

<b>1</b>	<b>INDLEDNING</b>	<b>4</b>
1.1	PROBLEMFELT	5
1.2	PROBLEMFOMULERING	5
<b>2</b>	<b>METODE</b>	<b>7</b>
2.1	VIDENSKABSTEORETISK GRUNDLAG – EPISTEMOLOGISK STÅSTED	7
2.2	HERMENEUTISK TILGANG	8
2.3	CASESTUDIE HOS MÆRSK	9
2.4	KVALITATIV METODE – SEMISTRUKTUREREDE INTERVIEWS	11
2.5	BEGREBSAFKLARING	16
2.6	SPECIALESTRUKTUR	17
<b>3</b>	<b>KONDENSERING AF PROJEKTRAPPORTEN</b>	<b>20</b>
3.1	REVANS' ACTION LEARNING	21
3.2	BOSHYKS BUSINESS DRIVEN ACTION LEARNING	22
3.3	ARBEJDSMETODEN	23
3.4	LÆRINGSPERSPEKTIVER	25
3.5	REFLEKSION	27
3.6	TRANSFER	28
3.7	FACILITATORS ROLLE I ET AL-FORLØB	29
3.8	AL><BDAL OG KRITISKE PERSPEKTIVER BLIVER TIL PAL- MODEL	30
3.9	PRINCIPPER FOR PAL-MODELLEN	31
3.10	FORSKELLIGE LÆRINGSFORLØB MED PAL-MODELLEN	33
3.11	OPSAMLING	34
	<b>DEL II</b>	<b>35</b>
<b>4</b>	<b>ANALYSE AF MWOW</b>	<b>35</b>
4.1.1	PRÆSENTATION AF ANALYSEAFSNITTET	35
4.1.2	PRÆSENTATION AF MÆRSK OG MWOW	35
4.1.3	BAGGRUNDEN FOR VALG AF LÆRINGSFORMEN BDAL	37
4.1.4	UDVÆLGELSE AF STRATEGISKE FOKUSOMRÅDER OG EMNER INDENFOR FOKUSOMRÅDER	37
4.1.5	MWOW-PROJEKTETS OPBYGNING	38
4.1.6	OPRINDELIGE TEMATISERINGER	40
4.2	<i>ANALYSE AF PROGRAMMED KNOWLEDGE (P)</i>	42
4.2.1	ABSTRACT	42
4.2.2	PRÆSENTATION AF HYPOTESEN	42
4.2.3	SELVE ANALYSEN AF PROGRAMMED KNOWLEDGE	43
4.2.4	SVAR PÅ ARBEJDSSPØRGSMÅLET I PROGRAMMED KNOWLEDGE	46
4.2.5	NYE PERSPEKTIVER PÅ PAL- MODELLEN	48
4.3	<i>ANALYSE AF QUESTIONING INSIGHT (Q)</i>	49
4.3.1	ABSTRACT	49
4.3.2	PRÆSENTATION AF HYPOTESEN	49
4.3.3	SELVE ANALYSEN AF QUESTIONING INSIGHT	50
4.3.4	SVAR PÅ ARBEJDSSPØRGSMÅLET TIL QUESTIONING INSIGHT	54
4.3.5	NYE PERSPEKTIVER PÅ PAL	54
4.4	<i>ANALYSE AF REFLEKSION (R)</i>	55
4.4.1	ABSTRACT	55
4.4.2	PRÆSENTATION AF HYPOTESEN	55
4.4.3	SELVE ANALYSEN AF REFLEKSION	55
4.4.4	SVAR PÅ ARBEJDSSPØRGSMÅLET TIL REFLEKSION	58
4.4.5	NYE PERSPEKTIVER PÅ PAL	58
4.5	<i>ANALYSE AF AKTION (A)</i>	61
4.5.1	ABSTRACT	61
4.5.2	PRÆSENTATION AF HYPOTESEN	61
4.5.3	SELVE ANALYSEN AF AKTION	62
4.5.4	SVAR PÅ ARBEJDSSPØRGSMÅL TIL AKTION	67

4.5.5 NYE PERSPEKTIVER PÅ PAL .....	67
4.6 ANALYSE AF STRATEGI (ST).....	69
4.6.1 ABSTRACT .....	69
4.6.2 PRÆSENTATION AF HYPOTHESEN .....	69
4.6.3 SELVE ANALYSEN AF STRATEGI.....	70
4.6.4 SVARET PÅ ARBEJDSSPØRGSMÅLET TIL STRATEGI .....	72
4.6.5 NYE PERSPEKTIVER PÅ PAL .....	72
4.7 ANALYSE AF SPONSOR (SP) OG IMPLEMENTERING (I) .....	75
4.7.1 ABSTRACT .....	75
4.7.2 UDDYBNING AF HYPOTHESEN BAG VORES ARBEJDSSPØRGSMÅL.....	75
4.7.3 UDDYBNING AF HYPOTHESEN BAG VORES ARBEJDSSPØRGSMÅL.....	76
4.7.4 SVAR PÅ ARBEJDSSPØRGSMÅL TIL SPONSOR OG IMPLEMENTERING (SP OG I).....	81
4.7.5 NYE PERSPEKTIVER PÅ PAL-MODELLEN.....	83
4.8 OPSAMLING ANALYSE - ANBEFALINGER.....	85
<b>DEL III.....</b>	<b>92</b>
<b>5 TEAMUDVIKLING .....</b>	<b>92</b>
5.1 ABSTRACT.....	92
5.2 ARBEJDSSPØRGSMÅL OG TEORETISK FUNDAMENT .....	92
5.3 KATZENBACHS & MARQUARDTS PRINCIPPER >< MWOW.....	95
5.4 OPSAMLING .....	103
5.5 PAL-MODELLEN OG TEAMUDVIKLING.....	103
5.6 KONSEKVENSER FOR PAL-MODELLEN OG ANBEFALINGER TIL MÆRSK.....	105
<b>6 INNOVATION (MARIA).....</b>	<b>107</b>
6.1 ABSTRACT.....	107
6.2 INDKREDSNING AF PROBLEMFELT .....	107
6.3 DISKUSSION OG AFGRÆNSNING AF INNOVATIONSBEGREBET.....	109
6.3.1 OVERORDNET DEFINITION AF INNOVATION .....	110
6.3.2 HIGH- INVOLVEMENT INNOVATION OG MEDARBEJDERDREVEN INNOVATION.....	111
6.3.3 RADIKAL NYTÆNKNING OG KRITERIER FOR KREATIVITET .....	113
6.4 MWOW –DESIGNET OG POTENTIALE FOR INNOVATION .....	117
6.4.1 ANBEFALINGER TIL MÆRSK .....	125
6.5 POTENTIALE FOR INNOVATION Gennem PAL? .....	126
<b>7 VIDENDELING (HANNE) .....</b>	<b>128</b>
<b>7.1 Abstract.....</b>	<b>128</b>
7.2 INDLEDNING.....	128
7.3 LÆSEVEJLEDNING TIL AFSNITTET .....	129
7.3 VIDEN I ET HISTORISK PERSPEKTIV .....	130
7.4 VIDEN OG KOMPETENCER .....	133
7.5 VIDENDELING.....	135
7.6 VIDENDELING I MWOW OG KONSEKVENSER FOR PAL-MODELLEN .....	138
7.6.1 SOCIALISERING .....	139
7.6.2 EKSTERNALISERING.....	140
7.6.3 KOMBINERING .....	142
7.6.4 INTERNALISERING.....	144
7.7 KONSEKVENSER FOR PAL -MODELLEN & ANBEFALINGER TIL MÆRSK.....	147
7.8 VIDENLEDELSE .....	149
<b>8 VIRTUEL ACTION LEARNING (SUSAN) .....</b>	<b>153</b>
8.1 ABSTRACT.....	153
8.2 PROBLEMINDKREDSNING OG METODE .....	153
8.3 PRÆSENTATION AF VIRTUEL ACTION LEARNING.....	154
8.4 VIRTUEL ACTION LEARNING I MWOW .....	155
8.5 MAKRONIVEAU - ORGANISATIONENS PARATHED .....	159
8.5.1 FORSTÅELSE FOR, HVOR VAL SKAL ANVENDES I MWOW.....	159

8.5.2 FORSTÅELSE FOR LÆRINGSPOTENTIALET I VAL .....	161
8.5.3 FORSTÅELSE FOR KRAV TIL LÆRINGSMILJØET .....	163
8.6 MIKRONIVEAU - FACILITATORS PROCESKOMPETENCER.....	166
8.6.1 FACILITATOR SOM PROCESSTYRER OG BINDELED MELLEM MAKRO- OG MIKRONIVEAU .....	166
8.6.2 FACILITATOR SOM DEN TREDJE KONTEKST .....	169
8.7 OPSAMLING ANBEFALINGER TIL MÆRSK .....	171
8.8 OPSAMLING VALS INDFLYDELSE PÅ PAL .....	173
OPSAMLING PÅ DE 4 PERSPEKTIVER .....	174
<b>DEL IV .....</b>	<b>176</b>
<b>9 OPSAMLING PÅ CASEN MWOW.....</b>	<b>176</b>
9.1 GENERELLE ANBEFALINGER .....	176
9.2 TEAMUDVIKLING.....	178
9.3 INNOVATION .....	179
9.4 VIDENDELING .....	179
9.5 VIRTUEL ACTION LEARNING.....	179
9.6 OPSAMLING INDTRYK FRA MWOW.....	180
<b>10 OPSAMLING OG DISKUSSIONSPUNKTER .....</b>	<b>180</b>
<b>11 KONKLUSION .....</b>	<b>184</b>
<b>12 ARTIKEL .....</b>	<b>187</b>
<b>13 BIBLIOGRAFI.....</b>	<b>195</b>

## DEL I

### 1 INDLEDNING

I en klumme fra januar 2011<sup>1</sup> funderer Hildebrandt over år 2010 som oprydningens årti. Et begreb, der ikke bare betyder, at vi kasserer og omorganiserer, men i høj grad, at vi forholder os til, hvordan vi vil forvalte vores liv, organisationer og til syvende og sidst vores samfund. I den forbindelse er det nødvendigt at gøre op med gamle vaner, tanke- og handlestrukturer.

I dette speciale anvender vi disse betragtninger i en organisatorisk kontekst, og således indrammes dette speciales fokus: hvordan bryder organisationer deres vanetænkning for på den ene side at kunne håndtere dagligdagens udfordringer og på den anden side, at kunne skabe udvikling og dermed sikre overlevelse i en foranderlig verden?

*"We should always try to find better alternatives, even when we are already considering something that works very well. Finding better alternatives is how improvement and progress come about" (De Bono 1995: 34).*

At verden er foranderlig er ikke noget nyt fænomen. Det, der virkelig er forandret, er *hastigheden* af forandringen. Derfor har organisationer behov for at lære hurtigere end hastigheden af forandringer. De vilkår er vi, som lærings- og forandringspecialister, optagede af at hjælpe organisationer til at håndtere.

I de seneste årtier er der fokuseret voldsomt på, at viden er organisationens vigtigste ressource, der i høj grad fører til udvikling af nye produkter gennem innovative processer og dermed sikrer organisationens konkurrencemæssige fordele og overlevelse. Viden og innovation skabes i et samarbejde på tværs af organisationen, fx gennem de virtuelle fora, der er en forudsætning for samarbejde og videndeling i internationale organisationer, hvor deltagerne er placeret geografisk rundt om i verden. For at leve op til udfordringerne må organisationerne uddanne medarbejderne og lederne til at tage nyt ansvar og nye roller, så alle ressourcer, der er til stede i en mangfoldig medarbejder- og lederskare, bliver anvendt til at forbedre produktiviteten. Det stiller krav til den organisatoriske læring.

<sup>1</sup> <http://www.steenhildebrandt.dk/2011/01/ethvert-nyt-ar-har-sine-udfordringer-og-muligheder/>



## 1.1 PROBLEMFELT

Forandring i organisationer er således en nødvendighed, og en sådan forandring i opfattelsen af organisatorisk udvikling ses i lederudviklingsprogrammet "The Mærsk Way of Winning" (MWoW). Mærsk, der før har brugt læringsmanualer som deres grundlag for medarbejderudvikling, anvender nu læringsmetoden Business Driven Action Learning (BDAL), som metode til at gennemføre forandringer og 'speede' hastigheden af udviklingen op. Den første pilot er gennemført, og dette speciale er en grundig analyse af lærings- og udviklingspotentialer i dette program. Det er ikke vores første studie af BDAL. Tværtimod har vi i tidligere studier beskæftiget os indgående med, hvad BDAL kan tilbyde organisationer i en forandringsproces. I disse studier har vi fundet, at BDAL kombineret med den traditionelle tilgang Action Learning (AL) forøger potentialer for læring og resultater betragteligt i forhold til tilsvarende læringsformer. Vi har således udviklet et nyt teoridannelse i form af en designmodel, der samler best practice fra begge tilgange.

Vi har efterfølgende erkendt, at dette nye begrebsapparat ikke kan kategoriseres som hverken BDAL eller AL. I sig selv er det problematisk, fordi de to tilgange i mange henseender arbejder i hver sin retning, og derfor kan vi hverken yde den ene eller den anden tilgang retfærdighed ved at benævne vores nye begrebsapparat for enten AL eller BDAL.

Intentionen med at producere dette speciale er således at præsentere et bud på en ny tilgang indenfor AL/BDAL, vi kalder for Power Action Learning (PAL). Vi ser det ikke blot som en nødvendighed at behandle vores nye begrebsapparat som en selvstændig retning indenfor Action Learning. Vi ser det også som et bidrag til organisationsudvikling ud fra både en pragmatisk og videnskabelig tilgang til, hvordan organisationer kan imødekomme forestillingen om, at videndeling og videnledelsesstrategi, innovation og et styrket, virtuelt samarbejde kan bryde vanetænkningen og skabe betingelser for, at læring forekommer hurtigere end hastigheden af forandringer.

## 1.2 PROBLEMFORMULERING

Vi ønsker at undersøge, hvordan Mærsk i casen MWoW bruger den teoridannelse PAL-modellen bygger på, og hvordan PAL-modellens antagelser tematiseres.

På baggrund af PAL-modellen ønsker vi endvidere at undersøge PAL-modellens anvendelighed og potentialer til at understøtte teamudvikling, videndeling og videnledelsesstrategi, innovation og Virtuel Action Learning.

Første del af problemformuleringen udfoldes ud fra en række arbejdsspørgsmål, der er definerede på baggrund af hypoteser, vi har koblet til hvert element i PAL-modellen.

**Programmed Knowledge:** Hvordan opfattes viden som en ressource? Fx i form af erfaringer, skolastisk viden, eksperter og er der opmærksomhed omkring, at diversitet i viden øger læringen?

**Questioning Insight:** Hvordan betragtes og anvendes Q'et som en præmis i læreprocessen?

**Refleksion:** Hvordan betragtes og anvendes refleksion som en præmis i læreprocessen?

**Aktioner:** Hvordan kan man skabe en kultur, hvor der er plads til at eksperimentere og afprøve ny viden?

**Strategi:** I hvilken udstrækning fokuseres der på betydningen af forholdet mellem strategiske intentioner og personlige læringsmål som en faktor for at forbedre læringsudbyttet?

**Sponsor:** Hvilken betydning har sponsors deltagelse i forløbet i forhold til strategiens implementering, deltagernes performance/læring og udvælgelsen de rette projekter?

**Implementering:** Hvordan implementeres læringsforløbets resultater og arbejdsformer, og er der en strategi for at bruge de nye kompetencer i organisationen?

Anden del af problemformuleringen udfoldes via følgende arbejdsspørgsmål:

**Virtuel Action Learning:** Hvordan kan VAL integreres i MWoW som metode til at facilitere kollektiv læring og hvilken indflydelse har denne integration på PAL-modellens antagelser?

**Teamudvikling:** Hvordan kan PAL anvendes som metode til teamudvikling og hvilke tegn er der i MWoW på, at teamene i MWoW udvikler sig til High Performance Team?

**Viden:** Vi vil undersøge, hvordan videndeling indgår i MWoW, og hvordan PAL-modellen kan ses som et design, der støtter videndeling? Dernæst vil vi undersøge, hvilken betydning videndelingsprocessen i MWoW har for videnledelsesstrategien i en organisation, der ønsker at gennemføre et PAL-forløb.

**Innovation:** Vi ønsker at undersøge udvalgte aspekter i MWoW-designet, der er møntet på at skabe innovation med særlig interesse for, hvorvidt MWoW faciliterer radikal nytænkning og understøtter high-involvement/ medarbejderdrevet innovation. Endvidere relateres analysens resultater til PAL-modellen for at eksplicite, hvorvidt det ændrer grundantagelserne for PAL, hvis sigtet med forløbet er at facilitere innovation.

## 2 METODE

I det følgende vil vi redegøre for vores metodiske tilgang i dette speciale samt præsentere vores empiriske materiale – et tidligere casestudie hos Mærsk. Vi vil dels redegøre for vores epistemologiske ståsted samt den hermeneutiske tilgang, gennem hvilken vi søger at finde svar på vores problemformulering. Dette for at tydeliggøre, hvorledes vi er nået frem til vores forståelser i dette forskningsfelt. Endvidere vil vi gennemgå designet af specialet, med henblik på at give læseren et grundlag for at følge vores proces fra teoridannelse til afprøvning og yderligere udforskning af denne.

Vi søger at finde svar på vores problemformulering ved at anvende analysestrategien abduktion (Bitsch Olsen et al. 2009: 152). Det vil sige, at vi går bag om fænomenet Business Driven Action Learning hos Mærsk og ekspliciterer de elementer, der fortæller os, *om* og *hvorfor* dette fænomen kan karakteriseres som BDAL, og på hvilken måde dette kan relateres til vores teoridannelse, PAL-modellen, og hvorvidt denne kan betragtes som valid. Vi vil med udgangspunkt i empirien søge at identificere de elementer, der understøtter de perspektiver, som er vores interessefelt i dette speciale. Ud fra vores data, indhentet via vores informanter, vil vi søge at identificere, hvor potentialet for at kvalificere teamudvikling, videndeling og videnledelsesstrategi, innovation og virtuel Action Learning kan udpeges i pilotprojektet Maersk Way of Winning.

### 2.1 VIDENSKABSTEORETISK GRUNDLAG - EPISTEMOLOGISK STÅSTED

AL og BDAL bygger på et fundament af forskellige perspektiver hentet fra lærings-teorier, psykologien, sociologien og organisationsteorier. Med baggrund i vores uddannelse Læring og forandringsprocesser, er det læringsteoriene og organisations-teoriene, der udgør dette speciales epistemologiske fundament.

Vi betragter tilegnelsesprocessen som kendetegnet ved at *mennesket gennem læring og erkendelse selv konstruerer deres forståelse af omverdenen. En dialektisk forbundenhed med omgivelserne, hvor interaktionen i relationen skaber den virkelighed som individet opererer i og opnår sin forståelse ud fra. Denne forståelse bygger på en opfattelse af, at erkendelse både er en kognitiv proces og en social.*

Reginald Revans definerer selv sin læringstilgang Action Learning (AL) som en filosofi snarere end en metode. Revans betragtede sin læringsfilosofi som en pragmatisk tilgang og andre, blandt andet Benedicte Madsen, trækker således Deweys begreb om learning-by-doing ind i forståelsesrammen for traditionel AL, og betegner traditionel AL som erfaringslæring. Det er især David Kolbs erfaringslæring, der bliver citeret i AL-litteraturen, og Revans bygger sin opfattelse af læring på Kolbs læringscyklus. Idet Revans mere beskriver traditionel AL gennem overordnede prin-

cipper og antagelser, mangler det epistemologiske grundlag, og derfor anvender vi Luhmanns epistemologiske konstruktivisme som grundlag for den individuelle erkendelsesproces, kendetegnet af iagttagelser set i forskellen mellem system og omverden, for at få en forståelsesramme for Revans' påpegning af, at læring sker indefra og af egen drift (Revans 1998: 32).

Således er de kognitive læringsteoretikere anvendt i dette speciale hentet fra den konstruktivistiske del af den systemiske familie, repræsenteret her ved Niklas Luhmann og Gregory Bateson. Yrjö Engeström bygger på Leontjevs kulturhistoriske skole og virksomhedsteorien, men betragtes også som konstruktivist og dermed som en del af den systemiske tradition, og medtaget her for at undersøge læringspotentialet i PAL som overskridende eller ekspansivt. Da traditionel AL og BDAL kombinerer kollektiv og individuel læring, udgør Lave og Wenger grundlaget for den sociale læringsteori, der ikke opfatter læring som en ren kognitiv proces, men er relateret til praksis gennem deltagelse i praksisfællesskaber med andre.

Chris Argyris og Donald Schön beskæftiger sig ikke med traditionel AL eller BDAL, men påpeger, at skal man ændre en organisation, kræver det et design af en alternativ læreproces, der er dialektisk, hvor deltagerne løbende kan sammenligne og teste deres theories-in-use. Denne påpegning anser vi som central for vores opfattelse af organisatoriske processer og læring. Det organisationsteoretiske fundament for specialet er derfor også hentet indenfor det systemiske, idet Argyris og Schön med deres opfattelse af organisationer og organisatorisk læring, som et selvregulerende system, der kun kan ændres indefra gennem feedback mekanismer, ligger i forlængelse af vores epistemologiske udgangspunkt og dermed konsoliderer vores syn på organisatorisk læring.

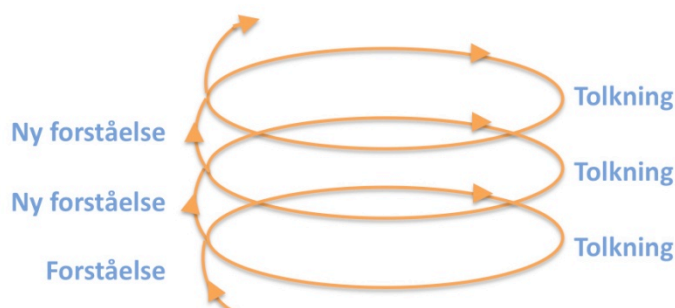
## 2.2 HERMENEUTISK TILGANG

Vores intention med dette speciale er, at vi gennem et kritisk gensyn med en tidligere udarbejdet teoridannelse (Møller et al. 2010), søger at kvalificere dette forskningsbaserede udgangspunkt. Igennem den hermeneutiske tilgang mener vi at kunne nå til nye forståelser.

*"Mennesket er basalt et fortolkende væsen, et subjekt som kontinuert dannes og danner sin omverden via fortolkninger, der bygger oven på tidligere fortolkninger." (Gardamer i Bitsch Olsen et al. 2009: 160)*

Hans Georg Gardamer argumenterer for, at der ikke findes objektive forklaringer på det, vi som forskere studerer. Dette ser vi som centralt i vores forståelse af eget forskningsarbejde. Intet er givet uafhængigt af vores fortolkninger. PAL-modellen, som vi betragter som et visuelt stillads for vores teoridannelse (bilag 19), bliver genstand for ny fortolkning. Vi har subjektivt dannet nye forståelser siden PAL-modellen blev udarbejdet, og vi ønsker at udfordre disse forståelser ved at anskue helheden, for så igen at analysere enkeltdelene for at opnå nye erkendelser. Vi må i

samme proces være reflekterede og bevidste om egne fordomme og antagelser, da vores individuelle opfattelser kan være med til at påvirke det genstandsfelt, vi studerer. Vi må i vores analyse gøre dette klart for læseren, så denne bliver i stand til selv at foretage en fortolkning og egen forståelse af de fremlagte data og analysen af disse.



Figur 1 Den hermeneutiske cirkel

En erkendelse, der står klart for os nu er, at PAL- modellen, som kombinerer kvaliteter fra BDAL og traditionel AL og suppleres af vores antagelser om, at man kan målrette et forløbs udbytte ved at vægte de enkelte indholdselementer forskelligt i forhold til et overvejende fokus på læring eller resultat, er udarbejdet på et empirisk grundlag, hvor BDAL-data har været dominerende. Derimod har vi dannet vores traditionelle AL-grundlag ud fra denne læringstilgangs teoretiske fundament. Traditionel AL danner oprindeligt fundament for BDAL, og vi kan diskutere, hvorvidt vores empiri gav et tilstrækkeligt videnskabeligt grundlag til at opstille de fremfundne hypoteser. Derfor må vi efterprøve vores teoridannelse og søge nye forståelser gennem vores genstandsfelt - casen hos Mærsk. Endvidere forholder vi os kritiske til valgte hypoteser i PAL-modellen, der kan forekomme komplicerede at forstå for deltagere uden en læringsteoretisk indsigt. Vi ønsker derfor at gøre PAL-modellen mere tilgængelig og umiddelbart meningsgivende for brugeren uanset baggrund.

### 2.3 CASESTUDIE HOS MÆRSK

Vi har fået mulighed for at følge et Business Driven Action Learning pilotprogram for lederudvikling hos Mærsk, *Maersk Way of Winning*. Denne case giver os mulighed for at efterprøve vores teoridannelse gennem semistrukturerede kvalitative interviews med informanter, som repræsenterer både deltagende ledere (Rig Managers), deres Asset Manager, en sponsor, to repræsentanter fra Leadership Development (Group HR) og facilitator og professor hos IMD (Business School i Lausanne, Schweiz). Det ville have været oplagt at undersøge denne case i forbindelse med lederudvikling. Imidlertid har vi fundet, at begrebet lederudvikling er så velundersøgt og -dokumenteret i BDAL-litteraturen, at denne vinkel ikke har kunnet tirre

vores nysgerrighed. Samtidig har vi, ud fra afklaringsmøde med Group HR Specialist, fundet det mere relevant at undersøge de udvalgte perspektiver (team, innovation, videndeling og virtuel action learning) i forhold til Mærskts aktuelle udfordringer med pilotprojektet.

I den forbindelse understreger Tanggaard og Brinkmann, at *“undersøgelsen må have et tilstrækkeligt omfang (antal informanter eller situationer)”* for at tilstræbe en dækkende forståelse af genstandsfeltet og skabe mulighed for at læseren har et tilstrækkeligt grundlag til at danne sin egen forståelse (Brinkmann & Tanggaard 2010: 494). Via vores informanter, som bredt repræsenterer værdikæden i organisationen, forsøger vi at sikre kvaliteten i dette kvalitative studie. Nedenstående vises en oversigt over informanter:



Figur 2: Oversigt over informanter i MWoW

Vi arbejder med casestudiet som, hos nogle kilder (fx Dogan og Pelassy (1990) i Brinkmann & Tanggaard 2010: 464), på den ene side ydes væsentlig kritik set i forhold til forskningsmæssig validitet, som på den anden side tages i forsvar af andre. Bent Flyvbjerg diskuterer i bogen *Kvalitative metoder* casestudiets værdi set i forhold til hyppigt forekommende forbehold for denne tilgang til forskning. Han argumenterer for, at for at udvikle sin kompetence som forsker, må man være nær sit studieobjekt for at udvikle et nuanceret blik på virkeligheden gennem konkrete, kontekstbundne erfaringer.

*“Konkrete erfaringer kan opnås gennem fortsat nærkontakt med den studerede virkelighed og gennem feedback fra dem, man studerer.”*  
(Brinkmann & Tanggaard 2010: kap 467)

Den kritik casestudiet får som metodologisk tilgang beror blandt andet på reliabilitet og validitet. Dette beskriver Campbell & Stanley ved at konstatere, at det at studere et enkelttilfælde er svært kontrollabelt i forhold til at drage generelle slut-

ninger og at *"den videnskabelige værdi er noget nær nul"* (Ibid: 466). Udfordringen i forhold til vores genstandsfelt ligger i, at vi i udforskningen af menneskets læreprocesser, modsat naturvidenskaben, har svært ved at opstille en egentlig kontekstuaafhængig teori.

*"Forudsigende teorier og universelle begreber findes ikke i studiet af menneske og samfund. Konkret, kontekstbunden viden er derfor mere værdifuld end den nyttesløse søgen efter forudsigende teorier og universalbegreber."* (Brinkmann & Tanggard 2010: 468)

Bent Flyvbjerg omskriver her kritikken af casestudiet til ovenstående begrundet i, at vi må forholde os til enkelttilfælde, når det kommer til menneskelig læring. Netop læringen af denne observation kan defineres af forskeren, hvorimod det er vanskeligt at frembringe endegyldige beviser for denne læring gennem almengyldige lovmæssigheder (naturvidenskabelig teori).

Det centrale set i forhold til vores speciale er, at vi er bevidste om casestudiets begrænsninger og udfordringer, og må forholde os ydmygt til de data, vi indhenter. Dette set i relation til vigtigheden af at belyse fænomenet gennem en grundig analyse, som vi antager bliver mulig via vores brede repræsentation af informanter. Som tidligere nævnt bygger vores teoridannelse PAL på et casestudie hos Vestas samt litteraturstudier, som dels belyser Boshyks casestudier i BDAL og dels det teoretiske fundament for traditionel AL. Vi mener dermed at besidde de rette forudsætninger for at kunne opnå en dybere forståelse. Den forståelse søger vi at finde gennem kvalitative semistrukturerede interviews, som ifølge Tanggard og Brinkmann kræver følgende:

*"En forståelse af genstanden vil ofte indebære et kendskab til relevante teorier, hvorfor anvendelsen af interviewet som metode bør gå hånd i hånd med en teoretisk forståelse af genstandsområdet."* (Brinkmann & Tanggard 2010: 37)

Hvordan vi gør brug af det kvalitative interview og på hvilken måde vores metodologi sættes i spil, uddyber vi i følgende afsnit.

## 2.4 KVALITATIV METODE - SEMISTRUKTUREREDE INTERVIEWS

I det følgende ønsker vi at redegøre for anvendelsen af det semistrukturerede kvalitative interview og beskrive, hvordan tematiseringer opstod. Ydermere præsenterer vi et overblik over vores proces i arbejdet med informanterne. Afrundende vil vi forholde os kritiske til vores egen formåen som forskere og udpege kritikpunkter omkring anvendelsen af empirien i forhold til at belyse de arbejdsspørgsmål, vi har opstillet i problemformuleringen.

I Strauss og Corbins bog *"Basics of qualitative research"* betegnes den kvalitative metode som *"... any kind of research that produces findings not arrived at by means of statistical procedures or other means of quantification"* (Strauss og



Corbins 1990: 17). At definere kvalitativ forskning og metode kan udfoldes til et speciale i sig selv, vi ønsker blot at definere distinktionen fra den kvalitative tilgang, som vi ikke beskæftiger os med.

Vi har benyttet den semistrukturerede interviewform, som af Kvale defineres som følgende

*"interview, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener." (Kvale 2004: 19)*

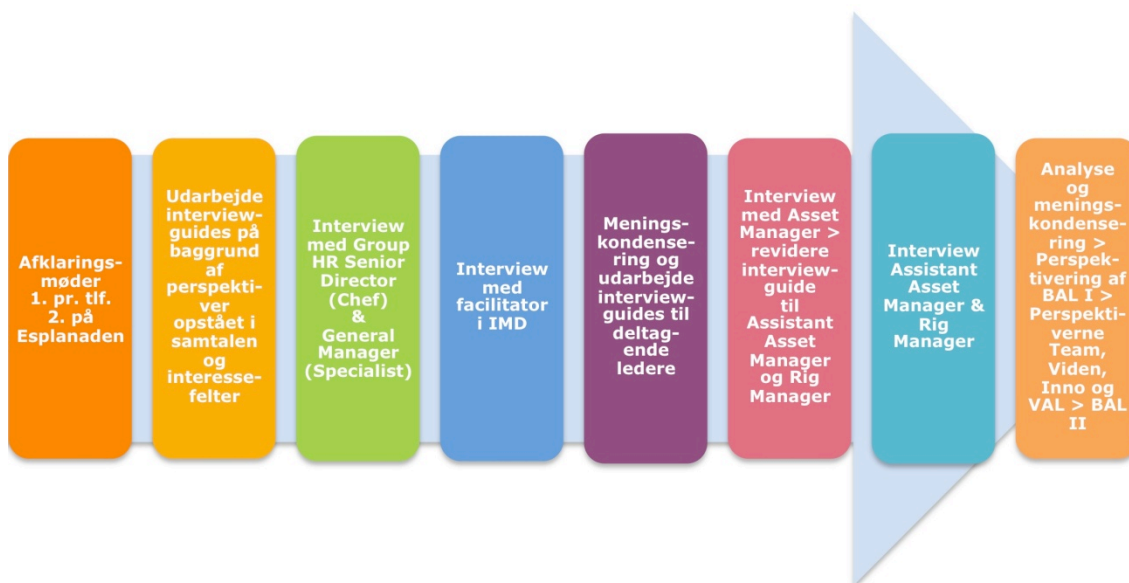
Vi forsøger som interviewere at fortolke betydningen af centrale temaer i den interviewedes livsverden. Disse temaer udsprang oprindeligt af vores særegne interesseområder i forhold til både udarbejdelsen af PAL og nye perspektiver, vi anså som relevante – videndeling – innovation og Virtuel Action Learning. Vores semistrukturerede interview tager udgangspunkt i en række temaer og spørgsmål, som vi har udarbejdet på baggrund af vores teoridannelse og viden om bagvedliggende epistemologi og vores interessefelter. Vi er delvist styrede af disse udvalgte temaer, men er parate til at følge informanten i hans livsverdensperspektiv for at søge en forståelse af, hvad han er optaget af. På den vis udfordrer informanten det vi ser som det centrale, og giver os indblik i fænomener, vi på forhånd ikke antog som væsentlige eller betydningsfulde for vores analyse (Kvale 2004: 129). Temaer vi kan vælge at arbejde videre med, fordi de, uden vi kunne forudsige deres relevans, emergerer i interaktionen i interviewet. De fænomener vi beskæftiger os med styres dermed overvejende af os som forskere, men lader sig kontinuerligt påvirke af den livsverden, informanten befinder sig i.

Som det udtrykkes i Kvalitative metoder:

*"... idet ingen forskningsinterviews er neutrale, men i modsætning til dagligdags samtaler altid er bestemt af den ene parts dagsorden (forskerens), der er – eller bør være – teoretisk begrundet." (Brinkmann & Tanggaard 2010: 37)*

For at danne overblik ønsker vi i nedenstående figur at illustrere progressionen i det empiriske arbejde:



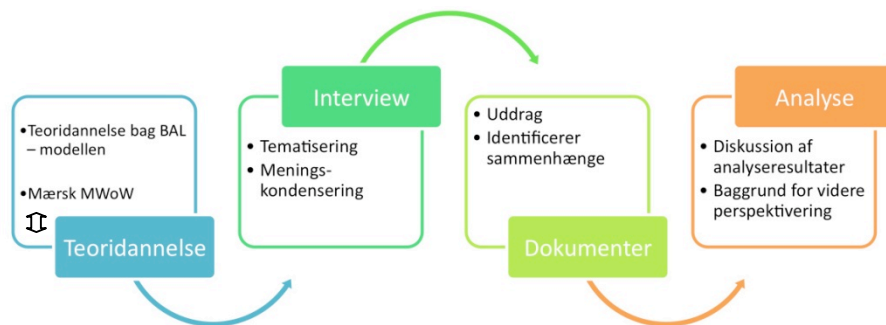


Figur 3: Progression i det empiriske arbejde

Figuren tydeliggør det samspil mellem os som forskere og informanter, som bliver drivkraften i vores forskningsundersøgelse. I vores udforskning af empirien vækkes vores undren af de erkendelser, som vi via den hermeneutiske cirkel udvider vores forståelser igennem. Studiefeltet udvider så at sige sig selv, da, som tidligere nævnt, ukendte temaer udspringer af feltet selv. Vores første afklaringsmøde gjorde os opmærksomme på konteksten i casen, hvor det viste sig at det ikke kun var ledere fra samme ledelseslag – men bestod af Asset Managers, Assistant Asset Managers og Rig Managers i *The Rig Manager Capability Program*. Vores tilgang til casen fik en anden dimension ved at flere ledelseslag var repræsenterede i de Asset Team-baserede BDAL-grupper. Et interessant paradoks er endvidere en ny tilgang til ledelsesudviklingsprogrammer i Mærsk. I denne pilot har Group HR i samarbejde med ledelsen fra de enkelte business units defineret indholdet. Så en bottom up ↔ top down bevægelse, hvor implementering af strategien bliver sat ud til medarbejderne gennem projekterne i modsætning til tidligere udrullede programmer. Det er interessant, hvad denne nye organisatoriske læringsform har af indflydelse på medarbejderne og deres engagement i processen. I samtalen med Group HR Specialisten fremgik det tydeligt, at de i forbindelse med en ny organisering i disse Asset Teams, som også indebærer nye ansvarsområder for Rig Manageren, havde brug for at tænke anderledes i organisationen for at understøtte den nye organisering. Denne teamorganisering ser vi som særligt interessant, da BDAL grupper ofte er sammensat på tværs af teams og/eller jobfunktion, og ikke internt i teamet. I den forbindelse understreger Group HR Specialisten, at de ønsker at styrke samarbejdet og videndele på tværs af Rigs (boreplatforme globalt set), som de ikke tidligere har haft fokus på i samme grad, men nu erkender kan give millionbesparelser. Videndeling, der i sagens natur må foregå både virtuelt og face-to-face.

I samtalen bliver det i relation til dette yderligere understreget, at de ønsker entreprenante medarbejdere. Vendingen 'at tænke ud af boksen' nævnes fx i forbindelse med ønsket om som leverandør at kunne spotte kundernes behov, før de selv kender dem. Empowerment trækkes også frem som en vigtig faktor i den nye organisering, hvor *Assistant Rig Managers* har brug for et kompetenceløft. Dette for at *Assistant Rig Managers* selvstændigt kan lede riggen i perioder, hvor *Rig Managers* kan tage sig af de nye ansvarsområder. De informationer, Group HR fremlægger i afklaringsmødet, gør det muligt for os at undersøge perspektiverne teamorganisering, videndeling, innovation og virtuelle læreprocesser set i forhold til vores PAL-model som læringstilgang til dette.

Vores analyseresultater kommer vi frem til, som illustreret gennem ovenstående figur, gennem bearbejdning af transskriberede interviews, hvor vi hver især har udtrukket centrale citater, hvis betydning er forsøgt yderligere ekspliciteret gennem fælles diskussioner. Citater som tematiserer ovenstående perspektiver. Dette sammenholder vi med information fra de dokumenter, vi har haft adgang til via Mærsk og IMD omkring piloten MWoW. (jf. bilag 1-8, 17,18).



Figur 4: Fra teoridannelse til analyse

Når man betragter vores interaktion med empirien og bider mærke i den revidering af interviewguides, vi foretager undervejs i takt med, at vi taler med de forskellige informanter, viser det netop den dialektik, der er mellem del – helhed – del (og forsker og informant). Vi opnår nye forståelser, der hele tiden udvider vores omverdensforståelse i samspil med vores subjektive udgangspunkt, som gør denne fortolkning mulig. Vi er på den vis en del af genstanden, da det er vores erfarede viden og teoretiske indsigt gennem hvilken vi betragter fænomenet, som gør os i stand til at forstå sammenhængen.

Vi oplever igennem vores interviews, netop at gennemføre det 'kvalitetsmæssigt gode' interview er en kunst i sig selv og en udfordring for os. Vi har derfor valgt at kontakte facilitator og Group HR Specialisten igen for at sikre den forskningsbaserede kvalitet i vores empiri og søge uddybende svar på centrale forståelser i vores tematiseringer. På grund af vores teoretiske fordybelse har det i enkelte tilfælde været vanskeligt for os at udforme de rette 'talesprogsformuleringer', som skulle

matche interviewguidens arbejdsspørgsmål. Når den person man taler med måske er en "...ruff neck, der har arbejdet sig op" (Asset Manager) er det vigtigt at formulere spørgsmålene rigtigt og undgå akademiske termer, som ikke nødvendigvis giver mening i informantens begrebsverden. *"Forskning og interview lærer man ved at gøre og ved at øve sig i mange år..."* (Brinkmann & Tanggard 2010: 35). Dette måtte vi sande, da vi erkendte, at vi måtte kontakte både facilitator og Group HR Specialisten igen. Fx var vi ikke opmærksomme på et helt centralt punkt i bilag 2, Pre-module preparation, som viste sig at være væsentligt i forbindelse med analyse af PAL-modellens implementeringselement og transferproblematikken. Den kontinuerlige fortolkning af egne forståelser giver os dermed muligheden for at stille spørgsmål, vi antager som betydningsfulde.

*"Det er nødvendigt at have viden om et fænomen for at kunne stille betydningsfulde spørgsmål, hvad enten det drejer sig om det skønnes, det sandes og det godes væsen i en sokratisk dialog, en mesterskaks spillers taktik eller tendenser i rockmusikken i et interview med teenagere"*  
(Kvale 2004:103)

Vi kender i høj grad fundamentet for BDAL og måden at arbejde med læring på, derimod er organisationen Mærsk ny for os, og vi opdager løbende kontekstafhængige elementer som får betydning. Fx at nogle deltagere til daglig sidder placeret på kontor i København, hvor andre er på riggen i Dubai og andre igen er placeret hos kunden. Det får konsekvenser for de spørgsmål vi stiller, og den undren, den viden bringer frem.

I vores læsning af dokumenter fra IMD bliver vi introducerede til MWoWs mål med at anvende læringsformen. En definition, der bliver udgangspunkt for vores fortolkning:

*Business-driven action learning forms a fundamental part of the Maersk Way of Winning program. The importance we attach to it is for two key reasons. Firstly, your learning will be significantly heightened by applying what we discuss in the classroom to your own business situations. In this way we ensure that what you learn is not abstract but embedded into your approach to work and will have a much deeper and more lasting impact for both you and for Maersk.*

*Secondly, by taking your learnings and, as part of the program, driving them directly into the business, we expect to see some real, tangible benefits accruing to Maersk. One of the aims of this program is to ensure that for each participant there is a clear return on investment from Maersk. (Uddrag fra bilag 2, Pre-module preparation)*

Vi har et udgangspunkt for at forstå fænomenet, som det præsenteres i casen. Således søger vi også at give informanterne forudsætninger for at forstå vores rolle i dette forskningsarbejde. Vi udformede derfor følgende introduktion til deltagerne:

**Our motivation for writing our thesis about BDAL****– Master of Arts in Learning and Innovative Change at Aalborg University 2011**

Maersk – Business Driven Action Learning

Based on our research-based study of BDAL in Vestas we have developed a design which supports and creates the best conditions for learning and transfer of knowledge. Taking the conclusions from this study into consideration we believe that we are able to improve certain features in the Maersk Way of Winning pilote. Even though the programme isn't fully completed yet, we are able to look into the basis and teaching methods for the first part of the programme. Doing this, our intention is to point out certain features which support results through virtual learning environments, employee-driven innovation and knowledge sharing/learning.

Our focus is to study *how* you meet the strategic challenge and work with the chosen project – not the actual result. We wish to study the design of the WoW programme and, on the basis of interviews with involved parties (stakeholders), compare it to our research-based learning design.

Furthermore, it is an interesting fact that the programme is team-based in the way it is, which is different from other BDAL settings. All in all it is all about *transfer*; to be able to implement achieved skills and knowledge in the organization.

Dette blev, sammen med den udarbejdede interviewguide, udgangspunktet for vores interviews, som danner grundlag for de analyseresultater, som vi præsenterer i del II og fører videre i del III og IV, hvor vi præsenterer nye antagelser baseret på dette casestudie.

Vi søger dermed som forskere gennem vores bearbejdning af de indsamlede data, at "*anlægge et kritisk syn på analysen, klart formulere vores perspektiv på forskningsemnet og foretage de kontroller, der skal modvirke selektive opfattelser og ensidige fortolkninger.*" (Kvale 2004: 237).

Vi tilstræber som forskergruppe at undgå disse selektive fortolkninger ved at sammenligne og diskutere de tematiseringer, vi hver især finder i datamaterialet (Kvale 2004: 165). Endvidere forholder vi os kritiske til egen teoridannelse, da PAL-modellen er udviklet i en anden kontekst, nemlig på baggrund af et talentudviklingsprogram i Vestas med deltagere fra forskellige business units med forskellig jobfunktion. Konteksten er en ganske anden i MWoW piloten. Vi kan diskutere, hvorvidt det gør det os i stand til at foretage en valid sammenligning?

Vi er, som tidligere fremhævet, bevidste om, at vores forskningsarbejde indbefatter en lang række temaer komparativt set i forhold til andet forskningsarbejde i specialsammenhæng. Dette er et bevidst valg, da PAL-modellen må betragtes som mangefacetteret i et læringsteoretisk perspektiv. Dette grundlag må vi dermed tage udgangspunkt i i vores analyse og ad den vej åbne op for de tematikker, som vi anser som væsentlige at belyse.

## 2.5 BEGREBSAFKLARING

Power: En benævnelse vi bruger i vores navngivning af teoridannelsen af PAL-modellen for at understrege, at arbejdet ud fra modellens principper skal opleves

som kraftfuldt. Power skal i denne sammenhæng ses som en energikilde og et kraftcenter.

Performance: anvendes her i relation til at betegne den måde, man bidrager med sit engagement og arbejdskraft i sit team. Således skal performance altså ikke opfattes som profilering.

Strategisk intention: Begrebet har vi hentet fra bogen "Action Learning Consulting" (Søholm & Willert 2010). Begrebet dækker over en særlig måde at forholde sig til strategiprocesen på, hvor det er en central evne at skabe konkrete billeder af den ønskede fremtid, og der igennem retning og mål.

Kontekst: Enhver læring er præget af den sammenhæng, den foregår i. Konteksten er de sociale, organisatoriske og fysiske rammer, som læringen foregår i. Kulturen i en organisation ligger derfor også under dette begreb, idet kulturen er en del af den kontekst, der har betydning for modellens anvendelighed.

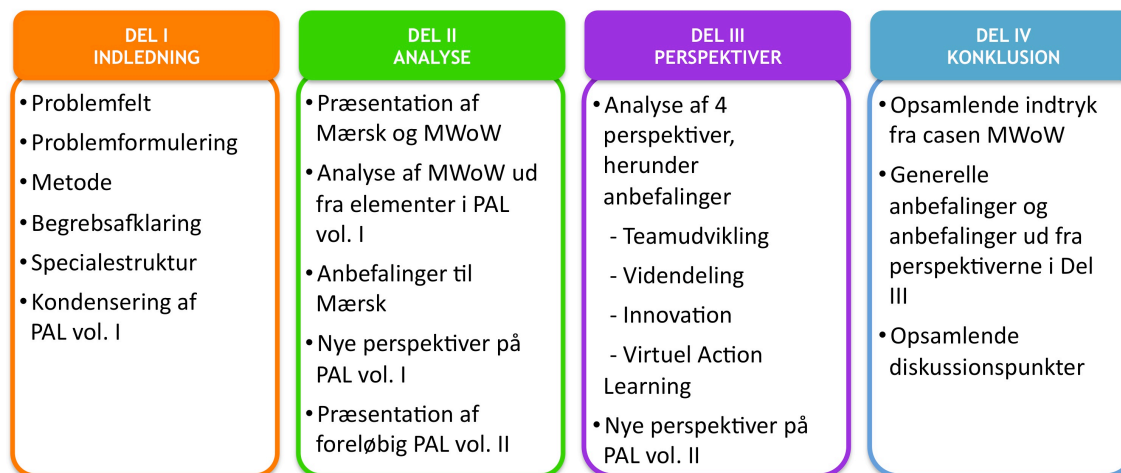
KPI: *Key performance indicators*. Bruges her til at beskrive de indikatorer, der bestemmer et måls succes. De er ikke statiske og endegyldige men dynamiske og retningsgivende.

## 2.6 SPECIALESTRUKTUR (DESIGN)

I dette afsnit ønsker vi at gøre vejen gennem vores fordybelse i Power Action Learning (PAL) overskuelig for læseren. Dette afsnit giver overblik over specialets struktur, samt en mulighed for at følge vores proces, gennem hvilken vi er nået frem til vores erkendelser og konklusion på specialet. Ydermere finder læseren her i komprimeret form konstateringer og antagelser, som vi belyser i specialets fire dele.

*"Det skal være muligt at kigge forskeren over skulderen for at kunne gennemskue vejen fra design af undersøgelsen til udførelse, analyse og resultater."* (Kvale: 2)

Vores rapport er inddelt i fire dele:



Figur 5: Specialedesign

## DEL I

Indledningen rummer problemfeltet, resumé (abstract), metodeafsnit og casepræsentation. 1. del afsluttes med en kondensering af teoridannelse bag PAL-modellen. Her redegøres for PAL-modellens teoretiske grundlag, hvor der fokuseres specifikt på begreberne læring, refleksion, transfer og facilitators rolle.

## DEL II

Her udforskes problemstillingens første del. Vi stiller vores PAL-model op imod casen MWOw og analyserer med henblik på at efterprøve teoridannelsen bag PAL samt søger at eksplicitere, hvorledes PAL-modellens antagelser tematiseres. En sammenfatning af analysens konklusioner fører os videre til tredje del.

Som udgangspunkt viser analysen rigtigt mange eksemplariske udførelser af BDAL, gennemført af IMD. Vores data fra IMD viser, at MWOw er grundigt planlagt ud fra tænkningen bag BDAL. I gennemførelsen af set- uppet i MWOw ser vi dog flere ting, der kunne kvalificeres ud fra vores teoridannelse bag PAL. Således ser vi, at MWOw prioriterer den skolastiske viden forholdsvis meget, sådan at deltageres erfaringer bliver mindre vigtige i arbejdet med at udvikle egne projekter. Dette betyder, at den undersøgende og udforskende tilgang, der er udgangspunkt for double loop læring kun er til stede gennem facilitators interventioner. Det har som konsekvens, at når deltagerne forlader IMD og bliver 'overladt' til sig selv, har refleksioner dårlige betingelser som grundlag for kollektiv og ekspansiv læring. Dermed bliver det svært at fastholde fokus på værdien af den eksperimenterende tilgang, idet det synes at være en udfordring for deltagerne at prioritere den fortsatte udvikling af projekterne i deres hverdag. Vi ser tegn på, at kulturen i virksomheden, i form af organisatorisk opbakning og nærmeste leder, er afgørende for succesfuld implementering af projekterne.

Analyseresultaterne fører os frem til udvidede forståelser for PAL-modellen. Disse præsenterer vi som afslutning på analysen sammen med konkrete anbefalinger til Mærsk om forbedringer til MWoW.

### DEL III

Her søger vi svar på problemformuleringens anden del. *"På baggrund af PAL-modellen ønsker vi endvidere at undersøge modellens anvendelighed/potentiale til at understøtte teamudvikling, videndeling, innovation og Virtuel Action Learning."*

**Teamudvikling:** Vi konstaterer at potentialet for at teamene gennem deltagelse i MWoW begynder at udvikle deres teamsamarbejde i retningen af at performe som højtydende team. Således har teamene flere vigtige erkendelser i forløbet omkring uddelegering af lederskab og anser værdien i samarbejde som væsentlig.

**Videndeling:** Videndelingen i Mærsk kan karakteriseres gennem faserne i Nonaka og Takeuchis videnspiral. Viden kaskaderes ud i organisationen efterhånden som tavs viden bliver eksplicit og bevæger sig gennem Mærsk, og passerer individ, team og ledelse. Ny viden opstår gennem deltagelse i projekterne. I takt med den nye viden skabes, udvikles deltagernes kompetencer i en proces, der aldrig ender, fordi den opgraderer sig selv hele tiden.

**Innovation:** Her afgrænser vi vores teoretiske forståelse af innovationsbegrebet, som vi anvender til at analysere MWoW-designets potentiale for at facilitere innovation. Analysens resultater relaterer vi derefter til PAL. Vi finder, at MWoW indeholder elementer, der især faciliterer inkrementel innovation både i ft. proces og produkt, særligt understøttet i samspil med facilitatoren. Der er potentiale for at skabe high-involvement innovation drevet af medarbejderne. Det forekommer dog at være vanskeligt for deltagerne at bringe dette mindset ind i teamets selvstændige arbejde og videre ind i organisationen, men vi ser tegn på, at de bevæger sig mod denne arbejdsform.

**Virtuel Action Learning:** Her konstaterer vi, at succesfuld VAL afhænger af organisationens forståelse for, at VAL er en ny disciplin. For at implementere VAL, forudsætter det organisationens forståelse for og måder at anvende ny teknologi til at understøtte læring. Dette deles op i et makroniveau som organisationens parathed og et mikroniveau som facilitators proceskompetencer.

Del III afsluttes med at præsentation af den endelig PAL vol. II.

### DEL IV

I sidste del af specialet samler vi op på hele casen MWoW i form af en opsummering af de anbefalinger, vi er kommet frem til via analysen i Del III og III. Anbefalingerne sætter vi ind i de forskellige faser i MWoW-konceptet. Ligeledes reflekterer vi over de opmærksomhedspunkter, der igennem hele specialeskrivningen har været genstand for utallige diskussioner. Endelig slutter vi af med konklusion af vores forskningsarbejde.



### 3 KONDENSERING AF PROJEKTRAPPORTEN

Dette kapitel rummer essensen af vores teoretiske fordybelse og casestudie på 8. semester fra projektrapporten *'Business Driven Action Learning – 100 % anvendeligt?'*, hvilket resulterede i en udvikling af en ny version af action learning, som benævnes, PAL (Power Action Learning). Afsnittet er medtaget i dette speciale for at vise baggrunden for dannelsen af PAL- modellen. Her gennemgås kort teorierne og de fokusområder, der førte til denne teoridannelse, idet PAL danner baggrund for arbejdsspørgsmålene i dette speciale og dermed analysen af Mærskes lederudviklingsprogram "The Maersk Way of Winning". Gennem analysen vil teoridannelsen afprøves, hvilket kan medføre en konsolidering og dermed en yderligere kvalificering af PAL, men muligvis også føre til nye perspektiver og dermed en mulig udvikling eller justering af teorien med en opkvalificeret udgave af PAL til følge. Denne opkvalificering kan dermed benævnes PAL vol. II.

Teoridannelsen baserer sig på en grundig undersøgelse af det teoretiske fundament for de to former af Action Learning, traditionel AL og BDAL, og hvordan de adskiller sig fra hinanden, henholdsvis supplerer hinanden. Konklusionerne underbygges yderligere gennem et casestudie hos Vestas fra deres BDAL-baserede Executive Development Programme. Endvidere sammenligner vi de to retninger i et kritisk perspektiv og uddrager ligheder og forskelle. I rapporten er fire perspektiver centrale i forhold til PAL, nemlig læring, refleksion, transfer og facilitators rolle, da disse elementer var omdrejningspunkter i forståelsen og anvendelsen af læringsformen. Denne teoretiske og empiriske analyse og bearbejdning mandede således ud i en model for et optimalt PAL-forløb, som er udviklet på baggrund af ovennævnte konklusioner og vores kritiske perspektiver på feltet (bilag 19).

I det følgende præsenterer vi det teoretiske fundament fra traditionel AL grundlagt af englænderen Reg Revans til den nyere BDAL repræsenteret af canadieren Yury Boshyk samt vores fire perspektiver læring, refleksion, transfer og facilitators rolle. Dette opsummeres i en oversigt over forskelle og ligheder fra denne sammenstilling af AL >< BDAL. Analysen medførte nogle kritiske perspektiver på læringstilgangen som helhed, som vi i diskuterende form præsenterer undervejs. Afslutningsvis i dette kapitel vil vi samle op på hidtil uberørte temaer og fremhæve tegn fra vores empiri, som dette tilbageblik har gjort tydelige for os som værende væsentlige faktorer i forhold til PAL.



### 3.1 REVANS' ACTION LEARNING

Action Learning blev grundlagt af Reg Revans kort efter Anden Verdenskrig i England, der i en ny pædagogisk filosofi beskrev en anderledes tænkning indenfor lederudvikling. Revans var i opposition til datidens traditionelle læringsopfattelse, som var, og i stor udstrækning stadig er, fremherskende indenfor voksenpædagogik, hvor undervisning er noget, der bliver planlagt og formidlet envejs af eksperter på en skole eller i et kursuslokale (Madsen 2010: 14). Han ønskede at vise værdien i at arbejde med problemstillinger fra deltageres daglige praksis i et lærings samarbejde med kolleger, samtidigt med at deltagerne var engagerede i deres daglige arbejde. Denne pragmatiske tilgang til læring betød, at deltageres egen viden, erfaringer og ønsker for udvikling blev grundlaget for, hvilken ny viden og kompetencer, der var brug for at udvikle i organisationen. Derfor pointerer Revans også, at det er *"real life, real time"* projekter, der skal arbejdes med og aldrig cases, idet dagligdagens udfordringer er brændstoffet til at udvikle de løsninger, der er brug for. Han understregede vigtigheden i at arbejde nedefra i et læringsfællesskab, mellem ligestillede kolleger, der interesserer sig for hinandens praksis, i det der kaldes for en bottom-up proces (Ibid: 14). Udviklingen er tostrengt, den går både på løsningen af opgaven eller projektet, men samtidig som en udvikling af individet.

Omdrejningspunktet i Revans' læringsform er spørgsmål, hvilket ses i følgende citat:

*"The essence of action learning is to pose increasingly insightful questions from an origin of ignorance, risk and confusion" (Revans 1998: 13).*

Revans satte sin læringsfilosofi på formel, der lød:  $L = P + Q$ , hvor:

$L = Læring$ . Læring kan tage form af en nyindlært kompetence, erfaring som påvirker deltagerens identitet, intellektuelle forståelse eller konkret akkumuleret viden eller kvalifikationer.

$P = Programmed Knowledge$ . Er den viden som opnås gennem traditionel undervisning, som Revans erkender som nødvendig og som kan tilføjes afhængigt af behov og kontekst.

$Q = Questioning Insight$ . Udforskende undersøgelser eller spørgsmål. Deltagerne stiller hinanden de spørgsmål, der strækker vanetænkningen og udfordrer grundantagelserne, så ny viden opstår.

Det er vigtigt at holde sig for øje, at Revans opstillede sin læringstilgang allerede i 1940'erne, og man kan derfor opfatte hans syn på skolastisk viden, som han tog afstand fra, som en reaktion mod datidens herskende læringsopfattelse. Spørgsmålet i dag er ikke at undgå skolastisk viden, men nok snarere at undersøge, hvilken

form og hvilket indhold den viden, der er brug for i de enkelte AL-forløb, skal have. Revans mente også, at alle er eksperter, i og med at man bestrider et job, og ekspertviden kan sammenlignes med en persons arbejds erfaringer. Nok er erfaringerne vigtige i en AL-proces, og aktivering af tavs og intuitiv viden et stort potentiale, hvilket uddybes i specialets afsnit om videndeling, men tilstedeværelsen af en faglig ekspert vil i højere grad sikre realisme i projekterne, ligesom man vil undgå at resultaterne ikke matcher samtidens krav. Faren ville være, at resultaterne og kompetenceudviklingen ville blive for lokal, så at sige.

Derfor peger vi på vigtigheden af et samspil mellem eksperter og ikke- eksperter, idet diversiteten skaber grobund for at udvikle projektet gennem en udforskning med baggrund i deltagernes forskelle i faglige og personlige kompetencer.

### 3.2 BOSHYKS BUSINESS DRIVEN ACTION LEARNING

Boshyk beretter, at BDAL udvikledes som en konsekvens af, at konkurrencelandskabet op gennem 1990`erne ændrede sig, hvilket stillede krav til virksomhederne om fleksibilitet, hastighed, merværdi for aktionærer og bedre service for kunderne. Virksomhederne begyndte at se nødvendigheden af at forandre deres kulturer og gøre op med vanetænkningen. Sigtet med videreuddannelse blev redefineret fra individuel læring til organisatorisk læring, og nødvendigheden af at integrere virksomhedens strategi i læreprocesser blev erkendt af topledelsen (Møller et al: 20).

I 2000 definerer Boshyk BDAL som

*" a process and philosophy that can help change a company's strategy and the behavior of its people. In it's most accomplished form it can provide breakthrough business results as well as highly rewarding personal and organizational learning and development" (Boshyk 2000: xi).*

BDAL er en videreførelse af tankerne i Revans' traditionelle AL, og ligger implicit i fem overordnede principper, som Boshyk har identificeret (Boshyk 2002: 30- 38). Med stor respekt for Boshyks arbejde sætter vi hans principper på formel for at have nogle mere sammenlignelige forhold mellem AL og BDAL i vores videre arbejde. De fem principper sætter vi ind i en formel ved at trække essensen ud af hvert princip. Vi er bevidste om, at formlen er baseret på vores fortolkninger og oversættelser, og at man med rette kan stille spørgsmålstejn ved, om den rette essens er udtrykket (Møller et al:21). Formlen ser sådan ud:  $L > F = SP + R + I + ST$

(Læring > Forandring = SPonsorer + Refleksion + Implementering + STRategi )

$L > C =$  Læring skal være større end hastigheden af forandringen: På grund af forandringstempoet i erhvervslivet, er præmissen, at organisatorisk og individuel læring skal være større end hastigheden af forandringer, dvs. både hurtigere og større.

SP = *Sponsorer*: Tilknyttet projekterne skal der være økonomisk og mental opbakning i form af sponsorer, der tilhører topledelsen.

R = *Refleksion*: Ledelsesudvikling gennem coaching og teamsamarbejde.

I = *Implementering*: Sikre udførelse og opfølgning på forretningsresultater, organisatorisk og individuel læring.

ST = *Strategi*: Projekter skal tage udgangspunkt i reelle forretningsudfordringer og strategiske muligheder.

BDAL bruges globalt meget til talent og lederudvikling, derfor er der en høj grad af performance eller profileringsønske for den enkelte deltager. Det kan betyde, at det kan være meget svært at forholde sig eksperimenterende og undersøgende i stedet for handlings og resultatorienteret. Det kan betyde konflikter og diskussioner i gruppen i stedet for samarbejde og kommunikation, der udvikler projekterne. Netop ønsket om, at læringen i gruppen skal tage form af double-loop læring og andre typer af overskridende læring, der faciliteres gennem refleksion i gruppen, har dermed meget trange kår. Det betyder, at grupperne leverer resultater, men ikke resultater, der udspringer af brud med vanetænkning, men snarere minder om mere af det, der bliver gjort i forvejen. Et andet kritisk punkt i BDAL er, at deltagelse i BDAL-forløbet er bestemt af ledelsen og ikke af deltageren selv. Det kan resultere i, at deltageren er mindre motiveret og dermed har en mere instrumentel tilgang til læringen. Dette kan betyde, at BDAL skaber mere nærtransfer og mindre fjerntransfer (Møller et al 2010: 53), da læringen bliver bundet til den specifikke kontekst. Det betyder dermed, at viden ikke bliver mere generaliserbar viden, der kan overføres og anvendes i en anden kontekst i organisationen, men snarere viden, der bliver lokal tæt forbundet til det enkelte projekt.

Et tredje kritisk perspektiv er, at opbakning i organisationen, i form af sponsor, må være til stede for at deltagerne kan yde de bedste resultater, men der er en tendens til, at resultaterne bliver afleverede til sponsor, der så skal sørge for implementeringen. Skal forløbet føre til organisatorisk læring og forankring af resultater, må man sikre, at deltagerne kan fortsætte arbejdet med projekterne efter modulerne er gennemførte. At aflevere en rapport til sponsor er kun starten på et BDAL-forløb, der skal føre til organisatorisk og individuel læring. I et AL-forløb er det derimod op til deltagerne selv at implementere projekterne, hvilket, som uddybes i afsnittet om transfer, stiller krav til transferklimaet.

### 3.3 ARBEJDSMETODEN

Deltagerne i et traditionelt AL-forløb organiseres i action learning sets, som er grupper af 5 til 8 personer, hvor deltagerne arbejder med at løse projekter fra egen organisation. Forløbet tilrettelægges ofte i samspil med en facilitator, der sammen med gruppen opstiller rammerne for den sparring og refleksion, der udvikler pro-

jekterne og deltagerne. Et forløb tager typisk tre til seks måneder, hvor deltagerne mødes for at dele erfaringer og udvikle projekterne gennem refleksioner igangsat af de spørgsmål, deltagerne stiller hinanden. I perioderne mellem møderne arbejder deltagerne med at indsamle nye erfaringer om projektet gennem eksperimenter og observationer i daglig praksis. Hvilke eksperimenter og nye handlinger deltagerne skal arbejde med, aftales på gruppemøderne gennem delingen af erfaringer og refleksioner over det pågældende projekt. På den måde arbejder deltagerne sig igennem læringscyklussens faser, hvor de med udgangspunkt i egne erfaringer eller en oplevelse reflekterer over, hvad der kunne gøres anderledes. Herefter afprøver de og den nye erfaring bliver igen gjort til genstand for refleksion, der fører til yderligere kvalificering af måden at gøre det på. Deltagerne har således ansvar for at samarbejde om projektet med de andre gruppedeltagere på møderne og arbejde selvstændigt med projektet mellem møderne. Ofte udfylder deltagerne en handleplan eller projektplan for at fastholde intentionerne fra gruppemøderne i praksis. På den måde udvikler projekterne sig samtidig med, at deltagerne lærer noget nyt, der udvikler deres kompetencer både indenfor det givne projekt, men også udvikler kompetencer, de kan anvende i andre situationer i organisationen.

I BDAL-forløb er arbejdsmetoden den samme, men med et øget fokus på de strategiske intentioner med projektet med forventet organisatorisk effekt for såvel deltagerne som for organisationen. Projektvalg foretages af en styregruppe med repræsentanter fra alle lag af organisationen for at skabe denne effekt.

Facilitatorens rolle er at strukturere processens forløb, så deltagerne fastholdes i de forskellige processer, som er vigtige elementer i en BDAL-proces. Fx at bruge tid på at reflektere og stille undrende spørgsmål frem for at komme hurtigt frem til løsningen.

BDAL-forløbs vægtning af personlig performance, og dermed den enkeltes ønske om profilering, kan betyde meget arbejdsomme deltagere, der overholder alle deadlines og aftaler i en organisatorisk kultur, der måler deltagerens performance. I den kontekst, hvor man arbejder ud fra den traditionelle AL, er kulturen ofte en anden. Her har deltagerne, fx en skolelærer, ikke sin egen profilering for øje, men er i højere grad optaget af udvikling af projektet, da han ikke er en del af en kultur, hvor man bliver målt. Her er det i højere grad den enkeltes egen faglige stolthed, der er på spil. Det vil sige, at deltagerne i begge kulturer lægger vægt på kompetenceudviklingen, men på hver sin måde.

Som før nævnt er BDAL-gruppens høje arbejdsmoral ikke ensbetydende med høj kvalitet i projekterne, ligesom der omvendt ikke er sammenhæng mellem, at den frivillige deltagelse i den traditionelle AL-gruppe betyder høj kvalitet.

Det var præsentationen af den traditionelle AL og BDAL. I projektrapporten undersøgte vi fire perspektiver: Læring, refleksion, transfer og facilitators rolle som kort

fremlægges her, samtidigt med en påvisning af, hvordan disse bidrag har konsekvens for dette speciale.

### 3.4 LÆRINGSPEKTIVER

I projektrapporten fastslås det, at evnen til at double-loop lære er forudsætningen for et højt læringsudbytte. Selvom double-loop læring er beskrevet som fundamentet for læring i både traditionel AL og BDAL, problematiseres det i projektrapporten, hvorvidt de to tilgange evner at støtte op omkring double-loop læring med et højt læringsudbytte som følge. Projektrapporten problematiserer, at den organisatoriske læring i traditionel AL ikke er optimal, fordi læringstilgangen fokuserer på individuel kompetenceudvikling, ligesom det problematiseres, at den personlige kompetenceudvikling i BDAL ikke er optimal, fordi læringstilgangen fokuserer på organisatorisk effekt.

Evnen til at double loop lære er central for PAL, derfor vil vi forfølge denne problematisering i dette speciale gennem den læringsopfattelse, der ligger bag PAL-modellen, hvor vi læner os op ad Lave og Wengers læringsopfattelse i forbindelse med den kollektive læring i PAL.

Det er kollektivet, der gennem arbejdet i gruppen udvikler nye kompetencer og resultater ud fra en læringsteoretisk pointe om, at kollektivet lærer på måder, så det ikke kun er summen af individuelle deltageres læring, men er afhængige af den fælles proces som en forudsætning for double loop læring som en markant kvalificering af læringen i PAL. I Lave og Wengers læringsopfattelse, som vi lagde til grund for den kollektive læring i PAL, anses læring som deltagelse i et praksisfællesskab. Læring handler om at opbygge praksisfællesskaber og medlemskab heraf, hvori det handler om at blive en dygtig praktiker. Læringen er en praktisk mere end en erkendelsesmæssig proces, og kan ikke adskilles fra dannelsen af en professionel identitet. Dette syn på organisatorisk læring ændrer læreprocessen fra at foregå i individernes hoveder til at være en del af organisationsmedlemmernes deltagelsesmønstre. Det involverer også opfattelse af viden, som noget der er indlejret eller situeret i praksisfællesskabet, og ikke er noget der er lagret i bøger, hjerner og informationssystemer (Elkjær i Holdt Larsen 2002: 42).

Det vil sige, at vi opfatter PAL som en metode, der kan facilitere den proces, der foregår på alle organisatoriske niveauer med forandring og forankring for øje, og derfor danner denne definition grundlag for den læringsopfattelse, som vi baserer vores læringssyn på i specialet.

At viden og kompetencer, der udvikles i en PAL-proces, opstår i en funktionel sammenhæng, der fremmer anvendelse af de nye kompetencer i dagligdagen, prioriteres lige højt i både traditionel AL og BDAL. Alligevel viser begge tilgange svagheder i selve realiseringen, hvilket synliggøres i nedenstående model:

	AL ->	BDAL
Grundelementer	$L = P + Q + A + R$	$L > C = ST + SP + R + I$
Læringstilgang	Bottom-up	Bottom-up Top-down
Udviklet pga.	Ønsket om organisatorisk læring	Konkurrencevilkår
Fokus i læringsforløbet	Faktorer under selve afvikling af forløb	Faktorer omkring selve afvikling af forløb
Projekt-formulering	Deltagere formulerer projekter ud fra behov	Sponsorer formulerer projekter ud fra strategiske intentioner
Primært fokus for læringsudbytte	Proces >< Produkt Person >< Opgave	Proces >< <b>Produkt</b> Person >< <b>Opgave</b>
Deltagerforudsætning	Frivillig	Obligatorisk

Figur 6: Forskelle i AL/BDAL i læringsperspektiver

Forklaringen finder vi i, at læringstilgangen i traditionel AL er bottom-up styret og baseret på frivillig deltagelse. I dette set-up drives deltagerne af selv at definere de projekter, de ønsker at arbejde med ud fra de erfaringer, de har og ud fra de erfaringer, de ønsker at tilegne sig. Således betragtes læringen i traditionel AL som erfaringsbaseret og lægger sig tæt op ad Kolbs læringscirkel, hvor deltagerne med udgangspunkt i egne erfaringer reflekterer over det de gør, og gennem nye handlinger og eksperimenter kvalificerer fremtidige handlinger. Kolb udtrykker dermed, at erfaringsbaseret læring er den proces, der forbinder uddannelse, arbejde og personlig udvikling (Wahlgren et al 2003: 127). Revans tager udgangspunkt i Kolb, men ekspliciterer i sin læringscyklus behovet for refleksion som omdrejningspunkt i processen, ved at påpege refleksionens betydning både for at være over handling og i forbindelse med analyse (Møller et al: 13). I BDAL bygges der også på deltageres erfaringer, men her er deltagelse oftest obligatorisk, da metoden indgår i på forhånd tilrettelagt kompetenceudviklingsforløb internt i organisationen. Det betyder en top-down tilgang til læringen, hvor ledelsen peger på, hvilke kompetencer og hvilke projekter deltagerne skal udvikle ud fra organisationens strategiske behov. På den måde træder deltageres erfaringer i baggrunden til fordel for erhvervelse af ny viden og kompetencer med særligt henblik på projektets resultat og organisatorisk effekt. Derfor er der et stort pres på deltagerne om at udvikle resultater, og dermed har den personlige læring trange kår, da resultatet opprioriteres frem for processen.

Begge tilgange pointerer altså vigtigheden af at facilitere deltageres evne til at double-loop lære via spørgsmål og refleksioner for at styrke organisationens læring, hvor forudsætningen er komplekse problemstillinger og udfordringen er et behov for at ændre organisationens dominerende tankesæt (Argyris 1996: 21). Vores em-

piri viser, at udfordringen i BDAL er at følge læringscyklussens faser, idet refleksionen både opleves som tidskrævende og udfordrende. Det betyder, at double loop learning, der faciliteres i kollektivet gennem deltagelse, mere får karakter af individuel læring i single loop, så at sige. Kvaliteten af den viden og de kompetencer, der udvikles, står i forhold til aktivering af den tavse og intuitive viden som brændstof i læreprocessen gennem double loop learning i en kollektiv læreproces. Derfor vil vi yderligere i dette speciale udforske, hvordan kollektive læreprocesser i organisationen udvikler den viden og de kompetencer, der er brug for, for at udvikle en konkurrencedygtig organisation.

### 3.5 REFLEKSION

I projektrapporten sætter vi fokus på *niveauet* af refleksion efter den antagelse, at jo højere refleksionsniveau, jo mere kvalitet i vores handlinger og vores evne til at håndtere problematiske situationer. Derfor er vores konklusion på refleksionselementet, at det opnåede refleksionsniveau afhænger af de rammer, deltagerne stilles til rådighed efter den overbevisning, at refleksion bør betragtes som et artefakt på lige fod med fx projektledelsesværktøjer; dvs. at refleksionen bør legitimeres og indarbejdes i den enkeltes dagligdag. Der fokuseres også på diversitetens betydning for refleksionsniveauet, og der peges på, at høj diversitet fremmer refleksionen. Den optimale situation for at opnå et højt refleksionsniveau afhænger altså af gruppens sammensætning og mulighed for refleksionsrum.

Efter projektrapportens aflevering har vi imidlertid fået øje på, at potentialet for at opnå et højt refleksionsniveau også kan hænge nøje sammen med, hvordan organisationen opfatter læring; betragtes læring som et individuelt anliggende, vil organisationen i sagens natur ikke fokusere på kollektive refleksionsprocesser. Derfor vil vi i specialet yderligere udforske, om det giver mening at udvide vores hypotese til også at omhandle organisationens læringsopfattelse, og om dette har betydning for vores teoridannelse.

Læringsteoretisk hænger teoridannelsen omkring refleksionen sammen med læringsperspektivet, hvor der diskuteres i hvilken grad, deltagerne får mulighed for at double-loop lære via en struktureret læreproces som skitseret i læringscirklen. Dette følges op i projektrapportens undersøgelse af refleksionselementet, hvor det problematiseres, at BDAL-forløb pga. højt fokus på resultater, næppe får mulighed for at følge cyklussen i læringscirklen for at sikre den rette balance mellem handling og refleksion, og derfor stiller vi spørgsmålstegn ved, hvilket læringsniveau, deltagerne i et BDAL-forløb opnår.

Imidlertid ser vi et vigtigt element, der kan fungere som en slags modvægt til det manglende refleksionsrum, og det er diversitetens betydning for refleksionspotentialet i AL-gruppen. Empirien viser en tendens til, at diversiteten i traditionel AL er minimal, mens den i BDAL er høj. Diversitetens betydning kobles sammen med det



opnåede refleksionsniveau og udforskes via følgende teoretiske tilgange til refleksionselementet:

1. Schöns begreb refleksion-i-handling, hvor resultatet får konsekvenser for handlingen, dvs. at målet er at finde her-og-nu løsninger gennem eksperimenter
2. Deweys begreb refleksiv tænkning, hvor resultatet får konsekvenser for forbindelsen mellem individ og omverden, dvs. målet er at finde løsninger gennem brug af tanken og hypoteseeksperimenter, inden løsningen findes
3. Engeströms diversitetstænkning og ekspansiv læring, hvor resultatet får konsekvenser for organisationen, dvs. at målet er at udvikle løsninger gennem kollektiv udforskning

Refleksionsniveauet i de 3 tilgange er, i ovennævnte rækkefølge, stigende i takt med læringsniveauet, hvilket vi har anvendt Hermansens 'rekapitulering' af Batesons læringstypologier (Hermansen: 150) til at illustrere. Hermansen viser, at refleksionsniveauet dels stiger proportionelt med kompleksiteten af læringsniveauet og dels viser sammenhængen mellem metarefleksion som en nødvendig forudsætning for og et resultat af læringen. En pointe, vi trækker ud i denne sammenhæng, er at bevægelsen fra lavt til højt refleksionsniveau stiger i takt med antallet af perspektiver, der anlægges på en problematisk situation.

Dermed peger vi på, at potentialet for refleksion er højere i BDAL pga. større diversitet i gruppen i modsætning til traditionel AL, hvor gruppen er mere ensartet (Møller et al: 31). Imidlertid mener vi, at potentialet for at opnå et højt refleksionsniveau ikke udnyttes i BDAL, fordi der ikke stilles tilstrækkelig refleksionsrum til rådighed for deltagerne, som en konsekvens af, at den strukturerede læringsproces nedprioriteres.

I teoridannelsen åbnes der således mulighed for overvejelser af, om vi skal forlade den mere 'operationelle' hypotese om vigtigheden af diversitet og refleksionsrum til fordel for en mere epistemologisk diskussion om organisationens læringsopfattelse. Det er derfor interessant at udfordre den ovennævnte teoridannelse ved at undersøge, hvilken betydning organisationens læringsopfattelse har for refleksionsniveauet i sammenhæng med, hvordan refleksionen betragtes og anvendes som en præmis i læringsprocessen

### 3.6 TRANSFER

I vores teoridannelse har transferbegrebet haft en central plads på samme niveau som læringsperspektiver og refleksionselementet ud fra den opfattelse, at hvad nytter det at lære via bl.a. refleksion, Questioning Insight og Programmed Knowledge, hvis ikke det lærte kan anvendes i praksis. Foreløbig har vi i vores teoridannelse konkluderet, at traditionel AL primært understøtter fjernttransfer, mens BDAL primært understøtter nærtransfer. Uanset karakteren af transfer kan vi konstatere, at positiv transfer ikke blot afhænger af individets evne til at anvende det lærte i



organisationen. Det forudsættes og *afhænger af*, at organisationen stiller et positivt transferklima til rådighed i form af opbakning og støtte samt en direkte anvendelsesmulighed af det lærte i det daglige arbejde (Burke og Hutchins 2007: 18). Dette danner samtidigt grundlag for, om vi kan tale om high impact learning (Van Hauen 2006: 29) De projekter, der udvælges har en direkte indflydelse på, hvordan læringen forankres i organisationen. I relation til dette er begrebet *Leveraged transfer* en komponent i high impact learning, som understreger betydningen af et givent indhold i et BDAL forløb. For at opnå leveraged transfer må den enkelte definere *key leverage learning needs*, som bliver driver for den udvikling, som kommer både den enkelte og organisationen til gode. I vores analyse af BDAL problematiserer vi, at deltagerne 'blot' afleverer et færdigt projekt til sponsor uden selv at deltage i implementeringen. Dermed synes det som om, deltagerne bliver frataget den *high leverage transfer opportunity*, som reelt skulle være BDAL's force. Risikoen er, at det forbliver nærtransfer, da det relaterer sig til en specifik anvendelsessituation (Møller et al: 37). Derimod synes det som om traditionel AL i høj grad understøtter fjernttransfer via deltagernes kontinuerlige arbejde med egne projekter. Gennem Wahlgrens forskningsresultater (Wahlgren 2009: 19) bliver vi yderligere opmærksomme på, at muligheden for at reflektere over det lærte bliver afgørende for forankringen af dette i organisationen.

At organisationen definerer og allokerer muligheden for denne direkte anvendelse via førnævnte positive transferklima samt tydelige strategiske intentioner, de rette projekter og valg af sponsor som støttende supervisor, ser vi som centrale forudsætninger for transfer.

Vores fordybelse i transferbegrebet bliver medskaber til implementeringselementet i vores teoridannelse. Da fjernttransfer i højere grad skaber mulighed for et højere refleksionsniveau og evnen til at metalære, er det interessant at efterprøve, hvorvidt vores empiri har givet os tilstrækkeligt belæg for at konstatere distinktionen mellem nær- og fjernttransfer i relation til BDAL og traditionel AL. Vi ønsker at undersøge om den læring, der finder sted gennem de udvalgte projekter i Mærsk, fortsat kan kategoriseres som nærtransfer, eller vi må udfordre vores teoridannelse pga. nye erkendelser. I hvor høj grad konteksten influerer på succesfuld transfer, har vi fortsat som fokus, da det fremstår som en af de væsentligste forudsætninger for dette – så hvilken betydning har det i vores case hos Mærsk?

### 3.7 FACILITATORS ROLLE I ET AL-FORLØB

I Projektrapporten understregede vi værdien af tilstedeværelsen af en facilitator både i AI og BDAL forløb. I AL-litteraturen understreges facilitators rolle, som den der skal intervenere hjælpsomt i forløbet og sikre at filosofien og værdien bag PAI bliver fulgt (Weinstein et al 2002:10). Endvidere påpeges vigtigheden i at have en

facilitator, der sikrer sig at deltagerne standser op, reflekterer og overvejer deres egen læring. Facilitators opgave er også at holde balancen mellem projektet og læringen, og sørge for at gruppen ikke opluges af den praktiske handlen og glemmer læringsaspektet (Weinstein 2008:120). En facilitator skal intervenere, når han føler, at der dukker emner op, der er værd at fokusere på eller analysere (ibid: 216). Facilitatoren kan både være en intern eller ekstern konsulent.

I et storstilet BDAL-projekt kaldet "Integrated Leadership capabilities" i Walt Disney Company, hvis formål var at udvikle ledere, peger Jane Horan også på facilitators rolle i processen (Jane Horan 2007:9). Det påpeges, at udfordringerne i et BDAL-forløb er mange, lige fra at styre processen til at skulle hjælpe grupperne i deres uundgåelige kriser fx omkring kommunikationen. Det understreges, at kriser er vigtige for herigennem kan der udvikles en ny måde at tænke på. Kun hvis grupperne får tid og hjælp til at reflektere over deres krise, vil det kvalificere deres fremtidige handlinger. Det er en oplagt opgave for en facilitator at hjælpe gruppen til gennem refleksion at forstå, hvad der skete. Hvis krisen bunder i kommunikationsproblemer er det her facilitator må sætte ind.

Faktisk peges der på tilstedeværelsen af både en intern og ekstern facilitator. Den interne er specielt god til, med sin indsigt i organisationens kultur og tætte arbejdsrelation med deltagerne, til hurtigt at løse kommunikations- og forretningsproblemer, imens den eksterne facilitator kan hjælpe med at designe forløbet med et strategisk organisations perspektiv for øje. Det pointeres således, at der er brug for begge typer for at få flest perspektiver på forløbet (Ibid:14).

### 3.8 AL><BDAL OG KRITISKE PERSPEKTIVER BLIVER TIL PAL- MODEL

Ud fra disse teoretiske overvejelser og empiriske fund blev vores PAL-model til. For at give et overblik indsætter vi her den endelige opsamling på forskellene på BDAL og traditionel AL, som vi har argumenteret for under gennemgangen af AL's og BDAL's teoretiske fundament, samt ud fra vores analyse af læringen, refleksionens, transfers og facilitators betydning i en AL-proces. Det er væsentligt at præsentere denne argumentation på nuværende tidspunkt, da den har indflydelse på, hvordan PAL-modellen blev udformet og dermed for hvilke perspektiver vi anlægger på MWoW i specialet

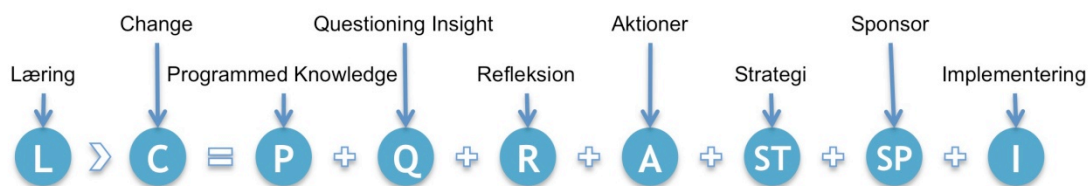
	AL ->	BDAL
Grundelementer	$L = P + Q + A + R$	$L > C = ST + SP + R + I$
Læringstilgang	Bottom-up	Bottom-up Top-down
Udviklet pga.	Ønsket om organisatorisk læring	Konkurrencevilkår
Fokus i læringsforløbet	Faktorer under selve afvikling af forløb	Faktorer omkring selve afvikling af forløb
Projekt-formulering	Deltagere formulerer projekter ud fra behov	Sponsorer formulerer projekter ud fra strategiske intentioner
Primært fokus for læringsudbytte	<b>Proces</b> >< Produkt <b>Person</b> >< Opgave	Proces >< <b>Produkt</b> Person >< <b>Opgave</b>
Deltagerforudsætning	Frivillig	Obligatorisk
Potentiale for refleksionsniveau	Mindre pga. ensartethed i gruppen	Større pga. diversitet i gruppen
Sandsynlige transferforskelle	Fjernttransfer	Nærtransfer
Facilitators rolle	En mulighed	En nødvendighed

Figur 7: Alle perspektiver på forskelle i AL/BDAL

### 3.9 PRINCIPPER FOR PAL-MODELLEN.

Efter at have analyseret Vestas' BDAL program og undersøgt det teoretiske fundament for traditionel AL og BDAL i vores rapport, blev det gennem argumentationen tydeligt, at vi gennem et design af vores egen PAL-model kunne forene det bedste fra de to tilgange. Vores design består af en sammensætning af faktorer fra traditionel AL, som Revans udpeger via sin formel; Q (Questioning Insight) og P (Programmed Knowledge), og de faktorer Boshyk peger på, som grundlæggende for gennemførelsen af et BDAL- forløb. Boshyk har ikke som Revans sat sin læringsmetode på formel, men i vores projektrapport omsatte vi efter grundig argumentation Boshyks arbejde til formel for bedre at kunne sammenstille elementerne i en ny tilgang indenfor AL, nemlig PAL-modellen. Bidraget fra Boshyks BDAL er ST (Strategi), der henfører til at læringen skal have en strategisk effekt for den enkelte og for organisationen. SP (Sponsor), der betyder at Sponsor må være til stede som garant for organisationens opbakning og I (Implementering) som den faktor, der påpeger nødvendigheden af et godt transferklima som en forudsætning for at kunne anvende det lærte. PAL-modellens to sidste faktorer er hentet fra den traditionelle AL, repræsenteret i Danmark af Benedicte Madsen, der i sit arbejde påpeger behovet for at eksplicite, at refleksionen har en central betydning, og dermed tilføjer hun et R for refleksion. Ligeledes understreger hun, at handlingen er central for læringen og dermed fremhæves actiondelen i traditionel AL gennem tilføjelsen af et A for aktion. Med udgangspunkt i projektrapportens teoretiske og empiriske arbejde var de nødvendige faktorer dermed identificerede. Fundamentet for gennemførelsen af et optimalt AL-forløb, der både kan udvikle deltagerens kompetencer og skabe læring og resultater gennem handling og refleksion for både deltage-

ren selv og for hele organisationen, var til stede. Derfor kom PAL- modellen til at se sådan ud:



$L > C$  = *Læring skal være større end hastigheden af forandringen*: På grund af forandringstempoet i erhvervslivet, er præmissen at organisatorisk og individuel læring skal være større end hastigheden af forandringer, dvs. både hurtigere og større.

**P= Programmed Knowledge.** At ekspertviden og erfaringer begge betragtes som viden, der er nødvendig for udvikling af projektet.

**Q= Questioning Insight.** At inquiry betragtes som et grundlæggende vilkår i læreprocessen. Desuden må deltagerne have viden om kommunikationsprincipper og forståelseskontrol, der sikre en god og udviklende kommunikation.

**R= Refleksion.** At legitimere anvendelsen af refleksion som et redskab til at udvikle og forankre læring og at skabe balance mellem handling og refleksion.

**A= Aktioner.** At koble individuelle projekter ind i de overordnede projekter, der tager udgangspunkt i real life – real time forretningsudfordringer.

**ST= Strategi.** At udvælge og definere læringsmål i overensstemmelse med den overordnede strategi og kompetenceudviklingsstrategi.

**SP= Sponsor.** At sponsor er engageret og står til rådighed med sparring og sammen med deltagerne og ledelsen er med til at udvælge de rette projekter.

**I= Implementering.** At se udviklingen af deltagernes kompetencer som en fortsættelse af deres kompetenceudvikling og indføre en fast procedure for implementering af projektets resultat.

Udover formlen identificerede vi nogle grundlæggende forudsætninger, inden man i organisationen begynder at arbejde med PAL forløb. Udover, at der afsættes de fornødne ressourcer i form af tid, økonomi og lokaliteter, så deltagerne oplever organisationens support, må organisationen også sikre, at følgende forudsætninger er opfyldt:

*Facilitator til alle AL- forløb.* For at deltagerne i gruppen kan få det fulde læringsudbytte, må der være tilknyttet en facilitator, der sikrer fastholdelse, coaching og refleksion og dermed hjælper deltagerne med at fastholde deres læring.

*Nedsættelse af en styregruppe.* At en gruppe med repræsentanter fra alle led i setuppet, dvs. ledelse, HR-afdeling, deltagerne, sponsorerne og facilitator deltager i alle faser af forløbet fra udvælgelse til implementering.

*Sammensætning af AL-gruppen.* Sammensætningen skal repræsentere den faglighed, der er i organisationen med en blanding af eksperter og ikke-eksperter, da diversiteten i gruppen fremmer resultatet

*Præmisserne og værdien* bag et AL-forløb må være kendt af deltagerne, så forståelsen for deltagelse og projektets udvikling er optimal.

### 3.10 FORSKELLIGE LÆRINGSFORLØB MED PAL-MODELLEN

Spørgsmålet er, om der oftest er behov for at iværksætte så ambitiøst et læringsforløb; om ikke det er mere konstruktivt, at virksomheden erkender sine begrænsninger og muligheder og iværksætter forløb, der er mulige at gennemføre. PAL-modellen er derfor tænkt som en model, hvor elementernes indbyrdes sammenhæng kan justeres i forhold til de ønskede resultat.

Ud fra denne betragtning visualiserede vi i projektrapporten, hvordan grundelementerne kan indgå i forhold til 3 scenarier:

1. Et holistisk læringsforløb med fokus på læring og resultat
2. Et læringsforløb med fokus på resultat
3. Et læringsforløb med fokus på læring

Vores intention med visualiseringen er at øge bevidstheden om, hvordan de forskellige grundelementer indgår i forskellige vilkår, afhængigt af det ønskede læringsprodukt.

Hvis fokus er på resultat og læring:



Hvis fokus er på resultat:



Hvis fokus er på Læring:



Således ses, at det er muligt at justere på de forskellige grundelementer, fx at nedtone R'et (refleksion) og optone I'et (implementering) afhængigt af, hvilket læringsprodukt, man ønsker.

I læringsforløb med fokus på både læring og resultat er alle grundelementerne ligeværdige, hvilket ses på grundelementernes ensartede størrelse. I læringsforløb med fokus på resultat, nedtoner man fx R'et (refleksion) og optoner ST'et (strategien). I læringsforløb med fokus på læring optoner man R'et (Refleksion), mens man nedtoner ST'et (strategien).

### 3.11 OPSAMLING

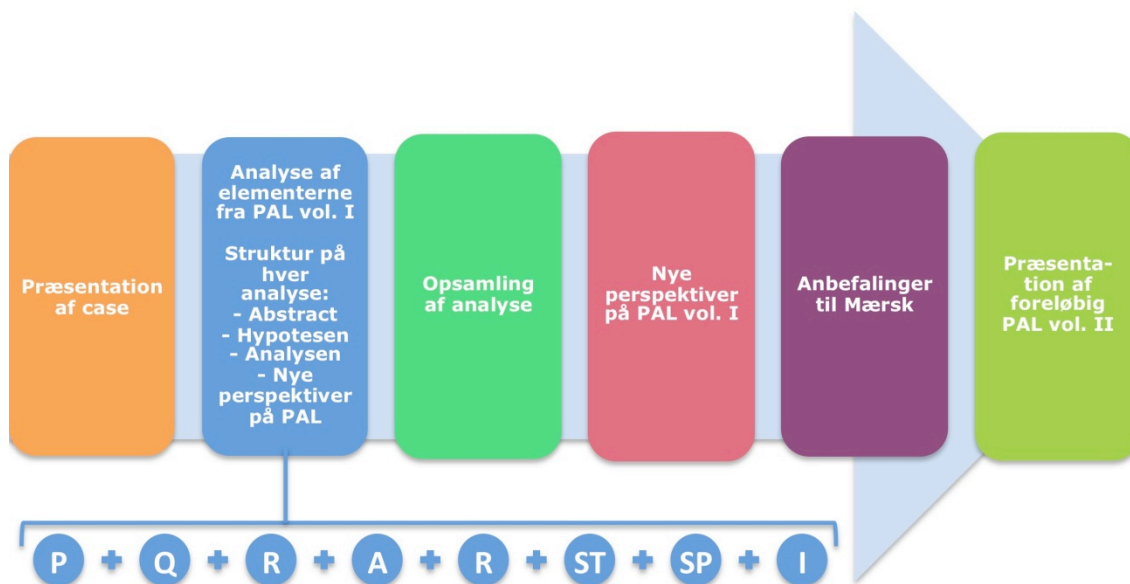
Gennem dette gensyn med PAL-modellen og den teoretiske og empiriske vej, der førte til dannelsen af den, er det blevet tydeligt, at modellen kan udvikles yderligere. Vi er blevet bevidste om, at PAL-modellen er for lineær, hvilket ikke er befordrende for anvendelsen af den i et optimalt læringsforløb, idet elementerne i læreprocessen er gensidigt afhængige og påvirker hinanden i en cirkulær proces. Dette aspekt forfølges gennem anvendelsen af PAL-modellen i analysen af MWow, og vil føre til en eventuel justering af modellen senere i specialet.

## DEL II

### 4 ANALYSE AF MWoW

#### 4.1.1 PRÆSENTATION AF ANALYSEAFSNITTET

Analyseafsnittet indeholder præsentation af case, separat analyse af elementerne fra PAL-modellen i MWoW-perspektiv samt en opsamling, hvor vi peger på udviklingspotentialer i PAL og foreløbige anbefalinger til Mærsk. Afsnittet afsluttes med en diskussion og præsentation af ny model, PAL vol. II, der udvikles på baggrund af dataanalyseresultater.



Figur 8: Struktur analyseafsnit

Den nye model vil herefter være udgangspunkt for analyse af specialets 4 perspektiver Teamudvikling, Viden, Innovation og Virtuel Action Learning.

#### 4.1.2 PRÆSENTATION AF MÆRSK OG MWoW

Mærsk er formodentlig Europas største konglomerat<sup>2</sup> og beskæftiger 125.000 ansatte fordelt på 180 lande og består af 5 kerneområder, der fungerer som decentrale selvstændige forretningsenheder, bl.a. Dansk Supermarked, Maersk Line og Maersk Drilling.

<sup>2</sup> Financial Times <http://video.ft.com/v/767292048001/Maersk-CEO-on-shipping-culture-oil-price>



Selvom koncernen er over 100 år gammel, er nuværende administrerende direktør siden 2007, Nils Smedegaard, kun fjerde topchef i koncernen. Som den første topchef nogensinde, kom Nils Smedegaard udefra, og den største udfordring han mødte i sit nye job, var at ændre Mærsk's bureaukratiske og indadvendte forretningskultur<sup>3</sup>. Mærsk har haft ry for at være topstyret; med ansættelsen af Niels Smedegaard iværksattes en forandringsproces, der fokuserede mod at ændre Mærsk til at blive en mere markedsorienteret og kundecentreret virksomhed. Vores case er et produkt af denne forandring og viser, hvordan Mærsk i det specifikke MWow-projekt sigter mod at transformere koncernens strategi til handlinger. Dette sker ved at uddanne 1200 ledere i hele organisationen til at påtage sig større ansvar for at forme og implementere strategier ud fra den filosofi, at hvis strategierne bliver kaskaderet ud til alle forretningsenheder via lederne, bliver de kendte af og forankrede i hele organisationen. Et andet formål med MWow er at styrke ledernes ledelseskompeterer, så de netop bliver mere kundeorienteret, og stærkere i at drive forretning. Fokus i MWow-projektet er derfor på deltagernes læring ud fra prædefinerede kompetenceområder; herunder ønsker man, at lederne lærer at samarbejde på en anden måde end hidtil ved at lære af hinanden gennem videndeling og teamsamarbejde. Det reelle fokus er altså på ledernes evne til top performance for derigennem at styrke forretningsresultatet.

Læringsfilosofien i projektet er at lade teori og praksis følge hånd i hånd. Teoretisk viden opnår deltagerne på et forløb bestående af 5 x 2 dages internater på Business Skolen IMD i Schweiz. Herefter arbejder deltagerne videre med specifikke projekter hjemme i deres egen organisation (gennemgang følger). Ifølge Sponsor er Mærsk's tilgang til læring, at der opstår størst læring, når deltagerne arbejder med real life/real time problematikker (Sponsor: 06:44). Denne tilgang har tidligere været effektueret gennem arbejde med fx businesscases og tænkte situationer og styret af undervisningsstedet. MWow-projektet adskiller sig ved, at det er deltagerne selv, der bærer projekterne ind i processen ud fra de udfordringer, de har på deres arbejdsplads; en langt mere motiverende og direkte anvendelig tilgang end den vanlige business case, mener Sponsor.

Teamet Group Leadership Development i Group HR driver og udvikler projektet, da deres kerneopgave er at drive globale lederudviklingsprojekter, som er relevante på tværs af hele gruppen. I dette team sidder vores kontaktperson, som vi benævner Group HR Specialist.

Som leverandør af undervisning, valgtes IMD, som netop baserer deres læring ud fra BDAL. IMD valgtes også ud fra, at de tilbyder customisering af deres ydelser og

---

<sup>3</sup> Samme

denne customisering er essentiel for projektet, da projektet skal ramme bredt i alle forretningsenheder.

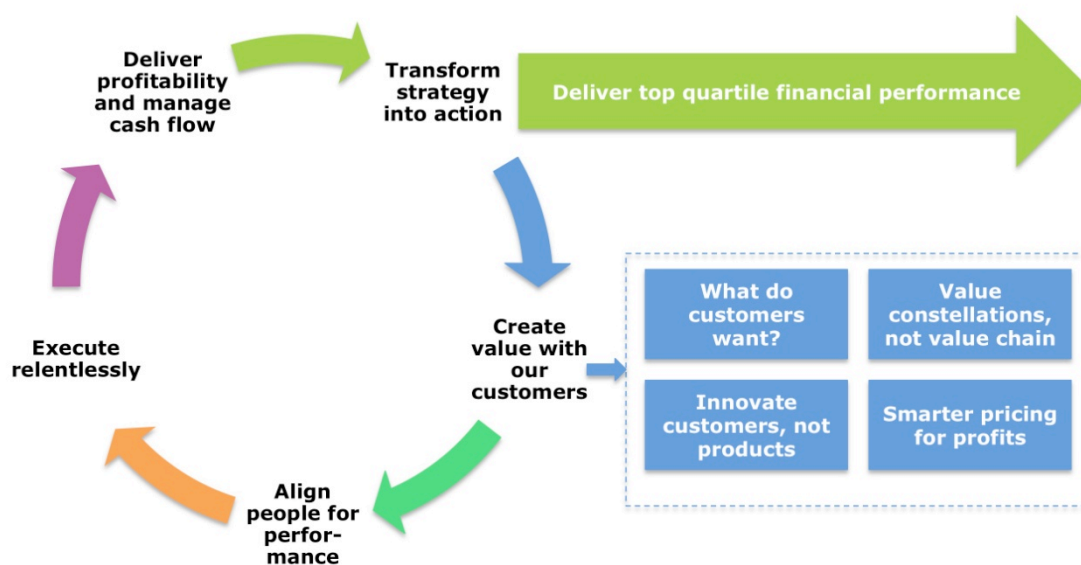
#### 4.1.3 BAGGRUNDEN FOR VALG AF LÆRINGSFORMEN BDAL

IMD påpeger to hovedårsager til, hvorfor BDAL skal anvendes som metode. Deres første hovedårsag til at anvende BDAL ligger tæt opad Revans' oprindelige læringsfilosofi, hvilket ses i deres understregning af, at metoden markant vil forøge deltageres læring gennem en kobling af klasserumsdiskussioner til deltageres egen arbejdssituation. På den måde, fortsætter IMD, vil læringen ikke blive abstrakt, men bundet til måden de arbejder på, og vil have en mere dyb og længerevarende effekt for såvel Mærsk som for deltagerne. Den anden hovedårsag lægger sig derimod tæt opad Boshyks tanker om BDAL, idet IMD fremfører vigtigheden af, som en del af MWow, at anvende det lærte i forretningen, og på den måde opnå reelle håndgribelige fordele for Mærsk. Som en ekstra understregning af dette, påpeges det i IMD's materiale, at et af målene med MWow, er at sikre en klar 'return of investment' (ROI) for hver deltager.

Group HR Chef påpeger, at BDAL er en god måde at omsætte teori til praksis på – det er det væsentligste. Den anden ting er også, at det medfører nogle håndgribelige resultater ret hurtigt, hvis det bliver grebet fornuftigt an. Hvilket betyder at man selvfølgelig opnår det håndgribelige resultat, som man gerne vil bygge sin viden op på, men at man også får en evne til at overbevise skeptikere om, at træning og udvikling fungerer, fordi man ser resultaterne (Group HR Chef: 01:24).

#### 4.1.4 UDVÆLGELSE AF STRATEGISKE FOKUSOMRÅDER OG EMNER INDENFOR FOKUSOMRÅDER

Fundamentet for projektet fandt Group Leadership Development ude hos forretningsenhederne ved at identificere forretningsenhedernes udviklingsbehov igennem interviews med enhedernes CEOs og udvalgte sparringspartnere. I denne proces fandt man 5 strategiske fokusområder, der dækkede behovene hos de forskellige forretningsenheder. Hvorvidt enhederne ønsker at deltage på hvert modul, er op til den enkelte enhed. Det er dog et krav, at der for hvert modul udvælges 4 emner inden for hvert modul. De 4 emner udvælges ud fra en tre-trins-proces: emnet skal belyses af en ekstern case for at få inspiration ude fra, en intern case for at kunne lære af hinandens best practices, og endelig skal de have mulighed for at anvende det på deres eget område.



Figur 9: De 5 strategiske fokusområder.  
Illustrerer, hvordan 4 emner er koblet til hvert fokusområde

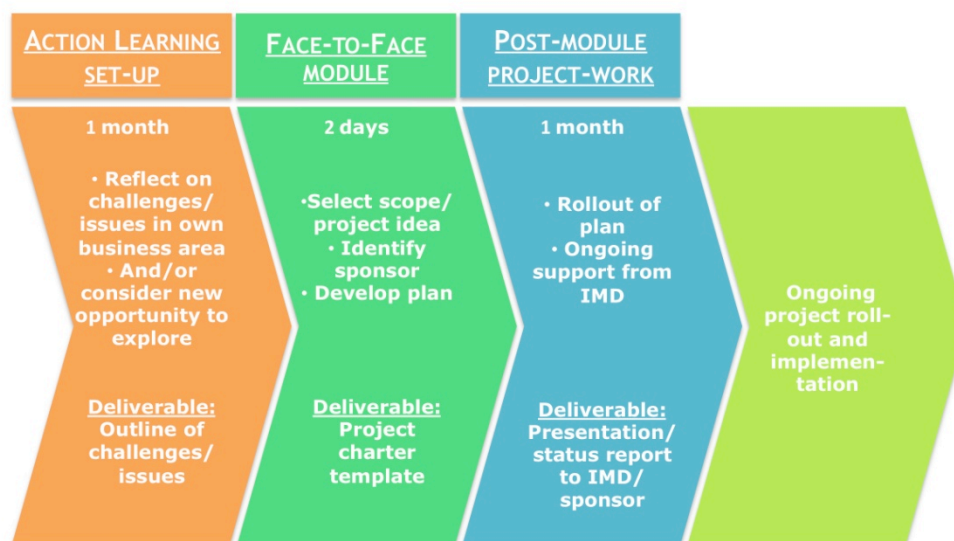
Da de 5 fokusområder var definerede, påbegyndtes samarbejdet med IMD om at fastlægge principper for projektet. Hovedtanken i projektet er, at Group Leadership Development leverer overordnede rammer for projektets afvikling, mens det er op til de enkelte forretningsenheder og deres HR-afdelinger at udfylde rammerne. Et ufravigeligt princip til projektet er, at det lærte kan anvendes i praksis med udgangspunkt i de definerede udviklingsbehov. Et andet ufravigeligt princip er, at projektet gennemføres i teams ud fra den tankegang, at der skal arbejdes med real life/ real time problematikker, og at deltagerne i teamene har samme forudsætninger for at løse en problemstilling, ligesom der blev lagt vægt på, at beslutningsgrundlaget for at føre løsninger ud i livet, var baseret på konsensus. Et tredje ufravigeligt princip er, at den del af projektet, der omfatter undervisning, foregår på IMD (bortset fra enkelte undtagelser). Et fjerde ufravigeligt princip er, at det ikke blot er ledere, der deltager, men også ledernes leder. Endeligt er det et princip, at der tilknyttes en sponsor pr. modul. Kriteriet for at blive udvalgt som sponsor afhænger af modulets indhold.

Med udgangspunkt i ovennævnte principper, er det altså op til den enkelte enhed, hvordan de vil udfylde rammerne; en noget anderledes tilgang til udviklingsprojekter, som normalt næsten på minuttet er fastsat af Group Leadership Development.

#### 4.1.5 MWoW-PROJEKTETS OPBYGNING

Helt overordnet er MWoW opbygget omkring 5 moduler, hvor indholdet på hvert af de 5 moduler svarer til de definerede strategiske fokusområder. Hvert modul indeholder desuden 4 emner, og bortset fra første modul, er det op til den enkelte en-

hed at definere emnerne. Hvert modul afvikles som et internat på IMD over 2 dage, hvor IMD via professorer leverer teoretisk viden indenfor de 4 emner, der behandles af ½ dags varighed. Efter de to dages teoretiske input arbejder deltagerne videre derhjemme med de projekter, de er blevet enige om at belyse. Der forekommer ingen obligatoriske retningslinjer for det tidsmæssige spænd mellem modulerne.



Figur 10: Modulopbygget Business Driven Action Learning Proces. Her vises opbygningen af eet modul.

### 1. ACTION LEARNING SET-UP (FØR)

Inden opstart på IMD er der på forhånd blevet identificeret, hvilke kompetencer, deltagerne skal opnå indenfor hvert modul. Et eksempel er modulet 'Create value for customers', hvor det er vigtigt, at deltagerne har en vis forståelse for kunde-segmentet. Har deltagerne ikke tilstrækkelig viden indenfor området, skal de 'speedes up' inden mødet på IMD i form af fx e-læring eller læsning af artikler. Tanken er, at deltagerne skal have de samme forudsætninger for få et fælles sprog og for at undgå detail-diskussioner, sådan at emnet kan løftes med det samme. Desuden skal deltagerne også forberede sig ved at identificere, hvilke problemstillinger, de ønsker at bringe med fra deres hverdag ned til IMD og er baseret på de 4 emner, der skal behandles på modulet. Identificering af problemstillinger indhentes af deltageren via interview med sin chef, sine medarbejdere og peers indenfor bestemte områder.

### 2. FACE-TO-FACE MODUL (UNDER)

Deltagerne mødes nu på IMD i to dage. I de to dage gennemgås de 4 emner og på baggrund af undervisning og de problemstillinger, deltagerne har bragt med sig, skal deltagerne blive enige om at arbejde videre med eet specifikt projekt i hvert team. Arbejdet med selve projektet foregår om aftenen, hvor de udfylder project-

charters, hvor de vælger, hvordan projektet skal skubbes, KPI's og andre faktorer, der har relevans. De har støtte af coaches, undervisere og sponsor, som typisk vil være fra et højt ledelsesniveau.

### 3. POST-MODUL PROJEKTARBEJDE (EFTER)

Follow-up efter IMD, og her bliver de udfordrede på at anvende det, de har lært og udvikle projektet i fællesskab. De har lavet aftale om at rapportere ind til sponsor – typisk første gang efter en måned. Hvor længe de vil arbejde med projektet, afhænger bl.a. af projektets størrelse og sponsorens 'velvillighed'. Det er sponsor, der betaler for udviklingen af projektet.

Opsamlingen efter vores første kontakt med Group HR Specialist og Group HR Chef samt læsning af udleverede dokumenter, resulterede i en række tematiseringer, vi præsenterer i næste afsnit. Med disse tematiseringer in mente, har vi således foretaget analysen, som samtidig har vist sig at byde på nye tematiseringer. Men først de oprindelige tematiseringer.

#### 4.1.6 OPRINDELIGE TEMATISERINGER

I denne pilot er det rig managers og deres chefer fra Maersk Drilling, der deltager; i alt 32 personer. Det var helt tilfældigt, men programmet passede lige til dem, idet de ønskede at nedtone ledernes operationelle evner og optone deres forretningsmæssige og ledelsesmæssige evner. Her gør Group HR Specialist sig nogle overvejelser over, hvorvidt denne gruppe var den 'rigtige' at afprøve konceptet på. Netop fordi gruppen af rig managers er så operationelle og så optagede af driften. Samtidig er det folk, der ikke er vant til at være på skolebænken, og det i sig selv viste sig at være en udfordring, der ifølge Facilitator viste sig som frygt og blokering den første dag hos nogle af deltagerne, indtil IMD fik håndteret deltagerens barrierer.

En anden udfordring var, at deltagerne skulle arbejde i teams. De 32 personer blev inddelt i hvert deres 'asset-team', som er en organisatoriske enhed, der arbejder indenfor specifikke områder, fx er de platforme, der arbejder med deep water drilling, organiseret i én enhed, med hver deres daglige chefer. Dvs. at de forskellige teams i dagligdagen arbejder indenfor de samme rammer, men på forskellige lokationer. Udfordringen var, at deltagerne opfattede sig som en del af teamet fra deres respektive boreplatforme, men ikke som et team af rig managers. Da deltagerne på IMD blev bedt om at arbejde sammen med deres team, blev de derfor meget forvirrede og meget frustrerede, for nu skulle de pludselig lukke andre ind i deres 'kingdom'.

En tredje udfordring var, at det ikke var de respektive rig managers, som havde bedt om at deltage i dette projekt, men deres ledere, som havde bestemt, at rig managerens ledelsesrolle skulle transformeres gennem projektet.

En fjerde udfordring var, ifølge Facilitator, at rig managernes chefer deltog i teamsamarbejdet. I to af grupperne virkede tilstedeværelsen af chefen begrænsende for læringen på IMD og faktisk også for det videre forløb, fordi *'the managers have a much more dictatorial style'* (Facilitator: 05:37), og satte lidt for meget præg på dagsordenen.

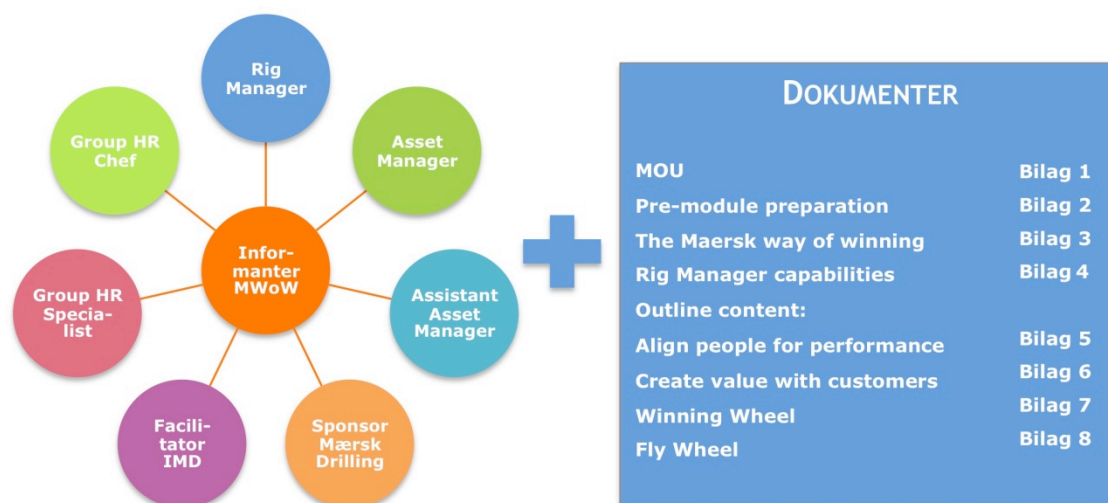
En femte udfordring er den efterfølgende proces, hvor både Group Senior Specialist og Facilitator har været nødt til at være meget proaktive – overfor deltagerne, deres chefer og chefernes chefer – i forhold til at få alle implicerede til at følge op på de beslutninger, der blev truffet på IMD. Det er en ny læringsform for hele organisationen, og at deltagerne efter IMD selv skal arbejde videre, har ikke været let for dem at få indarbejdet i deres meget travle hverdag.

Det bringer os frem til sidste udfordring, vi finder væsentlig i projektet; nemlig de tidsmæssige ressourcer, deltagerne skal anvende i projektet. Dels er der processen før, hvor de skal *'speedes up'*, dels er der selve tilstedeværelsen på IMD (som betyder 2 dage væk fra arbejdet) og dels er der processen efter, hvor projekterne skal testes og effektueres.

Med denne rammesætning vil vi nu bevæge os over i selve analysen af PAL-modellens forskellige elementer.

I analysen bruger vi betegnelsen gruppe om den enhed deltagerne er organiseret i, selvom MWoW er teambaseret. Dette gør vi fordi, det er sjældent at et BDAL-forløb gennemføres af allerede etablerede team og det derfor giver mening at beholder gruppebetegnelsen.

Datamaterialet illustreres i nedenstående model, der viser, hvilke informanter, vi har interviewet samt hvilke dokumenter, vi har anvendt.



Figur 11: Overblik over informanter og dokumenter anvendt i analysen

## 4.2 ANALYSE AF PROGRAMMED KNOWLEDGE (P)

Vi vil undersøge hvilken viden, der er nødvendig som element i læreprocessen, og om diversiteten i deltagerens viden bliver grundlag for bedre resultater i projekterne.

Hvordan opfattes viden som en ressource?

Fx i form af erfaringer, skolastisk viden, eksperter, og er der en opmærksomhed omkring, at diversitet i viden øger læringen?

### 4.2.1 ABSTRACT

Konklusionen er, at der faktisk er forskellige læringsopfattelser på spil i MWow med hver sin opfattelse af viden. Således betragtes læring både som en individuel transmission af viden, og som noget, der skabes i fællesskab gennem deltagelse. Den første kan betegnes som en tilpasningsorienteret læreproces i modsætning til den anden, der er kendetegnet som udviklingsorienteret læreproces.

Den teoretiske viden, der undervises i på modulerne på IMD, er defineret top-down af ledelsen fra de forskellige forretningsenheder i samarbejde med Group HR og Sponsor, hvorimod projektudvælgelsen sker i en bottom-up bevægelse, idet deltagerne selv peger på hvilke projekter, de vil arbejde med, og dermed er de med til at påpege hvilken viden, der er relevant i deres undersøgelse.

Der lægges stor vægt på at præsentere deltagerne for megen ny teoretisk viden, hvor en stor del ikke bliver anvendt i projekterne. Den viden, der allerede er til stede, i form af deltagerens egne erfaringer og diversitet i viden, sættes i spil gennem deltagelse i gruppearbejde på modulundervisningen og især gennem deltagelse i arbejdet med egne projekter, hvilket sikrer koblingen mellem teori og praksis.

### 4.2.2 PRÆSENTATION AF HYPOTESEN

I vores model konkluderer vi, at den viden, der er til stede i et PAL-forløb er baseret på deltagerens erfaringer fra deres arbejdsliv og den særlige viden, man som ekspert kan have på et felt. Det organisationer er gode til, er som regel en afspejling af det, de ved noget om. Den viden er indlejret i systemer, strukturer og ikke mindst i organisationens medlemmer. Erfaringerne er brændstof til læreprocessen som udgangspunktet for udvikling af ny viden og som koblingen til arbejdslivet. Forskellene i erfaringer og kompetencer sikrer de udforskende spørgsmål, der er med til at drive projekterne. Ekspertviden skal sikre kvalitet og realisme i projektudviklingen. Det vil sige, at diversitet i deltagerbaggrund er med til at udfordre va-



netænkningen og sætte spørgsmålstejn ved organisationens grundantagelser, og på den måde, gennem doubleloop læring, at kvalificere og udvikle projekterne.

Grundtænkningen i PAL er, at erfaringsbaseret viden og viden bundet til eksperter, er hovedingrediensen i læreprocessen, som grundlag for at flytte og udvikle ny organisatorisk viden og samtidigt hermed de kompetencer, der er nødvendige for at bringe projektresultaterne ind i organisationen.

#### 4.2.3 SELVE ANALYSEN AF PROGRAMMED KNOWLEDGE

I vores analyse af baggrunden for MWoW, blev det tydeligt at det at vælge BDAL som læringsform, er udtryk for nytænkning indenfor Mærsk i forhold til tidligere, hvor leder- og kompetenceudvikling var noget, der blev gennemført ud fra på forhånd skrevne læringsmanualer. Dette ses af følgende citat fra Group HR Specialist:

*"...Nu har vi ændret det til, at vi hører meget mere på dem, og de bliver meget mere involverede i de her stor udviklingsprojekter, hvor det før bare var noget, vi fandt på." (Group HR Specialist del 3: 01.45)*

BDAL er derfor blandt andet blevet valgt som læringsmetode ud fra et ønske om at involvere deltagerne mere, og IMD er valgt, fordi de er specialister indenfor BDAL. Det bliver også understreget af Group HR, at det var vigtigt at vælge en business school, der kunne tilpasse programmet og undervisningen efter Mærskes ønsker og behov. Tilrettelæggelsen af det faglige indhold på hvert enkelt modul er indkredset af de forskellige forretningsenheder, der har peget på, hvad de har anset for væsentligt for modulets hovedtema. Det er ikke deltagerne, der er blevet spurgt om, hvad de har behov for, men deres ledere og sponsorer. Herefter er det IMDs professorer, der tilrettelægger og afholder undervisningen. Under arbejdet med BDAL-projekterne er det facilitator, der koordinerer deltagerens behov for særlig viden i form af specialister fra IMD, og det er et krav til BDAL-projekterne, at de tager udgangspunkt i noget af den teoretiske viden, der er gennemgået på en af de fire sessioner fra modulet. Anderledes forholder det sig med det, der kaldes pre-module preparation, hvor deltagerne selv skal pege på tre områder, kaldet challenges, fra deres arbejdsliv, der trænger til at blive udviklet. Her er der tale om at involvere deltagerne i udvælgelsen af de rette projekter med udgangspunkt i real life/ real time-udfordringer, hvilket inddrager deltagerne i en bottom-up bevægelse, der involverer deres ønsker om forandring.

MWoW tillægger det altså betydning, at deltagerne får den samme form for skolestisk viden tilegnet på modulerne, derfor må det blive deltagerens erfaringsbaserede viden, der tilfører grundlaget for diversitet i viden, som udgangspunkt for de udforskende spørgsmål. Denne tilgang til hvilke kompetencer, det kræves for at deltage, viser en top-down styret læreproces, hvor ledelsen bestemmer, hvad der er relevant viden, og ikke tager udgangspunkt i deltagerens behov, sådan som det

kan læses ud af deres egne påtegninger af hvilke udfordringer, de gerne vil arbejde med i projektet (bilag 1).

Deltagerne var nervøse for at skulle på Business School, fordi de var usikre på, om de kunne slå til. Denne del af programmet kan være en udfordring for deltagerne, der som Group HR specialist betegner det, er meget operationelle med stor diversitet i uddannelsesmæssig baggrund. I MWoW lægges der vægt på skolastisk viden, ud fra en holdning om, at deltagerne kan bringes på det samme niveau. Den skolastiske viden som de erhverver sig gennem en e-læring bringer deltagerne "up to speed", i en tilegnelse af den viden, der anses at være relevant for modulet:

*"I sådan et ledelsesteam, der er der nogle der har 50 års erfaring operationelt, og der er nogle der har en executive MBA, så der er jo ret forskellige. Nogle er akademikere, nogle er praktikere osv. Så vi finder ud af – hvad skal der til for, at de er up to speed, så I kan have de diskussioner, I skal have her." (Group HR Specialist del 3: 2.30 -2.50)*

I vores teoridannelse brugte vi Luhmanns begreb om autopoiesis for at forstå den individuelle læring. Luhmanns opdeling i system og omverden tjener som vores forståelsesramme for individets tilegnelse af viden. Derfor kan man ikke med succes i MWoW bede deltagerne at komme på et fælles niveau igennem pre-module træning, da det enkelte individ, for at koble sig på den e-læringsbaserede undervisning, har brug for en forforståelse om emnet for at se den forskel, der gør en forskel, der fører til ny erkendelse for deltageren. Det forudsætter variation i undervisningen, og det som Luhmann kalder redundans, som et overskud af information for at sikre sig, at deltagerne faktisk lærer noget (Hermansen 2001: 79). Ud fra dette må det antages, at deltagernes tilegnelse af den traditionelle del af undervisningen gennem det virtuelt baserede "up to speed" modul, kan have dårlige vilkår, og at man ikke kan betragte det som sandsynligt, at deltagerne kommer på det samme faglige niveau.

Group HR Specialist kalder det for en opdatering af deltagernes meget forskellige faglige niveau ud fra et ønske om at undgå detaljediskussioner på baggrund af faglig uvidenhed. Når vi undersøgte, hvad den almindelige deltager mente om, at deltage i den faglige del på modulerne, fandt de undervisningen interessant og lidt svær, men mente, at det især skyldtes professorernes evne til at omsætte det faglige stof til Mærskes virkelighed gennem deltagerinvolvering. Det ses ved at deltagernes egen erfaringer blev sat i spil, så det blev muligt at koble den nye faglige viden på egne erfaringer:

*"Jeg synes egentlig, der var en fornuftig sammenhæng mellem det, fordi, når vi sad på klasse, så ku' man måske have svært ved at se sammenhængen, men når vi så blev sendt ud i de individuelle teams ... så var*

*det ligesom om, at cirklen blev forbundet eller ringen sluttet” (Rig manager: 08.19).*

Diversiteten i teamet er som tidligere nævnt en forudsætning for gennem double loop learning at udvikle ny viden, hvilket blev understreget af Group HR Specialist, der refererer én af IMDs professorer for at sige, at diversitet i teamet er en forudsætning, hvis man vil have nytænkning, innovation og high performance (Group HR Specialist del 2: 17.45). Derfor kan det undre, at man på MWoW i høj grad lægger op til traditionel undervisning, hvor indholdet er udvalgt af ledelsen, og henviser selve AL-delen til noget, der foregår om aftenen på IMD. Det kunne godt af deltagerne opfattes, som om AL-delen er sekundær underordnet det, der foregår i undervisningslokalet, og dermed kunne det opfattes af deltagerne, som at egne erfaringer og diversitet i viden ikke er peget på som lige så vigtig, som det at tilegne sig ny viden af skolastisk karakter.

Det ses, at MWoW på den ene side har en traditionel opfattelse af viden og læring, som noget den enkelte skal tilegne sig, for at kunne deltage mere kvalificeret i projekternes udvikling og på den anden side tillægge deltagerne erfaringer og bidrag fra deres arbejdsliv, som væsentlige for at lykkes dels med klasserumsundervisningen, men også som kilde i AL-delen. Hvilket følgende citat synes at påpege:

*“...it was long days. Most of the day time was lecturetype, classroom type of stuff...and in the evenings we would break out into groups with our projects....”(Asset manager: 07.10).*

På den måde understreges det, at MWoW er en kobling mellem egen praksis og IMDs teoretiske undervisning og markerer overfor deltagerne, at deres egne erfaringer er værdifulde. Hvilket følgende citat peger på, at de gør på IMD:

*“IMD baserer undervisningen på deltagerinvolvering, det vil sige bringer deltagerne viden og erfaringer i spil som et fundament for diskussioner.” (Group HR Specialist del 4: 15.30)*

I konklusionen omkring læringsperspektiverne i vores teoridannelse, understregede vi, at BDAL er læring, der kobler individuel og kollektiv læring gennem spørgsmålene eller undersøgelsen af projektet i arbejdet i gruppen. En betydningsfuld antagelse var også, at læringen i BDAL mere ses som en omorganisering af hidtidige erfaring, snarere end tilegnelse af ny viden. Facilitator understreger dette med sin udtalelse:

*“I don` t think all they achieve on the programme is not only knowledge. It`s a way of drawing their existing experience and knowledge and bet-*

*ter leveraging it, utilizing it...with fresh eyes realizing what they already have got.” (Facilitator: 37.58).*

Det er kollektivet, der gennem arbejdet i gruppen, udvikler nye kompetencer og resultater ud fra en læringsteoretisk pointe om, at kollektivet lærer på måder, så det ikke kun er summen af individuelle deltageres læring, men er afhængig af den fælles proces som en forudsætning for double loop-læring, som en markant kvalificering af læringen i BDAL.

Abstrakte repræsentationer er meningstomme, medmindre de kan gøres specifikke i forhold til den foreliggende situation (Lave og Wenger 2003: 35). At det er IMDs intention ses tydeligt, og i undervisningen inddrages deltagernes erfaringer, og anses af Facilitator som særdeles vigtige for at deltagerne lærer:

*“The way we teach here... there is a constant reference between whatever tools, techniques we use and their own situations. Within that there is a real motivation aspect which you don` t get when you` re not using action learning.” (Facilitator: 18.50).*

Det betyder for deltagerne i MWoW, at læringen foregår i deltagelse med de andre i deres gruppe, hvor man med udgangspunkt i egne erfaringer, søger præcis den nye viden, der igennem gruppens læreproces resulterer i nye perspektiver på, hvordan projekterne skal udvikles.

Man kan måske også se forskellen mellem den traditionelle undervisning og AL-delen som, at der måske er tale om en forskel i opfattelse af læring mellem Mærsk og IMD. Group HR Specialist påpeger flere gange, at IMD er valgt, fordi de tilpasser undervisningen til Mærsk's ønsker. At IMD ikke helt deler Mærsk's betragtning om at bringe deltagerne på samme faglige niveau, som væsentligt anes i følgende citat fra facilitator:

*“...the up to speed part is not necessarily going to exist for all the modules....it`s very much stand alone with interaction with the pc (laughs).” (Facilitator IMD: 26.06).*

#### 4.2.4 SVAR PÅ ARBEJDSSPØRGSMÅLET I PROGRAMMED KNOWLEDGE

Hvordan opfattes viden som en ressource? Fx i form af erfaringer, skolastisk viden og eksperter, og er der opmærksomhed omkring, at diversitet i viden øger læringen?

Faktisk er der tre forskellige læringsopfattelser på spil i MWoW med hver sin opfattelse af viden.

På den ene side en læringsopfattelse, som baseres på en traditionel epistemologisk læringsopfattelse, der bygger på transmissionsmodellen for læring. Her handler læring om videnoverførsel mellem individer. Idealet er, at viden transmitteres som

abstrakte generelle regler, der ikke er bundet til en bestemt kontekst, men kan overføres fra lærer til elev og siden kan bruges i en bestemt sammenhæng og kontekst. Læringen og den relevante skolestiske viden er top-down styret, udvalgt af ledelsen fra de forskellige forretningsenheder ud fra et ønske om, hvilke kompetencer deltagerne skal besidde, hvilket også gælder for den næste læreproces, der foregår på modulerne på IMD.

Her hersker den læringsopfattelse, der er udbredt i undervisningsverdenen, der anser teoretisk viden som fundament for læreprocessen, hvor den underviserstyrede og tilrettelagte læreproces, gennem inddragelse af deltagerens erfaringer og gennem kollektive processer, sikrer læring. Disse to typer læreprocesser benævnes ofte som tilpasningsorienterede eller assimilative processer.

Sidst den læringsopfattelse, der er grundlaget for BDAL, hvor læring betragtes som deltagelse i et praksisfællesskab for at blive en god praktiker. Viden anses for indlejret i fællesskabet snarere end i bøger, data og hjerner, hvilket må ses som at viden er indlejret i praksis. I denne praksis er deltagerens viden hentet i form af erfaringer og særlig viden på et arbejdsmæssigt felt. Den viden, der er relevant for de enkelte projekter, er udvalgt at deltagerne selv, hvilket viser en bottom-up styret læreproces. Denne type læreproces benævnes ofte som udviklingsorienteret, akkomodativ eller overskridende (Illeris 2007: 53).

Det vil sige, at den viden der er til stede, er en blanding af skolastisk viden og deltagererfaringer, med erfaringerne som en vigtig faktor til at drive undervisningen på modulerne og i projekterne. Der er en opmærksomhed omkring, at deltagerne har store forskelle i deres uddannelsesmæssige og dermed videnskæssige baggrunde, men vi kan diskutere, om MWow helt sætter denne diversitet i spil i læreprocessen. I forhold til diversiteten i viden, er det især i teamets arbejde med deres projekter, at diversiteten kommer i spil, for her er det afgørende for projektets kvalitet, at der er mange perspektiver, der kan udfordre vanetænkningen, så anderledes måder at gøre tingene på bliver sat i værk. At AL-delen er noget, der foregår om aftenen kunne godt af deltagerne opfattes, som om AL-delen er sekundær underordnet det primære, nemlig den teoretiske undervisning. En måde at have sikret et højere udbytte af den teoretiske undervisning på modulerne, ville have været at vende programmet om, således at dagen begyndte med arbejdet med BDAL-projekterne, sådan at den nødvendige forforståelse for tilegnelse af den nødvendige viden var til stede.

Som nævnt er undervisningens indhold bestemt af ledelsen fra de forskellige forretningsenhederne, og det bliver derfor ikke i første omgang deltagerens egne undersøgelser af, hvad der er væsentligt, der afgør hvilken viden af skolastisk karakter, der skal tilbydes deltagerne. Men da det er et krav i MWow, at BDAL-projekterne har elementer af viden fra klasserums undervisningen inkluderet, øges

sandsynligheden for, at læringen fra den teoretiske del af opholdet på IMD øges og føres ind i Mærsk via deltagerne. Derfor kan den måde, læreprocesserne er tilrettelagt på, ses som en måde at forene en top-down og en bottom-up styret læreproces. BDAL-projekterne kan også ses som en måde at facilitere koblingen mellem teori og praksis, idet det teoretiske indhold fra modulet løftes med ind i projektet, hvor det bliver anvendt til at kvalificere processen og produktet. Hvis projektet efter MWow implementeres i Mærsk, kan det derfor anses som en kobling af teori med praksis.

Med inddragelse af Dewey kan vi understrege vores konklusion, idet Deweys begreb om læring, der både er pragmatisk orienteret og baseret på erfaringer, lægger sig op ad Revans' grundtænkning om AL, som vi anser som fundamentet i BDAL. Dewey påpeger, at betingelserne for at lære, er at engagere sig i udforskning og bruge tænkning og refleksion som værktøjer hertil (Holt Larsen et al: 44). Altså at undersøgelse og læring sker samtidigt, og på den måde giver det mening, at den teoretiske læreproces på IMD afløses af AL, men det kan anfægtes, at så stor en del af tiden anvendes på teoretisk opkvalificering af deltagerne, der så kun anvender en lille del af det i deres projekter og dermed kan anses for at have lært det.

Inden vi forlader dette afsnit, vil vi kigge på, hvordan og om vores observationer fra Mærsk kan kvalificere vores teoridannelse yderligere.

#### 4.2.5 NYE PERSPEKTIVER PÅ PAL- MODELLEN

Grundlæggende mener vi, at den nødvendige organisatoriske viden, der er til stede i form af deltagernes erfaringer og kompetencer, med tilføjelse af viden, som det er væsentligt at deltagerne selv udpeger i forlængelse af deres udforskning, er tilstrækkelig.

Vi kan konstatere, at den skolastiske viden, som MWow tillægger stor betydning, kvalificerer projekterne, men samtidig forekommer der et stort overskud af teoretisk viden. Tiden til undervisning i dette kunne være anvendt mere fordelagtigt i udviklingen af egne projekter i en tættere vekselvirkning mellem projekterne og undervisningen.

Derfor lægger denne analyse ikke op til ændringer i vores opfattelse af Programmed Knowledge, sådan som vi skitserede den indledningsvist

### 4.3 ANALYSE AF QUESTIONING INSIGHT (Q)

Vi vil nu undersøge hvordan Questioning Insight, forstået som undersøgelse og udforskning, opfattes som et element for læreprocessen i MWow.

Hvordan betragtes og anvendes Q'et som en præmis i læreprocessen?

#### 4.3.1 ABSTRACT

Svaret på vores arbejdsspørgsmål viser, at Q`et har en placering i læreprocessen på IMD, men at den ikke er en naturlig del af den måde man arbejder i BDAL-grupperne. Det bliver facilitator, der gennem anvendelsen af spørgsmål, bliver den, der tilføjer Q`et til processen. Når kommunikationen ikke er kendetegnet af udveksling af viden og erfaringer i en atmosfære af undersøgelse og åbenhed, bliver det ikke muligt at etablere broen mellem den individuelle læring og den kollektiv læring med organisatorisk forandring for øje. Læringen udebliver og bliver i høj grad erstattet af handlingsorienterede forslag til udvikling af projektet, der godt nok kan føre til organisatoriske forandringer, blot ikke initieret i det tiltænkte brud med vanetænkningen, der skulle løfte kvaliteten af projektet.

#### 4.3.2 PRÆSENTATION AF HYPOTHESEN

I vores model konkluderer vi, at formålet med Q i læreprocessen er at udvikle projekterne gennem deltagernes udforskning og udfordring af hinandens grundantagelser. Spørgsmålene er omdrejningspunktet i undersøgelserne og en viden om kommunikative principper og en forståelse for, at cirkulære og refleksive spørgsmål bryder deltagernes vanetænkning som en forudsætning. Deltagerne må forholde sig nysgerrigt og udforskende som en forudsætning for at udfordre hinandens tænkning. Kommunikationen i gruppen er kendetegnet af, at deltagerne kan eksperimentere og diskutere. Som det blev pointeret i projektopgaven, er ansvarlighed, engagement og deltagelse i gruppens arbejde en grundlæggende værdi i PAL. Det skaber den nødvendige fælles forståelse og et grundlag, der får deltagerne til at føle sig som kompetente og legitime medlemmer af gruppen set som et praksisfællesskab; som et fundament for at kunne udfordre hinanden, hvilket er en forudsætning for læring og forandring. En måde at sikre kommunikationen i gruppen er gennem Luhmanns begreb om forståelseskontrol, hvor afsender og modtager selekterer i kommunikationen for at søge at sikre en kommunikation, som alle kan koble sig på.



### 4.3.3 SELVE ANALYSEN AF QUESTIONING INSIGHT

I vores analyse af MWow konstaterer vi, at Q betragtes som et element i læreprocessen i MWow, hvilket ses af Sponsors udtalelse, hvor han påpeger udfordringen for deltagerne omkring det at turde stille spørgsmålene og så at sige stille sig uvidende an, når man som leder er vant til at skulle træffe beslutninger og være handlingsanvisende. Baggrunden for hans udtalelse var, at den første dag havde været præget af en del frustration blandt andet over teaminddelingen. Sponsor understreger dette for deltagerne, når han siger:

*"...det er min erfaring, at frustration og læring går tit hånd i hånd – altså man skal ud nogle steder, hvor man ikke er komfortable, og man skal ud i et område, hvor man ikke rigtig ved, om det man gør er rigtigt."*

*(Sponsor: 13.25)*

Deltagerne oplevede altså frustration, og derfor er det vigtigt, at man i gruppen oplever en opbakning fra hinanden omkring projektfasen som et frirum, hvor ansvarlighed og opbakning i gruppen er væsentlig for at lykkes med at skabe læring for alle. Et af de kritiske perspektiver fra projektrapporten var, at det er væsentligt at arbejde med deltagernes mindset, idet det ikke kan forudsættes, at man kan tænke udforskende og undersøgende frem for løsningsfokuseret og handlingsanvisende, især ikke når deltagerne, som her, er daglige ledere og vant til at træffe hurtige beslutninger. Det vil sige at Q`et var til stede, men deltagerne havde brug for en understregning af, at det er en faktor i deres læreproces.

Resultater af læreprocessen skal indlejres i individernes forståelse af organisationen og organisationens praksis før det kan anses for at være organisatorisk læring. Det sker gennem det Dewey kalder *organizationel inquiry* (Dewey i Bottrup 2001: 77). *Inquirybegrebet, kan ses som formidler mellem det individuelle og det organisatoriske niveau. Det er i denne undersøgelsesproces, at læring bliver organisatorisk og ikke blot individuel (Ibid : 79).*

Dette syn på organisatorisk læring ændrer læreprocessen fra at foregå i individernes hoveder til at være en del af organisationsmedlemmernes deltagelsesmønstre, og på den måde bliver kommunikation et omdrejningspunkt. Det bliver kommunikationen, der kommunikerer som en forudsætning for, at den enkelte kan sætte en iagttagelse af en forskel, der betyder, at det enkelte system kan koble sig på kommunikationen, hvilket stiller krav til kommunikationen om variation og redundans. Det vil sige, at kommunikationen skal indeholde deltagernes mange teoretiske og erfaringsmæssige perspektiver som grundlag for gruppernes arbejde og kommunikation. Gennem kommunikationen koordineres forståelse og meningsforhandling,

hvilket skaber afsæt for fremadrettede handlinger på et nyt fælles kvalificeret grundlag.

Det var ikke det, der kendetegnede den første dag på IMD, hvor der ikke var nogen særlig iver for at deltage og diskutere (Group HR Specialist 2: 10.29). Klasserummet var kendetegnet af frustrationer over at skulle samarbejde og kommunikere i et team, man ikke kendte, en nervøsitet for at være på en Business School og ikke kunne slå til, og en fornemmelse af at blive overvåget af ikke bare sin egen leder, men også sin leders leder. Oven i købet blev det hele optaget til senere brug. Men efter den første dags frustrationer betegner facilitator, at de fleste alligevel oplevede deltagelsen som meningsfuld:

*“They had a big block the first day...().There was quite a lot of bonding in the team and the projects helped to sustain that after the front to front (module)” (Facilitator: 20.28).*

Kendetegn på at kommunikationen i grupperne var kendetegnet af undersøgelse, åbenhed og nysgerrighed, var altså begyndelsesvist ikke særlig god, men den ændrede sig, og efter den anden dag blev netværket og dermed kommunikationen i gruppen styrket.

I projektrapporten påpeger vi, at en forudsætning for at deltagerne kan stille spørgsmål og undersøge er, at deltagerne føler sig som legitimt medlem af gruppen, set som et praksisfællesskab, med medfølgende mulighed for at ens kompetencer kan bidrage til udviklingen af projektet.

At følelsen af at være perifer deltager præger mange af deltagerne, ses af den kendsgerning, at de overhovedet ikke følte sig som medlemmer af de assets teams, som Mærsk og IMD havde samlet dem i:

*“I skal sætte jer i de teams i normalt er en del af, hvorefter de vender sig om og siger, Jamen er vi en del af et team...” (Sponsor: 25:25).*

At det er nyt for deltagerne, at de er en del af et allerede eksisterende team kan være svært for den enkelte deltager på flere måder. Teamet har ikke en for forståelse og historik, der bygger på tillid, ansvarlighed og dermed fundamentet til at udfordre hinanden gennem spørgsmål og undersøgelser, som arbejdet i en AL-gruppe fordrer. Denne teamidentitet må gradvist opbygges, hvilket uddybes i et specialets del II under ‘Teamudvikling’. I analyseafsnittet om Programmed Knowledge blev det påpeget, at den kollektive læring kan ses som en dannelse af en professionel identitet gennem deltagelse i det praksisfællesskab. Man kan anse AL-gruppen som et praksisfællesskab, hvilket i endnu højere grad må være tilfældet, når en AL-gruppe som her, består af et team. I MWow vil det sige, at ens kompetencer skal udvikles i det team, som man er en del af, men ikke *føler* sig som en del af. Når kompetenceudviklingen samtidigt er knyttet til en faglig identitetsdannelse er der virkelig noget på spil for den enkelte deltager, der som tidligere nævnt

er kendetegnet ved høj grad af autonomi eller som facilitator siger: *My rig is my kingdom..attitude* (Facilitator: 20.28 ). At stille spørgsmål, forholde sig nysgerrigt og udforskende er ikke nemt, når den nødvendige tillid ikke er opbygget i teamet. Når ens kompetencer skal bidrage til udvikling af projektet, kan det måske snarere være en følelse af at være klog, kompetent og løsningsorienteret end udforskende, nysgerrig og reflekterende, der falder deltageren for. Det vil sige, at den kollektive læreproces, der skulle faciliteres gennem spørgsmål, ikke udvikler sig på den ønskede måde, men mere er kendetegnet af et bombardement af handlingsorienterede udsagn.

Facilitator fra IMD understreger den udforskende position som særdeles vigtig for læringen. Hun svarer på spørgsmålet om, hvordan hun ser Questioning Insight som en forudsætning for læring, og hvordan de forbereder deltagerne til at stille de udforskende spørgsmål:

*"That is very much the start of introduction at IMD really full stop. It really starts of on the front to front modules....()... But in the sessions here in the class room it is very much explorative and getting the participants to feed the discussion. ()...you put the learning back to them almost and evolves based on their own experiences og how they lead that discussion"* (Facilitator: 29.58)

Questioning Insight opfattes på IMD som et element i læreprocessen, der laver koblingen mellem undervisningen og deltageres erfaringer. Men da det i høj grad er op til deltagerne selv gennem deltagelse at stille sig i den udforskende position, det kræves for at opnå mest mulig læring, har facilitator en afgørende indflydelse på læringens udfald. Ud fra den betragtning, at ethvert spørgsmål sætter en forandring i gang (Cooperrider og Srivastva 1987: 319), og at spørgsmålene styrker et systems kapacitet til at forstå, deltage i og højne potentialet i organisationen, må omdrejningspunktet for gruppens arbejde, som skitseret indledningsvist i dette afsnit, være spørgsmålene. Det nævnes også af flere af deltagerne, at især facilitatorernes brug af spørgsmålene var vigtige for gruppens arbejde.

Det ses, at facilitator er den, der bringer spørgsmålene ind i læreprocessen og deltagerne oplever, at det gør en forskel:

*"Ved at stille spørgsmål og ved at få os til at begrunde, hvorfor har I det der, er det måske bedre at gøre det på en anden måde, angribe det fra en anden vinkel..."* (Rig manager 10.36).

*Inquirybegrebet* eller spørgsmålene, der er essensen i Questioning Insight, hvor deltagerne i undersøgelsen bidrager til projektet og den enkelte, kobler sig i forhold til at bidrage, men også gennem undersøgelse og refleksion, opnår nye erkendel-

ser, kan således opfattes som broen mellem individuel og kollektiv læring. På den måde er en læringscyklus mellem det individuelle og kollektive etableret som organisatorisk læring. Som det konstateredes under analysen af P, Programmed Knowledge, anses den teoretiske viden som særdeles vigtigt for læreprocessen i MWoW. Spørgsmålene eller undersøgelsen i grupperne bliver altså den faktor, der sikrer, at den teoretiske viden og deltagernes egen erfaringer bliver til organisatorisk læring. Undersøgelsen i grupperne er især faciliteret gennem facilitators spørgsmål, mens arbejdet med projekterne mere havde karakter af uddelegering af arbejdsopgaver end af fælles udforskning, hvilket følgende citat vidner om:

*"Det var sådan, at hvis folk havde en idé og vi synes at idéen var god, vedkommende siger, at vedkommende vil lave det sådan og sådan, ja-men, det er fint, det laver du så til næste (gang)."* (Rig manager 13.50)

Det ligger også i den læringsopfattelse repræsenteret af Luhmann, som vi bruger som læringsteoretisk fundament for den individuelle læring i PAL med. Luhmann opdeler erkendelsesprocessen som en iagttagelse af en forskel. Grundlaget for at kunne iagttage den forskel, der gør en forskel er den, lad os kalde det forforståelse, som det enkelte system (individ) besidder. Den enkelte lærer altså gennem at koble sig på kommunikationen, der kommunikerer ud fra de forforståelser som det enkelte system har (Rasmussen 2004: 248). IMD har gennem deres "up to speed" læring forsøgt at skabe den nødvendige forforståelse; udfordringen er, at det ikke er sikkert, at den enkelte deltager har fået den nødvendige viden jævnfør vores analyse af Programmed Knowledge, og derfor ikke som ønsket har fået det nødvendige udbytte af modulundervisningen. Vi kan altså konstatere, at spørgsmålene og kommunikation, kendetegnet af mange perspektiver med udøvelse af forståelseskontrol, er en forudsætning for udvikling af projekterne. Vi kan også konstatere, at det ikke var dét, kommunikationen i grupperne var kendetegnet ved, men at udviklingen imod en bedre kommunikation var indledt, hvilket især skal ses i forhold til dette analyseafsnits sidste pointe, nemlig at det måske især var etableringen af netværksfølelse, der blev det vigtigste output af det første modul. Styrkelse af netværksfølelse vil være til gavn for det fremtidige teamsamarbejde og deltagelse på de næste moduler på IMD, med et endnu højere udbytte af undervisningen og projekterne, idet grundlaget for at stille spørgsmål øges i takt med følelsen af samhørighed og fælles engagement. Som Wenger pointerer, er det at samles til undervisning fra mange forskellige steder, en faktor der kan være med til at skabe et fællesskab mellem mennesker, der ellers ikke ville have større mulighed for at mødes (Wenger 1998: 284). Dette udvidede fællesskab, de relationer, der skabes, og udvekslingen af erfaringer, kan ende med at have større betydning end kurset (ibid:249. ).

#### 4.3.4 SVAR PÅ ARBEJDSPØRGSMALET TIL QUESTIONING INSIGHT

Der var ikke arbejdet eksplicit med deltageres holdning omkring det at skulle arbejde undersøgende og nysgerrigt, hvilket betød, at deltagerne i stedet arbejdede meget handlingsorienteret, da det er den kultur og kontekst de normalt agerer i. Det medførte, at kommunikationen ikke blev kendetegnet af udveksling af viden og erfaringer i en stemning præget af åbenhed og eksperimenteren. Derfor bliver broen mellem den individuelle og kollektive læring ikke bygget, bestående af nye perspektiver og ideer, men snarere af anvisninger og gode råd til, hvordan projekterne hurtigt og bedst kan udføres. Det vil sige, at den optimale læring, karakteriseret af brud med vanetænkningen initieret gennem doubleloop læringsproces, ikke bliver etableret. Når læreprocessen på IMD alligevel bliver kendetegnet af Questioning Insight, skyldes det i høj grad tilstedeværelsen af en facilitator. Herigennem opdager deltagerne faktisk, at spørgsmålene kvalificerer deres arbejde, og en begyndelse på at arbejde på en ny måde, udvikler sig i takt med, at gruppen opbygger den fornødne tillid, ansvarsfuldhed og netværksfølelse.

#### 4.3.5 NYE PERSPEKTIVER PÅ PAL

Inden vi forlader dette afsnit, vil vi kigge på, hvordan og om vores observationer fra Mærsk kan kvalificere vores teoridannelse yderligere. Vi har i vores hypotese påpeget nødvendigheden af spørgsmålene og dermed undersøgelsen som den faktor i læreprocessen, der omsætter individuel læring til kollektiv. Dermed er den en ufravigelig faktor i vores PAL-model. Når Questioning Insight ikke kendetegner læreprocessen, bliver det facilitator, der bliver den faktor, der indfører spørgsmålene og den undersøgende tilgang til gruppen. Vi mener derfor at kunne påpege, at Q`et fra vores teoridannelse må styrkes gennem inddragelse af en facilitator, der sikrer, at Q`et altid er til stede i læreprocessen og ikke som nu, hvor det i høj grad er op til deltagerne selv. Denne opdagelse vil vi sammenfatte i en fælles opsamling på denne analysedel, hvor teoridannelsens elementer vil blive udviklet eller afviklet.

#### 4.4 ANALYSE AF REFLEKSION (R)

Dette afsnit undersøger, hvorvidt deltagerne anvender refleksionen som et artefakt efter arbejdsspørgsmålet

Hvordan betragtes og anvendes  
refleksion som en præmis i læreprocessen?

##### 4.4.1 ABSTRACT

Konklusionen på undersøgelsen er, at Mærsk skaber refleksionsrum for deltagerne ved at skabe et frirum på IMD-modulet for at give deltagerne en chance for at træde et skridt tilbage fra deres vanlige arbejdsopgaver. Efter IMD-modulet arbejder deltagerne solitært med de givne projekter, og der ses ikke tegn på efterfølgende kollektiv læring eller refleksionsniveau af nævneværdig karakter. Dette ses i sammenhæng med Mærsk opfattelse af læring, jvnf. analyse af Questioning Insight. Ved at foretage denne kobling, bliver vi opmærksomme på, at der er behov for at bygge bro mellem denne pragmatiske tilgang til læring, hvor målet er at løse problemer, og PAL-modellens tilgang til læring, hvor målet er læring. Dette kan ske via den 'tredje kontekst' i form af en facilitator, som i brobygningen kan sikre deltageres refleksive tænkning.

##### 4.4.2 PRÆSENTATION AF HYPOTESEN

Hypotesen bag arbejdsspørgsmålet er, at det opnåede refleksionsniveau afhænger af de rammer, deltagerne stilles til rådighed efter den antagelse, at jo højere refleksionsniveau, jo mere kvalitet i vores handlinger og vores evne til at håndtere problematiske situationer.

Konklusionen tager afsæt i en teoridannelse, der baserer sig på, at læringsproduktet bliver bedre, jo mere diversitet i de perspektiver og jo mere udsyn, der lægges over de enkelte projekter; at det ikke blot er et spørgsmål om, at den enkelte løser en specifik, lokal opgave, men et spørgsmål om, at kollektivet i fællesskab udfordrer hinanden til at tænke ud af deres eget element for således at bidrage til udvikling af organisationen.

##### 4.4.3 SELVE ANALYSEN AF REFLEKSION

At refleksionen har betydning for læringsproduktet, bekræftes af Group HR Chef, som siger

*"...hvis man får tid til at sætte sig ned og tænke sig om og hvis man får tid til at grunde sig selv, så når man bedre resultater og så har man det bedre" (Group HR Chef: 18:50)*

Selvom Group HR Chef, der er hovedansvarlig for projektets design, deler vores opfattelse af refleksionens påvirkning på resultatet, siger han samtidig, at

*"Problemet er, hvordan kommer man [deltagerne] lige derop, hvor man kan snappe luft [reflektere] – hvad skal man prioritere ned?" (Group HR Chef: 18:55)*

Af disse to udsagn udleder vi, at Mærsk erkender, at refleksionen har stor betydning for læringsproduktet, men at refleksionen nedprioriteres for at tilgodese hurtige resultater. Ifølge Group HR Chef er dette et produkt af Mærsk-koncernens virksomhedskultur, der er fostret i en verdensopfattelse, hvor det handler om at gøre alt til mindste detalje korrekt og klappe hælene i og sige 'javel, general'. Derfor er det ikke en kultur, hvor man kan slippe de store linjer og træde et skridt tilbage (Group HR Chef: 19:25). Når vi spørger til, hvordan de definerer læring, svarer Group HR Specialist (Del 2: 04:57), at de ikke har defineret læring, men at det væsentligste for dem er, at de kan anvende det lærte i praksis. Denne tilgang understøttes af samme, som til spørgsmålet om, hvordan de definerer, om deltagerne har lært noget, svarer "når de kan anvende det i praksis" (Group HR Specialist del 3: 10:14). Da vi ikke kan få et konkret svar på, hvordan de definerer læring, og dermed ikke får svaret på deres læringsopfattelse, vil vi derfor undersøge, om deres adfærd kan pege på et svar.

De anerkender refleksionens betydning ved at tage deltagerne væk fra hverdagen og ned på IMD. Her får de et frirum til at koncentrere sig og arbejde reflekteret:

*"... at man rent faktisk bruger muligheden her for at reflektere over, hvad er det så jeg kan gøre anderledes ...jeg skal rent faktisk bruge det, når jeg kommer hjem, så det er mere refleksionen omkring det, end hvordan jeg har lært noget" (Sponsor: 15:25)*

Sponsor peger dermed på, at refleksionen knyttes mere op på anvendelsessituationen end på deltagerens evne til at kigge på sin egen læreproces. I den forbindelse kan man argumentere for, at transferudbyttet er højt, idet der arbejdes med konkrete overførbare situationer – det vi kalder nærtransfer. Imidlertid ser vi ikke tegn på, at organisationen ansporer deltagerne til at udvikle den refleksive tænkning, der gør dem i stand til at agere i uforudsete situationer, som ikke er direkte overførbare til andre og usammenlignelige situationer – det vi kalder fjernttransfer. Når vi spørger Rig Manageren, om han via refleksionen har fået nye indsigter, svarer han, at han har lært en masse omkring at sætte sig ind i kundens sted via kommunikative værktøjer, og det er tydeligt, at han har tilegnet sig ny viden i forhold til kommunikativ kundefærd. Men da vi spørger mere ind til det projekt, hans grup-



pe arbejder med, som er oprettelse af en Facebook-side for at styrke kommunikationen mellem asset teamet, viser han kun tegn på, at kommunikation i den forbindelse betragtes som en måde at dele kodificeret viden på. Dette betragter vi som et udtryk for, at han ikke er i stand til eller ikke ser muligheden for at overføre den viden, han har opnået om kundekommunikation, på sit team (Rig Manager: 15:51). Vi spørger også Facilitator om, hvilken rolle refleksionen spiller i processen for at finde svar på, hvordan IMD anvender refleksion som et artefakt. Hertil svarer hun:

*"...You know, honestly, not as much as it could do" (Facilitator: 32:50)*

og begrunder det med tidsmæssig knaphed. Som vi tidligere har beskrevet, er modulerne sammensat i samarbejde mellem Mærsk og IMD. IMD er valgt, fordi de tilbyder høj grad af customisering af deres ydelser; dermed tænker vi, at det først og fremmest er Mærsk, der 'sætter dagsordenen', og at det er dem, der har besluttet opbygningen af modulerne. Dette, sammenholdt med de ovenstående analyse-resultater, fortæller os, at læringsopfattelsen i Mærsk peger mod, at læring er en proces, der består i at tilføre deltagerne så meget Programmed Knowledge som mulig til fordel for refleksionsmuligheder.

Det ser dermed ud som om, at Mærsk 'nøjes' med at stille sig tilfredse med, at der på IMD defineres 'gode' projekter, som efterfølgende skal løses – det, som sponsor kalder 'to-do'-listen - mens selve problemløsningsprocessen ikke er i fokus. Det bekræftes da også af deltageres efterfølgende adfærd, hvor sponsor i forhold til den videre problemløsningsproces siger:

*"Jeg synes jeg kan se på nogle af projekterne, at det bliver meget de samme mennesker – få mennesker, som kommer til at sidde og drive. Dvs. at man bliver projektdeltager, men man bliver det på, at nu har man uddelegeret 8 opgaver, så man tager én opgave hver og så sidder der én og samler i trådene." (Sponsor: 22:10)*

Dermed ser vi, at den kollektive udforskning, som vi tidligere har konstateret som forudsætning for et højt refleksionsniveau, minimeres, når deltagerne har forladt IMD. Dette ser vi som et udtryk for, at opfattelsen af læring som en kollektiv proces endnu ikke er implementeret i Mærsk; i hvert fald ikke udenfor IMDs traditionelle, skolestiske rammer.

Alligevel viser MWoW-projektet, at læringsopfattelsen er i bevægelse, bl.a. via understøttende foranstaltninger som 'The Winning Wheel' (bilag 7), som synes inspireret af Kolb's læringscirkel, og som har til hensigt at skabe mere balance mellem handling og refleksion:

*"In the old day we use to say we do a lot of plan and do, but we never did the study and act. Which is you make your plans, then you perform the job, then following that you need to have an 'after action review,*

*then you need to implement the changes, the learning.” (Asset Manager: 25:25)*

Indførelse af 'The Winning Wheel' og etablering af performance teams og performance coaches har altså til hensigt at understøtte læringen i Maersk Drilling og udfordre medarbejderne til at tænke anderledes og dermed at udvikle forretningen (Asset Manager: 23:34). Med dette tiltag ser vi Mærsk nærme sig det, vi i PAL-modellen argumenterer for: at skabe større balance mellem refleksion og handling. Tiltaget er imidlertid ikke en del af MWoW, men lokalt udviklet og anvendt i Maersk Drilling, og vi ser ikke tegn på, at der er krav om at anvende værktøjet i MWoW.

#### 4.4.4 SVAR PÅ ARBEJDSPØRGSMÅLET TIL REFLEKSION

Arbejdsspørgsmålet var at undersøge, hvordan Mærsk betragter og anvender refleksion som en præmis for læreprocessen.

Vi kan konstatere, at Mærsk betragter refleksion som et væsentligt element i én del af læringsprocessen i form af, at de ved sammenkaldelsen på IMD stiller faciliteter til rådighed for at fremme refleksionen. Herefter arbejder den enkelte deltager solitært med den opgave, der er blevet vedkommende pålagt, og dermed er det op til den enkelte deltager at skabe sit eget refleksionsrum. Dermed tyder det på, at Mærsk ikke betragter den efterfølgende proces som en del af læreprocessen, hvilket står i klar modsætning til transferbegrebet, der jo netop påpeger, at læring fortsætter efter endt kursus, hvor det lærte skal omsættes til praksis. Det tyder også på, at Mærsk stiller sig tilfredse med at definere projekterne og nedprioriterer den fortsatte udvikling af projekterne. Således ser vi et sammenfald mellem Mærsk læringsopfattelse og det fokus, eller mangel på samme, der er på refleksionselementet. Vi har imidlertid fundet, at Maersk Drilling (det ene team) anvender 'The Winning Wheel' som en del af den efterfølgende proces. Det bekræfter os i, at refleksionselementet er en vigtig bestanddel af en PAL-proces, idet det fremhæves som et værktøj, der gør en forskel. Vi finder det imidlertid problematisk, at det ikke er obligatorisk at anvende værktøjet i processen.

Denne analyse leder os frem til at diskutere følgende nye perspektiver som baggrund for yderligere kvalificering af PAL.

#### 4.4.5 NYE PERSPEKTIVER PÅ PAL

Vi vil starte med at gentage, at vi i vores teoridannelse konkluderer, at det opnåede refleksionsniveau afhænger af de rammer, deltagerne stilles til rådighed efter den antagelse, at jo højere refleksionsniveau, jo mere kvalitet i vores handlinger og vores evne til at håndtere problematiske situationer.

Konklusionen tager afsæt i en teoridannelse, der baserer sig på, at læringsproduktet bliver bedre, jo mere diversitet i de perspektiver og jo mere udsyn, der lægges

over de enkelte projekter; at det ikke blot er et spørgsmål om, at den enkelte løser en specifik, lokal opgave, men et spørgsmål om, at kollektivet i fællesskab udfordrer hinanden til at tænke ud af deres eget element for således at bidrage til udvikling af hele organisationen.

Een af hovedpointerne i vores model er at øge bevidstheden om, hvordan de forskellige grundelementer indgår i forskellige vilkår, afhængigt af det ønskede læringsprodukt.

Således viser analysen, at Mærskes mål er at styrke læringen indenfor deres egen, lokale opgaveløsning med fokus på hurtige resultater, og det synes mere end tilfredsstillende for Mærsk. Vi mener imidlertid, at potentialet for yderligere læring og endnu bedre resultater er meget højt, ifald der også fokuseres på processen efter IMD; med plads til refleksion og yderligere kollektiv læring. Med 'The Winning Wheel' viser Maersk Drilling, at de er opmærksomme på effekten ved at strukturere læreprocessen gennem plan, study, do and act. At Group HR eller IMD ikke har fokus på denne proces og dette værktøj, undrer os, og vi kobler det sammen med deres læringsopfattelse i pre- og postmodulerne, som vi fortolker som primært værende et individuelt anliggende.

Vi søger svar på vores undren ved at anvende resultaterne fra et forskningsprojekt, der undersøger, hvordan samarbejdet mellem virksomhed og universitet fremmes, når uddannelse flytter ud i virksomheden. Denne forskning giver os en forståelse for, hvordan 'den tredje kontekst' er et centralt element for at skabe refleksiv tænkning.

Den tredje kontekst skal forstås som samspillet mellem virksomhed og universitet, hvor virksomhed er første kontekst og universitet er anden kontekst. Hun problematiserer, hvordan akademikerens og praktikerens tilgange til læring kører ad 2 separate spor, hvor vores forståelser for læringsprocessens metodiske mål og forudsætninger ikke når hinanden (Thomassen: 1). Som akademikere anskuer vi problemet som middel til at opnå læring. Som praktikere anskuer man professionelle kompetencer som middel til at løse problemet (Thomassen: 2). Vi tror, at denne tilgang kan være med til at løse den konflikt, der er imellem PALS læringsopfattelse og Mærskes.

Tilsyneladende er IMD med til at bygge bro imellem de to tilgange, idet udtalelser fra Group HR Specialist og Sponsor viser, at denne tredje kontekst – altså samspillet mellem Mærsk og IMD – er veludviklet, når deltagerne er på IMD-modulet. Thomassens arbejde viser, at understøttelse af refleksiv tænkning er vejen til at forene akademikerens og praktikernes tilgang til læring og BDAL som metode; hvis vi både vil resultat og læring, er refleksiv tænkning en forudsætning, og det sker sandsynligvis på IMD.

Når deltagerne forlader IMD, ser det ud til, at de mangler den 'tredje kontekst' til at mediere de to forståelser for læring. Thomassens undersøgelser viser, at når deltagerne i et FWBL-forløb<sup>4</sup>, der indeholder nogle af de samme karakteristika som AL-forløb, på den ene side skal deltage i de præmisser, som FWBL-forløbet repræsenterer og på den anden side skal levere et færdigt produkt indenfor en stram deadline, så koncentrerer deltagerne sig om at løse udviklingsopgaven. Og det kan forklare, det der sker hos Mærsk. Deltagerne 'falder tilbage' i deres opfattelse af, at problemer løses ved at anvende professionelle kompetencer og refleksionen udebliver.

Godt nok har Facilitator efterfølgende stadig kontakt til grupperne, og hun fortæller, at hun henvender sig mere til dem, end de til hende, og at hendes opgave oftest er at 'forsyne' grupperne med henvisninger til ekstern ekspertviden. Hun er tilstede, men som den 'tredje kontekst' forsvinder hun, og det er den kontekst, der skal facilitere refleksiv tænkning, viser Thomassens undersøgelser.

Vores nye perspektiv på refleksionselementet er derfor, at den 'tredje kontekst' i form af tilstedeværelsen af facilitator, har stor betydning for den refleksive tænkning i processen. Vi har oprindeligt postuleret, at facilitatorens tilstedeværelse er en nødvendighed, indtil refleksionskompetencen er tilegnet, og det har været ud fra en forståelse af, at refleksionskompetencer er en evne, vi kan tilegne os. Vi har ikke været bevidste om, at facilitatoren kan fungere som den tredje kontekst som brobygger mellem praktikernes og akademikernes opfattelse af læring. Denne brobygger funktionalitet er vigtig for at fastholde og videreudvikle deltagernes læreproces, og det vil vi uddybe yderligere i specialets del II i afsnittet 'Virtual Action Learning', som undersøger, hvordan processen efter IMD kan optimeres via virtuelle læringsaktiviteter.

---

<sup>4</sup> Facilitatet Work Based Learning (FWBL) er en efter/videreuddannelse, der især henvender sig til færdiguddannede ingeniører, der arbejder i praksis. Den grundlæggende idé med FWBL er, at tage den problemorienterede og projektorganiserede arbejdsform, der anvendes på Aalborg Universitet, og føre den ud i en virksomhedskontekst (Thomassen: 2)

## 4.5 ANALYSE AF AKTION (A)

Dette afsnit undersøger, hvordan MWow skaber mulighed for at handle og eksperimentere ud fra arbejdsspørgsmålet:

Med udgangspunkt i arbejdslivets real-life/real-time udfordringer er det væsentligt, at der er mulighed for at eksperimentere. Hvordan kan man skabe en kultur, hvor der er plads til at eksperimentere og afprøve ny viden?

### 4.5.1 ABSTRACT

Ud af datamaterialet konstaterer vi, at organisationens praksis er meget handlingsorienteret. De har vanskeligt ved fortsat at eksperimentere med ny viden efter modulerne, men vi formoder de bevæger sig mod en mere reflekteret end handlingsorienteret praksis ved brug af *The Winning Wheel* (bilag 7). Vi kommer med forslag til, hvordan man dels kan skabe et mere forpligtende læringsfællesskab i de beskrevne teams. Set i forhold til PAL-modellen konstaterer vi, at aktionselementet bestemt har sin berettigelse, som beskrives via projekter, som viser sig meningsgivende for deltagerne. I vores optik tager læringen gennem aktionerne form af nærtransfer (Møller et al: 36). Vi ekspliciterer yderligere, at projekterne 'dør' uden en reminder fra Group HR eller IMD, hvilket giver os grund til at argumentere for, at deltageren skal have direkte indflydelse på projektets indhold, for at det forbliver meningsgivende for individ såvel som organisation, som også er et princip i PAL-modellen. Vi bringer afslutningsvis anbefalinger om at udvide projekt charteret MoU (bilag 1) med proces KPIs og argumenterer for, at øget anvendelse af *The Winning Wheels* faser *study and act* og en transferplan vil øge læringsudbyttet.

### 4.5.2 PRÆSENTATION AF HYPOTHESEN

I vores rapport definerer vi AL og BDAL som erfaringslæring (Møller et al: 12). Læringsforløbet bygger i sin form på real-life/real time projekter, (som motiverer et stort engagement via sin relevans for den enkelte medarbejder). I vores udarbejdelse af modellen blev det tydeligt for os, at disse projekter må rumme visse kvaliteter for at være i tråd med Revans' tanker om en eksperimenterende tilgang (Weinstein 2008: 70) Tilpas udfordring af egen praksis som flytter fokus fra det løsningsorienterede til det udviklende. Berettigelsen for aktionselementet (A) i PAL-modellen udsprang af vores empiri, som ekspliciterede vigtigheden af at kunne se egne læringsmål ind i et top-down defineret strategisk projekt, samt at se relevansen i egne erfaringer som katalysator for PAL- gruppens nytænkning. Hos Vestas

stod performance og det at levere så højt på dagsordenen, at det var grænseoverskridende for en del deltagere at skulle udfordre og udfordres ved at turde fejle. Et af kerneprincipperne i traditionel AL er, at alle projekter ikke nødvendigvis implementeres, men eksperimenterne har skabt læring uanset (Madsen 2008: 13). Organisationen må dermed skabe præcedens, for at det at turde eksperimentere skaber en bedre performance og implicit understøtte medarbejderens motivation for dette.

#### 4.5.3 SELVE ANALYSEN AF AKTION

Dette A for aktioner har været og er et svagt led i vores empiriske undersøgelse, da det ikke, ej heller i forbindelse med udarbejdelse af modellen ud fra casen hos Vestas, har været muligt for os konkret at følge den arbejdsgang, deltagerne praktiserer efter modulerne hos IMD. I vores analyse af *Questioning Insight* beskrev vi en udforskende tilgang; elementer der også gør sig gældende i praksis. Vi vil her koncentrere os om at undersøge, om projekterne rent faktisk tager udgangspunkt i hverdagens real life/real time udfordringer, og hvorvidt deltagerne vil kunne arbejde videre med dette i den daglige praksis. Vi vil i det følgende analysere den setting og organisationskultur, som Mærsk og IMD repræsenterer og derefter vende tilbage til deltagernes videre fordybelse i projektet.

Baggrunden for at fordybe sig i de pågældende projekter blev afklaret via Group HR's besøg i de enkelte business units, hvor der blev foretaget interviews med CEO's for at definere hvilke indsatsområder, der skulle være i fokus (jf. bilag 8).

*"BDAL er en ny måde at arbejde på. Hele MWow, da vi introducerede det – gør som I vil – så spørger de os: Hvordan skal vi sætte det her program sammen? De var sådan helt – der plejer vi jo at bestemme."*  
(Group HR Specialist: 3/00.20 )

At MWow bliver til i et ligeværdigt samarbejde mellem Group HR og de forskellige business units skaber, i vores fortolkning, forundring og indikerer en organisationskultur, som tidligere primært har været topstyret. Group HR Specialisten beskriver, at dette samspil skaber andre resultater og giver en anden dynamik, som de forventer sig meget af i MWow.

*"Forskelligt fra units, er der defineret, hvilke kompetencer, de skal udvikle. De skal blive bedre til at drive forretningen, og der har vi lavet en proces omkring, hvad er de strategiske og organisatoriske resultater, de skal opnå."* (Group HR Specialist: 3/10.14)

Som tidligere fremhævet i 'Præsentation af Mærsk og MwoW', er det strategiske sigte defineret i samarbejde med de enkelte business units' ledelse. Tankevækken-

de i forhold til vores model er det, at deltagerne ikke er repræsenterede i dette samspil, hvilket giver indtryk af et overvejende top-down perspektiv i projektudvælgelsen i de enkelte units. Det er først på selve modulet, at deltagerne bliver involverede i projektudvælgelsen. Dette sker gennem MoU – *the Memorandum of Understanding* – som dog igen fremhæver et fokus på ledelsen (jf. bilag 1). Muligvis for at sikre overensstemmelse med det strategiske sigte, men noget vi dog kan anse for uhensigtsmæssigt i forhold til deltagerens ejerskab og reelle medindflydelse. *"Drafting the MoU is an iterative process. We suggest that either the project sponsor or the team leader makes the first draft"* (Bilag 1: 1). Udfordringen i dette kan være, at en top-down foretaget udvælgelse af Group HR og CEO's ikke i samme grad faciliterer projekter, som er en specifik del af deltagerens hverdag, som en gruppe med repræsentanter fra både ledelse og deltagere og sponsor ville kunne. Selv på modulet får sponsor og teamlederen mulighed for at definere første udkast af projektet. Vi kan have vores tvivl, om det skaber et reelt eksperimenterende læringsmiljø, når rammerne er sat af teamleder eller sponsor på forhånd. Er der ikke nærmere tale om et almindeligt projektarbejde i så fald? Dog er der en vis frihed i arbejdet med MoU, da deltagerne på modulet hos IMD skal dele deres forslag til projekter i grupperne.

*"Når de kommer på IMD med hver deres case, tager de en diskussion i grupperne om, hvad de skal arbejde videre med. Den her diskussion er ny for dem og viser, hvor forskellige de er og hvor forskelligt, de tænker."* (Group HR Specialist del 3: 05.30)

Dette citat ligger i tråd med det princip, som vi fremhæver som afgørende. *At skabe rammer, der tilskynder videreudvikling af definerede projekter.* Dette siges med forbehold, da deltagerne stadig er på modulet, og vi derfor kun kan udtale os om det indledende arbejde med projektet ud fra citatet, men det vidner om en bevidsthed om, at deltagerne skal stille sig undrende an i teamet i processen med den endelige projektudvælgelse.

At ovenstående diskussion sætter deltagerne i en udfordrende og måske uvant situation finder vi en del af svaret på hos sponsoren og sætter vores spørgsmål, om hvorvidt der er plads til at eksperimentere og afprøve ny viden, i spil:

*"...vi i vores kultur er utroligt handlingsorienterede, hvis der er et problem, løser man det og går videre, og man samler ikke nødvendigvis op..."* (Sponsor: 14.14)

Vi påpeger i vores model, at der må være en balance mellem handling og refleksion for at udvikle organisationen og egne kompetencer bedst muligt gennem projekterne. Den kultur sponsoren skitserer her, levner ikke meget tid til refleksion – og dermed en begrænset mulighed for at lære af sine handlinger. Han fortsætter, at en udfordring i at skulle samarbejde i team omkring projekterne kan være en kon-



trast til en hverdag, hvor man hele tiden skal performe og levere, hvilket deltagerens adfærd bar bræg af (Sponsor: 23.55). En fordel hos IMD beskriver han i det følgende:

*“Det frirum, at vi ikke er her for at løse problemer lige nu og her, men vi er her for at tilsikre, at vi undgår nogle problemer på længere sigt. Det er for mig vigtigt, at man får muligheden i de her læringsprocesser til at gøre præcis det, i stedet for at tro, at nu har man en to-do liste, og når den er tjekket af, så går man videre” (Sponsor: 14.43)*

Ifølge sponsoren er det ikke længere nok for disse ledere at sætte flueben og skynde sig videre, hvis de skal have noget ud af deres fordybelse i projekterne. De skal have mulighed for at reflektere over, hvorfor de gør som de gør, for måske at drage en anderledes praksis ind i hverdagen på baggrund af nye erkendelser. Med denne tilgang fra sponsor skabes der rent faktisk et miljø, der tillader deltagerne at eksperimentere. Han understreger dog, at det falder dem svært, da *“det skinner igennem”*, at de til daglig agerer i meget fokuseret hverdag. Vi vil senere komme ind på gruppedynamikken i de enkelte teams, som i vores empiri viste sig at være mere indflydelsesfuldt end vi forventede. Dog er dette et træk vi også så hos Vestas, men ikke inddrog i vores model på daværende tidspunkt – det fremtræder som væsentligt i denne case, og vi vælger at udfolde det denne gang. Facilitatoren udtrykker både fordele og ulemper ved teamsammensætningen og fremstiller denne undren, vi finder interessant (jf. afsnit 5 Team).

*“For me, one thing that has worked against it is this whole setting up the teams with the manager within the team. With that natural hieraki which I think has a little bit impeded the dynamics of the teams. That’s the downside” (Facilitator: 55.46)*

### **Selve projektet og intentioner fra IMD**

IMD understreger i *pre-module preparation* (bilag 2) *“The projects have to be actionable by team members given your respective roles in the organization”*. Et andet princip udtrykker, at det er vigtigt at kunne eksperimentere med det lærte og lære af at eksperimentere for at sikre *“that the learning from the project can be reapplied elsewhere in the organization.”* Sponsoren følger op på dette i vores interview med sin udlægning af, at selvom det er langt mere komplekst at arbejde med real life-real time projekter frem for en business case, så anser han det for direkte anvendeligt og motiverende (Sponsor: 09.47). Også facilitatoren fremlægger sin oplevelse af deltagerens engagement.

*“I think on this particular module the projects have all been related directly to the business and very clearly relevant...and I think most of the participants have been motivated by that...” (Facilitator: 03.00)*

For at kunne eksperimentere må projektet besidde vise kvaliteter. Fx fandt vi hos Vestas frem til, at de ikke måtte være for omfattende, da for ambitiøse intentioner blot blev reduceret til uoverkommelige opgaver. Som IDM også skriver *“Don’t boil the ocean”*:

*“De var blevet gjort opmærksomme på, at projektet var for stort. Men først, da vi sad der, blev de opmærksomme på, at det var for stort.”*

*(Group HR Specialist: 19.51)*

Enkelte deltagere havde startet ud med et meget ambitiøst set up, som de i samarbejde med IMD måtte justere på for at have en chance for at lykkes med noget. Man kan så diskutere, hvad der er vigtigst – det er en balancegang, da det uforudsigeligt geniale projekt også kan danne sig i en sådan kontekst. Som sponsoren også udtrykker *“jeg tror også, at i sådan en læringsproces skal man være åben for, at der skal slås nogle skæverter”* (Sponsor: 18.40). Selv hos Vestas og i andre sammenhænge fx Volkswagen, hvilket vi fik indsigt i på en konference hos Actionlab i marts 2010, regner man med, at 30 % af alle BDAL projekter ikke bliver implementerede. Men det er metodens kendetegn og varemærke, at man skal turde satse for at lykkes. Mærsk har dog en velovervejede strategi i forhold til at tilpasse projekterne til MWoW:

*“Der er selvfølgelig et sanity check... ud fra tid og ressourcer til rådighed... så de bliver konkrete nok til at indgå i de læringsmoduler... så der er en vis rimelig chance for at nå frem til et resultat, noget brugbart indenfor en overskuelig fremtid.”* (Group HR Chef:10.00)

Det må formodes, som i andre læreprocesser (Illeris 2007: 42) og underbygget af sponsor, som udtaler at det handler om at lære (sponsor 15.25), at denne tilpasning foretages for at skabe mening for deltagerne og sikre, at de kan se sig selv ind i processen. Både ved at kunne se meningen med/fordelen ved at engagere sig i det og for at skabe motivation omkring det. I vores interview med sponsoren får vi yderligere indsigt i, hvordan arbejdet med enkelte projekter forløber set fra hans perspektiv. Han beskriver, hvad der minder om et mislykket gruppearbejde i gymnasiet. Det vil sige, at enkelte deltagere er initiativrige og resten medløbere:

*“... nu har man uddelegeret 8 opgaver, så man tager én opgave hver og så sidder der én og samler i trådene. Nogle steder er der måske oven i købet én, som håndterer alle 8 opgaver”* (Sponsor: 22.10)

Vi kan umiddelbart konstatere, at vores udforskende tilgang drukner i et løsningsorienteret perspektiv i denne form for projektarbejde. Chancen for at lære i fællesskab ved en eksperimenterende tilgang må betragtes som forsvindende lille i denne sammenhæng. Dette leder os igen ind på gruppedynamikkens betydning for succesfuld PAL. En manglende synergieffekt bliver en hæmsko og reducerer projektet til en to-do liste, hvor de tidligere omtalte flueben kan sættes. Facilitatoren proble-

matiserer endvidere en tendens til, at Asset Manageren som en selvfølgelighed be-  
tragtes som teamleder pga. sin titel og jobfunktion (Facilitator: 55.46)

En af årsagerne til at enkelte teams griber arbejdet med projektet an på den be-  
skrevne måde, kunne eventuelt ligge i den første del af den udtalelse, som facilita-  
toren udtrykker omkring projekterne. Hun har forinden beskrevet, at der var en del  
modstand omkring at skulle bruge tid hos IMD, når der var presserende opgaver,  
som ventede i hverdagens praksis. En modstand, som fortog sig hos de fleste del-  
tagere, efter de havde fået metodens principper ind under huden:

*"Additional pressure - workload would be a challenge...but I think that  
for most of them they are trying to integrate the project...for most of  
them the aim is not to have a distinction...so actually it becomes part of  
the daily operation. They have all picked projects with direct benefit  
which become live and ongoing"* (Facilitator: 9.28)

Når vi inddrager deltagernes perspektiv på disse bagvedliggende antagelser, så får  
vi forskellige svar. En Rig Manager understreger, som Group HR, at det skaber  
ejerskab at have indflydelse på forretningsudvikling via projekter, man kan se ind i  
sin hverdag og strategien (Rig Manager: 29.27). Asset Manageren udtrykker sam-  
me begejstring, da deres projekt åbnede op for en ny tankegang omkring afholdel-  
se af møder: *"Now, when we meet, we have clear agendas, actions and deadlines  
coming out of that. Meetings are more focused."* (Asset Manager: 08.57), især i  
relation til et perspektiv, som åbner for nødvendigheden af at sætte sig i kundens  
sted. Dette projekt blev konkretiseret ved, at Mærsk ved skift fra en dansk operatør  
til en hollandsk sendte en mand ned på deres kontor i Holland i fire uger som over-  
lap. En praksis, der var ny for dem, hvilket kan konstateres at være menings ska-  
bende for de involverede og til stor nytte for organisationen. Han beskriver også  
deres arbejde med at reducere deres **non-produktion-time** (Asset Manager 22.10),  
som de søger at arbejde med gennem MWOW. I arbejdet med at ændre praksis  
benyttede de sig af *'The Winning Wheel'* (bilag 7). Asset Manageren forklarer:

*"In the old day we use to say we do a lot of plan and do, but we never  
did the study and act... you need to have an 'after action review, then  
you need to implement the changes, the learning. So that the next time  
you do the job you have actually improved the process."* (Asset Manager  
25.25)

Målet er således, at de skal bringe læringen med rundt i cirklen og indføre en mere  
reflekteret praksis (jf. Wahlgren 2009: 17), der kan adskille sig fra den meget  
handlingsorienterede kultur, som sponsoren beskrev tidligere. Disse beskrivelser  
efterfølges af en kritik fra The Assistant Asset Manager, som problematiserer rele-  
vansen og engagementet i de definerede projekter. Han beskriver, at det er van-

skeligt fortsat at arbejde med projekterne. *“Jeg tror, uanset hvem du spørger, så bliver man lynhurtigt fedtet ind i den daglige operation.”* (Assistant Asset Manager: 3) Han tilkendegiver, at hvis ikke IMD og Group HR og sponsor ringer, så dør projekterne. Det er tankevækkende i forhold til den drivkraft Illeris betoner, som en af læringens dimensioner (Illeris 2004:59). Har de ganske enkelt for mange opgaver, eller handler det i virkeligheden om, hvorvidt de kan se relevansen? Vi står dermed med et datamateriale, der belyser divergerende opfattelser. På den ene side begejstring og direkte anvendelse (nærtransfer) og på den anden side en klar indikation af, at hvis ikke man skulle 'levere' til nogen, ville projektet ikke blive prioriteret. Vi har kun talt med to forskellige teams ud af fire, vi må derfor forholde os kritisk til vores data, da informanterne repræsenterer hver sin optik. En optik, vi ikke hver gang får uddybende svar på.

#### 4.5.4 SVAR PÅ ARBEJDSSPØRGSMÅL TIL AKTION

Ud af datamaterialet kan vi dermed konstatere, at organisationens praksis er meget handlingsorienteret. At eksperimentere med ny viden kræver dermed, at de i højere grad anvender *study and act* elementerne i deres tilgang til projekterne. Noget de er på vej til, hvilket vi kan konstatere som værende positivt. Sponsoren udtrykker, at man ikke nødvendigvis samler op. Det dør, hvis ikke det er støttet fra centralt hold. Vi kan se en mulighed for dels at skabe et mere forpligtende læringsfællesskab i de beskrevne teams, hvor en enkelt mand sad som 'administrator' af opgaver og tænke ejerskab mere bredt end med en teamleder som overordnet ansvarlig. Det vil vi udfolde i næste afsnit. Set i forhold til PAL-modellen har aktions-elementet bestemt sin berettigelse, som illustreres via de meget meningsgivende projekter, som i vores optik fortsat i denne kontekst tager form af nærtransfer (Møller et al:36). At projekterne 'dør' uden en reminder fra centralt hold, giver os blot yderligere grund til at argumentere for, at deltageren skal have direkte indflydelse på projektets indhold, såvel som at være i stand til at se aktionerne direkte ind i hverdagens praksis – *opleve job utility* (Wahlgren 2009:17) - for at det forbliver meningsgivende for individ såvel som organisation.

#### 4.5.5 NYE PERSPEKTIVER PÅ PAL

Det, vi fører med videre i relation til MWoW og PAL-modellen, er dermed:

For fortsat at sikre eksperimenteren og anvendelse af læringen i projekterne bør MoU-dokumentet (bilag 1) udvides med KPIs for både projekt og proces. Dvs. at definere konkrete handleplaner for, hvordan den enkelte deltager tænker at beskæftige sig med projektet i hverdagen. Det være sig tidsrammer, konkrete handlinger mm. Dette være sig i teamperspektiv (forpligtende læringsfællesskab) eller for den enkelte deltager.



Figur 12: Projekt- og processtøtte

Overordnet set er dette led i en transferplan (Møller et al 2010:72), herunder er begrebet transferdistance (Willert et al 2010:8) også et vigtigt element, som ekspliciterer nødvendigheden af at kunne se relevansen af det lærte i det daglige arbejde. Asset Manageren bliver en ligeværdig medspiller i teamet og ejerskab sikres på tværs, hvilket også medfører en bottom-up tilgang, som understøtter det fortsatte arbejde med projektet (jf. Illeris 2004:61).

Vi anskuer *The Winning Wheel* (Bilag 7) som stillads for dette udvidede project charter (MoU) som en metode til at sikre eksperimenteren. Mere *study and act*, som vi fortolker som værende inspireret af Revans' læringscirkel (Møller et al 2010: 13). Hvis aktionerne skal være eksperimenterende, må deltagerne i højere grad bevæge sig hele vejen rundt gentagne gange for at opnå den bedst mulige praksis.

## 4.6 ANALYSE AF STRATEGI (ST)

Dette afsnit undersøger, hvordan MWow inkluderer både strategi og personlige læringsmål ud fra arbejdsspørgsmålet:

I hvilken udstrækning fokuseres der på betydningen af forholdet mellem strategiske intentioner og personlige læringsmål som en faktor for at forbedre læringsudbyttet?

### 4.6.1 ABSTRACT

Konklusionen på undersøgelsen er, at der i høj grad fokuseres på betydningen af forholdet mellem strategiske intentioner og personlige læringsmål. I forhold til vores teoridannelse adskiller MWow sig imidlertid markant ved, at både strategiske og personlige læringsmål er top-down definerede, ligesom deltagelsen er obligatorisk, og der ikke arbejdes eksplicit med den utilsigtede læring. Dette leder os frem til at diskutere, om PAL-modellen skal justeres i forhold til vores absoluthed omkring ovennævnte punkter, og integrere begrebet kontekst som den faktor, der er afgørende for, hvordan PAL-modellen designes.

### 4.6.2 PRÆSENTATION AF HYPOTESEN

Hypotesen bag arbejdsspørgsmålet er, at det er nødvendigt at udvælge og definere læringsmål i overensstemmelse med den overordnede strategi og kompetenceudviklingsstrategi for at skabe performance.

Elementet er eet af Boshyk's 5 overordnede principper for ledelsesudvikling. Indholdet i grundprincippet er, at projekter skal tage udgangspunkt i reelle forretningsudfordringer og strategiske muligheder. Vi har fremhævet begrebet strategi i dette princip som den væsentligste og mest dækkende faktor for princippet.

Vi argumenterer for, at vejen til effektlæring er gennem fokus på ønsket organisatorisk effekt. For at forklare, hvordan strategier lykkes, har vi anvendt Poulsens forskning, der viser, at tilstedeværelsen af mening, commitment og handlekraft er afgørende for at lykkes med en strategi (Poufeldt 2008: 52-56). Faktorer, vi mener, PAL kan generere. Vi kobler strategien op på effektlæring, som ifølge Brinkerhoff indebærer, at det er performance, og ikke viden, der giver resultater, og at man kun kan performe, hvis læring tager udgangspunkt i ønsket organisatorisk effekt (Brinkerhoff 2001: 17).

I traditionel AL arbejdes der ikke med strategi, hvorimod strategien i BDAL betragtes som væsentlig, om ikke den væsentligste faktor. Grundtanken i traditionel AL –

at forløbet udspringer af deltagernes behov for personlig kompetenceudvikling – synes at være nedprioriteret i BDAL, hvor ønsket om opfyldelse af de strategiske mål, er opprioriteret til fordel for deltagernes personlige kompetenceudviklingsmål.

Som hypotesen antyder, indeholder PAL-modellen således en forestilling om, at hvis der arbejdes med både strategiske intentioner og personlige læringsmål, skabes de bedst mulige betingelser for deltagernes performance.

For at afprøve denne forestilling, vil vi derfor spørge Mærsk om, i hvilken udstrækning de fokuserer på betydningen af forholdet mellem strategiske intentioner og personlige kompetencer som en faktor for at forbedre læringsproduktet.

#### 4.6.3 SELVE ANALYSEN AF STRATEGI

I vores teoridannelse konkluderer vi, at strategiske intentioner og personlige læringsmål skal gå hånd i hånd efter den antagelse, at det er deltagernes performance, altså evnen til eller muligheden for at anvende det lærte i en strategisk helhed, der skaber effektlæring.

Hvordan Mærsk griber det an, viser vi i følgende udtræk fra interview med Group HR Specialist og Sponsor samt udvalgte dokumenter.

Som nævnt i introen, har alle enhederne været involverede i at definere de strategiske fokusområder og herefter er det op til hver enhed, hvilke emner, de ønsker at fokusere på under hvert strategiske fokusområde. I den proces definerer enhederne, hvilke kompetencer deltagerne skal udvikle, ud fra projektets målgruppe.

I denne pilot har Drilling i en matrix beskrevet, hvilke 'capabilities' Rig Manageren skal besidde (Bilag: 4). Fx er det strategiske, organisatoriske mål, at Mærsk Drilling leverer 'Top quartile drilling performance'. Boreplatformene bliver herefter målt på kvartalsvise kundeundersøgelser, mens individet og teamet bliver målt på evnen til at performe ved at undersøge kvaliteten af det leverede. Den adfærd, man ønsker, medarbejderne viser, er også definerede, fx at man proaktivt er i stand til at identificere kundens behov. For at kunne være i stand til at udvise ønsket adfærd, er forudsætningen, at man besidder færdigheder og viden som fx at man er i stand til at sætte sig ind i, hvad kunden er parat til at betale ekstra for.

Mangler rig manageren færdigheder og/eller viden, skal de 'speedes up' inden IMD-modulet. Alle ved altså præcist, hvad der forventes af dem, ligesom organisationen styrer målrettet efter at udvikle de kompetencer, der er brug for for at komme i mål med de strategiske intentioner.

På selve IMD-modulet, og når teamene har valgt projekt, udfyldes et 'Memorandum of Understanding' (MOU) (Bilag: 1), hvis formål er at skabe større klarhed over projektets omfang, risici, interessenter, ressourceforbrug osv. IMD anbefaler, at det er rig managerens chef eller sponsoren, der starter med at lave første udkast. I MOU'en beder man også teamet definere seks KPI's, som projektets succes kan



måles på og hvordan disse skal vægtes. Der skal nævnes 3 'hårde' indikatorer (fx salg) og 3 'bløde' indikatorer (fx surveys). Der lægges ikke op til, at deltagerne skal forholde sig til, hvilke 'bløde' kompetencer, den enkelte vil fokusere på i projektarbejdet eller hvilke 'bløde' kompetencer, projektarbejdet medfører. Med 'bløde' kompetencer, mener vi den utilsigtede læring, Weinstein taler om, som fx samarbejdsevner, kommunikationsevner osv. (Weinstein 2008: 288). Vores forforståelse for vigtigheden af at ekspliciterer den utilsigtede læring, er et udtryk for, at vi var interesserede i at finde sammenhængen mellem effekten af deltagerens bevidsthed om, hvilke kompetencer, der krævedes af dem, og hvilket udbytte, de ville få på det personlige kompetenceplan. Dette ønskede vi at finde svar på ud fra den tankegang, at jo højere fokus i læringsprocessen på den personlige kompetenceudvikling, jo større udbytte af læringen. Og når vi spørger Group HR Specialist, om de ekspliciterer, at projektet på den ene side kræver og på den anden side faciliterer denne utilsigtede læring, siger hun:

*"Det vi mener med læring, er at de anvender... at de virkelig formår at lave den oversættelse til deres egen kontekst" (Group HR Specialist del 3: 10:14)*

Og hun fortsætter, at de 'bløde' kompetencer udvikles på andre former for kurser. Sponsor supplerer med at fortælle, at

*"Så vil vi underliggende også gerne have, at de kommer til at arbejde sammen på en anden måde, det får de også at vide, men det er ikke det, der driver det." (Sponsor: 26:15)*

Det, der driver projektet, er, ifølge Sponsor, at klæde rig managerne på til at kunne klare deres udvidede ansvarsområde. Samtidig, og det er den utilsigtede læring, som Weinstein taler om, er det et mål, at de lærer at arbejde sammen på en anden måde, og selvom det bliver nævnt som argument for at arbejde i teams, er det ikke noget, deltagerne har fokus på. Set i en effektlæringsperspektiv, som PAL indeholder elementer af, skulle man synes, at et større og mere eksplicit fokus på fx samarbejdsevner, kunne optimere læringsprocessen yderligere.

Hvor vi i vores teoridannelse ville stille spørgsmålstejn ved effekten og engagementet i et PAL-forløb, uden at deltagerne selv har været med til at definere læringsmål, bliver vore hypotese udfordret. På spørgsmålet om, hvilken betydning inddragelse af strategiske intentioner havde for kurset, svarer rig manager:

*"Det synes jeg også er inspirerende, at det ikke er bare, der kommer langt oppefra og bliver trukket ned over hovedet på os, så synes jeg, det var spændende at selv være med til at komme med nogle input og diskutere nogle ting ... så det synes jeg var meget positivt, at vi lige pludselig blev spurgt med" (Rig Manager: 27:54)*

Dette bekræftes af både Facilitator og Group HR Specialist, som begge begejstret fortæller om både dynamik og energi på IMD.

#### 4.6.4 SVARET PÅ ARBEJDSSPØRGSMÅLET TIL STRATEGI

Svaret på arbejdsspørgsmålet: I hvilken udstrækning fokuseres der på betydningen af forholdet mellem strategiske intentioner og personlige læringsmål som en faktor for at forbedre læringsproduktet? er altså, at der endog i meget høj grad fokuseres på forholdet mellem strategiske intentioner og personlige læringsmål. Faktisk er det hele fundamentet for MWoW, som vi ser det. Vi har konstateret, at de definerede kompetencer i matrixen er styrende for hvilken undervisning deltagerne modtager før og under IMD-modulet. Vi kan også konstatere, at både strategiske intentioner og personlige læringsmål er identificerede og definerede af ledere på et højere niveau end rig manageren. Dermed kan vi konstatere, at Mærsk følger de anbefalinger, vi er kommet frem til i modellen, hvad angår målrettet anvendelse af strategiske intentioner og personlige læringsmål. Det, der adskiller sig markant fra vores teoridannelse, er at det er ledernes ledere, der har defineret de personlige læringsmål, hvor vi har argumenteret for vigtigheden i, at deltagerne selv er med til at definere egne læringsmål udover de strategiske mål. Et andet element, der adskiller sig fra vores 'optimale' model, er at deltagelse er obligatorisk, ligesom den utilsigtede læring, der i bund og grund er en væsentligt mål for Mærsk, måske nok ekspliciteres, men udvandes lidt i det store, strategiske billede. Den markante forskel mellem vores teoridannelse og Mærsk's praktiske udførelse i forholdet er, hvordan personlige læringsmål defineres eller rettere: hvem der definerer de personlige læringsmål. Hvilken betydning det har for vores teoridannelse, vil vi diskutere i det følgende.

#### 4.6.5 NYE PERSPEKTIVER PÅ PAL

I vores model har vi påpeget, at det største læringsudbytte sker, når der er ligeværdigt fokus på PAL's to ben: på den ene side organisationens strategi og på den anden side individuel kompetenceudvikling. Vi har defineret personlige læringsmål som de kompetencer, man selv personligt, og uafhængigt af øvrige deltagere, ønsker at opnå i forløbet. Vi har argumenteret for, at transferudbyttet vil være så meget højere, jo mere andel, deltagerne selv har haft i at definere ønskede opnåede kompetencer. Det har vi gjort ud fra den betragtning, at jo mere personlige målene er, jo lettere er det at omsætte det lærte til praksis og jo højere motivation for at deltage, hvilket vi også konkluderer i analysen af Aktioner. Den kontekst, vi har udviklet vores model i, er imidlertid baseret på den traditionelle BDAL-afvikling, hvor deltagerne kommer fra forskellige afdelinger med forskellige baggrunde og forskellige daglige udfordringer, og hvor de mødes over et projekt, der måske kun

vedkommer nogle få, om nogen overhovedet, af deltagerne. Et eksempel var 'Battle for China' i Vestas, hvor deltagerne var sat sammen tværfagligt, og hvor kun en enkelt eller to i gruppen skulle arbejde videre med at implementere projektet – resten skulle ikke efterfølgende involvere sig i projektet. Deltagernes opgave her var at levere til sponsor eller sagt på den anden måde: at performe under selve projektarbejdet. I MWow er deltagerne identiske forstået på den måde, at de arbejder med de samme daglige udfordringer og har samme interesser i at implementere det lærte. Samtidig har deltagerens ansvarsområder ændret sig, og det kræver tilegnelse af nye og ens kompetencer til dem alle; kompetencer, som Mærsk godt ved, deltagerne som udgangspunkt ikke besidder. Dermed får hele performance-begrebet en anderledes logik; nemlig at deltagerne skal performe i projektarbejdet for at blive bedre til at løse deres daglige opgaver. Og denne evne til at mestre det lærte er et vigtigt element i at etablere et succesfuldt transferklima og til at skabe en høj motivation (Wahlgren 2009: Web).

Det er dermed blevet åbenlyst for os, at vores model ikke blot kan differentieres på baggrund af ønsket effekt; den bør også differentieres på baggrund af konteksten. Hvad der også er blevet åbenlyst for os i MWow-piloten af kontekstuelle forhold, er at kulturen i Mærsk er præget af et højt niveau af commitment. Hvis vi kobler Poulfeldts resultater om, hvordan strategi lykkes, sammen med vores observationer i Mærsk, ser vi tydelige tegn på, at der forekommer et endog meget højt commitment-niveau i organisationen. Fx svarer Group HR Chef således på spørgsmålet om, hvorvidt Mærsk er i stand til at styre udviklingen af projekter:

*"Folk er jo rimeligt disciplinerede i deres måde at tilgå deres projekter på... hvis de får at vide, at de skal lave nogle projekter omkring den teori, vi ønsker at opbygge capabilities på, ja så gør de jo det!" (Group HR Chef: 10:29)*

Denne commitment og evnen til at fokusere i den retning, der er udstukket, mener vi også har betydning for graden af selv-bestemmelse i definitionen af personlige læringsmål.

En ny erkendelse for os er altså, at deltagerne sagtens kan performe i top-down styrede projekter uden selv at have defineret sine egne personlige læringsmål. Læringsmålet i denne case er at blive bedre til at udføre sine daglige opgaver, og det er tilstrækkelig motivation til at indgå i projekter. Faktisk kan man argumentere for, at det er en stor hjælp for deltagerne, idet forløbet i dette set-up bliver mindre komplekst for deltagerne og lettere at håndtere, når læringsmålene på forhånd er definerede. Alle ved, hvad der forventes af hinanden, alle har et fælles mål, der etableres et fælles sprog og i vejen til at nå i mål, kan der opstå den team-ånd, som Sponsor indikerer, er et væsentligt formål med MWow. For at forklare denne bevægelse, vil vi henvise til Luhmann, der siger, at det enkelte menneske selv kon-

struerer sin egen måde at se og forstå omverden på, og at individets viden og erkendelser opbygges via kompleksitetsreduktion (Rasmussen 2004: 248). Luhmann skelner mellem system og omverden, og for at kunne forstå og derved reducere omverdenens kompleksitet, må det psykiske system selv besidde en vis kompleksitet (Rasmussen 1998: 128). Det vil sige, at for at kunne danne dette fælles sprog, der dels er ment som en metode til at støtte hinanden og dels for at sikre ensretning af eksekutionen af de strategiske intentioner, kan man betragte tilstedeværelsen af allerede definerede læringsmål som en hjælp til den enkelte – en måde at reducere kompleksiteten på.

Bagsiden af denne stramme styring er, at der gives kun lidt plads, om nogen, til det emergente, som efter vores forståelser er eet af de forhold, PAL er fortrinlig til at facilitere. Denne gevinst ser vi ikke, at Mærsk opnår, som Sponsor også kommenterer:

*“Man var i hvert fald i stand til at tænke stort, om man var i stand til at tænke innovativt for at komme derhen, det er det, der foregår i øjeblikket. Det vil jeg nok stille mere spørgsmålstejn ved.” (Sponsor: 20:35)*

Afslutningsvist vil vi samle op på, hvilke justeringer PAL-modellen skal gennemgå:

1. Personlige læringsmål behøver ikke nødvendigvis defineres af den enkelte for at motivere til deltagelse og performance
2. Obligatorisk deltagelse ændrer ikke nødvendigvis ved motivationen til deltagelse
3. Utsigtet læring behøver ikke nødvendigvis ekspliciteres

At modellen skal justeres betyder ikke, at vi ændrer vores oprindelige hypoteser; snarere betyder det, at vi udvider hypoteserne ved at udfolde, hvordan konteksten har indflydelse på sammenhængen mellem strategi og personlige læringsmål.

## 4.7 ANALYSE AF SPONSOR (SP) OG IMPLEMENTERING (I)

Vi har valgt at samle de to elementer **SP**ponsor og **I**mplementering i et afsnit, da det fremstår ulogisk at adskille disse i analysen. Indledningsvis præsenteres de to arbejdsspørgsmål og dernæst hypoteserne bag. Herefter følger den samlede analyse.

Arbejdsspørgsmålene lyder således:

SP:

Hvilken betydning har sponsors deltagelse i forløbet i forhold til strategiens implementering, deltagernes performance/ læring og udvælgelsen af de rette projekter?

I:

Hvordan implementeres læringsforløbets resultater og arbejdsformer, og er der en strategi for at bruge de nye kompetencer i organisationen?

### 4.7.1 ABSTRACT

I dette afsnit diskuterer vi vores antagelser relateret til både sponsorelementet og implementeringselementet i PAL, samt tegn på disses betydning i MWoW. Vi inddrager konklusionerne fra aktionselementet, da handlingerne (aktionerne) i projektet er et bærende element i implementeringen. Vi diskuterer en handlingsorienteret organisationskultur hos Mærsk, som vanskeliggør at holde fokus på projekterne. Vi diskuterer et projekt, der lykkes - en ny praksis i relation til interaktion med nye samarbejdspartnere (jf. dansk/hollandsk operatør). Ud fra dette forholder vi os kritiske til transferplanen som komponent i et positivt transferklima. Begreberne job-utility og self-efficacy drøftes i forhold til succesfuld implementering.

Vi udleder endvidere følgende antagelser i forhold til vores teoridannelse og PAL

1. SP → ledelse – elementet SP ønsker vi at ændre til ledelsesopbakning repræsenteret af flere aktører i organisationen.
2. Vi ønsker at supplere PAL med et K for kontekst, hvorunder kultur i organisationen – transferklimaet – er et element.
3. Implementering forbliver et element i PAL, som suppleres af en tydelig transferplan (*bevidsthed hos Group HR og Drilling*) med mål for eksperimenteren.

### 4.7.2 UDDYBNING AF HYPOTESEN BAG VORES ARBEJDSSPØRGSMÅL

Begrundelsen for at sponsoren fik sin egen plads i vores model var, at vi gennem empirien kunne konstatere, at sponsoren havde direkte indflydelse på resultatet af projektet og AL-gruppens proces. Dels via sin blotte tilstedeværelse eller fravær, sin opbakning til AL-gruppen i deres grad af engagement i projektet eller mangel på

samme, som rammesætter for processen samt hans rolle som 'ambassadør' for projekternes implementering i organisationen. Vi konkluderede, at sponsor i samarbejde med ledelse og medarbejdere via sin strategiske og organisatoriske indsigt kan være med til at udvælge dels de rette projekter, men også deltagere i forhold til de ønskede kompetencer fra organisationens side samt personlige læringsmål. At de udvalgte sponsorer lever op til disse krav, kan vi kun placere højt på skalaen i forhold til at kunne gennemføre et optimalt læringsforløb.

Da AL grundlæggende bygger på at forbinde teori med praksis, så var **I** for implementering selvskrævet i vores model. Vores empiri overraskede os imidlertid ved at have et begrænset sigte på implementering for den enkelte medarbejder. Vi betragtede i vores rapport BDAL primært som nærtransfer og traditionel AL primært som fjernttransfer pga. af sit større fokus på personlig kompetenceudvikling, hvor BDAL havde resultatet som sigte. Da resultatet var en rapport, som skulle præsenteres for sponsor, var der ikke defineret et forløb for de specifikke deltagere, i forhold til de erfaringer og den læring *de* havde opnået. Efterspillet var centreret om projektet i sig selv, som kunne implementeres af andre. Argumentet for implementeringselementet finder vi hos Wahlgren og Willert (Willert et al 2010: 8), som begge fremhæver begrebet 'transferplan' (jf. forrige afsnit). Begrebet dækker over en bevidst og målrettet strategi for, hvordan den enkelte medarbejder og organisationen drager mest nytte af læringen. Hvis ikke dette er en bevidst og struktureret proces, risikerer den lærende at fortabe sig i vanlig praksis uden at have bragt sin læring i spil.

#### 4.7.3 UDDYBNING AF HYPOTESEN BAG VORES ARBEJDSSPØRGSMÅL

I vores rapport fra 8. semester konstaterede vi, at sponsoren fik stor indflydelse på, hvordan arbejdet i BDAL grupperne forløb. Sponsorens tilstedeværelse, eller modsat, fravær, blev en afgørende faktor for flowet i arbejdsprocessen og den grad af engagement, som de enkelte deltagere udviste. Vi har endvidere påpeget, at et positivt transferklima kræver en støttende supervisor (Burke & Hutchins 2007: 281). Det kan både komme til udtryk ved opbakning fra ledelsen, såvel som at sponsoren må udvise engagement for at fremme projektdeltagernes motivation. Endvidere konstaterede vi, at for at understøtte det rette projektvalg og sikre sig at strategien implementeres, må både sponsor, deltagere og ledelse være repræsenterede i udvælgelsen. I de tilfælde, hvor sponsoren blot var et navn, der havde det endelige ansvar, som man skulle levere til, var projektforløbet mere ustruktureret. I de tilfælde, hvor sponsoren udviste interesse og forpligtede sig overfor BDAL-gruppen, så man også en tilsvarende øget performance (Møller et al. 2010: 55). Det skal dog siges i samme åndedrag, at det, at skulle levere en rapport til en

sponsor, var en drivkraft, som fik deltagernes til at performe – højst sandsynligt drevet af muligheden for at profilere sig yderligere i organisationen. Strategiens implementering anså vi som en udfordring, da forløbet hos Vestas så at sige ophørte efter projektbeskrivelsen var afleveret hos sponsoren. Vi problematiserede dette faktum, da deltagerne ikke længere selv var involveret i projektets implementering, og vi betvivlede derfor succesfuld transfer (Møller et al 2010: 56).

Her vil vi først skitsere sponsorens rolle, dels i forhold til PAL- modellen og dokumentation fra IMD og dernæst diskutere sponsor og leders nærmeste leders rolle (manager of rig managers), da det i interviewet viste sig at være et afgørende parameter i arbejdet i to Asset Teams på IMD. Her var der ikke tale om sponsoren, men det nærmeste ledelsesniveau – Rig Managers Manager – og vi må allerede her udfordre vores egen model og sætte spørgsmålstegn ved, om det udelukkende er sponsoren, der er interessant for deltagernes performance, eller om vi bør tænke bredere i alle ledelseslag som betydningsfulde for, hvilken performance deltagerne udviser. Endvidere ser vi nærmere på, om Mærsk har et struktureret efterspil – *en transferplan* - som sikrer implementering af det lærte, set i forhold til vores principper om reflekteret praksis (Møller et al 2010: 34), som hører under et positivt transferklima.

IMD udstikker retningslinjer for, hvad der gør en god sponsor (Jf. bilag 2). Fx:

*"Remove internal barriers where needed. The sponsor should be able to coach the team on how to remove barriers and where necessary step in him or herself to offer assistance. The sponsor is also the team ambassador who promotes the project internally and hopefully deals with outspoken critics."*

IMD understreger, at den gode sponsor bør mødes jævnligt med teamet for at sikre progression både i forhold til at udfordre dem i arbejdet med projektet, holde kursen og holde dem ansvarlige for projektets resultat. Sponsoren er, ifølge IMD, den, som teamet kan komme til ved konflikter internt i teamet, eller hvis det forekommer eksternt med andre medarbejdere, hvor projektet kan få betydning for deres hverdag. Vi har i vores projektrapport fra 8. semester understreget vigtigheden af et positivt transferklima, herunder at kolleger, som ikke har deltaget i forløbet skal involveres i, hvad projekterne indebærer af forandringer og eksperimenter – dette netop for at sikre transfer og forankring af nye tiltag. Interessant er det, når vi vender blikket mod MWow at konstatere, at den ene sponsor på modulet 'Create value for costumers', som var udvalgt pga. sin ekspertise på området, ikke var til stede på IMD.

*"... Men han har jo sin helt egen og lige så store organisation. Og han var ikke med nede på modulet... Vi har prøvet at bringe ham up-to-*



*speed, men han har jo ikke været dernede og hørt diskussionerne... og det giver nogle lidt andre udfordringer end med den anden sponsor, der har set og været med.” (Group HR Specialist del 2: 01.40)*

Både i forhold til IMD og vores model skaber dette ikke grundlag for vellykket PAL. PAL er baseret på en indre såvel som ydre motivation, der må opretholdes dels ved, at deltagerne selv kan skabe mening i arbejdet med projektet, men også motiveres ved en engageret sponsor, som er ambassadør for projektets implementering i organisationen og endvidere støttende supervisor for teamet. I relation til dette fortsætter Group HR chefen denne tankerække i sit interview (Group HRChef: 11.00). Han udtaler, at *”nogle gange er ledere nogle dårlige sponsorer”,* da tendensen kan være, at de hellere vil fokusere deres indsats på den daglige ledelse, og det de er uddannede til, end være en del af disse udviklingsprogrammer som MWoW. Modsat siger han om de sponsorer, som lever op til IMDs krav, at pay off er enormt, og de i sponsorrollen lærer i samme grad som deltagerne. Så alle udvikler sig. Dette understreger blot yderligere hvor vigtigt det er, at sponsoren er engageret og prioriterer deltagelsen for at opnå succes med BDAL, både læring og resultater. IMD skriver *”the topic really needs to ignite the sponsor.”* (bilag 2).

Sponsoren, som var til stede på face to face modulet, beskriver sin deltagelse i det følgende.

*”Jeg gør nok to ting: det ene er, at der er én, man er ansvarlig for at levere noget til... Det andet jeg gør, er vel egentlig bare at være der, så deltagerne har én at spille bold med. Et sted, hvor man kan få lov at stille dumme spørgsmål, skal man gå til højre eller venstre, og langt hen ad vejen ved grupperne meget bedre end jeg, om de skal gå til højre eller venstre” (Sponsor 10.15)*

Han udtrykker samtidig, at hans primære opgave er at være til rådighed. Han fremhæver derudover fordelene ved at være sponsor for teams, som han ikke har et organisatorisk ansvar for. Deltagerne har en art frirum set i forhold til, hvordan de performer på jobbet, som skaber rum for en mere udforskende og eksperimenterende tilgang, hvor han yder faglig sparring. I hans forståelse har det været en fordel. Vi kan forsigtigt udlede, at hvis sponsor derimod var en overordnet fra samme business unit, ville det i visse teams kunne påvirke deltagernes performance i negativ retning, måske i frygt for at træde ved siden af eller ikke leve op til sponsorens forventninger på i MWoW og i dagligdagen. En udtalelse fra Assistant Rig Manageren afkræfter dog dette med udtalelsen *”... der er ingen, der holder kæft fordi ledelsen sidder med”* (Assistant Rig Manager: 2). Han beskriver en jargon på riggene, som kræver, at man tør stå frem, ellers kan man ikke fungere i dette arbejdsfællesskab (jf. Wenger 2004: 283). Yderligere bekræftes dette af Rig Manageren, som udtaler, at det ikke har nogen betydning for ham, hvorvidt både sponsor og

Asset Manger er til stede i forhold til hans engagement og udtalelser i processen (Rig Manager: 21.45). Dette står i kontrast til den opfattelse, som facilitatoren har af processen særligt i to teams, hvis deltagere vi desværre ikke har haft mulighed for at inddrage som informanter. Det må siges at være en mangel i vore datamateriale.

Denne diskussion finder vi ligeledes interessant, som et kritisk perspektiv på PAL-modellen i forhold til, hvem og på hvilken måde forskellige aktører spiller en afgørende rolle. Både i relation til projektudvælgelsen og succes med PAL, hvilket står tydeligt frem i facilitatorens følgende udtalelse:

*"For me, one thing that has worked against it -is this whole setting up the teams with the manager within the team. With that natural hierachy which I think has a little bit impeded the dynamics of the teams. That's the downside..." (Facilitator: 55.46)*

Dette anses, som tidligere pointeret, negativt særligt for to teams. Her er der ikke direkte tale om sponsoren, men nærmeste leder. Vi kan derfor konstatere, at **SP**onsorelementet i PAL-modellen bør justeres. Vi bør måske tænke i en bredere repræsentation fra organisationen – vi ser det ikke som fyldestgørende blot at fremhæve sponsoren (i PAL argumenterer vi for, at det skal foregå i et samarbejde mellem ledelse, sponsor og deltagere, men vi har særskilt fremhævet dette som *sponsorelementet*, dette finder vi misvisende og forholder os kritisk til egen teori-dannelse). Særligt i forløb hvor flere ledelsesniveauer er deltagere bør samtlige ledelsesniveauer repræsenteres i projektudvælgelse for at sikre motivation, ejerskab og medindflydelse i arbejde med dette. At have en uengageret sponsor, konstaterer vi, er en hæmsko for PAL, ligeledes må vi konstatere, at en uengageret eller dominant leder i teamet ikke skaber de optimale rammer for projektets succes i organisationen. Hvis IMD er af den opfattelse, at projektet må 'tænde' sponsoren, så må dette også gælde for de andre deltagere – dette naturligvis set ind i en strategisk kontekst. Det skal tilføjes, at MWow modulerne har taget form i et samspil mellem Group HR og de enkelte business units, hvilket er et skridt på vejen væk fra en top-down udvælgelse, men dog stadig udelukkende samarbejde på ledelsesniveau. Vi ser derfor en mulighed for at tænke dette anderledes, hvilket vi uddyber til sidst i dette afsnit. IMD ekspliciterer i relation hertil, i project charteret, deres tilgang til aktørernes betydning og forpligtelser i forhold til MWow.

*"Make sure that team members are drawn from a broad representation of stakeholder groups and ensure that they are available to work on the project before, during and after the program." (bilag 1)*

Vi har i analyse af aktionselementet beskrevet enkelte projekters implementering og kan slutte, at læringsforløbets resultater implementeres i de førnævnte projekter

med skiftet fra dansk operatør til hollandsk og nedbringelse af NPT. En konkret strategi for at bruge de nye kompetencer i organisationen, har ikke som udgangspunkt været tydelig, trods opfordring fra IMD. Dog vil vi skitsere et eksempel på en struktureret tilgang til implementeringen, når vi afslutningsvis inddrager deltagerens perspektiv. På et generelt plan kan vi endnu ikke sige noget om implementering, da MWoW piloten ikke er færdig og gennemført. Hvad vi kan sige noget om, er de betragtninger omkring efterspillet som IMD, Group HR og sponsoren udtaler sig om i vores empiri, samt de første erfaringer deltagerne har gjort efter tilbagemødet fra IMD.

Skema fra IMD (bilag 2)

When	Step
Pre-module	Individual participants outline challenges and/or business opportunities which have the potential to form the basis of the action learning projects
During face-to-face module	Project teams are formed and select one or more of their challenges/opportunities to take forward and develop
	With the help of IMD and Maersk facilitators, the project scope is defined and a plan agreed by the team for the work to be undertaken during the month following the module
	Sponsor(s) are also identified for the project
Post face-to-face module	Project plan is rolled out; ongoing support from IMD coaches and facilitators

Som skemaet indikerer, er IMD meget tydelige omkring at definere forløbet både før og efter face to face modulet, derunder også det løbende arbejde med projektet. Som tidligere pointeret, er et af målene *"to make sure that the learning from the project can be reapplied elsewhere in the organization."* (jf. Aktioner, 4.5)

IMD tilbyder support, men sponsoren er ikke nævnt i sammenhængen. Vi valgte at spørge ind til implementering i MWoW, da vi hos Vestas fandt det problematisk, da forløbet så at sige stoppede sig selv efter aflevering af deres *findings* til sponsoren. Derfor betvivlede vi læringsudbyttet for deltagerne, som reduceredes til nærtransfer i kraft af at de ikke anvendte det lærte i andre kontekster end på selve forløbet (Møller et al 2010: 36).

Group HR chefen udtaler nedenstående om sponsor og deltageres involvering i projektet efter modulet:

*"... der er ikke noget, der giver sig selv. Før nogen er det nemmere at udøve den ledelsesrolle, der også ligger i at sige, der er et efterspil... og nogle skal have et push og lidt hjælp til... Det værste der kan ske med sådan nogle ting, er at de bare drukner i ingenting bagefter. At folk kommer hjem og de er enormt tændte på det og det har været dødspændende, men så drukner de i hverdagens gøremål og så sker der ikke noget."* (Group HR Chef 11.00)

Han følger dette op med, at sponsoren har en økonomisk interesse i, at disse projekter bliver fulgt op, da de har investeret pengene i projekterne. De spilder dermed både tid og penge, hvis ikke de formår at 'sparke bolden videre', som han forsetter. Den strategi som Mærsk har for et efterspil eller *transferplan* ligger dermed frit for sponsoren at tilrettelægge. De kan søge support hos IMD i form af ressourcer, de kan benytte og også Group HR, hvor specialisten har rollen som sponsorens støttende supervisor. Group HR chefen udtaler også, at hele konceptet jo indebærer et efterspil, sådan er BDAL. Men som han udtrykker i citatet, må nogle have hjælp til at gennemføre dette efterspil. Opbygningen af Mærsk som et konglomerat gør også, at det bliver en balancegang, hvor meget Group HR kan være en del af efterspillet, dels pga. ressourcer og fordi der er tale om selvstændige business units. Derfor afhænger MWoW- forløbets resultater og deltagernes videre læring i den grad af sponsorens evne til at føre PAL tanken videre ind i organisationen. At enkelte sponsoren ikke 'klædes på' til denne rolle fra centralt hold i samarbejde mellem group HR og IMD, stiller vi os undrende overfor.

Til gengæld ser vi i materialet fra IMD, KPI – *Key performance indicator* – hvor deltagerne skal definere succeskriterier for arbejdet med projektet. Disse henviser dog mest til organisatorisk effekt og i mindre grad til personlige læringsmål (jf. Aktio-ner, 4.5.5), som vi ellers har understreget som vigtige faktorer i et læringsforløb, som bør bygge organisatorisk udvikling ovenpå allerede tillærte kompetencer. Disse KPIs kan variere fra deltager til deltager, men vil ved at være klart definerede både i forhold til projekt og personlig kompetenceudvikling føre både deltagere og organisationen videre på et højere plan (Brinkerhoff 2001: 16).

IMD er dog tydelige i deres vejledning af projektets udfoldelse, da de også stiller krav til deltagernes forholden sig til milepæle, varighed og opstart. Den strategi, vi kan se på dette tidlige stadie i forløbet, er dermed begrænset til selve piloten MWoW, hvad der sker efterfølgende afhænger i høj grad af, hvor kompetent sponsoren er i sin rolle som støttende supervisor.

#### 4.7.4 SVAR PÅ ARBEJDSSPØRGSMÅL TIL SPONSOR OG IMPLEMENTERING (SP OG I)

Når vi inddrager deltagerperspektivet i disse overvejelser, vender vi tilbage til konklusionerne fra aktionselementet. Da handlingerne (aktionerne) i projektet i høj grad er et bærende element i implementeringen, vil de følgende antagelser ligge i forlængelse af vores diskussion af aktionselementet.

Som Assistant Asset Manageren udtrykker, er der risiko for, at man bliver "*fedtet ind i den daglige operation*". Ligeledes udtaler Group HR chefen sponsorens ansvar for at følge op på arbejdet med projekterne. Det vi også konstaterede var, at der er risiko for, at de forbliver meget handlingsorienterede i deres tilgang til projekterne,

og nærmere uddelegerer opgaver end samarbejder om den for at forbedre praksis. Modsat hører vi også eksemplet på en ny praksis i relation til interaktion med nye samarbejdspartnere (jf. dansk/hollandsk operatør). I det tilfælde lykkes det dem at implementere læringen fra BDAL- forløbet hos IDM, hvilket må siges at gøre en forskel for deltagerne og organisationen (nærtransfer). Det vi forholder os kritiske til i denne sammenhæng er, at man fra Group HR ikke har tænkt transferplanen igennem for at støtte op om sponsorens videre arbejde og muligheden for øget ejerskab og engagement for den enkelte deltager. Datamaterialet afslørede i mail-korrespondance, at Group HR ikke vidste, hvordan Mærsk Drilling greb efterspillet an (jf. bilag 7), hvilket var interessant for dem at erfare gennem os som forskergruppe. Group HR specialisten italesætter denne balance mellem at dele og ikke dele erfaringer med, at de har hver deres interesser at pleje alt efter, hvilken business unit man tilhører og kan have tendens til ikke at agere efter en open source tankegang – en udfordring som opstår i kraft af en organisering i et konglomerat (Group HR Specialist: 1/10.43). En tankegang de kan ønske som mere udbredt, ligesom de ønsker at "tage kunderne med om bord" oftere. (Group HR Chef: 07.35). Målet er, at de enkelte business units selv tager ansvar og sikrer implementering. Det har Drilling selvstændigt sat i værk via *The Winning Wheel* (bilag 7). Tankevækkende er det dog, at kun Asset Manageren nævner dette (Asset Manager 23.34), når vi spørger ind til informanterne. Vi kan derfor sætte spørgsmålstegn ved, om det praktiseres i alle teams? Et andet positivt element der nævnes er brugen af et selvstændigt optimization team (Asset Manager 23.34) og *performance coaches* (eksterne LEAN konsulenter). Disse folk iværksætter processer til at understøtte deltagernes arbejde med projekterne og kan benævnes som støttende supervisorer i et positivt transferklima. Mærsk er dermed godt på vej til at sikre implementering, vi kan blot forholde os undrende i forhold til hvorfor kommunikationen mellem Group HR og Drilling vedrørende dette er begrænset (MWoW er som sagt en pilot, så en anbefaling er at udvikle denne kommunikation). For yderligere at understøtte implementering i projekterne har vi i PAL endvidere pointeret vigtigheden af job utility og dertil self-efficacy (Wahlgren 2009: 10), hvilket ligger i tråd med transferplanen – at vide hvorfor og hvordan man kan anvende læringen i dagligdagen og konkret allokere tid til det (jf. effektlæring). Asset Manageren har selv et bud på, hvordan de bedre kan understøtte implementeringen i MWoW

*"I think we could have done it a little bit better...I want to make the rig managers to take more ownership of these projects...it's tough, though, but I want to try anyway" (Asset Manager: 51.00)*

#### 4.7.5 NYE PERSPEKTIVER PÅ PAL-MODELLEN

Vi må konstatere, at datamaterialet belyser divergerende svar set fra deltager- og facilitatorperspektiv, når vi analyserer sponsor og implementering. Som hos Vestas bliver det tydeligt, at sponsoren er den man leverer til, dvs. en ydre motivation bliver drivkraften for deltageren. Den rolle svarer til de antagelser, der ligger bag vores teoridannelse og endvidere understreges i bogen Action Learning Consulting, som et element der adskiller BDAL fra traditionel AL. Profilerings og at kunne levere som medarbejder, står i centrum i denne relation (Søholm & Willert et al 2010: 58). Dog ser vi et paradoks i analysen, da det hos deltageren ikke ydes stor opmærksomhed, hvorvidt sponsor og leder er til stede, og hos facilitatoren fremhæves disse aktørers indflydelse i forhold til gruppedynamik og tilgangen til projekterne - at tage ejerskab. Som tidligere fremhævet forholder vi os kritiske til eget datamateriale, da vi ikke har kunnet spørge alle teamdeltagere, hvilket kan have indflydelse på vores fortolkning.

Vi udleder følgende antagelser i forhold til sponsors betydning og strategi for implementering.

- SP → ledelse – elementet SP ønsker vi at ændre til ledelsesopbakning repræsenteret af flere aktører i organisationen.

Det er tydeligt, at ikke blot sponsoren er vigtig, men også nærmeste leder uanset, hvilken jobfunktion, man besidder. Vi mener, via vores datamateriale, at have belæg for at kunne ekspliciterer en sammenhæng mellem medindflydelse og ejerskab. Endvidere argumenterer vi for, som i PAL, at en repræsentation af både sponsor, deltager og ledelse sikrer relevansen af projekterne. Vi fremhævede blot sponsoren som den vigtigste aktør, hvilket bør revideres. Her er vi inspirerede af *lærende partnerskaber*, som repræsenterer et princip om *'fælles handledygtighed'* (Søholm & Willert et al 2010: 98). Vi ser i MWoW Group HR som værende konsulenterne, der i samspil med business units ledelse og deltagerer definerer projekterne.

Både ledelse og sponsor er del af transferklimaet – som, hvis det skal betegnes som positivt – kendetegnes som 'en forandringsvillig kultur med opbakning fra ledelse, kolleger og her sponsor' (Møller et al 2010: 34). Dette anser vi som en af forudsætningerne for et optimalt læringsrum. I vores optik tegner der sig en rollefordeling som støttende supervisorer mellem sponsor og leder for at sikre et positivt transferklima. Den nærmeste leder er medansvarlig for at sikre motivation via mulighed for ejerskab, self-efficacy og kunne se jobnytte (job utility). Sponsoren yder økonomisk støtte og bliver driver for performance og profilering, som både vi og Molly-Søholm argumenterer for (Søholm & Willert et al 2010: 58)



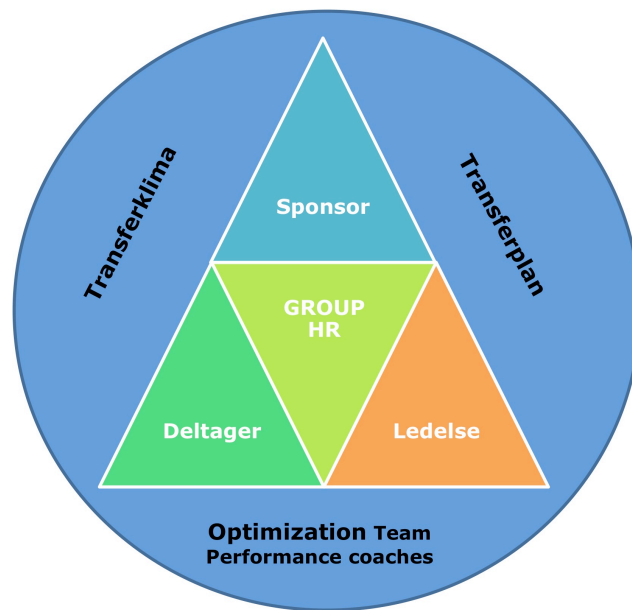
Figur 13: Samspil i organisationen

- Vi ønsker at supplere PAL med et K for kontekst, hvorunder kultur i organisationen – transferklimaet – er et element.

Som vi konkluderede i afsnit Implementering (afsnit 4.7), har udarbejdelse af en transferplan stor betydning for implementeringen. I relation til PAL har vi understreget dette og elementet har fortsat sin berettigelse. Vi ønsker nu, via en videreudvikling af MoU (bilag 1), at sikre at både projektet bliver gennemført, men også at understøtte ejerskab hos deltageren. Dette ved, som rig manageren pointerede at skabe ejerskab hos den enkelte ved at sætte mål for læring og eksperimenteren (team og individuelt) tilbage på riggen i et forpligtende fællesskab (jf. artikel). Vi kan perspektivere til ALCs *projekttavle*, som indeholder lignende deelelementer, såsom kompetance og effektmål (Søholm & Willert et al 2010: 196). Vi plæderer for *mål for eksperimenteren*. Dette understøttes positivt i MWow af både the optimization team og performance coaches. En anbefaling til Mærsk er, at samarbejde yderligere mellem business units og Group HR, for at have klare mål for før, under og efter modulerne på IMD, som IDM selv opfordrer til.

Implementering forbliver dermed et element, som suppleres af en tydelig transferplan (*bevidsthed hos Group HR og Drilling*) med mål for eksperimenteren. En transferplan, der kan være med til at sikre, at læringen bliver organisatorisk.





Figur 14: Transferklimaets betydning for implementering

#### 4.8 OPSAMLING ANALYSE - ANBEFALINGER

Vi er nu klar til at svare på første del af vores problemformulering, hvor vi ville undersøge

**Hvordan Mærsk i MWow-casen anvender den teoridannelse, PAL bygger på, og ud fra disse undersøgelser vil vi tematisere antagelser fra PAL.**

Igennem analysens kritiske gensyn med vores tidligere udarbejdede teoridannelse, kan vi i denne opsamling konstatere, at MWow på alle punkter anvender vores forskningsbaserede udgangspunkt om end det giver sig til udtryk i varianter.

I nedenstående model opsummerer vi kort de erkendelser, vi er kommet frem til ved først at gentage den oprindelige hypotese knyttet til hvert element i PAL-modellen, dernæst opsummerer vi de nye perspektiver, MWow har tilført hypoteserne for til sidst at opsummere foreløbige anbefalinger til MWow.

Umiddelbart efter modellen vil vi bevæge os op i et helikopterperspektiv for at diskutere udvalgte temaer yderligere.

Formel	Oprindelige hypotese	Nye perspektiver	Anbefalinger til MWOw
P	At ekspertviden og erfaringer begge betragtes som viden, der er nødvendig for udvikling af projektet.	Uændret	Det er væsentligt, at deltagerne selv er med til at definere, hvilken ny viden, de har brug for i deres videre udforskning.  I forhold til udbyttet, kan man overveje, om fokus på skolastisk viden skal nedtones til fordel for fordybelse i udviklingen af egne projekter.
Q	At inquiry betragtes som et grundlæggende vilkår i læreprocessen. Desuden må deltagerne have viden om kommunikationsprincipper og forståelseskontrol, der sikrer en god og udviklende kommunikation.	Q'et faciliterer overgangen mellem individuel og kollektiv læring gennem refleksioner. Deltagerne kan af ressourcemæssige årsager ikke forventes selv at besidde eller tilegne sig viden om metodikken i processen. Derfor må en facilitator følge processen på tæt hold for at sikre at spørgsmål og en undersøgende tilgang bliver platformen i et gensidigt forpligtende læringsfællesskab.	Vi opfordrer til at tilknytte en facilitator til alle faser i processen ud fra den betragtning, at deltagerne vil nå markant bedre resultater ved at blive udfordret og udfordre hinanden via den undersøgende tilgang. Metoden er ukendt for deltagerne og spørgsmålenes effekt/egenskaber bør ekspliciteres løbende af facilitator. Med sigte på at deltagerne forholder sig undersøgende og ikke løsningsorienterede gennem processen.
R	At legitimere anvendelsen af refleksion som et redskab til at udvikle og forankre læring og at skabe balance mellem handling og refleksion.	En facilitator som den tredje kontekst må følge processen på tæt hold, for at sikre deltagerne refleksive tænkning.	Der må tilknyttes en facilitator til alle faser for at skabe bevidsthed om refleksionens værdi i forhold til fordybelsen i projekterne set i et organisatorisk læringsperspektiv. Facilitator bør støtte deltagerne i at anvende deres refleksioner konstruktivt.
A	At koble individuelle projekter ind i de overordnede projekter, der tager udgangspunkt i real life – real time forretningsudfordringer.	Uændret	Forøg kommunikationen mellem Group HR og optimization teams før ftf modulerne for at skabe overensstemmelse mellem intentioner og behov. Udform en transferplan med The Winning Wheel som stillads for læring og udvikling. MoU kan med fordel suppleres med KPIs for læreprocessen for team/individ
ST	At udvælge og definere læringsmål i overensstemmelse med den overordnede strategi og kompetenceudviklingsstrategi.	Personlige læringsmål defineret af deltagerne selv, obligatorisk deltagelse og eksplicitering af utilsigtet læring behøver ikke nødvendigvis være en forudsætning for motiveret deltagelse. Det afhænger af konteksten.	Fortsæt med at styre projekterne efter den overordnede strategi koblet sammen med personlige læringsmål. Konteksten er præmis for samspillet mellem elementerne i metoden. Hvis konteksten for MWOw ændres, må indholdet i elementerne derfor justeres.
SP	At sponsor er engageret og står til rådighed med sparring	Sponsor er som overliggende begreb for snævert. Begrebet	Uddyb vigtigheden af at deltagerne selv tager ejerskab over projekterne. Opfordring til at Asset Managers

Formel	Oprindelige hypotese	Nye perspektiver	Anbefalinger til MWOw
	og sammen med deltagerne og ledelsen er med til at udvælge de rette projekter.	udvides til ledelse for at ekspliciterer de enkelte aktørers indflydelse på læreprocessen. Dette bør sikre større ledelsesopbakning, større samspil mellem aktørerne og større ejerskab med henblik på forankring af forandring/læring i organisationen.	ikke bliver 'projektadministratorer', men ligeværdige deltagere – og de er tydelige i opbakningen til Rig Managers, når projektet fortsætter efter modulerne. Positivt at ledelsen er involveret og tager ansvar – ledelsesansvar i MWOw → understøt ejerskab hos de enkelte og på tværs i teamet.
I	At se udviklingen af deltageres kompetencer som en fortsættelse af deres kompetenceudvikling og indføre en fast procedure for implementering af projektets resultat.	Uændret	En tydelig transferplan kan understøttes yderligere i MWOw ved at koble MoU med procesmæssige målsætninger. Præsenter The Winning Wheel eller lignende stillads for læring allerede på IMD for at sikre, at der er allokeret tid til at eksperimentere videre med projektet i perioden mellem modulerne på IMD. Lad teamet definere tydelige mål, så det selvstændige ejerskab bliver mere styrende → suppleret af støttende supervisors IMD, Group HR og sponsor

Inden vi går videre med at tematisere den nu foreløbige PAL vol. II, vil vi vende blikket tilbage til den oprindelige intention med at udvikle PAL vol. I. Det var at synliggøre, hvordan de forskellige grundelementer indgår i forskellige vilkår, afhængigt af det ønskede læringsudbytte. Således bekræfter MWOw PAL-modellens grundantagelse: at hvis der justeres på eet element, har det indflydelse på et andet element. I MWOw ses det tydeligt omkring anvendelsen af fx refleksionselementet; her anvendes læringscirklen ikke struktureret, ergo udebliver refleksionen og læringsudbyttet bliver tilsvarende mindre end læringsformen PAL viser potentiale til. Når vi nu ser PAL-modellen i et nyt lys, bliver det derfor tydeligt for os, at PAL-modellen er udviklet ud fra en kybernetisk forståelse; som et system af feedback loops, hvor det kun er muligt at forstå fænomener, når vi ser dem i kontekst eller sammenhæng (Dahl & Granhof 2009: 205). At se PAL-modellen i dette lys, betyder, at vi nødvendigvis må forholde os til, at vi ikke tidligere har betonet konteksten som værende væsentlig. Inden analysen har vi forholdt os til, at selve det at opstille PAL i formel, var en meget lineær opstilling, som var i modstrid med modellens budskab, og vi har mere tænkt på at udvikle det visuelle element i modellen. Nu, hvor vi også i analysen har fundet, at konteksten er væsentlig og lægger en kybernetisk forståelse over PAL-modellen, betyder det, at vi har yderligere et redskab til at udvikle modellen; nemlig sondringen mellem positiv og negativ feedback. Den forbindelse har vi ikke før set, og dermed kan vi supplere modellen med dette pragmatiske blik, som vi også har ønsket at lægge over PAL-modellen.

Med sondringen mellem positiv og negativ feedback kan det give os en forståelse for, hvorfor det er vanskeligt for topstyrede organisationer som Mærsk at double-loop lære eller måske rettere, hvorfor de ikke har fokus på at double-loop lære. De har jo netop udstukket en strategi – et mål – som de ønsker at føre organisationen hen imod, og med forståelsen af negativ feedback, betyder det, at de så at sige regulerer sig selv for at bevare den ønskede tilstand – målet. Med den negative feedback er der ikke plads til at 'tænke ud af boksen', selvom de påkalder sig visionen om, at medarbejderne skal være innovative. Dette kan være forklaringen på, at det er svært for dem at skabe denne bevægelse fra single-loop til double-loop læring. Imidlertid kan det være svært for deltagerne at double-loop lære, bl.a. fordi de fleste individer er ubevidste om deres egen påvirkning på organisationen, men til gengæld bevidste om kollegernes påvirkning på organisationen. Denne manglende erkendelse kan påvirkes, og den kan påvirkes med spejling igennem sine kolleger, så deres theories-in-use bliver sat i spil, afprøvet og vurderet af andre (Argyris: 90).

Med den positive feedback bliver alting kun forstærket; jo mere presset, organisationen eller medarbejderne bliver på at levere resultater, jo mere fokus kommer der på opgaveløsningen og de hurtige resultater, og double-loop læringen får svære betingelser. I en anerkendende tilgang får den positive feedback en mere, ja, positiv effekt. Her anvendes positiv feedback som forstærker til at gøre mere af det, der gøres godt.

Sådan har kybernetikken 'to ansigter', og for at forstå, hvordan kybernetikken kan anvendes i et læringsmæssigt perspektiv, må begrebet 2. ordens kybernetik tages i brug. Her forstår man det lærte som det, der er resultatet af positiv eller negativ feedback, og som samtidig har været igennem en forestillingsproces eller refleksionsproces over det, der er sket (Hermansen: 65). Der lægges altså et lag mere over positiv og negativ feedback, hvor metakommunikation – kommunikation om kommunikationen – anvendes som ekstra feedback via refleksionsprocessens korrigerende muligheder.

Denne systemiske forståelse udtrykkes i en antagelse af, at systemer er selvreferentielle og autopoietiske; de skaber sig selv. Dette kan umiddelbart synes som en modsætning til det, vi startede med at postulere, at det kun er muligt at forstå fænomener, når vi ser dem i kontekst eller sammenhæng. Men dette indrammer netop hele forståelsesrammen i PAL-modellen, at mennesket selv konstruerer sin egen forståelse af omverdenen gennem læring og erkendelse; det er ganske enkelt ikke muligt at koble sig på begreber/fænomener, medmindre man i forvejen har et hukommelsesspor at koble begrebet/fænomenet op på. Og det er én af de væsentligste årsager til, at Kontekst skal indarbejdes i PAL-modellen. Uden hensyntagen til feedback-mekanismernes indflydelse på og påvirkning af sammenhængen mellem

system og omverden, giver vi deltagerne og organisationen ringe kår for at koble sig på muligheden for at double loop lære.

Med disse overvejelser står det endnu mere klart for os, at vi må tænke konteksten ind som et selvstændigt element i PAL, ikke på lige fod med de øvrige elementer, men som det element, der indrammer hele PAL-processen. Dette udfordrer modellen yderligere, for hvis konteksten er svaret på et succesfuldt PAL-forløb, hvad er så spørgsmålet? I den forbindelse må spørgsmålet være, hvordan vi sikrer os, at der skabes en sammenhæng mellem kontekst og de øvrige elementer i PAL-modellen.

Eftersom denne bevægelse i høj grad kræver tilstedeværelse af sproget, idet *'vi i sproget koordinerer vores handlinger, og sammen frembringer vi en verden i sproget'* (Maturana & Varela i Dahl/Granhof: 213), er vores foreløbige svar, at kun en person i form af en eller flere facilitatorer, kan skabe denne sproghandling og sikre en hensigtsmæssig balance mellem positiv og negativ feedback. Således ser vi facilitatoren som den, der kan hjælpe deltagerne og organisationen til at udfordre systemets *'theories-in-use'*. En, der kan facilitere deltagernes indbyrdes feedback. En, der som den tredje kontekst kan bygge bro mellem den individuelle læring og den kollektive læring ved at facilitere reflektiv tænkning via spørgsmålet, så der til stadighed sikres progression i udviklingen af projekterne. Umiddelbart kan det synes som om denne rolle får tillagt lidt for stor betydning, men vi vælger at anbefale dette ud fra en antagelse om, at deltagerne, og specielt når forløbet er teambaseret, ikke er i stand til at udfordre hinanden tilstrækkeligt til at få øje på egne fejl og mangler eller potentialer. MWoW viser mange eksempler på facilitatorens effekt for teamsamarbejdet på IMD, mens vi omvendt ser, at når facilitator ikke længere er aktiv, forsvinder teamsamarbejdet.

Som et element i kontekstbegrebet argumenterer vi for, at kultur i forståelsen *kultur i organisationen* – transferklimaet – er et element, som har en væsentlig betydning for gennemførelsen af et succesfuldt PAL- forløb. Enhver læring er præget af den sammenhæng, den foregår i. Således er den feedback, man modtager fra kolleger og organisation afgørende for, hvorvidt læringen bliver organisatorisk. Succes med PAL forudsættes af en samarbejdende kultur, som værdisætter personlig udvikling ind i de organisatoriske udviklingsmål.

Konteksten er de sociale, organisatoriske og fysiske rammer, som læringen foregår i. Kulturen i en organisation ligger derfor også under dette begreb, idet kulturen er en del af den kontekst, der har betydning for modellens anvendelighed.

Sponsorelementet har vi fundet som værende en for snæver anskuelse på ledelses-

opbakning i et PAL-forløb. Analysen har vist os, at opbakning fra nærmeste leder har overordentlig stor betydning for etablering af et positivt transferklima, hvor antagelsen er, at opbakning fra højere ledelseslag, giver et større ejerskab af at sikre forankring. Derfor udvider vi begrebet til 'Ledelse'. I denne forbindelse har vi haft mange diskussioner om, hvorvidt ledelse og implementering skulle sammenlægges, idet vi kan se de to elementer som to sider af samme sag. Uden ledelsesopbakning, ingen implementering. Vi har imidlertid ikke været i stand til at finde et samlende begreb, der dækker over begge elementer. Således har 'Organisationskultur' været oppe at vende, men vi har fundet det for unuanceret til at kunne indkredse både aktørernes roller og tiltag vedrørende projektets implementering.

Michael Marquardt udtaler i en videosekvens, at

*"Great questions lead to great reflections  
Great reflection lead to great learning  
Great learning leads to great actions"  
(Marquardt 2009: 16.30)*

Med denne fremstilling rammer Marquardt ned i lige præcis det, vi anser som det vigtigste element i selve læringsprocessen – spørgsmålet. I erkendelsen af, at det er spørgsmålet, der igangsætter refleksionen, og i erkendelsen af, at der en række sammenfald i analysen af Questioning Insight og Refleksion, vælger vi at sammenkoble de to elementer til eet element, som vi ganske enkelt kalder for Spørgsmål.

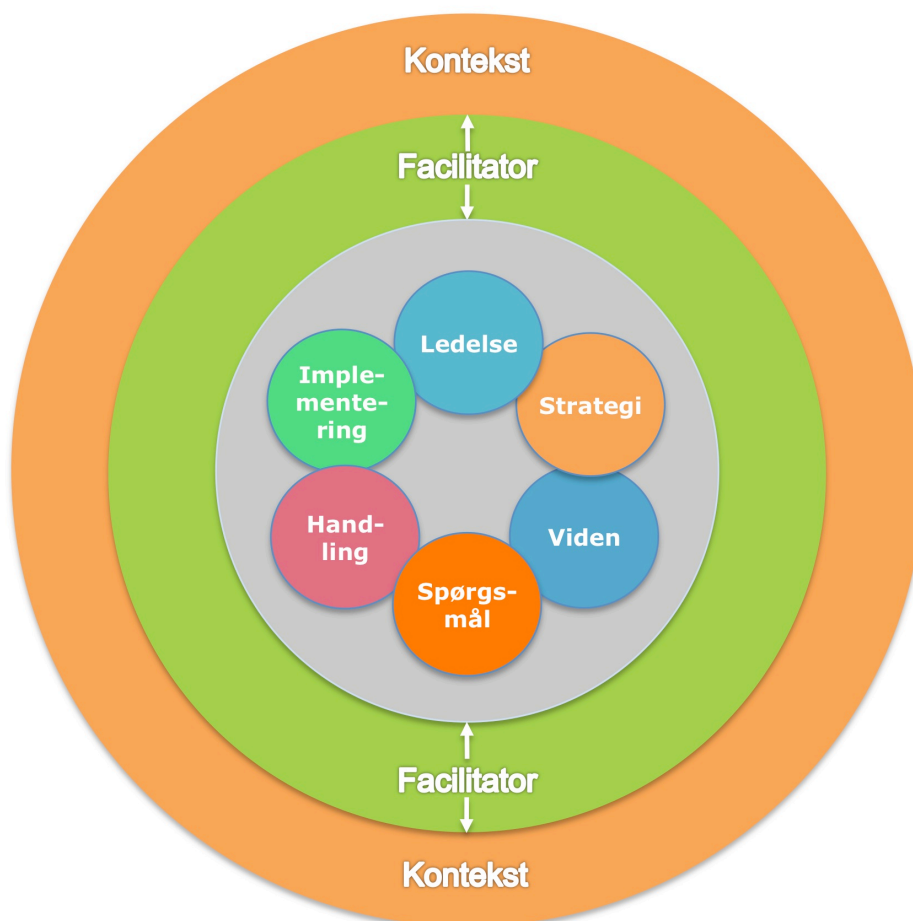
Dette leder os frem til den sidste erkendelse, nemlig PAL-modellens ordvalg. Én bevæggrund for at ændre ordvalget er, at vi ud fra et pragmatisk synspunkt ønsker at gøre modellen mere tilgængelig i form af en mere fordansket version. En anden bevæggrund er, at vi ønsker at styrke signalet om 100 % anvendelighed ved at gøre modellen mere praksisorienteret for alle aktører i et forståeligt sprog, uanset aktørernes uddannelses- eller erhvervsmæssige baggrund. Således omdøber vi elementerne

- Programmed Knowledge til Viden
- Questioning Insight og Refleksion til Spørgsmål
- Aktioner til Handling
- Strategi bevarer vi som Strategi
- Sponsor til Ledelse
- Implementering bevarer vi som Implementering
- Kontekst kalder vi for Kontekst
- Facilitator kalder vi for Facilitator

Disse tematiseringer vil herefter danne grundlag for at foretage undersøgelse af,

hvordan MWow-casen anvender perspektiverne teamudvikling, innovation, viden-  
deling og virtuel action learning som belæg for at kvalificere PAL-modellen yderlige-  
re.

Inden vi fortsætter med den videre analyse, vil vi præsentere en visuel udgave af  
den 'nye' PAL, som vi stadig betragter som foreløbig.



Figur 15: Foreløbig version af PAL vol. II

Vi er nu klar til at forlade den oprindelige PAL-model til fordel for ovenstående, som  
vil danne udgangspunkt for yderligere analyse og udforskning.



## DEL III

Efter analysen af PAL-modellens grundelementer i MWow, der førte til en justering af modellen, som det ovenfor er redegjort for, ønsker vi nu at undersøge anvendeligheden og potentialet i PAL-modellen, som en model, der kan understøtte Teamudvikling, Innovation, Videndeling og Virtuel Action Learning. Vi undersøger, om de fire perspektiver kan udvide mulighederne for anvendelsen af modellen, alt efter hvilket perspektiv man ønsker at vægte. Analysen funderes som før på MWow.

## 5 TEAMUDVIKLING

### 5.1 ABSTRACT

Vi undersøger om det, der karakteriserer samarbejdet i en BDAL-gruppe kan sammenlignes med samarbejdet, som det kendetegner et højtydende team. Vi finder gennem analysen af teamsamarbejdet i MWow, at der er tegn på, at MWow er på vej til at udvikle sig i retningen af højtydende team. Selvom teamene ikke havde samarbejdet noget særligt før, betød arbejdet i projektgrupperne i MWow en begyndende dannelse af netværksfølelse og etablering af fælles mål, normer og værdier. En afgørende faktor for samarbejdets udvikling er tilstedeværelsen af facilitator, der kan støtte processen. Afslutningsvis relaterer vi kendetegnene for højtydende teams til PAL-modellen, og finder, at samarbejdet i en PAL-gruppe i høj grad er sammenligneligt med samarbejdet i et højtydende team og derfor, at PAL-modellen kan betragtes som grundlag for teamudvikling.

### 5.2 ARBEJDSPØRGSMÅL OG TEORETISK FUNDAMENT

I dette afsnit er vores intention at belyse, hvorvidt BDAL i MWow faciliterer teamudvikling. Vi vil undersøge, om det er muligt både at udvikle deltagernes kompetencer i forhold til projektet og i forhold til at være en del af teamet.

#### Arbejdsspørgsmål:

Vi vil undersøge potentialet for teamudvikling gennem MWow.  
Derefter ønsker vi at relatere dette til PAL-modellen.  
Hvordan kan PAL ses som teamudvikling ud fra principperne om,  
hvad der kendetegner et højtydende team?

Vi vil undersøge, hvad der kendetegner højtydende teams<sup>5</sup> og se, hvordan man skaber og bibeholder effektive og stærke teams og relatere dette til teamets samarbejde i MWow. Vi vælger at give et teoretisk indblik i 8 karakteristika for højtydende teams udarbejdet af Katzenbach. Karakteristika som vi derefter sammenstiller med Marquardts principper for teamudvikling. Under hvert højtydende karakteristika anvender vi dette teoretiske fundament til at undersøge, om der er tegn på, at dette også karakteriserer arbejdet i teamene i MWow. Afslutningsvis relaterer vi resultaterne af undersøgelsen til PAL-modellen.

Herunder følger en kort introduktion til det teoretiske fundament efterfulgt af et indblik i konteksten i MWow.

Jon R. Katzenbach, der er direktør i McKinsey & Company i Dallas, har i sin bog *"The Wisdom of Teams - Creating the High-Performance Organization"* (2003) oplistet en række faktorer, der kendetegner succesfulde teams og yderligere peget på, hvad der karakteriserer højtydende team.

Michael Marquardt et al., der har arbejdet med action learning i mange år og er stifter af World Institute for Action Learning, har skrevet en artikel, hvor han undersøger teamudvikling via action learning (2010) for Academy of Human Resource Development. Han bygger sin artikel på en omfattende indsamling af undersøgelser om, hvad der kendetegner succesfulde teams.

Katzenbach bygger sine undersøgelser på samtaler med mange forskellige teams i forskellige organisationer. Vi vælger at bruge hans definition af team, da den peger på performance som en faktor, der fremmer teamsamarbejdet. En faktor vi anser som karakteristisk for arbejdet i BDAL-grupper:

*"A team is a small number of people with complementary skills who are committed to a common purpose, performance goals, and approach for which they hold themselves mutually accountable" (Katzenbach 2003: 20).*

Fokus i MWow er på deltagernes læring ud fra prædefinerede kompetenceområder; herunder ønsker man, at lederne lærer at samarbejde på en anden måde end hidtil ved at lære af hinanden gennem videndeling og teamsamarbejde. Det reelle fokus er altså på ledernes evne til top performance for derigennem at styrke forretningsresultatet.

Vi har for overskuelighedens skyld opsat kendetegnene for højtydende team i punktform og oplistet de punkter, der har sammenfald ved siden af hinanden. Vi understreger, at listen er vores bearbejdning af forfatterens antagelser.

<sup>5</sup> Vi vælger her at anvende den danske betegnelse højtydende team velvidende at den engelske betegnelse high performance team er pendanten til dette.

## KENDETEGN FOR HØJTYDENDE TEAMS

	KATZENBACH ET AL.	MARQUARDT ET AL.
1.	Meningsfulde formål, der inkluderer signifikante performance udfordringer og mål	Klare, meningsfulde og inspirerende mål
2.	Fælles arbejdsværdier	Eksplícitte positive normer
3.	Kompetencer i forhold til samarbejde	Stærke kommunikative kompetencer og samarbejdsevner
4.	Komplementære kompetencer i forhold til ekspertise, problemløsning og beslutninger	Kompetencer til at udvikle projekterne og løse problemerne
5.	Gensidig ansvarlighed	Tillid, åbenhed og gensidig ansvarlighed
6.	Delt lederskab	Delt lederskab
7.	Mulighed for kontinuerlig, individuel læring og teamudvikling	Mulighed for kontinuerlig, individuel læring og teamudvikling
8.	Udvikler en fælles humor	Evnen til at håndtere konflikter
8.	Et afgrænset antal deltagere	

Figur 16: Karakteristika fra Katzenbachs og Marquardts teorier om højtydende teams

Tabellen viser sammenfald på otte karakteristika, dog nævner Katzenbach teamstørrelsen og udviklingen af fælles humor som karakteristika, der er forskellige fra Marquardt. Han peger på evnen til at håndtere konflikter som et karakteristika, der nævnes separat, hvorimod Katzenbach integrerer konflikthåndtering under rækken af kompetencer, som teamet bør besidde.

Vi vil nu undersøge disse karakteristika nærmere og samtidig undersøge, om teamet i MWow, sideløbende med at arbejde med projektet, også kan udvikle sig til et højtydende team. Om disse karakteristika er repræsenterede i MWow bliver genstand i undersøgelsen.

Mærsk har valgt, at BDAL-grupperne i MWow skulle inddeles i de asset teams, der allerede fandtes, men som ikke af medlemmerne opfattedes som et team, nærmere

som en gruppe. En af begrundelserne var at skabe bedre teams, der kunne samarbejde og videndele:

*"... så ønsker vi også, de skal lære at arbejde sammen på en anden måde, at de begynder at lære af hinanden, at de begynder at videndele på en anden måde ..."(Sponsor:24.40*

Group HR chefen supplerer:

*" ... Hvis I vil levere topperformance, er I nødt til at tænke nyt – altså det , der fremmer innovation og nye måder at gøre ting på, er ved at arbejde i teams (Group HR Specialist: 17.45)*

På IMD lægges der op til, at deltagerne både kan organiseres i grupper med kollegaer, de ikke arbejder sammen med til daglig og i allerede eksisterende teams (jf. bilag 1). Som tidligere nævnt er en af de grundlæggende faktorer i BDAL, at diversitet i gruppen fremmer videndeling. At man på IMD så teamorganiseringen i MWoW som en udfordring fremgår af nedenstående udtalelse. Vi spurgte facilitatoren fra IDM, om der var noget, hun ville have gjort anderledes:

*"For me, one thing that has worked against it is this whole setting up the teams with the manager within the team. With that natural hierarchy which I think has a little bit impeded the dynamics of the teams.....on the flip side of that there has been a huge amount of benefit for them to have the time face to face, and since for the whole group to sort of interact, network, bond away from the daily grind of operations and that includes those managers as well. So if you took them out it would probably have a tremendous effect..."*

(Facilitator: 48.12)

Det vil sige, at IMD ikke finder teamorganiseringen optimal for effekten af BDAL forløbet, men på den anden side kan se, hvordan teamene lynhurtigt udvikler sig og får meget ud af at arbejde sammen på IMD. Hun peger på, at teamlederens tilstedeværelse kan være problematisk såvel som en fordel.

I det følgende afsnit udfolder vi vores analyse af teamsamarbejdets karakter i MWoW.

### 5.3 KATZENBACHS & MARQUARDTS PRINCIPPER >< MWoW

Her søger vi gennem karakteristika for højtydende team svar på første del af arbejdsopgørelsen:

**Vi vil undersøge potentialet for teamudvikling gennem MWoW?**

### Målsætningen

Vi begynder med målsætningen for teamets arbejde, hvor der er enighed om, at målene skal være tydelige og meningsfulde. Marquardt påpeger således, at målene skal være specifikke og tydelige, så teammedlemmerne kan forstå dem og relatere dem til deres egen performance. Målene må være interessante og udfordrende og kræve samarbejde for at lykkes. De sætter visionen og dermed retningen for teamet (Hackman i Marquardt 2010:243). Katzenbach er enig, men understreger at de skal være realistiske, og at det skal være muligt at opnå små succeser undervejs (Katzenbach 37). Endvidere understreger Katzenbach, at målene for teamet skal være definerede i performancemål og udpeget i samarbejde med ledelsen, hvilket understreges i følgende citat: *Team and performance is an unbeatable combination* (Katzenbach 2010:5). Ledelsen skal hjælpe teamet med at komme i gang ved at rammesætte hvilken performance, der kræves af gruppen. Dog må målene sættes så bredt op, så teamet selv kan beslutte hvilke specifikke mål, de ønsker at arbejde efter, for det er vigtigt at teamet oplever målene som meningsfulde (Katzenbach et al: 24). Her kan vi supplere med vores overvejelser om projekt og proces KPI's i MWoW.

### Hvad karakteriserer teamsamarbejdet i MWoW?

Den særlige vægt på performance, som kendetegner både succesfulde teams og BDAL- forløb, ses også i IMDs materiale, der understreger, at projekterne skal levere resultater, der har målbar effekt, helst også på bundlinjen (bilag 1, 2). Teammedlemmerne opsætter selv målbare resultater/ performance op for hvert projekt i KPIs i MoU, som alle deltagerne skal udfylde, når de kommer på IMD. Formålet er at beskrive deres projekt, forventninger til IMD og forventninger til teamet til Mærsk.

IMD gør meget ud af, at deltagerne vælger de rette projekter og har oplistet 12 guidelines i deres pre-module preparation materiale, der detaljeret beskriver, hvad et godt projekt er. Projektet må hverken være for kompliceret, IMD kalder det "to boil the ocean" eller for enkelt, så det ikke føles udfordrende. Et par af grupperne i MWoW havde ikke arbejdet videre med deres projekter efter modulet, hvilket efter sponsorens opfattelse skyldtes, at målene var for store (Sponsor 20.35).

### Gruppens normer og samarbejdsværdier

Katzenbach peger på vigtigheden af, at der er klare spilleregler for arbejdet i teamet, således at medlemmerne er enige om, hvad der skal til for at opnå resultater. Det er vigtigt, at alle bidrager lige meget, og at der er mulighed for, at alles kompetencer kommer i spil. Alt imens det bliver undersøgt, hvilke kompetencer, der er behov for at udvikle. Rollerne i teamet, som den der udfordrer, støtter, husker,

opsummerer, integrerer og fortolker skifter mellem medlemmerne afhængigt af situationen. Disse roller udvikles over tid (Katzenbach:30).

Marquardt pointerer yderligere, at eksplicite normer er væsentlige for succes. De skal udtrykke teamets værdier og give medlemmerne gruppeidentitet (Marquardt 2010: 243). Det er vigtigt, at normerne er positive for at have en effekt, der udvikler teamet på konstruktiv vis.

### **Hvad karakteriserer teamsamarbejdet i MWow?**

IMD peger også i sit pre-module preparation materiale på (bilag 2), at hvert teammedlem har en særlig rolle, og alle deltagerne bliver således bedt om at beskrive, hvem de ser i hvilke roller. Det bliver understreget, at teammedlemmerne bør rekrutteres fra en bred repræsentation af stakeholders, og at de er indstillet på at arbejde før, under og efter programmet på IMD. Afslutningsvis beder man deltagerne afstemme disse teamroller med den enkeltes forventninger til læring og udvikling. Rig managers, asset managers og assistant asset managers fik forskellige roller i teamsamarbejdet, hvilket i nogen grad var bestemt af deres position i organisationen (jf. analysen af Aktioner). Rig manageren vi talte med udtrykte, at de med forskellige uddannelsesmæssige baggrunde, som faglært eller fx akademiker, kunne udfordre og støtte hinanden som kontrast til, at de bestrider samme jobfunktion, som på den vis ikke adskiller sig fra hinanden (Rig manager: 2).

### **Stærke kommunikative kompetencer, der understøtter samarbejde og problemløsning.**

Det er vigtigt for teamets arbejde, at teammedlemmerne besidder samarbejds- og kommunikationsevner til at løse udfordringerne med opgaverne. Hvilke er identificerede i Marquardts artikel, som evnen til at være: tolerant, lytte aktivt, støttende non verbalt, give feedback, forhandle og føre dialog (Carneval et al i Marquardt 2010: 244). Teamkommunikationsevner er omdrejningspunktet for teammedlemmernes relation, og det der transformerer en samling af individuelle til et team (Fisher i Marquardt 2010: 244). Effektive og åbne kommunikationslinjer skaber en følelse af tillid og af tilhørsforhold, der gør det meget nemmere at opnå målene. Katzenbach et al. påpeger også, at fælles forståelse og enighed om formålene, ikke kan opstå, medmindre teamet har en effektiv kommunikation. Katzenbach har følgende at føje til listen over samarbejdsevner: *risk taking, giving the benefit of the doubt and recognizing the interest and achievements of others* (Katzenbach et al: 22). Især de to sidste peger på, at arbejdet i teamet i høj grad er et relationsbaseret samarbejde, der betinges af ens evner til at forstå de andre.

### Hvad karakteriserer teamsamarbejdet i MWow?

IMD har fokus på spørgsmålenes betydning for arbejdet i BDAL- grupperne, og facilitatoren påpeger, at det at forholde sig undersøgende er en del af introduktionen på IMD. Det er dog ikke en eksplicit direkte målsætning for MWow at arbejde med teamets konkrete samarbejdsevner. Group HR Specialisten udtrykker, at det er i fokus på andre programmer (Group HR Specialisten 4/18.14).

IMD har fokus på samarbejdet i teamene i MWow, hvilket ses af citaterne, der indleder dette afsnit. Facilitatoren udtaler, at en stor effekt af MWow vil blive udvikling af det, hun benævner som teamdynamikken, men at det er en særlig udfordring, at ledelsen deltager i teamene. Hun understreger, at i to teams var lederens stil, hvad hun betegnede som "diktatorisk" og projekterne havde ikke udviklet sig, fordi beslutningerne var styret af teamlederen. Det bar ikke præg af at være blevet delt og diskuteret i en inkluderende proces (Facilitator 05.37). Det er derfor tydeligt, at netop disse teams i MWow på dette punkt ikke viser tegn på at være på vej til at udvikle sig som højtydende team, da kommunikationen og samarbejdet ikke fungerer optimalt. Derimod var der andre teams, der forud for MWow havde arbejdet med teambuilding:

*"I think our group with the 6 rig managers, we are a pretty good group, we've done some teambuilding, some exercises together before. I think it was clear that we are probably more a group than others." (Asset Manager 37.57)*

Professoren fra IMD fremhæver i relation til dette, at enkelte deltagerne forud for deres årlige forretningsmøde midt i juni har forespurgt om at kunne mødes en dag før for at arbejde med den interne teamudvikling. Dette må anses som et udviklingstegn mod et højtydende team.

*"I think they definitely have changed their attitude. A week from now they have their annual Managers business meeting and they actually asked if they could meet up a day sooner to do some teambuilding. I was really a surprise – we didn't see that coming! It was the Rig Managers themselves who suggested it, so it is their efforts. They realized that they needed to become a better team" (Professor IMD: 2)*

### Kompetencer til at udvikle projekterne og løse problemerne.

Velfungerende teams er engagerede i to typer aktiviteter, mens de arbejder; de foretager beslutninger og løser opgaver. For begge aktiviteter er svage teamprocesser en begrænsning for succes (Marquardt 2010: 244). Der nævnes en lang række kompetencer for velfungerende teams, blandt andet: At projektet ses ud fra varierede synspunkter for bedre at forstå det, at data indsamles internt og eksternt



i teamet, og at man overvejer mange alternativer og tester flere af dem, før man vælger en løsning, at teamet fokuserer på opgaven og at alle teammedlemmer er fuldt deltagende. Det påpeges endvidere, at det også er vigtigt at lytte til meninger fra minoriteten i gruppen. Til sidst pointeres at teamet udvikler en bred række af muligheder og forslag, derefter vælger de, hvor efter de forhandler og udfører (ibid).

Det nævnes, at diversitet i gruppens sammensætning i køn, alder, race, hierarki, disciplin og erfaringer er værdifulde for gruppens evne til at udvikle projekter og være innovative og kreative.

Katzenbach et al. peger også på diversitet som en forudsætning og nævner forskel i teknisk og funktionel ekspertise, som vigtigste ingredienser og påpeger, at mange team sammensættes ud fra det modsatte fx personlige præference eller formel position i organisationen. Han understreger sin pointe med dette eksempel:

*"Product development groups that include only marketers or engineers are less likely to succeed than those with the complementary skills of both"* (Katzenbach et al :21)

### **Hvad karakteriserer teamsamarbejdet i MWoW?**

Ultimativt kan et godt spørgsmål føre til mulige forandringer i måder at gøre tingene på, idet det udfordrer grundantagelserne af nuværende praksis. På den måde bliver arbejdet i en BDAL gruppe en læreproces, der bygger på gensidighed, hvor det ikke handler om at overbevise og advokere for egne meninger, men gennem spørgsmål, refleksion at forøge teamets viden og opnå fælles mening.

I MWoW er der ikke diversitet i teamene set i forhold til jobfunktion, da de forskellige ledere alle er rig managers og hver især er vant til at lede "deres egen rig". Det betyder, at de besidder en stor delmængde af de samme kompetencer. Deltagerne gennemgår yderligere en opdatering af deres kompetencer indenfor det faglige område, som modulet omhandler.

Det er en stor udfordring for IMD at skabe de rette betingelser for at samarbejde i teamet, da lederne ifølge Group HR var meget operationelle og vant til at klare alle typer af udfordringer – alene (Group HR Specialist: 04.30). Det må formodes, at det kan være vanskeligt for dem at undgå at komme med løsningsforslag og i stedet komme hele vejen "rundt om elefanten". Fx var overdragelse af ansvar til deres assistant rig manager i driften på riggen en praksis som lå dem fjernt. En praksis, som de nu skal kvalificere pga. nye jobfunktioner i forbindelse med en ny organisation. Det var fokus i et af projekterne, da det bliver afgørende i hverdagens drift, at assistant rig manager bliver i stand til at kunne aflaste rig manageren.

### Gensidig åbenhed, tillid og ansvarlighed

Ingen gruppe kan nogensinde betegne sig som et team, før det kan holde sig selv ansvarlig som et team (Katzenbach et al 2010:34), og det understreges ved at pointere forskellen på at udpege *chefen* som ansvarlig eller *teamet* som ansvarlig. Det første kan lede til det andet, men uden *teamet* holder sig ansvarlig som enhed, eksisterer teamet ikke. Ved at holde teamet ansvarlig for teamets mål, optjener teammedlemmerne retten til at udtrykke deres syn på alle teamaspekter og få ens perspektiv behandlet fair og konstruktivt (ibid.). På den måde opbygges tilliden i gruppen. Værdierne udvikles således gennem måden, man arbejder sammen på.

De fleste af os går ind i et team med den holdning, at individualitet belønnes. Vi er vant til at få individuelle karakterer fra vores uddannelsestid, og solopræstationer i organisationer fører til forfremmelser, hvilket kan betyde, at det er en udfordring at lægge vores professionelle skæbne i hånden på ens teammedlemmer. Det vil sige, at gensidig ansvarlighed ikke automatisk er til stede i teamet, men udvikler sig over tid. Katzenbach peger på, at ansvarligheden vokser frem gennem udviklingen af teamets formål og strategien for performance og metode (ibid: 34).

### Hvad karakteriserer teamsamarbejdet i MWow?

I MWow er der, efter den første dags modstand og forundring over at arbejde i sit asset team, en tendens til, at teamet er i gang med at styrke netværket, for som facilitator i IMD sagde:

*"... there has been a huge amount of benefit for them to have the time face to face, and since for the whole group to sort of interact, network, bond away from the daily grind of operations and that includes those managers as well." (Facilitator: 55:46 )*

*Dette suppleres af det faktum, at de nu selv efterspørger tid til at udvikle sig som team. Jf. ovenstående pkt. 3. Hos IMD anser de dette som en vigtig del af læringen for deltagerne i MWow: "We see it as a great success that the rig managers took this upon them themselves." (Professor IMD: 3)*

### Delt lederskab

I højtydende teams, hvor medlemmerne har tillid og respekt for hinanden, tilbyder hinanden støtte og engagerer sig i åbne dialoger og kommunikation, og har fælles mål, er der delt lederskab. Ledelse er ikke karakteriseret gennem organisationens topledelse, men er distribueret gennem teamene (Manfred i Marquardt 2010: 246). Lederskabet i teamet kan være konstitueret i en enkelt person, men også givet til teamet som helhed. Stærke teams er kendetegnet af, at alle bakker op om teambeslutninger. Katzenbach fremhæver, at ledelsen er delt, selvom der stadig er en formel leder, men det er ofte bare en skueværdi for folk udefra, idet ledelse emer-

gerer gennem de initiativer, teammedlemmerne tager, når de finder det nødvendigt (Katzenbach 2003: 52). Ofte tjekker man med teamlederen, om initiativet er vigtigt, men den egentlige forskel på et almindeligt team og et højtydende er, at medlemmerne oftere tjekker med de andre teammedlemmer i stedet for lederen (ibid).

### **Hvordan passer det med arbejdet i en BDAL gruppe?**

Rig manageren bliver i vores data beskrevet som "King of the rig". Som tidligere nævnt er der i et projekt fokus på empowerment og bedre samarbejds- og kommunikationsevner mellem rig manager og assistant rig manager. Delt lederskab bliver en ny erkendelse og tankegang. Gennem deltagelse i MWoW går denne mulighed op for rig managerne, da det tydeligvis er et potentielt og relevant udviklingsfelt.

### **Læring og udvikling**

*Succesfulde teams har evnen til at se vigtigheden af at udvikle hver enkelt teammedlems kompetencer og dermed kapaciteten i hele teamet. Teammedlemmerne deler deres viden og ekspertise, og mens de gør det, lærer de at blive gode teammedlemmer (Katzenbach i Marquardt 2010: 246). Det er nødvendigt at udvikle nye kompetencer for at finde de rigtige løsninger og fuldstændigt komme i dybden med de komplekse problemstillinger i projekterne. I teams, hvor medlemmerne fortsætter med at lære og ikke kun løse problemer, udvikler holdbare ideer og handlinger, synes medlemmerne at være mere tilfredse og glade for at være medlem af et team (Dillworth i Marquardt 2010: 246).*

*Katzenbach beskriver i sine observationer om læring i teams, at den samme teamdynamik, der faciliterer performance, også understøtter læring og forandring i organisationen, og teams lærer mere effektivt end andre organisatoriske enheder eller individer overladt til dem selv. Som konsekvens heraf påpeger Katzenbach, at teams vil spille en stadig større rolle i at skabe og vedligeholde højtydende organisationer (Katzenbach 2003: 6).*

### **Hvad karakteriserer teamsamarbejdet i MWoW?**

I MWoW lægges der meget vægt på læringsaspektet. Sponsoren holdt tale den første aften for at understrege læringens betydning i programmet (Sponsor:13:25). Han påpeger også, at BDAL er valgt som metode, fordi det netop forener teori og praksis, hvilket for ham betyder, at det man lærer, er noget man kan anvende i sit daglige arbejde, og er en mulighed for at tilegne sig nye kompetencer i forhold til en ny struktur i Mærsk.

I IMDs pre-module materiale (bilag 2) har læring en central placering, og som de to nøgleårsager til at anvende BDAL, nævnes læringen. Denne kan forøges gennem en

kobling mellem *classroom discussions* og udfordringer fra egen arbejdsituation. At læringen prioriteres højt ses af følgende citat:

*“For Maersk...this particular group...this particular business unit they very much position the programme as the learning being the highest priority () the real tangible result is also important but is secondary to the learning”* (Facilitator: 14.54)

Særligt bemærkelsesværdigt er det, at IMD faktisk beder deltagerne om at lære at lære (jf. bilag 2). I pre-module materialet beskrives det hvordan deltagerne skal udfylde et dokument, der beskriver, hvordan de vil bruge tilgangen fra projektet i deres dagligdag. Da vi spurgte til dokumentet, fandtes det ikke på nuværende tidspunkt (Professor: bilag 16).

Fokus på læringen må siges at være ekspliciteret tydeligt for deltagerne i MWoW, hvilket kan hjælpe dem på vej mod at blive højtydende teams.

### **Evnen til at håndtere konflikter**

Alle teams vil på et eller andet tidspunkt støde ind i en konflikt. Konflikter kendetegner sunde team og er positive, når der fokuseres på opgaverne og uenigheden skyldes forskelle i teamet i forhold til værdier og perspektiver og forventninger til effekten af beslutningerne (Smith og Berg i Marquardt 2010:246). Marquardt henviser til “The storming fase”, som alle team møder, og nogle team aldrig kommer sig over og derefter præsterer dårligt. “The storming fase” er B. W. Tuckmans benævnelse, af en af de faser et team ofte gennemløber. Det påpeges, at denne fase paradoksalt nok kan være meget værdifuld og konstruktiv for teamet, idet skjulte dagsordner, personlige ambitioner og indbyrdes forskelle i opfattelser af aftaler og arbejdsformer bliver afdækkede. Konflikter rummer derved mulighed for at teamet lærer, idet det kan føre til genforhandling af ovennævnte områder. Ud af disse genforhandlinger afklares teamets relationer, og samtidig sker der en begyndende udvikling af teamets procesfærdigheder (Søholm & Willert et al. 2005: 85).

### **Hvad karakteriserer teamsamarbejdet i MWoW?**

Det er for tidligt at tale om konflikter i teamene i MWoW, da de kun har arbejdet sammen i kort tid, men det vil være essentielt for teamene, at de får den fornødne hjælp til at komme igennem “the storming fase”, da de ikke er vant til at arbejde i team og har arbejdet individuelt gennem mange år. Bevidstheden om at fasen er almindelig, og at teamet behøver hjælp, kan være med til at få teamene i MWoW styrket igennem med lang levetid for øje. Professoren på IMD understreger i den forbindelse hendes væsentligste funktion i relation til dette og i forhold til teamets arbejde:

*"my role is to create a positive environment where the participants feel safe and want to listen to each other. It's my job to make one person listen to what a second person says and develop through that." (Professor IMD: 2)*

De to sidste karakteristika som nævnes af Katzenbach; at teamet må være af en bestemt størrelse, og at højtydende team udvikler deres egen form for humor og selv indikerer, at de har det sjovt i deres team, afholder vi os fra at eksplicitere yderligere her, da vores data ikke kan give os uddybende svar.

#### 5.4 OPSAMLING

Vi kan konstatere, at potentialet for at blive et højtydende team gennem MWow er til stede. Afhængig af deltagerens egen indstilling til hvilken værdi det har at være organiseret i asset teams, kan disse udvikle sig til at fungere som højtydende teams. Facilitatoren problematiserer en vis modstand hos deltagerne mod organisationen i team, og dette faktum følges op af, at professoren (facilitator 2) konstaterer det som en af sine hovedopgaver at facilitere et positivt læringsmiljø, hvor deltagerne lytter, byder ind, lærer af hinandens perspektiver og erkender værdien i at komplimentere hinandens kompetencer. En stor erkendelse i MWow lader til at være fordelene ved delt lederskab, som kan aflaste rig manageren, skabe tillid til assistent rig managerens kompetencer til at have ansvar fra riggen. Så fra *"the rig is my kingdom"* bevæger de sig, forudsat at de evner at indgå ligeværdigt i teamet og tage fælles ansvar, imod *"the rig is our kingdom"*.

#### 5.5 PAL-MODELLEN OG TEAMUDVIKLING

Herunder uddyber vi svaret på arbejdsspørgsmålets anden del.

**Hvordan kan PAL ses som teamudvikling ud fra principperne om, hvad der kendetegner et højtydende team?**

Vi må indledningsvist konstatere, at det der kendetegner et højtydende team også karakteriserer en PAL-gruppe i dens optimale samarbejdsform, hvilket vi vil skitsere her.

Omkring målfastsættelsen og betydningen af at opsætte fælles mål, er det vigtigt at se projektet i et helikopterblik, for at PAL-gruppen kan få et billede af projektet, før det kan udstikke strategier og mål. Det opnås gennem at stille åbne og nysgerrige spørgsmål ud fra den diversitet, som gruppen repræsenterer. Vi peger i vores opsamling af analysen af MWow, på vigtigheden af, at projekterne bliver valgt i et samarbejde mellem ledelsen og deltagerne i PAL-gruppen for at sikre, at målene er

i overensstemmelse med organisationens strategi, men også for at sikre medindflydelse og ejerskab for deltagerne. Som vi påpeger, kan opsættelse af mål virke begrænsende på deltagerens mulighed for at double loop lære, idet målfastsættelsen kan opleves som en negativ feedback mekanisme, der virker selvregulerende i en kybernetisk forståelse. Dermed bliver resultatet af projekterne identiske med den strategiske intention, hvilket måske kan betegnes som en succes, men det er ikke sandsynligt, at resultaterne bunder i den eftertragtede double loop læring, der bryder med grundantagelserne. Vi peger i den forbindelse på facilitator, der som den tredje kontekst kan give den positive feedback, der kan sikre, at målene bliver kendetegnet af mere innovativ karakter.

Det er en forudsætning, at en PAL-gruppe har fælles normer for interaktionen i gruppen for at opnå succes. Aftalerne, der blev indgået i PAL-gruppen, må overholdes for at projektet udvikler sig. Andre normer om, at man forholder sig udforskende, nysgerrigt og lyttende snarere end at komme med løsningsforslag, er også vigtige gruppenormer. For at udvikle læring i gruppen er det, som nævnt i kondenseringen af vores projektrapport, væsentligt at handlinger kvalificeres gennem refleksion og analyse. Når man ind imellem må stille sin uvidenhed an i form af udforskende spørgsmål, er det særligt vigtigt, at gruppen har udviklet den fornødne tillid til hinanden, så deltagerne ikke oplever det som et prestigetab, men som en nødvendighed for gruppens fremadskridende arbejde med projektet. Normerne må derfor være tydelige omkring, at det netop er diversiteten i deltagerens kompetencer, der udvikler de bedste resultater. Der er en direkte korrelation mellem kvaliteten og antallet af spørgsmål og den endelige kvalitet i resultater og læring (Dilworth i Marquardt 2010: 248).

Det er vigtigt indledningsvist at påpege for en PAL-gruppe, at besiddelsen og udviklingen af samarbejdsevner er essentielle for at gruppen kan løse udfordringer og opnå de bedste resultater. Der er flere, der har udpeget hvilke samarbejdskompetencer der skal til, og listen har et stort sammenfald med dem, der kendetegner højtydende team. Det at kunne stille gode spørgsmål, hvilket karakteriserer PAL-grupper, adskiller sig fra højtydende team. Spørgsmålene tilbyder ny indsigt, nye ideer til strategiske handlinger og potentielle veje til løsninger. Det er præcist dette fokus på spørgsmål, der leder til udvikling og tilføjelse af nye samarbejds- og kommunikationsevner som at vise tillid, lytte og værende støttende (Marquardt 2010: 249).

Alle medlemmer af en PAL-gruppe er vigtige for løsningen og udviklingen af projektet. Lederskab bliver distribueret og delt i gruppen. Alle forventes at lede som nødvendigt og autoriteten bliver efterladt i døren (Dilworth i Marquardt 2010: 252).

Jo mere komplekst og svært et problem i en PAL-gruppe, jo mere må hver enkelt deltager og hele gruppen lære, så de kan udvikle projektet mest kreativt med et succesfuldt resultat til følge (Dixon i Marquardt 2010: 253). Medlemmerne får at vide, at de er i gruppen på grund af to ting; for at lære og for at udvikle projekterne. Jo mere de lærer, jo hurtigere udvikler de projekterne (Neil & Marsick i Marquardt 2010: 253).

For at sikre sig at gruppen tager sig tid til at arbejde med læringen, kan facilitator intervenere og få gruppen til at fokusere på, hvad de har lært. Det påpeges, at spørgsmålene, altså undersøgelserne og udforskningen i gruppen, faciliterer grupped medlemmernes refleksionsevner og evnen til at lære:

*"Thus the better the questions, the better they will be the better the solutions as well as the learning; the deeper the reflections, the greater the development of individual and team competencies (Marquardt 2009, Raelin 2008 i Marquardt 2010: 253).*

Det er vigtigt at bemærke, at PAL er grundlagt på princippet om, at man lærer bedst, når man handler og på den måde kombinerer teori og praksis. Det er i modsætning til en mere traditionel læringsopfattelse, hvor man først lærer og siden hen handler.

I PAL- grupper vil de samme problemer opstå som i et almindeligt team, men McGill og Beatty peger på, at normen med at stille spørgsmål og bevidstheden om, at man hele tiden skal lære, gør PAL- grupper bedre i stand til at løse konflikterne. Især tilstedeværelsen af en facilitator er væsentligt, og Marquardt peger på, at facilitator skal stille gruppen spørgsmål, så de sammen kan reflektere over effekten af gruppens konflikt. Det pointeres, at det er vigtigt at flytte diskussionen fra det følelsesmæssige til et mere teoretisk abstrakt plan. Når gruppen har løst konflikten, har de ofte etableret nye normer og lært, hvordan de vil handle i fremtiden (Marquardt 2010: 252).

## 5.6 KONSEKVENSER FOR PAL-MODELLEN OG ANBEFALINGER TIL MÆRSK

Da der er stort sammenfald mellem hvilke konsekvenser analysen af MWoW har for Pal-modellen og anbefalingerne til Mærsk, er de her sammenskrevet.

Som det ses i ovenstående gennemgang er der stort sammenfald på det, der karakteriserer PAL-gruppens samarbejde og det, der kendetegner et højtydende team, og på den måde kan vi konstatere, at PAL-modellen kan anvendes til at udvikle team til at være højtydende. Et opmærksomhedspunkt i den forbindelse er konteksten, idet organisationen og særligt facilitator må gøre sig klart, hvilket samarbejdsniveau teamet befinder sig på. Er det et team, der allerede er højtydende,



kan der stilles større krav til udfordringerne i projektet, og det er dermed mere sandsynligt, at teamet lærer gennem double loop. Er det som I MWow teamene, der ikke har arbejdet sammen særligt længe, må der indtænkes ekstra tid og dermed ekstra ressourcer til at teamet konstituerer de normer og værdier som er nødvendige for at de bliver højtydende. Det kunne betyde en ekstra opmærksomhed i forbindelse med det opstartende arbejde, hvor facilitator i høj grad må være tilstedeværende, når gruppen er nydannet. Det kunne også tænkes, at facilitator indtænker ekstra teambuildings initiativer. Efter opstarten bliver facilitators job også kendetegnet af en endnu tættere opfølgning. Det sætter også spot på sponsors opgaver i forbindelse med interaktionen med teamet, særligt omkring opfølgning af teamets samarbejde efterfølgende i organisationen. Det element kunne tilføjes MoU-dokumentet med en status på teamets samarbejde, når de påbegynder PAL-forløbet, og når de afslutter, dvs. en form for team KPIs.

## 6 INNOVATION (MARIA)

Indholdet i de følgende afsnit centrerer sig om nedenstående arbejdsspørgsmål:

Vi ønsker at undersøge udvalgte aspekter i MWoW-designet, der er møntet på at skabe innovation med særlig interesse for, *hvorvidt MWoW faciliterer radikal nytænkning og understøtter high-involvement/ medarbejderdrevet innovation.*

Endvidere relateres analysens resultater til PAL-modellen for at eksplicitere, hvorvidt det ændrer grundantagelserne for PAL, hvis sigtet med forløbet er at facilitere innovation.

### 6.1 ABSTRACT

I de følgende afsnit søger vi at afdække de aspekter i MWoW-designet, som er møntet på at skabe innovation. Vi afgrænser vores teoretiske forståelse af innovationsbegrebet. Baseret på videre analyse præsenterer vi vores antagelser om, hvorvidt MWoW understøtter high-involvement innovation og kan betragtes som en art medarbejdercentreret innovation. Analysens resultater relaterer vi afslutningsvis til PAL-modellen for at eksplicitere, hvorvidt det ændrer grundantagelserne for PAL, hvis sigtet med forløbet er at facilitere innovation.

Vi finder frem til, at karakteren af innovation overvejende er inkrementel, men potentialet for at arbejde med og henimod den radikale innovation ser vi især i perspektivet, hvor samarbejdspartnere inddrages. Det bliver også tydeligt for os, at innovationens karakter primært relaterer sig til procesinnovation, og ikke så meget produktinnovation i vores datamateriale. Samarbejdende innovation viser sig at være af central betydning i forhold til Mærsk's ønske om at skabe gode vilkår for innovatører. Analysen af MWoW-designet afdækker, at vi ikke som sådan kan definere, hvorvidt MWoW har en decideret model for innovation, men programmet tilgodeser principper som vi finder i litteraturen om dette felt.

Vi konstaterer, at Mærsk er godt på vej mod en innovativ organisationskultur – men efterspillet bør styrkes via en intern strategi for samarbejdende og high-involvement innovation. Afslutningsvis argumenterer vi for PAL som en måde, hvorpå man kan systematisere innovationen og dermed frigive kræfter til at koncentrere sig om at udvikle bæredygtige ideer og tiltag i organisationen.

### 6.2 INDKREDSNING AF PROBLEMFELT

I vores første kontakt med Mærsk udtrykker Group HR, at organisationen ønsker medarbejdere, der er i stand til at 'tænke ud af boksen', at udvise entrepreneur-

skab. I en kronik i Børsen 1. april 2011 sættes der af MIT professor Eric von Hippel fokus på 'en demokratisering af innovationsprocessen' som værende vejen til succes. Denne udtalelse begrundes dog i forskning indenfor den brugerdrevne innovation, men vi ser den som rammende i forhold til den intention Mærsk og Group HR knytter til MWoW.

*"Vi har stadig en udfordring her i huset om at overbevise om, at vi i vores projekter skal have kunder ombord... vi snakker om, at det er kunden vi lever af, men det bliver altid en verden udenfor... co-creation er svært for mange at forholde sig til" (Group HR Chef 07.35)*

Denne udfordring har været genstand for et forskningsarbejde med data fra 167 danske virksomheder. Fokus var på sammenhængen mellem virksomhedernes interne organisering set i sammenhæng med deres evne til at engagere sig i samarbejde med kunder om innovation. Nikolaj Foss og Keld Laursen på CBS ved Institut for Strategi og Globalisering og Institut for Innovation og Organisationsøkonomi påpeger, at alle aktører såvel internt som eksternt kan spille en rolle i innovationsprocessen. De har konstateret, at for at opnå udbytte i innovationsøjemed må samarbejdet med eksterne interessenter understøttes af et internt organisatorisk koncept for dette. Systematisk videndeling i organisationen kan sikre, at samarbejdet leder til en innovativ organisationskultur (Foss et al. 2011:3). Et ønske som er udtrykt gennem ovenstående citat fra Group HR, som vi finder interessant at undersøge i forhold til MWoWs potentiale for at understøtte innovation. Group HR chefen udtaler i relation til denne udfordring, at *"Når først det begynder at give resultater, er det ikke så svært at overbevise folk..."* (Group HR Chef 07.35).

Vender man blikket mod forskergruppen CLIPS<sup>6</sup> på Roskilde Universitets Center argumenterer de for at tænke i netværksbaseret læring (dog ift. den offentlige sektor, men i vores optik stadig relevant i denne sammenhæng) og bruger betegnelsen *samarbejdende innovation* om processer i samspil *"der fremmer kreativitet, idérigdom og fælles problemløsning"*.

En demokratisering af innovationsprocessen bliver interessant i forhold til MWoW i kraft af den nye tilgang til lederudvikling og læringsforløb BDAL- tilgangen repræsenterer. Den samarbejdende og brugercentrerede innovation er særdeles central, men vi vil primært fokusere på high- involvement innovation og hvorvidt MWoW understøtter en form for medarbejderdrevne innovation Undersøgelsen af det eksterne brugercentrerede perspektiv vil blive for omfattende her, og vores data finder vi ikke fyldestgørende; det får således begrænset plads i vores analyse.

<sup>6</sup> [http://vbn.aau.dk/da/projects/samarbejdende-innovation-i-den-offentlige-sektor-clips/dbabeb59-cb62-4d51-b357-1d0226791e28\).html](http://vbn.aau.dk/da/projects/samarbejdende-innovation-i-den-offentlige-sektor-clips/dbabeb59-cb62-4d51-b357-1d0226791e28).html)

Vi er bevidste om, at teorien bag den medarbejderdrevne innovation som regel refererer til medarbejdere som ikke er på ledelsesniveau, men da det er radikalt anderledes i Mærsk-regi at lade initiativer fra medarbejderne i de enkelte business units definere et læringsforløbs indhold, ser vi det som en tilnærmelse til at arbejde med strategien fra medarbejdernes udgangspunkt. Dette har vi diskuteret og problematiseret i analysens første del, da Mærsk er på vej i den retning, men fokus er dog stadig overvejende hos ledelsen. Fokus i MWOw er blandt andet på rig managernes udfordringer i en ny organisering og den innovation, der ønskes udviklet gennem MWOw vedrører de daglige udfordringer i samarbejdet på tværs af ledelsesniveauer på børeplatforme rundt om i verden i samspil med asset- og rig managere placeret på kontorer i Danmark.

Som en krølle på ønsket om entreprenante medarbejdere indkredser professoren fra IMD definitionen af det behov, hun ser hos Mærsk.

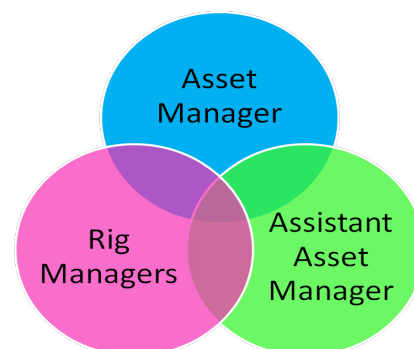
*"... maybe we, Maersk, are not looking for entrepreneurs but innovators – people who manage to think innovatively..." (Professor IMD: 2)*

Vores interesse i dette udmønter sig i, hvorledes MWOw faciliterer, at medarbejderne kan udvikle kompetencer i radikal nytænkning (kan man træne kreativ tænkning?), erfarer diversitetens betydning i forhold til innovativ praksis samt viderefører dette mindset ind i hverdagen i organisationen. Som det blev understreget i temalørdag om Google på DR2 den 14. maj 2011: *"A successful business needs drastic goals"*. Google prioriterer 20 % 'fri tid' i løbet af medarbejdernes arbejdsdag. Her fødes de fleste innovative ideer.

### 6.3 DISKUSSION OG AFGRÆNSNING AF INNOVATIONSBEGREBET

I dette afsnit sætter vi begrebet innovation under lup med udgangspunkt i centrale elementer fra medarbejderdrevne innovation og high-involvement innovation (HII). Det er et komplekst felt at bevæge sig ind på, men disse to tilgange til innovationsbegrebet, mener vi, kan belyse innovationspotentiallet i udvalgte processer i MWOw, som nævnt vil vi endvidere i begrænset omfang inddrage det brugercentrerede perspektiv – her kundens.

I kraft af at MWOw er et Business Driven Action Learning forløb, er der tale om en forandringsproces, som drives af de involverede medarbejdere under et strategisk mål. Vi er bevidste om, at MWOw er et lederudviklingsprogram, men vi vælger alligevel dels at tage udgangspunkt i teorien bag den medarbejderdrevne innovation. Ifølge Christian Bason, leder af Mindlab, kan betegnelsen



*medarbejdercentreret*<sup>7</sup> have sin berettigelse, da det nærmere er en at samspil mellem de aktører, der oplever og innoverer i dagligdagen og den ledelses- og organisationsopbakning, som gør innovationen mulig i kraft af allokerede ressourcer og strategiske beslutninger om implementering (Bason 2007: 245). Hermed vælger vi, i forhold til MWoW og innovationsaspektet, at fokusere på programmets forudsætninger for at understøtte medarbejdernes innovationsmuligheder. Argumentet for at vælge tilgangene medarbejderdrevet innovation og HII til at belyse dette er, at Group HR omtaler som en grundlæggende anderledes måde at arbejde på, hvor medarbejdernes behov og perspektiver er med til at sætte rammen for, hvordan der skal arbejdes med de strategiske mål. Man kan således argumentere for, at man, i Mærsk regi, nærmer sig et bottom- up perspektiv på innovationsprocessen trods det, at deltagerne i asset teamene er på ledelsesniveauer i organisationen. Tidligere har Mærsk og Group HR "rullet" lederudviklingsprogrammer ud. I MWoW er indholdet defineret i et samspil, dog primært mellem Group HR og CEO's (jf. Aktioner, 4.5). Man kan dermed argumentere for, at læringsforløbet i MWoW tilstræber en matrix organiseret 'flad' struktur, som adskiller sig fra den mere hierarkiske organisering, man tidligere har set i Mærsk som organisation.

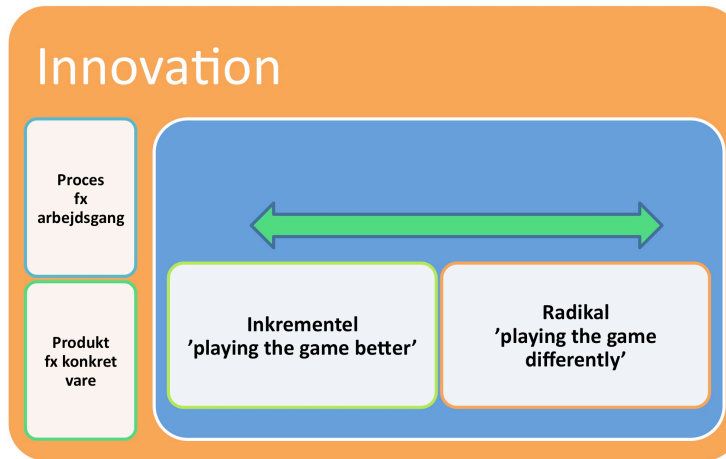
### 6.3.1 OVERORDNET DEFINITION AF INNOVATION

*"From an organizational perspective innovation can be seen as the embodiment, combination or synthesis of knowledge in original, relevant, valued new products, processes, services, experiences and transformations."* (Høyrup 2010: 146)

Steen Høyrup, professor på DPU ved Århus Universitet, diskuterer i sit review "Employee- driven innovation and workplace learning: basic concepts, approaches and themes" definitioner af innovation. Han inddrager først Schumpeters originale definition fra 1934 om, at innovation er nyskabelser, der skaber økonomisk værdi. Dette anser Høyrup dog som for snævert og problematiserer specifikt fokus på økonomisk værdi. Begrebet værdi sætter han ind i en organisatorisk læringskontekst, hvor "a culture of learning and innovation" lige så vel kan repræsentere værdi. Dette supplerer Høyrup med antagelser om, at innovation er en social proces, som indbefatter både handling, proces og resultat (Sundbo 2003: 98), hvilket vi anser som en central betragtning i forhold til MWoW. For os er det væsentligt at se på innovation af både processer og produkter, da det er fokus i MWoW. Vi lader os inspirere af Francis and Bessants 4P model for innovation: Product, Process, Paradigm and Positioning (hvoraf de to sidstnævnte *ikke* bliver genstand for vores un-

<sup>7</sup> Christian Bason, Mindlab, arbejder primært med brugercentrerede innovationsprocesser. Processer som i sin art er overførbare til feltet medarbejdercentreret innovation, da det handler om at involvere aktørerne, der har med et område at gøre i hverdagen, som er fokus for innovationsprocessen.

dersøgelse) til at afgrænse det innovationsrum, vi ønsker at undersøge (Bason 2007: 48). Vi har forsøgt at skitsere det i nedenstående figur.



Figur 17: Definition af innovationsbegrebet

Vi forholder os således til to spor: produkt og proces. Herunder kan tilgangen til innovation defineres i spændet mellem to positioner. Inkrementel innovation handler om at gøre det, man allerede gør bedre, altså gradvise kvalitative ændringer af praksis. Den radikale innovation indebærer nærmere et spring til en ny tilgang, hvor man kan foretage grundlæggende ændringer i en forretningsgang eller definere et helt nyt produkt (Lybecker 2007: 26).

### 6.3.2 HIGH- INVOLVEMENT INNOVATION OG MEDARBEJDERDREVEN INNOVATION

Inden for de senere år er der kommet stigende fokus på den type innovation som tager udgangspunkt i medarbejdernes direkte deltagelse i organisatoriske forandringer frem for innovation ledet af eksperter, som er kendt fra Research & Development, R&D- based innovation (Høyrup 2010: 146). De to retninger High- involvement innovation og medarbejderdreven innovation har ligheder i deres teoretiske grundlag, som gør, at de supplerer hinanden og nærmere fletter sig ind i hinanden end lader sig adskille.

**High-involvement innovation** baserer sig på, at innovation finder sted som et element i det daglige arbejde og ikke som en yderligere arbejdsbyrde udover de daglige rutiner. Det opstår primært i gruppearbejde suppleret af individuelle aktiviteter (ca. 1/3), som har inkrementel karakter. Det betegnes som et koncept for kontinuerlige forbedringer:

*“ Firms like Toyota and Matsushita receive millions of suggestions for improvements every year from their employees – and the vast majority of these are implemented” (Tidd and Bessant i Høyrup 2010: 147).*

Dette, og studier udført af Tidd og Bessant, eksemplificerer, at trods der er tale om gradvise innovationer kan dette i et langsigtet perspektiv gøre organisationen innovativ og understøtte radikal innovation, da det får direkte indflydelse på fremtidig praksis og også de strategiske intentioner. Tidd og Bessant konstaterer, at alle kan opøve innovative kompetencer i form af kreative egenskaber og evner for problemløsning<sup>8</sup>, hvilket faciliterer et stort potentiale for innovation i organisationen (Høyrup 2010: 147). Ekspliciteringen af gruppearbejdets vigtighed ser vi særdeles relevant i forhold til MWoW, og tanken om at kreativitet kan udvikles, vender vi tilbage til i det følgende afsnit.

**Den medarbejderdrevne innovation** er, som High- involvement innovation, centreret om medarbejderne:

*“Den bygger først og fremmest på den store praktiske indsigt, som de, der er tættest på opgaveløsningen, kan sætte i spil for at finde frem til nye løsninger.” (Digmann et al. 2008: 31)*

Denne praktiske indsigt danner grundlag for et stort innovationspotentiale, som dog forudsættes af et tæt samspil mellem ledelse og medarbejdere for at sikre sammenhæng mellem det praktiske og strategiske niveau (jf. analyse af aktioner). Hos Mærsk er det således samspillet mellem de forskellige ledelsesniveauer og deres konkrete udfordringer på de enkelte rigs, som sættes i spil med Group HRs og de enkelte business units ledes intentioner for MWoW. Det understreges, at denne form for innovation er styret af medarbejdernes mulighed for at kunne bidrage aktivt i hele innovationsprocessen og have medindflydelse på de innovationsprocesser, der bliver initieret på strategisk niveau (Ibid.).

Høyrup supplerer med antagelsen om, at medarbejderdreven innovation fremhæver en humanistisk og social tilgang til innovation (Høyrup 2010: 148). Vi bringer her det, vi anser som en opsummering af de væsentligste pointer i Høyrups definition af medarbejderdreven innovation (EDI, employee-driven innovation), som ligger i tråd med flere tilgange under innovationsbegrebet; fx high-involvement innovation og *direct employee participation in organizational change*.

**Definition af medarbejderdreven innovation, fortolket fra Høyrup 2010:**

<sup>8</sup> Vores oversættelse fra engelsk



EDI can include any content, but new knowledge, reconstruction of routines and organizational innovation will often predominate.

EDI improvements can be both incremental and radical.

Employee-driven innovation is primarily a bottom-up process in the organization.

The drivers are the expertise, experience, ideas, creativity and skills of the firm's employees. EDI is characterized by high involvement on the part of employees.

Herunder åbner Høyrup op for begrebet åben innovation, som dækker over, at innovationspotentialt forøges ved at inddrage interessenter fra hele værdikæden. Ved at kombinere egen viden med viden fra fx kunder, brugere eller kolleger i lignende organisationer kan den interne innovation accelereres og tilmed øges, hvis organisationen prioriterer og giver deres medarbejdere mulighed for at samarbejde på tværs af organisatoriske enheder. Disse konstateringer relaterer sig til begrebet samarbejdende innovation, som vi kort introducerede først i dette afsnit. Det er denne udfordring, som Group HR chefen nærmest betegner som et paradigmeskift i tankegang, omkring hvordan man som organisation holder sig mest konkurrencedygtig. At åbne døren for gensidig udvikling frem for at holde ideerne for sig selv kan være grænseoverskridende praksis (jf. citat i dette afsnits problemindkredning). Vi vil ikke uddybe begrebet yderligere her, men ser det centralt i forhold til innovationspotentialt i MWow, hvis ønsket er at understøtte radikal innovation frem for inkrementel.

Fælles for de to nært beslægtede tilgange, high-involvement innovation og medarbejderdrevet innovation, er udfordringer med at få *next practise* implementeret. En udfordring vi allerede i analyse del 1 har givet et bud på at formindske ved at gøre brug af en ekspliciteret transferplan i organisationen.

I det følgende afsnit vil vi se nærmere på de egenskaber, MWow gerne skal understøtte deltagerne i at udvikle for at kunne tænke innovativt og føre dette mindset ind i organisationen; som grundlag for både inkrementel og radikal innovation.

### 6.3.3 RADIKAL NYTÆNKNING OG KRITERIER FOR KREATIVITET

Hvad nu hvis? Kimen i al innovation er vores evne til at se udover vanetænkning og "vi plejer jo...". Et kernepunkt er evnen til at forestille sig løsninger på ukendte udfordringer ved at turde engagere sig i en eksperimenterende tilgang (Digmann et al. 2008: 8).

*"... hvis fremtiden ikke ligner nutiden, så er der behov for en kreativ proces, hvor der tænkes ud af boksen; bevidst forsøges at skabe nye forretningsideer, der er uden for virksomhedens nuværende område; og arbejdes fra fremtiden og tilbage til nutiden." (Lybecker 2007:25)*

Vi vil nu forsøge at afdække begrebet *Radikal Nytænkning* repræsenteret af Den Kreative Platform på baggrund af Edward De Bonos tanker om kreativ tænkning samt inddrage Teresa Amabiles kriterier for at håndtere kreativitet, som hun uddyber i artiklen *"How to kill creativity"*. Det skal indledende siges, at de udvalgte definitioner på kreativ praksis og kreativitet som fænomen er to udpluk af et væld af kreativitetsopfattelser i et komplekst felt, som vi afholder os fra at diskutere nærmere her. Det er vigtigt at pointere, at kreativitet ikke kan sidestilles med innovation, men er det grundlag hvorfra innovationen tager sit udspring.



Figur 18: Fredrik Raddum

Hos **Den Kreative Platform** møder vi følgende definition:

*"... creativity is defined as the unlimited application of knowledge in thinking and doing. Knowledge includes information, expertise, know-how or whatever sources our thoughts or actions might have (...). Creativity is the discipline of sharing and applying knowledge across all profession, social, disciplinary and cultural boundaries, (Byrge. C & S. Hansen: 1)*

Denne konstatering følges op af, at kreativitet forudsætter, at man 'leger' med sin viden i en søgen efter nye muligheder uden at lade sig styre af vanlig praksis eller tænkning. På Den Kreative Platform taler man om tankens disciplin og er bevidst om at adskille konvergent og divergent tænkning. Disse begreber kan sidestilles med begreberne vertikal og horisontal tænkning (Byrge. C & S. Hansen 2008: 58). Vi er i vores hverdag styret af tankemønstre, som er oparbejdet gennem viden og indtryk fra de begreber, vi er enige om gælder - disse tankemønstre er den vertikale, lineære tænkning. Et eksempel på den horisontale tænkning er kuvøsen, som blev opfundet pga. et behov for at holde nyfødte børn varme. Ideen kom fra landbrugsindustrien og var inspireret af en rugekasse og kombinerer to elementer, der ikke har relation til hinanden, men bliver svar på udfordringen.

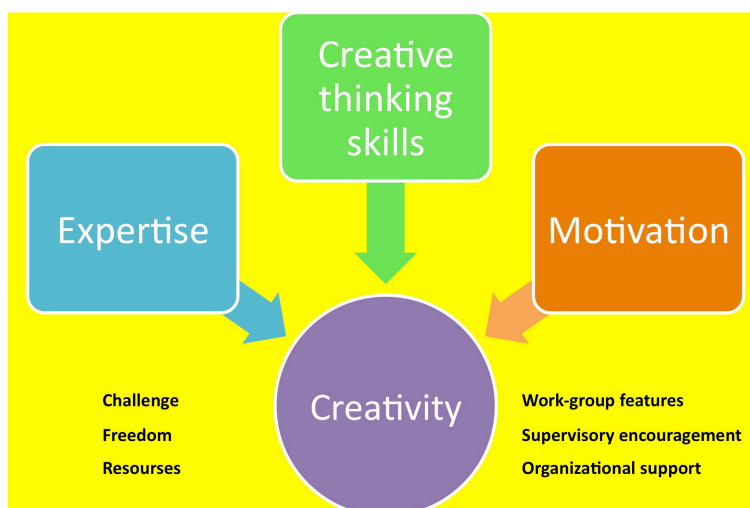
Teoridannelsen bag Radikal Nytænkning, som er ekspliciteret i ovenstående, bygger på De Bonos laterale tænkning (kært barn, mange navne), som påpeger, at ved at stille spørgsmålstegn ved rammerne for problemløsningen, finder man løsningen (Lybecker 2007:27).

Man kan tænke på hjernen som et bibliotek med forskellige afdelinger. I den horisontale tænkning forsøger man at udnytte viden fra de forskellige afdelinger i stedet for at holde sig til de erfaringer, man har indenfor det givne felt. Man foretager et spring i tankesæt, som leder en til et nyt perspektiv, hvoraf en løsning gerne skulle opstå. Det skal nævnes, at horisontal tænkning er brugbar i situationer, hvor der skal nytænkes, men at den vertikale tænkning er uundværlig i forhold til rutineprægede opgaver. Vi har ofte behov for at kunne løse en opgave hurtigt, hvor vi så bruger vores erfaringer fra tidligere (Nyborg et al. 2009: 27).



De vertikale tankemønstre er styrende for, hvordan vi opfatter verden, hvilket også gør det muligt at kommunikere og blive enige om, at sådan ansues verden for de fleste. Horisontal Tænkning prøver, ifølge Byrge og Hansen, at gøre op med disse tankesæt, som styrer vores perception. Af den vej er det muligt for os at udfordre vores traditionelle opfattelse af verden og herigennem blive ide-genererende. Horisontal tænkning gør det 'lovlige' at se efter løsninger, hvor man normalt ikke ville søge efter dem. Byrge og Hansen gør brug af Genrich Altshuller, til at belyse dette: *"the solution to your problem has already been found somewhere else"* (Byrge og Hansen 2008: 25). Hvorvidt deltagerne i teamsamarbejdet i MWoW differentierer mellem og gør brug af disse to tankesæt, bliver genstand i vores analyse.

**Teresa Amabiles tre komponenter og seks kategorier** for kreativ praksis sætter rammen for, om man fremmer eller hæmmer kreativiteten. Hun udtrykker, at kreativitet oftere bliver 'slået ihjel' frem for at blive støttet (Amabile 1998: 18). Nedenstående figur viser i boksene de elementer, som er centrale for kreativ praksis for individet. De seks kategorier, som kan få indflydelse på, om man er en kreativ medarbejder i organisationen, står skrevet i det gule felt. Kategorierne har hun defineret ud fra forskning i organisationer henover en periode på 20 år.



Figur 19: Amabiles kriterier for kreativitet

De seks kategorier: *challenge*, *freedom*, *resources*, *work-group features*, *supervisory encouragement* og *organizational support* finder vi interessante at undersøge i forhold til MWow, da det er elementer, vi allerede i vores analyse del 1 har berørt. De omfatter dels det individuelle plan, et teamperspektiv og dels den organisatoriske kontekst. Hvorvidt MWow giver deltagerne mulighed for at agere kreativt ud fra disse kriterier og derfra bevæger sig mod innovativ praksis, bliver genstand for vores analyse.

I relation til dette viser forskning, begrundet i en undersøgelse af 82 teams på et stort universitet i det nordøstlige USA, at kreativitet gør teams i stand til at løse problemer og øge sine muligheder for at få udført opgaver på bedste vis gennem udnyttelsen af den diversitet, der måtte være i teamet tankemæssigt og via forskellige perspektiver hos teammedlemmerne (Barczak et al. 2010: 332). En samarbejdsorienteret kultur, som tillægger teamsamarbejde, kommunikation, gensidig respekt for hinandens perspektiver og empowerment værdi og gør brug af individernes viden, understøtter organisatorisk læring ved at facilitere et arbejdsmiljø, hvor teammedlemmerne kan være forandringsparate igennem et konstruktivt samarbejde (Barczak et al. 2010: 334).

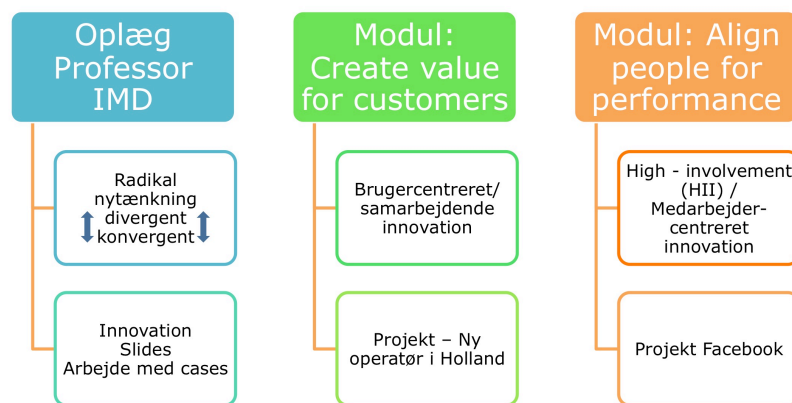
I bogen *"Innovate or die- business thinking outside the square"* pointerer Jack Collis desuden, at spørgsmål er svaret på de fleste innovative ideer. Han fortsætter, at for at blive en 'innovativ tænk' må man erkende værdien og kraften bag de rette spørgsmål. En central pointe i vores optik, da PAL blandt andet bygger på deltagerne og facilitators evne til at stille de rette spørgsmål.

## 6.4 MWOw -DESIGNET OG POTENTIALE FOR INNOVATION

Efter at have præsenteret det teoretiske udgangspunkt, vi benytter som grundlag for vores forståelse af innovationsbegrebet i denne specialerapport, søger vi gennem analyse af udvalgte aspekter i forløbet svar på første del af vores arbejdsopgave:

*“Vi ønsker at undersøge udvalgte aspekter i MWOw-designet, der er møntet på at skabe innovation med særlig interesse for, hvorvidt MWOw faciliterer radikal nytænkning og understøtter high-involvement/ medarbejderdrevet innovation.”*

I nedenstående model søger vi at skabe et overblik over de udpluk fra MWOw, vi vælger at belyse potentialet for innovation gennem. Modellens øverste bokse (skal læses vertikalt) skitserer nedslag i undervisning på IMD og deltagernes involvering i projekter i de enkelte moduler. Boks nummer to er det teoretiske perspektiv gennem hvilket, vi vil undersøge potentialet for innovation og boks nummer tre er de udvalgte data fra MWOw, vi tager udgangspunkt i i analysen.



Figur 20: Udpluk fra MWOw

Inden vi fordyber os i disse data, skal det understreges, at vi allerede i analyse del 1 har ekspliciteret deltagernes involvering i projekterne med henblik på at opnå ejerskab over disse, såvel som muligheden for implementering. Her vil vi særligt i relation til professorens (IMD) interaktion med deltagerne, og med udgangspunkt i hendes slides om en innovativ tilgang til udfordringer (jf. bilag 17), efterprøve, om der gives plads til Radikal Nytænkning – er dette mindset til stede i MWOw? Endvidere bliver det interessant at undersøge karakteren af teamets og deltagernes arbejde med projekterne i relation til de kriterier, der kendetegner arbejdsformen i high-involvement innovation og medarbejderdrevet innovation. Afsluttende vil vi inddrage Amabiles kriterier for at fremme kreativitet – faciliterer MWOw-designet innovation ved at tage højde for disse? Dette indblik i vores data skulle gerne lede frem til, hvorvidt MWOw-designet understøtter innovation. Undersøgelsens resultat danner grundlag for de anbefalinger, vi ser som relevante for Mærsk.


På IMD faciliterer professoren undervisning, der skitserer en ny tilgang til forretningsudfordringer. Group HR Specialisten som deltog fra Mærsk beskriver introduktionen som en anderledes tilgang til opgaver:

*"Fx normalt når vi har projekter... så er det sådan noget med, hvilket mål. Du sætter målene på forhånd, ik'. Men det som den her metode siger, at hvis du gør det, så afskærmer du dig egentlig fra et masse ny viden og nogle andre mål, som du måske ikke lige ... så derfor ville det være smartere for dig at sige "jamen, hvor meget har jeg råd til at miste på det her?"... altså har jeg råd til at miste 100.000 kr. lige på det her..." (Group HR Specialist: 5/21.40)*

Group HR Specialisten ekspliciterer her, at man må tænke anderledes – horisontalt frem for vertikalt sagt med udgangspunkt i tankerne bag Radikal Nytænkning – for at nå til nye erkendelse og alternative handlemønstre. Dette præsenteres i de slides, som professoren anvender på IMD. Vi inddrager her et eksempel fra Uncertainty Decision Making (jf. bilag 17).

### Risk, Return and Resources

- **Expected Return.**  
Calculate upside potential and pursue the (risk adjusted) best opportunity.
- **Affordable Loss.**  
Calculate downside potential and risk no more than you can afford to lose.



Power Point præsentationen er opdelt i en blå og en rød kategori. Den blå kan man argumentere for repræsenterer den vanlige lineære tænkning, en mere klassisk tilgang til problemløsning, hvilken som oftest vil være kendetegnende for daglig praksis i organisationen. Den røde stiller spørgsmålstejn ved, hvor vidt dette kan føre organisationen og opfordrer til at satse anderledes for at skabe råderum for alternative veje til den samme forretningsudfordring og repræsenterer De Bonos laterale tænkning. 'Hvad nu hvis?' - spørgsmålet skinner igennem her og opfordrer til en eksperimenterende tilgang. Asset manageren udtaler følgende om hans oplevelse i mødet med dette perspektiv på nye initiativer:

*"We all learned about innovation, how important it is to think differently ... We repeat things, we do the same things over and over again, but in order to be a high performer, you need to be innovative, you have to do things differently, you need to step out of your comfortzone and try something different. That's one of the major things we took out of it".*  
(Asset Manager: 32.10)

Han italesætter her, at dette er ny viden for ham. Han beskriver også en organisationskultur, hvor man tilsyneladende er tilbøjelig til at handle ens, trods behov for nytænkning. I vores fortolkning erkender han, at de som medarbejdere må gå nye veje for at søge bedre løsninger. Vi kan konkludere, at IMD byder ind med brugbar viden på dette felt, som bliver en øjenåbner for deltagerne. Som nævnt i analyse af Implementering kan man se brugen af The Winning Wheel (bilag 7) som et forsøg på netop at bryde vanen og dykke mere ned i årsagerne til, hvorfor praksis er som den er – og forsøge at lære af den.

*Den horisontale tænkning rummer ikke blot det at bryde vanlige mønstre, men også at hente inspiration fra andre 'biblioteker', erfaringer, viden fra andre sammenhænge, såvel egne som fra andre i teamet. Den tilgang søger professoren på IMD at imødekomme ved at arbejde med caseeksempler fra radikalt anderledes virksomheder (Nestle i Malaysia), men med en lignende forretningsudfordring. Professorens udtaler, at det at bruge eksempler 'far away from home' fordrer undren hos deltagerne (Professor IMD: 1). Igennem dette eksempel diskuterer de med udgangspunkt i deltagernes undren det framework (jf. bilag 18), som blev brugt i casen. Dernæst relaterer de det til konteksten i Mærsk. Man kan forsigtigt argumentere for, at dette placerer sig indenfor den inkrementelle innovation, da det kan føre til gradvise ændringer i Mærsk, i sammenhænge hvor medarbejderne kan se relevansen i at lade sig inspirere. I vores data finder vi begejstring omkring selve introduktionen til denne nye tankegang:*

*"It was just the process of how you think differently and to continue the process you have, you have to step out and look in and think - what can we do differently to improve our performance and to be a market leader. And that's what we're trying to do in our team"* (Asset Manager: 41.11)

*Vi finder dog ikke belæg for, at teamene generelt set evner at have denne tilgang til projekterne. Vi ser således også et eksempel på (jf. analyse af Aktioner), at et team blot uddelegerer opgaver og forbliver i et lineært tankesæt, hvor det handler om at få opgaverne løst her og nu.*

Vi valgte i vores interview med Facilitator at spørge ind til, om hun var af den opfattelse at BDAL i sin form var innovativ. Til dette svarede hun, at hvis dette var målet, var det afgørende at eksplicitere dette sigte for deltagerne. Hun supplerer



med, at det fordrer, at organisationen lader deres medarbejdere vide, at det er en eksperimenterende tilgang der har første prioritet.

*"They have to increase the risk appetite that there is no benefit out of the end of it, if they are allowing people to experiment and be more creative." (Facilitator: 48.12)*

Hun indikerer dermed, at MWow-designet godt kunne sættes op med et mere innovativt sigte. Målet med programmet bestemmes af organisationen og hun udtaler, at det afhænger af dennes forventninger til programmets udbytte. Hun siger dermed, at IMD godt kunne facilitere processer, som lægger endnu større vægt på det kreative og innovative element, men det naturligvis afgøres af organisationen. Hun fortsætter at innovation også kunne være et selvstændigt modul. Til vores spørgsmål om, hvorvidt hun synes der er rum til at eksperimentere i MWow siger hun som udgangspunkt at HR Mærsk Drilling lagde vægt på at læringen var i centrum. Hun fortsætter dog med et forbehold omkring, om det vil forholde sig sådan i andre business units i Mærsk. Hun ser det dog som en diskussion værdig mellem IMD og Mærsk i den kommende tid; at hvis Mærsk's intention er at uddanne innovative medarbejdere, kunne de godt have *'pushed it further'* og opfordret deltagerne til at indgå i mere nytænkende projekter, end det var tilfældet på disse moduler (Facilitator: 49.56).

I vores interview med Group HR Specialisten udtaler hun, at deltagerne blev opfordret til enten at vælge at arbejde med en på forhånd defineret *challenge* eller en *business opportunity* (Group HR Specialist: 23.12). Det var derfor mere en mulighed for teamene end et krav at arbejde med projekter, som havde potentiale til at understøtte radikal innovation. Vi kan konstatere, at hvis Mærsk ønsker større innovationspotentiale i MWow-designet, kan de med fordel eksplicitere dette ønske yderligere.

*Researcher: Why teach innovation through Business Driven Action Learning?*

*Professor IMD: With everything else it is a better way... this is the only way of teaching innovation... Innovation has to be experienced.*

Netop derfor ser vi **High-involvement innovation** i forhold til MWow, som relevant at inddrage pga. sit sigte på gruppearbejdets vigtighed og fokus på kontinuerlige forbedringer i medarbejdernes praksis. Dette arbejde muliggøres, i vores optik, gennem fordybelsen i projekterne og i teamsamarbejdet i MWow. Den medarbejderdrevne innovation lægger yderligere vægt på, at innovationen her primært er en bottom-up proces, som drives af medarbejdernes ekspertise, kompetencer, ideer og erfaringer i et tæt samspil med ledelsen. Disse kendetegn ser vi som elementer, der søges tilgodeset i MWow. De to eksempler, vi tidligere har behandlet i analysen

del 1, vedrører dels det team som søgte at arbejde med at forbedre den interne kommunikation via en Facebook- gruppe og dels det team som indførte nye samarbejdsprocesser i relation til en ny hollandsk operatør (jf. Aktioner, 4.5 og Implementering, 4.7).

Facebook- gruppen definerer sit eget projekt som en succes og ser det som en mulighed for at indføre nye kommunikationsveje i Mærsk som organisation. Det er styret centralt af asset manageren og assistant asset manageren nu, men initiativet opstod i samspil i gruppen. Den bruges nu til at dele information, ikke blot internt i teamet, men også på tværs af asset teams. Vi kan diskutere, hvor innovativt det kan betragtes som – facebook er ikke ligefrem revolutionerende nytænkning, men som professor på IMD udtaler:

*"Innovation is always about taking something from one context and applying it in another context."*

Heraf kan vi udlede, at den praksis for kommunikation, der var almen brugt i Mærsk, nu bliver suppleret af det sociale medie. Vi mener ikke, der er tale om innovation af radikal karakter relateret til procesfeltet indenfor innovation, da hele kommunikationen i Mærsk så burde styres i de sociale medier og være grundlæggende forandret. Vi kan vise tilbage til vores figur 17, som skelner mellem *'playing the game better'*, gradvise forandringer og *'playing the game differently'*. Det er godt nok en alternativ kommunikationsvej, men dog som et supplement til allerede eksisterende kommunikationskanaler. At ledelsen i sidste ende blev mere drivere end de enkelte rig managers, problematiserer asset manageren selv i forhold til, om de har været for styrende. Han udtrykker, at i fremtiden vil han lægge mere ansvar ud til rig managerne, hvilket ville ligge i tråd med principperne bag den medarbejderdrevne innovation, som måske er en lidt misvisende betegnelse til sidst i projektforløbet, hvor ledelsen påtager sig ansvaret for at holde denne nye praksis i live. Det skal dog siges, at rig manageren selv, som tidligere nævnt, understreger det motiverende i at arbejde ud fra egne udfordringer, som bliver synlige for såvel ham selv, men også sættes på dagsordenen på strategisk niveau. Dette gør opmærksom på et bottom-up perspektiv som driver for motivation og dermed læring.

Det andet eksempel bevæger sig givetvis mere mod den åbne, samarbejdende innovation, som vi tidligere har pointeret skaber mulighed for innovation, der inddrager alle interessenter fra værdikæden. Til en start udtrykte Group HR chefen, at den største udfordring var at få kunder med ombord. Det er således en ny tilgang til kundesamarbejdet hos Mærsk at indgå i dialog, dels om deres behov og om de ydelser Mærsk leverer. Asset manageren udtaler, at de nu har ændret procedure for kundemøder og har haft en mand udstationeret for at sikre overensstemmelse og flow i opstarten med en ny operatør.

*"We sat with them for a day and we kind of had three prepared question that we agreed we would ask them to kind of understand what do we need to see, where do they have their operations and what would we bring to the table to meet them and from that we came out with an action to put one of our drilling hands in one of their offices 3-4 weeks before the rig started up to kind of be with them every day" (Asset Manager 20.09)*

Denne tilgang til et nyt samarbejde placeret sig inden for feltet åben innovation, hvor man udvikler ny praksis i samspil mellem interne og eksterne aktører. Tankegangen bag dette har givet deltagerne i dette team en oplevelse af at være mere på forkant og kunne mødes kunden bedre. De har endvidere skabt rutiner for, hvordan de møder kunden første gang for at kode deres behov bedst muligt. Denne type forandring af praksis relaterer sig primært til procesinnovation. Igen kan vi forsigtigt konstatere, at det er små forandringer relateret - inkrementel innovation, da de tidligere har haft kundemøder og leveret samme ydelse, men nu har struktureret disse til at fungere mere optimalt.

Vi kan stille spørgsmålet til Group HR, om hvilken form for innovation, de søger faciliteret i MwoW? Inkrementel eller radikal, proces eller produkt gennem high-involvement innovation? Eller alle de nævnte? – hvis de ønsker at fordre kreativiteten yderligere kan det tyde på, at deltagerne ved facilitators hjælp må støttes i at vove sig mere ud i det ukendte, hvis de vil være endnu mere nytænkende set i et innovationsperspektiv.

Dette leder os til **Amabiles seks katagorier** for at fremme kreativitet; *challenge, freedom, resources, work-group features, supervisory encouragement og organizational support.*

Som nævnt i introduktionen til disse kategorier relaterer disse kriterier sig til forudsætninger for individet, for teamet og organisationen (Amabile 1998: 19). Vi tager udgangspunkt i work-group features her, da vi også ser hele MwoW-designet fra et teamperspektiv (jf. Team, 5). Også hos Den Kreative Platform ekspliciteres diversiteten, i hvilken form det måtte være, som den dynamik, der kan understøtte den Radikale Nytænkning.

*" We've never done anything like this before – we're a diverse group of people as well – we come from different parts of the world, all different nationalities, some people have educations, some people have a lot of hands-on experience and everybody have something to bring to the table and we really get discussions at IMD... I think everybody took something home that we use in different ways and I think the whole idea*

*about working better as a team – I think we achieved that. (Asset Manager 30.15)*

Dette tillægges også betydning hos Katzenbach og Keith Sawyer taler i sin bog "Group Genius" om samarbejdets kreative kraft (Sawyer 2007: 59). Som sagt har vi talt med informanter, som har været placeret i teams som fungerede godt – det er Facilitator og Group HR Specialisten som udtrykker gruppedynamikkens potentielt negative indflydelse på potentialet for innovation i MWow. Vi kan dermed se ovenstående citat, som en positiv tilkendegivelse på at deltagerne har kunnet mærke en forskel, der har kunnet udløse noget energi i samarbejdet. I forhold til udfordring og frihed og ressourcer, som relaterer sig til både individets og teamets handlemuligheder, udtaler Group HR specialisten sig om, at der fra deres og Sponsors side var åbenhed overfor at allokere *ressourcer* til projekter, deltagerne måtte tage initiativ til. *Udfordring* pointeres i pre-module preparation (bilag 2) som en styrende faktor for projektet, dermed tager MWow-designet i høj grad udgangspunkt i dette. Frihed blev en hæmsko for nogle som blev overvældet af egne ambitioner og måtte give fortabt, andre teams fik funktion af traditionelt gruppearbejde, og det citatet ekspliciterer, kan vi fortolke som en mulig oplevelse af group flow (Sawyer 2007: 73) gennem blandt andet diversitet. Vi ser derfor hele spektret mellem henholdsvis manglende forudsætninger for kreativitet til understøttende forudsætninger for kreativitet.

*Supervisory encouragement* og *organizational support* bliver de sidste af Amabiles kriterier vi vil se på:

*"... my role is to create a positive environment where the participants feel safe and want to listen to each other. It's my job to make one person listen to what a second person says and develop through that. 'Listen, what goes on in the other room is... do you find that relevant for you?' So if one is saying 'that's not relevant for us' then another might say 'hey, wait a minute...what if...'" (Professor IMD: 2)*

Supervisory support er også defineret som et af ti kriterier for at opnå group flow hos Sawyer<sup>9</sup>, hvor han fremhæver, at facilitator må kende til gruppedynamikkens betydning og være i stand til at hjælpe teamet til en god proces uden blokeringer og modstand og netop facilitetere et positivt arbejdsklima (Sawyer 2007: 73). Dette ser Professor og Facilitator på IMD som en vigtig opgave afdækket i overstående citat, hvilket suppleres af deres udtalelser om vigtigheden af at stille spørgsmål, når de kommer rundt i teamene om eftermiddagen i MWow – samt deltagernes oplevelse af, at det tilfører kvalitet til teamets arbejde.

<sup>9</sup> Sawyers group flow begreb afholder vi os fra at eksplicitere yderligere her og udvælger dette ene punkt vedrørende facilitators rolle som centralt her.

Professoren fra IMD fortæller i forhold til *organizational support*, at et specifikt team har forespurgt om at mødes en dag før inden næste modul for at arbejde med teambuilding.

*"I think they definitely have changed their attitude... It was really a surprise – we didn't see that coming! They realized that they needed to become a better team – not only because of innovation but also in general, which then again will effect an innovative environment "* (Professor IMD: 2)

Hun fortæller os, at dette initiativ fra rig managerne selv, som endda frivilligt brugte en weekend på at nå frem til dette, kunne være blevet stoppet af Asset Managerne og Sponsor, men de hilste initiativet velkomment og understøttede dermed muligheden for at tage ejerskab for både egen og teamets udvikling og læring.

**Som afslutning** og svar på vores første del af arbejdsspørgsmålet kan vi konstatere, at Amabiles kriterier forsøges efterlevet i MWow. Potentialet for kreativitet må derfor siges at være til stede. Det vores data viser er, at så snart teamet selvstændigt skal arbejde videre fra dette mindset, bliver det en udfordring i "konkurrencen" med den daglige drift. Vi ser igen facilitators rolle som central her. Deltagernes konkrete handlinger/adfærd afhænger endvidere af gruppedynamikken og især den ledelsesstil, der er i teamet, som i MWow i princippet burde være selvledet og deltagerne ligeværdige (jf. teamafsnittet, hvor dette problematiseres). Så potentialet for både kreativitet og innovation er der, men ikke alle oplever det.

Vi ser, at IMD forsøger at udfordre deltagerne evner indenfor den laterale og horisontale tænkning – Radikal Nytænkning. Når vi spørger deltagerne, nævner de dog ikke andet end facilitators spørgsmål, en brainstorm og ellers almindelig snak rundt om bordet (jf. bilag 13, 14, 15) i det selvstændige arbejde med projekterne, og vi har derfor ikke adgang til at undersøge nærmere om de tager dette mindset med sig.

MWow-designet faciliterer i sin form at kunne involvere sig som medarbejder i de initiativer, som ønskes udviklet. De udfordringer defineres i samspil mellem ledelse og medarbejdere, men som tidligere har problematiseret ser vi en overvægt på ledelsens indflydelse her. Det er et opmærksomhedspunkt, hvis de ønsker at medarbejderne bliver innovatører og ønsker at understøtte de karakteristika kendetegnende high-involvement innovation og medarbejderdrevet innovation, som nævnt i de indledende afsnit.

Karakteren af innovation ser vi overvejende i den inkrementelle forståelse, gradvise forandringer – men potentialet for at arbejde med og henimod den radikale innovation ser vi især i perspektivet, hvor samarbejdspartnere inddrages. Det bliver også tydeligt for os, at innovationens karakter primært relaterer sig til procesinnovation, og ikke så meget produktinnovation i de data vi har adgang til.

Vi inddrager her Lene Tanggaard, som understreger i sin bog *“Kreativitet skal læres – når talent bliver til innovation”*, at partnerskaber med eksterne selskaber og interessegrupper, kunder er aspekter, som kan fremme radikal innovation. Hun benytter Engestrøm (se Virtuel Action Learning, 8) til at belyse en *sidelæns* læring, hvor man gennem at udveksle viden og indgå i samarbejder med andre organisationer har muligheden for at forandre sin egen organisation. Her ligger måske netop åbningen til svaret på *“Hvad nu hvis...?”*, som måske kan være med til at gøre læringen hurtigere end hastigheden af forandringen.

#### 6.4.1 ANBEFALINGER TIL MÆRSK

Vores dyk ned i MWow-designet med henblik på at undersøge potentialet for innovation gennem programmet leder os frem til følgende antagelser, hvis sigtet er at facilitere innovation:

- At Mærsk og Group HR lader deres medarbejdere vide, at det er en eksperimenterende tilgang der har første prioritet
- MWow-designet godt kunne sættes op med et mere innovativt sigte og hvis Mærsk ønsker større innovationspotentiale i MWow-designet, bør de eksplisitere dette ønske yderligere overfor IMD og overfor deltagerne
- Med fordel kan udbrede en intern strategi for samarbejdende innovation
- Sikre sig at deltagerne er med fra start i initierede innovationsprocesser på strategisk niveau → større mulighed for radikal innovation og succesfuld implementering
- At facilitator har en central betydning i forhold til at facilitere kreative processer, hvor deltagerne kan gøre sig erfaringer med og træne Radikal Ny-tænkning

*“...one of the big challenges facing organizations is to build a shared pattern of beliefs and behaviours that support innovation and become “the way we do things around here” (Bessant 2003: 53).”*

Vi kan konstatere, at Mærsk er i bevægelse mod en mere innovativ organisationskultur. Marianne Kristiansen, lektor ved Aalborg Universitet, har gennemført et aktionsforskningsprojekt med fokus på innovation og involvering gennem styrkelse af dialog i teambaserede organisationer, som netop påpeger vigtigheden af en fælles undersøgende tilgang baseret på åbne spørgsmål, tillid og opbakning (Bloch-Poulsen 2009: 1). Kriterier som alle ligger i tråd med de elementer, vi har undersøgt MWow ud fra. Lynda Gratton, som har forsket i højtydende organisationers arbejde med at skabe værdi for organisationen, taler i den forbindelse om teams som *hot spots*, hvor et cooperative mindset bliver kapacitet for innovation i kraft af, at medlemmerne deler viden, indsigt og benytter deres fælles viden til at arbejde med kontinuerlige forbedringer (Hardenbrook 2010: 616).

Lotte Darsø, som er forfatter til bogen *"Innovation in the Making"* og forsker ved Learning Lab Denmark - DPU, påpeger i denne sammenhæng, at den egentlige innovationskraft ligger i virksomheders relationskompetence. Dette gælder internt for medarbejdere på tværs af organisationen, men også i dynamiske fællesskaber, som det Mærsk for eksempel indgår i med den nye hollandske operatør. Hun beskriver det som et vilkår i et netværksbaseret samfund, hvor de gode koncepter ikke længere skabes af enkeltpersoner, men i mødes mellem viden og ikke-viden og forskellige perspektiver i komplementariteten mellem interessenter på tværs af værdikæden (Darsø i Lybecker 2007: 172).

Det er ikke som sådan tydeligt for os i analysen af MWoW, at de har en decideret model for innovation, men de tilgodeser principper som vi finder i litteraturen om dette felt. IMD har viden og tilgange til undervisningen, som fordrer innovation, hvilket vi ser som positivt. I vores forståelse er Mærsk godt på vej mod en innovativ organisationskultur – men efterspillet skal styrkes. Den organisatoriske opbakning, som vi ligeledes pointerede i forhold til implementering af projekterne, er uhyre vigtig for, at dette mindset kan føres ind i organisationen. Derfor anbefaler vi, at man i Group HR kan tage en diskussion om, hvorvidt det at udbrede en intern strategi for samarbejdende og high-involvement innovation i endnu højere grad skal sættes på dagsordenen i samarbejdet med de enkelte business units omkring post-modulet i MWoW.

## 6.5 POTENTIALE FOR INNOVATION GENNEM PAL?

Vi satte os for at se på potentialet for innovation i MwoW og herefter relatere analysens resultater til PAL-modellen. Svaret på anden del af vores arbejdsspørgsmål: *"At eksplicite, hvorvidt det ændrer grundantagelserne for PAL, hvis sigtet med forløbet er at facilitere innovation."*

bliver at det ikke ændrer på grundantagelserne for PAL. Vi kan blot definere opmærksomhedspunkter, som vil være centrale, hvis man ønsker at facilitere innovation gennem PAL.

**Konteksten** bliver særligt central i forhold til deltagernes engagement i forløbet – herunder organisationens åbenhed overfor medarbejderne som innovatører og drivere set i et bottom-up perspektiv.

**Spørgsmål** fra kolleger, facilitator, ledelse og samarbejdspartnere skal skabe det dynamiske fællesskab, som understøtter Radikal Nytænkning og såvel inkrementel som radikal innovation.

**Implementering** sætter rammen for transferplanen som skal sikre ejerskab og motivation for at arbejde med innovative udfordringer og overføre dette mindset for dynamiske fællesskaber og værdien af Radikal Nytænkning ind i organisationen, og dermed gøre læringen organisatorisk.



**Strategi** skal sikre et internt organisatorisk koncept for innovation

Disse vilkår vil uden tvivl være en udfordring at leve op til, og vi kan kun konstatere at som med andre variationer af PAL, må man gøre sig klart, at det er et setup, som fordrer motivation fra alle lag i organisationen for at opnå succes med denne læringsform. Vi ser PAL som en måde, hvorpå man kan systematisere innovationen og dermed frigive kræfter til at koncentrere sig om at udvikle bæredygtige ideer og tiltag i organisationen.

*"Some people think that innovation has to come from a free flow of creativity. The irony of it is that if you structure some elements of this innovative process it releases more energy, because you don't have to worry about those particular elements."* (Professor IMD: 2)

## 7 VIDENDELING (HANNE)

### 7.1 Abstract

Dette afsnit undersøger først i hvilket videnskabsteoretiske felt man kan placere begreberne om videndeling og videnledelse, der er dette afsnits omdrejningspunkt, og finder at det er indenfor den procesorienterede epistemologi. Vi undersøger hvordan videndelingsprocessen, som den foregår i MWow, er karakteriseret af socialisering, eksternalisering, kombinerende og internalisering som i Nonaka og Takeuchis videnspiral. Det betyder, at den tavse viden i Mærsk bliver gjort eksplicit gennem organisationsmedlemmernes deltagelse i arbejdet med at udvikle resultater og kompetencer i et BDAL-forløb. Den undersøgelse viser, at videndelingsprocessen også kan understøttes gennem et PAL-forløb, som er vores eget bud på et optimalt action learning forløb. Undersøgelsen medfører en udvikling af modellen til også at indeholde et dokument eller en kontrakt, der udfyldes i fællesskab mellem deltager og ledelse, omhandlende mål for produkt, proces og kompetencer for hver enkelt deltager.

Afslutningsvis peger dette afsnit på hvilken type videnledelsesstrategi en sådan videndeling medfører. Konsekvensen bliver en erkendelse af, at det ikke er let at styre og kontrollere videndeling, men derimod handler strategien om, at sørge for at skabe betingelserne for en muliggørende kontekst for videndeling i en procesorienteret videnledelsesstrategi, karakteriseret af socialiserings- og personaliseringsstrategi og det autopoesiske paradigme.

### 7.2 INDLEDNING

Globalisering og øget konkurrence har betydet flytning og outsourcing af virksomheders produktion til udlandet og markerer dermed en overgang af Danmark fra et industrisamfund til vidensamfund. Dermed er det viden og innovation, der fremover skal sikre en høj vækst og beskæftigelse i Danmark. Det vil sige, man kan anse viden for at være den ressource, der har størst betydning for værdiskabelse i vidensamfundet (Buhk et al: 11). Ifølge Nonaka & Takeuchi (1995) er det eneste sikre i denne type økonomi, at alt er uforudsigeligt, og derfor er evnen til hele tiden at skabe ny viden og omsætte den til værdiskabende innovation en afgørende ingrediens i virksomheders succes.

For at kunne forstå viden som faktor i PAL, vil vi gå bagom vidensbegrebet og sammen med vores konklusion om, at den nødvendige viden som komponent i PAL-

processen allerede er til stede i organisationen, vil vi undersøge, hvordan viden skabes og deles gennem arbejdet med projekterne i et PAL-forløb, hvor ny organisatorisk viden udvikles for deltageren, teamet og organisationen.

Det var et ønske, at MWoW skulle udvikle deltagernes kompetencer som ledere, men også at de herigennem blev bedre til at samarbejde og videndele i deres asset teams. *Hvilken betydning og hvilke konsekvenser videndeling har i en organisation som Mærsk, vidner følgende citat om:*

*Det gik op for dem, at de ikke deler viden mellem platformene, men heller ikke mellem deres asset team. Der mødes de jo knap nok. Nogen gange bliver der begået fejl på den her rig, som ingen lærer noget af, og hver gang der bliver begået fejl, og man må stoppe boringen, koster det millioner (HR Group Specialist: 11.52).*

Vores hypotese om viden antager, at den type viden, der genereres gennem et PAL udviklings- og læringsforløb sikrer, at den rette viden og de nødvendige kompetencer udvikles i forhold til den strategiske intention med forløbet. Dette sker i en videnskabelsesproces, hvor organisationens grundantagelser kommer på arbejde gennem PAL-forløbet faciliteret gennem samarbejde og refleksion, der genererer den double loop læring, som er nødvendig for at skabe ny viden. Ny viden, der er brugbar i en organisation præget af forandringer, og krav om at organisationens medlemmer skal lære hurtigere end forandringerne.

Hvilket leder til *arbejdsspørgsmålet*:

Vi vil undersøge, hvordan videndeling indgår i MWoW, og hvordan PAL- modellen kan ses som et design, der støtter videndeling? Dernæst vil vi undersøge, hvilken betydning videndelingsprocessen i MWoW har for videnledelsesstrategien i en organisation, der ønsker at gennemføre et PAL-forløb.

### 7.3 LÆSEVEJLEDNING TIL AFSNITTET

Vi indleder med et historisk afsnit, der sætter viden som begreb ind i en historisk og videnskabsteoretisk kontekst, med særlig undersøgelse af, hvordan man kan placere begreberne videndeling og videnledelse i dette perspektiv. Dernæst indkredses anvendelsen af vores vidensbegreb. For at forstå, hvordan viden indgår i kompetencebegrebets logik, definerer vi begrebet viden og undersøger, hvordan viden i en PAL- kontekst kan knyttes til et krav om anvendelse i praksis, og dermed kan kaldes kompetence.

Til at belyse, hvordan viden genereres, og hele tiden skifter form i en organisatorisk kontekst, bruger vi Nonaka og Takeuchis metodiske redskab, "Vidensspiralen", der viser, hvordan tavs viden bliver eksplicit.

Vidensspiralen og teorien bag den skitseres til brug for den efterfølgende analyse af

videndelingens vilkår i MWow. Analysen af videndelingens vilkår i MWow kan have en svaghed i kun at være belyst ud fra denne ene teori, men i afsnittet herunder "Viden i et historisk perspektiv" undersøges, hvorledes Nonakas og Takauchis teori skal placeres i et videnskabshistorisk perspektiv. Denne undersøgelse bliver dermed en afgrænsning af det epistemologiske fundament for "Videnspiralen" som er analysens omdrejningspunkt og peger implicit på de andre muligheder andre teorier kunne have anskueliggjort. Derfor ses dette ikke som en væsentlig mangel. Efter analysen af, hvordan viden bringes i spil gennem en undersøgelse af videndelingens betydning i MWow, omsættes analysens resultater til anbefalinger til Mærsk. Samtidigt hermed sættes fokus på analysens betydning for PAL- modellen.

### 7.3 VIDEN I ET HISTORISK PERSPEKTIV

Viden er i sagens natur ikke et nyt begreb. Der er stor forskel på hvad begrebet viden betyder. Lige siden de oldgræske filosoffer, der i det 5. århundrede postulerede, at et objekt erkendes gennem en mental kopi heraf, har man forsøgt at indkredse og definere begrebet (Christensen 2000: 30).

Platon (ca. 428/427-348/347 f. Kr) og Aristoteles (384 f.Kr. - 322 f.Kr.) skabte en tradition, der pointerer, at viden kun kan dreje sig om det uforanderlige og forholdene omkring matematik og logiske forhold. Denne opfattelse af viden ligger langt fra den moderne idé om videnskab, der jo netop tager for givet, at den verden vi lever i kan være genstand for viden (Lægaard 2006: 17). Aristoteles deler sin vidensopfattelse op efter, hvilken relation til genstande mennesket har. Han skelner mellem tre forskellige vidensformer, hvor den første er epistemisk viden, som han forbandt med de evige naturlove, og som vi i dag ville kalde for eksplicit viden. Den anden er Techné, der er en praktisk frembringende viden, som fx skabtes af lægen og kunsthåndværkeren. I dag ville det i en moderne vidensteori betegnes som viden som proces, som vi kender det fra professionskulturen. Den tredje kaldte Aristoteles for Phronetisk viden, der betegner, hvordan mennesker bør handle eller praktisk etik, som Glerup betegner det. Dette sidste begreb kan aktualiseres, når man i dag taler om viden som emergerende (Glerup 2004: 86).

I midten af 1600-tallet kom det endelig brud med Aristoteles opfattelse af viden, med indførelsen af den naturvidenskabelige viden, der kunne måles og vejes. Den videnskabelige viden gav nye muligheder og på fundamentet af denne videnskab opstod nye professioner, produkter fx baseret på kemi og elektricitet (ibid). Der opstod uddannelses- og forskningsinstitutioner, der skulle udvikle den videnskabelige viden til gavn for samfundets udvikling.

På den måde opstod den uddannelseskultur vi kender i dag. Anden Verdenskrig blev et vendepunkt, for her blev det for alvor slået fast, at teoretisk viden kunne

omsættes til det enkeltes samfunds fordele, tænk fx på atombomben. Efter 2. verdenskrig blev viden og videnskab samt vidensbaseret teknologi en afgørende faktor for samfundets økonomi (Ibid).

Ved årtusindeskiftet ændrer vidensbegrebet sig igen, idet det ikke længere er forbeholdt universiteter og forskningsinstitutioner at skabe viden, men nu i høj grad er blevet et privat anliggende, idet mange private virksomheder lever af at udvikle og sælge viden. Viden er ikke længere noget, der udelukkende kommer et helt samfund til gode, men i høj grad en vare, der distancerer den ene organisation fra den anden i en økonomisk konkurrence om markedsandele. Populært kan man sige, at viden, fra at have været produceret i laboratorier og opbevaret i biblioteker, udvikler sig til at være noget, der udspringer af en økonomisk praksis, hvor forskning og læring ikke kan adskilles, og viden kun er viden, hvis den cirkulerer i netværk. Viden bliver bundet til det sociale og opfattes som dynamisk og fra at have været opfattet som en ressource, der kunne opbevares, er den nu en ressource, der kun er noget værd, når den anvendes (Ibid).

Det er præcis den kobling af viden til en organisatorisk kontekst, hvor opfattelsen af viden baseres på et syn på, at viden opstår i en dynamisk og dialektisk proces imellem organisationens medlemmer, som anvendes i dette speciale. Men inden vi slutter den historiske gennemgang, vil vi undersøge Gleerups argumentation for, at placere nogle af de væsentligste videnskabsteoretiske retninger i relation til de tre faser som Otto Scharmer, mener at have identificeret indenfor diskussionen om knowledge management. Selvom det både er videndeling og videnledelse, der er dette afsnits omdrejningspunkt, er det nært beslægtede begreber i en epistemologisk forståelse. Det er derfor interessant at undersøge disse tre faser, for på den måde endeligt at indkredse vores opfattelse af videndeling og videnledelse i et videnskabsteoretisk perspektiv.

Gleerup påpeger, at de tre faser ikke afløser hinanden, men supplerer hinanden, og derfor er de alle lige aktuelle. I den første fase indenfor knowledge management, der rent tidsmæssigt er placeret fra 1960'erne og frem, er der fokus på eksplicit viden, dvs. traditionel faglig viden fra bøger og artikler. Dermed er viden noget, der kan hentes frem uafhængigt af tid og rum. Siden Anden Verdenskrig er den videnskabelige vidensproduktion vokset kraftigt, hvilket er en væsentlig baggrund for øget akademisering af blandt andet de mellemlange videregående uddannelser (Gleerup 2004: 84). Det er indenfor dette felt, at Gleerup placerer de tre store klassiske videnskabsteorier: positivisme, hermeneutik og kritisk teori.

Under den anden fase inden for knowledge management kom der fokus på viden som proces, hvad Gleerup også benævner tavs viden eller kundskaber i brug. Konsekvensen af det blev en interesse for de videns- og læringsformer, der karakteriserer professions- og organisationskulturen. Det ses fx igennem Donald Schöns begreb om den reflekterende praktiker og Edgar Scheins påpegning af organisationskulturens grundlæggende antagelser. Det er også i denne fase, at Lave og Wenger udvider det klassiske syn på skolastisk viden med et syn på læring som deltagelse i praksis i forskellige lærende fællesskaber (Gleerup 2004:85). I denne fase betegnes viden altså ikke som generaliseret viden af det derude, som tilegnes i en ren kognitiv proces, men snarere som viden indlejret i personer, hvor man gennem øvelse i praksis og bundet til en bestemt kontekst lærer gennem deltagelse i et fællesskab. Det er indenfor denne fase, at vores videnskabsteoretiske syn på viden hører til, og det er med disse betegnelser og syn på viden og læring, at vi definerer vores antagelse om, at den viden der er brug for i en PAL- proces allerede eksisterer og gennem processen udvikles ny viden, i form af projektresultater og personlige kompetencer, faciliteret gennem deltagelse i en PAL-gruppe.

Gleerup påpeger, at et sådant syn på læring gennem deltagelse ikke er fremmed hverken for den hermeneutiske eller kritiske teoris videnssyn, men at der i denne fase udvikler sig forskellige former for konstruktivisme som fx systemteori, diskurstheori og konstruktionisme. De bindinger der normalt følges med en videnskabsteori fx de ontologiske, dvs. beskrivelsen af virkeligheden, forlades og erstattes af epistemologiske refleksioner over hvorledes vi erkender virkeligheden. Erkendelse betragtes altså som konstruktioner af virkeligheden, hvor kommunikationen bliver central, idet viden konstrueres i en fælles proces gennem sproget.

Den tredje og sidste af Scharmers faser for knowledge management som Gleerup sætter i relation til videnskabsteoriene er et ændret fokus fra knowledge management, altså *videnstyring*, til *knowledge enabling*, hvilket betyder muliggørelse af ny viden (Von Krogh et al i Gleerup 2004: 85). Det vil sige et syn på viden som hørende til tilrettelæggelsen af vilkårene for, at radikal ny eller innovativ viden kan opstå. Interessen flyttes fra de sammenhænge som organisationer og uddannelsesinstitutioner konstruerer deres virkelighed i, til de nye virkeligheder, der kan opstå eller emergere ved de forskellige kulturers samspil (ibid.) Videnskabsteoretisk sker der et skift fra konstruktivisme til forskellige mere eller mindre udviklede udgaver af emergenteori (Scharmer i Gleerup 2004:86) Emergensbegrebet peger således på, at det nye der opstår af forskellige kulturers samvirke, er af en anderledes karakter end det, de hver især bragte med sig.

Christensen og Buhk laver en lignende opdeling af viden og påpeger, at når viden sættes på dagsordenen, sker det ofte ud fra to forskellige epistemologiske grundtan-

tagelser. Den ene betegner de som den artefaktorierede, der fokuserer på, hvordan teknologi kan tages i brug til at kodificere viden. Det antages, at "det derude" og det der foregår, er noget, der kan beskrives som data, som man som organisation er i stand til at opsamle og lagre. Den artefaktorierede synsvinkel minder om Scharmers første fase, hvor viden opfattes som noget, der kan kodificeres og hentes frem uafhængigt af tid og rum.

Den anden betegner de, som den procesorienterede. De refererer til Nonaka & Takeuchi, hvor viden opfattes som en dynamisk menneskelig proces, hvor man søger at retfærdiggøre personlig overbevisning til "sandhed". Pointen er her, at der fokuseres på processen, hvor viden skabes, frem for det produkt i form af et dokument der bliver til på grund af processen. Dette syn på viden er indeholdt i Scharmers anden og tredje fase, som det er forklaret nedenunder. Den procesorienterede epistemologi skal opfattes som et supplement til den artefaktorierede epistemologi.

Man kan se Nonakas og Takeuchis videnspiral fra bogen "The knowledge creating company" (1995), som udgør en stor del af dette afsnit teoretiske fundament, i den anden af Scharmers faser, idet de også pointerer at den nødvendige viden for ny videnskabelse allerede eksisterer i organisationen i form af tavs viden. Men Nonaka og Takeuchi indskriver også deres opfattelse af videnskabelse i den tredje af Scharmers faser, idet de ser videnskabelse som en proces der faciliteres, i det de kalder muliggørende kontekster, hvor individuel tavs viden i en emergerende proces udvikles til ny organisatorisk og individuel viden gennem en flerfaset spiralbevægelse.

Vi har nu undersøgt den historiske udviklings betydning for viden og videnskabsteori og ekspliciteret det syn på viden, der opstår i et videndeling- og videnledelsesperspektiv, og er dermed parate til endeligt at begrebsafklare vores anvendelse af ordet viden.

#### 7.4 VIDEN OG KOMPETENCER

Vores videnskabsteoretiske valg af teoretikere har selvklart en konsekvens for vores opfattelse af viden og erkendelse. Vi bruger Luhmanns epistemologiske konstruktivisme til at forstå erkendelsesprocessen i PAL. I et erkendelsesmæssigt perspektiv forstås viden, som den øgning af indre kompleksitet, som et system opnår igennem de operationer, som det anvender til reduktion af omverdenskompleksitet. Viden kan dermed siges at være aktivering af en forskel. Det leder os til begrebet om kontingens, der indbefatter, at viden bygger på forskelle og kunne dermed altid

være noget andet, dvs. at optage viden er at være på gyngende grund. (Rasmussen 2004: 251).

Viden og kompetence er tæt knyttede begreber, idet ny viden ikke nødvendigvis udvikler nye kompetencer. I dette speciale opfattes kompetence ikke blot som en kvalifikation forstået som en persons færdigheder. En kvalifikation kan være hvad som helst, så længe det øger en persons viden og kunnen (Holt Larsen 2002:3). Viden skal kunne omsættes til handling; hvilket fører os over i kompetencebegrebet, idet at besidde en kompetence ikke er begrænset til at have en viden om noget. Det indbefatter også en evne til at omsætte denne viden til handling. Schön og Dreyfuss og Dreyfuss beskriver viden som en særlig kvalitet, der knytter sig til og er indlejret i den kompetente handling, men uden nødvendigvis at kunne ekspliciteres sprogligt, og derfor betegnes som en tavs viden (Wahlgren et al: 102 & 120). Vi forstår tillige kompetence som et situeret begreb, der er afhængigt af, hvad et arbejds- eller praksisfællesskab anerkender som kompetence. Her kommer krav om anvendelse i form af de krav, der stilles til personen fra omverdenen. Vi anskuer derimod viden som en dynamisk tilegnelses- og skabelsesproces ud fra kompetencebegrebets logik (Dauer: 150); nemlig at kompetence handler om samspillet mellem medarbejdernes faglige, sociale og personlige kvalifikationer på den ene side og arbejdsituationens krav på den anden.

I dette afsnit vil vi se på, hvordan videndelingen, der fører til kompetenceudvikling, foregår i MWOW. Først må vi undersøge, hvordan viden sættes i spil, for bagefter at undersøge om det gjorde sig gældende i MWoW, og hvilken konsekvens det har for teoridannelsen bag PAL-modellen.

Hvordan udvikler organisationen medarbejderkompetencerne? Et vigtigt syn herpå er formuleret af Ikujiro Nonaka og Hirotaka Takeuchi i deres bog "The knowledge creating company (1995). Deres antagelse er, at viden er den eneste sikre kilde til konkurrencemæssige fordele for organisationer i en økonomi, hvor alting er usikkert. Derfor afhænger organisationens overlevelse af mulighederne for intern videndeling og dermed en fortsat forøgelse af medarbejdernes kompetence.

Først vil vi gennemgå teorien bag vidensspiralen samt nogle af de grundlæggende antagelser for videndeling som Nonaka og Takeuchi peger på. Umiddelbart efter omsættes teorien i en analyse af videndelingens karakter i MWoW for at undersøge, hvordan viden bliver skabt og delt, og hvilken betydning det har for teoridannelsen bag PAL-modellen.



## 7.5 VIDENDELING

I vores antagelser om viden, der er dannet på baggrund af teoretisk og empirisk analyse af AL og BDAL og opsamlet i vores egen teoridannelse om PAL, påpeger vi, at grundlæggende er den nødvendige viden allerede tilstede i organisationen og er baseret på deltageres erfaringer og den særlige viden, man som ekspert kan have på et felt. Grundtænkningen i PAL er, at erfaringsbaseret viden og viden bundet til eksperter, er hovedingrediensen i læreprocessen, som grundlag for at dele og udvikle ny organisatorisk viden og samtidigt hermed de kompetencer, der er nødvendige for at bringe projektresultaterne ind i organisationen.

Vi bruger Nonaka og Takeuchi, da vi deler deres opfattelse af viden. De mener, at ledelsen må gøre op med et syn på viden, som *"acquired, taught, and trained through manuals, books or lectures"* og at den viden, der eksisterer i organisationen, er tilstrækkelig til at skabe ny viden (Nonaka et al: 11). Ligesom Revans pointerer de, at viden blot skal omfortolkes og omorganiseres. Ledelsens altovervejende rolle bliver derfor, at skabe betingelser for, at viden kan udvikles, deles, forankres og anvendes og *ikke* at prøve at kontrollere eller styre viden. Det afhænger af konteksten eller af muliggørende kontekster, som Nonaka og Takeuchi betegner som *"Ba"* (Buhk et al:143 ). Det er steder eller rum – abstrakt forstået, hvor videnskabelsen eller videnomskabelsen i særlig grad understøttes. Som en sådan *"Ba"*, kan man betragte hele setuppet for MWoW, hvor lederudvikling og strategiudvikling bliver søgt udviklet i en og samme bevægelse ved at flytte deltagerne væk fra deres dagligdag og sætte dem sammen med ligestillede deltagere fra organisationen, der har de samme mål. Ledelsens rolle omkring videndeling undersøges afslutningsvis i afsnittet om videnledelse.

Nonaka og Takeuchi intention med bogen *"The knowledge creating company"* (1995) var at finde baggrunden for, hvorfor japanske firmaer var mere succesfulde end vestlige. Det pointeres, at en del af succesen skyldes deres evne til at skabe organisatorisk viden. Skabelse af organisatorisk viden defineres som organisationens evne til at skabe ny viden, udbrede den til hele organisationen og indarbejde den i produkter, services og systemer (Nonaka & Takeuchi 1995:3).

Det at skelne mellem eksplicit og tavs viden, er kimen til forståelsen af forskellen mellem den vestlige og den japanske tilgang, idet man i vesten lægger vægt på den eksplicitte viden, hvor imod japanerne vægter den viden, der er skjult eller tavs. Deres centrale påstand favoriserer den japanske tilgang, hvor man ophæver dikotomien mellem tavs og eksplicit viden, og de understreger at:

*"In our view, tacit knowledge and explicit knowledge, for example, are not opposing ends of a dichotomy, but mutually complementary entities" (Ibid: 236).*

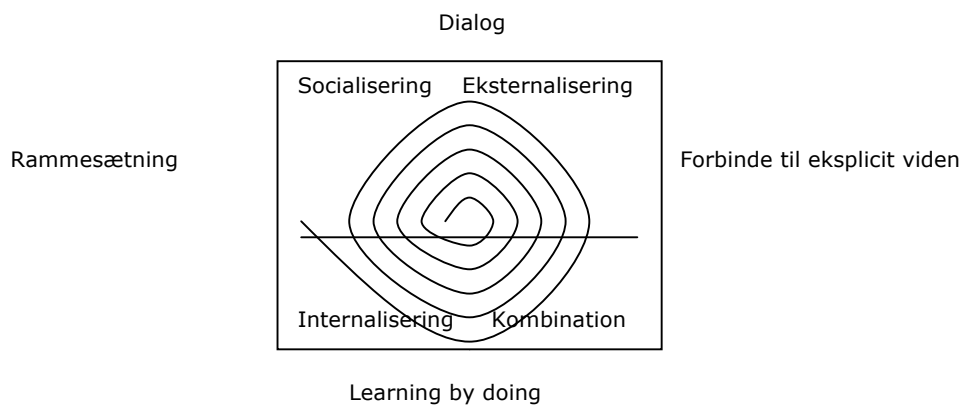
På den måde pointerer de, at viden skabes i og udvikles gennem social interaktion mellem tavs og eksplicit viden. Nonaka og Takeuchi pointerer således, at videnskabelse handler om at få gjort tavs viden eksplicit gennem et dynamisk sammenspil mellem de to former, der sætter vidensspiralen i gang i organisationen og skaber viden og dermed en forøgelse af medarbejdernes kompetencer. Efter denne forståelse arbejder viden altså via sin egen interaktion blandt medarbejderne i organisationen.

Nonaka og Takeuchi var inspirerede af Polanyi, som var den første til påpege, at der eksisterede en form for viden, der var tavs eller skjult (Siggaard Jensen: 37). Han mente, at *"we can know more, than we can tell"* (Polanyi 1966: 4). Nonaka pointerer at, problemet med den tavse viden er, at den ikke særligt let i talesættes. Det samme peger Polanyi på, der introducerer begrebet tavs viden for at understrege, at det vi ser, erkender og gør altid indebærer en vis form for viden, vi ikke kan redegøre for. Det mest kendte eksempel er nok, hvor svært, om end umuligt, det er at redegøre for, hvordan man cykler (Polanyi 1966: 17). Dermed følger, at viden altid er tavs eller rodfæstet i tavs viden.

Denne forståelse overfører Nonaka og Takeuchi til følgende model, der forklarer, hvordan viden hele tiden skifter form fra tavs til tavs viden, fra tavs til eksplicit viden, fra eksplicit til eksplicit viden, fra eksplicit viden til tavs viden. Således skal formskiftet forstås som en dynamisk spiral, hvor samspillet og dialogen mellem individet og omverdenen afgør, hvordan ny viden skabes. At det er den tavse viden i MWOw, der sættes i bevægelse vidner følgende citat fra facilitator om:

*I don` t think all they achieve on the programme is not only knowledge. It`s a way of drawing their existing experience and knowledge and better leveraging it, utilizing it... with fresh eyes realizing what they have already got (Facilitator: 35.39)*

Den allerede eksisterende viden, som er vores begreb eller den tavse viden, som er Nonaka og Takeuchis begreb, sættes i spil gennem den forståelse, som deres videnspiral repræsenterer.



Figur 21: Vidensspiralen (Nonaka og Takeuchi: 71)

I vores optik opstår det interessante, når viden skifter form, idet det er her, læring opstår.

Udover selve modellen for hvordan viden skabes og deles, har Nonaka og Takeuchi en række antagelser, der karakteriserer videnskabelsen, og dermed viser, hvordan tavs viden bliver eksplicit. Disse antagelser skaber tilsammen, det der kaldes en "muliggørende kontekst" (Nonaka et al: 73), ud fra en forståelse af, at det er organisationens rolle, i den organisatoriske videnskabelsesproces, at skabe den muliggørende kontekst. Vi har medtaget antagelserne her, da de i analysen kan understøtte undersøgelsen af videnskabelsen i MWoW.

En af antagelserne, som Nonaka og Takeuchi argumenterer for, er at japanerne er bedre til at udnytte og skabe ny organisatorisk viden, og det skyldes lederne evne til at formulere deres ønsker og intentioner i metaforiske og nærmest poetiske vendinger (Nonaka et al 1995: 18). Det betyder ifølge Nonaka, at organisationens medlemmer nemmere og nærmest intuitivt forstår, hvad ledelsen ønsker. Pointen er, at ikke alverdens analyser og generaliseringer er i stand til at skabe det samme. Desuden fremhæves det, at metaforen gerne må have en indbygget modsætning, hvilket inddrager organisationens medlemmer til at arbejde videre med den strategiske intention i de projekter, der skal føre til realiseringen af den (ibid.) Det medfører en opmærksomhed på den mere uformelle viden, som subjektiv indsigt, intuition og fornemmelser, som er opfanget via metaforer, billeder eller erfaringer (Nonaka et al: 11).

Herudover skaber følgende antagelser de muliggørende kontekster for videndeling i organisationen:

**Intention:** Vidensspiralen aktiveres af organisationens mål eller organisationens stræben efter det, den gerne vil opnå. Det vigtige er formuleringen af visionen eller de strategiske intentioner, der på den ene side giver plads til fortolkning og på den

anden side er så tydelig, at den kan bruges til at vurdere relevansen af den skabte viden.

**Autonomi:** Autonomi her forstået som - ikke at være afhængig af andre i bestemte anliggender – alle medlemmerne i organisationen bør have lov til at handle så autonomt, som omstændighederne tillader. På denne måde forøges motivationen og mulighederne for uventede idéer og muligheder – altså innovation.

**Fluktuation og kreativt kaos:** Effekten er at stimulere interaktionen mellem organisationen og de eksterne omgivelser. Fluktuation indebærer en åben indstilling overfor omgivelsernes signaler. Når der indføres "ubestemthed" eller "flertydighed" i processen, betyder det for medlemmer nedbrydning af rutiner og vaner og samtidig en mulighed for at genoverveje de grundlæggende antagelser. Der fokuseres på en meningsdannende dialog – en forudsætning for, at der kommer noget godt ud af kreativt kaos, er at der skal være tid og mulighed for at reflektere over deres handlinger.

**Redundans:** Redundans betyder i denne sammenhæng eksistensen af information ud over det umiddelbare behov i organisationen. Det at dele "ekstra" information forøger mulighederne for at dele tavs viden, og dermed fremme videnskabelsesprocessen.

**Den fornødne mangfoldighed:** En organisations interne organisering skal afspejle den samme variation, som den variation man skal håndtere i forhold til omgivelserne. Organisationens medlemmer bliver bedre til at håndtere omgivelsernes uforudsigelighed, hvis de besidder den fornødne mangfoldighed. Den fornødne mangfoldighed understøttes ved at kombinere information anderledes, hurtigere, mere fleksibelt og ved at give lige adgang til informationer overalt i organisationen. Adgangen til information bliver således den kritiske faktor.

Vi har nu det fornødne teoretiske fundament for at kunne lave en analyse af, hvordan videndelingen som den foregik i MWoW, kan undersøges gennem Nonaka og Takeuchis teoridannelse. Det gør vi ved først at nævne de relevante karakteristika for videnskabelse, sådan som Nonaka og Takeuchi ser de fire faser i vidensspiralen. Herefter vil vi analysere, hvorvidt disse karakteristika kan understøtte undersøgelsen af videndelingen i MWoW, for herefter at eksplicitere resultatet af analysen i en opsamling af hvordan, og hvilken betydning det har for at kunne opfatte PAL-modellen som en model for videndeling.

## 7.6 VIDENDELING I MWoW OG KONSEKVENSER FOR PAL-MODELLEN

Det vil sige, at der er tale om et teoretisk dobbeltblik, idet analysen på en og samme tid undersøger videndeling som element i MWoW og i PAL-modellen.

Fra analysen af hvordan Mærsk i MWoW anvender den teoridannelse, Pal bygger på, har vi medtaget flere temaer. Først og fremmest er temaet om viden, der betragtes som erfaringer og ekspertviden, der er nødvendig for udvikling af projektet. Dette tema bliver i dette afsnit genstand for en undersøgelse af viden som faktor i videndeling. Derudover vil de øvrige elementer fra PAL-modellen sættes i relation til vidensspiralen, da det er hele processen i PAL, der skal undersøges i forhold til at se videndelingens faser.

### 7.6.1 SOCIALISERING

**I Socialiseringsfasen** deles den tavse viden, betragtet som erfaringer, gennem konfrontation og interaktion. Nonaka et al peger på, at det ikke er let at dele den tavse viden, men at det er et uundgåeligt krav i denne første fase, da det netop er den tavse viden, der er fundamentet for den nye viden, der ønskes. Grunden til, at det ikke er let at dele den tavse viden, er fordi den er bundet til erfaringer og ikke let omsættelig i ord (Nonaka et al: 85). Ofte foregår denne fase, hvor tavs viden bevæger sig fra en medarbejder til en anden, ikke gennem sproget men gennem imitation. Fundamentet for at bevægelsen af tavs viden fra en medarbejder til en anden skabes er, at de har de samme erfaringer i en eller anden form, som grundlag for at kunne sætte sig ind i den andens tankegang eller handlinger (Nonaka et al: 63). Nonaka bruger et eksempel til at illustrere processen, når den ikke foregår gennem imitation, og beretter om Honda, hvor medarbejderne tog væk fra deres arbejdsplads i "brainstorming camps", hvor medarbejderne, under uformelle former, arbejdede med svære problemstillinger. Sådant en camp er et sted, hvor erfaringer kan deles og er særligt effektivt til at dele den tavse viden og skabe nye perspektiver (Nonaka et al: 63). I den fase afstemmes forventninger og hovedformålet er at opnå fælles forståelse, så alle arbejder i samme retning og mod det samme resultat.

**I MWoW** påbegyndes denne socialiseringsfase, i og med at deltagerne bliver bragt sammen på IMD, hvor de under modloverskrifterne fx "Create values for customers" peger på, hvad deres projekter skal være. De tager udgangspunkt i, hvad der i deres daglige arbejde udfordrer dem og dermed, hvad de gerne vil udvikle. De har masser af de samme erfaringer, da de alle er rig managere og dermed er forudsætningen for, at de kan dele den tavse viden til stede. Ved at indkredse deres projekter gennem at udfylde MoU-dokumentet (bilag 1) sætter de ord på deres tavse viden først i en skriftlig proces, som siden bliver grundlag for dialog og dermed sproglig. På den måde blev tavs viden sat i bevægelse og delt af deltagerne. I MoU-dokumentet skal de også opstille, hvem i teamet, de forventer, påtager sig hvilke roller, og dokumentet bliver udfyldt i fællesskab i gruppen. På den måde bliver det

et dokument, der sikrer den fælles forståelse og retning efter fælles mål, som Nonaka et al. peger på med deres begreb intention, altså at vidensspiralen bliver aktiveret gennem fastsættelsen af fælles mål.

Nonaka pointerer, at der er behov for en "field", hvor deltagerne sammen gennem interaktion og ansigt til ansigt dialoger kan dele den viden med hinanden. Den typiske "field" kunne være et selvstyrende team, og i MWow er det deltagernes asset team, hvor deltagerne har forskellig baggrund i uddannelse. Det sidste aspekt peger Nonaka et al. også på som væsentligt, da det er baggrunden for at et bredt erfaringsgrundlag med en variation og redundans i information skal sikre bedst mulig videndeling. Sammen omsætter de deres tavse viden til projekter og deler dermed fortolkningen af de strategiske intentioner med projektet. Denne fase kunne meget betegnende benævnes "learning by sharing". På den måde omsættes den organisatoriske strategi til konkrete projektmål, som deltagerne finder meningsgivende. Det er altså i socialiseringsfasen at ledelsens tavse viden indeholdt i de overordnede strategiske mål, bliver omsat til tavs viden for medarbejderne i en samtidig top-down og bottom-up bevægelse.

**I PAL-modellen**, som er den foreløbige PAL- model vol. II, indgår Socialiseringsfasen fra vidensspiralen på samme måde under elementet "Handling", hvor vi konkluderer, at omdrejningspunktet er at koble de individuelle projekter ind i de overordnede projekter, der tager udgangspunkt i real life – real time forretningsudfordringer. Gennem socialiseringsfasen bliver dette altså muligt. Vi ekspliciterer yderligere i PAL-modellen, gennem analysen af aktioner (afsnit 4.5) i MWow, at deltagerne skal have direkte indflydelse på projektets indhold, for at det forbliver meningsgivende for individ såvel som organisation. Denne meningsskabelsesproces har gode kår i denne fase og vi har grund til at tro, at deltagerne i et PAL-forløb kan opfatte deres projekter som meningsfulde gennem deling af tavs viden, idet deres forestillinger, erfaringer og mentale modeller bliver reorienteret gennem dialogen med de andre deltagere og skaber et nyt fælles fundament, der angiver retning og skaber mening.

### 7.6.2 EKSTERNALISERING

**I Eksternaliseringsfasen** hvor den tavse viden forsøges ekspliciteret. Den tavse viden gøres eksplicit ved, at den bliver synlig, forstået på den måde, at medarbejderne selv er i stand til at udtrykke den. I det øjeblik er det muligt at dele den med andre, og dermed kommer den til at danne grundlag for ny viden. Nonaka et al. peger på dialogen som central. Det er vigtigt med feed back mellem deltagerne i en atmosfære af gensidig respekt. På den måde sættes der lys på samarbejdsrelatio-

nerne, som væsentlige for videnskabelsen. Eksternaliseringsfasen og dermed omsættelse af tavs viden til eksplicit ses i **MWoW** med tilstedeværelsen af Q`et eller Spørgsmålene, som vi har omdøbt elementet til i vores foreløbige PAL vol. II. Denne bevægelse af viden sker i nogen grad om aftenen, når deltagerne arbejder med deres projekter. Når vi skriver, at det kun sker i nogen grad, skyldes det vores påvisning af i konklusionen af Q`et i analysen, at deltagerne i deres teamsamarbejde ikke stillede hinanden spørgsmål (jf. Questioning Insight, 4.3.4), men at tilstedeværelsen af en facilitator fra IMD sikrede, at refleksionen blev sat i gang gennem spørgsmål. Vi påviste også, at den fornødne gensidige respekt for hinanden i teamet kun var under opbygning, da teamsamarbejdet kun lige var påbegyndt.

**I PAL-modellen** i vores analyse af spørgsmålenes tilstedeværelse i MWoW, konkluderede vi, at *Inquirybegrebet* eller spørgsmålene kan således opfattes som broen mellem individuel og kollektiv læring, idet deltagerne i undersøgelsen bidrager til projektet og den enkelte kobler sig i forhold til at bidrage, men også gennem undersøgelse og refleksion at opnå nye erkendelser. Det samme ligger i opfattelsen bag eksternaliseringen, hvor den tavse individuelle viden gøres eksplicit og deles af organisationens medlemmer. Nonaka et al. peger på, at det er refleksionen, der faciliterer den kollektive videnskabelse gennem dialogen, der skaber nye koncepter, modeller og hypoteser (Nonaka et al: 64). Denne del af videnskabelsen ses oftest i processen med skabelsen af konceptet - eller i PAL-modellen udvikling af projektet - og sættes i gang af dialogen eller kollektiv refleksion. Forskelle i opfattelser, forestillinger og mentale modeller skaber et gap mellem forestilling og udtryk, hvilket faciliterer refleksion og interaktion mellem deltagerne. Disse forskelle opsamler Nonaka et al. i begrebet om den fornødne mangfoldighed (Nonaka et al: 64). Det er den samme forudsætning vi peger på i den læringsteoretiske pointe bag PAL, at diversitet fremmer læring, hvor kommunikationen i PAL-gruppen er præget af mange perspektiver, der gør det muligt for den enkelte at koble sig på kommunikationen gennem iagttagelse af en forskel. Når kommunikationen er karakteriseret af mange perspektiver, er den kendetegnet af redundans og variation, der sandsynliggør, at alle dermed har mulighed for at se præcis den forskel, der gør en forskel, der medfører ny viden for det enkelte system.

Begrebet om fluktuation og kreativt kaos indkredser yderligere hvad der sker i eksternaliseringsfasen, da der i den fase skabes mulighed for en mere åben indstilling overfor omgivelsernes signaler. Man får som deltager øjnene op for de andre deltagers perspektiver, hvilket er grundlaget for nedbrydning af rutiner og vaner og dermed for at genoverveje de grundlæggende antagelser. Det sker i den meningskabende dialog, der kendetegner denne proces, hvor refleksionen dermed har mu-



lighed for at facilitere den double loop læring, der kan skabe et gennembrud i deltagernes kompetenceudvikling.

Det vil sige, at den tavse viden gøres eksplicit gennem eksternaliseringsfasen, hvor deltagerne gennem spørgsmål og undersøgelse, der skaber refleksion, udvikler ny eksplicit viden.

### 7.6.3 KOMBINERING

**I Kombineringsfasen** påpeger Nonaka et al. at den eksplicite viden bliver til ny eksplicit viden gennem kommunikationen, hvor flere deler den samme viden, som er opbygget under Eksternalisering. Ved kombineringsfasen systematiseres koncepterne i et videnssystem. Dvs. i denne fase kombineres forskellige former for eksplicit viden fx gennem møder, dokumenter, telefonsamtaler, virtuelle processer og andre medier. Der forekommer en rekonfiguration af eksisterende information gennem at sortere, tilføje, kombinere og kategorisere eksplicit viden. Nonaka pointerer, at den fase er *"triggered by networking"*, og at ny viden sammen med den allerede eksisterende fra andre dele af organisationen udkrystalliserer sig i nye produkter, service eller ledelsessystemer (Nonaka et al: 71). Denne form for videnskabelse ligner den fra traditionel undervisning og uddannelse. I organisationssammenhæng sker den kombineringsfasen oftest, når mellemledere omsætter og operationaliserer organisationens vision, eller forretnings og produktkoncepter (Nonaka et al:68).

**I MWoW** er det præcis, hvad der sker, når deltagerne omsætter Mærskes strategi til egne BDAL- projekter og udvikler den gennem deres teamsamarbejde. I den kombineringsfase omsættes strategien til handling via projekterne, der kan ses som en videndelingsproces, der kan sammenlignes med kombineringsfasen. Her udvikles deltagernes forståelse af den organisatoriske vision i en omsættelse af visionen i operationelle handlinger i projektet. MoU- dokumentet (bilag 1) skabte et fælles grundlag for projektet og spørgsmålene fra facilitator satte den tavse viden i bevægelse, og det er i kombineringsfasen, at konceptet tager form.

Det er et krav til projekterne, at de tager udgangspunkt i modulindholdet. Et eksempel er den virtuelle videndelingsplatform på modulet "Align people for performance", som en gruppe valgte at udvikle som deres BDAL-projekt. Det var gået op for gruppen, hvor lidt de delte informationer, og derfor blev de enige om at lave en fælles platform (Facilitator:12.33).

I MWOW arbejdede man med at omsætte de strategiske udfordringer i metaforiske termer. Overskriften på modulet på IMD "Create value for costumers" og "Execute relentlessly" rummer delvist disse elementer. Ledelsen har formuleret de strategiske intentioner i et metaforisk sprogbrug. Man kan diskutere om det er poetisk og modsætningsfyldt. Nonaka et al. peger også på arbejdet med sproglige metaforer,

som en distinktiv metode for perception for deltagere, der har forskellig baggrund og kontekst til at forstå noget intuitivt gennem brug af de forestillingsevner og symboler, der rummes af brug af metaforer og analogier. Metaforerne skaber muligheden for, at deltagerne begynder at formulere og sammensætte den viden med andre, de har om emnet, dog uden endnu at være helt klar til at udtrykke det. (ibid: 12). Dette betyder en tidlig involvering af deltagerne, der skaber ejerskab til processen.

Som Nonaka og Takeuchi pointerer så vil disse metaforer udtrykt i de strategiske intentioner udtrykke den tavse viden i organisationen, som gennem formuleringen og arbejdet med realiseringen af den strategiske intention gøres eksplicit via deltageres arbejde med at omsætte dem til projekter.

Et andet eksempel på at eksplicit viden blev delt i teamet og antagelsen om fluktuation, der indebærer en åben indstilling overfor omgivelsernes signaler, indgik i videndelingen, blev tydelig for deltagerne under modulet "Create value for customers". Her blev kommunikationen omkring tilføjelse af kundens perspektiv en øjenåbner for deltageren og dermed udvidede han sit syn på, hvordan kommunikationen med kunden fremover skulle tilrettelægges (Rig Manager: 06.10).

**I PAL-modellen** er der ikke ét enkeltstående element, der understøtter denne videndelingsproces som den ses i Kombineringsfasen. Men arbejdet med BDAL-projekterne kunne sammenlignes med denne fase, hvor viden skabes i PAL-gruppen i en vekselvirkning mellem handling og refleksion og den nødvendige viden og dermed de nødvendige kompetencer udvikles. Arbejdet i PAL-gruppen er således også kendetegnet af at kommunikation i gruppen er baseret på en udveksling af viden gennem dokumenter, møder og virtuelle processer. Vi pegede i vores konklusion af analysen af aktionernes betydning i MWoW på, at udvide med KPIs for både projekt og proces i MoU-dokumentet (bilag 1) for fortsat at sikre eksperimenteren og anvendelse af læringen i projekterne. Dvs. at definere konkrete handleplaner for, hvordan den enkelte deltager tænker at beskæftige sig med projektet i hverdagen. På den måde kan man sikre, at der er momentum for deltagerne i denne fase, der ellers kan opleves svær, da man er alene tilbage på jobbet

Denne fase er kendetegnet af det, som Nonaka kalder autonomi, der bygger på en antagelse om, at viden bedst skabes, hvis deltagerne har den fornødne autonomi til at søge oplysninger og eksperimentere sig frem til nye resultater. I en PAL-proces er der ingen der på forhånd ved, hvad der kommer ud af arbejdet med PAL-projekterne. Det er sådan, at viden af innovativ karakter skabes, og det er det, kendetegner denne kombineringsfase i PAL-modellen. Når ikke videnskabelse lader sig styre bliver formulering af de strategiske intentioner og deltageres egne udpegelser om kompetenceudvikling i lyset af den formulerede strategiske intention ret-

ningsgiver for videnskabelsesprocessen. Det er også det som Nonaka et al. peger på gennem deres begreb om intention. Willert ekspliciterer i bogen Action Learning Consulting (2010) at de landkort, eller her de strategiske intentioner, som fx en konsulent stiller op, i sig selv bliver landskabsformende, eller som Willertudtrykker det, hvis man kan skabe fælles fremadrettet opmærksomhedsfokus hos en bestemt organisatorisk aktørgruppe øges, alt andet lige, sandsynligheden for, at den ønskede tilstand optræder (Søholm & Willert 2010: 105). Det samme belæg kan findes i den omfattende litteratur for Appreciative Inquiry, der viser heliotropens betydning som en målsætning, der bliver retningsgivende for fællesskabet og sandsynliggør opfyldelsen af målet.

#### 7.6.4 INTERNALISERING

**I Internaliseringsfasen**, hvor den eksplicite viden bliver til tavs viden, via indarbejdelse af viden i medarbejdernes arbejdsrutiner og praksis. Her lagres eksplicit viden i samme proces som i learning by doing. Når erfaringerne fra de tre faser er internaliseret ind i medarbejdernes tavse viden, i form af delte mentale modeller eller teknisk "know how", bliver de værdifulde assets for organisationen (Nonaka et al: 69). Nonaka og Takeuchi opfatter viden, som "justified true belief" eller på dansk - sand overbevisning - og derfor må man, ifølge dem, have den nye viden gjort til sand overbevisning i den fase, for at det har en organisatorisk effekt. De peger på, at individerne selv har skabt sig en overbevisning igennem hele processen, men organisationen, og dermed menes ledelsen, må sørge for at den "justification" forekommer på en mere eksplicit måde for at sikre, at den organisatoriske intention stadig er intakt og konstatere om de nye produkter mm. svarer til de behov, som samfundet og kunderne eftersøger (Nonaka et al:86). Ledelsen har som opgave at formulere nogle kriterier i form af intentionerne, som de er udtrykt i organisationens strategi.

For at den organisatoriske videndeling fortsat kan ske, må den tavse viden akkumuleret i organisationens medlemmer igen sættes i spil gennem socialisering med andre organisationsmedlemmer, hermed en ny videnspiral sat igang.

**I MWow** er det sponsors opgave at implementere projekterne og i konklusionen af analysen om aktioner (afsnit 4.5) og implementering (afsnit 4.7) blev det understreget, at sponsors opgave sammen med deltagerne og ledelsen at sikre, at det skal være real life/ real time projekter. Det betyder, at deltagerne bliver mere motiverede, føler ejerskab og dermed sikrer anvendeligheden af projektresultaterne. Et konkret eksempel på at dele af et projekt allerede er anvendeligt i deltagerens arbejdsliv har vi fra interviewet med en rig manager (bilag 15), der viser, at den nye viden fra arbejdet med kommunikationsprojektet allerede er en del af delta-

gernes praksis. Således fortæller en af rig managerne, at han efter at have deltaget på modulet "Create value for customers" og være tilbage i sit daglige arbejde nu, er meget optaget af kommunikationen med kunden, idet han har fået øje på, at det er vigtigt gennem kommunikation med kunden at forene ønsket for produktet (Rig manager 15.51). I Nonaka og Takeuchis termonologi ville det betyde, at deltageren oplever den nye viden som en "justified belief". Der er sket en transferproces af det lærte eller af den nye viden, karakteriseret af fjernttransfer, som betyder at den nye viden kan anvendes i en anden kontekst end i den kontekst, hvor det er lært og er dermed blevet en ny personlig kompetence.

Vi konkluderede også i analysen af Implementering i MWow, at udviklingen af deltagernes kompetenceudvikling skulle ses som en fortsættelse af deres individuelle kompetenceniveau.

Der er opsat mål af deltagerne for projekterne i form af KPIs (bilag 2) og på den måde søges det i MWow at opstille kriterier for projekterne. Ledelsen, der allerede er med til at udfylde MOU-dokumentet, har dermed været med til at opstille intentionerne for projekterne på et mere operationelt niveau, hvilket yderligere sikrer, at projekterne lever op til de strategiske intentioner. Hermed har de fundamentet til efterfølgende, på den eksplicitte måde som Nonaka et al. anbefaler, at kunne konstatere om den nye viden i form af resultaterne fra projekterne stadig holder i forhold til kundernes behov og den oprindelige intention.

**I Pal-modellen** afspejles denne tænkning som ovenfor nævnt i Implementerings-elementet, hvor vi konkluderer i vores analyse af Implementering og Sponsor i MWow, at målene for projekterne skal sættes op i et samarbejde mellem deltagerne, sponsor og ledelsen for at sikre medindflydelse, medejerskab og relevans. På den måde styrkes arbejdet med at sikre, at arbejdet med projekterne rent faktisk udmøntes i den rette kompetenceudvikling med strategisk effekt for organisationen. Vi påviste også i vores konklusion, at Sponsor som person, ikke er nok til at sikre implementeringen af den nye viden, men at hans rolle må udvides til også at indbefatte nærmeste leder, der sikrer motivation via mulighed for ejerskab, self-efficacy og kunne se jobnytte (job utility). Sponsoren yder økonomisk støtte og bliver driver for performance og profilering. Disse elementer skal opsamles og sikres udført gennem tilstedeværelsen af et MoU-dokument og en transferplan, der på den måde understøtter internalisering af den nye viden i organisationen. Nonaka et al. påpeger, at deltagerne selv har skabt sig en overbevisning om, at den nye viden er anvendelig gennem hele processen, hvilket ligger i tråd med vores intention om vigtigheden af, at den enkelte deltager oplever self-efficacy og job utility for at den nye viden internaliseres. Men tilstedeværelsen af en transferplan giver også ledelsen mulighed for at sørge for, at den nye viden og de nye kompetencer er i over-

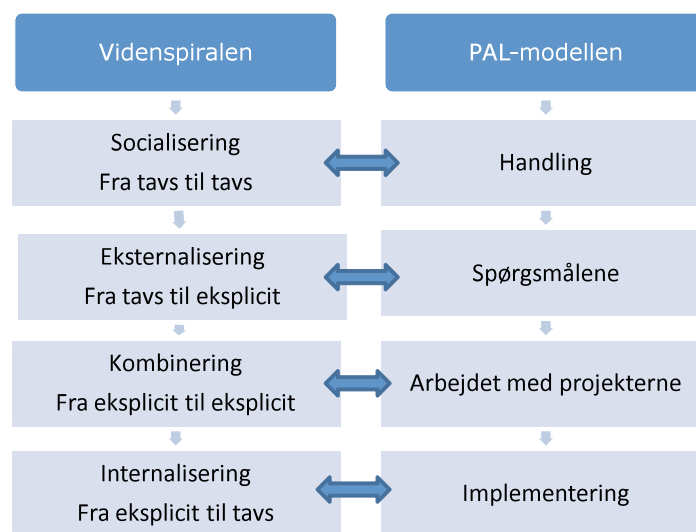
ensstemmelse med de organisatoriske intentioner inden internaliseringen bliver fuldført gennem implementering af projektresultater.

Vi er nu klar til at svare på arbejdsspørgsmålets første del: *Vi vil undersøge, hvordan videndeling indgår i MWow, og hvordan PAL-modellen kan ses som model, der støtter videndeling?*

Som det fremgår af analysen gennemløber videndelingen i MWow de samme faser som videndeling i vidensspiralen. En socialiseringsfase, der er karakteriseret af omsættelse af de strategiske intentioner til konkrete projekter, en eksternaliseringsfase, der viser at spørgsmålene omsætter den tavse individuelle viden til kollektiv eksplicit, en kombineringsfase hvor deltageres eksplicite viden vokser i takt med at projektet udvikler sig, og endelig en internaliseringsfase, hvor den nye eksplicite viden i form af projekt resultater og deltageres nye kompetencer implementeres i Mærsk.

Viden kaskaderes ud i organisationen efterhånden, som den bevæger sig gennem Mærsk, og passerer individ, team og ledelse. Ny viden opstår gennem deltagelse i projekterne. I takt med den nye viden skabes, udvikles deltageres kompetencer i en proces, der aldrig ender, fordi den opgraderer sig selv hele tiden.

Ovenstående argumentation er opsamlet i følgende model, der viser, hvordan videnskabelsesfaserne fra vidensspiralen afspejler elementerne i PAL-modellen, der dermed viser, at det at deltage i et PAL-forløb kan betragtes som en videndelingsproces.



Figur 22: Bevægelse af viden i PAL

Således har vi gennem ovenstående argumentation kunnet konstatere, at PAL-modellens elementer og processer har stort sammenfald med videnskabelse, som den forekommer i Nonakas og Takauchis videnspiral, og derfor kan betragtes som en model for videnskabelse i en organisatorisk kontekst.

Vi vil nu tydeliggøre, hvilke konsekvenser det har for vores teoridannelse for PAL vol. II. Efterfølgende vil vi udmønte dette i anbefalinger til Mærsk's pilot, MWoW.

## 7.7 KONSEKVENNS FOR PAL -MODELLEN & ANBEFALINGER TIL MÆRSK

Grunden til at vi slår de to afsnit sammen er, at det er kunstigt at skille konsekvensen af videndelingen i MWoW for PAL-modellen, fra anbefalingerne til Mærsk, idet analysen peger på en tilføjelse af yderligere et element til MoU-dokumentet i MWoW, som samtidig peger på en skabelse af et tilsvarende element i PAL-modellen.

Hvis kompetenceudviklingen, som ses i MWoW, skal tydeliggøres både for deltagerne og for organisationen, kunne det sættes i en form for system. Hermed tænkes i en form for understøttende dokument eller kontrakt som MoU-dokumentet i MWoW. MoU-dokumentet indbefattede en fælles udvælgelse og opstilling af KPI's for projektet. Disse opstillede kriterier for projekterne kunne give ledelsen mulighed for at sikre, at den nye viden i form af nye produkter, koncepter eller nye kompetencer får et realitetstjek og holdt op mod de strategiske intentioner inden de bliver internaliseret i organisationen. Der er allerede opstillet af ledelsen, hvilke kompetencer deltagerne skal udvikle (bilag 4), det ville derfor være oplagt at indføje dem i MoU-dokumentet, så det blev tydeligt hvilke kompetencer, den enkelte ønsker udviklet i projektet. Det ville optimere læreprocessen jf. effektlæring, at deltagerne på forhånd ved hvilke kompetencer de skal udvikle, og det ville også sikre en større sandsynlighed for, at de ledelses opsatte kompetencemål rent faktisk blev udviklet, idet MoU-dokumentet kunne danne grundlag for en samtale med nærmeste leder om kompetenceudviklingen. At dokumentet skal udfærdiges i fællesskab mellem ledelse og deltager, betyder for deltageren medindflydelse og dermed motivation og ejerskab, og for ledelsen mulighed for, gennem påvirkning af intentionen med projektet, at sikre at den strategiske intention bliver retningsgivende for projektet med udvikling af de rette organisatoriske projektresultater og kompetencer.

I vores analyse af aktionselementet i MWoW (afsnit 4.5) anbefalede vi at udvide KPI's til også at omfatte processen. Hvis deltagerens kompetenceudvikling skal ekspliciteres må dokumentet også tilføjes KPI's for deltagerens kompetencer. I MWoW ses en tendens til at være mest optaget af, at videndelingen i BDAL-projekterne, skaber et nyt produkt, koncept eller ledelsessystem. Det bliver ikke tydeligt, hvilke kompetencer deltagerne skal udvikle i den sammenhæng. Der bliver ikke påpeget at videndelingsprocessen således også resulterer i individuel kompe-

tenceudvikling. Den tydeliggørelse kunne betyde, at de rette kompetencer rent faktisk blev udviklet og ville for den enkelte deltager betyde et mere eksplicit syn på styrkelsen af egne kompetencer. En anden gevinst af at udvide MoU-dokumentet ville være, at deltagerne mellem modulerne – alene tilbage på jobbet, har en støtte i form af dokumentet, der synliggør, hvilke kompetencer han skal udvikle omsat i handlinger eller eksperimenter mellem modulerne. Det kunne sandsynliggøre, at arbejdet med projekterne ikke stopper efter IMD og dermed sikre momentum i teamet med arbejdet med projekterne.

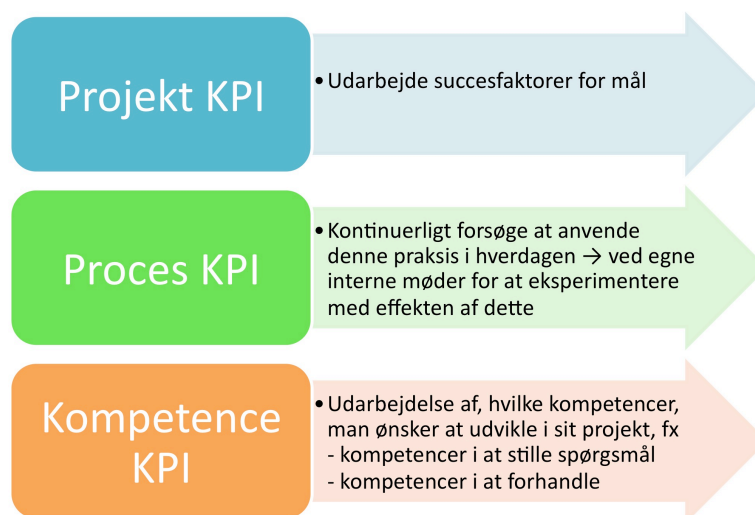
Så når et BDAL-projekt i MWoW gennem videndelingsprocessen fx resulterede i en virtuel platform a la facebook, ville en eksplicitering af, hvilke kompetencer der skal til for at udvikle og skabe denne platform, sandsynliggøre at netop de kompetencer udvikles. KPIs for kompetencerne kunne på linje med projektet skrives ind i MoU-dokumentet.

En eksplicitering af hvilke kompetencer, der ønskes udviklet i forbindelse med arbejdet med projektet, og hvordan de søges anvendt på arbejdspladsen, kunne også øge sandsynligheden for transfer af den nye viden. På den måde bliver arbejdet med MoU-dokumentet en del af den transferplan vi også konkluderede i afsnit Sponsor (4.7) var nødvendig. Det er altid svært at præcisere, hvad man har lært, men en nedskrivelse af læringsmål i form af de kompetencer, der søges udviklet i projektet, kunne betyde at deltagerne rent faktisk kan dokumentere deres løbende læringsudvikling. Dermed er grundlaget for læringstransfer styrket.

Dette kunne styrke fundamentet for at internalisere den nye viden og de nyudviklede kompetencer som ny sand overbevisning i organisationen. Det kunne også ses som en synliggørelse af mål og succes for projektet som helhed. Et kritisk perspektiv på denne effektlæringstankegang, som denne tænkning repræsenterer, er at opstilling af hvilke kompetencer, der skal udvikles i forbindelse med et projekt kan virke begrænsende eller snævert i forhold den proces-tænkning, der ligger i PAL. Men ud over de udpegede kompetencer, vil der altid være en ekstra læring eller som teoretikere bag action learning kalder for "utilsigtet læring", som er en styrkelse af personlige kompetencer som; empowerment, bedre kommunikationsevner, lære at lære, mere kvalificeret beslutningstagning, bedre udviklede refleksionsevner og en oplevelse af afklaring og meningsfuldhed (Madsen 2010:12). På den måde vil der altid opstå viden i den emergerende proces, som et PAL-forløb er, som man ikke på forhånd kan udpege.

Det er oplagt at tilføje dette understøttende dokument til PAL-modellen for herigennem at sikre kompetenceudvikling og transfer af den nye viden. Og ligeså oplagt er det, at anbefale Mærsk at lave tilføjelserne til deres allerede eksisterende Mou-dokument.

En visuel fremstilling af dokumentet kunne se sådan ud:



Figur 23: Tilføjelse af Kompetence KPI

## 7.8 VIDENLEDELSE

Afsnittene, om hvordan viden skabes og deles, leder os naturligt over i en kort undersøgelse af, hvordan viden ledes. Dette for at kunne svare på, hvilken betydning videndelingsprocessen har for videnledelsesstrategien i organisationen, der ønsker at gennemføre et PAL-forløb.

Hvis vi kigger på knowledge management litteraturen, er der enighed om at opdele videnledelse i to tilgange. Hansen et al. peger på, at hvis ledelsen bliver bedre til at forstå styrker og svagheder ved de to tilgange, bliver de i stand til at tage bedre og mere underbyggede beslutninger om videnledelse og investeringerne i det (Hansen et al:107). I den ene fokuseres der på den kodificerede viden, hvor viden bliver lagret i systemer fx i form af dokumenter og til enhver tid kan findes frem og genbruges. Kodificeringsstrategi indebærer, at organisationen har etablerede standarder for dokumentering af viden. Hansen kalder det en "People-to-documents" tilgang, hvor viden er gjort uafhængig af den enkelte person (Hansen et al: 108). Kodificeret viden anvendes i organisationer eller de dele af en organisation, hvor der ydes standardiserede produkter, og understøtter organisationens nuværende kompetencer (Eriksen). Udfordringen i denne tilgang er al den viden, der ikke bliver



nedskrevet, for når man vælger noget viden, fravælger man automatisk noget andet. Det kræver også at organisationen har faste procedurer for dokumenteringen.

I den anden videnledelsestrategi fokuseres der på personalisering, der betyder at viden eksisterer i personer og grupper. Her er tale om en viden, der ikke umiddelbart kan genbruges, men er båret af bestemte individer i organisationen. Her er altså tale om en slags ekspertorganisation, hvor det er evnen til at koble eksperterne sammen på tværs af opgaver og personer, der er afgørende (Hansen et al: 107). Formålet er at understøtte udviklingen af nye kernekompetencer.

Når organisationens videnledelsesstrategi er baseret på personalisering, spredes viden ofte langsomt, simpelthen fordi personen med den relevante viden ikke er til at finde. Et andet aspekt er, at et team, der har en bestemt viden ikke er tilbøjelig til at dele den. Christensen fremhæver at konkurrencen internt i en organisation kan betyde, at organisationsmedlemmerne gemmer deres viden (Christensen 2010:58). Et sidste aspekt er, at personlig viden ofte er tavs og derfor kan være svært at overføre mellem individer.

Hansen anser de to videnledelsesstrategier til at være modsætninger, men Eriksen peger på, at de kan være komplementære, for eksempel kan en kodificeringsstrategi kompensere for de svagheder, der er forbundet med personaliseringsstrategien (Eriksen: 2).

Udover de to videnledelsesstrategier, der ekspliciteres af Hansen m.fl. (1999), peger Eriksen yderligere på én - socialisering. Eriksen henviser til Schein, der beskriver socialisering som *"the process by which an individual acquires the social knowledge and skills necessary to assume an organizational role"*. Eriksen opfatter dermed socialiseringen som det instrument, hvorigennem en organisation overfører en fælles referenceramme til den enkelte medarbejder og hjælper ham til at agere i organisationen (March i Eriksen:2). Eriksen bruger Mærsk som eksempel på en vellykket socialiseringsindsats, idet begrebet "rettidig omhu" kan være svært for omverdenen at forstå, mens det for en ansat i Mærsk er klart, hvad begrebet dækker over. I modsætning til personalisering, hvor viden er knyttet til en person/gruppe som ekspertviden, knytter socialisering sig altså til den sociale proces, hvorigennem individet lærer at være i organisationen. Socialiseret viden bruges i virksomheder, der ønsker at styre medarbejdernes adfærd uden at skulle instruere medarbejderne eksplicit. Socialiseret viden er overførsel og bevarelse af tavs viden.

Van Hauen opererer i sin bog "læring med bundlinjeeffekt" også med videndelingsstrategier, som han opdeler indenfor tre paradigmer. Han kalder dem; Kodificeringsparadigmet, svarende til Hansens kodificeringsstrategi, netværksparadigmet

svarende til Eriksens socialiseringsstrategi. Den sidste kalder han for det autopoetiske paradigme, som svarer til Hansens personaliseringsstrategi (Van Hauen et al. 2006: 120) Det giver et mere nuanceret perspektiv på personaliseringsstrategien og er derfor medtaget her. Det bygger på den antagelse, at viden simpelthen ikke kan deles på nogen perfekt måde, at viden så at sige kan være så tavs, at den ikke lader sig dele. Van Hauen bruger eksemplet med Michael Schumacher, der formentlig ikke kan fortælle andre så meget om at køre bil, at de kan blive verdensmestre. Det svarer til at være kommet på ekspertstadiet i Dreyfuss' model for kompetenceudvikling. For at dele viden i dette perspektiv, er det nødvendigt at anvende en socialiseringsstrategi, der i hovedsagen går ud på, gennem et samarbejde, at aflure eksperten hans kompetencer. Kommunikationen bliver afgørende for videndeling i et autopoetisk strategi, idet det her antages, at man ikke kan overføre viden fra et system til et andet. Kommunikationen bliver den platform, igennem hvilken den enkelte medarbejder kobler sig og udvikler viden.

Eriksen peger på, at ledelsens opgave må være nøje at overveje, hvilket sigte udviklingsopgavernes har; at udvikle nye kompetencer eller understøtte de eksisterende kernekompetencer. I den forbindelse må det overvejes, hvilken videnledelsesstrategi, der bedst støtter opgaven. I MWoW er sigtet, at lederne skulle udvikle deres ledelseskompetencer på traditionel vis på modulerne på IMD, men samtidigt hermed udvikle nye kompetencer gennem arbejdet med at omsætte den overordnede strategi i Mærsk til BDAL-projekter, der både giver resultat for Mærsk i form af nye produkter/anbefalinger, men også udviklede nye kompetencer for organisationens medlemmer. Således ses et syn på videnledelse, der både understøtter de nuværende kernekompetencer, men også udvikler nye. Det betyder, at den ledelsesstrategi, der støtter udviklingen af viden i MWOW, er kendetegnet både af den personaliserede og socialiserede.

Vi er nu parate til at svare på arbejdsspørgsmålets anden del: *vi vil undersøge, hvilken betydning videndelingsprocessen i MWoW, har for videnledelsesstrategien i en organisationen, der ønsker at gennemføre et PAL-forløb.*

Konsekvensen af videndelingsprocessen i et PAL-forløb, er en erkendelse af, at viden ikke kan styres eller kontrolleres, men at den bedste måde at lede viden på, er gennem en etablering af en muliggørende kontekst i hvilken medlemmerne af organisationen kan udvikle, dele, forankre og anvende viden. Det sker gennem deltagelse i et PAL-forløb, hvor det er muligt for den mindre kompetente at lære af den mere kompetente. Her kobles den overordnede strategi med organisationens kernekompetencer, altså dét de er sat i verden for, sammen med den viden og de kompetencer, de ønsker at generere. Ingen kan på forhånd vide, hvad der kommer

ud af et BDAL forløb, det som Nonaka et al. betegner som et kreativt kaos, men koblingen til organisationens overordnede strategi sandsynliggør, at de rette kompetencer udvikles i forløbet. Det vil sige, at videnledelsesstrategien i et PAL-forløb hører til den procesorienterede epistemologi, hvor en kombination af personalisering, socialisering og den autopoetiske videnledelsesstrategi tilbyder en muliggørende kontekst for deling af viden, og dermed sandsynliggør at organisationens medlemmer udvikler de rette kompetencer. Styrken i den videnledelsesstrategi er kombinationen af de tre strategier, der dermed betyder, at man undgår de svagheder, der ellers ligger i en ren personaliseringsstrategi i form af, langsom videndeling, utilbøjelighed til at dele viden og at den personaliserede viden ofte er tavs og derfor svær at dele.

Efter denne argumentation mener vi at have belæg for at kunne opfatte PAL-modellen som ideel for videndeling i et procesorienteret videnledelsesperspektiv.

## 8 VIRTUEL ACTION LEARNING (SUSAN)

Dette afsnit undersøger potentialet for at anvende virtual action learning i MWow efter arbejdsspørgsmålet.

Hvordan kan Virtuel Action Learning integreres i MWow som metode til at facilitere kollektiv læring, og hvilken indflydelse har denne integration på PAL-modellens antagelser?

Analysen i del I har vist, at det er relevant at integrere virtuel action learning (VAL) i MWow-projektet, da post-modulet foregår virtuelt; eller rettere *”BURDE foregå virtuelt”* (Sponsor: 22.40). Vi ser således ingen, eller kun få tegn på, at post-modulet fungerer som en kollektiv læreproces.

### 8.1 ABSTRACT

Erfaringer viser, at det er meget svært at skabe, udvikle og vedligeholde en vidensbaseret og reflektiv virtuel dialog, som er kernen i VAL. MWow er et eksempel på, at den virtuelle dialog stort set ikke eksisterer, trods teknologi til at understøtte virtuel kollektiv læring er til rådighed. Det konkluderes, at VAL ikke lykkes i MWow, fordi Mærsk sandsynligvis ikke har forståelsen for, at VAL er en ny disciplin, der kræver en del afklaringer og tiltag på organisatorisk niveau som forudsætning for, at deltagerne indgår aktivt i læreprocessen. Således anbefaler vi, at organisationen først og fremmest reviderer sine egne antagelser om virtuelle læringsaktiviteter, som kræver meget mere end at stille teknologi til rådighed.

Kapitlet rundes af med en konstatering af, at VAL ikke flytter PAL-modellens grundantagelser og konsoliderer facilitators og kontekstens betydning for succesfuld PAL.

### 8.2 PROBLEMINDKREDSNING OG METODE

VAL er ikke blot en virtuel læringsform, men en virtuel læringsform, der afvikles efter samme principper som PAL; dvs. AL-sets, vekslen mellem refleksion og handling, brobygning mellem teori og praksis osv. Hvad der sker læringsmæssigt i denne proces er velbelyst igennem kondenseringen, og derfor sætter dette kapitel fokus på, hvilke organisatoriske forudsætninger og proceskompetencer, der skal til for at gennemføre VAL; skelnet mellem makroniveau og mikroniveau. På makroniveau fokuseres der på organisationens parathed i form af bevidsthed om, hvor VAL kan anvendes i læreprocessen, hvilken funktion det har, læringspotentialet i VAL, og hvilke krav gennemførelse af VAL stiller til læringsmiljøet. På mikroniveau foku-

seres der på facilitators proceskompetencer og funktion som driver for at facilitere læring blandt deltagerne.

Det er intentionen at udvide Mærskes forståelsesramme for VAL, samtidig med at vi ønsker at udvide vores egen forståelsesramme i forhold til PAL. Virtuelle aktiviteter kendetegnet som fravær af kropslig nærvær, skriftlighed, deltagerforudsætninger osv., og hvilken betydning disse faktorer har for VAL, er ikke medtaget her.

Forskning i VAL er sparsom og begrænser sig til få undersøgelser af specifikke kontekster, bortset fra én forskergruppe, der undersøger begrebet bredt med resultater fra forskellige kontekster. Deres resultater danner udgangspunkt for vores antagelser om, hvad der skaber succesfuld VAL. Forskerne er Dickenson, Burgoyne og Pedler og er særdeles anerkendte i AL-litteraturen.

Læringsteoretisk læner vi os op ad social læringsteori i form af Wenger og virksomhedsteori i form af Engeström. Disse teorier anvender vi løbende for at skabe forståelse for, hvad VAL kan tilføre MWow lærings- og resultatmæssigt.

Der inddrages en pædagogisk udviklingsmodel for e-læring for at øge forståelsen for, at udførelse af VAL kræver en helt specifik pædagogik med specifikke krav til facilitators virtuelle proceskompetencer.

Endelig inddrages Thomassens teori, om hvilken indflydelse facilitator har som brobygger mellem PALs læringsopfattelse og Mærskes læringsopfattelse, for at skærpe deltagernes bevidsthed om betydningen af kollektiv læring.

Derudover inddrages løbende relevante teorier til at belyse specifikke temaer.

### 8.3 PRÆSENTATION AF VIRTUEL ACTION LEARNING

Virtuel Action Learning er baseret på de samme grundprincipper som PAL og kan defineres som:

“Action learning which takes place in a virtual environment... via a range of enabling, interactive and collaborative communication technologies.” (Dickenson et al 2010: 59)

Denne definition afslører, at den konstruktivistiske læringsopfattelse fra AL bæres ind i VAL, og dermed skal den teknologiske platform kunne understøtte bl.a. interaktion, samarbejde og dialog som forudsætninger for at gennemføre VAL efter Revans' læringscirkel. Således vil VAL primært, i denne sammenhæng, gennemføres på en virtuel asynkron platform.

I det følgende gennemgås udvalgte temaer fra en undersøgelse fra 2010, hvor Dickenson, Pedler & Burgoyne har afdækket udbredelsen af VAL og konstaterer, at VAL er meget lidt beskrevet og praktiseret, trods et behov for online samarbejde i specielt organisationer spredt ud på forskellige lokationer. De konstaterer, at virtuel læring via forskellige former for kommunikationsteknologier øger organisationsudvikling og ledelsesudvikling markant, men at den teknologisk-baserede lærings-

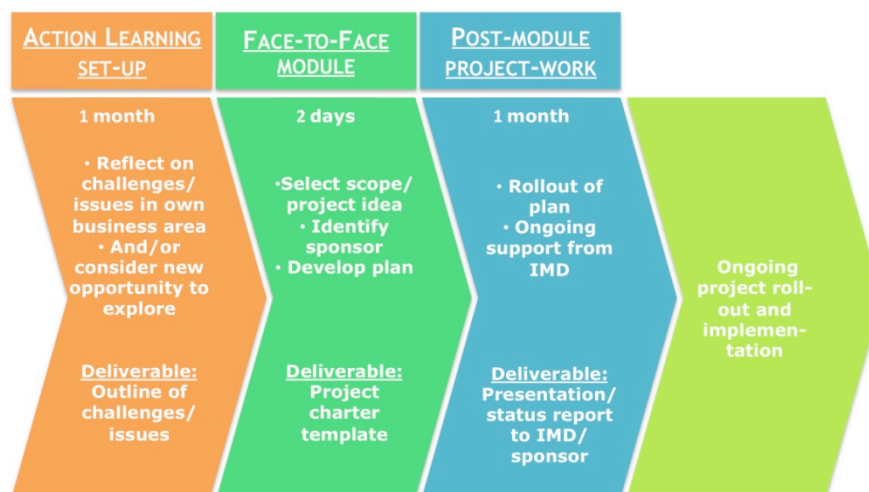
praksis har svært ved at blive adapteret af organisationer pga. mangel på erfaring med, træning i, forståelse for og måder at anvende ny teknologi til at understøtte læring (Dickenson et al 2010: 60).

I deres undersøgelse fandt forskerne, at facilitering af VAL sandsynligvis er vigtigere end i f2f AL, og de deler det op i et makro- og et mikroniveau. På makroniveau beskrives det som organisationens kompetencer i form af parathed, som bl.a. kendskab til grundelementer i AL, teknologisk kendskab og design af den virtuelle platform, herunder viden om hvor, hvordan, hvornår og hvorfor. På mikroniveau beskrives det som facilitatorens proceskompetencer til at gennemføre virtuelle aktiviteter og som støtteperson til deltagerne. Studiet viser klare tendenser til, at vanskelighederne ved at gennemføre VAL kan spores til manglende kompetencer på både makro- og mikroniveau, og som oftest giver sig udtryk i problemer i opstartsfasen (Dickenson et al 2010: 65).

Rammesætningen for dette kapitel er således, at succesfuld VAL forudsætter organisationens erfaring med, træning i, forståelse for og måder at anvende ny teknologi til at understøtte læring. Dette deles op i et makroniveau som organisationens parathed og et mikroniveau som facilitators proceskompetencer.

#### 8.4 VIRTUEL ACTION LEARNING I MWoW

Konceptet MWoW er bygget op som blended learning, dvs. der er en 'Up to speed' proces, der foregår virtuelt, en tilstedeværelsesdel (f2f) på IMD og en post-proces, der foregår virtuelt.



Figur 24: MWoW som blended learning

Virtuel læring kombineret med tilstedeværelsesundervisning benævnes blended learning, og betragtes af Brinkerhoff som *"a mixture of learning solutions [that] nearly always is more powerful than a single approach that attempts to do it all"*

(Brinkerhoff: 20). Denne udtalelse skal ses i lyset af Brinkerhoffs tilgang til High Impact Learning, hvilket PAL-modellen i høj grad er inspireret af. Forskningsresultater peger ligeledes på, at læringsformer, der har karakter af dikotomier, stimulerer læringsmotivationen (Wahlgren 2009: 7). VAL, i denne forbindelse, skal altså ses som en komplementær læringsform (primært asynkron skriftlig) til den tilstedeværelsesundervisning (mundtlig synkron), der praktiseres på IMD.

Af ovenstående figur fremgår det, at deltagerne i første fase skal 'speedes up' for at opnå samme forudsætninger for at deltage i undervisningen på IMD. Rig Manager fortæller, at der var noget computerbaseret træning, som fungerede 'fornuftigt' med bl.a. video med deltagelse af deres professorer (Rig Manager: 03.50). Denne form for læring må betragtes som individuel læring baseret på transmissionsmodellen for læring, jf. analysen af Programmed Knowledge.

I fase 2 er der tilstedeværelsesundervisning på IMD, hvor den nye viden fra første fase skal bringes i spil, dels i klasselokalet og dels i teamsamarbejdet. I klasselokalet betragtes viden som tilpasningsorienteret, mens den i teamsamarbejdet betragtes som udviklingsorienteret, jf. analysen af Programmed Knowledge.

Sidste fase i konceptet benævnes projektarbejde og skal foregå virtuelt. I denne fase viser analysen fra del I, at det teamsamarbejde, der opstartedes på IMD mere eller mindre forsvinder og bliver til individuelt arbejde igen, og et egentligt virtuelt samarbejde startes aldrig op.

At det er interessant for Mærsk at fokusere mere på den efterfølgende virtuelle proces, udtrykkes af sponsor, der til spørgsmålet om, hvilke fordele/ulemper han ser ved, at en stor del af processen foregår virtuelt, svarer:

"Om det foregår virtuelt eller ej er svært for mig at sige, men det BURDE det gøre, og det er én af de store udfordringer med det her. Selve samarbejdet omkring det, synes jeg bliver for individualiseret, og det har muligvis noget at gøre med, at det her set-up, at det skal fungere virtuelt, og det gør det bare vanskeligere." (Sponsor: 22:40)

Og fortsætter, at hvis den efterfølgende proces skal være anderledes, skal det være noget med at stille krav om, hvordan processen skal udføres. Redskaberne er til rådighed, og det handler nok mere om, hvilken kultur man har omkring samarbejde. Han peger igen på, at nogle af deltagerne har en meget fokuseret hverdag, der går ud på at levere lige præcis der, hvor man er, og at det skinner lidt igennem i den efterfølgende proces (Sponsor: 24:20).

Til spørgsmålet om, hvordan IMD har designet den virtuelle proces (spørgsmålet er udsprunget af en antagelse om, at processen er designet), fortæller Facilitator som sidste kommentar:

"We are restricted a little bit by technology...we haven't fully developed the virtual aspect for the modules yet. The virtual platform afterwards is really not used so much because the teams are working themselves- there is still communication but they don't need to rely on the platform to get information etc. People learn in different ways. So the main thing is to vary the modes of learning and the media that you use [...] And the team discussion...most of the time they manage themselves, email, web conferences ..." (Facilitator: 39:25)

IMD har altså ikke anbefalet en bestemt måde at arbejde sammen på efterfølgende, ej heller at anvende en bestemt platform. Tværtimod mener Facilitator, at det er vigtigt, at deltagerne anvender de kommunikationskanaler, de er vant til at bruge (Facilitator: 41:27), ligesom hun i ovenstående citat giver udtryk for vigtigheden af at anerkende variation i læringsformer, og at én specifik virtuel platform ikke kan tilgodese dette. Det til trods for at Group HR Specialist, ifølge Facilitator, har ytret ønske om, at al kommunikation mellem deltagerne foregår gennem én portal:

"but it's difficult to impose ... because they have to be motivated as well to use what works for them" (Facilitator: 41:27)

Group HR Specialist fortæller, at der er oprettet diskussionsfora, men at deltagerne ikke bruger dem. De bruger det medie, de bruger i forvejen – telefonen eller mail. Til spørgsmålet om der på IMD var et specifikt oplæg, der handlede om, hvordan deltagerne skulle gribe den efterfølgende virtuelle proces an, svarer Group HR Specialist, at IMDs oplæg var, at grupperne efter endt undervisning skulle sørge for at dele ansvarsområder ud i det efterfølgende projektarbejde.

"Og det er dét de gør, og som måske også er derfor de ikke arbejder sammen som team" (Group HR Specialist: 14.07/6)

Der var altså ikke et specifikt oplæg om, hvordan deltagerne skulle håndtere den efterfølgende proces.

Når vi spørger deltagerne om, hvordan og hvilke medier de anvender efterfølgende, siger Asset Manager:

"Well, I've always believed in face-to-face communication and I've seen so many examples during my career, that when people get on eg. a phone and you're not seeing the facial expressions, hands moving or anything, then the information..." (Asset Manager: 47.49)

Asset Manageren fortsætter, at han har en lille skærm på sit skrivebord, hvor han kan kommunikere med sine Rig Managers, så han kan se, om de har et glad eller trist ansigt, og det mener han er et effektivt værktøj. Hans medarbejdere er fordelt i Vietnam, Dubai, Stavanger og Danmark, og det giver ham mange 'air-miles'. Det er en udfordring at mødes på samme tid, bl.a. pga. tidszoner og forskellige traditioner for fridage. Trods disse udfordringer, føler han sig altså tryggest ved at kommunikere synkront og visuelt med sine medarbejdere.



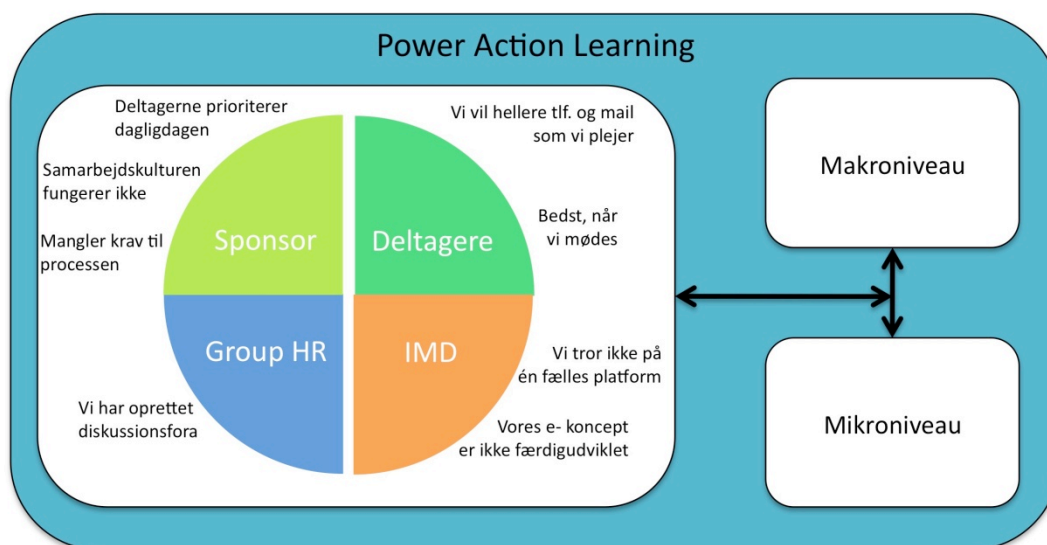
I disse udtalelser ser vi et meget interessant paradoks mellem den adfærd Sponsor og Group HR ønsker af deltagerne, og det IMD og deltagerne praktiserer.

Sponsor har en oplevelse af, at den efterfølgende proces kunne optimeres og Group HR har oven i købet på forhånd gjort sig nogle tanker omkring en fælles portal. Her overfor står IMD på den anden side og begrundet sine dispositioner med, at det virtuelle aspekt i deres regi endnu ikke er færdigudviklet og er ikke positive omkring en fælles, påtvunget portal, da dette ikke imødekommer forskellige læringsformer. På samme side står brugerne, som foretrækker traditionelle kommunikationskanaler.

I deltagerens adfærd/svar kan vi måske finde det foreløbige svar på, hvorfor det kun er første fase, der fungerer virtuelt. I første fase er der tale om ordinær individuel læring efter transmissionsmodellen, og her *modtager* deltagerne undervisning uden problemer. I sidste fase er intentionen, at teamsamarbejdet skal fortsætte, men eftersom samarbejde kræver kommunikation, fortsætter deltagerne kommunikationen på de kanaler, deltagerne er vant til at anvende. Group HR har sat virtuelle diskussionsfora til rådighed, men de anvendes ikke.

Dette tyder på, at der mangler en fælles forståelse for, at post-modulet er en læreproces. I denne forbindelse er det relevant at kigge på, hvordan vi kan være med til at øge forståelsen for, at denne fase i høj grad kan løftes op til at være en endog meget effektiv læreproces, og hvordan teknologien kan understøtte kollektiv læring.

I det følgende behandler vi observationerne fra MWoW og kobler dem sammen med de punkter, vi skitserede som forudsætninger for succesfuld VAL.



Figur 25: Observationer fra MWoW og samspil med makro- og mikroniveau

## 8.5 MAKRONIVEAU - ORGANISATIONENS PARATHED

I det følgende søger vi forståelse for, hvor VAL kan anvendes i læreprocessen, for læringspotentialer i VAL og endelig for krav til læringsmiljøet.

### 8.5.1 FORSTÅELSE FOR, HVOR VAL SKAL ANVENDES I MWOW

Som vi ser det, er der to spor i den efterfølgende proces. Det ene spor retter sig mod teamsamarbejdet blandt rig managerne i forhold til at kvalificere projektet, og det andet spor retter sig mod implementeringen af projektet i hver rig managers egen praksis. Det synes som om denne skelnen ikke er foretaget i MWoW, og i det følgende argumenterer vi for, at begge processer bør ses i hver sin kontekst.

For at opnå en forståelse for, hvordan VAL kan anvendes aktivt som en del af hele læreprocessen, vil vi konsultere teoretikerne Engeströms og Wengers læringsteorier. Med Wengers sociale læringsteori kan vi forklare, hvad der sker, når deltagerne skal implementere deres nye viden i praksis. Med Engeströms virksomhedsteori kan vi forklare, hvad der kan ske, når teamet samarbejder om at udvikle de definerede projekter. Vi vil argumentere for, at det er nødvendigt at inddrage begge tilgange for at imødekomme de to forskellige kontekster, læreprocessen foregår i.

I forhold til implementeringen af projektet i hvert teammedlems praksis, anvender vi Wengers sociale læringsteori om praksisfællesskaber. Her antages det, at det er i de spændinger, der opstår i selve praksisfællesskabet, at læreprocessen får liv, og udviklingen sker via meningsforhandling. "Vores handlinger får ikke mening i og af sig selv, men derimod i sammenhæng med en bredere forhandlingsproces" (Wenger 2004: 324). Det vigtigste artefakt i Wengers forståelse er således selve forhandlingen i fællesskabet af, hvad der giver mening i forhold til praksis. Hans teori om praksisfællesskaber indebærer, at man engagerer sig gensidigt med fælles handlinger og enighed om, hvad der skal gøres, fælles forehavende med fællesskab om det at gøre og et delt repertoire, rituelle handlinger, historier og diskurser (Wenger 2004: 90) Det er således hos Wenger praksisfællesskabet, der former virksomheden og er rettet mod social praksis.

Vi har i analysen af Refleksion peget på, at det synes som tilstrækkeligt for Mærsk, at deltagerne definerer et projekt på IMD, og at der ikke er fokus på yderligere udvikling af projektet. Vi stiller spørgsmålstegn ved, om post-modulet mere betragtes som projektarbejde, hvor det handler om at tjekke en 'to-do'-liste af frem for at fortsætte udviklingsarbejdet. Dermed mener vi, at Mærsk ikke udnytter PAL-modellens læringspotentialer optimalt.

Hvordan læringen kan optimeres i det fortsatte udviklingsarbejdet, vil vi belyse igennem Engeströms virksomhedsteori. I Engeströms læringssyn er målet med læring at udvikle objektet via kollektivet. I hans optimale forståelse af læring, tror

deltagerne, de er på vej et bestemt sted hen, men undervejs ændrer de objekt, bl.a. fordi de lærer at anvende deres artefakter anderledes, end da de startede på læreprocessen. For at forstå, hvordan denne udvikling sker, vil vi kigge på Engeströms læringsniveauer (Illeris 2007: 47), som kan forklare, hvorfor det er vigtigt at fortsætte udviklingen af projekterne.

Lærings-niveau	Kendt artefakt	Nyt artefakt	Kendt objekt	Nyt objekt	Subjekt	Problem	Ændring af virksomhedssystem
I	x			x	Udenfor	Kendt	Nej
Ila	x		x		Udenfor	Kendt	Nej
Ilb		x	x		Udenfor	Kendt	Nej
III		x		x	Indenfor	Ukendt	Ja

Figur 26: Engeströms læringsniveauer

Læring I er den overførbare anvendelse, altså hvor kendt viden bruges til at løse nye opgaver med. Konteksten er fast og læring her sker næsten ubevidst og er stort set automatisk. Læring IIa er den korrektive anvendelse, altså hvor man bruger kendt viden til at løse kendte opgaver med. Engeström kalder det for reproduktiv læring og er kendetegnet ved, at både redskab og objekt er kendt. Læring IIb er den eksperimentelle anvendelse, altså hvor ny viden bruges til at løse kendte opgaver på. Engeström kalder det for produktiv læring, hvilket er kendetegnet ved, at redskabet er ukendt. Læring III er den ekspansive læringsform, hvor hverken viden, objekt eller problem er kendt.

Det, der ansporer til udviklingen, er de modsætninger, der opleves imellem virksomhedssystemer. Kun oplevelsen af modsætningsforhold i disse virksomhedssystemer motiverer til at reflektere og dermed at lære og skabe innovation (Engeström 2007: 86-90). Man må altså med hjælp fra andre dele af virksomhedssystemet få øje på de mulighedshorisonter, der tillægges objektet. Således betragter Engeström virksomheden som den, der skaber praksis og er rettet mod produktiv praksis. Denne inddeling i læringsniveauer har betydning for vores argument om vigtigheden af at fortsætte udviklingen af projekterne.

Projektudviklingen skal altså forstås som én læreproces og implementering i praksis som en anden læreproces. Når man betragter de to læreprocesser som to separate processer, men som dialektisk afhængige af hinanden, kan man forstå, at den ene proces giver liv til den anden proces, og at begge processer er afhængige af hinanden for på én gang at forbedre praksis samtidig med forbedring af produktet. Derved opstår en ny kontekst for læreprocessen, som med fordel kan fortsætte i prak-

sisfællesskabet.



Figur 27: Figuren viser først afhængigheden mellem de to læreprocesser og sidst, hvordan VAL kan binde de to læreprocesser sammen.

Hvordan vi ser VAL gøre en forskel i denne brobygning, betragtes igennem Engeströms teori om, at læring indebærer anvendelse af artefakter (Engeström 1987: 158). Artefakternes rolle er stor, fordi jo bedre vi kan anvende artefakterne, jo dygtigere bliver vi til at løse vores opgaver, og jo dygtigere bliver vi til at udvikle vores objekter. Det vil sige, at nye artefakter (her teknologiske medier) er med til at understøtte læringen, ifald artefakterne giver mening. For at kunne tilskrive artefakterne en mening, må ressourcen have en kultur i forhold til den situation, den skal anvendes i (Hatch 2006: 188). Her må vi antage, at eftersom der i forvejen anvendes virtuelle medier i 'speed-up'-processen, er disse velimplementerede som artefakter i den individuelle læring, og dermed må det antages, at der 'blot' skal foretages en omstrukturering af deltagerens, organisationens og IMDs mentale model af, at medier også kan anvendes i kollektiv læring.

Vi har konstateret, at VAL kan anvendes som brobygger mellem implementering og udvikling af projektet, og i næste afsnit vil vi undersøge læringspotentialer i denne brobygningsproces.

### 8.5.2 FORSTÅELSE FOR LÆRINGSPOTENTIALER I VAL

I det følgende vil vi fokusere på, hvilken forskel organisationen på makroniveau kan gøre for at udnytte læringspotentialer i VAL, afhængig af om organisationen udnytter potentialer for at skaffe viden om sig selv, og hvordan organisationen anskuer teknologien som et redskab til at understøtte dialog.

Som vi har berørt, og som vi senere uddyber senere i kapitlet, kræves der i VAL tilknytning af en facilitator. Her vil vi slå ned på, hvad tilknytning af en facilitator betyder for læringspotentialer i en organisatorisk sammenhæng.

En facilitator i denne forbindelse vil ikke kun have rollen som facilitator, men også som indsamler af data om processen og deltagerens perspektiver; som indsamler af deltagerens adfærd. I et systemisk tankesæt kan man sige, at på den måde får

systemet (organisationen) viden fra andre systemer (deltagerne) om sig selv. Med henvisning til Dysthes betragtninger om portfoliomethodikken kan man trække en analog og betragte den virtuelle platform som en slags portfolio, hvor viden deles og skabes. Hun siger, at *'Portfolios are a strong change agent'* (Dysthe et al 2004: 256). Dette har stor betydning for den organisatoriske læring, for indblik i deltageres perspektiver vil være med til at forøge organisationens handlemuligheder fremadrettet.

Dette sker på en platform, der faciliterer kollektiv læring, hvor viden deles, skabes, fastholdes og evalueres. Argumentet er, at systemerne får adgang til hinandens perspektiver og tankeeksperimenter som forudsætning for at reducere kompleksiteten. Dette kan kun ske ved at udveksle meninger og definere problemer ud fra en hermeneutisk forståelsesproces, der indebærer at ved at søge at forstå en anden, bliver man også mere bevidst om sin egen fortolkningsramme (Thommesen 2004: 45). Dette understøttes af Dysthe, som siger, at læringspotentialer ligger i, at deltagerne engagerer sig i det, de andre siger. De andres tanker kan anvendes som tænkeredskab, der kan skabe ny betydning og ny forståelse i både den enkeltes som i den fælles kundskabskonstruktion. (Dysthe 2003: 331). I denne forståelse er facilitatoren også deltager og har mulighed for at melde tilbage til organisationen om deltageres adfærd og tænkning. Det betyder, at organisationen får værktøjer til at forstå sig selv igennem deltagerne. Derved kan VAL forstås som en 'change agent', som det artefakt, der kan forstærke bevægelsen fra individuel til ikke bare kollektiv, men organisatorisk læring.

Vi har tidligere henvist til Engeströms opfattelse af, at handlinger er medieret af artefakter, hvor viden i PAL er et væsentligt omdrejningspunkt. Således kan viden betragtes som mediet for handling og knytter sig til kontekster, situationer og sociale praksisser. Derfor er det relevant at åbne en diskussion for, at mediet kan betragtes som 'knowledge media', hvis mål er skabe fælles viden ved at aktivere deltagerne og skabe muligheder for selvstyret brug af mediet (Dalsgaard 2009: 21). At anvende begrebet 'knowledge media' indebærer, at fokus bliver på, hvilken rolle mediet spiller i relation til individets aktiviteter, og hvordan disse egenskaber understøtter forskellige aktiviteter. Denne betragtning er ud fra en anskuelse af, at læring ikke kan ledes, det kan faciliteres, og her har mediet en stor rolle i aktivt at støtte relationerne i samarbejdet.

Hvordan man anskuer mediet, og hvilken mening man tilskriver mediet, er således også faktorer for hvilket læringspotentialer, man opnår. Som det foregår nu i MWow, ser vi mediet anvendt som en formidler af viden og ikke som et dialogværktøj, der kan skabe viden og facilitere kollektiv læring. 'Knowledge media' skal i denne forstand betragtes som et aktivt værktøj, der faciliterer og ikke som et passivt værktøj, hvis funktionaliteter, man anvender.

Endelig vil vi vise læringspotentialiet i form af Revans' læringsmatrix (Dixon 1998: 52), hvor det synliggøres, at jo mere ukendte problemstillinger og jo mere ukendte omgivelser, jo større er læringspotentialiet.

"The best way to promote fresh questions and new thinking is by causing the problem, setting, and colleagues to be unfamiliar" (Dillworth 1998: 36)

I nedenstående figur har vi koblet Engeströms læringsniveauer ind i matrixen for derigennem at vise, hvordan læringspotentialiet stiger, i takt med at omgivelserne (her teknologien som artefakt) er ukendte.

		Setting	
		Kendt	Ukendt
Problem	Kendt	IIa	IIb
	Ukendt	IIb	III

Figur 28: Dixons visualisering af Revans' læringsmatrix. Læringsniveauer er tilføjet af os

Af ovenstående kan udledes, at hvis teknologien anvendes som 'knowledge media', skal denne også til stadighed udvikles for at udfordre deltagerne. Samtidig viser den også, at til en start behøver mediet ikke være kompliceret; faktisk peger undersøgelserne på, at jo mere low-tech, jo bedre er sandsynligheden for, at VAL gennemføres (Dickenson et al: 67). Argumentet her, for at e-mail ikke er så effektiv en læringsplatform, er at e-mail ikke stiller 'trådede' diskussioner til rådighed. Det vil sige, at deltagerens interaktionsmuligheder begrænses af mediet.

I ovenstående har vi forsøgt at skabe en forståelse for, at organisationen på makroniveau proaktivt kan være med til at øge læringspotentialiet i VAL. Udnyttes potentialiet for organisatorisk læring og anvendes et medie, der kan understøtte kollektiv læring, kan man således sige, at den enkelte deltager bliver mere medproducent til teamets og organisationens læring end producent af egen viden.

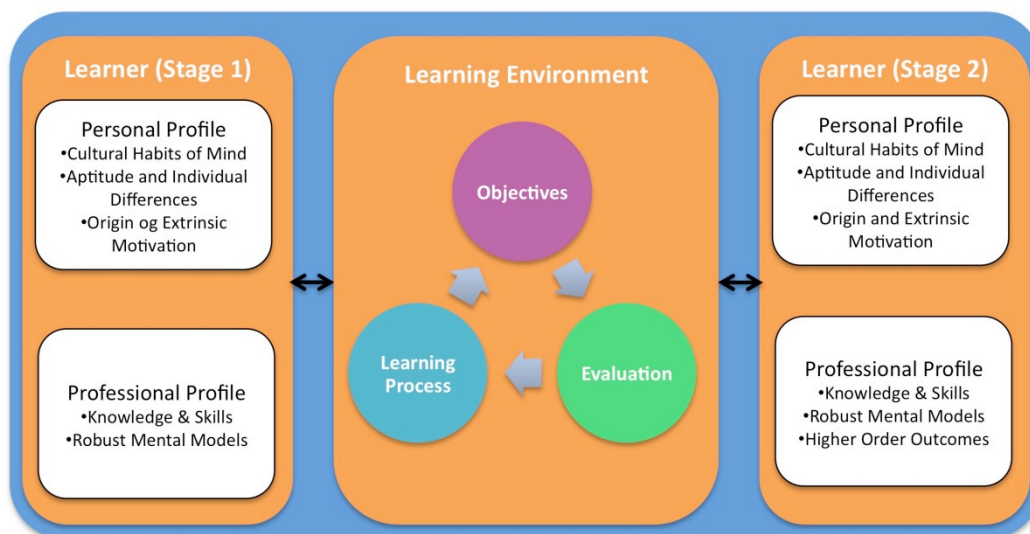
Med til makroniveau hører også forståelse for, hvordan læringsmiljøet kan være en afgørende faktor for succesfuld VAL, og det vil være i fokus i næste afsnit.

### 8.5.3 FORSTÅELSE FOR KRAV TIL LÆRINGSMILJØET

Sponsor i MWow ser en mulig vej til at forbedre det virtuelle samarbejde ved at pege på, at der bør foreligge krav til processen. Her slår han ned på et vigtigt ele-

ment, vi mener er en styrke i MWoW-projektet. Nemlig, at kulturen i Mærsk er således, at folk gør, hvad der bliver sagt<sup>10</sup>. I sig selv er det en styrke, men det kan også betragtes som en begrænsning i forhold til, om deltagerne påtager sig ejerskab af processen. For som konstateret i PAL, er det en forudsætning, at deltagerne er klar til at engagere sig i hinandens og fælles udfordringer, at man stiller sig uvidende an osv. Én ting er at gøre, som der bliver beordret, fordi man skal, en anden er at gøre, som der bliver beordret, fordi det giver mening.

En måde at skabe mening og motivation til at deltage i virtuelle læringsaktiviteter, har Hewlett-Packard Consulting erfaringer med. Her arbejdes der med læringsmiljøet som en designfaktor og ikke som en procesfaktor. Der peges på, at designfaktorerne i læringsmiljøet skal indeholde en triade af tydelige læringsmål, læreproces og evaluering. Læringsmål er guidet af eksterne krav og skal afspejle den adfærd, der ønskes af deltagerne efter læreprocessen. Læreprocessen er guidet af læringsmålet og monitoreret af evalueringen. Evalueringen evaluerer deltagerens performance i forhold til læringsmålet (Nielsen 2002: 210). Disse 3 forhold tages i betragtning i forhold til deltagerens personlige og professionelle profil før og efter læreprocessen.



Figur 29: Hewlett-Packards 'Model of Learning', der beskriver design faktorer (Nielsen 2002: 211)

Med læreproces menes et sæt af elementer, der bidrager til den studerendes læring og fra Hewlett-Packards erfaringer udvælges her elementerne læringsniveau, læringsopfattelse, indre motivation, kollaborativ support og facilitator support. Model-

<sup>10</sup> "Når de får at vide, at de skal definere nogle projekter, som falder indenfor et vist spektrum af den teori, som vi nu ønsker at bygge capabilities indenfor... så gør de jo det! Så laver de jo ikke noget vildt og voldsomt. Den motivation er ikke svær at håndtere. De ved jo godt, hvorfor de er ansat her." (Group HR Chef: 10.00)



len ligner meget Brinkerhoffs 'High Impact Learning' (Brinkerhoff 2001: 4), men Hewlett-Packards model inddrager deltagerens forudsætninger, hvilket mere ligger i tråd med PAL-modellens antagelser om at imødekomme transferproblematikker.

Hewlett-Packards erfaringer ser vi meget anvendelige i VAL, bl.a. fordi den afspejler det design, der i forvejen praktiseres i MWow, hvor der i høj grad tages udgangspunkt i læringsmål og evaluering, men stort set ikke i læreprocessen. Og det er læreprocessen, vi vil slå ned på her. Vi ser en mulighed for at 'udnytte' Mærsk tradition for at anvende KPIs som styreredskab. KPIs i Mærsk er så velimplementerede og kulturelt forankrede, at de kan betragtes som artefakter, som deltagerne i forvejen anvender og er trygge ved. Her vil vi pege på, at KPIs som artefakt kan anvendes i VAL på performance-delen; på deltagernes aktivitet og deltagelse i VAL. Medarbejderne i Mærsk bliver i forvejen målt på deres performance og ved at definere KPIs specifikt på den virtuelle proces udsender organisationen et signal om, at VAL betragtes som en væsentlig del af læreprocessen. Dette kan være en motivationsfaktor til aktiv deltagelse.

Én ting er krav om læremiljøets designfaktorer, noget andet er krav til selve udførelsen af processen. På makroniveau handler det om at udstikke retningslinjer for deltagelse. Idet VAL er en ny disciplin, er det vigtigt med en meget klar rammesætning, som Sponsor også peger på. Dette begrundes vi i Dreyfus og Dreyfus' antagelser om, at videnstilegnelse og erfaringsopbygning sker trinvist (Illeris 2007: 159). Novicen, som deltagerne i VAL må betragtes som, har brug for regler og retningslinjer som en forudsætning for, at de via deres erfaringer kan arbejde sig op ad udviklingsstigen og tilegne sig kompetencer til selv aktivt at udforske og forholde sig kritiske til både disciplinen VAL, egen læring og læringsmålet. I MWow kunne organisationen understøtte noviceerne ved at udforme en drejebog, der beskriver, hvornår aktiviteter skal udføres, hvordan, på hvilken platform, tidsallokering osv., således at deltagerne til hver en tid ved, hvad der forventes af dem og dermed hjælpe deltagerne til at reducere kompleksiteten i processen. Vi er vidende om, at for eksplicite og stramme krav kan begrænse læreprocessen, men vi ser en stram styring som en nødvendighed for at give dem mulighed for at koble sig på organisationens tænkning. Som Professor på IMD udtaler:

"Some people think that innovation has to come from a free flow of creativity. The irony of it is that if you structure some elements of this innovative process it releases more energy, because you don't have to worry about those particular elements." (Professor IMD: bilag 16)

Således ser vi krav til læringsmiljøet i to spor:

1. Krav til organisationens bevidsthed om, hvad de vil opnå, hvordan og hvorfor.



2. Krav til organisationen om at rammesætte processen i form af en drejebog eller lignende.

Førstnævnte ser vi som en forudsætning for sidstnævnte.

Vi har nuværende belyst, hvilke både pragmatiske og epistemologiske forhold organisationen skal tage i betragtning, inden VAL kan gennemføres:

- Hvor i læreprocessen skal VAL anvendes og med hvilken funktion
- Organisationens indflydelse på læringspotentialet
- Læringsmiljøets indflydelse på deltagernes motivation og aktivitet

I næste afsnit fokuserer vi på facilitatorens proceskompetencer ud fra, at samarbejde via en virtuel platform er en helt ny disciplin. *"Participants need to learn how to collaborate all over again"* (Salmon 2007: 204).

## 8.6 MIKRONIVEAU - FACILITATORS PROCESKOMPETENCER

The e-moderators<sup>11</sup> main role is to engage the participants so that the knowledge they construct is usable in new and different situations ...[therefore]... the goal of the e-moderator ... is to enable 'meaning making' rather than content transmission' (Salmon 2004: 52)

Hvordan facilitator skaber betingelser for meningsforhandling, vil vi gennemgå i det følgende ved først at fokusere på, hvordan facilitator kan skabe sammenhængen mellem makro- og mikroniveau samt styre deltagernes læreproces og facilitere kollektiv læring. Dernæst vil vi fokusere på, hvordan facilitator kan fungere som den tredje kontekst, der hjælper deltagerne til at opnå forståelse for læringsmetoden og læringspotentialet gennem reflektiv tænkning.

### 8.6.1 FACILITATOR SOM PROCESSTYRER OG BINDELED MELLEM MAKRO- OG MIKRONIVEAU

Som processtyringsredskab anvender vi Salmons pædagogiske udviklingsmodel, der ligesom Dreyfus og Dreyfus' model for tilegnelse af viden og erfaringer, beskriver forudsætninger for at bevæge sig fra novice i en ny læringsituation på en virtuel platform til at agere som et højtydende medlem af et virtuelt team (jf. Teamafsnittet).

<sup>11</sup> E-moderator er et begreb, der anvendes om undervisere i virtuelle læringsmiljøer. Vi anvender betegnelsen facilitator.



Figur 30: Gilly Salmons udviklingsmodel for e-læring

Modellen er inspireret af Kolbs læringscirkel og beskriver de forskellige processer, deltageren skal gennemgå, før vedkommende selv bliver i stand til at konstruere ikke blot sin egen viden, men også at betragte sin egen læreproces gennem refleksiv tænkning.

Modellen er opbygget som en trappestige, hvor hvert trin er delt i e-moderering og teknisk support. Det er 2 sideløbende forløb, som successivt skal lykkes, før den lærende går videre til næste trin for til slut at befinde sig på femte trin, som er udvikling. Teknisk support beskæftiger vi os ikke med, men nøjes med at konstatere, at det er en faktor, der skal tages i betragtning.

Modellen sikrer en fælles opbygning af deltageres online erfaring, således at deltagerne fra starten kommer på niveau med læringsituationen og med hinanden. Modellen er dynamisk; man går først videre til næste trin, når alle er klar til det.

I det følgende gennemgås kort de forskellige trin, som vi kobler sammen med Engeströms læringsniveauer<sup>12</sup>. Herefter viser vi, hvor i processen VALs læringscirkel anvendes. Gennemgangen af udviklingsmodellen er baseret på Bloks fortolkninger (Blok 2005: 115-129).

Med resultaterne fra Dickenson et al.'s undersøgelser, der viser, at opstartsfasen er den mest 'udsatte', må vi betone vigtigheden i at 'sætte alle sejl ind' fra starten. Modellens budskab, at første trin er forudsætning for at komme videre til andet trin og så fremdeles, må derfor betragtes seriøst.

Helt lavpraktisk handler første trin om at sikre deltagerne adgang og byde deltagerne velkommen. Målet med andet trin er at skabe tryghed imellem deltagerne og afklare forventninger om deltagelse, normer for gruppen osv. Der er ikke tale om egentlig læring, men om at forberede deltagerne til læring via mediet. Først på tredje trin starter den egentlige vidensudveksling. Potentialet for læring svarer til Engeströms IIa, reproduktiv læring. På fjerde trin har deltagerne lært at gebærde

<sup>12</sup> Det er vigtigt at pointere, at det er os, der foretager denne kobling og ikke Salmon.

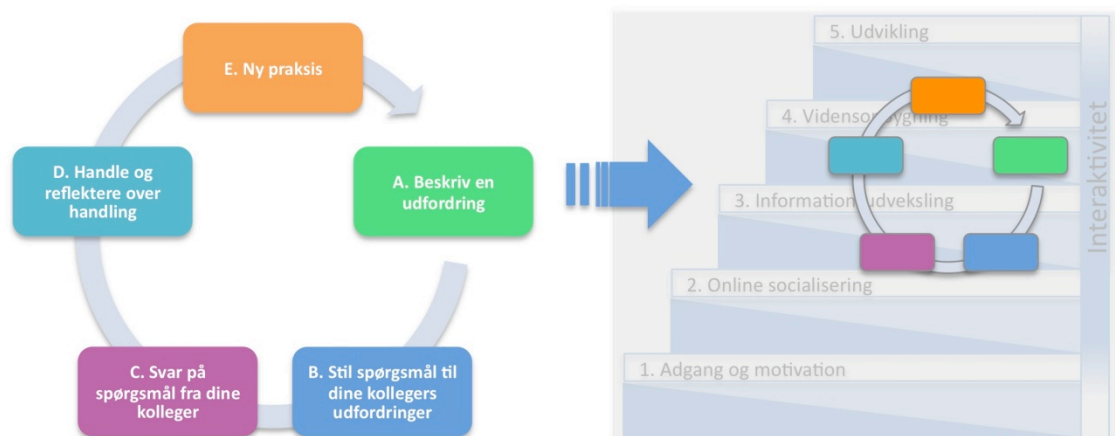
sig i det virtuelle, og de anvender hinanden som vidensressourcer. Facilitator har stadig en stor rolle, bl.a. at strukturere diskussionerne, samle op og skabe sammenhænge mellem diskussionerne. Gennemføres trin 4 succesfuldt, er der stor sandsynlighed for, at deltagerne når læringsniveauet IIb, produktiv læring. På femte trin begynder deltagerne at blive mere selvkørende. De har her lært at tage ansvar for egen og gruppens læring, og det er først på dette trin, at den kritiske og refleksive tænkning er så veludviklet, at deltagerne er i stand til at 'tænke ud af boksen' og innovere. Først på trin 5 er potentialet tilstede for ekspansiv læring, læringsniveau III. Det er dog langt fra givet, at ekspansiv læring finder sted.

En kobling tilbage til kapitlets tidligere argument om, at VAL finder sted som en kobling mellem udvikling af praksis og udvikling af projekter, ser vi således at finde sted et sted mellem trin 4 og 5.

Modellen kan synes lidt firkantet, for selvfølgelig er det forskelligt fra deltager til deltager, hvornår de 'rammer' de forskellige trin. Men pointen i modellen er netop at synliggøre, hvordan facilitators opgave er at styre processen for at sikre, at alle deltagere får muligheden for hele tiden at være koblet på kommunikationen (Rasmussen 2004: 132), så den kollektive læring sikres.

I MWoW er der en særlig udfordring i, at processen er teambaseret, og at teamkulturen endnu ikke er etableret. Dette stiller større krav til både facilitator og deltager på trin to, eftersom forudsætningen for at kunne fortsætte det virtuelle arbejde er, at deltagerne er trygge ved hinanden. Således kan der gå tid, før det egentlige projektarbejde kan begyndes.

For at vende tilbage til den stramme styring, så er stram styring af processen hele grundtanken bag PAL; at sikre harmonien mellem refleksion og handling for derigennem at skabe betingelser for udvikling og implementering af projekterne. Hvordan det sker i VAL belyser vi gennem VALs læringscirkel og ovenstående udviklingsmodel.



Figur 31: VALs læringscirkel i Salmons udviklingsmodel

Første del af figuren viser Revans' læringscirkel omsat til VAL (Marquardt 2010: slide 8) og næste del af figuren viser læringscirklen i brug på trinene 3 – 5 i udviklingsmodellen, hvor den reelle meningsforhandling finder sted. Det skal forstås sådan, at på trin 3 beskriver hver deltager en udfordring i forhold til projektet (A). På samme trin stiller deltagerne spørgsmål til hinandens udfordringer (B). Gennem spørgsmålene og svar (C) kvalificeres deltagernes handlemuligheder i praksis og således udføres de nye eksperimenter (D) på trin 4. Muligvis gentages faserne fra A til D, inden deltagerne er klar til at implementere ny praksis på trin 5. Og i de fleste tilfælde er deltagerne klar til at implementere ny praksis på trin 4. Det kommer an på, hvilke læringsmål der ønskes, og hvordan læreprocessen er designet, dvs. bl.a. hvilket læringsniveau, det ønskes, deltagerne skal opnå. Salmons model afspejler således, at jo mere kompleks og interaktiv en læringsproces med harmoni mellem handling og refleksion, jo højere læringsniveau opnås der.

Som vi tidligere har sagt, kan læring ikke ledes, men faciliteres. At modellen følges er ingen garanti for, at deltagerne når det ønskede læringsniveau, men sandsynligheden øges.

Ovenstående gennemgang har vist, hvordan facilitators rolle er at bygge bro mellem makroniveau og mikroniveau. Ligeledes at facilitere kollektiv læring via meningsforhandling og VALs læringscirkel for herigennem at skabe sammenhæng mellem projektimplementering og projektudvikling.

Denne gennemgang var på det processuelle og værktøjsagtige plan. I det følgende vil vi fokusere på facilitators rolle i at facilitere kollektiv læring.

### 8.6.2 FACILITATOR SOM DEN TREDJE KONTEKST

Et andet element i facilitatorens rolle er at bygge bro mellem VALs læringsopfattelse og Mærskes læringsopfattelse, jf. hvad analysen af Refleksion peger på. Teoridannelsen om den tredje kontekst baserer sig på Deweys pragmatisme-tilgang, og er udviklet af Thomassen i en phd. Afhandling. Følgende baserer sig primært på hendes argumentation for anvendelse af den tredje kontekst (Thomassen 2009).

Møller et al. har tidligere argumenteret for, at hensigten med reflektiv tænkning er evnen til at håndtere uforudsete situationer. Når man befinder sig i en uforudset situation, søger man at håndtere den via den reflektive tænkning og eksperimenter. Det vil sige, at tænkning er lig udforskning. Via denne tænkning og eksperimenteren, danner vi vores erfaringsgrundlag (Møller et al: 29).

Thomassen udvider vores forståelse for Deweys pragmatisme ved at redegøre for, hvordan Dewey anvender begrebet 'Begreber' som det instrument, man anvender i den reflektive tænkning til at definere det problem, man står i, og til at opsætte hypoteser omkring den måde, man vil løse problemet på. Begreber anvendes til at skabe forbindelse mellem den uforudsete situation og sine erfaringer. Sprog betrag-

tes som et begreb, der anvendes til at mediere vores tanker til omverdenen og kommer således til udtryk i det sociale rum. Endelig anvender Dewey begrebet Transaktion for den måde, vi interagerer med verden på. I dette ligger det centrale, at idet vi interagerer med verden, både påvirker vi og påvirkes (Thomassen: 6- 9). Også elementerne påvirker og påvirkes af hinanden afhængig af, hvilken kontekst, vi befinder os i. I mødet med andre mangler der, efter Thomassens forståelse, en mediator, der kan skabe sammenhængen mellem elementerne. Denne mediator kalder hun den tredje kontekst med baggrund i, at ved mødet mellem personer opstår altid en ny kontekst (Thomassen 2009: 10).

For at illustrere den tredje konteksts berettigelse, viser hun hvordan tilsyneladende simple men centrale begreber, som fx 'et problem' opfattes forskelligt i forskellige kontekster. Parterne har den opfattelse, at 'et problem' ikke behøver yderligere udforskning, fordi parterne antager, der er en fælles opfattelse af begrebet. Dermed bliver 'et konkret problem' ikke italesat eller udsat for meningsforhandling, og således samarbejdes der om 'problemet' ud fra forskellige forståelser af, hvad 'et problem' er (Thomassen: 11).

Funktionen som den tredje kontekst anser vi som ekstra værdifuld i VAL. Vi ser på IMD, at facilitator har en endog meget positiv indflydelse på teamets samarbejde. Når vi spørger deltagerne, hvordan professorerne hjalp dem på IMD, svarer de enstemmigt, at professorerne hjalp ved at stille spørgsmål – implicit, at så fik deltagerne noget at tænke over. Refleksionen er et vigtigt element i PAL, og vi har i vores foreløbige PAL vol. II konkluderet, at eftersom spørgsmålet er det, der sætter gang i refleksionen, slår vi de to elementer sammen til eet element, vi kalder 'Spørgsmål'. Det er denne funktion, facilitator i VAL skal have som 'den tredje kontekst'. Her skal facilitator anspore deltagerne til refleksiv tænkning, så deltagerne får mere fokus på deres egen og kollektivets læring end på anvendelsesaspektet. Og det er denne funktion, IMD stiller til rådighed på tilstedeværelsesdelen, som skal overføres til det virtuelle læringsmiljø.

PAL-modellens potentiale til at nå høje læringsmål begrundes i, at læringsaspektet er i fokus; PAL er en metode, der kan facilitere kollektiv læring. I MWow ser vi imidlertid, at BDAL anvendes som metode til at løse det konkrete problem, at deltagerne skal performe anderledes for at løse en organisatorisk udfordring. Når vi siger, at PAL skal tage udgangspunkt i real life/ real time problematikker, tænker vi, at problematikkerne skal anvendes som løftestang for organisationens læring, mens Mærsk tænker, at PAL skal anvendes som metode til at løse real life/real time problematikker. Målene med læringen er altså forskellige.

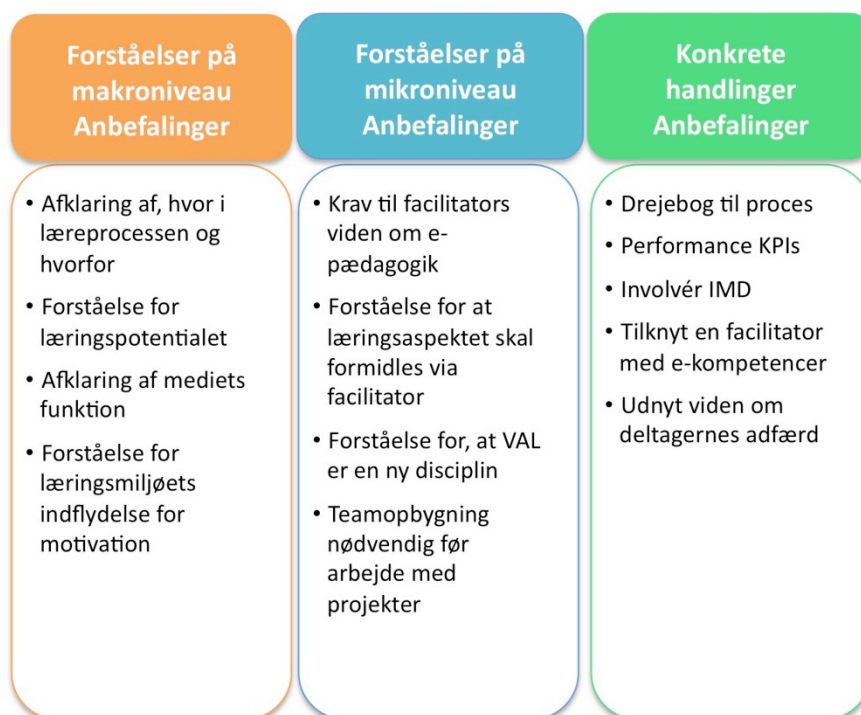
Med begrundelse i ovenstående, og med Thomassens erfaringer og opdagelser, mangler deltagerne en relation til at koble sig på PALs epistemologiske udgangspunkt. Således ser vi facilitatoren som den, der ikke bare kan skabe tryghed og

facilitere læring i VAL, men også som den, der kan skabe forståelsen for, at læring er meget mere end bare at omsætte ny viden til praksis.

Vi har i dette afsnit belyst, at facilitators proceskompetencer er afgørende for gennemførelse af VAL. Vi har givet facilitator rollen som den, der bygger bro mellem makro- og mikroniveau. Vi har foreslået en pædagogisk metodik til at gennemføre VAL, og vi har givet facilitator rollen som den tredje kontekst, der skaber forståelse for PALs og VALs læringsopfattelse.

### 8.7 OPSAMLING ANBEFALINGER TIL MÆRSK

Vi har i dette afsnit søgt en forståelse for, hvorfor læringspotentialet i post-modulet ikke udnyttes i MWOw. Vores forståelser er baseret på vores egne fortolkninger af aktørernes udtalelser og adfærd. Mærsk har erfaring med at anvende teknologi til at understøtte individuel læring, men ikke kollektiv læring. At facilitere kollektiv læring på en virtuel platform kræver anderledes tænkning fra organisationens side og anderledes kompetencer fra facilitators side. Vores svar på første del af arbejds-spørgsmålet 'Hvordan kan VAL integreres i MWOw som redskab til at facilitere kollektiv læring?' er således med udgangspunkt i forhold, der skal afklares på makro-niveau og kompetencer, der skal være til stede på mikroniveau. Resultaterne danner baggrund for vores anbefalinger.



Figur 32: Anbefalinger til Mærsk

På makroniveau har vi peget på en del forhold, organisationen skal afklare, inden VAL gennemføres, og som kræver opfølgning under og efter. På mikroniveau har vi peget på facilitering af processen, som også indebærer aktivitet inden VAL, men primært under og efter VAL.

Det leder os frem til at anbefale, at Mærsk først og fremmest får forståelserne på makroniveau afklarede, idet vi betragter disse som fundamentet for succesfuld VAL. Her vil vi specielt anbefale, at der udarbejdes en drejebog til processen, så alle aktører ved, hvad der forventes af dem, hvornår og hvordan. Ligeledes anbefaler vi, at indarbejde Performance KPIs for at sikre deltagelse. Endelig peger vi på, at organisationen udnytter den adgang, de har til deltagernes perspektiver på egen jobfunktion og organisationen, for således at indsamle viden om sig selv til brug for videre udvikling - ikke blot til anvendelse i MWoW, men i hele koncernen. Endelig anbefaler vi, at Mærsk er bevidste om, at teambaseret VAL stiller ekstra krav til opstartsprocessen, i fald teamet ikke allerede betragter sig som team.

Sideløbende bør der tilknyttes en facilitator, der har viden om og erfaring med at facilitere VAL. Endelig anbefaler vi at involvere IMD i processen. Dette skal ses i lyset af, at IMD for det første må antages at være dem, der har hovedansvaret for at sikre det læringsmæssige udbytte. For det andet antages det, at det er IMD, der er i stand til at koble alle faserne i modulet sammen, og dermed er i stand til at formidle post-modules betydning i hele konceptet.

En anden anbefaling til Mærsk er at ændre tænkningen omkring hele konceptet og tænke VAL ind som en væsentlig bidragsyder til hele læringsudbyttet. Således kunne Mærsk stille sig selv følgende spørgsmål: hvordan kan aktiviteterne i pre- og f2f-modulet understøtte VAL i post-modulet?

Afslutningsvist vil vi forholde os til, at der er mange ubelyste variabler ifht. succesfuld VAL. Én af dem er metodens styrke, som samtidig er dens svaghed; nemlig, at læringen er situeret. Deltagerne anvender deres egen praksis som klasseværelse, og implementeringen foregår i praksis og ikke ud fra casestudier (Ladkin et al. 2009). Det betyder, at deltagerne skal udføre læringsaktiviteter samtidig med, at de skal tage hånd om dagligdagens opgaver. Det er en udfordring, der understreges af Group HR Chef, som reflekterer over, at det er muligt at bygge refleksionstid ind i deltagernes operationelle hverdag, men:

“Én ting er, at nogle af de her ting kan klares virtuelt, men så skal de jo konkurrere med hverdagen.” (Group HR Chef: 18:35)

En anden styrke i VAL er skriftligheden, som også samtidig er dens svaghed. Forskellen mellem mundtlig (synkron) og skriftlig (asynkron) dialog ligger i, at ved asynkrone diskussioner, giver det mere substans og dybde i diskussionen, som betyder både færre misforståelser og et dybere refleksionsniveau. Ved synkrone diskussioner får man den gevinst, at samtaler er mere inspirerende for mange at del-



tage i, fordi den synkrone diskussion genererer flere idéer, og fordi indlæggene er kortere (Dysthe 2003: 329).

Således ser vi en pointe i at bevare konceptet som blended learning. Overlevelsestrategien i virtuelle teams er samarbejde (Lipnack & Stamps 2000: 88), og som vi har diskuteret, har samarbejds mulighederne gode kår i det virtuelle. Der ses dog en tendens til, at motivationen til at deltage daler med tiden. Dette kan imødekommes ved at kombinere e-læring med f2f, bl.a. på grund af

“the need for socializing in order to strengthen the tacit knowledge building and to establish and maintain trust and strong social relations and understandings... the participants have to build up a sort of social capital to draw on within the more ‘narrow’ bandwidth’ of ICT-based communication” (Dirckinck-Holmfeld: 49)

## 8.8 OPSAMLING VALS INDFLYDELSE PÅ PAL

Til sidste del af arbejdsspørgsmålet: Hvilken indflydelse har integration af VAL på PAL-modellens antagelser? kan vi konstatere, at VAL ikke flytter ved grundantagelserne bag PAL. Med integration af VAL er betydningen af konteksten og facilitators rolle dog blevet endnu mere tydelig for os. Det er også blevet tydeligt for os, at et udviklingspunkt i PAL kunne være at skitsere forskellige faser i afviklingen af PAL som støtteværktøj til arrangørerne af PAL. Således viser resultaterne fra dette afsnit, at mange forhold skal være afklarede, inden et forløb sættes i gang.

Man kan argumentere for, at forudsætningerne for succesfuld VAL ikke adskiller sig markant fra succesfuld PAL som tilstedeværelsesundervisning; også f2f PAL fordrer mange afklaringer på organisatorisk niveau. Det der adskiller sig er, at VAL udfordrer ikke bare deltagerne, men organisationens uddannelsestænkning. Én ting er, at PAL er en ny læringsmetode, der i sig selv må betragtes som udfordrende. En anden ting er, at i VAL er både metode og redskaber nye. Det betyder, at alle aktørers mindset omkring uddannelse skal omstruktureres. Således forestiller vi os, at integration af VAL på alle niveauer er ressourcekrævende, men betyder til gengæld i bedste fald, at læringspotentialet forhøjes, jf. Revans’ læringsmatrix og organisationens adgang til viden om sig selv.

Undersøgelsen har til gengæld givet os en forståelse for, hvordan læring kan være hurtigere end hastigheden af forandringer, hvis det overhovedet er muligt. Når man ser på PAL i en kybernetisk forståelsesramme, kan man sige, at Wengers forståelse af praksisfællesskaber ikke er tilstrækkelig til at udvikle læringsudbyttet, idet systemet skal generere sig selv ved egen hjælp og dermed har svære vilkår for at betragte sine egne mangler, jf. opsamling af analyse i del I. I Engeströms forståelse er det udefrakommende faktorer, der udvikler virksomheden, og derfor må fællesskabet reagere på faktorer, de måske ikke selv har forudset. Fx er eksemplet fra Mærsk, at rig managerne skal være i stand til at kende kundens behov, før kunden

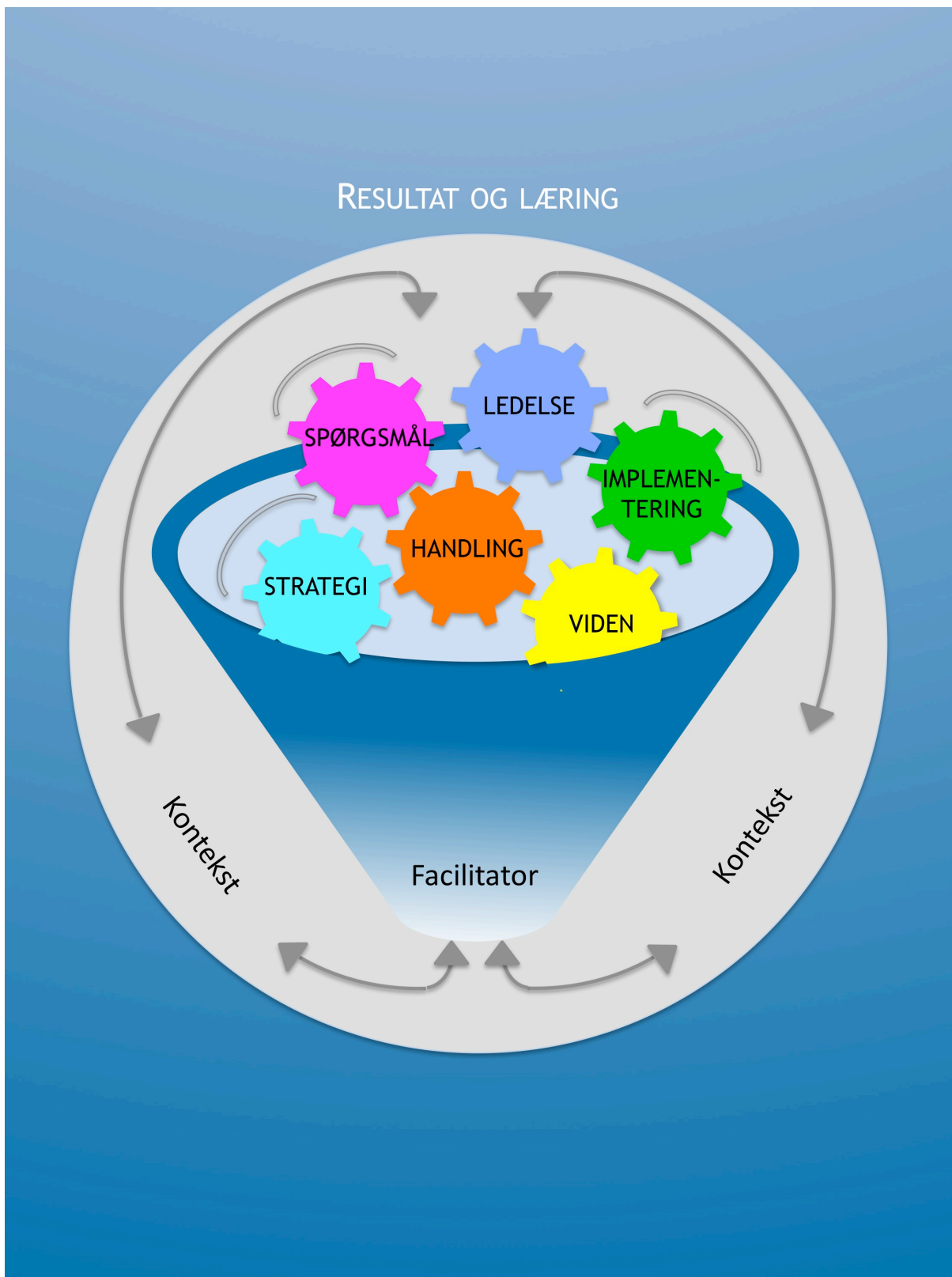


selv ved det. Det er et udtryk for en udefrakommende faktor (den overordnede strategi), som praksisfællesskabet sandsynligvis ville have taget længere tid om at identificere, netop fordi de ikke havde fundet frem til det ved egen hjælp. Dermed nærmer vi os en forståelse af, hvordan det er muligt, at læringen kan være hurtigere end hastigheden af forandringen, og hvordan denne læring 'sættes i gang'.

Uanset hvilken ontologi, man bekender sig til, er det dog et faktum, at anvendelse af asynkrone virtuelle medier muliggør arbejdet med projekter 24 timer i døgnet.

#### OPSAMLING PÅ DE 4 PERSPEKTIVER

De fire perspektiver Teamudvikling, Videndeling, Innovation og Virtuel Action Learning har ingen indflydelse på grundelementernes placering i vores modeldannelse. Disse ændres dermed ikke i sin grundform. De fire perspektiver er alle set som en kvalificering af modellen for at styrke mulighederne for anvendelsen af modellen i flere forskellige kontekster, alt efter hvilket perspektiv, man vægter. Vi ser dog en grund til at justere vores visuelle layout af modellen, og præsenterer hermed vores endelige visuelle design af modellen nedenunder. Det er stadig gældende, at modellen tænkes som en dynamisk model, hvor elementerne indbyrdes er afhængige af hinanden i en kybernetisk forståelse. Det vil sige, at når der justeres på ét element betyder det samtidig en justering af de andre elementer.



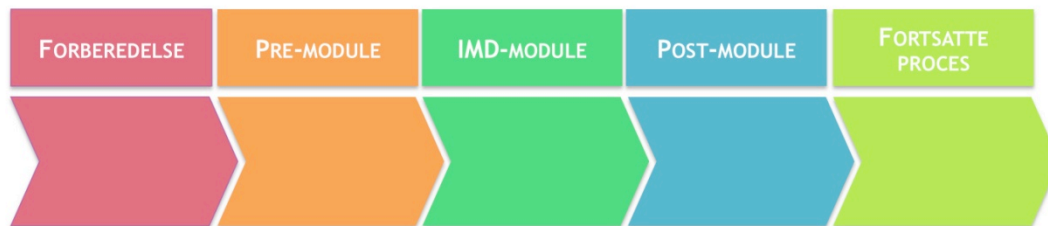
## DEL IV

### 9 OPSAMLING PÅ CASEN MWOw

I dette afsnit præsenterer vi vores samlede indtryk af MWOw.

Indtil videre har vi beskæftiget os med segmenter af MWOw. I dette afsnit bevæger vi os op i et helikopterperspektiv og betragter MWOw i sin helhed, som vi sætter vi vores anbefalinger ind i. Først opsamlers vi de generelle anbefalinger, som er uddybet i Del II. Dernæst opsamlers vi de anbefalinger, der knytter sig til teamudvikling, innovation, videndeling og virtuel action learning. Afsnittet afsluttes med en kort opsamling.

Nedenstående figur viser faserne i MWOw. Anbefalingerne placeres i henhold til faserne.



Figur 33: Faser i MWOw-konceptet

#### 9.1 GENERELLE ANBEFALINGER

##### Forberedelsesfasen

Vi ser en næsten eksemplarisk forberedelsesfase, hvor alle strategiske intentioner er udarbejdet i samarbejde med alle forretningsenhederne. Her vil vi specielt pege på værdien af at identificere overordnede strategiske mål som bindeled mellem de strategiske intentioner for MWOw og koncernens overordnede strategi. Samtidig peger vi på, at de strategiske intentioner ikke bør betragtes som endegyldige mål, men som dynamiske med mulighed for yderligere udvikling.

I denne fase identificeres, hvilke personlige læringsmål den enkelte deltager skal opnå igennem forløbet. Vi har argumenteret for værdien af, at den enkelte er fuldstændig klar over, hvilke kompetencer, der kræves og forventes af den enkelte. På den anden side har vi gjort opmærksom på værdien af, at den enkelte selv har været med til at definere sine egne læringsmål for at skabe større motivation, mere effektlæring og højere job-utility. Derfor skal konteksten indregnes som en faktor i

designet. Fx er piloten i dette tilfælde teambaseret, og eet af målene er at udvikle teamsamarbejdet og udvikle deltagernes kompetencer indenfor specifikke områder. Ændrer konteksten sig, ændrer betingelserne sig også for opsætning af personlige læringsmål.

### **Pre-module**

Vi foreslår, at Mærsk i denne fase begynder at tænke transferplan ind og opstarter en snak om, hvordan projekterne bedst muligt implementeres. Sponsors og nærmeste leders nærvær og engagement er afgørende for projektets succes. Derfor skal disse 'klædes på' til at indgå som støttende supervisorer.

Pre-modulet har til hensigt at 'speede' deltagerne op til samme faglige niveau inden IMD-modulet. Her kan vi ane et spild af videnstilege i forhold til den viden, der efterfølgende er brug for, jf. effektlærings-tankegangen. Her foreslår vi, at den enkelte får større indflydelse på, hvilken viden, vedkommende har brug for. Dette ses skal ses i sammenhæng med næste punkt.

### **IMD-modulet**

På IMD er den overordnede strategiske intention delt op i 4 emner. Her peger vi på, at indholdet af modulerne måske er for omfattende ifht. den afsatte tid. Der arbejdes ganske enkelt med for meget viden, der efterfølgende ikke bliver anvendt. I stedet peger vi på at finde en større balance mellem ny viden og det egentlige teamarbejde med egne projekter. Således foreslår vi at integrere projektarbejdet i en større vekselvirkning med selve undervisningen, således at teamet kan relatere sit projektarbejde ind i undervisningen og ikke omvendt.

På IMD bør deltagerne forberedes til, hvordan samarbejdet skal fortsætte, når de kommer hjem. Derfor skal den efterfølgende proces betones. I stedet for at lægge op til at uddele ansvarsområder, kan der lægges op til, at det efterfølgende arbejde skal fortsætte som teambaseret

Vi ser udfordringer i forbindelse med, at projektarbejdet er teambaseret. Således bør teamtankegangen være etableret inden de kommer på IMD. På IMD aftales teamets samarbejdsværdier, og teamets KPIs for projekt, proces og performance udarbejdes.

I vedhæftede artikel foreslår vi, at hele processen suppleres med en portfolio, der fastholder viden og aftaler som stillads for at arbejde videre med og udvikle de projekter, der igangsættes på IMD. Derfor foreslår vi, at portfolioarbejdet opstartes på IMD.

### **Post-modul**

Post-modulet er MWoWs svage punkt. Her anbefaler vi et meget større fokus på at anskue post-modulet som en del af læreprocessen og ikke som en fase, hvor der blot skal udføres 'rugbrødsarbejde'. Her bør en facilitator have samme funktion som på IMD; stille spørgsmål og facilitere processen gennem kollektivet.

Winning Wheel er et godt eksempel på at fastholde og udvikle læringen. Derfor anbefaler vi at indarbejde dette som et obligatorisk redskab. I forbindelse hermed ser vi portefoliens anvendelighed, og hvor den enkelte kan supplere med egne KPIs.

### **Fortsatte proces**

I denne proces skal strategien føres ud i livet. Transferplaner skal overholdes. KPIs skal løbende evalueres. Ny viden skal måske tilføres. Eksperimenter udføres. Her har facilitator, ledelse og Group HR en stor rolle i at sikre et positivt transferklima.

Generelt kan man sige, at den ene fase skal understøtte den anden fase. Ændrer betingelserne sig i én fase, skal næste eller måske første fase justeres.

Som vi ser det, er det en styrke, at designet er baseret på, at de enkelte enheder selv skal udfylde rammerne. Samtidig er det en svaghed, for er enhederne i stand til det? Og hvem har ansvaret for, at enhederne gennemfører MWoW efter de beskrevne principper?

Det leder os frem til at diskutere den overordnede stramme styring af MWoW. Således ser vi en styrke i, at de 4 underemner på forhånd er definerede af forretningsenheden. Det er en styrke, fordi deltagerne ikke er vant til læringsmetoden eller er vant til at blive involveret i at omsætte strategi til handlinger. Derfor har de brug for et 'starting-point', der sætter mål og retning for dem. Når de er fortrolige med arbejdsmetoden, kan man overveje at involvere teamene endnu mere i at definere relevante emner, og således virkelig sikre, at der er tale om real life/ real time udfordringer. Ligeledes, at den enkelte definerer egne kompetenceudviklingsmål og derved sikre en forankring og ejerskab af projekterne. Det er en kulturforandring at arbejde med BDAL, og efterhånden som arbejdsmetoden bliver mere kendt, vil resultaterne nå større højder, ifald den stramme styring udvandes.

I det følgende samler vi anbefalingerne fra de perspektiver, vi har udfoldet i Del III.

## **9.2 TEAMUDVIKLING**

Inden forløbet sættes i gang må facilitator undersøge, hvor lang tid teamet har eksisteret og hvordan deres teamsamarbejde kan karakteriseres, for herigennem at afgøre, hvor mange ekstra ressourcer der skal sættes ind for at støtte teamet i deres udvikling af deres samarbejde. Med ressourcer, menes tid til facilitator til at være til stede ved de indledende møder for at hjælpe med at etablere regler, normer og værdier for samarbejdet. Fx at teamet som fast punkt på dagsordenen har evaluering af teammødet.

På post-modulet må facilitator støtte tæt op om teamet og foranledige chat igennem PAL-portfolien ud fra performance KPIs, der her netop skal ses ud fra, hvordan

man bidrager og engagerer sig i teamsamarbejdet. Denne chat tager form af generativ evaluering, der løbende justerer teamets handlinger og samarbejde.

### 9.3 INNOVATION

Hvis Mærsk ønsker større innovationspotentiale i MWow-designet, bør de eksplicite dette ønske yderligere overfor IMD og overfor deltagerne allerede i planlægningsfasen. Allerede her kan Mærsk med fordel påbegynde udarbejdelsen af en intern strategi for samarbejdende innovation, som vil skulle konsulteres i hele programmets faser. I planlægningsfasen bør Mærsk ligeledes sikre sig, at deltagerne er med fra start i de innovationsprocesser, de ønsker iværksat på strategisk niveau. Dette kan skabe bedre forudsætninger for radikal innovation og succesfuld implementering. Når innovation er målet, bør Mærsk og Group HR i pre-module fasen understrege overfor deltagerne, at det er den eksperimenterende tilgang, der har førsteprioritet frem for et hurtigt resultat. Både på IMD, i post-modul fasen og i igangværende projekter, må Mærsk holde sig for øje, at facilitator har en central betydning i forhold til at facilitere kreative processer, hvor deltagerne kan gøre sig erfaringer med og træne Radikal Nytænkning.

### 9.4 VIDENDELING

Hvis man kigger bevidst på PAL-forløbet som fundament for videndeling, er det vigtigt at videndelingsprocessen i form af kompetenceudvikling tydeliggøres i PAL-Portfolien gennem opstilling af kompetence KPIs. Opstillingen skal sættes i gang på IMD sammen med facilitator, hvor en samtale om, hvilke kompetencer det pågældende projekt kan forventes at støtte og udvikle. Det er vigtigt ikke at opfatte kompetence KPIs som stationære men dynamiske, idet de flytter sig i takt med, at projektet udvikles. I portfolien indbygges en mulighed for korte løbende evalueringer af KPIs, for herigennem at synliggøre progressionen og få feedback fra facilitator og nærmeste leder.

I post-modul fasen skal kompetenceudviklingen fastholdes af facilitator og nærmeste leder gennem fortsat feedback, der har et generativt sigte. Disse er dermed med til at skabe muligheden for transfer af de nye kompetencer i organisationen.

Det samme gør sig gældende for projektresultater, der gennem videndelingsprocessen, fører til organisatorisk effekt. På tilsvarende vis nedskrives KPIs for mål, synliggørelse af progression og foreløbige resultater, der justeres gennem evaluering. Dette foregår i teamet både med og uden facilitator.

### 9.5 VIRTUEL ACTION LEARNING

Succesfuld VAL afhænger af organisationens forståelse for og måder at anvende ny teknologi til at understøtte læring. Således er der en del afklaringer, organisationen

skal foretage i forberedelsesfasen på makroniveau i form af fx hvordan og hvornår VAL skal indgå i læreprocessen og hvilke elementer, der skal indgå i læringsmiljøet. På mikroniveau handler det bl.a. om selve designet af VAL-processen.

Vi ser, at IMD-modulet har en stor funktion i at understøtte VAL i form af forberedelse af deltagernes forudsætninger for at fortsætte teamsamarbejdet på en virtuel platform. Gennemførelse af VAL i post-modulet kræver helt specifikke proceskompetencer af facilitator, som udover faktorer på makroniveau, er afgørende for succesfuld VAL, og derfor er tilknytning af en facilitator med sådanne erfaringer en nødvendighed.

For at integrere VAL i konceptet, anbefaler vi at inddrage IMD, der som ansvarlig for at sikre et højt læringsudbytte dels kan sikre sammenhængen mellem modulerne, og dels kan italesætte VAL som en ligeså vigtig læreproces som tilstedeværelsesundervisningen.

## 9.6 OPSAMLING INDTRYK FRA MWoW

Vi har hermed peget på en række forhold, der kan være med til at forbedre læringsudbyttet i MWoW.

Når det er sagt, vil vi runde af med at konstatere, at MWoW læringsmæssigt indeholder rigtig mange gode elementer, der gør sig specielt synlig i en velgennemført forberedelsesfase fra både IMDs og Mærsk side. Hvor vi virkelig ser et udviklingspunkt, er at optimere post-modulet.

Samtidig har Mærsk-casen bidraget til yderligere kvalificering af PAL-modellen, hvor vi specielt vil fremhæve formen på den nye model.

## 10 OPSAMLING OG DISKUSSIONSPUNKTER

I dette afsnit fremhæver vi nogle af de diskussioner, vi har haft under speciale-skrivningen. Emnerne er blevet tydeligere undervejs, efterhånden som vi har diskuteret dem mange gange. Samtidig er det tydeligt for os, at de endegyldige svar ikke eksisterer; svarene er kontekstafhængige.

### Læring><Resultat

Organisationskulturen i det private erhvervsliv har en tendens til at tillægge resultaterne en større betydning end læringen, dermed risikerer organisationen, at en PAL-proces ikke bliver til holdbare forandringer. Et projektresultat er ikke at betragte som en varig forandring, da udviklingen og konkurrencevilkår hele tiden stiller krav til nye produkter og koncepter, og et resultat dermed hurtigt bliver forældet. Især hvis resultatet ikke er frembragt gennem den eksperimenterende tilgang, som PAL-metoden fordrer, hvilket kan betyde, at kvaliteten af resultaterne mere ligner

det, man plejer at gøre og ikke har karakter af afgørende nye måder at arbejde på. Det kan dermed hindre en åben eksperimenterende og undersøgende tilgang, gennem refleksioner over de dilemmaer og udfordringer, projekter kræver, for at det bliver et opgør med organisationens grundantagelser. Læring, derimod, i form af deltagernes kompetenceudvikling, der er blevet en del af deltagernes professionsidentitet, kan føre til varige organisationsforandringer. Det er ikke vores intention at stille det op som et enten eller, men når PAL-forløbet skal ses i konteksten som i en stor organisation som Mærsk, viser der sig en tendens til, at i en sådan kultur, er det de hurtige resultater, der giver deltagerne succes. Hvis man ønsker mere varige forandringer, er det læringen og læringstilgangen, der er det mest værdifulde, idet tilgangen kan betyde, at man dels får den faglige opkvalificering, men også har lært en metode, der kan betyde nye måder at møde udfordringerne på i fremtiden. Optimalt er det ikke et enten/eller, men et både/og, det vil sige både personlig kompetenceudvikling og organisatoriske resultater.

### **Mål><Emergens**

Der kan både ligge en styrke og svaghed i at betragte de strategiske intentioner som retningsgivende for processen. Når den strategiske intention skaber et billede af et ønsket mål, skaber det en fælles følelse af retning og muligheder, men der ligger også en fare for, at det bliver præcis de mål, der indfries. Vi peger på, at et PAL-forløb skal betragtes som en emergerende proces, hvor værdien ligger i det kreative kaos, der betegner processen, hvilket resulterer i uforudsigelighed i mål og resultater. Det kræver massiv inddragelse af deltagerne i definitionen af projekterne for at realisere dem på en måde, så deltagerne, gennem omsættelse af den overordnede strategi til operationelle projekter, oplever dem som meningsfulde og dermed vigtige at realisere.

### **Effektlæring><emergens**

I forlængelse af dette diskussionspunkt ligger en diskussion om effektlæring, idet noget af det samme gør sig gældende her. Er det overhovedet muligt at pege på effektlæring i forbindelse med et PAL-forløb? På forhånd udvalgte kompetencer i en proces præget af emergens og uforudsigelighed er en udfordring i sig selv, men styrken i at udpege, hvilke kompetencer, der skal løftes, øger på samme måde som de strategiske intentioner, sandsynligheden for, at det præcis er de udpegede kompetencer, der udvikles. Det må blive indkredsningen og defineringen af det enkelte projekt, der bliver afgørende for, hvilke kompetencer, der i den forbindelse skal udvikles; altså den strategiske intention bliver rammesættende for projektet, og dermed sikres, at det er de rette kompetencer, der udvikles. Et eksempel kunne være: Hvis den overordnede strategi er øget trivsel blandt medarbejderne og ned-



sættelse af sygefraværet, kunne målet for et projekt være bedre kontakt med kunderne. Herigennem peges der på, hvilke kompetencer deltagerne må udvikle, fx evnen til at kommunikere. Det centrale i den forbindelse er, at deltagerne selv er med til at definere projekterne, for på den måde at skabe ejerskab og sikre at det er de rette kompetencer for deltageren selv, der udvikles. Det overordnede mål for projektet i form af den strategiske intention sikre at både projektresultat og de personlige kompetencer har den rette organisatoriske effekt.

### **Top-down >< Bottom-up**

Vi ser et dilemma i modsætningen mellem top-down og bottom-up udvalgte kompetencer og mål. Vi peger på, at når ledelsen har udvalgt de kompetencer, der skal styrkes, fratages deltagerne muligheden for at vælge og udvikle præcist det, der trænger sig mest på i deres daglige arbejdsliv. På den anden side kan det opleves som en kompleksitetsreducing, at ledelsen på forhånd har udvalgt kompetencerne, og som sådan en ledelse, der peger på, hvad i deltagerens jobfunktion, der ønskes styrket. Når kompetenceudvælgelsen ikke sker i en bottom-up bevægelse, hvor deltagerne selv har haft indflydelse på, at de kompetencer, der ønskes styrket, er dem de mangler/ de savner i deres daglige arbejde. Derfor er det ikke sikkert, at deltagerne har mulighed for at koble sig på processen, og dermed føle motivation og medejerskab til processen. Spørgsmålet er, om den ydre motivation eller den performancekultur, som vi fx ser i Mærsk, er stærk nok til, at arbejdet i grupperne bliver kendetegnet af doubleloop læring gennem eksperimentering og refleksion, når man ikke selv har opsat mål for projekterne og samtidig implicit har udpeget det nødvendige kompetenceløft.

### **KPIs >< generativ evaluering**

Den noget finansielle betegnelse KPI bruger vi fordi, det er den, der bliver brugt i Mou-dokumentet, som er grundlaget for vores indledende overvejelser. Det er vigtigt at påpege ordlyden, nemlig at der er tale om indikatorer på, at man er på vej, og at målet er nået. Således er vi optagede af at have indikatorer, der fungerer som en støtte for deltagerens progression af handlinger, læring og projektresultater. Det er vigtigt at betragte indikatorerne som en slags generativ evaluering, der samler op, men i høj grad peger frem. Vi forestiller os, at disse KPIs kan blive udgangspunkt for udviklingsamtaler med nærmeste leder. Her ligger der en fare for, at man ønsker at fremstille et andet billede af sig selv end det faktiske, og vi er ikke blinde for den negative effekt af at anvende KPIs, der kan forekomme. Igen er det meget afhængigt af konteksten og dermed kulturen. I en kultur præget af performance lig med profilering, kan dårlige KPIs have fatale følger for deltagerens arbejdsliv og karrieremæssige advancementmuligheder og lønforhøjelse.

### **Nærtransfer>< Fjernttransfer**

Hvis resultatet af et projekt skal afleveres til sponsor og derfor ikke bliver et resultat, der direkte har relation til ens eget daglige arbejde, betyder det, at det lærte har karakter af nærtransfer. Hvis fjernttransfer er målet, må der opfordres til at sætte mål for at anvende det lærte i en anden kontekst. Fx gennem anvendelse af en PAL-portfolie og sikring af, at deltagerne har mulighed for at arbejde videre med de nye kompetencer. Jf. job-utility. I MWow opfordres deltagerne til at udfylde et dokument, hvor de skal definere andre sammenhænge, i hvilke de kan anvende det lærte. Dette sker dog ikke. Facilitatoren udtrykker, at tidsmangel var en årsag, og hævder, at det kræver et længere tidsperspektiv for at opnå dette. I MWow er karakteren af transfer fortsat nær. Man må som organisation være sig bevidst om, hvilken læring og dermed karakter af transfer, man ønsker at facilitere.

### **Kontekst**

Konteksten fremhæver vi som af altafgørende betydning for PAL. Kontekst dækker over de sociale, organisatoriske og fysiske rammer, som læringen foregår i. Herunder får det betydning for deltagernes handlemuligheder for at eksperimentere i forhold til den konkrete praksis, han/hun befinder sig i. Der er stor forskel på videnmedarbejderens arbejdsopgaver og rig managerens operationelle arbejdsopgaver, hvilket bliver et parameter i forløbet og med til at sætte rammen for projekterne. PAL må designes i forhold til specifikke deltagerforudsætninger (fx refleksionsevne) og rammefaktorer. Vi ser en forskel mellem PAL i privat og offentlig regi, begge organisationer har strategiske mål, men medarbejderne er præget af konteksten og herunder organisationskulturen i forhold til den motivation, der driver dem i et PAL-forløb. Vi ser et spænd mellem performance motivation><indre motivation som driver. Kulturen i en organisation – transferklimaet – den feedback, man modtager fra kolleger og ledelse i forandringsprocessen, er afgørende for, hvorvidt læringen bliver organisatorisk gennem PAL. Udarbejdelsen af en transferplan kan eksplicite denne læring i konteksten, som vi anser som dynamisk foranderlig, hvilket er et opmærksomhedspunkt for facilitator i samarbejde med ledelsen og deltager.

I forbindelse med videndeling arbejder vi med konteksten i Nonaka og Takeuchi`s perspektiv, hvor de pointerer at videnledelse handler om at opstille den muliggørende kontekst for at videndelingen får optimale vilkår. De benævner den for en "Ba"

## 11 KONKLUSION

Vores analyse af casen i MWow gør os nu i stand til at svare på vores problemformulering:

Vi ønsker at undersøge, hvordan Mærsk i casen MWow bruger den teoridannelse PAL-modellen bygger på, og hvordan PAL-modellens antagelser tematiseres.

På baggrund af PAL-modellen ønsker vi endvidere at undersøge PAL-modellens anvendelighed og potentiale til at understøtte teamudvikling, videndeling og videnledelsesstrategi, innovation og Virtuel Action Learning

I Mærsk er casen baseret på BDAL, alligevel er det muligt at kvalificere PAL-modellen gennem en analyse af Mærsk, idet PAL er baseret dels på traditionel AL og dels BDAL. Vores motivation for at samle best practice fra begge retninger er et ønske om at skabe en læringsform, som tilgodeser både virksomhedens bundlinje og personlig kompetenceudvikling via double-loop læring.

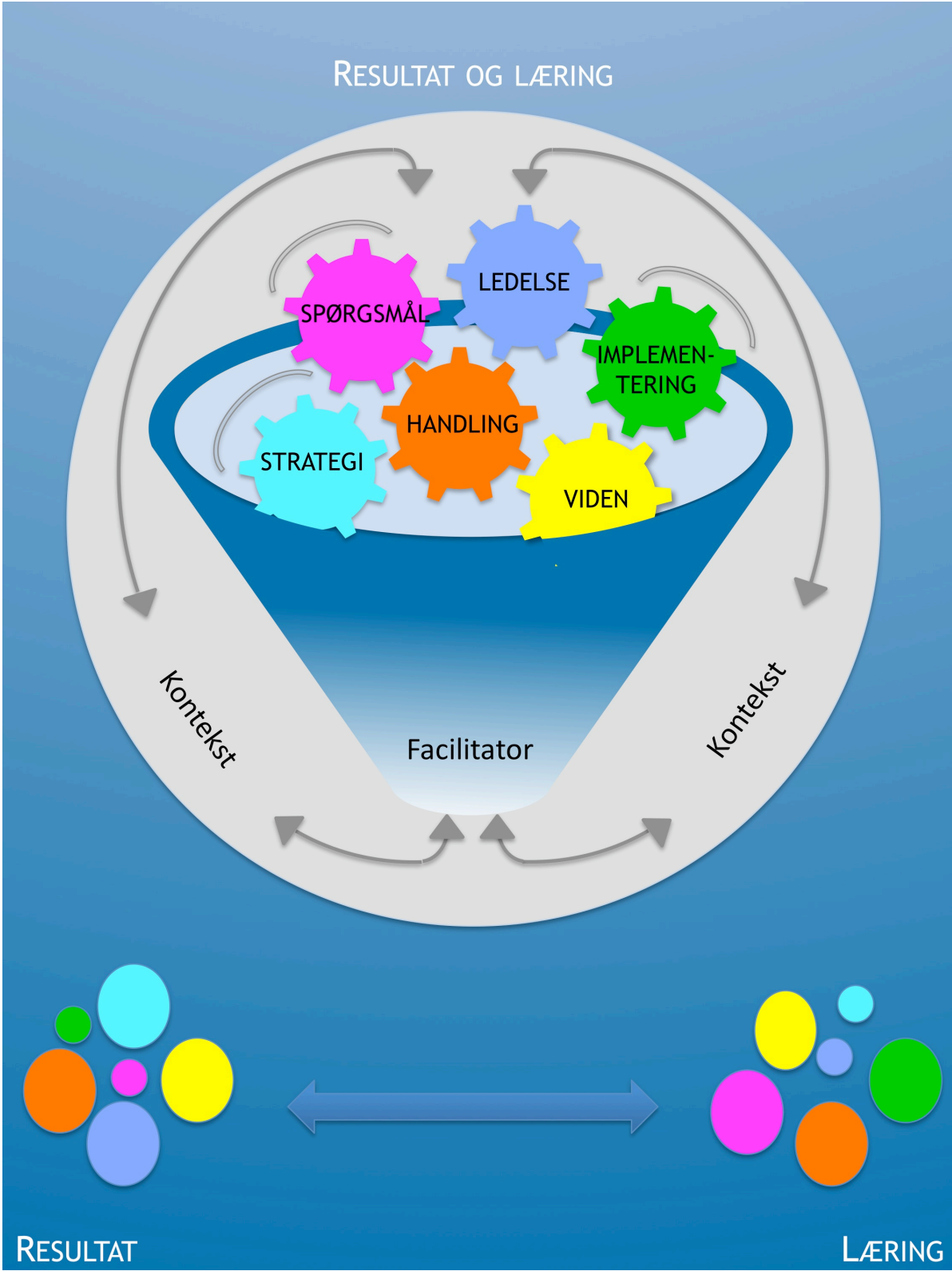
Vi ser, at alle elementer fra PAL-modellen er til stede i Mærsk MWow. På den måde er alle aspekter af den form for Action Learning, vi har valgt at benævne for Power Action Learning, repræsenterede. Igennem analysen konstaterer vi, at der i de forskellige faser i MWow bliver justeret på elementerne i modellen. Vi mener dog, at MWow kunne facilitere større læringsudbytte, ifald Mærsk tillægger fx skolastisk viden mindre betydning og den udforskende tilgang større. Endvidere ser vi den største udfordring i tiden efter IMD. Det leder os frem til en revidering af vores oprindelige teoridannelse og nye antagelser opstår, således træder **Konteksten** frem, som en dominerende faktor, der definerer netop hvilke justeringer, der er nødvendige i forløbet. Vores datamateriale afdækker, at **Facilitator** træder frem, som den der bygger broen mellem konteksten og deltagerne. Et sidste punkt med betydning for vores model blev **udvidelsen af sponsors rolle til også at indbefatte nærmeste leder**. Efterspillet forløb (post-module fasen) i MWow ekspliciterede deltagerens vanskeligheder med at holde liv i projektet, hvilket ledte os til at udvikle **PAL- portfolioen**. En 'hjælper' til at fastholde engagement i projektet, personlige læringsmål og sikre implementering. Disse nye antagelser danner grundlag for vores PAL-model vol. II. , som vi har udviklet fordi vi ønsker en læringstilgang, der bygger bro mellem teori og praksis med udbytte for såvel deltager som organisation.

Ud fra vores undersøgelse kan vi konkludere, at IMDs facilitatorer gennem deres forberedelsesmateriale evner at omsætte den teoretiske viden om BDAL, så det bliver let tilgængeligt for deltagerne, selvom de som udgangspunkt er meget operationelle og langt fra alle har en akademisk baggrund. De får mulighed for at koble sig på undervisningen og involvere sig. Problemet er imidlertid, at deltagerne ikke er forberedte på arbejde på den måde, som et PAL- forløb kræver. Denne udfordring løser IMD dog via dialog, og teamene udvikler hurtigt deres forståelse for arbejdsformen på face-to-face modulet. Vi ser således begyndende indikatorer på, at teamene er i gang med at udvikle sig til højtydende team.

Vi argumenterer i specialerapportens 3. del for at PAL kan anvendes til at facilitere teamudvikling, innovation, videndeling, og virtuel action learning. Dette ændrer ikke ved PAL-model vol. II, men vi udpeger særlige kriterier for de enkelte perspektiver, som må tages i betragtning, når man som organisation indgår i et PAL forløb. Det er af afgørende betydning for et succesfuldt forløb, at organisationen gør sig klart, hvad målene er, og det kræver en bevidst stillingtagen efter hvilken, der kan udarbejdes en transferplan, som bliver hele forløbets fundament.

Vi er kommet til den konklusion, at der kan være vanskeligheder ved gennemførelsen af PAL-forløb, da det er et komplekst setup, der fordrer, at organisation og deltagere er klar til at engagere sig i en forandringsproces, der som udgangspunkt er krævende i sin form, men i et langsigtet perspektiv genererer værdi ved at understøtte kontinuerlig udvikling af medarbejdernes kompetencer og som resultat deraf organisatorisk læring.

Vores proces igennem dette speciale fører til et nyt visuelt stillads for vores model, hvor de ændrede elementer indføres. Denne model bliver vores endelige PAL-model vol. II:



## 12 ARTIKEL

### PORTFOLIO TIL AT UNDERSTØTTE LÆRING I PAL

#### ABSTRACT

*Artiklen foreslår et processtyringsværktøj, der kan guide aktørerne til succesfuld Power Action Learning (PAL) ved at foretage løbende evaluering af definerede KPIs.*

*Artiklen diskuterer, at løbende evaluering af teamets og egen indsats kan anspore deltagerne til at anskue strategiske intentioner og personlige læringsmål som værende dynamiske og som mulige at justere for at opnå endnu større læringsudbytte.*

#### INDLEDNING

Potentialet for kollektiv læring og doubleloop læring i PAL er stort, i fald organisationerne anerkender værdien af at inddrage PALs grundelementer som faktorer for at opnå et højt læringsniveau. Grundelementerne er ledelse, implementering og strategi som styrende elementer og spørgsmål, viden og handling som proceselementer. Udtrykket af disse elementer skal ses i forhold til den kontekst, PAL anvendes i. For at binde kontekst og grundelementerne sammen har facilitator en væsentlig rolle.

Driverne i succesfuld PAL er primært strategiske intentioner og personlige læringsmål. Hvis disse opleves som statiske, kan de være begrænsende for den kollektive læring. At sikre dynamikken og fortsat udvikling af strategiske intentioner og personlige læringsmål er således en væsentlig rolle for facilitator. Facilitator kan imidlertid ikke være tilstede i alle processer ud fra den antagelse, at læring også sker udenfor fællesskabet og udenfor de 'formelle' læringsaktiviteter. Derfor foreslår vi, at læringen med fordel kan suppleres med et webbaseret processtyringsværktøj som støtte til den enkelte, teamet og facilitator.

#### FORMÅL MED PROCESSTYRINGSVÆRKTØJET

Udover, at værktøjet skal kunne skabe overblik over processen og fastholde oprindelige intentioner, skal værktøjet være med til at holde fast i nye opdagelser – faktisk skal værktøjet fungere som en PAL-proces; vi arbejder målrettet mod et mål, og via individuelle og kollektive erkendelser, flytter målet sig i takt med, at vi bliver klogere.

Som primær inspirationskilde anvender vi det værktøj (MoU bilag 1), IMD beder teamet udfylde til indkredsningen af det gode projekt. Dette anskuer vi som et projektgrundlag i forsøget på at sikre en fælles retning i teamet i forhold til bl.a. projektets relevans, ressourceallokering, ledelsesopbakning, læring, teamroller, succes

og tidsaspekt. Vi betragter MoU'en som værktøj til kontraktforhandling blandt teammedlemmerne, som efter endt forhandling forpligter sig til at følge kontraktens anvisninger. Vi mener imidlertid, at denne kontrakt er for statisk, og med dette webbaserede værktøj ønsker vi at åbne for yderligere muligheder for at forhandle kontraktens indhold løbende.

Deltagerne på IMD bliver opfordrede til at notere deres refleksioner over læring i en læringslog. Denne læringslog bliver imidlertid kun anvendt, hvis overhovedet, i begrænset omfang. Med et webbaseret værktøj kan læringsloggen indarbejdes i værktøjet, og refleksioner efter IMD-modulet kan fortsætte. Således vil vi indarbejde en læringslog i værktøjet.

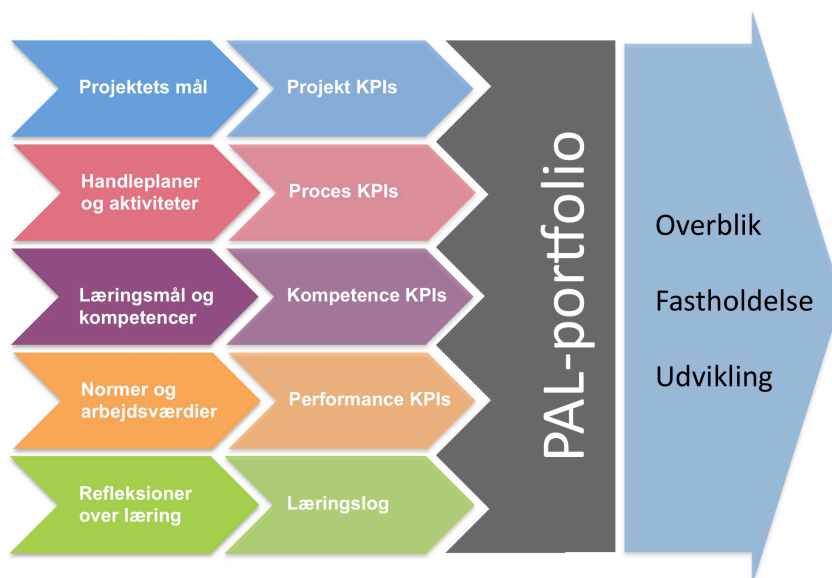
I afsnittet om Viden har vi konstateret, at det må ekspliciteres, hvilke læringsmål og kompetencer, der ønskes udviklet i projektet, for at kompetenceudviklingen både bliver retningsgivende og synliggør progression i læringen for den enkelte og teamet. Derfor vil vi indarbejde Kompetence KPIs i MoU'en.

I afsnittet om Teamudvikling har vi erfaret vigtigheden af, at teamet fungerer bedst, når der er defineret fælles arbejdsværdier og normer, og at alle indgår som fuldt deltagende teammedlemmer. Således vil vi indarbejde denne forudsætning som Performance KPIs i MoU'en.

Vi har konstateret, at processen går i stå, hvis ikke der er en tovholder, der kan holde fast i og følge op på de indgåede aftaler. Således vil vi anvende værktøjet til at synliggøre handleplaner og progression i form af Proces KPIs.

Endelig holder vi fast i Projekt KPIs fra MoU'en.

Værktøjet skal altså indeholde Projekt KPIs, Kompetence KPIs, Proces KPIs, Performance KPIs og læringslog. Som pædagogisk platform er vi inspirerede af portfolioetodikken, hvilket vi argumenterer for i følgende afsnit. Herefter benævnes værktøjet PAL-portfolio.



Figur 34: KPIs og learning log indarbejdet i PAL-portfolio

## KRAV TIL PAL-PORTFOLIEN

I PAL-metodikken er målet med at anvende portfolio, at deltagerne styrker deres bevidsthed om egen og teamets læreproces for at opnå bedre resultater i forløbet. Formålet er, at deltagerne udvikler evnen til at reflektere over egen praksis ved at vurdere egne og teamets præstationer i relation til deres mål. Således er portfolio-metodikken tæt forbundet med et konstruktivistisk læringssyn, der indebærer, at man ikke har lært, hvis man ikke bevidst har reflekteret over sin egen læring (Lund et al 2008: 30). Dette skal ses i sammenhæng med en anden væsentlig præmis, som er, at deltageren skal sikres en passende respons på både proces og resultat (Lund: 21). Første krav til PAL-portfolien er således at skabe mulighed for feedback mellem den enkelte, teamet og facilitatoren.

Som udgangspunkt er en portfolio "i sig selv en tom beholder eller mappe – en metafor. Det er det, man vælger at lægge i den og begrundelserne herfor, der kan forvandle den til et pædagogisk redskab" (Lund: 11). Definitionen af en portfolio afhænger altså af den kontekst, den anvendes i og dermed hvilken betydning, den har i en specifik organisation. Som udgangspunkt optræder to hovedtyper af portfolier: en arbejdsportfolio og en præsentationsportfolio (Lund: 15), hvis mål henholdsvis er at skabe sig selv og at vise sig. Vi foreslår en kombination af arbejds- og præsentationsportfolio, som vi benævner PAL-portfolio. På den ene side skal den afspejle deltagerens performance (vise sig), på den anden side skal den afspejle deltagerens læreproces (skabe sig). Andet krav til portfolien er således at skabe mulighed for både at vise sig og at skabe sig.

Tredje krav til portfolien er, at den kan anvendes aktivt som evalueringsredskab hos både den enkelte og i teamet. Vi arbejder ud fra den antagelse, at KPIs er mål-sættende og motivationsfaktorer for deltagelse, og hvis disse løbende evalueres, er der mulighed for at forhandle kontrakten yderligere. Vanligvis opfatter vi evaluering som det sidste led i et læringsforløb, men her vil vi argumentere for, at generativ<sup>13</sup> evaluering kan være med til at holde fokus på målet og styre læreprocessen for at opnå nye erkendelser. Lene Tanggaard (Tanggaard 2004: 60-62) skelner mellem flere former for evaluering, der kan være med til at forbedre praksis. Her nævnes de former, der er aktuelle i denne sammenhæng, efterfulgt af eksempler på spørgsmål:

- a. Evaluering af praksis - Lever jeg op til mine KPIs? Får jeg omsat min nye viden til praksis?
- b. Evaluering i den lokale kultur - Kan jeg begå mig i teamet? Konsekvensevaluering - Hvilken feedback får jeg fra mine omgivelser/teamet?
- c. Modevaluering - Hvordan er mit arbejde i forhold til de andres?

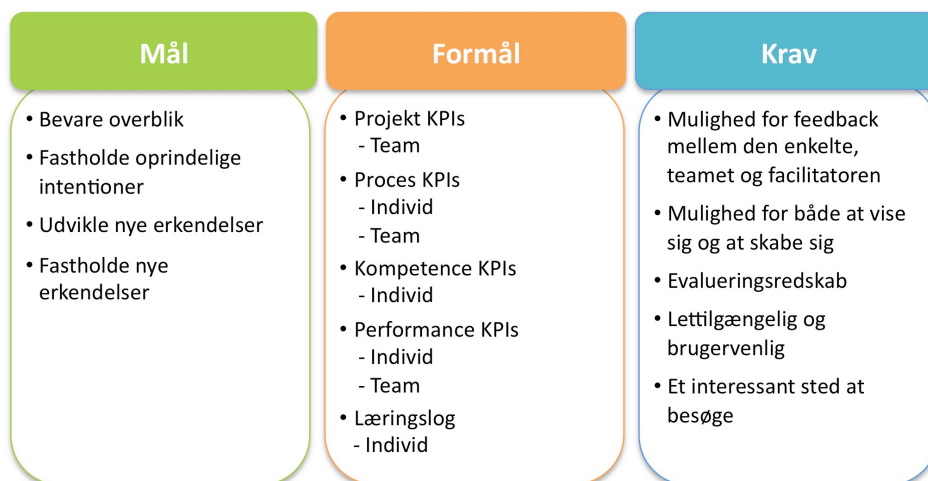
<sup>13</sup> Generativ evaluering skal opfattes som fremadrettet og lærende evaluering



Disse evalueringsformer kan altså anvendes under og efter processen, og kan indarbejdes i PAL-portfolien som pejlemærker for, om teamet og den enkelte opnår den ønskede læringseffekt. Det er i den generative evaluering af KPIs, vi ser det største læringspotentiale.

Fjerde krav er, at portfolien skal være lettilgængelig og brugervenlig i erkendelsen af, at både PAL-proces og vedligeholdelse af PAL-portfolien skal konkurrere med en travl hverdag.

Femte og sidste krav er, at portfolien skal være et interessant sted at besøge. En dynamisk brug af portfolien kan åbne mulighed for, at deltagerne og facilitator løbende kan være med til at skabe og udvikle diskursen om, hvad der er værdifuldt og meningsfuldt at arbejde med. Et sted, hvor deltagerne kan finde hjælp og blive hørt. Et sted, der tydeliggør egne og teamets styrker og ressourcer.



Figur 35: Overblik over portfoliens mål, formål og krav

Med MoU og Portfoliomethodikken som inspirationskilder, skal PAL-portfolien derfor ses som et forslag til en webbaseret kontrakt, som fastholder de aftaler, mål og aktiviteter, teammedlemmerne har forhandlet sig frem til, som udgangspunkt for at sikre fortsat 'commitment' og udvikling i arbejdet med projekterne, teamets og egen læring.

### FUNKTIONALITETER I OG OPBYGNING AF PAL-PORTFOLIEN

Som det ses af ovenstående model, er der ganske mange krav, formål og mål, portfolien skal opfylde. Hvordan vi vil styre det, viser vi i det følgende. Vi præsenterer først et fiktivt eksempel fra det ene modul i MWoW, "Align People for Performance" som udgangspunkt for en procesbeskrivelse af portfolioarbejdsgangen.

Projekt navn	Styrke Assistant Rig Managers ledelseskompetencer	
Projektvarighed	1. maj til 1. oktober	
Team	Projekt KPIs Slutmål	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assistant Rig Managers kan gennemføre MUS-samtaler</li> <li>• Tilfredsheden med MUS-samtaler er steget med 5 %</li> <li>• Osv.</li> </ul>
	Projekt KPIs Delmål	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 15. maj er projektgrundlag klar til pilotprojekt</li> <li>• 15. juni er pilotprojekt gennemført</li> <li>• Osv.</li> </ul>
	Proces KPIs team	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. maj forberede sparring med sponsor</li> <li>• 15. maj sparring med sponsor</li> <li>• Osv.</li> </ul>
	Performance KPIs team	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle har forberedt sig</li> <li>• Der er åbenhed i teamet</li> <li>• Osv.</li> </ul>
	Generativ eva- luering	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lever vi op til vores KPIs?</li> <li>• Får vi omsat vores viden til praksis?</li> <li>• Osv.</li> </ul>
Individuelt	Proces KPIs individuelt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 15. maj har jeg udarbejdet forslag til, hvilke kompetencer, der kræves for at lede en MUS-samtale</li> <li>• 5. juni har min Assistant Rig Manager selvstændigt afholdt 2 MUS-samtaler, og jeg har givet ham feedback</li> <li>• Osv.</li> </ul>
	Performance KPIs individuelt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeg arbejder 2 timer om ugen med projektet</li> <li>• Jeg har forberedt mig til hver gang</li> <li>• Osv.</li> </ul>
	Kompetence KPIs individuelt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeg skal udvikle mine forhandlingsevner</li> <li>• Jeg skal udvikle mine kommunikative evner</li> <li>• Osv.</li> </ul>
	Generativ eva- luering	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lever jeg op til mine KPIs?</li> <li>• Får jeg omsat min viden til praksis?</li> <li>• Osv.</li> </ul>
	Læringslog	Her samler jeg op på mine KPIs og hvordan arbejdet med projektet giver mening i forhold til min læring

Processen starter med, at teamet definerer sine KPIs. Herefter definerer den enkelte sine KPIs. Således er der nu et grundlag for løbende at evaluere KPIs, forholde sig til projektet og opdatere læringslog efter hver handling/aktivitet. Processerne gentages i en cirkulær bevægelse med vekselvirkning mellem individuel og fælles aktivitet, indtil projektet slutter. Facilitator har adgang til alle processerne.

For at denne proces kan lade sig gøre på en let tilgængelig og støttende måde, vil vi i det følgende foreslå konkrete funktionaliteter i og opbygning af PAL-portfolien. Som udgangspunkt skal portfolien være brugerstyret. Det vil sige, at det er op til den enkelte/teamet at definere indhold i de rammer, vi har skitseret i ovenstående. Det vil sige, at hver KPI skal testes ind i systemet af den enkelte/teamet. Dette sikrer, at der løbende kan justeres i KPIs.

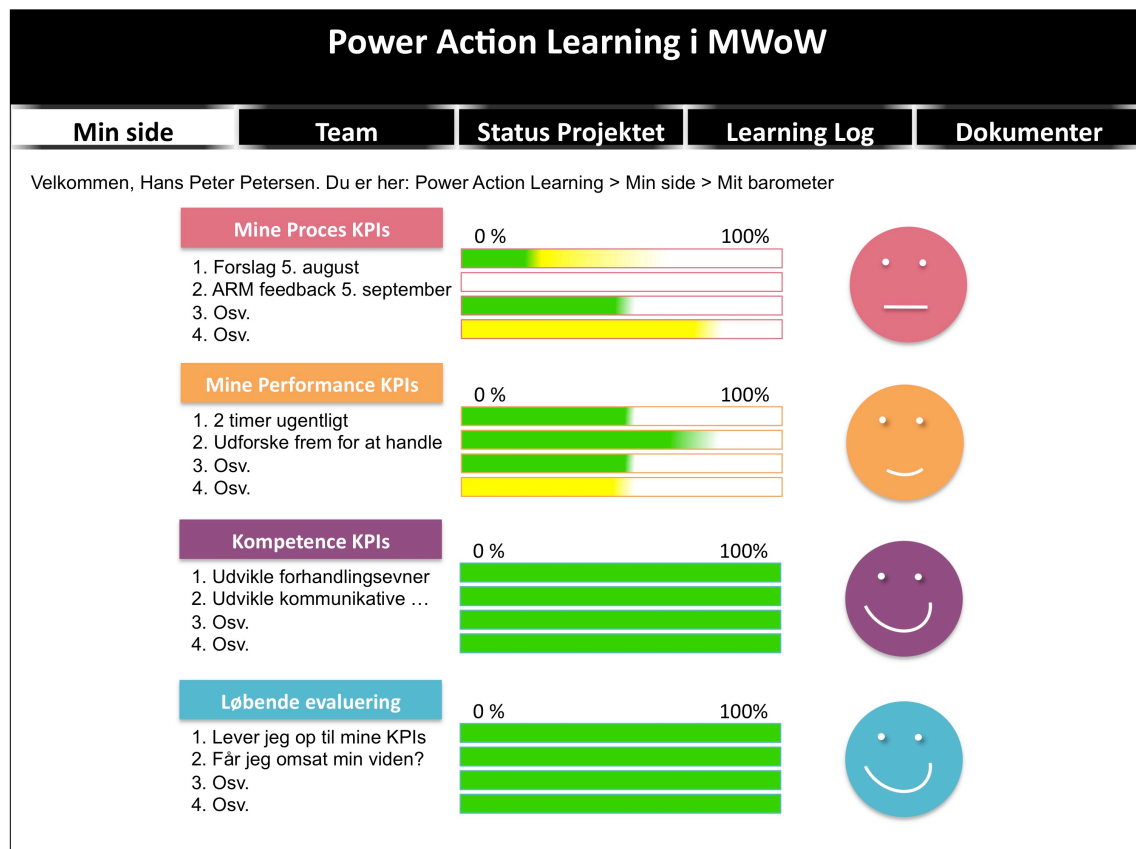
Vi vil starte med at vise et eksempel på en side i PAL-portfolien. Her er det 'Min Side', dvs. at denne side er det enkelte medlems egen side. Det er på 'Min Side', at den enkelte vedligeholder, evaluerer og justerer sine KPIs. Systemet er sat op til, at indtastning af data foregår på 'bagvedliggende' sider, og resultatet af indtastningerne vises i de respektive kasser på 'Min Side'. Fremover kan den enkelte vedligeholde sine data herfra. Det vil sige, at når først KPIs og andre informationer er tastede ind, foregår en stor del af processen som ren afkrydsning. Variableerne er selvfølgelig, når KPIs ændrer sig eller der kommer nye til, men som udgangspunkt er det fra 'Min Side', at alle aktiviteter foregår. Her er det også muligt at afsende og modtage beskeder fra facilitator, som har adgang til 'Min Side'. Ligeledes er det muligt herfra at indtaste forslag til udvikling af projektet i takt med, at nye erkendelser opnås. Disse forslag vil systemet automatisk sende videre til teamets side, så teamet er opdaterede på teammedlemmernes forslag. Således er der også en 'Team' -side. Funktionaliteterne og opbygningen på siden 'Team' er efter samme princip som 'Min Side'. Hvor 'Min Side' kun er tilgængelig for den enkelte og facilitator, er siden 'Team' tilgængelig for alle, inkl. sponsor, ledelse og andre interessenter.

Nedenstående vises det visuelle udtryk af 'Min Side':

### Power Action Learning i MWoW

Min side	Læringslog	Team	Status Projekt	Dokumenter
Velkommen, Hans Peter Petersen. Du er her: Power Action Learning > Min side				
<b>Mine Proces KPIs/ aftaler</b>	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 30%;">Læse artikel <input type="checkbox"/></div> <div style="width: 30%;">15. maj har ... Aftale HR <input type="checkbox"/></div> <div style="width: 30%;">5. juni ... Aftale HR <input type="checkbox"/></div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 5px;"> <div style="width: 30%;">Løse opgaver <input type="checkbox"/></div> <div style="width: 30%;">Møde team <input type="checkbox"/></div> <div style="width: 30%;"></div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 5px;"> <div style="width: 30%;">Aftale kørsel <input type="checkbox"/></div> <div style="width: 30%;"></div> <div style="width: 30%;"></div> </div>			
<div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-bottom: 5px;"> <span>Uge 18</span> <span>Uge 19</span> <span>Uge 20</span> <span>Osv.</span> </div>				
<b>Mine Performance KPIs</b>	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 30%;">2 timer ugentlig Forberedelse <input type="checkbox"/></div> <div style="width: 30%;">2 timer ugentlig Forberedelse <input type="checkbox"/></div> </div>			
<b>Mine Kompetence KPIs</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Udvikle forhandlingsevner <input type="checkbox"/></li> <li>2. Udvikle kommunikative evner <input type="checkbox"/></li> <li>3. Osv. <input type="checkbox"/></li> </ol>		<b>Forslag til udvikling af projektet</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. _____</li> <li>2. _____</li> <li>3. _____</li> <li>4. _____</li> </ol>	
<b>Løbende evaluering</b>	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 60%;">           Lever jeg op til mine KPIs? <input type="checkbox"/>            Får jeg omsat min viden til praksis? <input type="checkbox"/>            Kan jeg begå mig i teamet? <input type="checkbox"/>            Modtager jeg feedback fra teamet? <input type="checkbox"/>            Osv. <input type="checkbox"/> </div> <div style="width: 35%; text-align: right;"> <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/> </div> </div>		<b>Dialog med facilitator</b> <div style="font-size: small; padding: 5px;">           Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed diam nonummy nibh euismod tincidunt ut laoreet dolor.         </div>	

De afkrydsninger, der foretages i 'kasserne' vil systemet automatisk generere til barometre, som vist i næste figur. Disse barometre skaber et visuelt overblik over den enkeltes status og progression. Dette ser vi som en støtte for den enkelte, idet overblikket giver den enkelte anledning til at reflektere over sin status. Det vil også primært være på baggrund af status på den enkeltes barometre, at facilitator intervenserer og giver den enkelte feedback/støtte.



Endvidere ses, at der er følgende sider:

**'Status Projekt'**, hvor projektets progression kan følges; også i form af et barometer, som baserer sig på indtastninger fra teamets KPIs.

**'Læringslog'**, hvor kun den enkelte har adgang, og som anvendes til den enkeltes refleksioner over egen læring og som støtte ved samtaler med facilitator. Her kan man forestille sig at udarbejde en skabelon med refleksionspunkter for at sikre en systematisk refleksion.

**'Dokumenter'**, hvor alle materialer tilknyttet projektet kan lægges ind.

Således forestiller vi os, at teamet opdaterer sin side i fællesskab, når teamet mødes, og den enkelte opdaterer sin side imellem møderne. Sådan er siderne med til at give hinanden liv.

Nøgleord for opbygning og funktionaliteter er således: tilgængelighed, overblik, feedback via barometre og facilitator, selvstyring, integration mellem KPIs og barometre.

Det bør max. tage 5 min. at vedligeholde 'Min Side'.

#### **AFRUNDENDE BEMÆRKNINGER OM PAL-PORTFOLIEN**

Med PAL-portfolien er vi et skridt nærmere en operationalisering af en læringsmetode, der i mange henseender er så omfangsrig, at det kan synes uoverskueligt at implementere metoden i en travl hverdag; en hverdag, hvor umiddelbare resultater i mange organisationer vægter højere end langsigtet læring.

PAL-portfolien kan synes som en ekstra 'byrde' at pålægge deltagere og facilitator. Set i lyset af, at PAL er en yderst kompleks læringsmetode med rigtig mange aktører, er vi af den overbevisning, at PAL-portfolien er med til at reducere det komplekse set-up og sikre langt mere synergi mellem PAL-modellens grundelementer og den organisatoriske kontekst.

Som vi har argumenteret for under afsnittet Virtuel Action Learning, betragtes portfolier med fokus på læring som 'Change Agents' (Dysthe et al 2004: 256). Det vil sige, at mediets funktionalitet og den rette anvendelse heraf, kan være en medvirkende faktor til at ændre organisationens kultur til en forandringskultur.

## 13 BIBLIOGRAFI

- Amabile, T. (September 1998). How to kill Creativity. *Harvard Business Review*, s. 77-87.
- Argyris, C. (1999) *Organizational learning*. Oxford: Blackwell
- Bason, Christian (2007). *Velfærdsinnovation - ledelse af nytænkning i den offentlige sektor*. Børsen Forlag.
- Bessant, J. (2003). *High-Involvement Innovation - building and sustaining competitive advantage through continuous change*. Cranfield University: Wiley and Sons.
- Bloch-Poulsen, M. K. (oktober 2009). *Sådan kan man fremme medarbejderdreven innovation*. Hentet fra [www.lederne.dk](http://www.lederne.dk)
- Blok, Rasmus (2005) *Undervisningen i netværket*. Syddansk Universitetsforlag
- Barczak, G. et al. (2010). *Antecedents of Team Creativity: An examination of Team Emotional Intelligence, Team Trust and Collaborative Culture.*, i: *Creativity and innovation management*, volume 19, nr. 4. Blackwell Publishing Ltd
- Bono, E. d. *Edward de Bono's mind power - discover the secrets of creative thinking*.
- Bottrup, P., *Læringsrum i arbejdslivet – et kritisk blik på Den Lærende Organisation*, 2001, Samfundslitteratur
- Brinkerhoff, Robert & Apking, Anne (2001) *High Impact Learning*. Basic Books
- Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene. (2010). *Kvalitative Metoder*, Forfatterne og Hans Reitzels Forlag a/s.
- Buhk, P., Skovvang Christensen, K., Mouritsen, A. (red) (2003) *Videnledelse – et praksisfelt under etablering*; Jurist og Økonomforbundets Forlag
- Burke, Lisa og Hutchins, Holly (2007). *Training Transfer: An Integrative Literature Review*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Buur Hansen, N. & Glerup, J. (red) (2004) *Professionsuddannelse og Professionsforskning*; Syddansk Universitetsforlag.
- Byrge, C & S. Hansen. *The Creative Platform: A didactic for unlimited application of knowledge in interdisciplinary and intercultural groups*. Department of Planning and Development, Aalborg University, Aalborg, Denmark.
- Byrge, C & S. Hansen. (2008) *Den Kreative Platform*. Kreativitetslaboratoriet. Aalborg Universitet.
- Christensen, P. Holdt, (2010) *Mere videndeling*. Hans Reitzels forlag

- Cooperrider og Srivastva (1987) *Appreciative Inquiry in organizational life*. JAI Press. Inc.
- Dahl, Kristian & Granhof Juhl, Andreas (2009) *Den professionelle proceskonsulent*. Hans Reitzels forlag.
- Collis, Jack. (2007) *Innovate or die – business thinking outside the square*. Harper Collins publishers
- Dalsgaard, Christian (2009). *From transmission to dialogue*. Mediekultur 46, vol. 46, s. 18-33
- Dalsgaard, Christian (2006). *Social Software – e-learning beyond learning management systems*.  
[http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Christian\\_Dalsgaard.htm](http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Christian_Dalsgaard.htm)
- Dickenson, Mollie & Burgoyne, John & Pedler, Mike (2010) *Virtual action learning: practises and challenges*. I *Action Learning: Research and Practice*, 7: 1, 59-72
- Digmann et al. (2008). *Principper for offentlig innovation – Fra best practise til next practise*. Børsen Forlag.
- Dillworth, Robert (1998). *Action Learning in a Nutshell*. *Performance Improvement Quarterly*, vol. 11, no. 1 pp. 28-43
- Dirckinck-Holmfeldt, Lone (2002) i *Learning in Virtual Environments*. (Dirckinck-Holmfeldt & Fibiger, Bo red.) Samfundslitteratur.
- Dixon, Nancy (1998). *Action Learning in a Nutshell*. *Performance Improvement Quarterly*, vol. 11, no. 1 pp. 44-58
- Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspil og læring*. Forlaget Klim
- Dysthe, Olga & Engelsen, K.S. (2004) *Portfolios and assessment in teacher education in Norway: a theory-based discussion of different models in two sites*. I *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 29/2004 (2), s. 239-258
- Eriksen, B. *Strategisk videnledelse lokaliseret på nettet* d. 1. april 2011  
<http://www.sam.sdu.dk/doc/events/alumne/kursusf04/bo.pdf>
- Fredens, K. (2010). *Innovation og ledelse*. Århus: Forfatteren og Akademica
- Foss, Nicolaj et al (2011) *Kronik: Samarbejde om innovation stiller krav*. Børsen. 1. april, s. 3.
- Hatch, Mary (2006). *Organization Theory*. Oxford University Press
- Hermansen M. (2001) *Læringens univers*. Forlaget Klim
- Holt Larsen, H. & Svabo, C.(red) (2002) *Fra kursus til kompetenceudvikling på jobbet*. Jurist og Økonomforbundets Forlag
- Hardenbrook, R. (2010) *Hot Spots: why some teams, Workplaces and Organizations Buzz with Energy- and Others Don't*. Hentet fra: *Product innovation management*. s. 616-622
- Høyrup, S. (2010). *Employee-driven innovation and workplace learning: basic concepts, approaches and themes*. Hentet fra [www.sagepub.com](http://www.sagepub.com)
- Illeris, Knud (2007). *Læring*. Samfundslitteratur, 2. oplag

- Katzenbach, Jon R.(2003), *The Wisdom of Teams - Creating the High-Performance Organization*, Hapercollins
- Keller, H. D. (2006) *Personligheden på kursus* i Bisgaard (red). *Voksenundervisning på arbejde: kompetenceudvikling i udkantsområder*. Ålborg Universitetsforlag s. 147 -168
- Kvale, Steiner. (2004 11. oplag). *Interview*, Hans Reitzels Forlag a/s.
- Ladkin, Donna & Case, Patricia & Wicks, Gayá and Kinsella, Keith (2009). *Learning and Developing Leaders in Cyber-space: The Paradoxical Possibilities of On-line Learning*. *Leadership* 2009 5: s. 193-213.
- Lipnack, Jessica & Stamps, Jeffrey (2000) *Virtual Teams - people working across boundaries with Technology*. John Wiley & Sons, Inc
- Lund, B.(red.)(2008).*Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv*. Aalborg Universitetsforlag
- Lybecker, S. (1. udgave 2007). *Innovatisme*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Madsen B. (2010) *Aktionslæringens DNA*. Forlaget Dafolo
- Marquardt, M., Ng, S.S., and Goldson, H. (2010). *Team Development via Action Learning*. *Advances in Developing Human Resources*, 12(2),241-259
- Marquardt, M. (2010). *Team Development via Action Learning*. Hentet fra [www.sagepub.com](http://www.sagepub.com)
- Marquardt, Michael & Waddill, Deborah (2010). *Action Learning, Adult Learning Theory and Technology*. Ppt. fra New Horizons Conference. <http://elpgwu.wikispaces.com/file/view/AL-Theory-Technology-Wiki.pdf>
- Marquardt, Michael (2009). *Michael Marquardt at UMBC ISD Training Forum April 2009*. <http://www.youtube.com/watch?v=z4GMaUInMfw>
- McGill I. & Beaty L. (2001) *Action Learning. A guide for Professional, Mangement & Educationel Development*. London: Routledge Falmer , 2nd edition
- Molly Søholm, T. Willert, S. (red)(2010) *Action Learning Consulting*. Dansk Psykologisk forlag
- Møller, Hanne & Matthiesen, Maria Nyborg & Nielsen, Susan Starbæk (2010) *Business Driven Action Learning - 100 % anvendelig*. 8. semester projektrapport på Kandidat i Læring og Forandringsprocesser. Aalborg Universitet
- Nielsen, Bo Svarre (2002) i *Learning in Virtual Environments*. (Dirckinck-Holmfeld & Fibiger, Bo red.) Samfundslitteratur.
- Nonaka & Takeuchi (1995), *The knowledge-creating company*, Oxford University Press
- Nyborg, M. et al. (2009). *Kreativitet, Viden og Læring*. 7. semester projektrapport på Kandidat i Læring og Forandringsprocesser. Aalborg Universitet
- Polanyi , Michael (1966) *The Tacit dimension* ; Routeledge & Kegan Paul Ltd.



- Pécseli, B. & Lægaard (2006) *Idéhistorie for de pædagogiske fag*, Gyldendal
- Poulfeldt, Flemming & Holst-Mikkelsen, Mark (2008). *Strategi med mening*. Børsens Forlag
- Revans; R.(1998), *ABC of action Learning*, Lemos & Crane
- Rasmussen, Jens (2004), *Undervisning i det refleksivt moderne, politik, profession, pædagogik*. Hans Reitzel
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Sawyer, K. (2007). *Group Genius*. Basic Books.
- Salmon, Gilly & Jaques, David (2007) *Learning in Groups*. 4. oplæg. Routledge
- Salmon, Gilly (2004). *E-moderating. The key to teaching and learning online*. Routledge Farmer
- Sorensen, Elsebeth K. (2000). *Interaktion og læring i virtuelle rum*. i Heilesen, S (red) *At undervise med IKT*. Samfundslitteratur
- Sundbo, J. (2003) *Innovation and strategic reflexivity: An evolutionary approach applied to services*. I: Shavinina L (ed.) *The International Handbook on Innovation*. Oxford: Elsevier Sciences Ltd, 97–114.
- Tanggaard, L. (2008). *Kreativitet skal læres! Når talent bliver til innovation*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Tanggaard, Lene (2004) *Evaluering som regulering af læring*. Tidsskrift for Arbejdsliv, 6. årgang nr. 4
- Thomassen, Anja (2009). *Fem Dewey-begreber til analyse af Facilitated Work Based learning - Workpaper*. Aalborg Universitet
- Thommesen, J. (2004). *Intranet og Babel*. I (S. Heilesen, Red.) *Det digitale nærvær*. Roskilde Universitetsforlag.
- Thyssen, Ole (2000) *Luhmann og skriften*. Workpaper <http://openarchive.cbs.dk/bitstream/handle/10398/6421/wp22000.pdf?sequence=1>
- Wahlgren, Bjarne. *Forskningsrapport – Transfer mellem uddannelse og arbejde (2009)*, Nationalt Center for Kompetence udvikling.
- Wahlgren, Bjarne (2009). *Motivation og læringsformer*. Nationalt Center for Kompetenceudvikling
- Wahlgren ,B., Høyrup, S., Pedersen K., Rattleff P(2002). *Refleksion og læring – kompetenceudvikling i arbejdslivet*, Samfundslitteratur
- Wenger, Etienne (2004). *Praksisfællesskaber*. Hans Reitzels Forlag
- Weinstein, Krystyna (2008). *Action Learning*. Dansk Psykologisk Forlag

