

“det vi må lære før vi kan gjøre det, det lærer vi ved at vi gjør det”

-Aristoteles

DIALOGTEATER SOM LÆRINGSVERKTØY I HMS-ARBEID

- hvordan påvirker det ansattes sikkerhetsatferd?

Masteroppgave i endringsledelse

Av Renee Tvedt

Høsten 2012

Samfunnsvitenskapelige fakultet



Universitetet
i Stavanger

UNIVERSITETET I STAVANGER

MASTEROPPGAVE I ENDRINGSLEDELSE

SEMESTER:

4. semester, 2012.

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:

Dialogteater som læringsverktøy i HMS-arbeid - hvordan påvirker det ansattes sikkerhetsatferd?

FORFATTER:

Renee Tvedt

VEILEDER:

Kristin Engh

EMNEORD/STIKKORD:

Læring, kunnskapsutvikling og sikkerhetsatferd.

SIDETALL:

65 (inkludert litteraturliste og vedlegg)

STAVANGER

DATO/ÅR

SAMMENDRAG

Utgangspunktet for denne oppgaven er en interesse innen feltet læring i arbeidslivet. Prosjektet tar utgangspunkt i en dramabasert tilnærming til læring, ved å studere hvordan Dialogteateret som læringsverktøy øker kunnskapen om sikkerhetsatferd hos verftet Kværner Stord. *Hvilke teorier om læring finner man igjen i Dialogteateret, og hvordan kan læringsverktøyet påvirke ansattes sikkerhetsatferd?* er problemstillingen som drøftes.

Intervju og observasjon ligger til grunn for dataene som har blitt innsamlet. Empirien danner utgangspunktet for teorien om læring som har blitt valgt ut. Oppgaven viser hvordan Dialogteateret tar i bruk virkemidler fra Kolbs teori om praktisk erfaringslæring, Banduras observasjonslæring og Schöns refleksjonslæring. Den belyser også hvordan læringsverktøyet skaper en kunnskapsspiral med utgangspunkt i Nonaka, hvordan man kan se igjen Linda Lais tekniske læringsprinsipper og på hvilken måte Dialogteateret fører til organisasjonslæring.

Datainnsamlingen viser at det er ettersom Dialogteateret er så realistisk, bidrar til at deltakerne reflekterer over egen praksis, skaper engasjement, får i gang en dialog, krever deltakelse, skaper et bilde i hode hos deltakerne, er vinklet på en positiv måte og at alle føler seg inkludert at det har en læringseffekt. Læringsverktøyet Dialogteateret representerer påvirker sikkerhetsatferden ettersom deltakerne får demonstrert hvor viktig det er med god kommunikasjon og det å stille åpne spørsmål.

Prosjektet konkluderer med at man kan se at den utradisjonelle læringsformen Dialogteateret representerer inkluderer virkemidler fra flere ulike teorier om læring og at det har en effekt på sikkerhetsarbeidet.

FORORD

Jeg kan nesten ikke tro at jeg sitter her og skriver forordet nå. Dette har vært en lang prosess på både godt og vondt. En følelsesmessig berg- og dalbane kan best beskrive arbeidet med prosjektet i høst. Til syvende og sist så har det vært utrolig lærerikt og jeg er svært glad å stolt for at jeg endelig har gjennomført masteroppgaven min.

Først og fremst vil jeg benytte anledningen til å takke mamma som har fungert som en utrolig god støtte under hele perioden. Jeg hadde aldri klart det uten deg. Du har motivert meg og fått meg gjennom de tyngste dagene.

Deretter ønsker jeg å takke veilederen min Kristin Engh som har bidratt med verdifulle tips og diskusjoner. Takk for de gode samtalene og for at du har inspirert meg underveis i prosessen.

Jeg vil også få takke de ulike organisasjonene som har latt meg få et innblikk i deres hverdag. Kulturkompaniet, ConocoPhillips og Kværner Stord. En spesiell takk til Hege Tungesvik som har vært sentral i å tilrettelegge for gjennomføringen av datainnsamlingen.

Denne masteroppgaven markerer avslutningen av en fem år lang utdanning på Universitetet i Stavanger. Nå venter en lang og eventyrlig ferie for å feire at jeg har fullført.

Stavanger 21. januar 2013

Renee Tvedt

INNHALDSFORTEGNELSE

1.0 INTRODUKSJON.....	1
1.1 Bakgrunn.....	1
1.2 Teater som læringsform.....	2
1.3 Dialogteater.....	3
1.4 Samspillet mellom organisasjonene i prosjektet.....	3
1.5 Valg av tema og presisering av problemstilling.....	4
1.6 Avgrensning av oppgaven.....	6
1.7 Oppgavens videre struktur.....	7
2.0 TEORETISK OG FAGLIG PLATTFORM.....	8
2.1 Hva er læring?	8
2.2 Ulike former for læring.....	10
2.3 Kognitiv læring - praktisk erfaringslæring.....	11
2.4 Sosial-kognitiv læring - observasjonslæring.....	12
2.5 Hva kan læres?.....	14
2.6 Tekniske læringsprinsipper og metoder for læring.....	16
2.7 Reflekterende læring.....	17
2.8 Organisasjonslæring.....	18
3.0 UNDERSØKELSENS DESIGN OG METODE.....	21
3.1 Valg av metode.....	21
3.2 Vitenskapsteoretisk forankring.....	23
3.3 Forskningsstrategi.....	23
3.4 Forskningsdesign.....	24
3.5 Tilgang til feltet og rekruttering av informanter.....	25
3.6 Forberedelser til datainnsamling.....	26
3.7 Gjennomføring og dokumentasjon.....	27
3.8 Etske betraktninger.....	28
3.8.1 <i>Meldeplikt</i>	28
3.8.2 <i>Informert samtykke</i>	28
3.9 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	28
3.9.1 <i>Reliabilitet</i>	29
3.9.2 <i>Validitet</i>	29
3.9.3 <i>Generaliserbarhet</i>	29
3.10 Svake sider ved forskningsdesignet.....	31

4.0 PRESENTASJON AV DATA FRA UNDERSØKELSEN.....	32
4.1 Observasjon av et sikkerhetskurs.....	32
4.1.1 <i>Introduksjon ved kursleder fra Dialogteateret.....</i>	33
4.1.2 <i>Skuespillerne dramatiserer et case med uheldig utfall.....</i>	33
4.1.3 <i>Fryser situasjonen.....</i>	34
4.1.4 <i>Skuespillerne dramatiserer caset på ny med de nye premissene.....</i>	35
4.1.5 <i>Treningsposter.....</i>	35
4.2 Presentasjon av funn i intervjuprosessen.....	36
4.2.1 <i>Realistisk.....</i>	36
4.2.2 <i>Reflekterer.....</i>	37
4.2.3 <i>Skaper engasjement.....</i>	37
4.2.4 <i>Dialog.....</i>	38
4.2.5 <i>Deltakelse.....</i>	38
4.2.6 <i>Visuelt.....</i>	39
4.2.7 <i>Positiv vinkling.....</i>	40
4.2.8 <i>Likeverd.....</i>	40
5.0 ANALYSE OG DRØFTING.....	42
5.1 Dialogteaterets praktiske erfaringslæring.....	42
5.2 Virkemidler fra observasjonslæring.....	44
5.3 Dialogteateret setter i gang en kunnskapsspiral.....	46
5.4 Virkemidler fra tekniske læringsprinsipp og metoder for å oppnå de.....	49
5.5 Refleksjon over sikkerhetsatferd.....	51
5.6 Dialogteateret bidrar til organisasjonslæring.....	52
5.7 Måten det påvirker arbeidet med sikkerhet og veien videre.....	54
6.0 KONKLUSJON.....	56
7.0 LITTERATURLISTE.....	58
8.0 VEDLEGG.....	61

1.0 INTRODUKSJON

I følgende kapittel greies det ut om hva som ligger til grunn for valg av prosjekt. En generell introduksjon og bakgrunn om læring som fagfelt blir først presentert, før en kort utredning om historien bak læringsformen Dialogteateret representerer, samt presentasjon av organisasjonene denne oppgaven har som bakgrunn for innhenting av data. Deretter vil temaet og problemstillingen bli konkretisert i tillegg til at det forklares hvilke avgrensninger i prosjektets omfang som har blitt foretatt.

1.1 Bakgrunn

I dagens samfunn er en av de viktigste arenaene i menneskers liv arbeid. Arbeidslivet er i kontinuerlig endring og blir påvirket av stadig nye impulser og trender. Man har gått fra et industrisamfunn hvor systemtenkning var i fokus, og kontroll av arbeidsoppgaver var det mest sentrale, til et stadig mer komplekst og sammensatt arbeidsliv.

Arbeidspsykologien gjorde sitt spede inntog i Norge på 1930-tallet, mens det var først på midten av 80-tallet den enorme interessen for arbeids- og organisasjonspsykologi ble fremtredende. Man innser da det store potensialet som ligger i å satse på utvikling av organisasjoners menneskelige kapital.

I løpet av de siste tiårene har det blitt stadig større fokus på kurs og kompetanseheving i virksomheter. Det har blitt en stor utgiftspost for organisasjoner og det er dermed ønskelig fra deres side at slike tiltak har en reell effekt og at det bidrar til å øke den menneskelige kapitalen. Tilnæringsmåtene for å oppnå det planlagte resultatet er ulike, og for eksempel kurs har ulikt innhold og forskjellige målsetninger. Det kan være en tanke om at tiltak har både kortsiktige og langsiktige mål og benyttes for eksempel til å fremme kunnskapsutviklingen i bedriften, bedre kreativ tenkning eller rett og slett være sosialt og fungere som teambuilding.

For varige resultater og implementering av endringer er det sentralt at virksomheter driver med langsiktig og strategisk arbeid, og kurs kan være en del av dette arbeidet. Det er først da man har et godt fundament for å sikre at prioriteringene blir lagt på rett sted og at man oppnår det som er ønskelig. Det å systematisk arbeide med læring i arbeidslivet har vist seg å være vellykket med tanke på å øke produktiviteten, minske fravær, forhindre uønskede hendelser og bedre jobbprestasjonen.

Læring har alltid vært viktig i arbeidslivet. Mens det tidligere var vanlig å tilegne seg kunnskap på skolebenken og ved opplæring innen et spesifikt yrke, har det nå blitt viktigere å stadig utvikle kompetanse i arbeidssituasjonen. Organisasjoner eksisterer i en verden som kontinuerlig stiller nye krav til utvikling. Nye trender oppstår, teknologien blir mer avansert og konkurransen øker. Dette fører til at organisasjoner må tilpasse seg omgivelsene og endre arbeidsprosessene. De siste 10-15 årene har fokuset økt på hvordan en best kan utvikle kunnskap og læring på arbeidsplassene slik at man til enhver tid er rustet til å takle nye utfordringer og møte nye krav. Vi har beveget oss bort fra synet på at læring er noe man tilegner seg i et gitt tidsrom, for å få en viss yrkeskompetanse, til å fokusere mer på den kontinuerlige læringsprosessen og verdien som ligger i dette. *“Alle må være innstilt på at deres arbeidsfunksjoner endrer seg løpende og radikalt gjennom hele den yrkesaktive perioden, og det forekommer umiddelbart hensiktsmessig hvis en slik fortsatt kompetanseutvikling kan finne sted i direkte tilknytning til arbeidet.”* skriver Illeris (2012:267a).

En bedrift har som formål å produsere varer og tjenester, ikke læring. Likevel blir det stadig mer anerkjent hvor stor verdi det er i å arbeide med kompetanseheving. Utfordringen for organisasjoner er på hvilken måte det er mest hensiktsmessig å legge opp til en slik læringsprosess, og hva som bidrar til at man får en livslang læring som kan foregå gjennom hele yrkesprosessen.

1.2 Teater som læringsform

Forumteater brukes som en samlebetegnelse på en dramabasert tilnærming på andre arenaer enn teaterscenen. Augusto Boals teaterform, *De undertryktes teater*, ble utviklet på 1960-tallet og danner utgangspunktet for å ta i bruk teater som læringsteknikk, og er bakgrunnen for utviklingen av Dialogteater. Han mente at tilskuerne i tradisjonelt teater var undertrykt og manglet friheten og muligheten til å

handle som de ønsket. Teaterformen han presenterte skulle bidra til å oppheve skillet mellom skuespillere og tilskuere ved å forandre teateret og skape en generalprøve på virkeligheten. "Forestillingen" varer lenger enn manusets slutt ettersom tilskuerne skal være med på å skape den. Med teater som utgangspunkt hadde Boal et mål om å endre politiske og sosiale strukturer slik at alle er deltakere i ulike prosesser og bidrar til å skape endringer (Engelstad 2001).

1.3 Dialogteater

Dialogteater er et læringsverktøy basert på prinsippene som ligger til grunn for forumteater og er utviklet av Kulturkompaniet for å brukes i opplæringssammenheng og i forbindelse med kurs. Som kursform er det basert på erfaringslæring og deltakermedvirkning. Et opplegg med Dialogteateret varer stort sett mellom to til tre timer og er et samspill mellom kursholder, skuespillere og kursdeltakerne. Målet er at alle skal aktiviseres og delta i en positiv dialog.

Med utgangspunkt i organisasjonens målsetting legges det opp til en sekvens hvor profesjonelle skuespillere dramatiserer et case som kursdeltakerne kan kjenne igjen fra egen arbeidssituasjon. Caset som utspilles tilpasses hver enkel oppdragsgiver slik at situasjonen blir lett gjenkjennelig og aktuell for deltakerne. Bakgrunnen for situasjonen som blir fremstilt er ofte et spørsmål som ikke har tilfredsstillende svar, en utfordring som søkes løst eller muligheter man ønsker å utfordre. Etter å ha utspilt en realistisk situasjon fra deltakernes hverdag oppheves skillet mellom scene og sal og deltakerne inviteres til å delta i drøftingen og diskusjonen rundt scenarioet de nettopp var vitne til. Målet er at deltakerne skal sette ord på hva de har opplevd og se alternative løsninger slik at utfallet blir mer heldig. Etter at kursdeltakerne har drøftet og analysert situasjonen spilles scenarioet ut på ny, men med de nye endringene. Dersom noen av forslagene ikke fungerer eller ikke var tilstrekkelige til å bedre tilstanden får deltakerne mulighet til å gripe inn i situasjonen slik at det endelige utfallet reflekterer deltakernes felles holdninger og hvordan de vil ha det på sin arbeidsplass.

1.4 Samspillet mellom organisasjonene i prosjektet

Høsten 2004 startet et prosjekt hvor ansatte i *ConocoPhillips* skulle gjennom et helse-, miljø- og sikkerhetsrelatert kurs som de gav navnet "PSI" - Personlig

Sikkerhetsinvolvering. Det var viktig at alle selskapets medarbeidere og samarbeidspartnere, fra toppledelsen til de som arbeider i produksjon, offshore og onshore skulle gjennom PSI programmet. Med innføringen av dette tiltaket ønsket ConocoPhillips å komme et skritt nærmere målet om null uønskede hendelser. Fokuset er på hvordan man kan styrke HMS-kulturen ved å arbeide med kommunikasjon og den personlige involveringen i egen og andres sikkerhet.

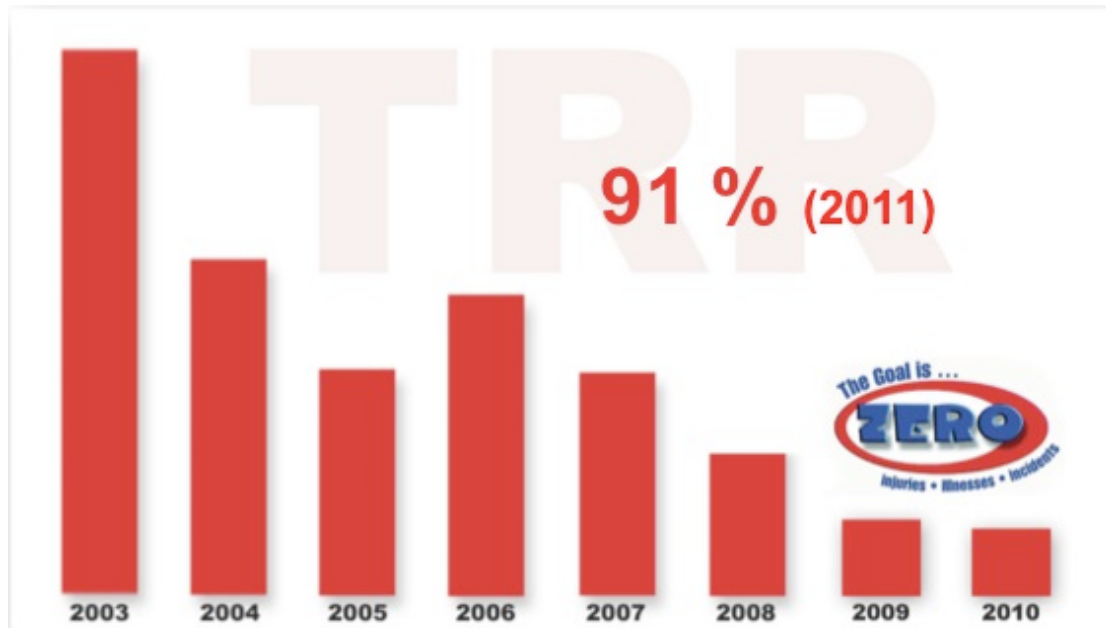
Etter hvert som kurset økte i omfang ble rammeavtalen for gjennomføringen av det gitt til *Kulturkompaniet*. De er et selskap som arbeider med arrangement i skjæringspunktet mellom kultur og næringsliv i Stavangerregionen og tilbyr Dialogteateret som læringsverktøy på kurs.

Da ConocoPhillips skulle fornye sitt Ekofisk område, ble det gjort investeringer for 35 milliarder. Prosjektet med å bygge ny topside til en av plattformene ble tildelt verftet *Kværner Stord*, en bedrift som driver med risikofyllt arbeid og har høyt fokus på sikkerhet. Når de blir kontraktør under ConocoPhillips må de 900 ansatte ved verftet gjennomgå sikkerhetskurs og en del av investeringene i prosjektet øremerkes til nettopp dette. I stede for å benytte seg av ConocoPhillips betegnelse, PSI, valgte de å gjøre begrepet til sitt eget ved å kalle det Care Talk, men prinsippene bak sikkerhetskurset er det samme.

1.5 Valg av tema og presisering av problemstilling

Freelancearbeid som fasilitator på sikkerhetskurs for ConocoPhillips gjennom Kulturkompaniet, skapte en voksende interesse for læringsformen som benyttes i Dialogteateret. Nysgjerrigheten for om et slikt HMS-rettet læringsverktøy fungerer, og på hvilken måte det sammenfaller med teori om læring, danner utgangspunktet for denne oppgaven. En forhåndsantakelse er at den noe utradisjonelle formen for læring Dialogteateret representerer har en positiv effekt på arbeidet med sikkerhet i bedrifter som driver med risikofyllt arbeid. Dette er også ConocoPhillips bakgrunn for å velge denne læringsformen fremfor andre HMS-rettede verktøy. De har mange års erfaring med sikkerhetsrelatert arbeid og tror at Dialogteater som læringsverktøy vil føre dem et skritt nærmere målet om null uønskede hendelser. Både ConocoPhillips og Kværner Stord tar også i bruk andre mer konkrete og prosedyreorienterte verktøy innen helse-, miljø-, og sikkerhetsarbeid. PSI skal bidra til å eliminere restrisikoen

som gjenstår etter at ulike tiltak og prosedyrer er blitt fulgt, og hvor menneskelige feil gjerne oppstår. Oversikten som er illustrert nedenfor viser nedgangen i uønskede hendelser siden PSI ble innført i 2004. Den taler for at PSI har bidratt til å ha en effekt i arbeidet med sikkerhet. Det som er interessant i denne oppgaven er å se på hvilken måte Dialogteaterets læringsform eventuelt har bidratt til å endre de ansattes atferd i forhold til sikkerhet slik at uønskede hendelser unngås.



Figur nr. 1.1¹

For å undersøke hvordan Dialogteateret fungerer som læringsverktøy tas det utgangspunkt i klassisk teori om læring og kunnskapsutvikling. Ved å benytte observasjon og kvalitative intervju som metode kan man se på hvordan læringsverktøyet Dialogteater kan forankres i teori om læring. Dette forskningsprosjektet skal bidra til å belyse hvilken måte bedriften oppnår målsettingene sine i forhold til HMS-standard. Hva er det som fungerer med denne læringsformen og hvordan virker det inn på de ansattes sikkerhetsatferd? Målet er å foreta en evaluering av Dialogteateret som læringsverktøy i lys av tilgjengelig teori på læring og se på hvilken måte det påvirker og endrer de ansattes arbeid med sikkerhet.

¹ Nedgangen i uønskede hendelser siden innføringen av PSI. Sendt fra Hege Tungesvik, HMS-koordinator hos ConocoPhillips.

PROBLEMSTILLING

Hvilke teorier om læring finner man igjen i Dialogteateret, og hvordan kan læringsverktøyet påvirke ansattes sikkerhetsatferd?

1.6 Avgrensning av oppgaven

Det finnes mange ulike interessante innfallsvinkler til temaet denne oppgaven tar utgangspunkt i. Et masterprosjekt kan ikke ha for stort omfang og visse begrensninger må dermed til. Fokuset i oppgaven er på læringsaspektet knyttet til en utradisjonell måte å holde sikkerhetskurs på. Læringspsykologi danner det *teoretiske* utgangspunktet for masteroppgaven. Det er et stort felt, med mye litteratur og teorier, og i dette prosjektet har det blitt fokusert på det som konkret kan knyttes opp mot dataene som har blitt innhentet. Andre mulige teoretiske innfallsvinkler kunne vært med utgangspunkt i for eksempel organisasjonskultur og hvordan et slik opplegg påvirker sikkerhetskulturen. Det kunne også vært et rent HMS-relatert prosjekt, hvor undersøkelsen hadde sett på hvilken virkning et slik kurs har på sikkerhetsprosedyrer og systematisk arbeid med HMS. Temaet i prosjektet inkluderer innflytelsen et slik kurs har på arbeidet med sikkerhet, men det er læringsverktøyet Dialogteater som ligger til grunn for å se på disse påvirkningene.

Det er ikke bare teoretiske avgrensninger som må foretas i forbindelse med et masterprosjekt, men man må også gjøre *praktiske* vurderinger i forhold til hva som er overkommelig og tiden man har til rådighet. Dette vil bli nærmere problematisert i metodedelen senere i oppgaven. Praktiske vurderinger som har blitt gjort dreier seg i hovedsak om forskningsdesign, utvalg av informanter og valg av organisasjon. Prosjektet har tatt utgangspunkt i kvalitativ metode, og innsamling av data har skjedd ved observasjon og intervju. Det begrenser seg til å ta utgangspunkt i en konkret organisasjons sikkerhetskurs, Kværner Stord, og observasjonen har foregått over en dag. Intervju med 14 informanter har blitt gjennomført over to dager noe som er mulig å overkomme i løpet av et slikt prosjekt, men som ikke nødvendigvis fanger opp alle detaljer og aspekter.

1.7 Oppgavens videre struktur

Det har vært fokusert på å opparbeide en god struktur i oppgaven. Utgangspunktet for hvert kapittel er en generell oversikt over hva som skal bli presentert. Kapitlet som følger etter dette gir en innføring i den teoretiske forankringen. *Den teoretiske og faglige plattformen (kap 2)* som først blir presentert gjennomgår en kort bakgrunn for læring. Deretter spisses feltet inn og det greies grundigere ut om de konkrete teoriene som benyttes i analysen og drøftingen av de empiriske dataene som har blitt innhentet. En utredning om valg av *undersøkelsens design og metode (kap 3)*, for å best belyse tema og problemstillingen for oppgaven følger så. Kapitlet deretter er rent empirisk og gir en *presentasjon av dataene (kap 4)* som ble generert under innsamlingsprosessen. Det vil så foretas en *analyse og drøfting (kap 5)* av hva dataene egentlig betyr og hvordan de er koplet sammen med det teoretiske utgangspunktet. Dermed vil det være lagt et grunnlag for å komme med en avsluttende *konklusjon (kap 6)* som binder sammen teori, empiri, tema og besvarer problemstillingen.

2.0 TEORETISK OG FAGLIG PLATTFORM

Teorien som vil bli benyttet senere i oppgaven, under analysen og drøftingen, og som belyser temaet for prosjektet vil bli presentert i det følgende kapitlet. Kapitlet begynner bredt ved generelt å greie ut om læring, ulike former for læring og metoder for å drive med kunnskapsutvikling. Deretter er fokuset videre på det teoretiske rammeverket og modellene som er mest relevant for å besvare problemstillingen og som danner utgangspunktet for diskusjon senere i oppgaven. For å få et bredt perspektiv har det blitt valgt ut sentrale klassiske teorier samt nyere litteratur som i kombinasjon kan belyse temaet på en ny og interessant måte.

2.1 Hva er læring?

Læring er noe vi kontinuerlig bedriver for å endre atferden vår og tilegne oss ny kunnskap. Det er viktig for å stimulere sansene våre og for å utvikle oss som mennesker. Læring bidrar til at man kan heve kompetansen innen et visst felt, endre holdninger eller erverve nye egenskaper.

Mange forbinder læring med noe som foregår i klasserom. Skole som institusjon er til for å sørge for at alle medlemmer av samfunnet får en felles forutsetning til å opparbeide seg kunnskap som er nødvendig for opprettholdelse av fellesskapet og omgivelsene (Illeris 2012a). Her foregår en form for *formell læring* ettersom det er en organisert læring hvor man arbeider målrettet for å oppnå et visst kunnskapsnivå. Denne måten å forstå læring på har visse begrensninger ettersom fokuset kun er på det formelle aspektet. *Uformell læring* er derimot det som foregår i dagliglivet og som fører til en ikke målbar heving av kompetanse og endring av atferd som man tilegner seg på egenhånd eller i samhandling med andre. Denne formen for læring oppstår ofte spontant og er ikke planlagt. Uformell læring gjenspeiles gjerne i ens personlighet og foregår på arenaer som for eksempel i familien, blant venner og kollegaer eller i media. Et tredje syn på læring som er mest aktuelt videre i oppgaven er en form for *ikke-formell læring*. Her opparbeides en viss kunnskap, men læringen foregår ikke i de formelle institusjonene. Målet er å tilegne seg ny kunnskap, men alternative

metoder blir tatt i bruk. Det kan skje ved for eksempel deltakelse på kurs, studieturer, konferanser, nettverksbygging eller seminarer.

Man kan se på læring med utgangspunkt i *behavioristisk-, kognitiv-, og sosiokulturell læringsteori*. Ved å ta utgangspunkt i behavioristisk læringsteori ser man på læring som noe observerbart, at man kan se endret atferd og på den måten antar man at atferd i seg selv kan tilegnes. Det er ytre påvirkningskrefter som gjør at man endrer sin atferd og handling. Man antar at alle har like forutsetninger for å lære og det er en tydelig forbindelse mellom påvirkning og atferd. Med et kognitivt utgangspunkt ser man på de læreprosessene som foregår inni hodet og som man ikke umiddelbart kan observere. Læring er et resultat av en indre prosess som endrer individets personlighet og kunnskap (Bråten 2002). En sosiokulturell læringsteori ser derimot på at læringen foregår i en ytre sosial kontekst. Man lærer i samhandling med andre og kunnskapen man besitter er et resultat av omgivelsene (Vygotsky 1978).

Det finnes utallige definisjoner på læring som dekker de fleste aspekter av feltet. Det som uansett er felles for alle er at de inkluderer en potensiell eller faktisk endring i atferden til dem som gjennomgår en læringsprosess. Noen ser kun på den individuelle personlige utviklingen av kunnskap, mens andre fokuserer på en kollektiv læringsprosess hvor omgivelsene og et større kulturelt fellesskap spiller en viktig rolle.

Illeris definerer læring bredt med *"enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring"* (2012:16a). Linda Lai ser på læring som *"tilegnelse av ny eller endret kompetanse – i form av kunnskaper, ferdigheter eller holdninger – som gir relativt varige endringer i en persons atferdspotensial"* (2004:155).

Kolb fokuserer på erfaringsaspektet ved læring og sier at *"learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience"* (1984:38). Denne definisjonen inkluderer selve læringsprosessen fremfor innholdet og utfallet av en lærings situasjon. Kolb ser på hvordan kunnskap formes kontinuerlig og ikke bare kan tilegnes og overføres, men må erfares og forvaltes i en sirkulær utvikling.

Den amerikanske psykologen Chris Argyris ser på læring i organisasjoner og for at det skal være mest mulig effektivt må man korrigere feil atferd.

”Learning occurs when we detect and correct error. Error is any mismatch between what we intended an action to produce and what actually happens when we implement the action. It is a mismatch between intentions and results. Learning also occurs when we produce a match between intentions and results for the first time. Learning is also an action concept. Learning is not simply having a new insight or a new idea. Learning occurs when we take effective action, when we detect and correct error” (1993:3).

2.2 Ulike former for læring

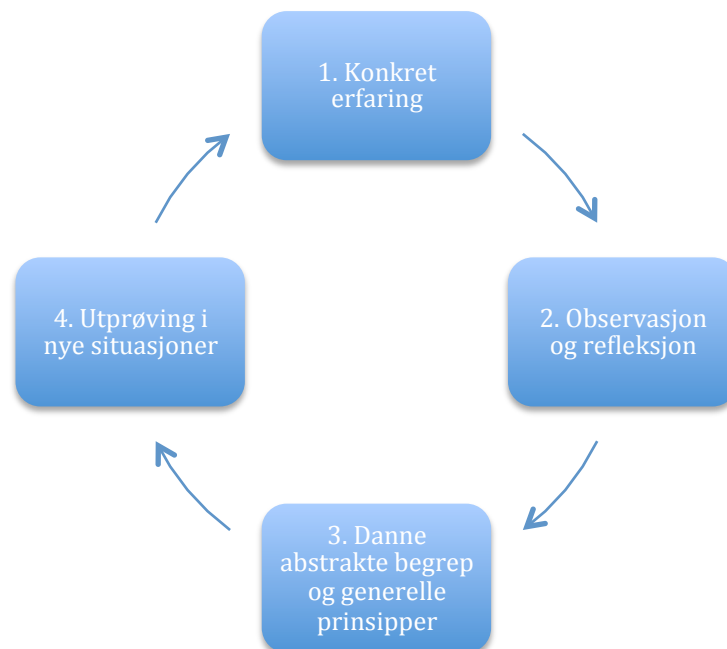
Både Haukedal (2001) og Kaufmann og Kaufmann (2011) beskriver fire grunnleggende former for læring. De to første formene er en del av behavioristisk læringsteori. Den første er en *klassisk betinging* form hvor læring er enkel assosiasjonslæring og emosjonelle reaksjoner. *Operant læring* er en aktiv problemløsende form som oppstår når det er bakenforliggende føringer som styrer atferden i en bestemt retning, og man kopler handling og konsekvenser sammen gjennom å aktivt operere i og på omgivelsene. Den tredje formen for læring er *kognitiv læring*. Her er fokuset på de tankeprosessene som oppstår hos individet. Sentralt står problemløsning og refleksjon som følger av erfaring. En *sosial-kognitiv læringsform* bringer den kognitive læringen inn i en sosial kontekst og læring oppstår ved å observere og imitere andre (Kaufmann & Kaufmann 2011, Haukedal 2001). I boken “Psykologi i organisasjon og ledelse” inkluderer Kaufmann og Kaufmann (2011) også *organisasjonslæring*, hvor det foregår en strategisk læring på organisasjonsnivå, som et siste element. Dette er en del av den sosiokulturelle læringsteorien.

Mens fokuset i de to første formene for læring hovedsakelig er basert på individets erfaring med omgivelsene som grunnlag, tar de siste tre formene høyde for indre prosesser og erfaringen man gjør seg ved å observere og samhandle med andre. Disse tre, kognitiv-, sosial-kognitiv og organisasjonslæring blir dermed mest sentrale i dette prosjektet og vil bli grundigere redegjort for i de følgende avsnittene med konkrete teorier og modeller.

2.3 Kognitiv læring - praktisk erfaringslæring

Læring gjennom erfaring er en del av den kognitive formen for læring. Tanken her er at man får ny erfaring og skaper mening på grunnlag av det som blir direkte erfart. Erfaringslæring fokuserer på individet og skjer på bakgrunn av at man løser problemer og reflekterer rundt egen praksis. Refleksjonen skjer ikke bare ved å tenke på en situasjon, men også ved at man definerer et problem, ser på alternative muligheter samt at man tester og utøver de. Man kan derfor se på den praktiske siden av å lære gjennom erfaring. Den praktiske erfaringslæringen dreier seg om å utlede generelle prinsipper og regler på bakgrunn av konkret erfaring.

En av de mest anerkjente teoriene som omhandler erfaringslæring ble fremstilt av psykologen David Kolb i boken "Experiential learning" fra 1984. Han presenterte et alternativ til klassisk behavioristisk læringsteori. Kolb, som ble tydelig inspirert av teoretikerne Jean Piaget, John Dewey og Kurt Lewin bygger videre på deres teorier og presenterer en lærings sirkel med fire ulike stadier man må igjennom for å oppnå læring. Det er en syklisk prosess ettersom man, i henhold til modellen, beveger seg fra et område til det neste i en kontinuerlig læringsprosess.



Figur nr. 2.1²

² Kolbs lærings sirkel. Hentet fra Kufmann & Kaufmann (2011:192).

De fire stadiene er essensen i en læringsprosess. Prosessen kan begynne hvor som helst i sirkelen, men det er vanligst at man tar utgangspunkt i en konkret erfaring. En *konkret erfaring (1)* oppstår i følge Kolb enten passivt, ved at en hendelse inntreffer, eller aktivt dersom man oppsøker en ny situasjon. Enkelt beskrevet er det når man faktisk gjør noe, eller opplever noe og man knytter en følelse opp mot hendelsen. Det neste som i følge Kolbs modell skjer i læringsprosessen er at man *observerer og reflekterer (2)* over egen og andres handling. Man har da trukket seg ut av den konkrete situasjonen for å reflektere rundt praksisen som faktisk foregår. Ved å skape en distanse til hendelsen kan man lettere se og forstå hvilke mekanismer som pågår. På bakgrunn av dette skapes grunnlaget for å kunne danne *abstrakte begrep og generelle prinsipper (3)*. Dersom man tenker på disse og finner ut hvilke som er betydningsfulle vil man bli i stand til å kunne generalisere og kategorisere de erfaringene man har opparbeidet seg som har fellestrekk. Dette gjør det mulig å bevege seg over i den fjerde fasen, hvor en *faktisk tester ut de nye hypotesene og prinsippene (4)* i en ny lignende situasjon. De erfaringene man opparbeider seg med eksperimentene gjør at man kan gå tilbake til en ny konkret opplevelse for deretter å gjenta hele prosessen igjen.

Kolbs lærings sirkel har et holistisk perspektiv som fokuserer på helhet ved å kombinere erfaring, persepsjon, kognisjon og atferd. Dette krever at aktøren må være i besittelse av ferdigheten til å aktivt kunne involvere seg i erfaringen, ha evnen til å reflektere rundt hendelsen, være kapabel til å bruke analytiske evner for å konseptualisere erfaringen, besitte kvaliteter som gjør en i stand til å kunne ta avgjørelser samt løse problemer for å kunne benytte erfaringen til å erverve seg ny kunnskap.

2.4 Sosial-kognitiv læring - observasjonslæring

Svært mye av kunnskapen individer erverver seg skjer ved observasjon og imitasjon av andre, og er ikke mulig å oppnå på egenhånd. Sentralt bak denne teorien står Albert Bandura som i boken "Social Learning Theory" fra 1977 hevder at man lærer fra omgivelsene gjennom prosessen med å observere andres atferd, holdninger og utfallet av handlinger andre foretar. Denne formen for læring inneholder flere

dimensjoner av kognitive prosesser ettersom man selv må danne seg meninger og følelser i forhold til det andre bedriver.

"Learning would be exceedingly laborious, not to mention hazardous, if people had to rely solely on the effects of their own actions to inform them what to do. Fortunately, most human behavior is learned observationally through modeling: from observing others one forms an idea of how new behaviors are performed, and on later occasions this coded information serves as a guide for action." (Bandura 1977:22).

I denne formen for læring er det ikke nødvendig at individet selv deltar, men at man iaktar noen og imiterer en modell. Selv om den sosial-kognitive læringen høres tilsynelatende enkelt ut, er det en komplisert prosess som ligger bak. Det er ikke all observasjon som effektivt læres, og i følge Bandura (1977) er det visse krav som må oppfylles for at læringen skal være suksessfull. Man må aktivt engasjere følgende fire kognitive prosesser.

Oppmerksomheten må være rettet mot det som senere skal imiteres og som virker interessant for individet. Ulike faktorer som for eksempel ens egne forutsetninger, særpreget i situasjonen, kompleksiteten og den funksjonelle verdien i det som blir observert kan øke eller redusere den mengden oppmerksomhet som blir rettet mot en hendelse.

Den neste delprosessen er *hukommelse*, altså å huske det man rettet oppmerksomheten mot. Evnen til å kunne lagre og oppbevare informasjon er viktig slik at man i senere situasjoner fremdeles har minnet om det som var verdt å huske og som kan være nyttig.

Det tredje Bandura (1977) peker på som en sentral del av den sosial-kognitive læringsprosessen er evnen til å kunne *reprodusere* det man faktisk har observert. For å kunne gjøre det har individet en produksjonsprosess hvor ens indre forestilling av hvordan imitasjonen skal utspille seg knyttes til kunnskapen om hva som faktisk er mulig slik at man kan tilpasse seg situasjonen. Ved å videre reprodusere det man har observert lærer man å korrigere seg selv og bedre ferdighetene.

Sist men ikke minst er det viktig at *motivasjonen* er tilstede for at observasjonslæringen skal være en suksess. Man må ha en god grunn til å imitere andre og i denne delprosessen står forsterkning sentralt ettersom det er viktig at kunnskapen er relevant og virker positivt på individet slik at man kan omsette det som er observert til handling. Det virker positivt dersom man selv blir belønnet med noe, men det forsterker også ens motivasjon dersom man observerer at andre får belønning for handlingene de gjør (Bandura 1977).

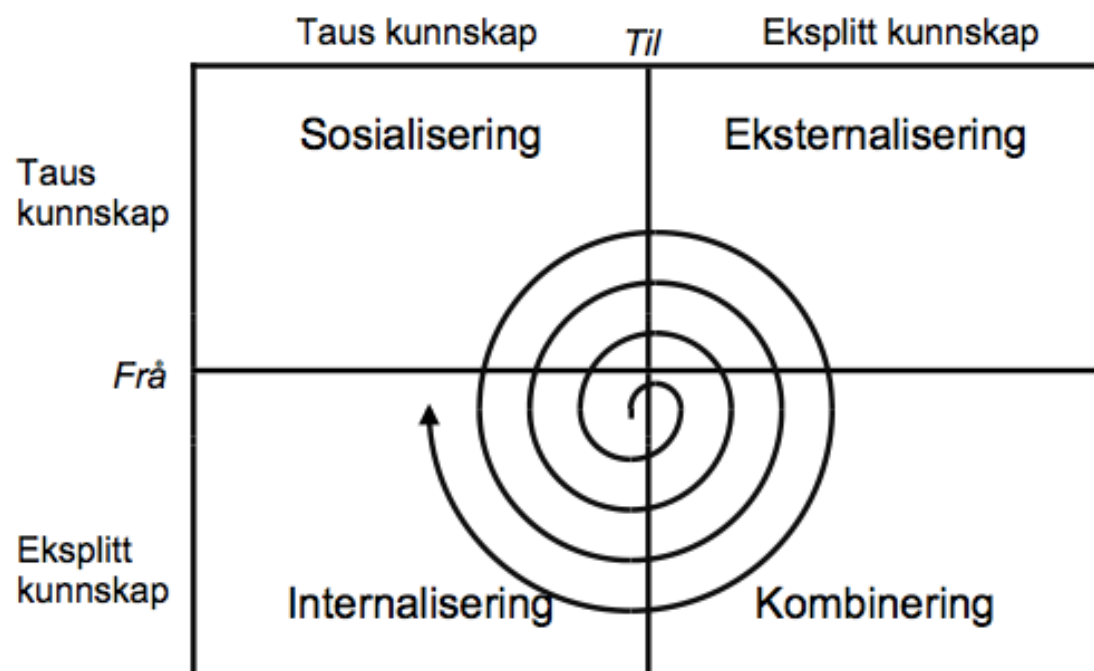
Den sosiale læringsteorien fungerer som en bro mellom behavioristisk og kognitiv læring ettersom deltakerne må ta i bruk oppmerksomheten, hukommelsen og motivasjonen.

2.5 Hva kan læres?

Kunnskapsledelse vokser frem i kjølevannet av teorien om den lærende organisasjon. Organisasjoner er avhengige av å kunne skape, mobilisere, administrere, og ta vare på kunnskapen som de erverver seg eller allerede er i besittelse av. Dersom ledelsen av kunnskapen blir forvaltet riktig kan det spille en avgjørende rolle for organisasjonens strategiske plassering og konkurransevne.

Den japanske organisasjonsforskeren *Nonaka* har bidratt til fremveksten av dette feltet. Inspirert av Polanyi kommer han med banebrytende arbeid i skillet mellom begrepene *taus* og *eksplisitt kunnskap*. Kunnskap man er i besittelse av som er klar, tydelig og lett kan beskrives for andre er eksplisitt. Alle som har en felles grunnleggende forståelse av det aktuelle kunnskapsfeltet kan dele den eksplisitte kunnskapen gjennom kommunikasjon. Den er universell, transparent og systematisk anvendelig. Taus kunnskap derimot er ikke like lett å redegjør for ettersom den har en kognitiv side, er personlig og avhengig av konteksten. Denne type kunnskap refererer til individets erfaringsbilde, ideer, verdier og emosjoner i en organisasjon og dermed også i organisasjonsbildet (Filstad 2010). Den tause kunnskapen er ofte ubevisst for individet og kan påvirke bakenforliggende antakelser, verdier, idealer, vurderingsgrunnlag og synspunkt som influerer de valgene man tar, hvordan man handler, kommuniserer og diskuterer (Nonaka 1994).

Taus og eksplisitt kunnskap er gjensidig utfyllende og man er avhengige av at begge er tilstede når det skal skapes ny kunnskap. Ved at individer interagerer i kreative aktiviteter i det Nonaka (1994) kaller for en kunnskapssamtaleprosess skjer kombinasjonen mellom de to formene for kunnskap. Nonaka presenterer en modell som viser hvordan kunnskap skapes og utvikles. Det foregår en runddans som utløser en spiral mellom fire ulike måter man kan overføre og transformere den tause og eksplisitte kunnskapen. Nonaka peker på at kunnskapen ikke bare utvikles gjennom enkelttiltak og rettlinjert planlegging og derfor er det både kumulative og sirkulære prosesser som foregår.



Figur nr. 2.2³

Sosialisering er overføring av taus kunnskap, overføringen skjer basert på den kunnskapen aktørene allerede har. Utfallet av koplingen mellom to individers tause kunnskap kommuniseres til andre ved *eksternalisering*, den tause kunnskapen blir nå til eksplisitt. Etter at kunnskapen er blitt tilgjengelig eksternt skjer det en *kombinering* med annen kunnskap som er tilgjengelig, altså en overføring av eksplisitt kunnskap. Denne nye kunnskapen som da blir tilgjengelig kan så *internaliseres* og konverteres fra eksplisitt til taus kunnskap igjen (Nonaka 1994, Filstad 2010). Som man kan se ut

³ Nonakas kunnskapsspiral. Hentet fra Nonaka (1994:19).

fra denne modellen er det ikke tilstrekkelig at kunnskapen går rettlinjet fra taus til eksplisitt. For at den skal bli akseptert og videreført må den kollektivt forankres i felles dialog og forståelse blant individene.

2.6 Tekniske læringsprinsipper og metoder for læring

De tekniske læringsprinsippene er en kognitiv tilnærming til hvordan man best mulig kan oppnå effektive læringstiltak, og de er relevante for strukturerte og planlagte læringssituasjoner. Linda Lai (2004) med utgangspunkt i Moxnes (1981) fremstiller fem ulike tekniske læringsprinsipper. Det første prinsippet dreier seg om *fordelt læring*, og om at man bør gå trinnvis frem. Tiltak for å oppnå den ideelle læringseffekten bør deles inn i ulike elementer og med et visst mellomrom fremfor å utføre hele økten i en omgang. Da får deltakerne muligheten til å modnes og bearbeide den nye kunnskapen. Dernest er det også viktig at det foregår en *helhetlig læring* slik at elementene som til sammen skal påvirke utfallet av læringssituasjonen kan sees i en meningsfull sammenheng. Prinsippet om *forsterking av læring* spiller også en sentral rolle innen de tekniske læringsprinsippene. Ønsket atferd bør belønnes for eksempel gjennom anerkjennelse og ros, slik at det fører til gjentakelse. *Tilbakemelding* er det neste prinsippet og innebærer at deltakerne får informasjon om hvorfor konsekvensene av atferd er som de er, samtidig som hvordan den kan forandres til det bedre. Det siste tekniske læringsprinsippet dreier seg om *overføring* og anvendelse av læringen på tvers av ulike situasjoner. Det fokuseres på at læringen bør være mest mulig sammenfallende med faktiske arbeidssituasjoner deltakerne kan havne oppi. Dersom deltakeren får øvd seg gjennom konkrete praktiske oppgaver vil det bedre læringseffekten (Lai 2004).

Igjen med utgangspunkt i Moxnes (1982) beskriver Linda Lai i boken "Strategisk kompetansestyring" (2004:160) ti ulike læringsmetoder. Disse læringsmetodene er virkemidler for hvordan læringen kan utformes og kan på ulike måter oppfylle de tekniske læringsprinsippene. De ulike metodene som er aktuelle for å oppnå ønsket resultat i en læringssituasjon kan benyttes alene, eller i kombinasjon. Seks av metodene er relevante i dette forskningsprosjektet og beskrives kort under.

- *Forelesning*, som er den mest tradisjonelle og utbredte læringsmetoden hvor styrken ligger i at det skjer i en konkret setting, kan formidles til mange samt at man kan gå rett på sak. Ulempen med en slik metode er at det kun skjer en enveiskommunikasjon.
- *Strukturert diskusjon* gir rom for spørsmål og rettleiding underveis i læringsprosessen. Dersom det er en dyktig leder for diskusjonen vil det føre til færre hinder i overføringen av læringen til en gitt arbeidssituasjon.
- *Ustrukturert diskusjon* har som styrke at den fokuserer på selve læringsprosessen og deltakerne. Deltakerne selv styrer prosessen og denne metoden kan bidra til læring på mer komplekse og mellommenneskelige områder.
- *Veiledning* innebærer et tettere forhold mellom den som lærer bort og deltakeren som skal erverve seg ny kompetanse. Teknikker som instruksjon, forklaring, diskusjon, tilbakemelding og observasjon står sentralt i et forhold mellom veileder og den lærende.
- *Case-studier* innebærer at deltakerne arbeider med en fiktiv situasjon som er relevant for området man skal lære noe om. Ved å arbeide med et case kan deltakerne analysere å løse en situasjon som er tett opp til det aktuelle problemområde. Dersom et case blir utviklet på en slik måte at det er representativt for læringen vil overføringen fra læringssituasjonen til reelle arbeidssituasjoner være lettere.
- *Rollespill* innebærer at deltakerne selv går inn i en tildelt rolle for å dramatisere en problemsituasjon. Til forskjell fra et case-studie kan man ikke være utenforstående problemløser, men må bruke egne erfaringer og forkunnskaper i en aktiv læringsform.

2.7 Reflekterende læring

For at man skal forstå sine erfaringer er det sentralt at man reflekterer rundt egen atferd, og Kolb (1984) inkluderer dette som et moment i læringssirkelen han presenterer. Det er en prosess som krever at man reflekterer rundt kunnskap, antakelser, handlinger og prosesser som påvirker måten man oppfører seg på (Filstad 2010). I følge Donald Schön (1987) må refleksjon sees på som selve fundamentet innen atferds- og læringsteori. Refleksjon er ikke noe som nødvendigvis skjer i etterkant av et handlingsforløp, men også mens man foretar seg noe. Dersom man i en læringsprosess kontinuerlig reflekterer rundt handlingene man bedriver aktiviseres kunnskapen og skaper grunnlag for å eksperimentere i situasjonen (Schön 1987). En tar avgjørelser og valg som har en umiddelbar effekt på atferden. Når man tar en

avgjørelse i en handling bruker man tilgjengelig kunnskap til å eksperimentere, improvisere og variere ulike elementer som kan gi forskjellige utfall. Når man da sitter igjen med ny lærdom er det på grunnlag av den refleksjonen man gjorde seg i handlingen.

Filstad (2010) viser til at refleksjonsprosessen består av fem ulike dimensjoner når man reflekterer i erfaringslæring. For det første må man ha en avstand til erfaringene man er i besittelse av for å lære av dem. Den neste dimensjonen består i å integrere ulike typer kunnskap som man har eller gjør seg på nye arenaer. Refleksjonen innebærer også at det skjer en validering av erfaringer. Man må undersøke rammene og betingelsene man er en del av samtidig som en viktig dimensjon er refleksjon som en organisatorisk praksis og noe som skjer i samhandling med andre.

Det er tre nivåer hvor refleksjonen foregår i følge Filstad (2010), henholdsvis et individuelt nivå, et interaksjonsnivå og et organisatorisk nivå. For å knytte det sammen med teorien om de ulike formene for læring som ble presentert tidligere i dette kapittelet (Kaufmann & Kaufmann 2011, Haukedal 2001), kan man se på klassisk betinging og operant læring hvor refleksjonen foregår på et individuelt nivå og er en del av et behavioristisk læringsperspektiv. Interaksjonsnivået skjer i kognitiv og sosialkognitiv læringsform altså innen et kognitivt læringsperspektiv. Mens refleksjon på et organisatorisk nivå skjer ved organisasjonslæring og kan sees i sammenheng med det sosiokulturelle læringsperspektivet.

2.8 Organisasjonslæring

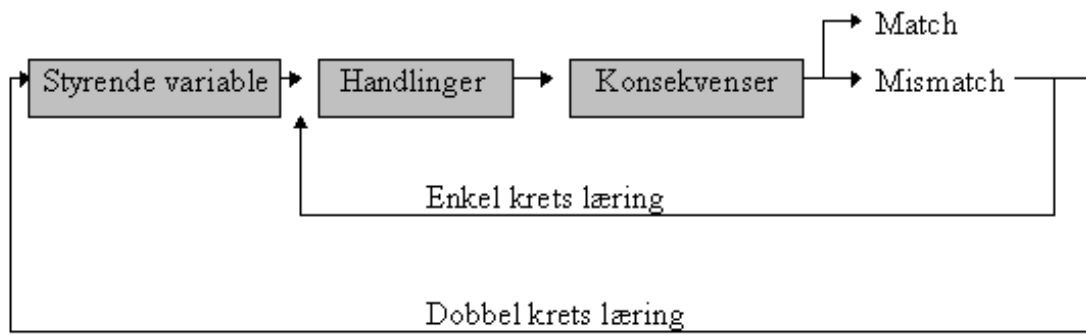
Utgangspunktet for organisasjonslæring er å kunne avdekke og korrigere kunnskapen en organisasjon er i besittelse av, men som kan virke hemmende for læringen som ønskes å oppnå (Kaufmann & Kaufmann 2011). Dynamikken mellom organisasjon og individ er en uavklart problemstilling innen organisasjonslæring. En organisasjon er kompleks og sammensatt, men vi kan med sikkerhet si at ettersom individet er en del av en arbeidsplass er det en forutsetning at det skjer en individuell læringsprosess, samt at holdninger, kultur, sosial samhandling, motivasjon og historikk spiller en viktig rolle (Filstad 2010). Organisasjonslæring blir dermed summen av individenes læring og kunnskapen som er nedfelt i organisasjonen. Prosessen består av en handlingsside og en kunnskapsside i både individuell- og organisasjonslæring. Det

skjer i begge tilfeller både en utvikling og lagring av ny kunnskap samt at det handles i tråd med besittelsen av den nye kunnskapen (Nordhaug 1990).

Dixon definerer organisasjonslæring som *''the intentional use of learning processes at the individual, group and system level to continuously transform the organization in a direction that is increasingly satisfying to its stakeholders''* (1999:6). Dixon har med denne definisjonen forsøkt å vise kompleksiteten av organisasjonslæring ved å inkludere intensjonen, de ulike nivåene læringen foregår på samt den kontinuerlige og allsidige prosessen som organisasjonen er en del av.

Argyris og Schön (1978) har gjort et viktig bidrag til feltet organisasjonslæring og ser på individer som læringsagenter for organisasjonen de er tilknyttet, og for at en organisasjon skal lære må medlemmene i fellesskap endre sine kognitive kart. De bruker begrepet handlingsteorier, som kan være uttalte og gjøres ubevisst, om teoriene som ligger bak organisasjonene og styrer de faktiske valg og handlinger som tas (Kaufmann & Kaufmann 2011). Det er ikke organisasjonene som utfører handlingene som skaper læring, men individene som fungerer som læringsagenter. Organisasjonene skaper derimot betingelsene som kan påvirke hva individene selv formulerer som et problem og skisserer en løsning for hvilke handlinger som kan bedre problemet (Illeris 2012b). Organisasjonslæringen kan få frem det ubevisste tankematerialet å tydeliggjøre og restrukturere handlingsteoriene dersom de ikke stemmer overens med den uttalte teorien (Kaufmann & Kaufmann 2011).

Målet for en organisasjon mener Argyris og Schön (1978) bør være å oppnå det de kaller for dobbelkretslæring. Det vil si at de foretar en endring i de grunnleggende handlingsteoriene som er nedfelt i organisasjonen. Dette kan oppnås ved at individene undersøker og stiller spørsmål ved feil og mangler i arbeidssituasjonen. Til tross for at dette er idealet peker Argyris og Schön på at de fleste organisasjoner fremdeles kun er opptatt av en mest mulig effektiv måloppnåelse i stede for å se på de grunnleggende verdiene som kan fremmes for å nå samme mål (Filstad 2010). Dette kaller de for enkelkretslæring, her skjer det ikke ny læring og utvikling, men man bedriver korrigering av uregelmessigheter for å siden kunne fortsette som man alltid har gjort. Individenes læring er rettet mot å opprettholde organisasjonens nåværende tilstand (Argyris & Schön 1978).



Figur nr. 2.3⁴

⁴ Enkel- og dobbelkretslæring i organisasjoner. Hentet fra Illeris (b2012:438).

3.0 UNDERSØKELSENS DESIGN OG METODE

Hovedlitteraturen som har blitt benyttet i det følgende kapittelet er hentet fra Dalland (2007) og Blaikie (2010). Dalland (2007) beskriver enkelt og grunnleggende gangen i et forskningsprosjekt og de metodiske valg og hensyn man må ta. Blaikie (2010) går grundigere til verks og forklarer mer detaljert hvordan man skal legge opp forskningsdesignet. Ved å kombinere de to forfatternes viktigste momenter blir metodevalgene som har blitt tatt gjort rede for.

3.1 Valg av metode

Metode vil si måten en går frem på for å skaffe seg kunnskap om et aktuelt tema. Samfunnsvitenskapen skiller mellom *kvantitativ og kvalitativ metode*. Kvantitativ metode er det som er vanligst å ta i bruk når man ønsker å forme informasjonen om til målbare enheter og beskrive et fenomen ved hjelp av tall. Typisk for kvantitativ metode er at man bruker spørreskjema eller strukturert intervju. I kontrast til dette er kvalitativ forskningsmetode, hvor man er ute etter å forstå opplevelser, mening og samhandlinger som ikke kan tallfestes (Dalland 2007). Når man tar i bruk denne metoden benytter man seg ofte av deltagende observasjon, feltsamtaler, halvstrukturerte og ustrukturerte intervju.

Ved bruk av enhver metode må man ha et reflektert forhold til hva dataene egentlig skal si noe om. Valget falt på kvalitativ metode ettersom det er ønskelig å få en dypere forståelse av hvordan ansatte innen en organisasjon som har høyt fokus på sikkerhet opplever Dialogteater som læringsform. I tillegg skal Dialogteaterets metodikk gjøres rede for og knyttes opp til eksisterende teori om læring. Dette krever observasjon og analyse av de læringsteknikkene som blir benyttet på et sikkerhetskurs. Kvantitativ metode har begrensninger i et slikt undersøkelsesprosjekt som dette fordi man her er på jakt etter subjektive meninger og oppfatninger rundt en utradisjonell form for læring. Dersom prosjektet skulle tatt i bruk en kvantitativ fremgangsmetode ville det krevd at man på forhånd visste hva som konkret foregår på

et sikkerhetskurs med Dialogteater, hvordan det virker inn på deltakerne, samt hatt kunnskap om de ansattes forståelse av sikkerhetsarbeid.

Observasjon uten å delta i samhandlingen selv kan være fordelaktig i et slik prosjekt som dette ettersom man her er ute etter å forstå og beskrive dialogteater som læringsform. I følge Habermas (1987) er det likevel ikke tilstrekkelig ettersom han peker på at enhver sosial virkelighet er utilgjengelig dersom man kun benytter seg av denne metoden alene. Forskningsprosjektet har dermed også benyttet *kvalitative intervjuer*. De har som formål å få frem beskrivelser av informantenes hverdagsverden for så å kunne tolke betydningen av de opplevelsene som beskrives (Johannessen, A., Tufte, P. A., Kristoffersen, L., 2004).

Dette prosjektet har benyttet en form for metodetriangulering, altså overlappende metoder. Metodetriangulering kan foregå mellom kvalitative og kvantitative metoder, eller som her, ved en kombinasjon av ulike kvalitative metoder (Kruuse 2007). Et forskningsdesign styrkes av et slikt metodevalg ettersom man da kan avdekke flere dimensjoner av hva som utspiller seg på selve kurset, samt deltakernes subjektive oppfattelser.

Ettersom temaet er vanskelig å måle, er komplekst og sammensatt, blir det nødvendig med kvalitative studier (Repstad 2007). En annen fordel ved dette metodevalget er at man kan få frem det særegne ved hvordan informantene opplever arbeidssituasjonen. Ved å ta i bruk kvalitativ metode har man også større åpenhet og fleksibilitet under en intervju- og observasjonssituasjon. Dataene formes og struktureres underveis, noe som gjør det lettere å få fylldige svar samt å innhente tilleggsinformasjon dersom det er nødvendig. Det er ikke forskeren som nødvendigvis legger premissene for hvilke data som kommer ut av undersøkelsen, det er informantenes svar og eksempler som i stor grad legger føringer.

Når man intervjuer og observerer aktørene vil man som forsker bli påvirket av mange faktorer som kan være med og influere undersøkelsen og ens egen oppfattelse. Man vil også naturligvis ha opparbeidet en forforståelse både i henhold til hvilken informasjon man kommer til å få tak i, men også i forhold til hvem informantene er. Det er da viktig som forsker å være klar over dette, og forsøke å legge det til side slik

at det ikke påvirker dataene. En svakhet ved kvalitativ metode er at man ikke kan generalisere funnene på samme måte som man kan i kvantitativ.

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Vitenskapelig forskning foretas gjerne med bakgrunn i en metodologisk tradisjon eller idé. Disse tradisjonene kalles også for et paradigme. Det er en teori eller mønster som anerkjennes av et vitenskapelig miljø og som er blitt tatt i bruk og endret over tid.

Blaikie (2010) anbefaler at man som forsker tar utgangspunkt i et paradigme og bruker det som kilde til ulike ideer og antakelser der det er passende.

Utgangspunktet for dette forskningsprosjektet er sosialkonstruktivistisk. Det vil si at en antar at virkeligheten er sosialt konstruert. Dataene man innhenter bygger ikke bare på hendelser som er erfart, men også strukturene og mekanismene som er bakenforliggende. En ontologisk forståelse av virkeligheten som sosialt konstruert i et forskningsprosjekt skaper et rammeverk for forskeren hvor aktørenes handlinger må tolkes i lys av den sosiale konteksten. Rent praktisk vil det for en forsker bety at man må legge til grunn ens egne og informantenes forutsetninger, forståelser og tolkninger, som er i stadig endring. Utfallet av dette prosjektet er altså et resultat av observasjon og informantenes uttalelser som deretter blir tolket av forskeren hvor konteksten og subjektive oppfattelser blir tatt høyde for. Mennesker skaper verden gjennom kollektiv handling, man fortolker verden og gir meninger til egen og andres handlinger i lys av dette. Utilgjengelige mekanismer i vår konstruerte verden krever at man må bygge hypotetiske modeller og opparbeide en forståelse på et dypere nivå i bevisstheten. Dette er det ikke observerbart, men ligger skjult og styrer oss i en viss retning (Blakie 2010).

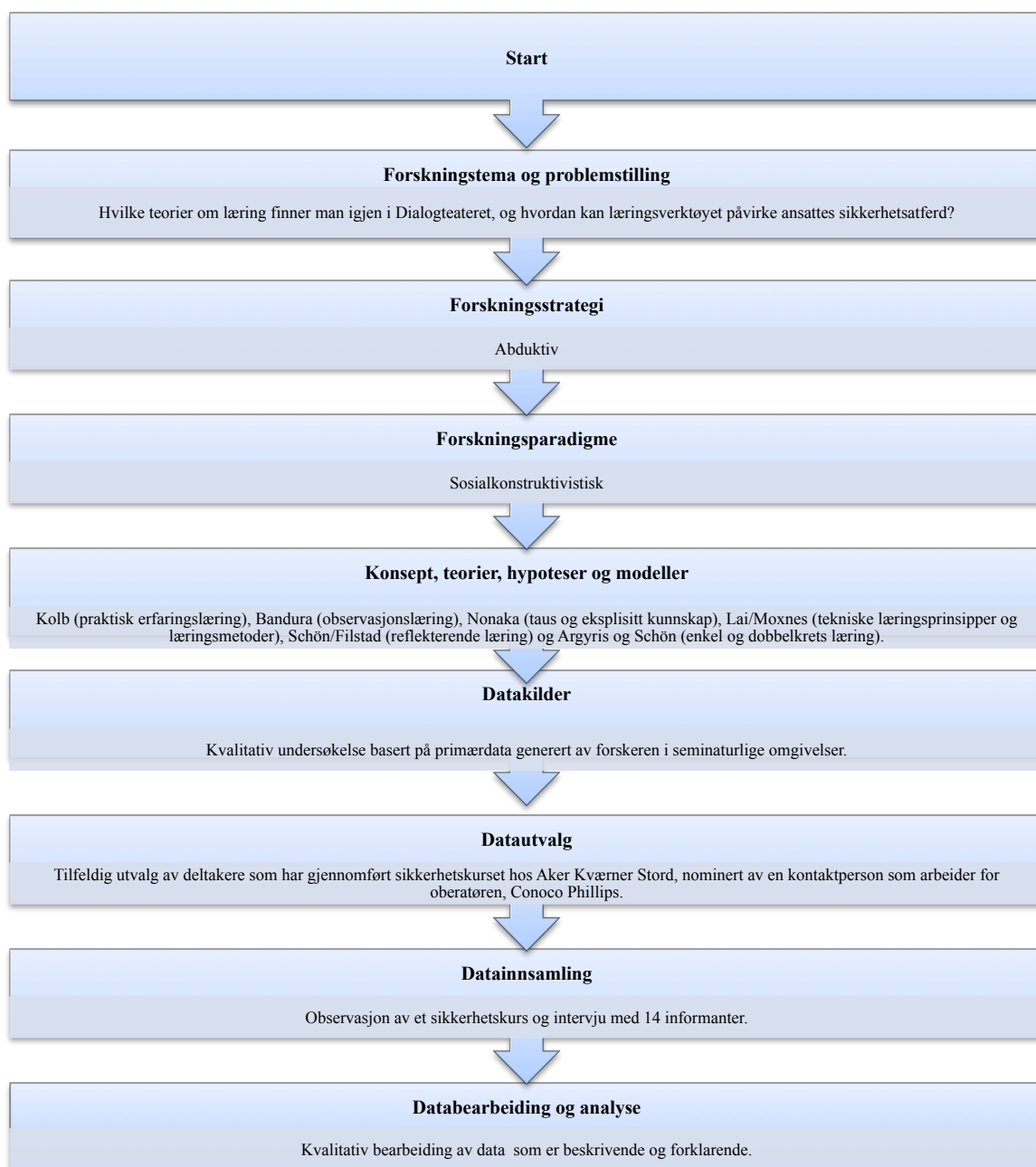
3.3 Forskningsstrategi

Som følge av et sosialkonstruktivistisk paradigme er en abduktiv forskningsstrategi lagt til grunn for dette prosjektet. Strategien må sees i sammenheng med en hermeneutisk forståelse hvor man er ute etter aktørenes fortolkninger og oppfattelser av virkeligheten. Denne oppgaven har som formål å forstå hvordan en gruppe mennesker oppfatter Dialogteateret som læringsform samt hvilken teoretisk kontekst det opererer innen. En abduktiv strategi kan legge grunnlaget for å tolke dette. Et sentralt skille mellom abduktiv forskningsstrategi og de øvrige strategiene er at den

gjør det mulig å svare på både hvorfor og hva spørsmål. Svaret på et hvorfor spørsmål er nødvendigvis ikke forklarende, men skaper en forståelse av et fenomen og viser til årsaker fremfor virkning (Blaikie 2010). Videre påpeker også Blaikie (2010:89) at en abduktiv forskningsstrategi er nyttig ettersom man har mulighet til og konstruere teorier på bakgrunn av de sosiale aktørenes språk, meninger, handlinger og intensjoner i konteksten av hverdagslige aktiviteter.

3.4 Forskningsdesign

Forskningsdesign refererer til prosessen som knytter sammen forskningsspørsmål, empiriske data og konklusjonene man kan trekke ut av prosjektet. Det er en handlingsplan for å komme seg fra ”her” til ”der”, hvor ”her” er de opprinnelige spørsmålene man søker svar på og ”der” er et sett svar og konklusjoner på disse spørsmålene. I mellom er det mange trinn som dreier seg om blant annet innsamling og analyse av data. Et forskningsdesign skal altså inkludere alle beslutninger som må tas samt begrunnelsene for å ta de. I et forskningsdesign må man bruke kontrollerte metoder for å lokalisere, beskrive, forstå, forklare, evaluere og endre mønster i den sosiale omverdenen. Dataanalyse er en dynamisk prosess hvor man kontinuerlig er i en runddans mellom teori, empiri og drøfting. Hvert element i et forskningsdesign er avhengig av tidligere valg og tilgjengelig materiale. Med utgangspunkt i Blaikies figur om sentrale elementer i et forskningsdesign (2010:33) kan man her se fremgangsmåten i prosjektet og metodevalgene som har blitt tatt.



Figur nr. 3.1⁵

3.5 Tilgang til feltet og rekruttering av informanter

Ettersom det allerede var opprettet kontakt med Kulturkompaniet gjennom tidligere oppdrag opplevdes det som en relativt ukomplisert prosess å få *tilgang til feltet*. Prosjektet begynte med å innlede ny kontakt spesifikk med den i Kulturkompaniet som er ansvarlig for planlegging og gjennomføring av sikkerhetssamlinger hvor Dialogteateret blir brukt. Prosjektets tema ble gjort rede for og det ble forklart at

⁵ Prosjektets forskningsdesign. Utgangspunkt i Blaikie (2010:33)

forskeren ønsket å innlede et samarbeid med et firma som benytter seg av verktøyet Dialogteater som de er tilbyder av. Kulturkompaniet kunne henvise videre til de rette kontaktpersonene i ConocoPhillips som bruker verktøyet i forbindelse med PSI-samlinger og kontraktøren, Kværner Stord, som de skulle holde kurset for i denne omgang slik at dialogen kunne fortsettes med de. Det åpnet seg en mulighet til å delta på tre dager med kurs for Kværner sitt verft på Stord. Dette var en gylden sjanse ettersom det da kunne fokuseres på datainnsamling i tre dager.

Valg av informanter ble overlatt til en kontaktperson i ConocoPhillips som hadde det overordnede ansvaret for de ansatte på kurset. Praktiske grunner, samt for å unngå at man som forsker nominerer kandidater på bakgrunn av forhåndsinntrykk av deltakerne, var årsaken til det valget. Det var ønskelig å få et tilfeldig utvalg ansatte med ulike erfaringer og alle i aldersgrupper for å få en representativ seleksjon ansatte ved verftet. Informantene skulle bestå av to ulike grupper. Den ene med kursdeltakere fra dagen før og den andre med informanter som deltok på kurset for to måneder siden. Ved å dele det opp slik får man fyldig informasjon om hva som hadde størst læringseffekt samtidig som man får fanget inn eventuelle endringer i sikkerhetsatferden. I utgangspunktet var det et mål å få snakke med åtte deltakere fra hver gruppe, det var et antall som var tilstrekkelig for å få bredde i undersøkelsen samtidig som det skulle være mulig å overkomme i forhold til omfanget på prosjektet. Det endelige antallet ble 14 informanter, da en deltaker frafalt hver dag på grunn av sykdom.

3.6 Forberedelser til datainnsamling

Parallelt med at det ble lest teori for å stille forberedt i møte med bedriften og informantene ble det utarbeidet en intervjuguide. Det mest hensiktsmessige for dette prosjektet var å utforme en delvis strukturert intervjuguide på forhånd. Fordelen med denne intervjuformen er at man har en viss struktur å forholde seg til samtidig som det er rom for å utvikle spørsmål underveis (Kvale 1997). Dette gir et godt grunnlag til å åpne for levende og spontane svar samt at man ikke glemmer viktige tema underveis. Det er også bra å ha noe og støtte seg til dersom informanten ikke er så utadvendt og åpen. Intervjuguiden ble formet med bakgrunn i problemstillingen og temaene som dette forskningsprosjektet skal besvare. Som en forberedelse ble intervjuet

gjennomgått og utprøvd i samarbeid med en uavhengig person for å teste ut om spørsmålene var relevante og forståelige.

3.7 Gjennomføring og dokumentasjon

Selve gjennomføringen av prosjektet foregikk på Stord. Observasjonen av en heldags sikkerhetssamling ble foretatt den første dagen på Stord Hotell, som ble brukt som kurssted av Kulturkompaniet. Ønsket var å ikke forstyrre opplegget og observasjonen ble gjennomført fra bakerste rad uten noen form for deltakelse eller engasjement i opplegget. Fordelen med å bare observere er at man da kan stille seg på sidelinjen og kikke inn på det som forgår uten at man påvirker omgivelsene i for stor grad (Fangen 2010). Observasjonene ble notert ned, sammen med egne refleksjoner som ble gjort underveis.

Intervjuene sto for tur dag to og tre av datainnsamlingen. Det ble lagt til rette for at de kunne foregå uforstyrret på et kontor i administrasjonsbygget på selve verftet. Valget endte på å gjennomføre intervjuene der ettersom det var nært selve verkstedet og man unngikk å kaste bort for mye arbeids- og fritid for de ansatte. Etter nøye vurdering falt valget på å benytte seg av utfyllende notering som dokumentasjonskilde. Tidligere erfaringer har vist at den teknikken har generert pålitelige data samtidig som det er tidsbesparende. Selve intervjuene tok fra 20-25 minutt opp mot en time. Ettersom det på forhånd var ytret et ønske fra forskerens side om et tilfeldig utvalg informanter resulterte det i et møte med alt fra nyansatte sveisere og rørleggere til HMS-rådgivere og kvalitetsingeniører. I løpet av en arbeidsdag ble det på forhånd tatt høyde for at intervjuene ville ta rundt en time og at åtte informanter ville være tilstrekkelig, altså var det satt av en time til hvert intervju.

Rett etter intervjuene, mens alt var friskt i minne, ble det skrevet utfyllende notater, og de ble delt opp etter innhold og tematisert slik Dalland (2007) og Johannessen et. al (2004) anbefaler. Da er informasjonen fremdeles fersk og man husker inntrykkene og situasjonene som man eventuelt ikke fikk tid til å skrive ned underveis. Det ble laget lister med alle de sentrale punktene som ble snakket om under intervjuene og de danner grunnlag for presentasjonen av sentrale empiriske funn.

3.8 Etske betraktninger

3.8.1 Meldeplikt

Vurdering av om et prosjekt er meldepliktig eller ikke må gjøres i henhold til de gjeldene lovene. I følge personopplysninglovens § 31 a) (2000) er det kun meldepliktig dersom man behandler personopplysninger med elektroniske hjelpemidler. Personopplysninger er opplysninger og vurderinger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner. Dersom opplysningene er sensitive og enkeltpersoner kan identifiseres er hovedregelen at prosjektet er meldepliktig (Johannessen, A., Tufte, P. A., Kristoffersen, L., 2004). For å unngå at dette prosjektet ble meldepliktig ble det ikke tatt lydopptak samt at det ikke forekom fullstendig transkribering, ingenting ble skrevet ned elektronisk og ingen navn ble benyttet, slik at det ikke kan identifisere enkeltpersoner.

3.8.2 Informert samtykke

Informert samtykke vil si at de som blir kontaktet i forskningsprosjektet selv skal kunne velge om de ønsker å delta. Deltakerne skal når som helst ha muligheten til å trekke seg uten noen form for negative konsekvenser. Ettersom en ansatt i ConocoPhillips nominerte kandidatene var det ikke avklart på forhånd hvem som skulle delta. Dermed ble det vanskelig å informere deltakerne i forkant, men da temaet for denne undersøkelsen ikke er veldig sensitivt ble det heller ikke betraktet som nødvendig. Det kunne dessuten ha påvirket utfallet av dataene dersom deltagerne på kurset på forhånd hadde visst at de ville bli intervjuet i ettertid. I innledningsfasen av intervjuet ble alle deltakerne informert om hvem forskeren var samt hva prosjektet gikk ut på. Det ble sett til at deltakerne hadde forstått hva som skulle foregå og at all informasjon ville bli behandlet konfidensielt. I forkant av datainnsamlingen ble det også forklart at deltakelse var helt frivillig og at de når som helst i prosessen kunne takke nei til videre medvirkning. Ingen av informantene har på noe tidspunkt uttrykt ønske om å trekke seg.

3.9 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

En viktig del av oppgaveskrivingsprosessen er å være kritisk til kvaliteten på forskningen man har utført. Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet skal sikre dette og dreier seg om at dataene må være pålitelige, gyldige og kunne allmenngjøres. Disse tre begrepene er sentrale i all forskning, men særlig innen kvantitativ metode.

Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet er uttrykk for det samme, men passer bedre til å beskrive dette prosjektet ettersom de representerer kvalitativ forskning på en bedre måte.

3.9.1 Reliabilitet

Reliabilitet, eller troverdighet, handler om hvor pålitelig og presis informasjon en har innhentet er, og om analyseprosessen er uten feil og mangler. Dersom en undersøkelse skal kunne sies å være troverdig skal man i teorien kunne bruke samme instrument og metode å få identisk resultat i uavhengige målinger. I et kvalitativt prosjekt er det viktig at det er troverdighet på intervjustadiet, i analyseprosessen, under transkriberingen og ved lydopptakene en gjør (Kvale 1997). Under intervjuprosessen ble det lagt til rette for en åpen og avslappet dialog med respondenten. Informanten ble forsikret om at deltakelse i prosjektet var helt frivillig og anonymt, på denne måten var forholdene lagt til rette for ærlige svar, uten at deltakerne ville få eventuelle negative sanksjoner.

På forhånd ble det utarbeidet en intervjuguide, men denne fungerte kun som støtte og styrte ikke intervjuet i en spesiell retning. I intervjusituasjonen ble det tatt høyde for at det ikke skulle stilles ledende spørsmål som kunne påvirke utfallet. Det ble hele tiden fokusert på at spørsmålene var klare og ikke ledende, slik at informantene ikke skulle mistolke noe eller svare det de trodde var ønskelig å høre. For å sikre flere kilder slik at man som studentforsker ikke feiltolker enkeltutsagn ble det bedt om et utvalg på åtte informanter hver dag. De ble nominert av en som ikke hadde dirkede tilknytning til forskningsprosjektet, dette var og en del av å sikre troverdigheten i forskningsdesignet.

3.9.2 Validitet

Validiteten, her omtalt som bekreftbarheten, skal sikres slik at man faktisk har målt det man ønsker å måle og at forskningsspørsmålet og informasjonen man tar i bruk samsvarer med konklusjonene man trekker (Bryman 2012). Dersom en undersøkelse ikke er mulig å bekrefte har man heller ikke målt det man hadde intensjoner om. Det er viktig at forskeren er kritisk til sin tolkning og sin egen rolle. Det har blitt forsøkt å kontinuerlig ta overveide avgjørelser for å sikre at designet blir best mulig og reflekterer hva ønsket om at resultatet etter endt prosjekt skal belyse. Dermed har det

vært viktig å gjennom hele prosjektet jobbe med bekreftbarheten for å unngå unøyaktigheter som ellers kan oppstå.

Et grep som ble tatt for å øke bekreftbarheten var å legge opp intervjuguiden slik at deltakerne ble spurt om hva de syntes om kollegaenes atferd. Ved at informantene vurderte andre fremfor seg selv bidro det til å åpne for ærligere svar. Det kan være vanskelig å snakke om egne erfaringer og atferd i forhold til sikkerhetsarbeid ettersom det kan være et sensitivt tema for enkelte. Ingen ønsker å fremstille seg selv i et dårlig lys. Berge, som i sin masteroppgave ser spesifikt på PSI verktøyet, kom frem til at *”de aller fleste informantene har uttrykt at det ikke er de som er årsakene til uønskede hendelser, men at det er andre som har skyld i dette.”* (2005:32).

For å sikre at utsagn ble tolket riktig ble informantene konfrontert underveis i intervjuet om de hadde blitt oppfattet riktig ved for eksempel å stille spørsmål som ”forstår jeg deg riktig når du sier” eller ”mente du med dette at”. Ved å bruke slike teknikker sikret det at oppgavens funn reflekterte informantenes meninger samtidig som det gav rom for at deltakerne kunne korrigere uttalelsene dersom noe ble feiltolket. Avslutningsvis i intervjuene ble også informantene spurt om de hadde noe å tilføye og om de hadde spørsmål angående intervjuet. Bearbeiding av intervjuene ble gjort rett etter at de var avsluttet, mens det fremdeles var friskt i minne. Navnet på samtlige deltakere ble også oppgitt slik at det var mulig å opprette en kontakt i ettertid vedrørende eventuelle spørsmål.

3.9.3 Generaliserbarhet

Med generaliserbarhet, eller overførbarhet, menes det at resultatet fra en undersøkelse skal være uavhengig av tid og sted, samt at utfallet ville blitt det samme dersom man brukte samme forskningsdesignet på en annen del av populasjonen. Blaikie (2010) påpeker at det er knyttet større utfordringer til å kunne generalisere i kvalitative undersøkelser enn i kvantitative. Målet i en kvalitativ undersøkelse er som oftest ikke å produsere et standardisert sett med resultater, men heller å gå i dybden og beskrive ulike fenomen. Dette prosjektet er et resultatet av den konteksten det ble foretatt i. Det har bidratt til å sette læringsmetoden i et nytt lys og har en overføringsverdi, noe som er sentralt i et kvalitativt prosjekt. Utfallet av undersøkelsen kan være nyttig for å forstå lignende situasjoner, selv om det ikke gjelder for alle uavhengig av

omgivelsene. Med bakgrunn i metodevalg og fremgangsmåte har dette prosjektet gitt et innblikk i hvordan Dialogteater kan fungere som et læringsverktøy i forbindelse med sikkerhetsarbeid på Kværner Stord verftet. Dette arbeidet kan overføres til å for eksempel gjelde andre organisasjoner som også benytter seg av Dialogteater som læringsform, da spesielt de som ønsker å bedre helse-, miljø- og sikkerhetsarbeidet.

3.10 Svake sider ved forskningsdesignet

Det vil alltid være mulig å problematisere rundt fremgangsmåten i datainnsamlingen og valg av metode. Man må ta avgjørelser som styrker det man empirisk ønsker å belyse på best mulig måte. En svakhet ved de valgene som ble foretatt i forhold til metode er at man her intervjuet de som nettopp hadde vært på kurs først fremfor de som hadde vært to måneder tidligere. Rent metodisk ville det styrket prosjektet dersom intervjuene hadde blitt gjennomført med sistnevnte først. Da hadde man som forsker ikke hatt noen forhåndstanker basert på de nylige kursdeltakernes forventninger som en lette etter. Hadde de første informantene vært kursdeltakere fra to måneder siden ville det automatisk gjort forskeren mer objektiv under intervjuene. Det var praktiske årsaker som gjorde at intervjuene ble gjennomført slik de ble. Ønsket om å være tilstede og observere et kurs for å optimalisere intervjuguiden før gjennomføringen av intervjuene sto sterkest. Samtidig var det ønskelig å ha en samtale med deltakerne som var på kurset snarest mulig i ettertid slik at alt var friskt i minne hos den gruppen. Ettersom en på forhånd var klar over at man burde intervjuet de tidligere deltakerne først hjalp det å være oppmerksom på rollen som forsker og forhåndsantakelser enda bedre og dermed unngikk man at det la så store føringer på intervjuprosessen.

En annen ting som ble problematisert i forkant var om de samme informantene skulle intervjues i to omganger, altså en runde rett etter kurset og en ny to måneder senere med samme utvalg. Valget falt på to ulike grupper ettersom det ville styrke troverdigheten av prosjektet dersom det ble valgt ulike deltakere. Ved at man som forsker går inn i en situasjon og stiller spørsmål har det blitt gjort en intervensjon og skapt en større forventning om at et slik kurs vil ha en effekt på deres sikkerhetsarbeid. Det vil dermed kunne påvirke deres handlemønster og tankegang. Mest sannsynligvis i en positiv retning med henhold til sikkerhetsarbeidet, men det er likevel ugunstig for en forsker som er ute etter en mest mulig pålitelig undersøkelse.

4.0 PRESENTASJON AV DATA FRA UNDERSØKELSEN

I det følgende kapittelet vil det bli redegjort for de empiriske funnene fra datainnsamlingen. Den første delen gir en beskrivelse av de observasjonene som ble gjort under et sikkerhetskurs, mens den andre delen gjør rede for dataene som ble innhentet i intervjuprosessen. Etter å ha presentert funnene kan man begynne å samle informasjonen i ulike tema som skaper grunnlaget for selve drøftingen av hva dataene betyr, og analysen av disse. Dette utdypes i kapittel fem hvor teori og empiri koples sammen.

4.1 Observasjon av et sikkerhetskurs

En hel dag med sikkerhetskurs for de ansatte på Kværner Stord består av ulike deler, og ikke bare Dialogteateret som er fokuset i denne oppgaven. For å forstå deler av det som blir presentert i neste underkapittel om funn i intervjuprosessen samt analysen og drøftingen i neste kapittel vil det kort greies ut hvordan kurset er lagt opp.

Hege Tungesvik, som er HMS-koordinator i ConocoPhillips, starter dagen med en 30 minutter lang PowerPoint presentasjon. Hun greier ut om bedriftens sikkerhetsarbeid, og viser til den statistiske nedgangen i uønskede hendelser samt forteller om bakgrunnen for oppdraget Kværner Stord har blitt tildelt. Deretter er det Dialogteateret som tar over de neste to timene. En gjennomgang av innholdet i Dialogteateret vil bli grundigere gjort rede for i neste underkapittel ettersom det er her fokuset for oppgaven ligger. Etter en liten pause er det lagt opp til et to timer langt foredrag av lærer, etnolog og forfatter Torleif Lundquist. Han snakker om hvordan man påvirkes av, og påvirker, andre i positive og negative retninger med atferden vår. Dette er noe som ofte skjer ubevisst, og med foredraget forsøker han å belyse hvorfor det er slik. Lundquist knytter disse problemstillingene opp mot personlig ansvar, arbeid med sikkerhet og at viljen til å ta risiko ligger bak svært mange ulykker. Etter lunsj kommer Dialogteateret igjen på banen og det er tid for treningsposter, hvor deltakerne får trene på ulike sikkerhetsrelaterte case.

Presentasjon av bakgrunn → introduksjon fra kursleder → første del av dialogteateret → diskusjon blant deltakerne → andre del av dialogteateret → forelesning ved Torleif Lundquist → treningsposter → oppsummering av av dagen.

4.1.1 Introduksjon ved kursleder fra Dialogteateret

Når skuespillerne fra Dialogteateret setter i gang med sin del av kurset starter de med en introduksjon fra den som har fått tildelt rollen som kursleder. Her blir det først presentert hvilke utfordringer som kan oppstå i forbindelse med en sikkerhetssamtale. Det problematiseres rundt måten man snakker til hverandre på, hva man skal gjøre dersom kollegaer ikke bryr seg, hvordan man skal formidle og forstå et budskap, viktigheten av toveiskommunikasjon, kulturforskjeller som kan ha betydning for kommunikasjonen samt utgangspunktet for forståelse av bedriftskulturen. Deretter går kurslederen videre til å snakke konkret om prinsippet bak Care Talk, som består av tre elementer. Det første som er sentralt er at det skal være en positiv dialog, dernest at for å få til en god dialog må man stille åpne spørsmål og til slutt at det er viktig hva man arbeider med og hvordan jobben utføres. Kommunikasjon består av 7 prosent ordveksling, 38 prosent tonefall og 55 prosent kroppsspråk. Dette vil bli demonstrert av to skuespillere i et case med tre scener.

4.1.2 Skuespillerne dramatiserer et case med uheldig utfall

Bakgrunnen for caset som utspilles er to tømrere som arbeider for firmaet Snekkermakker. Johnny er en ung nyutdanna tømrer, mens Arne har arbeidet i snekkerbransjen hele livet. De to skal sammen skifte ut taket på en firemannsbolig. Johnny har nettopp vært på Care Talk kurs og foreslår for Arne at de skal sikre en ubeskyttet container som han anser som et faremoment. Han blir fullstendig overkjørt av Arne som mener at det er unødvendig ettersom han aldri har tatt seg bryet med å gjøre det tidligere og svarer med "sånn har vi alltid gjort det hos oss". Kurslederen fryser situasjonen og inviterer kursdeltakerne til å kommentere hendelsen ved å sette ord på hva de tror Johnny og Arne tenker (1).

Den fiktive situasjonen spoles frem en time og vi møter igjen de to tømrerne som nå må skru opp tempoet på arbeidet for å få unna mest mulig jobb før helgen. Johnny doubler tempoet noe som resulterer i dårlig løfteteknikk og han klager på vondt i ryggen. Kursdeltakerne er nå vitne til en dialog mellom Johnny og Arne som ikke går

særlig bra. Arne er oppgitt over at Johnny setter spørsmål med arbeidsmetoden og demonstrerer det med både ord, tonefall og kroppsspråk (2).

Igen spoles caset frem og nå er vi tilstede under en kaffepause. Scenen begynner med Johnny som kommer inn og hører på høy musikk på mobilen. Arne sitter og leser avisen og viser med kroppsspråket at han tydelig er misfornøyd med bråket. Johnny spør Arne om stillaset, som ligger ved siden av huset de arbeider på, ikke burde vært oppe og foreslår at de tar en Care Talk med ledelsen angående det. Arne blir bare enda mer oppgitt og slenger ut noen kommentarer om at ledelsen ikke bryr seg om slik, jobben må gjøres uansett og slike ubetydelige ting vil hemme fremdriften og føre til mer arbeid (3).

4.1.3 Fryser situasjonen

Skuespillerne går av scenen og kurslederen tar igjen ordet. Deltakerne på kurset blir invitert til å komme med sine refleksjoner rundt hendelsene de nettopp har vært vitne til. Flere kommenterer at de kjenner seg igjen i situasjonen. Arne og Johnny kommer tilbake en og en, fremdeles i rollene, og deltakerne får nå muligheten til å stille dem spørsmål og bli bedre kjent med dem. Fra bakerste benk observeres det et stort engasjement blant flere av de verftsansatte. Det er noen som ikke er så aktive, mens andre snakker i munnen på hverandre. En av deltakerne på kurset tar tydelig på seg et lederansvar i det han forsøker å megle med den eldre mer erfarne tømmeren, Arne, for å få han til å endre atferden sin. Skuespillerne trer aldri ut av karakter. De fremstår som troverdige og spiller mye på humor i denne sekvensen. Opplevelsen som sitter igjen er at dette er med på å engasjere kursdeltakerne og løsner opp stemningen.

Etter å ha snakket med både Johnny og Arne blir kursdeltakerne delt inn i tre grupper. Hver gruppe skal ta for seg en hendelse, henholdsvis situasjonen i det Johnny og Arne ankommer jobb (1), på taket med dårlig løfteteknikk (2) og under kaffepausen (3). De får anledning til å diskutere seg i mellom før skuespillerne skal på igjen. Målet nå er å komme frem til konkrete endringer i kommunikasjonen mellom Johnny og Arne for å bedre utfallet av casene.

4.1.4 Skuespillerne dramatiserer caset på ny med de nye premissene

Det er tid for å spille ut de tre situasjonene fra tidligere på ny, men denne gang er det kursdeltakerne som er de viktigste aktørene. De er med å stanser situasjoner der de mener noe bør endres samt kommenterer underveis. En deltaker fra hver av de tre gruppene utfordres til å ta over rollen som enten Johnny eller Arne i hvert av casene, noe som de mest vågale deltakerne forsøker seg på. Etter at kursdeltakerne har bidratt med råd og veiledning til endringer som må foretas resulterer det i en løsning på situasjonen og dramasekvensen avsluttes. Gruppen med kursdeltakere, skuespillere og kursholder reflekterer sammen over hva det var som løste problemet og setter ord på det som konkret var med å bidra til at situasjonene endret seg.

4.1.5 Treningsposter

Etter foredrag av Torleif Lundquist og lunsjpause blir kursdeltakerne delt inn i fire grupper for å gjennomgå ulike treningsposter. Den ene er i regi av Hege Tungsvik, som holdt introduksjonen i begynnelsen av dagen, den dreier seg om hvordan man personlig kan forplikte seg i sikkerhetsarbeid og til å ta i bruk Care Talk samtaler. De tre andre postene er det skuespillerne som står ansvarlige for og det er disse som er mest aktuelle for dette prosjektet.

I den første posten som blir observert er deltakerne vitne til og må øve seg på en Care Talk på polsk. En av kursdeltakerne, med hjelp av sine kollegaer, får i oppdrag å ha en Care Talk med en av skuespillerne som de ikke har møtt tidligere. Det eneste de vet på forhånd er at caset består av en jente som heter Anja, som arbeider med stilas. Da samtalen skal starte viser det seg at Anja er polsk og utfordringen blir dermed hvordan en skal kommunisere med noen som snakker et annet språk.

Den neste posten handler om mental tilstedeværelse. I denne bolken problematiseres det rundt ulike hendelser som kan oppstå i jobbsammenheng, og hvilken bagasje man tar med seg på arbeidsplassen som kan ha betydning for sikkerhetsatferden.

Deltakerne blir utfordret til å ta del i ett nytt fiktivt case som skal spilles ut. En av skuespillerne fra tidligere forklarer at følgende situasjon har oppstått; han har selv rollen som en god kollega som nettopp har gjort en sveisejobb når en av kursdeltakerne finner ham sittende på huk med alt utstyret liggende usikret rundt ham. Jobben for den utvalgte deltakeren er å ha en Care Talk med skuespilleren. Når de

begynner å snakke sammen kommer det frem at skuespillerens rollekarakter mistet tvillingbroren for et år siden og han er opprørt på grunn av det. Kursdeltakeren, med hjelp av resten av sine kollegaer, finner ut av dette ved å ha en Care Talk samtale. Rådet de gir ham er å snakke med noen å ta en pause slik at det ikke oppstår noen uønskede hendelser på grunn av mangel på fokus. Formålet med dette caset er å vise hvor lite som skal til for å endre en situasjon som kan gå galt.

Den siste posten går mer konkret på hvordan man skal stille åpne spørsmål. Deltakerne får trene på hvordan man gjør spørsmål som i utgangspunktet er lukket, og som det kan svares ja/nei på, om til åpne spørsmål.

4.2 Presentasjon av funn i intervjuprosessen

De følgende underkapitlene er delt inn etter temaene som har gått igjen under flest intervjuer med de 14 informantene. Sitater fra respondentene samt notatene som ble foretatt underveis i intervjusituasjonen utgjør datagrunnlaget.

4.2.1 Realistisk

Samtlige informanter pekte på at noe av det viktigste for deres læring var at Dialogteateret var så realistisk. De fleste kunne kjenne seg godt igjen i situasjonene som ble utspilt under selve caset, eller i treningspostene som foregikk på ettermiddagen. En informant fortalte at *“det er helt klart at man kjenner seg igjen i det som ble presentert under kurset. Jeg tror at det garantert vil ha en effekt og vil være en oppvekker slik at man tar bedre vare på hverandre”*. Under intervjuprosessen kom det frem at dyktige skuespillere bidro til at settingen ble mer realistisk og det hele fremsto som svært profesjonelt. Kvaliteten på kurset ble hevet til et nytt nivå. En av informantene som til daglig arbeider med elektro fortalte at *“skuespillerne gjorde det hele veldig realistisk. Vi fikk se så mange ulike sider av mennesket og de demonstrerte at det er mange forskjellige oppfattelser blant folk rundt hvordan man skal arbeide med sikkerhet”*.

Et spørsmål som ble tatt opp under intervjuene var om kursdeltakerne hadde foretrukket et case som var direkte hentet fra deres bedrift, fremfor den fiktive situasjonen med firmaet “Snekkermakker”. Noen mente at det hadde bidratt til å gjøre situasjonen enda mer realistisk. De fleste syntes imidlertid at det var en bra måte å

legge det opp på, med utgangspunkt i en fiktiv virksomhet, som likevel strevde med noen av de samme problemstillingene i forhold til sikkert arbeid som de gjør på Kværner Stord. En informant uttalte at *“dersom de hadde lagt situasjonen for tett opp til virkeligheten kunne det ha gjort at de som faktisk arbeidet innen det feltet de problematiserte, reagerte og syntes det var tåpelig fordi 'det er jo ikke sånn vi gjør det!'”*.

4.2.2 Reflekterer

Dialogteateret bidro til refleksjon både på kurset og i ettertid i følge informantene. *“Dette kurset traff mer i hjertet en andre. Alle har et ønske om å komme seg hjem etter arbeidet. Dette kurset var mye klarere og mer intenst. Det fungerte som en oppvekker fordi man reflekterte over egen praksis underveis”* fortalte en av informantene som arbeider på rigg. Flere informanter kunne fortelle at de reflekterte over tidligere praksis underveis i kurset, mens de som var på kurs to måneder tidligere kunne bekrefte at de også hadde reflektert over kursets innhold ved senere anledninger i nye arbeidssituasjoner. *“Jeg reflekterte over min egen praksis på mange ulike måter og relaterte situasjonen til ting jeg hadde opplevd tidligere”* sa en elektroarbeider. *“Tidligere så har jeg av og til bare gått stille forbi en situasjon som jeg nå ser at jeg kanskje burde tatt tak i. Vi fikk demonstrert hvor lite som skal til for at det skjer en ulykke og hvor lite det krever av oss for å endre en situasjon”*.

Både deltakerne fra kurset dagen før og de som hadde vært kurs to måneder tidligere kunne fortelle at Dialogteateret hadde blitt en “snakkis” på arbeidsplassen. Kurset hadde blitt tatt opp på pauserommet mange ganger, og informantene kunne fortelle at de mimret om kurset innimellom. Da den ene informanten ble spurt om hvor ofte han hørte snakk om kurset sa han at *“det kommer vel opp to, tre ganger i uken”*.

4.2.3 Skaper engasjement

“Dette skapte mye mer engasjement enn kurs jeg har vært med på tidligere. Det var en bra måte å få folk med på, og man ble mer engasjert i HMS-arbeid. Det er vanskelig å få en sveiser like engasjert i systematisk arbeid og prosedyrer.” Mange av deltakerne har tidligere fått opplæring ved bruk av film som virkemiddel hvor det også har blitt visuelt, men det har ikke klart å engasjere på samme måte som Dialogteateret. At skuespillerne var så dyktige og spilte mye på humor var en vri som

gjorde at deltakerne lettere kunne ta del i kurset og fikk lyst til å ta det med tilbake på jobb. Flere kommenterte også at måten kurset var bygget opp på hjalp de til å bli mer engasjert. *“Jeg likte det at man først fikk se et case som gikk feil før vi skulle inn å endre det. Jeg var på et coachingkurs en gang hvor det var vi selv som måtte takle fiktive situasjoner vi ble kastet inn i. Det var ikke alltid like lett, og jeg likte mye bedre å først se de profesjonelle skuespillerne før vi så skulle delta”*.

Under observasjon av et kurs ble det lagt merke til at svært mange av deltakerne var negative til prosedyrer som skal følges og dokumentasjoner som må gjøres i forhold til arbeidet med helse, miljø og sikkerhet. Det at dette kurset fokuserte på at holdninger og atferd må endres for å arbeide enda sikrere og at kommunikasjon på arbeidsplassen sto sentralt, gjorde at de hadde lettere for å se verdien og engasjere seg i opplegget.

4.2.4 Dialog

At det var en dialog på kurset mellom deltakerne, kursholder og skuespillere ble pekt på som et viktig moment for læringen. Det ble lagt opp til en åpen dialog hvor alle fikk delta i samtalen og man kunne få tilbakemelding på synspunkt og kommentarer man kom med underveis. Kurset bidro til at det skjedde en utveksling av erfaringer ved å stimulere til åpenhet og toveiskommunikasjon rundt arbeid med sikkerhet. Alle som ønsket fikk ordet og alle snakket sammen, både lederne og de i operasjon. Noe som både ble observert og kommentert av informantene var at enkelte på kurset åpnet seg og fortalte om egne erfaringer, også om temaer som kan være litt såre å snakke om. En reparatør fortalte under intervjuet at *“i det jeg har vært med på av kurs tidligere har vi ikke fått muligheten til å diskutere og sammen komme frem til en felles løsning. Ved å få i gang en dialog kunne man lære mye mer, og jeg ble overrasket over mange av kollegaene mine og hvor mye kunnskap de egentlig besitter. Det var først under diskusjonen og i samhandling med andre at det kom frem”*.

4.2.5 Deltakelse

Å få delta i prosessen med Dialogteateret var de fleste informantene enige om at bidro til at læringseffekten ble optimal. Deltakelsen kunne skje på ulike nivå, enten ved at man deltok i gruppediskusjonene, kommenterte under skuespillet, eller ved å ta over rollen som Arne eller Johnny for å endre situasjonen som ble utspilt til det bedre.

“Når jeg så andre kollegaer engasjere seg å delta ble det bedre stemning i salen og jeg fikk mer lyst til å være med selv” kunne en informant opplyse om. Enkelte syntes at det var litt vanskelig å ta ordet og delta i den første seansen før lunsj, men at det var lettere under treningspostene senere på ettermiddagen ettersom gruppene var mindre. Flere informanter pekte på at de syntes at de ikke fikk nok tid på hver av treningspostene ettersom det var her de virkelig fikk i gang de gode diskusjonene. *“Sirkeltreningen var litt i det korteste laget. Vi fikk ikke hele essensen utav det. Når vi var blitt varme i trøya måtte vi skifte til neste treningspost”* kunne en informant fortelle. Når de var mindre i hver gruppe krevde det mer av de enkelte kursdeltakerne og alle måtte bidra. En elektriker fortalte under intervjuet at *“til og med en av mine kollegaer som vanligvis er negativ til alt lot seg rive med. Han deltok i rollen som han som hjalp kompisen sin under den ene treingsposten. Når de andre så at han deltok ble de også ivrige og lot seg engasjere.”* Læringseffekten ble forsterket ved at deltakerne selv fikk delta å få nye erfaringer samtidig som de ble veiledet underveis i kurset.

4.2.6 Visuelt

At Dialogteateret utspilles visuelt bidro til å øke læringseffekten av et slik kurs pekte flere av informantene på. *“Det at vi fikk både høre å se bidro til at vi lærte av kurset på en helt annen måte en tidligere. Jeg våknet mer til liv når jeg fikk se det i aksjon foran meg. Det kan ikke sammenlignes med tradisjonell forelesning på tavlen”* kunne en respondent fortelle. Ved at deltakerne fikk se caset utspilt i levende form bidro det til at de lærte og husket bedre ettersom de fikk se gode eksempler fra virkeligheten som ga flere *“knagger å henge den nye informasjonen på”* som den ene informanten uttrykte det. Videre sa han at *“vi fikk også noen konkrete tips å ta med oss ved å se skuespillerne i aksjon, blant annet om at vi må bli flinkere til å planlegge og diskutere før vi setter i gang med et nytt prosjekt”*.

Informantene som var på kurset for to måneder siden kunne også fortelle at de fremdeles hadde et bilde i hode av de ulike situasjonene. Særlig treningsposten hvor de øvde seg på Care Talk på polsk og den som handlet om mental tilstedeværelse på jobb var det flere som tok frem som eksempel. De to gruppeøvelsene bidro i stor grad til å skape et visuelt bilde i hodet hos informantene. Om treningsposten med Care Talk på polsk fortalte en deltaker fra kurset tidligere at *“jeg tror vi alle ble ganske*

overrasket over hun jenta som plutselig begynte å snakke polsk. Ingen av oss hadde trodd det skulle skje. Jeg husker den situasjonen godt, og det var gøy og se hvordan kollegaen min klarte og løse den situasjonen. Det er jo egentlig en ganske aktuell situasjon nå som det kommer flere polske arbeidere hit.” Posten med mental tilstedeværelse *“traff midt i hjertet. Det var en sterk situasjon som jeg kjente meg igjen i, det tror jeg også mange andre av kollegaene mine gjorde”* fortalte en informant som arbeidet på rigg. Kommunikasjonen spilte på alle sanser ved at kroppsspråk ble synlig i tillegg til tonefall og dialog. Ved å vise HMS-arbeid i praksis ble det lettere å ta med seg inn i egen hverdag kunne en informant fortelle. *“Det som påvirket meg mest var å være vitne til den åpne dialogen mellom Johnny og Arne. Vi fikk da sett med egne øyne hvor små endringer som skal til i måten man kommuniserer med hverandre på for å få en bedring”*.

4.2.7 Positiv vinkling

Et aspekt som bidro til deltakelse og læring under kurset med Dialogteateret var at fokuset dreide seg om den positive siden i arbeidet med sikkerhet. Det ble lettere å få deltakerne engasjert fordi man snakker om sikkerhet på en positiv måte, og ikke er ute med *“pekefingeren”* som flere informanter kalte det. En av arbeidslederne på stål fortalte at *“jeg likte at det var positivt og at fokuset var på å se verdien i HMS-arbeid, og at man skal arbeide sikkert for å komme oss helskinnet hjem og ha det bra på jobben. Tidligere så har det blitt litt negativt og jeg har sett på sikkerhetsarbeid som en bremsekloss”*. Målet med casene som utspilles er at deltakerne sammen skal finne en løsning som gir et heldig utfall. I stedet for å bare fokusere på hva som kan gå galt, er det den positive løsningen deltakerne i fellesskap arbeider mot og drøfter. En av HMS-lederne jeg intervjuet sa at noe av det som var så bra med dette kurset var at *“de fokuserte på det man BØR gjøre riktig i stedet for det man HAR gjort feil”*.

4.2.8 Likeverd

“I have seen way too many of these courses and my impression is that this is the best so far. It’s easy to use on a daily basis, and it doesn’t patronize anyone” var det en som uttalte. Dette var et av de viktigste og kanskje mest overraskende funnene i undersøkelsen. At alle skal gjennom kurset, enten man er toppleder, eller arbeider som sveiser, var viktig for deltakerne. I kurssammenhengen var alle på samme nivå og lærings situasjonen var lagt opp slik at alle forsto hva som foregikk, kunne kjenne

seg igjen og delta. Det var lett å snakke om hva som foregikk på kurset i ettertid ettersom det angikk alle og det var en lav terskel for å forstå hva som var poenget med kurset. *“Jeg fikk en mestringsfølelse og følte jeg var betydningsfull og hadde noe å bidra med”* var det en av informantene som svarte da jeg spurte om hva han syntes var bra med Dialogteateret.

Et kurs med Dialogteateret skapte en behagelig stemning og ga rom for at deltakerne fikk være seg selv. Det var ikke en setting hvor skillet mellom de ansattes stillinger spilte en rolle og samtlige hadde noe å bidra med. *“Det var ikke noe hokus pokus de snakket om som var fremmed eller vanskelig å diskutere. De var heller ikke ute med pekefingeren for å snakke om rett og galt. En slik situasjon er ubehagelig”* sa en sveiser.

5.0 ANALYSE OG DRØFTING

Hovedfokuset i den følgende delen er på hvilke virkemidler i teoriene om læring man kan finne igjen i Dialogteateret. Analysen baserer seg på dataene som ble presentert i forrige kapittel. Gjennomgangen tar utgangspunkt i den tematiske inndelingen fra teorikapittelet, før det avsluttes med drøfting rundt hvilken måte Dialogteateret konkret bidrar til å påvirke sikkerhetsatferden. Dialogteater baserer seg på en *ikke-formell læring* hvor tilegnelsen av kunnskap foregår i en uformell setting. Ved første overblikk kan man tydelig se at læringen som foregår er av kognitiv form og baserer seg på praktisk erfaringslæring. Den første delen som følger vil knytte Dialogteateret opp mot nettopp dette, og ser hvordan det tas i bruk virkemidler fra Kolbs lærings sirkel. Deretter kan man se nærmere på hvordan det også er en sosial-kognitiv form for læring som foregår på kurset, med utgangspunkt i Banduras observasjonslæring. Nonakas syn på kunnskapsledelse er også relevant å inkludere i denne sammenhengen. Det er ettersom Dialogteateret bidrar til kunnskapsutvikling ved å ta i bruk virkemidler slik at det setter i gang en kunnskapsspiral. Deretter viser undersøkelsens data at Dialogteateret oppfyller alle de fem tekniske læringsprinsippene Linda Lai (2004) presenterer. Til slutt vil oppgaven, med utgangspunkt i informantenes uttalelser, analysere måten Dialogteateret skaper læring ved å stimulere til refleksjon og hvordan dette bidrar til dobbelkretslæring i organisasjonen.

5.1 Dialogteaterets praktiske erfaringslæring

De følgende avsnittene vil vise hvordan Dialogteateret benytter seg av praktisk erfaringslæring, og hvilke virkemidler det benytter seg av som gjør at man tydelig kan se koplingen til Kolbs lærings sirkel. Erfaringslæring skjer ikke i klart avgrensede faser, men overlapper hverandre. Det Dialogteateret representerer er en læringsprosess hvor man gjennom et enkelt kurs trinnvis kan gå frem for å øke bevisstheten omkring sikkerhetsarbeid, med fokus på kommunikasjon.

Under intervju med informantene kom det frem at det som var unikt med læringsformen Dialogteateret benytter seg av for å øke kunnskapen om sikkerhetsarbeid, var at deltakerne selv fikk erfare uheldige situasjoner for så å evaluere og løse problemene. Ved å se Dialogteateret i praksis og delta i diskusjonen omkring hva som kan endres, for deretter å teste løsningene bidrar til læring på bakgrunn av erfaringene de gjorde seg.

Det første steget i læringssirkelen er den *konkrete erfaringen*. Dialogteateret legger opp til at deltakerne får en felles erfaring ved at de spiller ut et scenario. Deltakerne fikk i fellesskap oppleve et case på scenen og gjør seg opp en mening knyttet til hendelsen. Flere av informantene pekte på dette som en veldig bra måte å starte en læringsprosess på. De fikk en felles plattform og noe å forholde seg til som også var lett å relatere til arbeidssituasjonen. Den umiddelbare konkrete erfaringen danner deretter basen for observasjon og refleksjon (Kolb 1984).

Observasjon og refleksjon er et virkemiddel Dialogteateret benytter seg av når de fryser situasjonen og lar deltakerne reflektere og diskutere hva de egentlig var vitne til. Dialogteateret inviterer til diskusjon omkring situasjonen som blir utspilt og lar deltakerne vurdere og undre seg over situasjonen. Dette var en viktig del av læringen kunne informantene forteller under intervjuene. Ved å legge opp til et avbrekk og la deltakerne reflektere over situasjonen skaper de en distanse til hendelsen som gjør at det blir lettere forstå mekanismene som foregår.

Dialogteateret deler kursdeltakerne inn i tre grupper og gir hver av gruppene i oppgave å konkret komme med forslag til endringer som kan foretas slik at caset får et heldigere utfall. Det de egentlig gjør da er å bevege seg over i den tredje fasen i Kolbs læringssirkel. Man kan se det ettersom de får kursdeltakerne til å *danne abstrakte begreper og utlede generelle prinsipper* på bakgrunn av at de har erfart, observert og reflektert rundt. Deltakerne må selv sette ord på, og finne ut hva som er betydningsfullt og hva som må prioriteres for at situasjonen skal ende bra. Ettersom det er en gruppeøvelse er endringene som skal foretas basert på et felles tankemønster deltakerne har utledet.

Det er nå mulig for Dialogteateret å legge opp til det siste elementet i læringssirkelen, hvor en faktisk *tester ut* de nye hypotesene og prinsippene. Deltakerne får sjansen til å prøve ut det de i fellesskap har kommet frem til at kan endres for å unngå den uønskede hendelsen. Skuespillerne dramatiserer caset på ny, og ved hjelp av gruppenes forslag og deltakere som tar over deres roller, forsøker de å endre utfallet. De tiltakene som ikke fungerer forkastes, mens det som fungerer tas med videre i øvelser senere på dagen.

Etter endt dramaseanse har deltakerne opparbeidet seg ny kunnskap omkring hvor viktig måten man kommuniserer med hverandre er for sikkerhetsarbeid. Den nye lærdommen deltakerne tar med seg om at man må stille åpne spørsmål, få en god dialog sammen, ta vare på hverandre og bedre kroppsspråket får de nå muligheten til å jobbe mer med utover dagen samt videreutvikle under teningspostene. De får teste ut erfaringene de har opparbeidet seg i nye konkrete situasjoner. På slutten av dagen har Dialogteateret bidratt til ny kunnskap som deltakerne kan ta med seg tilbake på arbeidsplassen og. Dette gjør at læringssirkelen ikke tar slutt. Konkret på hvilken måte det har endret sikkerhetsatferden vil bli videre drøftet mot slutten av dette kapittelet.

5.2 Virkemidler fra observasjonslæring

I følge Banduras (1977) teori om observasjonslæring må fire kognitive prosesser bli stimulert for å oppnå læring. Datainnsamlingen viser hvordan Dialogteateret bidrar til å engasjere disse fire delprosessene med måten det er lagt opp på som læringsverktøy. Dette er en del av den sosial-kognitive læringen ettersom Dialogteateret krever at deltakerne tar i bruk tankeprosesser i samhandling med andre. Virkemidler som deltakelse, dialog og refleksjon, som informantene blant annet pekte på at var mest sentralt for deres læring, hadde ikke vært mulig å aktivere uten samhandling med andre. Deltakerne lærer, danner seg mening og får følelser ved samhandling og observasjon av de andre på kurset og ved å være vitne til skuespillernes holdninger, atferd og reaksjoner.

Oppmerksomhet er den første delprosessen hvor Dialogteateret må engasjere deltakerne, i henhold til Banduras læringsteori. Flere av informantene fortalte at noe av det som var unikt med Dialogteateret var at de ble så engasjerte i læringen fordi det

var så realistisk. Sammenlignet med andre læringsverktøy er dette en av de tydeligste styrkene til Dialogteateret. Ettersom de benytter seg av profesjonelle skuespillere og legger opp til et realistisk case som alle kan kjenne seg igjen i, bidrar det til at deltakerne retter oppmerksomheten mot det som foregår. Flere informanter fortalte at de for eksempel syntes det var kjedelig med vanlig PowerPoint forelesning og at det var lett å miste fokuset på kurs hvor de bruker det som virkemiddel. Dialogteateret skiller seg fra tradisjonelle metoder, ved at det er komplekst og spiller på ulike følelser. Dette er noe Bandura (1977) hevder er viktig for å fange inn oppmerksomheten til deltakerne.

Deltakerne kan ikke bli særlig påvirket av å observere andres sikkerhetsatferd dersom de ikke husker det i ettertid. Den neste delprosessen Dialogteateret må aktivere er dermed *hukommelsen* til deltakerne. I følge Bandura (1977) må den observerte læringen være forankret i symboler, som kan være både verbale og figurative. Ved å dramatisere caset bidrar det til å danne et bilde i hodet hos deltakerne. Informantene pekte på at de husket kurset fordi de hadde sett utfallet av en situasjon som gikk galt, men også sett hvordan enkle tiltak kan rette opp i situasjonen. Flere av deltakerne som ble intervjuet to måneder etter at de var på kurs, husket fremdeles godt de ulike situasjonene som hadde blitt dramatisert og kunne gjenfortelle caset i detalj. De konkrete teknikkene omkring kommunikasjon og åpne spørsmål ble også repetert flere ganger slik at det ble lettere å huske. Kombinasjonen av å se et case bli utspilt, diskusjonene i ettertid og repetisjon av kunnskapen som ble formidlet bidro til at minnet ble forsterket.

Dialogteateret legger deretter til rette for at deltakerne får muligheten til å *reprodusere* det de har observert. Reproduksjonen kan være en indre forestilling som deltakerne skaper seg i forhold til hvordan imitasjonen skal utspille seg. Her går imidlertid Dialogteateret ett skritt lenger enn tradisjonelle læringsverktøy ved å la deltakerne faktisk få prøve seg i den konkrete situasjonen enten ved å ta over en av rollene til skuespillerne eller være på sidelinjen å kommentere og debattere alternative løsninger. "*Ideas are rarely transformed into correct actions without error on first attempt*" skriver Bandura (1977:28). Det er ved å reprodusere det som har blitt observert at man lærer å korrigere atferden. Mennesker har i følge Bandura (1977) ulike evner til å reprodusere. Dette ser man at Dialogteateret tar høyde for ved å legge

listen så lavt slik at alle kan kjenne seg igjen og på ett eller annet nivå forstå det som skal tilegnes av kunnskap. Som nevnt i det forrige kapittelet var det en av de viktigste faktorene informantene pekte på som hadde effekt på deres læring.

Til slutt er observasjonslæring avhengig av at *motivasjonen* for å lære er tilstede. Det er større sannsynlighet for at man adopterer andres gode atferd og holdninger med henhold til sikkerhetsarbeid, dersom man ser verdien i det. Observert belønning, eller negative konsekvenser, virker inn på om deltakerne blir motivert til å ta læringen med seg i praksis. Flere informanter pekte på at noe av det som bidro til læring var at de først fikk se en situasjon som gikk galt før de deretter observerte en som hadde betydelig bedre utfall. Ved å få demonstrert hvor lite som krevdes for å unngå uønskede hendelser ved å bedre kommunikasjonen, økte motivasjonen for å ta det med seg tilbake på arbeidsplassen og i det daglige. Dialogteateret klarte altså å skape en positiv forsterkning som øker sannsynligheten for at samme atferd blir gjentatt ved en senere anledning i en lignende situasjon.

5.3 Dialogteateret setter i gang en kunnskapsspiral

Man kan kople læringen som foregår på et kurs med Dialogteateret opp mot Nonakas (1994) syn på kunnskap. Når de ansatte ved Kværner Stord starter kurset, er alle i besittelse av *taus kunnskap* som er personlig og dreier seg om ideer, verdier, følelser og erfaringer de har gjort seg i forhold til arbeidet med sikkerhet. Denne kunnskapen er ikke alltid lett å uttrykke og kan være ubevisste handlinger og vurderingsgrunnlag man har opparbeidet seg tidligere. Det kan for eksempel dreie seg om hva deltakerne ser på som mest sentralt arbeid, trygghet eller redsler i ulike situasjoner og prioriteringer i forhold til tid og sikkerhet.

Samtidig har deltakerne en felles grunnleggende forståelse av arbeidet med sikkerhet som er klar, tydelig og lett kan forklares for andre. Dette er det Nonaka (1994) kaller *eksplisitt kunnskap*. Den grunnleggende forståelsen kan ha base i prosedyrer og systematisk arbeid som allerede er tatt i bruk på arbeidsplassen. Det kan for eksempel være konkrete regler og fremgangsmåter som benyttes, enten av de selv, eller av lederne. Korrekt løfteteknikk, bruk av verneutstyr og riktig håndtering av verktøy er gjerne noe de ansatte har fått felles opplæring i og vet hvordan en skal forholde seg til. Et eksempel som kom frem under både observasjonene og i intervjuprosessen var

at de brukte SJA (Sikker jobbanalyse) skjema. Det er et systematisk HMS-verktøy som tas i bruk av alle de ansatte, slik at kunnskap omkring dette skjemaet er eksplisitt og de ansatte kan dele og diskutere det.

I følge Nonaka (1994) er kommunikasjon nøkkelen til læring og kunnskapsutvikling. Dialogteateret krever at deltakerne er aktivt med å forme utfallet av caset som blir dramatisert. Gjennom datainnsamlingsprosessen kunne de viktigste virkemidlene Dialogteateret benytter seg av for å få til dette oppsummeres i at det ble skapt engasjement, krevd deltakelse, lagt til rette for dialog, gjort visuelt og at det bidro til refleksjon. Dette er kreative aktiviteter hvor det foregår en kunnskapssamtaleprosess mellom den tause og den eksplisitte kunnskapen. I løpet av et kurs med Dialogteateret forsøkes det å internalisere læring om sikkerhet, med hovedfokus på kommunikasjon, slik at det blir en del av de ansattes felles tankemønster og kultur. Ved å ta utgangspunkt i Nonakas kunnskapsspiral (figur nr. 2.2) kan man se hvordan Dialogteateret som verktøy bidrar til at læringen og kunnskapen omkring arbeid med sikkerhet aksepteres og blir kollektivt forankret i felles dialog og forståelse blant kursdeltakerne. En stålarbeider uttalte under intervjuet at *“innholdet i dette kurset var egentlig ikke noe nytt og revolusjonerende for min del, det meste visste jeg jo fra før, men det hjalp at det ble satt ord på ting og at jeg nå lettere kan snakke om det med mine kollegaer.”*

Modellen til Nonaka (1994) begynner med en *sosialiseringsprosess* og viser hvordan den tause kunnskapen deles gjennom felles erfaringer. Det må være en arena hvor dette kan skje og Dialogteateret skaper en slik setting. Kursdeltakerne får i fellesskap erfart et case med uheldig utfall og må benytte seg av den tause kunnskapen de er i besittelse av, med henhold til sikkerhetsarbeid, for å evaluere situasjonen. Når dramasekvensen fryses og det inviteres til diskusjon omkring hva deltakerne erfarte, settes det ord på opplevelsen og kunnskapen blir eksplisitt. Dialogen som oppstår mellom skuespillerne, kursholderen og deltakerne skaper altså en *eksternalisering* av kunnskapen. Erfaringen deltakerne har opparbeidet seg blir drøftet slik at man i fellesskap kan komme frem til hva som er den best mulige måten å løse problemet. Spiralen fortsetter videre og en *kombinering* med annen tilgjengelig kunnskap skjer. I kurs med Dialogteateret ser man at dette foregår i utprøvelsen av de nye premissene for hvordan caset med uheldig utfall kan bedres. Kursdeltakerne får se situasjonen bli

utspilt på ny og underveis kan de teste ut hva som fungerer og ikke. Den eksplisitte kunnskapen prøves ut og det som fungerer blir kombinert slik at det skaper en ny lærdom på bakgrunn av eksisterende og ny kunnskap. Til slutt klarer deltakerne å løse problemet og den kan *internaliseres* til å bli taus igjen. Under intervju med deltakerne kommer dette frem som et viktig poeng med Dialogteateret, at det er så realistisk og virkelighetsnært, at man kan kjenne igjen hendelsene og på den måten ta det i bruk i arbeidssituasjonen og gjøre det til en del av eget tankemønster.

Man kan trekke paralleller mellom Nonakas modell for hvordan kunnskap oppstår og Kolbs læringssirkel. Både Nonaka og Kolb peker på at læring og kunnskapsutvikling ikke kan skje ved kun enkelttiltak, men at det er en sirkulær prosess som må utløses. Begge modellene tar utgangspunkt i erfaring som allerede eksisterer. Gjennom en prosess hvor man får nye impulser og erfaringer før man deretter kopler disse sammen danner grunnlag for å skape læring.

“Tidligere så har vi kanskje gjort ting på litt ulike måter og vært i ulike verdener, mens med dette kurset så ble det mer samordnet. Jeg er verneombud og etter dette kurset vil jeg kanskje slippe å føle at jeg bare går rundt og maser på folk om HMS-arbeid. Nå har alle fått erfart det og bør bli mer bevisst i hverdagen. Alle som deltok har nå samme ansvaret og jeg kan si til noen at 'du som har vært på kurs burde vite bedre enn det'. Det skal være mulig for alle å ha en dialog, ikke bare sette piggene ut dersom noen kommenterer arbeidet” var det en av arbeidslederne som uttalte.

Under intervjuprosessen kom det også frem at informantene pekte på at det var en behagelig stemning på kurset, og at de følte det var rom for å dele historiene sine uten å bli overkjørt eller stigmatisert. Nonaka (1994) kaller et slik sted, eller rom, for *“ba”*. Dette begrepet dekker alle arenaer hvor det er mulig, og lagt til rette for, at man kan dele kunnskap med andre. For at ny læring skal erverves og at kunnskap utvikles sammen med andre må dette være til stede. *“Ba”* bør være et rom preget av en høy grad av omsorg, og ved at kurset foregår i slike omgivelser, og at deltakerne føler seg trygge øker det sannsynligheten for å dele sin kunnskap med andre.

5.4 Virkemidler fra tekniske læringsprinsipp og metoder for å oppnå de

Med utgangspunkt i de tekniske læringsprinsippene (Lai 2004, Moxnes 1981) kan man se på hvordan Dialogteateret er strukturert for å oppnå målet med læringen om hvordan Kværner Stord kan bedre sikkerhetsarbeidet for å unngå uønskede hendelser.

Det første tekniske læringsprinsippet om *fordelt læring*, altså å gå trinnvis frem, har Dialogteateret oppnådd ved å legge opp kurset slik at læringsprosessen blir delt inn i flere økter. Informantene pekte på at måten kurset var strukturert på var gunstig for deres læring. Ved å først bli presentert for et problem for deretter å diskutere det og til slutt komme frem til en løsning bidro til at kunnskapen deltakerne ble introdusert for fikk modnes. Informantene var også positive til treningspostene senere på ettermiddagen. At det var lagt opp til en pause med lunsj og foredrag var med på å forsterke læringen da det delte opp læringsprosessen. Med den tidsrammen Dialogteateret hadde som utgangspunkt ble opplegget strukturert på en god måte ettersom det var rom for bearbeiding av den nye kunnskapen, til tross for at det kun foregikk over en dag. Flere av informantene etterlyste en oppfølging av kurset, og ønsket repetisjon ved en senere anledning, noe som støttes av teorien om de tekniske læringsprinsippene. En slik gjenoppfriskning er kostbar, men er noe som kan vurderes dersom læringstiltakene ikke oppnår ønsket effekt.

En *helhetlig læring* er også viktig for at den nye kunnskapen om kommunikasjon i sikkerhetsarbeid skal huskes og tas i bruk i etterkant av kurset. Da en informant ble spurt om hva som bidro til hans læring svarte han at "*jeg syntes det er vanskelig å sette fingeren på noe konkret, men det var opplegget som helhet som var så bra*".

Dialogteateret har klart å legge opp til at de ulike elementene, som til sammen skal bidra til ny læring, er veldefinert, konkrete og inndelt i egnede seanser noe Moxnes (1981) hevder er sentralt. Prinsippet om helhetlig læring kan relateres til det som ble presentert tidligere om hvordan Dialogteateret er strukturert i en læringssirkel (Kolb 1984). Dersom læringen foregår sirkulært vil den også være helhetlig ettersom deltakerne oppnår ny læring og får nye erfaringer i en sammenhengende prosess.

Det neste som må oppfylles i henhold til de tekniske læringsprinsippene er at det må skje en *forsterkning av læringen*. Forsterkning er også en sentral del av motivasjonen Bandura (1977) peker på at må være til stede for å oppnå læring gjennom

observasjon. Som nevnt tidligere pekte informantene på at det skjer en forsterkning av læringen ved at endringer de foreslo førte til at man unngikk en uønsket hendelse i casene som ble utspilt. Deltakerne fikk også anerkjennelse av både kursleder og kollegaer når de delte erfaringer og kom med forslag. Ønsket atferd ble belønnet ved at man unngikk uønskede hendelser, og på denne måten skjedde en forsterkning av læringssituasjonen. Det må likevel nevnes at for at det skal virke forsterkende å se en hendelse som har et heldig utfall, må deltakernes holdninger og verdier samsvare med målet om å bedre sikkerhetsatferden.

Flere av informantene uttalte at *tilbakemelding* var et viktig virkemiddel Dialogteateret benyttet seg av. Kursdeltakerne får anledning til å reflektere rundt ulike tiltak som kan føre til at man unngår uønskede hendelser. Ved at de får tilbakemelding i form av å se konsekvensene av et uheldig og et heldig utfall av situasjonen som utspilles, vil det forsterke læringen. Deltakerne får både tilbakemelding om *hvorfor* endringene fører til, eller ikke fører til, et heldigere utfall av situasjonen. I tillegg får de tilbakemelding om *hvordan* tiltak eventuelt kan forbedres. Responsen kommer ikke i form av at noen forteller om hva som kan skje, men ved at de selv får teste ut og erfare endringer i sikkerhetsarbeid. Flere av informantene uttalte at det som var unikt med dette opplegget, og som forsterket læringen, var at det ikke opplevdes som en pekefinger på hva de gjorde feil, men at fokuset var på det positive utfallet. Tilbakemeldingene besto av en runddans mellom erfaringsutveksling, dialog og utprøving.

Til slutt må Dialogteateret få til en *overføring* og anvendelse av læringen for å være effektiv. Det peker informantene på at de får til ved at situasjonene som utspilles er realistiske og kan relateres til arbeidssituasjonen. Lai (2004) påpeker at i tillegg til at læringssituasjonen må sammenfalle med senere arbeidssituasjon, bør den også inkludere øvelse som en del av opplegget. Dette anvender Dialogteateret som et prinsipp ved at de legger opp til at deltakerne får prøve ut i praksis ulike tiltak for å unngå at det oppstår uønskede hendelser. Sammen betyr dette at overføringen fra kurset til arbeidssituasjon vil være mulig og at læringen har en effekt.

Dialogteateret benytter seg av en kombinasjon metoder for å oppnå de ulike læringsprinsippene, slik at utfallet av lærings situasjonen samsvarer med målsettingen. *Forelesning* er et virkemiddel de tar i bruk i startfasen av kurset. Kursholderen fra Dialogteateret snakker om viktigheten av kommunikasjon i sikkerhetsarbeid og hvor nyttig det er å stille åpne spørsmål. *Ustrukturert og strukturert diskusjon* blir benyttet ved å invitere deltakerne til å reflektere rundt ulike aspekter ved caset som utspilles. Det er strukturert ettersom det blir gitt rom for å stille spørsmål og kommentere underveis, selv om kursholder har ordet. Samtidig foregår det en ustrukturert diskusjon når deltakerne får styre læringsprosessen selv ved at det er deres erfaringer og refleksjoner som skaper en endring i sikkerhetsatferden. *Veiledning* fra kursholder gis ved at det blir tilrettelagt for læringen, gitt forklaringer og tilbakemelding underveis i læringsprosessen. Dialogteateret bruker *case-studie* som virkemiddel ettersom de legger opp til fiktive situasjoner som kan relateres til deltakernes hverdag. *Rollespill* også er inkludert i læringsprosessen, både ved at skuespillerne demonstrerer et case og ved at deltakerne selv får ta over rollene til skuespillerne eller bidra i rådgivningen. De må aktivt delta for å løse problemene, det nytter ikke å være utenforstående i lærings situasjonen.

5.5 Refleksjon over sikkerhetsatferd

Under intervju med de 14 informantene fra Kværner Stord kom det frem at Dialogteateret bidro til at deltakerne *reflekterte* over egen atferd og at dette hadde betydning for læringsprosessen. Informantene pekte på at de både fikk anledning til å reflektere over tidligere atferd samt at det ble gitt rom for refleksjon underveis i kurset. Ved at deltakerne reflekterte over tidligere handlinger, forkunnskaper og holdninger ble det mulig å ta valg som førte til at man endret atferden i tråd med den nye kunnskapen som ble ervervet i løpet av et sikkerhetskurs. Ettersom deltakerne måtte diskutere og endre en fiktiv situasjon ble det lagt opp til at de måtte aktivisere det de hittil hadde lært på kurset for å eksperimentere med situasjonen slik at caset fikk et heldig utfall. De avgjørelsene og valgene deltakerne tok for å løse situasjonen ble testet ut umiddelbart på scenen. Fungerte det ikke, ble den måten å løse et sikkerhetsproblem på forkastet. Dersom det derimot ga gode resultater var deltakerne vitne til, og bidro til å løse dilemmaet. Dette gjorde at de oppnådde lærdom ettersom de reflekterte over sin egen og andres atferd.

Dialogteateret bidro til at deltakerne reflekterte på individnivå. Dette ble bekreftet av informantene som kunne fortelle at de reflekterte over egen atferd i tidligere situasjoner. Refleksjonen på individnivå henger sammen med den tause kunnskapen som Nonaka belyser. I starten på kurset og under første presentasjon av et case som går galt, er det de individuelle kognitive tankeprosessene om egne verdier og holdninger som blir aktivisert og reflektert rundt. Når dialogteateret går ett skritt videre og inviterer til diskusjon og refleksjon i samhandling med de andre deltakerne, går man over på et interaksjonsnivå. Deltakerne skaper en felles plattform hvor kunnskapen blir gjort eksplisitt. Erfaringer og kunnskaper deles og blir synliggjort i gruppen. Deltakernes tanker omdannes slik at de får et felles språk gjennom interaksjon. Dialogteateret krever at det skjer en kollektiv planlegging, analyse av situasjonen og at det tas beslutninger i fellesskap, noe Filstad (2010) inkluderer i det sosiale perspektivet hvor interaksjonsnivået foregår. Dialogteateret bidrar deretter til at refleksjonen kan skje på et organisatorisk nivå og skaper grunnlaget for organisasjonslæring som drøftes videre i neste underkapittel.

Til slutt har Dialogteateret ført til at deltakerne blir det Schön (1987) kaller for en reflekterende praktiker. Det har de oppnådd ved å legge til rette for at deltakerne reflekterer over egen atferd i samhandling med andre om sikkerhetsarbeid, ettersom de har fått demonstrert og erfart hvor betydningsfull måten man kommuniserer på kan være for å unngå uønskede hendelser.

5.6 Dialogteateret bidrar til organisasjonslæring

Dialogteateret som læringsverktøy legger til rette for organisasjonslæring ved å endre *handlingsteoriene* til kursdeltakerne. Målet med et kurs som fokuserer på å bedre kommunikasjonen omkring sikkerhetsarbeid, er å unngå uønskede hendelser. Ved at organisasjonsmedlemmene endrer sine felles kognitive tankekart under et kurs med Dialogteateret skaper det en læringsprosess som kan tas med tilbake i organisasjonen og utvikles videre i tråd med de uttalte målene til Kværner Stord med henhold til sikkert arbeid.

Organisasjonen har skapt betingelsene for å gjennomføre et sikkerhetskurs, og tar i bruk Dialogteater som verktøy for å gi de ansatte opplæring i Care Talk.

Dialogteateret legger opp til at deltakerne selv må involvere seg i kurset og at de

sammen må komme frem til endringer som skal føre til bedre kommunikasjon på arbeidsplassen og skape en bedre organisasjonskultur i forhold til HMS-arbeid. Som læringsverktøy benyttes det for å oppnå det Argyris og Schön (1978) kaller *dobbelkretslæring*. Det blir lagt opp til at deltakerne selv må undersøke hvilke momenter i arbeidssituasjonen som kan endres for å skape en sikrere arbeidsplass. Etter endt kurs har deltakerne fått innføring i hvordan en endring i måten man kommuniserer med hverandre på kan føre til at man unngår ulykker. Dialogteateret bidrar ikke bare til at organisasjonens nåværende tilstand opprettholdes, som ved *enkelkretslæring*, men at det som læres tas med tilbake i organisasjonen og brukes aktivt for å endre sikkerhetskulturen.

I artikkelen "*Nye perspektiver på læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner*" (2008) retter Cathrine Filstad et kritisk blikk på bruk av kurs i forbindelse med læring og kunnskapsutvikling. Hun mener at kunnskapsutvikling bør skje i tråd med organisasjonslæring og at "*fenomenene må betraktes som kontinuerlige prosesser i organisasjonens daglige liv - i løsning av konkrete arbeidsoppgaver, i kommunikasjon og samtaler med kollegaer, gjennom observasjoner og gjennom muligheten til å praktisere sammen*" (Filstad 2008). Dette mener Filstad ikke er mulig å oppnå i tradisjonelle kurs ettersom det kun kan foregå en utveksling av eksplisitt kunnskap, og at den tause kunnskapen ikke aktiveres. Det er nettopp det som er så unikt med læringsformen Dialogteateret baserer seg på. Til tross for at kurs i hovedsak tar utgangspunkt i utveksling av eksplisitt kunnskap, har dataene som er innsamlet og blitt presentert hittil, vist at det også foregår en kunnskapssamtaleprosess mellom deltakerne på kurset som danner det Nonaka (1994) kaller en kunnskapsspiral. En av informantene som var deltaker på kurset dagen før fortalte at "*jeg har alltid vært skeptisk til å kjøre slike knallharde kurs over kort tid, men dette funket faktisk veldig bra*". Det som Filstad (2008) kritiserer tradisjonelle kurs for finner man ikke igjen i Dialogteateret. Som læringsverktøy har Dialogteateret klart å skape en sosial kontekst som er så nærliggende den praktiske arbeidssituasjonen at deltakerne får muligheten til å reflektere over sin egen atferd i kommunikasjon, observasjon og samhandling med andre om å løse en fiktiv case.

5.7 Måten det påvirker arbeidet med sikkerhet og veien videre

Hittil i oppgaven har det blitt redegjort for hvordan Dialogteateret som læringsverktøy benytter seg av virkemidler fra teori om læring. Det har blitt beskrevet hvordan det påvirker og endrer atferden til deltakerne med henhold til sikkerhetsarbeid, mens i den følgende delen vil dette bli gransket grundigere. Hva er det konkret deltakerne *ser for seg* at dette kurset kan påvirke i arbeidet med sikkerhet og på hvilken måte *har* det endret sikkerhetsatferden?

Målet med å benytte seg av Dialogteater som verktøy i opplæringssammenheng er å bedre kommunikasjonen med henhold til sikkerhetsatferd og skape en god HMS-kultur. Samtlige av informantene som ble intervjuet uttalte at de syntes kurset med Dialogteateret var veldig bra, interessant og lærerikt. Det var likevel flere som opplevde det som problematisk når de ble bedt om å konkretisere hva det var de likte så godt og hvordan de hadde tatt, eller planla å ta med seg, det de hadde lært tilbake på arbeidsplassen. I gjennomgåelsen av notatene fra intervjuene er det likevel tydelig at samtlige deltakere, til en viss grad, har blitt påvirket av kurset, endret atferd i ettertid og sett andre forandre måten de kommuniserer sammen. En informant uttrykte det ved å si:

“Jeg tror at folk kommer til å endre på atferden. Jeg har merket det allerede på de kollegaene som har vært på kurs, jeg føler de har blitt flinkere å snakke sammen. Dessuten har de kurset som et felles referansepunkt. Jeg hørte en medarbeider som tok opp et sikkerhetsspørsmål med en annen kollega, hvor han som ble konfrontert syntes at det var unødvendig og pirkete. Da sa han som tok det opp at ‘nå oppfører du deg akkurat som han gamlingen på kurset’, så lo de sammen. Det har liksom skjedd et eller annet.”

Foruten en generell bedring av kommunikasjonen pekte flere informanter på at de trodde de kom til å bli bedre til å stille åpne spørsmål. Etter å ha observert et sikkerhetskurs sto den delen av Dialogteateret hvor det ble drøftet omkring det å stille åpne spørsmål igjen som det mest teoretiske. En forhåndsantakelse var at deltakerne kanskje kom til å se tilbake på det som noe uinteressant og kjedelig. Det ble avkreftet under intervjuene med informantene hvor flere sa at de fikk stort læringsutbytte under den delen av kurset. Grunnen til at det hadde så stor læringseffekt kom frem at var

ettersom det var så konkret. De fikk trene på å omformulere lukkede spørsmål og ble introdusert for et knippe spørsmål som de spesifikt kunne bruke i forbindelse med en sikkerhetssamtale. Man kan da se at til tross for at deltakerne kritiserer prosedyrer, foretrekker de likevel å ha en konkret fremgangsmåte å støtte seg til for å kunne relatere det de har lært til noe spesifikt. Da en byggeleder ble spurt om han trodde kurset ville påvirke kollegaene svarte han at *“Jeg tror det er litt varierende. Jeg snakket med en kollega som hadde vært formann i 25 år, og som hadde vært gjennom kurset som sa at ‘jeg har jo egentlig hatt mye av dette før, men jeg har gått glipp av det der med å stille åpne spørsmål’”*.

Inntrykket etter endt datainnsamling er at samtlige har hatt en læringseffekt av kurset, men at de ikke helt klarer å sette fingeren på hva det var som bidro til det på grunn av den utradisjonelle måten Dialogteater er lagt opp på. Nettopp fordi de ikke er ute med “pekefingeren” og sier hvordan situasjoner skal løses, at de ikke foreleser om konkrete tiltak som må gjøres, og at det er deltakerne selv som må skape sin egen forståelse og ta ansvar for å endre atferden.

Foruten at informantene ønsket en repetisjon av det de hadde gjennomgått på kurset ved en senere anledning, pekte de også på at for å få endringene til å bli varige var ansvaret nå opp til ledelsen. *“HMS-engasjementet må komme fra ledelsen, men det nytter ikke med bare gode intensjoner, handling må også til”* var det en informant som sa. Flere uttrykte at de var bekymret for at når de nærmet seg milepæler og arbeidspresstet økte ville ledelsen ikke gi de ansatte nok tid og rom til å fortsette det gode arbeidet med kommunikasjon og HMS-kultur. En informant kunne fortelle at det var når tidspresset økte at de så flest sykemeldinger på grunn av stress. Ved høyt trykk og effektivisering av arbeid for å bli ferdig innen tidsfristen, vil det også være større sannsynlighet for at uønskede hendelser oppsto. *“Det må bli oppfordret fra ledelsens side å ta seg tid til kommunikasjon med henhold til sikkerhetsspørsmål slik at vi får anledning til å praktisere det vi nå har lært”* uttalte en informant. Han fortalte videre at *“ettersom ledelsen også har vært igjennom dette kurset så håper jeg at de ser viktigheten av deres rolle videre. Jeg håper at de ikke bare føler at nå har de gjort sin del ved å sende oss på kurs, slik at det kun hviler på oss å ta det i bruk. Dette er en modningsprosess og vi må faktisk få muligheten og tiden til å praktisere og reflektere rundt det i ettertid”*.

6.0 KONKLUSJON

Den følgende delen vil kort oppsummere oppgaven ved å trekke linjer mellom de ulike kapitlene. Problemstillingen har blitt besvart underveis i oppgaven, slik at det nå kun følger en kort sammenfatning og noen avsluttende kommentarer.

Arbeidet med helse, miljø og sikkerhet har kommet langt i norsk industri, da spesielt i oljebransjen. Svært mange ulykker er unngått som følge av innføringen av ulike HMS-verktøy og prosedyrer. Det er likevel en vei igjen å gå for organisasjoner, før de kan nå målet om null uønskede hendelser. Læringsformen Dialogteateret representerer kan bidra til å redusere gapet og forhindre ulykker ettersom fokuset er på det mellommenneskelige aspektet, og hvordan god kommunikasjon kan påvirke sikkerhetsatferden i en positiv retning.

Dette prosjektet har vært en runddans mellom teori og empiri. Ettersom utgangspunktet for oppgaven var å se på Dialogteateret i lys av tilgjengelig teori på læring, er teorikapittelet som ble lagt til grunn for drøftingen, et resultat av dataene som ble innsamlet under observasjon og intervjuene. Formålet med oppgaven var å se hvordan en annerledes innfallsvinkel til læring for å øke bevisstheten omkring sikkerhetsatferd kan være fruktbar.

Forskningsprosjektet har vist hvordan et utradisjonelt verktøy som Dialogteateret representerer er forankret i teori om læring. Det første som kommer tydelig frem er at Dialogteateret benytter seg av praktisk erfaringslæring. Med utgangspunkt i Kolbs teori, kan man se hvordan Dialogteateret tar i bruk ulike virkemidler fra læringssirkelen. Dette gjør de ved å skape en felles erfaring for deltakerne ved å dramatisere et caset, lar de diskutere og reflektere rundt det som ble observert, gjøre seg opp mening om hva de var vitne til for å deretter teste det ut for å se hva som fungerer.

Nonakas kunnskapsspiral blir også utløst under kurset med Dialogteateret slik at taus kunnskap deltakerne var i besittelse av før kurset gikk gjennom en sosialiseringssprosess og ble gjort eksplisitt. Deretter ble det lagt til rette for at det kunne skjer en eksternalisering og kombinerings av den nye kunnskapen slik at den igjen kunne internaliseres til å bli taus, og kan tas med tilbake på arbeidsplassen.

Det andre elementet i Kolbs læringssirkel kan man studere nærmere ved å ta utgangspunkt i Banduras observasjonslæring og Schöns refleksjonslæring. Etter å ha gjennomført intervjuene med deltakerne ble det klart at de fire delprosessene Bandura mener må være på plass i en læringssituasjon blir benyttet som virkemiddel. Det er ettersom deltakerne ble engasjert og rettet oppmerksomheten mot dramatiseringen. De husket det de lærte på kurset fordi caset ga de et bilde i hodet som gjorde at de fikk noe konkret å relatere den nye kunnskapen til. Ved å teste ut den nye kunnskapen som ble tilegnet under kurset kunne deltakerne reprodusere det de hadde sett. De ble også motiverte fordi de var vitne til hvor lite som skal til for å unngå en ulykke. Ettersom Dialogteateret førte til at deltakerne reflekterte over egen praksis skapte det en endring i deres handlingsteorier noe som fører til dobbelkretslearning. De som har vært gjennom kurset kan ta det de har lært med seg tilbake på arbeidsplassen for å videreutvikle og fortsette læringen der. På grunn av det kan man se at Dialogteateret bidrar til organisasjonslæring.

Forhåndsantakelsen om at et slik læringsverktøy som Dialogteateret representerer vil påvirke sikkerhetsatferden i en positiv retning ble bekreftet under innsamlingen av data. Det ble dokumentert gjennom intervju med 14 informanter. Informantene pekte på at de hadde blitt påvirket og endret atferden sin ettersom Dialogteateret var så realistisk at de kunne kjenne seg igjen og dermed reflektere over egen atferd. Deltakerne ble engasjert ved at de fikk diskutere nye og tidligere erfaringer sammen med kollegaer og skuespillere, samtidig som de fikk delta i prosessen med å forhindre uønska hendelser. Læringen ble også forsterket og påvirket deltakerne var ettersom det var positivt vinklet og at alle ble inkludert.

7.0 LITTERATURLISTE

Argyris, C. & Schön, D. (1978) *Organizational learning*. USA: Addison-Wesley.

Argyris, C. (1993) *Knowledge for Action*. USA: Jossey-Bass.

Bandura, A. (1969) *Principles of Behaviour Modification*. USA: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Berge, A. E. (2005) *Suksesskriterier for PSI - et atferdsbasert sikkerhetsprogram* (masteroppgave i samfunnssikkerhet). Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Blaikie, N. (2010) *Designing Social Research*. Cambridge: Polity Press.

Bryman, A. (2012) *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press Inc.

Bråten, I. (2002) *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Dalland, O. (2007) *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Dixon, N. M. (1999) *The Organizational Learning Cycle*. England: Gower Publishing Limited.

Engelstad, A (2001) *De undertryktes teater: Når tilskueren blir deltaker: Augusto Boals metoder og praksis*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Fangen, K. (2010) *Deltagende Observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Filstad, C. (2008) *Nye perspektiver på læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner*. Magma, Econas tidsskrift for økonomi og ledelse, 1/2008. Hentet 03.01.2013, fra <http://www.magma.no/nye-perspektiver-paa-laering-og-kunnskapsutvikling-i-organisasjoner>

Filstad, C. (2010) *Organisasjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Habermas, J. (1984) *The Theory of Communicativ Action*. USA: Beacon Press.

Haukedal, W. (2001) *Arbeids- og lederpsykologi*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Illeris, K. (2012) b. *49 tekster om læring*. Danmark: Samfundslitteratur.

Illeris, K. (2012) a. *Læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Johannessen, A., Tufte, P. A., Kristoffersen, L. (2004) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Otta: Abstrakt Forlag.

Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2011) *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning*. USA: Prentice Hall Inc.

Kruuse, E. (2007) *Kvalitative forskningsmetoder - i psykologi og beslægtede fag*. Danmark: Dansk psykologisk Forlag.

Kvale, S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Lai, L. (2004) *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Moxnes, P. (1981) *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*. Oslo: Forlaget Paul Moxnes.

Moxnes, P. (1982) *Opplæringsmetoder i arbeidslivet*. Oslo: Institutt for sosialvitenskap.

Nonaka, I. (1994) *A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation*. *Organization Science*, vol. 5, side 14-37.

Nordhaug, O. (1990) *Læring i organisasjoner - utvikling av menneskelige ressurser*. Oslo: Tano.

Personopplysningsloven (2000) *Lov om behandling av personopplysninger av 14 april 2000 nr. 31*.

Repstad, P. (2007) *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. USA: Jossey-Bass.

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society*. USA: Harvard University Press.

INTERVJUGUIDE – *Til de som var på kurs dagen før*

Innledningsfase

- Kort om din stilling og bakgrunn.
- Hvordan vurderer du kvaliteten på HMS opplæringen i Kværner?

Dialogteateret som læringsverktøy

- Nå har sikkert du vært med på mange ulike kurs før. Hva oppfatter du som annerledes med kursopplegget i går sammenlignet med det du har vært med på tidligere?
 - Konkretiser hva du oppfatter som annerledes?
- Hvilke tema eller aktiviteter tror du vil påvirke din atferd eller holdning i forhold til å bedre HMS arbeidet på din arbeidsplass?
 - Prøv å konkretisere hva som har påvirket deg mest?
- Hvor relevante opplevde du at de problemstillingene som ble tatt opp i gårsdagens kurs er i forhold til din praksis?
 - Hva var spesielt relevant/lærerikt?
 - Hva opplevde du som mindre relevant?
- Jeg er interessert i å vite mer om hva det var som bidro til å skape engasjement i dette opplegget for å bringe temaene inn i din hverdag?
- Hvordan tror du arbeidet med sikkerhet kommer til å bli endret ettersom dere har sett dialogteateret i aksjon?
- Er det noe ved dette kurset som gjør det mer eller mindre lærerikt enn det du har vært med på før av kurs?

- Prøv å være konkret! Gi konkrete eksempler
 - Hva kunne gjort opplegget mer lærerikt for deg?
 - Hvilke elementer savnet du for at det skulle hatt full læringseffekt for deg?
 - Hvordan tror du læringsutbyttet er for dine kollegaer? Er det likt for alle?
- Hva mener du er begrunnelsen for å benytter seg av teater som læringsform?

Sikkerhet og atferd

- Nå som du og dine kollegaer har vært på kurs på hvilken måte tror du at dere kommer til å arbeide annerledes med sikkerhet?
- Ser du for deg at dette kurset vil føre til at dine kolleger vil få en mer positiv holdning til HMS og risikoforebygging etter dette kurset?
- Tror du det vil påvirke atferden til dine kollegaer i deres konkrete arbeidssituasjon?
- Hva mener du har størst påvirkning på dine kollegaers arbeid med sikkerhet?
- Har du noen tanker om hva som kunne bidratt til å redusere risikoer på din arbeidsplass ytterligere?
- Har du endret syn på forhold som påvirker sikkerhetsnivået på jobb etter kurset? Konkretiser.
- På hvilket område mener du man har lengst å gå i arbeidet mot en sikrere hverdag?
- Hva tror du skal til for å engasjere samtlige som er med i et slik opplegg?

INTERVJUGUIDE – *Til de som var på kurs for ca. to måneder siden*

Innledningsfase

- Kort om din stilling og bakgrunn.
- Hvordan vurderer du kvaliteten på HMS opplæringen i Kværner?

Dialogteateret som læringsverktøy

- Nå har sikkert du vært med på mange ulike kurs før. Hva oppfatter du som annerledes med kursopplegget sammenlignet med det du har vært med på tidligere?
 - Konkretiser hva du oppfatter som annerledes?
- Hvilke tema eller aktiviteter påvirket din atferd eller holdning i forhold til å bedre HMS arbeidet på din arbeidsplass?
 - Prøv å konkretisere hva som har påvirket deg mest?
- Hvor relevante opplevde du at de problemstillingene som ble tatt opp i kurset er i forhold til din praksis?
 - Hva var spesielt relevant/lærerikt?
 - Hva opplevde du som mindre relevant?
- Jeg er interessert i å vite mer om hva det var som bidro til å skape engasjement i dette opplegget for å bringe temaene inn i din hverdag? (konkretiser)
- Hvordan tror du arbeidet med sikkerhet hadde blitt endret dersom dere ikke hadde sett dialogteateret i aksjon?
- Er det noe ved dette kurset som gjør det mer eller mindre lærerikt enn det du har vært med på før av kurs?
 - Prøv å være konkret! Gi konkrete eksempler
 - Hva kunne gjort opplegget mer lærerikt for deg?
 - Hvilke elementer savnet du for at det skulle hatt full læringseffekt for deg?

- Hvordan tror du læringsutbyttet var for dine kollegaer? Var det like stort for alle?
- Hva mener du er begrunnelsen for å benytte seg av teater som læringsform?

Sikkerhet og atferd

- Nå som du og dine kollegaer har vært på kurs har dere begynt å arbeide annerledes med sikkerhet? På hvilken måte?
- Har dette kurset ført til at dine kolleger fikk en mer positiv holdning til HMS og risikoforebygging?
- Tror du det vil påvirke atferden til dine kollegaer i deres konkrete arbeidssituasjon?
- Har du et konkret eksempel på at du eller dine kollegaer har stoppet opp og tenkt tilbake på en av situasjonene som ble utspilt på kurset?
- Hva mener du har størst påvirkning på dine kollegaers arbeid med sikkerhet?
- Har du noen tanker om hva som kunne bidratt til å redusere risikoer på din arbeidsplass ytterligere? (ikke si dette; eks, ledelsen, arbeid med holdninger, mindre stress, mer kurs o.l.)
- Har du endret syn på forhold som påvirker sikkerhetsnivået på jobb etter kurset? Konkretiser.
- På hvilket område mener du man har lengst å gå i arbeidet mot en sikrere hverdag?
- Hva tror du skal til for å engasjere samtlige som er med i et slik opplegg?
- På hvilken måte reflekterte du over din egen praksis under Dialogteateret?

- Hvordan hadde du mestret en slik situasjon som utspilte seg under Dialogteateret?
- På hvilken måte ble du motivert til å ta dette med i egen hverdag?