

Eva Schwencke & Johan Houge-Thiis  
Høgskolen i Oslo og Akershus

## Prosjektorganisert utviklingsarbeid

*Hvordan kan erfaringer fra prosjektorganisering bidra til bedre systematikk, bedre resultat, ny kunnskap og forbedret læring i utviklingsarbeid? Dette er temaet for denne artikkelen.*

*Vi tenker bare når vi blir konfrontert med problemer.  
John Dewey*

### **Utviklingsarbeid**

Som et utgangspunkt for denne diskusjonen kan det være meningsfylt å ta utgangspunkt i Frascati-manualens definisjon av utviklingsarbeid, som en del av forskningen<sup>1</sup>. På bakgrunn av denne definisjonen vil vi trekke fram tre kjennetegn ved eksperimenterende utviklingsarbeid:

- 1) Hensikten med utviklingsarbeidet er bidrag til praktisk endring i en konkret situasjon, - i samarbeid med de som eier situasjonen
- 2) Utviklingsprosessen foregår som et samfunnsmessig eksperiment der man gjennom utprøving og videreutvikling former ut ny praksis og derigjennom praktisk kunnskap i samarbeid med de aktuelle partnerne i situasjonen
- 3) Utviklingsprosessen er normativ i den forstand at det foreligger en vurdering av om at noe er bedre enn noe annet.

Disse tre kjennetegnene plasserer utviklingsarbeid inn i profesjonsuniversitet, der utdanningene og forskningen foregår i nært samarbeid med profesjonsfeltet som en del av den kontinuerlige kompetanseutviklingen, jfr. kunnskapstriangelet (NOU 2008:3; UHR 2010). Samtidig åpner de for grunnleggende diskusjoner om forskerrollen.

Vi vil legge til tre parallelle prosesser som burde foregå, i utviklingsarbeider for å gjøre dem mer robuste og motstandsdyktig:

- 1) Organisasjonsutvikling – for å bygge de konkrete endringsprosessene inn i en stabil struktur.

---

<sup>1</sup> Frascati-modellen: *Experimental development is systematic effort, based on existing knowledge from research or practical experience, directed toward creating novel or improved materials, products, devices, processes, systems, or services.* (OECD 2002 s 31)

- 2) Systematisert læring – for å tydeliggjøre og legge til rette for at individuelle og kollektive læreprosesser, faglig og tverrfaglig læring, formell og uformell, foregår underveis i utviklingsprosessene
- 3) Dokumentasjon – for å åpne endringsprosessene for andre og gjøre dem ettersynbare, og for å kunne gå tilbake og reflektere og analysere i etterkant.

De parallelle prosessene, som ikke er en umiddelbar del av de konkrete utviklingsprosessene, er tid- og ressurskrevende og forsvinner ofte i prioriteringene for å komme fram til det konkrete målet for utviklingsarbeidet.

### ***Prosjektpedagogikken – mellom lineære og dynamiske tilnæringsmåter<sup>2</sup>***

Prosjekt-/styrings-/ledelsestenkningen har flere og ulike røtter. Felles for dem er at prosjektarbeid forstås som en metode for at små enheter skal kunne operere relativt autonomt innenfor linjeorganisasjonen med den hensikt å gjøre avgrensede oppgaver. Dermed får vi en enhet innenfor organisasjonen som ikke primært arbeider med rutiner og langsiktige driftsprosesser. En sentral del av prosjektstyringstradisjonen bygger på ingeniørfagene og deres styring og ledelse av store byggeprosjekter, IT-prosjekter og andre omfattende utviklingsprosjekter (Hetland 1992, Jessen 2008).

Hensikten med prosjektorganiseringen er å gjøre virksomheter mer resultatorientert og handlingsdyktig for å oppnå nyvinninger eller resultater i grenseland av hva den har tradisjon for. Prosjekter kjennetegnes ved å være avgrenset i tid, med knappe ressurser, er organisert i team, gjerne på tvers av linjeorganisasjonen, og har klart definerte mål. Mye av prosjektlitteraturen er dermed lineært orientert, rettet mot teknisk og instrumentell styring. Andre fagområder enn teknologifeltet har tatt i bruk prosjektidéen, og det har utkrystallisert seg noe faglitteratur som i større grad reflekterer over arbeidsformen som sådan ut fra muligheten den gir for innovasjon og organisasjonslæring og hvilke betingelser som bør være tilstede. Trekk av dynamiske modeller kommer til uttrykk gjennom drøfting av blant annet begrepene involverte brukere, medarbeiderskap, kommunikasjon og læring, (Westhagen, Faafeng & al., 2008; Andersen, Grude & Haug 2009, m.fl.).

For mange i den norske lærerstanden fikk den pedagogiske prosjektarbeids-tradisjonen som utviklet seg i Danmark fra midten av 1970-tallet (Illeris, 1974) stor betydning. En sentral

---

<sup>2</sup> I denne sammenheng bruker vi Amdams kategorier, lineær og dynamisk modell, se s. ....

diskusjon omkring det pedagogiske prosjektarbeidet har vært om selve arbeidsprosessen skulle tillegges større eller lik vekt med resultatet av prosjektet. På den måten ville man redusere instrumentaliteten og ta *læringen* på alvor.

Debatten innenfor prosjektpedagogikken om vekt på resultat- i forhold til prosessorientering har vært til dels prinsipiell, dels praktisk og har handlet om å tilrettelegge for læring. Debatt om styrker og svakheter innenfor prosjekt som egnet arbeids- og læringsform for studenter og for lærere, og dermed som grunnlag for utviklingsprosjekter i utdanningsinstitusjoner, skaper dialog mellom lineære og dynamiske tilnæringsmåter. Dette har åpnet fagfeltet for innføringsbøker i prosjektarbeid som læringsform hvor elementer fra ulike retninger innenfor den tidligere prosjektlitteraturen, kombineres (Andersen & Schwencke, 2012; Aakre & al., 2010; Pedersen & Olsen, 2003).

### ***Erfaringer og inspirasjon fra prosjektorganisert utviklingsarbeid som metode***

Verken utviklings- eller prosjektarbeid er entydige sjangre. Vi velger å bruke begrepet «utviklingsprosjekt» for å vise hvordan man kan kombinere åpenheten og dynamikken i utviklingsarbeid med målrettethet, systematikk og ettersynbarhet i prosjektarbeidsformen.

Våre erfaringer er at utviklings- og prosjektarbeid har mye å tilføre hverandre. De styrker kvaliteten i begge tradisjonene. Utviklingsarbeidet på sin side er i en åpen hermeneutisk tradisjon med vekt på selve den praktiske endrings- og læringsprosessen, men også at man arbeider for å oppnå en mer ønsket situasjon enn den man hadde i utgangspunktet. På den annen side kan utviklingsarbeidene ofte med fordel bli mer tydelige når det gjelder styring av tid og struktur, organisasjon og forankring, arbeidsfordeling, dokumentasjon og det å være resultatorientert uten at det går ut over den åpne deltakende utviklingsprosessen.

Nedenfor drøfter vi noen elementer ved prosjektorganisering som etter våre erfaringer kan bidra til forbedring av resultater og prosesser i utviklingsarbeider,

- 1) Endringsarbeidets krav til mål og problemstilling,
- 2) Eksperimentenes behov for planlegging og struktur,
- 3) Normative avveininger i krav til samarbeid og kommunikasjon,
- 4) Parallell utviklingsutvikling og forankring i organisasjonen,
- 5) Parallell tilrettelegging for læring gjennom tverrfaglighet og faglig forankring
- 6) Dokumentasjon som grunnlag for ettersynbarhet og refleksjon.

Underveis drøftes også forskerrollen, rollen som deltager eller tilskuer i ledelse av et utviklingsprosjekt.

## Endringsarbeidets krav til mål og problemstilling

For å gjøre et endrings- og forbedringsarbeid i en praktisk situasjon, utfordres utviklingsarbeidet ofte på formulering av relevante og tydelige mål for arbeidet. Vi reiser tre relevante dilemmaer.

### a) *I prosjekttradisjonen er måletthet en av de viktigste styrkene*

og tillegges stor vekt (Andersen, Grude & Haug 2009). Prosjekttradisjonens målbegrep peker fremover mot resultatet av endringsarbeidet og tydeliggjør retningen for dette. Samtidig lukker målformuleringen ofte veien framover mot en bestemt løsning, mens bruken av problemstilling kan åpne for muligheter ved å synliggjøre hva man ønsker å utforske, hva man ønsker å endre og hvorfor. Behovet for å lukke spørsmål etter hvert viser seg når man skal gjennomføre et endringsarbeid i praksis. For at utviklingsprosjektet skal bidra med varige endringer, og ikke kortsiktige "stunts", kreves det grundige studier og diskusjoner av den konkrete situasjonen mellom de berørte parter og deltakere. Slik klargjøres behovet for og graden av åpenhet og lukkethet i målformuleringene. Målavklaring, gjerne med delmål og milepæler, tydeliggjør hvordan man tenker framdriften bør være ved prosjektstart. Hva som må gjøres for å nå de ulike steg, milepæler, i prosessen tydeliggjøres i en foreløpig diskusjon av tiltak. Tiltaksdiskusjonen må være kontinuerlig, det vil si, gjenstand for fortløpende revisjon. Målavklaringen bidrar slik sett til å definere oppgavene videre, hvilke tiltak som må tas, og av hvem.

### b) *Hvem som formulerer mål*

uttrykker maktforholdet mellom partene. Et prinsipielt dilemma ligger i de ulike partenes påvirkningsmulighet på utformingen av mål, om det skal være et bestillingsverk der den ene bestemmer mål og premisser, eller om det skal være en gjensidighet i utviklingen av felles mål. «Grasrot»/nedenfra-basert utforming av mål og problemstilling bidrar til forankring av prosjektet blant de involverte. Ideelt sett bør dialogen oppleves som en felles oppgave mellom partene. Dersom alle i utviklingsprosjektet kjenner utgangspunktet og hensikten, kan de også delta reelt og være med på å påvirke intensjon og tiltak. De enkelte partenes legitimitet og interesse som part i det felles målet blir dermed synliggjort.

### c) *Normative perspektiv i utviklingsprosjektet*

oppstår i diskusjonen om mål og problemstilling. Det blir behov for verdi- og interesseavklaring mellom deltakerne om hva man forstår med *forbedringer* av situasjonen. Et demokratisk styrt prosjekt forankres og legitimeres i relasjon til deltakernes verdisyn. En del av det normative arbeidet med mål og problemstilling er å sette det konkrete endringsarbeidet inn i en institusjonell, samfunnsmessig og teoretisk sammenheng. Dette blir et krav dersom vi ønsker en forskningsmessig dokumentasjon av arbeidet.

Hvor viktig er målformuleringen, og hvor mye tid kan man avsette til denne delen av utviklingsprosjektet? Det er ett av kritikkpunktene mot den første prosjektstyringslitteraturen, at den nesten hoppet over denne fasen i prosjektarbeidet. Gjennom egne erfaringer og gjennom samarbeid og studier av Bruce McKenzies arbeider omkring *Systems Thinking and Experiential Learning* har vi lært at den forberedende fasen kan spare utrolig mye

famling gjennom selve utviklingsarbeidet samtidig som involvering av de berørte og dermed god forankring blir ivaretatt.<sup>3</sup>

### **Eksperimentenes behov for planlegging og struktur**

Ifølge Frascati-modellen er god systematikk et krav til et godt gjennomført utviklingsprosjekt som skal kunne møte de aktuelle endringsbehovene. Oppmerksomhet omkring planlegging er en viktig styrke ved prosjekttradisjonen og som utviklingsarbeid kan lære mye av. For at resultatene og prosessene skal bli gode og lettere å dokumentere, er det viktig med systematikk og struktur. Utviklingen flyter ofte ut fra målformuleringer enten disse er gjennomarbeidet og klare eller uklare og basert på individuelle opplevelser og gode intensjoner. Nedenfor skisserer vi tre dilemmaer.

- a) *Hvordan kan vi kombinere åpenhet for eksperimentering og endring med tydelig planlegging og gjennomføring av det som er avtalt?*

Dynamiske og lineære modeller og planer kan synes å utelukke hverandre. Dilemmaet må imidlertid være hvordan vi kan bruke styrker fra begge. For at utviklingsprosjektet skal møte de reelle endringsbehovene i den konkrete situasjonen, er det viktig å prøve ut forslag i praksis og gjøre nye erfaringer for dermed å skape ny kunnskap i en verdibasert hermeneutisk prosess. Dersom tiltakene viser seg ikke å fungere i praksis, kan de, og kanskje milepælene og delmålene, endres der og da uten at den grunnleggende intensjonen eller det endelige målet nødvendigvis tar en helt annen retning. Denne åpne og kreative, dynamiske prosessen gjør at utviklingsarbeidet hele tiden kan tilpasses den virkeligheten som endrer seg og dermed kan bidra til reelle forbedringer av situasjonen, som Thomas Mathiesen (1971) karakteriserte som «det uferdige».

- d) *Hvem planlegger?*

En diskusjon innenfor prosjektlitteraturen er om det er prosjektleder/-administrator som skal ha ansvaret for planleggingen, eller om alle som er berørt av endringsarbeidet, skal ta del i dette. Det er mange erfaringer som tyder på at de som berøres og er partnere i utviklingsarbeidet, også må delta i planleggingen på egne premisser for å unngå at denne blir et hinder for kreativitet og skaper motsetninger i implementerings- og gjennomføringsprosessen. Dersom de demokratiske prosessene fungerer for dårlig, blir det ofte lite energi i arbeidet. Denne arbeidsformen er forskjellig fra å implementere noe andre har laget. Det er også en fare om administratorer som ønsker enkle styringsrutiner, krever at prosjektplanene skal følges til punkt og prikke. Samtidig er det en erfaring fra gjennomføring av prosjekter at planene fungerer som en kontrakt mellom deltakerne, på samme måte som målformuleringen.

En av utfordringene i arbeidsprosessen er å utvikle en kultur for at avtaler som gjøres, planer som legges, også skal holdes. Disse kan være fleksible og åpne for endringer dersom forholdene krever det, men det som vedtas, skal gjennomføres. Det viser seg ofte å være svært vanskelig å kombinere fleksibilitet med en kultur for å gjøre det man sier man skal gjøre.

---

<sup>3</sup> <http://www.systemics.com.au> <http://systemicdevelopment.org/mckenzie.html>

e) *Hvilke detaljeringsnivå som fungerer*

i utviklingsprosjektet, er en kontinuerlig utfordring. Hvor detaljert skal planen være for å styrke strukturen i det eksperimenterende og åpne arbeidet og samtidig unngå at planleggingen blir en tvangstrøye? Noen overordnede milepæler for hele utviklingsprosjektet fram til forventet avslutning, viser seg å gi en viss styring, samtidig som det er mulig å beholde den dynamiske og åpne prosessen og kunne foreta endringer etter behov.

Milepæler brukes for å angi et kvalitetsnivå på et gitt tidspunkt. Kontakten med kvaliteten kan ofte forsvinne i de hektiske aktivitetene underveis. Milepæler kan legges inn i spiralform, som en hermeneutisk prosess, for å synliggjøre utviklingsprosessen, eller det kan legges spiraler mellom milepælene. Dermed kan en lineær planleggingstenkning kombineres med en dynamisk modell så fremt man veksler bevisst mellom de to formene. Faseplanlegging, for eksempel ved bruk av Gant-diagram, kan også ivareta et overordnet tidsaspekt og gi arbeidet struktur. Samtidig kan denne planleggingsformen kombineres med en spiralform for å beholde dynamikken og unngå å styre inn i en lineær form.

Det kortsiktige planleggingsnivået, aktivitetsplanleggingen, kan synliggjøre fordelingen av arbeidsoppgaver som man er blitt enig om; hvem gjør hva når. Detaljplanlegging kan være et redskap i kortsiktige faser av utviklingsarbeidet samtidig som det kan være en god hjelp internt i prosjektet til analyse av de utfordringene man står overfor, og hvilke tiltak, aktiviteter og ressurser de vil kreve i arbeidet mot hver milepæl.

Planleggingens styrke på alle nivåer er å kunne ha et verktøy til å følge opp framdriften i utviklingsprosjektet og kunne bidra til å opprettholde entusiasmen, energien og drivet i arbeidet samtidig som ønsket avvik fra planen gir oss et signal om at ressurser, tid arbeidsfordeling, informasjon til partnerne må revurderes.

### **Kommunikasjon og teamarbeid – å kunne mer enn man kan - normative avveininger**

Dersom det er flere enn én person som driver utviklingsarbeidet, er en av de sentrale utfordringene å bygge en godt fungerende organisering av deltakere som bærer og driver dette sammen mot et felles mål. Nedenfor peker vi på to områder hvor vi mener det må gjøres systematiske avveininger for å få organisasjonen til å fungere. Felles for de to er at problemstillingen og målet for prosjektet blir overordnet personlig prestisje, og det legges vekt på deltakende og demokratiske samarbeidsprosesser.

f) *Demokratiske samarbeidsprosesser versus hierarkisk styring.*

En av hensiktene med prosjektorganisering er å etablere relativt autonome, arbeidsdyktige, tidsavgrensede enheter for utvikling av ny kompetanse eller i arbeid med nye komplekse oppgaver. Det har vært ulike syn på om prosjektorganisasjonen er tjent med en hierarkisk struktur med en tydelig prosjektleder, en egen profesjon med særlig kjennetegn (Andersen, 2005), eller om prosjektmedarbeiderne blir mer drivende med en flatere struktur (Herbst, 1985).

Innholdet i koordinator- eller ledelsesfunksjonen påvirkes av særlig to forhold. Det ene er oppgavens kompleksitet, og det andre er den varigheten den har. Oppmerksomheten om og tilretteleggingen av de demokratiske samarbeidsprosessene i teamet er avgjørende for gjennomføringen og bør ikke reduseres på bekostning av behov for oversikt og kontroll.

g) *Uenigheter og konflikt – forebygging og møte - kommunikasjon – muntlig dialog - demokratiske diskurser, skriftlig informasjon, begrunnelser og meningsutveksling i utviklingsprosjektet.*

Vår erfaring er at det å være en medansvarlig og initiativrik prosjektdeltaker er en kulturell-faglig kompetanse som man ikke uten videre kan forvente at deltakerne har med seg. Den må utvikles underveis, i likhet med prosjektlederkompetanse. Opplevelsen av medansvar virker frigjørende på initiativ og energi i arbeidet og er en ressurs som vanskelig kan beordres.

Ulike erfaringer og innfallsvinkler åpner for nye forståelses- og løsningsmåter. Sammen har teamet større, flere og dypere kunnskaper enn hver enkeltperson for seg, inklusiv lederen.

Teamarbeid kan åpne for en flattere organisasjonsform der alles spesielle fagfelt er viktig å få fram i lyset. Meningsbærende læring i organisasjonen er en viktig forutsetning for å komme fram til et godt resultat.

Det er vår erfaring gjennom yrkes-pedagogisk-utviklingsarbeid at etablering, tilrettelegging og oppfølging av gode samarbeids- og kommunikasjonsprosesser i prosjektorganisasjonen må vies spesiell oppmerksomhet gjennom hele perioden som endringsarbeidet varer.

For team-utviklingen er det også viktig å etablere en kultur for at hver enkelt får tilbakemelding på egen funksjon i teamet. Beslutninger som fattes av teamet om form og innhold i samarbeidet, kan forstås som en kontinuerlig utvikling av en samarbeidskontrakt som hver enkelt må forholde seg til som det.

Det å gjennomføre dialogisk kommunikasjon som basis for en grunnleggende demokratisk kultur handler om å gjøre erfaringer med demokratiske prosesser, trene samarbeid og derigjennom utvikle kommunikativ kompetanse. Tilrettelegging for slike deltakende og demokratiske prosesser kan sees som et normativt, verdibasert element i utviklingsarbeidet.

### **Parallell organisasjonsutvikling og forankring i organisasjonen**

Erfaringer fra ulike prosjekter er at endringsarbeidet må forankres i organisasjonen for at det skal være bærekraftig og få strukturelle konsekvenser over tid. Det kan imidlertid by på flere utfordringer. Vi retter oppmerksomheten mot faren for å spre oppmerksomheten når man er opptatt av å utvikle konkrete endringer i en bestemt situasjon, vanskelighetene med å samarbeide med alle parter i en organisasjon hvor det kan være motstridende interesser innenfor det området hvor utvikling og endring ønskes og avveiningene i forhold til hvem sine premisser som blir styrende for prosessen, resultatet og for forskerens fokus. Nedenfor drøfter vi tre sentrale problemstillinger.

h) *Prosjektets plass i organisasjonen*

Hvis endringsprosjektet ikke blir en del av den større organisasjonen, det systemet det inngår i, blir det lett avhengig av enkeltpersoner og lever et svært kort liv. Dette er også en sentral

diskusjon i prosjektteori. Vi har erfart at ledelsen/oppdragsgiveren/ansvarlig myndighet må være en initierende part, og helst se seg tjent med, prosjektets mål. Dessuten bør ledelsen kontinuerlig holdes informert om, og helst bekrefte sin aksept av prosjektets gang, for, så godt som mulig å sikre langsiktig implementering.

Prosjektteorien tar ofte høyde for å plassere prosjektet inn i en større del av organisasjonen. I begrepet "målrettet prosjektstyring" er det, i tillegg til resultatmål, bygd inn formål og effektmål som en del av målhierarkiet (Andersen, Grude & Haug, 2009). På den måten diskuteres og synliggjøres større hensikter og hvilke effekter resultatet på lengre sikt bør få for organisasjonen. Dermed ivaretas et bredere perspektiv samtidig som planleggingsverktøyet beholder parallelle prosesser uten at det skal gå ut over det konkrete endringsmålet. I tillegg plasserer den tradisjonelle hierarkiske organisasjonsmodellen en sterkere styringsstruktur med et eget prosjektstyre som følger opp prosjektlederens arbeid, (se for eksempel Westhagen, Faafeng & al. (2008)).

Med disse tiltakene struktureres det enkelte prosjektets plass inn i organisasjonen. Samtidig kan disse tiltakene medføre sterkere oppmerksomhet om planleggings- og styringsverktøyet og på over-/underordningen i den hierarkiske modellen. Utfordringen for utviklingsprosjektene er å finne en form som ivaretar endringsprosjektets plass i organisasjonen samtidig som det styrker både de eksperimenterende prosessene og forankringen i den konkrete situasjonen, på den ene siden, og de deltakende og demokratiske samarbeidsprosessene på den andre.

i) *Hvordan kan forankring i alle deler av organisasjonen påvirke gjennomføring av forbedringer?*

Det er vår erfaring at kvaliteten av resultatet av et utviklingsprosjekt vil styrkes ved å være godt forankret i hele organisasjonen. Forankringen bygges både nedenfra og ovenfra om det skal ha noen fremtid utover gleden og kunnskapsutviklingen for deltakerne så lenge det varer (Larsen & Schwencke, 2011). Forankringen nedenfra er utfordrende fordi den krever at de berørte i organisasjonen, ut over de som deltar direkte i utviklingsprosjektet, holdes orientert og involveres i utviklingen. Deres stemmer blir viktige for å vurdere hva forbedringer innebærer for dem. Resultatet skal bli reelle forbedringer, ikke bare formelle.

Det normative aspektet i utviklingsprosjektet kommer tydelig til uttrykk i denne delen av forankrings prosessen. Når organisasjonsutvikling er et parallelt element i prosjektet, kan det ofte berøre lederes funksjoner, roller, interesser og makt. Hvis ledelsen ikke involveres og følges opp systematisk, kan interessen for medarbeidernes utvikling og innflytelse tørke ut sammen med ressursene til prosjektet. I et utviklingsprosjekt kan man dermed oppleve å gripe inn på en arena for motstridende interesser. Det krever oppmerksomhet og gode forhandlingsevner for å manøvrere i et svært ulendt farvann (Nielsen, 2004).



j) *Hvordan kan forankring i ledelsen påvirke utvikler- og forskerrollen?*

Forankring i ledelsen i en organisasjon åpner for diskusjonen omkring konsulentrollen og utvikler-/forskerrollen. I det normative forbedringsperspektivet i utviklingsarbeidet ligger diskusjon om hva forbedring innebærer og for hvem. I avsnittet over, om utvikling av mål og problemstilling for utviklingsprosjektet, ble spørsmålet reist i forhold til å involvere de ulike partene. I tillegg handler spørsmålet om egen integritet som utvikler og forsker. Noen ganger kan det innebære reelle forhandlinger for å finne løsninger som alle de ulike partene kan akseptere, mens i andre situasjoner må man melde pass. Dette er også en del av de normative premissene for et utviklingsarbeid.

**Parallell tilrettelegging for læring gjennom tverrfaglighet og faglig forankring.**

Utviklingsprosjektet handler om å ta tak i praktiske utfordringer. Disse er i sin natur tverrfaglige og tar utgangspunkt i virkelige problemer og opplevd behov for endring. Slik sett vil arbeid med utvikling og endring være problembasert. Vi bruker *problembegrepet* med referanse til en dialektisk vitenskapelig tenkemåte, ikke som uttrykk for at noe er trist og leit, men snarere spennende og utfordrende. Den situasjonen man kjenner og ønsker endret (tesen), undersøkes nærmere for igjen å gi inspirasjon til alternativet (antitesen), som er vår beste beskrivelse av vårt ideelle mål eller ønske for fremtiden på feltet (Jungk & Mullert 1989). Deretter blir ofte prosjektets mål justert i forhold til realiteter og ressurser mot det antatt gjennomførbare (i syntesen), (Enerstvedt 1979). Dette skiller utviklingsarbeidet fra teoretiske og fagdisiplinbaserte oppgaver.

Én styrke med tverrfaglighet er at man kan se ulike fag i sammenheng med hverandre ut fra et felles mål eller en problemstilling. Slik er virkeligheten, og slik er det at samfunnsvitenskapelig arbeidsmåte foregår i det virkelige liv. Av dette følger relevans, at teorier fra ulike fagdisipliner tar utgangspunktet i den virkelige situasjonen for å belyse og bidra til allmenne perspektiver og begrunnelser.

Vi retter oppmerksomheten mot en utfordring ved tverrfagligheten.

k) En utfordring ved tverrfaglig teamarbeid kan være at man ikke alltid får brukt og videreutviklet sin spesialkompetanse. Faglige diskusjoner i seg selv utfordrer og klargjør grensene for hva som er en meningsfull del av prosjektet.

Innenfor prosjektteori drøftes ulike innfallsvinkler for å ta vare på, utnytte og videreutvikle tverrfaglige kunnskaper, for å sikre gode prosesser og for å oppnå gode resultater. Den faglige forankringen, i tillegg til den tverrfaglige, kan bidra til utvikling av ny kunnskap. Men det innebærer at det bygges inn strukturer for å skape rom for individuell og samarbeidende faglig utvikling så langt det kan legitimeres innen utviklingsprosjektet. I

målutviklingen kan det ofte legges inn egne mål for læring underveis. Det kan også legges inn i planen egne evaluerings- og refleksjonsrom. Begge disse måtene synliggjør at læring er et vesentlig element i utviklingsprosjektet (utdypet i Andersen & Schwencke, 2012).

### **Dokumentasjon som grunnlag for ettersynbarhet og refleksjon**

Utviklingsprosjekt er et samfunnmessig eksperiment som ikke er mulig å etterprøve. Men eksperimenteringsprosessen skal være synlig for andre, for deltakerne i utviklingsprosessen så vel som utenforstående interesserte. Det innebærer å være åpen, etterrettelig og nøye med å dokumentere, reflektere og begrunne underveis. Det ligger mange spørsmål og utfordringer omkring dokumentasjon av utviklingsprosjekter, selv om den viktigste utfordringen ofte er tid til rådighet.

Det er som nevnt ovenfor et interessant spørsmål om hvilken dokumentasjon som trengs for å synliggjøre fagutvikling, det være seg gjennom resultater og/eller prosesser, og hvem som skal utforme denne.

#### *l) Hvilken dokumentasjon trengs for å synliggjøre prosjektgruppas fagutvikling, og hvem skal utforme denne?*

Vår erfaring er at dersom utviklingsarbeidet skal unngå tilfeldighet i utprøvingene, er det viktig å sette av tid til systematisk vurdering og refleksjon, med dokumentasjon av det som skjer mens handlingen foregår. Systematisk dokumentasjon av disse prosessene, individuelt og kollektivt, kan bidra til å utvikle felles forståelse og oppsummeringer av situasjonen og er grunnlaget for analyser og synliggjøring av tidsbruk.

Mange utviklingsprosjekter er tidkrevende. En umiddelbar fare dersom man ikke prioriterer arbeidet med dokumentasjonen underveis, er at man ved avslutningen blir sittende med så mye data at det å ta tak i en mer systematisk kunnskapsbygging kan føles for overveldende.

#### *m) Hvordan kan utviklingsprosjekter utvikle ny kunnskap?*

Ved å sette av tid og rom i planene for systematisk refleksjon som dokumenteres, kan det også åpnes for utvikling av begreper. Erfaring er både et resultat av umiddelbar handling/praksis og av handling kombinert med refleksjon i og over denne. For å utvikle ny kunnskap er det i tillegg nødvendig å arbeide med andres teoretiske og praktiske studier for å supplere og utfordre egne refleksjoner.

Deltakerne bruker «innenfrablikket» mens de står i situasjonen for å rette oppmerksomheten mot de indre, drivende kreftene i forbedringsprosessene som gjøre at man er i stand til å holde det fleksible grepet og manøvrere i forhold til tilbakemeldingene og endringene i virkeligheten.

Etter at utviklingsprosjektet er avsluttet, brukes underveis-dokumentasjonen som grunnlag for kritisk vurdering av prosessen, og prosjektet settes inn i større perspektiv.

Deltakernes «utenfrablikk» ser etter både det særegne i den konkrete konteksten som gjør denne endringsprosessen spesiell, og er samtidig opptatt av å se etter de allmenne, felles trekkene ut fra de særegne prosessene, som kan sammenlignes med andre utviklings- og forbedringsprosesser. Erfaringsbasert begrepsutvikling bidrar til å sette ord på de konkrete erfaringene og knytte dem sammen med relevante teoretiske studier for å utvikle nye kunnskap (Hiim, 2013).

- n) *Hvilken dokumentasjon skal og må følge med resultatet av forbedringene, og hvem skal ha ansvar for denne?*

Dokumentasjonen som skal følge prosjektresultatet kan primært være en utdypning av og begrunnelser for de tiltakene som er foreslått og gjennomført. Det er ofte en svært kortfattet og konkret dokumentasjon. For at den konkrete innsikten skal komme fram, kan det ofte være viktig at de som har utført det konkrete elementet, også utformer beskrivelsene og begrunnelsene. Tidsbruken til denne delen av dokumentasjonen knyttes direkte til utviklingen, og det settes av tid parallelt. Grunnlaget for denne dokumentasjonen skrives underveis og sammenfattes til slutt.

- o) *Formidling til forskersamfunnet av bidrag til ny ikke-kontekstuell kunnskap, hvem som skal skrive denne, og tidsbruk*

Formidlingen til forskersamfunnet er en del som ofte blir prioritert ned. For å sikre at formidling til forskersamfunnet ivaretas, må det allerede ved oppstarten settes av ressurser og fokusere på dette.. Det som kan formidles, er den allmenne kunnskapen som prosjektdeltakerne kan trekke ut av det konkrete eksperimentet. Dette gjelder konkrete elementer i resultatet så vel som særegne prosessutfordringer. Utviklingen av denne allmenne kunnskapen skjer både underveis og i etterkant av endringsarbeidet og bygger på dokumentasjonen av de fortløpende analysene og refleksjonene.

Deltakerne i utviklingsprosjektet utfordres til både å veksle mellom og kombinere det konkrete «innenfrablikket» med et distansert «utenfrablikk».. Begge synsvinklener gjør bruk av andres oppsummerte erfaringer og kan samtidig bidra til utvikling av ny kunnskap (Nielsen, 2004)

## ***Bidraget fra prosjektteori inn i samfunnsfaglige utviklingsarbeid Oppsummering***

Utviklingsarbeidere er i handlingstvang ved at komplekse handlinger og hendelser må ivaretas fordi et vellykket prosjektresultat krever det. Det har vært vår intensjon å rette oppmerksomheten mot muligheter som åpner seg for å utvikle kvaliteten i utviklingsprosjekter ved å ta i bruk noen metodiske grep som fagfeltet prosjektorganisering har utviklet. Kompleksiteten i handlingene og samhandlingene vil ofte kreve all oppmerksomhet, og det som ikke må gjøres umiddelbart, f.eks. dokumentasjonen, blir ofte lidende.

De samfunnsvitenskapelige og pedagogiske utviklingsprosjektene har sin styrke i å være unike redskap for normative forbedringer i konkrete situasjoner gjennom eksperimenterende utviklingsprosesser. Gjennom endringsprosessene utvikles situasjonsbetinget kunnskap som ofte gir svært nyttige bidrag til bedriftsorganisasjonen, skolen eller andre samfunnsnyttige organisasjoner. Samtidig åpner det seg nye allmenne kunnskaper ut fra den aktuelle situasjonen. Forutsetninger både for de konkrete resultatene og den allmenne kunnskapsutviklingen er at utviklingsprosessen blir godt strukturert, synliggjøres og dokumenteres. Det er særlig i denne strukturings- og synliggjøringsprosessen erfaringer fra prosjektorganisering med vekselvirkningen mellom lineære og dynamiske perspektiver kan bidra.

Vi vil oppsummere argumentasjonen i noen hovedpunkter:

For det første har vi villet vise hvordan det er mulig å synliggjøre tids- og ressursbruken for å gi rom for refleksjon for å få fram dynamikken i målretting, planlegging, og dokumentasjon uten at det behøver å gå på bekostning av den kreativt eksperimenterende og konkret utviklingsprosessen.

For det andre har vi villet åpne for refleksjon omkring samarbeids- og kommunikasjonsprosessene blant deltakerne ved systematisk å utvikle gjensidig forpliktende forhold mellom de samarbeidende partene gjennom å bruke skriftlig dokumentasjon, blant annet plandokumenter og møteprotokoller, som grunnlag for felles oppfatning av situasjonen.

For det tredje kan det være hensiktsmessig å se hvordan planleggingsverktøyene i prosjektorganiseringen kan synliggjøre parallelle prosesser underveis, blant annet hvordan det enkelte utviklingsprosjektet kan settes inn i en større organisasjonsutviklingsprosess uten at de ulike parallelle prosessene skal gå på bekostning av hverandre.

Vi har også villet synliggjøre noen særegne elementer som vi mener er viktige å diskutere videre. Det gjelder, på den ene siden, den åpne, samfunnsmessige

eksperimenteringen, dynamikken i utviklingsprosjektet, og, på den andre siden, normativiteten, uttrykt i forbedringsbegrepet og de deltakende og demokratiske samarbeidsprosessene. Utfordringene ved å la seg inspirere av lineære og lukkede arbeidsmetoder i prosjektorganisering handler om å åpne for å se potensialene og å kombinere de ulike tenkemåtene gjennom å gi dem rom, gjennom å synliggjøre og reflektere over dem.

## Litteraturliste

- Andersen, E. S. (2005). *Prosjektledelse: et organisasjonsperspektiv*. Bekkestua: NKI Forlaget
- Andersen, Grude & Haug (2009). *Målrettet prosjektstyring*. 6. utg. Bekkestua: NKI Forlaget
- Andersen, E. S. & Schwencke, E. (2012). *Prosjektarbeid – en veiledning for studenter*. Bekkestua: NKI Forlaget
- Berthelsen, J., Illeris, K. & Poulsen, S. Clod. (1985). *Grundbog i projektarbejde : teori og praktisk vejledning*. København: Unge Pædagoger
- Bitsch Olsen, P. & Pedersen, K. (2003). *Problemorienteret projektarbejde: en værktøjsbog*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Dewey, J. (1997). *Democracy and Education, an introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press/Simon & Schuster
- Drevvatne, P. & Johnsen, B. (1976). *Studiebook i pedagogikk for yrkeslærere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Eikeland, O. & Berg (2008) *Organisation theory and action research: antagonism, indifference, or attraction?* I O. Eikeland & Berg (eds.), *Action research and organisation theory*. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Enerstvedt, R.Th. (1979). *Dialektikk og samfunnsvitenskap*. Oslo: Ny dag
- Freire, Paulo. (1974). *De undertryktes pedagogikk*, Gjøvik: Gyldendal Fakkelbøker
- Grendstad, M. & Sandven, G. J. (1986). *Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didaktika
- Havnes, A. (2011). *Fra høyskole til universitet. Utfordringer knyttet til profesjonsrettet profil*. (HiO-rapport) Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati : ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Oslo: Gyldendal
- Herbst, Ph. G. (1977). *Alternativ til hierarkisk organisasjon*. Oslo: Tanum-Norli
- Hetland, P.W. (1992). *Prosjektledelse, Den norske stats oljeselskap og Norsk Forening for Prosjektledelse*
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Houge-Thiis, J. (1999/2002). *Kompetanseutvikling – som ringer i vann og Å kunne mer enn man kan. To bidrag til dialogen om utvikling av Skatteetaten som lærende organisasjon. Planlegging av og Erfaringer fra forsøk med opplæringstiltak med utgangspunkt i ny modell for kompetanseutvikling*. Skattedirektoratet 23/99 og 2002-043. Oslo: Skattedirektoratet.
- Illeris, K. (1974). *Problemorientering og deltagerstyring* København: Munksgaard.
- Jessen, S.A. (2008). *Prosjektledelse trinn for trinn: en håndbok i ledelse av små og mellomstore prosjekter (SMPe)*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jungk, R. & Müllert, N. R. (1986). *Håndbog i fremtidsværksteder*. København: Politisk Revy
- Larsen, A. K. & Schwencke, E. (2011). *Spenningsfeltet mellom "nytte" for bedriften og "frirom" for studenten – Et samarbeidsprosjekt mellom skole og arbeidsliv for gjensidig påvirkning og ønske om forandring*. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*. Vol. 1, No. 1. Nordyrk.
- Levin, M. & Rolfsen, M (2004). *Arbeid i team : læring og utvikling i team*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mathiesen, T. (1992). *Det uferdige*. Oslo: PAX
- NOU 2008:3 *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nielsen, B.S., Nielsen, K.A. & Olsén, P. (2006) *Demokrati som læreproces : Industri og Lykke: Et år med Dynspringeren*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Nielsen, K. A. (2004) *Aktionsforskningens videnskapsteori*. In L. Fuglsang & P. B. Olsen (Eds.), *Videnskapsteori i samfunnsvidenskapene. På tværs af fagkulturer og paradigmer* Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- OECD. (2002). *Frascati-manual*.
- Pedersen, K. & Olsen, P. B. (2003). *Problemorienteret projektarbejde - en værktøjsbog*. 3.utg. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Skjervheim, H. (2001.) *Deltakar og tilskodar. I 1940-2000 - Norsk tro og tanke ; Bd. 3*. Oslo: Universitetsforlaget

