

HANDLEKOMPETENCE SOM BEGREB I SUNDHEDSPÆDAGOGIK OG -FORSKNING

Karen Albertsen & Helle Andersen

Kompetence er blevet et af nøgleordene i psykologisk, pædagogisk og socialpsykologisk forskning, praksis og formidling. Blandt faglige eksperter såvel som i dagligdagens tænkning gives der udtryk for, at enhver på en eller anden måde er »kompetent«, »kan noget«, »vil noget«, »har« en måske uspecifik form for »intelligens«, som ikke lige behøver at være sammenfaldende med den gængse, der kan måles ved en intelligensprøve. Begrebet om kompetence byder på en rummelighed, der må bydes velkommen i et fagligt videnskabeligt univers med en tilbøjelighed til sort/hvid tænkning og klare kategoriseringer. Men med kompetencebegrebet signaleres der også: Over for hvad, hvilke er vore endpoints, med hvilke ressourcer til rådighed? »Kompetent« er der ingen, der bare er; de er det altid i forhold til noget uden for dem selv. Dette har et praksisniveau og også et lokalt niveau, som vi skal være opmærksomme på.

Handlekompetence – kompetence i en omverden

Dansk pædagogisk forskning har i de senere år søgt nye veje i takt med samfundsmæssige forandringer og krav til børn og unge om en mere selvstændig stillingtagen til læringsprocesser. De nye udfordringer for børn og unge og de nye opdragelsespraksisser, som har udviklet sig, har efterspurgt nye pædagogiske forståelser. Blandt disse er kompetence blevet en nøgleopmærksomhed. Der tales om »det kompetente barn« som et alternativ til »det sårbare barn«.

I skole og ungdomspædagogikken er de unges kompetenceudvikling således kommet i centrum. Pædagogikken har udviklet sig med de samfundsmæssige udfordringer, som møder børn og unge, og kompetencebegrebet har en central plads i denne sammenhæng (Mørch, 1998). Et af de begreber, som har vundet genklang i den forbindelse er »handlekompetence« (Jensen & Schnack 1993 og 1995, Mogensen, 1995). Med tilføjelse af »handle« til »kompetence« er der ikke blot tale om et mere »rigtigt« begreb, det signalerer også noget andet, end kompetence i sig selv kunne gøre, det retter sig udaf mod verden.

Karen Albertsen, Forsker, Ph.d., Arbejdsmiljøinstituttet

Helle Andersen, Lektor, Ph.d., Institut for Psykologi, Københavns Universitet Amager

Internationalt er begrebet »handlekompetence« ikke slået igennem som et nøglebegreb. F.eks. er begreberne i den amerikanske forskning for individets handlinger i verden ofte mere præget af, hvorledes den enkelte modstår presset fra omgivelserne, end hvordan individet tackler, håndterer og udvikler sin omverden. Det ser vi f.eks. i stressforskningen, som ofte i højere grad er optaget af, hvordan omverdenskrav afværjes, end hvordan de mestres. Der er dog visse begreber, som synes at være parallelle til en »kompetenceproblematik«, som f.eks. »empowerment«, som også sætter fokus på den enkeltes håndtering af sociale udfordringer (se f.eks. Zimmermann, 1992, Wallerstein, 1993).

Hvordan det end formuleres, så drejer det sig her om menneskers håndtering af verden, og bevægelsen går fra individets måske stressfyldte overkommelse af denne omverden til hans/hendes aktive formning af den. Det gør det i formuleringen hos den enkelte socialforsker eller psykolog – som hos de kendte stressforskere – der tænker sig videre fra homeostasebegreber til udviklingsbegreber – og det gør det i et bredere vidensunivers, hvor verden trænger sig på. Især det sidstnævnte er interessant for os, som det vil fremgå af det følgende.

Rent praktisk og i den pædagogiske forskning og praksis ser vi, at prøver i intelligens og færdigheder i skolen ikke længere formuleres som vældig centrale, hvorimod børn og unges kompetence i bredere forstand kommer i centrum. Det indebærer ikke, at de førstnævnte ikke tillægges betydning, men der er en anden fokusering, hvori de ofte indlejres. F.eks. hedder det i formålet med den danske folkeskoles sundhedsundervisning, at der lægges vægt på, at eleverne »...udvikler forudsætninger for, at de i fællesskab med andre og hver for sig kan tage kritisk stilling og handle for at fremme egen og andres sundhed« (Undervisningsministeriet, 1998).

Selv om disse nye kompetencer efterlyses i praktiske sammenhænge, så er det langt fra klargjort, hvordan de nye kompetencer skal forstås. Men det er tydeligt, at der med opmærksomheden på »kompetence« sættes fokus på individuel udvikling i relation til den verden, som individet skal fungere i. Kompetence peger på udvikling i en social sammenhæng og i et samfundsmæssigt og socialt perspektiv. Samtidig stiller opmærksomheden på kompetence netop også spørgsmål ved, hvorledes denne socialt og samfundsmæssigt indlejrede kompetence ser ud individuelt. Og dermed bliver kompetenceproblematikken en central socialpsykologisk teoretisk og bl.a. også pædagogisk praktisk problematik. Man »er« ikke bare kompetent, man er det over for eller i sin verden.

Derfor er der grund til at fokusere på kompetence og måske særligt på »handlekompetence« som en begrebsliggørelse, der kan fange nyere udviklingsmæssige forandringer, deres samfundsmæssige udfordringer og deres individuelle forudsætninger.

En præcis definition og indholdsbestemmelse af begrebet »handlekompetence« findes næppe, vi kan blot prøve at indkredse det, men dog på en

sådan måde, at vi også hermed åbner op over for »endpoints«, der bør være med i overvejelserne over udvikling, pædagogik og sundhed. I sundhedspædagogik og sundhedsforskning er der endpoints, det er selve ideen. Vi kan dog være i tvivl om, hvorvidt den sammenhæng mellem individ, sociale relationer og samfund, som vi har nævnt ovenfor, om denne sammenhæng i tilstrækkelig grad inddrages.

Mod refleksivitet, kontrol og handling

Sociologer og historikere har i det seneste årti været inde på, at den vestlige verden med moderniteten har bevæget sig fra et velfærdssamfund i retning af et risikosamfund (Giddens, 1991). Et samfund, hvor man ikke længere kan læne sig opad traditionen, men må åbne sig mod en usikker fremtid, og hvor det i højere grad end tidligere bliver nødvendigt aktivt at forsøge at kontrollere fremtiden. Det gælder både på det samfundsmæssige plan, hvor forebyggelse og planlægning er i højsædet og på det individuelle plan, hvor der stilles stadig større krav om personlig refleksivitet og fleksibilitet. Modernitetens samfund ses ikke blot som det moderne samfund, som i stigende grad giver og kræver individuelle frihedsgrader, men som et »post-moderne« samfund, hvor individualiseringen bliver den samfundsmæssige forudsætning.

Både i privatlivet og i arbejdslivet stilles der krav om, at vi selv kan kontrollere vore handlinger. Vi skal ikke alene udføre dem, men vi må også være i stand til at reflektere over dem og korrigere dem, foregribe og forebygge utilsigtede konsekvenser. Det er ikke længere givet af tradition eller moral, at det vi er vant til at gøre, kan fungere.

Det der bliver tydeligt er, at kravene til den enkeltes deltagelse i samfundet og etablering af sit samfundsmæssige og individuelle liv bliver centralt. Der efterlyses kompetence, som praksis i det moderne samfund. Mennesker skal kunne handle kompetent i verden, og de skal derfor også udvikle en personlig eller individuel kompetence. Denne praksisside er afgørende i tænkningen over kompetence.

I det perspektiv kan man se udviklingen af begrebet handlekompetence eller handleevne som et forsøg på at finde et psykologisk begreb for denne udfordring. Især er det et forsøg på at finde et psykologisk begreb, som både er funderet i en social og samfundsmæssig sammenhæng, men også har det psykologiske perspektiv med sig, som måske kan savnes hos de sociologiske forfattere, der i øvrigt tænker i kompetence og individ-samfundsforhold.

Begreber som handleevne og handlekompetence anvendes i mange forskellige sammenhænge. I Danmark har ikke mindst anvendelsen i pædagogisk/didaktisk sammenhæng været iøjnefaldende. Her er begrebet blandt andet blevet omsat i den pædagogiske praksisverden som et begreb, der

kan understøtte en målsætning om, at undervisningen skal lægge vægt på udvikling af elevernes potentialer for i fællesskab og alene at kunne arbejde mod en løsning af konkrete samfundsmæssige problemer.

Afgrænsning i didaktisk sammenhæng

Begreberne handling og kompetence har altid haft en central placering i didaktisk sammenhæng, fordi der her altid har været et fokus på udvikling af individuelle kvalifikationer med henblik på »noget«.

Hvordan eller hvornår blev de to begreber kombinerede i den didaktiske tænkning? I slutningen af 80'erne og starten af 90'erne blev begrebet handlingskompetence i hvert fald anvendt af Hans Jørgen Kristensen som en samlende betegnelse for de kundskaber børn og unge skal tilegne sig for selv at kunne være med til at forme deres fremtid (Kristensen, 1991). Mange andre har siden anvendt og videreudviklet det kombinerede begreb om handling og kompetence i didaktisk sammenhæng. Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnack har kraftfuldt introduceret handlekompetence i relation til sundheds- og miljøundervisningen (Jensen og Schnack, 1993 og 1995). Deres pointe har været, at brugen af begrebet kan ses som en modvægt til tendenser i retning af individualisering og opfattelse af den pædagogiske og sundhedspædagogiske opgave som et spørgsmål om adfærdsmodifikation. Netop distanceringen til den rene eller klassiske individualpsykologi er interessant hos de nævnte forskere. Interessant er det dog også, at de på den anden side fokuserer på »adfærdsmodifikation«, som var det ene et nødvendigt alternativ til det andet. De associerer kompetence med at kunne – og ville – være kvalificeret deltager. I lighed med andre socialforskere afgrænser de handlinger fra ikke-handlinger i den forstand, at de er karakteriseret af, at der går en personlig beslutning forud for en handling, og at handling er målrettet mod løsning af et problem. Sagen er imidlertid, at *problemet* er det mest vanskelige at bestemme, og det karakteriserer i høj grad sundhedsforskningen.

Handlekompetence, skriver de ovennævnte forfattere, »omfatter evnen til at kunne handle – nu og i fremtiden (– og til at kunne kvalificere sine handlinger)« (Jensen og Schnack, 1995). De fremhæver centrale elementer, som handlekompetence bør omfatte: viden, engagement, indsigt, færdigheder, mod, handleerfaringer og tillid til egen handlekraft, og de stiller forskellige spørgsmål i relation til afklaringen af begrebet. Bl.a. spørger de, om handlekompetence er én fast størrelse, uafhængig af situation og område, eller om det er noget forskelligt i forhold til forskellige områder.

Med Finn Mogensens definition af begrebet opfattes handlekompetence som en personlig kapacitet, der udvikler sig og udvikles gennem personlige værdier, fortolkningskriterier og personlighedsmæssige faktorer. Kompetencen skal være rettet mod afdækning og løsning af samfundsmæssige

problemstillinger (Mogensen, 1995). Mogensen er ganske opmærksom på handlekompetence som bevægelsen fra individ til socialitet og samfund.

Disse definitioner og afgrænsninger af begrebet om handlekompetence giver anledning til i det mindste tre væsentlige og i nogen grad sammenhængende diskussioner, som alle udspringer af denne pædagogiske orienterede måde at fokusere handlekompetence på:

- Hvordan afgøres kriterierne for kompetence?
- Hvilke handlinger kan være udtryk for handlekompetence ?
- Og kan handlekompetencen opfattes som en personlig egenskab eller som byggende på personlige egenskaber?

Kriterier for handlekompetence

Et begreb som kompetence indebærer en værdiladning. Nogen sætter kriterierne for, hvad der er kompetent, og hvad der ikke er kompetent handlingen. Kriterierne kan dels bestå i, at kun handlinger rettet mod bestemte, positivt værdsatte mål kan tælle som kompetente, og dels, at handlingerne skal leve op til bestemte kvalitetsnormer. Spørgsmålet er, hvor denne værdiladning skal placeres i forhold til definitionen af begrebet. Vi kan endda stille det spørgsmål, om værdierne og beslutningskriterierne behøver at være begrebsliggjorte, før vi for det første kan forstå, hvad handlekompetence egentlig er, for det andet bringe dette begreb i anvendelse inden for sundhedspædagogik.

Jensen og Schnack stiller spørgsmålet om, hvorvidt »... det er muligt og frugtbart at fastlægge grundlæggende værdier, som handlekompetencen må bygges på?«, og spørger, hvad dette betyder i forhold til spørgsmålet om kulturel relativisme (Jensen & Schnack 1995). De afstår dog fra at komme med bud på løsning, skønt spørgsmålet er relevant. Med den samfundsmæssige og kulturelle udvikling er det vel endda mere relevant end nogensinde.

Men hvem skal fastlægge de grundlæggende værdier, som handlekompetencen må bygges på? Hvordan afgøres kriterierne for, hvilke handlinger, der er kompetente, og hvilke der ikke er? Hvem skal træffe den beslutning, og kan vi være sikre på, at den er »rigtig?« Det kan vi ikke! Men vi kan i begrebsliggørelsen sikre, at det ikke bliver et spørgsmål om individuelle forhold, et spørgsmål om egenskaber eller lignende.

Spørgsmålet om, hvornår en handling skal ses som kompetent, skal ikke ligge i selve definitionen af begrebet, men udenfor, i konteksten.

Dermed bliver vurderingen af, hvorvidt en handling er kompetent eller ikke netop afhængig af den kontekst, den sammenhæng, hvori handlingen udspiller sig.

Det er imidlertid væsentligt også at være opmærksom på, at når vi taler om, at »handlingen udspiller sig«, så er det menneskers aktive forholdet

sig i deres liv og deres ageren i forhold hertil, vi er engagerede i. Derfor bliver kompetence som individets forudsætninger til at tage fat i sit liv så væsentlig.

Der findes forskellige bud på definitioner af kompetence, som tager højde for individuelle forudsætninger og sociale/samfundsmæssige betingelser:

Et af dem kommer fra den amerikanske psykolog Martin Ford, der med sin definition af kompetence forsøger at adskille værdikriterierne fra begrebsdefinitionen.

Kompetence defineres af Ford:

»The attainment of relevant goals in specified environments, using appropriate means and resulting in positive developmental outcomes«
(Ford, 1992, s. 67).

Det er en definition, som tvinger til, at værdisætningen ekspliciteres ved siden af begrebet om kompetence. Eller omvendt kan man sige, at en vurdering af, at noget er kompetent, indebærer en stillingtagen til målene som relevante, midlerne som passende og resultatet som udviklingsfremmende.

Når vi taler om sundhedspædagogik, bliver dette et spørgsmål, vi interesserer os for. Nogle personer sætter dagsordenen, og andre må følge trop. Dette indebærer, at handlinger, som de fleste af os mener er uacceptable, usunde eller måske umoralske, godt kan være udtryk for udfoldelse af kompetence, vurderet indenfor en kontekst, som ikke deles af »de fleste«.

En ung pige, der føler sig isoleret i forhold til kammeraterne, kan blive opfattet som »sær«, fordi hun hverken ryger eller drikker og ikke kommer i ungdomsklubben af samme grund – og i øvrigt har svært ved at finde ud af det med drengene.

Hun kan, set ud fra værdierne i det aktuelle ungdomsmiljø, udfolde kompetence i retning af en målsætning om bedre social forankring, ved at begynde at ryge og drikke og komme i ungdomsklubben. Set ud fra en anden konteksts værdikriterier, er midlerne ikke acceptable, men udtryk for gruppepres.

Kompetence indebærer, set ud fra denne synsvinkel tillige, at handlingen er målrettet, at målet faktisk bliver realiseret, og at mål og midler er i overensstemmelse med hinanden og med de værdikriterier, som den aktuelle kontekst afstikker.

Ikke al handling er kompetent

Når man henlægger kriterierne for, hvornår en handling er udtryk for udfoldelse af kompetence til konteksten, så kan det omvendt betyde, at begrebet bliver fladt eller betydningsløst, for så kan alle handlinger i den rette kontekst vel forstås som udfoldelse af handlekompetence. Ja, i den

forstand, at der ikke på forhånd kan udskilles bestemte typer af handlinger eller bestemte typer af målsætninger som kompetente eller ikke-kompetente. Det vil netop afhænge af konteksten.

En af de danske psykologer der i de seneste år har beskæftiget sig med begrebet kompetence, er Ole Elstrup Rasmussen. Han mener, at det er væsentligt at skelne mellem kvalifikation og kompetence. Han hævder, at der er tale om to fundamentalt forskellige, men sammenhængende udviklingsprocesser i livet. Gennem kompetenceprocessen skaber personen *mening* i sin tilværelse og gennem kvalifikationsprocessen *systematik* (vor kursivering). Han definerer kvalifikation:

»A qualified personal performance is an unfolding of knowledge, insight and values, which systematises a complicated occurrence, in such a way that specific state of objective is achieved.« (Rasmussen, 1995).

Og kompetence:

»A competent personal performance is an assembly of ideas that perspectivises, orders and organises a complex occurrence in such a way that sense making state is brought about« (ibid).

Når man ikke er i besiddelse af en bestemt systematik, der gør det muligt at handle kvalificeret i en bestemt situation, må man forsøge at organisere sine ideer, så den indviklede situation giver mening. Hvis det lykkes at skabe en mening, der resulterer i det ønskede mål, så er der samtidig skabt forudsætningerne for en sådan systematik, som man en anden gang er i stand til at gentage. Den skabte mening kan opretholdes som systematik (ibid).

Sammenholder man de to kompetencedefinitioner, Rasmussens og Martin Fords, så ser det ud til, at Fords kompetencedefinition kommer tættest på Rasmussens definition af kvalifikation, idet de begge handler om at udfolde færdigheder på en måde, så bestemte målsætninger opnås.

Begrebet handlekompetence lægger med sin sammensætning af to begreber: handling og kompetence – op til, at det ikke er nok med kompetence, uanset om der menes kvalifikationer eller kompetence i Rasmussens forstand, men at de skal omsættes i handling, for at kunne berettige til betegnelse.

Det er altså ikke tilstrækkeligt at kunne skabe mening i en kompleks situation, man skal også kunne omsætte meningen i målrettet handling. Man kan sige, at handlekompetence indebærer udfoldelse af såvel kompetence som kvalifikationer i Rasmussens forstand. Eller man kan sige, at udfoldelse af handlekompetence kræver anvendelse af kvalifikationer til målrettet handling og hviler på den forudsætning, at man er i stand til at skabe

mening i en kompleks situation. Og verden er jo kompleks, både for unge og for voksne. Handlekompetence bliver et centralt begreb, der hvor vi griber sammenhængen.

Kravet om, at situationen eller begivenhederne skal have en vis kompleksitetsgrad kan uddybes til også at indebære et krav om delvis uforudsigelighed. For at man kan tale om udøvelse af kompetence, må det kræve, at meningen – og målet ikke på forhånd er klart i den pågældende situation, det skal findes/skabes. I situationer, der er tilstrækkeligt afgrænsede og forudsigelige til, at man kan klare sig med vanemæssig adfærd eller rutiner, er det ikke nødvendigt at søge og skabe mening, her er den givet.

At opretholde en vane kræver derfor ikke udfoldelse af handlekompetence, det er først i det øjeblik vanen brydes, at det kræver handlekompetence. Tidligere rutinemæssigt fastlagte situationer må omdefinieres og nytolkes, ud fra – i hvert fald delvist – nye og uforudsigelige elementer: psykiske og fysiologiske tilstande, sociale krav og forventninger etc., etc.

Der vil i forskellige situationer altid være tale om et kontinuum mellem kendt og ukendt, samt om forskellige grader af kompleksitet. Nogle situationer er dog tilnærmelsesvist forudsigelige, i hvert fald, hvis man inddeler i tilstrækkeligt små perioder. I de situationer er det ofte tilstrækkeligt at udfolde rutinehandlinger eller kæder af rutinehandlinger. Rutinehandlinger kan ikke som enkeltstående handlinger ses som udfoldelse af handlekompetence, da de isolerede situationer de indgår i, i høj grad er præget af forudsigelighed og enkelhed. Men de kan naturligvis indgå som elementer i en længere kæde af handlinger, der tilsammen er udtryk for udfoldelse af handlekompetence. Yderligere kan der ske uventede brud på forudsigeligheden, så er det ikke længere tilstrækkeligt at udfolde rutinehandlinger – ny mening må skabes, før kvalifikationerne kan omsættes i målrettet handling. Eller man kan beslutte sig for nye mål. De situationer vil kræve udfoldelse af handlekompetence.

Handlekompetence som målrettet handling, der forudsætter mening

Jensen og Schnack karakteriserer handlinger som besluttede og målrettede opgaver. Opnåelse af målsætninger indgår i Fords definition af kompetence. Rasmussen er i sin kompetencedefinition inde på, at det er det at skabe mening, frem for alene målsætninger, der er centralt for kompetence. Han ser dog udøvelsen af kvalifikationer (målrettede) og kompetencer (meningsdannende) som to tæt forbundne processer.

Både kapaciteten til at danne mening og til at opstille mål kan opfattes som processer der i høj grad involverer emotionelle vurderinger. Kapaciteten til at kunne skabe mening i en situation, kan endvidere ses som en forudsætning for at kunne opstille målsætninger, som personen oplever som sine egne. De meningsskabende og målsættende processer kan opfattes

som to sider af samme sag, men med forskellig vægtning og retning i konkrete situationer. Hvor en målsætning pr. definition er rettet mod fremtidige begivenheder, kan den meningssskabende proces opfattes som primært rettet mod aktuelle eller fortidige begivenheder (Albertsen, 1998).

For at der skal være tale om udfoldelse af handlekompetence, må situationen og handlingerne i den altså kunne bringes til at give mening og bringes i overensstemmelse med målsætninger, som personen kan gøre til sine egne. På den måde afgrænses handlekompetence fra handlinger igangsat af tvang. Påtvungne handlinger indebærer, at personen ikke deler de mål handlingen er rettet mod. I nogen tilfælde kan det lade sig gøre, selv ved tvangsmæssigt arbejde, at udvikle andre og personlige målsætninger i relation til arbejdet, så det igen kan bringes til at udfordre handlekompetencen.

Viktor Frankl har beskrevet, hvordan koncentrationslejrfangernes overlevelse netop afhæng af, om de var i stand til at skabe en alternativ mening i en næsten fuldkommen tvungen situation (Frankl, 1993).

Ud fra disse overvejelser kan man sige, at handlekompetence udfoldes i situationer præget af nogen grad af uforudsigelighed og kompleksitet. En af forudsætningerne for udfoldelsen er, at man er i stand til at danne mening af situationen, og på den baggrund finde frem til personlige målsætninger i den.

Kompetence som samfundsmæssigt begrundet

I diskussionen af spørgsmålene tegner der sig en særlig problematik, der knytter sig til handlekompetencens forankring eller måske fundering i individet.

Det er væsentligt at få præciseret, at handlekompetence ikke er et spørgsmål om at *være* et individ, der kan magte den moderne verden, men om at være i stand til at kunne handle i den moderne verden, og derfor at *tilegne sig modernitetens kompetencer*. Individet finder ikke sine kompetencer i sig selv, men i verden omkring sig, og dette sker i en proces, i et udviklingsforløb.

Hvis vi skal omformulere kompetenceperspektivet til et samfundsmæssigt udviklingsperspektiv kan det f.eks. gøres ved at følge Sven Mørchs fremstilling (Mørch, 1998). Han peger på, at udviklingsbegrebet indeholder flere samtidige aspekter. At være, at vide og at gøre. Disse aspekter er alle til stede som samfundsmæssige udfordringer for den enkelte. At være handler om at kunne se sig selv som person. Før i tiden handlede det om »dannelsen«, hvorved individet kunne se sig som samfundsmæssig borger igennem sin dannelse. I dag handler det om at se sig selv som individ i et moderne samfund. Dvs. at kunne vurdere sig selv i relation til verden omkring sig. Man kunne kalde det en form for refleksiv selvforståelse.

At vide handler om at være uddannet. Vidensdimensionen er på samme måde en samfundsmæssig dimension. Viden som findes og overføres til individet er yderst forskellig over tid og efter social klasse. Det handler også om i praksis »at gøre. At kunne deltage i samfundets praksisser, handle i verden. Denne dimension er den klareste kompetencedimension. Den er ikke alenestående, den hører ikke til det enkelte individ. At være kompetent forudsætter både selvforståelse og viden og handlefærdighed. Det interessante er, at det er kompetencedimensionen, der efterspørger relevans af denne viden og selvforståelse.

Denne udviklingsmodel – hvis man ville kalde den sådan – er en generel model, men den peger på, at i forandringsammenhænge, eller hvis traditioner m.h.t. at fungere dannet eller vidende brydes op, så bliver kompetenceaspektet dominerende. Indsigt i meningsfuldhed og handlekompetence i verden synes væsentlig for at kunne fungere.

Modellen fortæller, at det ser ud til at være væsentligt at efterspørge kompetence som det nye centralbegreb. Kompetence er som sådant et samfundsmæssigt forhold, som handler om at kunne indgå i de praksisser, som findes, at kunne bruge og forandre dem, og at kunne reflektere sig selv og sin viden i disse praksisser. Udfordringen bliver derfor at klargøre de praksisser, som udpeger menneskers moderne liv.

Med denne klargøring af kompetence som et samfundsmæssigt forhold, som den enkelte bliver agent for synes flere forhold at blive bragt på plads. Handlekompetence peger på, at individets handlinger er samfundsmæssigt kompetente eller i al fald skal vurderes i forhold hertil. Det betyder, at handlekompetence for sit indhold refererer til, at mennesker kan indgå i og gøre sig til individer eller agenter i verden. De kan bl.a. lave verden om.

Men det fortæller ikke, hvad der er godt eller skidt. Dette kræver en klargøring af, hvad hensigtsmæssig vil sige. At handlinger eller praksisser er hensigtsmæssige for individet og for samfundet, det kan vi eller de empiriske undersøgelser ikke sige noget klart om. Det kan heller ikke blot afklares som normativt rigtigt eller værdimæssigt accepteret, som var det noget, vi ved. Det ved vi ikke. Det kræver en bredere analyse af individuel udvikling i forhold til samfundsmæssig konstruktion og forandring. Udvikling kan altid kun ses i sin samfundsmæssige reference.

I den pædagogiske praksisammenhæng peger vores overvejelser på, at det er væsentligt at give børn og unge handlekompetence som kompetencer til at tage del i de muligheder, som findes i verden, *i og uden for skolen*.

I sundhedspædagogiske sammenhænge kan vi også se, at mennesker skal kunne udvikle »hensigtsmæssig praksis« i den verden, de lever i. Det kræver et refleksivt forhold til viden og livsperspektiv.

Personlig kapacitet?

Når man opfatter handlekompetence som individets faktiske realisering af praksismuligheder, så må de personlige kvaliteter ses som forudsætninger for, og ikke som lig med handlekompetence, adskillelsen begreberne imellem er central. Kriterierne for at afgøre, hvorvidt noget er udfoldelse af handlekompetence eller ej, ligger i den samfundsmæssige kontekst. Det indebærer, at den samme person kan udvise stor handlekompetence i én sammenhæng og ringe handlekompetence i en anden. F.eks. kan han være en glimrende forretningsmand, der forstår at udnytte skiftende økonomiske konjunkturer, og samtidig være ude af stand til at klare en sygdom med uforudsigelige fremtidskonsekvenser og med svaghed og afhængighed af andre. Der er derfor ikke, ud fra dette perspektiv, tale om en stabil personlig egenskab, der gælder alle områder. Der er dog i den dagligdags tænkning en tendens til, at vurdere den generelle handlekompetence som »bedre« hos nogen end hos andre.

Selv om individet »demonstrerer« kompetent handling, så er det vigtigt at forstå, at det gør han eller hun alene i relation til specifikke samfundsmæssige praksissammenhænge. Handlekompetence er dermed noget, individet udfolder i sin relation til omverdenen i specifikke situationer. Den bygger imidlertid samtidig på en hel række forskellige personlige kvaliteter og kontekstafhængige forhold, som i de situationer i større eller mindre grad har betydning.

Definition af handlekompetence

I det foregående er nogle centrale elementer i diskussionen af handlekompetence blevet taget op, især har vi interesseret os for det sagsforhold, at individets handling(er) altid må ses i sammenhæng med det sociale/samfundsmæssige handlingsgrundlag.

Det er blevet diskuteret, hvorledes handlekompetence som et psykologisk begrundet fænomen kan tages op. Hvilke er kriterierne for vurderingen af, hvad der er kompetent, skal vi vurdere det, skal det ligge i eller udenfor definitionen af begrebet, – hvilke handlinger, kan tælle som kompetente? Eller sagt med andre ord: I hvilken grad skal handlekompetence opfattes som en almen eller måske individuel personlig kapacitet eller i hvilket grad er den en kontekstafhængig relation.

Det er blevet foreslået, at kapaciteten til at kunne danne mening og opstille personlige målsætninger i situationer præget af uforudsigelighed er en af de væsentlige forudsætninger for udfoldelsen af handlekompetence. På baggrund af bl.a. disse diskussioner kan opstilles et bud på en definition af handlekompetence, som måske kan gøre begrebet mere anvendeligt i psykosocial sundhedssammenhæng:

Handlekompetence er et samfundsmæssigt fænomen, som kommer til udtryk i den enkeltes handlinger for at indgå i, bruge og forandre eksisterende praksisser. Udfoldelse af handlekompetence indebærer at individet opstiller og realiserer personlige mål eller delmål i delvist uforudsigelige situationer. Realiseringen af målene opnås gennem kvalificeret og motiveret handling indenfor det givne handlerum. Udfoldelse af handlekompetence bygger på en række personlige kvaliteter og kontekstafhængige forhold.

Handlekompetencens komponenter eller forudsætninger:

Den ovenstående definition af handlekompetencebegrebet peger også på nogle af problemerne ved den måde, begrebet i øvrigt anvendes på. Hvis vi vender os til nogle af de mest vidende forfattere inden for området, så efterlyser f.eks. Jensen og Schnack en nærmere beskrivelse af de komponenter, som handlekompetence består af. Måske er tvivlen rejst på baggrund af, at vi netop i den pædagogiske forskning og i sundhedsforskningen har de »endpoints«, som vi tidligere antydede som centrale i forskningen og i den praktiske anvendelse.

De ovenfor nævnte forfattere foreslår selv som væsentlige faktorer i handlekompetence: Viden, engagement, indsigt, færdigheder, mod, handleerfaringer og tillid til egen handlekraft. Det gør de ud fra en opfattelse af handlekompetence som en »evne og vilje« til at kunne handle. Altså noget som ikke nødvendigvis udfoldes, men som et individ kan være i besiddelse af som almene forudsætninger. Her kan der ses en parallel til f.eks. Banduras tænkning om Self-Efficacy (se senere).

Tilsvarende til Jensen og Schnack opfatter Mogensen handlekompetence som en personlig kapacitet, evne og vilje, der bygger på kritisk tænkning, handleerfaringer, personlige værdier, fortolkningskriterier og personlighedsmæssige faktorer.

Hvis man, som det her er foreslået, opfatter kompetence som selve realiseringen af personlige forudsætninger, som opnåelse af det man har sat sig for, uden en forståelse af kompetencens samfundsmæssige grundlag, så fører det let til, at de samfundsmæssige perspektiver bliver inddraget enten som moralske eller normative antagelser.

Og i sundhedsfeltet har normative antagelser en væsentlig vægt og status: Vi finder det væsentligt, at de unge ikke ryger, at de ikke går ud til vilde fester, og at de afholder sig fra f.eks. at bruge Ecstasy.

Stadigvæk er der selvfølgelig tale om, at der er nogle mere eller mindre generelle forudsætninger både hos personen og i omgivelserne, som skal være opfyldt, for at man kan udfolde handlekompetence i specifikke situationer. Vi tegner nogle af dem op, idet vi samtidig erkender og er klar over, at andre med god ret kunne mene noget andet eller mere:

- Man skal have de fornødne færdigheder og kundskaber
- Der skal være tilstrækkelige muligheder og ressourcer til rådighed i omgivelserne
- Man skal være motiveret (Inspireret af Ford 1992)
- Man skal også have en tilstrækkelig positiv selvforståelse i relation til at kunne og turde handle i verden (Mørch, 1998)

At være motiveret (som er den psykologisk mest interessante dimension) indebærer: 1) at man kan opstille mål 2) i overensstemmelse med ens emotionelle oplevelser af situationen og 3) ud fra en vurdering af ens personlige kapaciteter og 4) af de omgivelsesmæssige ressourcer og forhindringer (ibid).

Herudover skal man faktisk være i besiddelse af eller være i stand til at tilegne sig de nødvendige færdigheder, herunder kapacitet til at kunne overføre færdigheder og viden fra et område til et andet. Og samtidig kræver udfoldelse af de specifikke kompetencer, at de nødvendige omgivelsesmæssige betingelser er til stede.

Hvis man f.eks. har ønsket at holde op med at ryge – og det faktisk er lykkedes for en, så har man udvist kompetence under de konkrete omstændigheder, der har været til stede. At det faktisk lykkedes for en, kan bl.a. bero på: at man har været dygtig til at opstille målsætningen på en måde, så den blev realistisk for en: at man ikke har valgt at stoppe lige før deadline på et større projekt, at man selv har troet på, at man var i stand til at holde op, at man har inddraget de nærmeste i projektet og sikret sig deres opbakning og har været i stand til at trække på alternative handlemuligheder, når smøg-trangen har været stærk. På forskellig vis udtryk for kapaciteter, som man formodentlig også vil kunne trække på i enkelte eller i mange andre situationer.

Handlekompetencen som sådan opfattes altså her som kontekst- og situationsspecifik, og der findes ud fra denne synsvinkel ikke nogen størrelse som »generel handlekompetence«, som personen kan være i besiddelse af og som man kan udvikle eller undersøge. Der er egentlig ikke noget fastlagt »endpoint«, sådan som sundhedsforskningen ofte kan fremstille sagen som. Men man kan udvikle eller understøtte udfoldelsen af specifikke former for handlekompetence, og man kan understøtte eller stimulere udviklingen af de personlige og situationelle forudsætninger, som handlekompetencen hviler på.

De personlige kapaciteter som handlekompetencen hviler på, kan have større eller mindre specificitet eller globalitet. F.eks. kan læsefærdigheder bruges meget bredt, mens færdigheder i at stå på skøjter har et meget snævrere anvendelsesområde. Det samme gælder de omstændigheder, der definerer situationen og de perspektiver, den indebærer eller fører med sig. Det kan være omstændigheder, som har større eller mindre udstrækning til an-

dre situationer også, større eller mindre globalitet. Graden af specificitet har betydning for mulighederne for at udvikle forudsætningerne for handlekompetence.

Begrebet er med den her foreslåede definition meget omfattende, og forudsætningerne dækker elementer, som hver for sig udgør store forskningsområder – en længere præsentation og diskussion vil derfor hurtigt føre for vidt, men en kort skitsering af forudsætningerne for udfoldelse af handlekompetence er nok på sin plads:

Man skal have de fornødne færdigheder og kundskaber

Begrebet om handlekompetence bygger på, at der faktisk er nogle færdigheder samt en viden at benytte sig af. Hvilke færdigheder og viden, der er brug for, afhænger naturligvis helt af den aktuelle situation og opgave. Det har netop været vort ærinde i denne artikel at vise, at der er en helt tæt sammenhæng mellem verden, som den præsenterer sig for den enkelte, og den enkeltes forudsætninger for at håndtere den.

I en pædagogisk sammenhæng er det en af de mest basale opgaver overhovedet at tage stilling til, hvad det er for færdigheder og kundskaber eleverne/de studerende/børnene/de unge skal have. Her ligger hele kompetencediskussionen. Hvad er det centralt at lære? Hvornår og for hvem?

Med den definition af handlekompetence, som her er præsenteret, har det været en af pointerne at lægge diskussionen uden for selve begrebets definition.

Kompetencespørgsmålet efterlyser en samfunds- og udviklingsforståelse og de krav, dette sætter til den enkeltes praksis. Jensen og Schnack er inde på, at opdragelse til demokrati og politisk dannelse er centralt i en skolesammenhæng (Jensen og Schnack, 1992). Kristensen kommer også med et bud på, »hvori de grundlæggende kundskaber må bestå, hvis børn og unge skal erhverve sig en handlingskompetence«. Han mener bl.a., at de består i at lære at undersøge og forstå udviklingstendenser og påvirkningsmuligheder, og lære at klargøre, diskutere og tage stilling til værdier. Grundlaget er en tillid til sig selv og omverdenen (Kristensen, 1987). Skal begrebet om handlekompetence bruges udenfor skolesammenhængen, vil det givetvis være andre – og i nogle tilfælde også mere specifikke – færdigheder, der er brug for. Vores tanke er her at fastholde fokus på mennesker i deres livssammenhæng, uanset alder eller endog sygdomsstatus.

Skal man søge at styrke udfoldelsen af handlekompetence generelt, er det vigtigt at understøtte tilegnelsen af nogle alment menneskelige færdigheder, men som dog også bliver individets: F.eks. sociale færdigheder, færdigheder i at undersøge og diskutere og som noget centralt: strategier for beslutning, planlægning og gennemførelse af målsætninger. Færdigheder som er brugbare i relation til mange forskellige områder, men som nød-

vednødvendigvis må anvendes i relation til et bestemt indhold. Ønsker man at støtte udfoldelse af handlekompetence på enkelte prioriterede områder, så må man samtidig støtte tilegnelsen af viden og færdigheder netop på disse områder.

Der er netop ikke tale om et enten/eller i forhold til generelle eller mere specifikke færdigheder. Men man kan antage, at desto bredere færdighedsregister og specielt erfaringshorisont, desto lettere at etablere overførsel af viden og færdigheder (Ford, 1992). Og dermed desto større fleksibilitet og større sandsynlighed for udfoldelse af handlekompetence.

Der skal være tilstrækkelige muligheder og ressourcer til rådighed i omgivelserne

Når handlekompetence opfattes som noget, personen erhverver i sin relation til omverdenen, er det indlysende at beskaffenheden af denne omverden er væsentlig også for den individuelle handlekompetence. Det gælder både meget overordnede forhold. Vi skal tænke på sociale, kulturelle, økonomiske, klimatiske og juridiske forhold, som kan have afgørende betydning for, hvilke målsætninger det er muligt at gennemføre på en lang række områder af betydning for den enkelte og hans/hendes virkeliggørelse af målsætninger og tilfredshed med eget liv. Og det gælder mere snævre betingelser: Konkret støtte eller modstand fra andre betydende personer, økonomi, materialer, transportmuligheder etc.

I mange tilfælde vil den mest effektive måde at støtte den enkeltes udvikling af handlekompetence på være denne: At skabe bedre rammer for praksis. Præcis hvad »bedre rammer« indebærer, afhænger igen af den konkrete situation. Det kan f.eks. være bedre transport til og fra varmtvandstræningen for gangbesværede, for at øge deres muligheder for deltagelse, flere træer og buske i daginstitutionerne for at stimulere den motoriske udfoldelse og børnenes hulebygning, eller heroin til stofmisbrugere for at frigøre ressourcer til andet end at opretholde livet.

Man skal være motiveret

Ligesom de praktiske rammer ikke gør det alene, så gør ressourcerne og færdighederne det ikke i sig selv betragtet. Hvis personen ikke er motiveret for handling kan færdigheder og rammer være nok så ideelle, uden at det fører til handling på et fremadrettet eller udadrettet niveau. Vi er klar over, at vi igen er inde på et normativt plan!

Martin Ford er kommet med et bud på en pragmatisk rammedefinition af motivation, der kan rumme mange af de delaspekter, som de mest anvendte teorier om sundhedsadfærd inddrager, og samtidig sætte dem i rela-

tion til en mere overordnet forståelse af, hvordan mennesker fungerer (Ford, 1992 og Ford, 1987).

Ford definerer motivation som et integreret mønster mellem tre størrelser: Målsætninger, emotioner og personlige forestillinger om egne ressourcer og ressourcer i omverdenen (Ford, 1992). De tre størrelser påvirker gensidigt hinanden, ja de er for så vidt uadskilleligt forbundet med hinanden. Men de kan hver for sig blokere for motivationen. Det skal forstås på den måde, at hvis enten mål, emotioner eller forestillinger ikke peger i samme retning som de andre, så er motivationen ikke positiv, uanset hvordan de andre faktorer ser ud. Man kan altså ikke blot summere de tre størrelser op, for at konstatere *hvor* positiv motivationen er. Man kan have et ønske eller en målsætning i en bestemt retning, men mangle troen på, at man kan udføre det der kræves, og det kan blokere motivationen. Omvendt kan man have troen på, at man f.eks. kan holde op med at ryge, uden at man har nogle aktuelle målforestillinger om at gøre det. Så fører det ikke til en øget motivation på netop dette område. Eller man kan have målsætninger og tro på, at man har kapaciteterne til at opnå disse, men samtidig en forestilling om, at omgivelserne i høj grad vil forsøge at modarbejde ens forsøg på at opnå dem. De forskellige størrelser kan gensidigt influere på hinanden. Forestillingerne om, hvad man er god og knap så god til, vil f.eks. i mange situationer påvirke ens målsætninger. Det er væsentligt for motivationen som helhed, at der er overensstemmelse mellem mål, emotioner og forestillinger om ressourcer.

Motivation skal ikke opfattes som en tilstand, men som en proces under konstant forandring i relation til skiftende indre og ydre omstændigheder. Det er derfor mere præcist at tale om motivationelle processer end om motivation som sådan.

Udfoldelse af handlekompetence forudsætter:

– *Aktive, bevidste målsætninger.*

Man må opleve – eller kunne skabe en overensstemmelse mellem ens målsætninger/motiver/intentioner eller ønsker og så den situation, man befinder sig i, for at være motiveret for handling. Målsætninger opfattes bredt, ikke kun som slutproduktet af en motivationel proces, der munder ud i en handlingsintention (se f.eks. Ajzen & Fishbein, 80, og Ajzen, 91), men som udtryk for individets rettethed eller retning. En rettethed, der kan være mere eller mindre bevidst. Mål dækker i denne opfattelse både over ikke- eller kun delvist bevidste ønsker og fantasier og over egentlige handlingsintentioner, over overordnede og langsigtede mål eller motiver og kortsigtede mål og delmål.

For at kunne ændre retning, bryde rutiner og udfolde handlekompetence kræves der dog, at målene tages op til bevidst refleksion og overvejelse. Og det sker løbende: Målsætninger opfyldes, opgives, skiftes ud og foran-

dres kontinuerligt i relation til konteksten og igennem den sociale interaktion.

Blandt andet i sundhedspædagogik er der derfor mange muligheder for i praksis at understøtte, klargøre og differentiere specifikke målsætninger. Vi skal blot være opmærksomme på ikke blot de enkelte personers forudsætninger og motivationelle grundlag for at leve op til vore krav – vi skal først og fremmest være opmærksomme på, hvad vort eget praksisgrundlag er. Her må vi arbejde på opbygningen af et bredt hierarki af målsætninger, der kan øge mulighederne for at overføre viden og kunnen fra et område til et andet.

– *Overensstemmelse mellem ens bevidste målsætninger og ens emotionelle oplevelse af situationen.*

Målsætninger og emotioner er ideelt set tæt forbundne. Emotionerne afspejler oplevelsen af væsentlighed og udgør dermed en umiddelbar kilde til information om problemer og muligheder i udvekslingen med omverdenen set i relation til individets egne mål. Disse er med til at forberede en person på handling, – skabe en handlingsparathed. De fungerer som en slags genvej til handling. De fortæller ikke præcist, hvad der er sket og hvad der skal gøres, men de giver en form for indbygget tolkning af situationen (Oatley & Jenkins, 1996, Ford, 1992, Buck, 1987, Holzkamp-Osterkamp, 1971). Man kan dog ikke tage for givet, at bestemte emotioner vil medføre bestemte handlingskonsekvenser. Det er først i interaktionen mellem emotionelle og kognitive vurderinger af situationen, at specifikke handlingsretninger krystalliserer sig. Emotionerne kan derfor heller ikke bruges som selvstændige prediktorer for adfærd. Oplevelsen af angst for en sygdom kan f.eks. enten føre til, at man forsøger at beskytte sig mod sygdommen, eller at man forsøger at beskytte sig mod angsten.

Det, at kunne lytte til og aflæse sine emotioner, sætte ord på dem, relatere dem til målsætninger og bruge dem retningsgivende, kan være mere eller mindre godt udviklet hos forskellige personer og kan variere fra følelse til følelse, fra mål til mål og fra situation til situation. At understøtte opmærksomhed på, beskrivelse af og etablering af sammenhæng mellem emotioner og mål vil være en væsentlig opgave for en sundhedspædagogik, der vil stimulere udfoldelse af handlekompetence.

– *At der er overensstemmelse mellem ens målsætninger, emotioner og forestillingerne om ens egne kapaciteter og omgivelsernes ressourcer og forhindringer:*

For motivationen er det ikke afgørende, hvad personen reelt kan, eller hvordan omgivelserne faktisk ser ud eller fungerer. Det der er afgørende er, hvordan personen forestiller sig eller forventer, at omgivelserne er, og hvad personen forventer, at han er i stand til. I praksis ligner forventningerne selvfølgelig som regel realiteterne, men der er ikke nødvendigvis sammen-

fald. De forestillinger som først og fremmest er væsentlige for motivationen er dem, der har relation til de personlige målsætninger. Det er forventningerne til, om man er i stand til at opnå sit mål, hvis man prøver. Forventninger til ens egne færdigheder og kunnen og til den støtte eller modarbejdning, der vil komme fra omgivelserne, hvis man forsøger. I tankerne vurderer man mulighederne, sammenligner det man godt vil opnå (målet) med det, man tror vil ske, hvis man forfølger målet. Det er den slags forventninger, der er centrale for motivationen.

Albert Bandura har i Social Cognitive Theory kaldt den type forestillinger der handler om, hvordan man vurderer ens egne muligheder for at kunne klare en bestemt opgave i en bestemt situation, for Self-Efficacy forestillinger. Self-efficacy forestillinger er ikke givet en gang for alle, de forandres løbende og i takt med at man får nye færdigheder og nye erfaringer med ens færdigheder. I sundhedspædagogisk sammenhæng kan man understøtte oplevelsen af Self-Efficacy på mange måder. Bandura fremhæver, at det at få egne, gerne nye, erfaringer generelt er den mest effektive måde at forandre Self-Efficacy forestillinger på (Bandura, 1986, Bandura, 1997).

Ikke alene er forventningerne til ens egne kapaciteter af betydning for motivationen, ens forventninger til *omverdenen* kan også have indflydelse på, om man vil forfølge et mål. Hvilken støtte eller modstand, man regner med at møde fra omgivelserne. Det giver det bedste udgangspunkt for udfoldelsen af handlekompetence, hvis forestillingerne om en selv og omverdenen er nogenlunde realistiske, eller evt. lidt optimistiske. Hvis forhindringer opfattes som noget, der kan overvindes og manglende kapaciteter som noget, der kan læres. En idealistisk utopiaforestilling, eller en urealistisk selvovervurdering, hvor rammerne og det faktiske handlerum forsøges negligeret, er ikke noget godt udgangspunkt for udfoldelse af handlekompetence. Og endnu værre er en global forestilling om, at man er uduelig eller at omverdenen er truende, som den f.eks. kan forekomme ved depression, paranoia eller generaliseret angst.

Forestillingerne om omverdenen kan, ligesom forestillingerne om en selv, bedst ændres gennem nye erfaringer med omverdenen. D.v.s. at der faktisk sker ændringer i de aktuelle omgivelsesmæssige betingelser. Det nytter åbenlyst ikke at ændre f.eks. på en patients forestillinger om, at lægen vil tale i et uforståeligt sprog, hvis ikke lægens faktiske sprogbrug samtidig forandres. Men i nogle tilfælde, som f.eks. ved generel paranoia eller utopiaforestillinger, er det dog nødvendigt, f.eks. gennem terapi, at forandre den generelle tolkning af omverdensbetingelserne, snarere end de faktiske omgivelser.

Integrationen i den motivationelle proces:

Det er først igennem den motivationelle proces, hvor forskellige parallelle og modstridende målsætninger afvejes mod hinanden, hvor den emotionelle farvning afstemmes og tilpasses med forestillingerne om ens egne og

omverdenens kapaciteter, at egentlige handlingsintentioner og handlingsrettethed fremkommer. En kvinde har måske et ønske eller en fantasi om at danse moderne dans. Det kan p.g.a. begrænset tid komme i modsætning til andre parallelle målsætninger om at ville starte egen virksomhed eller være mere sammen med sine børn, og det kommer måske aldrig videre end til ønsket. Det kan også være, at hun er overvægtig og forestiller sig, at de andre på holdet af den grund vil kigge skævt til hende. Måske tænker hun »dem om det, jeg behøver ikke deres opbakning« – og fantasien udvikles muligvis til en handlingsintention. Eller måske overvældes hun af angst for nedladende blikke og bemærkninger længe inden ønsket bliver til en handlingsintention. Her er det kombinationen af forventningerne til en selv og til omgivelserne, der er afgørende for motivationen.

Handlekompetence til hvad og hvorfor?

Som det er fremgået af det tidligere skrevne, kan handlekompetencen altså både bero på forudsætninger af meget almen og af meget specifik karakter, og bl.a. afhængig heraf, kan de være sværere eller lettere at forandre. Og først og fremmest: Hvorvidt der er grund til at forandre noget som helst, er et spørgsmål om praksis såvel som normative forhold. Generelt kan handlekompetencen bedst understøttes gennem støtte og differentiering af både motivation, færdigheder og omgivelsesmæssige betingelser. Motivationen kan samtidig bedst understøttes ved at både målsætninger, emotioner og forestillinger om en selv og omgivelserne inddrages og differentieres.

Hvorvidt begrebet om handlekompetence med dette forsøg på afgrænsning bliver forskningsmæssigt anvendeligt – det skal endnu være usagt. Under alle omstændigheder er det et meget overordnet begreb, som lettest lader sig anvende i praktiske sammenhænge, hvis man følger det op af specificeringer eller operationaliseringer af: – handlekompetence til hvad? – i hvilken sammenhæng?

Skal man empirisk undersøge personers handlekompetence på specifikke områder, er det i hvert fald ikke tilstrækkeligt at undersøge adfærden på det pågældende område, man må som et minimum kunne karakterisere forholdet mellem personens målsætninger eller intentioner på området og personens handlinger for at opnå dem. Opnår personen faktisk det han/hun ønsker gennem sine handlinger? Opnår hun det delvist eller slet ikke? Man kan f.eks. ikke tale om, at en person har en ringe handlekompetence, fordi vedkommende ryger. Men hvis personen gentagne gange uden succes har forsøgt at holde op, kan man konstatere, at forudsætningerne for udfoldelse af handlekompetence på det område, ikke har været gode.

Og ud over for personen selv naturligvis, er det interessante jo heller ikke så meget *om* vedkommende udfolder handlekompetence, men snarere hvad det var, der muliggjorde det. Udfordringen ligger i at finde ud af,

hvordan de forskellige forudsætninger er relateret indbyrdes, og på hvilke måder de kan udvikles og differentieres for at støtte udfoldelsen af handlekompetence.

REFERENCER

- AJZEN, I. (1991): The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- AJZEN, I & FISHBEIN, M. (1980): *A Theory of Reasoned Action*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall Inc.
- ALBERTSEN, K. (1999): *Motivation for forandring af sundhedsvaner – Et sundheds-pædagogisk perspektiv med fokus på unge og rygning*. Ph.d. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- BANDURA, A. (1986): *Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall Inc.
- BANDURA, A. (1997): *Self-efficacy. The Exercise of Control*. NY: W.H.Freeman and Company.
- BUCK, R. (1987): *Human motivation and emotion*. 2.ed., John Wiley & sons.
- FORD, D.H. (1987): *Humans as self-constructing living systems: A developmental perspective on behavior and personality*. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- FORD, M.E. (1992): *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA, US: Sage Publications, Inc.
- FRANKL, V.E. (1959/1993): *Psykologi og eksistens*, 2 ed. København: Gyldendal.
- GIDDENS, A. (1991): *Modernity and Self-Identity*. Pol. Press
- HOLZKAMP-OSTERKAMP, U. (1979): Erkendelse, emotionalitet, handleevne. In Drejer, O. (ed.): *Den kritiske psykologi*. København: Bibliotek Rhodos.
- JENSEN, B.B. & SCHNACK, K. (ed.) (1993): *Handlekompetence som didaktisk begreb*. Didaktiske studier. Bidrag til didaktikkens teori og historie, bd 2. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- JENSEN, B.B., & SCHNACK, K. (1995): Handlekompetence som pædagogisk udfordring. *Nordisk Pædagogik*, 15 (4), 209-216.
- KRISTENSEN, H.J. (1991): *Pædagogik -teori i praksis. Skolen i 90'erne*. København, Gyldendal.
- MOGENSEN, F. (1995): *Handlekompetence som didaktisk begreb i miljøundervisningen*. Ph.d.afhandling. København: Danmarks Lærerhøjskoles trykkeri.
- MØRCH, S. (1994): Handlingsteorien. *Udkast*, nr. 1, 22, s. 3-47
- MØRCH, S. & LAURSEN, S. (1998): *At lære at være ung*. Ungdomsringen.
- OATLEY K. & JENKINS, J.M. (1996): *Understanding Emotions*. Oxford, England UK: Blackwell Publishers, Inc.
- RASMUSSEN, O.E., (1995): A Strategy for the Development of a Theory of Organizational Leadership and Administration. *Psychological Yearbook University of Copenhagen*, Vol.2., 53-80, København: Museum Tusulanum Press.
- UNDERVISNINGSMINISTERIET (1998): *Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab*. København: Undervisningsministeriet 1995, Folkeskoleafdelingen.
- WALLERSTEIN, N. (1993): Empowerment and health: The theory and practice of community change. *Community Development Journal*, 28(3), 218-227.
- ZIMMERMAN, M.A. ISRAEL, B.A., SCHULZ, A. & CHECKOWAY, B. (1992): Further Explorations in Empowerment Theory: An Empirical Analysis of Psychological Empowerment. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 20, 6, 707-727.