetence - herunder læring, som vi gerne vil give dem mulighed for.

I selvevalueringsudvalget er vi bevidste om, at det er svært at måle i hvor høj grad nævnte udveksling af viden, synspunkter, holdninger og dannelsesidealer finder sted. Denne udveksling er antageligt ikke direkte målbar, men i højere grad et komplekst resultat af en konkret praksis.

Dette, samt et ønske om at foretage årets selvevaluering ifølge en formel evalueringsmodel, har betydet, at vi har valgt at anvende en kulturanalytisk metode, hvor evalueringen tager sit udgangspunkt i en kortlægning af skolens praksis, for så efterfølgende at analysere de grundlæggende antagelser og værdier, der ligger bag.

Den kulturanalytiske metode tager udgangspunkt i, at en skoles kultur og værdier kan ses på de artefakter, som den viser i sin praksis. Vi har derfor valgt at se på alle vores aktiviteter og der ud fra afprøve, om der er overensstemmelse imellem aktivitet og værdigrundlag. Vi har på et pædagogisk møde kortlagt vores artefakter og inddelt dem i fire hovedområder:

- Undervisningsmæssige aktiviteter
- Skolens ansigt udad til
- Samarbejdskultur
- Fællesskabet og den pædagogiske virksomhed i forhold til samvær

Derefter har vi beskrevet de skueværdier, grundlæggende antagelser og værdier, der ligger til grund for artefakterne. Processen er forløbet således:

- 1) Beskrivelse af artefakter – Hvad er det vi gør? (f.eks.: praksis, pædagogiske aktiviteter, det sociale samvær, læringsrummet, skolens organisation, skolens ansigt ud ad til)
- 2) Beskrivelse af skueværdier – Hvad er begrundelsen for praksis? (f.eks. normer, regler og adfærd, hvorfor gør vi, som vi gør? Hvad er det vi bør?)
- 3) Beskrivelse af de grundlæggende antagelser – Hvad har betydning og mening for os? (skolens identitet, f.eks. hvad er kvalitet, forholdet imellem individ og fællesskab)
- 4) Beskrivelse af den grundlæggende eller overordnede værdi, der ligger bag. (menneskesyn, skolesyn m.v.)

Det kan virke noget omstændeligt at beskrive alle skolens aktiviteter ud fra denne model, og en selektion kan blive nødvendig. Men vi kan i vores arbejde med modellen konkludere, at metoden er en anvendeligt redskab til at analysere sammenhængen i mellem skolens praksis og værdigrundlag.

Kulturanalysen er en langsigtet evalueringsproces, der ikke kan afsluttes i indeværende skoleår, derfor bliver resultatet af dette års selvevaluering en statusrapport over arbejdet. Planerne for det videre forløb er at

udvælge relevante hovedområder fra kulturanalysen, der sætter os i stand til at evaluere om kompetence på Askov Højskole og Efterskole er *rammen for udveksling af viden, synspunkter, holdninger og dannelsesidealer*.

Resultatet af årets selvevaluering, kulturanalysen, er vedlagt som bilag.

Bemærk at beskrivelserne i skemaerne ikke er udtryk for Askov Efterskoles fælles holdning, men oplæg til diskussion fra fire forskellige arbejdsgrupper.

Den fremadrettede proces.

Vi har til det fremadrettede evalueringsarbejde påtænkt at anvende en anden formel model, der er fremadskuende og tager højde for de ændringer, en selvevaluering kan føre til.

Evalueringsmodellen omhandler følgende punkter og skal betragtes som en proces der følger denne model punkt for punkt.

- Værdsættelse af det bedste som findes
- Skabelse af konkrete forestillinger om det, som kunne findes
- Dialog om hvordan vi ønsker, at det skal være
- Fornyelse. Tilførsel af noget andet

Dette videre arbejde gennemføres som det kommende års selvevaluering og påbegyndes snarest. Hvilke dele af kulturanalysen der skal evalueres først afgøres på et lærermøde efter indstilling af undertegnede lærer og forstander på Askov Efterskole.

Fra artefakt til værdi. Fællesskabet og den pædagogiske virkelighed i forhold til samvær.

Indkvarteringen.

Artefakt	Dobbeltværelser, ej enkeltværelser, og fælles pige og drengegang	Fælleshuset	Praktiske arbejdsopgaver, Rengøring, aftenelevsystem	Morgentjek/morgenrunder Faste sengetider
Skueværdi	Det forpligtende fællesskab, eleverne kan ikke vælge, hvornår de vil være sammen med andre. Det er trygt for eleverne.	Eleverne fælles "dagligstue", hvor der er mulighed for fælles aktiviteter, der opstår på elevernes initiativ. Rum for hygge og uformel kontakt.	Medansvar for de daglige gøremål.	For at sikre at eleverne er stået op. For at kontrollerer eleverne og de pligter, de skal udføre. For at sikre at alle er kommet i seng og at alle kan få ro for natten.
Skueværdi	Mere naturlig og tidssvarende "omgang" med hinanden. Positiv gensidig påvirkning de to køn imellem. Mindre "hormon-ræs", frihed under ansvar i forhold til reglen om sex.	Hygge og samvær i uformelle rammer	Hjemlighed.	For at sikre at en elev, der gerne vil have et vist oprydningsniveau på værelset, ikke selv skal tage al slæbet med et rodehoved af en værelseskammerat Faste rammer og rutiner i hverdagen er skaber tryghed..
Skueværdi	Progressivt image.			Vi vil sikre, at skolen se ordentlig ud.
Grundlæggende antagelse	Samværet mellem kønnene er naturligt for unge i dag.	Eleverne har brug for at være sammen i halvstore grupper.	Forskellige pligter medfører større ansvarsfølelse fra elevernes side	Lærerne er nødt til at finde et niveau for orden på værelserne mm. for at der ikke skal opstå konflikter mellem eleverne.
Grundlæggende antagelse	Kønnene påvirker hinanden positivt. Det giver en positiv stemning på gangene at kønnene er blandede.			Eleverne skal have hjælp til at komme op om morgenen. Eleverne skal have hjælp til at komme i seng for at være udhvilede til dagen efter
Værdi	"Familieatmosfære"	Familieatmosfære	"Familieatmosfære"	Tryghed. Lærerne tager ansvaret for os.
Værdi			Ansvarlighed.	Genkendelighed.

Fra artefakt til værdi. Fællesskabet og den pædagogiske virkelighed i forhold til samvær.

Regler og rammer

Artefakt	Regler, rammer og krav til eleven.	Konsekvens, forstået som 'straf'.	Konsekvens, forstået konsekvent brug af dialogen og samtalen, fra skolens side.	Konfliktløsning.
Skueværdi		<i>Der en grænse for, hvad skolen accepterer.</i>	<i>Eleverne skal føle sig ligeværdigt behandlede.</i>	
Skueværdi	<i>Der skal være plads til, at alle kan være her, hvorfor visse regler i dagligdagen er nødvendige.</i>	<i>Vi tager ansvaret.</i>		
Skueværdi	<i>Vi tager hånd om eleverne, så de ikke bare kan gøre hvad de vil.</i>			
Grundlæggende antagelse	<i>Regler skaber orden og tryghed.</i>	<i>Visse regelbrud er så grove, at vi pr. automatik må bortvise elever.</i>	<i>Eleverne har brug for, at vide, at der konsekvent bliver reageret på den måde de forventer.</i>	
Grundlæggende antagelse	<i>Tryghed er tillidsskabende.</i>	<i>Eleverne lærer af at blive straffet.</i>	<i>Eleverne lærer af dialogen.</i>	
Grundlæggende antagelse		<i>Eleverne ønsker ikke at ændre på uhensigtsmæssige handlinger.</i>	<i>Eleverne ønsker at ændre på uhensigtsmæssige handlinger.</i>	
Værdi	<i>Tryghed.</i>	<i>Konsekvensen/straffen giver tydelige rammer og dermed tryghed. Skolen påtager sig ansvaret.</i>	<i>Den ligeværdige samtale.</i>	

Fra artefakt til værdi. Fællesskabet og den pædagogiske virkelighed i forhold til samvær.

De faste skemalagte begivenheder i dagligdagen.

Artefakt	Morgensamling/morgensang	Måltiderne	Stilletime/Lektiecafé
Skueværdi	<i>En fælles start på dagen.</i>	<i>Et positivt samvær omkring faste rutiner</i>	<i>Rum og lejlighed til en rolig stund i en hektisk hverdag</i>
Skueværdi	<i>Et kulturelt input.</i>	<i>Hensyn til andre</i>	<i>Rum og rammer til at få lavet lektier</i>
Skueværdi	<i>At lære glæden ved fællessang og den danske sangskat.</i>		<i>Lektiecafeen giver eleven mulighed for at spørge om hjælp. Et positivt samvær omkring lektielæsning</i>
Grundlæggende antagelse	<i>De danske sange er vigtige for skabelsen af en fælles identitet.</i>	<i>Elevernes forskellige habita i forhold til måltider udlignes.</i>	<i>Eleverne skal have hjælp til at finde tid til lektielæsning i en hverdag hvor det kan være svært at melde sig ud af fællesskabet for en stund</i>
Grundlæggende antagelse		<i>Måltiderne er et fællesskab, der skal værnes om. Ikke kun en praktisk foranstaltning.</i>	
Grundlæggende antagelse			
Værdi	<i>Fortælling om almene menneskelige og kulturelle temaer. Danskhed og kendskab til danske værdier.</i>	<i>Familieatmosfære</i>	
Værdi	<i>De faste rutiner i løbet af dagen og ugen, skaber tryghed og forudsigelighed i en verden af 'kaos'.</i>	<i>De faste rutiner i løbet af dagen og ugen, skaber tryghed og forudsigelighed i en verden af 'kaos'.</i>	<i>De faste rutiner i løbet af dagen og ugen, skaber tryghed og forudsigelighed i en verden af 'kaos'.</i>

Fra artefakt til værdi. Fællesskabet og den pædagogiske virkelighed i forhold til samvær.

Større skemalagte fællesarrangementer:

Artefakt	Forældreweekend	Studiatur	Skitur	Musical/festival/liniefagsuge
Skueværdi	Positivt signal om konstruktivt samarbejde med forældre	Fælles oplevelser ud over det sædvanlige.	Fælles oplevelser ud over det sædvanlige.	En fælles oplevelse af, at kunne nå et mål på afgrænset tid.
Skueværdi	Vi vil gerne vise hvad vi kan og hvad eleverne arbejder med	Vi vil gerne præsentere eleverne for nogle oplevelser, de ikke selv ville have opsøgt.	Vi vil gerne give eleverne en oplevelse af at fysisk aktivitet er sjovt.	At anvende fagligheden i liniefagene i et målrettet forløb.
Skueværdi		Vi vil gerne sende et signal om, hvad vi synes er god kultur.		Vi vil gerne optræde og vise os selv og skolen frem for andre.
Skueværdi				
Grundlæggende antagelse	Det er nødvendigt, at opretholde en god og imødekommende kommunikation med forældrene.	Fælles oplevelser giver samhørighed og fælles referencer.	Fælles oplevelser giver samhørighed og fælles referencer.	Fælles projekt medfører samhørighed og fælles referencer.
Grundlæggende antagelse	Vi, elever og lærere, er stolte af vores skole.	Det er godt at elevernes horisont udvides ved at møde fremmede kulturer.	Det er godt, at lære noget nyt helt fra bunden.	
Grundlæggende antagelse	Forældrene har brug for at kende kammerater og lærere og hverdagen på skolen		Samvær omkring aktiviteter og i rammer, der er anderledes end det kendte.	
Værdi	Efterskoleopholdet er et samarbejde og et fælles ansvar mellem hjem og skole.	Fællesskab	Fællesskab	Det er elevernes eget produkt. De er medskabere af forestillingen
Værdi		Kendskab til andre kulturer betyder, at vi kan spejle os og forholde os til egen kultur.	Fysisk aktivitet og frisk luft.	Proces og resultat er lige væsentlig

Fra Artefakt til værdi. Samarbejde

Artefakt	Medarbejderråd (møder)	Torsdagskaffe	Samarbejde m andre skoler	Samarb. m. Sløjdsenen
Skueværdi	Skolen er et fælles projekt og alle skal involveres og orienteres. Alle føler sig som en del af en samlet institution.	Uformelt samvær styrker samarbejdet og kommunikationen på skolen.	Styrker sammenhold og en fælles identitet mellem eleverne på skolen. Møde andre unge som eleverne kan spejle sig i.	Styrker skolens ansigt udadtil. Nedbryder fordomme i lokalmiljøet.
	Organisering af praktiske ting.		Regionsmøder mm.: Gensidig inspiration.	Gensidig inspiration.
Grundlæggende antagelser	Alle skal være velinformerede og opdaterede for at vi kan drive en god skole.	Velfungerende samvær er forudsætning for samarbejde.	Ydre forhold og fælles oplevelser er med til at skabe fællesskab og internt sammenhold. Mødet med en anden efterskolekultur giver mulighed for at spejle sig og dermed forholde sig til sin egen kultur.	Skolen bør indgå i det omkringliggende samfund.
	Lærerne oplever større ansvarlighed engagement for skolen ved at have medindflydelse.		Gensidig inspiration fører til udvikling.	Gensidig inspiration fører til udvikling.
Værdi	Det er et fællesskab at drive en skole.	Det er et fællesskab at drive en skole.	Fremmedforståelse >< selvførståelse.	Tolerance og gensidig respekt.
Værdi				
værdi	Medindflydelse fører til ansvarlighed og engagement.			

Fra Artefakt til værdi. Samarbejde

Artefakt	Elevsamtaler	K-gruppe-møder	Fællesmøder	Elevråd
Skueværdi	<i>Vi vil signalere at elevernes trivsel betyder noget for skolen. Opbygge gensidig tillid til eleverne.</i>	<i>Et godt forum for samtale om dagligdagens aktuelle temaer. K-grupperne har en styrkende effekt for den enkelte behov for nærhed og for at dyrke samværet med deres k-gruppe og lærer i en skemalagt ramme.</i>	<i>1: Mødet har en praktisk funktion, fx gennemgang af programmet for en kommende udflugt og/eller konkrete hverdagsproblemer. 2: Mødet bruges til at gøre eleverne bevidste om nogle større sammenhænge i livet og på efterskolen.</i>	<i>Eleverne har indflydelse på skolens hverdag.</i>
	<i>Mange problemer kan løses gennem samtale og dialog. Samtalen har en opdragende effekt</i>	<i>K-gruppen kan (specielt i starten af året) give eleverne en oplevelse af et tilhørsforhold til en mindre gruppe.</i>		<i>Vise eleverne at man kan opnå indflydelse ved aktiv deltagelse og engagement.</i>
Grundlæggende antagelser	<i>Samtale og tillid hænger sammen.</i>	<i>Nærhed er vigtigt i forhold til kontakten mellem elever og lærere.</i>	<i>1: Det er vigtigt for at hverdagen fungerer, at alle er informerede. 2: Det er vigtigt for eleverne at vi tør tage eksistentielle og filosofiske emner op og at vi formidler holdninger og værdisyn i forhold til "det gode liv" og dermed give eleverne noget at forholde sig til og spejle sig i.</i>	<i>Eleverne oplever større ansvarlighed for fællesskabet og stærkere tilhørsforhold til skolen ved at opleve medbestemmelse og demokrati</i>
Værdi	<i>Ligeværdighed mellem lærere og elever.</i>	<i>Det nære fællesskab er en væsentlig del af efterskolefællesskabet.</i>	<i>1: Tryghed i rutinen.</i>	<i>Demokrati og medbestemmelse fører til ansvarlighed og engagement.</i>
Værdi	<i>Anerkendelse og tillid er vigtigt for at mennesker trives.</i>	<i>Fællesskabet består af enkelte individer, der hver især er noget særligt.</i>		
	<i>Alle mennesker er lige og har krav på at blive hørt. Det enkelte menneske er noget særligt</i>		<i>2: Samtale om livets grundvilkår. Vi vil præge eleverne.</i>	<i>Opdrage eleverne til medborgerskab og demokrati.</i>

Fra Artefakt til værdi. Samarbejde

Artefakt	Teamsamarbejde	Lærermøder	Aftenlærermøder	Div. udvalg
Skueværdi	Da vi i teamet har ansvar for en mindre gruppe elever kan vi målrette vores indsats.	Alle skal involveres og orienteres. Samarbejde om praktiske og pædagogiske problemstillinger.	Tid til at lærerne kan fordybe sig i værdirelaterede emner og pædagogiske overvejelser.	Aflaste lærermøderne (uddelegere)
Grundlæggende antagelser	Mulighed for indbyrdes sparring mellem lærerne. Aflaste lærerråds mødet (omk. elevsager).	Organisering af praktiske ting.	Tid til refleksion om fælles praksis og samarbejdskultur.	Samarbejde om praktiske og pædagogiske problemstillinger.
	Det er vigtigt at bestemte lærere har opsyn med bestemte elevers trivsel da det er svært at overskue hele elevflokk.	Skolen er et fælles projekt. Samtale og gensidig inspiration mellem lærerne er vigtig både for den enkelte lærer og for skolen.	Skolen er et fælles projekt. Samtale og gensidig inspiration mellem lærerne er vigtig både for den enkelte lærer og for skolen.	Skolen er et fælles projekt. Samtale og gensidig inspiration mellem lærerne er vigtig både for den enkelte lærer og for skolen.
	Samtale og gensidig inspiration mellem lærerne er vigtig både for den enkelte lærer og for skolen.	Tryghed i at være forberedt.	Det er vigtigt at analysere og reflektere over eget skoleprojekt.	
Værdi	Det er et fællesskab at drive en skole.	Det er et fællesskab at drive en skole.	Det er et fællesskab at drive en skole.	Det er et fællesskab at drive en skole.
Værdi			(Selv)refleksion giver mulighed for en løbende udvikling i et værdibaseret skoleprojekt.	

Fra Artefakt til værdi. Samarbejde

Artefakt	Fagligt samarbejde	E-mail, sms kommunikation	Uformelt samvær	
Skueværdi	For lærerne: Gensidig inspiration. Bruge hinandens stærke sider.	Hurtig kommunikation. Sikring af at alle modtager vigtig information.	Uformelt samvær styrker samarbejdet og kommunikationen på skolen.	
	For eleverne: Skabe større sammenhæng mellem fagene. Eleverne lærer at arbejde sammen i forskellige konstellationer.		Lærerne lærer hinanden at kende i andre sammenhænge.	
Grundlæggende antagelser	For lærerne: Gensidig inspiration skaber udvikling. Vi kan ikke alt og må derfor udnytte hinandens stærke sider for at præsentere eleverne for en velfunderet faglig kompetence.	Alle skal være velinformerede og opdaterede for at vi kan drive en god skole.	Velfungerende samvær er forudsætning for samarbejde.	
Værdi	Det er et fællesskab at drive en skole.	Det er et fællesskab at drive en skole.	Det er et fællesskab at drive en skole.	

Selvevalueringen på Askov Efterskole

"...den reelt kompetencegivende læreproces udgør rammen om udveksling af viden, synspunkter, holdninger og dannelsesidealer."

Formålet med evalueringen er at klarlægge, om den reelt kompetencegivende læreproces, som eleverne oplever på Askov Efterskole udgør rammen om en udveksling af viden, synspunkter holdninger og dannelsesidealer. Vi har valgt at evaluere den reelt kompetencegivende læreproces i forhold til både undervisning og pædagogisk samvær, da disse sammen udgør efterskolens særlige læringsrum.

Selvevalueringen er foretaget af efterskolens forstander og lærere. Til evalueringsarbejdet er anvendt en formel model, der supplerer den kulturanalyse-model, der er anvendt i det foregående skoleårs selvevaluering. Evalueringsmodellen omfatter nedenstående punkter og forløber som en proces, der er fremadskuende og tager højde for de ændringer, selvevalueringen kan føre til.

- Værdsættelse af det bedste som findes
- Skabelse af konkrete forestillinger om det, som kunne findes
- Dialog om hvordan vi ønsker, at det skal være
- Fornyelse. Tilførsel af noget andet

Indledningsvis har vi anvendt en SWOT-model til at formulere og systematisere de styrker og svagheder, der er forbundet med skolens undervisning og pædagogiske samvær, som det kommer til udtryk i kostskolearbejdet. Ved at formulere disse styrker og svagheder har vi foretaget en værdsættelse af det bedste som findes.

Følgende har vi ved hjælp af SWOT-modellen formuleret de muligheder og trusler, der findes for skolens undervisningstilbud og kostskolearbejde, for dermed at kunne skabe en konkret forestilling om det, som kunne findes.

En selektion i SWOT-analysen har dannet grundlag for den efterfølgende dialog. I dialogen har vi evalueret om den reelt kompetencegivende proces, der forgår både i undervisningen og kostskolearbejdet, giver eleverne mulighed for en udveksling af viden, synspunkter, holdninger og dermed fører til det dannelsesideal, som efterskolen tilstræber.

Konklusionen på evalueringen er, at efterskolens elever oplever, at den reelt kompetencegivende lærerproces danner rammen om udveksling af viden, synspunkter, holdninger og dannelsesidealer både i undervisningen og kostskole-livet. Dog mener vi, at elevernes reelt kompetencegivende lærerproces kan styrkes, ved at vi tilføjer vores undervisningstilbud og kostskolearbejde nedenstående:

- Undervisningen i vores kreative liniefag skal suppleres af et støttefag, der giver eleverne nuancerede og kreative perspektiver på undervisningen. Dermed betones det, at ikke kun undervisningen i de boglige fag, men også i liniefagene giver gode muligheder for at udveksle viden, synspunkter og holdninger.
- Vi har valgt at styrke indsatsen for at skabe gode rammer for elevernes sociale samvær. Vi ønsker dermed at udnytte kostskoleformens muligheder for fællesskab bedre, således at eleverne får gode muligheder for at udveksle viden, synspunkter og holdninger og dermed møde den reelt kompetencegivende lærerproces og dannelse, der finder sted uden for undervisningen.

**(Evaluering og) Udvikling på basis af
'den anerkendende udforskning'**

Værdsættelse af det bedste som findes



Skabelse af konkrete forestillinger om det, som kunne findes



Dialog om hvordan vi ønsker, at det skal være



Fornyelse. Tilførsel af noget anderledes

- 1) Introduktion af SWOT modellen v/HB.
 - a. Hold diskussionen på 'idealniveau' ikke på praksisniveau.
 - b. Inddeling i grupper.
- 2) Debat i mindre grupper.

STYRKER

Det sociale: både lærer-lærer, elev-elev og lærer-elev
Fleksibilitet
Begrænset kompleksitet
Plads til alle
Godt ry, historisk sted
Motionsrummet
Godt køkken – god mad
Opfølgning af pæd. + soc. spørgsmål
Gå til højskolens foredrag
Askov "brandet"
Sammensat lærerkollegium
Meget fysisk plads
Styrken ved de gamle lokaler; må gerne bruges!
Vores elever får naturlig motion og frisk luft pga. skolens form og opbygning
Mange forskellige elever – tolerante elever
BN har morgensamlinger, synlighed som forstander
Flad ledelsesstruktur; synlig ledelse når det gælder
Brede kompetencer i lærerkollegiet
Mange kvm. Plads til at være sig selv!
Frihed og råderum for elever og lærere
Tillidskultur
Mangfoldighed
Fagene: Boglege + kreative

SVAGHEDER

Lokalerne er gamle og nedslidte
Store afstande på skolen
Kommunikationen ikke i top
Svært ved at følge op på praktiske problemer
Stille og "usynlige" elever forsvinder i "mangfoldigheden"
For nem tilgang til at bryde skolens kostpolitik. Brugsen er for tæt på ☺
Askov "brandet": fallit, støvet
Økonomi, ikke mange fritidsudsigter.
Problemer mht. skemalægning da vi mangler faglokaler fx fysik
Mangel på samarbejde mellem højskole og TAP
Mangel på store fællesrum
For mange deltidslærere (på nedsat tid)
2 aftenlærere er for lidt
it-faciliteter er ikke gode nok
Nogle beslutninger kunne effektueres hurtigere
Skolen trænger til kærlige hænder

MULIGHEDER

Udvidelse/ adskillelse af designlinie:
håndarbejde + kunst
Mere vægtning af liniefag
Uddybning af internationallinie; undervisning på sproget
Praktiskorienteret linie
Sundhedslinie: krop & psyke, motion
Mere fokus på og ressourcer til medielinie: fx journalistik/ politik/ samfund og deltagelse i off. debat
Linie for B-mennesker
Flere lærere, ekstra linie, bedre økonomi, stabilitet
International linie kræver ikke andre rammer end vi allerede har
Fokus på tysk: Goethe-tysk
Fransk, spansk, andre fag fx japansk, kinesisk
Kunstlinie
Styrkelse af sprog fx tilbud om begyndersprog
Fremtidens tænketank: energilinie, ingeniørlinie, bygge&tænke, naturfaglig, naturvidenskabelig,
Styrke det vi er gode til?
Eller tænke på noget nyt?
Håndværkerlinie? Reparere skolens dårligheder
Musicallinie, sang/drama, krop
Musiklinie med fokus på teori
Politik – filosofi – idehistorie
Samfundsaglig
Gøre mere ud af valgfag: fx medborgerskab

TRUSLER

Internationallinie er ikke kreativ: følger ikke skolens linie
Music Academy følger ikke skolens linie hvis den gøres prøvefri. (Måske kan man tage prøve i enkelte fag?)
Kræver mange timer til de lærere der skal sætte nye tiltag i gang
Pigelinie
Økonomi
Kan eksamensfri linie trække elever?
Fastlåste tal
Skolens bygningsmæssige og materielle forfatning
Eliteproblematik? Bliver der for stor adskillelse mellem eliten og den alm. elev?
Ikke alle linier kan realiseres pga. dårlig økonomi
Ensomhed i lærergerningen hvis meget af UV ligger ude af huset.
Hvis der er mange rejser i forbindelse med internationallinie, kræves flere hænder
Vi skal tænke i hvad vi kan, og ikke hvad vi tror kan tiltrække elever.
Andre skoler har linier for dygtige musikelever: Ulempe: Får vi de "dårlige" derfra? Fordel: Får vi de gode der ikke kommer ind?
Kræver det konservatorieuddannede lærere?
Rene prøvefrihold pga. tilrettelæggelse af undervisning. Ikke både prøve + prøvefri på samme hold.

Læring (proces) og kompetence (resultat) – at kunne, hvad man skal

Kunsten er det, man ikke kan.

Hvis man kunne, var det jo ingen kunst.

Robert Storm Petersen

Indledning

Udvikling af arbejdslivets menneskelige ressourcer betragtes af mange som kernen i HRM. Nogle går endda skridtet videre og kalder HRD (Human Resource Development) det væsentligste begreb, selv om HRD rent faktisk ikke har slået nævneværdigt an i faglitteraturen, bortset fra når det bruges på nationalt niveau til at beskrive uddannelsespolitik i primært udviklingslande. Uanset terminologien er læring og kompetence imidlertid nogle af de højest prioriterede indsatsområder i virksomhederne. Kompetente medarbejdere ses som en genvej til – og forudsætning for – organisatorisk effektivitet, og når det går galt i en virksomhed, er det ofte, fordi den nødvendige kompetence ikke har været til stede. Tre eksempler illustrerer dette:

- Danske soldaters deltagelse i internationale operationer stiller så store krav til deres kompetence, at det i bedste fald er uhyre omkostningskrævende og i værste fald umuligt at indfri disse krav. Problemet er imidlertid, at mangel på uddannelse og utilstrækkelig ledelse inden for dette område risikerer at koste menneskeliv (Berl. Tid., 05.02.04)
- "Hasard med menneskeliv" kaldes det, når uerfarne, nyudklækkede læger står alene med ansvaret på en skadestue (JP, 14.2.2004)
- Mange betjente er i for dårlig form og kommer alt for ofte til skade. "Der bliver spist for mange citronmånar ude på politistationerne, selv om de smager rædsomt." Fem såkaldte "wellness-konsulenter" skal nu rejse rundt og vejlede Danmarks 10.500 politibetjente i sund kost og motion (Berl. Tid., 25.1.2004).

At få mulighed for at udvikle sin kompetence er også i stigende grad et krav fra medarbejderside, og det påvirker virksomhedens image og dermed mulighed for at tiltrække de bedste ansøgere. (Disse er nemlig ofte sultne efter at blive endnu bedre). Adgang til kompetenceudvikling kan også være nedfældet i overenskomster, ligesom der i mange job er myndighedskrav til bestemte typer af grund- og efteruddannelse for at få lov til at bestride jobbet.

Der er således mange og vigtige begrundelser for at tage temaet kompetenceudvikling op. Hertil kommer, at læringsbegrebet som teoretisk begreb, (der sprogligt slet ikke eksisterede for et par årtier siden), er under kraftig udvikling. Det gælder også kompetencebegrebet, som både forskere og praktikere har taget til sig – uden dog helt at kunne definere det, eller i hvert fald være enige om definitionen.

I kapitlet vil vi først sondre mellem kvalifikationer og kompetence og derefter diskutere, hvad læring i relation til arbejdslivet er – og hvordan det udnyttes bedst muligt. Samspillet mellem handling, refleksion og læring diskuteres. Herefter analyseres læring på jobbet og formaliseret uddannelse – med speciel vægt på det første,

idet læring på jobbet traditionelt har været noget overset og i øvrigt er den mest bredte læringsform i arbejdslivet.

Kapitlet afsluttes med en diskussion af e-læring, og hvem der i virksomhe har ansvaret for hvad inden for kompetenceudvikling.

Læring og kompetence: Hvad er det, og hvad er forskellen?

Mennesker er både nødt til og kan glædes ved at kunne løse opgaver. Man kan fungere i et samfund – specielt ikke et så kompliceret samfund som vores – og kan ikke fungere i arbejdslivet uden at mestre en række opgaver. I denne bog skæftiger vi os jo med arbejdslivet, og derfor ser vi primært på, hvad mennesket kan, hvad de skal kunne, og hvordan de lærer i relation til arbejdslivet. At son gen mellem arbejdsliv og "andre liv" ikke er klar, vil fremgå tydeligt af kapitlet de når vi diskuterer krav til og muligheder for at lære. Helt konkret kan fx meg det, man lærer i arbejdslivet, overføres til privatlivet og omvendt (på samme r som de belastninger, en person udsættes for i den ene sfære, ikke kan indka dér, men påvirker personens virke i den anden sfære).

At definere begreber som kvalifikationer, kompetence, læring og kompetencevikling er vigtigt, og det har der været ofret enorme forskningsressourcer på. Nødt til her i kapitlet at vælge nogle forholdsvis typiske, generelle og operative definitioner, og vi vil i høj grad bygge på den danske forskningstradition, da d på samme tid er solid, internationalt forankret og tilpasset danske forhold.

Indledningsvis er det vigtigt at sondre mellem *proces* og *resultat* (foruden i som er baggrunden for og anledningen til de efterfølgende processer). Nogleo forbindelse med proces er *lære*, og resultatet af læringen er *kvalifikationer kompetence*. De tre kursiverede begreber vil blive diskuteret i det følgende, og v gynder med læring.

Kun den, der forandrer sig, forbliver tro mod sig selv.

Wolf Biermann

Begrebet læring

De grundlæggende træk ved læring er, at en person gennemgår (en bestemt for) udvikling, at denne udvikling kan antage mange former (uden at enhver for udvikling dog kan kaldes læring), at ny læring integreres i personens all opnåede læring, at personen typisk lærer igennem et samspil med andre men og at det foregår inden for en organisatorisk og samfundsmæssig kontekst. D debærer, at der i læreprocesser altid er en hovedperson (nemlig den lærende), at læringen påvirkes kraftigt af samsillet med det, der befinder sig uden fo rundt om personen. Der er mange former for læring, og disse kan alle karakter som udvikling, mens ikke al udvikling er læring. Det sidste gælder fx en alders get udvikling af kroppen. Eftersom en person, der lærer (noget nyt), pr. defi har lært noget tidligere, er det en del af læreprocessen, at dette nye "møder" ti re læring og integreres hermed.

I relation til læring i arbejdslivet har denne definition en række konkrete l kvenser. Den persongruppe, vi ser på, har pr. definition en arbejdsplads, og udgør den nære kontekst for læring. Læringen sker på jobbet og gennem erh rettet uddannelse eller kurser, men samtidig hermed sker der læring i persone rige livssfærer:

De kompetencer, som Danmark har brug for fremover, er i stigende grad n lærer uden for det traditionelle undervisningssystem. For eksempel kreativ social intelligens. Derfor får vores fritidsinteresser endnu større betydning ders Drejer, professor, JP, 14.8.2004).

Den læring, der sker uden for arbejdsfæren, kan ligesom læringen i arbejdslivet opdeles i læring gennem erfaringer og læring gennem formaliseret uddannelse (fx frilandsundervisning). Det lærte – uanset hvor det stammer fra – integreres med tidligere opnået læring.

For at give et autentisk eksempel: En gruppe overlæger og oversygeplejersker blev spurgt, hvordan de havde lært ledelse (underforstået at det ikke havde været en del af deres grunduddannelse, hvad de alle var enige i). Mange henviste til læring på jobbet, fx at have eneansvaret på en nattevagt, at skulle afskedige en beruset medarbejder, at arbejde i Grønland osv. Der blev også nævnt mange eksempler på læring uden for jobbet, fx foreningsarbejde, børneopdragelse og fritidsinteresser. Nogle af eksemplerne på læring gik meget langt tilbage i tiden, fx at have været 2. officer på en ubåd som ung eller som barn have set, hvordan ens forældre udøvede ledelse over for deres medarbejdere (i en lille familievirksomhed, hvor privatbolig og forretning var bygget sammen). Det er også karakteristisk, at nogle læreprocesser afspejlede planlagte, bevidste og/eller ønskede situationer (fx "Da jeg blev udnævnt til mit første lederjob og slap godt fra det"), mens andre læreprocesser skete spontant, uforudset og/eller var uønskede (fx at have været alvorligt syg og være indlagt på mit eget sygehus eller at have været involveret i fejl, at opleve en fusion/nedlæggelse af afdeling mv.).

En journalist tog på en 3-dages studietur til Japan og skrev på basis heraf en bog om japansk ledelse. Titlen på bogen var: "Japansk ledelse: i går, i dag og i morgen."

Eksemplerne illustrerer i øvrigt en pointe, der understreges af Wahlgren m.fl. (2002, s. 183), nemlig at der i relation til arbejdslivet er tre faktorer, der bestemmer læring:

- miljøfaktorer
- arbejdspladsen som læringsmiljø
- personvariable.

Miljøfaktorerne knytter sig i eksemplet typisk til den kontekst, som de interviewede overlæger og oversygeplejersker aktuelt indgår i (eller tidligere har været en del af), foruden den påvirkning, som eksterne faktorer generelt har på sygehusets virke. At selve arbejdspladsen udgør et læringsmiljø, fremgår af de eksempler, der handler om oplevelser på jobbet. Personvariable er illustreret ved de personlige træk ved nogle af eksemplerne.

Lad os med disse generelle kriterier for læring og de praktiske eksempler se på to konkrete, teoretiske opfattelser af begrebet læring. Den første definition stammer fra Illeris (2002), som giver udtryk for, at:

...læring må forstås som alle processer, der fører til en varig kapacitetsændring – det være sig af kropslig, erkendelsesmæssig, psykodynamisk (følelses-, motivations- og holdningsmæssig) eller social karakter – og som ikke udelukkende drejer sig om biologisk modning eller aldring. Det vil sige, at læringsbegrebet også rækker ind over funktioner som personlig udvikling, socialisering, kvalificering og kompetenceudvikling, idet forskellene mellem disse betegnelser hovedsageligt drejer sig om den synsvinkel, der anlægges på læringen (s. 23).

Som det fremgår, foretager Illeris netop en negativ afgrænsning ved ikke at betragte biologisk modning og aldring som læring. Omvendt er opfattelsen af selve læringen meget bred, idet den omfatter "alle processer, der fører til en varig kapacitetsændring" hos personen. Der er også stor bredde i typen af ændringer (nemlig kropslige, erkendelsesmæssige, psykodynamiske og sociale). Det samme gælder resultatet af læringen, som bl.a. rummer begreberne personlig udvikling, socialisering, kvalificering og kompetenceudvikling.

Samspil mellem læring og kompetence

De to begreber er meget tydeligt defineret og sammenkoblet i den teoriopfat som Wahlgren m.fl. (2002) lægger til grund:

Der kan ikke forekomme kompetenceudvikling, uden at der er involveret læring. Men der kan godt forekomme læring, vi ikke vil definere som kompetenceudvikling. Læring omfatter altså mere end kompetenceudvikling. Man kan udføre hvert fald to områder, hvor kompetenceudvikling er snævrere end læring: det første kan der forekomme situationer, hvor man lærer noget (død v. uden at det lærte kan omsættes til handling i en kravsituation. For det andet læring både være positiv og negativ. Ved positiv læring fremmes udviklingen i individet får øgede muligheder for at påvirke sine livs- og arbejdsvilkår. Når læring kan vi tilsvarende forstå som læring, der ændrer individet, så det bliver sine udfoldelsesmuligheder, bliver angst og passivt. Kompetenceudvikling kan ikke være negativ. Det er indeholdt i begrebet "udvikling", at individer der sig, således at det får et større potentiale til at håndtere krav i omgivelserne (s. 14-15).

Der er mange væsentlige pointer i dette citat. Læring er et overbegreb til kompetenceudvikling, og det, der kendetegner kompetenceudvikling, er først og fremmest det kan anvendes ("omsættes") til noget aktivt ("handling") i en kontekst ("situation"), præget af krav eller udfordringer. Hvem er det så, der definerer, hvilken kompetence man skal have? Det er et af de sværeste ideologiske spørgsmål, for det at være nemmere at definere de krav, som andre stiller til én, end dem man selv stiller. Samfundet stiller krav til én som borger, barn, forælder, trafikant osv. Arbejdspladsen stiller krav – allerede ved ansættelsen, men også (typisk større og ærkrav) på ethvert senere tidspunkt i ansættelsen. Disse krav kan være "mere samme" eller gå i helt andre retninger og måske endda være i direkte modstrid med, man skulle kunne ved ansættelsen. Men hvad nu, hvis man ikke har lyst til at kunne eller lære det, der kræves af én fra samfundets eller arbejdsgiverens side, hvordan kommer ens egne krav og ønsker på banen? Dette er nogle af de grunde, der ligger i læringsmotivation, som behandles senere i kapitlet.

Definitionen rummer en anden vigtig sondring, nemlig om læringen er *positiv* eller *negativ*. Som det fremgår, er læring positiv, hvis den øger et menneskes udfoldelsesmuligheder, herunder mulighed for at påvirke egne livs- og arbejdsvilkår. Derimod er læring negativ, hvis den virker begrænsende. Hvor grænsen går, er imidlertid kompliceret. Hvis jeg fx indtræder i mit første lederjob og efter kort tid konstaterer, jeg befinder mig umådeligt dårligt ved at lede andre mennesker, øger eller minsker det så mine udfoldelsesmuligheder? Det kan få mig til at vige tilbage fra enhver situation, der smager af ledelse, og det er vel en begrænsning? Omvendt kan det min lyst til at forfølge en specialiseret karriere, og det er vel positivt?

Hertil kommer, at oplevede, øgede udfoldelsesmuligheder kan skyldes en vurdering fra personens side af, hvad man kan. Således brækker man sjældent ne den første dag på en skiferie, men derimod efter nogle dage, når man synes man faktisk er ret god til det. På samme måde kan en person fejlagtigt undervurdere sig selv - og mulighederne for at lære noget: "Næh, jeg har skam prøvet at stå og jeg faldt hele tiden. Det kan jeg aldrig lære.". Problemet er, at det er denne subjektive tolkning af egen læringskapacitet, der er bestemmende for lyst og evne til at indgå i fremtidige læreprocesser.

Dette leder naturligt frem til et tredje aspekt, som Wahlgren m.fl. analyserer nemlig sondringen mellem *rutinehandlinger*, (der konsoliderer og kvalificerer

lingspotentialer i forhold til den konkrete type af situationer), og *ikke-rutinehandlinger*, (der udvider handlingspotentialer, fordi man lærer noget nyt): "Man får en ny erfaring ved at gøre noget, man ikke har gjort tidligere (en afprøvning af en forventning), eller ved at opleve, at dét, man plejer at gøre, får et nyt udfald (en brudt forventning)." (s. 190). I begge situationer kan der være tale om ventede/forudsete eller uventede/uforudsete erfaringer. Ofte vil ikke-rutinehandlinger dog være uventede, bl.a. fordi man måske ville have undveget situationen, hvis man havde vidst, "hvad der ventede".

Erfaringer er kontekstbundne (Wahlgren m.fl., 2002, s. 194), dvs. situationsspecifikke, idet udfaldet af læringen afhænger af de konkrete omgivelsesbetingelser for erfaringsdannelsen. Dette har typisk konsekvenser inden for to områder: For det første kan man placere en person (eller sig selv) i en situation, der optimerer muligheden for at danne erfaringer af en bestemt type, hvis dette er ønsket. "Du skulle tilbringe et semester i udlandet, for det lærer du mere af end ved at følge de samme fag herhjemme.", siger man fx til studerende. For det andet fortolker man en persons erfaringer ud fra den kontekst, i hvilken de er indhøstede. "Har du lært selvforvar i Irak eller Høvelte?", I graverende tilfælde undgår man ligefrem personer, der har indhøstet deres erfaringer i bestemte kontekster. Således undgik man ved besættelse af en konkret stilling som hoteldirektør bevidst personer med branchekendskab, idet man havde haft tre hoteluddannede direktører i rap, som alle havde et alkoholproblem. Ved netop at tage én, der ikke var opvokset i branchen, håbede man at komme ud over det problem!

Kompetence

Som det fremgår, er anvendelsesaspektet – brugbarheden – et væsentligt træk ved kompetencebegrebet, hvad der ikke nødvendigvis er tilfældet med kvalifikationer. Wahlgren m.fl. talte som sagt om, at "der lærte man omsettes til handling i en *krisituation*", og de definerer "kompetence som et handleberedskab, der omfatter kundskaber, færdigheder og holdninger. Et handleberedskab omfatter både evnen og viljen til at handle." (2002, s. 189-90).

Kompetence handler om, hvad man kan – altså funktion. Dannelse handler om, hvem man er – altså identitet.

Jørgen Carlsen, *forstander*. (Berl. Tid., 15.4.2003).

Det er væsentligt at fastslå, at *handleberedskab* er både evnen og viljen, for man skal være i stand til at handle, og man skal være *beredvillig* (i overensstemmelse med ordet beredskab), så man har viljen til at handle. Dette er dog ikke ensbetydende med, at man kan eller bør sætte lighedstegn mellem handleberedskab og kompetence, for så bliver viljesaspektet sneget ind af bagdøren i kompetencebegrebet, frem for "blot" at være forudsætningerne/evnen til at handle i overensstemmelse med stillede krav.

Da kravene i et job varierer over tid og rum, bliver kompetence kontekstbunden, og derfor bliver det meget afgørende, hvem der – jf. ovenfor – definerer kravene i en given situation. Som oftest vil kravene være eksternt definerede, og det kan være svært for den enkelte person at skabe plads til og accept af sine krav i forhold til virksomheden.

Jensen (2000) betoner også anvendeligheden som et kriterium ved kompetencebegrebet, når han siger: "En kompetent person (...) er en person, der både besidder kvalifikationer og mestrer udøvelsen af disse kvalifikationer i en specifik og for vedkommende måske ukendt situation." (s. 126). At "mestre udøvelsen" er blot en anden betegnelse for anvendelsesaspektet. Jensen forudsætter dog desuden, at der er tale om nye og anderledes handlinger, (selv om han i citatet ovenfor taler om en "måske ukendt situation", vores kursivering). Det bliver tydeligt, når han siger:

Forskellen mellem kompetence og kvalifikationer er, at kvalifikationer er noget man har og bruger i kendte situationer, og hvor resultatet kan forudses, hvo mod kompetence er noget, man udøver i situationer, hvor resultatet ikke er givet på forhånd. Det medfører igen, at man godt kan være velkvalificeret, men i kompetent, afhængig af rammerne/kulturen, men agerer inden for, hvad man må, har erfaring med og tør (s. 136).

Det kan selvsagt være en fordel, hvis personen *har* den fornødne ballast til at han le i ukendte og usikre situationer, og det vil ofte blive krævet, men det bør ikke være en nødvendig forudsætning for, at man kan tale om kompetence. Hvis jobbet re faktisk ikke kræver dette, kan personen stadig være kompetent uden at kunne det.

Hvad er det så for kompetencekrav, der typisk stilles i arbejdslivet? Det afhænger naturligvis meget af den konkrete sammenhæng, men her skal blot som eksempel nævnes tre prototyper. Den første er en klassisk kompetenceprofil og omfatter so faglig viden og kunnen inden for et bestemt og ofte snævert fagområde. Den go *ekspert*, med andre ord, uanset om dette er en elinstallatør, jurist eller tolk. Her man ofte sige: "Jo mere, jo bedre", hvormed menes, at jo mere omfattende kvalif tationer personen har inden for det faglige specialområde, jo bedre er det. Dette er tilfældet i de mange job, hvor fejlmulighederne er store – og konsekvenserne me alvortlige – hvis man ikke har den solide faglige ballast.

En anden kompetenceprofil er *generalisten*, der er "multikunstner", fordi v kommerende har viden om og er i stand til at løse opgaver inden for et meget br område. Virksomheder er ofte glade for at have nogle (men måske ikke for man med denne profil, fordi de er meget anvendelige, når der pludselig opstår hulle organisationen pga. fx sygdom, fratrædelse eller arbejdsbukler.

Mange medarbejdere repræsenterer en kombination af disse to prototyper, og d te kan dermed betragtes som en tredje kompetenceprofil. Mennesker med denne p fil kaldes billedligt *T-medarbejdere*, hvor overliggen i T'et henviser til det brede ov blik, og den lodrette akse er faglig specialisering. En hvilken som helst kombination overligger og "stang" kan i princippet tænkes – og være anvendelig, men det afhænge af de specifikke krav i jobbet. Ønsker man fx en bankrådgiver, der kan da ke hele viften af kundebehov (lån, pension, bolig, investering, skat mv.) uden at v dybt inde i nogle af dem, eller ønsker man en specialistrådgiver, der primært har : kompetence inden for det felt? I praksis er det ofte en mellemting, der ses – eller ønske

For alle tre kategorier gælder det, at arbejdslivet stiller stigende krav om abstr tionsevne, analytisk sans og evne til at forholde sig kreativt og kritisk til et beste arbejdsområde. Denne dimension har spillet en stor rolle i læringsteori, og ken eksempler er såkaldt double-loop læring (Argyris og Schön) og Blooms taxono (læringsniveauer/-typer). De laveste læringsniveauer (single-loop læring i Argyris' Schöns terminologi) indebærer, at man (som person eller organisation) opfanger formation fra omgivelserne, vurderer denne i forhold til egen, aktuel handlemå eller praksis og foretager nødvendige korrektioner, så man kommer til at fung mere hensigtsmæssigt.

Dette sker imidlertid inden for de eksisterende organisatoriske rammer – og ud at der sættes spørgsmålstegn ved disse. Double-loop læring adskiller sig i forh hertil netop ved, at rammevilkårene analyseres kritisk, og at der typisk foretages a dringer heri, så mere grundlæggende eksistensvilkår forbedres. Den reflektoriske pactet ages, fx hvis en virksomhed går nye veje med hensyn til vision, mål og st tegi, frem for blot at blive bedre til det, den aktuelt vil og gør. Dette kan være svær proces for en organisation, hvilket er et argument for at indgå i et samspil r konsulenter, der kan styrke organisationens evne til refleksiv praksis (Bramming Frandsen, 2003). På individniveau kan double-loop læring fx føre til, at en pers ikke blot bliver bedre til at leve med stress, mobning eller belastende fysiske arbej forhold, men opøver evnen til at foretage mere grundlæggende indgreb i arbej tuationen, fx ved at skifte karriere eller livsform.

Kompetencebegrebet ser mennesket som et omværende aggregat af selv-supplerende software.

Jørgen Carlsen, *forstander*. (Berl. Tid., 15.4.2003).

For at sammenfatte dette afsnit om kompetence kan vi sige, at begrebet kompetence afspejler, om en person besidder forudsætningerne for at anvende (og måske allerede *har* demonstreret mestringen af) kvalifikationer, som af væsentlige interesser (herunder personen selv) vurderes som nødvendige for at indfri de krav, der stilles (fra disse relevante aktører – herunder igen personen selv). Nogle forskere vil i tillæg hertil argumentere for, at kompetence også indeholder viljen eller lysten til at anvende de relevante/nødvendige kvalifikationer, mens andre (herunder jeg selv) vil mene, at det selvsagt vil være personens handleberedskab (og mulighed for at yde en tilfredsstillende arbejdspræstation), hvis lysten/viljen også er der, men at det ikke er en nødvendig del af definitionen på kompetence. Begrebet kompetence - dvs. at være *god til det rigtige* og ikke blot *rigtig god* (eller klog til det *rigtige* og ikke blot rigtig klog) - forudsætter reelt, at der finder refleksion og double-loop læring sted. Læring – som er de processer, hvorigennem kompetence skabes – rummer et samspil mellem erfaring og refleksion. Dette belyses i det næste afsnit.

Erfaring og refleksion

Igennem de seneste årtier har der – i den pædagogiske forskning og praksis – været stor interesse for handlings- eller oplevelsesaspektet i læring. Dette har været en aktion på traditionelle undervisningsformer, der ofte placerede "hovedpersonen" (genstanden for læring, dvs. deltageren) i en passiv, modtagende rolle. Nye teorier blev udviklet, gamle blev støvet af, og en ny praksis udvikledes. Et konkret eksempel er action learning, som så dagens lys for ca. 50 år siden, men først i de sidste 20 år har fået en plads i rampelyset. Denne udvikling skete samtidig med, at en række beslægtede pædagogiske metoder fik kraftig udbredelse, bl.a. dialog- og gruppebaseret undervisning, projektarbejde, erfaringspædagogik, oplevelses-/overlevelseskurser osv. I dag er den underliggende pædagogiske filosofi fuldt *accepteret* i alle dele af uddannelsessystemet (inkl. private og offentlige kursusarrangører), hvilket dog ikke er det samme som, at den er fuldt *implementeret*.

De – i øvrigt prisværdige – bestræbelser på at gøre undervisningen mere deltager- og (især) handlingsorienteret må imidlertid ikke føre til, at refleksionen glemmes. "For at en handling skal medføre læring, kræves det, at koblingen mellem det aktive og det passive – handlingen og dens konsekvenser – etableres gennem refleksionen (tænkningen)." (Elkjær, 2000, s. 246). Det er koblingen – synergien – mellem de to, der er vigtig, ikke en ensidig satsning på den ene eller anden. Eksempelvis har denne erkendelse ført til, at action learning metoden er blevet videreudviklet til "action-reflection learning", og på tilsvarende vis har en række andre former for oplevelses- og erfaringspædagogik fået skabt en bedre balance mellem handling og refleksion (jf. også Branning, 2001).

Lad os derfor se nærmere på, hvad der ligger i de to begreber erfaring og refleksion (i den nævnte rækkefølge).

Erfaring

Erfaringsdannelse forudsætter, at der sker en handling, og denne indebærer, at personen udviser konkret aktivitet, dvs. adfærd. At man udviser handling, er ingen garanti for, at man lærer noget – og specielt ikke lærer det rigtige. Det er her, at begrebet erfaring kommer ind, for normalt forbeholder man begrebet erfaring til de handlinger, der netop giver anledning til, at man lærer noget. Det gør man typisk, hvis man handler på et område, hvor man ikke har opereret før, og/eller hvis handlingerne ikke fører til de forventede resultater, og/eller hvis der dukker uforudsete konsekvenser op.

Bagagen at "forudindtagethed" rækker ikke til – eller bliver provokeret, fordi det i går, som der står skrevet i ens mentale bibel. Hermed nærmest fremprovokeres refleksion, for man undres – og undren er vitaminer for læreprocessen.

Har man født fire børn, inden man fylder tredivåre år, skal der mere end spydigheder fra pressen til at vælge én af pinden.

Lytte Hilden

Der er et dilemma forbundet med at definere erfaringer på denne måde. Hvis man ikke indsnævrer det og dermed siger, at enhver handling giver anledning til erfaringsdannelse, udvander man erfaringsbegrebet. Hvis man omvendt indsnævrer til kun at være de indtryk eller "opdagelser", der giver anledning til refleksion, man tæt på at skabe en tautologi: "Man lærer af erfaringer, fordi erfaringer defineres som de oplevelser, man lærer af." Vi lægger os alligevel nærmest på den sidste tolkning ved at definere erfaringer som den erkendelse, der er forbundet med en konkret adfærd på områder, hvor man ikke har tidligere erfaringer at trække (fordi det er jomfrueligt land, hvor man ikke tidligere har været), *eller* fordi de ventede reaktioner (baseret på tidligere adfærd på samme område) bliver mod eller provokeret, fordi det går anderledes, end man havde forestillet sig.

På denne måde bliver erfaring en oplevelse og erkendelse, der springer i øjnene og nærmest provokerer én til at tænke over den. Dette svarer til, at Wahlgren i (2002) sonderer mellem *erfaringsdannelse* og *erfaringsbearbejdning*, og de definerer netop erfaringer som "bearbejdede oplevelser" (s. 190). Den bearbejdede erfaring udtryk for refleksion. Dette er dog – jf. ovenfor – ikke nødvendigvis det samme som at man lærer noget eller lærer det rigtige ved at reflektere. Vi har som bekendt tidligere i kapitlet, at læring kan være negativ, fordi den kan begrænse personens udfoldelsesmuligheder. Man kan også lære "det forkerte", hvilket vi vender tilbage til senere i kapitlet. At lære det forkerte betyder imidlertid ikke, at noget mislykkes. Udtrykket "belært af dårlige erfaringer" er egentlig ret misvisende, for det netop ofte den type erfaringer, man lærer af, og derfor er de gode. Det ligger lidt i vendingen: "Jeg er sandelig blevet klogere..."

Brobygningen mellem erfaring og læring er tydelig i Garricks fortolkning:

Erfaringslæring eller erfaringsbaseret læring hviler på et sæt af forudsætninger:

- Erfaringen er grundlaget for og incitamentet til læring
- De, der lærer, konstruerer aktivt deres egne erfaringer
- Læring er en holistisk erfaring
- Læring er socialt og kulturelt konstrueret
- Læring er påvirket af den socio-emotionelle sammenhæng, i hvilken den foregår (Garrick, 1998, s. 21).

Her er det dog kun indirekte understregt, at det er i *samspillet med andre mennesker* at man gør sig erfaringer, hvilket logisk nok svarer til, at også læring er en social proces. Som Elkjær udtrykker det: "Begrebet 'erfaring' anvendes til at begribe relationen mellem det individuelle og det sociale i læreprocessen, idet erfaring individuelle, men som altid gøres i relation til en social kontekst, der er medbestemende for den individuelle erfaringsudvikling." (p. 246).

Den sociale kontekst optræder på mange måder i erfaringsdannelsen. Mest liggende er det, at ens handlinger direkte berører og berøres af andre. Man griber ud efter et menneske, der er ved at gå over for rødt lys og øjensynligt ikke ha den bil, der kommer fra venstre. Personen er enten grænseløst taknemmelig, skrækket eller irriteret over at blive hevet fat i. Uanset hvad situationen er, får

barmhjertige samaritan "noget at tænke over" – som et resultat af interaktionen med det andet menneske. Man kan også spørge andre til råd – før, under eller efter en konkret handling – eller få uanmodet feedback. Man ser andre mennesker interagere for øjnene af én, også selv om man måske ikke er personligt involveret. Dette er blot nogle eksempler på kategorier af social interaktion, men de rummer alle et potentiale til at afleje erfaringer hos personen.

Hvis formået af erfaringens betydning simpelthen var en påtvungen fordom, kunne man sige, at vi midaldrende simpelthen var ofre for en ungdomskult i virksomhederne. Men frygten for tiden ligger dybere i os. Det virker, som om årenes gang udhuler os. Vi kommer til at skamme os over vores erfaringer. Og sådanne holdninger bringer vores selvværd i fare (R. Sennett, 1999).

To praktiske eksempler på skabelse af en social kontekst er netværk og coaching. Begge spiller en stigende rolle i arbejdslivets pædagogik. De såkaldte VL-grupper (Dansk Selskab for Virksomhedsledelse) har altid været fremhævet som et eksempel på, at topledere finder sammen i netværk for at udveksle erfaringer. Et nyere eksempel er det samarbejde, der er etableret mellem Ledernes Hovedorganisation og Kommunaldirektørforeningen. De to foreninger vil fungere som "kontaktbureau" ved at matche ledere fra den private og offentlige sektor. Formålet er at udveksle erfaringer, styrke innovation på tværs og nedbryde fordomme om den anden sektor (Berl. Tid., 18.12.2003). På samme måde etableres der ved coaching en platform for erfaringsudveksling mellem to personer. En undersøgelse, foretaget i 2004 af The Coaching Company, viser, at langt de fleste virksomheder benytter coaching og ser den som en effektiv vej til udnyttelse/udvikling af de menneskelige ressourcer. (Virksomhederne siger dog desværre også, at der ikke afsættes nok tid til det, og at coaches ofte ikke har den nødvendige uddannelse i at coache).

Efter nu at have præsenteret erfaringsbegrebet vil vi gå videre til refleksionsbegrebet.

Refleksion

I overensstemmelse med det netop sagte kan refleksion defineres som: "...mere eller mindre bevidste og mere eller mindre omfattende overvejelser over sammenhængen mellem vore handlinger og deres konsekvenser...Vi bliver klogere på, dels *hvordan* vi skal handle, dels *hvorfor* vi skal handle. Overvejelser om, hvordan vi skal handle, vil vi kalde *refleksion*. Overvejelser om, hvorfor vi skal handle (på en bestemt måde), vil vi kalde *kritisk refleksion*." (Wahlgren m.fl., 2002, s. 17). Disse forfattere har meget skarpt analyseret den måde, hvorpå refleksionsbegrebet er defineret og brugt af en række fremtrædende forskere: John Dewey, Donald Schön, Hubert og Stuart Dreyfus, David A. Kolb, Peter Jarvis, Jack Mezirow og Stephen Brookfield. På den baggrund kommer der særdeles tankevækkende, men også indbyrdes modstridende konklusioner frem. Sagt lidt kategorisk finder man blandt de nævnte forskere så forskellige opfattelser som, at handling kan være en del af refleksionen, refleksionen en del af handlingen, og handlingen en del af læringen. Handling og refleksion kan være tidsmæssigt sammenfaldende, eller refleksionen følger umiddelbart efter handlingen eller på et senere tidspunkt. Ud fra dette nuancerede billede konkluderer Wahlgren m.fl.:

Man kan således tale om refleksion i eller (umiddelbart) efter handlingen hos den reflekterende praktiker for at forbedre handling, refleksion efter handlingen for at lære af handlingen og refleksion (lang tid) efter handlingen for at forstå handlingen og korrigere handlingsgrundlaget." (2002, s. 186-87).

De tre nøgleord er selvsagt at *forbedre* handling, *lære af* handling og *forstå* handling, hvilket udtrykker forskellige grader af refleksion. I arbejdslivet er der brug for tre former, men det afhænger meget af det konkrete job, virksomhedens situation samt branche- og samfundsforhold, hvor meget eller lidt der er behov for refleksion og incitament til refleksion. Jo mere arbejdsopgaverne er kendte og resultaterne udsigelige for jobudøveren, jo mindre erfaringsmæssigt er arbejdsituationen, jo mindre er jobudøverens sult efter at reflektere formodentlig også. Omvendt vil hvor to dage aldrig er ens, og/eller hvor man konstant stilles over for nye og ukendte arbejdsopgaver, lægge op til, at man reflekterer i betydelig grad. (Til gengæld kan i disse situationer måske ikke tid til at gøre det).

Det kan imidlertid snyde, at arbejdsopgaverne tilsyneladende er ensartede eller forudsigelige, for det sløver personen og dennes refleksive kapacitet eller Dette skal vi se på i næste delafsnit – sammen med situationer, hvor ikke blot kelpersoner, men også organisationer "trækker antennerne ind" og ikke reflekterer og lærer.

Når personer og organisationer ikke vil lære

Umiddelbart skulle man tro, at det pr. definition er godt, hvis en virksomhed succes ud fra de kriterier, der måtte være fastlagt. Kursen er åbenbart rigtig, så gælder det om at holde fast i denne. Dette – kombineret med den organisationselvillid, som det giver at vide, at man er god – kan imidlertid udvikle sig til en vepsele. "Successens paradoks", kaldes det, når man rider stolt på bølgen og ikke bemærker, at truende skyer rejser sig i horisonten. I kraft af selektiv perception ulever virksomheden "kikkertsyn", hvilket fører til fejlofortolkning af virksomhedsituation og deraf følgende forvrænget virkelighedsopfattelse. Det er på basis af strategiske beslutninger (fejlagtigt) tages, og det har selvsagt negative konsekvenser for den organisatoriske performance.

Claus Rerup betegner det organisatorisk inkompetence og lærd ignorance der opstår "et mønster af gentagne og systematiske fejl/dumme handlinger, der ikke har været undgået." (2000, s. 163). Han fremhæver med udgangspunkt i C Shafritz (1994) to væsentlige dimensioner ved organisatorisk inkompetence:

For det første er organisatorisk inkompetence en socialt konstrueret virkelighed (en perception). Dernæst er det også et forløb, der kan observeres over tid mellem vore handlinger og deres konsekvenser...Vi bliver klogere på, dels *hvordan* vi skal handle, dels *hvorfor* vi skal handle. Overvejelser om, hvordan vi skal handle, vil vi kalde *refleksion*. Overvejelser om, hvorfor vi skal handle (på en bestemt måde), vil vi kalde *kritisk refleksion*." (Wahlgren m.fl., 2002, s. 17). Disse forfattere har meget skarpt analyseret den måde, hvorpå refleksionsbegrebet er defineret og brugt af en række fremtrædende forskere: John Dewey, Donald Schön, Hubert og Stuart Dreyfus, David A. Kolb, Peter Jarvis, Jack Mezirow og Stephen Brookfield. På den baggrund kommer der særdeles tankevækkende, men også indbyrdes modstridende konklusioner frem. Sagt lidt kategorisk finder man blandt de nævnte forskere så forskellige opfattelser som, at handling kan være en del af refleksionen, refleksionen en del af handlingen, og handlingen en del af læringen. Handling og refleksion kan være tidsmæssigt sammenfaldende, eller refleksionen følger umiddelbart efter handlingen eller på et senere tidspunkt. Ud fra dette nuancerede billede konkluderer Wahlgren m.fl.:

Hvad er det, der får organisationer til at opføre sig så inkompetent? Rerup frer ver en række faktorer, der går i indgreb og accelererer virksomhedens usunde k

- en ubekymret søgen efter konsensus, der på sigt resulterer i selvcensur af afser, tvivl og modargumenter
- en underudviklet evne til at sætte spørgsmålstegn ved, hvorfor og hvordan cialiseringen af nye medarbejdere, kulturen og den eksisterende praksis fun i relation til opbygningen og nedbrydningen af de organisatoriske kompete
- kollektiv overestimering af organisationens udødelighed og kompetence
- gentagne og systematiske fejl
- manglende evne og/eller modvilje til at lære af fejltagelser og de forandri der finder sted i omgivelserne (s. 162-63 i uddrag).

Vi har også tidligere i bogen netop beskrevet (med udgangspunkt i Chris Arg hvordan de tilsyneladende mest kvikke hoveder i en organisation kan være no

ter (inspireret af Jean Piagets læringsteori) fire læringsniveauer, der beskriver la

- *kumulativ* eller mekanisk (udenlands)kædetilvækst, der betyder, at den samlede tilvækst er summen af de enkelte års tilvækst.
- *assimilativ* eller tilføjende læring, der tværtimod indarbejdes i allerede eksisterende skemaer eller mønstre og derfor har en genkendelseseffekt
- *akkomodativ*, overskridende læring, der virker "forstyrrende" og indebærer (med)nedbrydning og omformning af eksisterende skemaer og mønstre, fordi man skal tilgne sig noget, der er nyt og anderledes
- *egentlige personlighedsmæssige* tilvækst, der indebærer, at man får nye værdier og holdninger, som påvirker hele sin personlighed

- *transformativ* eller ekspansiv læring, der indebærer "egentlige personlighedsmæssige ændringer og er kendetegnet ved en samtidig omstrukturering i både den kognitive, den psykodynamiske og den socialt-samfundsmæssige dimension" (s. 25)

Der er flere konsekvenser af disse fire niveauer. For det første repræsenterer de bevægelse fra en uproblematisk tilegnelse af viden på jomfruelig bar grund en situation, hvor der sker fundamentale skred i selvopfattelsen, fordi person typisk er kommet i en kriselignende situation. For det andet illustrerer de fire trin at læringen ikke behøver at være forudsat eller for den sags skyld behæget af læringen (akkomodativ og transformativ læring) er netop kendetegnet af højestes niveauer "bliver taget på sengen", og derfor er nødt til at genfortolke de sterende skemaer og mønstre. For det tredje tager typologien (dvs. rangordning af de fire trin) udgangspunkt i, at læringen ikke defineres og beskrives udefra, men af personen selv. Det er et såkaldt konstruktivistisk perspektiv, fordi det antages, at den lærende selv aktivt opbygger eller konstruerer sin læring som psykiske strukturer, der kan betegnes som fx mening, funktionalitet, sensitivitet og socialitet (s. 26).

Illeris fastslår, at "på denne måde modsvarer denne læringsforståelse netop moderne begreb om kompetenceudvikling" (s. 26), og det er af denne grund, i har givet Illeris' model en så fyldig placering. Den er teoretisk robust, giver p nuanceret måde en oversigt over de forskellige læringsniveauer, indarbejder spillet mellem personen og omgivelserne og betoner den virkelighed, som det ende menneske, dvs. personen selv, oplever – frem for en udefra kommende, såkaldt objektiv vurdering. (Det sidste er essensen i konstruktivistisk teori, sor ge afstand fra såkaldt objektivitet og i stedet højtideliggor den subjektive opfi se som hver af os har).

Kan der så rejses nogle kritikkpunkter mod Illeris' model? Ja, men de rækker sig, som hver af os har).

Kan den grundlæggende bæredygtighed af modellen. Det er imidlertid svært at ved den grundlæggende bæredygtighed som en forudsætning/barriere for læring re, om modellen betragter motivation som en af de måder, som læringen kan antage. Med andre ord: Er det nødvendigt, at man lærer at blive motiveret? Det er også svært at sige, hvorvidt læringsprocessen består i, hvordan den dynamiske samspil mellem læring og motivation fungerer.

De beskrivne kategorier/variable rent faktisk foregår. Hvordan foregår i praksis?

Endelig er det et springende punkt, hvordan/hvorfor modellen bygger bro mellem på den ene side en klassisk læringsteori (Piaget) og et kritisk samfundslærende perspektiv, og på den anden side et moderne kompetenceudviklingsperspektiv. Illeris hævder jo, at "I den almindelige læreproces ses fra de lærendes perspektiv, hvor læringen ses fra de lærendes perspektiv, og på den anden side et moderne kompetenceudviklingsperspektiv." (s.19). Modellen synes tidligere skeptis overfor arbejdspladslærings snævrhed at være begrænset af amerikanske managementparoler." (s.19). Modellen må derfor ønskes velkommen til at skære over begge lejre, hvad der ikke er udelukket, men vil kræve en nærmere undersøgelse.

Svarene på disse spørgsmål kan siges at blæse i vinden, men det ændrer sover en forklaring.

En samlet læringsmodel

En samlet læringsmodel

En meget gennemarbejdet og illustrativ læringsmodel er som nævnt i kapitelindledningen udviklet af Knud Illeris (2002, s. 23-26). Den hviler på de samme to forudsætninger som dette kapitel (og bogen generelt), nemlig at læring sker i et samspil mellem det enkelte menneske og dets omgivelser, og at der sker en bearbejdning af de oplevelser, som personen har. Det første betegner Illeris *samspilsprocesser*, mens det andet kaldes *filegnelses- og bearbejdelsesprocesser*, som er kendetegnet ved, at "impulser fra samspillet (mellem den lærende og omgivelserne, red.) forbindes med reaktionerne af tidligere læring." (s. 23).

Lærernes indhold har ifølge modellen tre dimensioner, der betegnes som henholdsvis kognitiv, psykodynamisk og socialt-samfundsmæssig. Disse dimensioner er defineret på følgende måde:

Gennem den kognitive dimension udvikles viden, færdigheder, forståelser og i den sidste ende *mering og funktionalitet*. Gennem den psykodynamiske dimension udvikles følelses- og motivationsmønstre, holdninger og i den sidste ende *sensitivitet*. Gennem den socialt-samfundsmæssige dimension udvikles indlevelses-, kompetet. Gennem den socialt-samfundsmæssige dimension udvikles indlevelses-, kompetet. Gennem den socialt-samfundsmæssige dimension udvikles indlevelses-, kompetet. Gennem den socialt-samfundsmæssige dimension udvikles indlevelses-, kompetet.

Læringen aflejr sig som såkaldte skemaer eller mentale mønstre, der ifølge Illeris nærmest kan udtrykkes som personens hukommelse og tilføjeligheder. Han definere

til at orientere sig i kompleksiteten, som er nødvendige for at kunne iagttage, reflektere og handle i forhold til forandrings- og udviklingsprocesser: "Forandring er ikke længere kendetegnet ved at være det, der bringer mennesker, organisationer og samfund fra punkt A til punkt B. Forandringer er det konstante vilkår. Punkt A og B er selv blot midlertidige tilstande. Dermed er forandringsevnen i sig selv rykket ind som noget langt mere centralt end før." (Kompetencerådet 1999:14).

Det er dog vigtigt at understrege, at hvad vi i traditionel forstand forstår ved faglige færdigheder, kvalifikationer og kompetencer ikke af den grund bliver uvæsentlige, men at deres betydning ikke kan generaliseres, endsi- gøres eviggyldig. Betydningen må nødvendigvis forstås relativt i forhold til den samfundsmæssige og organisatoriske kompleksitet, som kun kan (be)gribes i sin dynamiske og momentane fremtræden ved hjælp af andre kompetencer.

Hvad vi siger er altså ikke, at det ikke er vigtigt for fx de konkrete handleplaner for, hvordan opkvalificering af faglig kompetence, kvalifikation og færdigheder kan tiltætlægges, at man kan præcisere, hvad der skal arbejdes med. Hvad vi siger er, at før vi præciserer, hvad kompetence er, og hvori opkvalificering med henblik på at tilegne sig den består, må vi tilegne os *kompetencen til at kompetenceudvikle*, for at vi kan forstå, i hvilket relativt perspektiv vi iagttager betydningen af begreber som færdighed, kvalifikation, kompetence, forandring og udvikling. Vi må udvikle kompetencen til at iagttage og reflektere, *hvordan* fremtidige ønskede kompetencer situations- og kontekstbestemt tillægges relationelt forskellige betydninger: "Nogle kompetencer er mere værdifulde end andre i en given social og kulturel sammenhæng." (Kompetencerådet 1999:16)

Med et begreb om *strategisk reflekterende kompetence til at kompetenceudvikle* sætter vi altså scenen for udviklingen af et kompetencebegreb, der nok er knyttet til den enkelte, men som først får betydning (i bogstaveligste forstand), gennem den måde, hvorpå det fremtræder i sociale relationer: "det giver kun mening at tale om en kompetence og en kompetent handlen set i forhold til den sammenhæng, hvori den bliver udviklet, vedligeholdt, ændret og anvendt." (Kompetencerådet 1999:16).

Det er et kompetencebegreb, som er mere rummeligt end begreberne *kvalifikationer og evner*.

Uden at gå i detaljer med forskellige definitioner og klassificeringer af, hvad der i traditionel faglig forstand kan defineres som færdigheder, kvalifikationer, viden og kompetencer, kan man konstatere, at der i de fleste teorier og koncepter er nogenlunde bred enighed om, at det senmoderne udviklede sociale kompetencebegreb kan defineres som *evnen til at forstå en given arbejdsammenhæng, at træffe beslutninger og at handle hensigtsmæssigt i forhold til udfordringerne i den*.

Kompetencebegrebet omfatter således ikke blot tillærte færdigheder, kvalifikationer og viden, men er også et produkt af personlige egenskaber, hvoraf en del vil være tilgængelige eller kendte af individet, og andre ikke vil være det. Man kan her fx skelne mellem præstationskompetencer og personlige kompetencer.

Nogle af de tillærte færdigheder, kvalifikationer eller vidensmængder såvel som de personlige egenskaber, men ikke alle (fx begavelse), vil kunne udvikles og forandres som resultat af en villet læringsproces – fx som led i arbejdet med kompetenceudvikling.

Kompetencerådet har udmøntet fire kernekompetencer som centrale i det fragmenterede og komplekse videnssamfund (Kompetencerådet 1999:14ff.):

- *Læringskompetence*, som er det at tilegne sig viden og omforme den til værdiskabende handling. Derfor er det samfundsmæssigt vigtigt at udvikle vores viden om, hvordan mennesker og organisationer optimerer deres læring.
- *Forandringskompetence*, som er evnen til at sætte i værk i kulturel og social betydning, hvilket forudsætter, at hele samfundets struktur af institutioner og organisationer forstår at genopfinde, videreudvikle eller afvikle sig selv.
- *Relationskompetence*, som er individers, organisationers, virksomheders og samfunds evne til at håndtere diversitet i forskellige netværkskonstruktioner, bl.a. i hvad vi i det følgende beskriver som *det organisatoriske krydspres*, hvilket forudsætter *kulturel rummelighed*.
- *Meningskompetence*, som er evnen til at imødekomme krav om at kunne se, skabe og dele mening i forhold til organisatoriske værdier og referencerammer: "Der bliver brug for historiefortællere og menings- skabere, når informationerne flyder frit, mens kultur og tradition

viskes stadig hyppigere over. Uden meningskompetence bliver det hverken muligt at finde ståsted eller retning i videnøkonomien.“, eller, kunne vi tilføje, for den enkeltes eller organisationens sammenfaldende kompetenceudviklingsprocesser.

Det er netop disse kernekompetencer, som vi i denne bog sammenfatter i en processuel tænkning om den *strategisk reflekterende kompetence til at kompetenceudvikle*, som fokuserer på, hvordan kompetencer ikke alene er i den enkelte, men tværtimod udvikles og får mening i relationer.

Kompetencerådets rapport har først og fremmest til hensigt at opstille, hvad man kalder ”Danmarks nationale kompetenceegnedskab”, altså at opstille inddekser for en måling af de centrale kernekompetencer.

Det nationale kompetenceegnedskab bygger således på 10 indekser (Kompetencerådet 1999:17), som kan siges at være en udspecificering af de fire kernekompetencers fremtræden som

1. Faglighed
2. Læring i organisationer
3. Tværkulturel læring
4. Innovation
5. Mobilitet
6. Netværk
7. Kommunikation
8. Ansvar
9. Fokuseringssevne
10. Identitet

Rapporten understreger dog, at netop når det drejer sig om at måle kompetenceudvikling, er de traditionelle økonomiske regnskabs standarder og logikker i form af rationelle årsag-virkning-sammenhænge eller balancer mellem fx udgifter og indtægter, eller investeringer og afkast, helt utilstrækkelige:

”Sådanne årsagssammenhænge er komplekse at belyse, og når det gælder et område som kompetenceudvikling, er opgaven nærmest umulig. Kompetenceudvikling er en proces, som foregår i åbne og flydende systemer. Ud over de målbare investeringer i kompetenceudvik-

ling er der et uendeligt antal faktorer, som kan have betydning for udviklingen af Danmarks kompetencer.” (Kompetencerådet 1999: 17).

Hensigten med denne bog er imidlertid et andet end at måle Danmarks såvel som organisationens og den enkeltes kompetencer. Den væsentligste udfordring ligger for os ikke primært i at finde et konsistent måleredskab til en generel klassificering af kompetenceniveauer på grundlag af de ovenstående indekser, omend spørgsmål om, *hvordan* man implementerer og tillægger måle-koncepter mening ikke er en uvæsentlig faktor i forhold til det, som er det centrale for os:

- At undersøge og gøre rede for tænkning og praksis vedrørende kompetenceudvikling i den komplekse senmoderne offentlige sektor med henblik på at iagttage vilkårene for, *hvordan* man kan *udvikle den strategisk reflekterende kompetence til at kompetenceudvikle*,
- At komme med et bud på et kompetenceudviklingskoncept, Kompetencebroen, som strategisk kan udvikle denne kompetence på en måde, som er konsistent med disse vilkår.

Udgangspunktet for bogens tænkning om kompetenceudvikling er desuden, at kompetenceudvikling i den senmoderne kontekst ikke er et afgrænset anliggende for bestemte personale- (fx ledelses-) kategorier, afdelinger eller bestemte tids- eller afgrænsede udviklingsaktiviteter, eller i den samfundsmæssige kontekst for bestemte (fx uddannelses-) sektorer.

Kompetenceudvikling er på den samfundsmæssige dagsorden i en sådan grad, at det giver god mening med Foucault (se kapitel III, 2) at spørge, hvordan kompetenceudviklingsdiskurser er konstituerende ikke blot for ledelses- og kompetenceudviklingstænkning i senmoderne organisationer, men også mere generelt for den måde som menneskers viden og identitet konstitueres på i en senmoderne samfundsmæssig kontekst.

Ledelse af kompetencen til at kompetenceudvikle

De stigende krav om at fokusere kompetenceudvikling som et centralt element i offentlige organisationers strategiske udvikling hænger sammen med den generelle samfundsmæssige udvikling, som er beskrevet ovenfor. I denne udvikling spiller ledelsens kompetencer til at implementere kompe-