

Kompetanseutvikling og organisasjonslæring i Wilh. Wilhelmsen

Observasjon av eit kurs i prosjektleiing

Hilde Gry Leer-Salvesen



Masteroppgave i pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013

SAMANDRAG AV MASTEROPPGÅVA I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Kompetanseutvikling og organisasjonslæring i Wilh. Wilhelmsen
Observasjon av eit kurs i prosjektleiing

AV:

Hilde Gry Leer-Salvesen

EKSAMEN:

Masteroppgåve i pedagogikk
Didaktikk og organisasjonslæring
PED 4290

SEMESTER:

Vår 2013

STIKKORD:

Kompetanseutvikling
Organisasjonslæring
Undervisningsmetode

Samandrag

Bakgrunn og problemstilling

Kompetansen til medarbeidarane er den viktigaste ressursen i verksemdar i dagens samfunn. Forvaltninga av humankapitalen er såleis svært viktig både på samfunnsnivå og på organisasjonsnivå i arbeidslivet. Læring og kompetanseutvikling vert dermed sentralt også for aktørane i arbeidsmarknaden. Utgangspunktet for denne studien er å undersøke korleis ei relativt kortvarig etterutdanning i ein arbeidslivskontekst kan fremje kursdeltakarane si kompetanseutvikling og organisasjonslæring i verksemda som kurset er ein del av.

Problemstillinga i oppgåva er: *Korleis kan opplæring i prosjektleiing medverke til individuell og organisatorisk læring i Wilh. Wilhelmsen?*

Problemstillinga blir operasjonalisert ved hjelp av tre forskingsspørsmål:

1. Korleis grunngir og beskriv Wilh. Wilhelmsen satsinga på opplæring?
2. Korleis fremjar kurset kompetanseutvikling i prosjektleiing?
3. Kan kurset medverke til organisasjonslæring, og tilfelle korleis?

Metode og kjelder

Problemstillinga vert belyst frå ei teoretisk og ei empirisk tilnærming. Det empiriske materialet er av kvalitativ karakter. Policydokument vert undersøkt for å sjå nærare på korleis satsinga på opplæringa blir grunngeve. Den viktigaste delen av empirien er ein tre dagar lang observasjon av eit kurs i prosjektleiing i Wilh. Wilhelmsen. Formålet med oppgåva er ikkje å evaluere dette kurset, men å drøfte korleis bruk av ulike undervisningsmetodar og kombinasjonen av desse kan føre til kompetanseutvikling og organisasjonslæring.

For å få analytiske reiskap som belyser forskingsspørsmåla, nyttar eg teoriar frå ulike tradisjonar og ståstadar. Eit sosiokulturelt perspektiv på læring er likevel mest sentralt. Det vert lagt vekt på den funksjonen mediering har i dette perspektivet og på korleis dei tre undervisningsmetodane i kurset medierer deltakarane si læring. Det aktivitetsteoretiske tilfanget, slik det er utvikla av Engeström (arbeid publisert 1999-2011) blir brukt til å analysere interaksjonen mellom undervisningsmetodane. Teorien om ekspansiv læring vert brukt for å drøfte om kurset medverkar til organisasjonslæring.

Dette perspektivet har omgrep og modellar for å analysere den kollektive aktiviteten som ein undervisningssituasjon er. Dei ulike handlingane som vert utført i kurset - individuelt, i grupper og i plenum, orienterer seg mot objektet: At deltakarane utviklar kompetanse til å leie og gjennomføre prosjekt i Wilh. Wilhelmsen, i tråd med modellen for prosjektgjennomføring og tilgjengelege verktøy.

Resultat og hovudkonklusjonar

Læring er framheva som strategisk viktig i policydokumenta i konsernet. Tydelegast kjem nok dette til uttrykk ved at ”Læring og innovasjon” er ein av fem kjerneverdier i konsernet. Å vere ein lærande organisasjon inneber å ha eit refleksivt i forhold til verksemda, slik at ein kontinuerleg vurderer måten ein utfører arbeidet på. WW Academy har ei sentral rolle når det gjeld å realisere den overordna målsetjinga om å vere ein lærande organisasjon. Bedriftsintern opplæring kan ha eit fokus på dei forretningsmodellane og dei styringsprinsippa som er valde i konsernet. Slik kan opplæringa medverke til at kursdeltakarane vert kjende med intensjonane, og justerer det daglege arbeidet. Eit døme på dette er nettopp kurset i prosjektleiing som lærer deltakarane korleis utføre prosjektorganisert arbeid på ”WW-måten”.

Drøftinga peikar på at undervisningsmetodane forelesning, plenumsrefleksjonar og case skaper eit dynamisk sampel i undervisninga, og legg til rette for at deltakarane kan gjere seg varierte læringserfaringar knytt til prosjektleiing. Med referanse til Dale (1999) argumenterer eg for at kurset gir bidrag til utvikling av profesjonell kompetanse i tre nivå. Det første nivået er evna til å gjennomføre og leie prosjekt, den praktiske handlingskompetansen. Det andre nivået er refleksjon knytt til praksissituasjonen, å kunne formulere målsetjinga for prosjektet, planleggje og løpande vurdere og justere prosjektforløpet. Det tredje nivået er fristilt praksisnivået og knytt til kjennskap til teori, omgrep og modellar i prosjektleiing. Kompetanse i prosjektleiing inneber frå denne ståstaden både evne til praktisk gjennomføring og evne til kommunisere om prosjektleiing uavhengig konteksten til enkeltprosjekt.

Teorien om ekspansiv læring er sentral i mi drøfting av om kurset medverkar til organisasjonslæring. Ein sentral konklusjon i oppgåva er at kurset kan sjåast som ein miniatyrssyklus som potensielt kan føre til utviklingsprosessar i ulike deler av verksemda. Eg peikar imidlertid på at kursslutt representerer eit *brot* i læringssyklusen. Vidare argumenterer

eg for at kurset kunne budd deltakarane på dei utfordringane som implementeringa av den nye modellen for prosjektgjennomføring representerer. Fråværet av slikt innhald kan føre til at læringsprosessane som kurset setter i gang, stagnerer.

Det er ikkje muleg å seie noko sikkert om kva som skjer med prosessane etter kursslutt. Engeström peikar på at der finst eit stort potensiale for ekspansiv læring i implementeringa av ein ny modell, så med medvitne handlingar frå kursdeltakarar og linjeleiing, kan det byggjast bru over brotet, og ekspansiv læring kan finne stad. Sjølv mindre endringar i måten å leie og gjennomføre prosjekt på, kan potensielt bli ein del av organisasjonspraksisen og halde fram den ekspansive læringssyklusen.

Forord

Sjølvs har eg opplevd kurs som har vore svært engasjerande og som har motivert for innsats både i arbeidslivet og i frivillig arbeid. Eg har lenge vore opptatt av korleis opplæring ikkje berre kan bidra til auka kompetanse, men også til større utviklingsprosessar i den organisasjonen opplæringa finn stad. Eg ønska å studere korleis opplæring skjer i ein organisasjon som ikkje er ein del av utdanningssystemet, men der opplæring vert sett i samheng med det arbeidet som elles vert drive. Helst ville eg bli kjend med ei verksemd som organiserte opplæringa i tråd med dei overordna måla for organisasjonen. Eg var også interessert i å sjå nærare på undervisning med varierte metodar.

Denne interessa fekk fornya glød i ei av praksisperiodane i løpet av masterstudiet. Derfor tok eg kontakt med min tidlegare praksisrettleiar, Lasse Harme, dagleg leiar i K kunnskap og kommunikasjon. Her fekk eg ønska for arbeidet med masteroppgåva oppfylt. Tusen takk til Lasse for å ha opna auga mine for kreativ bruk av pedagogikkfaget, og ikkje minst for å vere døropnar til Wilh. Wilhelmsen. Eg har vore så heldig å få vere fluge på veggen i ein organisasjon som verkeleg tek opplæring på alvor. Takk til Johanna Sunden, Head of WW Academy for at du ønska meg velkomen til kurset i prosjektleiing.

Proessen med å skrive oppgåva har pågått lenger enn planlagt. Hendingar utanfor studiekvardagen gjorde at eg i samråd med veiledaren min fann det best å leggje skrivninga til sides ei lenger periode. Sjølvs om lysta til å fullføre har vore der heile tida, skuldar eg veiledaren min, Karl Øyvind Jordell ei stor takk for at han har vore stø som ein påle, hatt tru på prosjektet gjennom heile prosessen og gitt meg passe dosar utfordringar og støtte.

Tusen takk også til mannen min, Kjartan, som har vore raus både med å gi meg tid til å skrive, oppmuntre meg og kome med konstruktiv tilbakemelding på teksta. Eg vil også takke Eline og Amanda for at de både har vore så tolmodige med meg. De må ikkje vere redde for å skrive masteroppgåve - det er ikkje berre strevsamt, det er gøy også!

Hareid, mai 2013

Innholdsfortegnelse

1. Innleiing	1
1.1 Problemstilling	2
1.2 Avgrensing	3
1.3 Struktur og oppbygnad	4
2. Kontekst	6
2.1 Wilh. Wilhelmsen	6
2.2 WW Academy	8
2.3 Kurs i prosjektleiing	10
3. Teori	14
3.1 Kompleksitet og kompetanse	14
3.1.1 Det lærande samfunnet.....	15
3.1.2 Kompetanse.....	16
3.2 Det sosiokulturelle perspektivet	18
3.2.1 Mediering – brua mellom kultur og tanke	18
3.2.2 Høgare og lågare mentale funksjonar	19
3.3 Mediering i undervisninga - tre undervisningsmetodar	20
3.3.1 Forelesning.....	22
3.3.2 Plenumsrefleksjon.....	24
3.3.3 Case - arbeid med eit realistisk prosjekt	26
3.4 Aktivitetsteori	28
3.4.1 Mediering - første generasjon aktivitetsteori.....	28
3.4.2 Det individuelle og det kollektive – andre generasjon aktivitetsteori.....	29
3.4.3 Aktivitetssystem i interaksjon – tredje generasjon aktivitetsteori.....	31
3.4.4 Ekspansiv læring.....	34
4. Metode	41
4.1 Casestudie og etnografisk metode	41
4.2 Tilgang til feltet og utval av respondentar	43
4.3 Observasjon	44
4.4 Analyse av observasjonsdata	47
4.5 Validitet og reliabilitet i undersøkinga	48
5. Presentasjon av datamaterialet	51

5.1 Kurset som blir observert	51
5.2 Plenumsrefleksjonar.....	52
5.2.1 Førebuing til arbeidet i modul to.....	52
5.2.2 Fugleperspektiv.....	55
5.2.3 Leggje prosjektet fram for styringskomiteen.....	58
5.3 Forelesning.....	59
5.3.1 Project Execution Model.....	60
5.3.2 Usikkerheitsanalyse.....	61
5.3.3 Highlights Project Management	62
5.4 Case	64
5.4.1 Prosjektarbeid første kursdag	64
5.4.2 Prosjektarbeid andre kursdag	65
5.4.3 Prosjektarbeid tredje kursdag	66
6. Drøfting og konklusjonar	68
6.1 Grunngeving av satsinga på opplæring	68
6.2 Kompetanseutvikling i prosjektleiing	69
6.2.1 Forelesning.....	69
6.2.2 Plenumsrefleksjonar	72
6.2.3 Case.....	74
6.2.4 Kompetanseutvikling i undervisninga	78
6.3 Organisasjonslæring	80
6.4 Avslutning og konklusjonar.....	85
Tabell- og figurliste	88
Litteratur	89
Internettreferansar	95

1. Innleiing

Kompetansen til medarbeidarane er den viktigaste ressursen i verksemdar i dagens samfunn. Verdien av arbeidsinnsatsen til befolkninga er berekna å utgjere over 80% av nasjonalformuen i Norge, til samanlikning utgjer olje- og finansformuen til saman om lag 7% (Finansdepartementet 2011:59). Forvaltning av humankapitalen vert såleis svært viktig i denne økonomien.

Læring og kompetanseutvikling vert sentrale prosessar når kompetanse er den viktigaste ressursen, ikkje berre i utdanningsinstitusjonane, men også for aktørane i arbeidsmarknaden. Læring, kompetanseutvikling og organisasjonslæring er temaet i denne oppgåva. Vi skal bli nærare kjende med Wilh. Wilhelmsen, eit norsk konsern som er ein global tilbydar av maritime varer og tenester.

Dei maritime næringane har til alle tider vore viktige her til lands og dei har ein sterk posisjon globalt. Innovasjon og kompetanseutvikling skal vere med og sikre at næringa held sin posisjon også i framtida. Fordi næringa opererer på den frie internasjonale marknaden og fordi kostnadsnivået i Noreg er høgt, er det avgjerande å produsere varer og tenester av høg kvalitet (Nærings- og handelsdepartementet 2007:1). Også Næringslivets Hovedorganisasjon framhevar at kompetanse og utdanning utgjer ein viktig del av næringspolitikken: ”Med en stadig sterkere global konkurranse må verdiskaping i Norge baseres på høyt kunnskapsnivå i utvikling av produkter, tjenester og produksjonsprosesser” (Næringslivets Hovedorganisasjon 2005:2).

Avsnitta over viser at læring er mellom dei viktigaste konkurransefortrinna for bedrifter på den internasjonale marknaden. Læring er i denne samanhengen ikkje berre eit individuelt fenomen. Det gjeld også på organisasjonsnivå. Organisasjonslæring viser til behovet for at også organisasjonar tileignar seg ny kompetanse, og på den bakgrunn utviklar ein handlingsberedskap i møte med utfordringar og krav i omverda.

Dei krava vert spegla igjen i policydokument til Wilh. Wilhelmsen, noko som vitnar om at konsernet har ein intensjon om å møte dei krava som er frå omgjevnadene:

”Continuous learning and development represent a strategic element in developing WW’s business. Today’s society is characterised by rapid changes and customers who expect first-class service with new technical and creative solutions. Individual and organizational learning, cooperation and communication are key success factors. The interaction between a good working environment with motivated and able employees on the one hand and satisfied customers on the other is of crucial importance in order to achieve the group’s vision and goals”. WW’s values and ethics, 1. avsnitt, (Wilh. Wilhelmsen (2008)).¹

Sitatet er henta frå nettstaden til Wilh. Wilhelmsen, der dei presenterer konsernet og kjerneverdiane. Det slær fast at læring, individuell og organisatorisk, er viktig for å nå dei strategiske målsetjingane i konsernet. Satsinga på opplæring vert grunngeven av dei krava som vert stilte frå omgjevningane: Samfunnet er i rask endring, og kundar forventar tekniske og kreative løysingar med høg kvalitet. Dei krava som blir stilt, fordrar at medarbeidarane i konsernet og organisasjonen i heilheit er fleksible i forhold til å møte de utfordringane som selskapet møter. Læring og innovasjon er difor ein av de fem kjerneverdiane i selskapet. Vidare i oppgåva skal vi sjå nærare på korleis konsernet realiserer desse overordna målsetjingane frå policydokumenta gjennom eit kurs i prosjektleiing.

1.1 Problemstilling

Læring og innovasjon er viktig for at konsernet skal halde på og styrke sin posisjon som vare- og tenesteleverandør på den globale maritime marknaden. Dette dannar bakgrunnen for satsinga på opplæring, og dermed for det kurset som er casen for denne oppgåva. Med dette utgangspunktet har eg valt følgjande problemstilling:

Korleis kan opplæring i prosjektleiing fremje individuell og organisatorisk læring i Wilh Wilhelmsen?

Problemstillinga tek altså opp forholdet mellom individuell og organisatorisk læring som er eit sentralt element i policydokumenta til Wilh. Wilhelmsen. Problemstillinga blir operasjonalisert ved hjelp av tre forskingsspørsmål:

¹ WW er ei forkorting for Wilh. Wilhelmsen.

1. Korleis grunnir og beskriv Wilh. Wilhelmsen satsinga på opplæring?

For å svare på dette spørsmålet vil eg særleg fokusere på policydokument i konsernet. Sentrale punkt vil mellom anna vere kva satsinga på opplæring er eit svar på, kva som er sentrale verdiar i konsernet og kva mål som er gjeve for opplæringa. Eg vil vie mest merksemd til omtale av kurset i prosjektleiing, som utgjer empirien for oppgåva.

2. Korleis fremjar kurset kompetanseutvikling i prosjektleiing?

Dette spørsmålet kunne vore drøfta på ulike måtar. Eg vel å fokusere på gjennomføringa av kurset og korleis undervisningsmetodane saman og kvar for seg kan medverke til kompetanseutvikling.

3. Kan kurset medverke til organisasjonslæring, og i tilfelle korleis?

Dette er eit stort spørsmål i ei oppgåve med eit avgrensa omfang. Kurset i prosjektleiing er eit kortvarig opplæringstiltak i eit konsern med verksemd i mange land. Eg nyttar aktivitetsteori som utgangspunkt for å svare på forskingsspørsmålet, fordi dette gir reiskap til å analysere kurset som ein del av ein større ekspansiv læringssyklus i konsernet (jf. kap. 3.4.4).

1.2 Avgrensing

Omfanget av oppgåva gjer at eg må gjere nokre avgrensingar. For det første vil eg presisere at eg konsentrerer meg om korleis det kurset som er casen for oppgåva, vert gjennomført. Eg vil rette merksemda mot korleis kurset faktisk legg til rette for læring og kompetanseutvikling.

Det hadde vore interessant å undersøke både kva intensjonar som ligg til grunn for undervisningsaktivitetane og kva erfaringar kursdeltakarane sit att med etter kurset, men dette har blitt valt bort av omsyn til omfanget av oppgåva.

Opplæring i prosjektleiing er meir omfattande enn det datamaterialet i oppgåva femnar om. Opplæringa skjer både i arbeidskvardagen og i formell opplæring som dette kurset er eit eksempel på. Kurset består av ein innleiande e-læringsmodul og to samlingsbaserte kursmodular med mellomarbeid i grupper. Eg observerte den andre av desse to modulane. Det er også viktig å understreke at læreprosessane til kursdeltakarane tok til før kursstart og vil halde fram etter kurset er avslutta.

Oppgåva er ikkje meint å vere ei evaluering av kurset, men er ei teoretisk og empirisk analyse av gjennomføringa av det av det bestemte kurset i prosjektleiing som vart observert.

Datamaterialet er observasjon og policydokument. Dette vil saman med teoritilfanget utgjere grunnlaget for analysane i oppgåva.

1.3 Struktur og oppbygning

I kapittel ein har eg introdusert temaet og problemstillinga for oppgåva. Sentrale omgrep vert definerte og forklarte etterkvart som dei blir presenterte.

I kapittel to vil eg presentere konteksten for det observerte kurset, konsernet Wilh. Wilhelmsen og opplæringsavdelinga WW Academy. Deretter går eg nærare inn på kurset i prosjektleiing. Presentasjonen bygg i all hovudsak på policydokument som konsernet har publisert på nettstaden. I tillegg har samtalar med kursleiarane og kursdeltakarane gitt nyttig informasjon om konteksten for oppgåva. Det første forskingsspørsmålet er knytt til grunngevinga for kompetanseutvikling og organisasjonslæring i organisasjonen. Satsinga på opplæring i Wilh Wilhelmsen vert presentert i kontekstkapitlet (kap. 2.2 & 2.3). Kapitlet gir eit førebels svar på forskingsspørsmål ein, før det vert belyst meir teoretisk i drøftingskapitlet (kap. 6.1).

I kapittel tre følgjer ein presentasjon av teoretiske perspektiv og omgrep som kan belyse sentrale sider ved casen. Kapitlet startar med ei teoretisk tilnærming til den viktige rolla læring har i samfunnet. Dette vert gjort frå eit systemteoretisk perspektiv med Qvortrup (2001) som hovudkjelde. Desse første avsnitta gir ei teoretisk grunngeving for satsinga på opplæring knytt til forskingsspørsmål ein (jf. kap. 3.1).

Teorikapitlet held fram med ein presentasjon av eit sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling med vekt på medieringsomgrepet. Deretter følgjer ein presentasjon av tre særskilde medieringsformer, dei tre undervisningsmetodane som vart nytta i kurset. Vidare vert det aktivitetsteoretiske teoritilfanget vektlagt, før kapitlet vert avslutta med ein gjennomgang av ekspansiv læringsteori. Strukturen på teorikapitlet fylgjer rekkefølga på forskingsspørsmål to og tre.

I kapittel fire beskriv eg den metodiske tilnærminga for innsamling av datamaterialet. Det følgjer ein refleksjon over dei vala som vart gjort knytt observatørrolla. Det empiriske grunnlaget for oppgåva er avgrensa, og gir ikkje åleine svar på den overordna problemstillinga. Kapitlet vert avslutta med ein kritisk refleksjon over dei metodiske vala som er gjorde.

Datamaterialet vert presentert i kapittel fem. Det er gjort eit utval av feltnotatane frå observasjonen av kurset. Utvalet er gjort for å vise breidda i undervisningsaktivitetane, og fokus er stilt inn på korleis kursleiarane legg til rette for deltakarane si kompetanseutvikling i kurset. I tillegg til observasjonane av kurset, har eg skrive inn kommentarar og spørsmål til observasjonane, desse er konsekvent plasserte i eigne avsnitt, har eigne overskrifter og er kursiverte. Det hadde ikkje fungert like godt å samle desse avsnitta til eit eige kapittel då dei er nært knytt til observasjonane tematisk. Drøftinga i lys av teori er likevel gjort i kapittel seks.

I kapittel seks vert skal trådane frå dei fem føregåande kapitla samla. Kapittelstrukturen svarar til rekkefølga på dei tre forskingsspørsmåla. Første delkapitlet tek opp spørsmålet om korleis Wilh. Wilhelmsen grunngir og beskriv satsinga på opplæring, og gir eit svar på bakgrunn av kontekstkapitlet og det første delen av teorikapitlet (kap. 2 og 3.1). Det andre delkapitlet viser til undervisningsmetodane og er empirinært (kap. 3.2, 3.3 og 5). Det tredje delkapitlet gir i større grad eit teoretisk fundert svar på tredje forskingsspørsmålet med utgangspunkt i aktivitetsteori og ekspansiv læring (kap. 3.4). Konklusjonen, svaret på den overordna problemstillinga, om kurset fremjar individuell og organisatorisk læring i Wilh. Wilhelmsen, vert presentert til slutt i kapitlet.

2. Kontekst

Eg vil kort presentere Wilh. Wilhelmsen for å teikne eit riss av den organisasjonen som kurset i prosjektleiing er ein del av. Deretter følgjer ein presentasjon av opplæringsavdelinga i konsernet, WW Academy og kurset i prosjektleiing som er casen for denne oppgåva. Dette kapitlet står i relasjon til og er meint å vere eit delvis svar på forskingsspørsmål ein, korleis grunnir og beskriv Wilh. Wilhelmsen satsinga på opplæring.

2.1 Wilh. Wilhelmsen

Sidan oppstarten i 1861 og fram til i dag har Wilh. Wilhelmsen vekse til å verte Norges største shippingkonsern med hovudkontor på Lysaker. Wilh. Wilhelmsen konsernet eig, eller er partnerar i ei rekkje underselskap med til saman 15 000 medarbeidarar 398 kontor i 71 land (Wilh. Wilhelmsen Group 2012a).

”The WW group will be the leading global provider of maritime products and services.”

I tillegg til å ha eit stort geografisk nedslagsfelt, har konsernet ei mangfaldig verksemd med tre hovudområde; shipping, logistikk og maritim service. *Shippingdivisjonen* fraktar last mellom havnar over heile verda. Det er i stor grad bilar, større køyrety og maskiner som vert frakta, i tillegg tek dei på seg spesialoppdrag (Wilh. Wilhelmsen 2013a). Å frakte lasten frå dør til dør er sentralt i det andre verksemdområdet, *logistikdivisjonen*. Wilh. Wilhelmsen tilbyr å frakte lasta frå produksjon og heilt fram til fastsett stad. Dei administrer då heile transportkjeda, noko som kan inkludere terminalservice, frakt over land og teknisk service underveis (Wilh. Wilhelmsen 2013b). Det tredje verksemdområdet, *servicedivisjonen*, er organisert i selskapet Wilhelmsen Maritime Services (WMS). Dei tilbyr varierte tenester innan området *skipsservice*, skipsadministrasjon og tekniske løysingar. Dette inneber mellom anna service for skip på land og til sjøs, tilførsel av nødvendig utstyr, delar, drivstoff og tryggleikssystem. I tillegg tilbyr dei tekniske løysingar for til dømes for tryggleik om bord, kjøle- og varmesystem, ventilasjon og system for effektiv energibruk. Vidare tilbyr dei administrasjon av skip, forsikringsløysingar, personalleiing, rekruttering og trening av sjøfolk. WMS tilbyr tenester om skipet ligg til kai, er i tørrdokk eller på sjøen, og er ein del av det største maritime nettverket knytt til skipsservice (Wilhelmsen Maritime Services 2013).

Wilhelmsen opererer altså på ein internasjonal og globalisert marknad. Når verksemda er så vidstrakt, er det viktig for organisasjonen å fokusere på det som er felles på tvers av geografisk avstand og ulike verksemdsområde i konsernet. Også fordi konsernet i åra før kurset hadde ekspandert, var det eit behov for at kursa skulle medverke til å bygge ein felles organisasjonskultur i konsernet.

Wilhelmsenlogoen, eit kvitt flagg med ein blå W, er ein viktig identitetsmarkør (Wilh. Wilhelmsen 2013c). Det same kan ein seie om *Governing elements*, eit sett styringsprinsipp som skal vere retningsgivande for verksemda i konsernet. Styringssystemet omfattar eit sett av reiskap og metodar som Wilh. Wilhelmsen brukar for å nå dei rette resultata på ein rett måte. Dei styrande elementa er visjonen, dei fem kjerneverdiane, grunnleggjande filosofi, forventingar til leiarskap, etiske retningslinjer og selskapsprinsipp (Wilh. Wilhelmsen 2013d).

Dei fem kjerneverdiane er overordna i styringssystemet og sameinar tilsette i eit konsern med globalt nedslagsfelt som er kjenneteikna av kulturelt mangfald (Wilh. Wilhelmsen 2013e):

Den første verdien er *customer centred*. Wilh. Wilhelmsen har til hensikt å setje behova til kunden i sentrum, dette er ei drivkraft til å utvikle tenester, produkt og løysingar som tener både kunden og konsernet.

Empowerment er den andre kjerneverdien. Myndiggjering og involvering generer positiv energi og aukar eigarskapet til dei ulike bidragsytarane. Fridom til å ta initiativ og handle innan rammene for eit sameint rammeverk motiverer til å gjere ein betre jobb og nå potensialet til konsernet.

Læring og innovasjon er ein verdi som spring ut frå av at verda ikring er i konstant endring. Som ein lærande organisasjon søker konsernet kontinuerleg fornying, å jobbe smartare, og forbetre alt som vert gjort. Som eit resultat vert bedrifta i stand til å sjå muligheiter å utvikle nye og innovative løysingar.

Verdien *stewardship* speglar på at ein i forvaltninga av selskapet prioriterer og styrer ressursar på ein ansvarleg i stadig verdiskaping. Wilh. Wilhemsen tek også omsyn til tryggleik, menneske, samfunn og miljøet.

Det viktigaste konkurransefortrinnet er kvalifiserte og kompetente tilsette som arbeider saman på tvers av ulike kulturar mot felles mål. *Teaming and collaboration* er difor den femte kjerneverdian.

Kjerneverdiane skal gi retning til og synleggjerast i alle verksemdsområda til konsernet, også i prosjektorganisert verksemd og i opplæringsprogramma. At desse verdiane fungerer som ei ideologisk overbygning for opplæringa, gir ei interessant ramme for kursa i WW Academy. I tillegg til å gi god opplæring i eit fagleg emne, i vårt tilfelle prosjektleiing, skal kursa også fremje kjerneverdiane. Dette skjer ved at dei tilsette utviklar eit medvit på innhaldet i verdiane og kompetanse til å inkorporere dei i det daglege arbeidet.

2.2 WW Academy

"We believe that empowered employees in an innovative, learning organisation are the group's main competitive advantage in meeting the needs and wants of our customers."
(Wilh. Wilhelmsen 2012).

Filosofien til Wilh. Wilhelmsen er formulert i sitatet over. Det er eit sterkt uttrykk for at det å vere ein lærande organisasjon er strategisk viktig i konsernet. Opplæringsavdelinga i konsernet, WW Academy, er ein viktig aktør for å realisering av filosofien.

Bakgrunnen for at WW Academy vart oppretta i 1999 var mellom anna behovet for at opplæringa skulle vere med å bygge ein felles organisasjonskultur i det store konsernet, opplæringa skulle ha eit "WW-perspektiv". I samtale med leiaren for WW Academy fekk eg vite at dei jobbar tett med leiargruppa for å fremje kjerneverdiane i konsernet, og sjølv om mykje læring føregår ute i arbeidskvardagen, har opplæringsavdelinga ein viktig funksjon når det gjeld å fremje ein felles organisasjonskultur i konsernet.

Dei fem kjerneverdiane dannar saman med dei andre styringselementa det ideologiske fundamentet for opplæringa i Wilh. Wilhelmsen. Det å ha ei bedriftsintern opplæringsavdeling gir dessutan mulegheit for å designe kurs som set behova i organisasjonen i sentrum. Denne opplæringsmodellen kan såleis både setje konsernets strategiske utvikling og den enkelte medarbeidarar kompetanseutvikling i fokus. Ved å setje styringselementa på dagsorden, vert medarbeidarane både kjende med desse og vane med å

arbeide etter dei. Slik kan kjerneverdiane og visjonar verte retningsgivande også for det daglege arbeidet i dei ulike selskapa i konsernet.

WW Academy organiserer ei rekkje opplæringsprogram med om lag 300 deltakarar årleg (Wilh. Wilhelmsen Group 2012b). På nettstaden til konsernet presenterer dei åtte ”Global development programmes” som eit tilbod til dei tilsette. Alle dei åtte utdanningsprogramma har fokus på arbeid i konsernet og tek sikte på kompetanseutvikling innan forskjellige emne: Leiarutvikling, selskapsintroduksjon, e-læring, konsulenttenester og kursutvikling for dotterselskap (Wilh. Wilhelmsen 2012). Kursa i leiarutvikling og selskapsintroduksjon er viktige reiskap for konsernleiinga og ofte utforma for at dei skal få ut sine budskap til dei tilsette. Konsulenttenestene har eit anna formål ved at dei støttar andre delar i organisasjonen. Dotterselskapa kan få bistand innan emne dei treng opplæring. Det same gjeld kurs som har til formål å støtte selskapa i utforming av eiga opplæring. Kurset i prosjektleiing er, som vi ser, eitt av desse åtte globale programma. Det er også gjennomgåande at opplæringa er knytt til dei overordna prinsippa for leiarskap i konsernet.

WW Academy har også eit motto for kursa sine, forkorta til LINES. Dette er stikkord som ligg til grunn for utforming av nye kurs.

- *Learning*
- *Interactivity* – kursdeltakarane skal vere aktive og samhandle store delar av kurset.
- *Network* – ein skal lære å kjenne nye kollegaer på kurs og grupper skal setjast saman på tvers av ulike arbeidsplassar og dotterselskap.
- *Experimental* – arbeidsmetodar skal vere utforskande.
- *Sharing* – kursdeltakarane skal dele informasjon, egne erfaringar og opplevingar.

Leiaren i WW Academy understrekar at tanken bak desse stikkorda er at opplæringa både skal vere ei ”emosjonell reise” der ein deler tankar og opplevingar og ei ”fagleg reise” der ein tar til seg ny kunnskap. I WW Academy har ein tru på at desse går hand i hand. Slik blir deltakarane meir personleg knytt til stoffet og noko som kan gjere det lettare å ta lærdomen i bruk i arbeidskvardagen.

2.3 Kurs i prosjektleiing

”The objective of the programme is to give the participants a good understanding of how we conduct project management within the WW group. It also aims to prepare the participants to take on a role as project manager, or as a project member. The programme is practical and provides participants with templates and tools which can be used to make effective project plans.” (Wilh. Wilhelmsen 2007)

Det overordna målet med kurset er med andre ord tredelt. For det første skal kurset gi deltakarane mulegheit til å utvikle si forståing for korleis ein leier prosjekt i Wilh. Wilhelmsen. Dernest skal kurset førebu kursdeltakarane på rollene som prosjektleiar og som prosjektmedlem og utstyre deltakarane med praktiske verktøy og malar som kan brukast i prosjektplanar.

Målgruppa for kurset er tilsette som har behov for å lære korleis dei kan strukturere, planlegge og gjennomføre prosjekt. Det er også relevant for dei som arbeider med komplekse oppgåver som involverer mange medarbeidarar og har fleire gjensidig avhengige prosessar som går samtidig. Kurset er eitt av dei globale opplæringsprogramma i konsernet og ein viktig møtestad for tilsette. Deltakarane er såleis ulike både med tanke på geografisk tilhørsle, kva arbeidsoppgåver og ansvarsområde dei har i konsernet, utdanningsbakgrunn, etnisitet, verdjar og erfaringar. På det observerte kurset var det 20 deltakarar, åtte kvinner og tolv menn. Undervisningsspråket er engelsk, som også er arbeidsspråket i konsernet. I tillegg til å vere ein stad for å bygge nettverk med andre tilsette, er kurset er ein møtestad mellom dei erfaringane kursdeltakrane har med prosjektorganisert arbeid og med ny terminologi og omgrep knytt til gjennomføring og leiing av prosjekt.

Konsernet har valt ein såkalla steg/port basert modell for prosjektgjennomføring som er ein prosessorientert modell med fasar der ein i kvar fase skal ha ei ferdig leveranse som dannar grunnlaget for retninga i prosjektet i neste fase. Avslutninga av kvar fase er vert kalla ein ’beslutningsport’ der prosjektleiaren legg arbeidet fram for prosjekteigaren, som ofte er ei styringskomite frå linjeleiinga i organisasjonen (Lereim 2009:18-19). Denne modellen har sin stryke i å knytte prosjektorganisasjonen til linjeleiinga. Wilh. Wilhelmsen kallar den generiske prosjektmodellen for *Project Execution Model*. Eit viktig verktøy i gjennomføring

og leiing av prosjekt er dataverktøyet *Projectplace*. Her vert prosessen i prosjektet synleggjort ved at arbeidsoppgåvene til prosjektmedlemmane, viktige milepælar og beslutningsportar er visualiserte.

Heile kurset i prosjektleiing består av eit forarbeid i form av ein e-læringsmodul, to samlingar der kursdeltakarane og kursleiarane møtest i til kurs, samt mellomarbeid mellom dei to modulane. Den første samlinga varer i tre dagar og den andre samlinga varer i fire dagar. Om lag halvparten av tida i dei to kursmodulane og i mellomarbeidet arbeider deltakarane i grupper.

Innhaldet i kurset er at deltakarane skal utvikle kompetansen i prosjektleiing. Det vert lagt vekt på spesielle tema knytt til prosjektorganisert arbeid generelt og på spesielle karakteristika ved prosjekt i Wilh. Wilhelmsen spesielt. Dessutan skal deltakarane gjennomføre eit realistisk, men ikkje reelt case. Vurderinga skjer ved at deltakarane presenterer casane dei har arbeida med gruppevis for styringskomiteen. Også dette er ei realistisk vurderingsform då prosjektgruppene må leggje fram arbeidet sitt for leiarane i organisasjonen, som då avgjer om ein skal halde fram prosjektet. Gruppene får ei samla vurdering med resultatet bestått/ikkje bestått.

Undervisningsmetodane i kurset er varierte, det vert lagt vekt på både formidling av fagleg innhald og refleksjon på bakgrunn av kompetansen til deltakarane. Dette kan vere både tidlegare er faringar med arbeid i prosjekt og meir teoretisk kunnskap. I tillegg arbeider dei med casen som skal trene ferdigheiter i prosjektgjennomføring og samarbeid i prosjektgrupper.

Den første er casebeskrivinga vart delt ut allereie første kursdagen, og tek føre seg idefasen til prosjektet. Kursdeltakarane dannar grupper som skal fungere som ei prosjektgruppe gjennom hele kurset. Mot slutten av første samling skal gruppene levere ein presentasjon av prosjektet. Denne skal vere kortfatta og innehalde ein presentasjon av føremålet med prosjektet, risikoanalyse, budsjett og prosjektplan for mobiliseringsfasen, stakeholderanalyse og ein overordna prosjektplan og budsjett for hele prosjektet. Notatet skal danne grunnlaget for dei i konsernleiinga som avgjer om prosjektet skal halde fram (WW Academy 2007a).

Andre delen av casen blei delt ut mot slutten av første kursmodul, om handlar om mobiliseringsfasen i prosjektet. Deltakarane arbeider med dette mellom dei to kursmodulane medan den tredje delen av casen vert gjennomført i løpet av den siste modulen. Siste dagen er sett av til at gruppene skal presentere arbeida sine for ei gruppe linjeleiarar, kalla styringskomiteen, som då avgjer om ein skal implementere et felles databasert system for kunderelasjonar i hele konsernet på bakgrunn av dette pilotprosjektet (WW Academy 2007c). Vurderinga av deltakarane i kurset i prosjektleiing er nettopp denne munnlege presentasjonen (WW Academy 2007b).

Kurset har fire leiarar som er til stades på heile kurset. I tillegg til den kursansvarlege frå WW Academy er der ein som har lang fartstid som prosjektleiar i konsernet, og difor bidrog med mange praktiske eksempel frå prosjekt i konsernet, og samstundes relaterte erfaringar både til policy og til dei meir faglege delane i kurset. For at opplæringa skal vere tett knytt til konsernet, brukar dei alltid å ha med ein erfaren medarbeidar i kursa. Der var også ein ekstern konsulent som hadde hovudansvaret for den faglege gjennomgangen i forelesningane og rettleia gruppene. Av interesse for problemstillinga i oppgåva er det at den fjerde kursleiaren først og fremst hadde didaktisk kompetanse. Han bidrog med eit breitt undervisningsmetodisk repertoar som hadde til hensikt å stimulere til deltakarane sin refleksjon omkring prosjektleiing.

Samanfattande har dette kapitlet forsøkt å teikne eit bilete av den organisasjonen som kurset i prosjektleiing tilhøyrer. Dette er gjort både for å presentere den organisasjonen som datagrunnlaget i oppgåva er henta frå, og for å nærme seg svaret på forskings spørsmål ein, korleis Wilh. Wilhelmsen grunngr og beskriv satsinga på opplæring. Grunngevinga for satsing på opplæring vert også omhandla teoretisk (kap. 3.1) og drøfta meir kritisk (kap. 6.1).

Vi har sett at læring og innovasjon er ein av fem kjerneverdier og at individuell og organisatorisk læring vert halde fram som dei fremste suksessfaktorane. Dette vitnar om at opplæring er ein medviten del av den overordna ideologien i konsernet.

At Wilh. Wilhelmsen har oppretta ei intern opplæringsavdeling, WW Academy, og investert i ei relativt omfattande kursportefølje, tyder også på at satsinga på opplæring vert realisert i tråd med intensjonane.

Satsinga på opplæring vert grunngeven i krav frå organisasjonen si omverd. For å kunne tilby kundane gode produkt og tenester og for å vere i forkant av ei rask teknologisk utvikling, satsar Wilh. Wilhelmsen på individuell og organisatorisk læring.

3. Teori

Teorikapitlet startar med å teikne opp ei teoretisk ramme rundt nemninga *det lærande samfunnet*, der kompleksitet og kompetanseutvikling er to viktige omgrep. Dette vert gjort frå ein systemteoretisk synsvinkel med Lars Qvortrup (2001) som hovudkjelde. Spesielt vektlegg eg her å gjere greie for kompetanseomgrepet og viser til Qvortrup, Erstad (2005), Dale (1999) og Nygren (2004).

Utvalet av teori er gjort eklektisk for få ressursar til belyse dei ulike forskingsspørsmåla, og slik sett vil ein finne teori frå ulike tradisjonar og ståstader. Eit sosiokulturelt perspektiv på læring ligg likevel til grunn for framstillinga i heile kapitlet. Det vert lagt vekt på den viktige funksjonen mediering har i dette perspektivet. Når vi skal sjå nærare på tre undervisningsmetodar er utgangspunktet korleis desse medierer deltakarane sin læring. Deretter ligg vekt i framstillinga på det aktivitetsteoretiske tilfanget. Det vert gjort greie for dei tre generasjonane aktivitetsteori, og dei modellane som høyrer til. Eg grunngir valet av aktivitetsteori som analytisk innfallsvinkel med at dette perspektivet både femnar om målretta handlingar frå enkeltmenneske og grupper, og ser desse i relasjon til den kollektive aktiviteten som undervisningssituasjonen representerer. Framstillinga kviler i stor grad på Engeström sine publikasjonar frå dei ti siste åra.

Aktiviteten vert utvikla gjennom syklusar og rekonstruerer objektet for aktiviteten på nytt. Det er utvikla ein idealtypisk modell med sju handlingar som illustrerer korleis eit utviklingsforløp kan gå føre seg. Her vert den ekspansive syklusen brukt som ein reiskap for å analysere om kurset har eit potensiale til å fremje organisasjonslæring i Wilh. Wilhelmsen.

3.1 Kompleksitet og kompetanse

Kompetanse vert rekna som den viktigaste innsatsfaktoren i verksemder, noko som kjem til uttrykk i nemningane *kompetansesamfunnet* og *det lærande samfunn* (Qvortrup 2001). Under følgjer ei skildring av sentrale tekk ved samfunnet frå eit systemteoretisk samfunnsperspektiv. Læring og kompetanse får ei viktig rolle for å møte sentrale utfordringar i dagens samfunn.

3.1.1 Det lærande samfunnet

Kompleksitet, polysentrisme og hyperkompleksitet er tre sentrale omgrep i den danske sosiologen Qvortrup (2001) si samfunnsbeskriving. Kompleksiteten i samfunnet er aukande, noko som viser seg langs dimensjonane tid og rom. Auken i kompleksitet kjem for det første til uttrykk ved at endringstakta i samfunnet aukar, dette vert særleg representert ved rask teknologisk utvikling. For det andre kjem auken i kompleksitet til uttrykk ved at stadig fleire handlingar vert kommunikativt tilgjengelege, dette skjer særleg gjennom auka globalisering (ibid:20).

Ei rekkje sosiale system konstituerer til saman samfunnet. Til forskjell frå tidlegare tider, då ulike sosiale system hadde eit felles sentrum, anten overtydinga om ein guddom eller ein rasjonalitet som var gjeldande for alle, har samfunnet i dag ikkje eit slikt felles sentrum. Når eitt sosialt system då skal betrakte andre system, skjer dette såleis frå systemets perspektiv. Når ein betraktar andre, må ein følgeleg også vere medvitne kriteria for sin eiga betraktning (ibid:21, 63ff). Ein organisasjon må i tillegg til å betrakte omverda også betrakte si eiga verksemd.

”Fordi samfundet består af komplekse systemer, der ikke alene iagttager kompleksitet i omverdenen, men som også iagttager deres egenkompleksitet, kan man sige, at samfundet fra en tilstand af kompleksitet er overgået til en tilstand af hyperkompleksitet: Til kompleksitet i anden potens.” (ibid:19-20). Ein kan forstå hyperkompleksitet som eit metaperspektiv, der ein i tillegg til å betrakte omverda eller andre sosiale system, er medviten sitt eige perspektiv og kva kriterium som ligg til grunn for betraktninga.

Dei karakteristiske trekka ved samfunnet som er gjort greie for over, er ein viktig del av omgjevnadane til verksemder og organisasjonar, og er med å setje premissane for deira arbeid. Qvortrup beskriv føresetnadane for organisasjonar slik: ”For at matche et nutidigt hyperkomplekst samfund må en organisation dels kunne iagttage denne omverden gennem et antal forskellige koder, dels må den være i stand til løbende at reflektere prioriteringen af og det indbyrdes samspil mellem disse forskellige koder. Den organisation, som kan det, vil jeg kalde en lærende organisation.” (ibid:193-194). Å kunne betrakte eiga verksemd og omverda frå ulike perspektiv er eit krav som vert stilt til verksemder. Nettopp denne refleksiviteten, vert det hevda, karakteriserer ein lærande organisasjon. Det hyperkomplekse samfunnet utfordrar såleis organisasjonar og verksemder, det er ikkje lenger tilstrekkeleg å drive i tråd

med på førehand definerte strategiar. Organisasjonar vert utfordra til å løpande reflektere dei krava og behova som er i organisasjonen si omverd. Qvortrup jamfører denne refleksiviteten med omgrepet ”dobbelkrinslæring” (Argyris & Schön 1996) og karakteriserer dobbelkrinslæring som ein type læring som gjer organisasjonens eige læringsresultat til føresetnad for og input i den vidare funksjons- og læringsprosessen. Resultatet av læringa manifesterer seg i organisasjonens endra funksjonsmåte (Qvortrup 2001:202).

I lærande organisasjonar er der heile tida eit potensielt behov for at den enkelte medarbeidar kan tre mentalt ut av arbeidet og betrakte arbeidspraksisen frå utsida for å eventuelt endre handlemåtar i arbeidspraksisen. ”Medarbejdere i dag skal være fleksible og refleksive, hvilket på den ene side indebærer en langt større frihed, men på den anden sider betyder, at den kompleksitetshåndterende belastning delvis er flyttet fra leder-niveau ned på medarbejderniveau.” (Qvortrup 2001:28). Med andre ord er det ikkje berre behov for arbeidstakarar kvalifiserte til å utføre arbeidet på ein god måte, det er også behov for arbeidstakarar som har kompetanse til å utføre arbeidsoppgåvene annleis dersom situasjonen endrar seg (ibid:206).

Ved å drive opplæring i prosjektleiing, medverkar konsernet til at det vert sett fokus på sentrale arbeidsprosessar internt i Wilh Wilhelmsen, det vert sett i gong ein prosess der kursdeltakarane iakttar eigen arbeidspraksis. Grunngevinga for opplæringa er endra krav i organisasjonen si omverd, anten det gjeld behov frå leverandørar, ønskje frå kundar eller ytre rammer.

3.1.2 Kompetanse

Qvortrup definerer kompetanse som ”evnen til situativ opgaveløsning, dvs. til at kunne håndtere en opgave anderledes, hvis situationen ændrer sig” (2001: 206). Denne definisjonen fokuserer på at omgrepet er uløseleg knytt til ein konkret situasjon og til aktørens handling i den situasjonen, samtidig som det vert uttrykt at kompetanse innan eitt felt også kan gjere ein i stand til å handtere utfordringar i en annen samanheng. Eg skal no undersøke nærare kva som ligg i dette sentrale uttrykket.

Tradisjonelt har kompetanse vore eit juridisk omgrep knytt til det å ha mynde til å utføre oppgåver innan eit avgrensa område (Dale 1999:26, Hermann 2003:30). I dag er omgrepet

også viktig i økonomiske diskursar, der kompetanse vert halden fram som den viktigaste ressursen i verksemdene, som dermed bør foredlast og utviklast vidare. Hermann hevdar vidare at det er det siste perspektivet som har gjort at kompetanseomgrepet har fått fornya aktualitet i pedagogikken dei siste åra (2003:30-33).

I studiet av profesjonell kompetanse beskriv Nygren kompetanse slik: ”Menneskelige kompetanser er ikke et fenomen som kan forstås som noe som utvikles, eksisterer og realiseres i praksis løsrevet fra menneskets sosiokulturelle og materielle omgivelser. ... Like innlysende er det at menneskers kompetanser verken kan utvikles, eksistere eller realiseres i handling uten konkrete personer.” (Nygren 2004:147). Sentralt i dette perspektivet på kompetanseomgrepet og kompetanseutvikling, er det at menneskeleg kompetanse vert forklart som *dobbelt situert*. Med det meiner ein at kompetanse er situert både i dei mentale prosessane i personen og i den sosiokulturelle og materielle konteksten der dei vert praktiserte og utvikla (Nygren 2004:149).

I didaktikken har ein tradisjonelt vist til tre innhaldskomponentar for å beskrive innhaldet i kompetanseomgrepet, kunnskapar, ferdigheter og haldningar (Erstad 2005:131). Kompetanse er med andre ord det å møte ein situasjon med dei kunnskapar, ferdigheter og haldningar som krevst, det er ein personleg forankra eigenskap, samtidig som den er forankra i handling i konkrete situasjonar.

Dale (1999) skildrar profesjonell kompetanse i tre nivå. Han skriv om undervisningskompetanse, men tredelinga kan også tene til å belyse profesjonelle kompetanse meir allment. Det første kompetansenivået er sjølv gjennomføringa av arbeidet, den profesjonelle i møte med den konkrete handlingskonteksten der kompetansen vert utøvd. For ein lærar er dette undervisningssituasjonen, for ein prosjektleiar er det sjølv arbeidet med prosjektet. Typiske aktivitetar på det andre kompetansenivået kan vere forarbeid som førebuing, planlegging og budsjettering eller etterarbeid som til dømes evaluering. På dette nivået er arbeidet karakterisert av at ein har gjennomføringa av arbeidet i tankane, men er likevel ikkje i sjølv arbeidspraksisen. Arbeidet kan gjerast individuelt eller i kollektivt. Det tredje nivået er fristilt konteksten i praksisnivået. Kompetansen er knytt til refleksjon som ikkje er knytt direkte til utøvinga av yrket, men heller til teori. Profesjonelt utført arbeid er i følge Dale avhengig av et grunnlag av teori som er tileigna *utanfor* arbeidspraksisen (Dale 1999:34-51). Medan andre teoretikarar legg vekt på opplæring som skjer i praksiskonteksten,

og refleksjon i praksis, argumenterer Dale for at læring i praksis er utilstrekkelig for å utvikle ei profesjonell kompetanse. Han lyfter difor fram læring som skjer i samanhengar som har nettopp læring som sitt formål. Slike formelle læringsarenaer, som et etterutdanningskurs kan være eit døme på, gir et større rom for refleksjon, og legger dermed grunnlaget for læring av ein refleksiv og gjennomtenkt praksis. Gjennom refleksjon kan ein også lære å kritisere den forståinga som er utviklet gjennom praksiserfaringar (Dale 1999:217). *Refleksjon* utgjør altså kimen til nytenking og utvikling av praksisen.

3.2 Det sosiokulturelle perspektivet

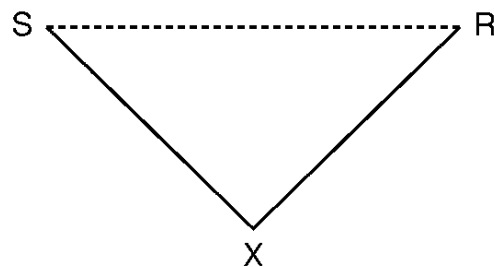
Vygotsky utvikla teoriar om menneskeleg læring og utvikling i Russland på 1920- og første del av 1930- talet, teoritilfanget vart fyrst omsett og kjent i vesten i på 1960- og 70-talet. Perspektivet vektlegg det sosiale aspektet ved læring og på den viktige rolla språket har. Perspektivet har hatt stor påverknad både i læringsteori og didaktikk, og det har inspirert til vidare forskning og til pedagogisk praksis i opplærings situasjonar. Her skal vi sjå nærare på sider ved teorien som kan belyse den undervisningssekvensen som er casen for oppgåva.

3.2.1 Mediering – brua mellom kultur og tanke

Mediering gjennom reiskap og teikn er eit sentralt omgrep i det sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling. Mennesket sine vilkår vert påverka av forhold i omverda ved at reiskap og teikn medierer åtferd. På denne måten vart det bygd bru mellom individet og kulturen; individet kan ikkje bli forstått utan dei kulturelle vilkåra, og samfunnet kan ikkje forståast uavhengig av mennesket som brukar og produserer artefaktar. Individet og kulturen vert forstått som gjensidig formative (Daniels 2001:84).

Vygotsky konkluderte i sine studiar med at bruk av gjenstandar og teikn fungerte som “hjelpande stimulus” slik at mentale prestasjonar vart betra. Til dømes viste han at bruk av enkle hugsereglar gjorde at forsøkspersonane hugsa betre. Hugsereglane medierte med andre ord tanken, noko som gjorde at ”... humans went beyond the limits of the psychological functions given to them by nature and proceed to a new culturally-elaborated organization of their behaviour.” (Vygotsky 1978:39).

I originalverket vart dette forklart med at hugseregelen vert innført som ein *hjelpande stimulus*, *x*. I staden for at personen reagerer R direkte på stimuli S, kjem der ein mellomliggjande variabel X som ein andre ordens stimulus. Denne har den spesielle funksjonen at den skaper ein ny relasjon mellom S og R, den medierer relasjonen mellom personen og omgjevnadene (Vygotsky 1978:39-40). Denne meir komplekse, medierte, handlinga vert illustrert som figuren under.



Figur 1 Vygotskys modell for mediert handling (Vygotsky 1978:40, her henta frå Engeström 2001:134).

Mediering refererer til at kulturell og historisk kunnskap vert overført til mennesket gjennom fysiske og psykologiske reiskap (Wittek 2011:132). Mediering sprenger grensene for kva mennesket som biologisk vesen klarer utan bruk av kulturelle verktøy. Menneskeleg handling og tanke er vanskeleg å forstå utan å betrakte samspelet mellom det som vert gjort eller tenkt og dei reiskapane som er involverte. Også læring er forbunde med og vert gjort muleg gjennom dei kulturelle reiskapar som er tilgjengeleg (Wittek 2011:132).

I følgje Daniels har ulike teoretikarar innan det sosiokulturelle læringsperspektivet utvikla noko ulikt syn på mediering (2001:77). Frå eit aktivitetsteoretisk perspektiv argumenterer Engeström for at studiet av artefaktane bør sjåast i forhold til dei andre komponentane i aktivitetssystemet (jf. kap. 3.4.2), som integrerte og uadskillelege delar av menneskeleg verksemd (2001:29).

3.2.2 Høgare og lågare mentale funksjonar

Med henvisning til korleis den hjelpande stimulusen fungerer (jf. figur1), forklarar Vygotsky korleis mediering skil mellom to kvalitativt ulike former for mentale funksjonar. Han skil mellom lågare, naturlege mentale funksjonar og høgare kulturelle funksjonar.

Vygotsky argumenterer for at mennesket tenker på to forskjellige måtar, i *spontane omgrep* og i *vitskaplege omgrep*, og desse to måtane å tenke på følgjer to forskjellige utviklingsvegar (Säljö 2001:155-158). Eit viktig aspekt ved læring hos mennesket er at i tillegg til å lære av direkte erfaringar med omverda, har vi kapasitet til å ta i bruk dei reiskapane som finst i fellesskapet. ”I utviklingen av spontane begreper er det ingen systematikk, og de stiger opp fra fenomenar til generaliseringar. Vitenskaplege begreper utvikler seg gjennom et systematisk samarbeid mellom barn og lærer.” (Vygotsky 2001:136-137).

I ein undervisningssituasjon vert det då viktig å tilføre aktivitetane reiskap som kan medverke i deltakarane sine læreprosessar. Sidan mennesket ikkje berre brukar medierande reiskap, men aktivt konstruerer dei sjølve, kan dette gjerast på tallause måtar. Dette skal vi kome meir inn på i neste kapittel, som omhandlar tre undervisningsmetodar. Her nøyer vi oss med å nemne at undervisninga kan støtte opp om deltakarane si utvikling av nye omgrep.

Tenking kan strukturast og ”løftast til eit høgare nivå” ved at kulturelt utvikla omgrepsstrukturar vert ein del av kursdeltakarens kognitive funksjonar (Wittek 2011:135). Pedagogen si oppgåve vert då å bygge bru mellom kursdeltakarane sine kvardagserfaringar og vitskaplege omgrep i det emnet det vert undervist i. Eit døme frå kurset i prosjektleiing er det nettbaserte dataverktøyet ”Projectplace” som er laga for å administrere prosjekt. Ved å ta dette i bruk, har prosjektmedlemmene eit felles grensesnitt eller virtuelt rom for samhandlinga. I kurset vert dataverktøyet brukt i gruppearbeidet der kursdeltakarane arbeider med case. Verktøyet har også innebygd sentrale omgrep knytt til prosjektorganisert arbeid. Det er også laga ei tidslinje der prosjektmedlemmene kan plote inn viktige tidsfristar og milepælar i arbeidet. På denne måten kan ein seie at dataverktøyet medierer arbeidet med å gjennomføre prosjekt.

3.3 Mediering i undervisninga - tre undervisningsmetodar

Som vi har vore inne på tidlegare i dette avsnittet, er læring mediert av kulturelt utvikla reiskap. Dette har implikasjonar også for korleis læringsmiljøet vert lagt til rette i ein undervisningssituasjon. I planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning vert det med denne bakgrunnen viktig å utruste klasseromet med reiskap som fremjar deltakarane si læring (Wittek 2011:127). Når ein planlegg undervisninga og utrustar eit kurslokale med

bestemte læremiddel, tilfører ein struktur som påverkar både den aktiviteten som utspeglar seg, og deltakarane sine kognitive handlingar og utvikling (Wittek 2011:127).

Ein type pedagogiske reiskap er særleg interessante, det er undervisningsmetodar som strukturerer og organiserer læringsarbeid på bestemte måtar, og som dermed har eit potensiale til å stimulere til kompetanseutvikling på bestemte måtar.

Samspelet mellom reiskap og reiskapsbrukar vert ofte illustrert ved hjelp av vygotskyfortolkaren Wertsch sitt klassiske eksempel om stavhopparen. Hopparen si evne og kvalitetar i staven er begge med på å avgjere korleis hoppet vert. Dette gjeld også for andre typar menneskeleg aktivitet. Prestasjon er eit *dynamisk samspel* mellom kompetanse som personen har og dei midlar som er til rådvelde. Korleis *reiskapen* er utforma har også betydning, idrettsutøvarar kan til dømes ha ulike preferansar for korleis staven er utforma, kva materiale staven er laga av osv. Også *sosiale faktorar* kan verke inn på prestasjonen, i dømet med stavhopparen kan trenar og publikum både ”trigge” utøvaren til auka prestasjon eller skape eit press som gjer at han presterer dårlegare. I den spesielle reiskapen som vert brukt, ligg det *nedarva innsikter* som er utvikla av menneske før oss. Dei stavane som vert brukte av idrettsutøvarar i dag, er annleis utforma enn dei som vart brukte tidlegare; materialet som vert brukt i dag er i lettmetall eller karbon, noko som har andre eigenskapar enn tidlegare stavar laga av til dømes bambus. (Wittek 2004:74-76).

På same måten som eigenskapar ved staven vert overført til stavhopparen sitt hopp, har pedagogiske reiskap som undervisningsmetodar eit ibuande potensiale til å påverke kursdeltakarane sin aktivitet og dermed læring.

Undervisning er aktivitet retta mot å realisere læring. I denne aktiviteten har kursleiarane eit særskilt ansvar for å leggje til rette for at kursdeltakarane får gjere seg erfaringar innan det emnet dei skal lære meir om. Dette vert fyrst og fremst gjort gjennom å designe eit miljø som støttar deltakarane sine læreprosessar. Sentrale element i dette miljøet er varierte undervisningsmetodar, men også fysisk tilrettelegging som læremiddel, bruk av tavle, flip-over, projektor, læremiddel og databaserte verktøy m.m. Når omgjevnadane fremjar deltakarane sine læringserfaringar innan det emnet ein har sett seg føre lære meir om, kan ein seie at aktiviteten vert retta mot målet (Dale 1999:35). I det følgjande skal vi fokusere på dei tre undervisningsmetodane som var dominerande i det observerte kurset i prosjektleiing.

3.3.1 Forelesning

Forelesning er ei av dei eldste undervisningsmetodane vi kjenner. Dei historiske linjene går tilbake til oldtida (Skodvin 2006:125). Munnleg formidling av skriven tekst var den viktigaste måten å formidle kunnskap på i ei tid då få var lesekyndige og bøker var sjeldne. Framleis er det å forklare skriftleg tekst, omgrep og samanhengar i eit fagstoff viktige funksjonar i forelesinga (Friesen 2011:96).

Sjølv om forelesning er mykje brukt, i alle fall når det gjeld opplæring for vaksne, har metoden fått kritikk frå fleire hald. Frå konstruktivistisk hald har det kome teoretisk fundert kritikk som legg vekt på at undervisningsforma er eit middel for snever informasjonsoverføring (Laurillard 1993, 2002 i Friesen 2011:95) og ikkje gir tilhøyrarane gode læringserfaringar (Jones 2007:397). Hart et. al. summerer kritikken mot metoden, og det er særleg to innvendingar som har interesse her. Dei hevdar at forelesingar har ein tendens til å ”produce surface rather than deep learning” og vidare at forelesingar ikkje gir mulegheiter for å ”compensate for differences in the ways in which students actually learn” (Hart et. al. 2000 i Jones 2007:399-400).

Skodvin skriv om forelesinga at ho ”representerer en enveis, forhåndsstrukturert, udifferensiert formidling med et logisk preg.” (2006:125). Med andre ord kan forelesingar representere einvegskommunikasjon som i liten grad stimulerer til studentdeltaking. Det er då ein fare for at studentane vert passiviserte, noko som går ut over læreprosessane. Kanskje er der også ein underliggande førestilling om at det er forelesaren som veit og kan, studentane har lite å bidra med i forelesinga (Skodvin 2006:125).

Også empiriske studiar har også samla omfattande evidens for at arbeidsmåtar som i større grad legg vekt på at dei lærande vert aktiviserte i læringsarbeidet, fører til betre læringsresultat og høgare ordens tenking (Jones 2007:401). Andre studiar viser at studentar har lite reell kunnskap, mest vage generaliseringar om emnet etter ei forelesing (Wieman 2007 i Halleraker 2012).

Trass i kritikken er forelesing framleis mykje brukt, og sannsynligvis den mest brukte metoden overfor ei vaksen målgruppe. Vi skal difor sjå på karakteristiske sterke og svake

sider ved forelesinga. Dette er generelle trekk, når ein planlegg undervisning, bør ein ta omsyn til ei rekkje forhold knytt til den konkrete situasjonen opplæringa skal finne stad.

Forelesinga kan vere eigna til å orientere om eit fag felt og skape oversikt. Forelesaren har oversikt over fagfeltet og kan leggje fagstoffet fram på ein måte som gjer at kursdeltakarane kan bli kjende med samanhengar i emnet og med innhaldet i viktige omgrep knytt til emnet. På denne måten kan han gjere deltakarane kjende med dei indre samanhengane i faget (Qvortrup 2001:111).

Forelesaren kan hjelpe tilhøyraren å strukturere fagstoffet og forklare nøkkelomgrep ved å utdjupe og eksemplifisere slik at tilhøyraren kan konstruere forståing for viktige omgrep og samanhengar. Den indre samanhengen og strukturen i eit fagfelt kan vere vanskeleg å ivareta med meir studentaktive arbeidsformer. Forelesninga kan også presentere tilgjengeleg kunnskap om eit fagfelt og vise breidda i emnet (Jones 2007:402). Forelesninga kan også vere ei hjelp ved å gå gjennom særleg vanskelege delar av emnet (Skodvin 2006:128). Ved å bli kjende med sentrale omgrep, modellar og prosessar knytt til prosjektleiing, vert kursdeltakarane i stand til å tenkje på ein annan måte enn tidlegare. Ved hjelp av kulturelt utvikla reiskap lærer deltakarane å tenkje på eit kvalitativt høgare nivå (jf. kap. 3.2.2). Gjennom undervisninga utviklar dei i Vygotskys terminologi vitskaplege omgrep om prosjektleiing.

Skodvin utfordrar kritikken frå konstruktivistisk hald og hevdar med referanse til Bakhtin: ”Det foregår et meningsskapende arbeid på begge sider av ytringen. Lytterens tolkning vil være en rekonstruksjon av talerens intensjon.” (Skodvin 2006:126). Sjølv om forelesinga ytre sett er ein monolog, kan ho stimulere til ein indre dialog med kursdeltakarane. På denne måten kan forelesinga engasjere tilhøyrarane og stimulere dei til vidare læring.

Ein kan seie at forelesning er ein metode som kan tilpassast ulike samanhengar, målgrupper og fagleg innhald. I tillegg kan forelesning kombinerast med andre metodar. Sidan passivitet mellom tilhøyrarane er ei innvending mot forelesninga, skal vi kort nemne nokre måtar som kan aktivisere kursdeltakarane.

Ulike grep som fremjar dialog mellom kurshaldar og kursdeltakarar kan aktivisere og bidra til auka læring. Dette kan mellom anna gjerast ved at forelesar stiller direkte spørsmål, gir rom

for å drøfte problemstillingar i summegrupper eller opnar for spørsmål frå salen. Skodvin held fram dialogbaserte forelesingar som eit eksempel: ”Discussion methods are superior to lectures in student retention of information after the end of a course; transfer of knowledge to new situations; development of problem solving, thinking, or attitude changes; and motivation for further learning.” (Mc Keachie 2002 i Skodvin 2006:126).

Også Wieman held fram at læringsutbytte kan auke ved at ein tek i bruk teknikkar som inneber aktiv læring, blant anna dialogforelesning, gjerne i kombinasjon med bruk av skriftlege kjelder som ein studieguide eller oppgåver knytt til forelesninga (Halleraker 2012:173). I eit kurs som er ei form for etterutdanning utan skriftleg pensum, er det like aktuelt å førebu kursdeltakarane på kursinnhaldet ved at dei gjennomfører ein e-læringsmodul i forkant av kurset. Her kan dei verte dei kjende med sentrale omgrep og få eit første kjennskap til fagområdet slik at dei er budde til forelesninga. Dette var tilfellet på det observerte kurset.

For å summere opp, kan vi seie at formidlinga av fagstoffet er ein viktig funksjon, men forelesninga kan også vere eigna til å strukturere fagstoffet og på den måten vere ei støtte i deltakarane si vidare læring.

3.3.2 Plenumsrefleksjon

Plenumsrefleksjonane er ei undervisningsmetode som er utvikla av den same kursleiaren som gjennomfører undervisninga i kurset. I kursbeskrivinga har dei valt å kalle metoden ”Plenary Reflections”, omsett til ”plenumsrefleksjonar”. Namnet skildrar viktige trekk ved metoden, som er å fremje refleksjon gjennom dialogar i plenum. Eit anna karakteristisk trekk er at deltakarane oftast ikkje uttaler seg frå sin eigen ståstad, men går inn i ei rolle og såleis betraktar saka frå eit anna perspektiv. Metoden dreg vekslar på andre undervisningsmetodar, der rollespel og veiledning er mest framtrudande.

Eit eksempel kan tene som beskriving av korleis undervisningsmetoden fungerer. Sekvensen er henta frå andre dag i den første kursmodulen (Hval & Leer-Salvesen 2006:14-15).

Problemstillinga er ”Korleis manifesterer WWs kjerneverdiane seg i prosjekt?” Kursleiaren opnar med å seie at kursdeltakarane skal få mulegheita til å ”live the brand”. Han set fram fem stolar, ein for kvar av dei fem verdiane, og bed frivillige blant kursdeltakarane om å setje

seg på ein stol og representere ein av verdiane. Medan dei er i rolla, vert deltakarane intervjuja av kursleiaren. Blant anna bed han dei om å presentere seg til dei andre, fortelle kven verdien er, korleis verdien trivst i prosjekt, og kva barrierar verdien ofte møter i prosjekt. Etter dialogen går deltakarane ut av rolla, og ein diskuterer i kva rammer prosjektorganisering gir kvar av dei fem kjerneverdiane.

Eit rollespel har gjerne tre fasar, ei innleiingsfase der deltakarane går inn i rolla, sjølve gjennomføringa av rollespelet og den avsluttande diskusjonsfasen der ein går ut av rollene og gjerne ser temaet i ein større samanheng. Iscenesetjinga finn stad i innleiingsfasen, deltakarane bygg seg opp eit bilete av situasjonen og går inni rolla ved hjelp av tidlegare erfaringar og fantasi. Fantasi står i denne samanhengen ikkje i motsetnad til røynda, men er ein reiskap for å identifisere seg med den rolla ein skal betrakte situasjonen ut frå, noko som er ein føresetnad for delaktigheit og engasjement i saksområdet (Nilsson & Waldemarson 2008:18).

Den andre fasen er sjølve gjennomføringa av rollespelet. Deltakarane flyttar seg fysisk frå plassen dei har elles i undervisninga og set seg ofte på ein tom stol som kursleiaren har sett fram. Dette markerer at deltakarane endrar perspektiv, går inn i ei rolle, og handlar og samtalar ut frå det perspektivet. Det er vidare eit enkelt rollespel der deltakarane i rolle er i dialog med kursleiaren. Spørsmåla som vert stilte er opne og stimulerer til refleksjon. Rollespelet bidrar til å skape ei felles røynd som deltakarane kan handle og diskutere ut frå. ”Situasjonen blir då påtaglig och gripbar på ett helt annat sätt än om man bara läst eller hört om den ... skillnaden mellan att prata om en händelse och delta i den är väsentlig.” (Nilsson & Waldemarson 2008:21). Dialogen er inspirert av veiledning og har til hensikt å få deltakaren til å reflektere over det emnet som er tema i undervisninga (Handal & Lauvås 1999:47-70).

Den tredje fasen i plenumsrefleksjonane er diskusjon i plenum. Her går dei deltakarane som har vore med i rollespelet ut av rolla, og ein diskuterer temaet frå deltakarane sitt eige perspektiv. Samtalen er strukturert av kurseleiaren som stiller spørsmål som deltakarane kan reflektere over. Deltakarane i rollespelet får her mulegheit til å uttale seg om opplevingar, tankar og reaksjonar frå rolleperspektivet, medan tilskodarane kan kommentere og stille spørsmål ut frå tilskodarperspektivet. Samtalen kan anten vere prega av at ein kommenterer saksforholdet eller diskuterer det. Det er eit poeng å avslutte rollespelet med å knytte det til

korleis kunnskapen kan takast i bruk i andre situasjonar. Ei slik generalisering kan gjere det lettare å setje kompetansen i bruk i arbeidskvardagen (Nilsson & Waldemarson 2008:21).

I undervisningssamanheng kan rollespel fyrst og fremst bidra til å refleksjon og utvikling av ny kunnskap, forsterke og integrere tidlegare kunnskap og omsetje teoretisk kunnskap til praktisk. Vidare kan undervisningsmetoden bidra til at deltakarane vert medvitne område som ikkje er så lett å lese seg til. Dei trenar også på å reflektere og ta avgjerder noko som utviklar handlingsberedskapen i slike situasjonar (Nilsson & Waldemarson 2008:12-13).

Denne forma for undervisning kan minne om det Skodvin med referanse til Ålvik (1996) kallar *kaosforelesning*. Etter at ei problemstilling er introdusert, får deltakarane mulegheit til å uttrykkje kva dei tenkjer om emnet, til dømes som erfaringsutveksling eller diskusjon, der forelesaren er ordstyrar og kommentator (2006:135). Det særreigne ved ”plenumsrefleksjonar” er likevel at deltakarane ikkje betraktar problemstillinga frå sin eigen ståstad, men går inn i ei rolle. Perspektivbyttet opnar for nye dimensjonar og utgjer eit læringspotensiale. Medan kaosforelesninga legg til rette for erfaringslæring, gir plenumsrefleksjonane deltakarane mulegheit for å gjere seg nye erfaringar og lære av disse. Plenumsrefleksjonane gir deltakarane høve til å sjå på arbeidsprosessane frå eit metaperspektiv, med referanse til Qvortrup kan ein seie at metoden fremjar deltakarane sin ”selviagttagelse”.

3.3.3 Case - arbeid med eit realistisk prosjekt

Den tredje undervisningsmetoden i kurset er at deltakarane skal gjennomføre eit tenkt prosjekt i grupper. Dette er ei form for undervisning som har til hensikt å knytte undervisningsaktivitetane til det arbeidet som skal utførast i praksis.

Å introdusere kursdeltakarane for situasjonar dei kjem til å møte i yrkeslivet, er eit sentralt trekk ved casemetoden. Særleg innan fagområda jus og medisin har dette vore ei mykje brukt undervisningsform i over hundre år (Carter 1999:165). Casebasert undervisning kan likevel brukast i ulike fagområde, og gjerne i kombinasjon med andre undervisningsmetodar.

Carter tek i ein artikkel opp spørsmålet kva er ein case, og kva er ikkje ein case, men skriv vidare at ein presis definisjon har vore vanskeleg å finne. Ho held likevel fram at

”multiplicity of meanings signals richness rather than confusion” (Carter1999:165) og viser vidare til to forståingar av kva ein case er. Den eine er case som eksempel, den andre er case som ein problematisk situasjon. Første kategorien illustrerer eit typisk eksempel, til dømes symptom som legestudenten skal finne rette diagnosen til. Vekta her ligg på at kursdeltakarane skal utvikle forståing for ein praksis. Den andre kategorien nyttar case for å analysere eit område og løyse problem. Brukt i undervisninga kan denne forma for case bidra til å førebu deltakarane til krevjande tolkingsprosessar og val dei vil stå overfor i praksis. Problemorienterte historier vert brukt til å undersøke og klargjere kompleksiteten og samanhengar i praksisfeltet (Carter 1999:167). Den casen som vart nytta i kurset i prosjektleiing ligg nær denne siste kategorien.

I kurset i prosjektleiing får deltakarane utdelt ei skildring av eit tenkt prosjekt i Wilh. Wilhelmsen. Det er eit pilotprosjekt, som går ut på å planlegge og implementere eit system for kunderelasjonar på eitt av regionkontora i konsernet. Kontoret ligger i byen ”Aquarius”, hovudstaden på ”Atlantisøyane” (WW Academy 2006). Det er altså ikkje eit reelt prosjekt deltakarane får utdelt. ”The case, in this sense, is a piece of controllable reality, more vivid and contextual than at textbookdiscussion, yet more disciplined and manageable than observing or doing work in the world itself.” (Shulman 1992:xiv). Dei får utdelt casen i tre ulike omgangar. Dei skal då løyse nye utfordringar som oppstår og dei får oppgåver knytt til kva som elles er temaet i kurset.

Shulman legg i artikkelen ”Toward a Pedagogy of Cases” vekt på fleire grunnar til å nytte case i undervisninga, og desse heng saman med sterke sider ved undervisningsmetoden (Shulman 1992:1-10). Case kan nyttast for å belyse prinsipp eller omgrep av teoretisk natur. Casen sin styrke er særlig å gi kontekst til prinsippa ”through embedding them in vividly told stories” (Shulman 1992:5). Arbeid med case i grupper gir slik deltakarane høve til å setje seg inn i eit tenkt tilfelle og ta teoretiske prinsipp i bruk i oppgåveløysinga. Case har kanskje lengst tradisjon som utgangspunkt for refleksjon over moralske og etiske prinsipp. I casen i kurset representerer mistanke om korrupsjon i Wilhelmsen si fiktive avdeling på Aquarius ei utfordring deltakarane må ta stilling til.

Case kan vidare nyttast for å vise døme på eit problem og korleis problemet kan løysast. Brukt på denne måten kan case gi presedens for praksis (Shulman 1992:5-7). Shulman understrekar eit poeng som er viktig i denne oppgåva, når han hevdar at case har ein styrke

når det gjeld arbeid med ”general strategies, personal orientations, and habits of mind” (Shulman 1992:7). Fordi casane kan vere komplekse og ha fleire lag, kan dei modellere tenkemåtar og spele ei viktig metakognitiv rolle, og dermed fremje deltakarane si evne til refleksivitet (jf. kap. 3.1.1).

Sidan å arbeide i prosjekt inneber samarbeid med dei andre i prosjektgruppa, er gruppebaserte case ei særleg relevant arbeidsform for å utvikle kompetanse i prosjektleiing. Case som undervisningsmetode vert her brukt som nemning på ei form for undervisning som tek utgangspunkt i ei realistisk, ikkje nødvendigvis reell, problemstilling. På denne måten er undervisningsmetoden eigna til å bygge bru mellom undervisningssituasjonen og den arbeidskvardagen kompetansen skal praktiserast.

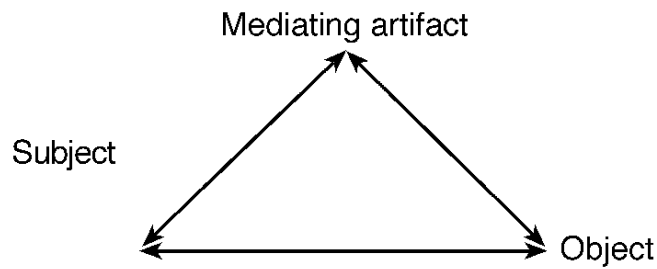
3.4 Aktivitetsteori

Den kulturhistoriske aktivitetsteorien² har tre historiske røter: Klassisk tysk filosofi frå Kant til Hegel, skriftene til Marx og Engels og den sovjet-russiske kulturhistoriske psykologi der Vygotsky, Leontiev og Luria var sentrale teoretikarar (Engeström 1999a:20). Eg kjem ikkje til å gå nærare inn på røtene til aktivitetsteorien, men rette merksemda mot utviklinga av det aktivitetsteoretiske tilfanget. Formålet er å forstå aktivitetsteori som analysereiskap. I følgje Engeström kan ein skilje mellom tre generasjonar aktivitetsteori. Første generasjon er sentrert rundt Vygotsky og førestillinga om mediering gjennom reiskap og teikn. Leontjev er sentral i andre generasjon, der teorien vert utvikla gjennom distinksjonen mellom individuell handling og kollektiv aktivitet. Tredje generasjon aktivitetsteori spring ut frå eit behov om å utvikle konseptuelle reiskap for å forstå dialog, multiple perspektiv og nettverk mellom fleire aktivitetssystem (Engeström 2001:134-135).

3.4.1 Mediering - første generasjon aktivitetsteori

Vygotsky er den sentrale teoretikaren og mediering er det sentrale omgrepet i første generasjon aktivitetsteori. Dette er behandla tidlegare i oppgåva (jf. kap. 3.2.1) og får berre ei kort omtale her.

² Det fulle namnet på retninga er kulturell-historisk aktivitetsteori. Verksemdteori (på bokmål virksomhetsteori) refererer til same teoritilfanget som aktivitetsteori. I den engelskspråklege litteraturen som denne framstillinga bygg på, er det namnet ”activity theory” som vert nytta. Difor har eg valt å bruke omgrepa aktivitet, aktivitetsteori og aktivitetssystem i oppgåva.



Figur 2 Ei vanleg reformulering av Vygotskys modell for mediert handling (Engeström 2001:134).

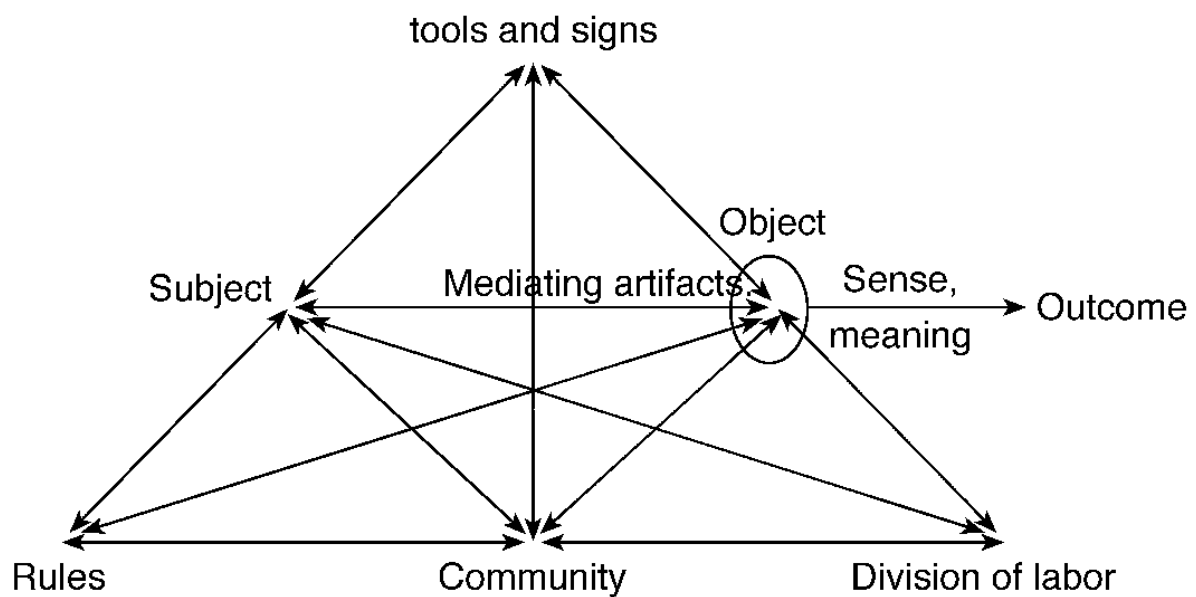
Modellen for mediert handling har blitt vidareutvikla (jf. fig. 1, kap. 3.2.1). Handlinga består av eit subjekt, til dømes ein person som arbeider i eit prosjekt. Medarbeidaren brukar eit dataverktøy, Projectplace, der viktige aspekt ved Project Execution Model er eksternalisert. Dette er et viktig medierende artefakt, som har eit ibuande potensiale til å styre handlinga mot objektet, som i dette eksempelet er å gjennomføre prosjektet i tråd med modellen for prosjektgjennomføring. Artefakten medverkar til at prosessen vert kvalitativt endra i forhold til gjennomføring utan artefakten.

3.4.2 Det individuelle og det kollektive – andre generasjon aktivitetsteori

Mediering gjennom andre personar og sosiale relasjonar vert eit sentralt tema for andre generasjonen aktivitetsteoretikarar der Leontjev, elev og kollega til Vygotsky, er den sentrale teoretikaren. Ved å innføre mediering gjennom andre, gir Leontjev rom for kollektive prosessar (Engeström 1999a:30).

Det er ikkje kjent om Leontjev laga ein ny modell som visualiserte kollektiv aktivitet. Modellen over mediert handling (figur 2) illustrerer enkeltstående handlingar, men dei vert ikkje sett i saman i ein kollektiv aktivitet. (Engeström 1999a:25). Ein slik større modell for kollektiv aktivitet, *aktivitetssystemet* vart presentert i avhandlinga til Engeström i 1987 og tek sikte på å illustrere dynamikken i objektrelatert, artefaktmediert aktivitet. Denne modellen tek også høgde for dei sosiale sidene ved handlingane i aktiviteten (Engeström 1999a:30).

Aktivitetssystemet kan tenne som eit analytisk reiskap for å forstå kva som skjer i menneskeleg aktivitet, det beskriv ikkje ein idealtilstand og er heller ikkje eit normativt bidrag. Eit *aktivitetssystem* produserer handlingar og vert realisert ved hjelp av handlingar . Likevel kan ikkje ein aktivitet reduserast til handlingar.



Figur 3 Strukturen i aktivitetssystemet (Engeström 2001:135)

I denne komplekse modellen kjenner vi att ”toppen av isfjellet”, dei tre øvste elementa subjekt, objekt og medierende artefakt frå Vygotsky sin modell om mediert handling (jf. figur 2, kap. 3.4.1). *Subjektet* viser til dei personane som er engasjert i aktiviteten eller grupper av desse. *Objektet* refererer til det problemområdet som aktiviteten er retta mot og som motiverer aktiviteten og gir retning (Engeström 1999a:319). Forholdet mellom subjekt og objekt er mediert av *reiskap*, desse kan vere fysiske og symbolske, eksterne og interne medierende artefaktar, inkludert reiskap og teikn. Objektet vert omforma og omdanna til *resultatet*. Sjølv om førestillinga om resultatet kan vere vag, fungerer det som eit motiv for aktiviteten og set handlingane i ein større samanheng (Cradle 2012b).

At det kollektive aspektet ved aktivitet er sterkare framme i andre generasjon aktivitetsteori, er noko som kjem til uttrykk i den nedste delen av modellen. Her har dei tre kollektive elementa fellesskap, reglar og arbeidsdeling fått plass. *Fellesskapet* er det kollektivet som deler same objektet. Forholdet mellom subjekt og fellesskap er mediert av *reglar* (Cole og Engeström 1993:7). Dette kan vere skrivne og uskrivne normer, konvensjonar og sosiale

relasjonar i fellesskapet. *Arbeidsdeling* refererer til den eksplisitte og implisitte organiseringa av fellesskapet. Forholdet mellom fellesskapet og objektet er mediert av arbeidsdelinga og påverkar endringsprosessen frå objekt til resultat.

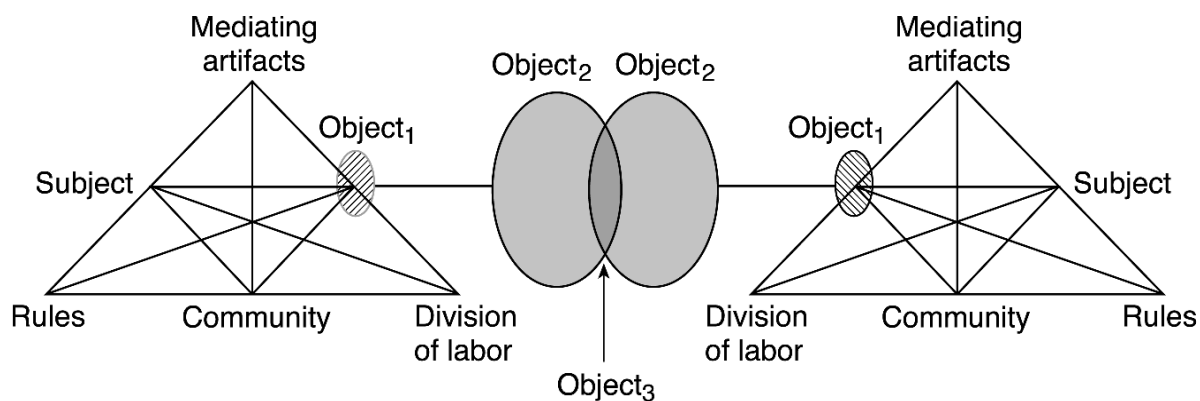
Aktivitetssystemet kan vere ein analysereiskap knytt til aktiviteten som vert omtalt i denne oppgåva. *Subjekta* i dette tilfellet er gruppene som kursdeltakarane jobbar i. Deira aktivitet er retta mot *objektet*, å leggje prosjektet fram for styringskomiteen og få godkjenning til å utvikle prosjektet vidare. Deira aktivitet er *mediert* av artefaktar av ulike slag. Praktisk verktøy og malar som vert brukt i prosjektplanar, er døme på medierande artefaktar som medierer. Dataprogrammet ”Projectplace” er eit fysisk artefakt, omgrep knytt til planlegging og gjennomføring av prosjekt er andre *medierande artefaktar*. Aktiviteten er del av ein større *fellesskap* som deler same objektet, i vårt tilfelle er dette alle kursdeltakarane i plenum. *Arbeidsdelinga* medierer fellesskapet mot objektet, og det er ei rekkje *reglar*, normer og prinsipp for prosjektgjennomføring i forhold til fellesskapet.

3.4.3 Aktivitetssystem i interaksjon – tredje generasjon aktivitetsteori

Parallelt med at aktivitetsteori vart eit forskingsfelt internasjonalt, vart spørsmål knytt til mangfald og dialog mellom ulike tradisjonar og perspektiv aktualisert. Med denne bakgrunn er grunnlaget for ei nyutvikling av aktivitetsteorien lagt.

Den tredje generasjonen er kjenneteikna av at analyseininga er fleire, minimum to, aktivitetssystem i interaksjon. Aktivitetssystema eksisterer ikkje isolert, dei interagerer og er i dialog med andre system. Eit aktivitetssystem vert såleis påverka av andre system og påverkar andre. Desse teoretiske utvidingane er mellom anna inspirert av idear om *dialogitet* frå Bakhtin, og *boundary crossing* frå Star & Griesemer (Engeström 2001:135-136).

Dei ulike aktivitetssystema orienterer seg mot sine objekt, og som modellen under illustrerer, kan ein sjå at dei ulike objekta for aktivitetssystem i interaksjon både kan vere delvis særlege for det eine aktivitetssystemet og det kan vere delvis eit felles objekt for aktivitetssystema. Dette er illustrert i modellen under ved at to aktivitetssystem har sine objekt 1 og objekt 2, og eit felles objekt som vert kalla objekt 3.



Figur 4 Interaksjon mellom to ulike aktivitetssystem som minimumsmodell for tredje generasjon aktivitetsteori. (Engeström 2001:136)

Modellen har vorte nytta i studiar knytt til klasseromsaktivitet. Gutierrez og medforfattarar (1995, 1999) introduserer omgrepet *third space* for å gjere greie for klasseromsdiskursar der dei tilsynelatande separate aktivitetane til lærar og elevar av og til møtest og interagerer, og slik dannar eit nytt objekt (Engeström 2001:135). Dette perspektivet kan samanliknast med Skodvin (2006:126) si referanse til Bakhtin der nye meningsstrukturar vert danna i interaksjon mellom lærar og student (jf. kap. 3.3.1).

Den enkelte organisasjonen kan betraktast som eitt aktivitetssystem, med felles leiing, delegasjon av mynde, arbeidsdeling og felles styringsprinsipp. Men ein kan også sjå på WW Academy som eitt aktivitetssystem som saman med dei andre avdelingane i konsernet utgjer ei samling aktivitetssystem. Kurset i prosjektleiing kan betraktast som eit aktivitetssystem, og det same kan prosjektgruppene deltakarane jobbar i. Aktivitetssystema opptrer som sjølvstendige, men også gjensidig avhengige. Denne samansette verksemda i ein organisasjon, der aktivitetssystema påverkar einannan og spelar saman, vert beskrive i tredje generasjons aktivitetsteori (Erstad & Hauge 2011:35).

Engeström samanfatar fem prinsipp i det aktivitetsteoretiske tilfanget (2001:136):

I tredje generasjon aktivitetsteori vert for det første eit *kollektivt, artefaktmediert aktivitetssystem* studert i relasjon til andre aktivitetssystem i nettverk. Analyseininga er altså relasjonen mellom systema. Målretta handlingar frå enkeltmenneske eller grupper er viktige, men dei er underordna og må sjåast i relasjon til det aktivitetssystemet dei er ein del av (Erstad & Hauge 2011:36). Aktivitetssystem vert realiserte og reproduserer seg gjennom å generere handlingar og operasjonar. Eit døme kan vere at når ein ny modell for prosjektleiing

vert innført, må dette sjåast i samanheng med korleis dei tilsette jobbar i prosjekt til dagleg og kva som er sentrale oppgåver og mål i arbeidet. Arbeidet i lokale avdelingar blir forma og styrt av avgjerder frå konsernleiinga, og denne relasjonen er viktig i studiet av fleire aktivitetssystem i dialog.

Det andre kjenneteiknet ved aktivitetssystema er *fleirstemmigheit*. Fellesskapet som ber systemet, har ulike synspunkt, tradisjonar og interesser. Arbeidsdelinga i aktiviteten gjer at deltakarane har ulike posisjonar, deltakarane har også sine unike historier inn i aktiviteten. I tillegg kan sjølve aktivitetssystema vere prega av dei subjekta, artefaktane, reglane og konvensjonane som har prega det over tid. Denne fleirstemmigheita vert endå meir mangfaldig i samspel med andre aktivitetssystem. Eksempel: Wilhelmsen er eit globalt konsern, og kursdeltakarane har ulik utdanningsbakgrunn, og kjem frå ulike avdelingar og kulturar. Denne fleirstemmigheita kjem til uttrykk på fleire måtar i kurset, både i diskusjonar og arbeidsmåtar.

Historisitet er tredje kjenneteiknet ved aktivitetssystem, dei tek form og endrar seg over tid. Problema og potensiala kan berre bli forstått med aktivitetssystemet si eiga historie som bakteppe er knytt til aktiviteten og til objekta som påverkar aktiviteten.

Det fjerde prinsippet er den sentrale rolla som *kontradiksjonar* har som kjelde til utvikling. Kontradiksjonar er ikkje konflikhtar eller problem, men strukturelle spenningar i og mellom aktivitetssystem. Desse spenningane skaper ofte forstyrringar og spenningar i forhold til element i aktivitetssystemet, men kan også utgjere innovative forsøk på endringar i aktiviteten. Eksempel: Ved innføring av ein ny modell for prosjektleiing, er det ikkje vanskeleg å førestille seg at det vil kunne oppstå spenningar og konflikhtar knytt til korleis prosjekt skal leiast. Korleis desse kontradiksjonane vert handtert er avgjerande for om det kan verte grunnleggjande endringar i aktiviteten i konsernet (meir i kap. 3.4.4 og 6.3).

Det femte prinsippet held fram *potensialet for ekspansive transformasjonar* i aktivitetssystemet. Etter som spenningane i systemet aukar, tek nokre individ til å stille spørsmålsteikn ved og avvike frå etablerte normer. I nokre tilfelle kan dette eskalere til ein felles visjon og eit gjennomtenkt kollektivt strev etter endring. Ekspansive transformasjonar er fullført når objektet og motivet for aktiviteten vert rekonseptualisert. Dersom aktivitetssystemet går gjennom heile syklusen av ekspansiv transformasjon, er det å sjå som ei

kollektiv reise gjennom den proksimale utviklingssona til aktiviteten (Engeström 2001:136-137, jf. også Daniels 2001:93-94, Erstad & Hauge 2011:35-36).

Dei fem prinsippa gir ein god inngang til å forstå samspel mellom ulike faktorar som kan føre til endring eller nyansering av praksis. Aktivitetsteori tilbyr eit sett av reiskap for å forstå endringsprosessar i store, komplekse organisasjonar. På den måten kan dette vere eit utgangspunkt for å analysere utviklingstiltak i eit stort konsern som Wilh. Wilhelmsen. Perspektivet forfektar ikkje eit syn på utviklingsprosessar som enkle. Tvert i mot vert det framheva at innovasjonsprosessar må ta omsyn til historia og praksisen i organisasjonen, prosessane kan dessutan vere prega av spenningar, dessutan tek utviklingsprosessar tid. I ein seinare artikkel studerer Engeström, Kerosuo & Kajamaa organisasjonsutviklingsprosessar retrospektivt, og finn at spenningar og diskontinuitet kan spele ei konstruktiv rolle i organisasjonslæring (2007, jf. 3.4.4).

3.4.4 Ekspansiv læring

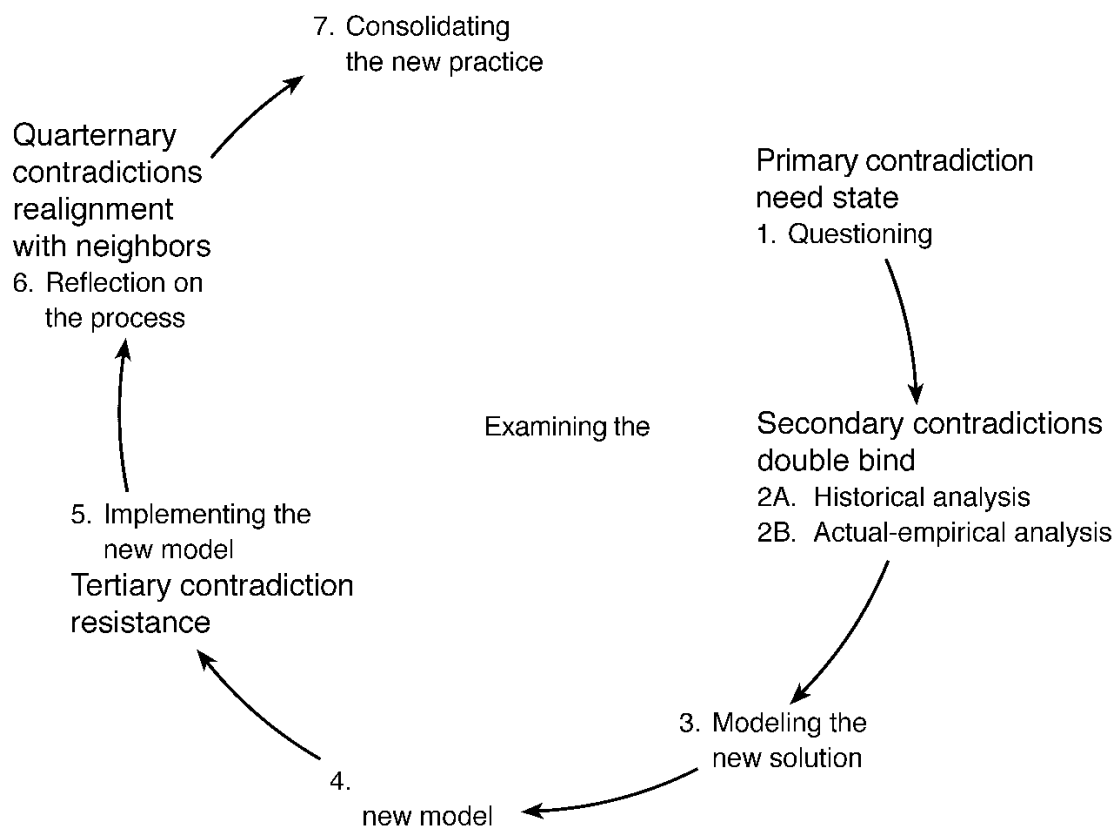
Som vi har sett i kapitlet over, vert nettopp spenningar og motsetnader halde fram som ei potensiell kjelde til læring og utvikling. Det at nokre personar eller ei gruppe menneske set spørsmålsteikn ved praksisen i ein organisasjon, kan vere starten på ein større læringsprosess i organisasjonen. Tradisjonelt vert det forventat at læring manifesterer seg i endringar i eit subjekt, anten det er ein person eller i seinare år også ein organisasjon. Teorien om ekspansiv læring vert primært manifestert i ei endring i objektet i den kollektive aktiviteten (Engeström & Sannino 2010:8, jf. kap. 6.3).

Teorien er utvikla av Engeström (1987) og tek utgangspunkt i eit syklisk perspektiv på læring, men understrekar at "cycles do not have to be repetitive; they can also lead to the emergence of new structures" (Engeström 1999a:32). Han viser ein russisk aktivitetsteoretikar og held fram at "it is quite natural to endeavor to represent reproduction as *cycles* resulting in the formation of a new social structure on the basis of some preceding one" (Shchedrovitskii 1988:7 i Engeström 1999a:33). Dette perspektivet på læring held altså fram at nye strukturar vert danna på bakgrunn av eldre, men prosessen er ikkje repeterande. Læreprosessane held fram som i ein spiral, ekspansivt.

I motsetnad til andre læringsteoriar som søker å forklare korleis den lærande, anten det er eit individ eller ein organisasjon, tileignar seg kunnskap eller ferdigheiter som allereie eksisterer eller er formulert, fokuserer ekspansiv læringsteori på å lære ”something that is not yet there”. Med andre ord konstruerer dei lærande eit nytt objekt og eit nytt konsept for den kollektive aktiviteten dei tek del i (Engeström & Sannino 2010:2).

Innan rammene av ekspansiv læringsteori er det utvikla ein idealtypisk modell i sju steg, *ekspansiv læringssyklus*. Syklusen tek sikte på å gi forklare *korleis* læring går føre seg i eit aktivitetssystem. Med idealtypisk meinast her at syklusen er ein analytisk konstruksjon der typiske eigenskapar ved ekspansiv læring vert trekt fram. I og med at idealtypen gir eit oversiktleg samanlikningsgrunnlag med klare og karakteristiske trekk, kan den vere nyttig for å analysere komplekse forhold, men ein kan ikkje vente å finne den i rein form i den sosiale verda (Engeström 1999b:383). Ekspansive syklusar er viktige for å forstå utviklinga i aktivitetssystem over tid.

Syklusen tek utgangspunkt i kjenneteikna til aktivitetssystemet, nemleg at der er fleire perspektiv på aktiviteten og at denne fleirstemmigheita ofte kan føre til motsetnader (jf. kap. 3.4.3). Det er nettopp desse motsetnadane og spenningane som kan føre til at individ eller subgrupper set spørsmålsteikn ved eksisterande praksis, noko som kan vere kimen til kollektiv endring og innovasjon. ”The process of expansive learning should be understood as construction and resolution of successively evolving tensions or contradictions in a complex system that includes the *object* or *objects*, the mediating *artifacts*, and the *perspectives* of the participants.” (Engeström 1999b:384, kursiv i originalen). Det kan vere fruktbart å analysere den kollektive endringa av aktivitetssystemet som ein stegvis prosess i sju ledd der indre motsetnader oppstår og får si løysing.



Figur 5 Ekspansiv læringsyklus med korresponderande kontradiksjonar (Engeström 2001:152)

1. Stille spørsmål

Den første handlinga er at ein set spørsmålsteikn ved, kritiserer eller avviser nokre aspekt ved akseptert praksis og eksisterande kunnskap. Handlinga er ofte både konfliktfylt og problematisk, og Engeström kritiserer andre teoretikarar for å ikkje ta omsyn til det aspektet (Engeström 1999b, Engeström 2007). Eksempel: Tidlegare fekk tilsette i Wilh. Wilhelmsen tilbod om opplæring i prosjektleiing ved ein høgskule. Det vart sett spørsmålsteikn ved om dette opplæringsdesignen var det beste for organisasjonen.

2. Analyse

Den andre handlinga er å analysere motsetnadene situasjonen. Analysen kan vere historisk, søkje å forklare situasjonen ved å spore tilbake til opphavet og utviklinga av nosituasjonen. Analysen kan også vere empirisk, søkje å forklare situasjonen ved å konstruere eit bilete av indre systemiske relasjonar. Eksempel: Den høgskulebaserte opplæringa i prosjektleiing vart vurdert for omfattande teoretisk og lite tilpassa behova i organisasjonen.

Begge dei to første handlingane har til formål å finne og definere problem og dei motsetnadene og spenningane som ligg til grunn for dei. Dersom det er leiinga som set spørsmål ved gjeldande praksis og analyserer situasjonen, for deretter å gi ei ferdig utarbeidd læringsmål ovanfrå, hevdar Engeström at det typisk vil bli avvist.

3. Utforme den nye løysinga

Den tredje handlinga i ekspansiv læring er å utvikle og kommunisere dei nye forklaringane. Utfominga har allereie starta med formuleringa av rammeverket og resultatata frå analysen, og vert fullført når ein har formulert ei ny løysing eller mønster for aktiviteten. Dette inneber å konstruere ein eksplisitt modell som forklarar og gir framlegg til løysing på den problematiske situasjonen. Eksempel: I WW Academy vart det utforma eit nytt, internt kurs som var meir tilpassa behova i organisasjonen. Dei samarbeidde med ein ekstern pedagogisk konsulent, som også vart med som kursleiar når kurset skulle gjennomførast. Ein av forelesarane frå høgskulen heldt fram, men tilpassa forelesningane til konsernet. Det vart også utforma ein case der deltakarane skulle utføre eit tenkt prosjekt.

4. Prøve ut ny modell

Den fjerde handlinga inneber å undersøke, køyre, operasjonalisere og eksperimentere med modellen for å fullt ut gripe dynamikken, potensialet og begrensingane. Etter ein kritisk gjennomgang kan ein både avvise og godta modellen. Eksempel: WW Academy gjennomførte eit pilotkurs som vart prøvd ut på ei utvald gruppe som hovudsakleg var lokalisert i Oslo-området.

5. Implementere den nye modellen

Den femte handlinga er å implementere modellen, konkretisere han ved hjelp av praktisk bruk, nyansering, og konseptuell utviding. Eksempel: Kurset i prosjektleiing vart gjennomført utan større endringar, men likevel med tilpassingar til dei ulike kursdeltakarane i to-tre år.

6. Refleksjon over prosessen

Den sjette handlinga er å reflektere over og evaluere prosessen. Eksempel: Kwart kurs vart evaluert av deltakarane med gode resultat. Likevel vart det stilt spørsmålsteikn ved om

denne typen kurs var den beste i konsernet. Konsernet stilte spørsmålsteikn ved opplæringa, og vurderte det slik at dei skulle gå bort frå å ha ein felles prosjektmodell i konsernet. Kurset vart difor endra igjen, og ein internasjonal kurstilbydar tok over som kurshaldar.

7. Konsolidering av den nye praksisen

Den sjuande handlinga er å konsolidere resultatata i ny og stabil praksis (Engeström 1999b:383-384, 2001:152, Engeström & Sannino 2010). Den ekspansive transformasjonen er fullført når objektet for aktiviteten er rekonseptualisert (Engeström 2001: 137).

Det empiriske grunnlaget for teorien om ekspansiv læring bygde på omfattande endringsprosessar i store organisasjonar som varte i fleire år (Engeström 1987). Engeström stilte seinare spørsmålsteikn ved om dei same prosessane også kan finne stad i mindre skala, og undersøkte difor om ekspansiv læring også kan finne stad i mindre arbeidsteam. Han konkluderte med at ”Miniature cycles of innovative learning should be regarded as *potentially* expansive. A large-scale expansive cycle of organizational transformation always consists of small cycles of innovative learning” (Engeström 1999b:385). Større endringar i organisasjonen består altså av ei rekkje mindre læringsssyklusar. Desse kan vere ekspansive, men dei kan også representere isolerte hendingar som ikkje fører til læring på organisasjonsnivå.

I ein studie der to utviklingsprosjekt vart studerte retrospektivt, kom det fram at utviklingsprosessane stoppar opp. Slike brot, eller diskontinuitet, er i følge Engeström (2007:15) vanleg, og han beskriv to ulike typar; *trivielle* (mundane) og *retningsgivande* (directional). Ein fullstendig ekspansiv syklus førekjem sjeldan, og det er nødvendig med gjennomtenkt intervensjon for at prosessen skal halde fram.

Eksempla som illustrerte dei sju idealtypiske handlingane i ekspansiv læringsteori (jf. avsnittet over), viste at kurset i prosjektleiing vart erstatta av eit nytt. Dette kan ein sjå på som eit brot med den utviklingsprosessen som var i gang (Engeström, Kerosuo & Kajamaa 2007:2ff). Dette er eit døme på ”directional” diskontinuitet; kurset i prosjektleiing endra retning som følge av ei medviten i avgjerd i organisasjonen (Engeström, Kerosuo & Kajamaa

2007:2ff). For å forstå og identifisere denne typen diskontinuitet, må ein gjennomføre ei historisk analyse. Ei slik analyse er ikkje formålet i denne oppgåva.

Trivielle, eller mundane, brot er derimot ikkje planlagde eller ønska. Utviklingsprosessen vert avbroten ved at tiltaka stoppar opp, vert avviste, eller døyrt ut. Slik diskontinuitet vert sjeldan gjenstand for refleksjon, då dei manifesterer seg i fråvere av handling, det skjer berre ikkje lenger (ibid:3). Slike brot er vanlege i organisasjonar der endringstiltak vert organiserte som prosjekt. Prosjektsslutt representerer eit brot. Teorien om ekspansiv læring femner om denne diskontinuiteten samstundes har den til hensikt å overvinne den (ibid:15).

Ekspansiv læringssyklusar vert altså realiserte gjennom ei mengd suksessive og parallelle småsyklusar som fremjar lokal innovasjon. ”A large-scale, expansive cycle of organizational transformation always consists of small cycles of innovative learning. However, the appearance of small-scale cycles of innovative learning does not in itself guarantee that there is an expansive cycle going on. Small cycles may remain isolated events, and the overall cycle of organizational development may become stagnant, regressive or even fall apart.” (Engeström 1999b:385).

Når ein miniatyrsyklus sluttar, vil det oppstå eit meir eller mindre problematisk brot i læringsprosessen. Det er nødvendig med ei *bru* som knyt ein miniatyrsyklus til den neste. Slik ’brubygging’ er ein viktig del av ekspansiv læring. Utan slike tiltak vert prosessen ein serie med isolerte fragment, og ikkje ein heilskapleg utviklingsprosess (Engeström, Kerosuo & Kajamaa 2007:5). Brubygging gjer at ein kan bygge på og vidareutvikle læringsprosessen på tidlegare erfaringar. Engeström gir fleire eksempel på kva dette kan vere, mellom anna kan det vere fysiske, teknologiske eller systemiske reiskap som kan brukast i ulike settingar. Engeström & Sannino (2010:13) knyt omgrepet bru til omgrepet *grenseoverskridande objekt* (boundary object). ”Boundary objects are both plastic enough to adapt to local needs and the constraints of the several parties employing them, yet robust enough to maintain a common identity across time.” (Star & Griesemer 1989:393). Eit reiskap som vert brukt i til dømes ein opplæringssamanheng, og som også vert brukt i arbeidspraksisen kan her tene som døme på eit grenseoverskridande objekt.

Potensialet for organisasjonslæring ligg i ekspansive læringssyklusar. Ekspansiv læringsteori fokuserer på læreprosessar der subjektet for prosessen blir endra frå enkeltindivid til kollektiv

eller nettverk (Engeström & Sannino 2010:5). Organisasjonslæring vert definert slik:
”Innovative organizational learning is a collaborative learning in work organizations that produces new solutions, procedures, or systemic transformations in organizational practices.” (Engeström 1995 i Engeström 1999b:377). Endringstiltak skaper ofte spenningar og konflikthar i organisasjonen, ofte på måtar som er vanskeleg å føreseie. Organisasjonslæring er framfor alt nødvendig for å løyse konflikthar i endringsprosessane (Engeström, Kerosuo & Kajamaa 2007:4). Organisasjonslæring finn såleis stad når subjekta i den kollektive, objektorienterte aktiviteten finn nye løysingar, prosedyrar og systemiske endringar som svar på kontradiksjonar og spenningar i aktiviteten.

4. Metode

Metodologiske spørsmål inneber ein refleksjon omkring i kor stor grad datamaterialet som er innhenta, er eit gyldig og relevant grunnlag for kunnskap om emnet. Ulike metodar vil gi forskjellige perspektiv på feltet. Dette betyr at vala av metode i denne oppgåva påverkar både analysane som kan gjerast med utgangspunkt i empiri og teori, og kva slags konklusjonar det er muleg å trekke (Alvesson & Sköldberg 1994:13-15).

I tråd med dette er det sentralt å reflektere over kva type informasjon som trengs for å belyse problemstillinga. Det overordna spørsmålet i masteroppgåva er korleis opplæring i prosjektleiing kan medverke til individuell og organisatorisk læring. Formuleringane legg dermed opp til ei teoretisk informert drøfting av tematikken i oppgåva. Eg har vidare valt å operasjonalisere problemstillinga i tre forskingsspørsmål. Dette har eg gjort både for å gjere den overordna problemstillinga meir forskbar og for å synleggjøre samanhengen mellom dei ulike delane av masteroppgåva.

Problemstilling og forskingsspørsmål rettar på denne måten merksemda også mot kva som faktisk skjedde i kurset. Difor vil observasjon vere ei viktig datakjelde. Det er likevel vanskeleg å svare på heile problemstillinga åleine ved hjelp av observasjon. For å få kunnskap om bakgrunnen for kurset, og for å skaffe informasjon om kva kurset kan bety på organisasjonsnivå, var det nødvendig å utfylle med andre kjelder som kunne belyse den vidare konteksten rundt satsinga på opplæring i Wilh. Wilhelmsen. Saman vil kontekstkapitlet, (kap. 2) og observasjonen av kurset danne det empiriske grunnlaget for analysane oppgåva.

I det neste delkapitlet vil eg presentere val av forskingsdesign, metoden for datainnsamling og reflektere rundt styrker og svakheiter ved dei metodiske val som er gjort.

4.1 Casestudie og etnografisk metode

Casestudiar er et eit design som er mykje nytta i utdanningsvitskapleg forskning (Skogen 2006:52). Interesse for det enkelte tilfellet, eller casen, definerer ein casestudie. Sidan det empiriske fundamentet for oppgåva er konsentrert om eitt kurs i prosjektleiing, kan det

betraktast som ein casestudie. Skogen understreker at casestudiar er ei forskingstilnærming som eignar seg godt til å studere fenomena slik de førekjem i den verkelege verda (2006:52). Casen i denne oppgåva vart vald for å belyse temaet formell opplæring i ein arbeidslivskontekst, men det er grunn til å presisere allereie no at datamaterialet er avgrensa, og at funna dermed ikkje kan generaliserast til andre kurs i Wilh. Wilhelmsen eller i arbeidslivet elles. Skogen framhevar vidare at casestudiar eignar seg spesielt godt for forskings spørsmål der det første ordet er ”korleis”, når ein skal studere her-og-no fenomen i der verkelege liv, og der ein ikkje kan manipulere og kontrollere variablane (2006:55). Skildringane av kjenneteikn ved casestudiar fangar på ulike måtar trekk som er sentrale ved denne oppgåva.

Katrine Fangen legg vekt på at casestudiar ofte vert brukt ”fordi fenomenene som skal studeres, er for komplekse og/eller kontekstavhengige til at de kan studeres på noen annen måte” (2010:187). Ut frå dette slår ho fast at casestudiar ofte krev ei holistisk tilnærming og at forskaren ”kombinerer ulike former for dokumentasjon og metoder” (ibid:187). Ho nemner observasjon, ustrukturerte intervju med nøkkelinformantar, dokument- og innhaldsanalyse som viktige metodar (Ibid:187-188). Avsnitta under vil vise at dette også er viktige trekk ved korleis eg har gjennomført min casestudie.

Kirsti Klette brukar omgrepet *etnografisk nærstudie* i eit oversyn over dei historiske røter til klasseromsforskinga (1998:17). Etnografiske studiar legg gjerne vekt på å studere fenomena i sin naturlige samanheng, og det vert ofte lagt vekt på uformell deltaking, observasjon og samtalar med deltakarane undervegs (Blumer 1969 i Klette 1998:18, Repstad 2007:51). Klette framhevar at dei primære datakjeldene i ei etnografisk studie bør vere naturlege situasjonar, og ikkje ei ”kunstig” iscenesetjing som eksperiment og «forhåndsfabrikkerte observasjonskategorier» (Klette 1998:17). Ho viser til Bjerrum Nielsen som legger vekt på at ein i etnografiske observasjonsstudiar er ”opptatt av å oppfange *meningen* som skapes og kommer til uttrykk i den sosial samhandling” (Bjerrum Nielsen 1998 i Klette 1998:17, utheving hos Klette).

Ved å velje observasjon som empirisk hovudkjelde, vart det muleg å operasjonalisere mi teoretiske interesse for individuell og organisatorisk læring og forske på dette i ein ”naturleg samanheng”. Dei kvalitative metodane som er valde, har ei vekt på ”tykke beskrivelser” og på å få fram kompleksiteten i det som vert undersøkt. Dette vil vere viktig for å belyse

problemstillinga på ein god måte. På grunn av begrensningar i omfang og tid, blei dei empiriske data til oppgåva henta frå observasjon av ein undervisningsmodul og i uformelle samtalar med kursdeltakarar og kurshaldarar. I tillegg til dette kunne det også vært interessant både å undersøke både intensjonane til dei andre kursleiarane og deira vurdering av gjennomføringa av kurset. Like interessant kunne det vore å finne ut korleis deltakarane oppfatta læringsutbyttet i kurset. Dette er likevel litt på sida av problemstillinga, som ikkje fokuserer på prosjektleiing eller innhaldet i kurset i seg sjølv, men på korleis det vert lagt til rette for kompetanseutvikling i prosjektleiing. Vidare kunne det vore interessant å prøve å dra slutningar frå denne casen til opplæring i arbeidslivet meir generelt, men det er det ikkje grunnlag for i datamaterialet.

Transparens, her forstått som tydelege skildringar av framgangsmåte og metodiske val, blir ofte framheva som ein viktig kvalitetsindikator i kvalitativ forskning (Bryman 2008:395). I det neste delkapitlet eg vil gi til kjenne korleis eg forstår observasjon og nokre av dei metodiske vala eg har gjort i arbeidet med oppgåva.

4.2 Tilgang til feltet og utval av respondentar

Eg hadde eit ønskje om å studere undervisning i ein arbeidslivskontekst i oppgåva. Eg kjende til konsultentselskapet K fordi eg hadde vore utplassert der i ei praksisperiode i studiet. Det var særleg fordi eg visste at dei bruker et breitt utval av undervisningsmetodar at eg var interessert i eit samarbeid med K. Dei var umiddelbart positive, og tok kontakt med ein av sine kontaktpersonar i Wilh. Wilhelmsen. Deretter fekk eg ein invitasjon til å være med og observere modul 2 av kurset "Project Management".

Sidan eg fekk innpass i feltet ved hjelp av ein pedagogisk konsulent, og hadde helsa på nokre av deltakarane tidligare, kan det tenkast at eg som observatør lånte autoritet frå dei (Repstad 2007:49). Dette, i tillegg til at deltakarane ikkje er et etablert fellesskap, men tilsette frå forskjellige regionar som møttest på eit konferansesenter, hjelpte meg å "gli inn" i miljøet. Mitt klare inntrykk var at det var lett å bli ein del av fellesskapet. At fleire av kursdeltakarane hadde utdanningsbakgrunn på same nivå som meg, og at der var andre kvinner og andre på min alder gjorde det også lettare å få innpass (Repstad 2007:68).

Repstad påpeikar også at rolla som nysgjerrig student i aukande grad er ei legitim rolle som fleire sympatiserer med, og som kan framkalle ”faderlig og moderlig omsorg og hjelpsomhet” (2007:50). Eg opplevde både leiarane på kurset og deltakarane som interesserte når eg kom med spørsmål om kurset eller bad dei forklare fenomen for meg i pausane. Det var også viktig for meg å vere ein uavhengig observatør og fordele merksemd til hele miljøet, slik at eg fekk informasjon frå fleire hald, og ikkje blei identifisert med ei gruppe av fellesskapet. Eg la stor vekt på å snakke med alle kursdeltakarane i pausar, og elles når vi var samla utanom undervisninga.

Eg tok kontakt med K fordi eg kjende til at dei legg stor vekt på å utforme pedagogisk grunngevrne kurs med varierte undervisningsmetodar. Dermed var utvalet *strategisk*. Strategiske utval blir ofte gjort fordi ein ventar at utvalet er spesielt rikt på informasjon (Vedeler 2000:74-75). Forventa informasjonstilgang blir dermed prioritert framfor ønsket om representativitet, som blir betre ved tilfeldig utval.

4.3 Observasjon

Observasjon er både ei systematisk *innsamling av informasjon* om omgjevnadane slik de trer fram for sansane og ein *refleksjon* der ein søker meining i informasjonen (Vedeler 2000:9). Denne datainnsamlingsmetoden har sin styrke i at ein får direkte tilgang til sosiale prosesser og interaksjon i praksis (Repstad 2007:33). Eg var vitne til korleis kurset faktisk føregjekk, korleis deltakarane samarbeidde og korleis deltakarane reagerte på dei ulike initiativa som leiarane hadde. I tråd med at undervisningsaktivitetar er sentralt i oppgåva, vil observasjon i feltet vere eit viktig grunnlag for oppgåva.

I tillegg til å observere undervisninga, var eg saman med deltakarane i pausane og ved arrangement på kveldstid. Min observatørrolle varierte i disse to samanhengane. I undervisninga satt eg ved eit eige bord der eg hadde oversikt over lokalet, og eg skrev feltnotatar på ei berbar datamaskin. I dei uformelle samanhengane deltok eg på lik linje med dei andre, utan å skrive notatar. Der tok eg ein meir deltakande observatørposisjon. Et slikt skifte i observatørrolle er ikkje uvanlig i ulike delar av studiet (Vedeler 2000:19). Det er likevel viktig å presisere at eg heile tida var open om formålet med nærværet. Eg opplevde at eg frå første stund hadde ein god tone med både deltakarane og kurshaldarane. Ein grunn til

dette kan vere at kursdeltakarane hadde høgare utdanning, så mange har nok skrive liknande oppgåver sjølve, og kanskje hatt studentar eller trainear i arbeidspraksis.

Mine val i forhold til deltaking i gruppa er i tråd med Pål Repstads tilråding om at ”forskeren yter sitt bidrag til den sosiale utvekslingen på ulike måter” (Repstad 2007:52). Ein tilknappa forskar kan gjere folk usikre og tørke ut kommunikasjonen. Katrine Fangen framhevar ulike fallgruver i feltobservasjonar, og ho beskriv ein skala frå reindyrka observasjon til reindyrka deltaking. Ho argumenterer for at ein som forskar må finne gode måtar å kombinere dei to handlingsprinsippa på. Som reindyrka observatør, framhevar ho, kan det være vanskelig å forstå interne koder og kommunikasjon mellom deltakarane. Som reindyrka deltakar kan ”forskningsdimensjonen ved din tilstedeværelse” verte nesten fråverande (ibid:13-16).

Det er viktig å framheve at deltakinga i dei uformelle sosiale praksisane i løpet av kurset har medverka til forståinga mi av feltet. Vidare vil det også vere slik at de metodiske vala eg tok i forkant av observasjonen, fekk følgjer for forskarrolla mi under kurset. Observatørrolla eg valde skaper nærleik til kursdeltakane og kursleiarane. Hovudinnvinginga ved denne tilnærminga er at nærleiken til deltakarane og dei kursansvarlege kan føre til ein tendens til å overdrive positive sider ved kurset og oversjå negative (Repstad 2007:39). Det har vore viktig å vere medviten desse mekanismane i arbeidet med analysen av empirien. Eg har også erfart at arbeidet med teorien i oppgåva har medverka til at eg har fått ei kritisk distanse til kurset, noko som kan balansere effekten av kjennskap.

Observasjon har sin styrke i å skaffe informasjon om kva som faktisk går føre seg, korleis kurset i prosjektleiing vert gjennomført. Åleine gir ikkje denne metoden tilstrekkeleg kunnskap om undervisningssituasjonen. For å svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla, har det på ein del punkt vore nødvendig å supplere observasjonsdata med andre informasjonskjelder. Kontekstkapitlet som skisserte konteksta rundt satsinga på opplæring i Wilh. Wilhelmsen utgjer ei viktig ramme for å analysere det observerte kurset. På same måte kan formelle og uformelle samtalar med personer i kurset og i opplæringsavdelinga i Wilhelmsen gi informasjon som nyanserer forståinga av observasjonsdata og temaet i oppgåva. Hovudvekta av samtalanane som var viktige i arbeidet,

var samtaler som fann stad i løpet av kurset, i pausar og i ulike uformelle samanhengar.³ Repstad understrekar den verdien slike uformelle samtaler kan ha for feltarbeid. Han framhevar at ”Samtaler i miljøet, som en integrert del av feltarbeidet, er ofte å føretrekke framfor intervjuet, som ofte kan få noe kunstig over seg” (Repstad 2007:76). Ved hjelp av desse samtalane nådde eg lenger i forståinga av studiet enn eg ville vore i stand til i ei meir reindyrka observatørrolle.

Det er fleire metodar å bruke for å dokumentere aktivitetane i eit kurslokale. Eg kunne filma eller tatt lydopptak. Loggføring av data påverkar informantane i meir eller mindre grad. Sidan både kursdeltakarane og leiarane hadde med berbare datamaskiner, så skilde eg meg ikkje ut ved å ha med ein og notere jamleg. Eg passa også på å ha eit nøytralt kroppsspråk, utan brå overgangar, som til dømes å sitje tilsynelatande avslappa og så plutselig begynne å notere. Dette kunne forstyrre deltakarane og gjort at dei lurte på kva som vekka interessa mi. I staden prøvde eg å gi inntrykk av å vere konsentrert og notere jamt og trutt (Repstad 2007:61).

Eg valde altså observasjon kombinert med feltnotatar. Video eller lydopptak kunne gitt mykje informasjon, men dette hadde også ført til eit behov for å avkode datamaterialet i etterkant, noko som kan være omfattande med tanke på omfanget av oppgåvearbeidet. Det kan også argumenterast for at bruk av video i observasjonen, i alle fall i samanhengar der informantane ikkje brukar slikt utstyr sjølv i observasjonssituasjonen, kan forsterke forskningseffekten. Eg valde difor å skrive observere og skrive feltnotat. Det å skrive notatane samstundes med observasjonen, minkar risikoen for å miste informasjon som følgje av gløymse (Repstad 2007:61).

Feltnotatane vart skrivne i tre kolonnar, den første besto av det planlagde programmet for dagen og tidspunkta for bolkane. Andre kolonne var sjølve observasjonen, mest muleg nøytralt nedskrive. Kommenterar og spørsmål knytt til aktiviteten noterte eg i tredje kolonne. Eg gjenga dialogar og utsegn så godt det let seg gjere, men noterte ikkje innhaldet i

³ Forskingsetikk og spørsmålet om meldeplikt: Prosjektet er ikkje omfatta av reglane for meldeplikt til Personvernombodet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Årsaka til det er at eg ikkje registrerte personopplysningar i observasjonsnotatane mine. Det var undervisningsmetodane og gjennomføring av kurset som var fokus i observasjonen min, og ikkje deltakarane i kurset. Eg noterte ikkje bakgrunnsdata eller sensitive personopplysningar om deltakarar eller kurshaldarar.

forelesningane. Noko informasjon gjekk nok tapt fordi det blei snakka engelsk og eg skriv oppgåva på norsk. I sekvensar med mykje dialog skreiv eg ned på engelsk og omsette teksta i etterkant.

Eg deltok som observatør på modul 1 av dette kurset i løpet av ei av praksisperiodane i studiet. Her var oppgåva å skrive eit referat frå første kursmodul saman med ein medstudent. Referatet skulle vise til kva som ble gjennomgått i modulen og kva undervisningsmetodar som blei brukt. Referatet var meint til intern bruk i selskapet, og eg hadde ikkje masteroppgåva i tankane på dette tidspunktet. I ettertid kunne eg likevel valt å be om lov til å bruke referatet som datamateriale. Av forskningsetiske grunnar valde eg å ikkje gjere det. Det ville både vore tidkrevjande å hente inn samtykke frå kursdeltakarane, og i tillegg kan det tenkast gode grunner til å være kritisk til verdien av eit slikt samtykke gitt fleire år i etterkant. Men kjennskapen til modul 1 i kurset har vært viktig for arbeidet med oppgåva. Dette gav meg ei forforståing av korleis modul 2 av kurset kom til å være, det ga tankar om didaktisk tilrettelegging, korleis kursleiarane underviste og haldningar i deltakargruppa.

4.4 Analyse av observasjonsdata

Fangen er klar på at analysen av eit materiale i realiteten skjer på alle steg i forskingsprosessen, og at det derfor kan være litt kunstig å skilje for sterkt mellom gjennomføring av observasjon, nedskrivning og bearbeiding av feltnotater (Fangen 2010:208). Analysane omfattar i følge henne alle nivå av bearbeidinga og fortolkinga av materialet. Ho skildrar likevel tre analytiske nivå som tolkingsarbeidet kan delast etter. Eg vil kort presentere desse her.

”Dersom du bare konstaterer det du ser og hører, har du foretatt en fortolkning av første grad” (Fangen 2010:208). På dette nivået stiller forskaren konstaterande spørsmål som ”åpner for beskrivelser av personer og tilstander og for forklaringer av hvorfor noe forandrer seg eller forblir uforandret” (Kalleberg 1996 i Fangen 2010:208-209). Ei tolking i første grad skal vere mest muleg nøytral i forhold til aktørane som blir observert. Fangen presiserer at førstegrads fortolkning kan involvere ”at du fortolker begivenheten med begreper som er nær opp til eller identiske med dem deltakerne selv benytter” (2010:209). Ut frå dette har eg så langt det let seg gjere, skilt tydelig mellom kva som er mine observasjonar og kva som er mine kommentarar og tolkingar i teksta. Eg har lagt vekt på å presentere observasjonane så nøytralt

som muleg som konstatering av kva som skjedde i undervisningssituasjonen i kurset, kommentarar og tolkingar har eg plassert i teksta der det har vore teneleg.

Fangen er tydeleg på at ei ”erfaringsnær tilnærming kunne ende opp med bare å beskrive situasjoner. Mønstre, trender eller strukturer lar seg ikke gripe med en utelukkende erfaringsnær tilnærming” (ibid:210). Andregrads fortolking representerer difor eit analytisk nivå som opnar for ein erfaringsfjern, teoretisk og abstrakt kunnskap. Fangen rådar til at ein er spesielt opptatt av ”diskrepansen mellom hva deltakerne sier og hva de gjør, og også hva de sier de gjør” (ibid:221), dette er alltid interessante data, hevdar ho. Dette nivået opnar også for forskaren sine tolkingar av det som vert observert. Fangen strekar under at andregrads fortolkingar er ”en viktig tilnærming for å overskride deltakernes common sense-forståelse” (ibid:211). Bruk av slike omgrep og teori aktiverer andreordens kunnskap. Ho presiserer at på dette nivået er tolkingane berre implisitt bygd på teoretiske paradigme.

Når ein gjer nærare greie for ulike teoriar som grunnlag for tolkingane, går ein over i tredjegrads fortolkingar (ibid:221). Fangen låner Alvessons og Sköldbergs skildring av trippel hermeneutikk for å forklare dette nærare. Tredjegrads fortolking er ei kritisk form for fortolking som går ”*ut over* de poengene som oppsto ut fra feltarbeidet og samtalene. På denne måten får du anledning til å se noe i *forlengelsen* av de grensene feltet har.” (Fangen 2010:227, kursiv i original). Når eg i drøftinga (jf. kap. 6.3) og i avslutninga (jf. kap. 6.4) rettar ei meir kritisk merksemd mot planlegginga og innhaldet i kurset og diskuterer om kurset kan medverke til organisasjonslæring, er dette i tråd med ei tredjegrads fortolking.

4.5 Validitet og reliabilitet i undersøkinga

I forskingslitteraturen vert gjerne ulike kvalitetskriterium for kvalitativ forskning diskutert, men det synest å vere mindre konsensus om kriterium for gyldigheit og omgrep for dei ein kvalitativ enn i ein kvantitativ tradisjon. Teoretikarane eg har brukt kjem med ulike forslag til vurdering av pålitelegheit og kvalitet i kvalitativ forskning (jf. f.eks. Repstad 2007:134-138, Kvale & Brinkmann 2009:246-269, Bryman 2008:363-395 og Fangen 2010:236-259). Det vil sprengje rammene for oppgåva å gå inn i denne debatten, så eg må konsentrere framstillinga om dei spørsmåla og kritiske punkta som er nærast knytt til problemstillinga og forskingsdesignen i oppgåva. Ut frå dette vil eg konsentrere siste delkapittel rundt spørsmål om validitet og reliabilitet knytt til observasjonsdata.

Fleire vil hevde at i kvalitativ forskning vil reliabilitet og validitet vere forskjellig frå i kvantitative studiar. Blant anna vert det som regel stilt krav om etterprøvarheit i kvantitative studiar slik at reliabilitet kan vurderast. Sidan forskarrolla og samspelet mellom forskar og informant er viktig i kvalitative observasjonsstudiar, vil til dømes eit krav om duplikasjon, at ein uavhengig observatør skule kunne kome fram til same observasjonane og same tolkingane som meg, vere umuleg å innfri (Fangen 2010:250-251). Dermed er det klart at sjølv observasjonsstudiar med same formål og same studieobjekt vil bli ulike. Med denne innsikta har det vore svært viktig for meg å gi ei nøyaktig skildring av forskingsprosessen, slik at dei som les oppgåva, får vite korleis eg har tenkt og gjennomført studiet (Dalen 2004:103), jf. omgrepet transparens som er brukt før i oppgåva. I tråd med dette er Fangen også opptatt av reliabilitet i samband med feltnotatar (Fangen 2010:253-255). Det var difor sentralt for meg å skilje mellom observasjonar og tolkingar og spørsmål i feltnotatane (jf. kap. 4.4).

I kvalitativ forskning er det vanleg å knytte validitet til overtydingskrafta i tolkinga. Fangen er på linje med dette når ho skriv at ”validiteten i bunn og grunn er den endelige tekstens påberopelse av autoritet” (ibid:245) og vidare at ”En skrevet tekst kan sies å være validert dersom den er tilstrekkelig begrunnet, den er omhyggelig tilpasset en teori og begrepene der, den har et forståelig formål ... , og den er logisk og sannferdig i form av dens refleksjon over fenomenet som skal studeres” (ibid:245). Når ho skriv om kvalitetssikring, gjer Fangen fleire stader eit stort poeng av å skilje mellom observasjonar og tolkingar, og strekar under at dersom forskaren i tillegg gir ’tykke beskrivelser’ av konteksten for observasjonen, blir det meir synleg kva grunnlag tolkingane bygg på. Lesaren får dermed høve til å gjere egne tolkingar. I denne oppgåva har eg lagt vekt på å skilje mellom observasjonar og tolkingar i datapresentasjonen. Slik vonar eg at lesaren kan gjere si eiga tolking på bakgrunn av observasjonsdata åleine, og vurdere om mine tolkingar, kommentarar og spørsmål er rimelege. Fangen viser til Gadamer og understrekar at kvalitetssikring skjer i form av framandgjerande distansering (Ibid:249). Bruken av tredjegrads fortolkingar i oppgåva er motivert av dette.

Som eg har vore inne på, gir observasjon informasjon om korleis menneske faktisk handlar og samhandlar i undervisningssituasjonen. Men kan ein vere sikker på at dei oppfører seg som vanleg, eller kan det tenkast at dei endrar åtferd fordi dei veit at dei blir observert? Det same

gjeld samtalane undervegs. Kan det tenkjast at den informasjonen som blir gitt er farga av at dei snakkar med ein masterstudent og veit at materialet skal publiserast?

Fenomenet at aktørane vert påverka av og endrar åtferd fordi ein forskar er til stades, vert gjerne kalla *forskareffekt* (Repstad 2007:66). Forskareffekten er omtalt i oppgåva allereie, og det har vore veldig viktig for meg å vere bevisst på den gjennom heile prosessen. Fangen skriv likevel at viss ein observerer menneske over fleire dagar, og som i kurset eg deltok på, er til stades i ulike sosiale samanhengar, kan det verte vanskelegare for dei som vert observerte å fordreie på framstillinga av seg sjølv ”for å påvirke din vurdering av observasjonen” (Fangen 2010:254-255). Det kan også argumenterast for at farane ved forskareffekten kan reduserast ved at ein brukar ulike framgangsmåtar og ulike datakjelder for å få svar på problemstillinga. Som eg var inne på i eit tidlegare avsnitt, var det lett å få innpass mellom kursdeltakarane og dei viste velvilje i møte med meg som student. Det kan også tenkast at eg har gitt til kjenne kva sider ved undervisningsmetodane som eg verdsette overfor kurshaldarane. Eg diskuterte til dømes om deltakarane var aktive i å stille spørsmål, eller om dei var meir passive under ulike forelesingar. Her kan eg kanskje ha kommunisert at eg meiner det er positivt med ein dialog mellom forelesar og tilhøyrarar. Dette kan ha forsterka tendensen til å invitere til samtale. Når det er sagt, skal ein også vere forsiktig med å vente at røynde forelesarar endrar stil i tråd med slike kommentarar.

Fangen avsluttar diskusjonane om gyldigheit ved å framheve at vi har god grunn til å setje stor lit til data som er samla inn via deltakande observasjon. Dette underbygger ho med at ”de menneskene du studerer, vil ha vanskelig for å manipulere så mange inntrykk for å påvirke din vurdering av situasjonen. Det store talet på observasjonar inneber at ”de endelige konklusjonene kan testes langt oftere enn hva som er tilfellet i andre former for forskning” (ibid:255). Med observasjon som datainnsamlingsmetode har ein ofte eit større og rikare datamateriale å bygge analysen på enn ved mange andre metodar.

5. Presentasjon av datamaterialet

I dette kapitlet vil eg presentere hovudfunna frå observasjonen av kurset i prosjektleiing. Framstillinga vil være basert på eksempel på undervisningsaktivitetar i kurset. Eg har lagt vekt på å systematisere innsamla data slik at utvalet viser breidda i undervisningsaktivitetane. Hovudfokus er stilt inn på korleis kursleiarane legg til rette for deltakarane si læring og kompetanseutvikling, kva deltakarane gjorde og sa i kurset vert sett i bakgrunnen.

Eg vil også kome med kommentarar og stille spørsmål til dei vala som vart gjort underveis. Disse kommentarane blir berre korte ettersom dei viktigaste funna blir tatt opp i drøftingskapitlet. Eg legg vekt på å skilje observasjonane frå mine refleksjonar, og gjer dette ved å kursivere teksta og skrive ”kommentar” framfor dei avsnitta som inneheld spørsmål og tolkingar av observasjonen. Dette kan samanliknast med det Fangen kallar andregrads fortolking, der forskaren kjem med sine tolkingar av det som vert observert (2010:221, kap. 4.4). Eg tek sikte på å kome med tredje grads fortolkingar i drøftingskapitlet.

5.1 Kurset som blir observert

Kurset i prosjektleiing består av ein innleiingsmodul i form av e-læring og to modular der deltakarane er samla på eit konferansesenter. Den første samlinga varte i tre dagar, den andre i fire dagar. I tillegg løyste deltakarane gruppevis ein del av casen i grupper mellom dei to samlingane. Observasjonen som dannar datagrunnlaget for denne oppgåva, er henta frå dei tre første dagane av andre kursmodulen. Den siste kursdagen var sett av til vurdering av deltakarane gruppevis. Det er altså berre ein del av kurset i prosjektleiing som er omfatta av datainnsamlinga. Eg hadde kjennskap til kurset frå observasjon av modul ein.

Denne observasjonen vart ikkje gjort med tanke på datainnsamling, og har difor ikkje fått status som data. Eg reknar derimot denne observasjonen som eit forarbeid og viktig for for forståinga eg møtte observasjonen av modul to med. Men kjennskapen til kurset har også gitt et lite innblikk i dei mange omgrep, modellar, og forkortingar som vert brukte i kurset. Dette har hjelpt meg til å fokusere på dei momenta som har med sjølve opplæringspraksisen å gjere, ikkje bli forstyrra av ukjent terminologi knytt til prosjektleiing.

Dei ulike aktivitetane som vert gjennomførte i ein undervisningssekvens, har ulike krav til praktisk tilrettelegging. Dette kjem konkret til uttrykk i ei todeling av kurslokalet. I den eine enden står stolane til kursdeltakarane i ein halvsirkel framfor lerret, flip-over og tavle. Innreiinga opnar for at deltakarane sit og lyttar til forelesningar og deltek i klassesamtalar. Inne i halvsirkelen er det også plass til at ein har aktivitetar og rollespel. I den andre delen av rommet er det laga eit arbeidsbord til kvar gruppe, her har kvar deltakar ein arbeidsplass med eigen PC, straum- og nettilgang. Dei elektroniske omgjevnadane for arbeid i prosjekt, er også viktige. Den digitale plattformen Projectplace vert som før nemnt brukt for å planlegge og gjennomføre prosjekt. Kurslokalet er altså utrusta med forskjellige verktøy som tilfører aktiviteten i romet visse *strukturar* som har innverknad på aktiviteten som utspelar seg i romet, for kursdeltakarane sine handlingar og læring (Wittek 2011:127).

5.2 Plenumsrefleksjonar

Den andre modulen av kurset i prosjektleiing starta med plenumsrefleksjonar. Etter at ein representant frå konsernet ønska deltakarane velkomne til modul 2 av kurset og til konferansesenteret i byen Zeist i Nederland, og informerte om programmet dei fire neste dagane, begynte undervisninga. Under plenumsrefleksjonane sit delakarane samla framme i halvsirkelen, men deltakarar er stadig i aktivitet framme, inne i halvsirkelen.

Dei tre dagane observasjonen varte, var det seks økter med plenumsrefleksjonar. For å gi ein presentasjon som gir eit best muleg bilete av desse aktivitetane, må eg gjere eit utval. Eg valde då å ta med ein sekvens for kvar av dei tre dagane, og aktivitetar som viser breidda i undervisningsmetoden. Karakteristisk for plenumsrefleksjonane er at dei i stor grad er prega av kommunikasjon mellom deltakarane og mellom deltakarar og leiaren. Framstillinga vil her ha fokus på kursleiaren og hans spørsmål og innspel, meir enn kva deltakarane svarar. Dette fordi fokuset er på sjølve undervisningsmetoden meir enn innhaldet i kurset.

5.2.1 Førebuing til arbeidet i modul to

Kursleiaren starta med å slå fast at det er eksamen som skal styre arbeidet desse dagane, og følgde opp med å invitere deltakarane til å kome fram og danne ei prosjektgruppe. Ein deltakar reiste seg raskt, om litt kom fleire til. Dei fekk i oppgåve å illustrere ei prosjektgruppe som skulle presentere prosjektet sitt for styringskomiteen. Resten av deltakarane blei så delt i tre grupper som skulle observere prosjektgruppa frå kvart sitt

perspektiv. Den eine gruppa fokuserte på potensialet i gruppa, den andre på relasjonane i gruppa, og den tredje på risiko, dei skulle sjå etter om dei hadde nok ressursar til å gjennomføre prosjektet økonomisk og kompetansmessig.

Kommentar:

På denne måten får deltakarane høve til å gå inn i rolla til sensorane og betrakte eksamenssituasjonen frå utsida, frå sensor sin synsvinkel. Dette kan vere lærerikt på fleire måtar. Ved å oppleve aktiviteten frå eit anna perspektiv, kan ein bli merksam på aspekt som elles ville vore blinde flekkar. Perspektivtaking er med andre ord ein måte å flytte merksemda på og dermed få andre erfaringar enn ein får frå eigen ståstad. I dette tilfellet, er det sannsynleg at deltakarane oppnår eit auka fokus på ulike kriterium for vurderinga av arbeidet i prosjektgrupper. At dette blir tematisert heilt i starten av kurset, gjer også at det kan vere med og styre aktiviteten dei komande dagane slik at deltakarane ikkje berre er fokuserte på å utføre arbeidet, men også å reflektere over korleis dei gjer det (jf. Qvortrup "fremmediagttagelse").

Etter at deltakarane hadde sagt kva kriterium dei ville bruke om dei skulle vurdere prosjektet, blei kursleiarane spurde. Ein la vekt på at prosjektgruppa må gi han tru på prosjektet. Ein annan vektlegg om prosjektgruppa planlegg mulegheiter og risiko, korleis den ansvarlege drar nytte av heile gruppa, og om det er tilstrekkeleg energi i gruppa. Ein tredje leiar vil fokusere på om prosjektet er i tråd med kjerneverdiane i selskapet og om deltakarane står fram som dedikerte, om dei har eigeforhold til prosjektideen. Den fjerde og siste kursleiareren vil leggje vekt på om prosjektet har noko å lære konsernet.

Kommentar:

Denne øvinga klargjer eksamenssituasjonen for deltakarane. Det å vere kjende med korleis undervisninga vert vurdert, gjer at dei er budde på korleis det går føre seg. Dette har relevans for læringsarbeidet. Dei blir også gjort kjende med ulike kriterium som arbeidet vert vurdert etter. Like viktig er det at dette medvitet om målet for arbeidet kan auke motivasjonen for arbeidet i kursmodulen.

Plenumsrefleksjonane held fram med at leiaren spør kor førebudde deltakarane er på eksamen. Svaret på spørsmålet gir deltakarane ved å reise seg og stille seg opp på ei linje.

Plenumsrefleksjonane fortsetter med at leiaren spør kor forberedt dei er på eksamen. Han viser så ei tenkt linje gjennom romet som visualiserer kor i kor stor grad dei føler seg budde på eksamen. Det eine endepunktet markerer at deltakarane føler ”full kontroll”, det motsette punktet står for ”panikk”. Deltakarane svarar på spørsmålet ved å reise seg og stille seg langs linja. Kursleiaren stiller spørsmål som let deltakarane forklare kvifor dei står nettopp der.

Kommentar:

Denne metoden oppmodar til å tenkje gjennom korleis dei opplever situasjonen og etter kvart artikulere det. Ved å la deltakarane stille seg langs den tenkte linja, ”kjem alle til orde” og får kommunisert sin ståstad, ikkje berre dei som har lett for å ta ordet. Dessutan opnar øvinga for at ein kan ta omsyn til heile opplevinga, både det rasjonelle og det emosjonelle, kanskje også for at deltakarane kjem i kontakt med tankar og kjensler dei elles ikkje har vore medvitne.

Medan dei framleis står på linja, spør ein deltakara spontant ”Kvar er gruppa mi?”. Dette synest å bidra til at deltakarane vert utfordra til å samlast i gruppene og saman tenkjer over kvar gruppa samla står i forhold til eksamen.

Kommentar:

Dette innspelet gjorde at delatakarane fekk høve til å snakke saman om korleis dei meiner at gruppa samla står i forhold til oppgåvene som ventar. Dei fire gruppene plasserte seg på ganske ulike stader langs aksen, noko som kan tyde på at dei hadde ulike opplevingar av kva dei hadde prestert hittil, og kor godt budde dei var på dei nye utfordringane.

Neste spørsmål var korleis dei trur at dei vil oppleve siste kvelden før eksamen. Det er ikkje mykje rørsle i forsamlinga, men nokre som hadde vore på ”panikksida” går mot midten av linja. På spørsmål om kvifor dei gjekk mot midten, vare det ikkje noko klart svar. Deretter samanlikna dei denne posisjonen med den første plasseringa. Så samlar dei gruppene att og svarar på kva gruppa skal gjere siste kvelden før eksamen. Svara varierer frå at dei slappar av til at dei jobbar iherdig. Det er latter.

Kommentar:

På denne måten får deltakarane klargjort forventningane sine, og de blir kjende med kva forventning de andre på gruppa har framover.

Plenumsrefleksjonane vert avslutta med at kursleiaren seier at de nå har utvikla formålet med desse fire dagane. Arbeidet som står att er å fylle dei med innhald. Deltakarane får så pause, de går ut av rommet, til datamaskinene sine, eller snakkar saman i gruppene.

Kommentar:

At kurset startar med denne sekvensen bidrar til at de kjem raskt i gang og får ei påminning om kva dei skal jobbe mot desse dagane, kva som er objektet aktiviteten i kurset orienterer seg mot. Å bidra til at deltakarane får fokus og retning for arbeidet disse dagane aukar truleg motivasjonen for arbeidet.

5.2.2 Fugleperspektiv

Den andre kursdagen blei avslutta med plenumsrefleksjonar. Deltakarane hadde arbeidd med casane sidan lunsj, og det tok nokre minutt å samle alle deltakarane.

Vi må sjekke temperaturen i gruppa, tek kursleiaren til, og bed ein representant frå kvar gruppe om å kome fram. Er de ferdige med noko av innleveringa? Ein deltakar svarar at han er ferdig med alt sitt, men at det er verre med resten av gruppa. Den andre svarar at dei har gjort mesteparten av oppgåvene, og den tredje seier at dei ikkje er ferdige med noko, men at dei har gjort mesteparten av oppgåvene, og den tredje seier at dei ikkje er ferdige med noko, men at dei har kome langt på alle oppgåvene, og anslår at dei er ferdige med 75% av arbeidet. Den fjerde deltakarane meiner at dei er ferdige med det meste, og at det blir mest kvalitetssikring den siste dagen før eksamen. Kursleiaren stadfestar dei og seier at det verkar som dei jobbar intenst i gruppene, og bed dei gjere ein avtale om dei skal jobbe om kvelden, eller om dei skal ta fri. Deltakarane set seg og dei går over til neste aktivitet.

Kursleiaren klargjer formålet med aktiviteten, som er å betrakte arbeidet i gruppene frå fugleperspektiv. Åtte deltakarar vart inviterte fram for å danne to prosjektgrupper, den eine gruppa illustrerte ei gruppe frå modul ein, den andre spelte ei gruppe frå modul to av kurset. I tillegg kom fire deltakarar fram for å observere dei to gruppene. Kvar gruppe fekk såleis to observatørar som skulle beskrive arbeidet i gruppa frå anten eit reindyrka positivt perspektiv eller ein kritisk ståstad.

Den ”positive fuglen” meinte at gruppa frå modul ein var ei flott gruppe, dei er sosiale og lærer kvarandre å kjenne. Ho syntest det såg ut som dei likte å vere i gruppa. Då ho vart utfordra til å seie noko om korleis dei presterer, syntest ho dei har mange gode idear og ho sansar mykje kreativ energi i gruppa. Den ”kritiske fuglen”, derimot ser det noko annleis; Han skjønar ikkje kva som skjer. Han synest dei manglar leiarskap og meiner at dei ikkje har reiskap for å løyse oppgåva dei har fått. Dei handlar på bakgrunn av tidlegare erfaringar, og tar ikkje i bruk det dei har lært i løpet av kurset. Dessutan ser han noko han karakteriserer som negativt, dei konkurrer om posisjonar og leiarskap. Kursleiaren oppmodar han til å finne eit lyspunkt, og han svarar at det må vere at dei tek til å lære kven av prosjektmedlemmane som er gode på kva.

Modul to-gruppa blir bedømt noko annleis. ”Den positive fuglen” ser mykje konstruktiv kreativitet. Dei har landa og fungerer no enno betre enn før. Dei har forskjellige erfaringar, og det er rom for at kvar og ein brukar desse, i tillegg klarer dei å integrere det dei har lært hittil i kurset. Dessutan har dei klargjort rollene sine. Oppgåvene som er levert tidlegare, har også eit godt resultat. ”Den kritiske fuglen” rapporterer at deltakarane trur dei har blitt kjende med reiskapane for prosjektleiing, men har ulik forståing for korleis dei skal brukast, så dei brukar mykje tid på å diskutere korleis dei skal løyse oppgåvene. Dei brukar ulike uttrykk og det oppstår misforståing. Mye tid går med til ”dumme ting”.

Etter dette rollespelet, blir deltakarane oppmoda til å diskutere kva som har skjedd mellom modul ein og modul to, korleis gruppene fungerer på dei to tidspunkta. Etter nokre minutt, vert deltakarane inviterte til å dele det dei har snakka om i plenum. Utsegn som gjekk att var at arbeidet går lettare når deltakarane kjenner einannan, dei veit kva dei kan forvente av dei andre, kjenner deira sterke og svake sider. Dermed veit dei kven som er rett person for dei ulike oppgåvene. No kjenner dei også kva nivå forventningane frå kurshaldarane ligg på, noko som bidrar til at dei er meir avslappa og meir konsentrerte om sjølve gjennomføringa av oppgåva. Dei seier også at dei har funne ein struktur på arbeidet, dei organiserer seg og kommuniserer betre. Rollene er avklart, det er færre friksjonar, og produktiviteten har auka. Nokon menar også at dei klarer å anvende teorien i arbeidet med case.

Kommentar:

Eit perspektiv på korleis gruppene fungerer som er reindyrka positivt eller negativt, fører nok til at beskrivingane vert overdrivne. Dette kan verke bli komisk, men det ser ikkje ut til at

deltakarane misser tråden av den grunn. Tvert i mot tener dei spissa påstandane til å setje søkelyset på gruppearbeidet på nye måtar. Dermed kan ein bli merksam på nye sider ved prosjektet. I dette tilfellet var det likevel minst like viktig å få auga opp for forskjellen mellom korleis gruppene fungerte, og korleis dei løyste oppgåvene ulikt i starten av kurset jamført med slutten av kurset. Ved å setje av tid til dette kan deltakarane lære noko om korleis ei ny og fersk gruppe fungerer i forhold til ei etablert gruppe. Dette set søkelyset på både dei læreprosessane som deltakarane har vore gjennom, eller ønskjer dei hadde vore gjennom, og det belyser korleis gruppeprosessar kan påverke arbeidet i prosjektgrupper. Dette er minst like relevant for arbeidet i reelle prosjekt som i undervisningssamanheng.

Etter dette rollespelet går alle deltakarane tilbake til plassane sine. Der blir dei bedde om å diskutere kva som har skjedd mellom dei to kursmodulane og korleis gruppene fungere på dei to tidspunkta. Etter nokre minuttssamtale, blir dei spurde om å dele tankane sine med dei andre.

Kommentar:

Å snakke om eit tema parvis før ein deler det i plenum, er ein teknikk som har fleire fordelar. For det første vert deltakarane stimulerte til å tenkje gjennom spørsmålet, sidan dei skal snakke om det med ein annan deltakar. For det andre kan dei stimulere kvarandre og dermed kome opp med moment dei elles ikkje hadde kome på åleine. I tillegg er det slik at denne metoden senker terskelen for å dele tankar i plenum. Det er mindre risikabelt å dele tankar som ein er to om. Dette kan også gi grobottn for meir nyanserte plenumssamtalar.

Ein deltakar spurde kva kursleiarane hadde sett av endring mellom dei to modulane. Ein leiar tek ordet og seier at mykje har skjedd. Ved første samling var det mykje frustrasjon, no tek dei fatt i oppgåvene ved å analysere i staden for å bli frustrert. Vidare kommenterte han at det ser ut som om dei kan ha lite tid, men at han likevel trur dei vil klare det. Ein annan leiar lurar på om arbeidsmengda er så stor at dei ikkje får tid til å diskutere arbeidet undervegs. Ein tredje leiar meiner å sjå at deltakarane spør meir om råd og rettleiing, dei tek ansvar for å løyse oppgåva i staden for å sleppe frustrasjonen til. Dessutan skjønar dei oppgåva raskare.

Kommentar:

At deltakarar tek initiativ og får kome med sine innspel i undervisninga vitnar om at dei er engasjerte, og at aktiviteten har eit sosialt klima prega av gjensidig respekt.

Kursleiaren spør så kva kan vi lære av rollespelet i et reelt prosjekt? Deltakarane som tek ordet meiner at det er ein stor fordel om prosjektmedlemmane kjenner kvarandre, dessutan er det viktig med god prosjektleiing og gode kommunikasjonsferdigheter. Dessutan er både erfaringar og kunnskap om prosjekt ein fordel.

5.2.3 Leggje prosjektet fram for styringskomiteen

Den siste undervisningsdagen besto av forelesningar før lunsj og arbeid med casane etter lunsj. Før dei skulle begynne å jobbe i grupper, var det imidlertid lagt inn ei økt på 30 minutt med plenumsrefleksjonar. Deltakarane sit allereie i gruppene og jobbar når lunsjpausen er slutt. Leiaren for plenumsrefleksjonar vil samle dei, nokon kikkar skeptisk opp på han, andre held fram å jobbe. ”Må vi kome fram”, spør ein deltakar, ”vi treng å jobbe”. Ja, svarar kursleiaren, vi treng å førebu presentasjonen i morgon. Deltakarane kjem fram og tek plass i halvsirkelen. Kursleiaren har sett ein flip-over i sentrum og teiknar ei hjerne, eit hjarte og ei hand. Desse tre symboliserer tre dimensjonar som de skal vere merksame på under framlegget for styringskomiteen.

Hjerna vurderer dei rasjonelle aspekta ved framføringa: ”Klarer deltakarane å argumentere godt for prosjektet og dermed overtyde meg med ein tydeleg og logisk argumentasjon?” Hjertet står for det emosjonelle: ”Klarer deltakarane å gi meg følelsen for prosjektet?” Handa representerer evna til å vere handlingsretta ”Legg deltakarane fram ein konkret handlingsplan som viser korleis dei skal utføre prosjektet vidare?”

Det er viktig å vere merksame på alle dei tre dimensjonane under presentasjonen. Deltakarane får i oppgåve å diskutere to og to kva dei vil leggje vekt på i kvar av dei tre dimensjonane for å overtyde om at prosjektet har livets rett, og bør halde fram. Dei delar tankane sine i plenum etter nokre minutt. ”Den rasjonelle dimensjonen” vil dei møte med ein informativ og logisk presentasjon basert på fakta og tal. Dei vil vise til målsetjinga for prosjektet og argumentere for fordelane ved å setje prosjektet ut i livet. ”Den emosjonelle dimensjonen”, trur dei, vil reagere positivt på ein meir personleg kommunikasjon, at dei viser at dei er eit godt team og at dei er trygge på kvaliteten på det dei presenterer. For ”den handlingsretta dimensjonen” vil de legge fram ein konkret handlingsplan med aktivitetslister, klar ansvarsfordeling og fristar for delleveransar. Det er viktig å vere direkte og vise fram målbare einingar.

Leiaren oppmoda deretter deltakarane til å tilpasse presentasjonen til tilhøyrarane, ta omsyn til kven som sit i styringskomiteen, og kva rolle dei har der. Etter å ha bestemt rekkefølga på presentasjonane eksamensdagen går deltakarane til arbeid i gruppene.

Kommentar:

Denne øvinga førebur deltakarane på det å leggje fram arbeidet for styringskomiteen. Dette er viktig sidan det er styringskomiteen som representerer linjeleiinga og har eit overordna ansvar for prosjektet. Som vi ser i casen, er det styringskomiteen som avgjer om dette pilotprosjektet skal implementerast i organisasjonen eller ikkje. Denne relasjonen vert vektlagt mellom anna fordi det ligg til prosjektleiaren si rolle å vere kontaktperson og bindeledd mellom prosjektorganisasjonen og linjeorganisasjonen. Å trene på det å vere medvitne korleis ein tilpassar ein presentasjon til tilhøyrarane er også ei ferdigheit som har overføringsverdi til andre situasjonar.

Ein kan stille spørsmål ved om tidspunktet for denne plenumsrefleksjonen var det beste. I staden for å gjennomføre gjere refleksjonen etter lunsj, midt i deltakarane sitt arbeid i case, kunne ein lagt refleksjonen mot slutten av kursdagen. Slik kunne denne avslutta undervisninga og vist fram mot neste sekvens, som var nettopp å leggje prosjektet fram for styringskomiteen.

5.3 Forelesning

Som eg var inne på i teorikapittelet (kap. 3.3.1) er forelesning ei undervisningsmetode som har sine styrker og svakheiter. Metoden er godt eigna til å skape oversikt over et fagfelt. Difor fekk også metoden større plass i byrjinga av kurset, der deltakarane vart introdusert for måten konsernet gjennomfører prosjekt på, Project Execution Model. Den andre modulen, som utgjør datamaterialet for oppgåva, har å profesjonalisere bruken av det tilgjengelege rammeverket som formål. Her får arbeidet med casane i grupper ein større plass. Men også her blir nokre emne presentert i forelesningar. Formålet er både repetisjon av viktig innhald og presentasjon av nytt stoff, og det vert lagt vekt på at det er ein tematisk samanheng mellom forelesningane og dei andre undervisningsaktivitetane. Forelesningane skal bidra til å hjelpe deltakarane å løyse casane.

I den observerte modulen er det seks sekvensar med forelesningar. Nedanfor følgjer ein kort gjennomgang av desse øktene, som tok opp ulike emne knytt til temaet prosjektleiing i Wilh.

Wilhelmsen. Eg legg ikkje vekt på å referere innhaldet i forelesningane, då prosjektleiing ikkje er tema i oppgåva. Fokus er på korleis forelesarane legg til rette for individuell og organisatorisk læring.

5.3.1 Project Execution Model

Kursdeltakarane sit på stolar i ein halvsirkel under forelesningane. To forelesarar står framfor gruppa. På dei observerte forelesningane var det alltid to kursleiarar som hadde ulike roller. Den eine var ”fageksperten” som nok hadde størst faglig tyngde i prosjektleiing og det var ein erfaren prosjektleder med lang fartstid i konsernet. Med unntak av den siste forelesninga var det ”fageksperten” som hadde hovudansvaret for forelesningane, eg vel å kalle rolla ”hovudforelesar” og rolla til den andre ”medforelesar”.

Kommentar:

At der var to forelesarar bidrog til at forelesningane fekk eit dialogisk preg. Det skjedde både at hovudforelesaren spurde medforelesaren om korleis problemstillingar hadde blitt løyst i konsernet, og medforelesaren kom også med suppleringar på eige initiativ. Hovudsakleg illustrerte han då forelesningane med eksempel frå prosjekt i Wilh. Wilhelmsen og med egne erfaringar.

Dei brukar projektor og flip-over i presentasjonen (jf. kap. 2), og desse hjelpemidla har ulike funksjon. Temaet for forelesninga styrer kva som vert vist på projektoren; Project Execution Model vert vist om det er temaet, og skjermbildet for det nettbaserte hjelpemiddelet for prosjektleiing vert vist når det er emnet. På denne måten ser også deltakarane korleis det digitale verktøyet fungerer. På flip-over derimot vert det skrive nøkkelord og teikna enkle skisser for å understreke viktige moment undervegs i forelesninga, flip-over blir også brukt til å illustrere svar på spørsmål frå deltakarane. Projektoren blir slik brukt til meir statiske framstillingar medan flip-over blir brukt på ein meir fleksibel måte. I tillegg ble det delt ut hand-outs med skjermbilda som blei vist på projektoren og hovudpunkt frå forelesninga. Nokre av kursdeltakarane hadde i tillegg med notatbok og penn under forelesningane. De som noterte gjorde det sporadisk.

Den første forelesninga repeterte modellen for prosjektgjennomføring som er vald for Wilh. Wilhelmsen (Project Execution Model) og ga ein introduksjon til kvalitativ usikkerheitsanalyse. Forelesaren hadde fleire direkte spørsmål til deltakarane av typen ”Kvifor fokusere på usikkerheitsanalyse?” og ”Når utfører vi usikkerheitsanalyse?”. Deltakarane svarte, og forelesarane bygde vidare på svara i forelesninga. I tillegg utfylte dei to forelesarane kvarandre. Dei kunne både kome med kommentarar og spørsmål undervegs i forelesninga.

Kommentar

Det at forelesarane både opna for tovegskommunikasjon med deltakarane og kom med spørsmål og kommentarar til kvarandre, ga forelesninga eit dialogisk preg. I tillegg ga det deltakarane både ei teoretisk innføring i emnet og innsyn i erfaringar frå prosjekt i verksemda.

5.3.2 Usikkerheitsanalyse

Andre forelesninga vart halden rett etter at deltakarane hadde fått utdelt og sett seg i den casen dei skulle jobbe vidare med i prosjektgruppene. Temaet var framleis usikkerheitsanalyse, men no med vekt på korleis den kan brukast på den konkrete casen dei skal arbeide med. Dessutan vart det gitt eksempel frå ulike prosjekt i eiga og andre verksemder der ein hadde erfart negative konsekvensar av lite arbeid med usikkerheitsanalysen. I etterkant spurde hovudforelesaren dei andre kursleiarane om forelesninga blei for lang, dei hadde overskride den planlagde tidsplanen. Etter ein kort samtale var konklusjonen at det var nødvendig å gi deltakarane ”input” til casen.

Kommentar:

Som hovudforelesaren, hadde også eg ei kjensle av at deltakarane var rastause etter å kome i gang med gruppearbeidet, og forelesninga kunne kanskje vore korta noko ned. Likevel må det seiast at det var stor grad av deltaking i form av spørsmål, innspel og idear undervegs, så det syntest som det var behov for å lære meir om usikkerheitsanalyse. Etter forelesninga var det sett av tid til arbeid i grupper.

Den andre dagen var det først plenumsrefleksjonar, som vart avslutta med at deltakarane klargjorde kva dei skulle jobbe vidare med i gruppene, og deretter forelesning. Temaet for

forelesninga var prosjektgjennomføring, med vekt på planlegging, milepælar og rapportering. Deltakarane var mindre aktive i form av spørsmål og innspel enn dei har vore i andre forelesningar. Forelesaren stilte ein del spørsmål direkte til deltakarane, og sette av tid til at de fekk kome med sine svar før han eller medforelesaren føya til sine utgreiingar.

Kommentar:

Eg skal vere forsiktig med å forsøke å finne ei forklaring på kvifor engasjementet syntest mindre i denne forelesninga enn dei førre. Dette kan ha fleire forklaringar. Likevel vil eg stille spørsmålsteikn ved om plenumsrefleksjonane motiverte deltakarane til å arbeide med casane i så stor grad at det hadde vore meir fruktbart å begynne rett på gruppearbeidet etter plenumsrefleksjonane. Eg spurte difor ein deltakar om han opplevde at denne forelesninga kom i vegen for gruppearbeidet. Han svarte då at forelesninga hadde gitt dei "ei ny retning på arbeidet", og at dei nok ikkje hadde brukt tida i gruppene like effektivt dersom dei ikkje hadde høyrte forelesninga først. Dersom dei hadde starta dagen med forelesning, og deretter plenumsrefleksjonar og gruppearbeid, hadde deltakarane først fått faglig påfyll og deretter motivasjon til å starte arbeidet i gruppene.

5.3.3 Highlights Project Management

Tredje kursdagen starta med ei forelesing som hadde tittelen "Highlights of Project Management". Hovudforelesaren startar dagen med å spørje deltakarane kva som er viktig å huske på som prosjektleiar. Ein deltakar svarar spontant og med glimt i auget at det er viktig å avslutte prosjektet. Ein annan deltakar supplerer med at det er viktig å ha eit klart fokus. Deretter følgjer ei forelesing om hovudpunkta i eit prosjektforløp, illustrert med eit skjermbilete frå Projectplace på projektoren og nøkkelord og teikna modellar på flip-over. Gjennom utsegn som til dømes "Kor mykje tid brukar de på planlegging?" inviterer hovudforelesaren deltakarane og medforelesaren til å dele sine erfaringar frå prosjektleiing. Dette skaper eit dialogisk preg på forelesninga der praksiserfaringane til deltakarane får plass og blir tillagt stor vekt.

Etter ei pause følgjer neste forelesning, som skal handle om det digitale verktøyet "Projectplace". Verktøyet har til formål å gjere samhandlinga i prosjekt lettare uavhengig av geografisk avstand. og skal brukast i små og store prosjekt i Wilh. Wilhelmsen. Denne forelesninga er kort, 15 minutt, og er sentrert om skjermbildet av det digitale verktøyet.

Forelesarane viser korleis ein ved å bruke verktøyet lett får oversikt over framgang, milepælar og eventuelle avvik frå den planlagde framdrifta, i tillegg har ein oversikt over økonomien i prosjektet og andre faktorar knytt til risikostyring. Dette blir relatert til forelesningane tidlegare i modulen.

Kommentar:

Den spøkefulle kommentaren i starten av forelesninga kan tolkast slik at deltakaren er mest innstilt på å avslutte prosjektet til eksamen dagen etter. Like fullt er ei klar avgrensing i tid eit viktig kjennetein for prosjektorganisert arbeid.

Det kan synast som tanken er at prinsippa for prosjektleiing er presentert tidlegare, og at denne korte gjennomgangen skal gjere deltakarane kjende med det viktigaste hjelpemiddelet i prosjektgjennomføringa. Det å lære å bruke verktøy er også et sentralt mål for kurset (kap. 2.3). Eg stiller difor spørsmål om gjennomgangen kjem seint i kurset. Dersom deltakarane ikkje har lært å bruke prosjektverktøyet hittil, er det lite sannsynlig at dei kan setje av tid no i eksamensinnspurten. Denne tanken vert støtta av ei replikkveksling mellom to-tre deltakarar der dei var einige om at dei ikkje hadde fått øvd nok på dette verktøyet til at de kunne ta det i bruk i reelle prosjekt. Ein deltakar sa også at deira prosjektgruppe hadde delegert arbeidet med Projectplace til ein av gruppemedlemmene, og at de andre på gruppa var helt ukjente med verktøyet.

Etter presentasjonen av Projectplace følger eit gruppearbeid der deltakarane får i oppgåve å definere kriterium for korleis ein vel kva prosjekt som skal vidareførast og kva prosjekt som skal stoppast eller setjast på vent. Etter eit gruppearbeid på 45 minutt presenterer ein representant frå kvar gruppe det dei har kome fram til. Kursleiarane kommenterer og kjem med endringsforslag.

I den siste forelesninga vert Project Execution Model sett i relasjon til det overordna digitale leiingssystemet i konsernet, Global Integrated Management System (GIMS). No er rollene til dei to forelesarane bytta om. Ein av deltakarane har nettopp GIMS som sitt arbeidsområde. Forelesaren startar med å seie at eigentleg skulle ho hatt denne forelesninga, men vel likevel ikkje å gjere bruk av hennar kompetanse vidare. Denne forelesninga ber sterkare preg av å vere formidling frå forelesar til deltakarane. Det vert knapt invitert til deltaking og spørsmål undervegs, og deltakarane er ikkje aktive med unntak av ho som kjenner feltet frå før.

Kommentar:

Det var vanskeleg å vite om deltakarane var mentalt fråverande eller om dei konsentrerte seg om emnet. Kanskje er temaet nytt for dei slik at dei ikkje har like mange innspel som elles.

Som vi har vært inne på over, er forelesning ei av fleire undervisningsmetodar på kurset og samspelet mellom desse, og korleis dei utfyller einannan er interessant å sjå nærare på. No skal vi sjå nærare på korleis det det vart jobba med prosjekt i casegrupper.

5.4 Case

Medan forelesningane i stor grad presenterte nytt stoff, og plenumsrefleksjonane hjelpte deltakarane å bearbeide det og reflektere over korleis læreprosessen og gruppeprosessane føregår, gir gruppearbeidet mulegheit til å setje det dei har lært ut i livet. Dei får dessutan trening i å arbeide prosjektbasert. Medan dei to andre undervisningsmetodane er leia av kursleiarane, har både deltakarane og leiarane andre roller i denne arbeidsforma. Deltakarane har eit større ansvar for å drive arbeidet og for å søke rettleiing viss det trengs, medan kursleiarane har ei meir tilbaketrekt veiledarrolle. Det er for eksempel uttalt at det er deltakarane sitt ansvar å be om veiledning når dei sjølv meiner at dei treng det.

5.4.1 Prosjektarbeid første kursdag

Når deltakarane jobba med casane, sat gruppene ved eit bord der kvar deltakar hadde sin faste plass med berbar PC. I tillegg har gruppene kvar sin flip-over som vert brukt til å skrive opp stikkord, skisser og modellar som skulle være tilgjengelig for heile gruppa. Den blir også brukt dersom eit medlem av prosjektgruppa skulle forklare noko for dei andre. Ei gruppe brukar også projektor på ein måte som gjer det lettare for heile gruppa å delta i bruken av det nettbaserte verktøyet Projectplace.

Etter lunsj første dagen blir det siste av dei tre oppdraga til prosjektarbeidet delte ut. Store delar av tida etter lunsj blir brukt til å førebu arbeidet i prosjektgruppene og starte arbeidet. Dei skal i hovudsak oppdatere prosjekta som dei har arbeidd med tidlegare i kurset med tanke på risiko og mulegheiter. Deltakarane les oppdraget individuelt medan dei sit i gruppene. Etter om lag ein halv time tek samtalen i gruppene til. Kursleiareren som er ansvarleg for denne sekvensen går rundt i rommet, lyttar til samtalar, kjem med innspel og presiseringar. Han tok

også initiativ til å gi dei tilbakemelding på arbeidet dei hadde gjort mellom kursmodulane. Etter at dei hadde sett seg inn i dei nye oppgåvene, følgjer ei forelesning om usikkerheitsanalyse. Deretter tek dei til å jobbe med dei nye oppgåvene. Når slutten av arbeidsdagen nærmar seg, tek ein av kursleiarane ordet og fortel om dei sosiale aktivitetane seinare om kvelden. Deltakarane kan velje om dei ville gå og gjere seg i stand for kvelden, eller om dei vil arbeide vidare med prosjektet. Tre grupper heldt fram å arbeide, medan delar av den fjerde gruppa gjekk.

Kommentar:

Allereie då lunsjpausen var over, sat deltakarane i gruppene, dei begynte å lese oppgåveteksta umiddelbart, og medan dei gjorde det, observerte eg både latter og risting på hovudet. Det var tydelig at oppgåva engasjerte. Etter kvart som dei hadde lese ferdig, høyrde eg ivrig diskusjon rundt på gruppene. Det verkar som utfordringane triggjar dei. Det var heller ikkje noko under forelesninga som tydde på at denne organiseringa av lærestoffet dempa motivasjonen. I dette innleiande arbeidet med casane gjekk kursleiararen rundt på gruppene og tok initiativ til samtalar. Vidare i kurset var nok veiledarrolla meir tilbaketrekt. Men at den eine kursleiararen var aktiv og oppsøkte gruppene i den første økta, medverka nok til at det var lettare å kontakte kursleiarane seinare i kurset.

5.4.2 Prosjektarbeid andre kursdag

Den andre dagen jobbar dei med casane etter lunsj med unntak av ein halv times plenumsrefleksjonar mot slutten av dagen. Denne dagen var det ikkje planlagt eit felles arrangement på kveldstid, så alle gruppene sat og arbeidde ut over den oppsette tida. Eg observerte ikkje kveldsarbeidet, men det varierte nok kor lenge gruppene arbeidde ut over kvelden.

Kommentar:

Det verkar som dei er godt i gang med arbeidet og at dei har fordelt oppgåver i gruppene. At enkelte av deltakarane protesterer når dei skal samlast til i plenum, vitnar om at dei er motiverte til å jobbe med casane. Det kunne vere interessant å reflektere over kva som skaper denne tilsynelatande sterke motivasjonen. Modulen starta med eit eksplisitt fokus på eksamen. Dermed orienterer aktiviteten desse dagane seg tydelig mot objektet, som er å prestere best mogeleg under eksamenen. Det at eksamen er ein direkte forlenging av prosjektarbeidet,

bidrar nok også til at de legg ned ein ekstra innsats. Ei anna drivkraft kan vere at de ønskjer å vise for seg sjølv og andre at de kan ta i bruk kompetansen i prosjektleiing. Når det er snakk om opplæring i ein arbeidslivskontekst, er relevanskravet sterkt. Det at undervisninga er nyttig for og kan takast i bruk i arbeidskvardagen er ei føresetnad for at konsernet tilbyr kurset. Kurset må dessutan også bli oppfatta som relevant for at deltakarane skal investere tid og krefter på å gjennomføre det. Ein kan dermed reise spørsmålet om den sterke motivasjonen vitnar om at kurset er relevant for deltakarane, og at det også stetter et kompetansebehov i organisasjonen.

5.4.3 Prosjektarbeid tredje kursdag

Også den tredje dagen er tida etter lunsj sett av til å arbeide med casane. Alle gruppene sit allereie og jobbar når kursleiarane kjem tilbake frå lunsj. Dei jobba også etter arbeidstid dagen før, så no har dei kome godt i gong med prosjekta. Ei gruppe uttrykker at dei er letta over at dei gjorde store delar av arbeidet dagen og kvelden før. Leiarane diskuterer også om ei eller to grupper skal få nokre ekstra utfordringar.

I samtale med nokre deltakarar på eit kveldsarrangement denne siste kvelden, vart eg vitne til ein kritisk diskusjon om gruppearbeidet. Dei som snakka saman var kritiske til korleis gruppene vart danna og til at nokre kursdeltakarar ikkje bidrog i arbeidet med prosjekta.

Ein deltakar meinte det var problematisk at kursdeltakarane sette saman prosjektgruppene sjølve, før dei kjende kvarandre godt nok til at dei kunne ta omsyn til ein god gruppesamansetnad. Denne deltakaren ønska å jobbe saman med kollegaer frå fleire ulike fagfelt slik at dei kunne lære av kvarandre sine tilnærmingar seg utfordringane. Ho stilte også spørsmålsteikn ved at kursdeltakarane sjølve sette saman gruppene, kanskje burde leiarane sett saman gruppene.

Nokre var også frustrerte over at ein av gruppe medlemmane ikkje deltok i prosjektarbeidet på linje med dei andre. Han var nærast ein gratispassasjer, meinte dei. Dei var einige om at to av gruppene hadde ein gratispassasjer, men ikkje heit einige om kor stort dette problemet var. I samtalen rundt dette meinte enkelte at dette er ei utfordring ein må rekne med når fleire arbeider saman. Ein annan syntest det var problematisk at vedkomande fekk same eksamensresultat som dei andre på prosjektgruppa. Denne deltakaren undra seg også over

kvifor leiarane ikkje greip inn. Ein annan sa at om dette var eit reelt prosjekt, hadde det vore enklare å konfrontere vedkomande med at han ikkje bidrog. Sidan det var ein undervisningssituasjon, måtte det vere opp til kursleiarane å gjere noko med dette.

Kommentar:

Det var kursdeltakarane som tok initiativ til å snakke med meg om gruppedeling og gratispassasjerane, eg verken forsvarte eller sette spørsmålsteikn ved dei vala som vart gjort i denne samanhengen.

Eg kommenterte ikkje påstanden om gratispassasjerar, men det stemte med mine observasjonar. To deltakarar, som var i ulike grupper, men jobba ved same regionkontor, tok pausar og kunne bli borte meir enn ein halv time medan dei andre jobba. Det var også lite kommunikasjon å sjå når de satt saman med de andre i gruppa. Dei deltok heller ikkje synleg i dei andre undervisningsaktivitetane.

Eg har ikkje observasjonar til å tolke det som vart sagt om gruppesamansetninga, dette skjedde i modul 1. Likevel vil eg påpeike at gruppearbeid kan vere krevjande og at etablering av gruppene difor er ein viktig føresetnad for arbeidet vidare (Bjørke 2006:72-73, kap. 3.3.2). Kanskje hadde ein fått fleire læringsstimulerande samtalar om ein hadde sett saman deltakarar med ulik fagleg bakgrunn i gruppene. At menneske med ulike kompetanseområder jobbar saman, er dessutan sentralt i prosjekt, og dermed viktig læring for deltakarane. Ein deltakar på ei av gruppene var meir erfaren enn dei andre. Denne gruppa var den som også uttrykte størst grad av ro fram mot eksamen. Kanskje var dette på grunn av at dei mindre erfarne gruppedlemmane lærte av han? Dette kan eg ikkje seie sikkert, men det ville i så fall vere i tråd med eit perspektiv på læring som framhevar deltaking i praksisfellesskap som opplæringsform (jf. Wenger1998).

Som vi har sett i dette kapitlet, vart det hovudsakleg brukt tre forskjellige undervisningsmetodar i det observerte kurset. Vidare skal eg drøfte korleis metodane kvar for seg og saman, kan bidra til kompetanseutvikling og organisasjonslæring.

6. Drøfting og konklusjonar

Dette kapitlet har som formål å samle trådane frå dei tidlegare kapitla og leie fram mot svar på forskingsspørsmåla. Eg vil forsøke å svare på kvart av dei tre spørsmåla med bakgrunn i empirien som er innsamla, informasjon om organisasjonen og kurset, og den teorien som er presentert. I det siste delkapitlet vil eg svare på hovudproblemstillinga, korleis opplæring i prosjektleiing kan medverke til individuell og organisatorisk læring i Wilh. Wilhelmsen (jf. kap. 6.4). Drøftinga er, som før nemnt, ikkje meint som ei evaluering av kurset i prosjektleiing.

6.1 Grunngeving av satsinga på opplæring

Korleis konsernet grunngir og beskriv satsinga på opplæring er først og fremst gjort greie for i kontekstkapitlet (kap. 2), dessutan har eg presentert eit teoretisk perspektiv på kva samfunnstrekk som grunngir behovet for organisasjonslæring (kap. 3.1). Dette er gjort frå systemteoretisk synsvinkel med bakgrunn i Qvortrup sine teoriar. Det første forskingsspørsmålet har eg såleis delvis svart på, og det er ikkje meininga å gjengi desse grunngevingane her. Dei følgjande avsnitta vil fullføre refleksjonane kring *korleis Wilh. Wilhelmsen grunngir og beskriv satsinga på opplæring?*

Auka internasjonalisering og rask teknologisk utvikling vert halde fram som drivarar for auka kompleksitet, og svaret på denne utfordringa er å ha eit refleksivt forhold til eiga verksemd og til omverda, og på den måten vere ein lærande organisasjon. Wilh. Wilhelmsen må følgjeleg ha eit refleksivt forhold til eiga verksemd for å handtere omverdenskompleksiteten. Læring er framheva som strategisk viktig i policydokumenta i konsernet. Tydelegast kjem nok dette til uttrykk ved at "Læring og innovasjon" er ein av fem kjerneverdier i konsernet. Å vere ein lærande organisasjon inneber å ha eit refleksivt i forhold til verksemda, slik at ein kontinuerleg vurderer måten ein utfører arbeidet på.

Å opprette ei intern opplæringsavdeling kan representere eitt tiltak for å støtte det behovet organisasjonen har for stadig oppdatert kompetanse. Bedriftsintern opplæring kan ha eit fokus på dei forretningsmodellane og dei styringsprinsippa som er valde for konsernet. Slik kan opplæringa medverke til at kursdeltakarane vert kjende med intensjonane og justerer det

daglege arbeidet i tråd med styringselementa. Eit døme på dette er nettopp kurset i prosjektleiing, som lærer deltakarane korleis utføre prosjektorganisert arbeid på ”WW-måten”. Denne lærdomen kan takast i bruk når dei deltek i og leier prosjekt i det daglege arbeidet.

Oppsummerande har vi sett at grunngevinga og beskrivinga av satsinga på opplæring, mellom anna vert realisert gjennom dette kurstilbodet frå den interne opplæringsavdelinga. WW Academy spelar ei sentral rolle når det gjeld å omsetje den overordna opplæringspolicyen til praktiske handlingar. Kurset i prosjektleiing er med på å setje den overordna målsetjinga om å vere ein lærande organisasjon ut i livet. Kapittel 6.2 og 6.3 vil drøfte kurset i prosjektleiing som bidrag til individuell og organisatorisk læring.

6.2 Kompetanseutvikling i prosjektleiing

Problemstillinga dette delkapitlet skal svare på er *korleis kurset i prosjektleiing fremjar deltakarane si kompetanseutvikling*. I teorikapitlet (kap. 3.1.2) var vi inne på at kompetanse består av dei tre aspekta kunnskap, ferdigheiter og haldningar. Samstundes er kompetanse uløyselig knytt både til den personen som handlar og den situasjonen personen handlar i. Dermed treng personen ikkje berre å vite *korleis* ein skal handle, men også kunne reflektere over situasjonen og velje rett handlemåte (Qvortrup 2001, kap. 3.1.1). Eit kurs som tek sikte på å utvikle kursdeltakarane si kompetanse, bør såleis stimulere refleksiv tenking på det feltet det vert undervist i. Vidare skal vi drøfte nærare korleis undervisningsmetodane fremjar deltakarane sine kunnskapar, ferdigheiter og haldningar i prosjektleiing.

Ulike pedagogiske reiskap har ulike potensiale for kompetanseutvikling, og vi skal no sjå nærare på dei tre undervisningsmetodane forelesning, plenumsrefleksjonar og case. Desse tre vart nytta i kurset og eg vil drøfte kva desse tre kan tilføre undervisninga kvar for seg og saman.

6.2.1 Forelesning

I teorikapitlet (3.3.1) såg vi at forelesning er ei undervisningsmetode som har sine sterke og svake sider når det gjeld å støtte deltakarane sine læreprosessar. I dei komande avsnitta skal vi drøfte på kva måtar metoden kan bidra til at kursdeltakarane utviklar prosjektleiarkompetanse.

Det vil vere viktig å analysere kva funksjon forelesningane hadde i det observerte kurset, og på kva måtar var denne metoden kan vere med på å stimulere til kompetanseutvikling i prosjektleiing.

Det er ikkje lett å gi generelle skildringar av undervisningsmetodar, sidan aktiviteten er gjenstand for forhandling mellom aktørane som tek del, og avhengig av ei rekkje forhold i den praktiske konteksten. Eit potensiale ved forelesninga er at ho kan gi kursdeltakarane oversikt over eit emne. Ein føresetnad for at metoden skal fungere er imidlertid at forholdet mellom deltakarar og forelesarane er asymmetrisk, med kompetanseuliksskap. Forelesning har altså sin styrke i at det er ei undervisningsmetode som kan gi tilhøyrarane oversikt over feltet. Omgrep som er grunnleggande for å forstå prosjekt, vert forklarte og illustrerte med eksempel (jf. kap. 5.3). Forelesning i teoretiske omgrep om prosjektleiing let deltakarane ta del i kulturelt utvikla og formulert innsikt i fagområdet. Desse nye omgrepa bidrar til innsikt og kompetanse dei ikkje kunne tileigna seg ved hjelp av erfaring åleine. Såleis bidrar forelesninga til teoretisk kunnskap om prosjektleiing og endra handlingsberedskap til arbeidspraksisen. Forelesning kan også presentere oppdatert kunnskap på feltet og forklare stoff som kan vere vanskeleg å lære på andre måtar. Dessutan vil kjennskap til omgrep, modellar og prosessar knytt til prosjektleiing, kunne gi deltakarane ei grundigare forståing for feltet og auke kvaliteten i prosjektleiinga (jf. kap. 3.3.1). Metoden har også eit potensiale for å engasjere til vidare læring.

Ei av dei sterkaste innvendingane mot metoden er at deltakarane kan verte passive tilhøyrarar til forelesaren (jf. m.a. konstruktivistisk kritikk i kap. 3.4.1). Det er ikkje lett ved hjelp av observasjon å seie sikkert om deltakarane lyttar aktivt og relaterer innhaldet i forelesninga til arbeidet med prosjekta, eller om dei er mentalt fråverande. Difor var det viktig å snakke med deltakarane i pausane og lytte aktivt når dei tok initiativ til å snakke om undervisninga i sosiale samkome (Repstad 2007:56). I pausen etter ei forelesing der det var mindre spørsmål og dialog enn elles, spurde eg difor eit par deltakarar om forelesinga var mindre relevant. Då fekk eg til svar at dei hadde behov for å lære dette for å kome vidare i arbeidet med prosjekta i casegruppene (jf. kap. 5.3.2).

Ei viktig målsetjing med forelesinga er at deltakarane får høve til å gå i dialog med det faglege innhaldet og skape mening, slik at stoffet vert relevant og nyttig i arbeidet med å utføre prosjektet gruppene. Dialog mellom deltakarane og kursleiarane kan vere eit teikn på at

deltakarane følgjer forelesaren i tankane. Difor vil sannsynlegvis det å opne for spørsmål frå salen undervegs i forelesninga stimulere til auka læringsutbytte. Det same gjeld effekten av spørsmål frå forelesar til deltakane, slike spørsmål inviterer deltakarane til å tenkje over det forelesaren spør om. I det observerte kurset vart desse verkemidla tekne i bruk i forelesningane (jf. kap. 5.3). I tillegg vart det nytta summe grupper der deltakarane samtalte om eit spørsmål i grupper på to eller tre, før spørsmåla vart omhandla i plenum (Skodvin 2006:133, jf. kap. 5.2.2). Betydninga av involvering og aktiv interaksjon vert også framheva som viktig i Jones si oversikt over forskning om forelesing. (Jones 2007:398-401). Også Halleraker hevdar at “læringsutbyttet kan økes betraktelig ved å ta i bruk andre teknikker enn monolog, nemlig teknikker som innebærer aktiv læring, som bl.a. dialogforelesning” (Halleraker 2012:172).

I kurset blei det lagt vekt på dialog. At der alltid var to forelesarar som utfylte einannan, forsterka det dialogiske preget. Hovudforelesaren spurde fleire gongar medforelesaren om korleis problemstillingar vert løyst i konsernet og medforelesaren kom også med innspel på eige initiativ (jf. kap. 5.3). Dialogen mellom forelesarane besto hovudsakleg av eigne erfaringar og eksempel frå prosjekt i konsernet eller andre organisasjonar. Døma illustrerte dei emna som forelesingane tok føre seg og fungerte såleis som eit vindauge mot praksisfeltet. Slik fekk deltakarane både ei teoretisk innføring i emnet og dei fekk ta del i kursleiarane sine erfaringar frå reelle prosjekt. Dette kunne vere både eksempel på god praksis, og det motsette. Til dømes vart det fortalt frå eit prosjekt der for lite tid og ressursar vart avsett i planleggingsfasen. Dette gjekk ut over kvaliteten på usikkerheitsanalysen, noko som resulterte i forseinkingar og fekk negative økonomiske konsekvensar utover i prosjektet (jf. kap. 5.3.2).

Både det at forelesarane opnar for tovegskommunikasjon med deltakarane, og at dei kjem med spørsmål og kommentarar til kvarandre, gjer at forelesningane får eit dialogisk preg. Slik kan vi seie at forelesingane inviterer deltakarane inn i ein dialog der deltakarane sin tolking vert ein rekonstruksjon (Skodvin 2006:126).

Det er altså gode grunnar for å seie at forelesningar som får i stand ein indre dialog mellom kursdeltakarane og fagstoffet, kan fungere som ei undervisningsmetode som fremjar læringsutbytte i emnet. Ein ytre dialog fremjar både denne indre refleksjonen til deltakarane og ein kollektiv kunnskapskonstruksjon. I eit globalt konsern er det å skape slike arenaer der

deltakarane kan diskutere omgrep og forståing for prosjektleiing, svært viktig. Når ein skal arbeide saman i prosjekt som gjerne går på tvers av dei underselskapa dei er tilsette i, vil det å ha ei tilnærma lik forståing av viktige omgrep og prosessar gjere arbeidet lettare og meir effektivt. At engelsk er arbeidsspråk i konsernet, men ikkje morsmålet til dei fleste tilsette, understrekar viktigheita av å bruke tid på å danne eit felles omgreps- og kunnskapsfundament som grunnlag for samarbeid. Vidare kan forelesningane bidra til at deltakarane ser nye samanhengar knytt til prosjektleiing og til å få oversikt over feltet.

Deltakarane var budde på innhaldet ved at dei hadde gjennomført ein e-læringsmodul der dei hadde fått ein introduksjon til emnet. Dette er eit viktig grep for å setje dei deltakarane som er ukjende med kursinnhaldet bidrog også til at deltakarane vart budde til kurset og såleis kunne ta meir aktivt del i aktivitetane der.

Eg har understreka at fokus på viktige sider ved prosjektleiing i forelesingane kan støtte i arbeidet med prosjektcasane, og vidare i prosjekt på arbeidsplassen. Deltakarar som på denne måten kjem i dialog med det fagstoffet, vil kunne relatere stoffet til sine eiga kompetanse og fyrst og fremst tileigne seg nye kunnskapar, men kan også påverke deltakarane sine haldningar til prosjektleiing.

6.2.2 Plenumsrefleksjonar

I dette kapitlet skal vi sjå nærare på korleis plenumsrefleksjonane vert brukte i kurset og korleis dei kan medverke til deltakarane si kompetanseutvikling.

Den første plenumsrefleksjonen som vart referert i datakapitlet, var henta frå oppstarten av den observerte kursmodulen (jf. kap. 5.2). Ein av kurshaldarane konstaterer at det er eksamen som skal styre arbeidet dei fire dagane samlinga varer, og deltakarane vert inviterte inn i eit rollespel knytt til eksamen. Fire kursdeltakarar gjekk fram i lokalet og danna ei prosjektgruppe, dei andre deltakarane vart delt i tre og observerte gruppa frå tre perspektiv; den eine fokuserte på potensialet i gruppa, den andre på teamarbeidet i gruppa og den tredje vurderte risiko knytt til økonomi og kompetanse i prosjektgruppa.

Å skifte perspektiv kan vere lærerikt på fleire måtar. På denne måten kjem nye aspekt ved situasjonen til syne, medan andre kjem i bakgrunnen (Nilsson & Waldemarson 2008:19-22).

Kursdeltakarane legg med andre ord merke til andre sider ved eksamenssituasjonen når dei tek sensor sitt perspektiv. Å betrakte sin eigen posisjon frå eit metaperspektiv, fremjar refleksivitet. I dette tilfellet er det sannsynlig at deltakarane aukar mottakarbevisstheita. Med Qvortrup sin terminologi kan ein seie at metoden fremjar deltakarane sin ”selviakttagelse”, noko som er eit grunnlag for læring (jf. kap. 3.1.1). Refleksjon over eigen praksis er ein føresetnad for å gjere rasjonelle val, og dermed gjennomføre ein refleksiv praksis (Handal & Lauvås 1999: 27-28). Dei vert også trena på å vurdere arbeidet i prosjekt frå ulike vinklar, på den måten vert dei kjende med sentrale vurderingskriterium allereie ved starten av kursmodulen. Denne øvinga er med på å klargjere eksamenssituasjonen og korleis vurderinga av kurset vil gå føre seg. I tillegg kan øvinga verke motiverande ved at deltakarane vert kjende med målet for arbeidet.

Kritiske røyster vil kanskje hevde at denne metoden kan favorisere dei av kursdeltakarane som likar å stå framfor ei forsamling, medan det er vanskeleg for deltakarar som er meir forsiktige eller engstelege for slik eksponering. Dette er ei innvending som kurshaldarane må kjenne til og ta omsyn til. På den andre sida vil nok dei fleste undervisningsmetodar passe betre for nokre kursdeltakarar enn andre. Å variere undervisninga vil kunne avhjelpe dette. Plenumsrefleksjonar kan til dømes involvere alle deltakarane på ein relativt ufarleg måte. Eit eksempel er den aktiviteten der deltakarane vart bedde om å stille seg opp langs ei tenkt linje og fysisk plassere seg på rett stad i forhold til kor budde dei opplever at dei er til eksamen (jf. kap. 5.2.1). På denne måten vert alle inviterte med i samtalen, også dei som ikkje tek aktivt del i verbale aktivitetar. Også denne aktiviteten set deltakarane i ein situasjon der dei skal reflektere over arbeidet med prosjektet, kva dei har gjort ferdig og kva dei bør vektleggje når dei går tilbake til arbeidet. Øvinga tek også omsyn til heile opplevinga, både rasjonelle og emosjonelle sider. Plenumsrefleksjonane kan også gjere at deltakarane vert merksame på tankar og kjensler som ikkje har vore medvitne tidlegare. Nilsson og Waldemarson understreker også rollespel som ein dynamisk aktivitet der deltakarane får del i kunnskapane til kvarandre og skaper ei felles plattform for læring og utforsking (2008:22).

I dømet over såg vi at denne undervisninga inviterte til refleksjon over arbeidet i prosjektgruppene. I noko mindre grad knytte plenumsrefleksjonane også an til forelesningane. Eit eksempel på dette er ei oppmoding om å notere ned individuelt kva dei hadde lært etter ei forelesning. Dette er ein enkel måte å oppmode dei til å summere opp dei viktigaste momenta frå forelesninga. Når det vert gjort individuelt, kan deltakarane også relatere sin eigen

situasjon, til kva dei kan frå tidlegare, og kva som er særskild viktig læring for dei. Når deltakarane slutta å notere, vart det spurt om nokon ville dele nokre stikkord frå notatane. Dei som ønska det delte då. På denne måten fekk ein ikkje berre ei oppsummering av forelesninga individuelt og kollektivt, ved å dele deltakarane sine subjektive inntrykk, vart deltakarane sin fortolking av hovudpunkta i forelesninga presenterte.

Plenumsrefleksjonane tek også føre seg korleis prosjektgruppene fungerte tidleg i prosjektet samanlikna med korleis dei fungerte mot slutten av kurset. Dette vart gjort i den øvinga eg har kalla ”fugleperspektiv” (jf. kap. 5.3.2). Her betrakta deltakarane ei tenkt prosjektgruppe og reflekterte over arbeidsprosessane tidleg i kurset og samanlikna det med seinare i kurset. Ein deltakar vart beden om å beskrive gruppa frå ein kritisk synsvinkel, ein annan om å gi ei utelukkande positiv skildring. Med slike spissa beskrivingar vert det sett søkelys på gruppearbeidet på nye måtar. Dermed blir ein merksam på nye sider ved arbeidet i prosjektgrupper. Det viktigaste i dette tilfellet var imidlertid å få auga opp for forskjellen mellom korleis gruppene fungerte og korleis dei løyste oppgåvene ulikt i starten og mot slutten av kurset. Slik vert søkelyset sett på både dei læringsprosessane som deltakarane har vore gjennom, eller ønskjer dei hadde vore gjennom, og på korleis gruppeprosesser kan påverke arbeidet i prosjektgrupper. Dette er minst like relevant for arbeidet i reelle prosjekt som i undervisningssamanheng.

Plenumsrefleksjonane gir dermed trening i ”fremmediagttagelse” (jf. kap. 3.3.2). Dette er ikkje minst relevant dersom ein ser på kompetanse som evne til situativ oppgåveløysing, Perspektivbyttet, evna til å betrakte prosessane frå eit metaperspektiv, er ein føresetnad for å kunne løyse utfordringar i ulike situasjonar og kontekster. Øvinga bidrar altså til at deltakarane får øving i å betrakte arbeidsprosessar og vurdere ulike handlingsalternativ (Nilsson & Waldermarsson 2008:11).

6.2.3 Case

I dei to føregåande delkapitla har vi sett at forelesingane og plenumsrefleksjonane på ulike måtar har støtta det casebaserte prosjektarbeidet. Slik kan vi seie at deltakarane får prøvd ut det dei lærte elles i kurset i eit realistisk, men ikkje reelt prosjekt. Case er ei undervisningsmetode som høver til ei slik praksisnær utprøving. I den vidare drøftinga skal vi sjå nærare på korleis det tenkte prosjektet, som omhandlar innføring av eit nytt datasystem

knytt til handtering av kunderelasjonar (CRM), kan bidra til deltakarane si kompetanseutvikling i prosjektleiing. Aktivitetssystemet (jf. kap. 3.4.2) er valt som analytisk innfallsvinkel til å studere arbeidet i gruppene, fordi dette kan fange inn og forklare korleis aktivitetar føregår i komplekse situasjonar som ein undervisningssekvens er.

Som vi var inne på i teorikapitlet (jf. kap. 3.3.3), er det å jobbe med realistiske case ein undervisningsmetode som kan knytte undervisninga til praksisfeltet. Casen som kursdeltakarane jobbar med i grupper, er eit oppdikta prosjekt. Denne arbeidsmåten gir deltakarane øving i å analysere situasjonar og ta avgjerder i ein kompleks og kanskje uoversiktleg situasjon på same måten som dei må gjere i eit reelt prosjekt. Sjølv om dette er ei undervisningsmetode som tek kursdeltakarane nær arbeidskvardagen, er dei likevel fri noko av den kompleksiteten som praksiskonteksten representerer. Arbeidstakarane er fri frå ansvaret og oppgåvene på arbeidsplassen, og kan fokusere på korleis ein jobbar for å gjennomføre prosjektet på best mogeleg måte, utan å ta omsyn til avtalar, tidsfristar og andre faktorar. Kursleiarane kan styre arbeidet mot læringsmåla ved å leggje til utfordringar knytt til tema ved prosjektleiing som ein bør vere særleg merksame på. Eit døme frå andre kursmodulen er at gruppene fekk ei ekstra oppgåve knytt til usikkerheitsanalyse (jf. kap. 5.4.3).

Ein hake ved denne forma for undervisning er likevel at gruppene har ei intern arbeidsfordeling. Sidan dei ulike kursdeltakarane har forskjellige arbeidsoppgåver, vil dei også gjere seg ulike erfaringar med prosjektet og såleis lære ulike aspekt ved prosjektgjennomføring.

Det synest som deltakarar i alle gruppene jobba målretta mot objektet. Eg observerte fleire gongar at mange av dei gjekk raskt i gang med arbeid i gruppene etter samlingar i plenum, fleire av gruppene jobba i pausar, korta ned lunsjpausen, og tok til å jobbe etter at undervisninga var slutt for dagen (jf. kap. 5.2.3). Det hende også at deltakarar som sat og arbeidde i prosjektgruppene spurde om det var nødvendig å samlast i plenum (jf. kap. 5.2.3). Det verka som deltakarane var svært motiverte for arbeidet med casane. Ei tolking av desse observasjonane kan vere at deltakarane oppfatta arbeidet i som særleg relevant for å lære om prosjektleiing og såleis ønska å bruke tida på dette arbeidet. Dette vert understøtta av at dei to andre undervisningsmetodane hadde sin tyngde meir i teori og refleksjon over praksisfeltet. Arbeidet med case var praksisnært og dermed relevant for arbeidskvardagen. Ei meir kritisk

tolking kan vere at det som motiverte deltakarane var den objekt-orienterte aktiviteten i seg sjølv, og då særleg avslutninga som var sjølve vurderinga av kurset.

Dersom vi brukar aktivitetssystemet som analytisk innfallsvinkel til gruppearbeidet, kan vi seie at prosjektgruppa som jobbar med eit ein case saman, er *subjektet* i aktiviteten. Dei jobbar mot *objektet* som er å kunne leggje fram prosjektet for styringskomiteen og få deira godkjenning. Ein undervisningssituasjon er karakterisert av at målet for aktiviteten er gjeven på førehand, i dette tilfellet at kursdeltakarane skal lære prosjektleiing i tråd med Wilh. Wilhelmens sine modellar og verktøy. Likevel vil der i løpet av kurset vere delmål som vert arbeidde med i prosjekta. Dette skal vi sjå nærare på i eit seinare avsnitt.

Aktiviteten mot objektet vart *mediert* av ei rekkje instrument. Deltakarane brukar fysiske reiskap som PCar, flip over og dataprogrammet Projectplace, men også omgrep og prosedyrar som vert nytta i prosjekt. Forelesningane og plenumsrefleksjonane har medverka til at deltakarane har lært og internalisert sentrale omgrep og modellen ein nyttar i prosjekt i Wilh. Wilhelmens. I tillegg har undervisningsmetodane lært deltakarane i å betrakte prosessane frå utsida og reflektere over handlingane i aktiviteten.

Aktiviteten i gruppa er ein del av ein større *felleskap*, i kurset består denne av alle som tek del i kurset, dei andre deltakarane som jobbar med sine prosjekt og kursleiarane som med bakgrunn i kompetanse har ulike roller i fellesskapet. Dersom aktiviteten hadde vore eit reelt prosjekt, hadde fellesskapet også bestått av arbeidsfellesskapet i linjeorganisasjonen til dei ulike prosjektmedlemmane, interne eller eksterne kundar og ulike bidragsytarar til prosjektet.

På spørsmål om gruppene har ein prosjektleiar, var det ein del latter og tilløp til små diskusjonar i gruppene, dette tyder på at *arbeidsdelinga* i desse tenkte prosjekta fyrst og fremst er horisontal, dei fordeler arbeidsoppgåvene mellom seg og tek avgjerder i fellesskap utan ei vertikal organisering internt. Nokre grupper stadfesta dette, ei gruppe heldt fram ein av deltakarane som prosjektleiar og grunn gav det med at han hadde meir prosjekterfaring enn dei andre (jf. kap. 5.4.3). I plenumsrefleksjonen der dei betrakta arbeidet i gruppene frå fugleperspektiv (jf. kap. 5.3.2), fortalte nokre at det var lettare å fordele arbeidet i gruppa i andre kursmodul, etter at dei har vorte betre kjende med einannan og kva kompetanse dei forskjellige gruppemedlemmene hadde.

Reglane består av normer som regulerer handlingar i aktiviteten. Mellom anna gir reglar rammer i form av kva tid gruppene har til rådvelde. Det er viktig både å setje realistiske tidsfristar internt i prosjektet og i forhold til eksterne. Prosjektleiaren sitt rapporteringsansvar og normer som regulerer dialogen med prosjekteigar, er andre reglar.

I løpet av kurset er aktiviteten i prosjektgruppene under stadig konstruksjon og reforhandling. Dei justerer kursen etter kvart som dei lærer meir om prosjektleiing. Dette kjem tydelegast fram i den delen av plenumsrefleksjonane som vart kalla "Fugleperspektivet" (kap. 5.3.2). Når deltakarane reflekterer over arbeidet i ei prosjektgruppe tidleg i kurset, sett opp mot korleis ein jobbar seinare i kurset, peikar dei særleg på at arbeidsdelinga er endra til det betre seinare i prosjektet.

Dei ulike nodane i systemet er heller ikkje stabile, men i stadig endring, ettersom aktiviteten er i utvikling. Til dømes er usikkerheitsanalyse eit viktig tema på eitt tidspunkt i prosjektet (jf. kap. 5.3.2). Deltakarane får ei eiga oppgåve knytt til dette emnet og ein kan seie at aktiviteten rettar seg mot å utføre usikkerheitsanalysen, som då er *objekt* i aktiviteten. Når analysen er utført med godt resultat, kan analysen verte ein prototype for liknande tilfelle. Etterkvart vil usikkerheitsanalysen kanskje verte ein fast del av prosjektleiinga, og dermed endre sin funksjon slik at usikkerheitsanalysen vert ein *regel* i aktiviteten. På den andre sida kan subjekta setje spørsmålsteikn ved reglane i aktiviteten, slik at objektet for aktiviteten vert å jobbe fram ei ny felles forståing (Cradle 2012b).

Sjølv om prosjektarbeidet har ei avgrensa varigheit, er aktiviteten retta mot å lære prosjektleiing, og diskusjonar i gruppene er viktige i denne samanhengen. Sannsynlegvis har deltakarane litt ulik forståing av dei ulike utfordringane i prosjektet. Nettopp at deltakarane ser ulikt på oppgåvene, og har ulike referansar og forståing, hevdar Engeström, er eit potensiale for læring. Dersom ein tek tak i fleirstemmigheit spenningar i gruppa og diskuterer dei, kan medlemmane utvikle ny forståing. Spenningar og motsetnader kan motivere til å drøfte temaet, og læring skjer i dialogen der desse vert oppløyst (Engeström, Kerosuo & Kajamaa 2007:5). Gjennom desse forhandlingane vert deltakarane si kompetanse utvikla.

6.2.4 Kompetanseutvikling i undervisninga

Dette avsnittet rettar søkjelyset på dei tre undervisningsmetodane, og legg vekt på å femne samspelet mellom desse, korleis metodane samla fremjar kompetanseutvikling i prosjektleiing. Aktivitetssystemet kan også tene som analysereiskap for undervisninga som føregår i plenum. No skal vi sjå nærare på korleis forelesningane, plenumsrefleksjonane og arbeidet med case saman bidrog til deltakarane si kompetanseutvikling.

Målet med undervisningsaktivitetane er at dei skal førebu deltakarane på rolla som prosjektleiar eller prosjektmedlem, og ta i bruk modellar og verktøy som vert brukte i Wilh. Wilhelmsen. Dei tre metodane forelesning, plenumsrefleksjonar og case skaper eit dynamisk samspel i undervisninga og legg til rette for at deltakarane kan gjere seg varierte erfaringar knytt til prosjektleiing.

I datamaterialet er der nokre eksempel på at dei tre undervisningsmetodane spelar saman. Til dømes observerte eg at deltakarane synest mindre aktive enn elles under ei av forelesningane. Eg tok dette opp med ein deltakar i pausen etterpå, og fekk til svar at innhaldet i forelesninga var veldig aktuelt for dei oppgåvene dei arbeidde med i casen. Det som kunne synest som eit manglande engasjementet hos deltakarane, vart oppfatta heilt annleis hos den deltakaren eg snakka med. Enno viktigare var det at deltakaren erfarte samspelet mellom dei to undervisningsmetodane og heilskap i undervisninga (jf. kap. 5.3.2).

Plenumsrefleksjonane var likevel den metoden som mest systematisk knytte saman dei ulike bidraga i kurset. Ved starten av kursmodellen vart deltakarane utfordra på å tenkje over kor langt dei hadde kome med casen i gruppene (jf. kap. 5.2.1). Plenumsrefleksjonane fokuserte også på heilskapen i undervisninga. Gjennom øvinga "Fugleperspektiv" betrakta deltakarane kva dei hadde lært i kurset frå ein reindyrka positiv eller kritisk synsvinkel (jf. kap. 5.2.2). Til sist fokuserte plenumsrefleksjonane på eksamen, og ei gruppe av deltakarar gjennomførte eit rollespel der dei spelte ut eksamenssituasjonen (jf. kap. 5.2.3). Slik kan vi seie at der var eit dynamisk samspel mellom dei tre undervisningsmetodane, at dei på ulike måtar bidrog til at deltakarane fekk eit breitt erfaringsgrunnlag knytt til prosjektleiing.

Med aktivitetsteoretiske omgrep kan vi seie at undervisningsmetodane gir eit fleirstemmig bidrag til deltakarane si kompetanseutvikling. Den tredje generasjonen aktivitetsteori kan

belyse korleis dei tre undervisningsmetodane fungerte saman. Vi kan betrakte dei tre undervisningsmetodane som tre ulike aktivitetssystem som på ulike måtar orienterer seg mot objektet for aktiviteten. Aktiviteten i forelesningane orienterer seg mot det å introdusere deltakarane for emnet og utstyre dei med forståing for viktige omgrep og prosessar i prosjektleiing. I plenumsrefleksjonane er objektet å auke deltakarane si evne til å reflektere over arbeidet som leiarar eller deltakarar i prosjekt, anten dette relaterer seg til arbeidet med case i undervisninga eller gjennomføring av prosjekt i arbeidspraksisen. Arbeidet med case gir deltakarane høve til å gjennomføre eit tenkt prosjekt i praksis.

Gutierrez har introdusert omgrepet *third space* om det området der objektet for to ulike aktivitetssystem interagerer og danna eit nytt felles objekt (Engeström 2001:135, kap. 3.4.3). Om vi nyttar dette omgrepet på kurset i prosjektleiing, kan vi seie at objekta for dei tre undervisningsmetodane interagerer og dannar eit felles 'fjerde objekt'. Dette 'fjerde objektet' er eit resultat av at dei tre undervisningsmetodane interagerer og skaper eit nytt objekt for undervisninga.

Profesjonell kompetanse har blitt skildra som ei kompetanse i tre nivå (Dale 1999:34-51, jf. kap. 3.1.2). Det første nivået er evna til å gjennomføre og leie prosjekt, den praktiske handlingskompetansen. Det andre nivået er refleksjon knytt til praksissituasjonen, å kunne formulere formålet med prosjektet, planleggje og løpande vurdere og justere prosjektforløpet, gjerne i samarbeid med dei andre prosjektmedlemmane. Frå dette perspektivet er profesjonell kompetanse knytt til kjennskap til teori om prosjektleiing. Det tredje nivået er fristilt praksisnivået og er relatert til å det å kjenne omgrep knytt til prosjektleiing, det inneber å reflektere og kommunisere om emnet i generelle omgrep, uavhengig konteksten til eitt prosjekt. Kurset i prosjektleiing bidrog til deltakarane si kompetanseutvikling på alle desse nivåa, og dei ulike undervisningsmetodane medverka på ulike måtar: Case ga mulegheit til å gjennomføre eit tenkt prosjekt i praksis, plenumsrefleksjonane bidrog til refleksjon kring arbeidet med prosjektet medan forelesningane bidrog meir teoretisk med omgrep og prinsipp knytt til prosjektleiing.

Som oppsummering kan vi seie at dette delkapitlet har understreka at dei tre metodane forelesning, plenumsrefleksjonar og case skaper eit dynamisk sampel i undervisninga og legg til rette for at deltakarane kan gjere seg varierte læringserfaringar knytt til prosjektleiing. Med utgangspunkt i Gutierrez har eg understreka at objekta for dei tre undervisningsmetodane

interagerer og dannar eit felles 'fjerde objekt'. Kurset la til rette for utvikling av profesjonell kompetanse på tre nivå knytt til både praktiske sider ved prosjektleiing, refleksjon over praksis og kjennskap til relevant teori om prosjekt. Slik kan ein seie at kurset legg til rette for at deltakarane kan utvikle kompetanse i prosjektleiing.

6.3 Organisasjonslæring

Forskingsspørsmål tre stiller spørsmålsteikn ved *om kurset i prosjektleiing kan medverke til organisasjonslæring, og i tilfelle korleis*. Dette er eit ambisiøst spørsmål, særleg fordi kurset er avgrensa både når det gjeld innhald og tid. I tillegg er Wilh. Wilhelmsen er stor og vidstrakt organisasjon med eit globalt nedslagsfelt.

Spørsmålet kan ikkje svarast på med bakgrunn i observasjonsdata åleine. Det vert diskutert teoretisk med utgangspunkt aktivitetsteori og ekspansiv læring. Innovativ organisasjonslæring er i følgje definisjonen til Engeström nye løysingar, prosedyrar eller systemiske endringar i organisasjonspraksisen (1999b:377). Den ekspansive læringssyklusen (3.4.4) kan tene som ein modell for å undersøke korleis kurset kan medverke til organisasjonslæring, og med bakgrunn i teorimaterialet kan ein også diskutere om det kunne vore handla annleis for å legge betre til rette for organisasjonslæring i Wilh. Wilhelmsen.

Engeström har analysert både storskala endringsprosessar i større organisasjonar og småskala læringsprosessar i mindre arbeidsteam ved hjelp av ekspansiv læringsteori. Han hevdar at ekspansiv læring potensielt kan finne stad begge stader, og framhevar at ekspansiv læring alltid tek til med at eitt eller fleire enkeltindivid stiller spørsmålsteikn ved praksisen når aktiviteten er relativt stabil. På same måte sluttar syklusen når eit nytt aktivitetsmønster har blitt konsolidert og etablert ein relativt stabilt praksis (Engeström & Sannino 2010:11).

Datamaterialet som ligg til grunn for denne oppgåva, strekk seg over tre intensive dagar med opplæring, der deltakarane både jobba grupper med eit prosjekt og tok del i felles undervisning. På denne bakgrunn er det ikkje muleg å seie noko sikkert om det føregår ein storskala ekspansiv læringssyklus i Wilh. Wilhelmsen. I dei komande avsnitta vil eg likevel bruke Engeström sin teori til å diskutere korleis kurset som ein miniatyrsyklus potensielt kan medverke til organisasjonslæring i konsernet.

Dei tre første handlingane i den ekspansive læringssyklusen går ut på å stille spørsmålsteikn ved og kritisere eksisterande praksis eller akseptert kunnskap, deretter å gjere ei analyse av situasjonen for å verte kjend med forklaringsmekanismar og årsaker, og til sist å utforme ein modell, ei ny løysing som konstruerer eit bilete av situasjonen på bakgrunn av analysen. Slik eg ser det, er desse tre fasane i all hovudsak gjennomgått før kursstart og dannar bakgrunnen for kurset. Dette kan kort summerast opp ved at *behovet* for læring og innovasjon i Wilh. Wilhelmsen har blitt *analysert* og vert grunngeve med at myndeggjorde tilsette i ein innovativ, lærande organisasjon er det største konkurransefortrinnet i møte med kundane sine behov og ønskje (Wilh. Wilhelmsen 2013f, jf. også kap. 3.1. og 6.1). *Den nye modellen, eller løysinga* som tek sikte på å bidra til at organisasjonen lærer, er nok mange. Å ha ein intern opplæringsorganisasjon, å designe kurs som støttar opp om organisasjonen sine behov og ha felles modellar og verktøy for organisering av arbeidet, er nokre tiltak.

Sjølve kurset i prosjektleiing utgjer den fjerde handlinga i den ekspansive syklusen. Å prøve ut *den nye løysinga*, svarar til den nye måten å leie prosjekt i Wilh. Wilhelmsen. Sentralt her er å gripe dynamikken, potensialet og begrensingane gjennom utprøving og gjennomføring av modellen for prosjektleiing. Etter mitt syn skjer dette først og fremst når kursdeltakarane arbeider i prosjektgrupper med case. Det er ei praksisnær undervisningsmetode som gir deltakarane høve til å prøve ut prosjektleiing i tråd med den valde prosjektmodellen utanfor praksiskonteksten. Forelesningane utstyrer deltakarane med viktige verktøy knytt til prosjektleiing, særleg prosessen i eit prosjekt, og hjelper til å forstå sentrale omgrep knytt til prosjektleiing. Plenumsrefleksjonane stimulerer til refleksivitet kring arbeidsprosessane og gruppeprosessane i prosjektgruppene, noko som er ein føresetnad for å ha eit refleksivt forhold til arbeidet i prosjekt.

Ein kan sjå kurset i prosjektleiing som eit tiltak som kan bidra til auka medvit om korleis verksemda i selskapet vert drive. Ved å fokusere på korleis ulike prosjekt vert gjennomførde i Wilh. Wilhelmsen, bidrar ein til auka refleksivitet på korleis arbeidet vert utført, ikkje bare på sjølve utføringa av prosjekta. Det å ha kjennskap til korleis arbeidsoppgåver vert utførde blir altså tillagt verdi. Kurset fremjar eit metaperspektiv på arbeidsprosessane. At ein stor del av kurset var praksisnært, samt at dei brukte det same verktøyet for prosjekt som vert brukt i reelle prosjekt, gjer at undervisningsaktivitetane kan fungere medierande når det gjeld å deltaking i reelle prosjekt i arbeidskvardagen.

Dei femte og sjette handlingane i ekspansiv læring er å *implementere* den løysinga som er utarbeidd og *konsolidere* ny praksis. Desse handlingane skjer etter at kurset er avslutta. Kursslutt er ei kritisk fase som er avgjerande for utfallet av den ekspansive læringsprosessen i organisasjonen, og dermed for svaret på problemstillinga. I dette tilfellet vil implementering seie å ta i bruk den modellen for prosjektorganisert arbeid konsernet har valt og verktøy som støttar opp om prosjekt i konsernet. Den nye modellen vert nyansert og konseptuelt utvida i praktisk bruk (Engeström 1999b:383).

Kurset i prosjektleiing kan betraktast som det Engeström kallar eit prosjektbasert endringstiltak, og slike er i sin natur diskontinuerlege (Engeström, Kerosuo & Kajamaa 2007:15). Kursslutt representerer eit brot i endringsprosessen, og prosessen kan her anten stoppe opp eller halde fram. Særleg sidan fordi opplæringa finn stad på eit seminar, og utanfor arbeidskonteksten, er det viktig å vere merksam på farane ved dette.

Studiar og erfaring viser at det fare for eit brot nettopp i implementeringa av ein ny modell (Engeström 2011:85). I figur 5 kjem det fram at *motstand* ein vanleg kontradiksjon knytt til implementering (jf. kap. 3.4.4). Ein slik tertiær kontradiksjon oppstår gjerne når medarbeidarar som forfektar ein ny måte å drive prosjekt på, møter etablerte handlingsmønster og arbeidsmåtar. Det er altså grunn til å vente at kursdeltakarane vil møte motstand når tek i bruk ein ny måte å gjennomføre prosjekt på. Med aktivitetsteoretiske termar kan situasjonen analyserast ved at objektet som den nye aktiviteten orienterer seg mot står i motsetnad til objektet i den etablerte aktiviteten. Endringsprosessen har ført til ei konflikt mellom nytt og gammalt objekt i aktiviteten.

Organisasjonslæring er først og fremst nødvendig for å løyse konflikhtar som oppstår i endringsprosessar (Engeström, Kerosuo & Kajamaa 2007:4). Dersom organisasjonen klarer å kome over dette spenningsforholdet mellom den etablerte og den nye måten å drive prosjekt på, kan ein seie at organisasjonen lærer. ”Bridging is thus an important ingredient of expansive learning. Without such actions, the process of expansive learning may disintegrate into a series of isolated fragments.” (ibid:5).

Den ekspansive læringssyklusen kan fungere som ein reiskap for å avdekke diskontinuitet og brot (ibid:8). Når ein brot inntreffer, oppstår det ein meir eller mindre problematisk situasjon. Slik triviell diskontinuitet krev handlingar som bygg bru og gjer at læringssyklusen kan halde

fram (ibid:5). Brubygging kan vere tiltak av ulike slag, til dømes bruk av grenseoverskridande objekt som kan vere både fysiske, teknologiske og systemiske reiskap (jf. kap. 3.4.4). I Wilh. Wilhelmsen kan Projectplace vere ei slik bru fordi dette dataverktøyet vert brukt både i opplæringa og dei mange ulike prosjekta i konsernet.

Empirien viser at aktiviteten i kurset orienterer seg mot at deltakarane skal leggje kurset fram for styringskomiteen (jf. kap. 5.2.1). Ein kan stille spørsmålsteikn ved om horisonten for kurset kunne vore utvida og førebudd kursdeltakarane på utfordringar dei vil møte som prosjektleiarar i organisasjonen. Aktiviteten i kurset orienterte seg mot eksamenssituasjonen, og avslutninga av det prosjektet dei arbeidde med i casen. Dei vart i liten grad budde til å møte forhandlingar og motstand mot denne måten å drive prosjekt på. Dei vil sannsynlegvis kome til å samarbeide med andre i prosjekt som ikkje kjenner Project Execution Model eller dei verktøya som vert brukte i kurset. Slik kan vi seie at deltakarane i større grad lærte prosjektleiing, men i mindre grad å setje det i verk i ein kompleks praksis som ofte kan vere prega av motsetnader og kanskje også motstand mot endring.

I løpet av kurset gjer kursdeltakarane seg erfaringar og refleksjonar gjennom deltaking i arbeidet med case og plenumsrefleksjonane, og dei tileignar seg felles terminologi knytt til prosjektleiing gjennom forelesningane. Denne læringa kan resultere i nye løysingar, forbetra arbeidsprosessar og endring i måten å gjennomføre prosjekt på i organisasjonen. Då er det adekvat å tale om at organisasjonslæring finn stad. Eg har ikkje empiri frå perioden etter at kurset vart gjennomført, men som nemnt viser aktivitetsteoretisk forskning at spenningar av ulike typar kan føre til brot som stoppar utviklingsprosessane. Den ekspansive prosessen kan stoppe opp viss det ikkje vert sett i verk tiltak ”to analyze, model and argue out the confrontation between the alternative directions” (Engeström 2007:5, kap. 3.4.4). For at endringsprosessen skal halde fram etter kursslutt, er det nødvendig at det vert tekne medvitne val som aktivt bidrar til at prosjektmodellen vert implementert. Vidare bør kursdeltakarane vere budde på at slike læringsprosessar oftast er diskontinuerlege. Då vert det behov for å bygge bruer for at utviklingsprosessen skal halde fram (Engeström, Kerosuo & Kajamaa 2007:5).

Når eg skal søke å konkludere om kurset i prosjektleiing er med på å realisere den overordna målsetninga om å vere ein lærande organisasjon, må ein ta nokre atterhald. Kurset talde i alt 20 deltakarar, og sjølv om det har vore arrangert fleire gongar tidlegare, og det er planlagt å

halde fram, er det ein relativt liten del av målgruppa blant dei mange tilsette i konsernet som deltek. Dette gjer at ein bør stille spørsmålet om kurset er med på å gjere organisasjonen lærande.

Det er den tilsette sjølv eller selskapet til den enkelte som melder på kursdeltakarane. Dette kan føre til at dei underselskapa som er mest utviklingsorienterte, nominerer relativt sett fleire av sine tilsette enn selskap med ein meir stabil bedriftskultur. Andre kulturskilnader kan også spele inn i eit globalt konsern. Som den opplæringsansvarlege var inne på i ein samtale, er motivasjonen for å delta i opplæring ulik i dei forskjellige regionane. Begge desse tendensane kan bidra til at kurset kan ha større påverknad i nokre underselskap enn andre.

Kurset går føre seg i løpet av eit halvt år, med to samlingar på til saman sju dagar. Om ein kan forvente at eit kurs med så avgrensa varigheit vil setje varige spor i konsernet, er også eit relevant spørsmål, og svaret vil til ei viss grad avhenge av i kva grad kurset klarer å motivere deltakarane til å delta i små og mellomstore prosjekt på arbeidsplassane sine. Dersom opplæringa i større grad var arbeidsplassbasert, til dømes ved at prosjektgruppene i kurset besto av tilsette som elles kunne tenkast å arbeide i prosjekt saman, ville ein nok auke sannsynet for at deltakarane tok i bruk kompetansen i arbeidskvardagen. På denne måten ville ein imidlertid miste den ønska effekten at tilsette frå ulike delar av konsernet lærte prosjektleiing saman. Sidan mange prosjekt er internasjonale, er det å samarbeide med menneske som arbeider ved ulike kontor, ein viktig del av kursinnhaldet.

Kanskje kunne dei ansvarlege for kurset gjort nokre grep for at opplæringa i prosjektleiing vart enno meir forankra i organisasjonen. Ein måte å gjere dette på, kunne vore å gi leiarane ansvar for at kursdeltakarane får høve til å ta del i prosjekt på arbeidsplassen i etterkant av kurset. Nokre av kursdeltakarane jobba i same underselskap, noko som gjer at dei er fleire som kan stille spørsmålsteikn ved om gjeldande praksis i konsernet er i tråd med prosjektmodellen. Kanskje er det også ein ide å oppmode fleire frå same underselskap til å ta del, slik at der er fleire som får kompetanse i å leie prosjekt etter Project Execution Model. Det er nok lettare å få gjennomslag for den måten å leie prosjekt på om der er fleire som har opplæringa.

At kursa både gir innføring i den prosjektmodellen konsernet har valt, og gir trening i å bruke han, medverkar derimot til at det vert lettare å ta del i prosjekt på arbeidsplassen. Dette vert

forsterka av at deltakarane også brukar dataplattformen Projectplace. Slike bedriftsinterne strategiar og verktøy er ein viktig del av innhaldet i opplæringa. Ved at bedriftsinternt innhald er ein vesentleg del av kurset, vert innhaldet også meir relevant for arbeidskvardagen til kursdeltakarane, noko som aukar sjansane for at dei tek ny kompetanse i bruk.

6.4 Avslutning og konklusjonar

I dette siste kapitlet vil eg svare på den overordna problemstillinga *korleis kan opplæring i prosjektleiing medverke til individuell og organisatorisk læring i Wilh. Wilhelmsen?*

Svaret her blir kortfatta då dei tre føregåande delkapitla har drøfta kvart av dei tre forskingsspørsmåla, og dei kastar også lys den overordna problemstillinga. Avslutningsvis vil eg også presentere nokre kritiske perspektiv og forslag til kva kurset kunne vore utvida med, og slik gjere ei tredjegrads fortolking av undervisningsaktiviteten (jf. kap. 4.5) samt kome med nokre idear til vidare forskning på feltet.

Organisasjonar som betraktar eiga verksemd og omverda frå ulike perspektiv, og som slik har eit refleksivt forhold til eiga verksemd, kan kallast lærande organisasjonar (Qvortrup 2001:193-194). Ved å fokusere på korleis prosjekt skal gjennomførast i Wilh. Wilhelmsen, bidrar kurset også til auka refleksivitet omkring arbeidsprosessane. Kurset kan derfor gi deltakarene eit metaperspektiv på korleis ein leier og gjennomfører prosjekt. (jf. forskingsspørsmål 1, kap. 1.1).

Dei tre undervisningsmetodane legg til rette for at kursdeltakarane kan gjere seg varierte læringserfaringar knytt til prosjektleiing, og gir såleis eit godt fundament for individuell læring og kompetanseutvikling i prosjektleiing (jf. forskingsspørsmål 2 kap. 1.1 og kap. 6.2.4). Slik kan ein sjå kurset som ein miniatyrsyklus der deltakarane utviklar kompetanse i prosjektleiing.

Avslutninga av kurset representerer eit brot i denne prosessen. Om det vert bygd bru over denne diskontinuiteten, er eit ope spørsmål. Kurset representerer ein miniatyrsyklus, og slike syklusar kan både stagnere og vere potensielt ekspansive. Det analytiske perspektivet som ligg til grunn for oppgåva, peikar både på at slike brot er vanlege, men også kritiske for vidare utvikling. Skal den ekspansive syklusen halde fram etter brotet, trengs det ein medviten

innsats (Engeström, Kerosuo & Kajamaa 2007:5). I denne oppgåva har vi fokusert på to utfordringar som kursdeltakarane nok vil kome til å møte når dei skal leie prosjekt i tråd med den nye modellen, på arbeidsplassane sine. Den eine utfordringa er korleis byggje bru over den diskontinuiteten som kursslutt representerer, den andre er korleis deltakarane kan møte den kontradiksjonen som oftast er knytt til implementering av nye løysingar i organisasjonen (jf. forskingsspørsmål 3).

Deltakarane si kompetanse i prosjektleiing er avgjerande for om dei set modellen for prosjektgjennomføring i verk. At konsernet faktisk har valt ein felles modell med tilhøyrande dataverktøy er viktig i implementeringsfasen. Sjølv om nokre deltakarar gjerne skulle ha meir opplæring i dataverktøyet (jf. kap. 5.3.3), vart det gjennomgått i kurset. Dataverktøyet kan kallast eit grenseoverskridande objekt som kan fungere som ei bru som bind lærings- og utviklingsprosessen i kurset saman med arbeidet kursdeltakarane har til dagleg (Star & Griesemer 1989:414).

Eg har tidlegare stilt spørsmål ved om horisonten for kurset kunne vore utvida (jf. kap. 6.3). Med dette meiner eg at kurset kunne budd deltakarane på neste handling i den ekspansive syklusen, som er å implementere prosjektpraksisen i organisasjonen. Ut frå empiriske studiar ser ein at implementering av ein ny modell ofte fører til motsetnader i organisasjonen og konflikhtar mellom nye og gamle handlemåtar (jf. fig. 5). Det er grunn til å vente at der vil oppstå spenningar mellom den nye prosjektmodellen og etablert praksis. Derfor kan ein argumentere for at kurset også kunne bidratt til kompetanseutvikling når det gjeld implementering av modellen for prosjektgjennomføring og dei tilhøyrande verktøya. Dette kunne vore gjort innanfor rammene av kurset, og dei ulike undervisningsmetodane kunne gitt deltakarane erfaringar med korleis dei møter motstand mot endring når det tek del i prosjekt på arbeidsplassen.

Trass i denne innvendinga, vil eg med Engeström framheve at der finst eit stort potensiale for ekspansiv læring nettopp i implementeringa. Sjølv om endringane i gjennomføring og leing av prosjekt kan synest små, kan dei trenge seg inn i organisasjonspraksisen som 'trojanske hestar' og oppretthalde endringsprosessen (Engeström, Kerosuo & Kajamaa 2007:59). Dette kan skje ved nokre regionkontor, ved andre kontor kan det hende at prosessen stagnerer.

Kontinuerleg kompetanseutvikling og organisasjonslæring er, som vi har vore inne på, viktig både på organisasjonsnivå og på samfunnsnivå. Samstundes er kurs og opplæring mykje nytta i bedrifter og andre organisasjonar. Difor er slike relativt kortvarige kurs også relevant for vidare studiar. I framtida hadde det vore spennande å forske vidare både på korleis designe gode kurs med kreativ og reflektert bruk av arbeidsmåtar og undervisningsmetodar. Ikkje minst hadde det vore interessant å undersøke vidare kva spor slik etterutdanning set i organisasjonen.

Fordi endringsprosessar gjerne varer over fleire år, hadde det vore særleg interessant å følge utvikling over tid og undersøkt dei med dei analytiske reiskapane som teorien om ekspansiv læring gir. Desse reiskapane tek høgde for at læring og endringsprosessar ikkje nødvendigvis er friksjonsfrie, dei kan møte motstand, stagnere eller bli avvist. Etter mitt syn kan den ekspansive syklusen vere eigna til å studere dei komplekse prosessane som skjer i organisasjonslæring. Slike kurs og kortvarig etterutdanning som har vore casen for denne oppgåva, kan ha eit stort potensiale for kompetanseutvikling og kanskje også for organisasjonslæring.

Tabell- og figurliste

Figur 1 Vygotskys modell for mediert handling (Vygotsky 1978:40, her henta frå Engeström 2001:134).....	19
Figur 2 Ei vanleg reformulering av Vygotskys modell for mediert handling (Engeström 2001:134).	29
Figur 3 Strukturen i aktivitetssystemet (Engeström 2001:135)	30
Figur 4 Interaksjon mellom to ulike aktivitetssystem som minimumsmodell for tredje generasjon aktivitetsteori. (Engeström 2001:136)	32
Figur 5 Ekspansiv læringssyklus med korresponderande kontradiksjonar (Engeström 2001:152)	36

Litteratur

Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Argyris, Chris & Schön, Donald A. (1996). *Organizational Learning II. Theory, method, and practice*. Reading: Addison-Wesley.

Bjørke, Gerd (2006). *Aktive læringsformer*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bryman, Alan (2008). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.

Carter, Kathy (1999). What Is a Case? What Is Not a Case? I: Mary A. Lundeberg et. al. (Red.), *Who Learns What From Cases and How? The Research Base For Teaching And Learning With Cases*, ss. 165-175. Mahwah: Lawrence Erlbau Associates, Inc.

Cole, M.; Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. I: G. Salomon (Red.), *Distributed cognition: Psychological and educational considerations*, ss. 1–46. New York: Cambridge University Press.

Dale, Erling Lars (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dalen, Monica (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Daniels, Harry (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. New York: Routledge.

Daniels, Harry & Warmington, Paul (2007). Analysing third generation activity systems: labour-power, subject position and personal transformation. *Journal of Workplace Learning*, 19:6, ss. 377-391.

Elmholdt, Claus (2003): Metaphors for Learning: cognitive acquisition versus social participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 47, nr. 2, ss. 115-131.

Engeström, Yrjö (1999a). Activity Theory and Individual and Social Transformation. I: Yrjö Engeström, Reijo Miettinen & Raija-Leena Punamäki (Red.), *Perspectives on activity theory*, ss. 19-38. Cambridge: Cambridge University Press.

Engeström, Yrjö (1999b). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation. I: Yrjö Engeström, Reijo Miettinen & Raija-Leena Punamäki (Red.), *Perspectives on activity theory*, ss. 377-404. Cambridge: Cambridge University Press.

Engeström, Yrjö (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, vol 14, no. 1, ss. 133-156.

Engeström, Yrjö; Kerosuo, Hannele & Kajamaa, Anu (2007). Beyond Discontinuity: Expansive Organizational Learning Remembered. *Management Learning*, Vol. 38, no. 3, ss. 1-18.

Engeström, Yrjö & Sannino, Annalisa (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review* 5(2010), ss. 1-24.

Engeström, Yrjö (2011). Activity theory and learning at work. I: Margaret Malloch et. al. (Red.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning*, ss. 74-89. London: SAGE Publications Ltd.

Erstad, Ola (2005). *Digital kompetanse i skolen. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Erstad, Ola & Hauge, Trond Eiliv (2011). Analytiske posisjoner om teknologi og skoleutvikling. I: Ola Erstad & Trond Eiliv Hauge (Red.), *Skoleutvikling og digitale medier – kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring*, ss. 11-28. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fangen, Katrine (2010). *Deltagende observasjon*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Finansdepartementet (2011). *Meld. St. 1 2011-2012. Nasjonalbudsjettet 2012*. Oslo: Departementenes servicesenter.

Friesen, Norm (2011). The Lecture as a Transmedial Pedagogical Form. A Historical Analysis. *Educational Researcher*. Vol 40, No. 3, ss. 95-102.

Halleraker, Jan Helge (2012). Forelesningskunst må læres. *Tidsskriftet for Den norske legeforening*, ss. 172-174.

Handal, Gunnar & Lauvås, Per (1999). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hermann, Stefan (2003). *Et diagnostisk landkort over kompetence – utvikling og læring – Pejlinger og skitser*. Holbæk: Center-Tryk.

Hval, Cecilie S. & Leer-Salvesen, Hilde Gry (2006) *Referat fra seminar i prosjektledelse i Wilh. Wilhelmsen*. Upublisert notat.

Jones, Steve E. (2007). Reflections on the lecture: outmoded medium or instrument of inspiration? *Journal of Further and Higher Education*, 31:4, ss. 397-406.

Klette, Kirsti (1998). Klasseromsforskning – i spenningsfeltet mellom systematisk observasjon og etnografiske nærstudier. I: Kirsti Klette (Red.), *Klasseromsforskning på norsk*, ss. 13-35. Oslo: Ad Notam.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lereim, Jon (2009). Steg Port baserte Prosjektgjennomføringsmodeller. En forutsetning for aktiv eierstyring i prosjekter. *Prosjektledelse 3-2009*, ss.18-20

Lycke, Kirsten Hofgaard (2006). Å lære i grupper. I: Helge Strømsø, Kirsten Hofgaard Lycke & Per Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*, ss. 141-155. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Nilsson, Björn & Waldemarson, Anna-Karin (2008). *Rollspel i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Nygren, Pär (2004). *Handlingskompetanse - Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Næringslivets Hovedorganisasjon (2005). *Utdanning, kompetanse og FoU. Læring for arbeidslivet – i arbeidslivet*. Oslo: Næringslivets Hovedorganisasjon.

Nærings- og handelsdepartementet (2007). *Maritim strategi 2007. Stø kurs. Regjeringens strategi for miljøvennlig vekst i de maritime næringer*. Oslo: Departementenes servicesenter.

Qvortrup, Lars (2001). *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal (Chr: Nordisk forlag).

Repstad, Pål (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Säljö, Roger (2001). Learning as the use of tools. A sociocultural perspective on the human-technology link. I: Karen Littleton & Paul Light (Red.), *Learning with Computers. Analysing Productive Interaction*, s. 144-161. Routledge.

Shulman, Lee S. (1992). Toward a Pedagogy of Cases. I: Judith H. Shulman (Red.): *Case Methods in Teacher Education*, ss. 1-30. New York: Teachers College Press.

Skogen, Kjell (2006). Case-forskning. I: Kåre Fuglseth & Kjell Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*, ss. 52-65. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Skodvin, Arne (2006). Mellom kateter og kaos. I: Helge Strømsø, Kirsten Hofgaard Lycke & Per Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*, ss. 125-139. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Star, Susan Leigh & Griesemer, James R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, Volume 19, Issue 3, ss. 387-420.

Vedeler, Liv (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vygotsky, Lev (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.

Vygotsky, Lev (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

WW Academy (2006). *Case: Project Assignment*. Project Management Development Program Case Description (Upublisert).

WW Academy (2007a): *Case Level 1. Idea Phase Project Assignment*. Project Management Development Program. Level 1 Case Description (Upublisert).

WW Academy (2007b): *Case Level 2: Mobilisation Phase Project Assignment*. Project Management Development Program. Level 2 Case Description (Upublisert).

WW Academy (2007c): *Case Level 3: Execution Phase Project Assignment*. Project Management Development Program. Level 3 Case Description (Upublisert).

Wittek, Line (2004). *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Wittek, Line (2007a). *Mappe som redskap for læring i høyere utdanning. Strukturer, kulturell praksis og deltakelsesbaner*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, Oslo: Det Utdanningsvitenskaplige fakultet.

Wittek, Line (2011): *Skolens undervisning – der læreprosesser møtes*. Oslo: Cappelen Damm.

Internettreferansar

Cradle (2012a). *Cultural-historical Activity Theory (CHAT) and Developmental Work Research (DWR)* <http://www.helsinki.fi/cradle/chat.htm> Lasta ned: oktober 2012

Cradle (2012b). *The Activity System*.

<http://www.helsinki.fi/cradle/activitysystem.htm> Lasta ned: oktober 2012

Wilhelmsen Maritime Services (2013). *Company information*.

<http://www.wilhelmsen.com/services/maritime/aboutwms/companyinformation/Pages/companyinformation.aspx>

Wilh. Wilhelmsen (2007). *WW's values and ethics*

<http://www.wilhelmsen.com/about/companyinfo/who/Values/Pages/WW%27svalues.aspx>

Lasta ned 24.10.07

Wilh. Wilhelmsen (2007). *Project management*.

<http://www.wilhelmsen.com/about/Careers/careerdevelopment/Pages/globalprogrammes.aspx>

Lasta ned. 24.10.07

Wilh. Wilhelmsen (2008). *Our values*.

<http://www.wilhelmsen.com/about/companyinfo/Governingelements/Pages/Values.aspx>

Lasta ned 10.01.2008

Wilh. Wilhelmsen (2012). *Career development*.

<http://www.wilhelmsen.com/about/Careers/careerdevelopment/Pages/careerdevelopment.aspx>

Lasta ned 21.10.2012

Wilh. Wilhelmsen (2013a). *Shipping segment*.

<http://www.wilhelmsenasa.com/aboutus/ourbusiness/Pages/shipping.aspx> Lasta ned

30.03.2013

Wilh. Wilhelmsen (2013b). *Logistics segment*.

<http://www.wilhelmsenasa.com/aboutus/ourbusiness/Pages/logisticssegment.aspx> Lasta ned 30.03.2013

Wilh. Wilhelmsen (2013c). *Our brand*.

<http://www.wilhelmsenasa.com/aboutus/pages/ourbrand.aspx> Lasta ned 30.03.2013

Wilh. Wilhelmsen (2013d). *Governing elements*.

<http://www.wilhelmsenasa.com/aboutus/Governingelements/Pages/Governingelements.aspx>
Lasta ned 30.03.2013

Wilh. Wilhelmsen (2013e). *Values*.

<http://www.wilhelmsen.com/about/companyinfo/Governingelements/Pages/Values.aspx>
Lasta ned 14.04.2013

Wilh. Wilhelmsen (2013f). *Basic Philosophy*.

<http://www.wilhelmsen.com/about/companyinfo/Governingelements/Pages/BasicPhilosophy.aspx>
Lasta ned 10.05.2013

Wilh. Wilhelmsen Group (2012a). *Oppdatering 19. oktober*.

<http://www.facebook.com/WWgroup?ref=ts&fref=ts> Lasta ned 19.10.2012

Wilh. Wilhelmsen Group (2012b). *Oppdatering 6. november*

<http://www.facebook.com/WWgroup?ref=ts&fref=ts> Lasta ned 6.11.2012