

Kompetenceudvikling i systemisk perspektiv.

v/ Arne Vestergaard 1997

1. Indledning.

Kompetenceudvikling udgør et stadigt mere påtrængende emne for virksomheder, organisationer og institutioner i en tid med mange forandringer i markeds- og konkurrenceforhold, i de samfundsmæssige og kulturelle strømninger samt i teknologi. Forretningsmuligheder opstår og forgår, både inden for og uden for den enkelte virksomheds kernekompetenceområde. For at overleve er det afgørende at kunne reagere hurtigt på nye muligheder og forhindringer, og kompetenceudvikling tiltænkes ofte en hovedrolle i denne sammenhæng ved at skabe de menneskelige forudsætninger og for at kunne "levere varen".

Ovenstående er en næsten trættende konstatering, eftersom et væld af kronikker, essays og artikler starter med den. Der er i de seneste år også udkommet et stort antal bøger om kompetenceudvikling (f.eks. Bramming og Larsen, 1995) og læring i organisationer (f.eks. Van Hauen, Strandgaard og Kastberg, 1995). For nylig har også regeringen taget initiativ på området i deres satsning på ledelse, organisation og kompetenceudvikling (se f.eks. Information, d. 4. oktober 1997). Se også om kompetenceudvikling i forbindelse med "dansk erhvervslivs historiske omstilling". (Mandag Morgen nr. 23 1997).

Det kan overraske, at et begreb der i dag anvendes så udbredt har så få år bag sig som det rent faktisk har. Hvor mange talte om kompetenceudvikling for 5-6 år siden? Uden at have lavet studier af det, så tror jeg man kun vil finde få titler på bøger, artikler mm fra før 1990, der bærer en titel, der omfatter kompetenceudvikling. Én af de første, måske den første større officielle udmelding i Danmark, der indeholdt dette begreb kom fra Finansministeriet i 1992 og hed "Kompetenceudvikling i Staten - Status og prioriteringer i fremtiden (Finansministeriet, 1992). Måske er den trods alt korte levetid for begrebet en del af forklaringen på at det rundt om bruges til at betegne forskellige fænomener og på forskellige måder.

Jeg vil i dette kapitel gerne give et bidrag til at udrede anvendelserne af begrebet og give et bud på, hvordan det kan håndteres. Dette vil jeg gøre via nogle overvejelser og eksempler fra praksis angående kompetenceudvikling, primært fra projektarbejds- og projektledelsesområdet. Overvejelserne bygger primært på et systemisk grundlag og drejer sig især om at gennemtænke de forskellige antagelser og forståelsesformer, der i øjeblikket præger dette arbejdsområde, som er et praksisfelt for mange erhvervspsykologer. Via eksempler fra virksomheder, som jeg som konsulent har løst opgaver for, vil jeg undersøge sammenhængen mellem forståelsesform og praksis hvad angår kompetenceudvikling.

Jeg slutter med nogle metodiske overvejelser i forbindelse med, hvordan man kan arbejde mere bevidst med forskellige forståelsesformer. Jeg håber dermed at kunne give et bidrag til en udvidelse af handlingsfeltet for

erhvervspsykologer og andre praktikere, der arbejder med kompetenceudvikling.

Jeg starter med en diskussion af kompetencebegrebet og tager her afsæt i mine egne erfaringer med, hvad der sker med kompetence i forbindelse med jobskift og skift til en helt anden arbejdsplads. Dernæst forsøger jeg at afklare betydningen af begrebet kompetence i forhold til begrebet kvalifikation, og viser, at de to betydninger leder frem til vidt forskellige forståelsesformer og praktiske tilgange til at arbejde med kompetenceudvikling på.

Dernæst vil jeg via en case beskrive eksempler på praksis, der bygger på den cirkulære forståelsesform af kompetence. Til slut vil jeg i forlængelse af diskussionen af denne case foreslå 3 retninger for fremtidige metodeovervejelser blandt erhvervspsykologer og andre professionelle på feltet

2. Bidrag til en begrebsafklaring: kvalifikationer og kompetencer.

2.1. Kompetencer og jobskift

Jeg har to gange i mit arbejdsliv prøvet følelsen af, nærmest fra den ene dag til den anden at have mistet den kompetence, som jeg hidtil havde udvist i mit arbejde, både i mine egne og andres øjne. Næmlig i forbindelse med jobskift, der omfattede skift til en anden virksomhed. Selv om skiftene skete efter mit eget ønske, og var indenfor samme område, nemlig personale- og organisationsudvikling, var skiftene alligevel forbundet med en slags kompetencemæssig "nøgenhed", som jeg tror, at det er værd at tænke lidt over. Hvad er det der sker ved sådanne skift, og kan det være med til at lære os noget om, hvad kompetence (også) er?

En første hypotese kunne være, at mit **sprog**, dvs. den måde jeg taler om min viden, mine færdigheder og holdninger på, er skabt sammen med de kolleger, kunder og andre samarbejdspartnere, som jeg arbejdede sammen med forud for skiftet.. Dette sprog var meningsfuldt i den tidligere jobsituation, men lyder fremmedartet for de nye kolleger og brugere af mine kompetencer. Dette har jeg flere eksempler på fra den første tid i den nye virksomhed, f.eks. ved et skriftligt oplæg, der blev forstået stik modsat min hensigt. Mine nye kolleger kunne ganske enkelt ikke "læse" mine kompetencer i det fremmedartede sprog. Der skulle tid til, før jeg kunne tale den "dialekt" der taltes, og mine kolleger forstod min.

En anden hypotese kunne være, at jeg i et etableret job - ud over et særligt sprog - over tiden har udviklet **fælles vaner, rutiner og holdninger** med de ledere og medarbejdere, som jeg har arbejdet sammen med. Ved at arbejde sammen etablerer vi samtidig vaner og mønstre for hvordan vi fremover samarbejder og kommunikerer. Hvis min kompetence ikke er integreret i disse vaner og mønstre er kompetencen usynlig, og dermed snarere et postulat eller en idé om kompetence. Først når min viden, mine metoder og min mission rækker ud over min egen krops grænser og bliver del af et

samarbejds mønster, overskrider mine kompetencer skillelinien mellem teori og praksis, mellem postulat og resultat. Kompetencen er således tilsyneladende **indlejret i kommunikationen mellem mennesker, der arbejder sammen.**

En anden iagttagelse jeg har gjort er, at man i medierne af og til hører om ledere, der fyres fra stillinger angiveligt på grund af inkompetence. Man tænker måske ved sig selv, at så dårlige og så uprofessionelle ledere må se frem til en tidlig tilbagetrækning fra lederkarrieren. Men ofte ser man, hvis man ellers kan huske dem, at de dukker op i en ny sammenhæng, i en anden branche måske, og i en anden by, men nu med stor succes, og nydende stor respekt i omverdenen for sine kompetencer. Lige som i det første eksempel om jobskiftene, er der tegn på, at kompetencebegrebet nødvendigvis må omfatte mere end en persons individuelle formelle kvalifikationer, som må antages uændrede. Som i det første eksempel har vi at gøre med en begivenhed, som demonstrerer at kompetencer snarere, eller også, har sit "sted" i **relationerne mellem mennesker der arbejder sammen**, end inden for den individuelle krops rammer.

Jeg tror at disse betragtninger kan lære os noget om kompetencer og dermed om det arbejdsfelt, som kaldes kompetenceudvikling, og som er et voksende praksisfelt for erhvervspsykologer. Hvad betyder det f.eks. for valg af tilgang til en opgave der vedrører kompetenceudvikling, at kompetencer ses som noget der viser sig i relationer, snarere end som enkeltpersoners egenskaber eller "ejendom". Hvordan kan vi tage denne erkendelse alvorligt?

2.2. Kvalifikationer og kompetencer.

Jeg har fundet det nyttigt at foretage en grundlæggende distinktion mellem kvalifikationer og kompetencer. Disse to begreber bruges nogle gange som synonyme, andre gange vidt forskelligt. Denne sondring bygger på Bramming & Larsen, (1995), og er et forsøg på at videreføre udredningen af de to begrebs betydning, nemlig ved at undersøge den brug af begreberne, jeg har observeret i virksomhederne, snarere end at foreslå eller fastslå en entydig og bestemt definition.

Det er min erfaring fra 9 års arbejde med personale- og organisationsudvikling, at vi har en tendens til i virksomheder at tale om en persons kvalifikationer, og et givet jobs kvalifikationskrav, når det drejer sig om kvaliteter hos en person, som **er efterprøvet eller kan efterprøves**. Efterprøvning sker oftest ved hjælp af eksamener, standardiserede cases, forsøgsopstillinger, tests, prøver osv. Efterprøvningen finder som regel sted inden for rammerne af en disciplin eller et fag, og skal dokumentere, at personen ud fra fagets eller disciplinens præmisser befinder sig på et vist niveau. Og sidst men ikke mindst: kvalifikationer forsøger vi som regel at gøre så objektive som muligt, hvilket vil sige at vi forsøger at beskrive dem uafhængigt af observatørens subjektive perspektiv.

Også i forbindelse med analyser og planlægning af medarbejdergrupperes uddannelsesbehov er det ofte kvalifikationer, vi taler om. F.eks. at laboranter skal kunne bruge PC, tale og skrive engelsk, og bruge et projektstyringsværktøj. Kvalifikationer er som regel knyttet til en person, og der er ofte knyttet et antal kvalifikationskrav til et givet job eller en bestemt kategori af jobs eller medarbejdere. Kvalifikationer kan beskrives, generaliseres, formaliseres og kontrolleres. Kvalifikationer er almene og ikke knyttet til en bestemt kontekst, og de antages mere eller mindre direkte at følge personen fra opgave til opgave og fra job til job. Systematisering af kvalifikationer er derfor brugbare i forbindelse med den i øjeblikket meget udbredte udarbejdelse af virksomheders regnskab for personaleudvikling, vidensregnskab eller regnskab for den intellektuelle kapital.

Udsagnet "Hun er velkvalificeret til jobbet" indgår derfor ofte i samtaler om personbedømmelser, f.eks. i forbindelse med rekruttering, - som en til vished grænsende konstatering angående en kandidats formelle kvaliteter (hun har så og så mange års erfaring, så og så stort gennemsnit i eksamensbeviset, haft de og de jobs).

Imidlertid ville man formentlig sjældnere bruge udsagnet "han er kompetent" på forhånd om en person der kandiderer til nyt job eller andre udfordringer. Dette udsagn vil snarere blive brugt, når man taler om en person, der har fungeret i et job i en længere periode, og har vist resultater. Kompetent henviser i denne sammenhæng i lige så høj grad til personens evne til at etablere et frugtbart forhold mellem sine kvalifikationer på den ene side og den specifikke organisatoriske sammenhæng på den anden, (herunder ikke mindst skabe resultater), som til personens kvalifikationer som sådan. Hvor kvalifikationer vurderes og efterprøves på disciplinens egne præmisser (fagligt niveau f.eks.), så vurderes kompetence af kolleger, over/underordnede og kunder/brugere ud fra, hvor **anvendelig** personens kunnen er i den konkrete situation til at skabe værdi for virksomheden og dens kunder.

Således er der en forskel i brugen af kvalifikations - og kompetencebegrebet. Kompetencer omfatter resultater, dvs. graden af succes for en given person med et givet sæt opgaver i en given organisatorisk kontekst. Tilføres der værdi og leveres varen: Ja eller nej? Resultater er en vigtig komponent i kompetencebegrebet, men hvilke øvrige komponenter er der, og hvorledes adskiller dette sig fra det, som vi har tendens til at kalde kvalifikationer?

I eksemplet om at skifte job, og i særlig grad hvis man samtidigt skifter til en anden virksomhed står man uden sit netværk i organisationen, sine kunder/leverandører, samarbejdspartnere, sparringspartnere, leder osv. Denne oplevelse er forbundet med oplevelsen af at have tabt kompetence - i hvert fald midlertidigt. Det er et stærkt vidnesbyrd om, hvor stor en betydning relationerne, netværket, den organisatoriske hjemmevanthed betyder for muligheden for at opleve sig som kompetent, og blive betragtet som kompetent af omgivelserne. Når vi snakker om kompetencer snakker vi altså i lige så høj grad om **samspillet med konteksten**, herunder omgivelsernes observationer, forventninger og handlinger, som vi taler om gruppens eller personens kunnen i sig selv. Kompetencer er knyttet til situationer og

relationer, hvor kvalifikationer er knyttet til personen. Det kan måske også udtrykkes på den måde, at kompetencer er kvalifikationer, der er "pløjet ned" i de daglige rutiner og konventioner (udtrykket er lånt af Kreiner & Christensen, 1996).

Kompetencer er derfor en kvalitet hos en medarbejder eller en gruppe, som kolleger og andre medaktører kan iagttage i sin unikke sammenhæng. Det vil sige til en bestemt tid, et bestemt sted og i forhold til en bestemt opgave. Kompetence står altid i forhold til noget eller nogen. En kompetence, som ingen kender til, eller som en person aldrig har vist, er i realiteten snarere en ide om kompetence. Kompetence gør en reel forskel for relevante andre, - interessenter, kunder, brugere, over- og underordnede og evt. andre, som på en eller anden måde er involveret i at skabe resultaterne.

Det er gennem disse andres øjne på præstationerne, at kompetence vurderes. Hvis denne kreds af aktører ser, at en person mestrer såvel rutiner som uventede situationer og leverer resultaterne uden at ødelægge mulighederne for at opnå resultater også fremover, vil de formentlig bekræfte, at de oplever denne person som kompetent. De vil formentlig oftest være uenige om graden af kompetence, fordi deres interesser er forskellige og ofte modstridende, men pointen er her, at **kompetence er en beskrivelse, som en medaktør foretager ud fra sit særlige perspektiv**, - i modsætning til kvalifikationerne, hvor beskriveren søger en formel, objektiv definition eller måling. Kompetence er dermed mere noget man **viser** andre aktører, end noget man **har**.

2.3. Udvikling af kvalifikationer og kompetencer

I de næste afsnit, hvor jeg vil diskutere forståelsesformer af "kompetence"**udvikling**, vil jeg behandle kvalifikationer og kompetencer som to forskellige begreber. Vores arbejde med medarbejderudvikling og læring i organisationen vil tilsvarende have forskelligt udgangspunkt, alt efter om det bygger på en forståelse af kompetencer som kvalifikationer, som jeg har redegjort for her, eller det er i betydningen kompetencer som et relations- og situationsbåret fænomen.

Hvis udgangspunktet er at udvikle målbare kvalifikationer hos individer eller kategorier af medarbejdere, vil vi vælge en praksis, der er anderledes end hvis vi har udviklingen af unikke, relationsbårne, situationsbestemte og resultatgivende kompetencer som udgangspunkt. Der er måske tale om to helt forskellige typer proces (Gibbons, 1994). F.eks. har jeg i en større dansk industrivirksomhed udviklet et uddannelsesprogram for nyansatte, særdeles velkvalificerede akademiske medarbejdere. Der blev på trods af det høje kvalifikationsniveau alligevel investeret betydelige beløb i at accelerere den proces, der gør at kvalifikationer indenfor en disciplin bliver til kompetencer for virksomheden og dens kunder. Udvikling af kvalifikationer på læreanstalterne sker ofte i en mere fagligt defineret kontekst, hvorimod den vigtigste kontekst for kompetenceudvikling i virksomheden som regel defineret i forhold til anvendelsen af kompetencerne og den eventuelle værdiforøgelse, den kan skabe.

En Ph.D. i biologi eller kemi kan således være på et meget højt niveau indenfor sit felt, dvs. være yderst velkvalificeret, uden at der dermed kan være sikkerhed for at denne viden fører til forbedret problemløsning og resultater for virksomheden. Måske skal medarbejderen erfare og lære om f.eks. projektledelse, tværfagligt teamwork, virksomhedens kultur og virksomhedsstrategi før kvalifikationerne kan indlejres i de måder, personen fremover arbejder sammen med andre i virksomheden på, så der skabes værdi og resultater. Min pointe i dette eksempel er, at nogle højt kvalificerede medarbejdere har brug for en læreproces for at kvalifikationerne også bliver til resultatgivende kompetencer for virksomheden. **Der kan ikke sluttes direkte fra kvalifikation til kompetence.**

Det er ikke mit ærinde at vurdere, at den ene betydning er rigtigst eller mest anvendelig, men at pege på to begreber, der er forskellige men hver har sin berettigelse. I den resterende del af artiklen vil jeg bruge begrebet kompetence udelukkende i betydningen "observeret resultatskabende kvalitet", og ellers bruge begrebet kvalifikation.

De to udgangspunkter er tæt forbundet med to sæt af antagelser, som inden for systemisk begrebsverden kaldes for henholdsvis lineære og cirkulære antagelser. Disse to sæt af antagelser vil jeg i næste afsnit give et kort resumé af.

3. Lineær og cirkulær forståelse af kompetenceudvikling.

I det foregående afsnit har jeg foreslået et antal forskelle mellem hvad vi kalder kompetencer og hvad vi kalder kvalifikationer. Der er tale om to væsensforskellige måder at forstå "kompetencer" på, som har rod i bestemte antagelser. De forskellige antagelser og forståelsesformer, hvad angår "kompetencer", fører naturligt også til forskellige veje for praksis, når man som erhvervspsykolog skal arbejde med medarbejderudvikling og læring i en organisation. I dette afsnit vil jeg forsøge at indkredse disse antagelser og diskutere sammenhængen med bestemte tilgange til arbejdsfeltet. Jeg tager udgangspunkt i den systemiske tænknings nøgledistinktion mellem lineære og cirkulære antagelser. (Haslebo og Nielsen, 1997)

3.1. Den lineære forståelsesform

Når vi anvender denne forståelsesform retter vi opmærksomheden mod at finde de årsagssammenhænge der findes mellem forskellige enkeltstående begivenheder. Den grundlæggende antagelse er, at begivenheder finder sted på grund af en forudgående hændelse. Fordi A, derfor B. Man vil i sin forståelse gerne isolere årsagen og virkningen ud fra en antagelse om, at hvis man ønsker en ændret virkning, så skal man ændre på årsagen. De to væsentlige komponenter i denne forståelsesform er

- 1) årsagstænkningen og
- 2) opdelingen i enkeltdele.

Når den lineære forståelsesform anvendes i forbindelse med medarbejderudvikling vil kvalifikationer springe i øjnene. Udvikling af kvalifikationer kan således ses som den enkeltfaktor, der kan udløse og være direkte årsag til forbedrede præstationer, hvad enten man taler om medarbejderne generelt eller f.eks. om en person med utilfredsstillende præstationer. Der kan være tilsvarende antagelser på spil om årsagssammenhænge mellem virksomhedens fremtidsplaner og påfyldning af bestemte kvalifikationer. Dette uddyber jeg senere.

3.2. Den cirkulære forståelsesform.

I den cirkulære forståelsesform ses begivenheder som del af et større mønster. A er ikke kun årsag til B, men B har også en virkning på A. Årsagskæden vender begge veje og A og B skaber og genskaber sammen deres indbyrdes relation gennem deres interaktion. Når vi bruger den cirkulære forståelsesform forsøger vi at placere begivenheder i sin større sammenhæng, hvor begivenheden og helheden gensidigt påvirker hinanden. Således ses "A påvirker B, som påvirker A" - kæden også som en del af et større system, som det både påvirker og påvirkes af.

Denne forståelsesform gør tingene lidt mere komplekse i forhold til den lineære forståelsesform. Med den cirkulære forståelsesform vil man vil fokusere mere på hvordan læring påvirker relationer, situationer og konkrete resultater og omvendt. Således hænger den praksis der baserer sig på en cirkulær forståelse sammen med den betydning af ordet kompetence, som i foregående afsnit blev modstillet kvalifikationsbegrebet.

4. Medarbejderudvikling som kvalifikationsudvikling

Jeg har skelnet mellem kompetencer og kvalifikationer, og fortsætter denne skelnen vel vidende at i mange virksomheder bruges begrebet kompetenceudvikling om begge dele. Det vil gøre resten af artiklen ulæselig at bruge "kompetenceudvikling" både som overbegreb og i betydningen "relations- og situationsbårne, resultatskabende osv. kvaliteter. Derfor vil **medarbejderudvikling** videre frem i denne artikel være et overbegreb for udvikling af både kvalifikationer og kompetencer. Her følger eksempler på, hvad **lineære** forståelsesformer og antagelser betyder for hvordan vi begriber og angriber feltet medarbejderudvikling.

4.1. Kvalifikationsudvikling ses som forberedelse til fremtiden.

Der er en udbredt opfattelse af medarbejderudvikling at "man" - for at kunne planlægge kompetenceudvikling, må:

- 1) måle det eksisterende kvalifikationsniveau
- 2) ud fra forretningsstrategi, ledelsesfilosofien osv. fastsætte det fremtidige kvalifikationsbehov
- 3) analysere og operationalisere gabet herimellem
- 4) lægge planer for udfyldelse af gabet for hver enkelt medarbejderkategori
- 5) gennemføre planerne

Her er således tale om en helt igennem rationel, eller måske snarere rationalistisk proces. (Bramming og Larsen, 1995). Medarbejderudvikling i denne forstand sker for at forberede sig til fremtiden. Fremtiden er noget der kommer, og stiller nye krav til ledere og medarbejdere. Disciplinens kerne er måling, forudsigelse, planlægning, udførelse og kontrol.

Den primære lineære antagelse i denne form for tilgang er, at samfunds- og markedsudviklingen samt virksomhedens valg af strategi dikterer behovet for medarbejderudvikling. De ændrede betingelser for at drive forretning udløser ændringer i måden virksomheden drives på, hvilket igen udløser ændrede krav til kvalifikationer hos virksomhedens ansatte. "Udviklingen" er årsagen og kvalifikationsbehovet er virkningen.

Denne tænkning bygger på de tidligere nævnte lineære antagelser om årsag - virkningskæder. Fordelen ved denne tænkning i forbindelse med medarbejderudvikling er først og fremmest, at den er praktisk. Det er en model, der definerer den "uafhængige variabel" - det vil sige den definerer hvor analysen bør tage sit udgangspunkt og udpeger den afhængige variabel, det vil sige det sted, hvor analysen bør få konsekvenser. Det er alene et spørgsmål om at regne godt nok, så får medarbejderudviklingen "fast grund under fødderne" og langtidsplanlægning bliver mulig.

Ulempen er, at medarbejderens mulighed for at påvirke dynamikken mellem sig selv, virksomheden og dens omverden ikke inddrages tilstrækkeligt. Risikoen er at dialogen om udviklingsmål og planer lukker sig og svækker opmærksomheden på uforudsete muligheder, der opstår inden for planernes horisont, f.eks. for nye måder at arbejde sammen på tværs af funktioner. Sådanne uforudsete muligheder vil hele tiden opstå i kraft af forandringstakten både i og uden for virksomhederne. Men man ser dem måske ikke, hvis man ikke ser efter dem.

Medarbejderudvikling er i mange virksomheder organiseret på den måde, at grundlaget for udvikling skabes gennem en årlig medarbejdersamtale mellem leder og medarbejder. Samtalen resulterer i en aftale, der i reglen består af opstilling af mål og handlingsplaner for det kommende års udviklingsindsats. Aftalen gælder indtil næste medarbejdersamtale året efter. Nu er der formentlig ingen, der vil påstå, at den hellige grav dermed er velforvaret. "Nej, vi tager skam planen op så snart der sker ændringer i det fremtidsscenarie, som aftalen bygger på!", vil man nok svare de fleste steder.

Min erfaring er imidlertid, at det sjældent sker. Fordi, er min påstand, at medarbejdersamtalen i første omgang har cementeret en præmis om at fremtiden er noget der kommer til os og som vi gør klogt i at indstille og forberede os på, hvis vi ikke vil ryge bag af dansen. Kilden til patos i medarbejdersamtalen er ofte de mørke skyer i horisonten, de enorme ekspansionsmuligheder, de nødvendige strukturelle ændringer, alvoren, den analytiske fornuft mm. Men denne kilde trues af suspension i det øjeblik at billedet af fremtiden efter bare to måneder må justeres fordi konkurrenten har fået et patent førend forventet, eller fordi et forretningsområde lukkes ned, eller konkurrenten har opkøbt en anden, eller fordi der er sket et skift i bestyrelsens magtbalance osv. For hver gang planen må tages op til fornyet overvejelse i løbet af året, er der en potentiel risiko for at man netop ved at tage samtalen, benægter en vigtig del af det oprindelige grundlag for samtalsystemet: At medarbejderudvikling bygger på forudsigelser om fremtiden. Derfor viges der ofte tilbage for at tage tiden og besværet med flere samtaler om året angående kompetenceudvikling.

En anden grund er den tendens til, som jeg tidligere har været inde på, at når først en handlingsplan er kanoniseret er der samtidigt indirekte fastlagt en horisont for opmærksomhed fra både medarbejder og leder, således at man så vidt muligt undgår overraskelser og forstyrrelser i forhold til at gennemføre de planlagte aktiviteter. Opmærksomheden retter sig mod at sikre en optimal gennemførelse af planen, ikke mod at vurdere dens fortsatte relevans.

Risikoen for medarbejderen er "forældede" planer med aktiviteter der ikke længere er meningsfulde. At de muligheder der løbende opstår og måske kunne give mening afsøges ikke og at medarbejderen dermed sætter sig i en position, der udelukker andre positioner, eller oplever handlingslammelse med hensyn til egen udvikling. Intet under hvis den slags erfaringer fører til lav prioritering af medarbejdersamtaler og kompetenceudvikling.

4.2. "Vi er til stadighed ikke gode nok"

I den lineære forståelse ser vi ofte medarbejderudvikling som forårsaget af, og nødvendiggjort af forudgående dårlige resultater. Vi har med denne forståelse en tendens til at se en direkte sammenhæng mellem manglende resultater og manglende kvalifikationer. Hvis en medarbejder skal udvikle sig, skal der tilsvarende ifølge denne forståelsesform lige fyldes "lidt kvalifikationer på tanken", og vi forsøger at finde "uddannelsesefterslæbet" eller kvalifikationsgab. Der anvendes i høj grad et "mangelsprog" om kompetenceudvikling. Mange virksomheder har systemer for medarbejdersamtaler der er bygget op på en forudsætning om, at en gennemgang af det foregående års præstationer vil vise hvor "hullerne" i den enkelte medarbejders kvalifikationer er. Selvfølgelig skal kompetenceudvikling hænge sammen med opgaver og resultater, men problemet med mangelsproget er at der dermed introduceres en idé om til stadighed ikke at være "god nok". Analyser der tager udgangspunkt i at dække et behov, udfylde et hul, eller udbedre en mangel, der udtrykker sig i en dysfunktion kan have den effekt at cementere og endog forstærke ideerne om mangler og om

endnu ikke helt at være god nok, at være helt "på forkant", som det også hedder.

Sprogbrugen kan bidrage til at frembringe og vedligeholde en kultur, hvor det at lære nyt er et tegn på, at man tidligere har været inkompetent. Hvis du kan blive bedre, må du altså være mindre god/dårlig nu. (for at blive rask må man være syg). Jo mere ambitiøs man er med hensyn til at forøge sin kompetence, jo mere må man være utilfreds med sig selv. I værste fald kan denne kultur påføre medarbejderne et dilemma: hvis jeg vil udvikle mig, må jeg **være** "inkompetent", og hvis jeg ikke udvikler mig, **bliver** jeg inkompetent. Uanset hvad der gøres, bliver det set som et tegn på inkompetence.

Samtaler om medarbejderudvikling, der føres i et mangelsprog, f.eks. udviklingsbehov, uddannelsesefterslæb, svage sider mm. bygger på en lineær antagelse om, at medarbejderudvikling er **et problem der skal løses**. Der er en tendens til at se isoleret på fortidens tilfælde af dårlige resultater og præstationer og at rette indsatsen mod at undgå, at de gentager sig (Cooperrider, 1990). Det er med andre ord fordi der var fejl i den rapport, eller fordi kunden blev frustreret og smækkede med døren, eller fordi XX blev ulykkelig, at der skal ske medarbejderudvikling. Resultatet er at medarbejdere og ledere sendes på kurser (såkaldt personlighedsudviklende kurser såsom assertion, aktiv lytning,) eller faglige, (sekretæren på service management, projektlederen på referattekniik osv.)

Når udgangspunktet er at der har været et ganske bestemt problem, er løsningen tilsvarende rettet mod at fixe dette problem. "Hvorfor skal jeg lære dette? For *ikke* at..." Denne tilgang indebærer en risiko for at se for isoleret på medarbejderudvikling, og dermed ignorere en stillingtagen til, hvordan de nye kvalifikationer integreres i måden, den pågældende person arbejder sammen med andre på. En yderligere risiko ved mangel-indgangen til kompetenceudvikling, er at man ved at koble til "fortidens synder" psykologisk set gør kompetenceudvikling lige så meget til en straf som "sikring af virksomhedens vigtigste råstof".

Fordelen ved at tage udgangspunkt i dysfunktionaliteter er at det formentlig er lettere for en leder at trumfe en indsats for ændring igennem i forhold til medarbejdere, der ikke deler lederens opfattelse af "behovet". Desuden er dysfunktionen som udgangspunkt trods alt med til at sikre medarbejderudviklingen en vis relevans i forhold til udførelsen af det konkrete job.

Ulempen er, at man risikerer at løse gårsdagens problemer og at ignorere en helhedspræget forståelse af meningen med kompetenceudviklingen. Samt at man som medarbejder med følelse af skyld har et dårligt udgangspunkt for at mobilisere den energi og følelse af selvværd og værdighed der skal til for at skubbe de jobmæssige ændringer igennem, som medarbejderudviklingen sigter imod.

4.3. Kvalifikationer er noget individer besidder.

Der er en tendens til individualisering i megen medarbejderudvikling, og jeg tænker her især på efteruddannelse. Traditionelt er der sat mest i gang på uddannelses- og træningsområdet ved at medarbejdere deltager på interne eller eksterne kurser. Enten vælger medarbejderne de kurser, de selv vurderer vil gavne mest, eller det er noget der aftales mellem leder og medarbejder. Der opstilles f.eks. som led i en medarbejdersamtale mål, succeskriterier og planer for uddannelse eller kompetenceudvikling. Ofte består disse planer i aftaler om kursusdeltagelse, der imidlertid kun sjældent indeholder en plan for praktisk anvendelse af det lærte.

I nogle virksomheder er der indført bedømmelse af medarbejdere som led i individuel aflønning, og i nogle tilfælde indgår kompetencer og kvalifikationer, samt udviklingen heraf, i bedømmelsesgrundlaget. Men stadig er der en tendens til, at præstationer/resultater og kompetencer/kvalifikationer diskuteres med individet som den grundlæggende enhed. Denne tilgang til medarbejderudvikling er forbundet med lineære antagelser om, at resultater og udvikling af kompetencer kan opnås i isolation fra det system, som en medarbejder er en del af.

Som et oplagt eksempel kan man se på en projektleder eller projektdeltager. For at skabe resultater gennem et projekt er det centralt, at de medvirkende har en helhedsforståelse, fælles ideer om hvad meningen med projektet er, hvilke metoder der skal bruges i projektet og hvilke spilleregler, der gælder for samvirket mellem de enkelte projektdeltagere. En meget stor del af grundlaget for, om der kommer et godt resultat ud af projektet afhænger af, hvad man kunne kalde projektgruppens "teamkompetence". De enkelte roller, bidrag osv., skal være koordineret, så f.eks. projektlederens måde at være projektleder på, er konsistent med måden man er projektdeltager på.

Set i dette lys vil de kvalifikationer, som enkeltpersoner henter via deltagelse i kurser let være spildt set fra virksomhedens synspunkt. Hvis kursusdeltagelse skal give værdi for virksomheden skal de nye kvalifikationer have effekt dvs. føre til en ændring af f.eks. vaner, konventioner og rutiner. Tager vi førnævnte eksempel om projektgruppen, så kan en projektdeltager, der deltager i et kursus om teambuilding opleve, at hun lærer en masse, og at hun øger sine kvalifikationer. Det springende punkt er nu i forhold til kompetencebegrebet, om de øvrige projektdeltagere og hendes øvrige kolleger lægger mærke til en forskel, der gør en forskel også for dem. Hvis ikke det er tilfældet er det svært at forestille sig en effekt af kurset i form af relevant ændring af måden, der arbejdes på. Den lineære forestilling om at flere kvalifikationer **i sig selv** skaber bedre præstationer og resultater gør, at transformationen af ideer fra et kursus til ændret praksis tildeles alt for lille opmærksomhed. Som Asmussen påpeger, så er det som om der er en forestilling om at der kan ske udvikling uden ændring (Asmussen, 1997).

5. Medarbejderudvikling som kompetenceudvikling.

Dette afsnit omhandler medarbejderudvikling baseret på en cirkulær forståelsesform. Det er den form for medarbejderudvikling, jeg i denne artikel reserverer begrebet kompetenceudvikling til. I denne forståelsesform retter vi ikke så meget opmærksomheden mod, hvor meget et individ ved og kan inden for en bestemt disciplins verden, men mod hvilke kvaliteter personer og grupper viser i en given situation og i bestemte relationer.

Lad os fortsætte med førnævnte eksempel om kurset i teambuilding. Hvis bestræbelsen på at skabe medarbejderudvikling gennem individuel kursUSDeltagelse skal lykkes, så kræver det investering i tid til at den person eller de personer, som har deltaget kan genforhandle vaner, rutiner, spilleregler og metoder for projektet med de øvrige involverede. "Vi kan kun ændre os, hvis vi ændrer os sammen" som en chef for udviklingsfunktionen i en virksomhed udtrykte det. Der skal som jeg allerede tidligere har været inde på flere gange ske en indlejring af den nye viden, kunnen og intention i den måde der arbejdes og kommunikeres på, - arbejdet skal have fået en ny mening. KursUSDeltagelsen er blevet til kompetenceudvikling, når og hvis en eller flere personer fortæller andre aktører en anden historie om hvordan arbejdet udføres. Jeg vender senere tilbage med bud på, hvordan man i praksis kan tilrettelægge uddannelse og håndtere dette på én gang.

Kompetenceudvikling (cirkulært forstået) sker på mange andre måder end ved kursUSDeltagelse og udvider således vores forståelse af, hvad læring i organisationen er. Det sker spontant i kraft af de daglige dialoger om f.eks. vaner, rutiner og konventioner og disses relevans i forhold til den aktuelle situation. I og med at nye og mere effektive måder at gøre ting sammen på etableres (kontinuerte forbedringer), udvikles og manifesteres nye kompetencer. Og som Wheatley og Kellner-Rogers udtrykker denne sammenhæng mellem relationer, effektivitet og kompetence: "Hvis vi søger vores egen effektivitet kommer vi ikke uden om at omfavne (embrace) flere og flere af dem, vi er forbundne med på måder, vi hidtil har nægtet at se".(Wheatley & Kellner-Rogers, 1996)

Disse dialoger forudsætter ikke en korrekt forudsigelse af fremtiden, men en vilje til at være med til at skabe den. Både individer, grupper og virksomheder kan gøre mere eller mindre for at denne mere spontane form for læring finder sted. Hele bølgen af viden og metoder, der bygger på ideen om "den lærende organisation" udgør en bestræbelse på at gøre kompetenceudvikling til en måde at leve på i det daglige, mere end til noget der sker via "special events". Det er ikke intentionen i denne artikel at gå længere ind i diskussionerne om "den Lærende Organisation" (Senge, 1991) (Van Hauen et.al. 1995). Pointen her er at pege på, hvordan den cirkulære forståelsesform udvider vores forståelse af medarbejderudvikling.

For at give et overblik over de grundlæggende forskelle, jeg har været inde på til afklaring af sammenhængen mellem forståelsesformer og praksis på området medarbejderudvikling, er nøgleordene her stillet op i et skema:

To forståelsesformer vedrørende medarbejderudvikling.

Lineær forståelsesform	Cirkulær forståelsesform
Kvalifikationer	Kompetencer
Formelle	Uformelle
Universelle	Lokale-unikke
Individuelle	Sociale - relationelle
Objektive	Subjektive
Målbare	Kan iagttages
Forberedelse til fremtiden	At skabe fremtiden - hen ad vejen
Udfyldelse af fejl og mangler	Læring som en måde at leve på
Forudsigelighed	Uforudsigelighed

I de følgende afsnit vil jeg fortsætte diskussionen af den cirkulære forståelsesform i forbindelse med medarbejderudvikling i form af en case om kompetenceudvikling i projektgrupper.

6. Projektarbejdsformen - et strategisk vigtigt værktøj.

Mange virksomheder, og måske især de stærkt vidensorienterede af dem, bevæger sig længere og længere væk fra en formel organisationsform med veldefineret hierarki, placering og rolle for den enkelte ansatte. I stedet eller sideløbende hermed, bevæger virksomhederne sig mod mere og mere fleksible og ad hoc prægede samarbejdsformer. Organisationsdiagrammet, afdelinger, arbejdsgrupper bliver mere og mere midlertidig, eller forbigående fænomen, der ændrer sig måske endog mere end én gang mens en større opgave løses. (Amtoft & Strøier, 1996) Der arbejdes mere og mere tværfagligt, tværororganisatorisk og uformelt netværksbaseret, og projektarbejde er i langt de fleste organisationer i dag blevet daglig kost for de fleste medarbejdere.

Denne tendens er ikke kun et modelune eller en smagssag for den enkelte virksomhed, men også et svar på en omverden der er blevet mindre forudsigelig og en økonomi der bliver mere og mere global. (Christensen & Kreiner, 1996). Projektarbejdsformen er en løsning, som virksomheder og organisationer tyr til, når den bliver opmærksom på en problemstilling der udgør en undtagelse fra de typer af problemløsning, som organisationen i øvrigt er indrettet på at varetage. Opgaver, der af ovennævnte grunde er blevet mere komplekse, og hvor løsningen forudsætter mange forskellige indgangsvinkler og bidrag. Og den type opgaver kommer der flere og flere af.

Der er i litteraturen stor enighed om hvilken type opgaver der med fordel kan organiseres i projekter:

- de er komplekse
- de har udviklingskarakter

- de kræver en tværfaglig indsats
- de kræver en tværorganisatorisk indsats
- de har tværorganisatorisk interesse
- de kræver en betydelig investering
- de fører til betydelige resultater

Se f.eks. Mikkelsen & Riis,(1995)

Typiske opgaver, der organiseres som projekter, er produktudvikling, indførelse af IT, organisationsudvikling, strategiudvikling og kvalitetsudvikling. Det der bl.a. karakteriserer arbejdsformen er at arbejdet udføres af en gruppe medarbejdere (samt evt. eksterne nøglepersoner) der til lejligheden er bragt sammen for en periode.

I mange lærebøger om organisation og projektledelse antages det, at projekter er midlertidige organiseringer omkring et bestemt mål i en stabil basis- eller værtsorganisation. Situationen er imidlertid i dag ofte den, at denne basisorganisation er endnu mere midlertidig end projekterne, således at projekternes ophæng i organisationen ændrer sig flere gange i projekternes levetid. I virksomhedens omverden sker ændringer i markedsforhold, teknologiske muligheder og samfunds- og myndighedsforhold stadig hurtigere. Der er med andre ord mange kilder til usikkerhed og uforudsigelighed i projekternes omverden, såvel inden for som uden for virksomhedens rammer (Christensen & Kreiner, 1996)

Det stiller nye krav til projektgruppens kompetence. Der er - udover et håndlag inden for målsætning, planlægning og styring, - brug for løbende at kunne fortolke tendenser og ændringer i konteksten for projektet. Og i forlængelse heraf en kompetence til at redefinere og reorganisere projektarbejdet i overensstemmelse med disse fortolkninger. Dette fører naturligt med sig, at projektarbejde og det øvrige arbejde, der udføres i virksomheden bliver mere indbyrdes forbundet.

Derfor har mange virksomheder også forsøgt at indrette sig som en "projektorienteret organisation", hvor virksomheden ledes mere eller mindre via projekter. (Eskerod, 1995). I en projektorienteret virksomhed er kompetence i projektledelse og projektarbejde selvsagt en kernekompetence. I næste afsnit gennemgås en case, der er et forsøg på at sætte en kompetenceudvikling i scene på dette område på grundlag af en cirkulær forståelsesform.

7. Case: udvikling af projektkompetence ud fra en cirkulær forståelse.

7.1. Henvendelsen

I dette eksempel vil jeg beskrive en opgave, jeg har løst som ekstern konsulent, og hvor jeg har forsøgt at inddrage den cirkulære forståelsesform i valget af måde at løse opgaven på.

Jeg blev inviteret til møde med ledelsen i en større servicevirksomhed. Opgaven, som blev gradvist afklaret gennem flere møder, gik ud på at styrke organisationens evne til at lede og gennemføre større projekter. Projekterne

blev gennemført i et samarbejde mellem flere faggrupper og afdelinger. Dette samarbejde var relativt uformaliseret, hvad angår projektgruppens sammensætning, projektlederens ansvar og beføjelser, samspillet med ledelsen mm.

Der var historier om, at det tværgående samarbejde i projekterne ofte sled på de involverede i kraft af misforståelser, uenigheder, og åbne såvel som uløste konflikter. Projekterne var ofte bagud i forhold til tidsplanerne, med efterfølgende stress og tidspres i de afsluttende faser, ofte med budgetoverskridelser i kølvandet. På den anden side var projekterne på trods af tidspres alligevel altid klar til den ultimative deadline.

Ledelsen bad mig foreslå en måde at starte en kompetenceudvikling på dette område, f.eks. uddannelse af projektlederne, så samarbejdet blev mere konstruktivt.

7.2. Forhåndsovervejelser.

Jeg overvejede først selve ideen om at uddanne og træne projektlederne. Denne ide bygger på en overvejende lineær antagelse om, at hvis projektlederen bliver dygtigere som leder af projektet, så vil projektet gå bedre. Men når jeg tænkte på historien om de mange misforståelser, uenigheder osv. afdelingerne imellem, blev jeg usikker på, om projektlederen alene ville kunne udløse de nødvendige og tilstrækkelige ændringer. Hvis ikke projektdeltagerne og relationerne imellem dem og projektlederen blev inddraget i indsatsen for kompetenceudvikling, kunne effekten af træning lige så godt være at forstærke afstanden som at mindske den.

Derfor besluttede jeg mig for at foreslå, at skulle der være træning, så skulle det være hele projektgruppen, der deltog samlet. Når hele gruppen deltager, vil ny kompetence gradvis kunne indlejres i måden gruppen arbejder på, og i relationerne mellem gruppens medlemmer. Den måde projektlederen skulle være projektleder på fremover, kunne på stedet koordineres med den måde projektdeltageren skal være projektdeltager på. På den måde kunne læring og anvendelse blive mindre adskilt end ved individuel kursusdeltagelse.

Jeg foreslog, at projektgruppernes "kursus" skulle være et arbejdsseminar om det konkrete projekt. Seminaret skulle være "projektarbejde" i form af koordinering, analyser og planlægning af projektet og forhandling af aftaler om hvem der gør hvad og relationerne projektdeltagerne imellem. Som biprodukt skulle lære relevante metoder, og få erfaring med et holdningssæt, der ville kunne sætte gruppen i stand til at løse kommende udfordringer i projektet på en nogenlunde konstruktiv måde. Den nye kompetence ville måske på denne måde kunne vokse frem i takt med at gruppen gennem arbejdet med projektet fik nye perspektiver på opgaven.

Læring og udvikling af kompetencer ville ikke være defineret af én bestemt ide om fremtiden, men være en integreret del af arbejdet. Dermed ville gruppen få en erfaring med kompetenceudvikling som en måde at leve og arbejde på, og indsatsen være et bidrag til skabelsen af en læringskultur.

Jeg overvejede også, hvordan en kompetenceudvikling i projektgruppen kunne blive integreret i gruppens samarbejde med den øvrige organisation. Hvis gruppen ændrer måde at arbejde på, vil det have konsekvenser ud over gruppens arbejdsområde. Jeg besluttede mig derfor for at foreslå, at der sideløbende med arbejdet med kompetenceudvikling i projektgruppen blev arbejdet med at klargøre de roller henholdsvis ledelse, styregruppe og projektgruppe forventes at spille. Det er hvad der i nogle sammenhænge kaldes for virksomhedens ledelse via projekter (Gareis, 1990).

7.3. Forløbet.

På det andet møde med ledelsen diskuterede vi de forskellige overvejelser. Det blev klart, at de forskellige projektgrupper efter ledelsens opfattelse naturligt nok gjorde tingene meget forskelligt, men at der nok alligevel var større mulighed for synergi end der aktuelt fandt sted.

Derfor blev resultatet en beslutning om, at lave en række interviews med erfarne projektfolk for at få samlet de erfaringer der var blevet gjort med henblik på at gøre disse erfaringer tilgængelige for kommende projektgrupper.

Det blev desuden besluttet at gennemføre opstartsseminarer for projektgrupper som afprøvning af en metode til på én og samme gang at udvikle kompetence i projektledelse og opnå en forbedret projektgennemførelse.

Jeg blev bedt om at gennemføre interviewene og at samle de erfaringer, der udkrystalliserede sig herfra i en projektmanual sammen med de gældende regler, procedurer og andre formalia angående ledelse via projekter. Jeg blev også bedt om at sikre gennemførelsen af et antal opstartsseminarer.

Jeg valgte at gribe interviewene an så de sigtede mod at beskrive og forstærke den praksis som havde vist sig succesfuld. Derfor bad jeg ledelsen udpege et antal projekter, som efter deres opfattelse var gennemført på en god måde, for at kunne vælge interviewpersoner fra disse projektgrupper. Jeg ville interviewe om hvad der var blevet gjort for at det blev et af de bedre gennemførte projekter.

Interviewene var således mere rettet mod gode eksempler og fremtidige muligheder for anvendelse heraf, end mod at eliminere årsagerne til fortidens problemer. Det var vigtigt for mig og heldigvis også for ledelsen at der ikke blev defineret et antal "best practices", som fikserede bestemte procedurer og måder, der skulle benyttes hver gang. I stedet talte vi om god praksis i forhold til bestemte faldgruber ud fra en forventning om, at hvis en læreproces på dette område blev sat i gang, ville nye eksempler på god praksis blomstre frem og erstatte de eksisterende.

Jeg tilrettelagde sammen med en anden konsulent opstartsseminarer på to dage, der som mål havde at skabe et godt grundlag for projektsamarbejdet,

og at udvikle kompetence hvad angår helhedsforståelse for projektet, forståelse af projekters interne og eksterne dynamik og for metoder og værktøjer til interaktiv projektplanlægning.

Selv fungerede jeg som metodemæssig facilitator og som proceskonsulent. Min opfattelse var, at rammen fungerede virkelig godt som platform for en social konstruktion af projektets grundlag og af de ovennævnte kompetencer.

7.4. Effekt og eftertanker.

Manualen blev hilst velkommen og det viste sig muligt at gennemføre interviews der ikke startede "jagten på synderen", men som var rettet mod at beskrive eksempler på kompetent adfærd i projekter. Der kom en række eksempler på god praksis ud af disse interviews, men det har i skrivende stund ikke vist sig endnu, hvilken forstærkende effekt, der kommer ud af at nedskrive og udgive disse.

Der blev afholdt et antal seminarer for projektgrupper: opstart, review, evaluering. Grupperne udtrykte stor tilfredshed med denne måde at starte en projektproces på. Seminarerne bidrog bl.a. til projektdeltagernes helhedsforståelse af projektet, til interaktive projektmetoder og til nogle aftaler om samarbejdsform. Men alligevel viste der sig senere begrænsede ændringer i måden at gennemføre projekter på. Det var vigtige skridt på vejen, men ikke tilstrækkeligt som det blev udtrykt af en chef.

Der var, kan jeg se bagefter, mange relationer mellem måden at køre projekter på og organisationens situation og måde at fungere på i øvrigt, som forblev uberørt, og dermed satte bastante rammer for ændring. Det system, der var relevant for, om kompetenceudvikling kunne finde sted, var endnu større, end jeg forestillede mig. F.eks. vil en mere projektorienteret arbejdsform have konsekvenser for balancen mellem den enkeltes frihed vs. forpligtelse, for detaljeringsgraden i planlægningen, for magtbalancen mellem afdelinger, for den faglige identitet og for synligheden af den enkeltes indsats.

Læringen er, at ambitionsniveauet for kompetenceudvikling skal afstemmes med hvor store ændringer i den organisatoriske kontekst, der forudsættes, og i hvilken grad disse ændringer samtidigt adresseres. I dette eksempel var den organisatoriske kontekst kun delvis adresseret, og derfor også kun en begrænset effekt i første omgang. Læringen heraf er at huske at tænke "stort" nok - selv med intentionen om at anvende cirkulær forståelse.

Som en interessant sidegevinst til de opnåede resultater, har den cirkulære tilgang været med til at synliggøre denne sammenhæng mellem kompetenceudvikling og organisatorisk kontekst. Behovet for at gennemtænke flere berørte områder er blevet tydeligt og sat på dagsordenen flere steder. Den cirkulære forståelse kan på denne måde føre til en mere helhedspræget tilgang til problemløsning.

Mine øvrige eftertanker går på fordelene ved at lære projektkompetence i en ramme, hvor projektgruppen arbejder med projektet. Efter min opfattelse er fordelene ved at uddanne eller træne de grupper der skal løse opgaver sammen, oplagte. Alt hvad der tales om og arbejdes med, er med til at skabe og indleje en relevant helhedsforståelse af projektet og giver et grundlag for den løbende indbyrdes koordinering. Den cirkulære forståelsesform viste i dette eksempel veje til medarbejderudvikling, som bidrager til udvikling af essentielle projektkompetencer.

8. Metodeovervejelser.

Som eksemplet viser, udvides handlefeltet for erhvervspsykologen i det øjeblik, den cirkulære forståelsesform af kompetencer inddrages. Som det også fremgik, er det min erfaring at opgaven for erhvervspsykologen bliver langt mere kompleks, men også giver større mulighed for at der skabes læring og udvikling, der bliver anvendt.

Jeg vil slutte artiklen med tre retninger, som jeg ser, at metodeudviklingen inden for erhvervspsykologien kan tage. Det vil ikke være konkrete forslag, men mere have karakter af spørgsmål og tanker, der kan arbejdes videre med. De metodeovervejelser, som er kommet til syne i mit arbejde, er følgende:

8.1. Metodeovervejelse 1: Kompetence viser sig i relationer, læring er social.

Denne konstatering har vide perspektiver eller konsekvenser for arbejdsfeltet kompetenceudvikling. Eftersom kompetencer manifesterer sig i relationer, og relationer i vore dages organisationer er midlertidige, opgaveorienterede og uformelle, må kompetencer i en eller anden grad have samme karakteristika. Det betyder, når vi tager projektkompetence som eksempel, at en projektleder der har haft succes, det vil sige vist sig kompetent i eet projekt, ikke dermed nødvendigvis også viser sig kompetent som projektleder i det næste projekt. Erfaringerne fra tidligere projekter kan blive til kompetence i det nye projekt hvis, (og kun hvis) 1) de er relevante **og** 2) det viser sig muligt at arbejde erfaringen ind i arbejds mønstret for det nye projekt. I moderne organisationer med strukturer, der er mere og mere midlertidige, vil der på denne måde være radikalt ændrede betingelser for kompetenceudvikling og for det at opleve sig selv som og blive oplevet som kompetent.

Dette perspektiv kunne også pege videre frem mod en undersøgelse af andre, men hermed forbundne dele af organisations- og personaleområdet, f.eks. virksomhedens belønningssystemer. Hvordan forstår vi "præstationsbaseret" når vi taler aflønning: som en funktion af individets individuelle bidrag, eller som resultatet af synergi mellem flere involveredes indsats? Hvordan kan f.eks. medarbejdersamtaler komme ud over sit individualistiske fokus, og blive en dialog mellem og om relationer?

For erhvervspsykologen på arbejde inden for kompetenceudvikling, vil fokus på relationer kunne give nye ideer til at sætte læring i scene, hvor ændringer i kompetencer og ændringer i måden at arbejde på kan koordineres direkte. F.eks. lederkurser, hvor medarbejderne og den øvrige ledergruppe deltager i stedet for "andre" ledere, som man ikke har en arbejdsmæssig relation til. Det kan vise sig oplagt at inddrage kunder og leverandører uden for virksomheden i udviklingsaktiviteter, der traditionelt er interne udviklingsaktiviteter: uddannelse, konferencer, workshops og organisationsudviklingsprojekter.

Et andet perspektiv drejer sig om at genoverveje hvad vi tænker på, når vi siger "Human resources", "Intellektuel kapital" og vidensregnskab. Hvor er disse ressourcer og denne viden? Er det individuel udrustning i form af viden og kundskaber eller er det relationer? Er "nice to know" og "need to know" ikke længere så meget et spørgsmål om at *vide* bestemte ting, som det er et spørgsmål om at *kende* nogen? Og: er kompetenceudvikling derfor i ligeså høj grad at netværke og dermed skabe potentialet for at kunne hægte sig på de relevante andre personer, når der kommer en opgave, der kræver noget helt andet end hvad man har prøvet før? Den enkelte medarbejder bør måske overveje, og tilskyndes til af virksomheden at tage initiativer til at skabe disse netværk rundt om forskellige professionelle udfordringer. At skabe praksisfællesskaber, der gør det muligt hele tiden at opfinde nye måder at kombinere viden, erfaringer og discipliner på. (Stewart, 1996)

8.2. Metodeovervejelse 2: Kompetenceudvikling som en måde at arbejde på.

En lineær forståelsesform har, som der er redegjort for tidligere, en tendens til at se kompetenceudvikling som et behov, en virkning som forårsages eller udløses af planerne for virksomhedens forretningsmæssige og strategiske udvikling. Denne forståelsesform har, hvis den står alene, oplagte svagheder i en tid og en økonomi, der viser så mange kaotiske træk som den vi har og er på vej til i disse år. Der er så store uvisheder og så store forskelle i de mulige scenarier for samfund, marked og forretning, at den ansvarlige for kompetenceudvikling vanskeligt kan finde sit fikspunkt at rette sig imod. Vælges eet scenarium som fikspunkt er risikoen for individet pludselig at se sig selv på et sidespor, der måske oven i købet udelukker muligheden for at vælge andre spor. Ved at negligere den enkelte medarbejders indflydelse på virksomhedens fremtid, kan der ske en fiksering af medarbejderen i bestemte retninger og dermed til "modstand mod forandring", når scenarierne skifter.

Alternativet til den lineære forståelsesform, den cirkulære, ser ikke fremtiden som årsagen, og som det man skal forberede sig til. Der lægges i denne forståelsesform vægt på den enkeltes mulighed for at præge sit job, sine vilkår, sine relationer og i sidste ende sin egen såvel som virksomhedens fremtid. Perspektivet for arbejdet med kompetenceudvikling er for det første en mindre analyserende og mere her-og-nu orienteret pragmatisk indstilling: Hvad er nyttigt, hvad er der brug for lige nu, hvem kan jeg finde sammen med om dette? Hvordan gør vi nu? Måden, der løses opgaver på, udvikles sideløbende med løsningen af selve opgaven. Kompetenceudvikling sker i og

gennem opgaveløsning og styres decentralt med den enkelte medarbejder som ansvarlig for egen udvikling. Det er således et perspektiv, hvor der viser sig en tilgang til kompetenceudvikling, der er "on the job", mindre kontrolleret og mindre lederinitieret. Der er ikke nødvendigvis formuleret mål og planer for kompetenceudvikling, - i stedet skal medarbejderen på eget initiativ opsøge de kontakter, skabe de forbindelser og relationer, hente den information, som han/hun ud fra sit engagement i virksomhedens og sin "sense of direction" har brug for, for at kunne skabe størst mulig værdi. Der vil til dette formål være brug for ledere, der sikrer den nødvendige frihed, engagement og retningsans hos medarbejderne.

Måske vil der være brug for at udvikle metoder til at få feedback på sine kompetencer - ikke blot fra sin leder, men fra kunder, leverandører, kolleger og underordnede. Måske kan 360 graders feedback værktøjerne udvikle sig til en praktisk og dynamisk metode hertil. Disse værktøjer giver en person systematisk feedback hele vejen rundt - fra kolleger, kunder, leverandører, over- og underordnede, dvs. alle, som man reelt arbejder sammen med. Kompetenceudvikling der bygger på dette eller lignende værktøjer kan dreje fokus fra individet til relationer, og fra lederen som personaleudvikler til medarbejderen som ansvarlig for kompetenceudvikling.

I projekter, som har været det gennemgående eksempel, kan kompetenceudvikling blive en del af arbejdet ved at tilrettelægge projektforsløbet på en måde, så der fra tid til anden sættes tid af til at reflektere over de anvendte metoder, relationerne i projektet, forholdet til styregruppen og så videre. Interaktive metoder til planlægning, analyser, review og evaluering udgør en særlig mulighed for projektgruppen til løbende at lære projektarbejde, sideløbende med, at arbejdet finder sted. Denne iscenesættelse af "learning-while-doing" skal ind i projektplanen.

8.3. Metodeovervejelse 3: Ressourcebaseret kompetenceudvikling.

Vi har set, hvordan kompetenceudvikling, der baserer sig på at udfylde mangler, lappe huller osv. har en tendens til at blive reaktiv i sin natur, - den vil være rettet mod gårsdagens dårlige præstationer. Et andet problem ved denne tilgang er, at der sker en overeksponering af det medarbejderen *ikke* kan, det der mangler. Antagelsen er, at mennesker først udvikler med et vist mål af angst for ikke at slå til.

Et muligt alternativ er, - f.eks. med inspiration i teori og praksis fra den såkaldte Appreciative Inquiry - at udvikle metoder til medarbejderudvikling, der bygger på menneskers drivkraft til at realisere de drømme og håb, de sammen med kolleger nærer i forhold til fremtiden. (Cooperrider, 1990). Dette alternativ vil være en invitation til medarbejderne til at deltage i skabelsen af en ønskværdig fremtid for sig selv og for virksomheden, hvilket er ganske forskelligt fra at fokusere mest på det forgangne års problemer og bekymringer. Med dette fokus bliver de allerede eksisterende kompetencer mere interessante, - spørgsmålet bliver hvordan vi kan finde, forstærke og udbrede det bedste af, hvad der allerede er. Sådanne metoder vil gøre medarbejderudvikling til en meget mere proaktiv og bekræftende affære, og

rumme et særligt potentiale i forhold til at skabe den nødvendige energi og selvtillid, der ofte kræves for at gennemføre udvikling og ændring. Og erstatte den følelse af trussel og skyld, der kan være effekten af den mangelorienterede tilgang og det dertil hørende sprog.

En sådan ressourcebaseret tilgang til kompetenceudvikling vil supplere eller erstatte den mangelbaserede tilgang, der i dag ses mange steder. Praxis i virksomheden vedrørende medarbejdersamtaler, uddannelse, lederudvikling, karriereudvikling, jobrotation mm. kan tænkes igennem på ny og gøres (mere) ressourceorienteret.

Disse 3 perspektiver, det relationelle, integrerende og ressourcebaserede, repræsenterer efter min opfattelse bud på veje, erhvervspsykologer kan være med til at afsøge og bane som professionelle inden for kompetenceudvikling, - hvad enten det sker i rollen som intern eller ekstern konsulent.

9. Litteraturliste.

Amtoft, M. og Strøier, V. (1996). *Organisationsudvikling som leg og poesi*. I "Ledelse i dag", Nr 24.

Asmussen, Nils: *Udvikling eller afvikling?* 1997. Kronik i Politiken torsdag den 14. august 1997.

Bramming, Pia og Larsen, Henrik Holt. 1995. *Kompetenceudvikling*. København: Dansk Management Forum.

Christensen, Søren og Kreiner, Kristian. 1996. *Projektledelse i løst koblede systemer, ledelse og læring i en ufuldkommen verden*. København. Danske Jurist- og Civiløkonomers Forlag.

Cooperrider, David. 1990. *Appreciative Management and Leadership*. San Francisco, Jossey-Bass.

Eskerod, Pernille. 1995. *Fleksibilitet og forandring i den projektorganiserede virksomhed*. Ledelse og Erhvervsøkonomi 3/95.

Finansministeriet. 1992. *Kompetenceudvikling i staten - Status og prioriteringer i fremtiden*, København: Formula Graphic A/S.

Gareis, Roland (Ed) 1990: *Handbook of Management by Projects*. Vienna, MANZsche.

Gibbons, Michael. 1994. *New Production of Knowledge: Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London, SAGE.

Haslebo, Gitte. og Nielsen, Kit Sanne: 1997: *Konsultation i organisationer- hvordan mennesker skaber ny mening*. København. Dansk Psykologisk Forlag.

Mikkelsen, Hans og Riis, Jens Ove. 1995: *Projektstyring - med enkle midler*. Holte, PROMET ApS.

Senge, Peter:1990. *The fifth Discipline*. New York. Doubleday Currency

Stewart, Thomas A. 1996: *The invisible Key to Success*. Fortune, August 5, 1996.

Information: 1997: 4. oktober

Mandag Morgen. 1997: *Konkurrence presser dansk erhvervsliv til historisk omstilling*. 16. juni.

Van Hauen, Finn; Strandgaard, Vagn og Kastberg, Bjarne. 1995. *Den lærende organisation*. København, Industriens Forlag.