



Norges miljø- og
biovitenskapelige
universitet

Masteroppgave 2016 30 stp
Fakultet for samfunnsvitenskap
Handelshøyskolen, NMBU

Kompetanseutvikling, mestring og utvikling av ny arbeidspraksis i kunnskapsorganisasjoner. Et casestudie av opplæringsprogrammet til Norconsult

Competence development, mastery and development of new work practices in knowledge organizations. A case study of the training program to Norconsult

Anna Helena Eidsvig
Master i Entreprenørskap og innovasjon

Forord

Masteroppgaven markerer avslutningen på et toårig masterstudie i Entreprenørskap og Innovasjon ved Handelshøyskolen, NMBU. Prosessen frem til mål har både vært slitsom og krevende men også utrolig lærerik.

Takk til min flotte veileder Elin Kubberød, for mange gode innspill, tålmodighet og oppmuntringer underveis. Når jeg selv har tvilt på mine valg, har du gitt meg inspirasjon og gode råd frem til siste innsjutt.

I arbeidet med denne oppgaven har jeg vært så heldig å få studere innovasjonsprogrammet til Norconsult. Både lederen av programmet, og informantene har vært essensielle for denne oppgaven. Takk for at dere tok dere tid til å bidra, både med kunnskap og refleksjoner rundt sentrale temaer. Uten dere kunne ikke denne oppgaven blitt til.

Flere av mine nærmeste fortjener en stor takk, spesielt vil jeg takke Brede Velde Jensen, du har vært min klippe i denne prosessen. Takk for at du har tatt deg tid til å støtte meg gjennom denne prosessen, både med gode råd og beroligende ord! Videre må jeg takke min fantastiske studievenninne Tiril Gossner. Samtalene med deg har gitt meg utrolig mye, takk for inspirasjon, gode diskusjoner og for at du har vist meg hvilken verdi en god venn kan ha!

Det må også rettes en takk til alle mine medstudenter på NMBU. Jeg har lært så utrolig mye av dere. Takk for to spennende og flotte år på masterprogrammet.

Helt til slutt må jeg takke familie og venner som har vært der for meg. Dere har alltid heiet på meg, og jeg er heldig som har så mange gode mennesker rundt meg!

God lesning!

Oslo, mai 2016

Anna Helena Eidsvig

Sammendrag

Denne oppgaven har som mål å undersøke hvordan en praktisk tilnærming til formell arbeidsplasslæring har bidratt til kompetanseutvikling, mestring og utvikling av ny arbeidspraksis. Utviklingen av ny arbeidspraksis har tradisjonelt sett blitt assosiert med uformell arbeidsplasslæring. Det har blitt argumentert for at formell arbeidsplasslæring ikke alltid er overførbart til gjennomføring av reell arbeidspraksis. Derimot er effektene av læring gjennom praksis vel dokumenterte og aksepterte. Kunnskapsorganisasjoner møter stadig mer konkurranse, og en måte å øke eget fortrinn på er ved å øke intern kompetanse. Ved å gjøre dette vil organisasjonen kunne hjelpe sine arbeidere å utvikle ny arbeidspraksis. Dersom arbeidspraksisen for eksempel er ettertraktet av kunder vil dette kunne medføre vesentlige konkurransefortrinn.

Jeg har intervjuet 10 ulike medarbeidere som har deltatt, eller deltar, på et internt opplæringsprogram utviklet av en kunnskapsorganisasjon. I tillegg observerte jeg en deltaker under gjennomføring av en praktisk øvelse. Dette er basisen for min kvalitative fenomenologiske casestudie hvor jeg søker å besvare følgende problemstilling:

«Hvordan har en praktisk tilnærming til formell arbeidsplasslæring bidratt til kompetanseutvikling, mestring og utvikling av ny arbeidspraksis?»

Denne studien har funnet at deltakere av programmet har utviklet ny arbeidspraksis. Deltakere påpeker at læring gjennom praksis har vært den viktigste kilden til dette. Studien har gjort funn som viser at hvis man inkluderer praktisk læring i formell arbeidsplasslæring, kan man fasilitere uformell læring ved deltakelse. Denne uformelle arbeidsplasslæringen har igjen gitt deltakere tilgang til taus kunnskap, som har spilt en stor rolle for kompetanseutvikling. Læring gjennom praksis og uformell læring har også fasilitert overføring av erfaringer, som både har hatt en positiv innvirkning på kompetanseutvikling og for mestring av relevant arbeidspraksis. I tillegg til dette har uformell arbeidsplasslæring gitt deltakere mulighet til å gjennomgå «developmental» læring, både under og etter deltakelse i programmet. Studien har også vist at eksterne faktorer kan ha en vesentlig påvirkning på i hvilken grad deltakere utvikler ny arbeidspraksis. Funnene i studien indikerer at en strategisk satsning basert på utvikling av ny arbeidspraksis må ta høyde for effektene av organisasjonslæring. Mer spesifikt indikerer studien at en mangel på organisasjonslæring kan ha en effekt på hvordan arbeidsplasslæring fasiliterer utvikling av ny arbeidspraksis.

Abstract

The objective of this thesis has been to learn how formal workplace learning, by means of learning through practice, has contributed to the development of competence, mastery and new work practice. The development of new work practice has traditionally mainly been attributed to informal methods of workplace learning, as it has been argued that formal workplace learning does not always translate well to actual work practice. The effects of learning by practice however, are well documented and accepted. Knowledge organisations are faced with increased competition, and one way to gain an advantage is by increasing competence internally. By doing this an organisation could help its workers develop new work practice which, if for example sought by customers, could provide a substantial competitive edge.

I have interviewed 10 different workers who have participated, or are participating, in an internal program developed by a knowledge organisation. In addition to this I observed one participant during a session of practice related training. This is the basis for my phenomenological qualitative case study where I aimed to answer the following question:

How has the use of practice in formal workplace learning contributed to the development of competence, mastery and new work practice?

The study found that participants of this program have indeed developed new work practice. This is mainly attributed to learning by practice by the participants. The study also found that by including practice in formal workplace learning one can facilitate informal workplace learning during participation. In turn this informal workplace learning has enabled the participants to gain access to tacit knowledge, which played a big role in the development of competence. Both practice and informal learning also facilitated the transfer of experiences, which benefited both the development of competence and mastery of relevant work practice. In addition, the facilitation of informal workplace learning showed the ability of participants to gain access to “developmental” levels of learning, both during and after participation. The study also showed that external factors can play a significant role in determining the degree of which participants developed new work practice. Indications were found which suggested that a long term strategy involving development of new work practice should also take into account the effects organisational learning. More specifically, the study indicates that a lack of organisational learning can have an effect on the ability of workplace learning to facilitate the development of new work practice.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
1. Introduksjon	8
1.1 Formål og problemstilling	10
1.2 Oppgavens bidrag og relevans	10
1.3 Begrepsavklaring	11
1.4 Oppgavens oppbygging	12
2. Teoretisk rammeverk	14
2.1 Kompetanse som kunnskap i praksis	14
2.2 Kompetanseutvikling gjennom læring	17
2.2.1 Arbeidsplasslæring	18
2.2.2 Uformell og formell læring	18
2.2.3 Ulike former for arbeidsplasslæring	20
2.2.4 Læring gjennom praksis	22
2.2.5 Læring gjennom sosial praksis	24
2.3 Fra kompetanse til mestring	26
2.3.1 Kilder til mestringsforventning	27
2.4 Oppsummering og forskningsspørsmål	29
3. Casebeskrivelse	30
3.1 Norconsult	30
3.2 Historisk tilbakeblikk på innovasjon i Norconsult	31
3.3 Innovasjonsprogrammet – intern opplæring i prosessledelse	31
3.4 Innovasjonsmetodikken til Norconsult	33
4. Metode	34
4.1 Forskningsdesign	34
4.2 Valg av metode	35
4.3 Utvalg	36
4.4 Gjennomføring	37
4.4.1 Forskerens kjennskap til casebedriften og forskerrollen	37
4.4.2 Forberedelser og pretest	37
4.4.3 Forberedelser til observasjon	38
4.4.4 Observasjon	38
4.4.5 Utarbeidelse av intervjuguide og operasjonalisering	39
4.4.6 Intervjuene	41
4.5 Analyse av datamaterialet	42

4.6 Pålitelighet	43
4.7 Troverdighet	44
4.9 Begrensninger og svakheter.....	45
4.10 Etisk avveining	45
5. Analyse og funn	47
5.1 Deltakernes bakgrunn, motivasjon og forutsetninger.....	47
5.2 Deltakernes opplevelse av læringsprosessen.....	49
5.2.1 Opplevelsen av praktisk læring	50
5.2.2 Opplevelsen av sosial praksis.....	54
5.2.3 Oppsummering	57
5.3 Mestring.....	58
5.3.1 Kilder til mestringsforventninger	59
5.3.2 Tidligere erfaringer	59
5.3.3 Vikarierende observasjon	60
5.3.4 Verbal overbevisning	62
5.3.5 Emosjonelle faktorer	64
5.3.6 Oppsummering	65
5.4 Utvikling av ny arbeidspraksis	65
5.4.1 Metodikk i praksis – Nåværende deltakeres forventninger.....	66
5.4.2 Metodikk i praksis – Tidligere deltakeres erfaringer	67
5.4.3 Utfordringer knyttet til eksterne faktorer	70
5.4.4 Oppsummering	72
6. Diskusjon.....	73
6.1 Forskningsspørsmål 1	73
6.2 Forskningsspørsmål 2	78
6.3 Forskningsspørsmål 3	81
7. Konklusjon og implikasjoner	85
7.1 Teoretiske implikasjoner.....	86
7.2 Praktiske implikasjoner.....	86
7.3 Svakheter og begrensninger ved studiet	87
7.4 Anbefalinger for videre forskning	88
8. Referanser.....	89
9. Vedlegg	93
Vedlegg 1: Informasjon- og samtykkeskjema	93
Vedlegg 2: Observasjonsguide	95
Vedlegg 3: Intervjuguidene	96
3.1 Intervjuguide 1	96

3.2 Bakgrunn intervjuguide 2	97
3.3 Intervjuguide 2	98
3.4 Bakgrunn intervjuguide 3	101
3.5 Intervjuguide 3	102

Tabeller og Figurer:

Table 1: Levels of Learning (Ellström, 2001)	21
Figur 1: Innovasjonsmetodikken til Norconsult	33
Table 2: Metoder for datainnsamling	36

1. Introduksjon

«*Kunnskap er fremtidens olje*»

Erna Solberg, 21.01.2014, Arctic Frontiers

I likhet med statsministerens utsagn er det flere som mener at det norske næringslivet er i en endring, og at vi som nasjon går fra en ressursbasert økonomi til en kunnskapsbasert økonomi. I en pressemelding utgitt i februar 2016 støtter Produktivitetskommissjonen statsministerens utsagn (NOU:2016). De ytrer et ønske om å etablere en sterk og konkurransedyktig kunnskapsøkonomi i Norge på bakgrunn av nedgang i ressursbaserte næringer. Dersom Norge skal kunne bli konkurransedyktige på dette området er det naturlig å anta at man må styrke og utvikle landets immaterielle ressurser. Økt satsning på utvikling av kunnskap og kompetanse i kunnskapsintensive næringer vil derfor være helt essensielt for en velfungerende kunnskapsbasert økonomi.

Et kunnskapsbasert næringsliv består i stor grad av kunnskapsintensive organisasjoner. I kunnskapsorganisasjoner er det menneskene som i hovedsak eier, bærer og skaper kunnskapen (Andresen og Sæther, 2002). Elkjær (2000) omtaler slike kunnskapsarbeidere som høyt utdannede medarbeidere som jobber innenfor områder som kjennetegner kunnskapsorganisasjonens nøkkelområder. En type virksomhet som i økende grad har fått betydning for kunnskapsøkonomien er konsulentvirksomheter. Konsulentvirksomheter faller inn under kategorien av kunnskapsintensive organisasjoner fordi konsulentselskaper selger ut tjenester basert på ansattes kunnskap. Konsulentene blir ansett for å være betydelig bidragsyttere til innovasjon og verdiskapning i næringslivet og samfunnet generelt. De fungerer både som koblere av kunnskap mellom organisasjoner og kunnskapsfelt, samt som kilde til læring og utvikling i norsk næringsliv og offentlig sektor (Chaffey, 2012). Da konsulenter fungerer som kunnskapsspredere i samfunnet er det viktig å ha fokus på utdanning og videreutvikling av kunnskap, slik at disse kunnskapsarbeiderne klarer å møte dagens og morgendagens utfordringer. I dag opererer konsulentselskapene i svært konkurranseutsatte markeder noe som har ført til at også intern kompetanseheving er blitt et fokusområde for å opprettholde egen konkurranseevne på sikt.

Et selskap har flere aktuelle differensieringsstrategier de kan benytte seg av for å optimalisere intern kunnskap og kompetanse. Interne kurs og opplæringsprogrammer er en vanlig metode for å skape kunnskapsutvikling i organisasjoner. Dette er eksempler på formell arbeidsplasslæring, der individets læring på arbeidet skjer innen formelle rammer og det er en

satt plan over kunnskapen som skal formidles (Elkjær og Wahlgren, 2006; Garrick, 1998). En annen metode for å utvikle individets kunnskap er ved å tilrettelegge for uformell læring, der læring forekommer uten at det er intensjon om å lære (Garrick, 1998). I litteraturen er forskere uenige om hvilken av disse formene for læring som bør vektlegges når en organisasjon skal satse på å øke intern kunnskap og kompetanse. Uavhengig av hvilke former for læring organisasjoner velger så påpeker Filstad (2010) at kunnskap først får sin verdi når den blir anvendt i praksis, og kun da vil kunnskap kunne kalles kompetanse. Dette tilsier at organisasjoner bør ha fokus på utvikling av kunnskap gjennom praksis, altså kompetanseutvikling, da målet er at de ansatte skal kunne benytte seg av kunnskapen i sitt daglige arbeid. Oppnår man kompetanseutvikling gjennom læring argumenterer Tynjälä (2008) at det kan føre til at ansatte utvikler ny arbeidspraksis. Skal individer benytte ny arbeidspraksis aktivt i sin arbeidshverdag vil det være rimelig å anta at de må føle opplevd mestring ved gjennomføring av dette, for å vedlikeholde arbeidspraksisen.

Kunnskapsorganisasjonen Norconsult ønsker gjennom et internt opplæringsprogram å lære ansatte opp til å bli prosessledere, hvor innovasjon og kreative tenkning i prosesser er i hovedfokus. Organisasjonen har gjennom sitt interne opplæringsprogram lagt vekt på praktiske tilnærminger til formell arbeidsplasslæring, med mål om at deltakere av programmet skal utvikle ny arbeidspraksis som følge av opplæringen. Opplæringsprogrammet er valgt som case i denne oppgaven, og vil bli gjennomgått i sin helhet i kapittel 3.

Vi har altså en kunnskapsintensiv organisasjon som velger en formell form for arbeidsplasslæring som sin primærstrategi for å utvikle ny arbeidspraksis innen prosessledelse hos sine ansatte. Da forskere er uenige om hvilken form for læring man bør velge for å optimalisere intern kunnskap og kompetanse, er det interessant å studere om denne strategien kan fasilitere utvikling av ny arbeidspraksis.

1.1 Formål og problemstilling

I denne oppgaven søker jeg å belyse om en praktisk tilnærming til læring gjennom et internt opplæringsprogram bidrar til ansattes kompetanseutvikling og utvikling ny arbeidspraksis. I den forbindelse vil oppgaven undersøke om en slik omfattende satsing vil utgjøre en endring på individnivå gjennom ansattes utvikling og mestring. I samarbeid med casebedriften Norconsult, har jeg foretatt en kvalitativ undersøkelse som søker å besvare følgende problemstilling:

«Hvordan har en praktisk tilnærming til formell arbeidsplasslæring bidratt til kompetanseutvikling, mestring og utvikling av ny arbeidspraksis?»

Det er også utarbeidet tre forskningsspørsmål som skal bidra å belyse problemstillingen, disse blir presentert i kapittel 2.4.

1.2 Oppgavens bidrag og relevans

Som nevnt i introduksjonen er det et økende behov for kunnskaps- og kompetanseutvikling både på et makro og mikro nivå for å bygge en sterk kunnskapsøkonomi. Forskning på kompetanseutvikling i organisasjoner, samt hvordan og hvorfor individer lærer og hvilket utbytte de ansatte får av intern opplæring er derfor svært relevant for å kunne møte dette behovet. På denne måten har oppgaven et relevant bidrag for å forstå kompetanseutvikling på et mikro nivå i kunnskapsintensive organisasjoner.

Oppgaven er relevant for å videreutvikle teori vedrørende arbeidsplasslæring og dens relasjon til utvikling av arbeidspraksis. I litteraturen skilles det mellom formell og uformell arbeidsplasslæring (Garrick, 1998) og det diskuteres hvilken av disse formene for læring som bør vektlegges i organisasjoner. Flere forskere argumenterer for at det er den uformelle arbeidsplasslæringen som i størst grad er overførbart til reell arbeidspraksis (Filstad, 2010b) og dermed bør vektlegges av organisasjoner for å oppnå kompetanseutvikling hos ansatte (Brown et. al., 1989; Lave, 1988). Denne oppgaven undersøker derimot om formell arbeidsplasslæring evner å formidle kunnskap og kompetanse som enkelte forskere argumenterer for at ofte tilegnes gjennom uformell læring.

Oppgaven har også et empirisk bidrag til forskning som undersøker hvilken påvirkning læring i praksis og læring i sosial praksis har på kunnskaps- og kompetanseutvikling (se: Billett et. al., 2005; Collin, 2002; Collin og Valleala, 2005; Eraut, 2004, 2004b). I tillegg bidrar oppgaven med empiri som kan bidra til å underbygge eksisterende forskning på Banduras (1982) teorier vedrørende mestringsforventning. Oppgaven underbygger også Ellströms

(2001) teorier som handler om hvordan læring på ulike nivå bidrar til endring av arbeidspraksis.

Norconsult vil kunne ha nytte av oppgavens praktiske bidrag, da de vil få innsikt om det er samsvar mellom selskapet ønskede utbytte og det virkelige utbytte hos deltakerne i programmet. Studien vil også kunne belyse i hvor stor grad den praktiske delen av programmet bør vektlegges. Videre vil oppgaven kunne gi en indikasjon til andre bedrifter som ønsker å fasilitere kompetanseutvikling, mestring og utvikling av arbeidspraksis.

Oppgaven kan benyttes som et fundament for å vurdere hvilke typer læring og strategier som kan benyttes i forbindelse med arbeidsplasslæring.

1.3 Begrepsavklaring

Innledningsvis ble flere begreper som vil være sentrale for denne oppgaven og problemstillingen introdusert. Oppgaven søker å utforske kompetanseutvikling, mestring og utvikling av ny arbeidspraksis hos deltakere som gjennomført et praktisk rettet opplæringsprogram. Her følger en kort gjennomgang av noen sentrale begreper som blir benyttet i oppgaven.

Praktisk tilnærming: I denne oppgaven vil «praktisk tilnærming» bety metoder, teknikker eller utførelse som er av praktisk natur. Det vil si at noe gjennomføres fysisk, fremfor kun kognitivt. I kapittel 2.2.4 vil «læring i praksis», som er en form for praktisk tilnærming til læring, bli presentert mer helhetlig.

Arbeidsplasslæring: Med «arbeidsplasslæring» menes det her enhver form for læring på individ nivå som skjer i forbindelse med en arbeidssituasjon (Elkjær og Wahlgren, 2006). «Arbeidsplasslæring» er altså læring som skjer på kurs, utdanningsprogram, læring ved å gjøre arbeidsoppgaver og ved at man lærer fra kolleger i arbeidssituasjoner.

Formell arbeidsplasslæring: «Formell arbeidsplasslæring» er arbeidsplasslæring som skjer i strukturerte former. I «formell arbeidsplasslæring» har man stor grad av kontroll over hva som læres, og hvordan dette læres bort (Garrick, 1998). Et typisk eksempel på formell arbeidsplasslæring er kurs av ansatte.

Kompetanseutvikling: Begrepet benyttes for å beskrive prosessen hvor et individ eller en gruppe manifesterer ny kunnskap i praktisk utførelse (Filstad, 2010). Et eksempel på dette er om en ansatt leser en instruks over hvordan man skal benytte et IT-program, og så bruker denne kunnskapen i praksis.

Mestring: Beskriver individets opplevelse av det å gjennomføre en oppgave eller en utfordring (Vilfladt og Hopen, 2004). Nærmere bestemt beskriver «mestring» at for eksempel en oppgave ble gjennomført på en god måte, og at personen som gjennomførte oppgaven hadde kontroll, indre ro og beherskelse.

Arbeidspraksis: Benyttes i oppgaven for å beskrive hva en ansatt gjør under sitt daglige arbeid. Et eksempel på «arbeidspraksis» kan være at en ansatt følger en gitt prosedyre. Endring og utvikling av «arbeidspraksis» kan derfor enten være at en ansatt endrer på måten prosedyren blir fulgt, eller at gjennomføringen skjer uten å benytte prosedyren.

Opplæringsprogrammet: I denne oppgaven vil opplæringsløpet som studeres bli omtalt som «opplæringsprogrammet» eller bare «programmet». Benevnelsen «programmet» blir benyttet internt i organisasjonen, samt at andre begreper som «kurs» og «seminar» er utbredte og bærer med seg assosiasjoner. Kurs eller seminar vil i mange sammenhenger karakterisere kunnskapshevende aktiviteter, men i et kortere tidsrom og et mer formelt preg. Ved å beskrive opplæringsløpet som «opplæringsprogrammet» ønskes det å poengtere varigheten, omfanget og karakteren til programmet.

Prosessleder: I Norconsult kan man lede prosesser uten å ha fullført opplæringsprogrammet som blir studert i denne oppgaven. Begrepet «prosessleder» blir derimot benyttet i denne oppgaven for å beskrive en ansatt som har fullført programmet. Å kunne «prosessledelse med innovasjonskomponent» vil derfor si at man har fullført utdanningen, da hovedfokuset til programmet er å utdanne ansatte til å lede innovasjonsprosesser. En deltaker som har fullført utdanningen kan likevel gjennomføre «prosessledelse uten innovasjonskomponent» dersom prosesslederen ønsker det. Valg av begrep er gjort på bakgrunn av å danne forståelse av svarene som ble gitt under intervjuene.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er videre delt inn i seks hoveddeler; teori, casebeskrivelse, metode, analyse, diskusjon og konklusjon. I kapittel 2 presenteres det teoretiske rammeverket for oppgaven, der begreper som kunnskap, kompetanse, læring og mestring vil bli utledet. Det er også utarbeidet tre forskningsspørsmål på bakgrunn av teorigjennomgangen, disse blir presentert i delkapittelet 2.4. I kapittel 3 blir det gitt en casebeskrivelse av Norconsult og opplæringsprogrammet, dette for å gi leseren et klarere bilde angående det som skal studeres. Videre i kapittel 4 presenteres oppgavens forskningsdesign og det redegjøres for metodevalg og fremgangsmåten som er benyttet i denne studien. Så følger analysen og tolkninger knyttet

til funnene i datamaterialet i kapittel 5. Deretter følger diskusjon i kapittel 6, der funnen fra analysen diskuteres opp mot teorien som ble presentert i kapittel 2, med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene. Avslutningsvis i kapittel 7 besvares problemstillingen for denne studien, samt implikasjoner, svakheter ved studien og anbefalinger for videre forskning.

2. Teoretisk rammeverk

Problemstillingen setter fokus på kompetanseutvikling gjennom et praktisk orientert opplæringsprogram, og hvorvidt deltakere mestrer og utvikler ny arbeidspraksis på bakgrunn av denne formen for kompetansetilegnelse. I denne delen av oppgaven vil det bli gitt en oversikt over relevant teori og litteratur som kan bidra til å belyse problemstillingen. Målet er å danne et rammeverk som kan benyttes for å beskrive og forstå hvordan kompetanse utvikles og tas i bruk gjennom arbeidspraksis sett fra deltakernes ståsted.

Sentrale begreper for både problemstillingen og forskningsspørsmålene er betegnelser som kunnskap, kompetanse, læring, arbeidsplasslæring, uformell/formell læring, praktisk læring, sosial praksis og mestring. Teori- og litteraturutvalget stammer fra fagfelt som psykologi, organisasjonsteori, voksenutdanning og pedagogikk, management og har som mål å danne en nyansert og hensiktsmessig forståelse av fenomenene som skal undersøkes.

Kapittelet er delt inn i tre hoveddeler. I kapittel 2.1 introduseres kompetansebegrepet der det argumenteres for at kompetanse er kunnskap som har fått verdi gjennom anvendelse i praksis. Videre i kapittel 2.2 ses kompetanseutvikling i lys av læring, og hvilke former for læring som kan benyttes for å oppnå kompetanse. Avslutningsvis i kapittel 2.3 presenteres mestring og fenomenets relasjon til mestringsforventning og relasjoner mellom kompetanseutvikling og opplevd mestring.

2.1 Kompetanse som kunnskap i praksis

For å få en forståelse av kompetanse som kunnskap i praksis er det viktig å introdusere kunnskapsbegrepet. Innenfor organisasjonsteoretiske disipliner blir kunnskap ansett som hovedressursen for organisasjoner vedrørende overlevelse og suksess (Filstad og Gottschalk, 2009; Garud og Kumaraswamy, 2005; Gotvassli 2015). Dette fordi det er de kunnskapstunge medarbeiderne som i hovedsak eier, bærer og skaper kunnskap i kunnskapsorganisasjoner (Andersen og Sæther, 2002). I slike organisasjoner er det kunnskap og dens fremtreden i arbeidsoppgavene som er den kritiske suksessfaktoren, og der sluttleveransen gjerne skjer via komplekse og unike tjenester eller produkter (Grund, 2006). Den historiske diskusjonen vedrørende kunnskapsbegrepet har sin bakgrunn i epistemologi, som er læren om kunnskap og kunnskapstilegnelse (Gotvassli, 2015). Begrepet kunnskap har fått mye akademisk oppmerksomhet, og berører mange disipliner. Det vil ikke være hensiktsmessig å søke å danne et komplett bilde av kunnskapsbegrepet i forbindelse med denne studien. Derimot vil

det å danne seg en anvendbar forståelse av begrepet være til hjelp da studien søker å blant annet undersøke hvordan individer i et opplæringsprogram tilegner seg kunnskap og kompetanse gjennom læring.

Filstad og Gottschalk (2009) beskriver kunnskap som informasjon kombinert med tolkning, refleksjon og kontekst. En måte å formidle kunnskap på kan være gjennom informasjonsgjengivelse. Basert på dette perspektivet vil først informasjonen bli formidlet, for så å bli tolket, reflektert over og satt i kontekst av mottakeren før informasjonen blir omgjort til kunnskap. Dersom man vurderer Baches (2002:249) definisjon av kunnskap:

«sammenblanding av erfaringer, verdier, kontekst, informasjon og ekspertinnsikt som gjør det mulig å vurdere og ta inn over seg nye erfaringer og informasjon», får man enda et nytt perspektiv på kunnskap. Her ser man at erfaringer og ekspertinnsikt spiller en sentral rolle.

Definisjonene til Filstad og Gottschalk samt Bache berører to sentrale grupperinger: taus og eksplisitt kunnskap. Eksplisitt kunnskap uttrykkes gjennom språk, og formidles ofte gjennom ord, tall og symboler (Filstad, 2010). I stor grad er denne kunnskapen nedfelt skriftlig, og er i hovedsak basert på akademiske prestasjoner (Filstad, 2010). Dette er kunnskap som allerede er kjent, og dermed er dette kunnskap som er lett å videreformidle. På engelsk karakteriseres denne formelle formen for kunnskap som *know-what* (Smith, 2001), og *know-why* (Gotvassli, 2015). I tillegg har kunnskap også en taus dimensjon da det ikke er alt vi vet og kan som lar seg formidle gjennom ord. Begrepet taus kunnskap ble introdusert av Polanyi (1966), som påpekte at mennesker kan mer enn de kan fortelle. Utgangspunktet for begrepet er at det eksisterer aspekter ved kunnskap som er vanskelige eller umulige å beskrive eller formidle med ord, og derfor ikke lar seg skrive ned for videre kunnskapsdeling. Taus kunnskap er som navnet tilsier taus, og for å formidle den bruker man kroppsspråk, viser gjennom handlinger, praktiserer sammen eller andre former for ikke-språklige kommunikasjonsformer (Filstad, 2010). Nonaka og von Krogh (2009) forklarer at taus kunnskap er kunnskap som ikke lar seg artikulere, og som er bunnet til sanser, bevegelsesevner, fysiske opplevelser, intuisjon og tommelfingerregler. Taus kunnskap er derfor den erfaringsbaserte viten som er forankret i praksis, på engelsk omtalt som *know-how* (Smith, 2001), og omhandler enkelte dimensjoner av hvordan for eksempel arbeidsoppgaver skal løses (Gotvassli, 2015).

Ulike disipliner setter krav til formidling av enten eksplisitt eller taus kunnskap, eller en kombinasjon av disse. I de fleste tilfeller kombineres formidlingen av taus og eksplisitt kunnskap, og dette kan gjøres ved bruk av praktiske eksempler, praktisk deltakelse, samt tilgang til informasjon eller teori som kan relateres til praksisen. I kunnskapsformidling kan

det være nyttig å ikke separere eksplisitt kunnskap fra den tause, da disse to formene for kunnskap i mange tilfeller komplementerer hverandre (Eraut, 2000). Det handler altså om å finne balansen mellom eksplisitt- og taus kunnskap, fordi det å utøve kunnskap både handler om hva som skal gjøres og hvordan det skal gjøres (Eraut, 2000). Når et individ «utøver kunnskap» er det nettopp denne kombinasjonen av eksplisitt kunnskap (informasjon) som kombineres med taus kunnskap som erfaringer, intuisjon og kontekst. Utøvelsen av denne kombinasjonen vil i mange sammenhenger bli omtalt som kompetanse.

Kompetanse kan defineres som kunnskap, ferdigheter og evner som anvendes for å løse eller mestre oppgaver og utfordringer (Thune et. al., 2011). Det handler i stor grad om evnen til å anvende eksisterende kunnskap, men også evnen til å tilegne seg ny kunnskap og ferdigheter. Kompetanse manifesteres i utøvelse, mens kunnskap kan i teorien eksistere uten at den anvendes (Thune et. al., 2011). De direkte målbare resultatene til et individ vil dermed være avhengig av individets kompetanse, og ikke individets kunnskap alene. Da kunnskap kan eksistere uten at den anvendes, vil det si at kunnskap ikke er like utsatt for ytre påvirkning på samme måte som kompetanse er. Dersom det introduseres nye rutiner, nye arbeidspraksis eller endring i organisasjonsstruktur vil ikke dette direkte påvirke arbeidstakers kunnskap (den tidligere kunnskapen er der fremdeles), men derimot kan dette påvirke deres evne til å utføre arbeidet; deres kompetanse. Dette summeres i sitatet tatt fra Dianne Mulcahy (2000:521) «Rather than regarding competence as something individuals or organizations have, it might be better to regard it as something that they do (...) Perhaps we should think more in terms of competence through work than for work.».

Kunnskapsutvikling, kompetanseutvikling og læring er knyttet sammen ved at det eksisterer en relasjon mellom disse tre fenomenene. En medarbeider som tilegner seg ny kunnskap gjennom læring vil kunne utvikle sin kompetanse videre: «(...)competence and its development, theory and skill are enacted as praxis[sic]; underpinning knowledge and performance are not separate but integrated» (Bound og Lin, 2013:415). På bakgrunn av at kunnskapsutvikling kan føre til kompetanseutvikling, og at kompetanse er kunnskap i praksis, vil dette medføre at ny kunnskap manifestert i kompetanse kan resultere i endring av etablert praksis (Filstad, 2010b). Dette er et viktig poeng, da det sier noe om hvilke fokus læring bør ha på kompetanseendring. Dersom målet med kunnskapsutvikling og læring i et organisasjonsperspektiv er å endre etablert arbeidspraksis, bør man ergo ha et fokus på kompetanseutvikling.

Begrepene som nå er gjennomgått har sentral relevans for studien. Oppgavens utgangspunkt er et opplæringsprogram i regi av en kunnskapsorganisasjon, hvor målet er at deltakere i programmet skal oppnå økt kompetanse innen et felt. Kompetansen som ønskes oppnådd er en kombinasjon av eksplisitt og taus kunnskap. Det antas videre at å formidle kunnskap og fasilitere kompetanseheving, i relasjon til opplæringsprogrammet, hovedsakelig baserer seg på formidling av taus kunnskap.

2.2 Kompetanseutvikling gjennom læring

For en organisasjon er læring sentralt og har betydning både for enkeltindivider og organisasjoner, fordi det bidrar til utvikling, endringsdyktighet, innovasjon og konkurransefortrinn (Filstad, 2010). I likhet med kunnskap, er læring et begrep som er svært hyppig benyttet i dagligtale. Man forstår læring som en prosess hvor et individ tilegner seg eller utvikler ny kunnskap. Som vi skal se nærmere på her kan læringsbegrepet spesifiseres ytterligere for å få frem de nyansene som behøves for å belyse spesifikke situasjoner hvor læring finner sted. Hvilke former for læring som bør benyttes av en organisasjon for å best øke intern kunnskap er et felt i stadig utvikling. Å ha en oversikt over begreper som organisasjonslæring, arbeidsplasslæring, uformell og formell læring, læring gjennom praksis, sosial praksis og så videre vil derfor være nyttige når man skal foreta en studie som blant annet omhandler opplæring av ansatte.

Læringsbegrepet blir omtalt mye i organisasjonslæringslitteraturen. Filstad (2010) presiserer i boken «*Organisasjonslæring- fra kunnskap til kompetanse*» at kunnskap og læring først får verdi når disse ses i en sammenheng, da begge fenomenene er avhengige av hverandre dersom målet er å oppnå kompetanse. Forskning på læring i et organisasjonsperspektiv skjer i flere fagfelt, og det er et emne hvor flere begreper er tett relatert og hvor de i flere sammenhenger overlapper hverandre (Elkjær et. al., 2007). Til tross for eksisterende forskning på læring i et organisasjonsperspektiv eksisterer det ikke en universell enighet vedrørende begrepene (Elkjær, et. al., 2007). Et mangfold av ulike organisasjoner ser på læring som et viktig verktøy for å øke interne ressurser, leveransedyktighet og effektivitet. Fra kapittel 2.2.1 til 2.2.4 vil ulike læringsbegrep bli presentert ytterligere.

2.2.1 Arbeidsplasslæring

Organisasjonslæring og arbeidsplasslæring er begge begreper som i stor grad overlapper hverandre, altså at man lærer i organisasjonen eller på arbeid, men de har opphav fra to forskjellige forskningsfelt (Elkjær og Wahlgren, 2006). Organisasjonslæring har sine røtter fra organisasjons- og ledelsesforskning, og innen dette feltet blir læring sett i perspektiv av organisasjonen som en helhet, der læring bidrar til å utvikle organisasjonen.

Arbeidsplasslæring har sine røtter fra studier av voksenutdanning/opplæring, med et klart fokus på at det er individet som lærer (Elkjær og Wahlgren, 2006). Organisasjonslæring kan i hovedsak betraktes som læring som omfatter hele organisasjonen, og vil dermed være delvis en akkumulasjon av arbeidsplasslæring og andre eksterne faktorer som tilpasning til marked, konkurranse, politisk reform med mer (Elkjær og Wahlgren, 2006). Arbeidsplasslæring vil derimot foregå på individnivå i form av læring ved hjelp av blant annet kurs, etterutdanning eller i reelle arbeidssituasjoner (Elkjær og Wahlgren, 2006). I denne studien er det nettopp læring på individnivå som er relevant, da det er læringsutbyttet hos individene i et opplæringsprogram som undersøkes, fremfor organisasjonens utbytte. Opplæringsløpet som studeres er et eksempel på individuell arbeidsplasslæring. Det er likevel viktig å poengtere at det overordnede målet for opplæringsprogrammet på lang sikt er organisasjonslæring, selv om dette ligger utenfor studiens hovedfokus. Den akkumulerte arbeidsplasslæringen kan med andre ord fasilitere organisasjonslæring på sikt dersom det legges til rette for dette og forholdene tillater det.

2.2.2 Uformell og formell læring

Uformell læring skiller ofte fra andre former for læring da læringen forekommer uten at det foreligger en intensjon om å lære (Garrick, 1998). Denne formen for læring er knyttet til det sosiale aspektet, det at man lærer gjennom interaksjon med andre gjerne i reelle arbeidssituasjoner (Filstad, 2008). Formell læring tilsvare skolelæring, kurs eller videreutdanning fordi man i formell læring gjerne har en plan over hva som skal læres samt kontroll over hvordan læringen blir formidlet (Garrick, 1998). Begrepene overlapper hverandre i enkelte læringskontekster. For eksempel kan uformell læring oppstå gjennom læring som foregår i omgivelsene til aktiviteter som har et mer formelt formål. I et opplæringsprogram kan det forekomme uformell læring selv om konteksten er formell, fordi individene som deltar kan lære ny kunnskap fra andre uten at det var en intensjon om at denne kunnskapen skulle tilegnes. Uformell læring finner derfor ofte sted i et bredere spekter av sammenhenger

enn formell læring (Eraut, 2004). De to ulike læringsformene har derfor også et ulikt fokus på hvilken type kunnskap som formidles. Formell læring vil tradisjonelt sett benyttes ved formidling av eksplisitt kunnskap, mens uformell læring gjerne omfatter både eksplisitt og taus kunnskap. Eksempler på dette vil være at eksplisitt kunnskap som «hvordan benytte standardiserte IT-systemer» gjerne formidles ved formell læring. Arbeidstakere formidles derimot gjerne taus kunnskap som «hvordan implementere IT-systemet i en presentasjon» ved uformell læring gjennom observasjon av medarbeidere/ledere og så videre. Det siste eksempelet er altså et eksempel på arbeidsplasslæring, som ofte forekommer uten faste rammer, og ergo i stor grad er uformell (Filstad, 2010).

Filstad (2010b) påpeker at formell læring i mange sammenhenger vil finne sted utenfor de sosiale kontekster og relasjoner som naturlig oppstår når medarbeidere praktiserer og utøver arbeidsoppgaver sammen. Hun argumenterer for at den naturlige utfordringen er at kunnskap som er tilegnet ved formell læring får sin anvendelse i kontekster som: utførelse av arbeidsoppgaver, kommunikasjon, diskusjon og meningsutveksling med andre, samt å praktisere med andre. Disse kontekstene er nettopp hvor uformell læring gjerne finner sted. Fra et læringsperspektiv finnes det flere synspunkter. Collin (2002) påpeker at det er viktig å kombinere uformell og formell læring på arbeidsplassen. For å møte utfordringen som påpekes av Filstad (2010b) vil en kombinasjon av læringsformene dekke flere behov og vil kunne være mer ettertraktet fra flere ståsted. Dersom kombinasjonen av uformell og formell læring komplementerer hverandre optimalt vil man kunne se en økt nytteverdi av læringen. Opplæringsprogrammet som skal studeres er av formell art, det vil si at programmet har en intensjon om å lære bort spesifikk kunnskap. Det er derfor interessant å se hvordan Filstads teorier stemmer overens med funnene. Er alle former for formell læring likeverdige, eller finnes det måter å benytte formell læring som takler utfordringene Filstad påpeker?

Studier av læring i praksis har vist at uformell arbeidsplasslæring er den vanligste måten for ansatte å lære på, og er benyttet i mye større grad enn formell læring hvor ansatte trekkes bort fra arbeid for å læres opp (Collin, 2002). Det blir sagt i artikkelen til Aarkrog (2005) at flere forskere har argumentert for at uformell læring bør ilegges større vekt på arbeidsplassen. Å anta at formell læring er direkte overførbart til utvikling av arbeidsrelatert kunnskap og kompetanse er altså ikke nødvendigvis riktig. Enkelte forskere går så langt at de er usikre på om formell opplæring i det hele tatt er nødvendig for å tilegne seg egenskaper for å praktisere. De argumenterer for at læring må ses i sammenheng med arbeidet som skal påvirkes, og at læringen derfor ikke kan overføres (Brown et. al., 1989; Lave, 1988). Bakgrunnen for

påstanden bunner ut i meningen om at det i større grad handler om hva mennesket er i stand til å gjøre, altså gjennom å praktisere, fremfor den eksplisitte kunnskapen de besitter. Flere nordiske forskere påpeker at uformell arbeidsplasslæring ikke nødvendigvis bør erstatte formell læring, men at de to kan komplementere hverandre (Aarkrog, 2005; Bottrup, 2005; Jørgensen, 2004). Det er vanskelig å vurdere hvorvidt en basis i formell læring er nødvendig for effektiv uformell læring i arbeidssammenheng, eller om den nødvendige kunnskapsformidlingen i sin helhet kunne skjedd i form av uformell læring. I denne studien vil dette være hensiktsmessig å vurdere fokuset på uformell og formell læring med utgangspunkt i kunnskaps- og kompetanseutviklingen som ønskes oppnådd. Arbeidsplasslæring knyttes til det å tilegne seg jobbrelevante ferdigheter, som i stor grad kan kobles opp mot uformell læring av taus kunnskap. Arbeidsplasslæring bygger til tross for dette også til dels på prinsipper fra formell læring, som behovet for generell kunnskap (Filstad, 2010). Metoder som læring gjennom praksis befinner seg i grenseland mellom arbeidsplasslæring og «skole-basert» læring, hvor implementeringen av den praktiske læringen avgjør i hvor stor grad hver av disse måtene å lære på vektlegges. Dersom målet er å utvikle arbeidsrelatert kompetanse, altså kompetanse til å utføre spesifikke oppgaver, er det interessant å se hvilke former for læring som best fasiliterer dette.

2.2.3 Ulike former for arbeidsplasslæring

I teorien om arbeidsplasslæring blir læring ofte sett på som innovativt og utviklende fremfor en reproduserende aktivitet, fordi læring på arbeidsplassen i stor grad blir karakterisert som utvikling av nye metoder, ny praksis og nye produkter (Tynjälä, 2008). Reproduserende læring betyr at det man lærer er kunnskaper og ferdigheter som alt befinner seg i bedriften (Ellström, 2005). Utviklende læring er læring av helt ny kunnskap og ferdigheter som er utviklet av individer eller grupper i organisasjonen (Ellström, 2005). En annen kategorisering av arbeidsplasslæring er gjort på bakgrunn av hvilken frihet arbeidstakere har vedrørende sine arbeidsoppgaver. Disse kategoriene omhandler i hovedsak uformell arbeidsplasslæring. Det skilles i denne sammenheng blant annet mellom «adaptive» og «developmental» arbeidsplasslæring (Ellström, 2001). Ved «adaptive» arbeidsplasslæring er arbeideren begrenset til å lære nye måter å takle velkjente problemer ved å endre måten man benytter eksisterende metoder på. Arbeidsoppgaver som tillater «developmental» arbeidsplasslæring kan derimot føre til at en arbeider lærer eller utvikler nye metoder for å takle eksisterende problemer. Disse, samt øvrige distinksjoner blir presentert i følgende oversik fra Ellström (2001) på neste side:

Levels of learning as a Function of the Scope of Action That Exists with Respect to Different Aspects of the Work-Learning Environment				
Aspects of Work-Learning Situation	Levels of Learning			
	Adaptive Learning		Developmental Learning	
	<i>Reproductive</i>	<i>Productive, Type I</i>	<i>Productive, Type II</i>	<i>Creative</i>
Tasks	Given	Given	Given	Not given
Methods	Given	Given	Not given	Not given
Results	Given	Not given	Not given	Not given

Table 1: Levels of Learning (Ellström, 2001)

Kort forklart gir tabellen en oversikt over hvilken læring som finner sted basert på hvilke aspekter ved arbeidsoppgavene arbeideren kan evaluere og endre/utvikle i forbindelse med utførelse av sine oppgaver. For eksempel vil en arbeider med et sett faste rutinemessige oppgaver har tilgang til «reproductive» arbeidsplasslæring. Dersom arbeideren derimot selv må tolke resultatet etter oppgaven er utført, kan vedkommende evaluere hva som gikk bra/dårlig ved gjennomførelsen. Dermed vil arbeideren ha mulighet til å vurdere hvordan metodene ble benyttet for å løse problemet, som karakteriseres som «productive, Type I» arbeidsplasslæring. Dette vil for eksempel være når arbeidere har ansvar for å forbedre/effektivisere formaliserte prosedyrer (Adler og Cole, 1993). Det er viktig å poengtere at man bør søke en situasjon hvor arbeidere utfører oppgaver som innebærer både «adaptive» og «developmental» arbeidsplasslæring, da mange arbeidere utfører både rutine- og ikke-rutinebaserte oppgaver (Ellström, 2001).

Videre trekker Ellström (2001) frem ulike faktorer som kan påvirke arbeidsplasslæring, og noen av disse vil bli presentert her. *Arbeidsoppgavens læringspotensial* omhandler i hvilke karakteristikk ved en arbeidsoppgave som må være til stede for å fasilitere arbeidsplasslæring. Oppgaver som tilstrekkelig komplekse, varierte eller tillater arbeideren kontroll over egne valg under gjennomførelsen er blant faktorer som kan påvirke læringspotensialet. *Muligheter for tilbakemelding, evaluering og refleksjon over egne valg* er også trukket frem som sentralt for arbeidsplasslæring. Ellström (2001) argumenterer for at tilbakemeldinger, evalueringer og refleksjon ofte blir gjort ved bruk av målsetninger. Det argumenteres videre for at til tross for at målsetninger i visse sammenhenger er lite nyttige ved f.eks. evaluering, da mål kan endre seg eller redefineres, vil en uklar målsetning kunne gagne læringsprosessen dersom arbeidsoppgavene muliggjør «developmental» arbeidsplasslæring. Dette fordi uklare eller ikke-definerte målsetninger gjerne fasilitere den

evaluering og refleksjon som er sentrale ved «developmental» arbeidsplasslæring (Dewey, 1933; Engeström, 1987, 1999). *Læringsressurser* omhandler hvordan forholdene er lagt til rette for at en arbeider skal kunne delta i arbeidsplasslæring. Dette omfatter objektive faktorer som tid avsatt til læring, men også subjektive faktorer som arbeiderens forutsetninger for å lære i en spesifikk sammenheng (Ellström, 2001). Ellström (2001) argumenterer videre for at erfaringsbasert læring forutsetter konseptuelle verktøy og eksplisitt kunnskap, men at dette ikke tar høyde for at erfaringsbasert læring ofte innebærer oppgaver med komponenter av taus kunnskap. Det som trengs for å løse dette problemet er etablerte systemer for formell arbeidsplasslæring og trening som skal fasilitere uformell arbeidsplasslæring (Ellström, 1994). *Formalisering av arbeidsprosessen* omhandler i hovedsak nedskrevne regler og instruksjoner for gjennomføring (Ellström, 2001). Dette blir ofte gjort i arbeid hvor standardisert gjennomføring søker å blant annet sikre kvalitet. Ellström argumenterer for at en slik formalisering reduserer arbeiderens evne til å videreutvikle metoder og hvordan disse benyttes i en arbeidsprosess, da det reduserer arbeidsoppgavens variasjonsgrunnlag. Det argumenteres for at dette kan skape holdninger som «gjør ting riktig» istedenfor «gjør riktige ting».

2.2.4 Læring gjennom praksis

Den tradisjonelle tilnærmingen til læring og kunnskapsutvikling baserer seg på at læring skjer gjennom individuelle kognitive prosesser, der individer får og lagrer ny informasjon som kunnskap for så senere å anvende den (Argyris og Schön, 1996; Elkjær, 2004; Filstad 2008; March og Simon, 1958). Ut fra dette ståstedet for læring kan man definere kunnskap som noe individet innehar, og som individet kan utvikle til kompetanse gjennom å inkludere ferdigheter, erfaringer, holdninger og verdier (Lai, 2004). I lys av dette tradisjonelle synet på læring vil formell læring av eksplisitt kunnskap i form av for eksempel kurs være en effektiv måte å øke kunnskapen til individer på. Opplæringsprogrammet som studeres kan overfladisk ses på som en kilde til ny informasjon som en deltaker kan omdanne til kunnskap og kompetanse. Men å presentere informasjon formidler ikke nødvendigvis erfaringsbasert viten om hvordan informasjonen skal benyttes, altså taus kunnskap. Som nevnt tidligere lar ikke taus kunnskap seg artikulere (Nonaka og von Krogh, 2009), og kan derfor ikke overføres fra en person til en annen på samme måte som eksplisitt kunnskap. Videre skal vi se på hvordan læring gjennom praksis kan bidra til å formidle taus kunnskap og erfaringsbasert viten.

Definisjonen til Brown og Duguid (2001:203) er nyttig når vi nå skal se på læring i lys av praksis: «by practice we mean, as most theorists of practice mean, undertaking or engaging

fully in a task, job or profession.» Med dette forstås det at læring i praksis forbindes med utførelse av kunnskap som skal læres. Et eksempel på dette er om en person blir bedt om å holde et kort foredrag med bruk av spesifikke teknikker, etter å ha blitt fortalt teknikkene i forkant. Man skiller altså da mellom den teoretiske gjennomgangen og den praktiske gjennomførelsen, da disse kan bli sett på som to separate måter å tilegne seg kunnskap på.

Praktisk tilnærming til læring er et studiefelt det har blitt forsket mye på, og ifølge Aarkrog (2005) er mange av disse studiene tett knyttet til læring på arbeidsplassen. I denne studien vil læring i praksis ses synonymt med at læringen skjer i reelle arbeidssituasjoner eller i praksissituasjoner som simulerer arbeidssituasjonen de lærende vil være i etter at opplæringen er over. Den sentrale rollen praktisk erfaring spiller for utvikling til profesjonell praktiker har bred aksept (Daley, 1999). En profesjonell praktiker lærer ikke å løse problemer kun ved å tilegne seg informasjon gjennom formell utdanning (Ryle, 1949), men kompetansen realiseres gjennom intuisjon som utvikles fra praktiske erfaringer (Claxton, 2000; Dreyfus and Dreyfus, 1986). Det kan argumenteres for at arbeidere i kunnskapsorganisasjoner skiller seg fra de rent praktiske yrkesgruppene på flere områder. Til tross for ulikheter er det rimelig å anta at flere momenter fra forskning på dette området vil være interessante ved studier av kunnskapsarbeidere. Dette fordi arbeidsoppgaver som gjennomføres av kunnskapsarbeidere også inneholder praktiske komponenter med krav til intuisjon og taus kunnskap. Læring på arbeidsplassen er i stor grad situasjonsbetinget og knyttet til konkrete kontekster (Collin, 2002). Det vil si at når man gjennomfører praktiske oppgaver er dette knyttet til arbeidsoppgaver i det daglige arbeidet. På denne måten utvikler man praktiske erfaringer som vil være viktige for å løse samme type oppgaver senere. Arbeidet i seg selv blir altså en viktig kilde til læring, gjennom utøvelse i praksis (Collin, 2002). Elkjær (2000) nevner at deltakelse i all praksis vil føre til en form for læring. Flere forskere har gjennom ulike studier klart å identifisere hvordan individer lærer på jobb, og de kan summeres opp slik; 1. ved å gjøre jobben i seg selv, 2. gjennom interaksjon med kollegaer, 3. gjennom å jobbe med kunder, 4. takle utfordrende og nye oppgaver, 5. gjennom refleksjon og evaluering av egen arbeidserfaring, 6. gjennom formell utdanning og 7. gjennom ekstra arbeidsoppgaver (f.eks. Billett et al., 2005; Collin, 2002; Collin og Valleala, 2005; Eraut, 2004, 2004b). I korte trekk ser man at majoriteten av individer knytter arbeidsplasslæring til en form for praktisk utførelse.

Kunnskap får først og fremst sin verdi gjennom testing og anvendelse i praksis, altså gjennom kompetanse. Læringsprosessen kan derfor sies å gjennomgå flere faser, fra kunnskap til

kompetanse (Filstad, 2010). At man har kompetanse til å løse konkrete oppgaver innebærer at man må lære å anvende kunnskap i konkrete situasjoner. På denne måten kan man koble læring, kunnskap og kompetanse til handlinger og arbeidsprosesser (Filstad, 2010). Kunnskap og kompetanse er forankret i konkrete situasjoner hvor de involverte er kompetente når oppgaver løses på en vellykket måte (Filstad, 2010). Kompetansebegrepet ble gjennomgått tidligere i kapittel 2.1, men det er igjen nødvendig å belyse det faktumet at kunnskapsutvikling og læring har som mål å utvikle ny eller økt kompetanse blant individer i organisasjonen. Dette setter igjen krav til læringsprosesser hvor kunnskapsdelingen skjer innen emner som er sammensatte og i stor grad baseres på taus kunnskap. Man kan derfor argumentere for at dersom kunnskap får sin verdi gjennom anvendelse i praksis, bør også læringsutbyttet måles etter hvordan de relevante arbeidsoppgavene løses i ettertid. Som det har blitt fremstilt er kunnskapsutvikling ofte et resultat av læring ved å gjennomføre/løse konkrete arbeidsoppgaver, og læring gjennom praksis vil derfor være hensiktsmessig og effektivt for organisasjonen.

2.2.5 Læring gjennom sosial praksis

Ved introduksjon av uformell arbeidsplasslæring ble det påpekt at denne formen for læring ofte forekommer i forbindelse med sosiale interaksjoner med andre kolleger. Å lære gjennom praksis som foregår i en sosial kontekst, altså at sosiale interaksjoner mellom individer danner grunnlaget for læring, kalles *sosial praksis* (Lave, 1999). Læring gjennom andre eller i grupper er en faktor som synes å fremme kunnskapsutveksling og deling av kompetanse, og dermed forbedre individers læring (Eraut, 2004). Evnen til å lære i samarbeid med andre mennesker, både innenfor og utenfor organisasjonen, utgjør ofte forskjellen mellom suksess eller fiasko. (Tynjälä, 2008) Ansatte som ikke utnytter andre ved utvikling kunnskap havner ofte bak andre ansatte som besitter slike evner (Slotte og Tynjälä, 2003). Forskere som Paavola et al. (2004) ser derfor på læring som en sosial prosess, der målet er å utvikle ny praksis, fremfor å sosialisere mennesker inn i eksisterende praksis. Dette perspektivet integrerer både det kognitive og det sosiale aspektet for læring (Tynjälä, 2008). På denne måte blir læring individuelt og sosialt, der individer må lære ny praksis sammen med andre. Lave og Wenger (1991) introduserte begrepet *situert læring*, hvor de i likhet med Paavola et. al. (2004) argumenterer for at all læring er situert i konkrete situasjoner og dermed i sosial praksis. I denne studien er læringskonteksten situert i opplæringsprogrammet, og læring gjennom sosial praksis skjer blant annet innenfor disse rammene. Et annet eksempel på læring

gjennom sosial praksis er interaksjoner mellom nybegynnere og eksperter. Ifølge Tynjälä (2008) er dette et viktig element i arbeidsplasslæring, da enkelte former for taus kunnskap er vanskelig å lære uten at man har kontakt med noen som besitter mer erfaring og kompetanse enn en selv.

En tradisjonell form for læring gjennom sosiale interaksjoner innebærer at en arbeidstaker drar nytte av erfaringer og kompetanse hos én eller flere erfarne «mestere» (Filstad, 2010). Dersom denne læringen skjer i relativt strukturerte former over en lengre periode, vil man kunne karakterisere læringen som en form for «mesterlære». Mesterlære omhandler relasjonen mellom en *mester*, som har kunnskap, og en *lærling* som har behov for å tilegne seg denne kunnskapen (Filstad, 2010). Her skjer kunnskapsutviklingen og læringen ved at lærlingen følger og arbeider med mesteren i hans/hennes arbeid, og det blir derfor ikke et klart skille mellom læring og bruken av kunnskap. Nielsen og Kvale (1999) beskriver at læringen knyttet til disse aktivitetene kan kategoriseres som (1) *Praksisfellesskap*, hvor lærlingen gradvis tilegner seg ferdighet og erfaring, og går fra å være perifer til fullverdig deltaker i arbeidet i et praktiskfellesskap. (2) *Lærlingen tilegner seg en faglig identitet* som følge av opparbeidet ferdighet, og man assosierer ofte dette med at lærlingen og mesteren danner et felles språk vedrørende faget. (3) *Lærling gjennom handling* angår lærlingens mulighet til å observere og imitere mestere(n) ved utførelse av arbeidet. (4) *Evaluering gjennom praksis* skjer når mesteren evaluerer lærlingens utførelse og gir tilbakemeldinger på arbeidet. I disse situasjonene forekommer læringen i direkte relasjon til arbeidet, og man tilegner seg kunnskap og ferdigheter som er direkte knyttet til den aktuelle disiplinen. Lærlingen får også tilgang til flere kunnskapskilder, enten gjennom mesteren, andre kolleger eller eventuelt andre mestere (Filstad, 2010). Mesterlære kan være aktuelt i situasjoner hvor en person søker kompetanseutvikling ved hjelp av mer erfarne kolleger, ledere, kursholdere mm.

Oppnåelse av kunnskapsutvikling, læring, og deling av taus kunnskap basert på sosial praksis krever at medarbeidere får tilgang til hverandre i en travel arbeidshverdag, slik får de praktisert, delt erfaringer og reflektert sammen (Filstad, 2008). Koblingen mellom refleksjon og læring er viktige faktorer for å fremme læring på arbeidsplassen (Ellström, 2001).

Refleksjon over praksis og informasjon kan gi muligheten til å skape en bedre forståelse av det man står ovenfor, og ved å dele refleksjonen kan man få tilgang til andres synsvinkler (Ellström, 2001). Denne formen for læring gjennom interaksjon bør ikke neglisjeres i forbindelse med kunnskapsutvikling. Donald Schöns begrep «reflection on reflection in action» søker å beskrive at læringsprosessen fremmes når man får anledning til å reflektere

over egen (og andres) praksis (i Raelin, 2007). Læring for individer og grupper på arbeidsplassen kan altså karakteriseres som en sosial aktivitet som blant annet krever samhandling og dialog i kombinasjon med utfordringer og refleksjon over tidligere erfaringer (Tynjälä, 2008). Dersom læring anses som en integrert og uatskillelig del av sosial praksis innebærer det at den lærte ferdigheten er et resultat av å engasjere seg i selve prosessen (Elkjær, 2000). Med dette forstås det at grupper som arbeider mot et felles mål, og med tilstrekkelig engasjement fra deltakere, vil sosiale interaksjoner og praksisutførelse medføre økt læring. Kombinasjonen av deltakelse i praksis og deltakelse i sosiale praksis kan også føre med seg læring i form av det man på folkemunne kaller «et nytt perspektiv», eller læring i form av nye impulser mediert av andre deltakere.

2.3 Fra kompetanse til mestring

Ordet «mestringsfølelse» i forbindelse med å gjennomføre aktiviteter er mye brukt i dagligtale. Mange har et forhold til mestring til tross for at det kan være en utfordring å definere konkret hva det vil si å mestre noe.

En enkelt arbeidstakers/gruppes mestring i et organisasjonsperspektiv er i mange sammenhenger et sentralt tema, og sier blant annet noe om individets eller gruppens egnethet, dyktighet, ekspertise og kompetanse. Amble og Gjerberg (2007:5) argumenterer at man kan benytte ordet mestring om «en måte å gjennomføre arbeidsoppgaver på». Mestringsbegrepet kan være vanskelig å analysere. I hovedsak er det snakk om psykologiske faktorer (som også inkluderer psykologiske faktorer som manifesteres fysiologisk) som gir individet en opplevelse av mestring ved gjennomføring av en oppgave/utfordring på en spesifikk måte. For å konkretisere hva som betegnes som mestring videre i denne oppgaven er det viktig å påpeke at mestring ikke er knyttet til en fysisk ferdighet men til følelsen av ro og balanse, som gjør individet forberedt til å møte utfordringer (se Vilfladt og Hopen, 2004). I tråd med Vilfladt og Hopen (2004) samt Amble og Gjerberg (2007), er det i denne studien aktuelt å karakterisere mestring som følelsen av å benytte sin kunnskap og kompetanse på en slik måte at man gjennomfører oppgaver på en god måte med en form for kontroll og indre ro under gjennomførelsen. En konsekvens av dette er at kompetanse kan være et fenomen som gradvis kan øke eller minke på bakgrunn av ytre eller indre faktorer, og at mestring ikke alltid følger denne utviklingen direkte. Et enkelt eksempel på dette vil være en person som skal holde et kundemøte vedrørende et prosjekt innen et fagområde personen behersker. Til tross for at personen potensielt gjennomfører møtet uten store mangler (og ergo har bevist at den besitter

den nødvendige kompetansen) føler ikke nødvendigvis personen at den mestret møteledelsen. Det skilles altså mellom reell- og opplevd mestring. Reell mestring omhandler hvordan en nøytral kilde opplever mestringen, for eksempel kolleger eller ledere, mens opplevd mestring handler om hvordan individet selv opplever å mestre (Schunk et. al., 2014). I denne studien vil fokuset ligge på hvordan deltakerne opplever det å mestere, og knyttes derfor til opplevd mestring. Faktorene for mestringsforventning som blir gjennomgått vil i første omgang kunne gi utslag i form av økt opplevd mestring, og hvorvidt dette igjen fører til økt reell mestring blir ikke undersøkt i studien.

Bandura har basert på sin sosial-kognitive læringsteori utviklet teori vedrørende begrepet «Self-efficacy», som man på norsk kan oversette til mestringsforventning (Imsen, 2005). Mestringsforventning handler om individets forventning eller egen tro på å mestre en gitt oppgave på en suksessfull måte (Bandura 1977). Høy grad av mestringsforventning påvirker motivasjonen til et individ, som igjen har innflytelse på valg som angår måloppnåelse, dedikasjon og utholdenhet (Lunenburg, 2011). Det er rimelig å anta at en høy grad av mestringsforventning kan føre til mestring. I denne studien anses teorien til Bandura som relevant for å bidra til å belyse problemstillingen, fordi teorien bidrar til å identifisere mulige kilder til mestringsforventning som oppstår blant annet under læring i opplæringsprogrammet. Det er særlig interessant for studien å se på årsaker til mestring, noe kildene kan bidra til, fremfor å belyse fenomenet som helhet. Dette fordi studien ønsker å blant annet undersøke om, og eventuelt hvorfor, deltakerne i opplæringsprogrammet mestrer. I tillegg påpeker Lunenburg (2011) at Banduras teorier har bred aksept, samt at den har vist seg å være praktisk anvendbar i reelle scenario (Bandura 2004; Bandura og Locke, 2003; Stajkovic og Luthans, 1998). Kildene til mestringsforventning som blir gjennomgått under kan bli gjort tilgjengelige gjennom arbeidsplasslæring. Dersom forholdene legges til rette for det, er det mulig at deltakere i opplæringsprogrammet får tilgang til kildene gjennom ulike læringsformer. Dette kan igjen påvirke hvordan deltakere mestrer i ettertid.

2.3.1 Kilder til mestringsforventning

Evnen til å oppnå høy mestringsforventning vil ifølge Bandura (1982) basere seg på fire informasjonskilder; tidligere erfaringer, vikarierende observasjon, verbal overbevisning og fysiologiske reaksjoner og psykiske tilstand. Individets egen tolkning av, og forventninger til, disse kildene bidrar til å øke eller svekke mestringsforventningene. Bandura (1982) legger vekt på at den viktigste kilden til mestringsforventninger er *tidligere erfaringer* med å mestre

innen samme område eller i tilsvarende situasjoner. Det vil si at tidligere mestringsfølelse/prestasjon har en effekt på nåværende/fremtidig mestringsforventning. Som nevnt i delkapittelet om sosial praksis, så er læringskonteksten satt i opplæringsprogrammet og knyttet til det å oppnå kompetanse innen ulike metoder. Opplever deltakerne at de oppnår mestringserfaringer gjennom opplæringsprogrammet i forhold til disse metodene vil det dermed være stor sannsynlighet for at de har god mestringsforventning knyttet til det å mestre som prosessleder senere. *Vikarierende observasjoner* oppnås gjennom observasjon av andres mestring (Bandura, 1982). Deltakerne i opplæringsprogrammet kan dermed oppnå økt mestringsforventning ved å observere lederen av programmet, eller andre som har erfaring innen fagfeltet. Dette samsvarer med mesterlære teorien til Nielsen og Kvale (1999), der man observerer en «mester» for å tilegne seg evner som igjen kan føre til mestring. Økning i mestringsforventning vil ofte samsvare med hvordan observatøren relaterer seg til personen som mestrer. Dersom observatøren vurderer egne forutsetninger til å være tilnærmet like personen som mestrer vil man ofte se en større grad av mestringsforventning enn om personen som mestrer vurderes som bedre kvalifisert enn seg selv (Bandura, 1982). Videre kan *verbal overbevisning* være en kilde til økning av mestringsforventninger (Bandura, 1982). Får man ros og konstruktive tilbakemeldinger på hvordan man løser en gitt oppgave, vil det kunne bidra til å øke selvtilliten til individer. Mange psykologiske faktorer spiller inn i hvorvidt denne type kommunikasjon er effektiv, men får deltakeren tilbakemeldinger fra lederen av kurset, andre deltakere eller kunder som for dem oppleves som positivt og utviklende, så kan det bidra til å øke mestringsforventningene. En person som ikke forventer å lykkes i en oppgave, gjerne med tilhørende prestasjonspress, vil gjerne oppleve enkelte fysiologiske manifesteringer av mangel på mestringsforventning. Dette omtaler Bandura (1982) som individets *fysiologiske reaksjoner og psykiske tilstand*. Dersom et individ assosierer disse fysiologiske fenomenene med fraværende mestring, vil urelaterte fysiologiske symptomer med andre årsaker kunne påvirke mestringsforventning. Skal deltakerne da oppnå mestringstro må de derfor ha en indre tro på at de vil mestre.

2.4 Oppsummering og forskningsspørsmål

Teorien som er presentert søker å gi en oversikt over hvilke faktorer som spiller inn på en arbeidstakers kompetanseutvikling. Da opplæringsprogrammet som studeres har som hensikt at ansatte skal utvikle ny kompetanse som skal danne grunnlaget for etablering av ny arbeidspraksis er det viktig å se på hvilke momenter ved opplæringen som eventuelt faciliterer dette. Vi har sett at arbeidsplasslæring, og dens dimensjoner, inneholder mange funksjoner som muliggjør kompetanseutvikling. En endelig vurdering av hvordan kunnskapsutvikling og læring har påvirket kompetanseutvikling må ses i lys av praktisk gjennomførelse av relevante arbeidsoppgaver. En måte å gjøre dette på vil altså være å vurdere hvorvidt deltakere opplever å mestre oppgavene. Med bakgrunn i denne teorigjennomgangen er det utviklet tre forskningsspørsmål som gjennom en fenomenologisk og eksplorativ tilnærming basert på teori skal bidra til å besvare problemstillingen for denne oppgaven:

Forskningsspørsmål 1: Hvilke elementer i opplæringen mener deltakerne selv har bidratt mest til kompetanseutvikling?

Forskningsspørsmål 2: Hvordan opplevde deltakerne selv kompetanseoppnåelse og mestring, og hvilke kilder til mestring har deltakere hatt utbytte av?

Forskningsspørsmål 3: Har kompetanseutvikling og mestring gjennom læring bidratt til utvikling av ny arbeidspraksis?

3. Casebeskrivelse

I dette kapittelet vil en casebeskrivelse av Norconsult og opplæringsprogrammet bli presentert. Først gjennomgås en kort beskrivelse av selskapet i kapittel 3.1, videre i kapittel 3.2 gis et historisk tilbakeblikk på selskapets satsning på innovasjon og nyskapning. Deretter følger en beskrivelse av opplæringsprogrammet i kapittel 3.3, og til slutt i kapittel 3.4 gjennomgås innovasjonsmetodikken til Norconsult.

3.1 Norconsult

Norconsult AS er i dag Norges største konsulentselskap innen samfunnsplanlegging og prosjektering. Årlig utfører de flere tusen oppdrag for offentlige og private oppdragsgivere i inn- og utland (Norconsult, 2015a). Selskapet har ca. 3000 ansatte og besitter ekspertise innen et bredt spekter av fagområder. (Norconsult, 2015b). De har rettet seg inn mot 11 markedssektorer som strekker seg fra bygg og eiendom til IT. Verdien skapes gjennom tverrfaglige ingeniør-, design- og rådgivningstjenester i både små og store prosjekter. Bedriften gir konsultasjon i alle fasene av et prosjekt, fra idéfasen til overordnet planlegging, prosjektering og driftsstøtte (Norconsult, 2015a). Selskapet er en kunnskapsorganisasjon, og leverer kunnskapstjenester til eksterne aktører. Det eksisterer med andre ord en sterk korrelasjon mellom nivået på intern kompetanse og evnen til å selge sine tjenester og for å oppnå et konkurransefortrinn i markedet. Følgelig er videreutvikling av denne kompetansen essensielt. Norconsult har tatt strategiske valg knyttet til innovasjon og nyskapning, for å skape et konkurransefortrinn i markedssektoren de opererer i. Dette har ført til utviklingen av et skreddersydd program som søker å utdanne egne ansatte til å bli eksperter på innovasjonsprosesser, med målsetning om å øke kompetansen internt (Norconsult, 2015c).

Norconsult opererer i marked hvor de konkurrerer på anbud med særskilte krav til kompetanse innen flere ingeniørfelt, samt gode referanser fra tidligere prosjekter. For å opprettholde posisjonen i markedet har bedriften satset på en strategi som kapitaliserer på kreative ressurser som får sin verdi gjennom samskappingsprosesser (Lombardo, 2014). I disse prosessene er det et tett samspill mellom ansatte fra selskapet, kunden, og/eller andre interessenter. Selskapets rolle i prosjektene er å lede disse prosessene og tilrettelegge for at alle de involverte partene bidrar med sin styrke i prosessen. Målet er å oppnå nyskapning og kreative løsninger i prosjektene, som både skaper verdi for kunden og Norconsult (Lombardo, 2014).

3.2 Historisk tilbakeblikk på innovasjon i Norconsult

Nåværende leder av innovasjonsseksjonen ble i 2008 leid inn for å bidra i utarbeidelsen av løsninger for et større veiprojekt. Resultatene fra denne prosessen bidro til store kostnadsbesparelser for kunden og forbedringer av trafikale- og tekniske løsninger. Prosessens suksess medførte et nytt syn på innovasjon i Norconsult, og metodikken som ble benyttet i denne prosessen ble senere grunnlaget for metodikken som selskapet aktivt benytter i dag.

I 2009 ble det besluttet å implementere en innovasjonsplan med mål om å utvikle kunnskap og kompetanse internt som en videre satsning på arbeid som hadde vist seg å være fruktbart i tidligere prosjekter. Frem til 2011 var det kun to ansatte som jobbet med å fasilitere innovasjonsprosesser, men etter som behovet for innovasjonsprosesser økte ble det besluttet å ytterligere satse på området;

«Det ble slik at vi opplevde en økning i arbeid med innovasjonsprosesser i våre prosjekter. Og da var ikke jeg og en til nok til å dekke det behovet. Så da måtte man finne noen andre som kunne gjøre det.» (Lederen av programmet)

Norconsult etablerte altså innovasjonsprogrammet i 2011 for å øke interne ressurser innen fasilitering av innovasjonsprosesser.

Den 01.01.2013 ble innovasjonsavdelingen skilt ut fra Forskings- og Utviklingsseksjonen, og dannet da en ny seksjon i selskapet. Samme året besluttet Norconsult at alle oppdrag med budsjett over to millioner kroner skulle evalueres i forhold til implementering av kreative prosesser som et ledd i satsningen. I dag fokuserer Norconsult på kreativitet og nyskaping på en bevisst og systematisk måte. Felles for disse satsningsstrategiene er krav til økt kompetanse blant egne ansatte.

Innovasjonsseksjonen har egne ansatte i seksjonen som er spesialister innen design og styring av innovasjonsprosesser, og er tilgjengelig for interne og eksterne oppdrag. Seksjonen er også ansvarlige for å utvikle kompetansen internt i selskapet gjennom seminarer og foredrag om innovasjonsmetodikk. I tillegg tilbyr de ansatte internt å delta på innovasjonsprogrammet hvor deltakerne da kan oppnå høy kompetanse innen innovasjonsledelse/prosessledelse.

3.3 Innovasjonsprogrammet – intern opplæring i prosessledelse

Programmet har per dags dato utdannet to kull, på ca. 10 personer per kull. I juli 2015 påbegynte ett kull i Norge og ett i Sverige opplæringen. Deltakere til programmet blir selektert

på bakgrunn av motivasjon og ønske om å delta, og potensielle deltakere må blant annet gjennom intervjuer for å bli tatt opp til programmet.

Innovasjonsprogrammet har en varighet på ett og et halvt år, med både teoretisk og praktisk forankring, med elementer fra formell læring og arbeidsplasslæring. Teorien er tett knyttet til innovasjonsmetodikk, kreativitet, organisasjonslære og prosessledelse. Litteraturen skal i all hovedsak fungere som et fundament for praksisen som deltakerne må gjennom. Mye av teorien er basert på selvstudium, og det kreves bokrapporter for å kvalitetssikre en forståelse av teorien.

Deltakerne deltar på samlinger satt til 80 timer undervisning. På disse samlingene gjennomgås teorien, både ved hjelp av «forelesninger» og praktiske øvelser tett knyttet til teorien. Disse praktiske øvelsene skjer enten gruppevis, eller øvelser som utføres individuelt av en deltaker foran andre. I tillegg til samlingene får deltakeren også opplæring ute i omtrent ni reelle prosjekter/case som utføres sammen med en erfaren prosessleder. Casene kan enten være ute hos kunder, eller være et internt 'prosjekt'.

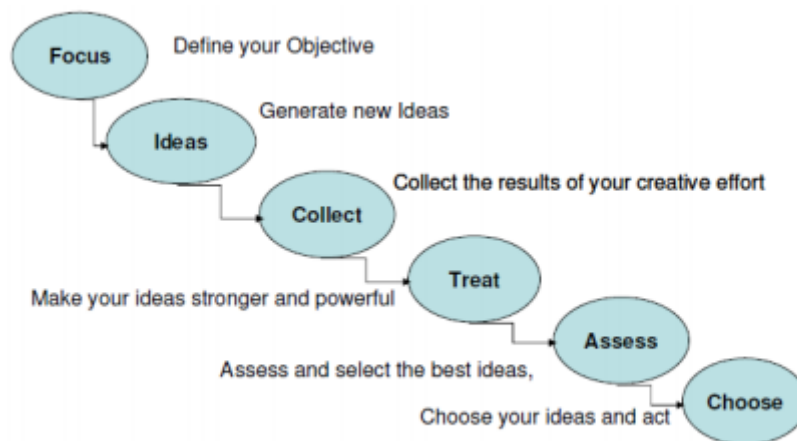
Denne praktiske «case» delen av programmet kan deles inn i tre ulike faser, hvor fasene strekker seg over tre ulike prosesser: Første fase kalles «Observasjon», hvor deltakeren ikke har hovedansvaret for, eller ledende rolle i, forberedelsen og gjennomføringen av caset. I all hovedsak observerer deltakeren hvordan erfarne innovasjonsledere gjennomfører en prosess. Andre fase kalles «Delaktig», og deltakeren og innovasjonslederen jobber her sammen gjennom hele prosessen. Fasen innebærer at innovasjonslederen gradvis nedskalere sin innblanding og trekker seg tilbake for å observere gjennomføringen. Tredje og siste fase kalles «Ansvarlig», og nå har deltakeren ene og alene ansvaret for å gjennomføre innovasjonsprosessen.

I løpet av opplæringen er målet at deltakerne skal utvikle kompetanse som kan bidra til å endre måten de jobber på. Dette innebærer blant annet at deltakere etter endt opplæring skal føle de mestrer prosessledelse i henhold til de metoder og teknikker som blir gjennomgått i opplæringsprogrammet. Videre er ønsket at de skal ta med seg ny kunnskapen og kompetanse for så å integrere den i arbeidshverdagen/arbeidspraksisen. Teknikkene og metodene har som hensikt å bidra til å utfordre eksisterende løsninger, produsere forslag til nye løsninger, evaluere dem og ta informerte valg i prosesser knyttet til ulike prosjekter. Resultatet av dette vil være en økning i interne ressurser med ekstern applikasjonsverdi.

3.4 Innovasjonsmetodikken til Norconsult

Innovasjonsprosessene som en prosessleder har ansvar for blir skreddersydd til hvert prosjekt og blir utformet for å skape struktur i de kreative fasene. Prosessene blir ofte organisert i form av «workshops» der målet er å få frem et kreativt samspill mellom de ulike aktørene i prosjektet. Norconsult oppfordrer prosessdeltakere til å utfordre de «vanlige» løsningene, slik at løsningen for et spesifikt problem blir best mulig. For å oppnå dette benyttes en rekke teknikker som søker å lede prosessene uten å hindre kreativiteten. (Norconsult, 2015c)

Metodikken strekker seg utover konvensjonelle samarbeid, der kundens hovedrolle er å presentere problemet og konsulentens rolle er å løse problemet sammen med kunden og andre interessenter i prosjektet. Målet med metodikken er å utnytte kundens kreative ressurser og stimulere kreativ interaksjon mellom de ulike partene i prosjektene (Lombaro, 2014). I figuren under er innovasjonsprosessen og metodikken vist visuelt i en modell:



Figur 1: Innovasjonsmetodikken til Norconsult.

Innovasjonsprosessen, som ledes av eksperter utdannet av Norconsult, er inndelt i seks ulike faser slik modellen viser. Metodikkens oppbygging og faseinndeling søker å effektivt oppnå de overordnede målene i prosessen. Opplæringsprogrammet har som mål at deltakere skal benytte denne metodikken i sitt daglige arbeid, men det foreligger ingen formelle krav til at metodene må benyttes. Det foreligger heller ingen krav om at metodikken, dersom den benyttes, må brukes eksakt slik den forekommer i modellen over. Derimot er målet at metodikken og teknikkene skal danne grunnlaget for at deltakere skal endre måten de arbeider på, og at de skal søke å videreutvikle og spre kunnskapen i sitt arbeid internt og eksternt.

4. Metode

I dette kapittelet redegjøres det for valg av metode, samt begrunnelsen for valg av fremgangsmåte med tanke på besvarelse av problemstilling. Valg av design, metode og fremgangsmåte er sentralt for forskningsprosessen i alle vitenskapelige studier, og valgene som blir tatt kan både binde og avgrense prosessen videre. Viktige kjennetegn og egenskaper er systematikk, grundighet og åpenhet (Johannessen et. al., 2011). Målet med dette kapittelet er å gjøre studien gjennomiktig og transparent for leseren.

4.1 Forskningsdesign

Hensikten med studien er å studere hvordan enkeltindivider opplever og erfarer et opplæringsprogram som vektlegger en praktisk tilnærming til utviklingen av kompetanse og mestring, som igjen skal fasilitere utvikling av ny arbeidspraksis. Undersøkelsen ble gjort over en kort periode, og betegnes som en *tverrsnittsundersøkelse*, der målet var å få et øyeblikksbilde av de ulike fenomenene. En slik undersøkelse kan vise variasjonene av et fenomen på det gitte tidspunktet, altså si noe om ulikheter eller sammenhenger som kommer frem i datamaterialet (Johannessen et. al., 2011).

Designet for studiet er en fenomenologisk enkeltcasestudie. En *fenomenologisk* tilnærming til problemstillingen og analysen ble tidlig et naturlig valg, fordi denne tilnærmingen gir muligheten til å utforske og beskrive deltakernes erfaringer med, og forståelse av, et eller flere fenomener (Johannessen et. al., 2011). Sentralt for denne studien er forståelsen for hvordan deltakerne opplever fenomenene som blant annet kunnskap, kunnskapsutvikling, læring og mestring. Casestudier benyttes når ønsket er å belyse et samtidsfenomen i en reell kontekst ved bruk av ulike datakilder (Yin, 2013). Denne studien er et enkeltcasestudie med flere analyseenheter (Johannessen et. al., 2011). Norconsults selvutviklede opplæringsprogram er *enkeltcaset* og individene som er eller har vært under opplæring representerer *flere analyseenheter*.

Norconsult har ikke tidligere gjort en liknende undersøkelse med tanke på hvilket utbytte deltakerne sitter igjen med på bakgrunn av den praktiske opplæringen. Problemstillingen som skal belyses kan derfor betegnes som en *eksplorerende* problemstilling (Johannessen et. al., 2011). På bakgrunn av det eksplorerende formålet, har studien videre en *abduktiv tilnærming*, som betyr at oppgaven preges av et samspill mellom induktiv og deduktiv tilnærming til forskning (Thagaard, 2009). Det betyr at etablert teori representerer et utgangspunkt for

undersøkelsen som skal gjøres, altså teorien som er representert i kapittel 2. Og analysen og tolkningene i kapittel 5 kan gi grunnlag for nye teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009).

4.2 Valg av metode

I følge Silverman (2011) skal valg av metode styres av hvor egnet den er til å belyse problemstillingen til studiet. På bakgrunn av valgt forskningsdesign og formuleringen av problemstillingen var det hensiktsmessig å benytte kvalitativ metode for å innhente data i denne studien. Kvalitativ forskning kjennetegnes av naturalistiske, ordrike og subjektive data (Morse et. al., 2002). Ønsket var å oppnå dialog med enkeltindivider om deres opplevelser og erfaringer, for å få frem kompleksiteten og nyansene i det som studeres. Styrken til en kvalitativ metode er at man får mulighet til å undersøke et fenomen som ikke er tilgjengelig andre steder (Silverman, 2011). En annen styrke med kvalitativ forskning er at man kan benytte naturlige forekomster av data til å finne svaret på *hvordan* og *hva* som gjør at deltakeren opplever fenomenet som de gjør, og først da kan man forstå *hvorfor* (Silverman, 2011). Ønsket var å belyse *hvorfor* enkeltindivider oppnår et utbytte gjennom praktisk opplæring. Det finnes ulike metoder for å innhente kvalitativ data, og i denne studien ble det valgt å benytte intervju og observasjon. Grunnen til at to metoder for datainnhenting ble benyttet, var for å øke påliteligheten og troverdigheten til oppgaven.

Intervjutyper som eksisterer har ulike retningslinjer for hvordan de skal gjennomføres, men fellesnevneren er forsker og intervjuobjekt. Ved å velge intervju som metode får man mulighet til å få forklaringer fra deltakerne, fremfor kun korte beskrivelser av det aktuelle fenomenet (Silverman, 2011). Intervjuformen som ble benyttet i denne studien var semi-strukturerte dybdeintervjuer. Grunnen til at valget falt på semi-strukturert intervju er fordi intervjuguiden som utarbeides gir et rammeverk som strukturerer gjennomføringen, men som igjen gir forsker mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål ved behov (Silverman, 2011). Intervjuguiden deles inn i ulike hovedtema som forsker ønsker at informanten skal belyse (Silverman, 2011). Utarbeidelsen av intervjuguiden vil bli beskrevet senere i kapittel 4.4.3.

Observasjon er den andre metoden som ble benyttet i studien. Datainnsamlingen skjer vanligvis ved hjelp av videoopptak, lydopptak, feltnotater og lignende (Silverman, 2011). Grunnen til at valget falt på å benytte observasjon var for å få en bedre forståelse av opplæringsprogrammet i dens naturlige kontekst (Silverman, 2011). Den praktiske opplæringsprosessen er en kompleks prosess, og det er derfor viktig å danne forståelse for hvordan prosessen gjennomføres. For å forstå kompleksiteten av omfanget til den praktiske

delen av programmet, må man observere fenomenet direkte (Johannessen et. al., 2011). Observasjonene ble også foretatt i forkant av deltakerintervjuene for å minimere en forutinntatt tolkning av observasjoner, som potensielt vil kunne øke styrken til innsamlet empiri.

Under er en oversikt over de ulike datainnsamlingsmetodene som er benyttet i denne studien:

Datainnsamlingsmetoder	
Semistrukturerte dybdeintervjuer	Kvalitative primærdata fra nøkkelinformanter; lederen av programmet, nåværende og tidligere deltakere
Observasjon	Primære observasjonsdata fra et reelt case med en under opplæring og en erfaren prosessleder
Informasjon om programmet	Primærdata fra møter Sekundærdata via informasjonsskriv

Table 2: Metoder for datainnsamling

4.3 Utvalg

I kvalitative studier trenger ikke utvalget å være representativt, men hensiktsmessig (Johannessen et. al., 2011). For å skape en bedre forståelse for programmet og det som skulle studeres var det viktig å først gjennomføre et dybdeintervju med den som var ansvarlig for utformingen av programmet. Før dette intervjuet ble det også avholdt to møter med lederen av seksjonen som har ansvaret for opplæringsprogrammet, her ble problemstillingen og tema for oppgaven diskutert.

Videre var det hensiktsmessig å snakke med nøkkelinformanter. Siden studien er et casestudie av opplæringsprogrammet til Norconsult, var det derfor naturlig at utvalget var deltakere av programmet. Da kompetanseutvikling og utvikling av ny arbeidspraksis svært ofte forekommer i faser, ble det foretatt et valg som potensielt ville belyse majoriteten av nevnte faser. Det ble derfor besluttet å intervju fem deltakere som er under opplæring, og etterpå intervju fem deltakere som allerede har gjennomført programmet. Utvalget er alle ansatt hos Norconsult, der en av de var leder for en av seksjonene i bedriften, de ni andre var senior eller junior rådgivere innen ulike fagfelt. En av disse var rådgiver i innovasjonsseksjonen, og har dermed noe mer kunnskap om faget enn alle de ni andre. Alle hadde også gjennomført høyere utdanning fra universitet eller høyskole fra tidligere. Utvalget besto av fire kvinner og seks menn i alderen 30-55 år. Observasjonen var av en deltaker som er under opplæring per dags dato.

I desember 2015 ble det sendt en epost til nåværende og tidligere deltakere fra lederen av programmet. I eposten ble det informert om oppgaven og oppfordret til deltakelse i studien. Deretter kontaktet jeg de som viste interesse for å delta, og dato, tidspunkt og sted ble avtalt per e-post. Observasjonen ble avtalt med lederen av programmet, med samtykke fra den deltakeren som skulle gjennomføre den praktiske øvelsen.

4.4 Gjennomføring

4.4.1 Forskerens kjennskap til casebedriften og forskerrollen

Høsten 2015 skrev jeg en forskningsplan for denne masteroppgaven i faget INN331 Entership (10stp). Utarbeidelsen av forskningsplanen var en del av et entership som jeg hadde i Norconsult. Arbeidet med forskningsplanen ga meg en god innsikt og forståelse av innovasjonsprogrammets oppbygning og selskapets satsning på formell arbeidsplasslæring. For å ivareta min forskerrolle har det vært viktig å fremstå som profesjonell og saklig i arbeidet med bedriften. Selv om målet var å være objektiv gjennom hele forskningsprosessen, så må man alltid ta høyde for at man har utviklet subjektive oppfattelser som kan påvirke prosessen. I arbeidet med datainnsamlingen og analysen prøvde jeg å stille meg så nøytral som mulig for å ikke tolke funnen i retning av egne oppfatninger og antagelser. Ønsket fra både bedriften og meg er at oppgaven skal gi en objektiv vurdering av programmet. De har derfor ikke mottatt utkast fra masteroppgaven denne våren, for å unngå at deres meninger skal påvirke mine vurderinger og valg. Jeg hadde heller ingen kjennskap til noen av deltakeren som ble intervjuet, noe som kan ha bidratt til en mer objektiv forskerrolle.

4.4.2 Forberedelser og pretest

Det ble i forkant av datainnsamlingen sendt inn søknad til Norsk Senter for Forskningsdata, NSD, for å sikre at studien ble gjennomført etter gjeldende retningslinjer. Det ble også brukt god tid på gjennomgang av tema, problemstilling og teori for å sikre at utarbeidelsen av undersøkelsene ble gjennomtenkt og samsvarte med de kravene for valg av undersøkelser.

Det ble avholdt to møter med lederen av innovasjonsseksjonen, et i september og et i desember 2015, for å få informasjon om opplæringsprogrammet og selskapet. Sener i februar 2016 ble det gjennomført et dybdeintervju med lederen av programmet. Dataen fra møtene og intervjuet med lederen bidro til innholdet i casebeskrivelsen, og utformingen av de to siste intervjuguidene.

I forkant av dybdeintervjuene med deltakerne ble det gjennomført en pretest av de opprinnelige intervjuguidene for å avdekke om spørsmålene ville bli forstått av informantene.

Pretesten ble foretatt med en tidligere deltaker av programmet som ikke utgjør utvalget i studien. Det var viktig at testen var med en deltaker av programmet, fordi personen da kunne avdekke om spørsmålene både var riktig formulert og relevante i forhold til opplevelsen av programmet.

Etter pretesten ble flere elementer forbedret og revidert før gjennomføringen av intervjuene med deltakerne. Et av de viktigste punktene var at rekkefølgen på spørsmålene var strukturert etter teoretiske antagelser og ikke i forhold til hvordan opplæringsprogrammet er strukturert. Det førte til at intervjuet ikke hadde en naturlig flyt i overgangene til nye tema, og intervjuet fremsto tidvis både oppstykket og rotete. Etter pretesten endret hele strukturen av intervjuet seg. De andre viktige elementene var formuleringene av spørsmålene, under pretesten var spørsmålene veldig direkte, slik at informanten naturlig ga korte svar på spørsmålene. For å oppnå dialog med deltakerne ble det derfor nødvendig å stille mer åpne spørsmål som startet med blant annet; «På hvilken måte...», «Kan du beskrive...» og «Hvordan opplevde du...».

4.4.3 Forberedelser til observasjon

Før observasjonen var det viktig å få et bilde av situasjonen som skulle studeres, slik at man observerte det som var viktig for studien. Det var derfor hensiktsmessig å forstå hvordan denne prosessen var, og dette ble gjort ved å snakke med lederen av programmet og lese seg opp om programmet. Det ble også utarbeidet et kort dokument med hvilke aktiviteter som skulle observeres (se vedlegg 2), dette var for å lage et rammeverk som kunne brukes som støtte under selve gjennomføringen. Observasjonen ble også gjennomført før intervjuene med deltakerne, grunnen var for gi meg som forsker en bedre forståelse av programmet og det praktiske perspektivet, samt at forståelsen bidro i utarbeidelsen av intervjuguiden.

4.4.4 Observasjon

Observasjonen ble gjennomført i starten av februar 2016. Settingen som ble observert var et internt prosessmøte, der relevante deltakere var invitert for å bidra til å løse en gitt problemstilling. Møtet var en reell prosess for bedriften, men også en opplærings situasjon for en av deltakerne i programmet. Analyseenheter for observasjonen var den erfarende prosesslederen og den som var under opplæring, og ikke de øvrige deltakerne som var med på møtet. Dette var den første reelle praktiske øvelsen for personen under opplæring. De to som ble observert forberedte og gjennomførte prosessen sammen. Møtet hadde en varighet på ca 8 timer.

Rolle som observatør var en passiv tilstedeværende observatør (Johannessen et. al., 2011). Formålet var ikke å delta i aktivitetene som foregikk, men heller observere samhandlingen

mellom den erfarende prosesslederen og den øvrige deltakeren. Strukturen av situasjonen som ble observert var relativt fastlagt på forhånd, og opplevdes derfor som formell og oversiktlig. Møtet ble holdt i et stort møterom i bedriftens lokaler i Sandvika. Både lyd- og filmopptak ble vurdert som lite hensiktsmessig, fordi det kun var interaksjonen og samhandlingen mellom analyseenheter som skulle observeres, og ikke det som fremkom i prosessmøtet og de øvrige deltakernes bidrag. De to deltakerne som skulle observeres beveget seg aktivt rundt i rommet, og var i mange sammenhenger i dialog med de øvrige deltakerne, noe som ville blitt dokumentert hvis man benyttet lyd- og filmopptak. Det ble derfor kun tatt feltnotater parallelt med observasjonene. Observasjon gir mulighet til å forstå deltakernes handlingsmønster og se fenomenet i sin naturlige kontekst (Silverman, 2011), men deltakernes subjektive mening vil ikke komme frem i samme grad som under et intervju. I feltnotatene ble det beskrevet hvordan og hvorfor interaksjonen mellom analyseenheter oppsto, sitater av dialoger mellom de to, beskrivelser av følelser og reaksjoner, samt egne fortolkninger av situasjonene som oppsto. Den erfarende prosesslederen kom også bort flere ganger under observasjonen for å forklare hva de gjorde, og hvorfor. Jeg kjente den erfarende prosesslederen fra før, og terskelen for å stille de «dumme» spørsmålene fra min side var derfor laver. Det var enkelte ganger observasjonen kun førte til et innblikk i det som foregikk, og da hadde jeg et behov for mer utfyllende forklaringer på situasjonene som oppsto. Da møtet var over, var det også en uformell dialog mellom meg og de to som ble observert om hvordan de opplevde prosessen. Feltnotatene ble så renskrevet og tilført nødvendige utfyllinger umiddelbart etter at observasjonen var gjennomført.

4.4.5 Utarbeidelse av intervjuguide og operasjonalisering

Et semi-strukturert intervju krever at man utarbeider en intervjuguide som forberedelse til intervjuet. Hensikten med en intervjuguide var å strukturere intervjuforløpet, og det bidro til en kategorisering av spørsmålene i forhold til ønsket tilnærming av temaer (Johannessen et. al., 2011). Det ble utarbeidet tre forskjellige intervjuguider, en for lederen av programmet, en for tidligere deltakere og en for dagens deltakere.

I utarbeidelsen av intervjuguidene var det viktig å utforme spørsmål som var presise og lettfattelige i formulering, samt unngå ledende spørsmål for å ikke påvirke informanten og dermed ende opp med misvisende svar (Johannessen et. al., 2011). Ønsket var ikke faste svaralternativer, men at informantene skulle snakke fritt om gitte tema, derfor falt valget på semi-strukturert intervju. I intervjuguiden falt valget på å formulere spørsmål, og ikke kun som punkter over temaer som skulle belyses. Grunnen til det var for å lage en mal over

spørsmål, som var til hjelp for meg som forsker, slik at spørsmålene ble mer eller mindre like for hver informant.

Intervjuguiden for lederen av programmet ble utarbeidet for å innhente mer informasjon og skape en dypere forståelse av programmet. Det ble utformet 10 spørsmål og noen underspørsmål om temaer som jeg trengte bedre forståelse for. Se intervjuguiden i vedlegg 3.1.

I utformingen av intervjuguiden for dagens deltakere falt valget på å dele intervjuet inn i fire hoveddeler. Den første delen, *personlig opplysninger og introduksjon*, hadde som formål å starte intervjuet ved å stille generelle spørsmål og gi en innsikt i hvordan informantene jobbet til daglig med at de skulle beskrive en typisk arbeidshverdag. Del to, *tidlige erfaringer*, handlet om å avdekke om informantene hadde tidligere erfaringer med å lede prosjekter/prosesser og innovasjonsprosesser. Del tre, *det praktiske programmet*, ble utviklet for å få en innsikt i hvilket utbytte deltakerne fikk av den praktiske delen, og hvorfor og hvordan dette bidro til kompetanseutvikling og mestring. Del fire, *bidrag og forventninger*, hadde som mål å få innsikt i om deltakerne alt hadde startet å bruke kunnskapen og kompetansen i sitt daglige arbeid og/eller hvilke forventninger de hadde for hvordan de skulle bruke kunnskapen i fremtiden. Se vedlegg 3.2 og 3.3 for bakgrunnen for intervjuet og intervjuguiden til dagens deltakere.

Intervjuguiden for tidligere deltakere ble også delt inn i fire hoveddeler. Både del en og to var identiske med intervjuguiden for dagens deltakere. I del tre, *det praktiske programmet*, var målet at deltakerne skulle tenke seg tilbake til når de var i programmet, for så å beskrive og forklare hva de fikk ut av de praktiske elementene, og hvorfor dette bidro til kompetanseutvikling og mestring. Del fire, *etter opplæringen*, ble utarbeidet for å forstå hvordan deltakerne bruker kunnskapen og kompetansen i dag, i hvilken grad, og eventuelt hvorfor ikke de bruker det. Samt at det skulle avdekke om de opplevde knyttet til det å lede prosesser i dag. Se vedlegg 3.4 og 3.5 for bakgrunnen for intervjuet og intervjuguiden til tidligere deltakere.

For å operasjonalisere spørsmålene, dvs. gjøre dem målbare (Johannessen et. al., 2011), ble store deler av intervjuguiden utarbeidet i forhold til sentral litteratur som er relevant for oppgavens tema og problemstilling. I prosessen ble egne erfaringer og oppfatninger om brogrammets oppbygging hensyntatt. Det å gjøre spørsmålene målbare innebærer å «oversette» og formulere teoretiske begreper slik at informantene forstår spørsmålet. I intervjuguiden ble det derfor benyttet formuleringer som skiller seg fra teoretisk betegnelser,

for ikke å forvirre eller lede informantene. Begreper som taus kunnskap, læring gjennom praksis, sosial praksis, mesterlære, mestringsforventninger med flere, ble derfor ikke benyttet i intervjuguiden. Å studere og undersøke individers oppfatning av læringsutbyttet på bakgrunn av læring gjennom praksis og sosial praksis kan være utfordrende. Ifølge Eraut (2004) er det tre grunner til dette: For det første er denne formen for læring i stor grad usynlig, og informantene gjenkjenner ikke faktorene som har ført til læring. For det andre er denne formen for læring ofte basert på tilegning av taus kunnskap, og derfor vanskelig å artikulere. Og for det tredje så mangler kanskje forskeren kompetanse innen informantens ekspertise, og det kan derfor være vanskelig for forskeren å forstå skillet mellom generelle evner og kompetanse tilegnet gjennom læring. Ved undersøkelser skiller ofte informantene mellom arbeid og læring, og de ser ikke alltid at det finnes områder med overlapp innen disse områdene. I intervjuguiden ble blant annet spørsmål som var knyttet taus kunnskap og læring gjennom praksis formulert slik at deltakerne skulle beskrive opplevelser og øvelser som førte til kompetanseutvikling. Ønsket med dette var at deltakerne skulle klare å trekke frem de tause elementene i disse beskrivelsene. De gangene informantene ikke klarte å beskrive elementer og faktorer som førte til læring ble det gitt oppfølgingsspørsmål for å få en klarere forståelse av hva som eventuelt var bakgrunnen for læringsutbyttet. Som for eksempel «Hvorfor ga det deg et godt utbytte?», «Kan du beskrive hvordan du gjennomførte den øvelsen?» og «Hvilke praktiske elementer førte til at du lærte?» osv. Jeg hadde også satt meg inn i hvordan disse prosessene gjennomføres for å sikre at jeg forsto beskrivelsene om aktiviteter knyttet til det å lede innovasjonsprosesser.

4.4.6 Intervjuene

Alle dybdeintervjuene ble gjennomført i februar 2016. Intervjuet med lederen, samt tre av intervjuene med deltakere ble gjennomført i Norconsult sine lokaler i Sandvika. De syv andre intervjuene ble gjennomført over Skype, da disse befant seg spredt rundt i Norge og Sverige, både tid og økonomi styrte denne avgjørelsen. Grunnen til at Skype ble brukt fremfor telefon var for å prøve å oppnå et så personlig intervju som mulig, der vi satt ansikt til ansikt, fremfor at de pratet med en ukjent person over telefon. I følge Johannessen et. al. (2011), blir ofte telefonintervjuer korte og informanten åpner seg gjerne ikke på samme måte som ved personlige intervjuer. De fikk også tilsendt et informasjons- og samtykkeskjema (se vedlegg 1) på epost i forkant av intervjuene, dette ble gjort for å informere om hva de skulle delta på og kort om studiens formål. Intervjuene hadde en varighet på mellom 45 og 90 minutter.

Alle informantene tok seg tid til intervjuet i sin opprinnelige arbeidstid, de var alle veldig åpne og villige til å besvare spørsmålene. Som forsker var opplevelsen at de var utrolig imøtekommende og dialogene hadde god flyt.

Innledningsvis i dybdeintervjuet ble det gitt en kort presentasjon av meg, hva oppgaven handlet om og formålet med denne studien. Etter dette ble det gitt en kort beskrivelse av hvordan intervjuet kom til å bli gjennomført, at intervjuguiden ville være ledende for intervjuet, men ikke rådende. Det ble også presisert at ønsket var å få deres personlige meninger, opplevelser og beskrivelser av gitte tema. Videre ble det informert om at deltakerne ville bli holdt anonyme i oppgaven, slik at gjengitte sitater ikke kunne spores direkte tilbake til dem. Sist i innledningsfasen ble det spurt om tillatelse til å bruke båndopptaker, hvilket samtlige ga samtykke til.

Intervjuene startet med enkle faktaspørsmål, for å få i gang samtalen. Videre ble det etterstrebet å stille åpne spørsmål om tema jeg ønsket at de skulle belyse. Flere av spørsmålene ble fulgt opp med oppfølgingsspørsmål fra intervjuguiden, eller fritt i forhold til hva som var formålstjenlig. Spørsmål som «hvorfor», «kan du utdype det videre», eller «hva mente du med det» ble stilt for å få enten klarhet eller utdypning innenfor det de snakket om.

De fleste av informantene snakket relativt fritt og ga utfyllende svar om temaer som var viktige for dem. I disse så kom man ikke alltid gjennom hele intervjuguiden og dens temaer, men svarene de ga var veldig beskrivende for temaene de selv følte var viktige.

Intervjuguiden ble da kun brukt som en støtte for å passe på at alle de viktigste temaene ble belyst, og informanten dannet strukturen for hvor intervjuet gikk, og oppfølgingsspørsmål ble brukt for at de skulle holde seg innenfor temaer jeg ønsket at de skulle belyse. Enkelte informanter ga noe kortere og mer konkrete svar, under disse intervjuene dannet intervjuguiden i større grad strukturen for intervjuet.

4.5 Analyse av datamaterialet

Før forskeren kan starte analysearbeidet må man redusere mengden data (Johannessen et. al., 2011). Fordi denne studien både er tverrsnittsbasert og har en fenomenologisk tilnærming, vil det være hensiktsmessig å analysere meningsinnholdet av materialet. Denne måten å behandle data på kalles *innholdsanalyse*, og fremgangsmåten baserer seg på å skaffe et *helhetsinntrykk*, *koding/kategorier*, *kondensering* og *sammenfatning* (Johannessen et. al., 2011). Alle intervjuene ble transkribert kort tid etter hvert av intervjuene. Videre ble disse lest gjennom, for å danne et helhetsinntrykk av hvert enkelt intervju, og notater ble gjort for å dokumentere

dette første inntrykket. Prosessen videre besto av å kode intervjuene, både for å skape oversikt over hva som var funnet, men også for å identifisere de meningsbærende elementene.

Kodeord ble satt i venstremargen av transkriberingen, ord som blant annet erfaringer, observasjon, tilbakemeldinger og praksis ble ført inn, dette var begreper som var teoretisk utledet, altså deduktive koder. Andre ord som blant annet ledelse av kreative prosesser, systematisering, organisering og bevissthet, var elementer som kom frem i datamaterialet, altså induktive koder. Kodingen ble videre brukt for å organisere meningsfulle utsnitt fra intervjuene, og tekstene ble delt inn under temaer og begreper som var sentrale for analysen.

Det sorterte datamaterialet ble analysert, og analysen i sin helhet blir presentert i kapittel 5 som er neste kapittel. Dette arbeidet besto av å identifisere mønstre og sammenhenger i dataen som ikke umiddelbart var synlig (Johannessen et. al., 2011). I gjennomgangen av datamaterialet ble derfor informantenes svar sammenlignet med andres svar, samt at de ble sammenlignet med funnen fra observasjonen. De generelle mønstrene og de spesielle funnene blir presentert i analysen. Analysen bærer preg av fortolkning, fordi kvalitative data ikke nødvendigvis taler for seg selv (Johannessen et. al., 2011), og som forsker så forsøker man å vise hva man tror dataen betyr og representerer.

Analysen er delt inn i fire ulike deler. Del en i analysen søker å belyse deltakernes bakgrunn, motivasjon og forutsetninger. Denne delen er analysert og tolket på bakgrunn av de innledende spørsmålene fra intervjuet, samt generelle funn gjort i datamaterialet. Det er viktig for studien å avklare hvilke forutsetninger og bakgrunn den enkelte deltaker har, da dette direkte kan ha påvirkning på hvordan man tolker kompetanseutvikling og mestringsgrunnlaget til deltakerne. Det vil si at del en danner grunnlaget for hvordan resten av datamaterialet kan ses i lys av problemstillingen. De tre siste delene i analysen søker å belyse funnene som kan være sentrale for å besvare de tre forskningsspørsmålene som ble presentert i oppsummeringen av teorikapittelet (se kapittel 2.4). Analysen er tolkning av deltakernes opplevelser og meninger om opplæringsprogrammet, der målet var å trekke ut tendenser mot de teoretiske begrepene som ble presentert i teorikapittelet.

4.6 Pålitelighet

Pålitelighet handler om reliabiliteten til innsamlet data, og sier noe om funnene er reelle eller om de er gjenstand for tilfeldigheter (Silverman, 2011). Man kan øke påliteligheten til en studie ved å synliggjøre og forklare prosessen grundig (Silverman, 2011). Det har derfor vært hensiktsmessig å forklare i detalj hvordan studien er gjennomført, i forhold til valgt forskningsdesignet og metoden, samt hvordan gjennomføringsprosessen var. Studien søker

videre å styrke påliteligheten på flere områder. Ved nøye forarbeid med hensyn til valg av informanter, vil man kunne finne de som kan svare på det som ønskes å forskes på. Det var bedriften som koblet meg direkte med mulige informanter, i alt ble 24 personer kontaktet, alle var eller hadde vært deltakere av programmet. På denne måten oppnådde man kontakt med nøkkelinformanter som kunne bidra til å belyse problemstillingen. Før gjennomføringen av dybdeintervjuene ble det gjennomført en pre-test, samt at den ble gjennomgått med fagveileder av oppgaven. Pre-testen førte til at utformingen av intervjuene ble endret, slik at spørsmålene fokuserte mer på hvordan og hvorfor fremfor kun hva. Under intervjuene ble det, med godkjenning fra informant, foretatt lydopptak for lagring av data. Jeg transkriberte selv intervjuet i etterkant av gjennomføringen. Og i presentasjonen av empirien, altså i analysen, er det presentert utdrag fra intervjuet, for å oppnå en pålitelig representasjon av informantens beskrivelse av fenomenene. Alle de overnevnte tiltakene er ifølge Silverman (2011) elementer som styrker påliteligheten i en forskningsprosess.

For å øke påliteligheten til observasjonen må man være godt forberedt på forhånd (Silverman, 2011). Selv om situasjonen som skal studeres er relativt strukturert, så kan det oppstå uforutsette hendelser som gjør observatørrollen mer krevende, man bør derfor forebrede seg godt før man starter observasjonen. I forstadiet av studiet ble det brukt godt tid på å sette seg inn i hva som var ønskelig å observeres, og hvorfor, grunnen var for å unngå å miste elementene som var relevante for en senere analyse av observasjonen. De som observert ble informert på forhånd, og godkjenning ble gitt fra begge. Under observasjonen ble det tatt feltnotater, som blir renskrevet og tilført tilleggs utfyllinger av meg selv etter at observasjonen er gjennomført, som vil bidra til å øke påliteligheten til studiet (Silverman, 2011).

4.7 Troverdighet

Troverdigheten sier noe begrepsvaliditeten og gyldigheten til dataen og studiet (Johannessen et. al., 2011). Et spørsmål en må ta stilling til er i hvilken grad funnene nøyaktig representerer de sosiale fenomenene som de søker å belyse (Silverman, 2011). I hvor stor grad det er samsvar mellom resultatene og det man faktisk har funnet ut, vil derfor påvirke gyldigheten av studiet (Johannessen et. al, 2011.) Silverman (2011) sier at å «*triangulere*», altså kombinerer av ulike datakilder, kan øke troverdigheten til forskningen. I denne studien er det blitt brukt to ulike kvalitative metoder, både dybdeintervjuer og observasjon, som kan føre til at man oppnår et mer troverdig resultat mellom funnene og fenomenet. Det har også blitt etterstrebet å oppnå det Mores et. al., (2002) omtaler som *metodisk koherens*, som innebærer å sikre samsvar mellom problemstilling og metodisk fremgangsmåte. Problemstillingen for

oppgaven er formulert på en slik måte at det falt naturlig å velge et fenomenologisk design og en kvalitativ metode for å innhente data som kunne belyse den. En annen måte å sikre høy troverdighet på er å gjennomføre en *respondent-validering*, der man får informantene eller respondentene til å validere funnene (Silverman, 2011). Ved å la informantene få lese gjennom transkriberingen og materialet før levering, kan man øke troverdigheten. Dette ble i all hovedsak gjort for å sikre anonymiteten til deltakerne, men det verifiserte også at jeg som forsker ikke hadde gjengitt det informantene mente med skjevhet. Oppnår man samsvar mellom datakildene som man innhenter i studien og det som blir presentert som funn, kan man i større grad stole på at forklaringen av det sosiale fenomenet.

4.9 Begrensninger og svakheter

En utbredt svakhet med kvalitative metode er at det ikke gir mulighet til å generalisere og trekke slutninger fra utvalg til populasjonen, da man ofte opererer med et ikke-representativt og skjevt utvalg (Silverman, 2011). Spesielt gjelder dette for casestudier, selv om man oppnår høy grad av validitet er det vanskelig å overføre funnene til andre case, for så å generalisere (Silverman, 2011). På grunn av tidsaspektet for masteroppgaven var det ikke mulig å gjennomføre intervjuer og observasjoner av alle deltakere, samt tidligere deltakere som har deltatt på programmet. Utvalget er derfor ikke-representativt, og en kan ikke generalisere på grunnlag av studien. Studien har også et tverrsnittdesign som fører til at man har et begrenset grunnlag for å avdekke årsakssammenhenger mellom fenomener, som vil si at et fenomen blir påvirket av ett eller flere årsaksfaktorer (Johannessen et. al., 2011). Dette krever data som samles inn over tid, og for en masteroppgave vil ikke dette være mulig. Oppnår studien høy grad av pålitelighet og troverdighet, kan den danne et grunnlag for å utarbeide hypoteser og operasjonalisering av en kvantitativ undersøkelse som kan gjennomføres på et senere tidspunkt.

4.10 Etisk avveining

Forskningsetikk dreier seg om normer for hvordan forskere bør opptre i sitt arbeid. I denne studien har jeg vektlagt åpenhet, respekt og ærlighet hva gjelder min interaksjon med både bedriften og informantene. Studien er meldt inn og godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata, NSD, fordi studien var meldepliktig da datamaterialet kan spores tilbake til enkeltpersoner. Alt datamaterialet som kan spores tilbake til enkeltpersoner vil bli slettet etter at karakteren for oppgaven foreligger.

Et sentralt punkt å oppfylle innenfor etiske retningslinjer er informert samtykke (Silverman, 2011). Det ble utarbeidet et samtykkeskjema (se vedlegg 1) for å sikre at informantene var klar

over hvilken studie han/hun deltok i, og for å synliggjøre rettighetene deltakeren hadde. Det ble også spurt om tillatelse til å ta opp intervjuene på bånd, og samtlige samtykket muntlig.

Under analyse av data ble det tatt høyde for at informasjonen skulle behandlet slik at ikke enkeltindivider kunne identifiseres. Dette ble de også informert om i samtykkeskjema og under intervjuene. For å ivareta hensynet til anonymitet er alle informantene gitt nummere, og ved sitering brukes disse fremfor navn. Før publisering av studien er også deltakerne og bedriften bedt om å godkjenne informasjonen som de har kommet med om de ønsket det. God kommunikasjon spiller har derfor en viktig rolle med hensyn til alle de involverte i studien.

5. Analyse og funn

I dette kapittelet vil funn fra dybdeintervjuene og observasjonen bli analysert og tolket. Som nevnt i metodekapittelet vil analysen baseres på forskningsspørsmålene som ble introdusert i kapittel 2.4. Videre er dette kapittelet bygget opp slik: Kapittel 5.1 tar for seg deltakernes bakgrunn, motivasjon og forutsetninger. Kapittel 5.2, 5.3 og 5.4 presenteres og tolkes funn som kan bidra til å besvare henholdsvis forskningsspørsmål 1, forskningsspørsmål 2 og forskningsspørsmål 3.

Opplæringsprogrammet setter rammen for analysen. Det er deltakernes opplevelse og utbytte av programmet som følge av opplæringen som analyseres. Sitater fra intervjuene er benyttet gjennomgående i analysen for å underbygge funnene og tolkningen, og informantene representeres med et tall etter sitatets slutt. Funn fra observasjonen blir også presentert, dette for å underbygge funnene fra intervjuene.

5.1 Deltakernes bakgrunn, motivasjon og forutsetninger.

Informasjon vedrørende deltakeres bakgrunn, motivasjon og forutsetninger er sentrale for analysen da informasjonen potensielt kan påvirke hvordan andre elementer tolkes senere. Bidrag fra deltakernes bakgrunn, eller en endring i motivasjonsfaktorene og forutsetninger i læringsprosessen vil være viktig informasjon for studien.

Samtlige deltakere oppgir at de har høy utdanning, fra høyskole eller universitet, og flere har også videreutdannet seg etter inntreden i arbeidslivet. Deltakerne har i stor grad ulik faglig bakgrunn, men er alle ansatt i Norconsult hvor majoriteten jobber som rådgivere til daglig. De fleste oppgir videre at de har en aktiv arbeidsdag med både fastsatte og varierende arbeidsoppgaver. Ut i fra dette tolkes det at deltakerne er kjent med utdanningsløp fra før (jf. deres tidligere utdanning) og at de allerede opptar stillinger som setter krav til effektivitet og prestasjon. Det bør altså eksistere faktorer som gjør at deltakerne er motiverte til å melde seg på et opplæringsprogram som kommer i tillegg til de ordinære arbeidsoppgavene som skal gjennomføres. Samtlige deltakere forklarte at det var en indre motivasjon som var bakgrunnen for deltakelsen. Dette gjenspeiles i følgende svar gitt av en deltaker:

«(...) jeg synes det hørtet veldig spennende ut (...), det kjentes litt nytt og veldig spennende at selskapet ville satse på det her på et høyt nivå (...), og jeg følte at det kunne passe meg.» (8)

Majoriteten av de som ble intervjuet var altså motiverte på bakgrunn av interesse for fagfeltet/kompetansen som opplæringsprogrammet tilbød. Det tolkes derfor at man i denne

studien i hovedsak studerer individer med en opprinnelig motivasjon for å øke egen kompetanse.

Majoriteten av deltakerne var kjent med prosessledelse *uten innovasjonskomponent* i større eller mindre grad før deltakelse i opplæringen startet. Noen få oppga at de hadde noe kjennskap til prosessledelse *med innovasjonskomponent* fra før. Av dette tolkes det at noe av årsaken til deltakelse er basert på et ønske om å øke egen kompetanse vedrørende programmets fagområde. På bakgrunn av relativt lav kompetanse innen området ved oppstart, er majoriteten av deltakerne å anse som nybegynnere hva angår innovasjonsprosesser. Tolkningen av kompetanseoppnåelsen som foretas senere i dette kapittelet bør derfor ses i lys av dette.

Intervjuobjektene som fremdeles er deltakere av programmet var omtrent halvveis i opplæringsløpet da intervjuet ble gjennomført, og de hadde alle deltatt på praktiske øvelser under samlingene. Det var kun en av informantene som ikke hadde startet med individuell opplæring, der de tar med seg det de har lært gjennom teori og på samling inn i et reelt prosjekt som de jobber med. Det vil si at alle informantene som ble intervjuet på en eller annen måte har gjennomført opplæring av praktisk karakter, enten gjennom øvelser på samlingene og/eller i reelle case. Det tolkes at disse deltakerne hadde forutsetninger for å besvare spørsmål som angår den praktiske delen av opplæringen med dette relativt ferskt i minne, noe som styrker validiteten til deltakernes svar.

De tidligere deltakerne svarte relativt kort på spørsmål som var knyttet til selve opplæringsløpet, og det var flere år siden mange av dem hadde deltatt. Tolkningen av dette er at perioden mellom programmet og nåværende tidspunkt var lang nok til at deltakerne ikke lenger hadde detaljkunnskap vedrørende deres deltakelse. Svarene som angikk hvordan de benytter læringsutbyttet i dag ga derimot utfyllende og reflekterende svar, og dette ble i større grad knyttet til opplæring i oppfølgingsspørsmål. Videre kan dette tolkes til at disse deltakerne hadde forutsetninger til å svare på hvordan utbyttet og mestringen har bidratt til å endre arbeidspraksisen deres.

Flere av dagens deltakere poengterte at de hadde problemer med å se programmets endelige mål i lys av programmets navn. De forklarte at de i mange tilfeller ikke forsto hva den spesifikke kompetansen som programmet skulle utvikle var. De fleste sa at dette var fordi programmet har hatt ulike navn til tross for at metodene de har lært å benytte har vært den samme i alle årene opplæringen har blitt gjennomført. En av informantene forklarer det slik;

«Jeg har prøvd å få det avklart, 'er det prosessledelse vi driver med?' eller 'er det innovasjonsledelse?', men det varierer jo litt i forhold til hva man driver med» (7)

Det er flere ting som kan tolkes ut i fra disse opplysningene. For det første kan man tolke dette som at deltakerne så på metodene som verdifulle nok til at den endelige tittelen eller navnet på oppnådd kompetanse ikke lenger ble vurdert som særlig viktig. For det andre kan det tolkes at deltakerne forstod det slik at det handlet om å gjøre metoden til sin egen, og at de til slutt måtte tilpasse den til eget bruksområde.

5.2 Deltakernes opplevelse av læringsprosessen.

Fra utsiden kan opplæringsprogrammet virke omfattende og komplisert, men det er mulig å dele læringsmetodene inn i generelle grupperinger. Fra generell teoretisk gjennomgang til gruppearbeid og praktiske oppgaver er det mye deltakerne må igjennom for å gjennomføre opplæringen. Mange av både dagens og tidligere deltakere forklarte at det er krevende å være med på et slik opplæringsprogram ved siden av den ordinære arbeidshverdagen, men ingen ga uttrykk for at det var uoverkommelig eller lite nyttig. Ut fra disse opplysningene tolkes det at deltakerne har følt at til tross for et stort tillegg til ordinær arbeidsmengde har opplæringen vært nyttig, altså at deltakerne har følt de har hatt et utbytte av opplæringsprogrammet underveis. Dette tolkes igjen som at deltakerne har følt et læringsutbytte underveis i programmet.

På direkte spørsmål om hvordan deltakerne generelt føler at de personlig lærer best, og i hvilke situasjoner de er i da, svarte majoriteten at det var gjennomføring av praktiske oppgaver, ofte i samarbeid med andre.

«Jeg tilegner meg best kunnskap gjennom å praktisere og gjerne sammen med andre(...)» (3)

Kun en av informantene opplyste at innhenting av informasjon og lesing på egenhånd som den største kilden til egen læring. Det var ingen av informantene som svarte utfyllende på dette spørsmålet og det kan tolkes at deltakerne hadde vanskeligheter med å konkretisere hvorfor enkelte læringsformer resulterte i et større oppfattet læringsutbytte enn andre. Videre tolkes denne informasjonen som at deltakerne ikke direkte evner å forklare fenomenene som oppstår i en læringsprosess, men at disse dataene må tolkes fra svarene som er gitt vedrørende den praktiske gjennomførelsen i seg selv.

I gjennomgangen av datamaterialet var det spesielt to elementer som både nåværende og tidligere deltakere opplevde som viktig for læringsutbyttet, dette var læring gjennom praksis

og læring i interaksjon med andre. I de to neste delkapitlene vil funnene og tolkningen av dette bli lagt frem.

5.2.1 Opplevelsen av praktisk læring

«Det er utrolig mye sånn taus kunnskap som man ikke lærer seg ved å sitte å høre på et kurs(..). Det er vel egentlig der [i handling] man lærer tenker jeg, en ting er å sitte i kurs å lære seg en del prinsipper for det vi jobber med og litt teori, (...), men du må ha gjort det selv, for det er først da du lærer.» (3)

Utsagnet er en beskrivelse av hvordan en av deltakerne opplevde den praktiske delen av opplæringen. Flere trakk frem nettopp dette, at de praktiske øvelsene bidro til å forstå og stole på metodene de har tilegnet seg gjennom teori. Dette forklarte de kom på bakgrunn av muligheten for å prøve seg frem og tilpasse den til hvordan de er som personer. På samlingene har de blant annet hatt ansvar for å gjennomføre øvelser knyttet til teorien de har lært, enten sammen med andre eller foran andre. En av deltakerne beskriver denne opplevelsen slik;

«(...) jeg hadde valgt en øvelse fra en bok (...) Og da tenkte jeg det her blir litt 'out of the box', men så opplevde jeg at det fungerte veldig bra, jeg fikk mye ut av det (...). Bare det å stole på metoden liksom» (6)

Samtlige påpeker at mye av det de lærer er knyttet til handling og utførelse. En annen beskriver opplevelsen av praktiske øvelser på denne måten;

«Jeg synes alt handler om å prøve å gjøre det i praksis. Jeg synes det er vanskelig å tilegne meg sånne metoder bare ved å lese. Jeg forstår det ikke helt før jeg har prøvd det egentlig.» (10)

Ut fra utsagnene over kan man tolke at teorien i seg selv ikke er nok for å forstå nyansene ved anvendelse av metoden, og at deltakerne mener læringsprosessen i stor grad handler om muligheten til å få prøve seg frem gjennom praktiske øvelser. En av informantene påpekte at metoden i seg selv var relativt enkel, at prinsippene bak ikke i seg selv var så kompliserte, men at det å benytte den og få det til å fungere optimalt var utfordrende. Dette tolkes som at deltakere så på den praktiske komponenten som hovedressursen i læringsprosessen, med tilhørende teori som et utgangspunkt eller fundament.

«(...) når man har lest om det teoretiske, det faller liksom på plass i hode på en helt annen måte når man har fått testet det(...)» (8)

En uttrykte at teorien bidro til å danne «et felles begrepsapparat» (9), og praksisen bidro til å forstå hvordan man brukte det. Det nevnes her at det under observasjonen, som ble gjort av et

praktisk reelt case, ble det observert en kontinuerlig dialog mellom den erfarne prosesslederen og deltakeren om teori og hvordan denne ble benyttet i caset. Andre deltakeres svar bekrefter dette ved å legge vekt på at et av de viktigste utbyttene de fikk ved å praktisere var erfaringer og referansepunkter som de kunne benytte seg av senere.

«(...) på en måte blir det jo sånn at man får et referansebibliotek, (...) som man kan ta med seg inn i andre prosesser, (...) man har funnet noe som funker liksom.» (8)

Tolkningen av dette blir at deltakere også så på praktiske oppgaver/gjennomføringer som et verktøy for å danne seg et erfaringsgrunnlag som kunne bli nyttig senere. Altså at erfaringene som oppstod som følge av praktiske gjennomføringer var en sentral del av deres opplevde læringsprosess. Dette må også ses i sammenheng med at deltakere fortalte at dette bidro til å senere kunne tilpasse metoden til dem selv og deres fagfelt;

«(...) sånn det er nå så er det jo et generelt rammeverk på en måte, den teorien er jo noe som ikke er spesielt tilpasset noen faggrupper, men som kan brukes av mange, og siden vi er fra veldig forskjellige fagmiljø vi som er med i programmet, så blir det som et eget fag, og ikke innovasjon i planprosesser hvis du skjønner» (7)

En deltaker trakk frem at øvelsene på samling var nyttige, men at man også måtte ut å prøve seg i virkelige case;

«Selv om vi kjører og lager 'lekecase' på samling, så er det på en måte ikke ordentlig skarpt og du er ikke ute hos kunden (...) Det er alltid en grad av improvisasjonskunst (...) og for å kunne improvisere og for å løse problemstillinger så må du ha noen praktiske referanser.» (9)

Ut fra utsagnet over kan det tolkes at det deltakerne har behov for å prøve seg frem i virkelige case for å danne seg et erfaringsgrunnlag som kan anvendes når det praktiseres på egenhånd. Det tolkes også at deltakere har behov for å se hvordan metodene kan tilpasses reelle situasjoner.

På en samling ble det benyttet en reell problemstilling som bedriften sto ovenfor, som en øvelse. Her skulle deltakere sammen komme med ideer for å løse problemstillingen. En informant som deltok beskrev at denne øvelsen følte ekte og man la derfor inn en ekstra innsats. Dette tolkes som at en reell øvelse med potensielle praktiske konsekvenser ytterligere økte motivasjonen til deltakerne.

Deltakerne var også ute i virkelige case med forskjellige erfarende prosessledere. Disse var enten personer fra innovasjonsavdelingen eller andre ansatte som har fullført opplæringen

tidligere. Denne formen for opplæring var strukturert slik at deltakere gradvis gikk fra å være observatører i prosessen, til å være noe delaktig, for så å være fullstendig ansvarlig for hele prosessen. Den erfarne prosesslederen trappet derfor gradvis ned sin inntreden og innflytelse i prosessen. Informantene oppga at de derimot alltid var delaktige når man forberedte prosessdesignet for de reelle casene sammen med innovasjonsavdelingen eller en erfaren prosessleder. Slik ble disse prosessene tilpasset deres fagfelt og arbeidshverdag. Det kan tolkes at denne delen av opplæringen var mer individuell enn det som skjedde på samling, da dette ble tilpasset hver enkelt.

Enkelte av de som var ute i feltet med prosessledere som ikke tilhørte innovasjonsavdelingen uttrykket at de savnet koblingen mellom teori og praksis når de deltok i prosessen. En deltaker beskrev dette slik;

*«Det som h*n ikke var så flink til var jo det å relatere det til teorien som vi har hatt og sånn, h*n kjørte mer på i forhold til sin intuisjon og sånn som h*n har gjort det før og sånn. (...) jeg kunne nok tenkt meg at det var litt mer bevissthet i forhold til det (...).» (10)*

Tolkningen av dette er todelt. For det første tolkes det at deltakere kan ha et behov for å se praktiskutførelse i lys av teori under opplæringen. For det andre tolkes det at personer som har fullført opplæringen enten har glemt, eller forkastet, deler av det teoretiske grunnlaget til fordel for egenutviklet praksisutførelse.

Et direkte læringsutbytte flere av informantene oppga var at det å fasilitere innovasjonsprosesser ikke nødvendigvis handlet om at de selv skulle være kreative. Isteden informerte deltakere om at det skulle læres å styre prosesser der andre skulle være kreative. De forklarte videre at en vesentlig del av denne læringsprosessen handlet om å utvikle teknikker knyttet til det å håndtere grupper og skape en gruppedynamikk som bidrar til kreative prosesser. Utsagnet under beskriver en av deltakernes opplevelse av denne prosessen.

«Å ta ledelsen innenfor et område, man var egentlig tvunget til å ha en litt sånn tilbaketrukket rolle og legge egne meninger til side og sånt noe, og være rett og slett en fasilitator da og klare å få forsamlingen til å fungere og få ideer til å blomstre (...) eller det var sortere og markere dem. Man måtte liksom være veldig tilstede for å få det til egentlig. Så utfordrende morsomt, veldig greit å gjøre det i en sånn lab da de første gangene, og gjøre det under trygge omstendigheter.» (4)

Det tolkes at deltakere følte nytteverdi i å gradvis øke utfordringene knyttet til praktisk utførelse underveis i programmet. Det tolkes også at en konkret målsetning, som det å trekke seg tilbake i en prosess, kombinert med praktiske øvelser medførte at deltakere direkte kunne evaluere resultatet av gjennomføringen. Det var derimot ingen av deltakerne som påpekte at de hadde konkrete mål de arbeidet med underveis når de skulle skape en god gruppedynamikk. Deltakere oppga også at å arbeide med å danne en god gruppedynamikk var et viktig læringsutbytte de tok med seg videre. Dette tolkes som at det under enkelte oppgaver var opp til deltaker selv å evaluere egen prestasjon, både hva angikk metodebruk og sluttresultat. Totalt sett tolkes dette som at deltakere har hatt et læringsutbytte av å måtte gjennomføre oppgaver med, og uten, konkrete mål under den praktiske gjennomføringen. Flere påpekte også i intervjuene at det til tider var krevende fordi de måtte sette seg i en posisjon de ikke var vant til.

«Altså det krever nok en del øvelse tror jeg, nettopp det å være bevisst å ikke miste seg i det å komme med kreative ideer selv, men heller være den som holder det sammen, det er lett å blande seg(...)» (8)

Utsagnet kan tolkes som at deltakerne innså at kunnskapen som skulle læres krevde repetisjon og erfaring, og ergo ikke kun kunne formidles teoretisk for så å anvendes direkte. Det vil si at deltakere så på den praktiske delen av opplæringen som en prosess som krevde at de utfordret deres eksisterende oppfatninger av slike prosesser.

Samlet sett ser man at den praktiske delen av opplæringsprogrammet oppleves som sentral og essensiell av samtlige deltakere. En kombinasjon av trygge rammer under samlingene og den opplevde viktigheten av å prestere i et reelt case danner ifølge deltakerne en solid læringsarena. Den teoretiske forankringen oppleves som et viktig verktøy som benyttes som en rød tråd gjennom opplæringen, både i form av begrepsforståelse og metodefundament. Samtlige deltakere uttrykte at programmet hadde sunket sterkt i verdi om man fjernet den praktiske delen av programmet. Fra dette kan man tolke at deltakerne vurderer den praktiske delen som den mest essensielle for sitt læringsutbytte, både for de som er under opplæring og de som har fullført programmet.

«(..) man må prøve å finne den [teorien] som er best og gjøre den om til praktisk nytte» (2)

De tidligere deltakerne mener at et av programmets viktigste utbytter er tett knyttet til hvordan man skal fasilitere kreative prosesser;

«(...) det er jo forståelsen for at slike innovasjonsprosesser må systemiseres, altså man kan være så kreativ man vil, men man må ha en systematikk i bunnen for å komme videre» (2)

En av dem beskriver at det viktigste utbyttet ligger i kompetansen man sitter igjen med etter programmet og at denne kompetansen dekker flere elementer;

«Det går vel egentlig på kompetanse, for det første kanskje det at man blir flinkere til å bryte ned problemstillinger til mer håndterbare elementer (...). Man blir flinkere til å løfte blikket og tenke hva er det vi egentlig driver med her, sette litt spørsmålstegn (...), istedenfor å bare hoppe på en løsning (...). Og en annen ting er dette med gruppedynamikk, at man lærer mer om hva som trigger mennesker, hvordan er det folk jobber best mulig sammen (...). Også i tillegg selvfølgelig sånne praktiske ting, noen helt konkrete verktøy til kreativt arbeid (...)» (3)

Dagens deltakere la vekt på at det viktigste utbyttet var det å lære hvordan man skulle fasilitere slike prosesser. De mente dette innebar å vektlegge alle steg i en slik prosess. De mente de oppnådde dette ved at de fikk muligheten til å praktisere teknikkene og metodene, som igjen bidro til å skape en forståelse av det de skulle mestre i ettertid.

5.2.2 Opplevelsen av sosial praksis

Et gjennomgående tema under intervjuene var relasjonen til de andre deltakere og lederen av opplæringsprogrammet. Dagens deltakere var de som la mest vekt på viktigheten av å lære sammen med andre, men dette kom også opp som tema i intervjuene med tidligere deltakere. Samlingene var lagt opp slik at flere av øvelsene skulle gjennomføres gruppevis, samt at det ble oppfordret til felles diskusjon og refleksjon over temaer som ble tatt opp.

«Jeg synes det [andre deltakere] bidrar veldig, veldig bra (...) man deler både fiasko og suksess i gruppa, og det synes jeg gir en god del.» (10)

Majoriteten av dagens deltakere fortalte at de i hovedsak kun har kontakt med de andre deltakerne på samlingene, men to oppga at en annen fra kontoret deres også deltok på kurset, slik at det var naturlig å ha kontakt utenom samlingene. Ut fra dette tolkes det at majoriteten av deltakerne i stor grad kun benyttet andre deltakere i læringsprosessen under samlingene. Videre tolkes det at majoriteten av deltakere ser på den sosiale interaksjonen med andre deltakere og/eller leder av programmet som en viktig del av deres læringsutbytte. Da majoriteten av deltakere forklarte at de så på den sosiale delen av programmet som viktig, men ikke spesifikt påpekte situasjoner hvor de følte at de lærte, tolkes det at læringsutbyttet som følge av disse interaksjonene blant annet hadde en ikke-eksplisitt komponent.

Interaksjonen mellom deltakerne på samlingene ble beskrevet som en arena for deling av erfaringer, og felles diskusjon og refleksjon. Der de i fellesskap diskuterte og reflekterte om temaer knyttet til metodene og elementer rundt det å faktisk praktisere i senere tid. En deltaker forklarte hvordan det sosiale samspillet økte læringsutbyttet slik:

«Det å forstå hvordan en metode kan overføres til et annet fag, det gjør jo uansett at du blir bedre på ditt fag, fordi du forstår det fra flere synsvinkler» (7)

Flere informanter trakk frem viktigheten av ulike bakgrunn og alder i gruppa. Det tolkes at variasjonen i gruppa ble sett på som et positivt bidrag. Deltakerne hadde i stor grad ulike faglige bakgrunn, og de som ble intervjuet var både junior- og seniorrådgivere, og har derfor ulike fartstid. Deltakerne mente tverrfagligheten bidro til at man fikk tilgang til ulike perspektiver, samt at de kunne dele erfaringer fra ulike fagfelt, for så å se hvordan de kunne tilpasse det inn i deres hverdag.

«(..) jeg er veldig tilhenger av variasjon i mannskapet (...) jeg tror også det er noe som jeg har oppdaget mer bevisst i kurset hvor viktig det er at man har folk som er forskjellige, fordi har du fem like så får du ikke samme bredde av ideer, innfall, og tilnærminger(...) Og det å se denne rikdommen som er i forskjeller det er også noe som henger helt direkte sammen med innovasjonsfokus og kreativitet, som jo da akkurat krever at dette skal bli mest mulig mangfold, altså mangfold og forskjeller er på en måte et viktig grunnlag for at et resultat skal bli bra. » (5)

Teknikkene og metodene som deltakeren skulle lære handlet i stor grad om det å styre grupper og forstå ulike gruppedynamikker. Flere sa at det å oppleve gruppedynamikk på samlinger er viktig. Dette fordi de i fremtiden skal mestre styring av ulike grupper med denne metoden. Samlingene tillot altså at deltakere kunne reflektere og diskutere over hvordan grupper fungerer og hvordan disse kan styres.

«(..) den dynamikken som skapes i at vi løser noe sammen(...) Hvilken plass man tar i gruppa, og hvilken plass andre tar, og hvordan man faktisk også løser det.» (9)

På bakgrunn av deres bruk av begrep som «gruppedynamikk» for å beskrive hvorfor de lærte i fellesskap tolkes det at deltakere ikke alltid evner å konkretisere bidraget gruppearbeid har til kompetanseheving. Likevel poengteres det at deltakere uttrykte at de vurderte gruppearbeid som en læringsarena.

Enkelte tilfeller av et direkte læringsutbytte kom frem når deltakere forklarte at da de diskuterte og reflekterte sammen ble det ofte stilt spørsmål både fra lederen av kurset men også andre deltakere. Flere sa at det å ha mulighet til å stille spørsmål ved praksis på samlingene var viktig, fordi det ofte bidro til at man reflekterte over egen læring. En deltaker trakk frem at når man har jobbet med det samme i mange år, så kan man bli litt fastlåst i forhold til hvordan man håndterer oppgaver/utfordringer. Og når man da ble utfordret på egne refleksjoner og handlinger kunne dette føre til en større bevissthet rundt hvordan og hvorfor man opptrer som man gjør.

«(..) det hjelper jo kurset til å bli utfordret på det og, 'ja hvorfor bruker du det alltid...?', eller 'bruker du det til noen spesielle anledninger?', 'er det alltid rett å bruke...?' (...) man blir litt mer bevisst på hvordan man jobber» (10)

Ingen av informantene ga uttrykk for at det var ubehagelig å delta på samlinger og gjennomføre øvelser sammen med eller foran andre. Det kan tolkes at samtlige opplevde at samlingene satte trygge rammer for det å prøve seg frem i forhold til de ulike teknikkene og metodene.

«Og vi opplevde vel også alle at det var en veldig trygghet i gruppa, vi holdt jo på å observerte hverandre stadig vekk og måtte jo gi tilbakemeldinger til hverandre, og vi fikk tilbakemeldinger» (5)

Det virket som om flere av deltakerne mente det var viktig å kunne spille på andre når de gjennomførte oppgaver og reelle case. En av deltakerne forklarte det slik;

«(...) når vi hadde denne workshopen, jeg og min kollega, så var det en veldig trygghet å jobbe to. For vi må måtte endre litt på vårt opplegg (...), og det vet jeg ikke om jeg hadde valgt å gjøre om jeg hadde vært alene» (8)

En variant av dette fenomenet ble også synlig under observasjonen som ble foretatt. Den erfarne prosesslederen og deltakeren som var under opplæring spilte på hverandre, og særlig den erfarne prosesslederen ledet an når dette var nødvendig. Dette tolkes som at å ha en «sparringpartner» ved utførelse er en trygghet og et bidrag i læringsprosessen.

En forklarte at det ikke kun var det faglige som gruppen bidro med, men at det å ha en gruppe å dele utfordringene rundt også var viktig.

«(..) alle strever vi jo med det samme, med å få nok tid til å gjøre det vi skal og det [gruppa] er veldig nyttig på mange nivåer egentlig. Både i forhold til det å bli bedre prosessledere men også det å jobbe i firma og håndtere de utfordringene som er.» (10)

Flere av dagens deltakere fortalte at diskusjonene gjerne fortsatte utenfor de formelle samlingene, slik som i pausene og under middagene.

«Vi diskuterer en del i samlingene og på kvelden til middag og sånn(...) Men ikke systematisk, det er mer sånn etter innfall.» (10)

Lederen for kurset ble omtalt som viktig i læringsprosessen av flere. Både fordi han bidro til å skape en arena som var mindre formell enn andre kurs, slik at deltakerne samhandlet mer enn hva de hadde opplevd tidligere, men også fordi han var en personlig og faglig støtte i prosessen. Flere deltakere la vekt på at det var en trygghet å ha en med erfaring med seg på disse virkelige casene fordi man da hadde noen å støtte seg til i prosessen.

«Kurslederen er med som støtte, og coacher litt i forkant og hjelper til med å reflektere og finne læringen i etterkant av gjennomføringen» (3)

Det påpekes her at under observasjonen som ble gjort av et praktisk reelt case så ble det observert at den erfarende prosesslederen var en støtte for den under opplæring, og at de diskuterte valg av strategi og fremgangsmåte i flere situasjoner gjennom møtet.

5.2.3 Oppsummering

Totalt sett har det blitt presentert to hovedkategorier som deltakere mener har påvirket deres læringsprosess. Den praktiske delen av opplæringen vektlegges, og noe av det sosiale aspektet faller inn under denne praksisdelen. Dette vil for eksempel være gruppearbeid og diskusjoner, hvor alle deltakere har påpekt nyttheten av å ha en arena hvor man får benyttet andres kompetanse for å reflektere over egen læring, og over nyansene i praksisen. Andre sosiale praksiser som kommer tydelig frem er av mer uformell art, der læringen som foregår kommer på bakgrunn av hvordan deltakere arbeider sammen. Dette gjelder ifølge deltakerne selv også når teori blir diskutert i ettertid. Enten det er samarbeidsoppgaver mellom to deltakere eller praksisutførelse i casesammenheng kommer det frem at samarbeidet i seg selv er en vesentlig del av deltakers utvikling. Det ble også klart at majoriteten av deltakere ikke egnet å konkret påpeke hvorfor disse sosiale interaksjonene bidro i læringsprosessen. Avslutningsvis nevnes det også at under opplæring i relle case var den erfarne prosesslederen en viktig støttespiller og sparringpartner under gjennomførelsen. Flere påpekte at en erfaren prosessleder påvirket

hvordan de oppfattet enkelte momenter i prosessgjennomførelsen, noe som hadde en positiv effekt på opplevd læringsutbytte.

5.3 Mestring

Som nevnt i casebeskrivelsen (se kapittel 3.3) er mestring av prosessledelse etter endt opplæring blant målene til opplæringprogrammet. Dette innebærer at de ønsker at deltakere som har fullført programmet skal føle seg komfortable med å benytte metodene og teknikkene i sitt arbeid med prosessledelse. Målet kommer på bakgrunn av en oppfatning av at denne mestringen vil kunne medføre at deltakere lettere endrer arbeidspraksis, og i tillegg påvirker i hvor stor grad de videreutvikler og videreformidler metodene senere. Da kartleggelsen av mestringen til deltakerne ble foretatt via intervjuer, bemerkes det at det er *mestringsopplevelsen* som blir analysert her. Deltakere hadde ikke vansker med å svare på og forklare hvorfor/hvorfor ikke de følte at de mestret. Det tolkes at deltakerne i stor grad hadde en reflektert holdning til sin egen mestring av prosessledelse.

På direkte spørsmål om hvordan informantene selv følte at de mestret svarte samtlige av dagens deltakere at de var usikre. Begrunnelsene bunnet ut i at de ikke følte at de hadde praktisert nok, og manglet viktige erfaringer for å kunne mestre å kjøre en gruppe gjennom en prosess i virkeligheten. En av dagens deltakere forklarte det slik:

«Jeg er nok ikke helt der at jeg føler at jeg mestrer det, det er vel mer at man begynner å forstå, det krever nok litt mer tid (...) og jeg tror det krever mye erfaring for å kjenne deg tilfreds med alle metodene» (8)

Svarene angående mestring stemmer også med andre funn i datamaterialet. Dagens deltakere la ofte vekt på at de fortsatt var i en læringsprosess, og at det fortsatt var mange elementer og erfaringer de ikke hadde lært eller opplevd enda. Dette ble også lagt merke til under observasjonen av et praktisk reelt case, da personen under opplæring ofte støttet seg til den erfarende prosesslederen. Personen under opplæring virket til tider tvilende og ikke like bevisst over hvordan man skulle håndtere alle situasjonene som kom opp, og den erfarende prosesslederen brukte tilsynelatende sine ferdigheter og væremåte som inspirasjon og oppmuntring for deltakeren under opplæring.

Tidligere deltakere oppga ulike svar på samme spørsmål og det gjenspeilte i stor grad hvor mye de jobbet med slike prosesser til daglig. De som ofte benytter metodene og teknikkene i sitt daglige arbeid oppga at de følte de mestret det de hadde lært. De som derimot kun sporadisk jobbet med slike oppgaver uttalte at de ikke var like komfortable med å

gjennomføre slike prosesser som da de var nyutdannet. Det kan tolkes at deltakere knytter egen mestring til det å føle seg komfortabel ved gjennomførelsen av slike teknikker og metoder. Dette tolkes videre til at et fravær av det å være komfortabel under gjennomførelsen kommer på bakgrunn av usikkerhet rundt metodebruk og teknikker. En av de tidligere deltakerne forklarte:

«Fordi at hvis du skal bli veldig god til det, så må du ha noen egenskaper som, og du må ha lyst til det. Men du må jo også ha gjentagelsen, altså caser å jobbe med gjentatte ganger. Og hvis det blir for sjeldent så kan man bli litt usikker (...）」 (2)

Her kommer det frem at tidligere deltakere har et behov for «oppfriskning» av prosessgjennomføring dersom det går lang tid mellom bruken av metodene.

«Så er det kanskje litt at jo lenger tid det går mellom hver gang man praktiserer jo reddere blir man for å ta det opp igjen.» (4)

Altså er tidligere deltakeres opplevde mestring avhengig av flere faktorer. For det første er det et behov for å faktisk praktisere for å oppleve mestring. Det antydes tydelig at opplevd mestring likestilles med en form for egenvurdering basert på hvor komfortabel deltakeren er under gjennomførelsen. Enkelte deltakere forklarte at på bakgrunn av liten eller sporadisk bruk av metodikken i etterkant av opplæringsprogrammet ble de personlige insentivene for gjenopptakelse av metodebruken svekket. Dette må ses i sammenheng med deltakernes mestringsforventninger, som vi skal se nærmere på under.

5.3.1 Kilder til mestringsforventninger

5.3.2 Tidligere erfaringer

De praktiske øvelsene som gjennomføres under opplæringen har flere formål. Blant dem er erfaringsdannelse blant deltakere. Deltakere skal erfare hvordan det oppleves å lede prosesser i henhold til metodikk, og erfaringene de tar med seg videre kan vise seg å være essensielle. Mange tidligere deltakere pekte på dette erfaringsgrunnlaget, og gjerne de positive opplevelsene i forbindelse med disse, som en viktig faktor i arbeidet de gjennomførte etter programmet.

«(...) jeg hadde en grunnleggende trygghet for å kunne stå opp å ta ledelsen (...）」 (4)

I løpet av opplæringen var det nettopp dette erfaringsfundamentet som mange siktet til når de forklarte at de følte seg relativt trygge de første gangene de selv skulle stå som ansvarlig prosessleder i arbeidssammenheng.

«(...) det finnes jo en viss gjenkjenning og det finnes jo også erfaringer fordi man har jobbet i en workshopssammenheng som man kan ha nytte av så klart» (8)

Dette tolkes som at den praktiske delen av opplæringen hadde en reell påvirkning på deltakeres følelse av å besitte erfaring og referanser. Denne påvirkningen tolkes som at en form for kunnskap fra tidligere oppdrag ble koblet til erfaringer og kunnskap fra opplæringen, som igjen medførte at man kunne se tidligere erfaringer i nytt lys. Totalt sett endte man opp med et erfaringsgrunnlag med basis i flere kilder:

«Den opplæringen jeg fikk gjennom innovasjonsprogrammet, ble koblet sammen med annen kunnskap som jeg hadde tidligere, på en måte som jeg tror ble effektiv for meg. (...) det er erfaringsbasert og så er det integrert sammen med annen kunnskap (...)» (1)

Videre kommer en deltaker med et utsagn som understreker hvordan mange følte erfaringene bidro til å føle seg beredt til å prestere selv:

«Jeg følte meg litt sånn 'rocky' og våt bak øra enda, men på en annen side, (...) det at vi jobbet så tett sammen, og jobbet mye med disse casene og sånn sammen, skapte en ganske sånn trygg ramme (...).» (3)

Det var en generell oppfatning av et solid fokus på erfaringsbygging under opplæringen. Det var derimot en nåværende deltaker som følte det til nå ikke hadde vært et stort nok fokus på å implementere erfaringsoverføring fra andre prosessledere eller deltakere i opplæringsprogrammet:

«(...) jeg synes nok vi kunne gjort det [erfaringsutveksling] mer (...) det er klart det kan være interessant å høre hvilke problemer folk har i hverdagen, men enda mer interessant ville det vært å diskutere hva man kunne gjort med det, eller slike ting.» (6)

Det tolkes at deltakere ser behovet for å danne seg erfaringer på bakgrunn av andres opplevelser, og som vi ser er behovet såpass tilstedeværende at enkelte ikke føler dette er tilstrekkelig vektlagt. Det bemerkes her at under observasjonen av et reelt case forklarte den erfarne prosesslederen at han hadde unngått å gi deltakeren tilbakemelding på noe deltakeren hadde gjort feil, i håp om at erfaringen deltakeren fikk ved feiling hadde en sterkere påvirkning på lang sikt.

5.3.3 Vikarierende observasjon

Dagens deltakere oppga at det var nyttig å se hvordan andre deltakere praktiserte på samlingene. Observasjonene førte til nye innfallsvinkler på hvordan man kunne løse gitte

oppgaver. I tillegg var det mulig å ta elementer fra andre inn i egen praksis. Dette medførte også til refleksjon over hvilke måter å arbeide på man assosierte med en god gjennomførelse, og hvorfor dette eventuelt var tilfellet.

«(...) å observere hvordan andre løser oppgaver, og få ideer til andre innfallsvinkler og andre måter å gjøre ting på. Det skjer jo veldig mye i den dynamikken oss imellom da.» (9)

I de første reelle prosessene eller prosjektene fikk deltakere mulighet til å observere erfarne prosessledere. Informantene deltok også i forberedende og avsluttende fase, og de informerte om et fokus på observatørrollen i denne sammenheng. Den erfarende prosesslederen hadde hovedregien, og deltakerne var sporadisk bidragsyter i prosessen hvor de diskuterte gjennomføringen sett i lys av prosessleders handlinger og valg.

«(...) det å få være med å se andre som gjør det riktig, eller gjør det sånn som det er tenkt at det skal gjøres er jo helt alfa omega(...) og at vi får praktisk erfaring med noen som er så erfaren (...) Så det å få lov til å bli kjent med dem og lære av dem, er jo viktigere enn om vi hadde dratt ti dager på kurs.» (7)

Informantene oppga at det å observere, og praktisere med, ulike erfarne prosessledere bidro til å se hvordan de med erfaring brukte metoder, og hvordan de tilpasset det generelle fra teorien til sin personlighet.

«De er jo helt forskjellige personligheter, så hvordan de velger å legge opp, eller hvordan de er vil jo gi et ulikt inntrykk» (7)

Det var også en av deltakerne som trakk frem at observasjon gjerne bidro til at man reflekterte over egen og andres handlinger:

«Jeg tenker hensikten med observasjon er jo å bidra til refleksjon, så jeg fikk reflektert over valgene som prosesslederen gjorde der og da og så konsekvensene av de valgene de tok til enhver tid og fikk reflektert, og på en måte begynte å forberede meg på 'hva er viktig å tenke på?', 'hva er fallgruvene?' og 'hva er suksesskriteriene for å lykkes?'» (3)

En av dagens deltakere fortalte at h*n kun hadde observert én prosessleder, og kunne tenke seg å observere flere ulike personer og begrunner det med:

«Det ville vel kanskje gitt en bedre oppfatning av hvordan vi kan koble det vi har lært til virkeligheten.» (6)

En informant poengterte at man som observatør kanskje ble i overkant kritisk til hvordan andre gjennomført prosessene. Dette fordi man ideelt sett ønsket at handlingene og gjennomføringen skulle samsvare mest mulig med teori. Videre bemerket informanten at det var først når man selv fikk muligheten til å praktisere at man så behovet for å tilpasse teori til situasjonen og gruppen man ledet. Informanten mente dette var fordi det i praksis var så mange forhold som påvirket og eventuelt forstyrret prosessen at man måtte vite hvordan man skulle håndtere dette. Det var derfor nyttig å observere erfarne prosessledere for nettopp å se denne håndteringen, men at det var først når man selv fikk praktisere og prøve det ut at man kunne evne å mestre slike situasjoner.

«Fordi at det med prosessledelse handler jo om teknikk, men det handler jo og om hvordan man snakker, hvordan man beveger seg, hvordan man har hendene, altså det er jo en rolle på en måte» (10)

Under observasjonen av et praktisk reelt case forekom det ofte at deltaker og erfaren prosessleder byttet på å være observatør av hverandre. Deltaker under opplæring trakk seg tidvis tilbake og studerte hvordan den erfarne prosesslederen oppførte seg foran en gruppe.

Datamaterialet tolkes som at deltakere så på observasjon til en viktig kilde til innsikt og refleksjon. En kombinasjon av å observere en kompetent prosessleder i et reelt case og sette dette i kontrast til egne forventninger og erfaringer oppleves som nyttig og informativt av samtlige deltakere. Observasjonen ser ut til å ha påvirket deltakeres oppfattelse av kompleksiteten til metodene og teorien.

5.3.4 Verbal overbevisning

Det er tydelig at tilbakemeldinger var en viktig del av opplæringsprogrammet, og tilbakemeldingene kom fra flere kilder; lederen for programmet, erfarne prosessledere, andre deltakere, kunder gjennom oppdrag i ettertid og andre ansatte utenfor programmet.

Informantene oppga at hvem som ga tilbakemeldingen, og på hvilket grunnlag, hadde mye å si for utbyttet det ga. Ingen av informantene ga uttrykk for at det å få tilbakemeldinger ble assosiert med noe negativt.

Lederen for programmet og andre erfarne prosessledere ga i stor grad tilbakemeldinger som bunnet ut i det faglige, og hvordan deltakere opptrådte i forhold til gjennomføring av prosesser;

«(..) det som har vært veldig nyttig for meg det har vært det å få tilbakemeldinger for hvordan jeg virker, for hvordan jeg snakker, når jeg har blitt opprørt, når jeg har reflektert og alt det der, for det får deg jo til å tenke (...) og det var kjempebra» (5)

Deltakerne oppga at tilbakemeldinger fra personer med erfaring ga dem muligheten til å reflektere over egne handlinger, fordi disse tilbakemeldingene gjerne utfordret dem på resonnementene bak handlingene. Under observasjonen av prosessmøtet ga den erfarne prosesslederen ofte tilbakemeldinger til den som var under opplæring. I løpet av møtet var det ofte i dialog mellom dem, der de blant annet diskuterte hvilke strategier de skulle benytte videre, da gjerne i form av tilbakemeldinger på hvordan eksisterende strategier fungerte.

«(..) det at du får tilbakemeldinger på ting som du skal gjøre selv, sånn at når jeg skal lede prosesser selv nå så skal det stå noen bak meg å fortelle meg 'pass på det', 'gjør det', 'se på det', det er jo det som er jeg skulle til å si avgjørende for min del da(..)» (7)

På samlingene opplevde deltakerne å få tilbakemeldinger fra de andre deltakerne. Disse tilbakemeldingene ble beskrevet som personlige og støttende tilbakemeldinger;

«(...) det var jo kanskje litt mer sånn av det myke slaget, altså positive tilbakemeldinger, støtte og backing, (...) som bidro kanskje til at man skulle tørre mer da i de rammene der.»(3)

Den generelle tendensen som trekkes frem her er at deltakere i hovedsak peker på to former for tilbakemeldinger de mener har hatt en særlig nytteverdi. Først trekkes det frem at faglige tilbakemeldinger fra erfarne prosessledere har vært et viktig verktøy. Dette særlig da disse har bidratt til en kritisk holdning til egne valg i forbindelse med for eksempel en gjennomføring av en kreativ prosess. Den andre formen for tilbakemelding som trekkes frem av flere er tilbakemeldinger gitt av andre deltakere, som i hovedsak har vært av en støttende og oppmuntrende natur. Det tolkes at informantene her viser til tilbakemeldingenes positive formulering som et bidrag til trygghet og aksept for utprøving.

Flere kunder som har vært med på kreative prosesser har vært positive til denne måten å jobbe på. Ingen av informantene har derimot påpekt at tilbakemeldingene fra kundene har vært formulert på en slik måte at det har vært mulig for dem å benytte dem til validering eller endring av egen gjennomførelse. En informant beskriver en typisk tilbakemelding fra kunde slik;

«(...) vi får jo mange positive tilbakemeldinger på at 'dette var en klok måte å jobbe på', og 'nå sparte vi så og så mye', og 'løsningen ble så og så mye bedre'(...)» (3)

På bakgrunn av manglende innspill fra informantene vedrørende graden av nytteverdi i tilbakemeldingene til kundene tolkes det at ikke-spesifikke positive tilbakemeldinger fra kunder ikke har særlig relevans for deltakerens oppfatning av egen prestasjon.

En deltaker mente at tilbakemeldingene fra andre deltakere, i likhet med tilbakemeldinger fra kunder, til tider var for «snille», og personen mente man til tider burde være tøffere med hverandre fordi det var først da man fikk utfordret egne oppfatninger. Dette tolkes som at tilbakemeldinger uten kritisk substans i enkelte tilfeller ikke egner seg for deltakere som er på jakt etter utvikling på bakgrunn av tilbakemeldingen.

En av informantene kom med følgende eksempler på tilbakemeldinger h*n har mottatt fra kunder eller andre som deltok på slike prosessmøter: «'å det her har vært en artig dag', 'det var artig å gjøre noe annet'» (7). Informanten forklarte at denne typen tilbakemelding var av svært dårlig kvalitet, og dette var fordi det impliserte at informanten ikke hadde egnet å formidle viktigheten av metodebruken og arbeidsteknikkene;

«(...) en sånn tilbakemelding er et lite nederlag for min del. De er jo fint at de har hatt det bra på samling (...), men de må jo skjønne at det [man har gjort] er på en måte fakta og alvor og det er noe som skal tas videre.» (7)

Utsagnet tolkes som at ettersom deltakere benytter tilbakemeldinger aktivt i både sin læringsprosess og sitt arbeid, blir tilbakemeldinger en sentral del av hvordan deltakere oppfatter sin gjennomføringsevne. I tillegg vil slike tilbakemeldinger ikke bidra med en endringsstrategi, og det blir derfor opp til deltakeren å selv vurdere hvilke endringer som må foretas for å styrke egen prestasjon.

5.3.5 Emosjonelle faktorer

Det finnes ingen klare tendenser eller tegn til at deltakere har eksplisitt innsikt i hvordan deres fysiologiske eller psykologiske tilstand påvirker deres utføring av prosessledelse. Det eneste datamaterialet evner å belyse i henhold til dette temaet er at følelsesaspektet oftest blir nevnt i forbindelse med usikkerhet knyttet til metodebruken. Deltakere går ikke spesifikt inn på hvordan denne usikkerheten påvirker deres prestasjon, men forklarer heller usikkerheten på bakgrunn av andre fenomener som for eksempel mangel på erfaring. Et typisk eksempel på slik informasjon er som følger:

«Om jeg skulle ut å kjøre en gruppe gjennom en prosess nå, så ville ikke jeg nå kunne si 'Det her vet jeg kommer til å fungere' eller 'det her pleier å gjøre at folk blir mer åpne' (...) så jeg ville nok kjenne meg ganske utrygg på at ting jeg skulle gjort ville fungert.» (6)

Et slikt resonnement tolkes som at deltakere føler det eksisterer en sammenheng mellom følelsen av å ville prestere godt og en god prestasjon. Derimot kommer det ikke tydelig frem i datamaterialet om denne følelsen av utrygghet faktisk ble påvirket av en opprinnelig følelse før gjennomføring.

5.3.6 Oppsummering

Under både intervjuene og observasjonen av et reelt case kom det frem at det eksisterer klare faktorer som påvirker prestasjonen til deltakere av opplæringsprogrammet. Samtlige deltakere forklarer at de har vært utsatt for en eller annen form for økning i erfaringsgrunnlag i løpet av programmet. I tillegg informerer deltakere om at de føler det har blitt tilrettelagt for at de skal kunne lære av å observere andre, enten dette er andre deltakere eller erfarne prosessledere. Kombinasjonen av disse to faktorene og et konsekvent fokus på tilbakemeldinger gjør at deltakere opplever en positiv endring i egen prestasjonsevne og mestringsopplevelse. Særlig blir tilbakemeldinger bemerket som prestasjonsfremmende for deltakere, både under og etter opplæring. Det signaliseres noe til at kvaliteten på tilbakemeldingene har en tendens til å avta etter endt opplæring, når deltakere ikke jevnlig forholder seg til andre prosessledere med samme kompetanse.

5.4 Utvikling av ny arbeidspraksis

Slik det ble forklart i casebeskrivelsen er det ikke etablert fastsatte krav til benyttelse av metodeverktøy og teknikker etter endt deltakelse i programmet, det er derimot ytret et ønske om at ferdigutdannede prosessledere skal benytte læringsutbyttet aktivt i egen praksis (se kapittel 3.4). Således kan det tolkes som at prosessledere selv skal se nytten av metodene, og selv ønske å benytte disse aktivt i sin arbeidshverdag. Da enkelte deltakere som er intervjuet ikke enda har fullført opplæringsprogrammet blir det her skilt mellom nåværende og tidligere deltakere i analysen. Endring i arbeidspraksis er i seg selv et mål for programmet, og denne informasjonen vil derfor være viktig for studien. Foruten dette er det mest sentrale vedrørende endring av arbeidspraksis for studien hvordan opplæringsprogrammet har bidratt til denne endringen.

5.4.1 Metodikk i praksis – Nåværende deltakeres forventninger

Flere av dagens deltakere legger vekt på at de ønsker at elementene fra programmet skal bli en integrert del av deres arbeidshverdag. Både at man bruker ulike teknikker og metoder internt i samhandling med andre kolleger og eksternt ut til kunder og andre interessenter. På denne måten ønskes det at man kan bli bedre på problemidentifisering, problemløsning, samhandling, og effektivisering av prosesser og prosjekter.

«Jeg har en forventning om at det skal bli mer inkludert i måten vi jobber på, alle i konsernet. Sånn at vi skal ha, også i de små møtene, avdelingsmøtene og sånne ting skal kanskje bli kortere og mer poengtert. At vi faktisk klarer å jobbe på en litt ny måte.» (10)

I tillegg ytret flere deltakere et ønske om at metodikken kunne overføres til andre bruksområder i tillegg til metodene som kunne benyttes direkte;

«Det å bli god på å få folk til å møtes og få noe fornuftig ut av at folk møtes, enten det er informasjon eller om de skal lage noen ting eller om de skal komme frem til en enighet, (...) å ha forskjellige metoder og det å håndtere forskjellige folk er jo overførbart (...)» (7)

En av informantene påpekte at man har store muligheter til å benytte kompetansen slik at den blir nyttig for sin arbeidshverdag da programmet ikke setter spesifikke krav til hvordan det skal brukes i ettertid;

«(...) jeg opplever det som at man nok får ganske stor frihet, men det finnes jo et stort poeng med å gjøre det sånn som det blir forklart i sin helhet.» (8)

Flere av deltakerne håper at de får muligheten til å bli involvert i et nettverk eller liknende, slik at de kan få tilgang til prosjekter og prosesser hvor de kan bidra i fremtiden;

«(...) jeg er jo veldig spent hvordan dette her blir når vi er ferdig, om vi blir på en måte en kontakt som blir benyttet eller ikke blir det. Men jeg håper at det blir et slags miljø da, med folk som er interessert i sånne ting.» (7)

Som vi ser er det klare forventninger knyttet til metodebruk i egen arbeidspraksis etter endt opplæring. Disse er ofte knyttet til et ønske om en endring utover deres egen arbeidspraksis, hvor deltakere mener det ville være verdifullt å spre metodikken utover egen utførelse.

Dagens deltakere påpeker at de ser for seg at elementer kan bli tatt i bruk i deres ordinære arbeidspraksis, da metodikken i stor grad åpner for tilpasning. Det nevnes også at til tross for at dagens deltakere ikke enda har fullført opplæringsprogrammet er det flere som oppgir at de allerede nå har benyttet og prøvd ut elementer fra opplæringen i sitt daglige arbeid. I

hovedsak oppgir dagens deltakere at dette gjelder et økt fokus på analytisk prosessdrift, bruk av elementer i planleggingsfaser, håndtering av problemstillinger og interessenter i prosjekter og møtestruktur. Da særlig trekkes det frem at teknikktesting i møtesammenheng er aktivt benyttet.

5.4.2 Metodikk i praksis – Tidligere deltakeres erfaringer

Funnene viser at kun én av de tidligere deltakerne som brukte metodikken, eller store deler av metodikken, i alle sine oppdrag. En forklaring på at vedkommende skiller seg ut i datamaterialet er at personen til daglig jobber i innovasjonsavdelingen, og leies ofte inn når andre avdelinger eller prosjekter trenger bistand i en innovasjonsprosess. De fire andre fortalte at de sjelden eller aldri benytter metoden i sin helhet i sin prosessledelse. Det disse derimot gjør er å benytte mange av elementene i sin arbeidshverdag ved å bruke enkeltmetoder og enkeltteknikker der hvor deltakerne selv føler det er nyttig.

«I praksis så lærer man å lede innovasjonsprosesser i denne bransjen, det er egentlig det man lærer. (...) men det er veldig mye som er overførbart (...) det kan brukes til veldig mye forskjellig som ikke er innovasjonsarbeid også. Vi er prosessledere, men kan brukes til samhandlingsprosesser, evalueringer, konflikt løsningsprosesser, det er ganske mye forskjellig vi kan brukes til.» (3)

Flere deltakere uttrykte at opplæringen var formbar og kunne benyttes i flere ulike sammenhenger. Dette tolkes altså som at til tross for at ikke samtlige deltakere benyttet metodikken i sin helhet, var det bred enighet om at metoden var anvendbar i de fleste sammenhenger.

To av de tidligere deltakerne oppga at de har fasilitert kreative prosesser i andre ansattes prosjekter. En av dem forklarte at dette ofte var større prosjekter med kunder som ønsker å ha kreative prosesser som en del av tilbudet fra Norconsult. Ingen av disse prosjektene var knyttet til prosjekter innen deres egne fagfelt. Bakgrunnen for at de fikk tilbudet om å lede disse prosjektene var fordi andre i bedriften kjente til deres deltakelse i programmet, og ønsket kompetanse som innebar å kunne gjennomføre workshops. Den ene oppga at h*n ledet slike prosjekter med jevne mellomrom, mens den andre informanten oppga at det i hovedsak var snakk om enkelttilfeller, altså noe som ikke skjer så ofte. En annen deltaker oppga at metodikken har blitt brukt for å legge en intern strategi for avdelingen, der alle på avdelingen var deltakere på en workshophelg. Dette tolkes som at majoriteten av deltakere som benytter

store deler av metodikken gjør dette i sammenheng med tilleggsprosjekter hvor denne kompetansen etterspørres eksplisitt.

De tidligere deltakerne oppga at selv om de ikke bruker denne metodikken i sin helhet i alle prosjekter, så påvirket det hvordan de arbeidet i hverdagen. Enkelte hadde til tider problemer med å peke på hva som hadde endret seg, og hvorfor. En av deltakerne fortalte at det var vanskelig å beskrive hvordan arbeidshverdagen hadde endret seg;

«(...) arbeidspraksis er litt vanskelig å svare på, men praksis er jo egentlig det man gjør da. Og det har jo endret arbeidshverdagen min, jeg jobber med en type ting som jeg ikke gjorde før.» (1)

Dette tolkes som at deltakeren oppfatter å ha dannet seg en ny arbeidspraksis ved siden av sin ordinære arbeidspraksis. Det vil si at deltakeren i hovedsak benytter sin opprinnelige arbeidspraksis i sitt daglige arbeid, men at den nye arbeidspraksisen blir anvendt ved et opplevd behov. Flere deltakere påpeker at de ofte reflekterer over kompetansen fra opplæringsprogrammet i sitt daglige arbeid, uten at det nødvendigvis alltid medfører at det ble benyttet. En deltaker forklarer det slik;

«Jeg tror nok det programmet gjorde at jeg begynte å tenke annerledes også i vanlige oppdrag der vi ikke brukte metodikken.» (1)

Dette tolkes som at deltakeren til en viss grad har endret sin arbeidspraksis. En ny måte å reflektere over spørsmål/utfordringer/oppdrag på, på bakgrunn av nyetablert kompetanse tolkes som en delvis endring i arbeidspraksis, selv om det ikke er klart hvor ofte dette eventuelt manifesteres i utøvelse av metodikken.

Men under intervjuene så kom det frem informasjon som viste at de hadde tatt med seg elementer og prinsipper inn i sin arbeidshverdag. En deltaker opplevde økt kreativitet, og var mindre redd for å tenke utenfor de etablerte rammene i sitt fagfelt, som man hadde med seg fra skolebenken. I tillegg til økt kreativitet oppga flere av informantene at de hadde en større bevissthet rundt prosesser og arbeidsmetoder.

«(...) det handler om å kanskje være litt mer opptatt av selve prosessen, enn det man vanligvis er.» (4)

Til tross for at deltakere ikke benytter metodikken i sin helhet kommer det frem tendenser i datamaterialet til at elementer fra opplæringsprogrammet har blitt implementert i deltakeres arbeidspraksis. Særlig trekkes det frem arbeid med prosesser i startfaser av

prosjekter/oppdrag, hvor deltakere påpeker at de har endret måten de samler inn og behandler ideer på. Dette påvirker blant annet måten deltakere strukturerer møter og prosesser på.

«(...) på disse tidlige fasene av prosjektene der alle er enige om at her er det mange muligheter, (...) der vi har sittet sammen med kunden og hatt sånn workshop opplegg, (...) det har blitt brukt av og til i prosjekter der folk som har vært med har hatt ganske sprikende interesser (...). Det har jo vært en del situasjoner der jeg synes det var en veldig fin måte å få folk til å samarbeide eller samkjøre forskjellige interesser som ellers jo ikke ville ha snakket sammen(...)» (5)

Videre trekker deltakere frem en opplevd bedring i kommunikasjonsevne, tilrettelegging av tverrfaglig arbeid og evnen til å stille relevante kritiske spørsmål til kunder/kolleger.

Deltakere opplever også at andre ansatte føler seg mer sett i prosesser etter noen av disse endringene ble etablert. Det tolkes som at det har forekommet en gradvis endring i arbeidspraksis, hvor deltakere har benyttet elementer fra opplæringsprogrammet og tilpasset bruk til situasjon og tilbakemeldinger. Metodene har derfor bidratt til refleksjon over hvordan man jobber generelt:

«Jeg tror kanskje at jeg ikke bruker disse metodene så lett identifiserbart. (...) jeg har fått et mye mer bevisst forhold til hva det er å jobbe kreativt og innovativt, (...) jeg tror det er blitt min holdning som smitter litt over på andre, og jeg tror mange har fått en forståelse av at det er viktig å ikke låse seg til en ide.» (5)

En deltaker har dannet seg en ny arbeidspraksis på bakgrunn av opplæringen der notater og post-it lapper spiller en sentral rolle. Teknikken kommer fra opplæringsprogrammet og er noe personen selv har videreutviklet etter programmet, der post-it lappene brukes av vedkommende for å holde system i notater, planlegging av møter, sortering av ideer, rapporter og møtereferater.

«Dette begynte jeg med etter at jeg hadde vært på kurset, for meg er dette med [teknikkene] er en helt vidunderlig nyttig sak.» (5)

Tolkningen av dette er at deltakeren har formet metoder og teknikker fra opplæringsprogrammet til en egen unik arbeidspraksis. Deltakeren har altså integrert en teknikk fra programmet fullt og helt inn i sin arbeidspraksis. I tillegg til dette har deltakeren som majoriteten av de andre benyttet seg av elementer fra opplæringen i andre deler av sin arbeidspraksis.

«Jeg har fått et kjempe stort utbytte som oppdragsleder og prosjektledelse (...) så har jeg fått innmari stor glede av det. (...) altså bare fokuset på kommunikasjon og håndtere folk, det har jeg også hatt veldig stor glede av.» (5)

5.4.3 utfordringer knyttet til eksterne faktorer

Utgangspunktet for denne studien er å blant annet studere en eventuell endring i arbeidspraksis i lys av opplæringsprogrammet. Under intervjuene ble det derimot klart at det også er nødvendig å kartlegge eventuelle eksterne faktorer som en stor majoritet av deltakerne føler påvirker deres evne til å benytte seg av metodikken i sin arbeidspraksis. Det vil derfor i dette avsnittet bli presentert funn som søker å belyse hvilke eksterne faktorer som eventuelt vil kunne påvirke hvordan man diskuterer endring i arbeidspraksis i kapittel 6.3.

Som nevnt tidligere var det kun én deltaker som benyttet metodikken i sin helhet i sitt daglige arbeid. Majoriteten av deltakerne benyttet i hovedsak elementer fra opplæringen, med unntak dersom de spesifikt ble hentet inn for å lede en prosess med innovasjonskomponent. De tidligere deltakerne som sjelden eller aldri gjennomførte metoden i sin helhet oppga flere ulike grunner til hvorfor dette var tilfellet. En av grunnene som ble presentert var at det var vanskelig å kjøre slike prosesser i egne prosjekter, da deltakere føler rollen som prosjektleder og rollen som prosessleder ikke alltid er forenelige.

«Det passer i alle fall ikke til den måten jeg pleier å lede prosjekter på (...), hadde jeg vært en sånn som pisket gjennom prosjektene på samme måte som jeg pisker gjennom en workshop så tror jeg ikke det hadde vært et kreativt prosjekt. Altså jeg syns det er litt uforenelig.» (5)

De oppga at i rollen som prosessleder er hensikten å styre andre inn i en kreativ prosess, og at man i egne prosjekter ofte ønsker å delta i denne prosessen;

«Det er lettere å jobbe i andre sine oppdrag og ikke sine egne, for jobben som prosessleder er jo å hjelpe andre å være kreative og ikke være det selv» (1)

Videre oppga de at en annen utfordring med å være fasilitator for egne prosjekter er tett knyttet til at rollen man har påvirker dynamikken i en gruppe ved at prosjektlederen synlig styrer prosessen;

«(...) lederen er på en måte oppdragsgiveren, lederen vil ha et svar eller en anbefaling tilbake, men hvis lederen da samtidig er fasilitator og for stor premissgiver så er det en del folk som legger bånd på seg, og tenderer til å foreslå det de tror lederen vil være enig i.» (4)

Majoriteten av de tidligere deltakerne fortalte at de heller ville funnet noen andre til å gjennomføre slike prosesser i egne prosjekter, enn å gjøre det selv.

Andre opplysninger som kommer frem under intervjuene er at når deltakere ønsker å selge prosessledelse med innovasjonskomponent (se kapittel 1.3) til kunden, er responsen til kunden med på å forme om innovasjonskomponenten blir med eller ikke. Det bemerkes at dette tolkes som at det her er snakk om når deltakere ønsker å benytte metodikken i sin helhet. Det opplyses om at enkelte kunder er kjent med denne måten å jobbe på, og de ønsker å ha dette som en del av tilbudet. Kundene som har vært med på slike prosesser før, har uttrykket at det har vært en god måte å jobbe på. Enkelte mener det er lite strategisk å tilby denne typen prosessledelse som en tilleggspakke til kundene, da dette ofte kun blir sett på som en ekstra kostand. Dette gjelder særlig kunder som ikke har kjennskap til arbeidsmetodikken, da de ikke har kjennskap til potensielle fordeler med denne.

«Jeg tror ikke kundene ser et behov for denne måten å styre prosesser på, men det de ser et behov for er jo bra løsninger og at de får mer hva de vil ha til en lavere kostand, og det henger jo sammen med det her. For jeg vil si det vanligste problemet når man har misfornøyde kunder, er jo fordi man ikke har fanget opp det de egentlig er ute etter. Så kanskje de ikke vil ha prosesser, men de vil ha produktet» (6)

En av deltakerne som sjelden bruker metodikken i sin helhet oppga at en av utfordringene var knyttet til det å finne kunder som var villige til å betale for slike tjenester.

«Da må du jo finne noen som vil betale for det, og da er det jo begrenset egentlig.» (2)

Å splitte prosessledelse opp i to kategorier, med og uten innovasjonskomponent (hele metoden), blir av mange deltakere vurdert som lite hensiktsmessig. Mange deltakere vedgår at det hadde vært mer hensiktsmessig vedrørende bruk av arbeidspraksisen om prosesser med innovasjonskomponent var måten Norconsult jobbet på, slik at kreative prosesser ble en av grunnen til at kunden valgte dem som leverandør;

«(..) det ideelle ville jo vært at det er så integrert i oss at kundene ikke skjønnte hva vi gjorde, at vi bare kjørte prosessen på vår måte uten at kunden merket det (...) Jeg savner jo en mer helhetlig strategi i Norconsult på bruken av dette her. (...) Akkurat selve programmet synes jeg var greit nok som det var» (1)

Deltakere som var ferdig med opplæringsprogrammet uttrykte også at de savnet en mer helhetlig satsning på slike prosesser, og at de i tillegg har hatt utfordringer med å finne eller få

prosjekter hvor de kunne kjøre disse prosessene. Dette ble tolket som et ønske om en mer helhetlig strategi fra Norconsult, slik at dette ble mer synlig for hele bedriften.

«(...) min nærmeste leder visste jo ikke hva det handlet om en gang, han hadde ikke noen oppdrag som liksom lå å ventet på meg der jeg kunne bruke dette. Så det ble veldig opp til meg å ta alt sammen videre.» (4)

Totalt sett tolkes disse opplysningene som at deltakere føler at for å benytte hele metodikken i sin helhet er det nødvendig med prosjekter hvor kunden har godkjent bruken av metodikken i sin helhet. Dette tolkes igjen som at noe av grunnlaget for en manglende bruk av metodikken i sin daglige arbeidspraksis også må knyttes til eksterne faktorer som påvirker valg av arbeidspraksis.

5.4.4 Oppsummering

Opplæringsprogrammets metodikk blir av samtlige deltakere beskrevet som formbar og tilpasningsvennlig med tanke på deres egen praksis og arbeidsmetoder. Dagens deltakere beskriver at noen elementer fra metodikken de har lært så langt i opplæringsprogrammet allerede blir benyttet deres arbeid. Tidligere deltakere forteller om lignende tendenser. Delelementer fra den helhetlige metodikken blir benyttet i sammenhenger hvor deltakere føler dette er fruktbart og hensiktsmessig. Disse elementene som benyttes er møteteknikker, kommunikasjonsverktøy, refleksjon og ide-/problembehandling. Flere deltakere påpeker også at metodikken har lagt grunnlaget for en ny måte å se og utføre prosessledelse på. Den helhetlige prosessen med innovasjonskomponent er derimot mindre fremtredende i tidligere deltakeres arbeidspraksis. Deltakere informerer om sporadisk eller sjelden bruk av prosessen fra start til slutt. Deltakere forklarer at mangelen på helhetlig bruk med at metodikken som arbeidspraksis delvis kommer av at dette blir presentert til kunder som et tillegg til ordinær prosessledelse uten innovasjonskomponent. Videre forklarer enkelte tidligere deltakere at det ikke alltid er forenelig å kombinere prosessledelse med prosjektledelse.

6. Diskusjon

I påfølgende diskusjon ses studiens innsamlet data i lys av det teoretiske rammeverket som ble etablert i kapittel 2. Formålet er å se om studiens funn samsvarer eller avviker fra aktuell teori, og datamaterialet er blant annet sett i lys av ulike teorier for å i størst mulig grad danne et nyansert bilde av funnene. Ved å basere diskusjonen på forskningsspørsmålene er målet å skape en naturlig progresjon som avslutningsvis skal gjøre oppgaven i stand til å besvare problemstillingen på best mulig måte.

6.1 Forskningsspørsmål 1

Hvilke elementer i opplæringen mener deltakerne selv har bidratt mest til kompetanseutvikling?

Norconsults opplæringsprogram har søkt å tilrettelegge for å formidle kunnskap vedrørende prosessledelse på flere måter. Det er benyttet et teoretisk rammeverk for metoder og teknikker, hvor det så i etterkant har blitt gjennomført omfattende praktisk tilnærming til kunnskapsformidling. I den praktiske delen av opplæringsprogrammet er praktiske øvelser, sosialt samspill og tydelige tilbakemeldingskanaler sentrale aspekter. Generaliseringen av informasjonen fra analysen gir oss en klar indikasjon på at det nettopp er den praktiske tilnærmingen til opplæringen som har vært sentral for deltakeres opplevde kompetanseutvikling. I tillegg må det påpekes deltakerne forklarer at teorigrunnlaget i starten av programmet er et viktig rammeverk for utprøvelse av metodikk i praksis, samt at det danner basisen for et felles begrepsapparat som benyttes under individuell og felles refleksjon og evaluering av egen prestasjon. Disse funnene støtter opp om teorien til Aarkrog (2005), Bottrup (2005) og Jørgensen (2004) som ser på formell og uformell arbeidsplasslæring som komplementerende.

Blant de mest åpenbare kildene til kompetanseutvikling har ifølge deltakere vært erfaringsdannelse og erfaringsoverføring. Praktiske gjennomføringer og observasjoner av erfarne prosessledere påpekes som sentrale kilder for å oppnå dette. Svært få deltakere evnet å komme med spesifikke eksempler på hvilke situasjoner som hadde medført en konkret tilegnelse av kunnskap, noe som er forenelig med teorien om taus kunnskap. Dersom taus kunnskap ikke lar seg artikulere, slik Nonaka og von Krogh (2009) forklarer, vil det nødvendigvis medføre at å artikulere et potensielt læringsutbytte møter samme barriere. Det kommer derimot frem at deltakere hadde et godt utbytte av kombinasjoner av eksplisitt

kunnskap og taus kunnskap, og påpeker særlig reelle case med erfarne prosessledere som en kilde til dette. Dette samsvarer godt med Eraut (2000) som påpeker at utøving av kunnskap handler om balansen mellom hva som skal gjøres og hvordan det skal gjøres. Det finnes derimot ikke holdepunkter i datamaterialet for å si noe om en eventuell økning/nedgang i læringsutbytte ved frafall av enten taus eller eksplisitt komponent. Det er derimot rimelig å anta, basert på svarene til deltakere, at den tause komponenten har vært den mest sentrale for opplevd læring. Dette kommer særlig frem ved spørsmål om fjerning av den praktiske delen av opplæringsprogrammet, hvor svarene tilsier at denne formen for læring har vært essensiell for nivået på kompetansen de sitter igjen med.

Collin (2002) trekker frem at arbeidsplasslæring i større grad enn på nåværende tidspunkt bør kombinere *formell* og *uformell læring* og bakgrunnen kan være at kunnskap tilegnet gjennom *formell læring* først får sin anvendelse i praksis (Filstad 2010). Opplæringsprogrammet kan i hovedsak anses som en arena for formell læring, da det er faste rammer rundt læringen, og programmet kontrollerer hvilken kunnskap som læres (Garrick, 1998). Det ser ut til at formell læring fremdeles kan danne en basis for en organisasjons strategiske satsning på kompetanseheving. Datamaterialet støtter opp om formell lærings nytteverdi, dog bør det bemerkes at programmet praktiske tilnærming er mye av grunnlaget for denne konklusjonen. Simulering av konkrete arbeidsoppgaver gjennom praktiske oppgaver har i henhold til deltakeres svar ført med seg et vesentlig læringsutbytte og binder formell og uformell læring sammen. Læringsutbyttet synes å være størst når praktiske oppgaver evner å fasilitere erfaringsbyggende funksjoner med praktisk anvendbarhet. Dette samsvarer godt med ideen om at kompetanse realiseres gjennom intuisjon som utvikles fra praktiske erfaringer (Claxton, 2000; Dreyfus and Dreyfus, 1986).

Den delen av programmet som i størst grad beveger seg ut av en formell læringskontekst, og inn i en uformell, er stadiet hvor deltakere i samarbeid med en erfaren prosessleder utfører arbeidsoppgaver sammen. I *mesterlære* vil det ofte forekomme situasjoner hvor læring og benyttelse av kunnskap ikke er adskilt, noe som ble åpenbart under observasjonen av et reelt case. Kravene forbundet med mesterlære er blant annet relativt strukturerte former over en lengre periode (Filstad, 2010), men det er likevel nyttig å sammenligne disse reelle casene med en type mesterlære. Uformell læring kjennetegnes ved at det forekommer læring uten en underliggende intensjon (Garrick, 1998). Derfor vil situasjoner som arbeidsutførelse hvor konkrete læringsmål kombineres med muligheten for utilsiktet taus kunnskapstilegnelse kunne tillate dette. Deltakere vektla særlig læringsutbyttet de fikk ved å gjennomføre reelle

case. Denne typen læring ble beskrevet både ved at de eksplisitt ble gitt tilbakemeldinger og føringer fra en erfaren prosessleder, og at de fikk muligheten til å prøve ut metodikk og observere den erfarne prosesslederen, det vil si mesteren.

Deltakeres sosiale interaksjoner med hverandre under programmet var fremtredende i datamaterialet. Dette da *sosial praksis* som blir nevnt av deltakere i hovedsak omhandler programmet direkte, og sjelden angår sosial praksis etter endt opplæring. Arbeidsplasslæring i form av sosial praksis kan både forekomme formelt og uformelt, og etter endt opplæring vil et læringsutbytte være basert på rent uformell læring. I henhold til Filstad (2010b) foregår utførelse av arbeidsoppgaver i en sosial kontekst og relasjon, og ergo kan arbeidsplasslæring av formell natur kunne utelukke disse sentrale aspektene. Dette ser ikke ut til å ha vært tilfellet under opplæringsprogrammet som ble studert. Det ser ut til at til tross for programmets formelle natur, har det forekommet læring som følge av sosial praksis gjennom felles refleksjon. Funnen tilskriver altså læringsutbyttet til både formell og uformell læring. Uformell læring kommer av at deltakere mottar tilbakemeldinger og erfaringsoverføringer fra andre deltakere under samlingene. Deltakere påpekte at gruppeoppgaver og felles refleksjon var gode kilder til læring, til tross for at interaksjonene hadde formelle retningslinjer. Det kommer også frem at deltakere hadde nytte av å gjennomføre oppgaver i fellesskap på bakgrunn av ulik faglig bakgrunn. Å arbeide med deltakere med ulik faglig bakgrunn har i henhold til deltakeres forklaring bidratt til å få innsikt i hvordan andre fagfelt blant annet takler kreative og analytiske utfordringer. Taus kunnskap formidlet på samlingene er altså viktige å bemerke vedrørende læringsutbytte. Eksempler på formell læring er når deltakere lærer å håndtere ulik gruppedynamikk og møteledelse. Denne kunnskapen er eksplisitt, men har også en taus komponent ved at erfaringer ved observasjon av andre forekommer.

Nielsen og Kvale (1999) påpeker at mesterlære, som er en form for sosial praksis, innebærer at læring skjer på bakgrunn av flere faktorer. Av disse påpeker deltakere at observasjon av en erfaren prosessleder, samt en gradvis tilegnelse av kompetanse har vært av særlig nytteverdi. Filstad (2008) argumenterer for at kunnskapsutvikling på bakgrunn av sosial praksis krever at medarbeidere får tilgang til hverandre, som muliggjør praktisering, erfaringsdeling og felles refleksjon. Som beskrevet har enkelte av disse faktorene blitt nevnt av deltakere i forbindelse med de formelle rammene til opplæringsprogrammet, men enkelte nevner også at dette har skjedd uten en formell kontekst, for eksempel i pauser og ved middager. Det påpekes også at disse formene for sosial praksis forekommer sporadisk, og baserer seg på deltakeres eget initiativ, og muligens et ønske om å delta i et fellesskap. En annen funksjon Nielsen og Kvale

(1999) påpeker ved sosial praksis er at en lærlig går fra å være perifer til fullverdig medlem i et *praksisfelleskap*. Denne typen sosial praksis forekommer blant annet ved at deltakere gradvis får økt ansvar for gjennomføringer av prosesser når de er ute i reelle case sammen med en erfaren prosessleder.

Tidligere deltakere som nå praktiserer uten oppfølging opplyser i mindre grad om at sosial praksis, som da ville vært kategorisert som fullstendig uformell læring, forekommer ute i arbeid. Noe av bakgrunnen for dette kan forklares ved en skjevfordeling av kompetanse blant deltakere i prosesser etter endt opplæring. Læring i form av sosial praksis skjer ifølge Tynjälä (2008) blant annet gjennom interaksjoner mellom eksperter og nybegynnere. Da det er den ferdigutdannede deltakeren som er eksperten under utførelse ute i arbeid, vil dette kunne begrense deltakerens læringsutbytte i forbindelse med denne sosiale praksisen. Datamaterialet danner ingen basis for å stipulere om andre ansatte eller kunder som deltar i prosessen lærer som følge av sosial praksis med ferdigutdannede prosessledere.

Funn i datamaterialet støtter altså at både formell og uformell arbeidsplasslæring forekommer som følge av opplæringsprogrammets formelle læringsarena. Tynjälä (2008) viser til at arbeidsplasslæring ofte vurderes som *utviklende* i motsetning til *reproduserende*. En kategorisering av læringsnivåene til arbeidsplasslæring er gjort av Ellström (2001) og er i hovedsak tiltenkt uformell arbeidsplasslæring. Denne kategoriseringen kan også være nyttig for å drøfte funnene i denne studien. At arbeidsplasslæringen som studeres skjer innenfor et formelt rammeverk byr derimot på utfordringer, blant annet fordi kategoriseringen baserer seg på at arbeidsplasslæringen forekommer som følge av utførelse av arbeidsoppgaver. Da utgangspunktet for studien er å se blant annet kompetanseutvikling i lys av opplæringsprogrammet, er det ikke hentet inn data som i stor grad kan belyse eventuell arbeidsplasslæring i etterkant av programmet. Likevel vil det være mulig å trekke enkelte slutninger basert på arbeidet til Ellström (2001), da praktiske gjennomføringer av arbeidsoppgavene i stor grad simulerer en reell prosess. At dette er fasilitert av et formelt opplæringsprogram gjør at det bør foretas enkelte vurderinger vedrørende generaliseringsgrunnlaget til slutningene.

Deltakere oppga at gjennomføringer av reelle case sammen med erfarne prosessledere gradvis tillot økt frihet ettersom deltakeren hadde utviklet økt kompetanse. Deltakere deltok på opptil ni ulike gjennomføringer av reelle case, hvor deltakelsen til den erfarne prosessledelse ble skalert ned etter hvert case. I de fasene hvor deltakeren kun observerte den erfarne prosesslederen utfører ikke deltakeren noe selv, og vil derfor ikke falle inn under

kategoriseringen til Ellström (2001). I senere faser ble deltakere derimot en aktiv del av gjennomførelsen, og den erfarne prosesslederen var delaktig i deler av gjennomføringen og fungerte som støttespiller og kom med tilbakemeldinger. Enkelte deltakere forklarer at det på dette tidspunktet ble gitt tilbakemeldinger på utførelsen av spesifikke metoder, noe som kan overføres til kategorien «Reproductive» i tabell 1 i kapittel 2.2.3. Deltakeren har under gjennomførelsen i denne fasen svært lav grad av innflytelse på aspekter ved gjennomførelsen, da både oppgaven, metodevalg og resultatevaluering skjer sammen med erfarne prosessleder. Faser som senere tillot deltaker å selv evaluere resultatet av metodebruken gjør at deltakeren opplever «Productive, Type I» arbeidsplasslæring. I avsluttende faser hvor den erfarne prosesslederen hadde en passiv rolle under gjennomføringen var det kun oppgaven som var gitt, og deltakeren var derfor i en situasjon som tillot «Productive, Type II» læring. Vi ser altså at deltakere gradvis forflytter seg fra «adaptive learning» til «developmental learning», noe som medfører at deltakeren potensielt vil kunne benytte tilegnet kunnskap og kompetanse til å utvikle nye metoder/teknikker som kan anvendes. Det nevnes her at det er en deltaker som eksplisitt forklarer at gjennomføringen av reelle case har gjort at deltakeren har utviklet en ny metode som benyttes i sitt arbeid. Det finnes derimot ikke en basis i datamaterialet som kan implisere at dette er en trend for alle. Funnene indikerer at man kan vurdere at strukturen til programmet tillater deltakere å tre inn en tilnærmet fullstendig simulering av faktiske arbeidsoppgaver som kan fasilitere læringsnivået «developmental learning». Som Ellström (2001) også nevner er det viktig å bemerke at selv om objektive kriterier for å tre inn i et slikt mulighetsrom er oppfylt, vil subjektive kriterier som arbeiderens (i dette tilfellet deltakerne) muligheter til å benytte seg av læringsmulighetene kunne spille inn på arbeidsplasslæringen. Dette kan potensielt indikere at deltakere som ikke har opplevd «developmental» arbeidsplasslæring under opplæringsprogrammet ikke har vært klar over disse mulighetene, enten på bakgrunn av egen oppfatning eller misforståelse av læringskontekst. Det vil si at dersom deltakere anser utføring av reelle case som en kontekst hvor målet er å benytte spesifikke metoder og teknikker og oppnå et forutinntatt resultat vil dette kunne begrense deltakere til «adaptive» læring. Som Ellström (2001) påpeker finnes det eksterne faktorer som kan påvirke læringspotensialet ved utførelse av en arbeidsoppgave. En av disse faktorene kaller Ellström (2001) *Muligheter for tilbakemelding, evaluering og refleksjon over egne valg*. Faktoren beskriver hvordan en arbeidsoppgaves mangel på konkrete mål kan muliggjøre «developmental» læring. Dette fordi mangel på mål kan gi arbeideren muligheten til å fritt reflektere over valg, og selv evaluere hvorfor disse valgene ble tatt. Dette er det eksempler på i funnene, da en arbeidstaker påpeker at det var interessant å se hvordan valg påvirket

aspekter som gruppedynamikk og kreative prosesser. Deltakeren ytrer ikke å ha hatt direkte målsetninger om hvordan en optimal gruppedynamikk er. Dette muliggjør potensielt «developmental» læring. Man ser altså at å inkludere arbeidsoppgaver uten konkrete målsetninger, men som reflekterer situasjoner som oppstår i reell arbeidspraksis, vil kunne fasilitere «developmental» arbeidsplasslæring.

6.2 Forskningsspørsmål 2

Hvordan opplevde deltakerne selv kompetanseoppnåelse og mestring, og hvilke kilder til mestring har deltakere hatt utbytte av?

Dersom kompetanse er utøvelse av kunnskap i praksis, medfører dette at kompetanseutvikling er en prosess hvor et individ eller en gruppe i økende grad evner å anvende kunnskap til å løse problemer og utfordringer. *Kompetanseoppnåelse* må derfor ses i sammenheng med et mål eller et målbart nivå. Som det blir påpekt av Thune et. al. (2011) vil også *mestring* av en oppgave/utfordring kunne stadfeste kompetanse. Vi har sett at opplæringsprogrammets praktiske tilnærming til læring har bidratt til kompetanseutvikling blant deltakere. Da det forventes at deltakere skal evne å lede prosesser med innovasjonskomponent (se kapittel 3.1) etter endt opplæring vil deltakeres praktiske utførelse av prosessledelse i reelt arbeid være en indikator på kompetanseoppnåelse. Da funnene viser til denne oppnåelsen, er det dermed grunn til å konkludere med at programmet har ført til kompetanseoppnåelse. Til tross for at majoriteten av deltakere oppgir at de kun sporadisk eller stykkevis benytter metodikken, ble dette ikke knyttet opp mot manglende kompetanse, men heller at det eksisterte få muligheter for å gjennomføre prosessmetoden fra start til slutt. Elementer fra metodikken blir benyttet av majoriteten av de tidligere deltakerne, noe som også bygger opp om kompetanseoppnåelsen. Det er vesentlig å spesifisere at på bakgrunn av dens praktiske natur er ikke kompetanseoppnåelse et endelig produkt, men et nivå som kan fluktuere. Med utgangspunkt i definisjonen ser vi at dette kan være en praktisk evne til gjennomførelse som beskriver kompetanse, da kunnskap kan eksistere uten at den anvendes (Thune et al., 2011). Ingen av deltakerne oppga at de følte manglende kompetanse etter endt opplæring, og dermed er det rimelig å anta at man på dette tidspunkt evnet å utføre prosessledelsen i praksis. Det er derimot mer uklart, basert på datamaterialet, om kompetansenivået har medført endringer på bakgrunn av fragmentert bruk av hele metodikken. Det er derimot mulig å trekke visse slutninger basert på deltakeres opplevde mestring av arbeidspraksisen.

I forbindelse med opplevd mestring har vi to sentrale utgangspunkt fra funnene i analysen. En tidligere deltaker som oppgir å benytte seg av hele metodikken i store deler av sitt daglige arbeid oppgir også mestringsfølelse i forbindelse med gjennomførelsen. Andre deltakere forklarer at mestringsfølelse henger sammen med grad av bruk, men oppgir også at de føler de mestrer elementer og deler av metoden som de ofte benytter. Ved å knytte mestring opp mot en måte å arbeide på (Amble og Gjerberg, 2007), vil disse resultatene kunne forklares ved at manglende gjennomføring av hele metodikken svekker opplevd mestring knyttet til akkurat denne gjennomføringen. Dette tolkes som at det er samsvar mellom deltakeres bruk og deltakeres mestring, noe som støttes av mestringsteorien fra kapittel 2.3. Deltakere forklarte også at manglende bruk av den helhetlige metodikken medførte at de følte et større behov for å bruke mer tid på forberedelser før gjennomførelsen av prosessen. Deltakere ytret ikke at de følte de manglet kompetansen som var nødvendig for å gjennomføre en prosess, men heller at de trengte mer tid for å sikre egen prestasjonsevne. Dette kan ses på som et eksempel på forholdet mellom kompetanse og mestring. Som beskrevet av Vilfaldt og Hopen (2004), kan mestring knyttes til en følelse av ro og balanse vedrørende gjennomføring. Et selvpålagt fokus på forberedelser fra tidligere deltakers side vil kunne indikere et ønske om å øke sin *mestringsforventning*, eller for å si det på en annen måte: indikere mangel på mestringsforventning. Funnene indikerer dermed ikke bare at praktisk trening har medført kompetanseoppnåelse, men at også at vedvarende bruk av oppnådd kompetanse har skapt mestring. Det poengteres at den tilsynelatende benytt-oppnå sammenhengen mellom kompetanse og mestring forekommer på en slik måte at benyttelse av kompetanse i forbindelse med en konkret metode/teknikk/gjennomførelse kan føre til mestring av den spesifikke metoden/teknikken/gjennomførelsen. Dette vil si at dersom man ønsker at kompetanseoppnåelsen skal føre til mestring, må det legges til rette for at kompetansen benyttes i de områder hvor man søker mestring, det vil si at det legges til rette for mestringserfaringer.

I utgangspunktet var det ønskelig å benytte Banduras (1982) teori om mestringsforventning for å knytte kilder til mestringsforventning opp mot deltakeres opplevde mestring. Det som derimot ble klart var at deltakere i svak grad evnet å beskrive egen mestring i lys av sin utførelse, gjerne på bakgrunn av manglende utførelse av metodikken som ble benyttet. Det er riktig at funnene indikerer mestring i enkelte sammenhenger, men funnen er ikke tilstrekkelig rikt nok for å diskutere mestring av hele metodikken som gjennomgås i programmet. Det som derimot er mulig, er å se på hvilke kilder til mestringsforventning som befinner seg i

programmet, og på denne måten si noe om hvilket potensial for mestring programmet kan skape. Det kan hevdes at en kunnskapsutvikling og kompetanseoppnåelse danner et fundament for mestring, men det er viktig å poengtere at litteraturen skiller mellom kompetanse og mestring. Dette fordi kompetanse beskriver evnen til å anvende kunnskap i praksis, mens mestring beskriver måten kunnskapen blir anvendt på (Thune et al., 2011, Amble og Gjerberg, 2007). For å trekke slutninger om opplæringsprogrammets evne til å skape mestring av metoden, bør det derfor vurderes ut ifra hvilke kilder til mestringsforventning som deltakere opplever i forbindelse med programmet.

Den viktigste kilden til mestringsforventning er *tidligere erfaringer* (Bandura, 1982). Denne kilden omfatter om deltakere selv har opplevd å mestre. Som vi har sett, beskriver deltakere denne kilden som et element som krever jevnlig benyttelse, altså at metodikken ofte benyttes i sin helhet. De av deltakerne som ofte benyttet seg av hele metodikken oppga også at de mestret prosessledelse fra start til slutt. I henhold til funnen vil denne kilden i hovedsak bli påvirket etter endt opplæring. Det er indikasjoner på at de siste fasene ved gjennomførelse av reelle case kan gi tilgang til kilden. Dagens deltakere oppga at de forventet å oppleve mestring først ved mer erfaring vedrørende gjennomførelse, mens tidligere deltakere påpekte at de siste gjennomføringene i forbindelse med opplæringen dannet et erfaringsgrunnlag som skapte trygghet vedrørende gjennomførelsen. Dette erfaringsgrunnlaget kan forklares ved at deltakere opplevde suksess, altså at gjennomføringen fungerte, og dette kan igjen ses på som å *erfare mestring*. Man ser altså at deltakere føler tidligere erfaringer med å mestre prosessledelse er en sentral kilde til mestring, og at det å ikke benytte metodikken i sin helhet svekker tilgang til kilden.

Gjennomføringer av reelle case i faser hvor deltakeren ikke fullstendig kontrollerte prosessen, vil kilden *vikarierende observasjoner* kunne gjøre seg gjeldende (Bandura, 1982). Kilden baserer seg på at deltakere kunne observere den erfarne prosesslederen når den mestret deler av gjennomføringen. Både dagens og tidligere deltakere påpekte nytteverdien i dette, og det er rimelig å anta at dette også kan danne grunnlaget for en kilde til mestring. Det er viktig å påpeke at Bandura (1982) poengterer at vikarierende observasjoner som kilde til mestring avhenger av hvordan observatøren relaterer egne ferdigheter og forutsetninger til personen som observeres. Det vil derfor være viktig å bemerke at det dermed i tidlige faser, hvor deltakere har lavere grad av kunnskap og kompetanse, vil være mulig at deltakere kun har tilgang til erfaringsdannelse og ikke mestringskilden. Dette vil avhenge av hvilket forhold deltakeren har til egen kompetanse, og hvordan dette relateres til den erfarne prosesslederen.

Som nevnt, beskrev deltakere at det var et fokus på tilbakemeldinger under gjennomføringer av reelle case, og ved utprøving av metoder på samling. Dette er eksempler på det Bandura (1982) kaller *verbal overbevisning*. I datamaterialet finnes det hovedsakelig to ulike former for tilbakemelding fra prosessledere og med-deltakere, og tilhørende vurderinger av disse. Deltakere beskriver at tilbakemeldinger fra erfarne prosessledere, enten under samling eller reelle case, var konstruktive, kritiske men også støttende. Disse tilbakemeldingene ble av deltakere ansett som svært nyttige, og det antas at det i tillegg til en kunnskapshevende komponent også danner grunnlaget for økt mestringsforventning. Tilbakemeldinger fra andre deltakere blir i all hovedsak karakterisert som støttende og positiv, og enkelte påpeker også at manglende konstruktiv kritikk medførte et svakt utbytte. Andre deltakere mente disse tilbakemeldingene var med på å skape en trygg ramme rundt opplæringen. Bandura (1982) påpeker at ros kan gi oppmuntring og selvtillit, og disse tilbakemeldingene kan derfor på tross av manglende konstruktiv komponent være en kilde til mestringsforventning.

6.3 Forskningsspørsmål 3

Har kompetanseutvikling og mestring gjennom læring bidratt til utvikling av ny arbeidspraksis?

Det kan argumenteres for at enhver form for læring eller utvikling en arbeider har vedrørende sitt arbeid kan medføre utvikling av ny arbeidspraksis (Tynjälä, 2008; Filstad 2010b). I denne studien er dette derimot kun interessant dersom utvikling av ny arbeidspraksis kan tilskrives deltakelse i opplæringsprogrammet. Da det ikke stilles formelle krav til benyttelse av metoder/teknikker fra programmet fra organisasjonens side, er det rimelig å anta at dersom ny arbeidspraksis er etablert, er dette som følge av deltakers eget initiativ. I tillegg er det interessant å se på hvilke faktorer som har påvirket en eventuell utvikling.

Under intervjuer av dagens deltakere kom det frem at majoriteten av disse allerede har benyttet seg av metoder og teknikker fra programmet ved utførelse av enkelte arbeidsoppgaver. Vi har dermed allerede holdepunkter for å si at kompetanseutvikling på bakgrunn av arbeidsplasslæring i formelle rammer egner å stimulere til utvikling av ny arbeidspraksis. Deltakere mener mye av skylden for etablering av ny arbeidspraksis kommer på bakgrunn av metodikkens formbare natur, noe som gjør at metodene kan modifiseres til bruk i en rekke jobbsammenhenger. Dette er særlig interessant, da utvikling av ny arbeidspraksis på bakgrunn av reproduserende aktiviteter, altså å benytte metodikk slavisk i

henhold til opplæring, kun vil indikere «adaptive» læring jamfør Ellström (2001). Dersom metodene i seg selv derimot er gjenstand for evaluering og endring vil dette kunne indikere «developmental» læring (Ellström, 2001). Dagens deltakere har med andre ord først gjennomgått formell arbeidsplasslæring og «adaptive» læring, og har senere gjennom uformell læring gjennomgått «developmental» læring ute i sin daglige arbeidspraksis. Det vil likevel være viktig å påpeke at det er deltakernes benyttelse av metoder og teknikker som har gjennomgått denne læringsfasen. Funnene tilsier at dette har blitt benyttet til å supplere eksisterende arbeidspraksis, fremfor å etablere ny arbeidspraksis som erstatter den gamle. Det påpekes derimot at dersom målet er å øke kompetansen internt i bedriften med tanke på innovasjon, er det positivt å se at deltakere bruker generisk kompetanse og anvender denne i situasjoner hvor dette ikke var tiltenk. Er det ikke nettopp dette som er innovasjon?

Dersom dagens deltakere har utviklet ny arbeidspraksis ved uformell arbeidsplasslæring vil man kunne forvente at ferdigutdannede prosessledere potensielt har kunnet videreutvikle metodikken som helhet. Datamaterialet gir ingen klar indikasjon på at dette generelt er tilfelle. Tidligere deltakere opplyser om at de også i hovedsak kun benytter elementer fra opplæringen i daglig praksis, det vil si enkelte metoder og teknikker. Av dem som opplyser å ha benyttet metodikken som helhet, er det ingen som indikerer at de har utviklet den helhetlige metodikken, men heller at de har tilpasset elementer fra metodikken til spesifikke utfordringer. Med andre ord finnes det ingen holdepunkter fra studien som tilsier at tidligere deltakere har utviklet selve rammeverket vedrørende prosessledelse videre. I første omgang kan det virke som dagens deltakere og tidligere deltakere har gjennomgått tilsvarende former for utvikling av ny arbeidspraksis. Det er derimot andre interessante funn som kan brukes til å argumentere for at kompetanseoppnåelsen til en ferdigutdannet prosessleder gjør deltakeren i stand til å utvikle ny arbeidspraksis i større grad enn dagens deltakere. Enkelte tidligere deltakere bekrefter at de har benyttet seg av større deler av metodikken, da særlig hvordan man leder kreative prosesser eller møteledelse, i sitt arbeid. Dette skiller seg fra enkeltmetoder i form av at det er mer komplekse prosesser som skilles ut fra metodikkens helhet og tilpasses behovet til prosesslederen. Igjen ser vi et eksempel på uformell «developmental» læring (Ellström, 2001). I tillegg opplyser en deltaker om at en av teknikkene fra opplæringsprogrammet har hatt en svært stor innvirkning på hvordan deltakeren nå praktiserer til vanlig. Den tidligere deltakeren forklarer at teknikken er blitt omdannet fra et supplement i kreative prosesser til en frittstående arbeidspraksis som benyttes i store deler av daglig arbeid. Dette er et direkte eksempel på hvordan «developmental» læring har bidratt til utvikling av ny

arbeidspraksis. Deltakeren har benyttet sin kompetanse og forståelse/mestring av teknikken til å utvikle denne. Dette samsvarer godt med teorien til Filstad (2010b) som argumenterer for at kunnskap manifestert i kompetanse kan resultere i endring av etablert praksis.

Det er også enkelte funn som tilsier at kompetanseoppnåelsen har medført en holdningsendring hos tidligere deltakere. Deltakere opplyser å ha blitt mer opptatt av selve prosessen når de gjennomførte prosesser i forbindelse med arbeid hvor metodikken ikke ble benyttet. Vi ser altså at deltakere evner å evaluere arbeid og utfordringer på bakgrunn av egen kompetanse, selv når situasjonen er slik at opparbeidet kompetanse ikke benyttes direkte. Hvordan dette eventuelt påvirker deltakers videre utvikling på lang sikt får vi ikke svar på gjennom denne tverrsnittstudien. Det er likevel verdt å merke seg at enkelte deltakere hevder å ha opplevd at denne nyetablerte holdningen til prosessledelse har hatt en smitteeffekt på andre i slike prosesser. Dette kan indikere at kompetanseoppnåelsen hos enkelte prosessledere kan fasilitere uformell arbeidsplasslæring i organisasjonen for øvrig. Til tross for at det ikke er grunnlag for å trekke slutninger vedrørende denne effekten i denne studien, så stemmer indikasjonene godt med teorien til Filstad (2008) som knytter uformell læring til at man lærer av andre i en sosial kontekst.

Som vi har sett skjer utvikling av ny arbeidspraksis i all hovedsak på bakgrunn av at metoder og teknikker fra opplæringsprogrammets helhetlige metode supplerer eksisterende arbeidspraksis. Det er også funnet eksempler på både nåværende og tidligere deltakere av opplæringsprogrammet som har tilpasset disse metodene og teknikkene til egne formål. Dersom opplæringsprogrammet har hatt et overordnet mål om at den helhetlige metodikken skal bli en del av deltakers arbeidspraksis, kan det i første omgang se ut som kompetanseoppnåelsen etter endt opplæring ikke har vært tilstrekkelig for å nå målet. Det er derimot flere eksterne faktorer som kan forklare mangelen på bruk av helhetlig metodikk, og tilhørende utvikling av denne. Informasjon fra flere tidligere deltakere er med på å belyse hvorfor en helhetlig benyttelse av metodikken ikke har blitt etablert som ny arbeidspraksis. Blant hovedgrunnene er mangel på arenaer i jobbsammenheng som tillater bruk av metodikken fra start til slutt. Et eksempel på dette som blir tatt opp av flere deltakere er følelsen av at rollen som prosjektleder er uforenelig med rollen som prosessleder. Denne vurderingen synes å komme på bakgrunn av deltakernes kompetanse, da de oppgir faglige begrunnelser for hvorfor de mener dette er tilfelle. En annen rent ekstern faktor deltakere mener har påvirket deres manglende benyttelse av hele metodikken, er at det skilles mellom

prosessledelse med og uten innovasjonskomponent (metodik) når oppdrag selges til kunder. Dersom metodikken ikke benyttes eller ikke kan benyttes i sin helhet, vil man i henhold til Ellströms (2001) teorier påvirke arbeidsplasslæring, som igjen er grunnlaget for utvikling av ny arbeidspraksis. Vi har allerede sett at arbeidsplasslæring har forekommet, men at dette i hovedsak omhandler at deltakere benytter seg av metoder og teknikker, fremfor hele rammeverket. Ellström (2001) peker ut fem ulike faktorer som kan påvirke arbeidsplasslæring, hvor noen av disse har betydning her. *Arbeidsoppgavenes læringspotensiale* omhandler som nevnt i teorien arbeidsoppgavers karakteristikk, blant annet hvorvidt en arbeider kontrollerer egne valg under gjennomførelsen. Det vil si at innskrenkningen av frihet deltakere opplever vedrørende metodebruk, om dette er på bakgrunn av kundeønsker eller egne vurderinger, vil altså påvirke læringspotensialet. Dette munner ut i at deltakere ikke ofte nok får muligheten til å praktisere fritt. Enkelte deltakere oppgir å sporadisk benytte metodikken når de blir leid inn spesifikt for å utføre prosesser med innovasjonskomponent, men datamaterialet ser ut til å indikere at dette ikke er tilstrekkelig for at deltakere skal kunne utvikle ny arbeidspraksis ved å tilpasse metodikken som helhet. Dette kan også ses opp mot Ellströms (2001) teorier vedrørende *formalisering av arbeidsprosessen*. Det er mulig at prosessledere som kun sporadisk arbeider med metodikken som helhet, og av den grunn potensielt mister mestringsfølelse vedrørende gjennomførelsen, benytter seg av metodikken som et standardisert sett med verktøy som benyttes for å løse konkrete problemer. På den måten vil deltakere havne i kategorien av arbeidere som Ellström (2001) mener fokuserer på å «gjøre ting riktig» fremfor å «gjøre riktige ting». Det er ikke mulig å trekke denne konklusjonen direkte ut i fra funnene, men fraværet av denne typen utvikling av arbeidspraksis kan potensielt forklares på bakgrunn av dette.

7. Konklusjon og implikasjoner

Oppgavens formål har vært å belyse hvordan et formelt opplæringsprogram som vektlegger praktisk opplæring har bidratt til at deltakere av programmet har utviklet ny arbeidspraksis på bakgrunn av kompetanseutvikling og mestring. Dette er forsøkt gjort gjennom en fenomenologisk enkeltcase-studie, hvor det er blitt foretatt semi-strukturerte intervjuer av nåværende og tidligere deltakere i programmet. Problemstillingen studien har søkt å besvare er:

Hvordan har en praktisk tilnærming til formell arbeidsplasslæring bidratt til kompetanseutvikling, mestring og utvikling av ny arbeidspraksis?

Både dagens og tidligere deltakere av opplæringsprogrammet oppgir at de har oppnådd *kompetanseutvikling* på bakgrunn av programmet. Studien viser at den praktiske delen av opplæringen har hatt størst betydning for deltakeres kompetanseutvikling. Studien har også vist at *formell arbeidsplasslæring* med et fokus på *læring gjennom praksis* evner å fasilitere *uformell læring*, og læring av *taus kunnskap*, som har hatt en stor innvirkning på kompetanseoppnåelse. Den uformelle arbeidsplasslæringen som har oppstått har også i stor grad ført til erfaringsoverføring både internt mellom deltakere og mellom erfarne prosessledere og deltakere.

Elementer fra opplæringen som kan kategoriseres som former for *mesterlære* og *sosial praksis* har også i stor grad bidratt til kompetanseutvikling. I tillegg har disse elementene i kombinasjon med erfaringsbyggende praktisk læring bidratt med *kilder til mestringsforventning* som deltakere har dratt nytte av når de skal praktisere på egenhånd.

Strukturen til programmet har gitt en gradvis innføring i sentrale aspekter ved kompetansen som ønskes oppnådd, og man ser at deltakere fra et relativt tidlig tidspunkt benytter denne kompetansen til å *utvikle ny arbeidspraksis*. Deltakernes forklaringer har vist at kompetansen og mestringen som er oppnådd i forbindelse med opplæringen har dannet grunnlaget for «*developmental*» læring både under og etter opplæringen. En kombinasjon av praktisk opplæring og fleksibel metodikk har tillatt deltakere å benytte kunnskapen i annet arbeid.

Det nevnes avslutningsvis at studien har vist at det i hovedsak er eksterne faktorer som har påvirket deltakeres evne til å i større grad utvikle ny arbeidspraksis. Opplæringsprogrammets fokus er å lære deltakere opp til å utvikle ny arbeidspraksis på bakgrunn av en metodikk for å lede prosesser med innovasjonskomponent. Med utgangspunkt i studiens funn er det mulig å

spekulere om manglende utvikling av ønsket arbeidspraksis også må ses i lys av manglende organisasjonslæring. En organisasjon med en strategisk satsning på individuell arbeidsplasslæring må potensielt også ta høyde for hvordan organisasjonens utvikling kan være med på å fremme eller hindre manifestering av kompetanseoppnåelse som ny arbeidspraksis.

7.1 Teoretiske implikasjoner

Uformell arbeidsplasslæring blir i all hovedsak tilskrevet hovedansvaret for læring på arbeidsplassen. Videre blir arbeidsplasslæring koblet til utvikling av ny arbeidspraksis. Det finnes enkelte forskere som mener at uformell læring dermed burde være hovedfokuset for organisasjoner som søker læring på arbeidsplassen med mål om utvikling av ny arbeidspraksis. Studien støtter derimot forskere som ser nytten i et komplementerende samspill mellom formell og uformell arbeidsplasslæring, og kommer med ny innsikt. I stedet for det tradisjonelle skillet i litteraturen, hvor formell arbeidsplasslæring skjer først og uformell arbeidsplasslæring i forbindelse med utførelse av relevant arbeid finner sted i etterkant, peker denne studien på en ny mulighet. Med et fokus på praktisk opplæring som *simulerer* reelle arbeidsoppgaver, og i studiens tilfelle med gradvis nedtrapping av formell læring, vil man effektivt kunne dra nytte av begge læringsformene på en dynamisk måte. I tillegg viser studien at uformell arbeidsplasslæring i formell kontekst også kan påvirke arbeideres mestringsforventning. Ved å fasilitere kompetanseutvikling ved bruk av praktiske læringsverktøy vil man kunne se en økende grad av mestring underveis og etter endt opplæring.

7.2 Praktiske implikasjoner

Organisasjoner med en strategisk satsning på kompetanseutvikling og utvikling av arbeidspraksis bør fokusere på flere faktorer ved valg av opplæringsrammeverk. Studien viser at man må ta høyde for at en eventuell kompetanseoppnåelse og endring i arbeidspraksis baserer seg på en kombinasjon av komplementerende læringsformer og tilretteleggelse i ettertid. Som studien viser, vil en eventuell endring i arbeidspraksis kunne være en langsiktig strategi dersom arbeidsoppgavene som gjennomføres i etterkant av kompetanseoppnåelsen er tilpasset på en slik måte at de tillater «developmental» arbeidsplasslæring. I tillegg vil et fokus på at den praktiske gjennomføringen i størst grad simulerer de reelle arbeidsoppgavene være

essensielt. Videre vil en forståelse av hvordan forholdet mellom en ekspert og en deltaker påvirker erfaringsoverføring være sentral. Da slike opplæringsprogram som er studert kan være svært ressurskrevende vil et reflektert og opplyst forhold til disse faktorene være avgjørende for en god «return on investement».

7.3 Svakheter og begrensninger ved studiet

Metode og teknikk: Å basere datainnsamling på refleksjoner som nåværende og tidligere deltakere kommer med kan representere en svakhet. Å be deltakere formidle informasjon i retrospekt vil alltid kunne innebære flere elementer som øker usikkerheten til resultatene. I tillegg er enkelte aspekter som søkes å belyses av en slik natur at de vanskelig lar seg beskrive i konvensjonell forstand. Her pekes det blant annet på Eruat (2004) poengterer at uformell læring av taus kunnskap gjerne er skjult for mottakeren, og at dette ikke gjenkjennes som læring. Det vil ergo si at min tolkning av om deltakere har opplevd uformell læring, og når deltakeren har blitt formidlet taus kunnskap, medfører en viss usikkerhet for senere tolkning og drøftning.

Utvalget: At studien baseres på ett enkelt case begrenser hvor overførbar konklusjonen er for lignende case. I tillegg er det kun halvparten av intervjuobjektene som har fullført opplæringen, og dette begrenser ergo konklusjonen over hvorvidt opplæringen har påvirket særlig utvikling av ny arbeidspraksis. Det er i tillegg ikke tatt høyde for hvorvidt oppbyggingen til opplæringsprogrammet gagnes av at organisasjonen er kunnskapsbasert. Denne utfordringen er forsøkt dempet ved å benytte generell teori vedrørende arbeidsplasslæring, men resultatene vil potensielt kunne være av svakere relevans for andre typer organisasjoner.

Teoretiske rammeverket: Da begreper som er benyttet som basis for teorien er aktuelt innen flere fagfelt vil eventuelt valg av teori, og fagfeltet teorien stammer fra, kunne være opphav til feiltolkning. I tillegg er deler av teorien basert på hypoteser fremsatt på basis av annen kvalitativ forskning, som vil kunne føre med seg følgefeil dersom annen eventuell forskning på et senere tidspunkt avkrefter dette. I tillegg er fenomener som «adaptive» og «developmental» arbeidsplasslæring studert på bakgrunn av subjektive tolkninger av data, som til tross for et teoretisk fundament vil kunne medføre usikkerhet.

7.4 Anbefalinger for videre forskning

Denne oppgaven gir en økt forståelse av formell arbeidsplasslæring i en kunnskapsorganisasjon. På bakgrunn av funnen i oppgaven kan det være spesielt interessant å forske vider på:

1. Hvordan vil kompetanseutvikling og etablering av ny arbeidspraksis påvirke organisasjonslæring?
2. Vil en akkumulasjon av kompetanse på bakgrunn av individuell arbeidsplasslæring medføre en økning i organisasjonslæring?
3. Hvordan kan organisasjoner sikre at nyutviklet arbeidspraksis samsvarer best mulig med relevante arbeidsoppgaver?
4. Hvordan vil individuell arbeidsplasslæring påvirkes av organisasjonens endringspotensial?

8. Referanser

- Aarkrog, V., (2005) Learning in the workplace and the significance of school-based education: A study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Education* 24:2, 137-147
- Adler, P.S. og Cole, R. E., (1993) Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative Science Quarterly*. 41, 61-89
- Amble, N. og Gjerberg, E. (2007). Dypdykk i reklame- om mestring i kreative organisasjoner. *Sosiologisk tidsskrift*, 15, 353-379
- Andersen, S.S. og Sæther, Ø. (2002) Prestasjonskultur i kunnskapsadskratier. Motivasjon, koordinering og effektivitet i moderne kunnskapsvirksomheter. *Forskningsrapport-BI* 15/2002
- Argyris, C. og Schön, D. A. (1996) *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Bache, A. (2002). Strategisk ledelse i kunnskapsintensive bedrifter. I: Nordhaug, O. (red). *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*. Universitetsforlaget
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37,122-147.
- Bandura, A. (2004). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organizational behavior*. 120-136 Malden, MA: Blackwell.
- Bandura, A., og Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88:1, 87-99.
- Billett, S., Smith, R., og Barker, M. (2005). *Interdependencies at work: Constituting reflection, performance dialogue and reward*. Paper presented at the Researching Work and Learning, RWL04, Conference, Sydney, Australia.
- Bottrup, P. (2005) Learning in a network: A third way between school learning and workplace learning? *Journal of Workplace Learning* 17:8, 508-520
- Bound, H. og Lin, M. (2013) Developing Competence at Work. *Vocations and Learning*. 6,403-420
- Brown, J. S., Collins, A., og Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Brown, J. S. og Duguid, P. (2001). Knowledge and organization: a social-practice perspective. *Organization Science*, 12:2, 198-213.
- Chaffey, P. (2012) Konsulentbransjen- en forutsetning for et kunnskapsbasert Norge. *Abelia konsulentrapport*
- Claxton, G., (2000), The anatomy of intuition. In T. Atkinson and G. Claxton (eds), *The Intuitive Practitioner. On the Value of Not Always Knowing What One is Doing* (Buckingham, UK: Open University Press), pp. 32-52.

- Collin, K. (2002) Development Engineers' Conceptions of Learning at Work. *Studies in Continuing Education*, 24:2, 133-152
- Collin, K., og Valleala, U.-M. (2005). Interaction among employees: How does learning take place in the social communities of workplace and how might such learning be supervised? *Journal of Education and Work*, 18:4, 411–420.
- Daley, B. J., (1999), Novice to expert: an exploration of how professionals learn. *Adult Education Quarterly*, 49(4), 133–147.
- Dewey, J. (1933) *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath
- Dreyfus, H. L. og Dreyfus, S. E., (1986), *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer* (Glasgow: Basil Blackwell).
- Ellström, P-E. (1994) *Kompetens, lärande och utbildning I arbetslivet: Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. (Competence, learning and work-based education: Problem, concepts and theoretical perspectives). Stockholm: Publica
- Ellström, P-E. (2001) Integrating Learning and Work: Problems and Prospects. *Human Resource Development Quarterly*, 12:4, 421-435
- Ellström, P-E (2005). Arbetsplatslärandets janusansikt. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 10:3/4, 182-194
- Elkjær, B. (2000). Learning and getting to know: the case of knowledge workers. *Human Resource Development International*, 3:3, 343-359
- Elkjær, B. (2004). Organizational Learning: The “Third Way”. *Management Learning*. 35:4, 419-439
- Elkjær, B., Høytrup, S. og Pedersen, K.L. (2007) Contemporary Nordic research on workplace learning. *Competence Development as Workplace Learning*. 19-42
- Elkjær, B. og Wahlgren, B. (2006) Organizational learning and workplace learning-similarities and differences. Pp. 15-32 in Antonacopoulou, E., Jarvis, P., Andersen, V., Elkjær, B. and Høytrup, B. (eds) *Learning, work and living. Mapping the terrain of working life learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Engeström, Y. (1987) *Learning by expanding: An activity theoretical approach to development research*. Helsinki, Finland: Orienta Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (1999) Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen og R-L Punamäki (Eds.) *Perspectives on activity theory* (19-38). New York: Cambridge University Press.
- Eraut, M. (2000) Non-formal Learning and Tacit Knowledge in the Professional Work. *British Journal of Educational Psychology*. 70:1, 113-136
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 173–247
- Eraut, M. (2004b). Transfer of knowledge between education and workplace settings. In H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context* (pp. 201–221). London: Routledge.

- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring- fra kunnskap til kompetanse*. Fagbokforlaget
- Filstad, C. (2010b) Suksesskriterier for etablering av sterk læringskultur. *Magma* 3/2010
- Filstad, C. J. (2008). Nye perspektiver på læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner. *Magma*. 1/2008
- Filstad, C. og Gottschalk, P. (2009). How Knowledge Organizations Work: The Case of Real Estate Agencies. *International Real Estate Review*, 12:1, 88-97
- Garrick, J. (1998) Informal Learning in Corporate Workplaces. *Human Resource Development Quarterly* 9:2, 129-144
- Garud, R. og Kumaraswamy, A. (2005). Vicious and Virtuous Circles in the Management of Knowledge: The Case of Infosys Technologies, *MIS Quarterly*, 29:1, 9-33.
- Gotvassli, K-Å. (2015) *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Fagforlaget, Bergen.
- Grund, J. (2006). Kunnskapsorganisasjoner- hva er ledelse- og styringsutfordringene? *Magma* 2/2006
- Imsen, Gunn. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. og Tufte, P.A. (2011). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jørgensen, C. H. (2004) Connecting work and education: Should learning be useful, correct or meaningful? *Journal of Workplace Learning* 16: 8, 455-465
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring*. Fagbokforlaget
- Lave, J., (1988), *Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life* New York: Cambridge University Press.
- Lave, J., (1999), Læring, mesterlære, social praksis. I: K. Nielsen og S. Kvale (red.) *Mesterlære. Læring om social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J., og Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lombardo, S. (2014). *We-engineering practices: three steps to leverage your client's creativity*. Sandvika
- Lunenburg, F.C. (2011) Self-Efficacy in the Workplace: Implications for Motivation and Performance. *International Journal of Management, Business and Administration*, 14:1
- March, J. og Simon, H. A. (1958) *Organizations*. New York: Wiley.
- Morse, J.M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. og Spiers, J. (2002). *Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research*. *International Journal of Qualitative Methods*, 1:2
- Mulcahy, D., (2000), Body matters in vocational education: the case of the competently trained. *International Journal of Lifelong Education*, 19:6, 506-524.
- Nielsen, K og S. Kvale (1999) *Mesterlære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

- Nonaka, I. og von Krogh, G. (2009). Tacit knowledge and Knowledge Conversion: Controversy and Advancement in Organizational Knowledge Creation Theory. *Organization Science*, 20:3, 635-652
- Norconsult (2015a). *Om Norconsult*. Hentet: 11.11.2015 <http://www.norconsult.no/om-oss/om-norconsult/>
- Norconsult (2015b). *Om Organisasjonen*. Hentet: 05.11.2015 <http://www.norconsult.no/om-oss/organisasjon/?targetId=cbody&method=insert>
- Norconsult (2015c). *Om Norconsult-Innovasjon*. Hentet: 01.12.2015 <http://www.norconsult.no/om-oss/om-norconsult/#Innovasjon>
- NOU (2016):3 Ved et vendepunkt: Fra ressursøkonomi til kunnskapsøkonomi. Hentet: 10.05.2016 <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/dep/fin/pressemeldinger/2016/produktivitetskommissjonens-andre-rapport-omstilling-er-nodvendig/ved-et-vendepunkt-fra-ressursokonomi-til-kunnskapsokonomi/id2475109/>
- Paavola, S., Lipponen, L., og Hakkarainen, K. (2004). Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of Educational Research*, 74:4, 557–576.
- Polanyi, M. (1966) *The tacit dimension*. Gloucester: Smith
- Raelin, J. A. (2007) Toward an Epistemology of Practice. *Academy of Management Learning & Education*, 6:4, 495-519
- Ryle, G., (1949), *The Concept of Mind* (London: Hutchinson).
- Schunk, D.H., Pintrich, P. R. og Meece, J. L. (2014) *Motivation in education: theory, research and applications*. Harlow: Pearson. II, 324 s.: ill. s
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data*. London. SAGE publications
- Slotte, V., og Tynjälä, P. (2003). Industry-university collaboration for continuing professional development. *Journal of Education and Work*, 16:4, 445–464.
- Smith, E.A. (2001) The role of tacit and explicit knowledge in the workplace. *Journal of Knowledge Management*. 5:4, 311-321
- Stajkovic, A. D., og Luthans, F. (1988). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124:2, 240-261.
- Thagaard, T. (2009) *Systematisk og innlevelse- en innføring i kvalitativ metode*. Bergen, Fagbokforlag.
- Thune, T., Olsen, D. S., og Solberg, E. (2011) Kompetanse for innovasjon: En oversikt over forskningslitteratur, policy og virkemidler. *NIFU- Rapport 45/2011*
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3, 130-154
- Vilfladt, E. H. og Hope, L. (2004) *Helsepedagogikk. Samhandling om læring og mestring*. Oslo: Nasjonalt Kompetansesenter for læring og mestring ved kronisk sykdom. Aker Universitetssykehus HF.
- Yin, R. K. (2013). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE Publications.

9. Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjon- og samtykkeskjema

Informasjons- og samtykkeskjema

Bakgrunn

I forbindelse med avslutning av mastergraden min i Entreprenørskap og Innovasjon, ved Handelshøyskolen NMBU, skal jeg i samarbeid med innovasjonsavdelingen til Norconsult gjennomføre en studie av deres innovasjonsprogram.

Intervjuet vil danne grunnlag for dette studiet, og vil bidra til ferdigstilling av masteroppgaven. Du er spurt om å delta fordi du har gjennomført eller deltar på Innovasjonsprogrammet til Norconsult.

Hva innebærer studiet?

Hensikten med studiet er å kartlegge hva deltakerne i innovasjonsprogrammet har fått ut av programmet, og hvordan de benytter kunnskapen de har tilegnet seg i egen jobbhverdag. Deltakernes beskrivelser av egne erfaringer, vil videre kunne bidra til å belyse hva deltakerne har fått ut av opplæringsprogrammet. Intervjuet vil vare i ca. 1- 1,5 time.

Lagring og sletting av informasjon

Intervjuet vil i sin helhet bli tatt opp på lydopptak (enten ved hjelp av mobil eller opptaksprogram av Skype samtalen), i tillegg vil det bli tatt notater underveis. I ettertid vil intervjuet bli transkribert, for så å bli brukt under skrivingen av empiri delen for masteroppgaven. Det transkriberte intervjuet vil bli sendt på mail til deg i ettertid, for godkjenning. Informasjonen som kommer fram vil bli lagret elektronisk på min PC, og vil bli slettet når masteroppgaven er levert og sensur foreligger. Dette blir senest juli 2016.

Konfidensialitet

Informasjonen fra intervjuet vil ikke på noen måte bli delt med andre, dette omfatter blant annet andre ansatte ved Norconsult, veileder og medstudenter, uten deres samtykke. Alle opplysninger vil bli behandlet anonymt, samt at andre direkte gjenkjennelige fakta vil utebli fra masteroppgaven. Rekrutteringen vil heller ikke bli gjort kjent for andre enn meg. Ved deltakelse har du rett til innsyn der informasjon fra deg er benyttet, og du gis rett til å korrigere eventuelle feil i gjengitte siteringer.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i denne undersøkelsen. Ønsker du ikke å delta kan du trekke deg fra undersøkelsen, uten å oppgi grunn. Da vil informasjonen du har gitt bli slettet, og den uteblir fra oppgaven.

Dersom du ønsker å delta på intervjuet, undertegner du samtykkeerklæringen. Ønsker du mer informasjon eller har andre spørsmål knyttet til intervjuet i ettertid, kan du kontakte meg på

telefon 98 01 98 85, eller mail anna.eidsvig@gmail.com. Du kan også kontakte min veileder Elin Kubberød, elin.kubberod@nmbu.no. Oppgaven er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Signer og send tilbake på mail, på forhånd takk for deltakelsen!

Samtykkeerklæring: jeg ønsker å delta i studien	Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien
_____	_____
Sted / Dato - Informant	Sted / Dato - Intervjuer

Vedlegg 2: Observasjonsguide

Bakgrunn observasjon

Problemstilling:

«Hvordan har en praktisk tilnærming til formell arbeidsplasslæring bidratt til kompetanseutvikling, mestring og utvikling av ny arbeidspraksis?»

Formål:

Målet med observasjonen er å få en forståelse av hvordan deltakere lærer i den konteksten som opplæringen skjer. Dette for å få en forståelse av hvordan opplæringen gjennomføres i et reelt case og for å få et innblikk i læringsprosessen. Funnen kan bidra til å bygge opp intervjuguidene og analysen i masetroppgaven.

Observasjonsguide

Observasjon: Opplærings situasjonen er et internt prosessmøte, der interaksjonen mellom den under opplæring og den erfarende prosesslederen er det som skal observeres. Det er ikke interaksjonen mellom de øvrige deltakerne på møtet som er av interesse.

Observatør: Passiv tilstedeværende observatør. Det vil si at jeg ikke deltar i aktivitetene, og kun er til stede for å observere det som skjer.

Setting: Formell reell setting på et møterom i selskapets lokaler.

Analyseenhetene: En deltaker under opplæring og en erfaren prosessleder.

Det som skal observeres, interaksjonen mellom de to;

- Hvordan er de i interaksjon med hverandre?
- Hvem tar initiativ til samtaler?
- Snakker de ofte sammen underveis, eventuelt når?
- Hvorfor snakker de sammen, om hva? Fag, metoder, teknikker, utfordringer, problemløsning osv?
- Hvem har regi, og når? Hvem gjør hva?
- Hvem er det som leder selve prosessen?
- Er begge tilstede hele tiden?
- Hvordan blir det gitt tilbakemeldinger, underveis eller etter møtets slutt?
- Gis det ros eller kritikk?
- Observerer de hverandre?
- Er det forskjeller i hvordan de opptrer foran gruppa?
- Viser den under opplæring mestring eller usikkerhet, når og hvorfor?
- Er det tydelig at dette er en læringsprosess, eller holdes det som et ordinært møte?
- Oppstår det uforutsette hendelser, og hvordan løser de det, er det forskjeller?
- Hvordan korrigerer eventuelt den erfarende prosesslederen personen under opplæring?

Vedlegg 3: Intervjuguidene

3.1 Intervjuguide 1

Semi-Strukturert dybdeintervju med lederen for opplæringsprogrammet

Formålet med intervjuet:

Få klarhet i elementer som er viktig for egen forståelse av programmet, samt oppbygningen av de to neste intervjuguidene. Her er det i stor grad snakk om tilleggs informasjon og opplysninger som ikke kom frem på møtene med bedriften.

1. Presentasjon

- Kort om hvordan langt jeg er i prosessen
- Kort om hva jeg søker å finne ut av med intervjuet: kartlegge hvorfor Norconsult har valgt å satse på denne typen opplæringsprogram for sine ansatte

2. Informasjon- og samtykkeskjema

- Gi ut skjema, og dobbeltsjekk om det er greit at samtalen blir tatt opp

3. Eventuelle spørsmål

- Har du noen spørsmål før vi starter?

Spørsmål:

- 1) Hva er bakgrunnen for opplæringsprogrammet? Hvorfor har Norconsult valgt å satse på et så omfattende opplæringsprogram?
- 2) Hvorfor har dere valgt å dele opplæringsprogrammet i en teoretisk og en praktisk del?
- 3) Kan du beskrive hvordan den praktiske delen av programmet gjennomføres.
- 4) Er det rom for uformelle refleksjoner under praksisopplæringen?
- 5) Gjennomfører de praksisen med andre deltakere, eller kun med dere fra innovasjonsavdelingen?
- 6) Hvilken utbytte ønsker dere at deltakere skal ha etter endt praksis?
- 7) Hvilke oppgaver skal de mestre etter at de har deltatt på programmet?
- 8) Skal deltakerne aktivt benytte det de ha lært i ettertid, setter dere krav til at det skal benyttes som en ny arbeidspraksis?

3.2 Bakgrunn intervjuguide 2

Bakgrunn for intervjuet – Dagens deltakere

Problemstilling:

«Hvordan har en praktisk tilnærming til formell arbeidsplasslæring bidratt til kompetanseutvikling, mestring og utvikling av ny arbeidspraksis?»

Forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1: Hvilke elementer i opplæringen mener deltakerne selv har bidratt mest til kompetanseutvikling?

Forskningsspørsmål 2: Hvordan opplevde deltakerne selv kompetanseoppnåelse og mestring, og hvilke kilder til mestring har deltakere hatt utbytte av?

Forskningsspørsmål 3: Har kompetanseutvikling og mestring gjennom læring bidratt til utvikling av ny arbeidspraksis?

Formål:

Del 1: Få en beskrivelse av hvem informanten er gjennom generell informasjon om personen. Informanten kan fortelle om en typisk arbeidsdag, for å gi en innsikt i hvordan de jobber til daglig. Videre kan informanten beskrive hvorfor de søkte på innovasjonsprogrammet. Det gir et innblikk i hvorfor de ønsket å delta og motivasjonen bak, samt hvilke forventninger de hadde på forhånd av programmet. Dette kan gi informasjon om hva informanten synes er viktig, og kan gi meg en pekepinn for hva jeg bør trekke frem videre.

Del 2: Få et innblikk i hvilke erfaringer informanten har fra før. Her kan man finne ut om det dreier seg om å utvikle eller tilegne seg ny kunnskap og kompetanse.

Del 3: Få en dypere forståelse for hvilket utbytte informanten hadde i forhold til den praktiske delen av programmet. Først avklares hvor langt de er i prosessen. Det er interessant å høre om både samlinger og individuelle case, da kanskje spesielt de individuelle for det handler i stor grad om læring på individnivå. I denne delen av intervjuet er ønsket at deltakeren skal reflektere over kunnskapen de fikk i programmet, hva de lærte, hvorfor de lærte, og hvilken verdi de så i denne måten å gjennomføre et slikt opplæringsopplegg. Også om de føler de mestrer, og er komfortable i rollen, og eventuelt hvilke kilder som bidratt til mestringsforventninger.

Del 4: Her er ønsket at de skal forklare hvilke forventninger de har til bruken i fremtiden, da kan man sammenlikne dette med hvordan tidligere deltakere bruker det. Videre vil det være interessant å avdekke om deltakerne har implementert elementer inn i hverdagen, og i så fall hvorfor/hvorfor ikke.

Del 5: Dette er avslutningen på intervjuet

3.3 Intervjuguide 2

Intervjuguide- Semistrukturert

Dybdeintervju – Dagens deltakere

Ca. 10 min

1. Presentasjon:

- Kort presentasjon av meg selv.

2. Den kvalitative undersøkelsen:

- Ønsket er å få en forståelse av din opplevelse med den praktiske delen av programmet, og hva det eventuelt har bidratt til.
- Fokuset vil være på individ nivå, og i mindre grad hva bedriften får som utbytte av programmet.
- Kort forklaring av intervjuets oppbygning, og hvordan det skal gjennomføres.

3. Informasjons- og samtykkeskjema:

- Leverer eller spørre om samtykkeskjema
- Du vil bli anonymisert i oppgaven.

4. Eventuelle spørsmål:

- Har du noen spørsmål før vi starter?

Del 1 – personlige opplysninger og introduksjon

Ca. 5 min

- Alder?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvilken stilling har du?
- Kan du beskrive hvordan en typisk arbeidshverdag er for deg?
 - Organisering, kunder, typiske prosjekter/oppdrag, samarbeid osv

Del 2 – Tidligere erfaringer

Ca. 5 min

- Har du hatt (tidligere) erfaring som prosessledelse eller som ledelse av prosjekter, FØR du startet på innovasjonsprogrammet? På generell basis?
- Har du hatt tidligere erfaringer fra innovasjonsprosesser, FØR du startet på programmet?

Del 3 - Det praktiske programmet

Ca. 50 min

- Hvorfor søkte du på innovasjonsprogrammet?
- Hvor langt i programmet?
 - Samlinger og/eller individuelle case?
- Kan du beskrive for meg hvordan du opplever den praktiske opplæringen?

- Hva har du fått mest utbytte av i forhold til det praktiske?
- Samlinger/case/ øvelser/ reelle situasjoner/ taus kunnskap osv. Få de til å beskrive med egne ord.
- Kan du gi et eller flere eksempel på øvelser eller opplevelser i reelle case som du føler ga det et stort læringsutbytte?
 - Det motsatte?
- Hvordan føler du selv at du lærer best?
- På hvilken måte bidrar eventuelt andre personer eller deltakere i læringsprosessen?
 - Lederen, andre deltakere, i reelle case, kunder, andre ansatte, osv.
 - Kontakt utenom programmets rammer?
- Har du dratt nytte av tidligere kunnskaps eller erfaringer på noen måte, og hvorfor? Har du dannet deg erfaringer i programmet?
 - Beskrive hendelser, situasjoner osv.
- På hvilken måte har det å observere en erfaren innovasjonsleder og/eller andre deltakere bidratt?
 - Mestring/læring, erfaringer, refleksjoner osv.
- På hvilken måte opplever du det å få tilbakemeldingene underveis, og hvem kommer de fra?
 - Lederen av kurset, andre deltakere, eventuelt andre personer?
- Hvordan reflekterer du over det du har lært og eventuelt i hvilke situasjoner reflekterer du?
 - Deler med; familie, venner, andre ansatte, deltakere i programmet, lederen?
- Hva er de viktigste verktøyene den praktiske delen har gitt deg? På hvilken måte føler du at disse vil bli nyttige for deg på veien videre?
- Er det noe ved programmet som du savner så langt i prosessen?
- Er det noe du opplever ved programmet som krevende, eller som hemmer deg i å tilegne deg og utvikle ny kompetanse?
- Hvordan føler du i dag at du mestrer det du har lært?
- Hvis programmet kun var lagt opp som et vanlig kurs, tror du at du hadde sittet igjen med det samme utbytte som det du gjør i dag? Er teorien viktig?
- Føler du programmet har levert i forhold til forventningene som du hadde på forhånd?
- Føler du at det ble gitt klare beskrivelser av det dere skulle lære og kompetansen dere skal ha etter kurset?
 - Føler du at programmet levde opp til disse målene?

- Hvordan har opplæringen bidratt i din arbeidshverdag frem til nå?
 - Ut mot kunder, i prosjekter, internt, osv..

Masteroppgave våren 2016

- Hvilke forventninger har du til det å bruke den metodikken og teknikkene i fremtiden?
 - Både i prosjekter og i din arbeidshverdag?
 - Selge eller som integrert del av arbeidspraksisen?
- Føler du at kundene ser behovet for innovasjonsprosesser?
- Føler du at andre ansatte i bedriften ser behovet for innovasjonsprosesser?

Avslutning

Ca. 5 min

- Er det noe du ønsker å tilføye, eller har du noen spørsmål?
- Kan jeg kontakte deg i ettertid hvis jeg har noen oppfølgingsspørsmål?
- Ønsker du å lese gjennom intervjuet, eller oppgaven?

3.4 Bakgrunn intervjuguide 3

Bakgrunn for intervjuet – tidligere deltakere

Problemstilling:

«Hvordan har en praktisk tilnærming til formell arbeidsplasslæring bidratt til kompetanseutvikling, mestring og utvikling av ny arbeidspraksis?»

Forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1: Hvilke elementer i opplæringen mener deltakerne selv har bidratt mest til kompetanseutvikling?

Forskningsspørsmål 2: Hvordan opplevde deltakerne selv kompetanseoppnåelse og mestring, og hvilke kilder til mestring har deltakere hatt utbytte av?

Forskningsspørsmål 3: Har kompetanseutvikling og mestring gjennom læring bidratt til utvikling av ny arbeidspraksis?

Formål:

Del 1: Få en beskrivelse av hvem informanten er gjennom generell informasjon om personen.

Informanten kan fortelle om en typisk arbeidsdag, slik får man en innsikt i hvordan de jobber til daglig. Videre kan informanten beskrive hvorfor de søkte på innovasjonsprogrammet. Det gir et innblikk i hvorfor de ønsket å delta og motivasjonen bak, samt at det kan avdekke hvilke forventninger de hadde på forhånd av programmet. Dette kan gi informasjon om hva informanten synes er viktig, og kan gi en pekepinn for hva som bør trekkes frem videre i intervjuet.

Del 2: Få et innblikk i hvilke erfaringer informanten har fra før. Slik at man kan vite hva man skal trekke frem under hovedtemaene som kommer videre i intervjuet, og om det er snakk om at de utvikler eksisterende kunnskap og kompetanse eller om det er utviklingen av helt ny kunnskap og kompetanse.

Del 3: Få en dypere forståelse for hvilket utbytte informanten hadde i forhold til den praktiske delen av programmet. I denne delen av intervjuet er det ønskelig at deltakeren skal reflektere over kunnskapen de fikk i programmet, hva de lærte, hvorfor de lærte, og hvilken verdi de så i denne måten å gjennomføre et slikt opplæringsopplegg. Og om det var noen elementer i opplæringen som ble sett på som spesielt viktig. Samt at det er viktig å se hvordan de ulike kildene til mestringsforventning bidro til mestring.

Del 4: I denne delen av intervjuet er det et ønske om å få en dypere forståelse av hvordan de bruker den kunnskapen og kompetansen de fikk i opplæringsprogrammet i dag. Her må man gi de muligheten til å reflektere og beskrive hvordan de benytter det de lærte, om de mestere rollen, har de endret arbeidspraksis i prosjekter eller i arbeidshverdagen generelt. Hva har endret seg, hvorfor, og hva er bakgrunnen for denne utviklingen.

Del 5: Dette er avslutningen på intervjuet.

3.5 Intervjuguide 3

Intervjuguide- Semistrukturert

Dybdeintervju – tidligere deltakere

Ca. 10 min

1. Presentasjon:

- Kort presentasjon av meg selv.

2. Den kvalitative undersøkelsen:

- Ønsket er å få en forståelse av din opplevelse med den praktiske delen av programmet, og hva det eventuelt har bidratt til.
- Fokuset vil være på individ nivå, og i mindre grad hva bedriften får som utbytte av programmet.
- Kort forklaring av intervjuets oppbygning, og hvordan det skal gjennomføres.

3. Informasjons- og samtykkeskjema:

- Leverer eller spørre om samtykkeskjema
- Du vil bli anonymisert i oppgaven.

4. Eventuelle spørsmål:

- Har du noen spørsmål før vi starter?

Del 1 – personlige opplysninger og introduksjon

Ca. 5 min

- Alder?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvilken stilling har du?
- Kan du beskrive hvordan en typisk arbeidshverdag er for deg?
 - Organisering, kunder, typiske oppdrag/prosjekter osv.

Del 2 – Tidligere erfaringer

Ca. 5 min

- Har du hatt (tidligere) erfaring som prosessledelse eller som ledelse av prosjekter, FØR du startet på innovasjonsprogrammet? På generell basis?
- Har du hatt tidligere erfaringer fra innovasjonsprosesser, FØR du startet på programmet?

Del 3 - Det praktiske programmet

Ca. 30 min

- Hvorfor søkte de på innovasjonsprogrammet?
 - Når deltok du på programmet?
- Kan du beskrive for meg hvordan du opplevde den praktiske opplæringen?
- Hvordan opplevde de at tidligere kunnskap og erfaringer bidro i forhold til kompetanseutvikling?
- På hvilken måte bidro det å observere en erfaren innovasjonsleder eller andre?
- På hvilken måte opplevde du tilbakemeldingene du fikk underveis, og hvem kom de fra?

- Opplevde du noen hendelser, situasjoner under opplæringen som gjorde at du måtte endre måten du gjennomførte prosessen på under opplæringen i reelle case?
- Hvordan bidro andre i forhold til komeptanseutvikling? Lederen, andre deltakere, kunder osv.
- Hvordan føler du selv at du lærer best?
- Hva føler du at er det viktigst utbytte du sitter igjen med i dag?
- Er det elementer som du savnet i programmet, eller i ettertid?
- Hvordan føler du i dag at du mestrer rollen som innovasjonsleder?
- Uten den praktiske delen av programmet, tror du at du hadde sittet igjen med det samme utbytte som det du gjør i dag?

Del 4 – Etter opplæringen

Ca. 30 min

- Kan du beskrive et typisk prosjekt/oppdrag der du benytter innovasjonsprosessen og det du lærte i den praktiske delen av programmet?
- Hvordan ville du løst samme type prosjekt/oppdrag før du deltok i programmet?
- Gjennomfører du i dag alle prosjektene dine på en ny måte etter at du deltok på programmet?
- Hvordan har opplæringen bidratt ellers i din arbeidshverdag, benytter du noe av kunnskapen i andre situasjoner, eller kun i prosjekter/oppdrag?
- Hvis personen i liten grad benytter kunnskapen
 - Kan du forklare hvorfor du ikke benytter deg av det du lærte i innovasjonsprogrammet?
- Bruker du metodikken kun i egne oppdrag, eller for andre som trenger innovasjonsledere i prosjektene sine? Kan du forklare hvorfor?
- Kan du gi et eller flere eksempler på et prosjekt/oppdrag der du virkelig hadde en positiv opplevelse med det å bruke denne metodikken? Kan du beskrive denne prosessen?
- Kan du gi et eller flere eksempler på oppdrag der du benyttet metodikken uten å oppnå en positiv eller ønsket effekt?
 - Hvorfor tror du dette var utfallet, var det noe spesielt som skjedde?
- Har det hendt at du har startet et prosjekt/oppdrag uten å benytte denne metodikken, men møtt på hendelser underveis som har gjort at du måtte ta i bruk kunnskapen fra programmet?
- Føler du at kundene ser behovet for innovasjonsprosesser?
 - Integrert inn i arbeidspraksisen, eller selger som en tilleggspakke?
- Føler du at andre ansatte i bedriften ser behovet for innovasjonsprosesser?

Avslutning

Ca. 5 min

- Er det noe du ønsker å tilføye, eller har du noen spørsmål?
- Kan jeg kontakte deg i ettertid hvis jeg har noen oppfølgingsspørsmål?



Norges miljø- og biovitenskapelig universitet
Noregs miljø- og biovitenskapelige universitet
Norwegian University of Life Sciences

Postboks 5003
NO-1432 Ås
Norway