

Projektledernetværk som kompetenceudviklingstiltag

– Et casestudium på Videncenter for Landbrug, Dansk
Landbrugs Rådgivning



Anne Holm Christensen
Cand.merc.HumanResourceManagement

Helle Vinther Pindstrup
Cand.soc.HumanResourceManagement

Vejleder: Kenneth Børgesen

Institut for Organisation
Copenhagen Business School

A project leader network as an initiative in developing new competences - A case study at
Knowledge Centre for Agriculture at the Danish Agricultural Advisory Service:
September 2010, 228023 enheder svarende til 100,229 sider.

Executive summary

This master thesis examines how a network of project leaders can contribute to the development of competences within the context of the Knowledge Centre for Agriculture at the Danish Agricultural Advisory Service (DAAS). In this study the development of competences is characterized as a development of individual, group and organizational potential and performance and thereby related to three different levels in the organization. This study primarily concentrates on the individual development of competences and the project leaders from a project network and their experience of participation. The development of group competences is included as far as the empirical data illustrates this level. In addition to this it is discussed whether it is possible to reach an organizational performance given the circumstances. This is examined through a qualitative study consisting of interviews and observation studies. The results of the analysis are elucidated through theories related to transfer, motivation and communities of practice. Based on the analysis it is concluded that this project network contributes to competence development related to the individual and the group and that it is possible to reach an organizational performance and thereby organizational development. Reaching organisational development is possible as a consequence of the context within the Knowledge Centre, but can be hampered by the project leaders' apparent lack of motivation to contribute to organizational performance.

Indholdsfortegnelse

EXECUTIVE SUMMARY	1
INDHOLDSFORTEGNELSE	2
LÆSEVEJLEDNING	4
1.0 UNDERSØGELSENS KONTEKST	5
1.1 INDLEDENDE OVERVEJELSER	5
1.2 PROBLEMSTILLING	6
1.3 PROBLEMFORMULERING, AFGRÆNSNING OG UNDERSPØRGSMÅL	9
1.4 FORFORSTÅELSER	10
1.5 BEGREBSDEFINITION	11
1.6 VALG AF VIDENSKABSTEORETISK PARADIGME	13
1.6.1 INDUKTIV VS. DEDUKTIV TILGANG	15
2.0 VALG AF GENSTANDSFELT	16
2.1 VALG OG PRÆSENTATION AF CASEVIRKSOMHED	16
2.2 VALG OG PRÆSENTATION AF PROJEKTLEDERNETVÆRKET SOM SPECIFIK CASE	17
2.2.1 DET STRATEGISKE ASPEKT BAG OPRETTELSEN AF PROJEKTLEDERNETVÆRKET	18
2.3 VALG AF RESPONDENTER	20
3.0 TEORI	21
3.1 TRANSFER	21
3.1.1 LÆRINGSSITUATIONEN	23
3.1.2 INDHOLD	23
3.1.3 DEN LÆRENDE	23
3.1.4 ANVENDELSE	24
3.1.5 ANVENDELSESSITUATIONEN	25
3.2 MOTIVATION	25
3.2.1 DEFINITION AF MOTIVATION SOM ET TEORETISK BEGREB	26
3.2.2 VALG AF HERZBERGS MOTIVATIONSTEORI	27
3.2.3 TO-FAKTOR-TEORIEN	27
3.2.4 VROOM	31
3.2.5 B(EHOV) & F(ORVENTNINGS)-MODELLEN	31
3.3 PRAKSISFÆLLESSKABER	34
4.0 METODOLOGISKE OVERVEJELSER	36

4.1 OVERORDNET UNDERSØGELSESDSIGN	36
4.1.1 GENERALISERBARHED, VALIDITET OG RELIABILITET	36
4.1.2 FORSKNINGSSPØRGSMÅL	39
4.1.3 VALG AF METODE	40
4.1.4 ETISKE OVERVEJELSER	52
4.2 ANALYSE OG FORTOLKNING	55
4.2.1 FELTNTER	55
4.2.2 TRANSSKRIBERING	56
4.2.3 MENINGSKONDENSERING, TEMATISERING OG ANALYSE PÅ RESPONDENTNIVEAU	58
4.2.4 TILGANG TIL ANALYSEN OG ANALYSENS OVERORDNEDE STRUKTUR	59
 5.0 ANALYSE	 61
 5.1 DELANALYSE 1 - INDIVIDNIVEAUET	 61
5.1.1 INDIVIDETS POTENTIALE	62
5.1.2 ELEMENTER, DER PÅVIRKER INDIVIDETS TRANSFER	65
5.1.3 FORHOLDET IMELLEM ELEMENTERNE	86
5.1.4 BEVÆGELSE FRA POTENTIALE TIL PRÆSTATION OG UDVIKLING AF PROJEKTLEDERNES KOMPETENCER	87
5.2 DELANALYSE 2 – GRUPPE OG ORGANISATIONSNIVEAU	88
5.2.1 PROJEKTLEDERNETVÆRKET SOM ET PRAKSISFÆLLESSKAB	88
5.2.2 GRUPPEPOTENTIALE OG PRÆSTATION I PROJEKTLEDERNETVÆRKET SAMT KOMPETENCEUDVIKLING PÅ GRUPPENIVEAU	91
5.2.3 MOTIVATION PÅ 3 NIVEAUER	92
5.2.4 MULIGHEDEN FOR AT DET STRATEGISKE MÅL OPNÅS	93
 6.0 KONKLUSION	 98
 6.1 PROJEKTLEDERNETVÆRKETS BIDRAG TIL KOMPETENCEUDVIKLING	 98
6.2 UNDERSØGELSENS RÆKKEVIDDE	100
 APPENDIKS - LÆRINGSPROCES	 102
 LITTERATURLISTE	 104

Læsevejledning

Afhandlingen er opdelt i følgende seks overordnede kapitler.

1.0 Afhandlingens kontekst vil eksplicitere indramningen og konteksten for afhandlingen, herunder indledende overvejelser, problemstillingen, problemformuleringen og dertilhørende underspørgsmål samt nødvendige afgrænsninger. Dertil ekspliciteres forforståelser, definitioner af centrale begreber samt afhandlingens videnskabsteoretiske kontekst.

2.0 Valg af genstandsfelt søger at eksplicitere de valg og overvejelser, der er gjort i forbindelse med valget af samarbejdsvirksomhed. Derudover præsenteres casevirksomheden og den specifikke case, projektledernetværket. Kapitlet afrundes med nogle overvejelser i forbindelse med valg af respondenter.

3.0 Teori præsenterer opgavens overordnede teoretiske fundament. Kapitlet vil omhandle konkrete og operationelle teorier som transfer, motivation og praksisfællesskaber, som er centrale for opgavens problemstilling.

4.0 Metodologiske overvejelser dækker over de overvejelser, der er gjort i forbindelse med det metodiske perspektiv. Kapitlet er opdelt i to afsnit, det overordnede undersøgelsesdesign, som referer til, hvordan undersøgelsen er grebet an i praksis samt analysemetode, som dækker over overvejelser og valg af forskellige analysemetoder.

5.0 Analysen præsenterer de overordnede analyseresultater situeret i forhold den teori, der inddrages i afhandlingen. Delanalyse 1 præsenterer indledende individets potentiale, hvorefter faktorer, der påvirker transferen hos individet og forholdet imellem disse, ekspliciteres. Afsnittet afsluttes med en analyse af, om der er sket en udvikling af projektledernes potentiale. Delanalyse 2 belyser, hvorvidt der er sket en kompetenceudvikling på gruppeniveau, samt forholder sig til, hvorvidt det er muligt at opnå en organisatorisk præstation.

6.0 Konklusion indeholder opsummerende og centrale analyseresultater samt overvejelser i forbindelse med rækkevidden af afhandlingen.

1.0 Undersøgelsens kontekst

Dette afsnit vil præsentere den kontekst, som undersøgelsen er indlejret i. Først præsenteres de indledende overvejelser, der har været i forbindelse med afhandlingen. Dernæst præsenteres problemstillingen i forhold til genstandsfeltet, Videncentret for Landbrug¹, som afsluttes med problemformuleringen. Herefter følger vores ekspliciterede forforståelser samt definitioner af begreber, som er centrale i afhandlingen. Slutteligt belyses de videnskabsteoretiske overvejelser, som har haft indflydelse på opgavens overordnede ramme.

1.1 Indledende overvejelser

Indledende havde vi et ønske om at beskæftige os med emnet kompetenceudvikling, fordi det, på trods af mange år i rampelyset, til stadighed er et emne, som er centralt for de fleste virksomheder, som følge af at virksomhedernes muligheder i høj grad betinges af menneskelige ressourcer². Dette understøttes af Guldbrandsen, som beskriver, hvordan læring, udvikling og forandring er afgørende for konkurrenceevnen, hvorfor kompetencebegrebet får stadig større status i erhvervslivet. Virksomheder oplever dermed et stigende pres for forandring, og de virksomheder, som formår hurtigst at adaptere til ændringerne i omverdenen, er derfor også de, der står stærkest (Guldbrandsen: 15-16). Dertil kommer en personlig interesse for udviklingsaspekter generelt såvel som en faglig interesse for kompetenceudvikling, som er opstået i forbindelse med vores studium, Human Resource Management. Vi er således interesserede i, hvad der kan være bidragende til, at der sker kompetenceudvikling.

Derudover traf vi Indledende et valg om, at afhandlingen skulle tage udgangspunkt i en faktisk problemstilling og dermed være i stand til at bidrage med nyttig viden til en given virksomhed, hvorfor vi havde en idé om, at nærværende afhandling, skulle bygges op omkring et casestudie. Et casestudium defineres af Andersen som:

"... en empirisk undersøgelse som belyser et samtidigt fænomen inden for det virkelige livs rammer, hvor grænserne mellem fænomenet og den sammenhæng,

¹ Benævnes herefter Videncentret. Det bør bemærkes at Videncentret under empiriindsamlingen har skiftet navn fra Landcentret til Videncenter for Landbrug.

² <https://e-campus.dk/portal/pls/portal/docs/1/448035.PDF>, s. 1.

hvor den indgår, ikke er klart indlysende, og hvor der er mulighed for at anvende flere informationskilder til belysning af fænomenet” (Andersen, 2003: 152).

Vi ønskede at benytte os af et casestudie³, da det er særdeles velegnet til at studere organisationer i deres vante omgivelser og kan give indblik i, hvordan organisationen fungerer (Darmer, Jordansen, Madsen og Thomsen⁴: 150) og herigennem belyse en faktisk problemstilling hos en given virksomhed. Vi var dertil bevidste om, at sigtet i et casestudie ikke er at kortlægge et fænomens udbredelse eller at etablere statistiske sammenhæng mellem forskellige variabler brugt til at beskrive fænomenet. Det drejer sig derimod ofte om at forstå, hvordan det undersøgte fænomen tilskrives mening og har betydning for de involverede parter (Darmer et al: 151).

På baggrund af ovennævnte overvejelser har vi søgt at samarbejde med en virksomhed eller organisation, som arbejder aktivt med kompetenceudvikling, og som oplever udfordringer på dette område. Med udgangspunkt i dette er nærværende afhandling baseret på et casestudie af et projektledernetværk på Videncentret for Landbrug⁵, som er en del af Dansk Landbrugsrådgivning, DLBR.

1.2 Problemstilling

Videncentrets primære rolle er at arbejde med innovation og viden samt sikre, at kunden⁶ får den rette rådgivning⁷ og derigennem forsøge at opnå konkurrencedygtighed. Det er derfor essentielt for Videncentret, at de rette kompetencer er til stede, hvilket også fremgår af den overordnede strategi ”Strategi 2013”⁸, som beskriver, hvordan de ønsker at være ”De

³ Der er en tilbøjelighed til at betragte casestudier som kvalitative undersøgelser, selv om der kan være kvantitative aspekter (Andersen: 154). Vi beskæftiger os ikke i denne undersøgelse med mulige kvantitative aspekter.

⁴ Vil efterfølgende blive refereret til som Darmer et al.

⁵ En uddybende beskrivelse af casevirksomheden, den specifikke case og valg af respondenter findes i kapitlet ”Valg af genstandsfelt”, s. 16.

⁶ Videncentrets kunder er følgende: landmænd, gartnere, virksomheder, landbrugsskoler, myndigheder med flere (http://www.vfl.dk/Om_VFL/OmVidencentret.htm).

⁷ http://www.vfl.dk/Om_VFL/OmVidencentret.htm

⁸ DLBR strategi 2010, s. 20.

*mest kompetente*⁹ og at *"Medarbejdernes kompetencer og engagement er grundlaget for vores succes"*¹⁰. Kompetenceudvikling synes dermed gjort til et centralt element i strategien.

Kompetenceudvikling handler om at sørge for, at individet har de kompetencer, der er nødvendige i en given situation. Som følge af, at der på Videncentret i stort omfang arbejdes i projekter¹¹, er det centralt for Videncentret at arbejde med kompetenceudvikling af dette område og således sikre, at projekterne ledes mest optimalt. På den baggrund har Videncentret oprettet et projektledernetværk¹², som kan betragtes som et initiativ, der har til formål at arbejde med kompetenceudvikling på en ny måde¹³, og det står dermed i kontrast til hovedparten af de kompetenceudviklingstiltag, der udbydes i DLBR-regi, som er af en mere traditionel karakter¹⁴. Baggrunden for dette tiltag kan begrundes i, at Videncentret oplever problemer i den måde, projektledelse håndteres på på Videncentret.

En af disse udfordringer er, at Videncentrets projektledere oftest er udpeget på baggrund af det, som Videncentret kalder en fagfaglig¹⁵ baggrund, det vil sige, at de har fået rollen som projektleder på baggrund af deres faglige ekspertise inden for et bestemt fagområde¹⁶ og dermed også betragter sig selv som fagfaglige videnmedarbejdere¹⁷. Dette har resulteret i, at mange af projektlederne på Videncentret ikke har et tværfagligt fokus¹⁸ og derved ikke har tilstrækkelig fokus på ledelse af projekter. Derudover oplever Videncentret en manglende seriøsitet omkring projektlederrollen. På baggrund af dette ønsker ledelsen at øge fokus på projektledelse som et led i at imødekomme disse mangler¹⁹.

⁹ DLBR strategi 2013, s. 20.

¹⁰ DLBR strategi 2013, s. 20.

¹¹ Ud fra DLBRs innovationsmodel fremgår, at udviklings- og forbedringsarbejdet ofte struktureres i projektarbejdsform. "Vores Innovationsmodel – en hurtig guide, Dansk Landbrugsrådgivning", s. 1.

¹² For en uddybende beskrivelse af projektledernetværket og de strategiske overvejelser bag oprettelsen se afsnittet "Valg og præsentation af projektledernetværket", s. 17.

¹³ Med ny måde menes der, at projektledernetværket ikke er struktureret som et traditionelt kursus, men i stedet primært bygger på intern erfaringsudveksling mellem projektlederne.

¹⁴ Her henvises der til kurser udbudt af Akademiet, hvor undervisningen primært er envejsundervisning. Denne type indlæring er kendt fra diverse uddannelsesinstitutioner.

¹⁵ Fagfaglighed defineres som faglighed, der knytter an til et specifikt fagfelt. Indholdsmæssigt er der i fagfaglighed tale om arbejde med tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, mens tværfaglighed bidrager med det at kunne udvælge og anvende egnede videns- og arbejdsformer på tværs af fagfelter. (<http://pub.uvm.dk/2000/projektopgave/8.htm>)

¹⁶ Det kan for eksempel være jura, revision eller lignende.

¹⁷ Bilag 8, s. 125, l. 418-421.

¹⁸ Bilag 12, s. 226, l. 115-125. Respondent 4 og 7.

¹⁹ Bilag 12, s. 223, l. 75-76.

En anden udfordring, som Videntcentret oplever, er, at projektlederne ikke i tilstrækkeligt omfang har fokus på kunden²⁰. Dette kan skyldes, at DLBR er en interesseorganisation og at projekterne i vidt omfang finansieres af eksterne midler²¹. Denne form for finansiering i kombination med manglende fokus på legitimering af brugen af disse midler kan være medvirkende til en projektkultur, hvor kunden ikke er i centrum, og projekterne derfor ender med at levere de forkerte produkter²².

Projektledernetværket skal ses som et kompetenceudviklingstiltag, der søger at imødekomme disse udfordringer ved at hæve det generelle niveau for projektledelse og skabe faste standarder for projektledelse på Videntcentret. Hermed refereres der til kompetenceudvikling på et organisatorisk niveau. Med udgangspunkt i dette kan der med fordel skelnes mellem kompetenceudvikling på forskellige niveauer. Dette understøttes bl.a. af Nordhaug, som beskæftiger sig med kompetenceudvikling på mikro, meso og makroniveau (Nordhaug: 89). Der kan i lighed med Nordhaugs opdeling tales om kompetenceudvikling på individ, gruppe og organisatorisk niveau. Dertil deles kompetencebegrebet i potentiale og præstation²³, hvilket vi forsøger at illustrere i nedenstående model:

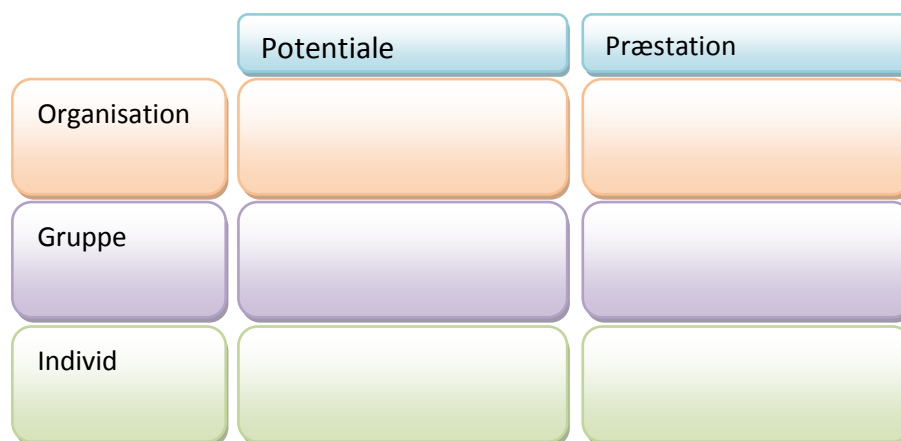


Fig. 1: "Niveaumodellen"¹

²⁰ Bilag 12, s. 226, l. 115-125.

²¹ Projekter på Videntcentret støttes i høj grad af landbrugets afgiftsfonde, hvoraf den største er Promilleafgiftsfonden (Promilleafgiftsfondens regnskab: http://www.promilleafgiftsfonden.dk/getMedia.asp?mb_GUID=C8687F1C-CD13-4A5E-9043-9091CE39A91A.pdf og Videntcentrets afdokumenteringssite

http://www.vfl.dk/Om_VFL/StoetteAfAfgiftsfonde/StoettetAfAfgiftsfonde.htm) Dette understøttes af lederen af Akademiet, som nævner, at ca. 25 % af Videntcentrets økonomi finansieres af midler, der søges hjem, hvoraf den største er midler fra promilleafgiftsfonden.

²² Bilag 12, s. 226, l. 115-125.

²³ Se afsnittet "Begrebsdefinitioner", s. 11.

Som følge af denne inddeling af kompetencebegrebet i potentiale og præstation, rummer kompetenceudvikling en udvikling af potentialet, hvilket kan lade sig manifestere som en præstation²⁴ og dermed skaber en bevægelse fra venstre mod højre i modellen. Dette gør sig gældende på alle niveauer i modellen. Begrænsningen i modellen, som den er opsat ovenfor, er, at det ikke er specificeret, hvad der bevirker en vertikal såvel som horisontal bevægelse.

I den forbindelse er det interessant at beskæftige sig med om projektledernetværket som kompetenceudviklingstiltag bidrager til udvikling af kompetencer, og i så fald hvordan det bidrager på forskellige niveauer. Modellen ovenfor kan i denne forbindelse fungere som en oversigtsmodel, der kan være med til at give et visuelt overblik over på hvilke niveauer, der sker kompetenceudvikling, samt hvilken bevægelse, der sker.

1.3 Problemformulering, afgrænsning og underspørgsmål

Ovenstående problemstilling leder os frem til følgende problemformulering for nærværende afhandling:

Hvordan bidrager projektledernetværket til kompetenceudvikling?

For at kunne belyse problemformuleringen bedst muligt vil vi tage udgangspunkt i individet med henblik på at belyse, hvilken kompetenceudvikling der sker hos den enkelte²⁵, herunder bevægelsen fra potentiale til præstation. Derudover har vi valgt at belyse gruppeniveauet i det omfang, dette kan lade sig gøre i kraft af interviews med projektlederne og den observation, der er lavet af projektledernetværket. Vi afgrænser os dermed fra at belyse det organisatoriske niveau empirisk, da projektledernetværket underempiriindsamlingen var i dets opstart og derfor med al sandsynlighed ikke har opnået dette niveau på daværende tidspunkt²⁶. Sidst i afhandlingen vil vi dog forholde os til, hvad der taler for og imod at opnå en organisatorisk præstation på baggrund af den indhentede empiri.

For at kunne belyse "*hvad*", er det væsentligt at beskæftige sig med, hvilke faktorer der har indflydelse på den horisontale bevægelse fra potentiale til præstation. Vi har i opgaven valgt

²⁴ For uddybning se "Begrebsdefinitioner s. 11.

²⁵ Dette relaterer sig til individniveauet i "Niveaumodellen", s. 8.

²⁶ Dette understøttes af sekretariatschefen, som nævner, at initiativet evalueres efter et år med henblik på at finde ud af, om der fortsat er behov for netværket samt hvorvidt det er en succes, bilag 12, s. 233, l. 344-345.

at lade denne bevægelse sidestille med begrebet transfer, som netop betyder "at overføre" (Politikens store Fremmedordbog: 756) og beskæftiger os derfor med hvilke faktorer, der har indflydelse på denne overførsel og dermed transferen. Transferbegrebet belyses kun på individniveau, som følge af at empiriindsamlingen centrerer om individet.

Ud fra dette finder vi det hensigtsmæssigt at besvare problemformuleringen ud fra følgende underspørgsmål:

1. Hvad er projektledernes potentiale?
2. Hvad påvirker bevægelsen på individniveau?
3. Er der sket en udvikling af projektledernes kompetencer, og er der sket en horisontal bevægelse på individniveau?
4. Er der sket en udvikling af gruppens kompetencer, og er der sket en horisontal bevægelse på gruppeniveau?
5. Hvad er sandsynligheden for, at det strategiske mål og dermed kompetenceudvikling på organisatorisk niveau opnås?

Disse underspørgsmål bruges som arbejdsredskab i arbejdet med analysen og ses endvidere afspejlet i analysens struktur, som løbende vil forholde sig til dem respektivt.

1.4 Forforståelser

I arbejdet med undersøgelser, er det endvidere vigtigt at ekspliciterer de forforståelser, forskerne har, da disse kan blive en bias i undersøgelsen, hvis forskerne ikke er sig bevidste om dem. Vi havde indledende følgende forforståelser:

1. Projektledernes indstilling til at deltage i projektledernetværket vil være direkte præget af den erfaring, de har med projektledelse generelt.
2. Ufrivillig deltagelse i netværket vil påvirke individets indstilling til at deltage i netværket i en negativ retning.
3. Individets læringsudbytte er påvirket af individets foretrukne læringsformer.
4. Kommunikationen omkring det strategiske formål med netværket fra ledelsen til projektlederen er central for at ledelsens strategiske målsætning med projektledernetværket opnås.
5. Effektsikring påvirker deltagernes udbytte af at deltage i netværket.

6. Der er kohærens mellem projektledernes udbytte af projektledernetværket og deres indstilling. Hvis projektledernes indstilling er negativ, er der risiko for, at de får mindre ud af netværket, end hvis de er positivt indstillede.
7. Hvorvidt projektledernes individuelle potentialer omsættes til organisatoriske kompetencer afhænger af projektledernes formål med at deltage, udbytte af og indstilling over for projektledernetværket samt mulighed for at anvende deres viden/det lærte i praksis.

Forforståelserne har været en vigtig del af arbejdet med afhandlingen, da de danner grundlag for de forskningsspørgsmål²⁷, der er brugt i interviewguiden²⁸. Forforståelserne besvares mere eller mindre eksplicit i analysen og opsummeres i konklusionen.

1.5 Begrebsdefinition

Begreberne kompetence, viden, kunnen, holdning, potentiale, præstation, læring og kompetenceudvikling er meget centrale for afhandlingens problemstilling. Derfor vil vi følgende redegøre for, hvordan vi forstår og arbejder med begreberne samt begrebernes indbyrdes relation.

I Den store Danske Encyklopædi²⁹ fremstår det af definitionen på begrebet *kompetence*, at kompetence i psykologien skal:

” ... forstås sammen med potentiale på den ene side og præstation på den anden side. Kompetence er den udviklede evne eller funktion, potentiale er antagelsen om en evne eller mulighed og præstationen er udførelsen i praksis”.

I lighed med overstående definition betragter vi **Kompetence** som værende evnen eller færdigheden til at udføre en målrettet handling samt værende opdelelig i potentiale og præstation og dermed lader sig skelne i en henholdsvis latent og manifest udformning.

²⁷ Den konkrete sammenhæng mellem forforståelser og forskningsspørgsmål ekspliciteres i afsnittet ”Forskningsspørgsmål”, s. 39.

²⁸ Bilag 6, s. 20-25.

²⁹

[http://www.denstoredanske.dk/Krop, psyke og sundhed/Psykologi/Psykologiske termer/kompetence?highlight=kompetence](http://www.denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologiske_termer/kompetence?highlight=kompetence)

I overensstemmelse med Dahl, Jørgensen, Laursen, Rasmussen og Rasmussen³⁰ kan kompetencebegrebet indholdsmæssigt specificeres som værende bestående af den nødvendige viden, kunnen og holdning (Dahl et al: 3). Det er altså sammenspillet mellem på den ene side kunnen og viden³¹ og på den anden side en situation, hvor der er mulighed for at omsætte denne kunnen og viden, at kompetencens indhold manifesteres som en præstation.

Viden handler om "at vide". Ofte knyttes viden sammen med formel uddannelse og har karakter af en generel viden, der kan udtrykkes sprogligt, uden at den nødvendigvis kan omsættes til praksis (Dahl et al: 3).

Kunnen handler derimod om "at vide hvordan". Det kan være udtryk for en viden, der er blevet omsat til praksis, men det kan også være et udtryk for en viden, der ikke lader sig formalisere og dermed står i lighed med begrebet "tavs viden"³². Med andre ord handler kunnen om at have evnen til at aflæse situationer og omsætte disse til handlinger i praksis (Dahl et al: 3).

Holdning handler om, hvad der vægtes og kan udtrykke værdier og følelsesmæssige engagement. Holdningen bliver især vigtig i forhold til, hvad der omsættes til praksis, samt med hvilken intensitet det omsættes (Dahl et al: 3).

Potentiale definerer vi som "en mulighed el. evne for videre udvikling el. udfoldelse som endnu ikke er kommet til udtryk" (Politikens Store Fremmedordbog: 608). Dertil mener vi, at begrebet i kraft af, at det rummes i kompetencebegrebet også rummer viden, kunnen og holdning.

Præstation defineres som udøvelse af kunnen og viden og influeres af holdningen.

Nedenstående figur illustrerer det samlede kompetencebegreb, som vi ser det og har valgt at bruge det i denne afhandling.

³⁰ Benævnes herefter Dahl.

³¹ Holdning medtages ikke her, da det, ifølge Dahl et al., er det, der påvirker, hvad der omsættes og med hvilken intensitet.

³² Tavs viden defineres ofte som viden, der er svær at formulere/udtrykke i sprog eller tegn (men det er principielt ikke umuligt) <http://www.tbi.as/index.php?id=36>.

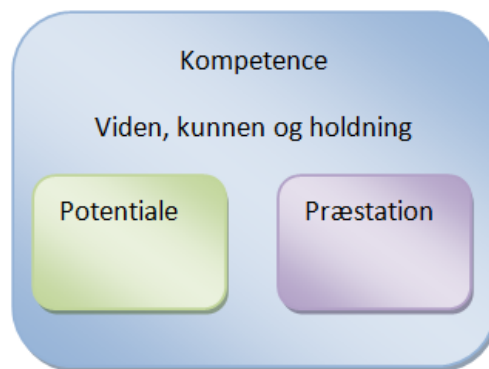


Fig. 2: "Kompetence".

Med **kompetenceudvikling** forstår vi udviklingen af kompetencer og hermed udvikling af viden, kunnen og holdninger.

Ved **læring** forstår vi de processer, hvorigennem viden, kunnen og holdning tillæres. Ifølge Dahl et al. kan hverken kompetencer eller læring ses som værende statiske, viden, kunnen og holdning er noget, der løbende tillæres (Dahl et al: 3). Derudover mener vi, at læring er et bredt begreb, der, som argumenteret for ovenfor, knytter sig til udvikling af potentialet, men som også dækker en læringsproces i forbindelse med præstationen og dermed også dækker begrebet transfer.

1.6 Valg af videnskabsteoretisk paradigme

Videnskabsteori defineres af Darmer et al. som værende viden om videnskabelse. Det vil sige refleksion omkring, hvordan viden skabes gennem brug af teorier og metoder samt hvilke grundantagelser og forforståelser, der ligger til grund for en given undersøgelse (Darmer et al: 40-43). Ud fra denne forståelse af videnskabsteori, er det vigtigt at gøre sig det bevidst inden for hvilket eller hvilke videnskabsteoretiske paradigmer³³, man arbejder, og hvilke konsekvenser det har. Dette afsnit vil således søge at eksplicitere, hvilke paradigmer denne undersøgelse læner sig op ad. Hensigten med afsnittet er meget pragmatisk, og vi vægter derfor anvendeliggørelse frem for en mere dybdegående teoretisk diskussion. Med udgangspunkt i dette har vi valgt at belyse valget af videnskabsteoretisk paradigme ud fra

³³ Et paradigme defineres af forfatterne som "... et banalt sæt af værdier som styrer vores handlinger – både hverdagshandlinger og handlinger forbundet med disciplinerende undersøgelser" (Darmer et al: 38).

Darmer et al., da videnskabsteorien her indsættes i en pragmatisk og organisatorisk kontekst.

Darmer et al. tager udgangspunkt i to modsatrettede paradigmer, det realistiske og det konstruktivistiske. Det realistiske paradigme har sit udgangspunkt i positivismen og er en videreudvikling heraf, hvilket betyder, at der søges objektive beskrivelser af den verden, der undersøges med det formål at generalisere resultaterne (Darmer et al: 51). Det konstruktivistiske paradigme er baseret på en antagelse om, at viden konstrueres i sociale relationer.

"Inden for konstruktivismen erstattes ideen om, at virkeligheden eksisterer som uafhængigt fænomen, med en forståelse af, at det, vi observerer, skabes gennem mellemmenneskelig meningsudveksling og fortolkning" (Darmer et al: 57).

Konstruktivismen er stærkt præget af hermeneutikken og fænomenologien, som henholdsvis er forståelses- og fortolkningslære samt læren om fænomener, som de fremtræder for den menneskelige bevidsthed (Darmer et al: 56). Det, disse tilgange har tilfælles, er udgangspunktet i individuel erfaringsdannelse og at *"... viden er knyttet til et subjekt og at forståelse er lig med fortolkning"* (Darmer et al: 56). Igennem disse tilgange søges der indsigt i individernes livsverden³⁴, gennem anerkendelse af at mening opstår gennem fortolkning³⁵.

De forforståelser, der ligger til grund for denne undersøgelse er baseret på individets opfattelse af det at deltage i netværket, hvorfor det anses som nødvendigt at opnå indsigt i projektledernes livsverden for at kunne af- eller bekræfte disse forforståelser og herigennem belyse problemformuleringen. Vi vil herudfra argumentere for, at en overordnet konstruktivistisk tilgang er den måde, hvorpå vi bedst vil kunne besvare problemformuleringen. I overensstemmelse med Kvaales tilgang, er vi dog af den holdning, at forskning ofte er et produkt af flere filosofiske tilgange, hvorfor der sker en bevægelse mellem videnskabsteoretiske paradigmer. Således ses det fx i teorikapitlet, hvordan en social kognitiv teori kobles med en teori inden for det humanistiske paradigme³⁶.

³⁴ Her henvises der til fænomenologien, som jf. Husserl har individets livsverden som genstandsfelt (Darmer et al: 56).

³⁵ Her henvises der til en hermeneutisk indgangsvinkel (Darmer et al: 56).

³⁶ Se afsnittet "Motivation", s. 25.

1.6.1 Induktiv vs. deduktiv tilgang

Induktion og deduktion er udtryk for forskellige måder at generere videnskabelig viden. Deduktion beskrives af Andersen som bevisførelsens eller tænkningens vej, hvilket betyder, at der drages slutninger om enkelte hændelser ud fra generelle principper. Induktion angiver en mere eksplorativ vej, hvor der med udgangspunkt i en enkelt hændelse sluttet til en generel lovmæssighed (Andersen, 2003: 39-41). Undersøgelsen er i sit udgangspunkt eksplorativ, hvorfor den indledende proces kan beskrives som værende induktiv. I den efterfølgende proces benyttes induktive såvel som deduktive slutningsprocesser.

2.0 Valg af genstandsfelt

Dette afsnit søger at indkredse genstandsfeltet og belyse de argumenter, der har været i forbindelse med at belyse problemstillingen ud fra et singlecasestudium. Først præsenteres casevirksomheden samt bagvedliggende argumentation for valget af netop denne virksomhed. Herefter præsenteres den specifikke case, projektledernetværket, herunder argumentation for valget af netop dette fokus, baggrunden for samt de strategiske overvejelser bag oprettelsen af projektledernetværket. Målet med at præsentere de strategiske overvejelser bag oprettelsen af netværket er at synliggøre, hvilke mål der er tiltænkt med netværket. Afsnittet afrundes med refleksioner vedrørende respondenterne i undersøgelsen.

2.1 Valg og præsentation af casevirksomhed

Vi har valgt Videntcentret, som casevirksomhed. Videntcentret er, som nævnt i "Undersøgelsens kontekst"³⁷, en del af interesseorganisationen Dansk Landbrugsrådgivning³⁸, DLBR, som er en af Danmarks største konsulentvirksomheder med en årlig omsætning på 1,8³⁹ milliarder kroner og i alt 3500 ansatte. DLBR består af 31 selvstændige rådgivningscentre, som er placeret lokalt over hele landet samt Videntcentret i Skejby⁴⁰. Enhederne agerer ud fra en fælles strategi, men træffer beslutninger individuelt.

DLBR er en interessant organisation grundet sit omfang, og fordi det er en organisation, der i stor udstrækning beskæftiger sig med kompetenceudvikling på individ- såvel som organisatorisk niveau. Dermed byder organisationen på spændende problematikker inden for kompetenceudvikling⁴¹. Vi har valgt at fokusere på Videntcentret, som følge af at kompetenceudviklingstiltag primært er centreret i Akademiet, som er en del af Videntcentret. En mere pragmatisk årsag til valget af DLBR og Videntcentret som case har været, at vi på forhånd havde gode forbindelser til Videntcentret og søgte at sikre et godt samarbejde med en organisation, hvor vi kunne få adgang til de nødvendige kontakter og oplysninger.

³⁷ S. 5.

³⁸ http://www.vfl.dk/Om_VFL/OmVidentcentret.htm.

³⁹ http://www.dlbr.dk/NR/rdonlyres/83E221CA-7489-4A90-A499-CC4514EA71A3/0/DLBR_image.pdf, s. 7.

⁴⁰ <http://www.dlbr.dk/OmDLBR/Om+Dansk+Landbrugsraadgivning.htm>.

⁴¹ Vi havde på forhånd sikret os, at dette var en organisation, der oplever og arbejder med udfordringer i forhold til kompetenceudvikling.

DLBR er ejet af de danske landmænd gennem lokale foreninger, og som er samlet i Landbrug og fødevarer, der organiserer 90 procent af alle danske landmænd⁴². Dermed er det kunderne, der ejer DLBR. Det betyder, at alt overskud skal kanaliseres tilbage til kunderne.

Rådgivningscentrene leverer direkte rådgivning til landmanden, og Videntcentret fungerer som fælles viden- og innovationscenter, der primært sælger rådgivning, udvikling, efteruddannelse m.m. til rådgivningscentrene⁴³. Medarbejderne på Videntcentret yder rådgivning og tilbyder serviceydelser på alle landbrugets fagområder. Dermed spænder rådgivningsfeltet meget bredt, og Videntcentret beskæftiger sig med alt lige fra planteavl og pelsdyr til skat og revision. Akademiet er en del af Videntcentret og har til formål at sikre, at de rigtige kompetencer er til stede i Videntcentret såvel som i hele DLBR. En måde at forsøge at sikre at de rette kompetencer er til stede, er gennem arbejdet med effektsikring, hvorfor Akademiet forsøger at implementere dette i alle uddannelsesstilag⁴⁴. Det er dermed Akademiet, der fortrinsvist ansvarlig de forskellige uddannelsesindsatser, herunder projektledernetværket⁴⁵.

2.2 Valg og præsentation af projektledernetværket som specifik case

Projektledernetværket er, som det ekspliciteres i nedenstående afsnit, "Det strategiske aspekt bag oprettelsen af projektledernetværket", et kompetenceudviklingstiltag af strategisk karakter, hvorfor vi har valgt dette som fokus. Gennem individernes oplevelse af det at deltage i projektledernetværket, bliver det muligt at undersøge, hvordan tiltaget bidrager til individets kompetenceudvikling. Projektledernetværket består af ni projektledere fra forskellige afdelinger på Videntcentret og en facilitator⁴⁶ fra Akademiet. Projektlederne indgår i netværket på baggrund af deres projekter, som skal have et vist omfang samt en vis tværfaglighed og kompleksitet⁴⁷.

Beslutningerne om at opstarte projektledernetværket blev truffet i begyndelsen af 2009, og netværket blev sat i værk ca. seks måneder efter. Første netværksmøde blev afholdt i

⁴² http://www.dlbr.dk/OmDLBR/Organisation/Organisation_ny.htm.

⁴³ http://www.vfl.dk/Om_VFL/OmVidentcentret.htm.

⁴⁴ Effektsikring laves ud fra 40-20-40-modellen, som indebærer forberedelse før, under og efter uddannelsen.

⁴⁵ Det er lederen af Akademiet, der har været vores primære samarbejdspartner. Se afsnittet "Eksplorerende interview", s. 41.

⁴⁶ Eva Gleerup.

⁴⁷ Bilag 12, s. 227, l. 159 og s. 236, l. 435-435. For yderligere uddybning se bilag 13, s. 252-253.

december 2009, og netværket var under empiriindsamlingen derfor stadig i opstartsfasen. Fokus er på videreudvikling af projektledelse og skabe en fast standard for projektledelse på Videncentret⁴⁸, herunder hvordan der kan skabes et fælles sprog for projektledelse⁴⁹.

2.2.1 Det strategiske aspekt bag oprettelsen af projektledernetværket

Projektledernetværket skal ses som et initiativ, der har til hensigt at styrke DLBR's innovationsmodel⁵⁰, som er en model, der beskriver hele forløbet fra idé til forretning. Modellen fremhæves som om værende "... nøglen til fremtidig succes" (Vores Innovationsmodel: 1). Innovationsmodellen er opdelt i tre faser:

- *Idéfase*, hvor mulige idéer opfanges, udvikles og prioriteres,
- *løsnings* også kaldet projektfasen, hvor udviklings- og forbedringsarbejdet sker, ofte ved brug af projektarbejdsform,
- og *igangsættelsesfasen*, hvor idéerne implementeres og erfaringer opsamles⁵¹.

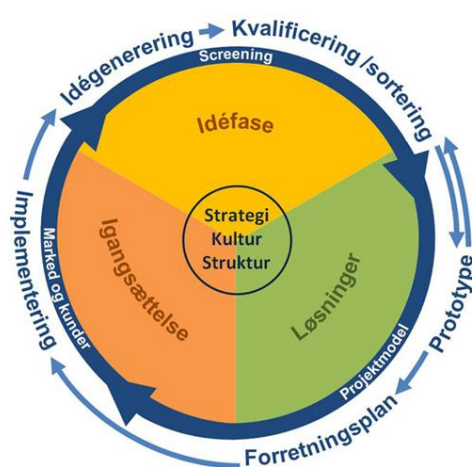


Fig. 3: "Videncentrets innovationsmodel"⁵².

Videncentret har tidligere haft fokus på innovationsmodellens idéfase⁵³, da alt for mange projekter blev bevilliget, uden at selve forarbejdet var gjort godt nok, hvilket har resulteret i,

⁴⁸ Bilag 12, s. 237, l. 479-480.

⁴⁹ Bilag 12, s. 232, l. 322-327.

⁵⁰ Bilag 12, s. 224-225, l. 66-73.

⁵¹ "Vores innovationsmodel" s. 1.

⁵² <http://www.vfl.dk/Afdelinger/Udvikling/Innovationsmodellen.htm>.

⁵³ Bilag 12, s. 223-224, l. 32-37.

at flere projekter er blevet bevilliget penge og sat i værk, uden at der reelt var et marked for det produkt, projektet leverede. Chefgruppen⁵⁴, som består af repræsentanter fra alle afdelinger i Videntcentret, har derfor løbende arbejdet med innovationsmodellens idéfase i den hensigt at skabe rum for en mere kritisk tilgang til idéfasen, inden der søges midler hjem til projekterne⁵⁵. Efter at have forbedret idéfasen, er der opstået et behov for at evaluere og styrke den samlede innovationsmodel⁵⁶ og dermed sætte fokus på løsnings- og igangsættelsesfasen, hvor projektledernetværket skal ses som et initiativ, der forsøger at gøre netop dette.

Selve idéen om et projektledernetværk⁵⁷ er opstået og bearbejdet af chefgruppen, da det er chefgruppen, der har den daglige kontakt med projektlederne og dermed også har føling med, hvilke problematikker projektlederne står over for i deres hverdag⁵⁸. Da det ikke er alle chefer, der har arbejdet med projekter, mente chefgruppen, at der var behov for at inddrage projektlederne på Videntcentret, i anerkendelse af at det er dem, der er eksperterne på området⁵⁹.

Chefgruppens hensigt med projektledernetværket er, at projektlederne skal hjælpe til at optimere måden at køre projekter på⁶⁰ bl.a. ved at afprøve samt give deres respons på nogle af de redskaber, der nu er integreret i innovationsmodellens drifts- og implementeringsfase⁶¹ samt teste det organisatoriske setup, der er for projektledelse på Videntcentret⁶². Dertil er det også hensigten, at deltagerne skal udvikle sig og blive bedre projektledere ved at sparre og bruge hinanden i projektledernetværket⁶³.

På hvert af chefgruppens kvartalsmøder laver en eller to af projektlederne en præsentation af de projekter, som indgår i projektledernetværket. Oplægget er struktureret som en dialog, hvor der gives gensidig feedback, hvorfor oplæggene dermed giver læring for begge parter⁶⁴.

⁵⁴ Bilag 2, s. 5.

⁵⁵ Bilag 12, s. 224, l. 38-46.

⁵⁶ Bilag 12, s. 224, l. 60-65, s. 228, l. 182-183.

⁵⁷ Der har tidligere været et projektledernetværk, men det blev lukket ned, da ledelsen vurderede, at udbyttet var for lille (Bilag 12, s. 334, l. 369-376).

⁵⁸ Bilag 12, s. 223, l. 10-17.

⁵⁹ Bilag 12, s. 232, l. 308-312. Det er sekretariatschefen, der initiativtageren bag projektledernetværket.

⁶⁰ Bilag 12, s. 224, l. 67-71.

⁶¹ Bilag 12, s. 225, l. 96-101, s. 226, l. 107-112, s. 235, l. 405-415.

⁶² Bilag 12, s. 227, l. 145-149.

⁶³ Bilag 12, s. 224-225, l. 71-73 og bilag 3, s. 6-7.

⁶⁴ Bilag 12, s. 247, l. 790.

Formålet med at lade projektlederne holde oplæg for chefgruppen er, at chefgruppen får indsigt i de udfordringer, projektlederne oplever i forhold til projektledelse og derigennem kan vurdere, hvad der skal forbedres i forhold til innovationsmodellen⁶⁵. Ved at indgå i projektledernetværket forpligtes projektlederne til at afprøve værktøjer⁶⁶, som er integreret i innovationsmodellen på deres projekt. Derudover har oplæggene til formål at sikre større opmærksomhed og seriøsitet omkring projektledelse og rollen som projektleder på Videncentret⁶⁷. Oplæggene skal ligeledes være med til at holde ledelsen tæt på processen og dermed fastholde ledelsens fokus på projekterne⁶⁸. Det er ikke hensigten, at chefgruppen skal erstatte projekternes egne styregrupper⁶⁹, i stedet er det meningen, at chefgruppen skal vurdere den måde, projektet styres på samt danne sig et indtryk af, hvad er det for nogle barrierer og udfordringer, man støder på som projektleder. Chefgruppen skal på baggrund af oplæggene forsøge at skabe nogle rammer for projektledelse på Videncentret, der imødekommer de udfordringer, projektlederne oplever. Hvorvidt der i fremtiden skal være et projektledernetværk afhænger af den succes, netværket får⁷⁰.

2.3 Valg af respondenter

Valg af respondenter er sket i en naturlig forlængelse af casevalget. Dog har antallet af respondenter været overvejet nøje, da der med øget antal respondenter følger en stigning i datagrundlaget, hvilket gør datamaterialet mere komplekst at håndtere. Ved at inkludere så mange af deltagerne som muligt, bliver det muligt at belyse nogle generelle træk på tværs af respondenterne, og dermed besvare problemformuleringen. Et højt antal af respondenter er endvidere med til at øge validiteten af undersøgelsen⁷¹. På denne baggrund har vi adspurgte alle deltagerne i netværket, om deres lyst til at deltage⁷², hvor otte ud af ni deltagere herefter har valgt at deltage i undersøgelsen.

⁶⁵ Bilag 12, s. 225, l. 62 og 83.

⁶⁶ Det er ikke fundet relevant at opklare, hvilke værktøjer det konkret drejer sig om. Men har læseren lyst til at undersøge det nærmere, er modellen tilgængelig på <http://www.vfl.dk/Afdelinger/Udvikling/Innovationsmodellen.htm>.

⁶⁷ Bilag 12, s. 225, l. 75-84.

⁶⁸ Bilag 12, s. 239, l. 520-521, 522-523.

⁶⁹ Styregrupperne "holder øje med", at projekterne forløber som de skal. Projektledernes respektive chefer indgår i nogle tilfælde i projektlederens styregruppe (bilag 12, s. 226, l. 115-118).

⁷⁰ Bilag 12, s. 233, l. 343.

⁷¹ Dette uddybes nærmere i "Undersøgelsens rækkevidde", s. 99.

⁷² Hvordan, dette er grebet an, er udspecificeret i "Ethiske overvejelser", s. 52.

3.0 Teori

Hensigten med dette kapitel er at gennemgå og uddybe relevante teorier, som kan være med til at perspektivere de analytiske problemstillinger i afhandlingen. Indledende præsenteres Illeris' teori omhandlende transfer⁷³. Transferteorien er essentiel for denne problemstilling, fordi den kan belyse hvilke faktorer, der er centrale, for at der sker en bevægelse fra potentiale til præstation. Motivation er en del af denne transferteori, men da begrebet ikke udspecificeres, og i kraft af at motivation i empirien har vist sig at være et centralt element, er motivation ligeledes blevet en vigtig del af teoriafsnittet. På baggrund af dette situeres motivation herefter i en overordnet ramme og derefter præsenteres Herzbergs to-faktor-teori samt Vrooms forventningsteori. På baggrund af empirien har vi fundet det nødvendigt at udarbejde en motivationsmodel, som bygger på ovennævnte modeller. Denne model præsenteres sidst i motivationsafsnittet. Teorikapitlet afsluttes med en præsentation af Wengers teori om praksisfællesskaber, da denne teori er central i belysningen af, hvordan projektlederne agerer som gruppe.

3.1 Transfer

Transfer omhandler, hvorvidt det lærte kommer i anvendelse i andre mere eller mindre nye situationer (Wahlgren: 6) og kan dermed siges at være en overførsel af viden og kunnen. Ofte forbindes transfer med at overføre læring fra en traditionel uddannelsessituation til egen praksis, som følge af at dette er den kontekst, begrebet er testet i. Vi vil argumentere for, at transferbegrebets anvendelighed ikke bør begrænses til klasseværelser med traditionel envejsundervisning, men at begrebet også lader sig knytte an til andre kontekster, som fx et netværk. I forbindelse med projektledernetværket, kan transferbegrebet være med til at belyse, hvilke faktorer, der bevirker, at det lærte kommer i anvendelse og dermed hvilke faktorer, der kan være medvirkende til en bevægelse i kompetencebegrebet fra potentiale til præstation. Begrebets anvendelighed ekspliciteres i analyseafsnittet "Elementer, der påvirker individets transfer"⁷⁴.

⁷³ Teorien findes i bogen "Læring i arbejdslivet" s. 165 af Illeris og samarbejdspartnere. Benævnes herefter Illeris.

⁷⁴ S. 64.

Transfer belyses ud fra Illeris' model, som følge af at modellen medtager mange af de elementer og faktorer, som gør sig gældende i empirien og som endvidere fremgår af andre empiriske undersøgelser⁷⁵.

Basalt set drejer transfer drejer sig om, at en person lærer noget i læringssituationen (s1) og overfører og anvender det lærte på en bestemt måde til anvendelsessituationen (s2)⁷⁶ (Illeris et al, 2004: 169) Illeris beskriver, inklusiv ovenstående, følgende fem elementer, som har indflydelse på transferen.

Illeris opstiller følgende model:

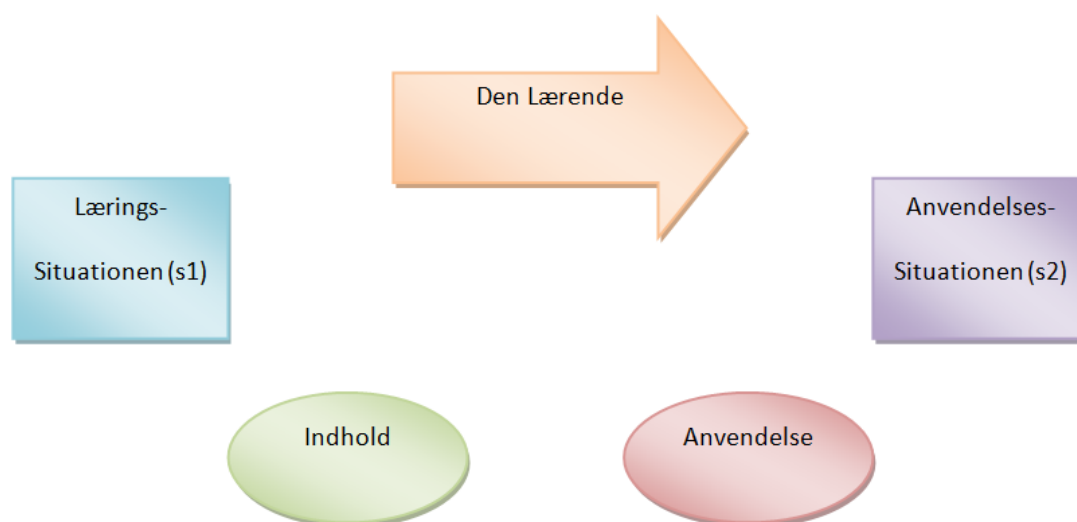


Fig. 4: "Transfermodellen"⁷⁷.

Vi arbejder med transfer ud fra de fem ovenstående elementer i modellen (Illeris et al, 2004: 169). Til disse elementer knytter der sig, ifølge Illeris, bestemte faktorer. Som følge af at der fremstår flere faktorer i empirien end dem, modellen medtager, har vi valgt at udvide modellen med disse. Vi anerkender, at der, ud over de i analysen nævnte faktorer, kan findes andre faktorer med betydning for den transfer, der finder sted.

⁷⁵ Disse opsummeres i Wahlgren: 9-19.

⁷⁶ Se fig. 4.

⁷⁷ Dette er en gengivelse af Illeris' model (Illeris et al: 169).

3.1.1 Læringssituationen

Læringssituationen omhandler i bred forstand undervisningens didaktik, herunder hvorvidt undervisningen tilrettelægges på den mest hensigtsmæssige måde, så det styrker deltagernes mulighed for at overføre det, de lærer. Således er der fokus på læringssituationens indhold og form. Illeris fremhæver, at det er fremmede for transfer, hvis de lærende oplever en sammenhæng mellem undervisningen og deres egen praksis (Illeris et al, 2004: 170). Illeris fremsætter dertil, at transfer er betinget af, at de lærende formår at løsrive indholdet fra læringssammenhængen. Det bliver i den forbindelse centralt, at de lærende i undervisningen ikke bare er i stand til at gengive, men også forstå det gennemgåede. Således bliver forståelse en forudsætning for transfer. Wahlgren understøtter, at inddragelse af den lærende i læringssituationen har en positiv effekt på transfer (Wahlgren: 9).

3.1.2 Indhold

Karakteren af indholdet har også betydning for transfer. Her skelnes der mellem specifik og generel transfer, hvor den specifikke transfer er overførelse af et konkret indhold, der umiddelbart kan overføres, og som ofte knytter sig til udførelsen af arbejdet. Det kan fx være, når en sygeplejerske overfører de teknikker, hun har lært i forbindelse med at lægge drop. Den generelle transfer er overførelse af noget alment. Fx nævner Illeris en række undersøgelser og forsøg med overførsel af problemløsningsevnen, hvilket drejer sig om at få deltagerne til at tilegne sig en generel metode i forbindelse med problemløsning. Heri ligger troen på, at det er muligt at lære noget generelt, der kan anvendes på tværs af forskellige situationer. Den generelle transfer er væsentligt mere krævende at overføre end den specifikke, idet den forudsætter evnen til at omsætte og fortolke viden til en konkret situation.

3.1.3 Den lærende

Ifølge Illeris er faktorer knyttet til den lærende et vigtigt element for transferen. Der opstilles to afgørende faktorer, motivation og evnen til at tænke abstrakt. Evnen til at tænke abstrakt handler om at kunne opfatte sammenhæng mellem undervisningssituationen og praksis, for herefter at være i stand til at omsætte det lærte i undervisningssituationen til nye

situationer. Evnen til at tænke abstrakt karakteriseres som en forudsætning for transfer. Illeris nævner endvidere, at evnen til at tænke abstrakt opøves ved almen boglig uddannelse (Illeris et al, 2004: 172). Dette perspektiv vil vi kun i mindre omfang forholde os til, da vi ikke direkte har spurgt ind til respondenternes uddannelsesniveau. Det er således kun i det tilfælde, hvor respondenterne selv nævner det, eller hvor vi på Videncentrets hjemmeside har kunnet finde disse oplysninger, at vi har data herom.

Hvad motivation dækker over, definerer Illeris ikke yderligere, hvilket er problematisk i forhold til at bruge begrebet analytisk og kan derfor karakteriseres som en mangel ved modellen. Vi finder det derfor nødvendigt at eksplicitere, hvad vi forstår ved motivation, og hvordan begrebet kan anvendes operationelt. Dette uddybes i teoriafsnittet "Motivation"⁷⁸. Vi vil endvidere argumentere for, at den lærendes fortrukne læringsformer, kan have betydning for den senere transfer, idet imødekommelse af foretrukne læringsformer i læringssituationen kan antages at øge muligheden for læring. Læring, og dermed udviklingen af potentialet, er en forudsætning for, at der kan være tale om en efterfølgende transfer. Her bliver det væsentligt at sammenholde disse foretrukne læringsformer med det indhold og den form, netværket har⁷⁹.

3.1.4 Anvendelse

Hvordan deltagerne skal anvende det lærte har også betydning for transfer. Fx har det betydning, om det lærte er foreskrivende for en handling i praksis, eller om det lærte skal anvendes med henblik på at fortolke, forstå eller reflektere over egen praksis. Eraut nævner her forskellige transfer-former, gentagelse, applikation, fortolkning og association, som kan belyse forskellige former for anvendelsesmuligheder (Illeris et al, 2004: 175-176). Ved gentagelse er der stor lighed imellem læringssituationen og anvendelsessituationen, hvilket indebærer, at deltagerne i anvendelsessituationen ikke behøver at transformere det lærte, men blot kan gentage det. Applikation forekommer, når lærings- og anvendelsessituationen er forskellig fra hinanden og derfor kræver, at det gennemgåede oversættes til en ny konkret situation. Fortolkning refererer til, hvorvidt deltageren, for at kunne anvende det lærte, er nødt til at fortolke det i forhold til anvendelsessituationen, hvor association refererer til, at

⁷⁸ S. 25.

⁷⁹ Denne sammenhæng ekspliciteres i "Forholdet imellem elementerne", s. 85.

praktikeren ikke blot har udviklet en forståelse, men også generelle mønstre for bestemte reaktioner og reaktionsmåder, hvorfor denne handler intuitivt i forhold til forskellige situationer og problemer (Illeris et al, 2004: 175-176).

3.1.5 Anvendelsessituationen

Anvendelsessituationen har også indvirkning på, hvorvidt det gennemgåede overføres og drejer sig i høj grad om, hvorvidt arbejdspladsen understøtter eller ikke understøtter transfer (Illeris et al, 2004: 176-177). Ofte anvendes begrebet "transferklima" til at beskrive dette. Illeris henviser til Reid Bates, som inkluderer følgende i transferklimaet: Supervisors støtte, som indebærer, at en oplæringsansvarlig støtter den lærende og interesserer sig for, hvordan vedkommende kommer til at arbejde med det, der er relevant for læringsforløbet, kollegers støtte og personligt udbytte ved at anvende det lærte (Illeris et al, 2004: 176-177). Vi vil i nærværende afhandling kun i mindre grad beskæftige os med anvendelsessituationen, da vi, som beskrevet i indledningen, har afgrænset os fra at følge projektlederne ude i deres afdelinger, som for dem er deres primære anvendelsessituation. Projektledernetværket kan dog også karakteriseres som en anvendelsessituation, da projektlederne omsætter noget af det gennemgående til praksis i netværket som en del af deres deltagelse, hvorfor vi i analysen under afsnittet "Faktorer knyttet til anvendelsessituationen"⁸⁰ vil lægge fokus her, da empirien understøtter dette.

Illeris beskæftiger sig i mindre grad med forholdet imellem elementerne i modellen (Illeris et al, 2004: 170-177), hvilket vi ser som en indbygget svaghed. Vi vil derfor i afsnittet "Forholdet imellem elementerne"⁸¹ beskæftige os med, hvilke sammenhænge dataene ekspliciterer.

3.2 Motivation

Som ekspliciteret i afsnittet "Faktorer der knytter sig til den lærende"⁸² er motivationen vigtig for individets transfer såvel som udviklingen af dets potentiale. Motivation er et ord, der ofte bruges i flæng, men når ordet bliver et teoretisk begreb, er det vigtigt at præcisere,

⁸⁰ S. 84.

⁸¹ S. 82.

⁸² S. 69.

hvordan ordet forstås og bruges i den konkrete sammenhæng (Hein: 15-17). Dette afsnit vil indledende søge en præcisering af begrebet med det formål at situere begrebet, således at begrebet bliver anvendeligt til at perspektivere analysen. Der argumenteres endvidere for valg og fravalg af motivationsteorier, hvorefter de valgte, Herzbergs to-faktor-teori samt Vrooms forventningsteori, beskrives nærmere. Afsnittet afsluttes med et forslag til en ny model, som er konstrueret ud fra de to motivationsmodeller, og som indrammer empirien i analysen.

3.2.1 Definition af motivation som et teoretisk begreb

Motivation defineres ofte som *"... faktorer i et individ, som vækker, kanaliserer og vedligeholder adfærd i retning mod et mål"* (Hein: 16). Hein argumenterer dog for, at motivation ikke kan defineres så entydigt, men anerkender i stedet, at begrebet kan have forskellig betydning i forskellige sammenhæng. Begrebet sættes ind i en videnskabsteoretisk kontekst og forholdes til gældende traditioner inden for motivationsteorien. Der skelnes mellem teorier, der har udgangspunkt i behaviorismen⁸³ og kognitivismen⁸⁴, som læner sig op ad en mere positivistisk tilgang, hvilket bevirker, at motivation og adfærd skal forklares ud fra objektive og direkte observerbare data⁸⁵ (Hein: 26) og teorier, som har udgangspunkt i den humanistiske psykologi⁸⁶ og eksistenspsykologien⁸⁷, som begge lægger sig op ad fænomenologien, hvilket betyder, at motivation og adfærd ikke længere kun er styret af ydre faktorer, men i stedet knyttes til subjektet og dennes følelser, tanker og holdninger (Hein: 35-38). Disse teorier er dermed konstruktivistiske i deres udgangspunkt. Hein beskriver endvidere en mellemform, den social-kognitive teori, som opstod ud fra en kritik af behaviorismen, som Bandura opfattede som værende for statisk. Den social-kognitive teori

⁸³ Dette er fx stimuli-respons-modellen, som er udviklet af psykologen John Broadus Watson (Hein: 25).

⁸⁴ Her henvises der til stimuli-organisme-respons-modellen, som er udviklet af psykologen Edward C. Tolman (Hein: 31).

⁸⁵ Dette er en meget grov opdeling, da kognitivismen i langt højere grad anerkender den menneskelige bevidsthed. Formålet med at inddеле teorierne på denne måde er at skitsere et groft billede af de motivationstilgange, der eksisterer. Vi er dermed opmærksomme på, at større eller mindre nuancer imellem teorierne går tabt. Som det vil fremgå længere nede placeres de teorier, som bruges i afhandlingen inden for den humanistiske psykologi og den socialt kognitive teori, hvorfor vi vil argumentere for, at det ikke er nødvendigt at uddybe behaviorismen og kognitivismen yderligere.

⁸⁶ Her henvises der til forskellige typer af behovsteorier.

⁸⁷ Her henvises der fx til logoterapien (en skole inden for psykoterapien), hvor den eksistentielle dimension er omdrejningspunktet. Teorien er udviklet af psykoterapeuten Viktor E. Frankl (Hein: 39).

er baseret på, at individet påvirker og reagerer på sine omgivelser, og at konsekvenserne af dette medieres som kognitive processer⁸⁸ (Hein: 34).

3.2.2 Valg af Herzbergs motivationsteori

Ud fra en delanalyse⁸⁹ af empirien, hvor projektlederne i netværket mere eller mindre direkte karakteriserer motivation som vigtig i forbindelse med deres indlæring, vil vi argumentere for, det er relevant at eksplicite, hvilke faktorer, der motiverer det enkelte individ. Vi har valgt at anlægge det perspektiv, at motivation hos individet delvist er en konsekvens af et uopfyldt behov, hvorfor vi beskæftiger os med motivation ud fra et humanistisk psykologisk perspektiv. Behovsteoriene minder i princippet meget om hinanden. Vi har valgt at tage udgangspunkt i Herzbergs to-faktor-teori⁹⁰ grundet F-H-V kompleksets processer, dertil finder vi også teorien hensigtsmæssig grundet den simple opdeling mellem hygiejnefaktorer og motivationsfaktorer samt specifikationsgraden af faktorerne. Vi afgrænser os fra at beskæftige os med teoretikere som fx Maslow, som følge af, at vi kun forholder os til, hvad der motiverer, hvorfor opdelingen af behov på forskellige planer⁹¹ ikke er hensigtsmæssig. Dermed tager vi også afstand fra antagelsen om, at individet primært motiveres af en type af behov ad gangen (Hein: 71-72).

3.2.3 To-faktor-teorien

Herzberg definerer motivation som en indre generator, som bevirker, at individet bevæger sig af egen fri vilje uden ydre påvirkning:

"... It is only when one has a generator of one's own that we can talk about motivation. One then needs no outside stimulation. One wants to do it"
(Herzberg, 2008: 9).

Der skelnes mellem to typer af faktorer, som leder til job-tilfredshed eller til job-utilfredshed. Disse betegnes henholdsvis som motivationsfaktorer og hygiejnefaktorer (Herzberg, 2008:

⁸⁸ Her henvises der til forskellige typer af procesteorier, som fx målsætningsteori og forventningsteori (Hein: 164-175).

⁸⁹ Denne analyse er ikke vedlagt eller skitseret nogen steder, da den har fungeret som arbejdsredskab til at nå frem til den egentlig analyse, som er præsenteret i kapitlet "Analyse" s. 60.

⁹⁰ Teorien uddybes nedenfor.

⁹¹ Her henvises der til Maslows opdeling af behov i 1) fysiologiske behov, 2) sikkerhedsbehov, 3) behov for tilhørsforhold, 4) agtelsesbehov og 5) selvaktualiseringsbehov.

21-27). Hygiejnefaktorerne beskrives som værende basisbehov, *"One set of needs can be thought of as stemming from human kind's animal nature – the built-in drive to avoid pain from the environment"* (Herzberg, 2008: 23), og er primært knyttet til omgivelserne (Hein: 139). En vigtig pointe her er, at job-tilfredshed primært opstår, hvis hygiejnebehovet ikke er opfyldt. Således vil job-tilfredshed, ifølge Herzberg, primært være knyttet til ydre faktorer. Motivationsfaktorerne beskrives af Herzberg som værende behov, der er særegne for individet, og betegnes endvidere som evnen til at opnå noget og opleve mental⁹² vækst (Herzberg, 2008: 23). Manglende opfyldelse af motivationsbehov vil, modsat manglende hygiejnefaktorer, sjældent føre til job-tilfredshed, men blot en neutral tilstand (Hein: 121), hvor opfyldelsen af disse behov fører til motivation.

Faktorerne, som Herzberg opstiller som henholdsvis hygiejnefaktorer og motivationsfaktorer, fremgår af figuren nedenfor.

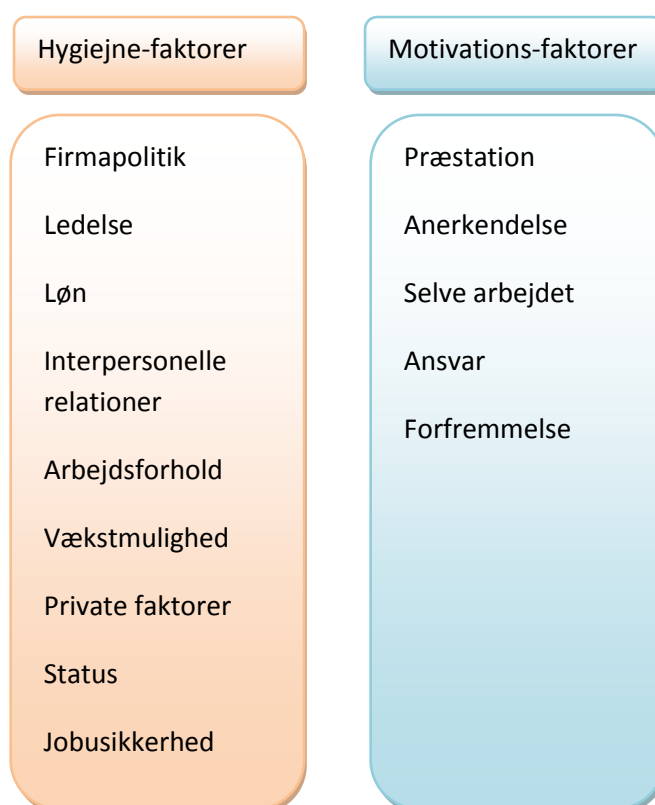


Fig. 5: "Herzbergs faktorer"¹.

⁹² Ordet er oversat fra det engelske "psychological". Psychological kan oversættes til psykologisk eller mental. Vi vælger ordet mental, fordi det i højere grad knyttes til individet (individet vokser mentalt), hvor psykologisk angiver de processer, hvormed denne vækst sker.

Faktorerne ovenfor er et resultat af en empirisk undersøgelse, som blev publiceret i 1959, og de er senere blevet understøttet af 12 yderligere undersøgelser (Hein: 126-127). Udgangspunktet i undersøgelsen er F-H-V (faktor – holdninger – virkninger) og forholdet imellem disse (Herzberg, 1959: 40). Ifølge Hein fører en faktor til en psykologisk hændelse, som her beskrives som en holdning, som fører til en virkning, som kommer til udtryk i medarbejderens adfærd (Hein:127-128). Det beskrives, hvordan dette kan undersøges ud fra to mulige tilgangsvinkler, en kvantitativ og en kvalitativ.

Herzberg vælger at undersøge F-H-V komplekset ud fra en overordnet kvalitativ tilgang kombineret med en kvantitativ teknik, hvor resultaterne fra de kvalitative interviews kategoriseres (Herzberg, 1959: 39-40). Formålet med at anvende kategorisering er, ifølge Herzberg, at kategorierne kan gøres *"... tilstrækkelig objektive ved at udvikle konkrete kriterier således, at en høj grad af pålidelighed kan opnås ved anvendelsen"* (Herzberg, 1959: 43), hvor hyppigheden anvendes som et kvantitativt mål. Kategoriseringerne bygger på data fra kvalitative halv-strukturerede interviews ud fra en argumentation om, at faktorerne i komplekset skal studeres hos individet (Herzberg, 1959: 40, 42), da *"... svarpersonernes beretninger om begivenheder i deres fortid er nødvendigvis meget kvalitative"* (Herzberg, 1959: 42). Måden, hvorpå disse halv-strukturerede interviews er grebet an, er gennem metoden "critical incidents", hvor respondenterne skal beskrive kritiske hændelser, hvor denne har oplevet henholdsvis job-tilfredshed og job-utilfredshed⁹³.

Herzbergs to-faktor-teori kan siges at have flere svagheder. Bl.a. kan der rettes kritik mod Herzbergs brug af critical incident-metoden, som ifølge Hein kan bevirke en skævhed i, hvordan faktorerne fremstår i datamaterialet, som følge af at det kan være svært for en medarbejder at omtale negative hændelser (Hein: 141-142). Dertil kan teorien også kritiseres for, at Herzberg selekterer respondenterne således, at der i undersøgelsen kun indgår særligt stærke respondenter, som er i stand til at placere egne følelser omkring deres arbejde på et kontinuum og ud fra dette udvælge episoder, som relaterer sig til ekstremerne⁹⁴ (Hein: 127, 141-144).

⁹³ Vi vil ikke her komme nærmere ind på, hvordan undersøgelsen ellers er struktureret, da formålet med afsnittet ikke er at afvise eller bevise hans teori, men blot at eksplicitere grundpræmisserne, teorien er baseret på.

⁹⁴ Herzberg opstiller selektionskriterier for udvælgelse af respondenter, hvilket skaber skævhed og derfor naturligt udløser et bias-problem.

Som følge af, at faktorerne er afdækket gennem en kvalitativ undersøgelse, vil vi argumentere for, at andre faktorer kan være gældende, og at der kan være sket en ændring i, hvilke faktorer der motiverer individet⁹⁵, som følge af at undersøgelserne er foretaget før 1959 (Herzberg, 1959: 7-8) samt dækker andre medarbejdergrupper end projektledere (Hein: 126). Dette understøttes af vores empiri⁹⁶ samt Hein, som argumenterer for, at motivation er et personligt anliggende, hvorfor generaliserbarheden af Herzbergs faktorer kan betvivles. Vi vil på baggrund af Herzbergs kvalitative metode argumentere for, at andre faktorer kan være lige så gældende og relevante, som de, der er opstillet i hans hygiejne- og motivationsfaktorer⁹⁷. Derudover vil vi argumentere for, at vi undgår den skævhed, der følger med metoden critical incidents, som følge af, at der kun indirekte er spurgt ind til motivation. Dertil er der ikke sket en selektion i respondenterne, som følge af at respondentvalget var givet på forhånd. Dog skal det bemærkes, at én har valgt ikke at deltage, hvilket har indflydelse på den umiddelbare generaliserbarhed i forhold til motivationsfaktorer i projektledernetværket.

Den førnævnte delanalyse⁹⁸ viste endvidere, at individets forventning ligeledes spiller en afgørende rolle for den enkeltes motivation, hvorfor vi vil argumentere for, at det er hensigtsmæssigt også at beskæftige sig med forventningsteori. Her tages der udgangspunkt i Vrooms forventningsteori. Grunden, til at vi vælger at bruge Vrooms model, som er forholdsvis simpel, frem for en mere udbygget model som fx Porter og Lawlers model (Hein: 172-174), er, at Vrooms model i højre grad har vist sig anvendelig i forhold til den indsamlede empiri, som følge af at Porter og Lawlers model rummer mange flere faktorer end det, der er gældende i empirien^{99, 100}.

⁹⁵ Hermed siger vi ikke, at Herzbergs faktorer generelt ikke længere er gældende.

⁹⁶ Dette fremgår af afsnittet "Motivation", s. 73. Anerkendelse for projektlederrollen har lighed med Herzbergs faktor "Anerkendelse", hvor de andre faktorer adskiller sig fra Herzbergs.

⁹⁷ Hvilke faktorer, vi mener, er gældende, opridses opsummerende i nedenstående afsnit på baggrund af analyseafsnittet "Motivation" s. 73.

⁹⁸ S. 27.

⁹⁹ Her henvises der til skelnen mellem indre og ydre belønning, rolleopfattelse, karaktertræk. Dertil er Porter og Lawlers model udviklet således, at den kan stå alene modsat Vrooms, som er mere oplagt at koble med andre teorier.

¹⁰⁰ Argumentationen for koblingen mellem de to teorier uddybes i de to efterfølgende afsnit.

3.2.4 Vroom

Forventningsteorien ud fra Vroom søger at eksplicite og forklare mekanismerne i individets motiverede adfærd og er således centreret omkring den proces¹⁰¹, der foregår i individet (Hein: 164). Teorien modargumenterer ikke, at motivation kan være behovsstyret, men siger blot at behov ikke er en tilstrækkelig forklaring på, hvordan individet handler. Teorien kan dermed fungere som supplerende til behovsteoriene¹⁰² og er således oplagt at koble med Herzbergs to-faktor-teori. Essensen i teorien er, at individets motivation er et produkt af individets vægtning af et bestemt resultat og individets forventning om, at en bestemt handling fører til et bestemt resultat. Samtidig er det af betydning, at individet tillægger resultater værdi, da det kun, såfremt dette er tilfældet, vil føre til handling (Hein: 169).

Vrooms forventningsteori opstilles ofte som en ligning:

$$\text{Valens} \times \text{forventning} = \text{motivation}$$

Valens angiver, hvor højt individet vægter et givent alternativ og kan betegnes som negativ, neutral eller positiv. Valensen kan ikke sidestilles med værdi, men er i stedet et udtryk for individets *forventede* værdi og er derved en subjektiv størrelse, som er baseret på forventninger og styrken af individets ønske om at opnå et bestemt resultat. Forventning angiver styrken for individets tro på, at en given handling giver et ønsket resultat. Hein beskriver endvidere et latent begreb i teorien, instrumentalitet, som dækker over individets opfattelse af sandsynligheden for, at det forventede resultat er en forudsætning for det opnåede resultat (Hein: 169-171). Ved at kombinere ovenstående med Herzbergs to-faktor-teori, er der grundlag for en model, som tager højde for, at forventning er central i forhold til opfyldelsen af behov. Forholdet mellem forventning og behov uddybes nedenfor.

3.2.5 B(ehov) & F(orventnings)-modellen

Baggrunden for at opstille nedenstående model er, som argumenteret for i ovenstående afsnit, at de teorier, der eksisterer inden for motivationsteorien, ikke passer på den

¹⁰¹ Deraf navnet procesteori.

¹⁰² Jf. Alderfers, Maslows, Hackman & Oldham og Herzbergs motivationsteorier, for blot at nævne de mest kendte.

indsamlede empiri. Vi finder det dermed centralt at koble Herzbergs model med forventningsteori, da modellerne supplerer hinanden.

Da modellen er opstillet på baggrund af den indsamlede empiri, forsøger vi ikke at opstille en model, som rummer alle mulige motivationsfaktorer for deltagerne i projektledernetværket. Formålet er derimod at opstille en model, som rummer de faktorer, som deltagerne anser som vigtige, at belyse sammenhængen mellem disse faktorer og deres adfærd samt situere dette i forhold til den transfer, der sker i kraft af deres deltagelse i netværket¹⁰³. Metoden, hvormed faktorerne er fundet, ekspliciteres i metodologiske overvejelser¹⁰⁴.

Som det fremgår af de metodologiske overvejelser, er der kun indirekte spurgt ind til, hvad der motiverer den enkelte. Dertil er der ikke på samme måde sket en selektion i valget af respondenter, som det ses i Herzbergs undersøgelse. Fordelen i dette er, at resultaterne i denne undersøgelse på baggrund af metoden ikke kræver særligt stærke respondenter, men i stedet er baseret på otte ud af ni mulige respondenter og dermed belyser de faktorer, som kommer til udtryk hos dem, der deltager i netværket¹⁰⁵. Det bliver dermed muligt at belyse generelle træk på tværs af respondenterne¹⁰⁶.

Som figuren nedenfor viser, kan behov være en motivationsfaktor eller en hygiejnefaktor for individet:

¹⁰³ Den teoretiske sammenhæng mellem modellen og transfer fremgår af afsnittet "Transfer", s. 21, hvor den praktiske anvendelse i ses i afsnittet "Motivation", s. 73.

¹⁰⁴ S. 36.

¹⁰⁵ Her er det vigtigt at være opmærksom på, at en ud af de ni deltagere har valgt ikke at deltage, hvorfor det ikke er en fuld belysning af motivationsfaktorerne.

¹⁰⁶ Dette uddybes under "Undersøgelsens rækkevidde", s. 99.

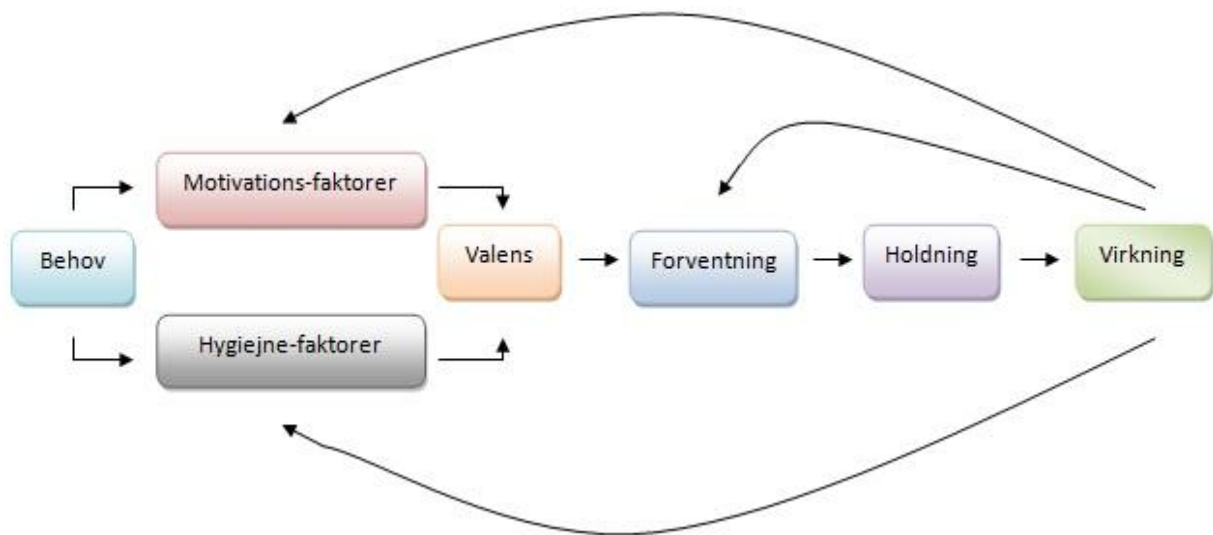


Fig. 6: "B(ehov) & F(orventnings) - modellen"

Vi har således valgt at fastholde Herzbergs opdeling. Vi afgrænser os fra at beskæftige os med, hvad der fungerer som hygiejnefaktorer, da det i kraft af empirien ikke er muligt at definere disse. Vi anerkender dog, at det ikke er alle behov, som kan virke motiverende for individet, hvorfor hygiejnefaktorerne er medtaget i modellen. De faktorer¹⁰⁷, som for projektlederne fungerer som motivationsfaktorer, er sparring, netværk, værktøjer og anerkendelse som projektleder.

Når individet oplever et uopfyldt behov, som for denne er en motivationsfaktor og bliver sat i en situation, hvor der er mulighed for at få behovet opfyldt¹⁰⁸, vil det afføde nogle forventninger hos den enkelte. Forventninger dækker, i overensstemmelse med Vrooms teori, over, hvad individet regner med at få ud af en given situation. Denne forventning er afhængig af den valens, individet tillægger det enkelte behov. Dette gælder ligeledes for hygiejnefaktorerne. Dette tilsammen vil påvirke individets holdning til arbejdet, og dermed individets job-tilfredshed¹⁰⁹, som fører til en virkning. Pilen, der peger fra virkning og tilbage på henholdsvis motivationsfaktorerne og hygiejnefaktorerne, angiver, at behovene ændres,

¹⁰⁷ Her henvises til faktorer som i empirien har vist sig at være gældende.

¹⁰⁸ At blive sat i en situation, hvor behovet kan opfyldes, relaterer til Vrooms instrumentalitet, som følge af at individet dermed vil finde det sandsynligt at behovet kan opfyldes.

¹⁰⁹ Job-tilfredshed er en følge af ens holdning.

som følge af om de efter denne proces er opfyldt eller ej. Pilen fra virkning til forventning angiver, at individets erfaring påvirker fremtidige forventninger.

3.3 Praksisfællesskaber¹¹⁰

En måde at belyse gruppeniveauet i "Niveaumodellen" er at se på, hvorvidt projektlederne agerer som gruppe. Til at belyse dette har vi valgt at tage udgangspunkt i Wengers teori om praksisfællesskaber, da projektledernetværket er struktureret som et formelt praksisfællesskab. Dette belyses i "Delanalyse 2 – Gruppe og organisationsniveau"¹¹¹.

Teorien om praksisfællesskaber ud fra Wenger er en situeret læringsteori¹¹² og beskæftiger sig med læring på gruppeniveau¹¹³. Wenger karakteriserer læring som en "*... interaktion mellem, hvad jeg vil kalde socialt defineret kompetence og personlig oplevelse*" (Illeris, Jarvis, Wenger, Engeswtröm, Mezirow og Ziehe, 2008: 69)¹¹⁴ og karakteriserer dermed læring som en social proces. Fællesskabets sociale karakter er dermed "*... meget vigtig for kvaliteten af den læring, der kan finde sted*" (Illeris et al, 2008: 72). Wenger placerer sig dermed inden for en socialkonstruktivistisk tilgang til læring, hvilket gør teorien velegnet i nærværende afhandling, som læner sig op af selvsamme videnskabsteoretiske tilgang¹¹⁵. Wenger beskriver, hvordan det også er læring, når "*... et menneskes oplevelse udvikler kompetencen i fællesskab. Derfor kan man forstå et praksisfællesskab som en slags ustabil ligevægt mellem en række oplevelser af omverdenen, der alle giver et bidrag til fællesskabets kompetence*" (Illeris et al, 2008: 70).

Et praksisfællesskab er, ifølge Wenger, et støttesystem, hvor deltagerne i en praksis indgår i aktiviteter, hjælper hinanden og derigennem finder deres plads i et system og dermed også i en given magtstruktur i organisationen. Det er endvidere bidragende i udviklingen af en faglig identitet (Illeris et al, 2008: 63). Et praksisfællesskab er således instrumentel i dets karakter, kan være med til at skabe en fælles diskurs og er ikke begrænset til allerede

¹¹⁰ Hensigten med dette afsnit er ikke at beskrive Wengers teori i dybden og alle komplikationer tilhørende, men derimod at gøre teorien anvendeligt i opgaven, hvorfor teorien beskrives forholdsvis kort.

¹¹¹ S. 87.

¹¹² Situeret læring dækker over at man gennem situationstilrettelæggelse, "*valg af emner og problemer, kommunikation og sin egen adfærd i øvrigt være med til at facilitere en tilsigtet læring*" (Illeris et al, 2008: 8).

¹¹³ Se "Problemstilling", s. 6.

¹¹⁴ Benævnes herefter Illeris et al, 2008.

¹¹⁵ Dette uddybes i kapitlet "Undersøgelsens kontekst" i afsnittet "Valg af videnskabsteoretisk paradigme", s. 13.

eksisterende opdelinger i organisationen (Illeris et al, 2008: 63-64). Der findes uformelle såvel som formelle praksisfællesskaber, hvor de formelle praksisfællesskaber legitimeres af deres strategiske betydning for organisationen, hvor uformelle praksisfællesskaber ofte opstår som mangel på formelle praksisfællesskaber og ikke er legitimeret i officiel forstand (Illeris et al, 2008: 64). Et praksisfællesskab, hvad enten det er uformelt eller formelt, kan endvidere eksistere på forskellige niveauer rundt om i organisationen. Wenger mener endvidere, at læring hos individet afhænger af dennes forhåndskendskab til et givent emne og at de største barrierer for læring hænger sammen med forskellige former for praksis (Illeris et al, 2008: 74).

4.0 Metodologiske overvejelser

Dette kapitel vil redegøre for, hvordan vi har valgt at svare på problemformuleringen, og dermed hvordan vi har grebet afhandlingen an rent metodisk. Darmer et al. argumenterer for, at metodologien er et særdeles væsentligt element i undersøgelser, som læner sig op af et konstruktivistisk paradigme (Darmer et al: 59), hvorfor kapitlet "Metodologiske overvejelser" vægter tungt i denne afhandling. Kapitlet er delt op i to afsnit: det overordnede undersøgelsesdesign samt analysemetoder.

4.1 Overordnet undersøgelsesdesign

Formålet med dette afsnit er at eksplicitere de overvejelser, der er gjort i forbindelse med struktureringen af det overordnede undersøgelsesdesign. Indledende defineres begreberne generaliserbarhed, validitet og reliabilitet samt den betydning, som disse begreber har for den videre analyse af empirien. Herefter skitseres det, hvordan forskningsspørgsmålene er anvendt som et metodisk redskab, samt hvilken tilknytning disse har til selve problemformuleringen. I "Valg af metode"¹¹⁶ argumenteres der for valg af konkrete metoder brugt i undersøgelsen samt brugen af disse. Efterfølgende uddybes indramningen af interviewene samt struktureringen af interviewguides. Slutteligt opridses de etiske overvejelser, der er gjort i forbindelse med undersøgelsen.

4.1.1 Generaliserbarhed, validitet og reliabilitet

Verifikation af viden diskuteres almindeligvis i samfundsvidenskaberne ud fra en positivistisk opfattelse af begreberne generaliserbarhed, validitet, og reliabilitet¹¹⁷ (Kvale: 225). Kvalitative undersøgelser kan dermed blive mødt med spørgsmål vedrørende dette. Vores måde at forholde sig til disse begreber på har i lighed med Kvalets redefinering af begreberne været at gennemtænke, hvorledes verifikation kan gøres til et frugtbart element i den kvalitative analyse. I nedenstående afsnit er det vores hensigt at definere og præcisere, hvordan disse tre begreber kan anvendes hensigtsmæssigt i nærværende opgave.

¹¹⁶ S. 40.

¹¹⁷ Vi er bevidste om, at begreberne i deres positivistiske udgangspunkt ikke er anvendelige i den kvalitative analyse.

4.1.1.1 Generaliserbarhed

Generaliserbarhed handler om rækkevidden af de resultater, undersøgelsen har produceret. Den viden, der produceres ved en kvalitativ tilgang til ét casestudie, er, ifølge Kvale, ikke generaliserbar i positivistisk forstand, men alene en viden om én idiosynkratisk enhed (Kvale: 227). Dermed kan den opnåede viden ikke generaliseres ud til en større population, og resultaterne af en kvalitativ undersøgelse som denne står således ofte svagt i forhold til statistisk generalisering (Kvale: 228). Som følge af at undersøgelsen er struktureret som et single casestudium, er målet ikke at generalisere resultaterne og derigennem at skabe nomotetiske konklusioner. Hensigten er derimod at forstå og fortolke denne unikke situation. Flyvbjerg argumenterer dog for, at muligheden for generalisering afhænger af casestudiets karakter, hvorfor det er vigtigt at overveje rækkevidden af en undersøgelses resultater (Flyvbjerg: 145). I "Undersøgelsens rækkevidde"¹¹⁸ vil vi derfor overveje, om der er dele af undersøgelsen, hvor der kan argumenteres for, at analyseresultaterne kan ekstrapoleres til lignende situationer og dermed har en vis rækkevidde.

4.1.1.2 Validitet

Validitet defineres ofte som "måler vi det, vi tror vi måler?" (Kerlinger, 1979: 138¹¹⁹; Darmer et al: 55). I denne forståelse er validitetsbegrebet i mindre grad knyttet an til kvalitative studier. Anlægges i stedet en lidt bredere og kvalitativt orienteret definition, handler validitet om, i hvilket omfang undersøgelser og fortolkninger af disse til fulde kan afspejle de fænomener, som forskeren interesserer sig for (Kristiansen og Krogstrup: 203-204).

Vi støtter denne bredere definition, hvormed søgningen efter objektiv og sand viden nedtones til fordel for det synspunkt, at hverdagens viden er socialt konstrueret¹²⁰. I overensstemmelse hermed redefinerer Kvale validitetsspørgsmålet, så det ikke længere omhandler korrespondentforholdet¹²¹ til en ydre sandhed i positivistisk forstand, men i stedet kvaliteten af selve undersøgelsen (Kvale: 233), herunder den håndværksmæssige kvalitet i videnproduktionen. Dermed bliver det centralt at beskæftige sig med, om teori og

¹¹⁸ S. 99.

¹¹⁹ Kvale: 233.

¹²⁰ Dette synspunkt stemmer overens med det paradigme, som vi overordnet i afhandlingen støtter os op ad, se endvidere "Valg af videnskabsteoretisk paradigme", s. 13.

¹²¹ Korrespondenskriteriet drejer sig om, hvorvidt et videnudsagn stemmer overens med den objektive verden (Kvale: 234).

metode er valgt og anvendt på en meningsfuld måde og med relevans og gyldighed for undersøgelsens slutninger og konklusioner.

I nærværende undersøgelse har vi valgt at tilgodese kravet om validitet ved at gøre arbejdsprocessen så overskuelig og gennemsigtig som muligt. Dette gælder bl.a. undersøgelsesdesignet¹²², analysearbejdet¹²³ og dermed vejen mod den endelige konklusion, hvilket gør det muligt for læseren at kontrollere og dermed selv vurdere, hvorvidt ikke bare konklusioner og resultater, men også undersøgelsen i sin helhed, fremstår umiddelbart logisk og gyldig i forhold til den analytiske interesse, der satte projektet i gang til at begynde med.

Derudover har vi valgt at eksplicitere sammenhængen mellem problemformuleringen og underspørgsmål i afsnittet "Problemformulering, afgrænsning og underspørgsmål"¹²⁴ samt sammenhængen mellem problemformulering, for forståelserne og forskningsspørgsmålene i afsnittet "Forskningsspørgsmål"¹²⁵. I lighed med Kvale, som i forhold til validering forskyder vægten fra kontrol ved slutningen af produktionsprocessen til løbende kvalitetskontrol på alle stadier af produktionsprocessen (Kvale: 231-232), har vi valgt løbende i vores videnproduktion at forholde os til validitetsspørgsmål. Dette indebærer, at vi vedvarende har søgt at relatere tilbage til det oprindelige formål¹²⁶.

4.1.1.3 Reliabilitet

Ved kvalitative undersøgelser giver det ikke mening at tale om reliabilitet i en positivistisk forstand, hvor reliabiliteten relaterer til idéen om at kunne gentage resultater, og at resultater er konsistente over tid, da kvalitative undersøgelser hviler på en antagelse om, at det enkelte individs oplevelse af omverdenen og af sig selv er unik og subjektiv (Kvale: 231).

Reliabilitet handler ved kvalitative undersøgelser om, hvor konsistent data undersøgelsesmetoden kan producere (Kvale: 231), hvilket betyder, at dataet skal være logisk sammenhængende og fri for indre modsigelser. Vi har valgt at styrke reliabiliteten i

¹²² Se afsnittet "Overordnet undersøgelsesdesign", s. 36.

¹²³ Se kapitlet "Analyse", s. 60.

¹²⁴ S. 9.

¹²⁵ S. 39.

¹²⁶ Her henvises til undersøgelsens problemformulering s. 9.

denne undersøgelse på flere forskellige måder. Bl.a. er dette sket ved at basere analysen på flere forskellige interviewpersoners sammenfattede opfattelse af det at deltage i netværket samt at der er spurgt ind til samme emne på flere forskellige måder. Herefter sammenholdes respondenternes egne udsagn for på denne måde at undersøge konsistensen af det sagte og derved styrke analysen. Reliabiliteten styrkes endvidere ved at anlægge flere forskellige vinkler på undersøgelsen gennem brug af flere forskellige undersøgelsesmetoder og teorier til at perspektivere dataet med (Kvale: 231). Jo større overensstemmelse vi har fundet mellem data fra de forskellige kilder, des større reliabilitet vil vi argumentere for, der er.

4.1.2 Forskningsspørgsmål

Forskningsspørgsmålene i undersøgelsen er baseret på problemformuleringen samt de forforståelser, som er ekspliciteret i afsnittet "Forforståelser"¹²⁷. Forskningsspørgsmålene er dermed en indirekte¹²⁸ måde at besvare selve problemformuleringen på. Vi har arbejdet ud fra fem forskningsspørgsmål:

1. Hvad er projektlederens forudsætning for at deltage i projektledernetværket, og hvordan afspejler dette sig i deres generelle indstilling til projektledelse?
2. Hvilke foretrukne læringsformer har projektlederne?
3. Hvordan kommer det strategiske aspekt bag oprettelsen af projektledernetværket til udtryk over for projektlederne?
4. Hvordan arbejdes der med effektsikring og målsætning i projektledernetværket?
5. Hvilken indstilling har projektlederne til det at deltage i projektledernetværket, og hvordan påvirker det deres udbytte af netværket?

Årsagen til, at der er færre forskningsspørgsmål, end der er forforståelser, er, at nogle af forskningsspørgsmålene dækker over flere af forforståelserne. Forforståelserne forsøges uddybet i analysen gennem en kombination af de data, der er genereret i undersøgelsen¹²⁹. Efter at have udført interviewene har vi undervejs i processen valgt at omformulere forskningsspørgsmålene, således at de i højere grad afspejler forforståelserne. Der er således

¹²⁷ S. 10.

¹²⁸ Med indirekte menes der, at forskningsspørgsmålene ikke direkte anvendes i analysen, men har været et anvendeligt redskab i empiriindsamlingen.

¹²⁹ "Analyse", s. 60. Forforståelserne afdækkes ikke direkte, men indgår i den samlede analyse. I afhandlingens konklusion opsummeres det, hvilken rolle forforståelserne spiller i forhold til problemformuleringen.

tale om en uddybning gennem omformulering, ikke en ændring i indholdet af forskningsspørgsmålene. Denne detalje er yderst vigtig, da en ændring i forskningsspørgsmålene vil eliminere den sammenhæng, der er mellem interviewspørgsmålene og forskningsspørgsmålene¹³⁰ og dermed også eliminere grundlaget for at besvare problemformuleringen.

4.1.3 Valg af metode

Metodevalget er afgørende i empiriske undersøgelser og danner grundlag for konklusionen i sidste ende. Det er derfor vigtigt at overveje, hvilke empiriindsamlingsmetoder, der skal gøres brug af for på bedste vis at svare på problemformuleringen. Nedenfor argumenteres der for, hvorfor vi har valgt at lave en kvalitativ undersøgelse frem for en kvantitativ. Vi har endvidere valgt at skelne mellem primære og sekundære data, da de respektivt tjener forskellige formål i undersøgelsen. Dernæst gennemgås det, hvilke konkrete metoder, der er valgt til at afdække problemformuleringen.

4.1.3.1 Kvalitativ eller kvantitativ undersøgelse

I forlængelse af undersøgelsens formål, har vi valgt at strukturere undersøgelsen ud fra kvalitative principper. Fravalget af kvantitative metoder er begrundet i, at sådanne metoder ikke vil være i stand til at give det indblik i den enkeltes livsverden, som er nødvendigt for at besvare problemformuleringen, da kvantitative metoder alene forholder sig til mængden af et givent område (Kvale: 76). Derimod gælder det, at *"det kvalitative interview er en enestående sensitiv og stærk metode til at få fat i de interviewedes oplevelser af deres hverdagsviden og den levede betydning"* (Kvale: 78). Kvalitative undersøgelser kritiseres ofte for at være ikke-videnskabelige, modsat kvantitative undersøgelser. Kvale argumenterer for, at det kvalitative forskningsinterview kan bidrage med *"metodologisk ny, systematisk viden"* (Kvale: 69), i kraft af de metoder, der bruges til at behandle data, hvorfor han betegner det kvalitative forskningsinterview som værende i stand til at producere videnskabelig viden. Denne type af interview er hverken objektiv eller subjektiv i dens væsen, men i stedet intersubjektiv, hvilket betyder, at meningen søges og opstår i interaktionen mellem

¹³⁰ Denne sammenhæng uddybes nedenfor i afsnittet "Overvejelser i forbindelse med strukturering af interview og udformning af interviewguides", s. 49.

interviewer og den interviewede. Dermed tager interviewet udgangspunkt i en dialogisk sandhedsopfattelse (Kvale: 72-74), hvilket betyder, at forskerens rolle i interviewet er yderst vigtig at forholde sig til¹³¹. Da formålet med undersøgelsen netop er at give indsigt i den enkeltes opfattelse af det at deltage i netværket, har vi valgt at benytte det kvalitative forskningsinterview frem for fokusgrupper, da fokusgruppers styrke er at give indsigt i relationerne blandt deltagerne frem for indsigt i den enkeltes oplevelse (Halkier: 11-13). Ovenstående danner også rammerne for argumentationen af vores fravalg af metodetriangulering¹³². I metodetrianguleringsbegrebet ligger implicit et ønske om entydighed, hvorimod den konstruktivistisk inspirerede forskning i anvendelsen af flere metoder søger flertydighed og kompleksitet (Darmer et al: 327).

4.1.3.2 Primær- vs. sekundærdata

I indsamlingen af empiri har vi valgt at skelne mellem primær- og sekundærdata, da de to typer af data tjener forskellige formål i opgaven. Med sekundærdata forstår vi data, som ikke bruges direkte i afhandlingen, men i stedet har bidraget til en større forståelse af genstandsfeltet, og som endvidere har bidraget til at indsnævre problemstillingen. I denne undersøgelse består den sekundære data af eksplorerende interviews samt den første observation af projektlederuddannelsens modul 1. Primærdata er de data, som indgår som datagrundlag i selve afhandlingen. De primære data består af interviews med projektlederne i projektledernetværket, interview med nøglepersonen bag oprettelsen af netværket samt observationer af et møde i projektledernetværket. Disse data danner således grundlag for selve analysen i opgaven.

4.1.3.3 Eksplorerende interviews - indkredsning af problemformulering

I den indledende fase af undersøgelsen, har vi gjort brug af eksplorerende interviews med det formål at indkredse problemstillingen i DLBR samt opnå viden omkring, hvordan Videncentret generelt håndterer strategiske beslutninger og kommunikerer med

¹³¹ Dette uddybes i afsnittet "Valg og brug af kvalitative interviews", s. 47.

¹³² Metodetriangulering er et upræcist begreb i metodelitteraturen (Darmer et al: 236). Vi forbinder begrebet med, at forskeren har trianguleret med data ved brug af både kvalitativ og kvantitativ metode.

medarbejderne. Dette er gjort gennem interview med flere nøgleinformanter i virksomheden.

Kristiansen og Krogstrup beskriver nøgleinformanter som værende centrale og uvurderlige informanter i en given virksomhed, hvorfor forskeren er afhængig af disse kontakter (Kristiansen og Krogstrup: 106-107). Disse centrale informanter beskrives endvidere som værende personer, der har ”... *historie, følelser, holdninger, sympatier og antisympatier*” (Kristiansen og Krogstrup: 106-107), hvorfor det er vigtigt at være opmærksom på, at den information, forskeren får, er præget af informantens holdninger og personlige relationer. Vi har valgt at interviewe lederen af Akademiet, som udover at være nøgleinformant også fungerer som gatekeeper i undersøgelsen. En gatekeeper er, ifølge Kristiansen og Krogstrup, en person, som har autoritet til at give og nægte adgang til organisationen og er dermed en vigtig forbindelse for forskerne at vedligeholde (Kristiansen og Krogstrup: 139)¹³³. Vi har endvidere interviewet to medarbejdere, som i kraft af deres stillinger¹³⁴ også fungerer som nøgleinformanter med det formål at opnå større indsigt i, hvordan organisationen fungerer i praksis. Interviewene har samlet givet adgang til værdifuld information om organisationen og har i høj grad været med til at indkredse den specifikke problemstilling.

Det eksplorerende interview beskrives af Kvale som værende åbent og kun lidt struktureret (Kvale: 104) og er således mindre struktureret end det semistrukturerede interview, som vi bruger i resten af undersøgelsen¹³⁵. På trods af at interviewene er åbne og kun lidt strukturerede, har vi valgt at lave en interviewguide¹³⁶ med det formål at sikre, at vi får spurgt ind til de emner, som vi på forhånd har karakteriseret som vigtige i forhold til udbyttet af interviewene. Vi har valgt ikke at transskribere disse interview, da interviewene fungerer som sekundærdata i undersøgelsen, hvorfor vi ikke mener, at tiden brugt på

¹³³ Der kan være udfordringer tilknyttet at skulle interviewe personer i ledende stillinger, hvorfor vi i lighed med Andersens anbefalinger på forhånd havde forberedt os på dette. Disse udfordringer kan bl.a. dreje sig om, at interviewpersoner i ledende stillinger er mere vagtsomme og diplomatiske i deres udtalelser samt kan påtage sig en mere styrende rolle under interviewet (Andersen:232-233).

¹³⁴ Pernille Hjortkær er ansat i Akademiet og har stor indsigt i, hvordan kompetenceudvikling håndteres generelt. Kirstine Simoni Mortensen er uddannelseskonsulent i økonomi, kommunikation og ledelse og har i kraft af sin stilling stor indsigt i kurser, samt hvordan DLBR arbejder med kompetenceudvikling.

¹³⁵ For uddybning af hvordan det semistrukturerede interview er grebet an, se afsnittet ”Valg og brug af kvalitative interviews”, s. 47.

¹³⁶ Bilag 6, s. 17- 20.

transskribering modsvarer nytten heraf. Vi har i stedet vedlagt interviewene på CD-rom¹³⁷, således at læser selv kan gennemlytte interviewene, hvis der er interesse for dette.

4.1.3.4 Valg og brug af observation som metode

Som en del af undersøgelsen har vi lavet observationer ad to omgange, dels af et nyopstartet projektlederkursus¹³⁸ og af et møde i projektledernetværket. Observationerne kan inddeles i primær- og sekundærdata.

Indledende observation af projektlederuddannelsens modul 1

Som en del af den indledende empiriindsamling er der gjort brug af observation af et projektlederkursus med det overordnede formål at få en grundlæggende forståelse af den verden, som projektlederne indgår i og herunder få indblik i, hvilke uddannelsesmæssige forudsætninger projektlederne i projektledernetværket har i forhold til projektledelse¹³⁹. Observationerne er derudover brugt til at udforme en informeret interviewguide til interview nummer et med projektlederne, og observationerne bliver således også en måde at kvalificere spørgsmålene på. Informationen fra observationerne giver os dermed en bedre forståelse af respondenternes svar i interviewene og vil således kunne bidrage til at mindske risici for fejlfortolkninger af dataet. På denne måde vil observationerne være med til at skabe et mere validt datamateriale.

Da det ikke var muligt at observere de projektledere, som er i projektledernetværket nu¹⁴⁰, valgte vi at observere første modul af projektledelsesuddannelsen (PL1). Årsagen bag dette valg er meget pragmatisk, da kurset er det eneste, der er placeret i foråret, resten (PL2 og PL3) er placeret i efteråret. Vi vurderer, at brugen af disse observationer i undersøgelsen er begrænset, hvorfor vi anser det som en fordel med den naturlige afgrænsning af observationerne, så længe denne afgrænsning ikke har en negativ effekt i brugen af observationerne. Med negativ effekt menes der for eksempel, at undervisningsmetoden kan variere på forskellige moduler, hvilket ville indskrænke nytteværdien af observationer og

¹³⁷ Der er vedlagt to lydfiler, interviewet med henholdsvis Kirstine og Pernille. Det eksplorative interview med lederen af Akademiet blev ikke optaget.

¹³⁸ Observationerne af projektlederkurset foregik over to dage, dag 1 og dag 3. Kursisterne synes indledende at lade sig mærke af vores tilstedeværelse. Derudover var der på dag 3 en mærkbar ændring under frokosten, hvor kursisterne i højere grad åbnede op omkring deres holdning til kurset.

¹³⁹ Flertallet af respondenterne har afsluttet projektlederuddannelsen, og de resterende er i et igangværende uddannelsesforløb.

¹⁴⁰ Der er dog én af projektlederne, som deltog i PL1, da han er ny i rollen som projektleder.

dermed brugen heraf. Dette er forsøgt imødegået ved at have uformelle samtaler¹⁴¹ med underviseren og kursusfacilitatoren om lærings- og undervisningsstil undervejs på PL1.

Observation af projektledernetværksmøde

Der er endvidere lavet en observation af et møde i projektledernetværket. Formålet med denne observation er primært at opnå indsigt i, hvordan projektledernetværket fungerer i praksis¹⁴², hvordan individernes adfærd er, samt hvordan læring gribes an i projektledernetværket. Derudover belyser observationen gruppeniveauet¹⁴³ i analysen. Denne observation er ligeledes en måde at mindske fejlfortolkninger på, i kraft af at det observerede sammenholdes med det sagte i interviewene. For eksempel karakteriserer respondent 4 sig selv som doven, men viser i kraft af sin adfærd under mødet det modsatte. Vi har endvidere valgt at lave opfølgende interviews¹⁴⁴ med projektlederne efter mødet i projektledernetværket med det formål at af- eller bekræfte observationerne og belyse yderlige holdninger til, hvordan projektledernetværket fungerer, hvorfor observationerne fra projektledernetværksmødet også har dannet grundlag for interviewguiden¹⁴⁵ til det sidste interview med projektlederne.

Observationsmetode

Fælles for de ovenfor beskrevne observationer er, at de metodisk er grebet an på samme måde. Tilgangen til observationerne er struktureret ud fra Kristiansen og Krogstrup¹⁴⁶. Kristiansen og Krogstrup opstiller fire observationsmetoder, som deles op i henholdsvis struktureret og ustruktureret laboratorieforsøg samt struktureret og ustruktureret observation. Laboratorieforsøg er overordnet karakteriseret ved at foregå i et meget kontrolleret miljø, hvor "*relationen mellem felt og forsker er struktureret*" (Kristiansen og Krogstrup: 47). Det, der adskiller det strukturerede laboratorieforsøg fra det ustrukturerede er, at forskeren i det strukturerede laboratorieforsøg forsøger at ændre variable med henblik på at se, hvilken indvirkning disse ændringer har, hvor det ustrukturerede laboratorieforsøg i mindre grad tager udgangspunkt i snævert definerede og operationaliserede kategorier, hvilket betyder, at disse forsøg i højere grad end de strukturerede laboratorieforsøg er åbne

¹⁴¹ For en uddybning heraf, se afsnittet "Uformelle samtaler", s. 47.

¹⁴² Dette er således bidragene i analyseafsnittet "Elementer, der påvirker individets transfer", s. 64. samt til at belyse gruppeniveauet.

¹⁴³ S. 87.

¹⁴⁴ Dette uddybes i afsnittet "Valg og brug af kvalitative interviews", s. 47.

¹⁴⁵ Bilag 6, s. 25-26.

¹⁴⁶ "Deltagende observation – introduktion til en samfundsvidenskabelig metode".

for uforudsete empiriske iagttagelser (Kristiansen og Krogstrup: 60). I modsætning hertil nævner Kristiansen og Krogstrup struktureret og ustruktureret observation. Fælles for disse er, at de foregår i naturlige omgivelser. Forskellen mellem strukturerede og ustrukturerede observationer ligger i, at de strukturerede oftest tager udgangspunkt i en detaljeret observationsguide, hvor ustrukturerede observationer studerer individerne som ”...subjekter, hvilket indebærer en fortolkning af det subjektive meningsunivers” (Kristiansen og Krogstrup: 57)¹⁴⁷. Disse fire typer af observationsstudie adskilles klart af forfatterne, men samtidig anerkender forfatterne, at typerne er struktureret som et kontinuum, hvor de kan opfattes som yderpunkter (Kristiansen og Krogstrup: 47). De præsenterer begrebet semistrukturerede mellemformer, som dækker over de forskellige sammensætninger, der kan laves på tværs af observationstyperne. Kristiansen og Krogstrup uddyber ikke, hvad semistrukturerede mellemformer består af, hvorfor vi kort vil forklare, hvad vi forstår ved begrebet, og hvorfor og hvordan vi har valgt at bruge det.

Den semistrukturerede mellemform¹⁴⁸ er et udtryk for, at vi befinder os i kontinuummet mellem strukturerede og ustrukturerede observationer. I forlængelse af opgavens formål, hvor vi vil beskæftige os med netværkets indflydelse på individets potentiale og omsætningen heraf, vil vi endvidere argumentere for, at det er nødvendigt at undersøge netværket i dets naturlige omgivelser, hvilket udelukker laboratorieforsøg. I praksis betyder dette, at vi i observationerne har visse fokuspunkter, som vi er opmærksomme på, men at vi samtidig er åbne over for nye og uventede elementer under observationerne, hvilket vi anser som en styrke.

¹⁴⁷ De fire observationstyper beskrives meget overordnet her, hvorfor nuancerne imellem tilgangene går tabt.

¹⁴⁸ Det, vi kalder semistruktureret, kan sammenlignes med det, Kristiansen og Krogstrup beskriver som fokuseret (Kristiansen og Krogstrup: 151).

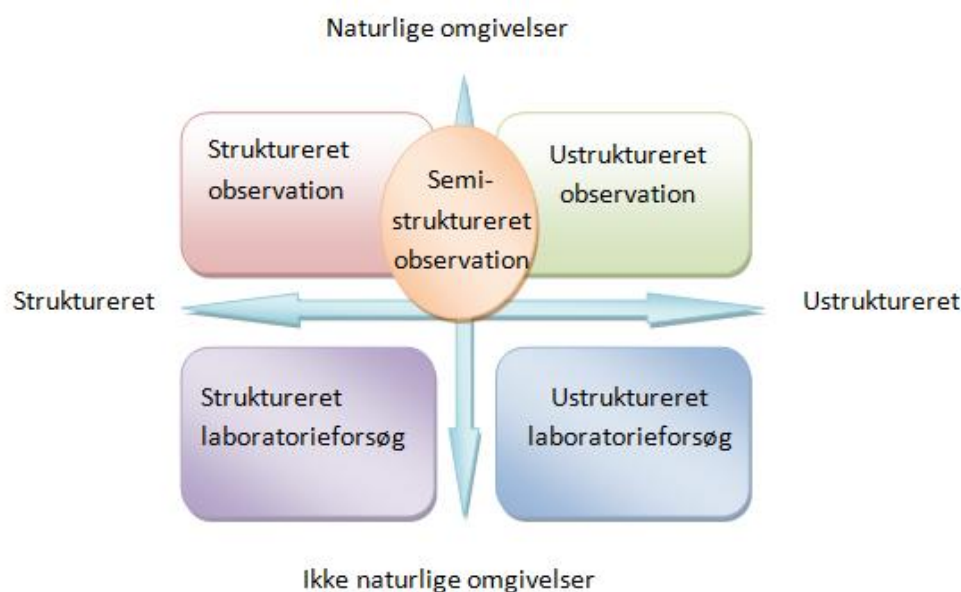


Fig. 7: "Observationsmetoder".

En udfordring ved at lave semistrukturerede observationer frem for mere strukturerede observationer, kan være den øgede subjektivitet, der følger med mindre strukturering.

Fx var der af pragmatiske årsager kun én observatør tilstede til mødet i projektledernetværket, hvilket påvirker observationernes reliabilitet og validitet. Dette er forsøgt imødegået ved, at vi på forhånd snakkede principperne for observationerne igennem for at mindske risici for fejlobservationer. Ulempen ved dette er, at validiteten ikke er sikret på samme måde som ved observationerne af projektlederuddannelsen, da vi ikke har kunnet sammenholde observationerne.

Kristiansen og Krogstrup skelner endvidere mellem deltagende og ikke-deltagende observation (Kristiansen og Krogstrup: 54). Ved ikke-deltagende observation påtager forskeren sig en rolle, hvor der kigges på objekterne udefra og foregiver dermed ikke at være en del af konteksten. Ved deltagende observation, som oftest forekommer i naturlige omgivelser, forsøger forskeren at opnå en forståelse indefra, hvilket kræver at denne indgår i en interaktion med feltet. I forlængelse af den semistrukturerede observation, som netop foregår i naturlige omgivelser og i sammenhæng med den fænomenologiske tradition, som vi i kraft af denne metode lærer os op ad, har vi valgt at være partielt deltagende under

observationerne. Partielt deltagende forstået på den måde, at vi under selve PL1 sad bagerst i lokalet som observatører uden nogen form for indblanding i indholdet og forløbet med det formål ikke at forstyrre unødigt, men indgik under frokosten i interaktion¹⁴⁹ med feltets deltagere vedrørende deres oplevelse af kurset. Samme princip blev anvendt ved observation af projektledernetværksmødet, hvor observatøren¹⁵⁰ sad bagerst og kun indgik i interaktionen under kaffepausen og efter mødet.

4.1.3.5 Uformelle samtaler

Kristiansen og Krogstrup anbefaler, at observationerne kombineres med det etnografiske interview i form af uformelle samtaler eller mere strukturerede interviews (Kristiansen og Krogstrup: 155). Observationerne i denne undersøgelse er begge kombineret med uformelle samtaler, som er foregået med feltets deltagere i diverse pauser, herunder under frokosten ved observationerne af PL1. Formålet med disse samtaler har været at af- eller bekræfte samt uddybe observationer samt refleksioner gjort under observationerne. I forhold til observationen af PL1, har vi valgt ikke at følge op med kvalitative interviews, da formålet med observationerne, som nævnt tidligere, er begrænset til at give os bedre indsigt i og forståelse for projektledernes forudsætning for at deltage i netværket og dermed fungerer som sekundærdata. Observationen af projektledernetværksmødet d. 11. maj er fulgt op af kvalitative interview, hvilket begrundes i afsnittet "Valg og brug af kvalitative interviews"¹⁵¹. Derudover har vi haft uformelle samtaler med lederen af Akademiet samt facilitatoren af projektledernetværket ved flere lejligheder med henblik på videndeling undervejs i processen, af- og bekræftelse af antagelser undervejs i processen, samt indsamling af oplysninger omkring hvordan netværket fungerer. Samlet set har de uformelle samtaler fungeret efter hensigten og får dermed en understøttende funktion¹⁵² i afhandlingen.

4.1.3.6 Valg og brug af kvalitative interviews

Baggrunden for at anvende det kvalitative interview som primærdata i denne undersøgelse er, at vi ved denne datagenereringsmetode har gode muligheder for at komme i dybden med et emne gennem dialog med respondenter, samt at vi med det kvalitative interview får gode muligheder for at komme tæt på individets erfarings- og meningsskabelsesproces

¹⁴⁹ Uddybes i "Uformelle samtaler", s. 47.

¹⁵⁰ Vi vurderede, at bidraget fra netværksmødet til opgaven her var for stort til at undvære empirien.

¹⁵¹ Se s. 47.

¹⁵² Dette fremgår ikke eksplicit.

(Darmer et al: 213; Kvale: 41-43). Det kvalitative interview bliver således i sammenhæng med observationerne en måde at opnå en dybere indsigt i genstandsfeltet.

Med udgangspunkt i ovenstående har vi valgt i interviewundersøgelsen at gøre brug af en semistruktureret interviewguide, der i kraft af sin placering mellem den strukturerede og eksplorerende form giver interviewerens mulighed for at følge den interviewede, samtidig med at fokus fastholdes på interviewets tema¹⁵³ (Kvale: 44; Andersen, 2006: 168).

Det kvalitative interview har til formål at indhente så righoldige beskrivelser af relevante temaer i den interviewedes livsverden som muligt. Derfor er det nødvendigt som interviewer at indgå med stor åbenhed, nysgerrighed og i et vist omfang naivitet. I nærværende undersøgelse har vi anvendt bevidst naivitet, således at den interviewede under interviewet fik mulighed for at skitsere sin praksis' almindeligheder og selvfølgeligheder. Vi lod derved de forforståelser og den viden, vi gik til feltet med, træde i baggrunden for at opleve feltet som nyt og ukendt. Derudover har vi været bevidste om, at interviewet er en interaktion mellem to mennesker, interviewerens og den interviewede, som agerer i forhold til hinanden (Kvale: 46), og hvilket derfor påvirker dataet.

Vi har i nærværende undersøgelse valgt at udføre to interview med hver af respondenterne, et før det tredje møde i projektledernetværket og et efter dette møde. Det sidste interview bliver en måde at understøtte og uddybe observationsstudierne af projektledernetværksmødet på. Vi har af pragmatiske årsager udført et af interviewene over telefonen¹⁵⁴. Kvalitative telefoninterview kan metodisk sidestilles med face to face-interview (Jensen: 2008). Der er i det producerede datamateriale ikke nogen synlig forskel i interviewene, hvilket teoretisk understøttes af Sweet¹⁵⁵. Carr og Worth konkluderer endvidere, at den telekommunikative udvikling har medført, at manglende fortrolighed i telefonisk kommunikation ikke længere er en reel bias, og at metoden kan karakteriseres som en brugbar forskningsmetode (Jensen, 2008).

Formålet med at udføre to interview har dels været at styrke reliabiliteten, idet at det har muliggjort en sammenligning af respondenternes svar vedrørende samme emne over den givne tidsperiode og dels at belyse respondenternes oplevelse af det tredje møde. Dertil har

¹⁵³ Bilag 6, s. 22-25.

¹⁵⁴ Der er ikke noget i den indsamlede empiri, der indikerer, at dette har nogen negativ betydning.

¹⁵⁵ Jensen: 2008.

det andet interview med respondenterne styrket validiteten, idet at respondenterne i dette interview indledende fik mulighed for at afkræfte eller bekræfte dele af vores forståelse af første interview¹⁵⁶.

Kvale understreger, at det i det kvalitative interview er lige så vigtigt at belyse faktuelle elementer¹⁵⁷, som det er at belyse den interviewedes mening og forståelse. Det er derfor nødvendigt, at interviewer lytter såvel til de ekspliciterede beskrivelser og meninger som det, der siges imellem linjerne (Kvale: 43). I undersøgelsens analyse har vi forsøgt at trække de implicitte budskaber ud af det, som respondenterne under interviewet siger gennem fortolkning¹⁵⁸. Vi har i den sammenhæng valgt under interviewene at lade observatøren notere den sociale interaktion mellem interviewer og den interviewede. Den sociale interaktion er medtaget i tolkningsprocessen og derved er der taget højde for forklarende elementer, som knytter sig til den sociale interaktion. Et eksempel på dette er det første interview med respondent 3. Respondenten var under dette interview tydeligt påvirket af nervøsitet og af, at interviewet, af praktiske årsager, som det eneste, foregik i et lille lokale, hvor observatøren kom til at sidde tæt på respondenterne, som hindrede respondenterne i at føle sig tilpas i situationen, hvorfor dette blev et forstyrrende element for respondenterne. I meningsdannelsen af dette interview var noteringen af den sociale interaktion særdeles vigtig, da respondentens udtalelser uden denne viden kunne fejltolkes som negativitet over for det at deltage i projektledernetværket. Den sociale interaktion kan dermed være forklarende i forhold til flertydigheder i interviewet.

4.1.3.7 Overvejelser i forbindelse med strukturering af interview og udformning af interviewguides¹⁵⁹

Udformningen af interviewguides til brug i undersøgelsen samt struktureringen af interviewene er vigtige elementer at forholde sig til i en given undersøgelse, da begge har stor indflydelse på interviewets interaktion og resultat (Kvale: 131). Nedenstående afsnit vil

¹⁵⁶ Dette fremgår af "Ethiske overvejelser", s. 52.

¹⁵⁷ Hermed henvises til alle fakta, respondenterne kommer med i sit interview.

¹⁵⁸ Kvale beskriver tilgangen meningsfortolkning som en tilgang, hvor forskeren forsøger at belyse betydningsstrukturer og -relationer, som ikke fremgår direkte af teksten, hvilket forudsætter en vis afstand til materialet.

¹⁵⁹ Dette afsnit er baseret på Kvale: 129-147.

eksplicitere de overvejelser, der er gjort i forbindelse med disse emner i nærværende afhandling og endvidere forholde sig til, hvordan dette har fungeret.

Kvale forholder sig i relation til interviewguiden til to dimensioner, den tematiske og den dynamiske dimension. Den tematiske dimension er relateret til interviewets emne og de teoretiske opfattelser, som ligger til grund for undersøgelsen, hvor den dynamiske dimension skal fremme en positiv interaktion, som er med til at holde dialogen blandt parterne i gang samt motivere respondenterne til at åbne op omkring emnet (Kvale: 133-136).

Måden, hvorpå vi har brugt dette i interviewguiden, er at opstille tematiske forskningsspørgsmål¹⁶⁰, som ikke stilles i selve interviewsituationen, men som i stedet fungerer som grundlag for udformningen af dynamiske interviewspørgsmål. De dynamiske interviewspørgsmål er skabt ud fra en common-sense tilgang, hvilket betyder, at spørgsmålene er forsøgt formuleret således, at de er letforståelige for respondenterne. Heri ligger også, at ledende spørgsmål er forsøgt undgået, og at spørgsmålene er formuleret så åbne som muligt, hvilket bidrager til validiteten af undersøgelsen. Samlet set er formålet med dette i henhold til interviewsituationen at gøre interviewspørgsmålene let tilgængelige og derved undgå at skabe forvirring for respondenterne. Der skal dog tages højde for, at spørgsmålene i selve interviewsituationen nogle gange omformuleres, som konsekvens af interviewets dynamik og manglende interviewerfaring. Vi vurderer dog, at dette ikke har haft betydelige konsekvenser i forhold til udbyttet af interviewene. Efter det første interview med en af projektlederne, revurderede vi som planlagt inden interviewene formuleringen af de dynamiske interviewspørgsmål, samt hvorvidt de tematiske spørgsmål blev besvaret grundigt nok. Fremgangsmåden var at lytte interviewet igennem hver især og derefter blive enige om, hvorvidt der skulle foretages ændring og i så fald hvilke. Vi havde indlagt pauser under interviewet med det formål at samle op undervejs, men det blev klart i det første interview, at det gjorde interviewsituationen forholdsvis kunstig, hvorfor vi valgte at fjerne disse bevidst indlagte pauser. Vi fandt endvidere, at den første respondent havde svært ved at beskrive en situation, hvor personen lærte meget, hvorfor vi tilføjede et ekstra spørgsmål inden: "Hvordan lærer du bedst?"¹⁶¹. Formålet med tilføjelsen var at spore respondenterne ind

¹⁶⁰ Hvordan forskningsspørgsmålene er udarbejdet er uddybet i afsnittet "Forskningsspørgsmål", s. 39.

¹⁶¹ Den første interviewguide ses i bilag 6, s. 20-22. Den nye ses interviewguide i bilag 6, s. 22-25.

på emnet, inden der blev spurgt ind til en konkret situation, hvilket i de efterfølgende interview viste sig at fungere efter hensigten. Udover denne ene ændring i interviewspørgsmålene, vurderede vi det nødvendigt at tilføje et ekstra forskningsspørgsmål og dermed også adskillige interviewspørgsmål, da gennemlytning af interviewet i sammenhold med forforståelserne gjorde det klart, at vi ikke fik besvaret, hvordan strategiske overvejelser bag oprettelsen af netværket kom til udtryk for respondenterne¹⁶². Ulempen ved at lade det første interview være en form for "pilotinterview" er, at respondent 1 ikke har fået mulighed for at besvare de tilføjede spørgsmål, hvilket har betydning for validiteten af analysen, hvor vi forsøger at drage generelle konklusioner på tværs af respondenterne.

En grundig forberedelse er ifølge Kvale essentiel for interaktionen i det enkelte interview og dermed også afgørende for resultatet af interviewene. En central del af denne forberedelse er indramningen af interviewet. Kvale opstiller nogle retningslinier for, hvordan denne indramning kan gribes an, således at der opnås det mest optimale resultat. Retningslinierne er baseret på det grundlag, at *"interviewet er en scene, hvor der konstrueres viden gennem interviewerens og den interviewedes interaktion"* (Kvale: 132) og omhandler således konteksten for interviewet. Det anbefales at gøre brug af briefing og debriefing for at indramme interviewsituationen og gøre den interviewede mere tilpas og tryk i situation, da de første minutter af et interview er afgørende for, hvordan interaktionen i interviewet vil udvikle sig (Kvale: 132). Briefing og debriefing som indramning af interviewet bidrager således til den dynamiske dimension og kan medvirke til, at respondenterne i højere grad vil tale frit i interviewsituationen og dermed afgive større indsigt i deres livsverden.

Den måde, vi har valgt at gribe briefing og debriefing an på, er ved at koncentrere briefing omkring formålet med interviewet og klargøre, at det er respondenternes holdning, vi er interesseret i, således at de føler sig tilpas og påskønnet i situationen. Debriefingen er centreret omkring afrunding af interviewet på en god og rolig måde ved at spørge ind til, hvorvidt de har spørgsmål til os eller føler, at der er noget, som ikke er blevet gennemgået. Nedenfor er opstillet den briefing og debriefing, som er anvendt i undersøgelsen:

¹⁶² Bilag 6, s. 20-22 og bilag 6, s. 22-25.

Briefing: "Først vil vi gerne sige mange tak, fordi du vil deltage. Formålet med interviewet er for os at få indblik i, hvordan du oplever det at deltage i projektledernetværket, og hvordan det bidrager til din hverdag som projektleder. Det er altså din opfattelse af, hvordan tingene hænger sammen, som vi er interesseret i. Fortæl det, der falder dig ind."

Debriefing: "Det var vores sidste spørgsmål. Har du nogle spørgsmål til os, eller er der noget, som du mener, at vi ikke har været igennem? Til sidst vil vi bare sige tak for din tid og tak, fordi du har givet os indsigt i, hvordan projektledernetværket bidrager til din hverdag som projektleder."

Kvale understreger, at det også bør nævnes for respondenterne, hvis der anvendes diktafon under interviewet (Kvale: 132). Vi har valgt ikke at tage denne del med i briefing, men i stedet gøre det til en del af den indledende småsnak, der naturligvis vil være inden interviewet går i gang. Hensigten med denne opdeling har været, at briefing udelukkende skulle relatere til selve konteksten vedrørende interviewet og ikke praktiske hensyn, således at respondenterne får mulighed for at holde fokus fra start.

Derudover har vi forsøgt at gøre interviewsituationen behagelig for respondenterne ved, at interviewene blev afholdt på Videntcentret i velkendte lokaler med det formål at holde respondenterne i kendte og trygge omgivelser, samt ved at der var indkøbt kage og slik for at gøre interviewsituationen mere afslappet og vise vores taknemmelighed over deres deltagelse.

4.1.4 Etiske overvejelser

Kvale påpeger, at det er vigtigt på forhånd at have kendskab til de etiske spørgsmål, der ofte melder sig på de forskellige stadier¹⁶³ af en interviewundersøgelse for herved at kunne træffe reflekterede valg under undersøgelsens planlægning og udførsel (Kvale: 116). I nedenstående afsnit præsenteres de etiske overvejelser, der ligger til grund for nærværende undersøgelse.

I undersøgelsens udformning og udførsel er der taget højde for forskellige etiske spørgsmål. Disse handler om, hvorvidt informanternes informerede samtykke er indhentet, om de

¹⁶³ Her henvises der til tematiseringen, design, Interview, transskribering, verificering og rapportering (Kvale: 95).

interviewede deltager frivilligt, om de er sikret anonymitet, om mulige konsekvenser for respondenterne er overvejet samt etiske hensyn til afrapportering i forhold til, hvordan citater tilrettes.

Informeret samtykke handler om, at forskningsdeltagerne informeres om undersøgelsens generelle formål og design i hovedtræk, herunder risici¹⁶⁴ ved at deltage i forskningsprojektet. Som Kvale skriver, er informeret samtykke i princippet en god idé, men at det i praksis kan det være svært anvendeligt (Kvale; 117). Projektlederne i projektledernetværket er inden interviewundersøgelsens påbegyndelse, i en informerende E-mail, blevet adspurgt om deres interesse i at deltage i undersøgelsen¹⁶⁵. E-mailen blev udsendt af facilitatoren, som leder projektledernetværket. Fordelen i at lade facilitatoren stå for den indledende kommunikation med projektlederne er, at hun allerede har kontakten og den gode relation til respondenterne. Det er til gengæld vanskeligt for os at vurdere om projektlederne, som følge af denne E-mail eller på anden måde har følt sig forpligtet til at deltage, hvilket kan betragtes som en ulempe. Der er dog intet i den efterfølgende empiriindsamling, der antyder dette, hvorfor vi antager, at der er tale om frivillig deltagelse. I vores indledende overvejelser har vi ikke medtaget muligheden for, at respondenterne kunne have et ønske om at forlade undersøgelsen undervejs, hvorfor vi ikke har informeret dem om denne mulighed. Der har undervejs i interviewundersøgelsen ikke været tegn på, at respondenterne har haft ønske om at forlade undersøgelsen, hvorfor vi ikke har anset det for nødvendigt at beskæftiget os mere med det.

Vi har endvidere nogle uger før interviewundersøgelsens¹⁶⁶ påbegyndelse udsendt en informationsmail til projektlederne, hvori de blev introduceret til undersøgelsens formål, som i ovenstående er fremhævet som værende vigtigt i forhold til det informerede samtykke. Da det er projektledernes livsverden, som vi søger indblik i, har vi valgt at udtrykke projektets formål på et operationelt niveau over for projektlederne, så der for projektlederne ikke har kunnet herske tvivl om, at det er deres opfattelse, der har vores interesse, og at vi ikke blot ønsker objektive beskrivelser.

¹⁶⁴ Her refereres der til mulig genkendelse i transskriptionerne.

¹⁶⁵ Bilag 4, s. 8.

¹⁶⁶ Før selve interviewene startede.

”Det, vi gerne vil undersøge, er, hvordan du oplever det at deltage i projektleder-netværket, og hvilken værdi, du mener, det har” (Interviewguiden)¹⁶⁷.

Den operationelle formulering er således blevet et arbejdsredskab i undersøgelsesprocessen.

Trods en af respondenternes ønske herom, valgte vi ikke at give respondenterne interviewguiden på forhånd, da vi ikke ønskede, at respondenterne skulle forberede svarene hjemmefra, da vi mener, at det kan indebære en øget risiko for, at respondenterne svarer det, de tror, vi gerne vil høre frem for det, de virkelig mener.

Kvale fremhæver, at det er vigtigt at forholde sig til fortrolighed i forskningen, hvilket indebærer, at privatdata, der kan identificere interviewpersonen, ikke anvendes i rapporten, med mindre vedkommende er indforstået hermed (Kvale: 120). Deltagerne i nærværende undersøgelse blev i ovennævnte informationsmail informeret om, at de er sikret delvis anonymitet, med det forbehold at der i transskriptionerne kan være mulighed for genkendelse, da fx afdeling, arbejdsområde og erfaringsgrundlag fremgår heraf¹⁶⁸. Som følge af at vi har informeret om dette i mailen, har vi valgt ikke at gentage dette i interviewsituationen. Igennem bearbejdningen af undersøgelsens data blev det klart, at genkendeligheden i transskriptionerne er for åbenbar trods en anonymiseret tiltale af respondenterne¹⁶⁹, samt at der er oplysninger, som kan være kritiske og følsomme for respondenterne. For at beskytte respondenterne har vi derfor valgt ikke at udlevere bilagene fra undersøgelsen til Videntcentret¹⁷⁰.

Etiske problemer forbundet med analysen hænger sammen med spørgsmål om, hvor dybdegående og kritisk interviewene kan analyseres, samt hvorvidt respondenterne skal have indflydelse på, hvordan deres udsagn fortolkes (Kvale: 117). Da vi har valgt at transskribere interviewene ordret, har vi valgt ikke at lade respondenterne læse deres egne transskriptioner igennem, da en sådan gennemlæsning kan medføre, at respondenterne udelukkende vil fokusere på det sproglige frem for meningsindholdet. Vi har i stedet forsøgt at validere dataet ved løbende under interviewet at spørge ind til det samme på forskellige måder samt ved brug af sætningerne ”Så det, jeg hører dig sige, er ” og ”Forstår jeg dig

¹⁶⁷ Bilag 4, s. 9-10.

¹⁶⁸ Bilag 4, s. 9-10.

¹⁶⁹ (Han/hun/respondenten).

¹⁷⁰ Videntcentrets udgave af afhandlingen vil ikke indeholde transskriptionerne af respondenternes interviews.

korrekt, når/hvis". I afrapporteringen af resultaterne har vi endvidere valgt at rette respondenternes citater til, således at de er mere læsevenlige. Dette valg hænger sammen med, at tale i skreven form ofte fremstår usammenhængende og kan være svært læselig, hvorfor fokus risikerer at flytte fra indhold til form. Når citater rettes på denne måde, er det vigtigt at være opmærksom på, at meningsindholdet ikke ændres. For at imødegå dette, har vi lavet nøjagtige henvisninger til bilagene, hvor citatet kan findes i dets naturlige kontekst.

4.2 Analyse og fortolkning

I håndteringen af et datamateriale, er det vigtigt at overveje, hvordan materialet kan organiseres mest hensigtsmæssigt, således at betydningen af materialet fremstår tydeligt og overskueligt. Kvale beskriver, hvordan analyse og fortolkning allerede starter under interviewet (Kvale: 186) og kan således karakteriseres som en fortløbende proces. Nedenstående afsnit søger at eksplicitere de overvejelser, der er gjort i forbindelse med analysen af det indsamlede data. Indledende beskrives det, hvordan feltnoterne fra observationerne er behandlet. Herefter argumenteres der for valg af transskribering som fortolkningsproces, efterfulgt af hvordan transskriptionerne er håndteret i praksis. Herefter beskrives valget og brugen af meningskondensering, tematisering og analyse på respondentniveau. Sidst beskrives det, hvordan analysen er grebet an.

4.2.1 Feltnoter

Kristiansen og Krogstrup karakteriserer feltnoterne som observatørens vigtigste datakilde og understreger vigtigheden af, at de laves grundigt og systematisk på baggrund af, hvad der er vigtigt for deltagerne i feltet, og hvad der er vigtigt for forskeren (Kristiansen og Krogstrup: 151). Feltnoterne indeholder således observatørernes observationer, erfaringer og refleksioner. Feltnoterne vil dermed være en fortolkning af virkeligheden, hvilket vigtiggør en sikring af dataenes validitet. Spradley opstiller tre typer af feltnoter: den kondenserede beskrivelse, som sammenfatter hændelser og situationer i observationerne, den udvidede redegørelse, som er en efterfølgende udvidelse af den kondenserede beskrivelse, og journalen, som udgør observatørernes dagbog. Han foreslår, at observatøren bruger disse i en kombination med det formål at sikre grundigheden af feltnoterne (Kristiansen og Krogstrup: 154). Vi har valgt at kombinere den kondenserede beskrivelse med den udvidede

redegørelse for at sikre, at alt blev medtaget i feltnoterne. I praksis valgte vi, at vi hver især skrev feltnoter ned på computer under selve observationerne for derefter at sammenfatte dem, således at grundigheden og reliabiliteten af noterne sikredes. Ved at feltnoterne er skrevet på computer, har det været muligt at lave en udførlig kondenseret beskrivelse i første omgang, hvilket har minimeret behovet for uddybning og præcisering efterfølgende. Den udvidede redegørelse er skrevet ind med rød skrift¹⁷¹, sådan at det er muligt at skelne de oprindelige feltnoter fra den udvidede version. Dette er gjort for at sikre systematikken i brugen af feltnoter. Vi har valgt ikke at lave en journal, som beskrevet af Spradley, da vi har nedskrevet de overvejelser, vi har haft i forhold til vores egen rolle i observationerne, undervejs i en metodedagbog¹⁷². Feltnoterne til de uformelle samtaler er skrevet ned, kort efter de er foregået, for at sikre at det mest væsentlige kom med. Disse er sammenskrevet på samme måde som feltnoterne til observationerne.

4.2.2 Transskribering

En måde at gribe analysen af et større interviewmateriale an på er ved at transskribere interviewene for derved at gøre materialet mere overskueligt til den videre analyse. Kvale argumenterer for, at valg omkring transskribering af interviewmateriale skal bero på undersøgelsens formål og på mere pragmatiske årsager som tid og penge (Kvale: 170-171). I henhold til formålet med denne undersøgelse, som overordnet er at undersøge, hvordan netværket bidrager til at omsætte individets potentiale til organisatoriske præstation, hvilket primært forsøges belyst gennem interview med den enkelte deltager i netværket, vil vi argumentere for, at transskriptioner ikke er nødvendige, men i dette tilfælde kan bidrage med en systematik, grundighed og gennemsigtighed i analysen, som vil øge undersøgelsens validitet. Derudover kan transskriptionerne være med til at strukturere et ellers uoverskueligt datamateriale. På baggrund af denne rationalisering har vi valgt at transskribere alle interviewene med projektlederne samt interviewet vedrørende det strategiske aspekt bag oprettelsen af projektledernetværket. Hvordan transskriptionerne gribes an i praksis, afhænger igen af undersøgelsens formål (Kvale: 171), og der lægges dermed op til en vis metodefrihed. Kvale argumenterer dog for, at meningen kan gå tabt,

¹⁷¹ Bilag 18, s. 295-299.

¹⁷² Metodedagbogen er ikke vedlagt i bilagene, da den udelukkende har været et arbejdsredskab undervejs i processen.

hvis en omskrivning af materialet vælges. Transskriptioner vil således altid i en eller anden grad være en analyse i sig selv, da de er fortolkningsmæssige konstruktioner (Kvale: 166). Udfordringer ved at analysere data ud fra transskriptioner kan være, at forskeren har tendens til at betragte transskriptionerne som grunddata. Dette er forsøgt imødegået ved i analysen at sammenholde transskriptionerne med det optagede, i de tilfælde hvor der er tvivl om, hvad respondenterne siger. Med den hensigt at minimere risikoen for fejlfortolkninger på dette tidlige stadie af analysen, har vi valgt at transskribere interviewene ordret. For at sikre det holistiske billede af interviewene, er der, som tidligere omtalt, under og efter hvert interview nedskrevet nogle linjer vedrørende den sociale interaktion¹⁷³ under interviewene. Som følge af dette og i overensstemmelse med Kvale (1997: 172)¹⁷⁴, mener vi ikke, at det er nødvendigt at inkludere pauser, afbrydelser og følelsesudbrud i transskriptionerne, da elementer, som har effekt på interviewsituationen, vil fremgå af den sociale interaktion og dermed blive inkluderet i den efterfølgende analyse og fortolkning af interviewene¹⁷⁵.

Transskriptionen fra interviewet vedrørende det strategiske aspekt¹⁷⁶ har vist sig at være mindre anvendelig, da respondenterne har en tendens til afbryde sig selv og omformulere sine sætninger i en sådan grad, at den skrevne version i visse tilfælde er uforståelig og svær at overskue. Vi har derfor valgt efterfølgende at lytte interviewet igennem og lave en sammenskrevet meningskondensering på baggrund af transskriptionen og det optagede materiale, hvilket har fået form som et narrativ¹⁷⁷. I et narrativ forsøges det at sammenfatte eller rekonstruere den beretning, som interviewpersonen fortæller, med den hensigt at gøre det sagte mere forståeligt og sammenhængende (Kvale: 183). Fordelen ved denne metode er, at interviewet bliver mere anvendeligt i den videre analyse. Ved brug af denne metode er det vigtigt at sikre reliabiliteten, systematikken og grundigheden af analysen, hvorfor vi har valgt at strukturere det således, at der er en, der udarbejder narrativet, hvorefter den anden nærlæser det i sammenhæng med det optagede interview og transskriptionen. Vi har dertil

¹⁷³ Bilag 9, s. 159-160 og bilag 11, s. 221-222.

¹⁷⁴ Kvale specificerer her, at det er "*rimeligt med en vis grad af redigering af transskriptionen*", og at disse detaljer kun er vigtige, hvis der laves en sociolingvistisk eller psykologisk analyse, hvilket ikke er tilfældet i denne opgave.

¹⁷⁵ Se bilag 7, s. 28 for detaljer omkring, hvordan transskriptionerne er grebet an.

¹⁷⁶ Bilag 12, s. 223-251.

¹⁷⁷ Bilag 13, s. 252-253.

styrket undersøgelsens validitet ved at vise vores fortolkning af interviewdataene til sekretariatschefen, hvorefter hun har godkendt eller præciseret disse fortolkninger.

4.2.3 Meningskondensering, tematisering og analyse på respondentniveau

I den videre bearbejdning af interviewene med projektlederne har vi valgt at meningskondensere de enkelte interviews. I kraft af formålet med interviewene, hvor det forsøges at give et indblik i den enkeltes livsverden og oplevelse af det at deltage i projektledernetværket, er meningskondensering, som beskrevet af Kvale¹⁷⁸, den metode, som bedst vil give dette indblik og gøre materialet overskueligt til den videre analyse. Derudover er denne metode ideel til at reducere et komplekst og omfattende interviewmateriale (Kvale: 192-194), hvilket er gavnligt i behandlingen af et så omfattende datamateriale, som i denne opgave. Formålet med meningskondenseringen er at reducere teksten til de naturlige betydningsenheder, som respondenterne selv opstiller og sammenfatter meningen af i små tematiske udsagn¹⁷⁹.

I praksis har vi lavet meningskondenseringerne hver for sig, baseret på en grundig gennemlæsning af hvert enkelt interview, for derefter at gennemgå dem sammen og dermed blive enige om, hvad der er det mest centrale i interviewene og derudfra bestemme temaerne. Formålet med at anvende denne metode er at sikre, at fokus holdes i forhold til den overordnede problemstilling og dermed sikre validiteten af undersøgelsen. Som en del af analysearbejdet har vi valgt at lave tematiseringer ud fra meningskondenseringerne med det formål at overskueliggøre materialet til den videre analyse. Først lavede vi en tematisering på individniveau¹⁸⁰. Herefter sammenfattede vi dette deskriptivt og lavede derefter en analyse på respondentniveau¹⁸¹. Formålet med at lave en analyse på respondentniveau er at få en større indsigt i den enkeltes respondents opfattelse af det at deltage i netværket og dermed danne grundlag for den videre analyse. Efterfølgende har vi

¹⁷⁸ Afsnittet her er baseret på Kvale: 188-206.

¹⁷⁹ Kvale præsenterer 5 trin i meningskondenseringen. 1) Gennemlæsning af interviewet, 2) sammenfatning af naturlige betydningsenheder, 3) temaet bestemmes, 4) der stilles spørgsmål til enheden, som kan præcisere det, der egentlig bliver sagt og 5) nedskrivning af deskriptive udsagn.

¹⁸⁰ De individuelle tematiseringer er ikke vedlagt i bilagene, som følge af at der er vedlagt en samlet tematisering. Denne findes i bilag 16, s. 268-288.

¹⁸¹ Bilag 14, s. 254-266.

lavet en samlet tematisering¹⁸², som muliggør en analyse på tværs af respondenterne. Analysen på respondentniveau, såvel som analysen på tværs af respondenterne, er baseret på og sammenholdt med de forforståelser¹⁸³, vi har konstrueret i starten af opgaven. Hvordan den videre analyse er grebet an uddybes i nedenstående afsnit, "Tilgang til analysen".

4.2.4 Tilgang til analysen og analysens overordnede struktur

I analysen søges generelle tendenser belyst såvel som unikke træk i datamaterialet, som kan bidrage til at besvare problemformuleringen. Analysen tager udgangspunkt i respondenternes egne udtalelser, hvorfor analysen vil være struktureret således, at generelle træk fremsættes, hvorefter de understøttes af eksempler i form af citater, hvor det er muligt, eller der henvises til datamaterialet. Meningsfortolkning er en vigtig del af analysen, da datamaterialet her fortolkes i overensstemmelse med et bestemt perspektiv¹⁸⁴ (Kvale: 199-200). Analysen er baseret på analysemetoderne, som er beskrevet ovenfor. Som det fremgår, har vi valgt at lave tematiseringer på tværs af respondenterne i overensstemmelse med vores forforståelser, da vi indledende mente, at dette ville skabe overskuelighed i forhold til den videre analyse og desuden være anvendeligt i præsentationen af analysen. Efterfølgende har vi dog valgt at præsentere analysen således, at den bedst muligt belyser problemstillingen, hvorfor vi ikke direkte præsenterer en analyse af forforståelserne. Tematiseringerne er derfor ikke anvendt som først tiltænkt, men har stadig været anvendelige i arbejdet med forforståelserne, som mere eller mindre direkte besvares under analysen. I denne måde at gribe dataene an på, er det vigtigt at holde elementer, som ligger uden for tematiseringerne på tværs af respondenterne, for øje og sørge for struktur i analysen, således at validiteten af undersøgelsen ikke forringes. Vi har således valgt at lave arbejdsark til hver analysedel. Disse er dog ikke vedlagt i bilagsmaterialet, da de brugte tematiseringer fremgår af bilag 16¹⁸⁵. Endvidere henvises der i analysen tilbage til transskriptionerne, hvorfor læseren herigennem vil have mulighed for at

¹⁸² Bilag 16, s. 268-288.

¹⁸³ Se afsnittet "Forforståelser" s. 10.

¹⁸⁴ I analysen ses det fx at datamaterialet, som kan belyse den transfer, der sker hos individet, relateres til et bestemt teoretisk udgangspunkt.

¹⁸⁵ S. 268-288.

vurdere grundlaget for analysen. Hvordan analysen mere præcist er struktureret fremgår af indledningen i "Analysen"¹⁸⁶.

¹⁸⁶ S. 60.

5.0 Analyse

Analysen er overordnet struktureret i overensstemmelse med underspørgsmålene, som fremgår af afsnittet "Problemformulering, afgrænsning og underspørgsmål"¹⁸⁷. Analysekapitlet er delt op i to overordnede afsnit, delanalyse 1, som belyser individniveauet i "Niveaumodellen"¹⁸⁸, og delanalyse 2 belyser gruppe og organisationsniveauet i modellen. Samlet set vil de to delanalyser belyse, om projektledernetværket bidrager til at omsætte projektledernes individuelle potentiale til organisatoriske kompetencer, og i så fald hvordan det sker.

5.1 Delanalyse 1 - Individniveauet

Indledende belyses projektledernes individuelle potentiale, da dette ses som en forudsætning for at kunne belyse, hvorvidt projektledernetværket bidrager til en bevægelse fra potentiale til præstation. Efterfølgende vil analysen beskæftige sig med, hvilke faktorer der er medvirkende til, at der sker en bevægelse på individniveau, samt hvilket forhold der er imellem disse faktorer. Disse faktorer er, som tidligere omtalt, tilknyttet fem elementer: læringssituationen, den lærende, anvendelsen, indholdet og anvendelsessituationen. I overvejende grad vil fokus i denne analyse være på de faktorer, der er tilknyttet den lærende, da empiriindsamlingen har koncentreret sig herom. Dertil har den lærendes motivation gennem empiriindsamlingen vist sig at være en væsentlig faktor, som analysen derfor behandler mere dybdegående, og som bindes op på "B & F-modellen"¹⁸⁹, som knytter individets motiverede adfærd sammen med individets behov og forventninger. Grundet denne faktors tyngde i opgaven er der til afsnittet "motivation" indsat en delkonklusion afslutningsvist, hvor øvrige afsnit er struktureret således, at de vigtigste analyseresultater og pointer ridses op indledende. Afsnittet afrundes med en belysning af, hvorvidt projektledernetværket har bidraget til en udvikling af projektledernes kompetencer.

¹⁸⁷ S. 9.

¹⁸⁸ S. 8.

¹⁸⁹ Afsnittet "B & F-modellen", s. 33.

5.1.1 Individets potentiale

I kraft af respondenternes funktion som projektledere vil vi argumentere for, at projektlederne har et potentiale, som er direkte knyttet til projektledelse. Et potentiale er noget, som hos individet er latent, hvilket vigtiggør måden, hvorpå potentialet afdækkes¹⁹⁰. I overensstemmelse med definitionen af kompetence består et potentiale indholdsmæssigt af individets viden, kunnen og holdning¹⁹¹.

Opsummerende er projektledernes forudsætninger for at deltage i netværket gode, således har de viden om projektledelse, en positiv holdning og kunnen, som afspejler evnen til at omsætte deres viden om projektledelse. Der er forholdsvis lille variation i projektledernes potentiale, hvor kun en projektleder¹⁹² skiller sig markant ud på viden og kunnen.

5.1.1.1 Viden

Projektledernes viden om projektledelse stammer primært fra deres deltagelse i projektlederuddannelsens tre moduler og fra deres erfaringer med at arbejde i projekter. Flertallet¹⁹³ af projektlederne har en stor viden om projektledelse, således har fem ud af otte erfaring fra andre projekter samt har færdiggjort projektlederuddannelsen. Tre af projektlederne skiller sig ud. To af projektlederne skiller sig ud ved at have begrænset erfaring eller ved ikke at have færdiggjort projektlederuddannelsen, hvor den sidste respondent hverken har projektlederuddannelsen eller erfaring. Således beskriver respondent 5, hvordan vedkommende ikke har nogen projektlederuddannelse, men alligevel føler, at han har erfaring med projektledelse:

"... det vil sige, gennem min ph.d, har jeg tilegnet mig den viden, som du også bruger, men jeg har ikke nogen... uddannelse som projektleder" (Respondent 5, 66-77)¹⁹⁴.

Respondenten uddyber, at vedkommende har erfaring fra andre projekter i afdelingen, ud over at han karakteriserer sin ph.d.-afhandling som et projekt¹⁹⁵.

¹⁹⁰ Potentialet belyses gennem kvalitative interviews og observation af projektledernetværksmødet d. 11. maj. Hvordan dette er gjort metodisk er henholdsvis specificeret i "Valg og brug af kvalitative interviews", s. 47. og i "Valg og brug af observation som metode", s. 43.

¹⁹¹ Her henvises der til afsnittet "Begrebsdefinitioner", s. 11.

¹⁹² Respondent 4.

¹⁹³ Respondent 1, 2, 3, 6, 8.

¹⁹⁴ Bilag 8, s. 100.

¹⁹⁵ Bilag 8, s. 99, l. 58.

Respondent 7 har modsat respondent 5 viden om projektledelse fra projektlederuddannelsen, men ingen erfaring. Således beskriver respondenterne, hvordan vedkommende over de sidste tre år har taget alle modulerne i projektlederuddannelsen¹⁹⁶. Respondent 5 og 7s viden er således mere begrænset end de fem førstnævnte respondenter.

Respondent 4, er tilsyneladende den respondent, der har mindst erfaring med projektledelse, som følge af at vedkommende kun har taget projektlederuddannelses modul 1 og ikke har erfaring med projektledelse fra andre projekter¹⁹⁷ og kan derfor antages at have mindst viden om projektledelse.

5.1.1.2 Kunnen

Projektledernes kunnen kan primært relateres til projektledernes erfaring med projektledelse¹⁹⁸, hvor de har haft mulighed for at anvende deres viden og derfor har evnen til at anvende den i andre situationer. Alle respondenterne har erfaring med projektledelse, dog varierer erfaringsgrundlaget. Seks¹⁹⁹ ud af de otte respondenter har forholdsvis meget erfaring²⁰⁰ med projektledelse, hvor to²⁰¹ af projektlederne er mere grønne i faget. Således beskriver respondent 6, hvordan vedkommende har meget erfaring og flere gange har arbejdet med projektledelse:

"... jeg er projektleder for et meget stort tværfagligt projekt... og så er jeg almindelig deltager i et projekt ... der er langt over halvdelen af min tid... Jeg har været projektleder flere gange" (Respondent 6, 19-26)²⁰².

I kontrast hertil beskriver respondent 7 fx, hvordan vedkommende er ny i projektlederrollen:

" [Jeg] er forholdsvis ny som projektleder, så derfor er det meget godt at blive inspireret af andre projektledere" (Respondent 7, 33-34)²⁰³.

¹⁹⁶ Bilag 8, s. 128 l. 78-85.

¹⁹⁷ Bilag 8, s. 82, l. 43-56 og s. 83, l. 81-88.

¹⁹⁸ Kunnen rummer også begrebet tavs viden, men da dette først er defineret efterfølgende indsamlingen af dataene, er dette perspektiv ikke forsøgt afdækket i interviewene, hvorfor vi i analysen afholder os fra at beskæftige os med dette.

¹⁹⁹ Respondent 1, 2, 3, 5, 6 og 8.

²⁰⁰ Med meget erfaring henvises der til, at projektlederne har erfaring ud over det projekt, de er projektledere for nu.

²⁰¹ Respondent 4 og 7.

²⁰² Bilag 8, s. 112.

At seks af respondenterne har meget erfaring med projektledelse gør, at det er rimeligt at antage, at flertallet af projektlederne har den nødvendige kunnen, der skal til for at anvende deres viden i andre sammenhænge. Da respondent 4 og 7s erfaringsgrundlag med projektledelse, som tidligere nævnt, er begrænset, kan det indikere, at deres kunnen ikke er på samme højde som de andre projektlederes.

5.1.1.3 Holdning

Holdning betegnes som det, individet vægter og er således en betegnelse for individets følelsesmæssige engagement. Projektledernes holdning knytter således an til, hvilken overordnet indstilling, de har til projektledelse generelt, hvilket til dels afspejles i deres holdning til at deltage i projektledernetværket, hvilke oplevelser de tidligere har haft med projektledelse, og dels kommer til udtryk i den måde, de taler om projektledelse på. En af de indledende forforståelser opsætter en sammenhæng mellem projektledernes erfaring og indstilling, men det har ikke været muligt at finde en sammenhæng mellem disse ud fra empirien, ud over at flertallet af projektlederne har erfaring med projektledelse, og at de er positivt indstillede, hvilket ikke nødvendigvis er en følge af hinanden. Endvidere har en delanalyse af datamaterialet vist, at projektlederne ikke føler, de deltager ufrivilligt²⁰⁴, hvorfor der ikke kan drages nogen konklusioner vedrørende dette²⁰⁵.

Overordnet indikerer dataene, at alle projektlederne er positive over for og har en generel interesse i projektledelse²⁰⁶, hvilket kan forklare, hvorfor projektlederne har valgt at deltage i projektledernetværket²⁰⁷. Projektledernetværket og dermed projektledelse er således noget, projektlederne vægter. Respondent 1²⁰⁸ forklarer, hvordan det at deltage i netværket er noget, projektlederne vælger til, da han oplever, at alle har et tætpakket kalender, og at de ville vælge det fra, hvis ikke de følte, det var relevant at deltage. I tillæg hertil nævner respondent 5²⁰⁹, at netværket ikke skal være en kaffeklub, men at de skal have et konkret udbytte, de kan forholde sig til, hvilket viser vedkommendes engagement. Respondent 7²¹⁰ har forsøgt at melde fra netværket, som følge af at vedkommende ikke føler, at udbyttet

²⁰³ Bilag 8, s. 127.

²⁰⁴ Her henvises der til forforståelse 2.

²⁰⁵ Delanalyserne er ikke vedlagt i bilagsmaterialet.

²⁰⁶ Bilag 16, s. 269-272.

²⁰⁷ Projektlederne udtrykker generelt, at de føler, at de deltager frivilligt.

²⁰⁸ Bilag 8, s. 48, l. 585-586.

²⁰⁹ Bilag 10, s. 193, l. 116-118.

²¹⁰ Bilag 8, 128-129, l. 49-65.

tilsvarende den tid, vedkommende bruger, Dette kan umiddelbart virke understøttende på udsagnene ovenover, men skal dog ikke tolkes som et tegn på manglende interesse for projektledelse generelt, men mere som en konsekvens af den kontekst, respondenterne indgår i, hvilket udmøntes i en forbeholden adfærd hos respondenterne i forbindelse med deltagelsen i projektledernetværket.

I tillæg hertil udtrykker Respondent 1 og 2 eksplicit, at de har valgt at deltage i netværket fordi de interesserer sig for projektledelse generelt²¹¹. Én af respondenterne²¹² har endvidere været med i en inspirationsgruppe vedrørende projektledernetværket, hvilket også afspejler vedkommendes interesse. Hos de resterende respondenter er engagementet mere latent og skal derfor ses i den måde, de italesætter projektledelse på. Fx taler respondent 3, 6 og 8 generelt meget positivt om projektledelse. Projektledernes engagement støttes endvidere op af observationen af projektledernetværksmødet²¹³, hvor deltagerne indgår aktivt i dialogen og dermed viser deres engagement.

5.1.2 Elementer, der påvirker individets transfer

Dette afsnit vil eksplicitere de fem elementer samt underliggende faktorer, der påvirker individets transfer.

5.1.2.1 Faktorer knyttet til læringssituationen

Møderne i projektledernetværket er en læringssituation, hvor der er stor variation i undervisningens didaktik. På møderne veksles der imellem intern sparring mellem deltagerne, deltagerinddragelse, gennemgang af konkrete værktøjer og eksterne oplæg. Af nedenstående analyse fremgår det, at det, at der til netværksmøderne sker en inddragelse af projektlederne og deres praksis i kraft af sparring, at der anvendes eksempler, som inddrager projektlederne, og at der gives feedback, kan virke fremmende for transferen. Dermed kan undervisningssituationens indhold og form siges at have betydning for individets transfer. Dertil virker respondenterne overordnet tilfredse med de emner, der tages op på netværket, hvilket må formodes at styrke transferen, idet det må betyde, at

²¹¹ Bilag 16, s. 268.

²¹² Bilag 8, s. 51, l. 79-86 (Respondent 2).

²¹³ Bilag 17.

respondenterne finder emnerne relevante. Empirien viser endvidere, at transferen svækkes, når projektlederne har manglende forståelse for stoffet og oplever at have manglende tid til at reflektere over det lærte.

Empirien viser, at læringssituationen i høj grad er præget af intern sparring mellem deltagerne. Dette sker bl.a. indledende på projektledernetværksmøderne, hvor et fast element er "bordet rundt". Ved "bordet rundt" oplyser projektlederne, hvad status er for deres projekt. De har endvidere mulighed for at tage emner op, som er centrale i relation til deres respektive projekter, og som de søger sparring på²¹⁴. Dermed har deltagerne stor indflydelse på, hvilke emner der tages op, hvorfor denne inddragelse må bevirke, at projektlederne finder emnerne relevante for deres praksis. Størstedelen af projektlederne udtrykker endvidere, at de føler, at de har mulighed for at få indflydelse på indholdet af projektledernetværksmøderne²¹⁵. Fx nævner respondent 3, at vedkommende har stor mulighed for at påvirke indholdet af møderne:

"Det har jeg masser af muligheder for. Jeg kan jo bare åbne munden og sige, hvad jeg gerne vil have, der skal ske" (Respondent 3, 347-348)²¹⁶.

Inddragelsens betydning understøttes yderligere af Wahlgren, som ud fra tidligere undersøgelser konkluderer, at inddragelse af deltagerne virker fremmende for transfer (Wahlgren: 9). Derudover skriver Illeris, at sammenhæng mellem virkelighed og undervisningssituationen øger transfer (Illeris et al, 2004: 170-171), hvorfor inddragelse af deltagernes egen praksis kan have en positiv indvirkning på transferen. Dermed er den interne sparring mellem deltagerne en væsentligt faktor i læringssituationen, fordi den direkte inddrager projektledernes virkelighed.

At deltagerne inddrages i undervisningen samt har medindflydelse på indholdet af netværksmøderne kan være medvirkende til, at respondenterne overvejende er tilfredse med de emner, der tages op, og dermed også kan se relevansen af læringssituationens indhold. Da emnerne findes i en demokratisk proces, er der dog nogle af respondenterne, der påpeger, at det ikke er alle emner, der tages op, som de føler er lige relevante. Respondent 7 udtrykker således, at det for vedkommende ikke er alle elementer i

²¹⁴ Bilag 17.

²¹⁵ Respondent 3, 4, 5, 6 og 8.

²¹⁶ Bilag 8, s. 79.

læringssituationen, vedkommende finder relevant, men dette har tilsyneladende ikke en negativ påvirkning, fordi vedkommende er indforstået med denne begrænsning, da der også skal tages hensyn til de andre respondenters ønsker:

"... jeg kan godt få noget ud af det, men jeg vil måske gerne have, at jeg kan vælge til og fra. Så når Eva sender en dagsorden ud, så i stedet for, at jeg sidder der i tre eller fire timer, eller hvad mødet nu varer, så er det måske noget med, at jeg kommer til punkt to... Fordi det interesserer mig, og det er noget, jeg selv kan hive noget ud af... Men det ved jeg så heller ikke, om det er fair i forhold til de andre, fordi det handler jo heller ikke kun om, hvad man selv kan tage med hjem, det handler også om, at man måske selv har nogle erfaringer, som, hvis der er en af de andre, der pludselig sidder med et problem, hvor man selv har oplevet det og har lyst til, på en eller anden måde... Så det er selvfølgelig også med at kigge på, hvad kan man selv bidrage med ind i gruppen" (Respondent 7, 101-117)²¹⁷.

I lighed hermed udtrykker respondent 4, at vedkommende har ændringsønsker til indholdet, men samtidig har forståelse for, at de som gruppe skal nå til enighed om de emner, der tages op:

" ... og så lige skære nogle af de der praktiske ting væk, som Sharepoint for eksempel, men det er der nogle andre, der gerne vil have, det må man jo så respektere" (Respondent 4, 119-121)²¹⁸.

Illeris og Wahlgren påpeger, at brugen af eksempler er en væsentligt faktor, der fremmer transfer (Illeris et al, 2004: 171; Wahlgren: 14). I læringssituationen præsenteres konkrete værktøjer som fx businesscasen, der kan betragtes som et eksempel. På et af de første møder blev det gennemgået, hvad en businesscase er²¹⁹, og hvad en sådan skal rumme. Til det tredje netværksmøde havde flere af projektlederne på forhånd lavet en businesscase for deres projekt²²⁰ som de fremlagde for de andre deltagere, som efterfølgende gav deres respons på de respektive projektlederes praktiske anvendelse af værktøjet. Disse gennemgange bliver derved eksempler på den konkrete brug af dette værktøj, som må

²¹⁷ Bilag 10, s. 204.

²¹⁸ Bilag 10, s. 185.

²¹⁹ Businesscasen er et værktøj, som projektlederne skal anvende til at fremstille deres projekt over for interessenter uden for projektet.

²²⁰ Respondent 3 og 4.

formodes at fremme transfer. Derudover inddrager disse fremlæggelser også projektledernes egen praksis, hvilket også fremmer transfer.

Flere af projektlederne udtrykker således, at de har kunnet overføre det, de har lært fra de andre projektlederes casefremlæggelser, hvilket indikerer, at eksempler kan være med til at fremme transfer. Dertil er der flere respondenter, der siger, at de har til hensigt at overføre det til egen praksis på et senere tidspunkt, hvilket indikerer, at de forventer at kunne overføre essensen af eksemplerne til egen praksis. Respondent 2 udtrykker i forbindelse med ovenstående, at vedkommende forventer at kunne bruge fremlæggelserne:

”For en ting er jo, at vi, øh, at vi en af de forrige gange har fået en gennemgang af, hvordan man gør eller hvordan man bør gøre... Og har fået lagt værktøjerne ud, men den der med, at der er nogen, der har fået det i gang og får vist deres resultater. Og så man kan give input og få ideer derfra. Det synes jeg er en rigtig god måde at gøre det på. Det er faktisk først der, man begynder at få det med aktivt. Jeg er ikke kommet i gang med min egen businesscase, men jeg har ligesom kunnet tage deres med og sige, ah, nu har jeg lidt, jeg kan kigge på, når jeg skal i gang med min. Så jeg synes faktisk, det er en rigtig god måde at formidle det” (Respondent 2, 30-39)²²¹.

Som respondenterne påpeger, så munder fremlæggelserne også ud i sparring, i form af at de øvrige deltagere giver deres feedback på den respektive projektleders håndtering af værktøjet, hvilket af empirien kan tolkes som værende positivt for deltagernes transfer. To af respondenterne²²² peger eksplicit på, at de føler, at feedback giver dem et udbytte. Dertil påpeger Lim i en undersøgelse omkring, hvilke arbejdsbetingede faktorer, der påvirker transferen, at positiv feedback ser ud til at have en væsentlig betydning for transfer (Lim og Morris: 105).

Projektledernetværksmøderne indeholder også oplæg fra eksterne undervisere. Ved det tredje projektledernetværksmøde blev projektlederne undervist i et internt fildelingssystem²²³. Oplægget struktureret som envejsundervisning, og var ikke tilrettelagt efter deltagernes behov, hvorfor de ikke føler, de har kunnet bruge oplægget. Af dataene fremgår det endvidere, at respondenterne tillægger det manglende udbytte oplæggets indhold og ikke formen på oplægget. En af respondenterne udtrykker det således:

²²¹ Bilag 8, s. 167-168.

²²² Respondent 1 og 2.

²²³ Bilag 17, s. 294.

"Det, jeg godt kunne have tænkt mig, det var, at måske, nu ved jeg ikke om man kunne forlange det, men, at han havde spurgt os, hvad ønsker du at få af vide. Eller hvad ønsker i at få af vide. Sådan, at han havde kunnet målrette sit indlæg mod os" (Respondent 8, 226-228)²²⁴.

Dertil beskriver projektlederne²²⁵ det som problematisk, at der ikke var tid til at reflektere over det, der blev sagt, fordi oplægget var for komprimeret. Dermed var der ikke tid til at overveje anvendeligheden af systemet i forhold til egen praksis, og hvordan de skulle bruge det i eget arbejde. Resultatet heraf har været, at de ikke har kunnet overføre det, de lærte, til deres eget arbejde²²⁶. I relation hertil skriver Illeris:

"... deltagerne skal kunne forstå det de lærer, idet forståelsen er forudsætningen for transfer. Forståelse viser sig fx ved at man kan forklare det man har lært, for andre. Hvis man kan det, har man også et grundlag for at kunne anvende det lærte i forskellige sammenhæng" (Illeris et al, 2004: 171).

5.1.2.2 Faktorer knyttet til indholdet

Illeris skelner, som tidligere omtalt i "Transfer"²²⁷, mellem specifik og generel transfer, som henholdsvis er overførslen af noget konkret og noget alment. I denne undersøgelse har det vist sig, at der i projektledernetværket i overvejende grad er tale om specifik transfer.

Som omtalt i "Faktorer knyttet til læringssituationen"²²⁸, så undervises projektlederne i brugen af konkrete værktøjer, som de i deres daglige virke som projektleder skal anvende. Der er dermed tale om viden, der knytter sig til den direkte udførelse af arbejdet som projektleder. Illeris klassificerer dette som specifik transfer og skriver, at denne form for transfer er lettere end den generelle transfer. Flere af projektlederne udtrykker²²⁹, at de allerede har anvendt gennemgangen af businesscases eller har tænkt sig at anvende dem uden at udtrykke, at de forbinder dette med overførelsesvanskeligheder. To af

²²⁴ Bilag 8, s. 216.

²²⁵ Respondent 2, 4 og 7.

²²⁶ Bilag 8, s. 200, l. 27-34 (Respondent 7).

²²⁷ S. 21.

²²⁸ S. 64.

²²⁹ Respondent 1,2,3,5,6 og 7.

projektlederne²³⁰ fremhæver derudover, at det er rart, at det er den praktiske anvendelse af værktøjerne, der bliver gennemgået på netværket.

"... De der eksempler på businesscase synes jeg egentlig var godt, det var godt at se sådan konkret, hvordan har nogle af de andre grebet det her an" (Respondent 1, 26-30)²³¹.

Wahlgren fremsætter følgende teser for, hvad der forøger sandsynligheden for specifik transfer²³², 1) *"Jo mere undervisningens indhold reflekterer arbejdspladsen, des mere nær transfer"*, 2) *"Jo større grad af præcisering i, hvor det lærte skal anvendes på jobbet, des mere nær transfer"* og 3) *"Jo mere overlæring (altså læring der modvirker glemsel) des mere nær transfer"* (Wahlgren: 14). Det må heraf følge, at den løbende gennemgang²³³ af businesscases øger sandsynligheden for transfer, da projektledernes egen praksis lader sig reflektere i undervisningen igennem businesscasen, og da de gentagne eksempler, på hvordan der laves en businesscase, må antages at bidrage til præcisering og overlæring.

I empirien er der ikke indikatorer for, at der arbejdes med almene emner, som fx konflikthåndtering, der ikke knytter an til en specifik situation, men som i stedet kan anvendes i forskellige situationer. For eksempel er den interne sparring, som kunne antages at være af almen karakter også rettet mod konkret håndtering eller konkrete rammer, der gør sig gældende²³⁴ og munder derfor også ud i specifik transfer.

5.1.2.3 Faktorer knyttet til den lærende

Overordnet viser dataene, at der er tre faktorer knyttet til den lærende, som påvirker individets transfer, individets foretrukne læringsformer, projektledernes motivation og individets evne til at tænke abstrakt. Dette ekspliciteres nedenfor.

Respondenternes foretrukne læringsformer

Igennem den indsamlede empiri har det vist sig, at respondenternes foretrukne læringsformer har betydning for, hvorvidt de lærer, og dermed hvorvidt der kan ske en

²³⁰ Respondent 1 og 8.

²³¹ Bilag 9, s. 160.

²³² Wahlgren bruger i stedet udtrykket "nær transfer".

²³³ Her henvises til, at værktøjet først blev gennemgået som et generelt værktøj, hvorefter nogle af projektlederne har lavet og fremvist en businesscase for eget projekt.

²³⁴ Bilag 17, s. 291.

transfer²³⁵. Dertil udtrykker respondenterne, at de tidligere her erfaret, at læringsformen har betydning for dem. Dette afsnit vil ekspliciterer respondenternes foretrukne læringsformer.

Opsummerende fremgår det af dataene, at respondenterne generelt føler, at de lærer mest, når teori og praksis kombineres, når de kommer til at arbejde med stoffet i praksis, når læringen sker igennem interaktion med andre, fx ved gruppeøvelser, samt når der sker en direkte inddragelse af respondenterne. Dertil udtrykker respondenterne, at de generelt føler, at de ikke får det store udbytte af traditionel envejsundervisning. Ud over tendenser på tværs af respondenterne, viser dataene, at nogle læringsformer er mere individuelle.

Kombination af teori og praksis og inddragelse af praksis

En overvejende andel af respondenterne²³⁶ udtrykker, at de får mest ud af en læringssituation, hvis undervisningen indebærer en kombination af teori og praksis. Således udtrykker respondent 7, at denne kombination er vigtig for vedkommende:

”... jeg tror ikke, jeg er så god til bare at lære teori af teori. Altså, selvfølgelig, man har jo gået på et langt studie engang og læst en masse teori og har lært en masse af det også, men, men jeg tror, jeg lærer nemmere og hurtigere ved at, at afprøve ting. Altså, det der miks mellem noget teori og praksis” (Respondent 7, 197-201)²³⁷.

At respondenterne²³⁸ føler, de lærer mest, når det gennemgåede knyttes til praksis, kommer til udtryk på to forskellige måder. Nogle vægter øvelser, hvor andre vægter at arbejde med noget i praksis. Flere af respondenterne²³⁹ udtrykker således, at de føler, at de lærer mest, når de får lov til selv at prøve tingene af. Nogle refererer i den forbindelse til, at øvelser kan være et vigtigt redskab. To af respondenterne²⁴⁰ udtrykker, at de vægter øvelser som en del af undervisningen meget højt, og at de føler, at øvelser er med til at øge deres læring. At respondenterne føler, at de lærer mest ved at prøve tingene af kommer også til udtryk ved, at nogle af respondenterne²⁴¹ fremhæver, at de lærer mest, når de kommer til at arbejde med det i praksis. Respondent 6 forklarer således, at vedkommende lærer mest, når vedkommende arbejder med stoffet i praksis:

²³⁵ Denne sammenhæng vil blive ekspliciteret i afsnittet ”Forholdet imellem Elementerne”, s. 85.

²³⁶ Respondent 2, 3, 5, 6, og 8.

²³⁷ Bilag 8, s. 132.

²³⁸ Respondent 2, 3, 4, 5, 6, 7 og 8.

²³⁹ Respondent 4, 6, 7 og 8.

²⁴⁰ Respondent 7 og 8.

²⁴¹ Respondent 2, 4, 6, 7 og 8.

"Det er learning by doing, det er jeg næsten sikker på. Altså, det er også det, jeg siger med den måde, vi kører projekterne på. Det, at jeg skal have nogle lokale centre at arbejde sammen med. Det, at jeg skal prøve tingene af. Øh, jeg vil ikke kunne lave ret meget fornuftigt, hvis jeg bare skulle sidde herinde og sidde og skrive mig ud af et eller andet" (Respondent 6, 136-140)²⁴².

Dertil udtrykker flere af respondenterne²⁴³, at de føler de lærer mest, når de direkte involveres i undervisningen. Således beskriver respondent 1, at vedkommende fik meget ud af en læringssituation, hvor vedkommende som deltager blev nødt til at involvere sig:

"... hvis det er sådan en læringssituation, sådan noget workshopagtigt, det synes jeg egentlig giver godt... Fordi man bliver tvunget til at involvere sig mere, end når man bare er passiv" (Respondent 1, 285-289)²⁴⁴.

Dette understøttes af respondent 3²⁴⁵ og 8²⁴⁶, som nævner, at de lærer bedst, når de inddrages.

Interaktion

Halvdelen af respondenterne²⁴⁷ udtrykker endvidere, at de føler, de lærer mere igennem interaktion med andre. Denne interaktion med andre udtrykker respondenterne på forskellig vis. Dette det kan være ved at skulle forklare andre det lærte²⁴⁸, igennem sparring²⁴⁹ eller ved at modtage feedback²⁵⁰ fra andre, fx i forhold til hvordan det lærte er taget i anvendelse.

Traditionel envejsundervisning

Generelt udtrykker projektlederne, at de ikke får det store udbytte af traditionel envejsundervisning. Fire af respondenterne²⁵¹ udtrykker det eksplicit. Fx udtrykker respondent 2, at vedkommende ikke får det store udbytte af den type undervisning således:

"Jamen, det tror jeg nok den mest typiske, det er hvis, øh, der kun bliver talt, og det er envejsundervisning. Og specielt, hvis det er lidt stof, der ikke lige er det, der tænder mig mest. Så er jeg meget, meget slem til at komme til at tænke på alt muligt andet. Så det, det er nok de værste. Sådan, almindelig, gammeldags

²⁴² Bilag 8, s. 117.

²⁴³ Respondent 1, 3 og 8.

²⁴⁴ Bilag 8, s. 38.

²⁴⁵ Bilag 8, s. 176, l. 34-43.

²⁴⁶ Bilag 8, s. 151, l. 285-287.

²⁴⁷ Respondent 1, 2, 3 og 4.

²⁴⁸ Respondent 1.

²⁴⁹ Respondent 3 og 4.

²⁵⁰ Respondent 1 og 2.

²⁵¹ Respondent 1, 2, 3 og 4.

forelæsning, som man også har på mange studier, det, det er hårdt” (Respondent 2, 283-288)²⁵².

Tre af respondenterne²⁵³ udtrykker, at envejsundervisning ikke er ensbetydende med, at det ikke giver dem et udbytte. Respondent 5 udtrykker således, at undervisningens form for vedkommende er underordnet interesse²⁵⁴.

Ikke generelle foretrukne læringsformer

To af respondenterne påpeger derudover, at de føler, de lærer mest, når der i undervisningen gøres brug af visuelle elementer. Respondent 2 udtrykker i nedenstående, at vedkommende både foretrækker visuelle elementer og øvelser:

”... jeg er meget visuelt orienteret. Så hvis der er en, der stiller sig op og bare taler, så har jeg tabt tråden efter 5 minutter. Der skal være noget visuelt med i det her. Og det allerbedst er hvis man visuel delen, går over i en form for øvelse, hvor man selv kommer til at arbejde med det. Det synes jeg, det er den bedst mulige læringssituation” (Respondent 2, 241-246)²⁵⁵.

Andre emner, som respondenterne også vurderer, der har indflydelse på deres læringsudbytte generelt²⁵⁶ er et forhåndskendskab til et emne fx gennem udlevering af cases på forhånd²⁵⁷, at undervisningsformen er underordnet interesse²⁵⁸, at motivation er nødvendig²⁵⁹, og at underviserne er engagerede²⁶⁰. Disse er ikke gennemgående på tværs af respondenterne, men vurderes som vigtige at tage med, da de kan påvirke den enkelte respondents transfer negativt, hvis den respektive respondent føler, at det mangler i forhold til læringsudbyttet.

²⁵² Bilag 8, s. 57.

²⁵³ Respondent 1, 5 og 7.

²⁵⁴ Respondent 5, s. 105. l. 187-189.

²⁵⁵ Bilag 8, s. 56.

²⁵⁶ Med generelt henvises der til individets generelle læringsudbytte.

²⁵⁷ Respondent 4.

²⁵⁸ Bilag 8, s. 105, l. 187-189.

²⁵⁹ Bilag 8, s. 39, l. 304-309.

²⁶⁰ Respondent 5.

Motivation

Ifølge Illeris er motivation knyttet til den lærende²⁶¹ og er en faktor, der har betydning for, at der sker transfer. Dette afsnit vil ekspliciterer, hvad der har indflydelse på individets motiverede adfærd i overensstemmelse med "B & F-modellen", hvorfor nedenstående vil forholde sig til motivationsfaktorer og forventning, valens, holdning og motiveret adfærd. Afsnittet afsluttes med en opsummering, "Motiverede projektledere"²⁶².

Motivationsfaktorer

Motivationsfaktorerne for respondenterne er netværk, sparring, værktøjer og anerkendelse for projektlederrollen og kan karakteriseres som udækkede behov. Dette ekspliciteres nedenfor.

Motivationsfaktorerne er tæt relateret til projektledernes formål med at deltage i netværket og kommer til udtryk som forventninger til projektledernetværket. På trods af at flertallet af respondenterne ikke har arbejdet eksplicit med effektsikring²⁶³ i forhold til deres deltagelse i netværket, fremgår det af dataene, at projektlederne er meget bevidste omkring målet med deres deltagelse i netværket. Således har flertallet²⁶⁴ af projektlederne ikke oplevet, at der er blevet arbejdet med effektsikringsskemaet, hverken personligt sammen med deres respektive ledere eller fælles i projektledernetværket²⁶⁵. Respondent 3, 5 og 8 ekspliciterer, at de mener, effektsikring er gavnligt, også i forhold til projektledernetværket. Wahlgren påpeger i denne sammenhæng, at målsætning fremmer transfer (Wahlgren: 10), hvorfor det med rimelighed kan antages, at transferen hos den enkelte ville være større, hvis projektlederne arbejdede mere eksplicit med effektsikring.

Projektledernes formål²⁶⁶ med at deltage i netværket er umiddelbart forskellige. Der er dog tendenser, som viser sig på tværs af projektlederne. Overordnet viser der sig tre tendenser i forhold til projektledernes overordnede mål med deres deltagelse: individets behov for værktøjer til brug i den daglige håndtering af projektledelse, behov for sparring og behov for

²⁶¹ Se afsnittet "Transfer", s. 21.

²⁶² S. 80.

²⁶³ Effektsikring dækker over, hvorvidt projektlederne gennem fastlagte procedurer arbejder eksplicit med at sikre et udbytte i forhold til eget formål med at deltage.

²⁶⁴ Respondent 1, 4, 6, 7, 8. Respondent 2 og 3 forholder sig ikke til dette. Respondent 5 har som den eneste gennemgået effektsikringsskemaet med sin leder. Vedkommende mener dog ikke, at det har haft en effekt i dette tilfælde.

²⁶⁵ Bilag 17.

²⁶⁶ Projektledernes overordnede mål med at deltage kommer til udtryk i det, de siger eksplicit omkring eget formål, men også gennem de forventninger, de har til deres udbytte af netværket.

et større netværk samt anerkendelse for projektlederrollen, som afspejler et ønske om at forbedre projektledelse generelt på Videncentret²⁶⁷.

Værktøjer som motivationsfaktor

Seks²⁶⁸ af projektlederne beskriver, hvordan de ønsker at arbejde med konkrete værktøjer og metoder i netværket. Dette kommer til udtryk hos projektlederne som forventninger til indholdet på møderne. Fx beskriver respondent 2, hvordan vedkommende har behov for arbejde med værktøjer:

"Jamen, nok, at vi fik set mere på de værktøjer og metoder, man bruger. Det er så også nok, fordi at jeg, igen værktøjsdelen, det er otte år siden for mig, den ligger langt væk for mig, så det er sådan ah, det vil være rigtigt godt for mig. Vi får taget nogen af de ting op, og jeg får set, hvordan nogle af de andre arbejder. Det er nok den, jeg mest tænkte på, da jeg meldte mig til" (Respondent 2, 404-409)²⁶⁹.

Respondenten forventer endvidere, at der på fremtidige møder bliver gennemgået værktøjer, og at disse har en øvelsesmæssig karakter²⁷⁰.

Respondent 3²⁷¹ og 4 har ikke behov for nye værktøjer, men har i stedet behov for at finde ud af, hvilke værktøjer og modeller der er relevante at bruge hvornår og øve anvendelsen af disse. Således beskriver respondent 4, hvordan vedkommende søger effektivitet i forhold til anvendelsen af værktøjerne:

"... jeg håber, at man kan, få diskuteret, hvad er relevant, og hvad er mere sådan, hvad er mere teori. Det, jeg tænker på, der er, der er mig bekendt i hvert fald, rigtig mange forskellige modeller, man kan bruge her og der og, og min pointe, det er bare, at det ikke er altid, man skal bruge alle modellerne. Altså, der må være, projekter, hvor er der nogen, hvor de er egnet og andre steder, hvor de ikke er egnet... jeg håber, vi kommer frem til, at man ikke skal projektled det hele ihjel. Hermed sagt, det skal gøres på en effektiv måde. Mest optimale måde. Øh, det håber jeg, vi kan komme sådan frem til en fælles konsensus omkring det, hvad det vil sige" (Respondent 4, 412-421)²⁷².

²⁶⁷ Projektlederne kan høre til under begge kategorier.

²⁶⁸ Respondent 1, 2, 3, 4, 5 og 6.

²⁶⁹ Bilag 8, s. 60.

²⁷⁰ Bilag 8, s. 64, l. 526-532 (Respondent 2).

²⁷¹ Bilag 8, s. 79, l. 61-62.

²⁷² Bilag 8, s. 94.

Sparring og netværk som motivationsfaktor

Syv²⁷³ af respondenterne beskriver sparring som et udækket behov. Eksempelvis nævner respondent 2, at vedkommende deltager i netværket med det formål at videndele, da vedkommende oplever, at videndeling ikke er Videncentrets stærke side og dermed har et udækket behov²⁷⁴.

"... jeg er med i projektledernetværket, dels for også at være bindeled til vores afdeling ... Og så også videndeling og høre om de andre projekter. Det er nok ikke en af de ting, vi er særligt gode til her i huset, men man ved, hvad der sker i egen afdeling, men man ved ikke, hvad der sker de andre steder. Så det at lære nogle af de andre projekter, det kan måske også give mulighed for, at vi senere hen kan bygge nogle projekter sammen og lave noget mere samarbejde, og også simpelthen videndeling på, hvad der sker i huset, det, synes jeg, også er en god ide" (Respondent 2, 319-338)²⁷⁵.

Respondent 4 nævner, at vedkommende prioriterer sparring omkring udfordringer, vedkommende oplever i dagligdagen med projektledelse:

"... det der er vigtigst for mig, det er den der erfaringsudveksling, hvor man kommer og fortæller, hvordan er det gået siden sidst, og hvad er man stødt på af problemer" (Respondent 4, 95-97)²⁷⁶.

Og uddyber endvidere, at sparring er det, vedkommende generelt forbinder med det at deltage i et netværk:

"... det jeg vil have ud af det, det er igen det der med sparring, udveksling af erfaring... det vil jeg også sige, det er generelt det, jeg forbinder med et netværk. Det er, at man erfaringsudveksler og sparrer med nogen, der sidder med de samme problemstillinger" (Respondent 4, 424-430)²⁷⁷.

Respondent 8 ønsker ligeledes sparring på udfordringer i forbindelse med projektledelse:

"Men mit formål, det er i hvert fald, at sparre på erfaringer som projektleder. Altså, ved at sidde i det her projektledernetværk. Så blive klogere på, hvad gør andre i lignende situationer" (Respondent 8, 304-307)²⁷⁸.

²⁷³ Respondent 2, 3, 4, 5, 6, 7 og 8.

²⁷⁴ Bilag 8, s. 58, l. 331-338.

²⁷⁵ Bilag 8, s. 58.

²⁷⁶ Bilag 10, s. 184.

²⁷⁷ Bilag 8, s. 94.

²⁷⁸ Bilag 8, s. 152.

En af respondenterne skiller sig ud i forhold til de andre ved indledende at være engageret, men har udviklet et forbehold over for sin deltagelse som følge af manglende udbytte. Således nævner respondent 7, at vedkommende indledende meldte sig til at deltage i netværket med det formål at sparre med andre:

"Jamen, jeg, oprindeligt da jeg meldte mig til det, der tænkte jeg, at øh, at der stod jeg lige og skulle starte et projekt op for 2010, og jeg havde lige været på uddannelsen, og jeg tænkte, at det kunne være rigtig fedt det her med at få noget sparring på de udfordringer, man nu møder" (Respondent 7, 277-280)²⁷⁹.

Respondenten oplever dog, modsat de andre respondenter, at udbyttet ikke svarer til den tid, der er investeret, hvilket kommer til udtryk i interviewet, i kraft af at vedkommende ikke føler, at forventningerne endnu er indfriet og heller ikke er sikker på, at det sker²⁸⁰.

Udover sparring nævner respondent 1, 5²⁸¹ og 8, at de har et behov for at netværke med andre projektledere. Fx beskriver en af respondenterne, hvordan vedkommende ønsker mere fokus på projektledelse i sin hverdag, hvilket vedkommende mener at kunne opnå gennem det at netværke med andre:

"Jamen, mit formål, det er at få noget mere fokus på det her projektledelse i min hverdag, altså, det er en af måderne at kunne netværke med nogle af de andre og høre, hvad der sker andre steder i huset" (Respondent 1, 369-272)²⁸².

Endvidere nævner respondent 8, at vedkommendes mål også er at skaffe ambassadører til sit projekt, hvilket er et udtryk for, at han har behov for at udvide sit netværk i forhold til eget projekt²⁸³. Respondenten beskriver endvidere, hvordan vedkommende efter de to første møder allerede har fået udvidet sit netværk:

"... vi har været til et møde nu her, og der har jeg allerede fået, der var en af de personer, der sidder til, i projektledernetværket, hun er allerede trådt ind i mit projekt... Fordi hun havde noget erfaring; da hun hørte om mit projekt, der tænkte hun, hov, det der, det kan jeg jo bidrage med, og så fik jeg jo faktisk en ambassadør" (Respondent 8, 328-334)²⁸⁴.

²⁷⁹ Bilag 8, s. 135.

²⁸⁰ Bilag 8, s. 139, l. 416-445.

²⁸¹ Bilag 8, s. 110, l. 349-352.

²⁸² Bilag 8, s. 41.

²⁸³ Bilag 8, s. 152, l. 304-308.

²⁸⁴ Bilag 8, s. 152.

Dette understøttes endvidere i andet interview, hvor respondenterne bekræfter, at vedkommende har fået mange ambassadører²⁸⁵.

Anerkendelse som motivationsfaktor

To respondenter²⁸⁶ ekspliciterer, at de ønsker at styrke projektledelse på et generelt plan og dermed være med til at forbedre det, som på nuværende tidspunkt ikke fungerer optimalt. Fx nævner respondent 5²⁸⁷, at vedkommende ikke synes, at Videncentret håndterer projektledelse videnskabeligt og dermed ikke signalerer seriøsitet omkring projektledelse, og at vedkommende derfor håber, at formålet med netværket er at sætte fokus på og styrke de enkelte projekter og herigennem sikre større seriøsitet. Dette kan tolkes, som om vedkommende har brug for at blive anerkendt i sin rolle som projektleder af Videncentrets ledelse.

Respondent 6 oplever ligeledes problemer, i forhold til hvordan projektledelse håndteres på Videncentret, især i relation til manglende ansvar som projektleder. Således beskriver respondenterne, hvordan vedkommende oplever ikke at kunne bestemme, hvem der skal indgå som deltagere i projektet:

"... projektlederen har ikke ret meget indflydelse på dem, der sidder i projektgruppen... Du må bare tage, hvad der kommer. Populært sagt, ikke?"
(Respondent 6, 138-146)²⁸⁸.

Når respondenterne omtaler dette problem vedrørende manglende personaleansvar, kan det tolkes som om, at vedkommende føler sig underkendt i samme forstand som respondent 5 gør.

At seriøsitet og dermed anerkendelse omkring projektlederrollen mangler på Videncentret understøttes af interviewet med sekretariatschefen, som påpeger, at formålet med oplæggene til chefgruppen netop er at signalere til projektlederne, at ledelsen tager projektlederne og projektledelse seriøst²⁸⁹.

²⁸⁵ Bilag 10, s. 219, l. 82-83.

²⁸⁶ Respondent 5 og 6.

²⁸⁷ Bilag 8, s. 111, l. 369-377.

²⁸⁸ Bilag 10, s. 198.

²⁸⁹ Bilag 12, s. 225, l. 75-76.

Valens

Som nævnt i teoriafsnittet så er valensen et udtryk for den værdi, individet tillægger et givent alternativ, hvorfor valensen også er en subjektiv størrelse. Umiddelbart er det vanskeligt ud fra empirien at sige, hvilken værdi respondenterne tillægger motivationsfaktorerne, da valens er latent. Vi vil dog argumentere for, at valensen fremtræder som værende positiv i kraft af projektledernes behov, som tidligere argumenteret for, aflejres som en forventningshorisont og dermed bliver motivationsfaktorer, hvilket må være udtryk for, at de har tillagt behovet en positiv værdi. Derudover ses det også i den måde, hvorpå respondenterne italesætter motivationsfaktorerne²⁹⁰.

Indstilling

Som dataene viser, er projektlederne generelt positivt indstillede over for at deltage i projektledernetværket²⁹¹, hvilket kan forklares ved, at deres behov i nogen eller høj grad er blevet dækket, eller at de ser muligheden for, at det i fremtiden kan blive dækket²⁹². Således beskriver 7 ud af 8 af projektlederne, hvordan de har fået et udbytte, og at de føler, at den tid, de investerer, svarer til udbyttet. Fx nævner respondent 2, at vedkommende føler, vedkommende ikke spilder sin tid:

"... gennemgående, så synes jeg, det har været nogle gode møder, det er ikke sådan, at jeg føler, at jeg sidder og har spildt min tid" (Respondent 2: 17-19)²⁹³.

Respondenternes dækkede behov relaterer sig til sparring, netværk og værktøjer, men ikke direkte til behovet for anerkendelse som projektleder. Således beskriver flere af respondenterne, at de synes, det er rart få sparring og høre, hvilke problemstillinger andre sidder med, samt herigennem at acceptere, at det er i orden at være frustreret²⁹⁴. Endvidere beskriver respondent 8, hvordan vedkommende allerede har fået ambassadører for sit projekt og dermed har fået udvidet sit netværk²⁹⁵. Derudover forventer flere af

²⁹⁰ Afsnittet "Motivationsfaktorer", s. 73.

²⁹¹ Her henvises der til projektledernes holdning, som er belyst under "Individets potentiale", s. 61.

²⁹² Her henvises der til begrebet instrumentalitet, som dækker over sandsynligheden for, at projektlederne får deres behov dækket. Her er det vigtigt at være opmærksom på, at et behov altså ikke behøver blive dækket for, at det fører til tilfredshed for projektlederne.

²⁹³ Bilag 8, s. 168.

²⁹⁴ For eksempler henvises der til "Sparring og netværk som motivationsfaktor", s. 75.

²⁹⁵ For eksempler henvises der også her til "Sparring og netværk som motivationsfaktor", s. 75.

respondenterne²⁹⁶ at bruge netværket uden for selve møderne med tiden, men anerkender, at det tager tid at starte op. Behovet for anerkendelse kan dog siges indirekte at blive opfyldt, idet at selve oprettelsen af projektledernetværket bringer fokus på projektledelse.

Motiveret adfærd

I dataene fremgår projektledernes motiverede adfærd i kraft af deres engagement for at deltage i projektledernetværket, hvilket er uddybet under afsnittet "Individets potentiale"²⁹⁷. Derudover kommer projektledernes motiverede adfærd også til udtryk i kraft af, at nogle af respondenterne udtrykker, at de selv har opsøgt at deltage i netværket²⁹⁸, samt at de prioriterer²⁹⁹ og deltager aktivt i møderne³⁰⁰.

Tre³⁰¹ af projektlederne selv har opsøgt at deltage i netværket. Således udtrykker respondent 2, at vedkommende selv har søgt at få en plads i netværket:

"... jeg havde på daværende tidspunkt fået det her store projekt, så jeg, øh, sendte så en mail til min leder om, at jeg gerne vil deltage i det..." (Respondent 2, 70-72)³⁰²

Ligeledes udtrykker respondent 8, at vedkommende har oplevet et behov for et netværk, hvorfor vedkommende selv har opsøgt at deltage i netværket:

"Og så har jeg efterspurgt også at komme til at sidde med, fordi jeg mangler nogen at sparre med på, ja, de udfordringer, man møder som projektleder" (Respondent 8, 27-29)³⁰³.

Som omtalt under afsnittet "Holdning"³⁰⁴, så er deltagerne generelt engagerede og deltager aktivt i netværksmøderne. Dette fremgår klart af observationerne af det tredje netværksmøde³⁰⁵. Derudover er der som tidligere nævnt³⁰⁶ en af

²⁹⁶ Respondent 3, 4 og 8.

²⁹⁷ S. 61.

²⁹⁸ Respondent 2, 7 og 8.

²⁹⁹ Respondent 1, siger det eksplicit, som nævnt i afsnittet "Holdning", s. 63.

³⁰⁰ Fremstår af observationer. Se Bilag 17.

³⁰¹ Respondent 2, 7 og 8.

³⁰² Bilag 8, s. 51.

³⁰³ Bilag 8, s. 143.

³⁰⁴ S. 63.

³⁰⁵ Bilag 17.

³⁰⁶ "Holdning", s. 63.

respondenterne³⁰⁷, der eksplicit udtrykker, at vedkommende oplever, at det at deltage i projektledernetværket er noget, projektlederne vælger til, hvilket viser deres engagement.

Motiverede projektledere

Ud fra ovenstående analyse fremgår det, at værktøjer, netværk, sparring og anerkendelse af projektlederrollen, er faktorer, som skaber motiveret adfærd hos projektlederne i forhold til at deltage i projektledernetværket. Disse fire faktorer kan opsummerende defineres som udækkede behov³⁰⁸ hos det enkelte individ. I og med at respondenterne er trådt ind i en læringssituation, hvor de får mulighed for at få dækket disse behov, aflejres disse fire behov hos individet som forventninger knyttet til et bestemt udbytte. Forventningerne vil i sammenhold med behovene påvirke respondenternes holdning til at deltage i netværket alt efter den valens, respondenterne tillægger det enkelte behov. Hvorvidt individet oplever, at forventningerne bliver indfriet, påvirker således deres tilfredshed³⁰⁹ negativt eller positivt og dermed også individets motivation til at deltage aktivt. Dette vil tilsammen udkrystalliseres som en virkning eller effekt hos individet og manifesteres i projektledernetværksmøderne i kraft af individets adfærd.

Analysen viser endvidere, at projektlederne i netværket som udgangspunkt er meget motiverede til at deltage aktivt. En af projektlederne³¹⁰ i netværket skiller sig dog markant ud fra de andre, som følge af at vedkommende, som den eneste, ikke længere udviser motivation for at deltage, hvilket kommer til udtryk i, at vedkommende ønsker at forlade netværket, hvis det er muligt. Det er dog væsentligt at bemærke, at respondenterne selv har opsøgt at deltage i netværket, hvorfor vedkommende indledende har været motiveret. Hvorvidt personen udviser motiveret adfærd er således afhængigt om, om personen oplever, at forventningerne indfries. Respondenterne deltager dog stadig i aktiviteterne og udviser umiddelbart ikke direkte utilfredshed og kan derfor ikke karakteriseres som demotiveret, men blot neutral. Dette stemmer overens med B & F-modellen og Herzbergs

³⁰⁷ Bilag 8, s. 48, l. 585-586 (Respondent 1).

³⁰⁸ Benævnes herefter motivationsfaktorer.

³⁰⁹ Tilfredshed er et udtryk for holdning.

³¹⁰ Respondent 7.

teori om, at udækkede motivationsfaktorer sjældent fører til utilfredshed, men blot en mere neutral tilstand³¹¹.

Evnen til at tænke abstrakt

At være i stand til at tænke abstrakt dækker over individets evne til at omsætte viden fra læringssituationen til praksis og karakteriseres som værende essentiel for individets transfer³¹². Opsummerende kan projektlederne i overvejende grad siges at have denne evne.

Det fremgår af Videntcentrets hjemmeside og dataene, at flertallet³¹³ af respondenterne har en længere videregående uddannelse, hvilket, ifølge Illeris, kan påvirke transferen positivt, som følge af at evnen herigennem må være opøvet. Evnen kommer til udtryk hos projektlederne, ved at nogle af projektlederne allerede anvender elementer af det lærte. For eksempel har respondent 3 og respondent 5³¹⁴ lavet en businesscase ud fra et oplæg i netværket omkring emnet, som de præsenterede på netværksmødet d. 11. maj. I forlængelse af dette nævner respondent 3, at vedkommende har kunnet overføre den efterfølgende feedback til businesscasen:

"Men i hvert fald i forhold til businesscasen, de der input, jeg fik der, de bliver, de bliver jo arbejdet ind i den. Så på den måde, det bliver i hvert fald brugt" (Respondent 3: 79-81)³¹⁵.

Derudover nævner respondent 1, at vedkommende har brugt og videregivet en model:

"Jeg har i hvert fald gjort mig rigtig mange overvejelser om, hvordan et produkt det evt. kunne komme ud. Så ja, det kan jeg godt bruge. Ikke kun det projekt, der er med i projektledernetværket, men også i andre projekter... For ligesom at forholde mig til, hvordan det er, og der har også på tidligere været udleveret sådan en model, der blev brugt til det andet. Den har jeg faktisk også brugt... Og jeg har sendt den til nogle andre kollegaer i den her uge... Fordi vi internt på et teammøde havde en diskussion om, hvordan gør vi det her" (Respondent 1, 32-44)³¹⁶

³¹¹ S. 27-28.

³¹² Se afsnittet "Transfer", s. 21.

³¹³ Respondent 2, 3, 4, 5, 6 og 7. Det fremgår ikke, hvilken uddannelse respondent 1 og 8 har.

³¹⁴ Bilag 17 – Feltnoter til møde i projektledernetværket d. 11. maj 2010.

³¹⁵ Bilag 10, s. 176.

³¹⁶ Bilag 10, s. 161-162.

At det anvendte er noget meget konkret og specifikt³¹⁷ i forhold til projektledernes hverdag kan bevirke, at det er lettere for projektlederne, som følge af at de i mindre grad skal tænke abstrakt for at omsætte viden fra læringssituationen til noget anvendeligt i egen hverdag.

Hvorvidt de andre projektledere har evnen til at tænke abstrakt, fremgår ikke af dataene³¹⁸. Det er dog rimeligt at formode, at respondent 1, 2 og 7³¹⁹ besidder denne evne, som følge af at de deltager eller har deltaget i andre projektledernetværk, hvor de føler, de har fået et konkret udbytte, det vil sige, hvor der er sket en form for transfer hos det respektive individ. Dertil har flere af respondenterne³²⁰ endvidere en længerevarende uddannelse, hvilket, ifølge Illeris, kan påvirke evnen til at tænke abstrakt positivt.

5.1.2.4 Faktorer knyttet til anvendelsen

Anvendelsen relaterer til, hvordan den lærende anvender det lærte. Som det fremgår af afsnittet "Transfer"³²¹, så skelnes mellem fire transfer-former, gentagelse, applikation og association. Fortrinsvist er der tale om transfer-formen fortolkning i forhold til projektledernes anvendelse af det lærte, der kan dog i nogle tilfælde også være tale om transferformen gentagelse. Ud over disse former viser dataene, at netværket også er et rum, som deltagerne anvender til at få afløb og støtte i forhold til nogle af de frustrationer, der opstår i forbindelse med arbejdet som projektleder.

Af dataene fremgår det, at der primært er tale om fortolkning af indholdet, når det angår de værktøjer, som gennemgås i projektledernetværket. Projektlederne sidder med meget forskellige projekter og er nødt til at tilpasse og dermed fortolke anvendelse af værktøjerne, da eksemplerne ved gennemgangen er meget generelle. Dette ses fx i at respondent 3 og 5 har lavet en businesscase for eget projekt på baggrund af et tidligere oplæg³²².

Emner, som tages op som en del af sparringen mellem projektlederne, kan i de tilfælde, hvor sparringen omhandler konkrete problemer, overføres direkte³²³, hvorfor vi vil karakterisere

³¹⁷ S. 68.

³¹⁸ Dette skyldes, at projektledernetværket er i opstartsfasen og er dermed ikke lig med, at respondenterne ikke har evnen.

³¹⁹ Bilag 8.

³²⁰ Respondent 4, 5 og 7.

³²¹ S. 21.

³²² Bilag 8, s. 78, l. 333-334 (Respondent 3), og bilag 17, s. 289.

³²³ Dette kan endvidere karakteriseres som specifik transfer.

dette som en form for gentagelse. Fx taler projektlederne om, hvor og hvordan midler til en studietur søges³²⁴. For projektlederne er der ved anvendelse af denne viden tale om ren gentagelse, hvor der ikke er behov for transformation.

Men i andre tilfælde kan den viden, der opstår ved den interne sparring ikke direkte overføres og relaterer sig ikke til en af ovennævnte transferformer, men anvendes i stedet til dybere refleksion over en given problemstilling og til at skabe en dybere forståelse og indsigt i projektledelsesfeltet³²⁵. Dette sker bl.a., når projektlederne internt sparrer om de problemstillinger, de til dagligt sidder med, som skaber frustrationer hos dem. Halvdelen af projektlederne³²⁶ udtrykker stor nytte af at opnå indsigt i, at andre projektledere sidder med de samme problemer. Således udtrykker respondent 4, at vedkommende får ovennævnte udbytte:

"Jamen, jeg tog det med, at jeg ikke skal være så, altså, jeg skal selvfølgelig være frustreret over, at jeg ikke kan få ressourcer fra mine folk, men, at det ikke er forkert, at jeg er frustreret, for det er andre faktisk også" (Respondent 4, 71-74)³²⁷.

Dertil udtrykker respondent 5, at vedkommende føler, at vedkommende får et udbytte, som ikke nødvendigvis er knyttet til en direkte løsning, men mere er et afløb for vedkommende:

"... nogle af de problemer, som de andre nævnte, det er også nogle af de problemer, som jeg har, så det var nok mest det. Så, så det var ikke, fordi der nødvendigvis kom løsninger ud, løsninger på de problemer, men mere det at, der er andre her i huset, der sidder med de samme problemer, de samme frustrationer over for centret. Som sådan. Så det var sådan lidt det" (Respondent 5, 39-45)³²⁸.

I lighed med de to ovennævnte respondenter udtrykker respondent 8, at vedkommende finder det givtigt, at deltagerne i netværket kan støtte hinanden og tilføjer, at dette er en mulighed, som ellers ikke er til stede uden for netværket:

"... jeg også, eller allerede fået kendskab til et andet projekt, hvordan de sådan har taklet nogle problemstillinger og de udfordringer, som han eller hun har haft.

³²⁴ Bilag 8, s. 190, l. 29.

³²⁵ Dette adskiller sig fra generel transfer, fordi det ikke er en viden, der kan overføres til forskellige situationer.

³²⁶ Respondent 4, 5, 6 og 8.

³²⁷ Bilag 10, s. 184.

³²⁸ Bilag 8, s. 191.

Og det er meget rart at høre, at andre har, har de samme udfordringer, som jeg også har. Øh, så nogen gange kan man tænke: "er det kun mig, er jeg virkelig så dårlig". Men, øh, det har været vigtigt at kunne sparre med nogen på samme niveau, sådan så det ikke altid, øh, er ens chef. Det er ikke altid, man kan diskutere det med ens chef. Når man ikke har siddet i samme problemstilling" (Respondent 8, 414-421)³²⁹.

Respondent 6 udtrykker at vedkommende anvender netværket til at få bekræftet, at andre projektledere sidder med de samme problemer:

"... det er mere at få bekræftet, at de problemer, som du selv har, det er ikke, fordi at dit eget er noget i vejen med, men de problemer har de andre rent faktisk også"(Respondent 6, 102.103)³³⁰.

Vedkommende udtrykker derudover, at dette kan anvendes til, at der på længere sigt kan blive taget hånd om fælles problemer:

"... det foreslog jeg faktisk også, at vi kunne prøve at få ændret nogen ting omkring det... men det snakkede jeg faktisk, øh, med Eva om, at vi, der var nogle ting, vi kunne prøve at tage fat i" (Respondent 6, 107-109)³³¹.

Dermed ser respondenterne en anvendelsesmulighed til at forbedre og fjerne de problemer, som projektlederne i netværket finder frem til, som tilsyneladende gør sig gældende for projektledelse på Videncentret³³².

5.1.2.5 Faktorer knyttet til anvendelsessituationen

Hvorvidt transfer understøttes i anvendelsessituationen, handler oftest om, hvorvidt deltagerne i deres efterfølgende praksis understøttes i at omsætte det lærte. Vi har, som omtalt i afsnittet "Transfer"³³³, afgrænset os fra at forholde os til, hvorvidt deltagerne ude i deres egne afdelinger understøttes og har som følge heraf ikke fulgt dem ude i deres egne afdelinger. Imidlertid betragter vi projektledernetværksmøderne som værende en form for anvendelsessituation, idet deltagerne også her bringer noget af det lærte i anvendelse. I denne anvendelsessituation bliver deltagerne støttet af hinanden og af facilitator. Illeris fremhæver, at støtte fra supervisor og kolleger kan have en fremmende virkning på transfer.

³²⁹ Bilag 8, s. 155.

³³⁰ Bilag 8, s. 179.

³³¹ Bilag 8, s. 179.

³³² Dette uddybes i "Motivation på 3 niveauer", s. 67.

³³³ S. 21.

Det må formodes også at gøre sig gældende i projektledernetværket, hvorfor ovennævnte støtte fra facilitator og øvrige deltagere må være fremmende for transfer.

5.1.3 Forholdet imellem elementerne

I overensstemmelse med Illeris vil vi argumentere for, at der er en forbindelse mellem elementerne. Vi vil endvidere argumentere for, at elementerne gensidigt påvirker hinanden. Vi mener dog ikke, at der tale om en direkte årsagssammenhæng, som følge af at vi læner os op ad det konstruktivistiske paradigme, hvor det er den samlede konstruktionen, der spiller en rolle. Vi vil derimod påpege de sammenhænge, som er ekspliciteret i ovenstående analyse som kan være medforklarende til, hvad der påvirker transferen hos den enkelte. I den sammenhæng er det vigtigt at understrege, at de faktorer, der fremgår af de producerede data, ikke er en afdækning, men en belysning af hvad der i dette tilfælde influerer på den transfer, der muliggør bevægelsen fra potentiale til præstation.

Opsummerende ses det i analysen ovenfor, at individets foretrukne læringsformer³³⁴ er sammenfaldende med indholdet i og formen af læringssituationen³³⁵, hvilket tilvejebringer muligheden for, at individet får et udbytte³³⁶ af deres deltagelse i netværket. Indholdet kan endvidere karakteriseres som specifik, hvilket, ifølge Illeris, fremmer muligheden for transfer. Som følge af, at der primært er tale om fortolkning i anvendelsen³³⁷, kan der argumenteres for, at det er nødvendigt, at individet forstår det gennemgåede stof, for at der kan være tale om transfer. Der kan dertil argumenteres for, at når individet skal fortolke i anvendelsen, selvom der er tale om specifik transfer, så vil det fremme transferen, at individet er i stand til at tænke abstrakt. To har demonstreret, at de har evnen, men, som argumenteret for i "Evnen til at tænke abstrakt"³³⁸, må det forventes, at de resterende har samme evne. Derudover viser empirien, at projektlederne overordnet³³⁹ er motiverede for at deltage i projektledernetværket, og at de under projektledernetværksmøderne, som kan karakteriseres som anvendelsessituationen, støttes, hvilket også formodes at have en positiv indflydelse på transferen.

³³⁴ Her henvises der til afsnit "Respondenternes foretrukne læringsformer", s. 69.

³³⁵ Her henvises der til "Faktorer der knytter sig til læringssituationen", s. 64.

³³⁶ Hvorvidt den enkelte får et udbytte ekspliciteres i "Udvikling af projektledernes kompetence", s. 64.

³³⁷ Her henvises der til "Faktorer knyttet til anvendelse", s. 82.

³³⁸ S. 81.

³³⁹ Her skiller respondent 7 sig ud ved at være mindre motiveret end de resterende projektledere.

5.1.4 Bevægelse fra potentiale til præstation og udvikling af projektledernes kompetencer

Overordnet kan der argumenteres for, at dataene viser, at projektledernes kompetencer er udviklet, som følge af at der er sket en udvikling af alle projektledernes potentiale, og i kraft af at der er sket en bevægelse fra potentiale til præstation. Dette ekspliciteres nedenfor.

I afsnittet "individets potentiale" er der redegjort for, at projektlederne i projektledernetværket har et individuelt potentiale, som består af viden, kunnen og holdninger i forhold til at agere som projektledere. Dette potentiale er hos nogle af medarbejderne blevet udvidet, som følge af tilførsel af ny viden og kunnen. For eksempel nævner respondent 5³⁴⁰, at det har udviklet vedkommende som person, men at projektet endnu ikke har fået noget ud af vedkommendes deltagelse i netværket.

"... jeg tror, det er meget sådan personlig, at du får, at du personligt får en viden... Og, og, det vil jeg gerne have. Øh, sådan projektet som sådan, eller de projekter, jeg kører, jeg tror ikke sådan, de har fået det helt vilde ud af det endnu" (Respondent 5, 338-343)³⁴¹.

Respondent 3 og 5 har udviklet deres kunnen³⁴², da de har omsat tillært viden fra netværket til praksis gennem arbejdet med businesscases og dermed kan siges at have udviklet deres potentiale.

I kraft af at alle projektledere nævner, at de har fået et udbytte i forbindelse med sparring, det at få et netværk eller arbejde med værktøjer, kan der argumenteres for, at de resterende projektledere ligeledes har fået udviklet deres potentiale. Selv respondent 7³⁴³, som siger, at vedkommende endnu ikke har fået noget ud af det, nævner, at vedkommende synes, at oplægget til ledelsen var givtigt, hvilket også kan karakteriseres som et udbytte.

I lighed med definitionen af præstation, som karakteriseres som udøvelsen af kunnen og viden, og som påvirkes af individets holdning, vil vi argumentere for, at alle projektledere på daværende tidspunkt har præsteret på den ene eller anden måde. Tre respondenter har præsteret i forhold til kunnen. Fx har Respondent 3 og 5, som tidligere omtalt, præsteret ved

³⁴⁰ Bilag 8, s. 110, l. 341-343.

³⁴¹ Bilag 8, s. 110.

³⁴² Det er i kraft af præstationen, at respondenterne udvikler deres kunnen.

³⁴³ Bilag 8, s. 139, l. 430-452.

at lave et oplæg omkring businesscases. Respondent 2 har præsteret ved at overføre noget af det tillærte fra projektledernetværket til et netværk i egen afdeling. Derudover vil vi argumentere for, at alle projektlederne har præsteret i forhold til viden, da sparring kan ses som udøvelse af ens viden.

På baggrund af udviklingen af projektledernes kompetencer, vil vi endvidere argumentere for, at projektlederne har fået bedre forudsætninger for at agere i rollen som projektledere og dermed også har bedre forudsætninger for at indgå aktivt i projektledernetværket.

5.2 Delanalyse 2 – Gruppe og organisationsniveau

Dette afsnit vil belyse gruppe og organisationsniveauet i "Niveaumodellen", som beskrevet i afsnittet "Undersøgelsens kontekst"³⁴⁴. Indledende belyses det, hvordan projektledernetværket fungerer som et praksisfællesskab for projektlederne. På baggrund af dette bliver det muligt at belyse projektledernes gruppepotentiale og gruppepræstation. Dataene har endvidere vist, at projektlederne motiveres på tre forskellige niveauer, hvilket ekspliciteres efterfølgende. Disse niveauer er knyttet til de tre niveauer i "Niveaumodellen". Slutteligt vil kommunikationsstrategiens betydning for at nå det strategiske formål blive belyst og sammenholdt med projektledernes motivation for herigennem at anskueliggøre, hvad der taler for og imod, at det strategiske formål opnås.

5.2.1 Projektledernetværket som et praksisfællesskab

Opsummerende kan projektledernetværket i overensstemmelse med Wengers definition karakteriseres som et praksisfællesskab og ekspliciterer dermed, hvordan projektlederne agerer på gruppeniveau.

Projektledernetværket er fra Videncentrets side³⁴⁵ struktureret som et støttesystem for projektlederne, hvorigennem de skal videndele og erfaringsudveksle, hvorfor netværket kan karakteriseres som et praksisfællesskab ud fra Wengers teori³⁴⁶. Dette fremgår blandt andet i interviewet med sekretariatschefen, hvor hun beskriver, at en del af formålet med projektledernetværket er, at deltagerne skal blive bedre projektledere ved at bruge

³⁴⁴ S. 5.

³⁴⁵ Bilag 3, s. 6-7.

³⁴⁶ Wengers teori uddybes i "Praksisfællesskaber", s. 34.

hinanden i netværket³⁴⁷. Derudover er formålet at skabe faste standarder for håndtering af projektledelse og herigennem skabe en fælles praksis for projektledelse³⁴⁸. I kraft af at projektledernetværket er et initiativ fra ledelsen, kan projektledernetværket karakteriseres som det, Wenger kalder et formelt praksisfællesskab.

Karakteriseringen af projektledernetværket som et praksisfællesskab understøttes yderligere af respondenternes udsagn i interviewene³⁴⁹, hvor de beskriver, at deres formål med at deltage netop er at sparre med andre projektledere og udvikle deres praksis omkring det at være projektleder, hvilket fremgår af citaterne i afsnittet "Motivation"³⁵⁰. Disse udsagn understøttes endvidere af observationerne d. 11. maj af projektledernetværksmødet, hvor det tydeligt fremgår, at fokus i netværket er at dele erfaringer og udvikle hinandens praksis og rolle som projektleder³⁵¹. Især er dette åbenbart ved "bordet rundt", som er et fast element i netværksmøderne³⁵². I kraft af at projektlederne indgår i en ramme, som muliggør en indfrielse af deres formål med deltagelsen, kan man endvidere argumentere for, at dette vil virke motiverende for den enkelte projektleder.

For at kunne indgå aktivt i praksisfællesskabet er det, ifølge Wenger, vigtigt, at projektlederne har et forhåndskendskab til projektledelse. Som påpeget i afsnittet "Individets potentiale"³⁵³, så har deltagerne i projektledernetværket alle erfaring med projektledelse, og flertallet af projektlederne har tilmed, hvad denne undersøgelse vil klassificere som et godt forhåndskendskab til emnet, projektledelse. Dermed har deltagerne gode forudsætninger for at deltage aktivt i dette praksisfællesskab.

Et praksisfællesskab er endvidere en social proces, som udvikler sig over tid³⁵⁴. Som følge af projektledernes positive holdning til netværket, kan der argumenteres for at projektlederne har forståelse for, at netværket udvikles over tid, og at det er en proces. To af

³⁴⁷ Bilag 12, s. 225, l. 72-73.

³⁴⁸ Bilag 12, s. 237, l. 479-480.

³⁴⁹ Udsagnene forekommer i bilag 8 i de individuelle transskriptioner samt i bilag 16 tematisering under punkt 4

³⁵⁰ S. 25.

³⁵¹ Bilag 17.

³⁵² Dette er ekspliciteret under afsnittet "Faktorer der knyttet til læringssituationen", s. 64.

³⁵³ S. 61.

³⁵⁴ Se afsnittet "Praksisfællesskaber", s. 34.

respondenterne³⁵⁵ udtrykker eksplicit forståelse herfor. Fx udtrykker respondent 3, at vedkommende er indforstået med, at processen tager tid:

"Lige i starten der var det også sådan meget, man sad lidt og holdt på sit eget og. Altså, der går noget tid for det første, inden man lærer hinanden rigtigt godt at kende" (Respondent 3, 89-93)³⁵⁶.

Hertil udtrykker respondent 4 forståelse for, at udbyttet deraf vil være begrænset i netværkets opstart:

"... det er jo, nu kan jeg så forstå, at der har været to møder, øh, så det er jo også begrænset, hvad vi sådan har øh, haft tid til at arbejde med" (Respondent 4, 516-517)³⁵⁷.

Flere af respondenterne nævner dog, at de allerede har fået et konkret udbytte af at deltage i netværket. Fx nævner respondent 4, at vedkommende har fået udvidet sit netværk:

"Jamen, det er ved, at jeg har kunnet gå hen og snakke med nogle, som, jeg ved, også er projektledere. Altså, jeg ved selvfølgelig, hvem der i min egen afdeling er projektledere, men nu ved jeg også, hvem der sidder rundt omkring i huset. Og så kan man jo lige sætte sig over for hinanden til frokost og lige sige, prøv at høre, sådan og sådan, hvad havde, hvad ville du gøre, hvis det var dig... Og det, synes jeg, er fint. Det har jeg brugt lidt... Altså, man er, man bruger jo tit dem, man kender, øh, men det har i hvert fald givet mig mulighed for at bruge nogle, nogle andre i huset også" (Respondent 4: 397-407)³⁵⁸.

Hensigten med projektledernetværket er, ifølge sekretariatschefen, også at skabe et "fælles sprog" for projektledelse på Videntret³⁵⁹, hvilket yderligere understøtter, at netværket fungerer som et praksisfællesskab, da der i praksisfællesskaber, ifølge Wenger, søges at skabe en fælles diskurs. Denne fælles diskurs kan især være essentiel for nye projektledere, som i kraft af en fælles diskurs, vil have lettere ved at indgå i praksisfællesskabet.

Oplægget til chefgruppen kan ifølge respondent 1 og sekretariatschefen karakteriseres som en måde at skabe fokus på projektledelse, hvilket dermed placerer projektledelse og projektlederne i magtstrukturen på Videntret. Dette er, ifølge Wenger, vigtigt for

³⁵⁵ Respondent 3 og 4.

³⁵⁶ Bilag 8, s. 177.

³⁵⁷ Bilag 8, s. 97.

³⁵⁸ Bilag 8, s. 93-94.

³⁵⁹ Bilag 12, s. 232, l. 326.

deltagerne, da det er et led i at danne en faglig identitet, hvilket dermed også vil gøre det lettere at agere som projektleder på Videntcentret.

Barrierer for læring i et praksisfællesskab opstår, ifølge Wenger, oftest på baggrund af forskellig praksis. Som følge af at projektledelse ikke er ensrettet på Videntcentret, har projektlederne forskellige tilgange til, hvordan projektledelse håndteres. Dette understøttes af respondent 6³⁶⁰, som oplever, at der er stor forskel på, hvordan projektledelse håndteres og blandt andet nævner problematikken med, at projektledelse håndteres meget forskelligt, alt efter hvilken afdeling, man er i. Derudover fremgår det af dataene, at projektledernes rolleopfattelse er varierende³⁶¹, hvilket symboliserer forskellige tilgange til projektledelse. Størstedelen af respondenterne beskriver deres funktion som projektledere, men to af projektlederne³⁶² lægger vægt på deres mere fagfaglige funktion. Ud fra teorien skulle dette udgøre en barriere for læring, men empirien viser, at disse projektledere indgår aktivt i praksisfællesskabet og derved ikke ændrer dynamikken for de andre deltagere. Fagfagligheden og forskelligheden hos projektlederne ser dermed ikke ud til at være hæmmende for læringen.

5.2.2 Gruppepotentiale og præstation i projektledernetværket samt kompetenceudvikling på gruppeniveau

Udover at der sker en bevægelse fra et potentiale til en præstation på individniveau³⁶³, kan der på baggrund af ovenstående analyse, hvor netværket karakteriseres som et praksisfællesskab, argumenteres for, at projektlederne har et gruppepotentiale, som følge af at de indsættes i en ramme, som fordrer samarbejde og herigennem muliggør en præstation på gruppeniveau. På baggrund af dette muliggør individuelle kompetencer alene derved ikke et gruppepotentiale. Det, der er væsentligt, er de rammer, som individerne agerer i, og rammer bliver således altafgørende.

Sparring hos projektlederne angiver, at de bidrager til hinandens praksis og derved agerer som gruppe, hvorfor der er tale om en gruppepræstation under denne type af seancer. At agere som en gruppe er, ifølge Nordhaug, et udtryk for, at projektledernes samlede

³⁶⁰ Bilag 8, s. 122, l. 309-320.

³⁶¹ Bilag 16, s. 268.

³⁶² Respondent 4 og 5.

³⁶³ "Bevægelse fra potentiale til præstation og udvikling af projektledernes kompetencer", s. 86.

kompetencer bevirker en synergi, som er udviklet i en specifik gruppesammenhæng, og som udvikles løbende gennem interaktion (Nordhaug: 89), hvorfor der kan argumenteres for, at der også sker en kompetenceudvikling på gruppeniveau.

5.2.3 Motivation på 3 niveauer

Som det fremgår af analysen, motiveres projektlederne forskelligt. Der kan her skelnes mellem tre typer af motivation, som kan relateres til individ, gruppe og organisatorisk niveau.

1. Motiveret adfærd på individniveau. Her motiveres individet på baggrund af behov, individet selv har – ”jeg vil blive en bedre projektleder”
2. Motiveret adfærd på gruppeniveau. Her motiveres gruppen/individet af sparring og netværksmuligheder.
3. Motiveret adfærd på organisatorisk niveau. Her motiveres individet af ønsket om at hæve standarden generelt for projektledelse.

Opsamlende kan der konkluderes, at medarbejderne er motiveret til at udvikle sig individuelt og i forhold til gruppen. Dataene viser, at kun to projektledere er motiveret for at ændre praksissen for, hvordan projektledelse mere generelt gribes an på Videncentret³⁶⁴.

Motiveret adfærd på individniveau og gruppeniveau kan knyttes sammen med, at projektlederne ønsker at udvikle sig selv. Dette kommer indirekte såvel som direkte til udtryk hos respondenterne. Indirekte kommer det til udtryk i, at deres behov³⁶⁵ knytter sig til disse niveauer. Tre³⁶⁶ af projektlederne siger eksplicit, at de ønsker at styrke sig selv gennem deres deltagelse i netværket. Fx siger respondent 3, at hun ønsker at blive en bedre projektleder og er bevidst om, på hvilke punkter denne udvikling skal ske, hvilket hænger sammen med, at hun generelt ønsker at udvikle sig:

”Altså, jeg mener, det, der er vigtigt, det er, at det man, at man hele tiden udvikler sig i sit job og kan løse nogle mere og mere komplekse opgaver hvor, eller situationer, eller øh, altså at man udvikler sig i de opgaver, via de opgaver, som man arbejder med” (Respondent 3, 182-185)³⁶⁷.

³⁶⁴ Her henvises der til afsnittet ”Anerkendelse som motivationsfaktor”, s. 77.

³⁶⁵ Sparring, netværk knytter sig til gruppeniveauet og værktøjer knytter sig til individniveauet. Her henvises der endvidere til motivationsanalysen tidligere i afsnittet, hvor dette understøttes.

³⁶⁶ Respondent 2, 3 og 4.

³⁶⁷ Bilag 8, s. 73.

Respondent 2 nævner, at hun ønsker at blive styrket som projektleder og blive inspireret af andre og derigennem udvikle sig som projektleder:

”Så er der selvfølgelig også i forhold til at lære inden for mit eget felt. Det, der har jeg nogle ting, sådan gør jeg altid og det synes jeg, jeg er rigtig god til. Og så er der ting som jeg aldrig får brugt. Så det håber jeg jo meget i forbindelse med projektledernetværket, at det kan hjælpe til at styrke der, hvor jeg har mine svage sider, med hvordan de andre gør og blive inspireret derfra.” (Respondent 2, 326-331)³⁶⁸.

Respondent 4 understøtter dette ved at sige, at vedkommende blot ønsker at løse sin opgave bedst muligt, og at vedkommende, for at kunne dette, har brug for værktøjer og erfaringsudveksling, således at vedkommende kan blive bedre til at løse opgaven.

Motiveret adfærd på organisatorisk niveau knyttes sammen med, at to af respondenterne³⁶⁹ føler sig underkendt i projektlederrollen, hvilket motiverer dem til at ændre rammerne for projektledelse på Videncentret. Dette kan siges at være en direkte konsekvens af den måde, projektledelse håndteres på på Videncentret³⁷⁰.

5.2.4 Muligheden for at det strategiske mål opnås

Ud fra ovenstående analyse fremgår det, at projektledernetværket har præsteret på gruppeniveau. Som følge af at empiriindsamlingen er afgrænset fra at beskæftige sig med organisatoriske rammer og undersøge, hvorvidt projektlederne har præsteret på et organisatorisk niveau, vil nedenstående afsnit i stedet eksplicitere, hvilken rolle kommunikationen spiller sammenholdt med projektledernes motivation til at opnå det strategiske formål og dermed, hvad muligheden er for, at det strategiske niveau opnås. Inddragelse af kommunikation sker på baggrund af en forforståelse om, at kommunikation er central for, at det strategiske mål opnås.

5.2.4.1 Ledelsens kommunikationsstrategi

Ud fra interviewet med sekretariatschefen fremgår det, at der fra Videncentrets side ikke har været en klar, nedskreven strategi for den direkte kommunikation med projektlederne

³⁶⁸ Bilag 8, s. 58.

³⁶⁹ Respondent 5 og 6. Se afsnittet ”Anerkendelse som motivationsfaktor”, s. 73.

³⁷⁰ Dette er eksemplificeret i afsnittet ”Anerkendelse som motivationsfaktor”, s. 73.

omkring formålet med projektledernetværket. Fokus har derimod været på kommunikationen vedrørende innovationsmodellen (sekretariatschefen: 546-596)³⁷¹. I henhold til kommunikationen omkring formålet fra ledelsen til medarbejderen, indrømmer sekretariatschefen, at de ikke har været gode nok til at kommunikere formålet klart ud:

"... der har vi nok været for sløve. Det har vi ikke gjort voldsom meget for at, at synliggøre. Vi har, øh, vi har skrevet ud om det og øh ved at, at cheferne og lederne ved om det. Men over for den enkelte medarbejder, der tror jeg ikke, de vil opleve, at det har været voldsomt synligt" (Sekretariatschefen: 584-586)³⁷².

Ledelsen har således ikke fulgt op på, at budskabet indledende var forstået eller har indgået i en direkte dialog med medarbejderne, hvilket viser, at de arbejder ud fra en meget traditionel kommunikationsforståelse som fx P(åvirkning)-A(geren)-modellen. Modellen stammer tilbage fra 1930'erne-1940'erne og er afledt af S(timulus)-R(espons)-modellen, der knyttes til adfærdpsykologien eller behaviorismen. I denne model tages der ikke højde for individet, som i modellen reduceres til en passiv, forsvarsløs modtager (Sepstrup: 34-36). Denne type af kommunikation kan karakteriseres som envejskommunikation. På baggrund af dette, kan der argumenteres for, at budskabet lettere vil kunne mistolkes af projektlederne, hvilket kan have en negativ indflydelse på, hvorvidt målet opnås.

Det at deltage i projektledernetværket indebærer et dialogbaseret oplæg til ledelsen, hvilket er en måde for ledelsen at få feedback på det, der sker i netværket og herigennem opnå indsigt i, hvordan projektlederne arbejder med projektledelse. Oplægget bliver dermed et direkte link mellem ledelsen og projektlederne. Flertallet³⁷³ af projektlederne kan godt se formålet med dette oplæg³⁷⁴. Fx nævner respondent 1, at vedkommende ser oplægget som et positivt overraskende element og som et direkte link, der ikke har eksisteret før, hvor vedkommende får mulighed for at fortælle ledelsen om de udfordringer, vedkommende oplever og ser det som en mulighed til at få nogle ting igennem hos ledelsen:

"Det var sådan en dejlig overraskelse, det vidste jeg ikke på forhånd. Det synes jeg egentlig, er fint... At der er så meget for, fokus på det, at de gerne vil sige, jamen, vi vil egentlig gerne høre, hvad der sker i det... Jeg kunne godt tænke mig

³⁷¹ Bilag 12, s. 240-241.

³⁷² Bilag 12, s. 241.

³⁷³ Respondent 1, 2, 3, 5, 7 og 8. De to projektledere, som umiddelbart ikke kan se formålet (respondent 4 og 6), udspecificerer ikke hvorfor.

³⁷⁴ Bilag 16, s. 277-286.

at fortælle noget om de her, de udfordringer, der kan være i sådan et projekt, og nogle af de ting, man sidder med. For nogle gange, så mister sådan nogle projekter lidt ledelse fokus, når først de er bevilliget. Det er sjovest i starten... Det er en mulighed for at, for ligesom at få listet noget ud i forhold til ledelsen" (Respondent 1: 490-517)³⁷⁵.

Dette understøttes af respondent 3 og 8, som også ser oplægget som en mulighed for at delagtiggøre ledelsen i de udfordringer, de oplever.

I kraft af dette dialogbaserede oplæg, kan man argumentere for, at Videntcentret også agerer ud fra en mere moderne kommunikationsforståelse, der fokuserer på, hvordan modtageren reciperer og fortolker budskabet, og som dermed sætter modtageren i centrum frem for afsenderen (Helder: 84). I og med at ledelsen kombinerer disse to kommunikationsformer, er der større mulighed for, at projektlederne reciperer og fortolker budskabet som intenderet, end hvis ledelsen udelukkende kommunikerede via envejskommunikation. Dertil kan facilitatoren af projektledernetværket have haft en afgørende rolle for, hvordan budskabet er opfattet, som følge af at det er hende, der har haft den indledende kontakt med projektlederne samt løbende haft en dialog med dem omkring deres deltagelse³⁷⁶.

5.2.4.2 Formålet, som det er kommunikeret ud

Det overordnede formål med netværket, som ledelsen har kommunikeret ud til projektlederne, beskrives af Videntcentret som følgende:

"Med udgangspunkt i landscentrets innovationsmodel og i tråd med både landscentrets og DLBR's værdisæt, 'Først, troværdig og resultatorienteret', vil vi styrke projektledelsen, så vi fortsat kan få udviklet reelt innovative produkter i DLBR. Produkter, som skaber forretning for kunderne, og for DLBR" (Kommissorium)³⁷⁷.

Dette understøttes af interviewet med sekretariatschefen, hvor det uddybes, at netværket bliver en måde at skabe fælles standard for, hvordan Videntcentret i fremtiden skal arbejde med projektledelse (sekretariatschefen: 480-481)³⁷⁸. Projektledernetværket er således tænkt

³⁷⁵ Bilag 8, s. 45.

³⁷⁶ Bilag 8, bilag 17 og "Ethiske overvejelser", s. 52.

³⁷⁷ Bilag 3, s. 6-7.

³⁷⁸ Bilag 12, s. 237.

som et forum, "hvor deltagerne, via kollegial sparring og vidensopsamling, oplever en professionalisering af deres projektlederpraksis" (Kommissorium)³⁷⁹.

5.2.4.3 Formålet som det reciperes af projektlederne

Overordnet viser empirien, at formålet med netværket generelt er forstået eller delvist forstået³⁸⁰, hvilket viser, at kommunikationen omkring formålet med netværket har været forholdsvis klar på trods af en simpel kommunikationstilgang. Således er alle respondenterne i stand til at gengive formålet helt eller delvist i interviewene, forstået på den måde, at de henholdsvis reciperer formålet på et strategisk³⁸¹ og operationelt niveau³⁸².

Fem af respondenterne er i stand til at italesætte formålet, som det er intenderet fra ledelsens side³⁸³. To af de fem, der viser, at de har forstået formålet fuldt ud, angiver dog tvivl om, hvorvidt de kender formålet. En udtrykker det ved at bruge ordene "forhåbentligt" (Respondent 5: 233-239)³⁸⁴ i stedet for "ved" og en anden lader tvivlen komme til udtryk ved at sige, "det kan jeg nok ikke huske" (Respondent 4: 277)³⁸⁵, hvorefter vedkommende faktisk gengiver formålet forholdsvis præcist, hvilket kan forstås som en måde for respondenterne at vise i interviewsituationen, at de er i tvivl om, hvorvidt de faktisk er i stand til at gengive formålet. Dertil er der tre respondenter³⁸⁶, som viser, at de forstår formålet delvist³⁸⁷. To³⁸⁸ af disse tre respondenter er kommet med i netværket på et senere tidspunkt og har muligvis fået en anden introduktion og information om formålet med netværket, hvilket kan være en forklaring på, hvorfor de ikke har fuldt indblik i det strategiske formål med netværket.

At formålet er forstået som intenderet betyder dog ikke, som beskrevet i "Motivation på 3 niveauer"³⁸⁹, at projektlederne er motiveret til at bidrage til det strategiske mål. Således beskriver respondent 4, hvordan vedkommendes eget formål er et andet end det overordnede strategiske formål:

³⁷⁹ Bilag 3, s. 6-7.

³⁸⁰ Hvad der menes med delvist forstået uddybes nedenfor.

³⁸¹ Projektlederne, som er i stand til at gengive det strategiske niveau, har vi karakteriseret som forstået helt.

³⁸² Med operationelt niveau henvises der til, at projektlederne forstår formålet ind i en operationel kontekst, det vil sige, at de gengiver formålet som værende sparring gennem projektledernetværket.

³⁸³ Se ovenfor.

³⁸⁴ Bilag 8, s. 106.

³⁸⁵ Bilag 8, s. 90.

³⁸⁶ Respondent 2, 3 og 8.

³⁸⁷ Det skal bemærkes, at de respondenter, som har forstået formålet delvist, ikke eksplicit udtrykker, at de ikke er bekendt med det fulde formål.

³⁸⁸ Respondent 5 og 8.

³⁸⁹ S. 91.

"Jamen, sådan rent egoistisk set, så er jeg, så har jeg jo bare brug for at løse min opgave, øh, bedst muligt. Øh, om man så samtidig bruger vores erfaringsudveksling til at lave en eller anden ramme for generel projektledelse på Landscentret, det er fint nok for mig. Men øh, det, jeg ser det ikke som min opgave... for mig er formålet, at jeg får noget, nogle værktøjer, og jeg får noget erfaringsudveksling" (Respondent 4: 302-307)³⁹⁰.

Dette ses også i, at kun to³⁹¹ af projektlederne, som argumenteret ovenfor, er motiveret til at bidrage til det organisatoriske niveau. At så få projektledere er motiverede til at bidrage til det organisatoriske niveau udgør ikke nødvendigvis et problem for ledelsen i forbindelse med udarbejdelsen af en standard, da projektlederne ved at deltage i netværket bidrager indirekte til formålet. Det, der her kan siges at have betydning, er, at de er motiverede for at deltage i netværket, hvilket de i høj grad er³⁹². Der hvor manglende motivation for at nå den organisatoriske målsætning kan have negative konsekvenser for opnåelsen af ledelsens strategiske målsætning er, når den enkelte projektleder skal være med til at implementere standarden i eget projekt. Hvis projektlederen ikke oplever et behov og dermed er motiveret for at ændre egen praksis, er der risiko for, at projektlederen vil fastholde denne praksis og dermed underminere standarden.

³⁹⁰ Bilag 8, s. 90.

³⁹¹ Respondent 5 og 6.

³⁹² Her tages der forbehold for respondent 7, som er mindre motiveret end de andre projektledere.

6.0 Konklusion

Indledende præsenteres undersøgelsens resultater i relation til problemformuleringen, hvorefter det kort ridses op, hvorvidt forforståelserne er gældende, hvilket findes nødvendigt som følge af, at forforståelserne i analysen kun belyses indirekte. Slutteligt belyses undersøgelsens rækkevidde.

6.1 Projektledernetværkets bidrag til kompetenceudvikling

På baggrund af ovenstående kan det konkluderes at projektledernetværket på Videncentret bidrager til projektledernes kompetenceudvikling og at der er sket en bevægelse fra individuelt potentiale mod organisatorisk præstation.

Analysen viser, at projektledernes motivation fortrinsvist knytter sig til individ- og gruppeniveau samt at der er sket en bevægelse fra individuelt potentiale til gruppepræstation. Dette ses dels i, at der er sket en udvikling af projektledernes individuelle kompetencer, som følge af at projektlederne generelt føler, de har fået et vidensmæssigt udbytte, og i kraft af at der i nogen grad er sket en bevægelse fra individuelt potentiale til individuel præstation. Dermed er der sket en horisontal forskydning på nederste niveau i "Niveaumodellen". Denne bevægelse på individniveau kan siges at være påvirket af faktorer, der knytter an til elementerne: læringssituationen, indholdet, den lærende, anvendelsesformen af det lærte samt anvendelsessituationen.

Derudover ses bevægelsen fra individuelt potentiale til gruppepræstation i, at der sker en udvikling af gruppens kompetencer, som følge af at projektledernes samlede kompetencer skaber en synergi og løbende udvikles gennem interaktionen i gruppen, samt at projektlederne præsterer og agerer som gruppe og endvidere kan karakteriseres som et praksisfællesskab. Denne præstation og ageren som gruppe kommer til udtryk som sparring. På baggrund af dette vil vi argumentere for, at der er tale om et gruppepotentiale, og at der er sket en horisontal forskydning på gruppeniveau i "Niveaumodellen". Den horisontale bevægelse på individ- og gruppeniveau muliggøres i kraft af de rammer, organisationen tilbyder, og som projektlederne indgår i.

Som følge af at projektledernetværket under empiriindsamlingen var i sin opstart, er der ikke belæg for at sige, at projektledernetværket på daværende tidspunkt har bidraget til den organisatoriske præstation, da en organisatorisk præstation i denne kontekst indebærer, at

der laves en fast standard for projektledelse på Videncentret, og at samtlige projektledere begynder at agere ud fra denne standard. Det fremgår dog, at der er mulighed for, at projektledernetværket på sigt kan bidrage til en organisatorisk præstation, i kraft af at projektlederne gennem deres deltagelse i projektledernetværket bidrager til forbedring og udviklingen af standarden på Videncentret. Det er ikke entydigt, hvorvidt det er muligt at opnå den strategiske målsætning om en fast standard for projektledelse på Videncentret. På den ene side ser det ud til, at de nødvendige rammer er til stede, men på den anden side fremgår det, at størstedelen af projektlederne ikke er motiverede for at bidrage til opnåelsen af denne standard. Den manglende motivation på organisatorisk niveau kan påvirke implementeringen af standarden negativt.

Indledende ekspliciteredes der syv forforståelser, som sammen med problemformuleringen har dannet grundlag for dataindsamlingen, hvorfor det findes nødvendigt at eksplicitere, hvorvidt disse har gjort sig gældende.

Der kan på baggrund af ovenstående analyse og i overensstemmelse med forforståelse 7 argumenteres for, at bevægelsen fra individuelt potentiale til organisatorisk præstation i nogen grad afhænger af projektledernes formål med at deltage, udbytte af og indstilling over for projektledernetværket samt mulighed for at anvende det lærte i praksis. I kraft af afhandlingens afgrænsning beskæftiger analysen sig kun med disse faktorerers betydning på individniveau, hvorfor faktorernes betydning for den videre bevægelse til organisatorisk præstation ikke belyses. På individniveau viser analysen, at projektledernes formål, indstilling og anvendelsesmulighed har indflydelse på bevægelsen fra potentiale til præstation, idet de knytter an til motivationen, som påvirker bevægelsen. Udbytte findes ikke at påvirke denne bevægelse, men kan i stedet være en indikator på, at projektlederne til dels eller helt har opnået deres formål med at deltage. Derudover viser analysen, at læringssituationens indhold og form, individets foretrukne læringsformer og evne til at tænke abstrakt, anvendelsens karakter, samt hvordan anvendelsessituationen støtter op om den tiltænkte anvendelse ligeledes har indflydelse på førnævnte bevægelse.

Vi har dertil haft en forforståelse (3) om, at individets læringsudbytte påvirkes af individets foretrukne læringsformer, hvilket kan siges i nogen grad at være gældende, i kraft af at der ser ud til at være sammenfald mellem nogle af de foretrukne læringsformer, indholdet i

læringssituationen og udbyttet. I kraft af at den ene projektleder, der er neutral, får et mindre udbytte end de resterende projektledere, som er mere positivt indstillede, kan der endvidere siges at være kohærens mellem projektledernes udbytte og indstilling (6).

Projektledernes indstilling til at deltage i projektledernetværket kan umiddelbart ikke relateres til deres erfaringsgrundlag (1), da der i dataene ikke kan findes nogen tydelig sammenhæng. Ligeledes kan der ikke findes en sammenhæng mellem ufrivillig deltagelse i netværket og projektledernes indstilling, som følge af at alle projektlederne har en følelse af, at de deltager på frivillig basis (2).

Videncentret arbejder generelt med effektsikring af deres kompetenceudviklingstiltag ud fra en teori om, at dette påvirker deltagernes udbytte, hvorfor vi havde en indledende forforståelse (5) om, at arbejdet med effektsikring i forhold til netværket ville påvirke projektledernes udbytte. Dataene viser dog, at der ikke arbejdes eksplicit med effektsikring af netværket, hvorfor denne forforståelse ikke kan belyses empirisk. Wahlgren argumenterer dog for, at effektsikring påvirker deltagernes udbytte af at deltage i netværket.

Derudover kan argumenteres for, at Videncentret agerer ud fra såvel en traditionel kommunikationsmodel som fra en mere moderne dialogbaseret kommunikationsmodel, hvilket tilsyneladende bevirker større mulighed for, at projektlederne forstår formålet, som det er intenderet fra ledelsens side. Analysen kan dog ikke sige noget om, om dette har betydning for hvorvidt det strategiske formål opnås (4).

6.2 Undersøgelsens rækkevidde

I lighed med Kvale³⁹³, mener vi ikke, at de data, der produceres ved et kvalitativt casestudium kan generaliseres i positivistisk forstand. Dette har, som det er påpeget i "Metodologiske overvejelser"³⁹⁴, heller ikke været denne undersøgelses sigte. Vi vil dog, i lighed med Flyvbjergs argumentation om, at generaliserbarhed afhænger af casetudiets karakter, argumentere for, at nogle af analyseresultaterne samt teoribrug har en vis rækkevidde.

³⁹³ Se afsnittet "Generaliserbarhed" s. 36.

³⁹⁴ S. 36.

På baggrund af at projektledernetværket bidrager til kompetenceudvikling på individ- og gruppeniveau, samt at der er mulighed for, at netværket på sigt vil bidrage til kompetenceudvikling på organisatorisk niveau, vil vi argumentere for, at et lignende projektledernetværk under de samme betingelser ligeledes vil kunne bidrage til kompetenceudvikling.

Hvad projektlederne motiveres af, ser ikke ud til at have betydning for, hvorvidt der sker en bevægelse fra individuelt potentiale til organisatorisk præstation. Det, der kan siges at have betydning, er, hvorvidt projektlederne er motiverede for at deltage aktivt i projektledernetværket. I den forbindelse bør det overvejes om motivation i kompetenceudviklingstiltag af lignende karakter vil have samme betydning.

Som følge af, at behovene hos projektlederne i nogen grad er gennemgående, må det endvidere overvejes, hvorvidt disse behov gør sig gældende for andre projektledere på Videncentret og at de dermed motiveres af de samme faktorer.

I forlængelse heraf vil vi argumentere for, at rækkevidden af "B & F – modellen" bør overvejes, som følge af at empirien viser, at der er en klar sammenhæng mellem projektledernes behov og deres forventninger til det at deltage i netværket.

Appendiks - læringsproces

Som overskriften indikerer, vil dette afsnit beskæftige sig med vores læringsproces og eksplicitere nogle af de overvejelser, vi har gjort os i forbindelse med denne afhandling.

Arbejdet med denne afhandling kan bedst karakteriseres som en løbende læringsproces. Vi har på forskellige stadier af arbejdet med afhandlingen oplevet udfordringer, hvilket har ført til en række af erkendelser vedrørende delasppekter af opgaven. I forbindelse med en så lang proces, som afhandlingen har været, må der nødvendigvis opstå nogle udfordringer undervejs. De udfordringer, vi er løbet ind, er primært centreret omkring tidsstyring af processen. Vi har brugt meget tid i den indledende fase på at lære casevirksomheden at kende og på at indsnævre problemstillingen. Som følge af denne tilgang og valget af projektledernetværket som case, er indsamlingen af empiri foregået på virksomhedens præmisser, hvilket har gjort, at vi kom forholdsvis sent i gang med indsamlingen. Endvidere har vi ønsket at gå i dybden med det, vi har lavet, hvorfor vi i starten af processen har brugt den tid, vi følte, der skulle til, for at det, vi lavede, var gennemarbejdet. Dette har dog ført til, at vi senere i processen har været pressede. Vi har således ikke været gode nok til at stoppe op ind imellem og vurdere, hvor meget tid vi burde bruge på de forskellige dele sammenlignet med den tid, vi har haft til rådighed. Som følge af denne proces, er vi blevet mere opmærksomme på, at et så stort projekt kræver hård tidsstyring i alle faser, og at løbende deadlines kan være med til at kontrollere processen.

Derudover oplevede vi gennem arbejdet med analysen, at der opstod nye sammenhænge i datamaterialet, hvorfor den samlede tematisering er brugt anderledes end først tiltænkt. På baggrund af dette har vi endvidere valgt at omstrukturere analysen. Dette har været en bearbejdningsproces, som har gjort os bevidste om kompleksiteten ved at udføre et så stort kvalitativt casestudie og har givet os forståelse for vigtigheden af metode og håndtering af data.

Da afhandlingen er casebaseret, vigtiggøres samarbejdet med casevirksomheden og interessenterne. Vi har i hele processen været opmærksomme på dette, hvorfor vi har prioriteret at opretholde en god dialog med samarbejdspartnerne løbende. Vi har deltaget i Akademiteammøder, hvor vi har præsenteret projektet, dets formål og udvikling undervejs i processen, hvor formålet har været at sørge for at give virksomheden feedback på processen

med henblik på at fordre samarbejdet. Vi har endvidere arrangeret et møde for projektlederne, medarbejdere i akademiet og i akademiteamet samt andre interessenter, hvor vi præsenterer projektet i sin helhed, herunder resultaterne. Dette følges op af et særskilt dokument, som er udarbejdet til Akademiet på Videncentret med henblik på at samle op på de vigtigste resultater samt andre vigtige pointer, som dataene har frembragt, men som ikke er vurderet vigtigt i forhold til afhandlingens problemformulering.

Litteraturliste

Hjemmesider:

Nedenfor fremgår de overordnede hjemmesider, der er brugt i afhandlingen. De specifikke hyperlinks er placeret i fodnoterne undervejs i opgaven.

DLBR

<http://www.dlbr.dk>

Videncentret

http://www.vfl.dk/Om_VFL/OmVidencentret.htm

Den store danske Encyklopædi

<http://www.denstoredanske.dk>

Online artikler:

<http://www.learningstyles.net>

<http://www.tbi.as/index.php?id=36>

<http://pub.uvm.dk/2000/projektopgave/8.htm>

Artikler og rapporter:

Jensen, Hanne Irene (2008)

"Telefoninterview som metode i brugerundersøgelser", publiceret i *"Sygeplejersken"*, blad nr. 12.

Lim, Doo Hun &, Michael Lane Morris (2006).

"Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and training transfer", Human Resource Development Quarterly, 17(1), pp. 85-115.

Dahl, P. N. Poul Nørgaard Dahl, Kenneth Mølberg Jørgensen, Erik Laursen, Jørgen Gulddahl Rasmussen og Palle Rasmussen (2001)

"Perspektiver på organisatorisk læring", Center for Organisatorisk Læring, Videncenter for Læreprocesser Aalborg Universitet

Bøger:

Andersen, Ib (1990)

"Valg af organisationssociologiske metoder", 1. udgave, Samfundslitteratur.

Andersen, Ib (2003)

"Den skinbarlige virkelighed", 2. udgave, 2. oplag. Samfundslitteratur.

Andersen, Ib (2006)

"Den skinbarlige virkelighed", 3. udgave, 2. oplag 2006, Samfundslitteratur.

Darmer, Per, Birgit Jordansen, Jens Astrup Madsen & Johannes Thomsen (2010)

"Paradigmer i praksis. Anvendelse af metoder til studier af organiserings- og ledelsesprocesser", Handelshøjskolens Forlag, pp. 37-70.

Flyvbjerg, Bent (1991)

"Rationalitet og magt: Det konkrete videnskab". Bind 1, 1. udgave, 4. oplag, 1993, Århus: Akademisk Forlag.

Guldbrandsen, Klaus (2003)

"Kompetencekraft", 1. udgave, 1. oplag. Børsen Forlag.

Halkier, Bente (2005)

"Fokusgrupper", 1. udgave, 3. oplag, Samfundslitteratur og Roskilde Universitetsforlag, pp. 11-18.

Hein, Helle Hedegaard (2009)

"Motivation. Motivationsteori og praktisk anvendelse" 1. udgave, 1. Oplag, Hans Reitzels Forlag, København, pp. 15-38, 121-144, 164-175.

Helder, Jørn og Pjetursson, Leif (1999)

"Modtageren som medproducent – nye tendenser i virksomhedskommunikation", 1. udgave, Samfundslitteratur, pp. 73-105.

Herzberg, Frederick (2008)

"One more time: how do you motivate your employees?", in: *Harvard Business Review*, Harvard Business School Publishing Corporation.

Herzberg, Frederick (1959)

"Arbejde og motivation", oversat fra amerikansk efter *"The Motivation to Work"* af Olaf Rieper, 1974.

Illeris, Knud & samarbejdspartnere (2004)

"Læring i arbejdslivet", 1. udgave. Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, Knud; Peter Jarvis, Etienne Wenger, Yrjö Engeström, Jack Mezirow og Thomas Ziehe (2008)

"Social læringsteori – aktuelle temaer og udfordringer" in: *Læringsteorier, 6 aktuelle forståelser*, 1. udgave, 2. oplag, Roskilde Universitetsforlag, pp. 7-11, 61 – 81.

Jensen, Bente (2002)

"Kompetence og pædagogisk design", 1. udgave, 1. oplag. Nordisk Forlag A/S København.

Kristiansen, Søren og Hanne Kathrine Krogstrup (2002)

"Deltagende observation – introduktion til en samfundsvidenskabelig metode", 2. oplag, Hans Reitzels Forlag A/S.

Kvale, Steinar (1997)

"Interview – en introduktion til det kvalitative forskningsinterview", 1. udgave, 12. oplag, Hans Reitzels Forlag.

Nordhaug, Odd (1998)

"Komptansestyring i arbejdslivet", 2. oplag, 2000, Tano Aschehoug.

Politikens Store Fremmedordbog

Politikens Store Fremmedordbog, 1996, 2003, Politikens Forlag A/S, 3. udgave, 1. Oplag.

Sepstrup, Preben (2007)

"Tilrettelæggelse af information", 3. udgave, 2. oplag, Academica, pp. 31-54.

Øvrige referencer:

Børgesen, Kenneth (2010)

"Niveaumodellen"

Vores Innovationsmodel – en hurtig guide, Dansk Landbrugsrådgivning. (se bilag)

DLBR Strategi 2013. Strategi for Dansk Landbrugsrådgivning, DLBR. DLBR sekretariatet.