

Aalborg Universitet



**AALBORG
UNIVERSITY**

Læring i tilknytning til virksomheden

Rasmussen, Palle Damkjær

Published in:
Børsens ledelseshåndbøger

Publication date:
2000

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Rasmussen, P. D. (2000). Læring i tilknytning til virksomheden. *Børsens ledelseshåndbøger*.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Læring i tilknytning til virksomheden

Palle Rasmussen

Min mor var folkeskolelærer i en lille kommune på Sjælland. Hun har nogle gange fortalt om, hvor svært det var at få lov til at efteruddanne sig, især før kommunalreformen i 1960. Kommunalbestyrelsen skulle bevilge kursusudgift og vikar. De lokale landmænd, som der var flest af i kommunestyret, kunne ikke se, at lærerinden havde brug for at blive klogere for at undervise deres børn. De så ikke efteruddannelse som dygtiggørelse, men som et personalegode (selv om de næppe ville have brugt det ord). Og som offentligt ansat havde lærerinden vel penge og fritid nok i forvejen. Så der var ikke mange muligheder for en ung, engageret lærer med lyst til at dygtiggøre sig.

Der er sket meget siden dengang. Hvor det for min mor handlede om at få lov til at tage på kursus en sjælden gang, taler man i dag ofte om “lærende arbejdspladser”, også inden for det offentlige. Selv om virkeligheden ikke altid lever op til de fine ord, er der ingen tvivl om, at de offentlige arbejdsgivere i dag anerkender behovet for stadig efter- og videreuddannelse af medarbejderne.

Livslang læring og nye kvalifikationer

I de senere år er der blevet lagt stadig stærkere vægt på efter- og videreuddannelse i tilknytning til arbejdspladsen. Det er en international tendens, men den er måske særlig mærkbar i Danmark, fordi dansk uddannelsespolitik traditionelt har været så stærkt knyttet til det offentlige uddannelsessystem. Udviklingen betyder bl.a., at begrebet “livslang læring” på ny har vundet udbredelse, men med et andet indhold end tidligere (jfr Rubenson 1997). Begrebet blev oprindeligt lanceret af UNESCO i slutningen af 60'erne. Det byggede dels på en humanistisk opfattelse af uddannelse som en personlig og social udviklingsproces, dels på et princip om lighed og retfærdighed i fordelingen af uddannelsesmulighederne. Livslang læring skulle bidrage til den voksne befolknings mulighed for livskvalitet. I en periode var der betydelig politisk opmærksomhed omkring disse ideer, men så forsvandt de fra den politiske debat. I slutningen af 80'erne dukkede livslang læring imidlertid op igen, men med andre udgangspunkter. I de policydokumenter om efter- og videreuddannelse, som forskellige lande har fremlagt inden for de sidste 10 år, er engagementet for lighed stort set fraværende, og det økonomiske perspektiv dominerer helt. Det hænger ikke kun sammen med “vidensøkonomi” og nye kompetencebehov i arbejdslivet, men også med en markedsorienteret indfaldsvinkel, som er grundlæggende skeptisk over for enhver indblanding fra regeringer.

Man kan således med en vis ret tale om første og anden udgave af begrebet om livslang læring. Hvor første udgave forblev et sympatisk, men luftigt program, bygger anden udgave på, at livslang læring er blevet en realitet for en væsentlig del af befolkningen i den industrialiserede verden. Men i anden udgave savnes en kritisk bevidsthed om, hvordan sociale og kulturelle forhold skaber meget forskellige forudsætninger for livslang læring.

Behovet for uddannelse og kvalificering i tilknytning til arbejdspladsen må ses på baggrund af den økonomiske, tekniske og sociale udvikling. Analyser af denne udvikling peger ofte på tre centrale drivkræfter for forandring. For det første den ny teknologi (herunder ikke mindst informations- og kommunikationsteknologien), som på mange måder forandrer både produktionsprocesserne, markederne og virksomhedernes samspil med resten af samfundet.

For det andet globaliseringen, som i mange tilfælde betyder, at markeder i andre lande bliver virksomhedernes nye nærmarkeder. Men også, at produktionsprocesser ofte integrerer materialer, information og kompetencer fra mange dele af verden. Og for det tredje nye krav fra markedet og forbrugerne. Virksomheder, i hvert tilfælde i Vesteuropa, konfronteres i højere grad end tidligere med krav om produkter, som er ”skræddersyede” til forskellige forbrugergruppers behov, og som opfylder høje krav til sikkerhed og hensyntagen til miljøet.

Disse drivkræfter spiller sammen på komplekse måder, og de kan have mange forskellige konsekvenser for virksomheder og erhverv. Men for mange virksomheder indebærer udviklingen, at virksomheden skal orientere sig langt mere mod de brugerbehov, som formidles via markedet (i bred forstand), og at de hurtigere skal kunne omstille sig til ændringer på markedet. Det peger mod en arbejdsorganisation og en virksomhedskultur, hvor fleksibilitet, vilje til fornyelse og åbenhed over for omverdenen er centrale kvaliteter. Og dette påvirker igen virksomhedernes og medarbejdernes behov for kvalifikationer.

Denne udvikling indebærer, at der på arbejdspladserne stilles øgede krav til to hovedtyper af kvalifikationer, nemlig de almen-faglige kvalifikationer og de personlige kvalifikationer. Disse kvalifikationstyper får således større betydning inden for den samlede kvalifikationsprofil. De teknisk-faglige kvalifikationer er fortsat vigtige, men deres relative betydning aftager alligevel.

De øgede krav til almen-faglige kvalifikationer gælder både bestemte faglige færdigheder (som f.eks. talforståelse og matematiske færdigheder) og bredere færdigheder (som f.eks. kommunikative kvalifikationer og metode-kvalifikationer som systematisering og planlægning).

Også de øgede krav til personlige kvalifikationer berører flere delområder. I den fleksible virksomhed stilles der øgede krav til medarbejdernes evne til iagttagelse, tænkning og problemløsning, men der stilles også øgede krav til deres ansvarlighed, samarbejdsevne og initiativ.

Inden for gruppen af teknisk-faglige kvalifikationer kan man pege på, at kravene til paratviden på mange områder falder. Materialer, processer og produkter bliver mere og mere varierede, og det vanskeliggør den form for paratviden, som knytter sig typer og standarder inden for et fagområde. Til gengæld åbner informationsteknologien mulighed for, at man hurtigt kan finde frem til og sammenstykke den faglige viden, man har brug for i en given situation. Behov for paratviden erstattes altså delvis af behov for kompetence til at søge og udvælge information.

De nye kvalifikationskrav, som følger med produktinnovation og nye organisationsformer i virksomhederne, dækker ikke hele arbejdsmarkedet. Undersøgelser peger på, at de nye krav gør sig gældende i omkring halvdelen af virksomhederne inden for industrien (jfr. Nielsen 1999), og inden for disse virksomheder er det selvfølgelig langt fra alle arbejdsområder, der mærker forandringen. Men over en periode må man sige, at en stor del af de private virksomheders arbejdsstyrke vil blive konfronteret med nogle af de nye krav til almen-faglige og personlige kvalifikationer. Derfor giver det god mening at arbejde med, hvordan de nye kvalifikationskrav på frugtbar måde kan udvikles i efter- og videreuddannelse.

Det er imidlertid ikke kun i den private sektor, nye kvalifikationskrav gør sig gældende. Samfundsudviklingen forandrer også arbejdet i den offentlige sektor, ikke mindst på det

kommunale og amtskommunale niveau. Siden slagordet “modernisering af den offentlige sektor” blev lanceret for snart 20 år siden, er der til stadig blevet lagt vægt på, at det offentlige skal yde en responsiv, fleksibel og omkostningsbevidst service over for borgerne. Langt flere offentligt ansatte skal i dag indgå i dialog med mange forskellige slags brugere og kunne forstå disse brugeres behov. Ligesom de private arbejdspladser, som skal tilpasse sig nye konkurrencevilkår, præges også offentlige arbejdspladser af krav om stadig omstilling og fornyelse, fordi nye behov skal imødekommes uden væsentligt øgede omkostninger. Et af midlerne hertil er ny teknologi, hvilket igen stiller nye krav til kvalifikationerne. Endelig bliver der i forlængelse af decentralisering og mål- og rammestyring stillet øgede krav til professionel offentlig ledelse, især på mellem- og institutionslederniveau.

Behovet for efter- og videreuddannelse må imidlertid vurderes på et bredere grundlag end de private og offentlige arbejdspladseres aktuelle efterspørgsel efter kvalifikationer. Kvalificering er også et redskab til at påvirke arbejdets karakter. Og meget tyder på, at det fleksible arbejde alt i alt giver et mere tilfredsstillende og sundt arbejdsliv end mere traditionelle former for arbejdsorganisering (jfr Csonka 1999). Det taler for, at uddannelserne bør udvikle nye kvalifikationer, som er relevante for fleksible arbejdsformer.

Kulturel og social forandring

Når livslang læring står så stærkt i uddannelsesbilledet i dag, skyldes det imidlertid ikke kun efterspørgselen efter nye kvalifikationer i arbejdslivet. Det hænger også sammen med bredere forandringer i kulturen og i samfundets organisering.

Kulturen præges mere og mere af det, nogle samfundsforskere har kaldt ”refleksiv modernisering” (jfr Beck m.fl. 1994). De sociale grupper og tilhørsforhold, som prægede det tidlige industrisamfund, er ikke længere så synlige i hverdagslivet. Der er kommet flere valg-situationer i hverdagen og i livsforløbet, flere åbne muligheder. Samtidig er der adgang til meget mere viden og information, og dermed anledninger til at forestille sig anderledes muligheder. Der appelleres således mere til, at den enkelte skal tilrettelægge sit liv, og den enkelte har flere kilder til at reflektere over sit liv.

I samfundets organisering spiller professionsgrupper en stadig vigtigere rolle.

Professionsprincippet indebærer, at erhvervsgrupper organiserer sig omkring deres særlige viden og kompetence og søger at opnå en “kontrakt” med samfundet. Professionen påtager sig at varetage samfundsfunktioner inden for et givent område på kompetent og ansvarlig måde. Til gengæld herfor skal professionens medlemmer have status, rimelig sikkerhed og selvbestemmelse i udførelse af opgaverne. Adgangen til professionen reguleres af kompetence, oftest dokumenteret via uddannelsens omfang og kvalitet. De klassiske professioner er læger og jurister, men andre faggrupper med videregående uddannelse inden for f.eks. sundhedsområdet eller det sociale område har søgt at opnå status som professioner. Den engelske historiker Harold Perkin beskriver nutidens vesteuroæiske samfund som et professionssamfund, hvor hierarkierne og karrierestierne i professionelle grupper dominerer samfundet, og er fikspunkt for mange menneskers strategier og vurderinger (Perkin 1996). Det tilskynder også til uddannelses- og kvalificeringsstrategier knyttet til arbejdspladsen.

Fokuseringen på livslang læring og på uddannelse i tilknytning til arbejdspladsen er således led i en kompleks samfundsudvikling. Der kan stilles mange spørgsmål om konsekvenserne af denne udvikling. Jeg vil nøjes med at pege på to problemstillinger, som jeg finder væsentlige. Det drejer sig for det første om forholdet mellem professionalisering og

demokrati. Når professionerne kommer til at betyde mere, bliver det interne demokrati i professionerne et vigtigt led i hele samfundets demokrati. Heri ligger samtidig en risiko for, at de dele af befolkningen, som ikke har adgang til professionel organisering, i højere grad bliver udelukket fra ressourcer til meningsdannelse og indflydelse. I et politisk liv præget af massemedier og personsager er denne tendens måske ikke særlig synlig, men jeg tror den ligger under overfladen. Det andet spørgsmål drejer sig om de nye kvalifikations betydning for livskvaliteten. De nye former for arbejde og arbejdsorganisering, som breder sig på danske arbejdspladser, rummer givetvis muligheder for mere alsidig og tilfredsstillende udfoldelse af menneskers evner. Det er udviklende – men samtidig er det stressende (jfr Csonka 1999). Når man så også tænker på, at omstillingstempoet i virksomheder og institutioner ifølge mange udsagn til stadighed øges, må man spørge sig, om ikke denne udvikling i længden vil true menneskers arbejdsmiljø og livskvalitet.

Uddannelse og læringsrum

Når man taler om uddannelse og kvalificering i tilknytning til arbejdspladsen, hvad ligger der så egentlig i det? Hvilke læringssituationer er der tale om, og hvilke muligheder giver de? Man kan beskrive læringsrum på mange forskellige måder. I en rapport om kompetenceløft i Danmark (Sørensen m.fl. 1998) afgrænses læringsrum f.eks. ud fra to dimensioner: Intern-ekstern og uformel-formel. Det giver en model med fire typer læringsrum. Karakteren af disse rum kan illustreres med et fiktivt eksempel, nemlig en medarbejder i en produktionsvirksomhed.

På *eksterne formelle* kurser erhverver medarbejderen de nødvendige certifikater til bestemte redskaber og arbejdsopgaver. En del af disse kurser afholdes af maskinleverandører. Samtidig følger medarbejderen på eget initiativ undervisning ved f.eks. VUC.

I *interne formelle* uddannelsesaktiviteter bliver medarbejderen introduceret til virksomheden og opgaverne. F.eks. gennem planlagt oplæring til arbejdsfunktioner og gennem møder og seminarer i forbindelse med organisatorisk fornyelse i virksomheden.

I de *interne uformelle* aktiviteter (diskussioner med kolleger og overordnede) får medarbejderen hjælp til at løse problemer, som opstår løbende.

I sin fritid er medarbejderen økonomiansvarlig i en lokal forening. Denne *eksterne uformelle* læring giver både indsigt i regnskabsføring og organisatorisk kompetence.

Man må huske på, at dette er et øjebliksbillede af læring hos den voksne medarbejder. Forud for de nævnte situationer ligger al den eksterne formelle og uformelle læring, som er tilegnet i skolesystemet og gennem erfaringer uden for skolen.

Et vigtigt led i arbejdspladstilknyttet uddannelse og kvalificering er at synliggøre og udvikle de forskellige typer arbejdspladsbaseret læring, som bruges i virksomhederne. I en analyse af dagligvarevirksomheder finder Bottrup m.fl. (1998) følgende læringsaktiviteter.

- “Learning by doing”
- Introduktion af nyansatte
- Kollega-oplæring
- Oplæring ved overordnede
- Makkerpar
- Læring ved hjælp af hjælpemidler

- Dialog med kunder
- Dialog med leverandører
- Besøg i andre virksomheder
- Evaluering og feedback
- Refleksion - erfaringsopsamling
- Jobskift

Disse aktiviteter er led i det læringsrum, som findes i arbejdslivet. Læringsrummet er imidlertid afhængigt af forholdene på arbejdspladsen. Man kan pege på i hvert tilfælde tre væsentlige dimensioner, som er med til at bestemme læringsrummet (jfr Bottrup m.fl. 1998). Det drejer sig for det første om *arbejdets karakter og organisering*. Her er det vigtigt at se på, hvilke udfordringer jobbene giver af faglig og/eller ledelsesmæssig karakter. Derudover må man se på bindinger og barrierer, som f.eks. fysisk placering, tid. For det andet drejer det sig om *den sociale kontekst*. Hermed menes især samarbejdsrelationerne og virksomhedskulturen i bredere forstand. Hvilke kontakter har den enkelte i løbet af sin arbejdsdag? Hvem kan man spørge til råds og om hvad? Hvilke normer er der for udførelsen af arbejdet? Hvad giver status? Hvilke problemstillinger forhandles der åbent om? Er der interessekonflikter, og hvordan håndteres de? Endelig for det tredje drejer det sig om *holdningen til uddannelse og læring i virksomheden*. En væsentlig forudsætning for læringsrummet er, om uddannelse og læring diskuteres på virksomheden, og hvem der gør det. Hvilken slags uddannelse bliver iværksat, og hvem deltager? Håndteres uddannelse og læring individuelt eller kollektivt?

I en artikel om livslang læring har Ellström (1996) peget på nogle faktorer, som har betydning for at skabe bedre forudsætninger for ansattes læring i det daglige arbejde. Det drejer sig om:

- deltagelse i målformulering, planlægning og virksomhedsudvikling
- arbejdsopgaver med højt læringspotentiale
- adgang til information og dybere teoretiske kundskaber
- lokale eksperimenter med arbejdsorganisering og udvikling
- erfaringsudveksling og refleksion
- gruppeprocesser, arbejdspladskulturer og organisationsstrukturer

Ellström peger også på, at læringsrum i virksomhederne må opbygges bevidst. Derfor er det i de fleste virksomheder nødvendigt at organisere både for produktion (handling) og refleksion (læring).

Det er vigtigt at have øje for de muligheder, der ligger i at udvikle læringsrum på arbejdspladsen. Men den interne læring kan som regel ikke stå alene. Intern læring og ekstern læring supplerer hinanden. Arbejdspladsinterne læreprocesser tilvejebringer viden, der er defineret i forhold til arbejdspladsens dagligdag, mens uddannelsesinstitutionerne opdaterer arbejdspladserne i forhold til ny viden på forskellige områder. Samtidig er uddannelsessystemet som oftest den aktør, som tilvejebringer de almene faglige kvalifikationer, der er nødvendige for videre læring.

Denne arbejdsdeling må ikke blive mekanisk. Samspelet mellem uddannelse i tilknytning og inden for uddannelsesinstitutionerne må hele tiden udvikles.

Læring og motivation

Mennesker som jeg, der arbejder professionelt med uddannelse og læring, er ofte tilbøjelige til at opfatte uddannelse som et entydigt gode. Det er en mulighed for at udvide sin horisont, for at opnå nye muligheder i arbejdsliv og karriere, for at lave noget andet end de daglige rutiner,

for at møde nye mennesker og så videre. Alt dette er rigtigt, men prioriterer samtidig nogle bestemte aspekter af læringen. Man kan skelne mellem på den ene side tilpasningsorienteret læring, som handler om at justere sin kompetence, således at man kan tilegne sig nye enkeltfærdigheder og løse nye enkeltstående arbejdsopgaver, og på den anden side udviklingsorienteret læring, som handler om at kunne vurdere helheder, lokalisere problemer i samspillet mellem mange faktorer og udvikle løsningsstrategier (Ellström 1996). De uddannelsesprofessionelle fokuserer på mulighederne i udviklingsorienterede læring, men de overser ofte, at nogle mennesker kan have gode grunde til at fokusere på den tilpasningsorienterede læring. Det er som oftest læring på sikker grund, i tilknytning til velkendte arbejdsfunktioner og kolleger. Den enkeltes kompetence bliver ikke anfægtet, men udbygget på overskuelig måde. Den udviklingsorienterede læring rummer derimod mange usikkerheder. Man kan blive sat på læringsopgaver, som er uoverskuelige, og som man ikke har holdepunkter for at vurdere, om man kan klare. Den viden og kompetence, man har i forvejen, bliver måske omvurderet og mister betydning. Og uddannelsesforløbet kan være led i en bevægelse væk fra arbejdsfunktioner og arbejdssammenhænge, som man er godt tilfreds med og helst vil bibeholde.

Uddannelse er således ikke kun en mulighed for medarbejderne; det kan også være en trussel, som udløser forsvarsmekanismer. Og det sker vel at mærke ikke kun hos kortere uddannede grupper, der arbejder inden for traditionelle og snævre fag. Argyris (1991) har vist, hvordan forsvar for eksisterende rutiner og kompetencer også fungerer i det professionaliserede, højt kvalificerede arbejde.

På arbejdspladser, som har arbejdet med uddannelsesplanlægning, har man i nogle tilfælde oplevet negative effekter i form af personale, som har forladt deres job, fordi de ikke kunne eller ikke ville honorere de krav, som blev stillet. I den forbindelse må man fremhæve vigtigheden af, at arbejdspladserne informerer medarbejderne om, hvad udviklingsprocessen vil medføre for dem. Den individualisering og de krav til den enkelte, som uddannelsesplanlægning indebærer, kan være svær for nogle medarbejdere at håndtere, idet de stillede krav kan opleves som et pres fra ledelsen om, at man hurtigt skal gennemgå en omfattende opkvalificering. Dialogen mellem ledelse og den enkelte medarbejder er derfor en væsentlig bestanddel i succesfuld uddannelsesplanlægning.

Medarbejdernes motivation for læring og kvalificering er ikke en fast, urørlig størrelse. Den er ofte tvetydig og uforløst og kan udvikles. Som led heri kan det være vigtigt i første omgang at tage positivt imod medarbejdernes egne ønsker til uddannelse, også selvom de umiddelbart ikke forekommer særlig relevante for arbejdet. Det er væsentligt, at medarbejderne får anledning til at formulere egne ønsker, og at disse bliver taget alvorligt. Det kan være udgangspunkt for større bevidsthed om uddannelsesbehovene.

Dialog på arbejdspladsen om uddannelsesplanlægning

Hvis uddannelse knyttet til arbejdspladsen skal imødekomme væsentlige uddannelsesbehov i nutidens komplekse samfund, er det afgørende, at uddannelsesplanlægningen bygger på en dialog mellem parterne på arbejdspladsen.

Ordet dialog bruges i mange forskellige betydninger. Jeg forstår dialog som en samtale mellem to eller flere parter, hvor et fælles sagforhold er i centrum, hvor parterne bestræber sig for at forstå hinandens ønsker og begrundelser, og hvor der er en vis grad af ligeværdighed i

samtalsituationen. Dialogen i denne forstand er ikke kun en metode til at træffe beslutninger, det er også en metode til at give beslutninger bærekraft, fordi samtalen på frivillig basis opbygger gensidige forpligtelser mellem parterne. Selve det forhold, at deltagerne i dialogen anerkender de andre deltageres ret til at sige nej til et forslag, er med til at skabe basis for et fællesskab. Det er det, Habermas (1997) kalder kommunikativ rationalitet, og som han ser som grundlæggende forudsætning for en demokratisk samfundsorden. Dialog på arbejdspladsen om uddannelse og kvalificering bidrager også til udvikling af det demokratiske medborgerskab i samfundet.

Hvilke parter kan og skal indgå i arbejdspladsens dialog om uddannelsesbehov og uddannelsesstrategier? Det er der ingen patentløsning på. Faglige organisationer, ledelse, afdelings- eller arbejdsgrupper, enkeltpersoner og andre parter kan indgå i dialogen. Der er dog eet forhold, som er vigtigt at huske: Kollektive aktører består også af individer. Bag repræsentanter for f.eks. faglige organisationer findes som regel et stort antal mennesker med visse fællestræk, men også med mange forskelligheder. Selv om det er repræsentantens opgave at få tilgodeset "baglandets" behov og interesser, fritager det ikke de øvrige parter fra at forstå de samme behov og interesser. Repræsentanten må omvendt anerkende, at "baglandet" ikke kun er hans, men er inddraget i dialogen.

I arbejde med uddannelsesplanlægning er det vigtigt at synliggøre og anerkende forskelle. Det er en vigtig forudsætning for reel dialog. De forskelle, jeg tænker på, er især følgende:

Forskellen mellem medarbejderens behov og ønsker og ledelsens opfattelse af arbejdspladsens behov. Der kan godt være sammenfald mellem medarbejdernes og ledelsens opfattelse af behovet for uddannelse og kvalificering. Men i de spørgsmål, hvor der ikke er sammenfald, må forskellene ikke bort-defineres for hurtigt. Resultatet vil blot være skjulte modsætninger, som kan undergrave arbejdsklimaet. Fremlægning af konflikter og interesseforskelle kan være med til at skabe tillid (til ledelsen) hos medarbejderne og kan samtidig bidrage til en skærpelse af medarbejdernes problembevidsthed og problemløsningsevne (jfr Abrahamsen m.fl. 1999).

Forskelle i behov for uddannelse og kvalificering mellem forskellige grupper af medarbejdere og mellem enkelte medarbejdere. En diskussion om uddannelsesplanlægning kan hurtigt komme til at handle mere om fordeling af goder og status end om at forstå og imødekomme de faktiske behov. Behovet for retfærdig fordeling er reelt nok og tilsiger, at der skal være muligheder for alle. Men behovene og mulighederne for kvalificering varierer meget, både mellem grupper og enkeltpersoner, og denne forskellighed bør præge både finansieringen og organiseringen af efter- og videreuddannelse.

Forskellen mellem på den ene side behovene for uddannelse og læring, på den anden side løsningsmulighederne. Det ses ofte, at de umiddelbare uddannelsesmuligheder bliver horisonten for at definere behov, f.eks. når behovene udtrykkes som et valg mellem nogle eksisterende kursusudbud. Disse kursustilbud er givetvis ofte relevante svar på uddannelsesbehovet; men situationen lægger ikke op til at overveje eller spørge, om dette er tilfældet. Ved at søge at formulere og registrere uddannelsesbehovet, før man afsøger de eksisterende uddannelsesmuligheder, kan man opnå en mere reflekteret uddannelsesplanlægning, som også principielt indebærer muligheden for at forkaste de eksisterende uddannelsesstilbud og søge at etablere nye.

Formulering af uddannelsesbehov

Der findes forskellige modeller for og redskaber til at registrere uddannelsesbehov i tilknytning til arbejdspladsen. To af de grundlæggende modeller er for mig at se (1) den tværgående, formaliserede registrering af uddannelsesbehov, og (2) udvikling af individuelle uddannelsesplaner i forbindelse med medarbejdersamtaler.

Den formaliserede registrering af uddannelsesbehov kan ses som en videreførelse af de redskaber til kvalifikationsanalyse, som er udviklet inden for industrisociologien. I princippet er det en enkel øvelse: Man skal opregne (a) de kvalifikationer, som virksomheden og den enkelte medarbejder har brug for, og (b) de kvalifikationer, som medarbejderne har i forvejen. Ved at trække (b) fra (a) får man så de aktuelle uddannelsesbehov. Men alle de størrelser, som indgår i dette regnestykke, er i sig selv komplekse og dynamiske, og derfor det faktisk en særdeles vanskelig opgave at udvikle brugbare modeller til denne form for uddannelsesplanlægning. Det skal tilføjes, at mange af de eksisterende redskaber til kvalifikationsanalyse er udviklet med udgangspunkt i industrivirksomheder. Det er tvivlsomt, hvor relevante de er i forhold til arbejdspladserne i den offentlige sektor. Og det er iøvrigt også tvivlsomt, hvor relevante de er i forhold til den private sektor, efter at vidensøkonomien for alvor er begyndt at præge arbejdspladserne.

Individuelle samtaler med medarbejderne om uddannelsesbehov og uddannelsesmuligheder må altid være et vigtigt led i arbejdspladsens uddannelsesplanlægning. Hermed kan uddannelsesbehovet gøres til genstand for dialog mellem ledelse og medarbejder. Men hvis dialogen skal være reel, må både ledelse og medarbejder være indstillet på at tydeliggøre deres vurderinger. F.eks. kan lederen ønske, at en medarbejder uddanner sig i en bestemt retning, mens medarbejderen kan have forbehold over for uddannelsens karakter eller over for de arbejdsfunktioner, den peger imod. Samtalen rummer så en risiko for, at medarbejderen undlader at formulere sine forbehold, fordi han eller hun er bange for at sige nej til lederens ønske og iøvrigt ikke har noget klart alternativ. Og selv om lederen måske fornemmer medarbejderens tvivl, undlader han eller hun at stille spørgsmål, fordi medarbejderen jo accepterer lederens udspil. Resultatet kan være en urealistisk uddannelsesplan, som kan bringe medarbejderen i vanskeligheder senere. Hvis medarbejderen derimod tydeliggør sine forbehold (og hvis lederen tydeligt signalerer, at han eller hun gerne lytte til eventuelle forbehold, og at der kan være andre muligheder end ledelsens udspil), kan resultatet være en afsøgning af andre og mere realistiske uddannelsesmuligheder.

I praksis vil arbejdspladsen ofte have behov for både uddannelsesplaner baseret på medarbejdersamtaler og en eller anden form for tværgående, formaliseret registrering. Det kan gøres på mange måder; men anvendelse af redskaber til uddannelsesplanlægning bør altid ske med respekt for de særlige former for faglighed, der findes på arbejdspladsen. Det duer ikke at anvende kvalifikations-kategorier hentet fra industrien, hvis arbejdspladsen først og fremmest arbejder med omsorg for og vejledning af mennesker.

Uddannelsesbehovene på arbejdspladsen er altid i udvikling. Forandringer i opgaver, økonomiske rammer, ledelse og arbejdsorganisering præger selvsagt uddannelsesbehovene. I mange tilfælde er disse forandringer udtryk for rammebetingelser, som den enkelte arbejdsplads blot må affinde sig med. Men virksomheder og institutioner lægger dog i et vist omfang strategiske planer for, hvordan de kan udvikle sig optimalt under de givne vilkår. Sådanne strategiske mål og udviklingsplaner bør altid inddrages i arbejdspladsens arbejde med uddannelsesbehov og uddannelsesplanlægning. Ikke alene for at skabe sammenhæng i

planlægningen, men også fordi selve det at se et langsigtet formål og en udviklingsretning kan bidrage til motivationen for uddannelse og kvalificering.

Samspil mellem arbejdspladser og uddannelsesinstitutioner

Uddannelse i tilknytning til arbejdspladsen kan i princippet foregå på to måder: Enten planlagt og gennemført af arbejdspladsen selv (eventuelt med inddragelse af konsulenter og/eller undervisere udefra) eller i een eller anden form for samspil med de eksisterende uddannelsesinstitutioner. Der kan være gode grunde til at lade arbejdspladsen selv stå for uddannelsesaktiviteter, men som nævnt ovenfor er det mit synspunkt, at den interne læring på arbejdspladsen har sine begrænsninger og i de fleste tilfælde bør indgå i et samspil med læringsrum uden for arbejdspladsen.

Hvordan kan dette samspil så forløbe? Jeg mener, man kan skelne mellem tre idealtypiske former.

Katalogmarkedet fungerer på den måde, at arbejdspladsen og medarbejderne via kursuskataloger og andet informationsmateriale skaffer sig et overblik over de eksisterende standardvarer, og vælger herindenfor på grundlag af de formulerede uddannelsesbehov.

Den *målrettede dialog* indebærer, at arbejdspladsen tager kontakt med een eller flere uddannelsesinstitutioner ud fra en vurdering af, at disse institutioner har tilbud og kompetencer, som er relevante for arbejdspladsens uddannelsesbehov. Som udgangspunkt for dialogen fremlægger arbejdspladsen sine uddannelsesbehov og uddannelsesinstitutionerne deres generelle præmisser for samarbejde. Herefter drøfter man, om uddannelsesinstitutionen har eller kan udvikle tilbud, som arbejdspladsen har brug for, samt de økonomiske og organisatoriske rammer for dette.

Kompetenceværkstedet er også en dialog mellem arbejdsplads og uddannelsesinstitution, men her er dagsordenen mere åben, og uddannelsesinstitutionen er i højere grad med til at vurdere arbejdspladsens uddannelsesbehov. Når jeg her taler om "værksted", er det med inspiration fra fremtidsværkstedets-modellen, hvor princippet netop er at kritik af de bestående forhold, visioner for forandring og tiltag til gennemførelse af forandringen bearbejdes i et diskussionsforløb med deltagelse af relevante aktører.

Det godt samspil mellem arbejdsplads og uddannelsesinstitution må bygge på en blanding af disse former. Selv om der er det principielle problem ved katalogmarkedet, at det ikke i tilstrækkelig grad understøtter en reflekteret forståelse af uddannelsesbehovene, kan katalogmarkedet i praksis opfylde mange behov. Den målrettede dialog og kompetenceværkstedet, som er mere krævende former for samarbejde, kan så bruges på områder, hvor uddannelsesbehovene ikke er så uafklarede, eller hvor der er behov for at opbygge de grundlæggende forudsætninger for en uddannelsesplanlægning.

En vigtig forudsætning for samspillet mellem arbejdspladser og uddannelsesinstitutioner er, at der også udvikles et konstruktivt samspil mellem uddannelsesinstitutionerne. Netop når der er tale om planlægning af uddannelse i tilknytning til arbejdspladser ser man ofte, at forskellige uddannelsesinstitutioner optræder som konkurrenter, der nødig henviser til endelige samarbejder med hinanden. Det er også reelt nok, at der er et konkurrenceforhold mellem uddannelsesinstitutioner, og dette er blevet styrket af uddannelsespolitikens vægt på de enkelte institutioners "driftighed". Men ud fra en nøgtern vurdering må man sige, at de

komparative fordele, uddannelsesinstitutionerne kan konkurrere sig til, er beskedne. Institutionerne har næppe meget at tabe ved at indgå i et samarbejde om at gøre uddannelsesmulighederne mere gennemskuelige for brugerne. Og det er vel også en ansvar, som de må leve op til som offentlige institutioner (jfr. Dalsgaard og Jørgensen 1994).

I mange tilfælde kan *netværkssamarbejde* være en velegnet model til at engagere arbejdspladserne i uddannelsesplanlægning. Netværk vil som regel omfatte både arbejdspladser og uddannelsesinstitutioner. Via netværkssamarbejdet kan arbejdspladserne få et bredere grundlag for at vurdere nye kvalifikationsbehov, et bredere grundlag for at iværksætte uddannelses- og læringsaktiviteter og et forum for at diskutere erfaringer med og strategier for kvalificering af medarbejdere. For skolerne giver netværk mulighed for at udvikle et mere alsidigt og mindre markedsafhængigt samarbejde med virksomhederne. Mulighederne for netværksdannelse er mangfoldige, og den konkrete udformning vil afhænge af partnernes forudsætninger og mål samt af vilkårene inden for f.eks. brancher og lokalområder.

Et godt samarbejde mellem arbejdspladser og uddannelsesinstitutioner vil være et afgørende bidrag til en kompetenceudvikling, som kan imødekomme de kommende års forandringer på offentlige arbejdspladser. Men det kræver også, at begge parter virkelig engagerer sig i samarbejdet, f.eks. ved at udvikle indbyrdes professionelle kontaktflader (person-til-person), ved at forankre uddannelsessamarbejdet solidt i organisationen (og skabe status omkring det), samt ved at identificere sine kernekompetencer og give dem prioritet i samarbejdet.

Evaluerings og formel kompetence

Evaluerings er et vigtigt led i udvikling af uddannelsesindsatsen. Det er egentlig indlysende: Når man har prøvet noget nyt, skal man selvfølgelig vurdere, om det virkede efter hensigten, før man går videre. Men når der er tale om en kompleks organisation i en omskiftelig omverden, med mange individer og grupper, med hyppige skift i funktioner og personer, kan det være svært at fastholde denne enkle logik.

En medvirkende årsag til dette er, at det faktisk er svært at vurdere effekterne af uddannelse og læring. Det handler jo om, at menneskers viden, forståelse og handleevner forandres. Den pædagogiske evalueringsforskning har udviklet en række begreber til at karakterisere, hvordan evaluering kan virke. Som eksempler kan nævnes begreberne proces- og produktevaluering samt statusopgørende eller forbedringsorienteret evaluering. Også selvevaluering og indbyrdes evaluering (peer assessment) er vigtige temaer. Jeg vil ikke i denne sammenhæng præsentere og diskutere evalueringsmetoder, men jeg vil understrege, at i forbindelse med evaluering er det et godt princip at indhente viden både via medarbejdernes oplevelse/vurdering og via andre indikatorer.

Evaluerings handler om, hvordan en given aktivitet lever op til sit formål. Klare mål for institutionernes eller organisationernes uddannelsesaktiviteter kan derfor ses som en forudsætning for evaluering. Institutionelle og politiske forhold betyder imidlertid, at visse mål (som f.eks. indsocialiseringen i en bestemt professionskultur) kan være ikke-formulerede, selv om der reelt er konsensus om dem. Eksplicit formulerede mål kan også blive fortolket forskelligt af forskellige interessenter. I evaluering af uddannelsesforløb må man derfor på den ene side kende og operationalisere de givne mål, på den anden side må man ikke lukke øjnene for andre effekter.

Udover at vurdere kvaliteten og udbyttet af en uddannelses- eller læringsaktivitet har evaluering også et andet formål: At give videre refleksion over udbyttet af uddannelse. At blive konfronteret med spørgsmål om, hvad man har fået ud af en given uddannelsesaktivitet, vil i et vist omfang aktualisere oplevelsen og resultaterne af aktiviteten. I den forstand kan evalueringen ses som en opfølgning, som er del af læringen.

I den forbindelse må det understreges, at resultaterne af uddannelse i tilknytning til arbejdspladsen i høj grad afhænger af, hvordan de erhvervede kvalifikationer indgår i arbejdspladsens hverdag. Det er et velkendt forhold, at viden og færdigheder, som ikke anvendes, efter en periode glemmes og/eller mister deres betydning for personen. Derfor er det vigtigt at sikre, at medarbejderne får lejlighed til at afprøve og bruge de nye kompetencer. De kan bl.a. ske i forbindelse med en organisationsudvikling, som indebærer decentralisering af ansvar og rotationsordninger.

Endelig er der spørgsmålet om den formelle kompetence. Efter- og videreuddannelse i tilknytning til arbejdspladsen bliver i mange tilfælde ikke dokumenteret, eller dokumenteret internt på arbejdspladsen. Den øgede fokusering på livslang læring indebærer imidlertid også, at der er større interesse for at dokumentere resultaterne af virksomhedsintern læring i en mere formaliseret form, både hos mange medarbejdere og hos de uddannelsespolitiske beslutningstagere. Det kan f.eks. iagttages i det nye forslag til videreuddannelsessystem for voksne. Mit synspunkt er, at det er vigtigt at give de medarbejdere, som gennemfører uddannelsesforløb, en formel kompetence så vidt muligt. Men det er klart, at dette indbærer et dilemma for den enkelte arbejdsplads: De længerevarende, kompetencegivende forløb rummer ofte elementer, som overskrider arbejdspladsens horisont, og derfor ikke altid kan finde anvendelse i det daglige arbejde. I sidste ende kan medarbejderen måske forlade arbejdspladsen for at jobs, som bedre passer til den nye kompetence. Set i et bredere perspektiv er denne mulighed imidlertid et gode, både for den enkelte og for samfundet som helhed.

Litteraturhenvisninger

Abrahamsen, Bolette m.fl. (1999): *Evaluering af puljen til uddannelsesplanlægning*. Aalborg Universitet og Teknologisk Institut.

Argyris, Chris (1991): "Teaching smart people how to learn", in: *Harvard Business Review*, May-June 1991.

Beck, Ulrich m.fl. (1994): *Reflexive Modernization*. Cambridge: Polity Press.

Bottrup, Pernille m.fl.(1998): *Forskellige virksomheder – forskellige krav*. Roskilde Universitetsforlag.

Csonka, Agi (1999): *Det fleksible arbejde*. København: Socialforskningsinstituttet, publikation 99:8.

Dalsgaard, Lene og Henning Jørgensen (1994): *Det offentlige. Sektorens og de ansattes værdier og værdighed*. København: Danmarks Jurist- og Økonomforbund.

Ellström, Per-Erik (1996): "Rutin och reflektion", in: Ellström m.fl. (red): *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Habermas, Jürgen (1997): *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Nielsen, Peter (1999): *Personale og fornyelse*, København: Erhvervsfremmestyrelsen.

Perkin, Harold (1996): *The Third Revolution: Professional Elites in the Modern World*. London: Routledge.

Rubenson, Kjell (1996): "Livslångt lärande: Mellan utopi och ekonomi, in: Ellström m.fl. (red): *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Sørensen, Kim, m.fl. (1998): *Kompetenceløft i Danmark – Sammenfatning*. København: Teknologisk Institut og Institut for Konkunkturanalyse.