

Høgskolen i Bergen, Avdeling for Ingeniørutdanning

Kunnskap i organisasjon og ledelse

Aktiviteter som middel til å nå læringsmål

Rapport nr. 2



Aktiviteter

Eli Lindblad Rem / Signe Syrrist
2004

Forord

I Rapport nr.1 skrev vi at vi ville videreføre arbeidet med å formidle refleksjoner over et undervisningsopplegg innen "Organisasjon og ledelse" forankret i erfaringsbasert læring. Videreføringen ville bli presentert i en oppfølgingsrapport, Rapport nr.2, som her foreligger. Denne rapporten har fokus på bruk av ulike øvelser og aktiviteter innen en erfaringsbasert tilnærming til fagstoffet.

Rapport nr.2 presenterer derfor ulike aktiviteter brukt i undervisningen over en femårs periode, og gir en vurdering av disse som pedagogiske virkemidler.

En del semestre har altså gått siden vi startet arbeidet med å benytte innsikter i erfaringsbasert læring som tilnærming til fagstoffet i "Organisasjon og ledelse". Viktigheten av å bruke tid for å vinne erfaring ble stadig mer tydelig for oss. Vi måtte vinne erfaringer og lære hvordan erfaringsbasert tilnærming kunne utvikles som et praktisk hjelpemiddel i undervisningssammenheng. Å presse frem en rapport 2 på et tidligere tidspunkt ville blitt et ganske ubearbeidet produkt fra vår side uten de opplevelser og inntrykk vi i dag sitter med.

Flere tillempinger av opplegget er prøvd ut underveis. Vi begynte smalt med få aktiviteter for å vinne erfaring. Deretter videt vi ut oppmerksomhetsområdet overfor ulike alternative aktiviteter, for så å snevre inn og spisse valg av aktiviteter. Erfaringene er høstet spesielt fra undervisning av studenter på Økonomisk-administrativ utdanning og Ingeniørutdanningene i Bergen. I forbindelse med oppdragsundervisning, eksterne kurs og som gjesteforelesere har vi og benyttet hele eller deler av vår pedagogiske grunntanke. Vi er stadig i en forbedringsprosess, men ser nå at en stopp og ettertanke er nødvendig for å heve kvaliteten ytterligere på det vi driver med.

Vi vil rette takk til alle de studentene som har deltatt på ulike aktiviteter og som har gitt oss tilbakemeldinger underveis, til kollegaer og til en virksomhet som gjør utprøving av nye faglige formidlingsmåter ikke bare mulig, men også ønskelig.

Bergen mars 2004

Eli Lindblad Rem

Signe Syrrist

Figuren på forsiden er et Tibetansk Buddhistisk Tantric symbol., et *mandala symbol*.

"Mandala means a circle, especially a magic circle, signifying the integrity of experience, an eternal process where endings become beginnings again and again." (Kolb 1984:229)

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Innledning	4
Aktiviteter	5
Valgprosess	5
Et eksempel	8
Kriterier for utvelgelse av aktiviteter	10
Læringsmål	12
Noen generelle poenger	12
Læringsmål i fagene	13
Økonomisk administrativ utdanning: "Organisasjon"	15
Ingeniørutdanninger: "Samfunnsorientert bedriftsledelse"	18
Kolb-tenkningen	19
To modeller:	19
Kolbsirkelen	19
Læringsstiltype modellen	20
Læringsstiltyper og læringsfortrinn	21
Sammenhenger mellom læringsmål, læringsfortrinn og aktiviteter	24
Kriteriene anvendt på eksempelet: "Kortspillet"	24
Faglige temaer og sammenhenger	26
Aktivitetsvalg og variasjon	33
Erfaringer	34
Velge /velge vekk	34
Noen resultater	37
Konklusjon	39
Etterord: Bruk av aktiviteter - en metodisk parallell	40
Litteraturliste	41
Vedlegg: Liste over aktiviteter	42

Innledning

Denne rapporten starter ut med en kort redegjørelse for bakgrunn for å introdusere en mer systematisk bruk av aktiviteter i våre undervisningssammenhenger. Deretter følger en skissemessige presentasjon av prosessen vi har gjennomgått med tanke på valg av aktiviteter, vurdering av aktiviteter som mer eller mindre velegnede, for så og gi en punktvis oppsummering av hvilke krav vi etter hvert kom til å stille til bruk av aktivitetene. I rapporten ønsker vi å få frem at bruk av aktiviteter er resultat av reflekterte valg.

Forankringen vår er i tenkningen til David A.Kolb om erfaringsbasert læring. Etter en redegjørelse for læringsmålene i fagene "Organisasjon" og "Samfunnsorientert bedriftsledelse" vil vi gi en kort rekapitulasjon av Kolb-tenkningen med de tilhørende læringsstilene. Rapporten fokusere så på sammenhenger mellom læringsmål, læringsstiler og aktiviteter, som hoveddel. Her vil vi drøfte hvordan ulike aktiviteter kan sies å gi læringsfortrinn til personer med ulike læringsstiler innen de respektive fagene.

Et faglig og pedagogisk opplegg er alltid plassert inn i en kontekst av rammer og mer overordnede sammenhenger fagene er plassert inn i: andre fag, overordnet studiemål/utdanning, faglige og administrative miljøer og en mer generell samfunnsmessig kontekst. Vi vil ta for oss slike rammebetingelser når de har en mer direkte og avgjørende betydning for valgene våre i den konkrete undervisningssituasjonen. Slike rammebetingelser er særlig knyttet til materiellstruktur: lokaliteter, utrustning og hjelpemidler, men og økonomiske vilkår samt rammebetingelser knyttet til kjennetegn ved studentgruppene: som størrelse, erfaringsnivå og utdanningsretning, for å nevne noen.

Siktemålet vårt er å vise at en gjennom å variere undervisning på en gjennomtenkt og systematisk måte kan oppnå bedre læringseffekter hos bredere grupper av studenter. Med læringseffekter tenkes det her først og fremst på oppnåelse av læringsmålene i fagene, men også de læringseffektene som kan medføre at erfaring i en læringssammenheng kan vise seg å ha overføringsverdi til andre. Dette kan kalles læringsverdier, læringsevner både for den enkelte og i fellesskapssammenhenger, det være seg i studiesituasjoner eller i arbeidslivet.

Aktiviteter

Valgprosess

Bakgrunn:

Vi var kjent med at bedrifter og virksomheter sendte sine ansatte på kurs innen kunnskapsområdet "Organisasjon og ledelse" og hvor eksterne konsulenter ble brukt som kursansvarlige. Disse anvendte stadig oftere øvelser eller aktiviteter for å engasjere deltakerne og få dem til å reflektere over sentrale utfordringer, fokus var da på egen virksomhet.

Nærmere innsyn i slike kurs ga oss kjennskap til innhold og opplegg, og vi ble slått av det omfanget bruk av ulike aktiviteter hadde som hjelpemidler. Kurs som ble holdt ut over 90-tallet hadde også blant annet teambuilding (grupper) med dertil hørende aktiviteter som viktig innhold.

Bruk av grupper var vanlig også i våre utdanningssammenhenger, men vi støtte stadig på utfordringer om meningsfulle grunner til å bruke grupper. Selv om studentene var medlemmer av grupper, opptrådte de som enkeltindivider, Ikke minst skjedde dette fordi eksamen den gang kun bestod av individuell skriftlig eksamen. Vi lette også etter mer faglig relevante kriterier for å dele studenter inn i grupper. En vanlig måte å dele inn grupper på var etter alfabetet, eller at studentene selv etablerte grupper etter egne ønsker.

Vi stilte oss derfor spørsmålet om ikke fagene i utdanningssammenheng i større grad også kunne inneholde aktiviteter som slike kurs var basert på. Å benytte virkemidler fra opplegg benyttet i kurs for ansatte i jobbsituasjoner ville også kunne vise studentene på en mer direkte måte kunnskapens relevans i arbeidslivet.

Personlige kontakter og bekjentskaper gjorde at vi fikk mer detaljert informasjon om innholdet i aktiviteter som ble benyttet. Disse aktivitetene fikk vi lyst til å se om og hvordan de kunne fungere i en utdanningssammenheng.

To stikkord ble nå sentrale for oss: aktiviteter og grupper!

Begynte smalt – videt ut – spisset til!

Begynte smalt:

Til å begynne med fikk bruk av aktiviteter en noe "eksperimenterende" karakter. Vi var heldige og fikk en anledning til å "eksperimentere", nemlig i å få ansvar for i et for oss nytt fagopplegg i personaladministrasjon. Ved å ta på oss ansvar for en, for oss helt ny studentgruppe, så vi for oss en mulighet til å utforme et fagopplegg mindre bundet av institusjonelle og tradisjonelle føringer. Vi kunne og prøvde på et vis å nullstille oss – prøvde å tenke alternative undervisningsopplegg.

Vi valgte å benytte aktiviteter som var tilgjengelige gjennom publikasjoner, særlig fra USA, og aktiviteter som kursansvarlige vi kjente benyttet seg av. Blant disse inngikk også aktiviteter forankret i Kolbs tenkning.

Bruken av aktiviteter ble hele tiden vurdert i forhold til å nå læringsmålene. Dersom vi opplevde eller ble usikre på om vi ville nå disse læringsmålene, gikk vi tilbake til gamle og velprøvde formidlingsformer og innhold.

Erfaringene med å bruke ulike aktiviteter ga oss et løft. Studentene viste stort engasjement og syntes tydelig å sette pris på variasjonene bruken av dem innebar.

Videt ut:

Over en toårs periode var vi spesielt utprøvende i forhold til et variert sett av aktiviteter. Dels gjorde vi bare vurderinger av aktiviteter for muligens å ville bruke dem, og dels prøvde vi ut flere aktiviteter om igjen og om igjen, i noe ulike varianter. Utprøvingen gjorde vi ved å presentere varianter av aktiviteter overfor ulike studentgrupper. En slik utprøving var mulig for oss fordi studentgruppene vi var ansvarlige for var forskjellige ut fra ulik profil på fagområdet "Organisasjon og ledelse" i studiene deres. Vi "stjal som ravner" fra et utall sammenhenger som vi dels oppsøkte eller ble deltakere i og kunne få impulser fra. Her inngikk blant annet møter med praktiserende konsulenter.

Erfaringene vi gjorde med vurdering og utprøving viste at vi måtte gjøre visse tilpasninger av aktivitetene for å få dem til å egne seg i våre sammenhenger.

Vi befant oss nå i en periode med parallelle prosesser i utvelging: holde oss orientert om "nye" muligheter og samtidig kontinuerlig vurdere om aktivitetene kunne benyttes og i hvilken form – velge /eller velge vekk!

Spisset til:

I denne perioden begynte også utsilingen, mer på "gefühl" til å begynne med, og mer begrunnet etter hvert. Noen aktiviteter viste det seg egnet seg bedre for noen studentgrupper enn for andre. Noen aktiviteter fremstod som for mye "lek og moro", og noen syntes vi var rett og slett "for dårlige" eller utydelige faglig sett.

Gradvis fikk vi formulert noen kriterier for valg av aktiviteter. Vi begynte en mer målbevisst, systematisk og gjennomtenkt evaluering av aktivitetene.

Hele tiden var det et overordnet krav at aktivitetene fikk tydelig frem læringsmålene. Samtidig vektla vi betydningen av sammenhenger mellom læring og endring og at aktivitetene kunne bidra til å øke studentenes forståelse av grupper og øke selvinnsikten deres i det å være et gruppe medlem.

I denne prosessen stilte vi gjerne også opp i hverandres undervisningssammenheng, særlig hvis den ene av oss var blitt mer fortrolig med en aktivitet enn den andre. Da kunne vi også lære av hverandres praktiske bruk og tenkning rundt aktivitetene. Vi gjorde hele veien erfaringer, vi forenklet opplegg, tilpasset og gjorde tydeligere siktemålene.

Fremdeles er vi åpne for å prøve ut nye aktiviteter, fordi fagfeltet er et område som stadig endrer seg og mer direkte må ta inn over seg endringer i samfunnet.

Et eksempel¹

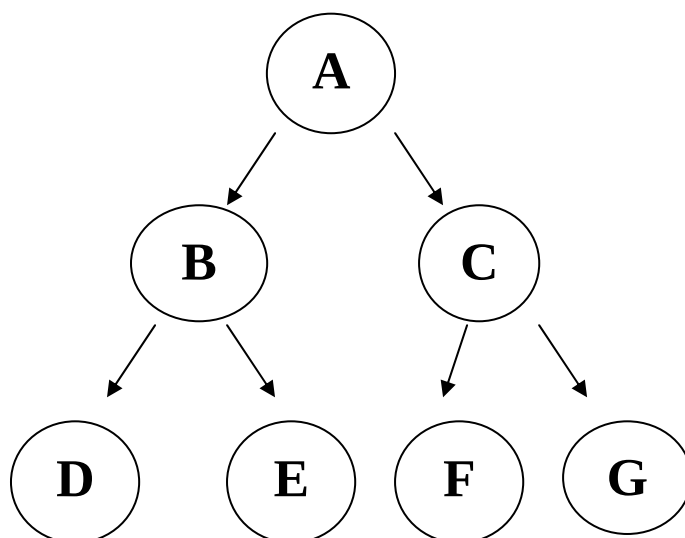
Før vi går dypere inn i analysen av hovedtemaet for rapporten: sammenhenger mellom læringsmål, læringsfortrinn og aktiviteter, vil vi gi en liten smakebit på hva en "aktivitet" kan være.

"Kortspillet"

Kortspillet er en aktivitet hvor det dannes grupper på 7. Deltakerne setter seg på stoler som er plassert etter mønster som vist på figuren. Alle skal ha lapper å skrive på og en penn å skrive med. Deretter får de utdelt 4 kort og et ark hver, som vist nedenfor, med bilde av deltakernes plassering og regler for spillet.

Fortrinnsvis er det med flere enn en gruppe slik at det kan lages en konkurranse mellom gruppene om å bli først ferdig. Uavhengig av konkurranse mellom grupper er allikevel alle underlagt en tidsramme for gjennomføring av aktiviteten.

"Du er nå med i en gruppe, som er organisert på følgende måte:



All kommunikasjon foregår etter de opptrukne linjene. Ingen kontakter kan gå på tvers, kun ved det som ofte kalles tjenestevei. Initiativet kommer ovenfra.

Ingen kan snakke med hverandre. All kommunikasjon skal foregå ved å bruke de små lappene dere har.

Alle har fått utdelt fire (4) kort. Du kan maksimalt sende to (2) av gangen.

Alle skal hele tiden ha fire kort på hånden.

Til oppgaven får dere 25 min.

Lykke til!

¹ Aktiviteten ble opprinnelig introdusert for en av de undertegnede på et seminar i idrettslig sammenheng. Norrøna Sportsklubb hadde fått Arne Njøten til å bistå med innspill for "å sveise deltakerne sammen." Han brukte da blant annet "Kortspillet". Siktemålet da var primært sosialt, men allerede ved første møte med aktiviteten så vi tydelig at en rekke faglige temaer kunne belyses med utgangspunkt i denne. Vårt kjennskap til "Kortspillet" var altså resultat av en mer tilfeldig begivenhet.

Slik aktiviteten er presentert her mangler noe vesentlig. Denne mangelen ønsker vi ikke å avsløre.

De første forsøkene med bruk av aktiviteten i undervisningssammenheng viste seg vellykkede. Senere fant vi å ville sjekke våre egne undervisnings- og faglige erfaringer med aktivitetene med kollegaer fra tilsvarende fagmiljøer fra andre høyskoler: Molde, Haugesund, Sogndal og Ålesund. Responsen fra dem var enstemmig positiv.

Dessuten har vi anvendt den i vårt eget kollegamiljø ved Avdeling for Ingeniørutdanning på et avdelingsseminar med alle avdelingens ansatte representert fra faglig så vel som fra administrativ stab. Her har vi hatt en variert deltakergruppe å høste erfaring fra. Denne aktiviteten har også senere blitt benyttet av både studenter og ansatte fra avdelingen i andre sammenhenger de har funnet den verdifull å bruke i. Vi har også med hell anvendt den i forbindelse med eksterne kurs vi har hatt ansvar for.

Å kunne konkludere med at aktiviteten er et vel egnet hjelpemiddel å benytte betyr at den på en god måte oppfyller tre sentrale krav til egnethet som vi har stilt opp.

1. Læringsmål – er faglig relevante og tydelige
2. Læringsfortrinn – ivaretar og er tydelige ut fra læringsstilers fortrinn
3. Rammevilkår – er praktisk gjennomførbare

Før vi ser "Kortspillet" i lys av disse kravene må selve kravene, eller kriteriene for utvelgelse, gis en nærmere utdyping.

Kriterier for utvelgelse av aktiviteter

I utdanningssammenheng er det de faglige læringsmålene som er det sentrale, men for å nå disse er det vi har valgt å bruke erfaringslæring som ramme for valg og bruk av aktiviteter. Vi vil nå i det følgende vise hvordan ulike aktiviteter kan bidra til å fremme læringsmål ved at ulike personer med ulike læringsfortrinn får anledning til å utnytte disse. Heri gis det rom for den variasjon av læringsmuligheter som ulike læringsfortrinn representerer.

Betegnelsen "aktivitet" har for oss en direkte forankring i tenkningen til David A. Kolb og sitatet av Confusius:

*Jeg hører og glemmer
Jeg ser og husker
Jeg gjør og forstår.*

Kunnskapsformidling i høyere utdanning har inntil de aller siste årene båret preg av forelesning: studentene skulle primært høre/lytte (og glemme??). Bruk av tavle og kritt, overhead, illustrasjoner mm gir imidlertid studentene muligheter til å se (og huske??). I begge tilfeller forblir imidlertid studentene mottakere og mer passive ved tilegnelsen av fagstoff: kunnskap og innsikter. Mens mer typiske profesjonsutdanninger har hatt obligatoriske innslag med praksisperioder (å gjøre) o.l., har "å høre og å se" vært godt innarbeidede tanker om tilegnelse av kunnskap innen "Organisasjon og ledelse".

Inspirert av Kolb/Confusius ville vi prøve å aktivisere studentene i større grad, slik at de selv også gjennom praktiske utfordringer kunne tilegne seg fagstoff. Verdien av formidling gjennom å forbedre studentenes evne til "å høre og å se" ønsket vi å ta vare på, men vi ble etter hvert overbevist om at større variasjon i bruk av virkemidler kunne høyne læringseffektene, ikke minst ved også "å gjøre". Aktiviteter introduserte vi derfor dels som erstatninger og dels som supplement til de mer tradisjonelle formidlings- og tilegnelsesmåtene.

De praktiske oppgavene (aktivitetene) var vi og bevisst på ikke måtte lede oppmerksomheten vekk fra kunnskapsområdet "Organisasjon og ledelse". For eksempel var det viktig for oss at aktiviteter brukt i ingeniørklassene ikke inneholdt utfordringer som ville lede oppmerksomheten utelukkende mot de mer tekniske sidene ved et problem, og tilsvarende for øk.adm.studentene. Mange aktiviteter har derfor innslag av varierte sett av materialbruk og oppgaver, og for eksempel hyppig bruk av observasjonsroller.

Gradvis oppdaget vi også at bruk av aktiviteter medførte at grensene mellom virkemidler som krevde evne til å høre, til å se eller til å gjøre ble visket noe ut. Ulike aktiviteter krevde i ulike grad en, to eller alle tre: både evne til "å høre, til å se og til å gjøre". Hovedsaken ble snarere om de var "gode" aktiviteter, nemlig at de bidro til å nå oppstilte læringsmål.

Dessuten ble vi klar over at alt vi foretok oss i undervisningssituasjonene på sett og vis kunne betraktes som aktiviteter. Alle typer av virkemidler, også de tradisjonelle forelesningene, måtte betraktes som "aktiviteter". Formidlingsformer og tilegnelsesmåter måtte vurderes ut fra faglige siktemål og om aktivitetene var egnet, hadde god kvalitet og var mulige å gjennomføre.

For oss ble det derfor viktig å vurdere om aktivitetene oppfylte de tre sentrale kravene til egnethet (jfr. s.9):

1. Har gode og tydelige læringsmål (i forhold til temaer og faglig progresjon)
2. Treffer og ivaretar ulike læringsstiltyper (sikrer variasjon)
3. Er mulige å gjennomføre

Før vi ser på sammenhengene mellom aktiviteter, læringsmål og læringsstiltyper er det nødvendig med en nærmere konkretisering av læringsmålene og å gi kort introduksjon til Kolbs tenkning om erfaringslæring med læringsstiltypene. Siktemålet er gi et grunnlag for analysen av aktivitetene som midler til å nå læringsmålene innen fagområdet "Organisasjon og ledelse".

Læringsmål²

Noen generelle poenger

Læring er et begrep som både rommer resultat og prosess. Med begrepet læringsmål er det mer resultat det fokuseres på i utdanningsinstitusjoner, mens David. A. Kolb er mest opptatt av læring som prosess.

".. learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Knowledge results from the combination of grasping experience and transforming it." (1984:41).

Den enkelte har ulike fortrinn i slike prosesser, fortrinn som av Kolb uttrykkes i de fire ulike læringsstiltypene (akkomoderende, divergerende, assimilerende og konvergerende).

Vår sammenheng for anvendelse av Kolbs tenkning er utdanninger. Dette gjør "utdanning" til det overordnede målet, mens læringsprosesser får mer karakter av midler til å nå disse målene. "Utdanning" er imidlertid et noe generelt formulert, og derved noe uspesifisert, mål. Målet rommer en integrert helhet av de forskjellige fagelementene som inngår i utdanningsløpet. I en bachelorutdanning på høghskolenivå vil det si alle de fagene som studentene tilegner seg i løpet av en treårs periode. For hvert av fagene blir det redegjort for uttrykte læringsmål i respektive fagbeskrivelser. Hvordan så disse fagene integreres til en overordnet helhet, en utdanning, er mer uspesifisert. Forholdet mellom "fag" og "utdanning" kommer vi ikke nærmere inn på her. Vi konsentrerer oss om to enkeltfag innen kunnskapsområdet "Organisasjon og ledelse".

Læringsmål kan, som andre mål, formuleres i hierarkier eller mosaikker slik at de danner en helhet av mål for ulike områder og nivåer innen et fag. Konkretiseringsgraden og detaljeringsgraden styrkes jo mer avgrenset eller jo lavere nivå målene formuleres for. Et "fag" vil ofte ha læringsmål som både er sammensatte og varierte, både mer generelle og mer konkretiserte. Konkretisering og detaljering spesifiseres innen det enkelte fag.

Overordnet i alle fag i utdanningsinstitusjoner presenteres kunnskapsmålene som de avgjørende målene. Det er disse læringsmålene som i sin tur blir gjenstand for prøving, enten ved eksamen og eller ved andre presentasjoner som gis faglig bedømmelse. Delmålene og sideordnete målsetninger vil da komme mer eller mindre direkte eller indirekte til uttrykk i presentasjonene som gis bedømmelse. Bedømte eksamener og studentarbeider i de ulike fagene blir deretter grunnlaget og byggesteiner for det endelige vitnemålet studentene får – tegnet på at målet "utdanningen" er oppnådd. "Utdanning" kan derfor sies å være et effektmål, mens dokumentert fullføring i de ulike fagene kan sees som resultatmål (om forskjellene på de to typer mål se Westhagen 2002: 52). Innen fag har en også da effektmål og resultatmål.

² Se fagplaner <http://www.hin.no/fagplaner/ai/fagbeskrivelser/10%F8ad5.html>

Mellom effektmål og resultatmål er det et gjensidig avhengighetsforhold, som mellom resultat og prosess – og mål og midler. Hvordan avhengighetene arter seg kan variere, og det er heller ikke alltid like lett å kunne presisere avhengighetene. Ønsket om å utdanne "gode" kandidater er effektmål, hva vi gjør innen de enkelte fag og vurderinger av fageksamener er resultatmål.

Vi bruker Kolbs tenkning for bedre å kunne nå effektmålene. Denne tenkningen viser at det finnes "flere veier til Rom". Et slikt pedagogisk grep innen fagene håper vi skal øke oppnåelsen av effektmålene bedre og for flere studenter.

Vi vil nå presentere læringsmålene i de to fagene "Organisasjon" (øk.adm.studiet) og "Samfunnsorientert bedriftsledelse" (ingeniørstudiene) slik de ble presentert for studieåret 2003 / 2004 i de respektive fagbeskrivelsene. Vår presentasjon gis en viss konkretisering av fagenes læringsmål, konkretiseringer som plasserer aktivitetene i forhold til avgrensede temaer og temaområder. Temaene får karakter av resultatmål. Disse mer utdypede beskrivelsene av læringsmål presenteres studentene ved semesterstart ved hjelp av undervisningsplaner og gjennom muntlig fremleggelse av informasjon om fagene og fagopplegg.

Derimot går vi i mindre grad inn på andre læringsmål. Dette er læringsmål som er vesentlig i utdanningssammenhenger, så som samarbeidsevner, holdninger, arbeidsmåter, refleksjoner, selvinnsikt og selvtillit. Alle disse målene er sentrale også i våre opplegg, men får i denne rapporten ingen egen oppmerksomhet.

Læringsmål i fagene

Før vi presenterer læringsmål og opplegg i de to fagene: "Organisasjon" og "Samfunnsorientert bedriftsledelse", er det viktig å få frem noen sentrale forskjeller mellom dem. "Organisasjon" har en sentral plass innen vår Økonomisk-administrative utdanning. Dette faget har både et større omfang og mer faglig dybde sammenlignet med faget "Samfunnsorientert bedriftsledelse", som inngår i ingeniørstudiene. "Organisasjon" går over to semestre og er et dobbelt så stort fag målt i antall studiepoeng.

I "Organisasjon" er faget gitt temaformulerte kunnskapsmålsetninger, mens kunnskapsmålene i "Samfunnsorientert bedriftsledelse" er mer systematisert under temaer med tilhørende sentrale modeller. Teorier, begreper og modeller i sammenheng med hverandre er bærebjelkene i faget "Organisasjon", mens det andre faget har en tydeligere vinkling av kunnskapsstoffet mot modeller og analyseverktøy. Innen faget "Organisasjon" ligger muligheter for videre fordypninger og spesialiseringer, men "Samfunnsorientert bedriftsledelse" gis som et mer standardisert tilbud uavhengig av om studentene er i gang med for eksempel en maskin- eller elektroutdanning. På Avdeling for Ingeniørutdanning inngår det standardiserte tilbudet i 9 av studieretningene for ingeniørutdanning.

Aktiviteter, som pedagogiske hjelpemidler, tilpasses disse ulikhetene i faglig forankring. Tydeligst kommer dette til uttrykk i de forskjellige kravene som stilles til studentenes faglige bearbeidinger i etterkant av aktivitetene. Øk.adm. studentene

skriver suksessivt innleveringer hvor aktivitetene bearbeides som ledd i tilegnelse av de sentrale kunnskapsområdene (temaene), mens ingeniørstudentene kun bearbeider aktivitetene muntlig underveis og i delbidrag til endelig sluttrapport.

I begge fagene blir imidlertid aktivitetene brukt som hjelpemidler til å gjøre faglige poenger tydeligere, og aktivitetene skal dessuten sikre at det gis varierte muligheter for tilegnelse av fagstoff.

Økonomisk-administrativ utdanning: "Organisasjon"

Mål for studiet er tredelt;

Delmål 1:

Gjøre studentene kjent med grunnleggende problemstillinger, begreper og teorier innen fagområdene organisasjonsteori, organisasjonspsykologi og ledelse.

Delmål 2:

Gi innsikt i og forståelse for samspillet mellom de tre nivåene: individ, gruppe og organisasjon og forholdet mellom organisasjon og omgivelser.

Delmål 3:

Bedre læringsevnen gjennom deltakelse i ulike gruppeaktiviteter og -øvelser.

Kunnskapsområdet er delt inn i 6 temaområder eller moduler og der det innenfor hvert område blir nødvendig å bevege seg mellom nivåene organisasjon, gruppe og individ. Viktigheten av de enkelte nivå og interaksjonen mellom dem, vil variere innenfor de enkelte områder, men nivåenes relevans vil alltid være til stede. Ettersom det blir viktig å kunne fordype seg innenfor de enkelte områder og å kunne fokusere på spesifikt nivå, blir det også viktig å se de ulike delemner innenfor en helhet; 'helikopterperspektiv'. Utfordringen blir vedvarende å ivareta denne tosidigheten i opplegget.

De 6 temaområdene som dekker beskrivelsen av faget, er som følger;

Tema 1: Grupper.

Gruppeteori, gruppepsykologi, grupper og team.

Tema 2: Organisasjon.

Byråkratiteori, bedriftsorientert organisasjonsteori, human relations, mål og effektivitet, organisasjonsstruktur, organisasjonskultur, organisasjon og omgivelser.

Tema 3: Organisasjonsatferd og prosesser.

Makt og konflikt, kommunikasjon, beslutninger, læring og endring.

Tema 4: Ledelse.

Ledelse på ulike nivå, lederroller og ledelsesteorier.

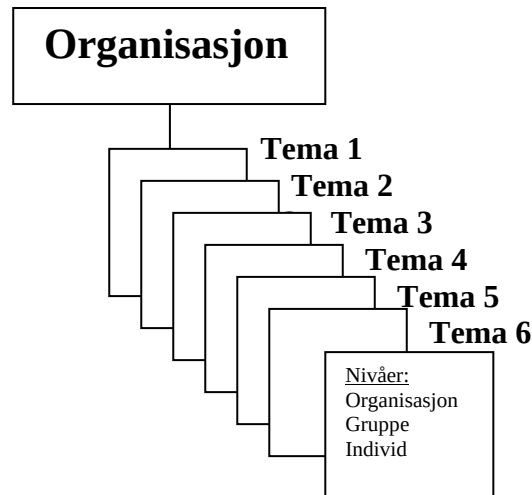
Tema 5: Menneskelig atferd.

Persepsjon og kognisjon, motivasjon og ytelse, læringsteorier, rolleteori og holdninger.

Tema 6: Menneskelige egenskaper og psykologiske tilstander.

Intelligens og personlighet. Trivsel, stress, fravær og gjennomtrekk.

Modell som viser sammenhengen mellom kunnskapsområdene og nivåene;



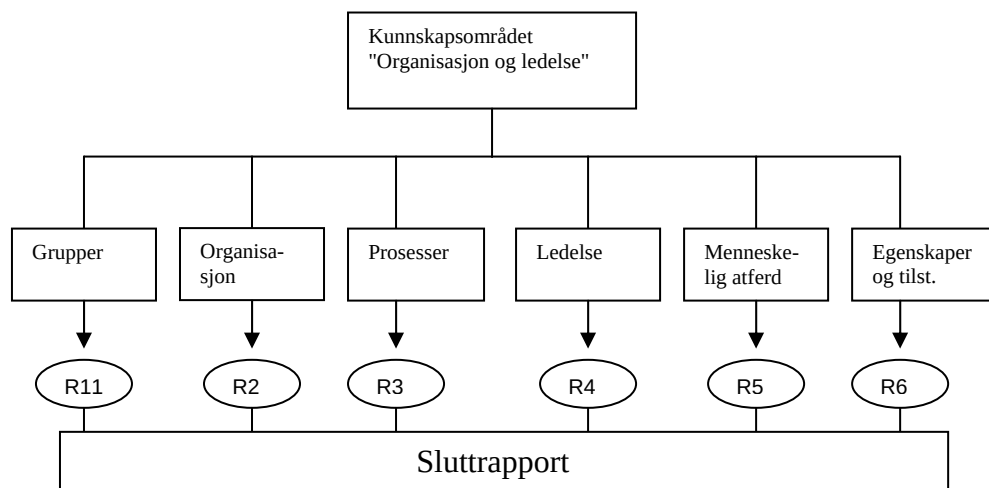
Forutsetningen for å få til et godt opplegg er klare læringsmål, helhet og deler i målstruktur, se sammenheng mellom individuell læring og organisasjonslæring i kunnskapsfeltet, se potensialet for endring av atferd på grunnlag av ny erfaring og obligatorisk rapportskriving.

I gjennomføringen av kurset blir det lagt vekt på at studentene skal lære av egne erfaringer og presentere sine refleksjoner i form av 6 delrapporter, der problemstillingene i de enkelte rapporter tilsvarer sentrale teoribidrag innen hvert tema eller emne.

Rapportene kommenteres og godkjennes av faglærer. Det blir gitt jevnlig tilbakemeldinger i muntlig og/eller skriftlig form om kvaliteten på de innleverte arbeidene. Delrapportene utgjør underlagsmateriellet til en sluttrapport. Sluttrapporten vektes 40% av samlet karakter, og må være bestått før individuell eksamen kan avlegges.

Deltakelse i aktiviteter og skriving av rapporter gjøres innenfor faste grupper. Rapportenes form og innhold skal tilsvare de krav som stilles til vitenskapelige arbeider.

Modell som viser sammenhengen mellom kunnskapsområdene, delrapporter og sluttrapport:



Ingeniørutdanning: "Samfunnsorientert bedriftsledelse"

Mål

Studentene skal tilegne seg sentrale kunnskapsdeler innen organisasjon og ledelse slik at de kan anvende og utvikle en organisasjons ressurser. Gjennom å delta i og reflektere over læring i gruppesammenheng skal studentene forbedre evnen til å kunne endre organisasjoner. Sentralt står arbeidsgruppen som inntak til å forstå samspillet mellom de tre nivåene: individ, gruppe og organisasjon.

Fagbeskrivelse

- Grunnleggende modeller og analyseverktøy innen organisasjon og ledelse.
- Erfaringsbasert læring og endring: utvalgte gruppeaktiviteter og case som grunnlag for kunnskapstilegnelse og selvrefleksjon.
- Samspillet mellom organisasjon og omgivelser med vekt på teknologi.
- Arbeidslivets avtaleverk.

De kunnskapsmessige læringsmålene er presentert som kombinasjoner av tema og modeller:

Erfaringslæring og gruppearbeid Modell: Erfaringslæring

Utvikling av grupper Modell: MRPI-modellen

Ledelse og Motivasjon Modell: Situasjonsbestemt ledelse

Organisasjonsstruktur Modell: Strukturmodell

Strategisk ledelse Modell: Klassisk strategimodell

Mål og kommunikasjon Modell: Klassisk kommunikasjonsmodell

Organisasjonslæring og organisasjonsutvikling Modell: Organisasjonslæring

Arbeidslivets avtaleverk Arbeidsmiljøloven / Hovedavtalen LO – NHO

Teknologi i organisasjoner

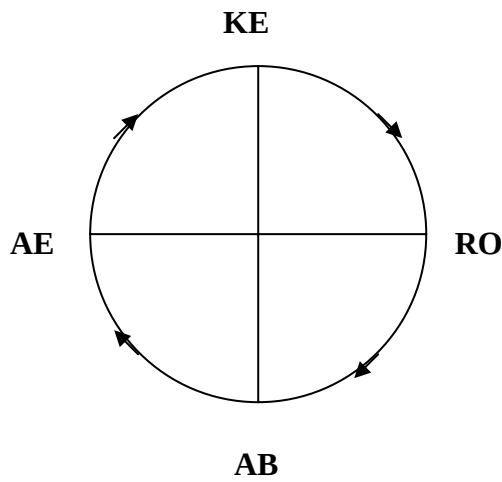
Gruppene leverer 2 "forprøver"/delrapporter underveis som danner grunnlaget for en sluttrapport. Sluttrapporten består av to deler: den ene delen er en casedrøfting, den andre delen en refleksjon over gruppens teoretiske forståelse av arbeidsmåte og læringsendring. Alle rapporter blir gitt jevnlig tilbakemeldinger underveis i muntlig og/eller skriftlig form. Kun sluttrapporten karaktersettes. Sluttrapporten vektet 40% av sluttarakter.

Kolb-tenkningen

To modeller

Kolbs tenkning om erfaringsbasert læring kan presenteres ved hjelp av to enkle figurer. Modellene er utformet som enkle figurer med sentrale analytiske poenger.

Figur 1: "Kolbsirkelen"



Figur 2: "Læringsstiltype modellen"

Akk	Div
Kon	Ass

(Forenklede gjengivelser av figurer i Kolb 1984, sidene 21 og 81)

Den enkelte kan/vil plassere seg i figurene ut fra egenvurdering av læringsmåter, resultater som fremkommer etter utfylling av et skjema for kartlegging av læringsstil.

"Kolbsirkelen" (figur 1)

- Sirkel – rundgang gjennom fire faser, ingen begynnelse eller slutt, stadig gjentakelser med modifikasjoner – en vedvarende prosess med endring og læring
- Kors - sirkelens to dimensjoner – et dialektisk forhold, motpoler som viser fortrinn for læring; kombinasjoner som viser deres relative betydning og fortrinn mellom legning for læring som vektlegger henholdsvis kunnskap som er abstrakt (teoretisk) – konkret (praktisk) og tilbaketrukket (reflekterende) – aktiv (eksperimenterende).

De fire læringskategoriene:

KE: Konkret erfaring.

RO: Reflektert observasjon.

AB: Abstrakt begrepsdanning.

AE: Aktiv eksperimentering.

KE: Konkret erfaring.

Beskrivelse av fakta.

Denne læringsstilen krever at deltakerne, åpent og uten fordommer, er i stand til å engasjere seg fullt ut i nye erfaringer.

RO: Reflektert observasjon.

Vurdering av innhold og prosess.

Denne læringsstilen krever at deltakerne skal kunne reflektere over og observere sine erfaringer fra mange ulike synsvinkler.

AB: Abstrakt begrepsdanning.

Analyse på bakgrunn av relevant teori.

Denne læringsstilen krever at deltakerne er i stand til å gi sine observasjoner en mening som kan forklare egne erfaringer.

AE: Aktiv eksperimentering.

Diskutere mulige endringsforslag.

Denne læringsstilen krever at deltakerne er i stand til å bruke egen forståelse av situasjonen til å treffe beslutninger og å løse problemer.

"Læringsstiltype modellen" (figur 2)

En læringsstiltype fremkommer som resultat av enkeltpersoners kombinasjoner av læringsmåter. Variasjon og kompleksitet i læringsmåter oppstår i kraft av disse kombinasjonene. Kombinasjonsforholdene gir plassering inn i en av fire læringsstiltyper.

Studentene bruker her et kartleggingsskjema for å komme frem til sin læringsstiltype. Bruk av slike skjemaer må alltid gjøres med mange forbehold. Tid, sted, stemning, interesse osv. kan avgjøre om en svarer på den ene eller andre måten. Når vi bruker, eller ber studenter bruke, kartleggingsskjemaer så understreker vi alltid betydningen av slike forbehold. Siktemålet for oss er imidlertid, som det også er kommet frem i kritikk av Kolb-skjemaet, at de gir et inntak til å flytte fokus fra lærer = formidler og over på den lærende.

"As for the Inventory, Kolb, himself, points out its greatest limitation. The results are based solely on the way learners rate themselves. It does not rate learning style preferences through standards or behavior, as some other personal style inventories do, and it only gives relative strengths within the individual learner, not in relation to others. In my own case, I found the results dubious. The wording in the questions seemed vague and the results did not jive with my own view of my preferred learning style.

Nonetheless, Kolb's contributions cannot be underestimated. Whatever their limitations, by presenting a model of experience in a scientific form, **he has helped move educational thought from the locus of the instructor back to the learner** (vår utheving). As many of the major contributors to the field have pointed out, experience has once again become a viable topic of discussion. (Brookfield, 1990; Cross, 1981; Jarvis, 1995; Kemp, 1996; Knowles, 1990, McKeachie, 1994, Peters, 1991)" <http://iteslj.org/Articles/Kelly-Experiential/>

Læringsstiltyper og læringsfortrinn

Vi har valgt å bruke de "engelske" betegnelsene for læringsstiltypene i diskusjonen, og vi benytter dem også i undervisningssammenheng. Imidlertid er det de norske stikkordene (offisiell norsk versjon av Elden & Aamodt 1986) som vi benytter i kartleggingsskjemaene.

De engelske og norske betegnelsene for læringsstiltypene er:

akkomoderende	tilpassende
divergerende	flersidige
assimilerende	assimilerende
konvergerende	sammenfallende

Måten vi vil presentere disse læringsstiltypene på her er ved å utdype læringsfortrinnene de representerer.

1. Den Akkomoderende (tilpassende) læringsstiltypen
er kjennetegnet ved å velge det som føles riktig i situasjonen. Personer med denne læringsstiltypen kombinerer kjennetegn fra Aktiv Eksperimentering (AE) og Konkret Erfaring (KE).

Som AE type vil vedkommende ha læringsfortrinn når utfordringene krever praktisk og handlende innsats, det å være aktiv. Prøving og feiling og et mer pragmatisk

forhold til utfordringene preger også slike personer, allikevel med stor grad av ansvarsfølelse. Utprøving vil være forankret i her og nå situasjonen, KE kjennetegnene. Opplevelser og inntrykk vil stå sentralt, og de vil akseptere utfordringene slik situasjonen presenterer dem.

En person med en Akkomoderende læringsstiltype vil ha et praktiserende læringsfortrinn. De vil bruke Fingerspitzgefühl og erfaring. Typiske representanter for personer med slike læringsfortrinn er "driftslederen/driftsherren". Mange personer med håndverksfaglig eller praktisk yrkes- /erfaringsbakgrunn vil ofte plassere seg i denne læringsstiltypen.

Slike personer lærer ofte best når de selv må være aktive i læringsprosessen, de styres snarere av å finne "situasjonsløsninger" enn "rette løsninger".

2. **Den Divergerende** (*flersidige*) læringsstiltypen

er kjennetegnet ved å kombinere det å være i situasjon med refleksjon over det som skjer der og da. Personer med denne læringsstiltypen kombinerer kjennetegn fra Konkret Erfaring (KE) og Reflektert Observasjon (RO).

Dette er personer som vil være svært mottagelige for trekk ved selve situasjonene på en mer intuitiv måte (KE). De vil også ha en vurderende, iakttagende og noe reservert tilnærming til situasjonen (RO). På den ene siden vil personer med en divergerende læringsstiltype være preget av åpenhet og fleksibilitet og innlevelse i situasjonen. På den annen siden vil de innta en tilbaketrukket betrakterholdning.

Læringsmessig foretrekkes utfordringer hvor det ikke finnes "rett løsning", men hvor det er rom for ideer, forslag og personlige varianter, som i brainstorming. Mer systematiserte fremgangsmåter kan lett fremstå som "tvangstrøyer".

Slike personer lærer ofte best når de faglige utfordringene gir rom for egen kreativitet.

3. **Den Assimilerende** (*assimilerende*) læringsstiltypen

er kjennetegnet ved evne til å danne og bruke abstrakte begreper på bakgrunn av reflekterte inntrykk av situasjonen. De kombinerer evne til Reflektert Observasjon (RO) med evne til Abstrakt Begrepsdanning (AB).

Personer med et slikt læringsfortrinn vil ha gode evner til analytisk og logisk tenkning, vil være mer rasjonelle og vurderende i forhold til situasjonsinntrykk. Samtidig er de preget av den tilbaketrukne iakttagelsesevne og reserverthet.

Vedkommende observerer situasjoner, reflekterer over dem ved å sammenholde og velge ut informasjon styrt av teoretisk kunnskap og begreper, og er god til eventuelt å danne nye begreper og modeller. Vedkommende sammenholder fakta med teori.

Den assimilerende læringsstiltypen er den skoleverk og utdanning vanligvis henvender seg til. Teoretiske eksamener baserer seg på denne typen kvaliteter og læringsevner hos studenter.

Slike personer lærer ofte best når de faglige utfordringene krever teoretisk bearbeiding og innsikt.

4. **Den Konvergerende** (*sammenfallende*) læringsstiltypen

er kjennetegnet ved å anvende prosedyrer og metoder, og er opptatt av at disse må kunne fungerer i praksis. De kombinere Abstrakt Begrepsdanning (AB) med Aktiv Eksperimentering (AE).

En person med en konvergerende læringsstil vektlegger at teoretiske innsikter kan anvendes til praktiske formål, og at innsiktene kan gjøres til gjenstand for utprøving. For generelle eller abstrakte teorier og modeller blir underordnet fremfor faste retningslinjer, standardiserte opplegg og metoder som egner seg for praktiske formål. Snarere enn teori er de orientert mot "fakta.

Slike personer vil ofte lære best når de faglige utfordringene krever en systematisk og skrittvis fremgangsmåte og når det finnes en "rett løsning".

I neste del tar vi så for oss sammenhenger mellom læringsmål, læringsstiltyper/læringsfortrinn og aktiviteter. Her har vi valgt å gi en konkretisert fremstilling av sammenhengene.

Disse sammenhengene er hovedpoenget å få fram i rapporten. Her knyttes faglige målsetninger sammen med de spesielle pedagogiske virkemidlene, aktivitetene, til et systematisert og helhetlig faglig opplegg.

Sammenhenger mellom læringsmål, læringsfortrinn og aktiviteter

Innenfor de enkelte læringsmål (hovedtema) velges én aktivitet eller flere. Aktiviteten vurderes ut fra læringsmål og læringsstiltype, og dessuten i forhold til nivå (organisasjon, gruppe, individ). I tillegg påvirker krav til innsatsressurser og rammevilkår valg av aktiviteter.

De tre kriteriene vi stilte opp (s. 9) vil vi nå anvende. Aktivitetene vurderes etter om de oppfyller krav til:

1. Læringsmål - er faglig relevante og tydelige
2. Læringsfortrinn – ivaretar og er tydelige ut fra læringsstiler fortrinn
3. Rammevilkår – er praktisk gjennomførbare

Kriteriene anvendt på eksempelet: "Kortspillet"

"Kortspillet" har vist seg som en svært godt egnet aktivitet. Den oppfyller på en god og variert måte kravene vi stilte til aktiviteter, at de:

1. *Læringsmål – er faglig relevante og tydelige*

"Kortspillet" kan bidra til å nå en rekke ulike læringsmål innen fagfeltet "Organisasjon og ledelse". Slik sett er aktiviteten svært faglig relevant å benytte. Noen av de sentrale faglige temaene som berøres er:

- organisasjonsstruktur
- mål og effektivitet i organisasjoner
- kommunikasjon
- motivasjon
- ledelse
- gruppeteori

- og ikke minst sammenhenger mellom disse, samt integrasjon mellom nivåer i en organisasjon: individ - gruppe - organisasjon.

Under bearbeidelsen i etterkant av øvelsene er det viktig at de faglige siktemålene blir gjort tydelige. Dette er som regel ikke så vanskelig å ivareta fordi det skjer ting underveis i gjennomføringen som kan brukes til å illustrere faglige poenger forankret i begivenheter som skjer der og da. Dette kan være poenger knyttet til spørsmål om når bestemte organisasjonsstrukturer eller lederstiler er best egnet.

Aktiviteten gjør også tydelig prosesser i oppgaveløsning og bidrar til engasjement i fagstoffet gjennom egendeltakelsen.

2. Læringsfortrinn - ivaretar og er tydelige ut fra læringsstiler fortrinn

"Kortspillet" har i seg en rekke læringselementer: krav til systematikk, effektiv problemløsning, mestring av tidspress; den vekker følelser (engasjement så vel som kjedsomhet, frustrasjoner og oppgitthet) og formidler prosessuelle innsikter: aktiviteten har i seg en og kun en logisk løsning. Aktiviteten har derfor et rikt register av varierte læringsmuligheter for flere læringsstiltyper. Likevel er det kanskje først og fremst personer med en konvergerende læringsstiltype som vil kunne ha det største læringsfortrinnet her.

Viktig er det og at aktiviteten "Kortspillet" gjør tydelig at problemløsning krever bevissthet om gruppen som en kollektiv enhet. Den har altså i seg kravet fra Kolb om at "Læring skjer i og av grupper!" Dette synliggjør og betydningen av alle fire læringsstiltypene.

3. Rammevilkår - er praktisk gjennomførbare

Å gjennomføre "Kortspillet" krever noe utstyr: spillekort, oppgaveark, papir og penn. Den stiller også krav til lokaler i form av plass og stoler. I prinsippet kan aktiviteten allikevel gjennomføres for mange deltakere. Vi har på det meste hatt opp mot 100. Med så mange deltakere er det imidlertid behov for mer enn en instruktør - ikke minst for å rigge til og gjøre klart for aktiviteten. Når deltakerantallet blir over 30 nærmer det seg en smertegrense for å ha eneansvaret for tilrettelegging og gjennomføring av aktiviteten.

Skal aktiviteten kunne gjennomføres etter intensjonene kreves det altså at det er tilstrekkelig antall instruktører til stede i forhold til antall deltakere. Instruktørene fungerer også som en slags overvåkere ved gjennomføringen. For deltakerne kan det være fristende, og ofte fort gjort, å bryte spillets regler. Kravet om: ingen kommunikasjon på tvers, kan være fristende å bryte når en sitter tett sammen. Små lokaler presser deltakerne sammen. Konkurranseselementet, at gruppene konkurrerer med hverandre om å bli først ferdig, kan og bli vanskelig å få til når de sitter tett fordi gruppene vil kunne ha mulighet til bokstavelig talt "å kikke hverandre i kortene". Andre regler som er blitt brutt er kravet om "hele tiden å ha fire kort på hånden". Dette brytes lett når ingen overvåker gjennomføringen. Vi har også opplevd at kravet om kun skriftlig kommunikasjon er blitt brutt.

Faglige temaer og sammenhenger

De enkelte aktiviteter kan i utgangspunktet gi et vell av inntak til ulike temaer i fagområdet "Organisasjon og ledelse". Allikevel, uansett aktivitetenes potensielle muligheter for å illustrere flere faglige poenger, er det det å oppnå de faglige målsetningene innenfor hvert hovedtema som hele tiden har vært det sentrale for oss. Aktivitetene er midler, temaene er mål. At en aktivitet, som "Kortspillet" (se s.25), kan brukes til å nå flere faglige mål er altså ikke poenget her, men å vise hvordan en aktivitet kan egne seg til å nå et bestemt faglig læringsmål, her presentert under overskrifter hovedtema.

Hovedtema: Gruppe

Eksempel på aktivitet: Psykologisk kontrakt

Aktiviteten består av et skjema med påstander om hvordan en gruppe skal arbeide, for eksempel om rollefordeling, beslutningsmåte mm. Påstandene omhandler alle normer for arbeidsmåte og opptreden i en gruppe. Etter først å ha fylt ut hvert sitt skjema individuelt samles gruppen for å diskutere seg frem til et felles sett av normer som skal gjelde for gruppen. Målet er å gi deltakerne anledning til å bruke egne ønsker for hvordan det bør være i gruppen som grunnlag for å diskutere seg fram til enighet om normer for gruppens arbeid og virkemåte. Aktiviteten krever at deltakerne må være i stand til å gi sine oppfatninger innhold og mening for de andre i gruppen.

Læringsmål: Aktiviteten gir innsikt i gruppeteori/-psykologi, i forholdet individ/gruppe og i gruppeprosesser og faser i gruppearbeid. Videre gis det innsikt i strukturteori som gir mulighet til å løfte fokus til organisasjonsnivå. Aktiviteten gir dermed åpning til forståelse av kunnskapsfeltet på alle tre nivåer.

Læringsfortrinn: Aktiviteten har fortrinn for personer med akkomoderende læringsstiltype, en tilpassende stil der valget avgjøres av hva som føles riktig i situasjonen.

Rammevilkår: Her trengs kun et skjema for utfylling og siden gruppene ikke behøver å være samlokalisert, vil det i teorien ikke være noen grense oppad for antallet studenter som deltar i aktiviteten.

For øvrig er "gruppe" det faglige temaet som undervisningsoppleggene er bygget opp rundt. Alle aktivitetene har derfor i seg læring ut fra gruppe, og forhold mellom individ – gruppe – og organisasjon, som bærebjelker.

Hovedtema: Organisasjon /Strukturmodell

Eksempel på aktiviteter: Faglige oppgaver og spørsmål

Deltakerne skal med utgangspunkt i en selvvalgt organisasjon gi en beskrivelse, analyse og vurdering av organisasjonsstrukturen og forholdet mellom organisasjonen og organisasjonens omgivelser.

Læringsmål: Aktiviteten gir først og fremst inntak til forståelse av formelle trekk ved organisasjoner og organisasjoners forhold til (avhengighet, press og usikkerhet) omgivelsene.

Læringsfortrinn: Deltakere med en assimilerende læringsstiltype favoriseres der reflektert observasjon kombineres med abstrakt begrepsdanning.

Rammevilkår: I utgangspunktet ingen krav fra kursledelses side verken med hensyn til materiell eller lokaler for å kunne gjennomføre aktiviteten.

Aktivitet: McGregor-testen

En personlig lederstilanalyse der deltakerne gis anledning til å undersøke egne teori X-antagelser i forhold til de teori Y-antagelser de har overfor mennesker i sin alminnelighet. Å forstå disse antagelsene er av vesentlig betydning på grunn av det potensiale som eksisterer for selvoppfyllende profetier.

Læringsmål: Aktiviteten kan faglig knyttes til klassisk organisasjonsteori (Byråkratiteori, Scientific management og Administrativ management) og Human relations og til overgangen mellom disse skoleretningene i relasjon til organisasjons- og ledelsesteori (trekkteorier og lederatferdsteorier). Hovedfokus vil variere fra organisasjons- til ledelsesnivå. I tillegg vil deltakelse i aktiviteten gi god innsikt i gruppedynamiske aspekter som konformitet, gruppetenkning m.m.

Læringsfortrinn: McGregor-testen gir fortrinn til personer med akkomoderende læringssilte der realkompetansen trekkes inn.

Rammevilkår: Et skjema skal fylles ut individuelt. Deretter blir de individuelle skåringene diskutert og gitt mening i grupper. "Fasiten" gis til slutt i plenum, der gruppesvarenes fordeling på X-variablene blir kommentert i forhold til teorien. Forholdsvis beskjedne krav til innsatsfaktorer og rammevilkår.

Hovedtema: Organisasjonsatferd og prosesser

Aktivitet: Video om konflikt

I denne aktiviteten blir deltakerne introdusert til et faglig problemområde: konflikt og konflikthåndtering gjennom å se en video om dette. Film er et sterkt kommunikasjonsmiddel som absolutt egner seg i en del sammenhenger som et supplerende pedagogisk verktøy.

Læringsmål: Aktiviteten tar opp ulike konflikter på arbeidsplasser, konflikter mellom individ, mellom individ og gruppe og mellom avdelinger og gir en oppskrift på løsning eller håndtering av konflikter. Spillet i videoen demonstrerer på en god

måte andre sentrale tema innen organisasjon og ledelse som makt, kommunikasjon og ledelse.

Læringsfortrinn: Deltakere med divergerende læringsstiltype har fortrinn i denne aktiviteten der det å være i situasjonen kombineres med refleksjon. Den utfordrer evner til observasjon og refleksjon med påfølgende logisk resonnering og modellbygging.

Rammevilkår: Videotapen og utstyr til visning. I teorien er det kun lokalets kapasitet som setter grense for antall deltakere.

Hovedtema: Ledelse /Modell: Situasjonsbestemt ledelse

Aktivitet: Scramble

Aktivitetene gir deltakerne anledning til å erfare ulike sider ved lederrollen gitt betingelser som klare mål og tidsknapphet. På grunn av tidsknapphet er aktivitetene hektiske, for noen kan situasjonen bli tilnærmet kaotisk - som i Scramble. God instruering er derfor viktig.

Læringsmål: Aktivitetene kan knyttes opp mot flere faglige emner og da særlig ledelse. Lederoppgaver, lederroller og ledelsesteorier som atferdsteorier og situasjonsbestemt ledelse blir godt belyst gjennom disse aktivitetene. De gir også mulighet til å forstå ledelse på de ulike nivå; individ, gruppe og organisasjon.

Læringsfortrinn: Aktivitetene som Scramble og Sugerør gir fortrinn til personer med en konvergerende læringsstiltype. Disse personene foretrekker en tilnærming til læring som forutsetter bruk av metoder, prosedyrer og rutiner som er vurdert og funnet passende til praktiske formål.

Rammevilkår: Grupper med fra fire til seks deltakere gjennomfører aktivitetene. Scramble krever materiell som sakser, konvolutter og aviser, mens Sugerør krever både sugerør og knappenåler. Det kreves en del plass til å gjennomføre aktivitetene. Aktivitetene passer best når studenttallet kan deles inn i 4-6 grupper.

Hovedtema: Ledelse (forts.)

Aktivitet: Powerpoint presentasjoner gitt av studentene

Aktiviteten består av to faser: en forberedelsesfase og en gjennomføringsfase. I forberedelsene lager studentene ferdig en powerpoint presentasjon med et oppgitt tema, for eksempel om ledelse ved å ta utgangspunkt i en for dem relevant virksomhet, gjerne lokalisert til regionen de befinner seg i. I gjennomføringsfasen gir studentene selve presentasjonen for sine medstudenter.

Læringsmål: Gjennom aktiviteten utfordres studentene i å vise at de behersker programverktøy som hjelpemidler ved muntlige presentasjoner. Dessuten får de erfaring i det å stå foran forsamlinger. Det sentrale læringsområdet som da berøres er kommunikasjon.

Læringsfortrinn: Dette er en aktivitet som er godt tilpasset flere læringsstiltyper, men kanskje særlig den akkomoderende. I utformingen av presentasjonen, forberedelsesfasen, og i gjennomføringsfasen vil imidlertid også de med en divergerende og med en konvergerende læringsstiltype kunne ha stort utbytte.

Rammevilkår: Aktiviteten forutsetter tilgang på PC-er og programvare for å lage presentasjonene, men viktigst er det at det kreves audiovisuelt utstyr til å fremføre dem. Ikke alle lokaler har slikt utstyr, og ikke er oppkoblingsmulighetene alltid like problemfrie.

Hovedtema: Menneskelig atferd / Motivasjon

Aktivitet: Motivasjonsprofil ut fra Hertzberg

Aktiviteten går ut på kartlegge egen motivasjon ut fra et skjema som er forankret i Hertzbergs tofaktor-teori: om hygiene- og motivasjonsfaktorer. Herzbergs bidrag faller inn under belønningssystemer i arbeidslivet også kalt incentivsystem. "Formålet med incentivsystem er å motivere de ansatte til å utføre rollene de tildeles, og løse oppgavene på en måte som organisasjonen er tilfreds med" (Jacobsen og Thorsvik, 2002:239). Disse studiene skilte ofte mellom det de kalte "ytre og indre belønninger", og Herzbergs bidrag satte fokus på betydningen av indre belønninger.

Læringsmål: Faglige innsikter som denne aktiviteten gir inntak til er først og fremst motivasjon i arbeidslivet. Et tema som har vært gjenstand for et utall studier, noe som også viser dets betydning for trivsel og effektivitet. Motivasjon er også uløselig knyttet til ledelse.

Aktiviteten favner om alle de tre nivåene: individ – gruppe - organisasjon, men med en særlig fokus på individnivå. Dette blir forståelig blant annet i lys av at det er først og fremst psykologer som har vært opptatt av dette emnet.

Læringsfortrinn: Aktiviteten favoriserer personer med akkomoderende læringsstiltype.

Rammevilkår: Deltakerne fyller ut et kartleggingsskjema. Skjemaet består av 56 påstander som deltakerne skal poengsette etter et visst mønster. Poengsettingen vil i sin tur gi grunnlag for vurdering av hvilke forhold i arbeidslivet som er viktig for egen motivasjon. Aktiviteten fordrer mao beskjedne ressurser i form av et dokument bestående av tre dobbeltsidige ark.

Hovedtema: Menneskelige egenskaper og psykologiske tilstander
Aktivitet: Assosiasjonstest (McClelland teori om prestasjonsbehov)

Aktiviteten går ut på å presentere ett eller flere bilder for studentene (vi har valgt to bilder). Bildene vises ett av gangen i 10-15 sekunder på lerret. Bildene dekkes til/tas vekk og studentene skal så bruke 5 minutter på å skrive en sammenhengende fortelling om det som foregår på bildet; for ett og ett bilde. I forkant har vi notert på tavle (evt. flippover) fire spørsmål som kan knyttes til fortellingen.

De fire retningsgivende spørsmålene er:

1. Hva foregår – hvem er menneskene?
2. Hva tror du har ført til denne situasjonen? Det vil si hva har hendt tidligere?
3. Hva tror du de tenker? Hva tror du de ønsker? (svar for alle personene på bildet).
4. Hvordan tror du det kommer til å gå? Hva kommer til å bli gjort?

Studentene leser etterpå høyt sine fortellinger etter tur for de andre i gruppen. De studentene som er tilhørere noterer ned de ulike motivene som kommer frem i historiene – om prestasjon, makt og kontakt.

Det viktige er å kunne gjøre fortellingene interessante og vise til en forståelse for mennesker og kunne skrive om mellommenneskelige situasjoner. Enhver historie, med sammenheng, er brukbar.

Læringsmål: Målet er å gi deltakerne anledning til å bruke sin forestillingsevne og vise hvordan de selv skaper ideer og situasjoner for deretter sammen med andre å kunne lære seg å identifisere de følelsesmessige tema som de selv har gitt uttrykk for gjennom testen.

I tillegg til motivasjonsteorier, gir aktiviteten inntak til forståelse av kognitiv psykologi og da særlig persepsjon. Begrep som prestasjon, ytelse og behov for sosial og følelsesmessig tilhørighet gis også anledning til utdyping. Fokus er i hovedsak på individnivå.

Læringsfortrinn: Aktiviteten favoriserer personer med både divergerende og akkomoderende læringsstiltype. En kombinasjon mellom stiltyper som både er kreativ og flersidig på den ene side og tilpasset til situasjon her og nå på den annen side.

Rammevilkår: Aktiviteten krever kun visning av et bilde eller to. Selve prosessen foregår inne i de enkelte deltakerne og deretter diskuteres i gruppen. For kursledelsen er den materielle innsatsen beskjeden. Utfordringen ligger i klargjøring av og forståelse for bruk av aktiviteten som faglig inspirator og ”døråpner”.

Hovedtema: Stress, trivsel og sykefravær

Aktivitet: Gjesteforelesning

Aktiviteten går ut på å synliggjøre og realisere betydningen av samarbeid med kontaktpersoner og den praktiske betydningen kunnskapsområdet har i arbeidslivet. Å bruke gjesteforelesere er en måte å gjøre dette på. Innen dette temaet har vi de senere årene hatt gleden av å kunne trekke veksler på en allsidig og erfaren psykolog, Tone Bergan.³

Læringsmål: Målet er å gi studentene ”smakebiter” på hva som forventes av dem ute i arbeidslivet gjennom å kople teori og praksis. Valg av gjesteforelesere betinger at de praktiserer innen fagfeltet og at de har både formal og realkompetanse på det aktuelle området.

Studentene blir introdusert til temaene i forkant gjennom de ordinære forelesningene, slik at de kan stille forberedt til å stille spørsmål til gjesteforeleseren. De forventes å ha gjort noe egen forberedelse forut for gjesteforelesningen, blant annet ved å søke i relevante oppslag på internett og i statistisk materiale om temaet.

Læringsfortrinn: Aktiviteten gir i særlig grad fortrinn til studenter som lærer best gjennom å lytte, reflektere og systematisere inntrykkene til teoretisk formulerte innsikter og erfaringer. Dette kjennetegner den assimilerende læringsstiltypen. Personer med denne læringsstiltypen vil med utgangspunkt i refleksjon og abstraksjon danner teorier, modeller og begreper som inntak til en bedre forståelse av faglige problemstillinger.

Rammevilkår: I utgangspunktet er det kun lokalitetene som setter tak på antall deltakere. Dessuten kan det være at gjesteforeleser stiller krav til audiovisuelt utstyr. Eventuelle innsatser i form av økonomisk kompensasjon er lønn eller gave til gjesteforeleser.

Hovedtema: Lov og avtaleverk

Aktivitet: Gjesteforelesninger med oppgaver som viser til konkrete eksempler og utfordringer i arbeidslivet.

Se om dette i tidligere avsnitt.

³ Tone Bergan har i dag ansvar for HMS ved Universitetet i Bergen. Hun har erfaring fra en rekke forskjellige bransjer og utfordringer knyttet til stress. Blant annet har hun arbeidet som krisepsykolog innen oljevirksomhet.

Gjennom disse eksemplene har vi også forsøkt å vise hvordan faget "Organisasjon" sine delmål 1 og 2 (tema og nivå) dekkes i vårt pedagogiske opplegg. Delmål 3, bedring av læringsevnen ivaretas gjennom deltakelse i de ulike gruppeaktivitetene og gjennom rapportering av aktiviteter basert på Kolb sine læringskategorier.

Innen faget "Samfunnsorientert bedriftsledelse" gjøres ikke nivåproblematikken hele tiden like sentral. Derimot kommer andre tema inn som blant annet innbefatter utfordringer knyttet til tenkning om sammenhenger mellom organisasjon og teknologi.

Aktivitetsvalg og variasjon

Den vesentlige variasjonen vi har tilstrebet er å finne aktiviteter som gjennom semesteret gir læringsfortrinn for alle de fire ulike læringsstiltypene. For å sikre dette må vi dels vurdere variasjon i hver enkelt aktivitet, det vil si i hvilken grad og hvordan de har i seg trekk som gir læringsfortrinn til en eller flere av læringsstiltypene. Dessuten må vi hele tiden være bevisst på hvordan fordelingen av aktiviteter danner en helhet med balanserte muligheter for alle fire læringsstiltypene gjennom semesteret.

Forfordeling av enkelte læringsstiltyper, særlig AB, kan lett bli for sterk fordi vi arbeider med et teoretisk kunnskapsområde innen høyere utdanning. Forfordeling i forhold til AB kommer blant annet tydelig til syne ved rapportskriving. Rapportene skal nettopp vise tilegnelse av kunnskapsmålene, som er teoretiske og har som sentralt fokus på analytiske evner og kritisk refleksjon.

Vi må med andre ord hele veien ha blikk for å kunne styre valg av aktiviteter sett i forhold til hverandre og i forhold til fordeling mellom læringsstiltypene. For å kunne styre aktivitetsbruken har vi laget oss en slags database, hvor aktiviteter er plassert inn som et repertoar av muligheter under hvert av teamene.

Som eksempel på en "database" av aktiviteter under et tema kan vi ta temaet "grupper". Her har vi listet opp aktiviteter som: forelesning, kartleggingsskjemaer (Kolb), psykologisk kontrakt, våpenskjold, sammensetning av grupper, team og teambygging (Belbin – det perfekte team: video og kartleggingsskjemaer) og kvadratøvelsen.

Tema:

Gruppebegreper, roller, prosesser, individ

<u>Aktiviteter:</u>	<u>Fortrinn for læringsstiltype:</u>
Forelesning	Ass
Kartleggingsskjema (Kolb),	Akk
Psykologisk kontrakt,	Akk
Våpenskjold,	Div
Etablering av gruppe, gr.diskusjoner	Akk, Ass, Kon, Div
Kvadratøvelsen	Kon
Belbin (kartleggingsskjema og video)	Div, Ass, Akk

Erfaringer

Velge / Velge vekk

Kriteriene for å velge aktiviteter er resultat av erfaringer vi har høstet i løpet av en femårs periode og er blitt vårt avgjørende grunnlag for å velge / velge vekk aktiviteter.

Eksempelet med "Kortspillet" viser at det er en rekke forutsetninger og krav som må oppfylles for rett og slett å kunne anvende en aktivitet.

Faglige grunner til å velge vekk

Dersom de faglige siktemålene, læringsmålene, med aktivitetene ikke kan formuleres tydelig nok oppfyller de ikke det første og viktigste kravet vi stilte: faglig relevant og tydelig (se s. 9). Enkelte aktiviteter opplevde vi som vanskelig, i utgangpunktet, å kunne knytte direkte til fagstoffet. Disse prøvde vi allikevel ut og vurderte muligheten for eventuelt å reformulere, bearbeide eller anvende dem i andre sammenhenger eller i en annen form. Aktiviteten med Sugerør ble reformulert, men anvendt med samme faglige siktemål.

Et eksempel på en aktivitet som vi forkastet fordi de faglige siktemålene syntes uklare og vanskelige å formidle var "Lyttøvelsen". Faglig sett var dette en aktivitet som vi trodde ville være velegnet til å få frem poenger knyttet til begrepet "innstillinger" i arbeidspsykologien og til "kommunikasjon" og "endring" i organisasjoner. Aktiviteten går ut på at en person i en gruppe skal en fortelle "en historie" (kan variere "oppdrag") mens de andre skal lytte etter tre ulike sider ved fortellingen: fakta, følelser til fortelleren, og meninger fortelleren synes å ha. Problemet her var blant annet å få studentene engasjerte og å gjøre tydelig våre faglige siktemål.

Alle valg av aktiviteter er også blitt vurderte i forhold til den faglige progresjonen i studiet gjennom semestrene. Læringsmålene styrer valg av temaer og progresjonen mellom de enkelte tema, og dermed valg av aktiviteter. Vi måtte derfor stadig vurdere om en aktivitet skulle plasseres inn tidlig eller senere i studieforløpet.

Flere av de aktivitetene som vi har hatt "problemer med" var inspirert av presentasjoner i publikasjoner i form av "Verktøykasser" utgitt av ulike konsulenter med variert erfaringsbakgrunn og kompetanse og med forankring i andre land enn Norge.

Uklare læringsfortrinn og /eller manglende variasjon av læringsmuligheter

Kriteriet om varierte muligheter for læring har vært spesielt viktig for oss ved vurderingen av aktiviteter og sammensetningen av dem i en helhet gjennom hele kurset. Alle aktiviteter skal kunne gjennomtenkes i etterkant gjennom hele Kolb-

sirkelen, men ved at ulike aktiviteter spiller på ulike læringsfortrinn er det og viktig at variasjon mellom aktivitetene oppnås slik at alles læringsfortrinn blir ivaretatt på en relativt likeverdig måte.

Dersom studentene opplevde for stor grad av monotoni i valg av aktiviteter, måtte vi også velge vekk. For eksempel kunne flere på hverandre følgende faglige tema ha bruk av skjemaer som en mulig aktivitet. For hyppig bruk av dette, for nært i tid, kunne medføre metning hos studentene. Dette ga ikke nok varierte muligheter for kunnskapstilegnelse.

Som eksempel kan nevnes at ved formidling av faglige innsikter knyttet til gruppearbeid og sammensetning av grupper ble et kartleggingsskjema utarbeidet av M. Belbin benyttet. Bruken av skjemaet her kom da på toppen av bruk av andre skjemaer som studentene allerede var blitt introdusert for. Skjemabruk her ble derfor droppet, men videoen om team og Belbins tenkning ble beholdt.

Praktiske rammevilkår satte begrensninger

Dersom gjennomføring av en aktivitet ikke viste seg praktisk mulig, kunne den kort og godt ikke brukes – og det selv om den kunne være faglig velegnet. Slike forutsetninger omhandler blant annet materiell som kreves, lokaler og plasshensyn, utstyr, hvem som utfører/har ansvaret og størrelse på studentgrupper/ antall deltakere. Enkelte aktiviteter ble imidlertid allikevel benyttet ved at vi stilte opp for hverandre og ble flere enn en til å administrere gjennomføringen.

Med aktiviteten "Eggslippet" opplevde vi det. Her var det helt avgjørende å ha et meget godt samarbeid med rengjøringspersonell for å kunne gjennomføre aktiviteten!

Andre grunner til å velge vekk

I tillegg til de ovenfor nevnte grunnene til å velge vekk en aktivitet, vil vi nevne to andre grunner som også har hatt betydning. Dette er forhold knyttet dels til studentene og deres reaksjoner og dels til forutsetninger hos ansvarlig for gjennomføring av aktiviteten, foreleser.

Blant studenter har vi opplevd motstand mot å delta. Dette har riktignok forekommet i svært få situasjoner, men det representerer allikevel en viktig erfaring. Motstanden er dels kommet til uttrykk som hjertesukk, hoderysting og himling med øynene, og dels verbalt – og da er det særlig to poenger som er blitt trukket frem. Det første er at aktiviteter har gitt dem assosiasjoner til "selskapslek". Bruk av aktiviteter er da blitt karakterisert som faglig useriøst. For det andre, og ofte i forbindelse med dette, er det blitt hevdet at det å gjennomføre slike aktiviteter er "å kaste vekk tiden".

Det andre poenget har hatt å gjøre med krav til studentene om å stille opp, å delta/være med. I korthet etterspørres da om deltakelse er "obligatorisk". Entydige obligatoriske krav har vi ikke praktisert i undervisningssammenhengene våre, men flere av aktivitetene har representert viktig grunnlagsinformasjon for skriftlige innleveringer i løpet av semesteret. Utvalgte aktiviteter har også utgjort grunnelementer for sluttrapportene studentene skal skrive, og disse rapportene karaktersettes og inngår altså i eksamen. Om studenter ikke har deltatt på en aktivitet så har ansvaret for konsekvenser av uteblivelsen ligget i gruppen. Vi har derfor verken krevd eller hatt behov for å kreve obligatorisk tilstedeværelse, selv om det kunne vært ønskelig.

Hos fagansvarlige stilles det store krav til å bruke aktiviteter på en forsvarlig måte. En grunn til å vurdere å velge vekk aktiviteter har derfor enkelte ganger vært foranlediget av egen usikkerhet på formidling av faglig budskap og hensikt med aktiviteten. Vi har, på den annen side, erfart at "øvelse gjør mester". Når en aktivitet var "fersk" for oss la vi stor vekt på å spille med åpne kort overfor studentene, blant annet ved å be om deres synspunkter og refleksjoner rundt egnethet av aktiviteten. Vi har dessuten brukt hverandre, eller andre som vi har kjent som erfarne innen fagområdet "Organisasjon og ledelse",⁴ til å vurdere aktiviteter vi har vært usikre på.

⁴ I 1995 tok vi to ved Institutt for Økonomisk-administrativ utdanning ved Høgskolen i Bergen initiativ til danning av et Vestlandsnettverk mellom fagansvarlige innen "Organisasjon og ledelse" ved høyskoler på Vestlandet. Vi som etter hvert kom til å utgjøre dette nettverket har sine arbeidsplasser ved høyskolene i Haugesund, Sogndal, Molde, Ålesund og Bergen. Blant disse fagkollegaene prøvde vi ut og diskuterte aktiviteter.

Noen resultater

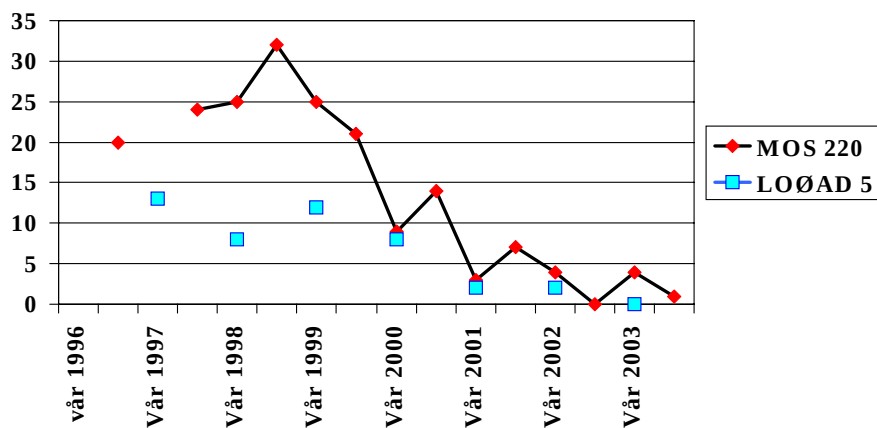
Ut fra eksamenskarakterene til studentene fra før og etter at vi innførte bruk av aktiviteter og rapportskriving i fagene, viser det seg at utviklingen har vært svært positiv.

Våren 1998 skjedde den første utprøvingen, da i Harstad. Høsten 1998 introduserte vi noen aktiviteter, veldig forsiktig, i fagene ved Avdeling for Ingeniørutdanning i Bergen, på Øk.Adm studiet og ingeniørutdanningene. Fra studieåret 1999-2000 fikk bruk av aktiviteter en systematisk innplassering i fagene, og vi innførte samtidig obligatorisk rapportskriving. Øk.adm. studentene ble forpliktet til å skrive 6 rapporter gjennom studieåret (over 2 semestre) som dannet grunnlaget for en endelig sluttrapport, mens ingeniørstudentene skrev delarbeider frem mot en sluttrapport.

Kurven nedenfor viser at de markerte forbedringene i eksamensresultatene faller sammen med innføring av aktiviteter med sluttrapporter.

Figuren viser strykprosentene som andel av de som faktisk avla eksamen, det vil si at de som trakk seg før eller under eksamen og de som ikke møtte, her ikke er med i beregningsgrunnlaget for strykprosentene. Hadde disse blitt inkludert ville kurven hatt samme form, men vært brattere - forbedringene av resultatene hadde kommet enda tydeligere frem.

Strykprosjenter 1996-2003



Endringene våre av fagopplegg, med bruk av aktiviteter og rapporter, har vært en ubetinget suksess målt ved reduksjonen i strykprosentene.

Fra studenter har reaksjonene vært av noe ulik karakter. Dels har vi mottatt uttalelser om at de synes at de har lært mye, fått bedre forståelse av fagstoffet - som til dels er svært teoretisk. Det har også kommet frem uttalelser om at de synes at fagene har medført noe for stor arbeidsmengde. Disse og andre inntrykk vil vi komme nærmere inn på ved en senere evaluering av oppleggets resultater.

Fra eksterne sensorer har vi bare fått positive tilbakemeldinger. Flere har vært umåtelig imponert over det faglig høye nivået studentene viser i sine rapporter og til eksamen.

Konklusjon

Målene med å bruke aktiviteter og rapporter har for det første vært å gi bedre innsikt i og forståelse av kunnskapsfeltet "Organisasjon og ledelse." For det andre har det vært viktig å kunne gjøre tydelig de enkelte teoretiske bidrag og sammenhengene mellom dem: mellom nivåene individ-gruppe-organisasjon og mellom deler og helhet av temaer som fagene består av. Til slutt ønsket vi å bruke aktiviteter som et middel til å legge til rette for varierte læringsmuligheter og læring som siktemål. Bruk av erfaringslæring som tenkemåte, og aktiviteter og rapporter som tilnærming, har gjort det mulig for oss å få fokusert sammenhengene mellom læring og endring, for den enkelte og for organisasjoner.

Å introdusere erfaringslæring og bruk av aktiviteter for studentene, har bidratt til å dyktiggjøre dem i en tenkemåte de vil kunne dra direkte nytte av senere (se også etterord s.40). Vi har dermed oppnådd det som har vært viktige hensikter for oss: effektmål - overføringsverdi til andre fag/utdanninger og som forberedelse til yrkeslivet, og resultatmål – konkrete læringsmål i de to fagene.

Om enn innføring av det endrede opplegget i fagene har tatt tid og krevd mye refleksjon underveis, har vi oppnådd resultater som for oss har vært svært gledelige.

Etterord: Bruk av aktiviteter – en metodisk parallell

Erfaringslæring har en styrke som blant annet kan gjenfinnes i bruk av "Læringshistorier" som metode. Begge tar sikte på å dra nytte av at mennesker er forskjellige og kan bidra på ulike måter til å øke felles innsikt og forståelse av et problem. Innen erfaringslæring er grupper avgjørende. Ideelt består gruppene av 4 personer med hver sin læringsstiltype. Dessuten innebærer en aktiv bruk av Kolb-sirkelen nødvendigheten av å ha blikk for både det abstrakte og konkrete, og det aktive og det reflekterte, synliggjøres. "Læringshistorier" har hendelser på arbeidsplassen som sin forankring, mens aktiviteter er det vi bruker som felles opplevelse for studentene og grunnlag for tilegnelse av faglige innsikter.

"Læringshistorier" som metode ble utviklet ved MIT i Boston, USA. (Bygdås m.fl. 2000). I Norge er denne overført og forsøkt anvendt av forskningsmiljøer ved blant annet NTNU og SINTEF i Trondheim (Bygdås m.fl. 2000).

Læringshistorier er en forskningstradisjon vi har liten erfaring med i Norge, men som har blitt brukt med stort hell bl. a. ved MIT. Metoden har vist seg å være god for å utvikle organisasjoners evne til å reflektere over, artikulere og forstå komplekse tema, samtidig som det er en teknikk for å etablere felles vurderinger av hva en har lært og hvilke effekter denne lærdommen har. Våre læringshistorier drar veksler på teori og teknikker fra blant annet **etnografi** (deltagende observasjon, intervjuer, arkivsøk, jointly-told tales), **journalisme** (raskt til kjernen i historien, fengende/oppsiktsvekkende/tilgjengelige historier og språk, samt fortellingens former og struktur), **aksjonsforskning** (intervensjon, forandring, aktivt involvert i å forandre systemet som studeres), **orale historier** (narrativer tatt opp i dybdeintervjuer, naturlige beskrivelser av komplekse hendelser) og **teater** (bevisst presentasjon av emosjonelt ladde narrativer). (Bygdås m.fl. 2000, sammendrag)

Læringshistorien som metode ble utviklet ved Massachusetts Institute of Technology (MIT) og hadde som utgangspunkt at læringsprosesser vanskelig kan dokumenteres kvantitativt. Historiene dokumenterer forandring og tilrettelegger for individuell og organisatorisk refleksjon. En av de mest sentrale innen utviklingen av metoden definerer læringshistorier slik: "Learning histories are a formalized approach for capturing and presenting learning processes in organizations" (Roth og Kleiner 1996: 6).

Litteraturliste:

Bjørvik, Kjell Inge; Haukedal, Willy (200): Arbeids- og lederpsykologi. Cappelen Akademiske Forlag. Oslo.

Bygdås, Arne Lindseth; Hatling, Morten;, Røyrvik, Emil (2000): Erfaringslæring i SMB – et sett av historier. SINTEFrapport nr. STF38 A00901. TRondheim.

Bygdås, Arne Lindseth; Hatling, Morten;, Røyrvik, Emil (2000): Læringshistorier: Fortelling som metode. SINTEFrapport nr. STF38 A00902. Trondheim.

Flaa, Paul m.fl. (1995): Innføring i organisasjonsteori. Universitetsforlaget. Oslo.

Haugan, Peter; Nesse, Jon Gunnar (1994): Samfunnsorientert bedriftsledelse. Universitetsforlaget. Oslo.

Hovedavtalen LO-NHO. Særtrykk eller nettversjon. (siste utgave)

Jacobsen, Dag Ingvar; Thorsvik, Jan (2002): Hvordan organisasjoner fungerer. Fagbokforlaget. 2. utgave. Bergen.

Kolb, David A. (1984): Experiential Learning. Prentice Hall, New Jersey. USA

Kolb, David A.; Rubin, Irwin M.; McIntyre, James M. (1986): Organisasjons- og ledelsespsykologi – basert på erfaringslæring. Norsk utgavve ved Max Elden og Solveig Aamodt. Universitetsforlaget. Oslo.

Levin, Morten; Fossen, Øystein; Gjersvik, Reidar (2002): Ledelse og teknologi. Universitetsforlaget. Oslo.

Lov om arbeidervern og arbeidsmiljø. Cappelen forlag: lovtekst eller nettutgave (siste utgave).

Pickles, Tim (1997): Verktøykasse for deg som underviser og for deg som arbeider i grupper. TI-forlaget. Oslo.

Rem, Eli Lindblad; Syrrist, Signe (2001): Kunnskap i organisasjon og ledelse. En erfaringsbasert tilnærming. Rapport 1, Høgskolen i Bergen, 2.utgave. Bergen.

Westhagen, Harald (2002): Prosjektarbeid. Utviklings og endringskompetanse. Gyldendal. Oslo.

<http://iteslj.org/Articles/Kelly-Experiential/>

Vedlegg

Liste over aktiviteter:

Læringsstiltype (Kolb)
Belbin-roller (Belbin)
Psykologisk kontrakt
Lederstiltype (Blake & Mouton)
Lederstiltype (Hersey & Blanchard)
X og Y ledere (McGregor)
Motivasjon (Hertzberg)
Konfliktstiler
Forelesninger
Sugerør øvelse
Legoøvelse
Kortspillet
Eggslippet
Scramble
Konvoluttøvelsen
Rollespill
Skriftlige oppgaver: Casetekster og skriftlige oppgaver (prøveeksamen mm)
Våpenskjold
Samarbeidsøvelse
Lytteøvelsen
Forhandlinger
Assosiasjonstesten (McClelland)
Artikler
Gjesteforelesninger
Videoer
Bedriftsbesøk
Laboppgaver
PowerPoint presentasjoner
Overheadpresentasjoner
Innleveringsoppgaver, rapporter
Heltehistorier
"Bli kjent med egen organisasjon"
Summegrupper
Gruppediskusjoner
Tankekart (mindmapping)
Veiledning
Observatøraktiviteter
Visjon, forretningside, mål
Mål-middelhierarki
Strategisk planlegging
Datastøttesystem
Studentevalueringer