

Strategier for kompetenceudvikling og e-læring

- begrebsafklaring og erfaringer fra små og mellemstore virksomheder

ELYK Rapport 4

Udarbejdet af Anna-Britt Krog

Forord

ELYK: E-Læring, Yderområder og Klyngedannelse

Hermed præsenteres forskningsrapport nr. 4 i ELYK-projektet. Rapporten er afrapportering fra forskningsprogrammet FOU 3. Programmet skal undersøge hvilke former for E-læringsbaserede kompetenceudviklingsstrategier der er relevant for forskellige typer og klynger af små og mellemstore virksomheder i yderområder, og hvordan man i et regionalt perspektiv kan tilrettelægge rådgivningsprogrammer, der kan vejlede virksomheder på dette område.

ELYK er et treårigt projekt støttet af EU's strukturfondsmidler. Projektet skal forske i og udvikle nye former for E-læringsbaseret kompetenceudvikling på små og mellemstore virksomheder i udkantsområderne i region Sjælland og region Syddanmark. Projektpartnere er University College Sjælland (projektleder), University College Syd, Syddansk Universitet og Roskilde Universitet. Projektet afsluttes 1. marts 2012. Læs mere på www.elyk.dk.

Projektleder
Karsten Gynther
Forsknings- og udviklingsafdelingen
University College Sjælland

Summary

This rapport is based on a case study of strategies of competency development among small and medium-sized companies in peripheral regions.

Based on interviews with three company managers (or another person responsible for the development of the competencies of the staff), different approaches to competency development, introducing various types of small and medium-sized enterprises, is described.

A major part of the report contributes to the clarification of the concepts of competence. Furthermore the report aims to establish a foundation of knowledge, making it possible to strengthen the strategic effort to develop competencies among employees in small and medium-sized enterprises in peripheral regions.

The report finds that frequently small companies do not have a strategy for the development of the competencies of their staff. These companies must be encouraged to think beyond short professional or technical courses, and they need guidance that will make them more capable of finding the relevant range of courses.

Yderområderne har også en udfordring, der består i, at der kan være lang afstand til uddannelsesinstitutionerne. Det kan medvirke til, at ansatte på virksomheder i yderområderne i mindre grad deltager i efteruddannelse, og at unge fra yderområderne oplever en barriere i forhold til eksempelvis at gennemføre en gymnasial ungdomsuddannelse (Beck & Ebbensgaard, 2009).

Begreberne yderområde og udkantsområde anvendes ofte synonymt, men inden for de senere år har begrebet yderområder vundet frem på bekostning af begrebet udkantsområder hos de danske myndigheder (ministerier, regioner mv.).

I 2003 definerede den daværende regering i sit udspil *Den regionale vækststrategi* en række udkantsområder i Danmark bestående af 15 små og mellemstore regioner - mindre byer med tilhørende oplande - med en forholdsvis lav erhvervsindkomst. De var beliggende i Nordjylland (Skagen, Hjørring, Frederikshavn, Læsø), på Sydfyn (Svendborg, Ærø, Langeland), på Lolland-Falster, på Bornholm, i Tønder, i Grenå og på Mors og Samsø (Økonomi- og Erhvervsministeriet, 2003: 8).

I forbindelse med kommunalreformen, som trådte i kraft 1. januar 2007, blev der på ny udpeget en række geografiske områder – nu benævnt yderområder – som skal have særlig bevågenhed i forbindelse med den danske strukturfondsinnsats. I *Danmarks strategiske referenceramme* defineres yderområder som forholdsvis svage kommuner. Yderområdeme udgøres således af småøerne under *Sammenslutningen af Danske Småøer* samt de nye kommuner, der opfylder begge følgende kriterier (Erhvervs- og Byggestyrelsen, 2006: 34):

1. Lav erhvervsindkomst (under 90 % af landsgennemsnittet for 2001-2003)
2. Svag befolkningsudvikling (fald i befolkningstallet eller under halv så lav tilvækst som landsgennemsnittet i perioden 2000-2005)

I alt 16 af de 98 nye kommuner blev således karakteriseret som yderområder. Det drejer sig om følgende kommuner: Hjørring, Brønderslev-Dronninglund, Frederikshavn, Morsø, Vesthimmerland, Læsø, Norddjurs, Samsø, Tønder, Svendborg, Faaborg-Midtfyn, Langeland, Ærø, Lolland, Guldborgsund og Bornholm. I disse 16 kommuner bor der cirka 600.000 borgere, svarende til omkring 11 % af Danmarks samlede indbyggertal.

I denne rapport anvendes ligeledes begrebet yderområder om disse geografiske områder med særlige erhvervs- og uddannelsesmæssige samt uddannelsesmæssige udfordringer, idet yderområder er valgt som det foretrukne begreb for forsknings- og udviklingsprojektet ELYK: E-Læring, Yderområder og Klyngedannelse, som denne delrapport indgår i.

I nærværende rapport fokuseres der særligt på det sydfynske område (Svendborg Kommune). Ligesom andre yderområder er Sydfyn karakteriseret ved – ud over at have lav erhvervsindkomst og svag befolkningsudvikling – at have en lavere andel af be-

kort uddannede ikke efteruddannelse i samme grad som ansatte med en højere uddannelse. Årsagen til dette kan være negative erfaringer med skolesystemet (psykologiske barrierer), men kan også skyldes, at virksomhedens læringskultur er kendetegnet ved *learning by doing*, hvor kompetenceudvikling finder sted i form af eksempelvis sidemandsoplæring. Når efteruddannelse efterspørges af denne type virksomheder, er det som regel korte, praksisrelaterede kurser med et fagligt indhold, der opsøges (Gleerup, 2010: 15-16).

En yderligere barriere for efteruddannelse hos SMV i yderområdeme er afstand til uddannelsesinstitutionerne og den hermed følgende transporttid. Denne faktor kan både i sig selv og i samspil med andre faktorer medvirke til, at ansatte i yderområderne fravælger efteruddannelse. Hvis man ikke er motiveret for efteruddannelse, kan selv afstanden fra Svendborg til Odense synes lang (Interview 4). Men selv hvis man er motiveret for uddannelse eller efteruddannelse, kan lang afstand til uddannelsesinstitutionen besværliggøre et uddannelsesforløb (Beck & Ebbensgaard, 2009).

Her kan e-læring have et potentiale for virksomheder i yderområdeme på grund af fleksibiliteten i forløbet. Ved anvendelse af e-læring kan kursisten modtage undervisning via pc eller mobiltelefon med internet. Hermed kan kursisten modtage undervisning såvel på arbejdspladsen som i hjemmet, ligesom tidspunktet for undervisningen er fleksibelt og kan foregå i en pause i arbejdsdagen eller efter normal arbejdstid, hvis det er det, der passer bedst.

Hvis e-læring skal gøre en forskel for de virksomheder, der kun benytter sig af korte praksisrelaterede kurser med et fagligt indhold, skal e-læringsforløbet være tilrettelagt i et tæt samspil med virksomhederne, så det opleves som praksisrelateret (Gleerup, 2010: 46-48).

På baggrund af konklusionerne i Gleerups rapport er det relevant at undersøge nærmere, hvilke strategiske overvejelser de ansvarlige for efteruddannelse i SMV gør sig om kompetenceudvikling i virksomhederne. Hvilke ressourcer bliver der afsat til kompetenceudvikling i virksomhederne? Hvilke forhold afgør hvilke typer kompetenceudviklingsforløb, der gennemføres blandt virksomhedernes medarbejdere? Hvorvidt og hvordan tænkes der strategisk om kompetenceudvikling i SMV? Indgår e-læring – og eventuelt i hvilket omfang – i virksomhedernes nuværende praksis og fremtidige strategi vedrørende kompetenceudvikling?

Formålet med denne rapport er således at etablere et vidensgrundlag, der gør det muligt at styrke det strategiske arbejde med kompetenceudvikling i virksomheder i yderområder. Yderligere danner rapporten baggrund for et arbejdspapir udarbejdet af Niels Henrik Helms (2010), som indeholder beskrivelser af hensigtsmæssige rådgivningsprogrammer og modeller for kompetenceudvikling med inddragelse af e-læring.

sige afhænger i høj grad af modtageren. Kommunikation er således ikke ensbetydende med overførelse af et budskab. Faktisk mener Luhmann, at der er tre usandsynligheder forbundet med kommunikation – nemlig *kontakt*, *forståelse* og *succes* (at kommunikationen antages og bekræftes af modtageren).

I et systemteoretisk perspektiv er læring et kommunikativt fænomen, som finder sted i psykiske eller sociale systemer. Lars Qvortrup definerer læring således:

Læring er den proces, i hvilken et system, psykisk eller organisatorisk, stimuleret af ydre påvirkning eller eventuelt blot i kraft af indre dynamikker, ud fra egne forudsætninger og med henblik på at opretholde sig selv ændrer dets egen funktionsmåde på en sådan måde, at det reagerer anderledes end før på en ydre påvirkning og samtidig kan sammenligne dets tidligere og nuværende reaktionsmåde (Qvortrup, 2004: 122).

Som det angives i denne definition, finder læring sted i forskellige systemer. Luhmann har bygget sin sociologiske teori op omkring den antagelse, at der findes systemer, og han skelner i første omgang mellem psykiske systemer, sociale systemer og organiske systemer (Luhmann, 2000: 37, 48). Disse systemer er *autopoietiske*, dvs. de skaber sig selv og alt, hvad de består af. Hvor organiske systemer skaber sig selv gennem liv, så har psykiske og sociale systemer det til fælles, at de begge skaber sig selv gennem mening. *Psykiske systemer* er således autopoietiske systemer, der former mening i en lukket bevidsthedssammenhæng, ved at tanker knytter sig til tanker. Mens *sociale systemer* er autopoietiske systemer, der skaber og opretholder kommunikation. (Ander- sen, 1999: 120-127).

Luhmann skelner videre mellem tre former for sociale systemdannelse: interaktions- systemer, organisationssystemer og samfundssystemer. I forhold til interessen i at ind- kredse kompetencebegrebet og beskrive læringsprocesser i virksomheder, er det for- trinsvist de psykiske systemer (individniveau) samt interaktionssystemer og organisationssystemer, det er relevant at se nærmere på.

På det individuelle niveau er læring en aktivitet i det psykiske system. Denne aktivitet kan ikke iagttages direkte, da bevidstheden ikke kan iagttages af andre bevidstheder.

Læring i interaktionssystemer finder sted under eksempelvis sidemandsoplæring eller ved traditionel undervisning.

Når fokus er på organisatorisk læring, består læringen i, at det organisatoriske system lærer at iagttage sig selv og omverdenen på nye måder – det selvfølgelig bliver gjort til genstand for refleksion.

Høyrup iagttager refleksion på arbejdspladsen ud fra henholdsvis et individniveau, et interaktionsniveau og et organisatorisk niveau, hvilket er foreneligt med Luhmann op- deling i forskellige systemer.

Da man i ELYK-projektet har en forskningsmæssig interesse i kompetenceudvikling i klynger eller netværk, vil det yderligere være hensigtsmæssigt på det organisatoriske niveau at skelne mellem refleksion og kompetenceudvikling på intra-organisatorisk ni-

1.4 Præsentation af cases

Virksomhed 1 er en industrivirksomhed, der producerer maskindele til såvel den tunge industri som vindmølleindustrien. Det er en mellemstor virksomhed med 210 ansatte, hvoraf cirka 60 % er beskæftiget med administration, udvikling mv., mens de resterende cirka 40 % er ansat i produktionen. Denne atypiske fordeling skyldes outsourcing af produktionen til udlandet.

Virksomhed 1 er i udgangspunktet en traditionel industrivirksomhed, som har gennemgået en udviklingsproces, hvor organisationen er blevet omstruktureret, så produktionen er outsourcet til udlandet, mens montagen, administrationen, udviklingsafdelingen og virksomhedens hovedsæde stadig er placeret i Svendborg-området. Virksomhed 1 er med årene blevet en global virksomhed med sælgere placeret rundt omkring i hele verden.

I denne case er det virksomhedens HR-chef, som bliver interviewet. Han havde på daværende tidspunkt siddet i stillingen i knap et år, og virksomheden var i kraft af sin voksende størrelse (70 flere ansatte inden for halvandet år) i færd med en udviklingsproces, hvor flere medarbejdere havde behov for kompetenceudvikling.

Virksomhed 2 er et mindre vognmandsfirma med base i Svendborg. Vognmandsfirmaet varetager følgende opgaver: containerudlejning, levering af materialer som sten og grus, læsning af affald med kran samt bortkørsel af affald. Virksomhed 2 er et familiefirma, som har eksisteret siden 1980, og drives i dag af to søskende, som har overtaget virksomheden efter deres far. Det er en mindre virksomhed med 12 ansatte. Selv om virksomheden har basis i Svendborg tilbyder man at løse opgaver over hele landet.

Virksomhed 3 er en servicevirksomhed, som udfører arbejde inden for låsebranchen. Virksomheden er startet i 1979, og har siden 1988 været drevet af den interviewede. Hans hustru er ligeledes ansat i virksomheden. Derudover er der på nuværende tidspunkt fem ansatte, heraf to faguddannede montører.

For at kunne bestride jobbet som låsesmed i dag, skal man have opbygget en specialiseret teknisk viden, som gør en i stand til at håndtere de mange elektroniske låsesystemer. Tidligere eksisterede der ikke en uddannelse som låsesmed, så fagets udøvere havde som regel en håndværksmæssig baggrund som smed eller elektriker.

Virksomhed 3 lægger ifølge firmaets hjemmeside vægt på teknisk viden, udvikling og uddannelse af personalet.

Indledningsvist redegøres der derfor for, hvordan organisationerne UNESCO, OECD og EU samt det danske undervisningsministerium har gjort brug af begrebet kompetence og dets beslægtede begreber i centrale publikationer fra perioden 1960 og frem til i 2010.

Derefter præsenteres en række forskeres bud på en definition af kompetencebegrebet, og der argumenteres for, at kompetencer må forstås som færdigheder og viden, der udfoldes i en kontekst.

De tilknyttede begreber – kompetenceudvikling, læring og refleksion udfoldes i det efterfølgende afsnit.

Herefter skitseres, hvordan læring og kompetenceudvikling finder sted i forskellige kontekster i relation til arbejdspladsen. Her anlægges forskellige iagttagelsesniveauer, idet kompetence og kompetenceudvikling både kan anskues som et individuelt og organisatorisk fænomen.

Kapitel 2 rundes af med en kort redegørelse for eksisterende undersøgelser af kompetenceudviklingsstrategier i SMV. Her støtter jeg mig blandt andet til nyere svenske studier af virksomheders kompetenceudviklingsstrategier og hvilke effekter, investeringer i kompetenceudvikling har (Elström, 2006; Elström & Nilsson, 1997).

2.1 Begrebet kompetence

2.1.1 Diskurser om læring og kompetenceudvikling i internationale organisationer og danske myndigheders publikationer

I begyndelsen af 1970'erne blev begrebet livslang læring aktualiseret og debatteret af en række internationale organisationer, heriblandt UNESCO, OECD og EU.

Hverken UNESCO, OECD eller EU⁷ har formel bemyndigelse på uddannelsesområdet, men de har på forskellig vis udøvet en væsentlig indflydelse på den danske uddannelsespolitik og påvirket den måde, man i dag anvender kompetencebegrebet i eksempelvis det danske undervisningsministeriums publikationer.

I 1972 udgav UNESCO rapporten *Learning to be*. I rapporten introduceres begrebet livslang læring, og formålet med rapporten er at skitsere en uddannelsesfilosofi, der kan fungere som inspiration til udviklingen af nationale uddannelsespolitikker. UNESCOs rapport har rod i en humanistisk tradition og ønsket er at fremme lighed, demokrati og personlig udvikling.

OECD fulgte efter i 1973 med rapporten *Recurrent Education: A strategi for Lifelong Learning*. OECD-rapporten omhandler også begrebet livslang læring, men hvor UNESCOs rapport fokuserer på personlig udvikling, har OECDs rapport fokus på kvalifikati-

⁷ EU har nogen på de faglige uddannelser, men ellers ikke (Winther-Jensen, 2003: 3).

I relation til dette defineres kompetence som "evnen til at anvende erfaring, viden og kvalifikationer (Winther-Jensen, 2003: 14).

Dokumentet *Education Policy Analysis* blev udsendt i 2001 af OECD. Heri understeges kompetencemes betydning for viden-økonomien, og der tales om "workplace competencies" i form af:

- a. Inter-personlige færdigheder (teamwork, evne til at samarbejde mod et fælles mål, evne for lederskab).
- b. Intra-personlige færdigheder (motivation og holdning, læreevne, problemløsningsfærdigheder, effektiv kommunikation med kolleger og klienter, analytiske færdigheder, evnen til effektivt at anvende erfaringer, viden og kvalifikationer) (Winther-Jensen, 2003: side 9).

I 2002/2003 kom der fra OECD-programmet Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) følgende definition på kompetence:

A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context.

Kompetence defineres altså som evnen til succesfuldt at møde krav af høj kompleksitet eller udføre en kompleks aktivitet eller opgave.

DeSeCo-programmet udpegede tre hovedkompetencer:

1. At kunne anvende redskaber (fx sprog, viden eller teknologi) interaktivt.
2. At kunne tilhøre og fungere godt i socialt heterogene grupper (samarbejde, løse konflikter).
3. At kunne handle selvstændigt og reflektivt.

I en dansk sammenhæng blev kompetencebegrebet første gang anvendt i betydningen "individuel evne" i et officielt dokument vedrørende voksenuddannelse i 1996. Der sker i en baggrundsrapport, som Undervisningsministeriet udgav i anledningen af, at OECD-landenes undervisningsministre var til møde i Paris under overskriften *Livslang læring for alle* den 16.-17. januar 1996. Frem til da blev begrebet kompetence primært anvendt i betydningen bemyndigelse, mens betegnelsen "personlige kvalifikationer" ofte blev anvendt i Undervisningsministeriet publikationer i begyndelsen af 1990'erne (Heidemann, 2003: 5-7). Personlige kvalifikationer dækker over "evne til problemløsning, samarbejds- og kommunikationsevne, ledelseskompetence samt ikke mindst de mere holdningsprægede personlige kvalifikationer som selvstændighed, ansvarlighed, initiativ, fleksibilitet og kreativitet" (UVM, 1996: 9, refereret fra Heidemann, 2003: 5).

Gennemgangen illustrer også, at der er forskellige definitioner på begreberne i spil, hvilket til dels kan tilskrives, at organisationerne taler med udgangspunkt i to forskellige positioner. UNESCO ønsker at fremme værdier som demokrati, social samhørighed, selvværd og livskvalitet, personlig udvikling og almen dannelse, mens organisationer som EU og OECD har et ønske om at fremme samfundsøkonomien, nytteværdi, arbejdsmarkedets behov, kompetenceudvikling og international kvalitetssammenhængning (Heidemann, 2003: 18).

Altså to vidt forskellige dagsordener og diskurser, der etableres. En række forskere er enige om, at fra midten af 1990'erne er det EU og OECD, med deres samfundsøkonomiske tilgang, der for alvor kommer til at sætte dagsordenen. Men samtidig finder der også en tilnærmelse sted imellem de to positioner, som faktisk også lægger vægt på en række fælles begreber og værdier som individualisering, merit, gennemskuelighed, fleksibilitet og anerkendelse af læring på arbejdspladsen (Heidemann, 2003: 18).

Den sammen tendens til konsensus omkring voksenuddannelsespolitikken kan ses i det danske politiske miljø, idet Heidemanns (2003) analyse viser, at den danske diskurs omkring voksenuddannelse er stabil på tværs af regeringsskift. Samme analyse viser dog, at der knyttes an til forskellige diskurser afhængig af afsender og modtager på Undervisningsministeriets publikationer. Når afsenderen er Undervisningsministeriet alene, indeholder publikationerne flere træk fra den humanistiske diskurs, mens den samfundsøkonomiske diskurs dominerer, når publikationerne er udarbejdet i fællesskab med videnskabs- eller erhvervsministeriet. Heidemann har ligeledes analyseret sig frem til den tendens, at den humanistiske diskurs er tydeligst i den danske kommunikation til OECD og EU, mens den samfundsøkonomiske position dominerer i den nationale uddannelsespolitiske strategi (Heidemann, 2003: 20).

2.1.2 **Kompetence – viden og færdigheder, der udfoldes i en kontekst**

Efter denne gennemgang af en række internationale organisationers og danske myndigheders brug af kompetencebegrebet, vil jeg rette blikket mod den måde begrebet kompetence defineres af en række danske forskere.

Jeg vil lægge ud med Per Schultz Jørgensens (1999) definition på kompetence, idet den er udtryk for en udbredt tendens til, at definitionerne indeholder en afgrænsning fra det tidligere anvendte kvalifikationsbegreb, samtidig med at der i definitionerne betones, at kompetence er et bredere begreb end kvalifikation:

Kompetencebegrebet henviser til, at en person er kvalificeret i en bredere betydning. Det drejer sig ikke kun om, at personen behersker et fagligt område, men også om, at personen kan anvende denne faglige viden – og mere end det: kan anvende den i forhold til de krav, der ligger i en situation, der måske oven i købet er usikker og uforudsigelig.

Både for mennesker, for organisationer og for samfundssystemer er svaret på den voksende ydre kompleksitet at udvikle en indre-kompleksitet, der matcher: for mennesker vil det sige at udvikle kompetencer. For organisationer drejer det sig om at udvikle procedurer, strategier og regler - gerne fleksible og lærende. For samfundet vil det sige at udvikle en smidig struktur af funktionelt differentierede videnssystemer (Qvortrup, 2004: 15-16).

Det vidende samfund medfører en udfordring til virksomhedslederne. Deres opgave bliver ikke at skabe videntransfer, men derimod at skabe "knowledge enabling", dvs. rum og situationer, der stimulerer til videnskabelse hos medarbejderne (Qvortrup, 2004: 16-17).

Hvor der i nogle fremstillinger etableres en modstilling mellem kvalifikationer og kompetencer, så indgår begge begreber i Qvortrup beskrivelse af vidensformer, hvor vidensformerne nok er forskellige, men den ene vidensform er ikke bedre end den anden. Tværtimod er de hinandens indbyrdes forudsætning. Qvortrup inddeler viden i fire kategorier (Qvortrup, 2004: 86-91):

1. Første ordens viden: Vidensformen er faktisk viden, og vidensbetegnelsen er *kvalifikationer*.
2. Anden ordens viden: Vidensformen er situativ viden (indebærer viden om videnssituationen, samt evne til selviagttagelse). Vidensbetegnelsen er *kompetencer*.
3. Tredje ordens viden: Vidensformen er systemisk viden, dvs. viden om vidensbetingelserne. Vidensbetegnelsen er *kræftigt*.
4. Fjerde ordens viden: Vidensformen er verdensviden. Kan ikke rummes af et enkelt menneske, men ligger i det sociale fællesskab, som de enkelte individer indgår i. Vidensbetegnelsen er *kultur*.

Selvom Qvortrup understreger, at den ene vidensform ikke er bedre end den anden, så forklarer han, at nogle vidensformer er mere aktuelle i videnssamfundet. Hvor der tidligere blev lagt stor vægt på opnåelsen af faktisk kundskab og kvalifikationer, så lægger man i vor tid større vægt på erhvervelsen af kompetencer (Qvortrup, 2004: 93).

Qvortrup uddyber kompetencebegrebet ved at beskrive tre kompetenceformer (Qvortrup, 2004: 94):

1. Relationskompetence: evnen til at kunne iagttage og kommunikere med den fremmede (tilhørende et andet funktionssystem i samfundet eller en anden kultur).
2. Refleksionskompetence: evnen til at kunne iagttage sig selv, samtidig med at man kommunikerer med den anden.
3. Meningskompetence: evnen til at identificere en meningshorisont for fællesskabet, dvs. at kombinere fremmediagttagelsens "du" og selviagttagelsens "jeg" til et kollektivt "vi".

For at opsummere, så er der langt fra enighed om en entydig definition af kompetencebegrebet. Overordnet set er man dog enige om, at kompetence handler om evner,

- planlagte ændringer af arbejdsopgaver eller arbejdsorganisation (for eksempel indførelse af arbejdsrotation eller organisering i teams), med det formål at fremme kompetenceudnyttelsen og læring i det daglige arbejde.

Kompetenceudvikling handler altså overordnet set om læreprocesser. Læring og læreprocesser er svære at beskrive i forskningssammenhænge, fordi den læring der foregår, ikke er direkte observerbar, men kan iagttages i eksempelvis menneskers ændrede handlinger eller deres ændrede måder at forholde sig på.

Steen Høyrup anvender refleksionsbegrebet til at begrebsliggøre læring i arbejdet, og jeg vælger at følge hans eksempel, idet anvendelsen af begrebet refleksion kan gøre det muligt at få nogle lidt mere synlige udtryk for læring (Høyrup, 2006: 77).

Høyrups teoretiske udgangspunkt for beskrivelse af læreprocesser på arbejdspladsen er således refleksionsbegrebet. Han iagttager læreprocesser i arbejdslivet dels som refleksionsprocesser og dels som organisatorisk læring.

Her er han på linje med Qvortrup, som angiver, at refleksivitet er den grundlæggende færdighed, der ligger forud for såvel kvalifikationer som kompetencer (Qvortrup, 2004: 52). Ifølge Qvortrup er refleksivitet evnen til at kunne iagttage sine egne iagttagelser, dvs. skiftevis lade blikket fokusere på omverdenen og på sig selv.

Inspireret af blandt andet Woercom skelner Høyrup mellem to forskellige typer læreprocesser i arbejdslivet, nemlig institutionaliserede læreprocesser og naturlige læreprocesser. De institutionaliserede læreprocesser ("formal learning") er kendetegnet ved at være organiseret af eksterne partner som eksempelvis uddannelseskonsulenter med henblik på at tilrettelægge effektive læreprocesser. De naturlige læreprocesser i arbejdslivet er derimod ikke "skemalagte", men foregår løbende som en integreret del af arbejdsprocesserne. Høyrup kalder også den sidstnævnte læringsform for erfaringslæring (Høyrup, 2006: 76-77).

Hvor mange teoretiske fremstillinger om læring udelukkende forbinder refleksion med tænkning (og altså en proces, som foregår i det enkelte individ), så anskuer Høyrup refleksion som en aktivitet, der er både individuel og social. Med afsæt i Woercom definerer Høyrup refleksion således:

Refleksion er en kompleks aktivitet, hvorigennem mennesker undersøger deres egne handlinger i de situationer og sociale rammer, de forekommer i. Refleksion indebærer, at tidligere erfaringer tages op til fornyet overvejelse, at vi ser på årsager og virkninger af vores handlinger, og at vi træffer beslutninger vedrørende vores handlinger i fremtiden. Refleksion kan føre til en omorganisering af vores tidligere viden og erfaringer, og således føre til ny viden og til, at vi ser på verden ud fra nye perspektiver (Høyrup, 2006: 77).

Refleksion er således en aktivitet, der kan finde sted på flere niveauer:

- når den enkelte reflekterer i en social sammenhæng.

peMIs også videndeling med en kollega over mobiltelefonen eller selvudvikling via en webblog.

Det systemteoretiske udgangspunkt betyder, at når den overordnede definition udfoldes, er forståelsen af en række underbegreber anderledes end i mere traditionelle teoretiske forståelser - primært fordi systemteorien iagttager verden som baseret på kommunikation.

I en systemteoretisk optik er et e-læringsystem således et særligt digitalt medieret *kommunikativt system*, som intentionelt fører til læring (Helms, 2009). Og når der anlægges et systemteoretisk perspektiv på e-læring, betragtes e-læring som en proces, i hvilken et system ændrer sig selv med henblik på at opretholde sig selv. Det er en "indre proces", men ofte afstedkommet af en ydre irritation. Dette betyder, at det enkelte individ i løbet af sit arbejdsliv er i stadige lærings- og e-læringsituationer (Helms, 2009).

Jævnfør rapportens ovenstående afsnit om læring og refleksion kan man sige, at succesfulde e-læringsystemer ansporer til refleksion hos det system (individ eller organisation), der anvender det.

I et undervisningsorienteret perspektiv kan det være en fordel at operere med en smalere definition, som i højere grad understreger det intentionelle aspekt, der er forbundet med en sådan e-læringsituation. En sådan definition leveres i Dirckinck-Holmfeld, Andreasen & Davidsen (2009), hvor fokus er på læring i AMU-systemet, men i et mere generelt undervisningsorienteret perspektiv, kan e-læring defineres således:

E-læring er undervisning, hvor informations- og kommunikationsteknologi (ikt) anvendes som en integreret del af det didaktiske design⁹. E-læring er således en metode, der kan anvendes i såvel klasserumsundervisning som ved fjernundervisning eller ved en kombination af de to undervisningsformer (blanding learning).

2.4 Kompetenceudvikling i forskellige kontekster i relation til arbejdspladsen

En grundlæggende betingelse for læring i arbejdet og dermed kompetenceudvikling er, at der eksisterer rum for refleksion. Dette kan e-læringsteknologier være et redskab til at skabe.

E-læringsteknologier fungerer som en kompleksitetsreduktion, og kan også skabe koblinger mellem systemer; eksempelvis mellem uddannelsesudbydere og virksomheden. Der er netop behov for, at der skabes strukturelle koblinger mellem uddannelsessystemet og virksomhederne, da der er tale om to systemer, som fungerer på væsensforskellige præmisser, men som skal fungere sammen i forskellige kontekster, og derfor er nødt til at sætte sig ind i hinandens måder at fungere på.

9 Begrebet didaktisk design udfoldes i kommende ELYK-publikationer.

At gøre undervisningen delvist e-læringsbaseret vil have den yderligere fordel, at det i højere grad vil være muligt for underviseren at tilrettelægge læreprocesserne, så der tages hensyn til læringsforskelle hos deltagerne via en mere differentieret undervisning.

Behovet hos kursisterne for at bruge hænderne vil også kunne imødekommes på et sådan *bleanded learning* baseret kursus, idet opgaveløsning vil finde sted i tilknytning til hverdagen på arbejdspladsen.

Hermed skabes også den ønskede strukturelle kobling mellem "skolen" og virksomheden.

Men at gøre kurset delvist e-læringsbaseret stiller også større krav til deltagerne – selvfølgelig i forhold til deres færdigheder på en computer, men også i form af krav om øget selvstændighed i læringen. Ligesom det er en udfordring i at sikre transformationen af det lærte fra det virtuelle rum til hverdagen på arbejdspladsen.

Læreprocesserne på såvel skole som arbejdsplads foregår typisk i fællesskab med andre. Læring sker som led i samarbejde, diskussioner og fælles problemløsning i både formelle og uformelle fællesskaber på under kurset og på arbejdspladsen. Læring på individniveau er altså ofte også læring på interaktionsniveau, selv om læringen selvfølgelig også kan finde sted udelukkende hos det enkelte individ.

2.4.2 Kompetenceudvikling på intra-organisatorisk niveau

Kompetenceudvikling på intra-organisatorisk niveau handler om at skabe en refleksiv praksis i organisationen.

Høyrup (2006: 94-95) beskriver følgende forudsætninger for skabelsen af en lærende organisation:

- Et stimulerende og udfordrende arbejde.
- Støtte og vejledning til planlægning og refleksion.
- At medarbejderne får løbende feedback på deres arbejde.
- Grænseoverskridende og tværdisciplinært arbejde.
- Sammenhæng mellem visioner, strukturer og det daglige arbejde.
- Overensstemmelse mellem organisationens udviklingsmål og de individuelle læringsbehov.

Læring på arbejdspladsen foregår i mindre grad end skolebaseret læring som et resultat af planlagt oplæring og undervisning. Læring på arbejdspladsen sker typisk som et utilsigtet resultat af, at medarbejderne forsøger at løse de problemer og håndtere de opgaver, som arbejdssituationen stiller (Larsen & Svabo, 2002: 17).

I alle virksomheder – altså også de undersøgte – foregår læring sådan, som vi har defineret det ovenfor. Det er den måde virksomheden opretholder sig som organisation.

I forhold til denne læring tilskrives også mening – i et mere eller mindre artikuleret omfang – på både mikroniveau og makroniveau. Det vil sige, at hændelser bliver til begivenheder. Det er en meningstilskrivning, der i sit udtryk godt kan påvise meningsløshed: "Sådan går vi her, det er tilfældigt, men det skal vi ikke stille spørgsmål til!".

Tilskrivninger af mening bekræftes af gentagelsen – og er typisk fortolkninger i form af forskellige narrative udlægninger. Det er de historier, som arbejdsfællesskabet konstituerer sig omkring.

Kompetencestrategien er et sådant narrativ. Den er selvfølgelig ikke artikuleret i virksomhedens arbejdsfællesskaber på "gulvet", men almindeligvis snarere i en ledelses- eller funktionsledelsessammenhæng. Den er en del af virksomhedens fortolkning af sig selv, men den kan og vil også ofte være udtryk for en bestemt hensigt, en bestemt måde at søge at skabe form i forhold til det at beslutte at ville noget (andet).

I Ellström (2006) refereres der til en spørgeskemaundersøgelse vedrørende kompetenceudvikling, hvor knap 700 små og mellemstore svenske virksomheder har medvirket. På basis af denne undersøgelse udpeges tre overordnede strategier for kompetenceudvikling:

1. "Lære-på-arbejdet"-strategien (blandt andet via kurser på arbejdsstedet, interne møder, projektarbejde, interne studiebesøg på andre dele af arbejdspladsen).
2. "Lære-sig-selv"-strategien (kurser foranstaltet af en kursusarrangør uden for arbejdspladsen, selvstudier af faglitteratur).
3. Lære-af-andre"-strategien (deltagelse i netværk, eksterne studiebesøg).

Af de tre strategier er "Lære-sig-selv"-strategien den mest udbredte, efterfulgt af "Lære-på-arbejdet"-strategien og "Lære-af-andre"-strategien. Som ofte påpeget består den mest effektive kompetenceudviklingsstrategi dog i at kombinere de forskellige tilgange, så man sikrer sig, at den kompetenceudvikling, der finder sted på individniveau, når en eller flere ansatte for eksempel er på kursus, også bliver til kompetenceudvikling på organisatorisk niveau ved at disse nye kompetencer udnyttes i det daglige arbejde.

I Ellström (2006) gives der også et billede af hvilke faktorer, der påvirker beslutninger vedrørende kompetenceudvikling.

Ydre faktorer som for eksempel lavkonjunkturer, teknologiudvikling eller ændrede kundekrav har en væsentlig indflydelse på virksomheders beslutninger vedrørende kompetenceudvikling, men ikke mindst de forskellige aktører inden for virksomheden og deres forestillinger samt interesser beskrives som værende afgørende for beslutninger vedrørende kompetenceudvikling.

Oftest er beslutninger vedrørende kompetenceudvikling et resultat af et komplekst samspil mellem ydre faktorer og virksomhedens indre logik. En økonomisk nedgang kan anspore til øget satsning på uddannelse af medarbejderne, men er ikke en tilstrækkelig betingelse i sig selv. En lige så afgørende faktor er tilstedeværelsen af en

3. Casestudie af kompetenceudviklingsstrategier i SMV

Det følgende kapitel er opdelt i seks afsnit. I det første afsnit med titlen "Strategier for kompetenceudvikling" beskrives virksomhedernes overordnede tilgang til kompetenceudvikling samt hvorvidt og hvordan, der arbejdes strategisk med kompetenceudvikling. I afsnit to "Virksomhedernes brug af efteruddannelse og e-læring" afdekkes anledninger til uddannelsesaktiviteter i virksomhedene. I afsnit tre er fokus på virksomhedernes deltagelse i netværk og de kompetenceudviklingspotentialer, der er forbundet med at netværke. I afsnit fire beskrives virksomhedernes tilgang til udvælgelser af kurser, og i afsnit 5 præsenteres virksomhedernes udækkede kompetenceudviklingsbehov. Kapitel 3 sluttet af med en skildring af de forskellige syn på kompetenceudvikling, der præger de deltagende virksomheder.

3.1 Strategier for kompetenceudvikling

Af de tre medvirkende virksomheder er det kun virksomhed 1, der arbejder strategisk med virksomhedens kompetenceudvikling, og hos denne relativt store virksomhed bliver HR-chefen noget uklar, når man spørger til virksomhedens kompetenceudviklingsstrategi. På spørgsmålet om, hvorvidt virksomheden har en strategi for uddannelse og kompetenceudvikling, svarer HR Chefen fra virksomhed 1 følgende: "Vi har en uddannelsespolitik" og uddyber, at der eksisterer en klar strategi for hele virksomhedens udvikling og at planerne for kompetenceudvikling for den enkelte medarbejder bliver fastlagt med udgangspunkt i de årlige medarbejderudviklingssamtaler (MUS), som ligger i forlængelse af virksomhedens overordnede strategi (Interview 1).

Hos virksomhed 2 og 3 er der tydeligvis ikke en strategi for kompetenceudvikling. Fra virksomhed 3 lyder det:

Jamen altså, vi har jo den strategi, at hvis det er lønsomt for virksomheden... hvis jeg kan sige det så kort. Der er egentlig ikke anden strategi end det! Lønsomt – og hvis vi kan se, at det er noget vi kan bruge i virksomheden.

I disse to små virksomheder er der heller ikke tradition for at afvikle MUS-samtaler. På spørgsmålet om hvorvidt der i virksomheden gennemføres MUS-samtaler svarer virksomhedslederen fra virksomhed 3:

Det er kun, når folk kommer og vil have mere i løn. Hvis de kommer med et krav, så kommer jeg som regel også med et krav!

Hos virksomhed 2 har man ikke deciderede MUS-samtaler. Samtaler om medarbejderens udvikling foregår meget ufornet og handler mest om løn og køre-hviletid.

Tendenserne fra casestudiet bakkes op af en undersøgelse fra Institut For Konjunktur Analyse (IFKA 2009). I tre ud af fire tilfælde er det medarbejderne, der efterspørger kurser eller efteruddannelse. Hvis kompetenceudvikling kun er baseret på individets ønsker, bliver den for tilfældig. Selvom det omvendte selvfølgelig heller ikke er hensigtsmæssigt.

Virksomhed 1 har løbende sine ansatte på kurser i alt fra gaffeltruck, over sikkerhedskurser til kurser i regnskab, marketing, ledelse samt diverse it-kurser (Proxy, Axapta mv.). De timelønsansatte i for eksempel montagen følger som reglen AMU-kurser, når der er behov for kompetenceudvikling. For de øvrige ansattes vedkommende finder man relevante kursusudbydere fra gang til gang, og virksomhed 1 vælger også ofte at tilrettelægge interne kurser på virksomheden.

Virksomhed 1 har gjort brug af e-læring i begrænset omfang i forbindelse med it-kurser i Excel, Power Point mv.. Denne type e-læringskurser er som regel, hvad den interviewede betegner som 1. generations e-læring, som har form som et traditionelt brev-kursus (oversigt over e-læringsgenerationer findes i Dirckinck-Holmfeld, 2004: 27).

Som noget nyt er virksomhed 1 begyndt at operere med et HR-budget, men der ligger stadig udviklingsbudgetter i hver enkelt afdeling. HR-chefen anslår, at der maksimalt anvendes 2,5 mio. kr. om året på kompetenceudvikling i virksomhed 1.

I virksomhed 2 beretter den interviewede, at medarbejderne ikke efterspørger kurser, og virksomhedsledelsen tager ligeledes sjældent initiativ at sende sine medarbejdere på kurser. Når det sker, er det faglige kurser som eksempelvis truckcertifikat og sikkerhedskurser, medarbejderne kommer på.

Virksomhedens ejer deltager dog selv i forskellige kurser og netværk samt søger for at holde sig opdateret på forskellige områder – eksempelvis læser han online transportmagasiner.

Virksomhedslederen deltager i overenskomstkurser fra ATL (Arbejdsgiverforeningen for Transport og Logistik). Virksomhedens to ledere havde ønsket at komme på at allround kursus for mindre vognmænd via brancheforeningen DTL (Dansk Transport og Logistik), men kurset blev ikke til noget. Derudover benytter den interviewede, som tager sig af administration og regnskab, sig af firmaets revisorer som sparringspartnere i forhold til økonomi, ligesom man benytter sig af rådgivere fra brancheforeningen DTL i andre forbindelser.

De ansatte i virksomheden er ufaglærte chauffører. Det vil sige, at de har kørekort til lastbil, men bortset fra det har de ingen uddannelse ud over folkeskolen. I den nærmeste fremtid skal medarbejderne i virksomhed 2 gennemføre en grundlæggende chaufføruddannelse. Der er nemlig i EU-regi bestemt, at chauffører, der udfører erhvervs-mæssig godstransport eller buskørsel, skal erhverve visse grundlæggende kvalifikationer. Ligeledes skal alle nuværende og fremtidige erhvervschauffører gennemføre efteruddannelse hvert femte år.

Man benytter sig ikke af traditionelle e-læringskurser i denne virksomhed. Men i en bred forståelse af e-læring finder der jo e-læring eller kompetenceudvikling sted – som dog har karakter af uformel læring, dvs. en læring som foregår upåagtet som et led i dagligdagens aktiviteter (Clematide, 2004: 41). For eksempel når virksomhedslederen holder sig orienteret i online transportmagasiner og igennem mails fra brancheforeningen. Der er et potentiale for yderligere e-læring ved at føre en del af samarbejdet i netværk over i elektroniske fora.

omkring affaldshåndtering herfra. Desuden er han involveret i *MiljøLogistik*, hvor flere mindre firmaer i fællesskab tilbyder sig som leverandør af miljøløsninger.

Ejeren af virksomhed 3 deltager ligeledes i netværk gennem brancheforeninger og virksomhedens hovedleverandør. Som de øvrige interviewede angiver han, at disse netværk er forum for videndeling og kompetenceudvikling.

De uddannelsesansvarlige fra de tre virksomheder benytter sig altså i høj grad af deltagelse i netværk som en led i deres egen kompetenceudvikling.

3.4 Information om og udvælgelse af kurser

Undersøgelsen fra Institut For Konjunktur Analyse viser, at de elektroniske kanaler vinder frem, når uddannelsesudbydere skal levere information om deres udbud af kurser. Knap halvdelen af de personale- og uddannelsesansvarlige i denne undersøgelse angiver således, at de får information om kurser via nyhedsbreve på e-mail (IFKA, 2009).

Hos virksomhed 1 benytter man sig af kurser og efteruddannelse via AMU, når det gælder de kortuddannede medarbejdere i produktionen. Til kompetenceudvikling af det administrative personale benytter man sig af diverse kursusudbydere og i stigende grad af skræddersyede kurser udviklet af virksomhedens egen HR-afdeling. HR-chefen forklarer, at man fra afdelingens side også opfordrer virksomhedens ledere til at "tænke lidt ud over kursuskataloget", så der ikke fokuseres ensidigt på kompetenceudvikling som kurser, men også tænker kompetenceudvikling som integreret i det daglige arbejde.

Virksomhed 2 sender sjældent sine medarbejdere på kurser, men når det sker – for eksempel i forbindelse med den nye lovpligtige efteruddannelse for chauffører – så foregår det ofte via brancheforeningen. Virksomhed 2 er et vognmands-firma og benytter sig af brancheforeningen DTL (Dansk Transport og Logistik), som udbyder kurser i samarbejde med TUC (TransportUddannelsesCenter) og AMU. Den interviewede forklarer, at hvis kurser udbydes via deres brancheforening, så er hun sikker på, at det er relevante kurser.

Da virksomheden skulle finde et kursus i arbejdsmiljø til en medarbejder, valgte man at købe et koncept fra Falck – "Falck Kursus" samt "Falck Workcare". Hun valgte angiveligt Falck, fordi de signalerede, at de var velorganiserede.

Den interviewede fra virksomhed 2 finder det svært at overskue udbuddet af kurser. Hun oplever, at der er kommet mange bureauer, der tilbyder kurser, og som hun siger: "Man er ikke bange for at kalde sig landets bedste!" Den manglende overskuelighed gør, at hun ofte læner sig op ad brancheforeningen, når der skal vælges kurser. Hun forklarer, at det også er et spørgsmål om manglende tid til at sætte sig ind i kursusmarkedet, idet det administrative kræver mere og mere tid.

serveret og løsningen den er bunden efter, ikke? Og alligevel er det jo noget... vi snakker om nogle ting og sådan. Men kompetencer, hvor man vil bygge op... fx siger: "Er der nogen, der vil have noget mere om EDB" – det er ikke de folk, som jeg har til det. Det er mænd!

I IFKA-Catinets undersøgelse angiver 90 procent af de adspurgte personale- og uddannelsesansvarlige, at deres virksomheds uddannelsesbehov er opfyldt helt eller delvist tilfredsstillende i 2008. Manglende tid angives som den primære årsag hos dem, der ikke har fået opfyldt uddannelsesbehovet helt tilfredsstillende (IFKA, 2009).

3.6 Forskellige optikker på kompetenceudvikling

Som et supplement til de tre interviews med uddannelsesansvarlige for små og mellemstore virksomheder blev der foretaget et interview med en kursuschef fra en fynsk erhvervsskole.

Den interviewede kursuschef anvender en stor del af sin arbejdstid på opsøgende arbejde blandt små og mellemstore virksomheder – på et år aflægges således besøg hos cirka 100 virksomheder

Under disse virksomhedsbesøg afdækkes virksomhedernes behov for kompetenceudvikling, og dialogen med de uddannelsesansvarlige på virksomhederne er central for uddannelsesinstitutionens rekruttering af kursister. Denne praksis med virksomhedsbesøg er udbredt blandt lignende uddannelsesinstitutioner.

Kursuschefen har således opbygget en stor viden om, hvordan man tænker og praktiserer kompetenceudvikling i små og mellemstore virksomheder.

Kursuschefen oplever, at de små og mellemstore virksomheder primært efterspørger efteruddannelse med et rent fagligt indhold, men kursuschefen ønsker at gøre virksomhederne interesserede i at deltage i kompetenceudvikling mere bredt (salg, optimering af produktionen, krisehåndtering, kommunikation mv.).

Da det af firma 3's hjemmeside fremgik, at firmaet lægger vægt på "teknisk viden, udvikling og uddannelse af personalet", kunne man have den formodning, at denne virksomhed ville skille sig ud fra andre mindre virksomheder ved også at lægge vægt på de ansattes personlige udvikling. Men under interviewet viste det sig, at også dette firma udelukkende fokuserer på den rent faglige udvikling.

Ved analyse af interviewet er det tydeligt, at virksomhedslederen er opmærksom på, at jeg som interviewer har en anden og bredere optik på kompetenceudvikling. Det fremgår, da jeg mod slutningen af interviewet spørger ham, om virksomheden har kompetenceudviklingsbehov, som ikke bliver dækket i dag, hvortil han svarer:

Det var et svært spørgsmål! Nej, altså jeg ville da tro... hvis man skulle sætte sig ned og sige... jeg kunne da godt tænke mig, at mine medarbejdere... de måtte godt tænke på andre ting, end lige det faglige... oplysning i hvordan man... det kunne være salg. Men det kunne også være... altså

Forskellige aktører (virksomheden, uddannelsesinstitutioner, medarbejdere) er præget af forskellige logikker og har derfor overordnet forskellige perspektiver på uddannelse.

Uddannelsesinstitutionerne har en interesse i at levere uddannelse, der kvalificerer mere bredt til arbejdsmarkedet. Virksomhederne har derimod et nytteorienteret syn på læring, og derfor ser de umiddelbart størst interesse i at medarbejderne kvalificeres til lige nøjagtig de arbejdsprocesser, de skal udføre.

Som beskrevet i Gleerup (2010) så afhænger medarbejdernes interesse og motivation for læring af deres personlige og faglige baggrund.

Litteratur

- Andersen, N. Å. (1999). *Diskursive analysestrategier. Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. København: Nyt fra Samfundsvidenskabene.
- Andersen, V., Clematide, B. & Høyrup, S. (Red.) (2006). *Arbejdspladsen som læringsmiljø*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Beck, S. & Ebbensgaard, A. B. (2009). *Mellem Bagenkop og Harboøre – elevfortæller fra danske udkanter*. Gymnasiepædagogik nr. 75. Syddansk Universitet, Institut for Filosofi og religionsstudier.
- Boysen, L., Jessing, C. T., Rander, H. & Thorsvang, M. (2005). *Livslang læring og voksenunderviserkompetencer*. CVU Storkøbenhavn, rapport nr. 8.
- Bramming, P. (2003). "Kompetencer er der masser af!". I: *Uddannelse*. Nummer 1, 2003. Undervisningsministeriet.
- Clematide, B. (2006). "Iscenesat i ring på arbejdspladsen". I: Andersen, V., Clematide, B. & Høyrup, S. (Red.). *Arbejdspladsen som læringsmiljø*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Dirckinck-Holmfeld, L. (2004). "Et europæisk perspektiv på e-læring". I: A. M. Kenstrup (Red.). *E-læring på arbejde*. København: Roskilde Universitetsforlag. Learning Lab Denmark.
- Dirckinck-Holmfeld, L., Andreasen, S. S. & Davidsen, J. (2009). *E-læring i AMU*. E-Learning Lab - Center for Brugerdreven Innovation, Læring & Design. Aalborg Universitet.
- Ellström, P. (2006). "Kompetenceudvikling på arbejdspladsen: Forudsætninger, processer, effekter". I: V. Andersen, B. Clematide & S. Høyrup (Red.). *Arbejdspladsen som læringsmiljø*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Ellström, P. & Nilsson, B. (1997). *Kompetensutveckling i små och medelstore företag. En studie av förutsättningar, strategier och effekter*. Linköping: CMTO och Institutionen för pedagogik och psykologi, Universitetet i Linköping, LiU-PEK-R-199.
- Erhvervs- og Byggestyrelsen (2006). *Regional konkurrenceevne og beskæftigelse i Danmark 2007-2013. Danmarks strategiske referenceramme*. København.
- Gleerup, J. (2010). *Kompetenceudvikling i små og mellemstore virksomheder i regionale yderområder – og potentialer i øget inddragelse af e-læring*. Lokaliseret den 26. november 2010 på <http://www.elyk.dk/?Publikationer:Forskningsrapporter>
- Heidemann, T. (2003). *Dansk tænkning I. Den voksenuddannelsespolitiske diskurs fra 1994 til 2002*. Projekt Kompetencemåling. DEL/DPU. Arbejdsrapport. Lokaliseret den 26. november 2010 på http://www.kompetencer.net/erfaringer/Danske_tankerI.pdf
- Heilesen, S. & Helms, N. H. (2010). *Om kommunikationspraksis i nogle danske erhvervsnetværk*. Upubliceret arbejdsrapport.
- Helms, N. H. (2009). *E-læring – diskussionsoplæg til ELYK-projektet*. Upubliceret arbejdsrapport.

- Undervisningsministeriet (1998). *Handlingsplan for national kompetenceudvikling*. København.
- Undervisningsministeriet (2005). *Det Nationale Kompetenceregnskab – hovedrapport*. København.
- Undervisningsministeriet (2010). *Den danske kvalifikationsramme for livslang læring - et redskab til at få overblik over uddannelser i Danmark*. København.
- UNESCO (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris.
- UNESCO (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris.
- Vedelsby, J. & SCKK Statens Center for Kompetence- og Kvalitetsudvikling (2006). *Kompetencestrategi – hvordan? Et inspirationshæfte til statens arbejdspladser*. København.
- Videnskabsministeriet (2003). *Perspektiver for kompetenceudvikling. Rapport om e-læring*. Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling. København.
- Videnskabsministeriet (2007). *National strategi for e-læring*. København.
- Winther-Jensen, T. (2003). *Kompetence og livslang læring – om begrebernes oprindelse og udvikling i internationale organisationer og dokumenter*. Projekt Kompetencemåling. DEL/DPU. Arbejdsrapport. Lokaliseret den 26. november 2010 på http://www.kompetencer.net/erfaringer/internet_komp.pdf
- Økonomi og erhvervsministeriet (2003). *Den Regionale Vækststrategi*. København: Schultz Grafisk.

Andre typer kompetenceudvikling (inter og intra-organisatorisk)

- Er der andre måder end kurser og uddannelsesforløb, hvorpå I forsøger at skabe kompetenceudvikling internt i virksomheden?
- Hvordan foregår den interne videndeling i virksomheden?
 - Benytter I jer for eksempel af særlige it-systemer til videndeling?
- Deltager jeres virksomhed i et eller flere netværk af virksomheder?
 - Har man i dette/disse netværk fokus på videndeling eller kompetenceudvikling?
- Kunne jeres virksomhed være interesseret i at deltage i udvikling og afprøvning af nye e-læringskoncepter og e-læringsteknologier?