

YPL - 01 - 2

KANDIDATNUMMER: 9043

PROSJEKMLEDELSE I PRAKSIS

2022

HJEMMEEKSAMEN

HØYSKOLEN KRISTIANIA

”Most people do not accumulate a body of experience. Most people go through life undergoing a series of happenings, which pass through their systems undigested. Happenings become experiences when they are digested, when they are reflected on, related to general patterns, and synthesized”

- Saul D. Alinsky, 1971

Denne besvarelsen er gjennomført som en del av utdannelsen ved Høyskolen Kristiania. Høyskolen er ikke ansvarlig for oppgavens metoder, resultater, konklusjoner eller anbefalinger.

| | |
|--------------------------------------------|----------------|
| 1. INNLEDNING OG BAKGRUNN | 3 |
| 1.1 Hva er kunnskap | 3 |
| 1.2 Eksplisitt og implisitt kunnskap | 4 |
| 1.3 Utfordringer | 4 |
| 1.4 Hovedproblemer ved læring | 4 |
| 1.5 Rapporter som lite hensiktsmessig | 4 |
| 1.6 Problemstilling | 4 |
| 2. RAMMEVERK | 5 |
| 2.1 Rammeverk | 5 |
| 2.2 Metode | 5 |
| 2.3 Troverdighet | 5 |
| 2.4 Prosjektverktøy | 5 |
| 3. LÆRING | 6 |
| 3.1 Holdning for læring | 6 |
| 3.2 Organisasjonslæring | 6 |
| 3.3 Enkel- og dobbelkretslæring | 7 |
| 3.4 Læring som del av jerntriangelet | 7 |
| 3.5 Erfaringslæring | 8 |
| 4. HVORDAN TILRETTELEGGE FOR LÆRING | 9 |
| 4.1 Infrastruktur, prosess, kultur | 9 |
| 4.2 Rundebordsdialoger | 10 |
| 4.3 Rundebordsdialoger og simulering | 10 |
| 5. INTERVJU | 11 |
| 5.2 Funn | 11 |
| 6. OPPSUMMERING | 12 |
| 7. LITTERATURLISTE | 13 - 16 |
| Antall ord uten litteraturliste: 3549 | |

1. INNLEDNING

1.1 HVA ER KUNNSKAP

Kunnskap som tema har vært omstridt og omdiskutert i all den tid vi mennesker har vært bevisste vår egen eksistens. Søkenen etter opphavet til, eller gyldigheten av, kunnskapen vår blir stående som et sentralt tema. SNL definerer kunnskap som noe vi har kjennskap til, oppmerksomhet om, forståelse av eller ferdigheter knyttet til. Kunnskap er noe vi benytter med hensikt. (snl)

Forståelsen vår av hva kunnskap er og hvordan det fungerer har endret seg mye gjennom tiden, primært sett har vi sluttet å se på kunnskap som en enhet som må lagres og videreføres, til å forstå kunnskap som en prosess hvor vi gjenbraker og former på nytt (Huber 1991).

1.1 EKSPLISITT OG IMPLISITT KUNNSKAP

I dag skiller vi mellom ulike typer kunnskap, et eksempel på dette er eksplisitt og implisitt kunnskap, hvor eksplisitt kunnskap er av den håndgripne, lett-overførbare sorten og den implisitte kunnskapen beskriver den kunnskapen en har tilegnet seg gjennom erfaring, men som ikke nødvendigvis er kommunisert til en. (Wikipedia)

Der hvor den eksplisitte kunnskapen er kommuniserbar og prosessbar, er den implisitte kunnskapen generelt vanskeligere å formalisere, kommunisere og å sette ord på. (Skyttermoen, Vaagaasar, 2015, s299)

1.2 UTFORDRINGER

Terry Williams (2008) peker på viktigheten av å lære av erfaringene fra et prosjekt til et annet, og omtaler det av vital viktighet, samtidig som han påpeker at dette er noe som i mange tilfeller blir neglisjert. Han viser til fundamentale aspekter ved prosjektarbeidets natur som naturlig begrenser læringsutbyttet, dette er aspekter som at prosjekter er midlertidige organisasjoner og den fundamentale kompleksiteten i prosjekter.

Williams (2008) viser også til at prosjekter er virkemiddel for mer enn $\frac{2}{3}$ av den vestlige verdens verdiskapning, noe som ytterligere understreker viktigheten av at vi forsøker å lære av arbeidet vi gjør.

“Our problem is not the mistakes we make during projects. Mistakes are useful because they help us to be aware of our shortcomings. The problem is the sense of the déjà vu we feel during each new project when we make more or less the same mistakes. It is frustrating to everyone.”

- Hussein, 2020

1.3 HOVEDPROBLEMER VED LÆRING

Det trekkes ofte frem to hovedproblemer knyttet til læring i prosjekter. Det ene problemet har bakgrunn i begrenset tid til refleksjon, samhandling som ikke er spesielt læringsfremmende eller i mangel på støttende systemer. Det vil si at prosjektdeltakerne lærer mye, men ved å bevisst legge til rette for refleksjon, samhandling og systemer kunne læringsutbyttet vært langt større (Keegan and Turner 2003). Det andre problemet som ofte pekes på er at læringen som skjer i prosjekter resulterer i begrenset grad læring i organisasjonen (Schindler og Eppler 2003).

Temporære organisasjoner, altså prosjekter, skaper ny kunnskap men den permanente organisasjonen, har problemer med å fange opp og ta i bruk denne kunnskapen slik at den kommer hele organisasjonen til gode. Dette kalles for “læringsdilemmaet” (Andersen, 2016, s27).

1.4 RAPPORTER SOM LITE HENSIKTSMESSIG

Rapporter er ofte brukt som medium for å dokumentere og overføre erfaringene vi har gjort oss, med hensikt om å både dokumentere og kontrollere prosessen og resultatene (Skyttermoen, Vaagaasar, 2017, 170). En sluttrapport vil typisk inneholde et læringskomponent som har til hensikt å gi anledning til resultatforbedring, til tross for et slikt læringskomponent er rapporter som læringsmedium kritisert.

Hovedsaklig består slutt- eller erfaringsrapporter av eksplisitt kunnskap (Polanyi 1966), det er viktig kunnskap men favner kun om en liten del av de vesentlige erfaringene som er blitt gjort gjennom prosjektet. Kunnskapen ligger i prosjektmedarbeiderens handlinger, og i relasjonene mellom prosjektmedarbeiderne, dette er taus kunnskap som er utfordrende å nedfelle i rapporter (Polanyi 1966).

Bassam Hussein (2020) gikk så langt som å kalle det regelen, heller enn unntaket, å feile på å overføre kunnskap fra et prosjekt til et annet.

1.5 PROBLEMSTILLING

Hensikten med eksamensoppgaven er å utforske hvilke metoder vi har for å ta vare på den kunnskapen vi tilegner oss gjennom prosjektarbeid, og deretter benytte den som grunnlag for videre prosjektarbeid og i basisorganisasjonen. Problemstillingen er derfor:

Hvordan kan vi tilrettelegge for å bedre utnytte kunnskapen vi tilegner oss i prosjektarbeid?

2. ANALYTISK RAMMEVERK

2.1 RAMMEVERK

Problemstillingen min er solid dekket i pensum, og samtidig et debattert og diskutert tema i både fag og felt. For å besvare problemstillingen på en tilfredsstillende måte har jeg tatt utgangspunkt i faglitteratur, fagfellevurdert forskning, relevante artikler og data fra internett og intervju. Det har vært viktig for meg å skape et solid grunnlag for problemstillingen ved å ta i bruk både primær- og sekundærkilder. Jeg mener det tillegger oppgaven større aktualitet å koble faglitteraturen til nyere datert statistikk og data.

2.2 METODE

Jeg ønsket å innlemme kvalitative data fra et intervju i oppgaven min med ønske om å få en dypere forståelse av temaet, samtidig ga det mulighet for å “ta pulsen” på om de metodene jeg har lest om tas i bruk i bransjen. Jeg valgte et semistrukturert intervju hvor spørsmålene og temaene jeg ønsker å belyse er utarbeidet i en intervjuguide først, men samtalen kan utvikle seg mer organisk med det som utgangspunkt (Cohen, 2018). Intervju virket mest hensiktsmessig for å få høre om erfaringer og synspunkter, særlig når behovet er å få dypere innsikt (Thagaard, 2008). En kvalitativ datainnsamling vil ikke gi de konkrete tallene slik en kvantitativ undersøkelse gjør, men gi oss muligheten til å se dypere på problemstillingen og få et bredere inntrykk (Surveymonkey).

Intervjuobjektet er anonymisert etter ønske, og omtales her som XX. Jeg anerkjenner at intervjuet ikke er representativt, men det tillegger oppgaven viktige momenter og inviterer til en dypere innsikt.

2.3 TROVERDIGHET

En fallgrube ved å bruke flere kilder er at dette kan påvirke oppgavens troverdighet, og i prinsippene for kildekritikk ligger pålitelighet, gyldighet, nøyaktighet, autoritet, aktualitet og ikke minst fra hvilket ståsted kilden kommenterer fra til grunn. Kildekritikk oppfordrer oss til å bruke kildene på en reflektert og informert måte. For å sikre oppgavens troverdighet har jeg valgt en referanseperson som gjennomleser og hjelper til med bakgrunnssjekk av kilder.

2.4 PROSJEKTVERKTØY

For å sikre fremdriften utviklet jeg et prosjektmandat med “SmartE” mål, milepælsplan, Gantt-diagram samt en endringslogg for rapportering og til grunnlag for refleksjon.

3. LÆRING

3.1 HOLDNING FOR LÆRING

Siden tidlig 2000-tall har flere vektlagt at det sentrale ved kunnskap er hvordan den eller de som innehar den benytter den (Gherardi 2000, Tsoukas 2009). Kunnskap alene er av liten verdi dersom den ikke fører til relativt varige endringer i opplevelser og atferd hos den lærende (Huber, 1991), og læring er nødt til å føre til handlingskraft slik at en kan løse arbeidsoppgavene best mulig (Nordhaug, 2009).

For å konvertere kunnskap til kompetanse vektlegges holdninger som faktor når det er snakk om handlingsdyktighet, i enklere ord kan vi si at det hjelper lite å ha kunnskap og evner til å gjøre endringer dersom en ikke har ønske om det. (Skyttermoen, Vaagaasar, 2015, s286)

Bassam Hussein (2020) omtalte tillit, åpenhet, respekt, lojalitet og engasjement som fundamentale fellesverdier i organisasjonen for å kunne innfri de rasjonelle og objektive suksessfaktorene i et prosjekt, og pekte på hvordan disse verdiene har stor påvirkningskraft på motivasjon, kreativitet, samarbeid, samhold, følelse av eierskap og ikke minst kunnskapsdeling.

Som Kouzes og Posner sier i boken “The Leadership Challenge” (1987): Tillit gjør det mulig å handle.

3.2 ORGANISASJONSLÆRING

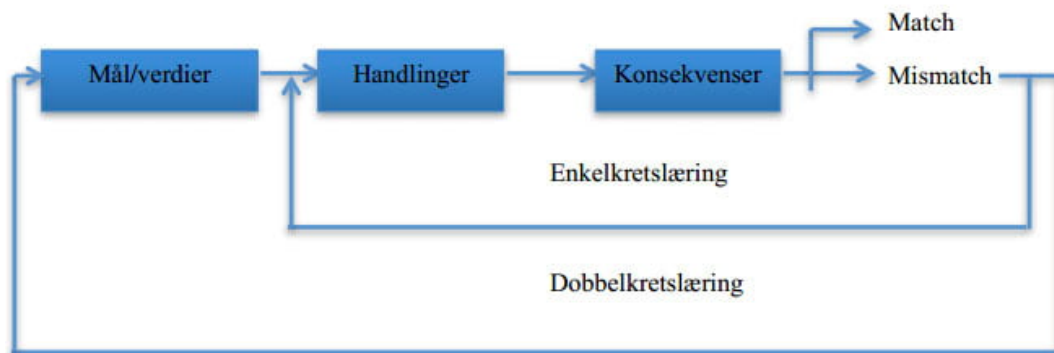
Hensikten med å tilrettelegge for, og stimulere til, læring i prosjekter er ikke kun for at individene skal lære noe, men for at organisasjonen samlet skal sitte igjen med ny kunnskap.

Begrepet “den lærende organisasjon” beskriver en organisasjon som kontinuerlig tilstreber at medlemmene skal øke sin kapasitet til å skape de resultatene som er ønsket. Denne type læring er nærende for nye og ekspansive tankemønstre, den setter kollektive ambisjoner fri og prosjektdeltakerne lærer å se helheten sammen (Senge, 1990). En lærende organisasjon skal være evnerik nok til å skape, tilegne seg og videreføre kunnskap, og til å moderere sin oppførsel i refleksjon av ny kunnskap og innsikt som en lærende organisasjon (Garvin, 1993) (Skyttermoen, Vaagaasar, 2015).

3.3 ENKEL- OG DOBBELTKRETSLÆRING

Organisasjonslæringen blir styrende for atferden i kraft av at den nedfelles i regler, rutiner og prosesser, denne læringen representerer ofte kunnskapen som skal til for å nå de oppsatte målene (Argyris og Schön 1978) (Skyttermoen, Vaagaasar, 2015, s.287). Når organisasjonen erfarer noe, omdannes deltakernes erfaringer til kunnskap ved at de artikuleres, de settes ord på, som deretter deles med andre. Dette kaller vi for kunnskapsartikuleringsprosessen, hvor de generelle prinsippene fra de felles erfaringene nedtegnes (les: artikuleringsfasen) (Skyttermoen, Vaagaasar, 2015, s307).

Det er et skille mellom å lære av erfaringene vi gjør og justere egen praksis som følge av ny kunnskap, og å endre grunnleggende deler av egen praksis som følge av ny kunnskap. Forskjellen ligger i å stadige kultivere prosesser, og å radikalt endre dem, dette er omtalt som enkel- og dobbelkretslæring (Argyris, Schön, 1978) (Skyttermoen, Vaagaasar, 2015, s292).



Figur 1.1

Ved å tilrettelegge for enkel- og dobbelkretslæring er ikke prosjekter bare grobunn for læring for fremtiden, men etterlater også fotavtrykk som kan påvirke organisasjonen i sin helhet (Hussein, 2020)

3.4 LÆRING SOM EN DEL AV JERNTRIANGELET

Vi har lest at læring foregår på ulike nivåer, og vi deler dem gjerne inn etter individ, prosjekt og organisasjon. Å aktivt tilrettelegge for å lære av erfaringene vi gjør er viktig slik at den betydelige mengden ressurser tatt i bruk for å løse et problem eller i respons til endring (Damm, Schindler 2002) og erfaringen gjort underveis, kan være betydningsfull også for fremtiden (March 1991, Arthur et al. 2001, Bartsch et al. 2013, Ekrot et al. 2016). For å kunne utnytte prosjektets skapelse fullstendig, bør læring som element prioriteres i likhet med tid, kostnad og kvalitet i jerntriangelet (Arthur et al. 2001).

3.5 ERFARINGSLÆRING

Begrepet erfaringslæring med prinsippene å “lære ved å gjøre” og å “lære ved å prøve og feile” ble presentert av John Dewey i 1938. Han la frem hvordan dette kunne bidra til en mer helhetlig forståelse med større sannsynlighet for at kunnskapen fester seg hos den lærende (Skyttermoen, Vaagaasar, 2015, s290) Hensikten bak prinsippene er at effektiv innlæring fremmes når de lærende aktiveres, ved at en handler, observerer effekten og reflekterer over sammenhengen.

Dewey (1938) viste også til at kunnskap ervervet gjennom erfaring enklere kan omsettes til endret praksis, noe Kaufmann og Kaufmann (2015) bekreftet ved å si at erverving av kunnskaper og ferdigheter som har sitt utgangspunkt i erfaring, fører til relativt varige endringer i tankesett og atferd (s.178).

Målet er å utvikle en spørrende holdning, evne til iakttakelse og “til å lære å lære”. Denne formen for læring støtter oppunder viktigheten av erfaring for å lære noe, ved å mene at vi lærer best når vi arbeider med virkelige problemer og bruker arbeidssituasjonen og resultatene fra den som grunnlag for egen kritisk refleksjon (Andersen, 2016, s29)

“Knowledge er et element, men knowing er å kunne noe. Det er det som bestemmer hvor mye du kan tilegne deg av kunnskaper.”

- XX, Zoom-intervju 2022

Ved å kontinuerlig reflektere over sammenhenger og hvordan kunnskapen kan kombineres for å løse ulike oppgaver på bedre, kan vi opptre dynamisk i møte med nye utfordringer, sånn sett kan refleksjon sies å være selve kjernen av erfaringslæring (Dewey 1938, Kolb 1984).

For å heve bevisstheten rundt hva vi gjør i hverdagen og oppnå kontinuerlig læring av egen praksis understreker også Mintzberg (2004) viktigheten av å stadig drøfte praksisen i felleskap, og nettopp fellesskap kan være et nøkkelord. Dette er fordi prosjektdeltakere tenderer til å systematisk feiltolke sine egne omgivelser og legger for stor vekt på enkelte hendelser i forhold til andre (Levinthal og March 1993) og sammenhengen mellom handling og effekt den enkelte ser kan være kun deler av en større sammenheng. (Skyttermoen, Vaagaasar, 2015, s291)

4. HVORDAN TILRETTELEGGE FOR LÆRING?

4.1 INFRASTRUKTUR, PROSESS OG KULTUR

Dr Kondal Reddy Kandadi (2017) omtaler i sin TED-talk om kunnskapsoverføring og innovasjon tre hovedfaktorer for å sikre overføring av erfaringer fra prosjekter. Disse er infrastruktur, prosess og kultur. Med infrastruktur og prosess menes tilrettelagte systemer som ivaretar kunnskap så lenge individene er motiverte til å dele, Dr Kandadi peker på viktigheten av disse for å støtte læringsoverføringen. Videre hevder Dr Kandadi at så langt som 99% av all innovasjon skjer utenfor møterommet, og kultur vektlegges som en sentral faktor i å få prosjektdeltakere til å ønske å dele kunnskap seg imellom. Kunnskapshåndtering og prosjektledelse er komplementære praksiser som går hånd i hånd om å øke organisasjonens generelle ytelse (Kandadi, 2017).

Bruken av prosjektkontor (project management office) som enhet for å ivareta og kontrollere prosessene som støtter prosjektet, bidra til økt prosjektmodenhet og bedre gjennomføring (Skyttermoen, Vaagaasar, 2017, s187) øker. Wellingtones studie (2021) viser at 86% av undersøkelsens respondenter svarte at deres organisasjon har minst et, eller flere, aktive prosjektkontorer, som viser en tydelig økende trend fra 2016s 71%.

Typiske oppgaver for et prosjektkontor er å støtte opplæring og bruk av verktøy, utvikle prosedyrer og rutiner, utvikle forståelse for prosjektarbeidsformen i virksomheten og legge til rette for læring- og erfaringsoverføring mellom prosjektene og basisorganisasjon. (Skyttermoen, Vaagaasar, 2017, s187).

Sosiale relasjoner viser seg som viktig for kunnskapsdelingen, og for at disse relasjonene skal blomstre og kunnskapsdelingen følge etter, må det være enighet om at det er positivt å bruke tid på å ivareta og utvikle relasjoner som dette. Prosjektet må oppfattes som åpent for deltakerne å dele om (Skyttermoen, Vaagaasar, 2015, s295). Det er viktig at vi utvikler en samhandlingsform som oppfordrer til å dele, spørre og hjelpe hverandre (Koskinen 2001).

Jo større nettverk en prosjektdeltaker har, jo mindre sannsynlig er det at vedkommende oppsøker skriftlige kilder (Kvålshaugen, Breunig, 2009).

Det trekkes frem noen hovedpunkter for å oppmuntre til, og danne kultur for, læring; ved å tillate å gjøre feil, innrømme egne feil, se verdien av hva verdien av hva prosjektdeltakerne foreslår, vise tydelig begeistring og tillate andre å bygge på egne ideer (Hobbs, 2000, s88).

4.2 REFLEKSJON

I hverdagen finnes det sjeldent rom for å reflektere over de erfaringene vi gjør oss, og dermed skape verdifull kunnskap ut av den. “What we process, we learn” sier Peter Doolittle (2013) i sin TED-talk om “arbeidsminne”, og oppfordrer oss samtidig til å sette av tid til å reflektere over de erfaringene vi gjør oss i løpet av en dag. Refleksjon inviterer oss til å utforske de antagelsene vi ellers hadde tatt for gitt, og åpne for å se nye sammenhenger (Raelin, 2002).

Vi har allerede sett at refleksjon trekkes frem som et viktig læringsprinsipp på flere nivåer, likevel er det få som praktiserer det systematisk.

Reflekterte praktikere trekkes frem som mål for hva erfaringslæring skal føre til, begrepet omtaler prosjektdeltakere som evner å reflektere over egne handlingsmønstre og endre dem om nødvendig (Argyris og Schön 1978). Refleksjon inkluderer både mentale så vel som emosjonelle prosesser, og fungerer som bro mellom erfaring og læring (Boud et al 1985)

Å drøfte egen praksis og tilrettelegge for å lære av erfaringene våre er viktig. Anerkjennelsen av dette må manifestere seg i at vi setter av tid til refleksjon og at samhandlingen bærer preg av nysgjerrighet over hendelser og rom for å utfordre etablerte sannheter (Raelin 2002). Anerkjennelsen må også manifestere seg at vi tilrettelegger for øvelser og arbeid knyttet til refleksjon og erfaring (Skyttermoen, Vaagaasar, 2015, s292).

4.3 RUNDEBORDSDIALOGER OG SIMULERING

For å synliggjøre og bevisstgjøre de ulike kunnskapselementene prosjektdeltakerne innehar kan øvelser som rundebordsdialoger og simulering vise seg å være verdifulle. I rundebordsdialoger presenteres en problemstilling, en går systematisk gjennom hendelsene og hver deltaker forklarer hvordan vedkommende ville løst situasjonen (Vaagaasar, 2008). Øvelsen trener deltakerne i oppgaveløsning, og bidrar til felles håndtering. I simuleringsøvelser tilrettelegges det for rollespill hvor prosjektgruppen trener på virkelighetsnære scenarioer, for deretter å reflektere individuelt og felles i etterkant. Kunnskap skal gjennom simuleringen akkumuleres og systematiseres, slik at en er styrket i møte med fremtidige utfordringer (Skyttermoen, Vaagaasar, s303).

“Jeg tror ikke problemet ligger ved utstyr; det ligger i mindset. Er læring viktig eller ikke viktig. Setter vi frister over læring. Det hjelper ikke å møtes om vi ikke er innstilt på å lære, og dele nødvendig kunnskap.”

- XX, Zoom-intervju, 2022

5. INTERVJU

5.2 XX underviser til daglig ved et av Norges største fakultet, og har flere ganger blitt anerkjent for sitt engasjement og sitt virke. XX har prosjektledelse som fag- og forskningsfelt. Intervjuet ble gjennomført på Zoom, med varighet på 30 minutter. Jeg har valgt å trekke frem noen spesifikke punkter fra intervjuet.

Jeg spurte XX hvordan vi spesifikt kunne ivareta taus kunnskap tilegnet gjennom prosjektarbeid.

“- Den eneste måten å formidle taus kunnskap på er gjennom konfrontasjoner, at folk prater, reflekterer, kranter, har rundborddialoger og at man flytter folk fra et prosjekt til et annet. Det er veldig vanskelig å si hvilke forutsetninger som skal ligge til grunn for å overføre kunnskap fra et sted til et annet, det har med hva slags læring du vil overføre. “

“- Man kan ikke standardisere hvordan man skal fange denne kunnskapen, den eneste måten å få denne tause kunnskapen på er gjennom forflytning av folk mellom prosjekt når det er ferdig, og samtidig sørge for “critical mass”, som sies at er på 80%. Det vil si at hvis du tar 80% av de som har jobbet i prosjekt X og tar dem alle sammen med til neste prosjekt er det stor sannsynlighet at denne kunnskapen som de har utarbeidet i prosjekt X ikke forsvinner”

Med kritisk masse (critical mass) refereres det til punktet hvor noe (en ide, en tro, trend, oppførsel etc) er utbredt nok til å gro, eller opprettholde, en prosess, en reaksjon eller en teknologi. (<https://fs.blog/critical-mass/>)

Skal vi tro XX, er riktig kontekst og mentale modeller et nødvendig grunnlag for læring. Har du ikke nok mentale modeller eller kunnskap fra tidligere blir det utfordrende å tilegne seg ny kunnskap. I korte trekk handler det om at mennesker som skal jobbe sammen må ha samme forståelse av kontekst og mål for å lære noe av hverandre.

“- Det gjør dette med å overføre kunnskap med sosiale metoder mye mer komplisert. Dine mentale modeller må være tilstrekkelige og nok for at du skal kunne tilegne deg ny kunnskap”

XX kom også med verdifulle innsikter hva angår erfaringslæring, og mener den kan være overvurdert med tanke på at man har snevert grunnlag for å danne evidens. Om erfaring ligger til grunn for å lære, må vi erfare veldig mye.

Jeg spurte videre hvordan en bedrift som aktivt tilrettela for erfaringsoverføring så ut i hans øyne:

“- Da må man antageligvis gjøre flere tiltak, men det viktigste tiltaket er å slutte å være så opptatt av et prosjekt som en slags en oppgave. Det er ikke det, et prosjekt er en mulighet for å lære. Læringsutbyttet må være like viktig som leveranse, tid og kostnad. Læring må prioriteres mer enn tid og kostnad.”

“Det er en sirkulær relasjon. Læring bidrar til bedre performance, bedre performance bidrar til at man setter større pris på læring. Men du starter ikke fra performance, du starter fra læring.”

6. OPPSUMMERING

Læring er en komplisert og sammensatt prosess som må ledes. (Andersen, 2016, s127)

Kunnskaps- og erfaringsoverføring er en kompleks utfordring som neppe kommer med noen enkel løsning eller metode, men heller et nettverk av komplementære tiltak.

Vi har lest om at vi må reflektere over erfaringene våre for å lære av dem, men for at organisasjonen best skal benytte seg av kunnskapen vi tilegner oss krever det langt mer. Vi må ha systemer som kan samle den korrekte informasjonen og tilgjengeliggjøre den (Hobbs, 2000, s.87), ha tid til samhandling og simulering, samt tilrettelegge for, og kultivere, en kultur som gjør det ønskelig for deltakerne å dele, motta og oppsøke kunnskap.

Men først og fremst må vi som prosjektdeltakere- og ledere, som interessenter og aktører, som bedrifter og organisasjoner; endre innstillingen vi har til læring.

Innstillingen vår til læring må manifestere seg i hvordan vi planlegger prosjektene våre, hva vi konkret ønsker å få ut av dem, hvilke spørsmål vi stiller og i øvelsene vi gjør.

Kunnskap er en enorm, og i mange tilfeller, ubrukt ressurs. Å lære fra prosjektene våre kan gi mange fordeler utover det mest åpenbare som økt kunnskap om faktorer i, utenfor og rundt organisasjonen, men også bidra til økt innovasjons- og absorpsjonkraft i møte med fremtiden og dens uunngåelige utfordringer.

Å tilrettelegge for læring er bærekraftig, ressursnyttig og fremtidsrettet.

7. REFERANSELISTE

- Alinsky, Saul D., 1971, Rules for Radicals, Random House, England
- Andersen, Erling S., Prosjektledelse - Dette må alle ledere vite, 2016, Oslo: NKI Forlaget
- Argyris, Chris, Schön, Donald, 1978, "Organizational learning: A theory of action perspective", Reading MA: Addison-Wesley.
- Arthur, M.B., R.J. DeFillippi and C. Jones, 2001, "Project-based learning as the interplay of career and company non-financial capital", Management Learning, 99–117.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D., 1985, "Turning experience into learning"
- Bartsch, V., M. Ebers and I. Maurer, 2013, "Learning in project-based organizations: the role of project teams' social capital for overcoming barriers to learning" International Journal of Project Management, 239–251
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence, & Morrison, Keith. 2018, "Research methods in education.", London: New York: Routledge
- Critical Mass: Mental models, <https://fs.blog/critical-mass/>
- Damm, Daniela, Schindler, Martin, 2002, "Security issues of A knowledge medium for distributed project work", DOI: [10.1016/S0263-7863\(00\)00033-8](https://doi.org/10.1016/S0263-7863(00)00033-8), 37-47
- Dewey, John, 1938, "Logic: the theory of inquiry", New York: Holt, Rinehart and Winston
- Doolittle, Peter, 2013, "How your working memory makes sense of the world", TED, https://www.ted.com/talks/peter_doolittle_how_your_working_memory_makes_sense_of_the_world
- Ekrot, B., A. Kock and H.G. Gemünden, 2016, "Retaining project management competence – antecedents and consequences", International Journal of Project Management, 145–157
- El-Korany, A. (2007). A knowledge management application in enterprises. International Journal of Management and Enterprise Development, 4(6), 693–702.
- Garvin, David, 1993, "Building a learning organization", Harvard Business Review,

<https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization>

Gherardi, Silvia, 2000, "Practice-based theorizing on learning and knowing in organizations",
Organization 7, 329 - 249

Huber, George, 1991, "Organizational learning. The contributing processes and the literatures", Organizational Science
88-115.

Hussein, Bassam, 2020, "Hva har vi lært av Ivar Aasen?", Bergen: Fagbokforlaget, ISBN:
9788245034127, file:///Users/kristine/Downloads/HvaharviltavIvarAasen-v14.pdf

Hobbs, Peter, 2000, "Prosjektstyring: hvordan lære seg å tenke og jobbe smartere", IDG NORGE BOOKS

Kandadi, Kondal Reddy, 2017, "Knowledge management and innovation", TED,
https://www.ted.com/talks/kondal_reddy_kandadi_knowledge_management_and_innovation

Kaufmann, Astrid, Geir, Kaufmann, 2015, "Psykologi i organisasjon og ledelse", Bergen: Fagbokforlaget

Keegan A. og J. R. Turner, 2003, "Managing human resources in the project based organization",
People in Project Management

Kolb, D.A., I.M. Rubin og J.M. McIntyre, 1986, "Organisasjons- og ledelsespsykologi. Basert på erfaringslæring"
Oslo: Universitetsforlaget

Koskinen, Kaj U, 2001, "Management of tacit knowledge in project work context",
Helsinki: Finnish Academy of Technology

Kouzes, James M, Posner, Barry Z,(2017) 1987, "The leadership Challenge,
"How to make extraordinary things happen in Organizations", 6th ed. Wiley.
[https://www.perlego.com/book/](https://www.perlego.com/book/995378/the-leadership-challenge-how-to-make-extraordinary-things-happen-in-organizations-pdf)
995378/the-leadership-challenge-how-to-make-extraordinary-things-happen-in-organizations-pdf.

Kvålshaugen, Ragnhild, Breunig, Karl Joachim, 2009, "Strategisk kompetansestyring i
prosjektbaserte organisasjoner. Fra et forbrukerperspektiv til et produsentperspektiv", Praktisk økonomi og finans,
(3):73-81

Levinthal, Daniel, March, James, 1993, "The myopia of learning: strategic management journal", Wiley and sons

Liebowitz, J. (2012). Cultural resistance to KM persists. *Knowledge Management World*, 21(10),

Lindner, F., & Wald, A. (2011). Success factors of knowledge management in temporary organizations. *International Journal of Project Management*, 29(7), 877–888.

Mintzberg, Henry, 2004, “Managers not MBAs. A hard look at the soft practice of managing and management development”, San Francisco, CA: Berrett-Koehler

Nordhaug, Odd, 2004, “Human capital in Organizations. Competence, learning and training” Oslo: Scandinavian University Press

Polanyi, Michael, 1966, “The Tacit Dimension”, London: Routledge & Kegan Paul

Raelin, Joseph, 2002, “I dont have time to think! versus the art of reflective practice”, *Reflections*, (1):66-79

Senge, Peter, 1990, “The fifth discipline. The art and practice of the learning organization”, New York: Doubleday

Skyttermoen, Torgeir og Vaagaasar, Anne Live. 2015. “Verdiskapende prosjektledelse” Oslo: Cappelen Damm

Skyttermoen, Torgeir og Vaagaasar, Anne Live, 2017, “Prosjektveilederen - For deg som vil skape verdi” Oslo: Cappelen Damm

Spalek, Seweryn, 2014, “How to facilitate the knowledge transfer”, Project Management Institute, <https://www.pmi.org/learning/library/knowledge-transfer-project-management-offices-1468>

Tsoukas, Hardimos, 2009, “A dialogical approach to the creation of new knowledge in organizations” *Organization science* 20, 941-957

Vaagaasar, Anne Live, 2008, “Erfaringsoverføring og personellutvikling - læring i prosjektpraksis Rapport fra forskningsprosjektet EPU”, Rapportnr.: NSP-0025

Wellingtone, 2021, “Work. Smarter - Annual report: State of project management”

Wikipedia.no, “Stilltiende kunnskap”, 17.10.2022, https://no.wikipedia/wiki/wiki/Connaissance_tacit

2.1 Prosjektmandat, 2.2 Milepælsplan, 2.3 Aktivitetsplan, 2.4 Endringslogg

FIGURLISTE

Figur 1.1: Den erfaringsbaserte læringssirkelen, Skyttermoen, Vaagaasar, 2015

Figur 1.2 Enkel- og Dobbelkretslæring, <https://estudie.no/enkeltkrets-og-dobbeltkrets-laering/>)

Figur 1.3: Prosjektets jerntriangel,
<https://www.futurelearn.com/info/courses/project-initiation-open/0/steps/215767>