

Kunnskapsdeling og læring i prosjekter

En studie av prosjektpraksis i Statens Vegvesen

Djana Repak



Masteroppgave i pedagogikk
Kunnskap, utdanning og læring

UNIVERSITETET I OSLO

1.juni 2018

Tittelblad

TITTEL

Kunnskapsdeling og læring – en studie om prosjektpraksis i Statens Vegvesen

AV:

Djana Repak

EKSAMEN

Master i pedagogikk

Studieretning: Kunnskap, Utdanning og Læring

Fordypning: Læring, Teknologi og Arbeid

SEMESTER:

VÅR 2018

STIKKORD:

Kunnskap, kunnskapsdeling, læring, prosjekt, tverrfaglighet, samarbeid

Copyright Djana Repak

2018

Kunnskapsdeling og læring i prosjekter: En studie av prosjektpraksis i Statens Vegvesen

Djana Repak

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Allkopi, Oslo Parkveien

Sammendrag

Tema:

Dette er en studie om kunnskapsdeling og læring i et utviklingsprosjekt i Statens Vegvesen. Kunnskap er et fundamentalt begrep i mange virksomheter og kan ofte betegnes som nøkkelen til suksess (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Forvaltning av kunnskap er dermed en viktig faktor for forbedring av organisasjoners konkurransevne og innovasjon (Newell, Robertson, Scarbrough & Swan, 2009) for bevaring, deling og videreutvikling av kunnskap. Prosjekter brukes ofte som et utviklingstiltak av organisasjoner (Enberg, Lindkvist & Tell, 2006) og et tverrfaglig samarbeid er ikke en uvanlig sammensetting i prosjekter (Carlile, 2004). Et tverrfaglig prosjekt tillater aktører fra ulike fagdisipliner til å samarbeide for å nå et felles mål. Flere studier har vist at i tverrfaglige samarbeid kan enkelte kunnskapsgrenser oppstå (Carlile, 2002, 2004) og i tillegg kan læringen fra prosjektet være vanskelig å fange opp og dele videre med resten av organisasjonen (Scarbrough, Swan, Bresnen, Edelman & Newell, 2004). I lys av dette ønsket jeg å forstå hvordan kunnskapsdeling og læring foregår i et prosjekt. Problemstillingen i studien er dermed som følger:

Hvordan foregår kunnskapsdeling og læring i et organisasjonsutviklingsprosjekt?

For å undersøke dette besvares problemstillingen ut ifra følgende forskningsspørsmål:

- 1) *På hvilken måte opplever deltakerne at prosjektet har bidratt til kunnskapsdeling og læring?*
- 2) *Hvilke faktorer bidrar til å fremme eller hemme kunnskapsdeling og læring i prosjektet?*
- 3)

Case og metode:

Studien er undersøkt gjennom en kvalitativ case-studie hos Statens Vegvesen. Statens Vegvesen er en organisasjon som jobber med trafiksikkerhet og kjøretøy. Studien er utført i et prosjekt organisert i Trafikant- og kjøretøy avdelingen (TK) i Statens Vegvesen. TK er en avdeling med det overordnende ansvaret for myndighetsutøvelse og forvaltning innenfor vegtrafikklovgivningen. Intervju ble brukt som hovedmetoden og supplert med dokumentanalyse. Det ble utført seks intervjuer på tvers av ansatte i prosjektet – både

medarbeidere, tillitsvalgte og ledere. Intervjuene ble transkribert, analysert og diskutert opp mot problemstilling og forskningsspørsmål.

Hovedfunn:

De mest sentrale funnene i studien er at deltakerne i TK-prosjektet har positive erfaringer knyttet til deling av kunnskap og læring. Det viser seg at faktorer som en arena som tillater kunnskapsdeling og læring har ført til mer bevisstgjøring av viktigheten rundt det, noe funnene viser ikke har vært i like stor grad kjent før TK-prosjektet. Funnene viser også at språk og tid har vært faktorer som har forsinket prosessene i TK-prosjektet litt. Mange av ansatte har hatt problemer med å forstå begrepene som var en sentral del i forbindelse med oppgavene deltakerne skulle arbeide med.

Forord

Da var to år på KUL ferdig og 5 år med høyere utdanning og her satt jeg – en mastergrad rikere. For en utrolig hard men lærerik prosess det har vært.

Jeg vil først og fremst takke min veileder Dorothy Sutherland Olsen for gode tilbakemeldinger og faglige innspill. Takk for at du har vært tilgjengelig og svart på mail.

En stor takk går også til Statens Vegvesen, spesielt til Lil Karin og Klaus som ga meg denne muligheten. Takk for at jeg fikk bruke dere som case. En stor takk går også til alle informantene som stilte opp på intervju. Takk for deres gode refleksjoner og innspill.

Til alle mine fantastiske klassekamerater: takk for alle lunsjpausene, pizza-pausene og klassefestene. Dere har vært en herlig gjeng å studere sammen med. Jeg gleder meg til fest 1.juni!

Jeg vil spesielt takke Hibo og Prit. Vi har stått sammen i de sterkeste stormene. Tiden på Blindern hadde ikke vært det samme uten dere. Vi klarte det, jenter!

Og sist men ikke minst – tusen takk til alle mine kjære og nære. Takk for all støtte, omsorg og motivasjon dere har gitt meg. Og en spesiell takk til min kjære mamma som har vært en fantastisk støttespiller gjennom denne perioden. Telefonsamtalene med deg har vært gull!

Djana Repak

Oslo, 29 mai 2018

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	12
1.1	Problemstilling.....	13
1.2	Om studiens case	13
1.2.1	TK-prosjektet	15
1.3	Teoretisk tilnærming.....	16
1.4	Oppgavens struktur	17
2	Teori	18
2.1	Kunnskap	18
2.2	Prosjekt.....	20
2.3	Prosjekt-basert læring	21
2.4	Kunnskapsdeling	24
2.5	Carlile sitt rammeverk.....	25
2.5.1	Forskjellighet, avhengighet og novelty	25
2.5.2	Kunnskapsgrenser	27
2.5.3	Syntaktiske grenser	27
2.5.4	Semantiske grenser	27
2.5.5	Pragmatiske grenser	28
2.6	Analytisk rammeverk for oppgaven	29
3	Metode	30
3.1	Vitenskapelig grunnlag	30
3.2	Forskningsdesign	31
3.2.1	Casestudie	31
3.3	Datainnsamling	32
3.3.1	Intervju	32
3.3.2	Dokumenter.....	35
3.4	Analysestrategi.....	36
3.4.1	Transkribering og tematisk analyse	36
3.5	Etiske retningslinjer	37
3.6	Reliabilitet og validitet	38
3.7	Oppsummering	39
4	Empiriske funn	40
4.1	Mål og organisering av TK-prosjektet	40
4.2	Hvordan foregår læring og kunnskapsdeling i prosjektet?.....	41
4.2.1	Tverrfaglige grupper	41
4.2.2	Rapportskriving.....	43
4.2.3	Ledere og tillitsvalgte.....	46
4.2.4	Ledersamlinger og møter	47
4.3	Hvilke forhold fremmer eller hemmer læring og kunnskapsdeling?	48
4.3.1	Samarbeidsarena	48
4.3.2	Kunnskapsgrenser	51
4.3.3	”Hvis du ikke har vært involvert i organisasjonsarbeid tidligere så tror jeg mye av språket var gresk for mange”	51
4.3.4	Prosjektets bidrag	54
4.4	Oppsummering	58
5	Diskusjon	59

5.1	På hvilken måte opplever deltakerne at prosjektet har bidratt til læring og kunnskapsdeling?	59
5.2	Hvilke forhold bidrar til å fremme og/eller hemme læring i et organisasjonsutviklende prosjekt?.....	62
5.2.1	Kunnskapsgrenser	62
5.2.2	Andre faktorer	66
6	Avsluttende bemerkninger	67
6.1	Hovedfunn	67
6.2	Studiens bidrag	68
6.3	Refleksjoner rundt studiens kvalitet.....	68
6.4	Forslag til videre forskning	69
	Litteraturliste	70
	Vedlegg.....	72
	Vedlegg 1: Godkjenning av NSD.....	61
	Vedlegg 2: Samtykke til deltakelse	64
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informanter.....	65
	Vedlegg 4: Intervjuguide.....	66
	Figur 1: Starens Vegvesens organisasjonsstruktur.....	3
	Figur 2: Vegdirektoratets organisasjonsstruktur.....	3
	Figur 3: TK-prosjektets logo.....	4
	Tabell 1: Liste over informanter.....	23
	Tabell 2: Carlile sitt rammeverk opp mot mine funn.....	54

1 Innledning

Dette er en studie om kunnskapsdeling og læring i et prosjekt. Kunnskap betegnes ofte som nøkkelen til suksess (Wenger et al., 2002) og kan være et avgjørende konkurransefortrinn for mange organisasjoner (Filstad, 2012). Med økende globalisering og utvidelse i bruk av informasjonsteknologi (Orlikowski, 2002) er dagens arbeidsliv i stadig endring og preges av globalisering og digitalisering. Dette står i kontrast til de tidligere samfunn. I et samfunn som stadig er i endring og som omfatter tusenvis av høyt utdannede mennesker (Sørensen & Lagesen, 2002) må organisasjoner forstå nøyaktig hva slags kunnskap som vil gi dem et konkurransefortrinn (Wenger et al., 2002) og som vil imøtekomme kravene til et skiftende marked.

Kunnskapsforvaltning har blitt utpekt som en avgjørende faktor for forbedring av organisasjoners konkurransevne og innovasjon (Newell et al., 2009). Med kunnskapsforvaltning menes det organisatoriske tiltak for bevaring, deling og videreutvikling av kunnskap i organisasjoner. De fleste organisasjoner er som regel sammensatt av forskjellige individer med ulik bakgrunn, personlighet, utdanning og erfaring. Kunnskap som befinner seg i organisasjoner eies ikke av et individ (Newell et al., 2009) men er distribuert på tvers og kryss i organisasjonen (Enberg, 2012). Deling av denne kunnskapen mellom ansatte, og mellom ulike nivåer i organisasjonen er en viktig faktor for bevaring og videreutvikling av kunnskap. Tverrfaglige arbeidsmåter har i de siste årene blitt mer betydningsfull (Hope, 2008) og tatt mer i bruk. Et tverrfaglig samarbeid gir mulighet til nye innfallsvinkler, refleksjoner og ideer. Det er ofte vanlig for organisasjoner og ta i bruk prosjekter som et utviklingstiltak (Enberg et al., 2006) og som en arena der tverrfaglig arbeid kan foregå. Ikke bare gir dette organisasjoner mulighet til å teste ut arbeidsformen som skiller seg fra de organisatoriske og strukturelle rutinene, men deltakere i prosjektet har også en mulighet til å være kreative, innovative og nyskapende.

Min masteroppgave handler om kunnskapsdeling og læring som skjer i et tverrfaglig prosjekt med deltakere fra ulike nivåer i organisasjonen. Jeg ønsket å se på prosjektarbeid i en større kontekst som både omfatter medarbeidere, ledere og tillitsvalgte. Prosjektet foregikk hos organisasjonen Statens Vegvesen og i prosjektet har medarbeiderne hatt en sentral rolle for deling av kunnskap. Medarbeidere skulle samarbeide sammen i tverrfaglige grupper for å finne den gode kunnskapen og en felles beste praksis i avdeling, som senere skulle skrives

inn i en rapport og deles med ledere og tillitsvalgte. Siden mange organisasjoner benytter seg av prosjektbaserte arbeidspraksiser var jeg interessert i å høre om hvordan deltakerne opplevde læring og kunnskapsdeling i en tverrfaglig setting.

1.1 Problemstilling

Hensikten med studien er å belyse hvordan deltakerne i prosjektet opplever at læring og kunnskapsdeling foregår i et tverrfaglig prosjekt. Prosjektet studien tar utgangspunkt i involverer deltakere fra flere nivåer i organisasjonen – medarbeidere, tillitsvalgte og ledere. Prosjektets intensjon er at læringen som foregår i prosjektet skal overføres videre til avdelingen for å forbedre samarbeidet mellom fagområdene gjennom et systematisk partssamarbeid. Siden dette prosjektet involverer flere nivåer i organisasjonen er jeg interessert i å utforske hvordan de ulike deltakerne i prosjektet opplever kunnskapsdeling og læring i prosjektet. Jeg ønsker å se medarbeidernes erfaringer knyttet til kommunikasjon og deling av kunnskap i en tverrfaglig setting samt. hvordan ledere og tillitsvalgte opplever det. I tillegg ønsker jeg å forstå hvilke faktorer som fremmer læring og kunnskapsdeling i et slikt prosjekt og eventuelt hvilke barrierer og utfordringer deltakerne opplever.

Opgavens problemstilling lyder derfor som følgende:

Hvordan foregår kunnskapsdeling og læring i et organisasjonsutviklingsprosjekt?

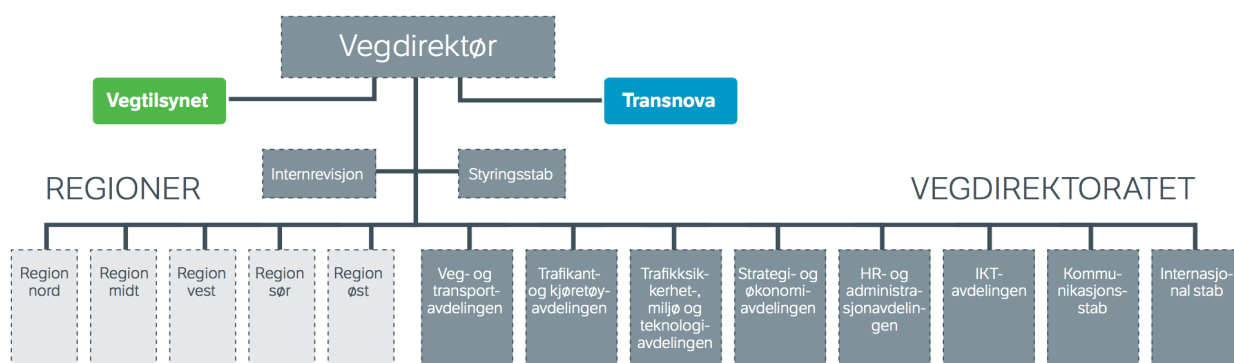
For å undersøke dette besvares problemstillingen ut ifra følgende forskningsspørsmål:

- 1) *På hvilken måte opplever deltakerne at prosjektet har bidratt til kunnskapsdeling og læring?*
- 2) *Hvilke faktorer bidrar til å fremme eller hemme kunnskapsdeling og læring i prosjektet?*

1.2 Om studiens case

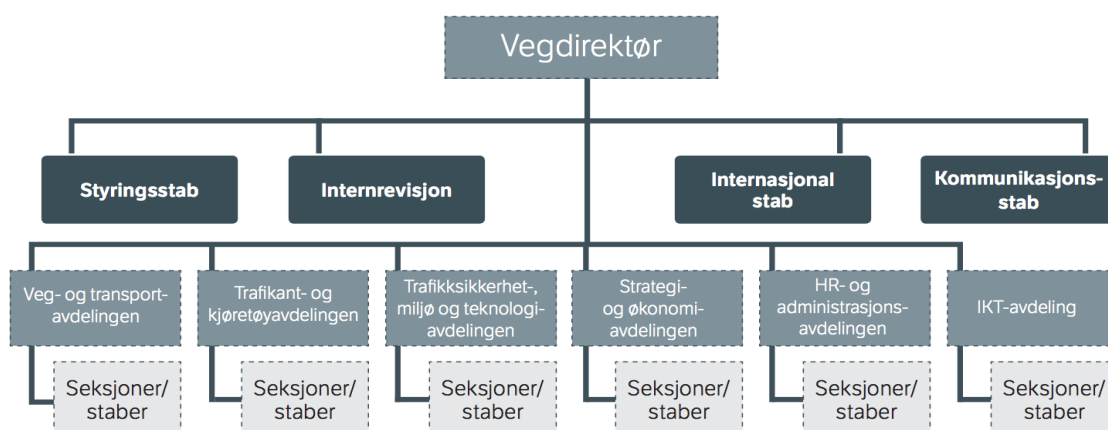
For å undersøke problemstillingen har jeg foretatt en kvalitativ-case studie hos Statens Vegvesen. Statens Vegvesen er en offentlig og statlig organisasjon med ansvar for bygging og vedlikehold av fylkesveier, riksveier og tilsyn for kjøretøy og trafikanter (Statens Vegvesen, 2013). Mye av deres arbeid sentrerer seg dermed rundt om at alle individer som går, kjører, sykler eller reiser kollektivt skal komme fram i sikkerhet (Statens Vegvesen,

2013). Med det legges det til rette for at alle ansatte hos Statens Vegvesen skal ha et godt, faglig grunnlag når de løser sine oppgaver. Vegvesenet har tre roller: de er et fagorgan, de er en veg- og vegtrafikkforvalter og de er et myndighetsorgan. Disse tre rollene krever at både medarbeidere og ledere hos Statens vegvesen har et felles ansvar for å skape et effektivt vegvesen gjennom resultater, utvikling og trivsel (Statens Vegvesen, 2013).



Figur 1: Statens Vegvesens organisasjonsstruktur (Statens Vegvesen, 2013, s.25)

Som figuren over viser ledes Statens Vegvesen av vegdirektøren og består av vegdirektoratet og fem regioner (Statens Vegvesen, 2013). Organisasjonen er distribuert over hele landet geografisk sett. Den sentrale og overordnende enheten i Statens Vegvesen er vegvesenet som ledes av vegdirektøren (Statens Vegvesen, 2013).



Figur 2: Vegdirektoratets organisasjonsstruktur (Statens Vegvesen, 2013, s.26)

Vegdirektorater er organisert i fire ulike områder med seks avdelinger (Statens Vegvesen, 2013). Denne studien vil ta utgangspunkt i et prosjekt organisert i Trafikant- og kjøretøyavdelingen (TK) i Statens Vegvesen. TK er avdelingen med det overordnende ansvaret for myndighetsutøvelse og forvaltning innenfor vegtrafikklovgivningen (Statens Vegvesen,

2013). I avdelingen jobber 500 ansatte i åtte seksjoner og tretti faggrupper spredt omkring landet, fra Tynset i Nord-Norge til Svinesund i Sør-Norge (Statens Vegvesen, 2016). Medarbeiderne i TK har høy kompetanse innen trafikksikkerhet og jobber på ulike fagområder som omfatter alt fra førerkort til kjøretøy i merkantil-avdeling, hall, utekontroll og på trafikkstasjoner (Statens Vegvesen, 2016).

1.2.1 TK-prosjektet



Figur 3: TK-prosjektets Logo (Statens Vegvesen, 2016)

Denne studien tar utgangspunkt i et prosjekt hos Statens Vegvesen, Region øst i avdelingen TK. Prosjektets mål er å utvikle kompetansen til deres ansatte gjennom ulike, kollektive læringsprosesser som skal øke robustheten i organisasjonen (Statens Vegvesen, 2016). Med det menes det at samarbeidet mellom ulike nivåer i avdelingen skal forbedres slik at tjenestene de tilbyr forbrukerne sine skal bli bedre og i tillegg ønskes de at organisasjonen utvikler seg og lærer. ”Det overordnede målet er at man på sikt skal utvikle regionen mot en lærende organisasjon gjennom å skape kollektive prosesser som skal legge til rette for den systematiske tilnærmingen som er nødvendig for å oppnå dette” (Statens Vegvesen, 2016, s.6). Prosjektets oppstartsfase var i november 2014, hvor LO og kommunal og moderniseringsdepartementet (KDM) tok initiativ til å iverksette et prøveprosjekt i store virksomheter hvor formålet skulle være å videreutvikle kvaliteten av tjenestene de tilbyr (Statens Vegvesen, 2016). Etersom TK er en avdeling som i stor grad er i kontakt med kundene sine i løpet av en arbeidsdag ble de invitert til og delta.

Prosjektet består av flere målgrupper: ledere, tillitsvalgte og medarbeidere. Gjennom et systematisk partssamarbeid mellom ledere, tillitsvalgte og medarbeidere skal prosjektet føre til læring og utvikling. På denne måten vil også TK’s forbrukere oppleve tjenestene mer

profesjonelle og høyere i kvalitet, påpekes det i læreplanen (Statens Vegvesen, 2016). Organiseringen av prosjektet har gått ut på at ulike nivåer i avdelingen skal inkluderes og fokuset skal ligge på et partssamarbeid mellom de ulike målgruppene.

Medarbeidere i TK er ofte i kontakt med forbrukerne sine i løpet av arbeidsdagen og det er derfor viktig at forbrukerne opplever at praksisen er lik i alle fagområdene hs TK. Ved å sette medarbeiderne i tverrfaglige grupper på tvers av fagområder kan føre til at de finner den beste felles praksisen og at de forstår viktigheten av dette (Statens Vegvesen, 2016). Gjennom deltakelse i tverrfaglige grupper er målet å bli kjent med hverandres arbeidsdag og dele erfaringer og kunnskaper man sitter på.

1.3 Teoretisk tilnærming

Hovedtemaene i min studie er kunnskapsdeling, læring og samarbeid. På grunn av studiens omfang og tidsaspektet vil det derfor ikke være mulig å gå inn på alle faktorene tilknyttet de ulike temaene. På samme måte vil det ikke være mulig å gå igjennom alle aspektene ved det teoretiske grunnlaget i oppgaven. Jeg har valgt å bruke Carlile (2002,2004) sitt rammeverk for kunnskapsgrenser i tverrfaglig grupper. I forbindelse med han sitt rammeverk er det flere aspekter ved teorien jeg ikke får gått inn på; innovasjon, grenseobjekter ol. Jeg bruker også mye av funnene i studien til Scarbrough, Swan, Bresnen, Edelman & Newell (2004) om overføring av læring i prosjekter videre i organisasjonen. Det brukes derimot i en annen kontekst i min oppgave. På grunn av oppgavens tema vil jeg ikke nevne noe om hvordan organisasjonskulturen legger til rette for overføring av læring i prosjekter, til tross for at det er relevant for en så stor og kompleks organisasjon som Statens Vegvesen. Det vil fokuseres på hvordan deltakerne i prosjektet opplever at prosjektet har ført til kunnskapsdeling og læring og funnene vil derfor gjøre rede for deres erfaringer. Jeg kan derfor ikke si noe om hvor vidt prosjektet har ført til læring og samarbeid på et organisatorisk nivå men heller hvordan de individuelle deltakerne fra ulike nivåer i organisasjonen opplever det.

1.4 Oppgavens struktur

Denne oppgaven består totalt av 6 kapitler samt tre vedlegg med intervjuguide, godkjenning fra NSD og informasjonsskriv til deltakerne. I kapittel to representeres det teoretiske rammeverket i følgende rekkefølge: kunnskap, prosjekt, prosjekt med læring som mål, kunnskapsdeling, Carlile sitt rammeverk, syntaktiske grenser, semantiske grenser og pragmatiske grenser. I kapittel tre gjøres det rede for mine metodiske valg, analyseprosessen og utfordringer knyttet til det. I kapittel fire presenteres funn og analysen av det innsamlende datamaterialet legges frem. I kapittel 5 diskuteres de empiriske funnene opp mot teori og tidligere forskning for å svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Avslutningsvis gir kapittel 6 en oppsummering av hovedfunnene, begrensinger ved oppgaven og samt forslag til videre forskning.

2 Teori

Thagaard (2013) hevder at forskningsprosjekter ofte kan inspireres fra faglitteraturen eller problemer i samfunnet forskeren har kjennskap til. I likhet påpeker Kvernbekk (2002) at det er den vanligste representasjonsformen i vitenskapen og kan brukes på forskjellige måter og kontekster. Det teoretiske grunnlaget er derfor et viktig grunnlag i studien og utgjør en sentral del av oppgaven.

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for hva kunnskap er og ulike syn på kunnskap i en organisatorisk kontekst. Deretter gjør jeg rede for prosjekt og prosjektarbeid. Hva som kjennetegner et prosjekt og hva formålet med prosjekter er. Deretter vil det presenteres en studie om hvordan organisasjoner kan lære av prosjektbasert praksis utført av Scarbrough (et al., 2004). Videre kommer en redegjørelse for hva kunnskapsdeling er før oppgaven presenterer Carlile (2002, 2004) sitt rammeverk for kunnskapsgrenser. Avslutningsvis oppsummeres hovedtemaene og et analytisk rammeverk.

2.1 Kunnskap

Filosofar og sosiologer har lenge vært interesserte i kunnskapsbegrepet, men det er ikke lenge siden organisasjonsforskere også tatt interesse for begrepet (Orlikowski, 2002). Slik det ble beskrevet innledningsvis er kunnskap nøkkelen og et avgjørende konkurransefortrinn for mange organisasjoner (Filstad, 2012, Wenger, 2002). I de fleste organisasjoner er kunnskapen distribuert, det vil si at det ikke er et individ som sitter på all kunnskapen, men den er spredt i organisasjonen på flere avdelinger og fagområder. Det er spesielt to grunnleggende måter å se kunnskap på i en organisatorisk kontekst; eiendomsrettet og praksisbaserte tilnærminger (Newell et al., 2009). Eiendoms-orienterte tilnærminger behandler kunnskap som noe mennesker *eier* eller *har* og kan oppfattes som en kognitiv kapasitet eller ressurs (Newell et al., 2009). Det vil si at kunnskapen er iboende i mennesket. Fra et eiendoms-rettet perspektiv hevdes det at hvordan individer tolker informasjon kan relateres seg til deres kognitive kapasitet og erfaringer de har opparbeidet gjennom livet (Newell et al., 2009). Det kan derfor tenkes at ulike mennesker med ulik erfaring kan se på ting fra et forskjellig ståsted, selv om de blir gitt den samme informasjonen (Newell et al., 2009). Det kan trekkes paralleller mot Polanyi (1962 ref. i, Newell et al., 2009) sitt begrep

om taus kunnskap som defineres som kunnskap individer har basert på deres personlige erfaringer og kan derfor være vanskelig å lære bort og dele.

Et praksis-rettet perspektiv ser derimot på kunnskap som noe man gjør, det er noe som skapes i samhandling og i sosial interaksjon med andre mennesker (Newell et al., 2009). Kunnskap skapes i sosial interaksjon mellom aktører (Orlikowski, 2002). Det knyttes sterke koblinger mellom kunnskap og praksis (Newell et al., 2009) og kunnskapen blir dermed noe som er forankret i praksis. Denne tilnærmingen legger stor vekt på det sosiale aspektet i kunnskapslæring og kunnskapen er ofte mer ”sticky” i dette perspektivet (Newell et al., 2009), ettersom den setter seg fast i organisasjonen og blir mer organisasjonsspesifikk (Nordhaug, 2002). Dette gir en forståelse for hvorfor kunnskap i enkelte tilfeller kan være vanskelig å dele på tvers av fagdisipliner, selv om aktører ønsker å lære. Kunnskapsbegrepet har derfor en sentral plass i forskning på organisasjoner og kunnskapsarbeid fordi man lettere kan forstå de ulike prosessene og strukturene som ligger til grunn for hvordan organisasjoner fungerer og hvilke særtrekk som påvirker organisasjonens kunnskapssyn og prosesser. Det er også viktig i forbindelse med hvordan individer lærer og tar til seg kunnskap og hvordan organisasjonskulturen legger til rette for det. Læring i organisasjoner er en kompleks prosess, hvor både individet må være en deltakende person i praksis men organisasjonskulturen må også legge til rette for kollektiv læring og læring av hverandre (Filstad, 2012).

Det er derimot viktig å påpeke at forskere innenfor de ulike retningene engasjerer seg for de samme områdene som hvordan kunnskap skal deles, produseres og distribueres best mulig i organisasjonen. Forståelsen av de to tilnærmingene har bidratt til en forskjell mellom begrepene *knowledge* og *know-ing* (Newell et al., 2009). Knowledge brukes i den eiendomsorienterte tilnærmingen som betegner kunnskap som en kognitiv ressurs. Knowledge gir derfor en beskrivelse av kunnskap som et statisk objekt. For å vise at kunnskap ikke er en statisk men heller mer dynamisk, bruker den praksisorienterte tilnærmingen *knowing* for å understreke den sosiale interaksjonen mellom mennesker og gir en mer sosial og praksisrettet forståelse av kunnskap (Orlikowski, 2002). Til tross for ulikheter mellom tilnærmingene er begge retningene fokusert på kunnskapsbegrepet og selve kunnskapen som befinner seg i organisasjoner.

2.2 Prosjekt

Prosjekter blir ofte brukt i organisatoriske sammenhenger i forbindelse med kunnskapsarbeid, læring og innovasjon (Scarbrough et al., 2004). I prosjekter involveres flere ansatte til å jobbe sammen for å nå et felles mål. Dette målet kan være å designe eller implementere et nytt IKT-system, utvikle et nytt produkt eller finne en måte å forbedre organisasjonens tjenester, rutiner og prosesser på (Newell et al., 2009). Organisasjoner tar ofte i bruk prosjektgrupper i håp om å skape raske og innovative løsninger og utvikling (Enberg, Lindkvist & Tell, 2006). Prosjekter tas ofte i bruk fordi prosjekt-praksisen ikke inngår i tradisjonelle og hierarkiske organisasjonsstrukturer og gir derfor mer autonomi til deltakerne. Dette kan betraktes som en fordel og viktig forutsetning for prosjektarbeid. Praksisen i et prosjekt kan dermed skille seg en god del fra arbeid som pågår i lokaliserte, pågående og mer rutinebaserte miljøer (Scarbrough et al., 2004). Aktører blir satt sammen i grupper for å nå et felles mål og kan anses som en type team-arbeid fordi det involverer flere deltakere (Newell et al., 2009).

Innovative løsninger og produkter er ikke uvanlige mål i forbindelse med prosjektarbeid (Carlile, 2002, 2004, Newell et al., 2009). Innovasjon skjer ofte på grensen mellom ulike disipliner og spesialiseringer fordi det åpner opp for ulike syn fra ulike perspektiver (Newell et al., 2009). For eksempel kan en gruppe på tre personer slite med en løsning til en fjerdemann kommer og bidrar med sitt perspektiv. Tverrfaglig samarbeid er derfor ikke en uvanlig sammensetting i prosjekter (Carlile, 2004). Et tverrfaglig samarbeid handler om at individer fra forskjellige fag og seksjoner arbeider sammen i team, grupper og prosjekter (Hope, 2008). Eksempelvis ble medarbeidere i TK-prosjektet hos Statens Vegvesen satt sammen i tverrfaglige grupper fra ulike avdelinger og seksjoner i organisasjonen. I tillegg inkluderer prosjektet ansatte fra ulike avdeling, seksjoner og nivåer i organisasjonen.

Til tross for at prosjektarbeid kan minne om en type team arbeid er det en rekke kjennetegn som skiller det fra et team. Først og fremst er arbeidet som utføres i prosjekter ofte midlertidig og distribuert (Newell et al., 2009). Det vil si at et prosjekt kan starte opp, ha en pause og deretter fortsette igjen. På bakgrunn av det kan det eksempelvis være vanskelig å utvikle en felles tilhørighet og kultur for aktørene som deltar i prosjektet. Etablering av tillit kan også være vanskelig i prosjekter ettersom det er arbeid som oftest foregår i en kort periode og i midlertidige grupper (Newell et al., 2009). For det andre er det ikke alltid like lett å etablere en gjensidig forståelse og felles interesse hos deltakerne. Et eksempel kan være

at det er ingen felles praksis som forener deltakerne. Som det ble gjort rede for tidligere i oppgaven ser praksis-orienterte tilnærminger på kunnskap som noe som er forankret i praksisen. Det vil si at når deltakere fra ulike fagområder skal arbeide sammen på tvers og kryss sitter de fleste med en domenespesifikk kunnskap tilknyttet sitt fagområde og den praksisen som befinner seg der. Disse faktorene kan ha en innvirkning på utviklingen av felles praksis som blant annet er en viktig faktor for å overkomme kunnskapsgrenser (Carlile, 2002, 2004). Likedan kan korte deadlines også ha en innvirkning på arbeidet og kreativiteten (Newell et al., 2009, Scarbrough et al., 2004).

Prosjekt-baserte arbeid kan derimot være et gunstig sted for deling og utvikling av kunnskap fordi det skaper en arena som samler individer med ulik fagbakgrunn og erfaringer til å jobbe kollektivt for og nå et felles mål (Newell et al., 2009). Et prosjekt hadde som oftest ikke blitt satt i gang hvis det ikke var ønsket at noe nytt skulle skje (Newell et al., 2009). Selv om det derimot kan være mye læring som foregår i prosjekter kan det være vanskelig å fange opp og dele det med resten av organisasjonen (Scarbrough et al., 2004). I selve prosjektet må det derfor utvikles nye felles praksiser blant aktørene for at kunnskapsgrenser skal kunne overkommes (Newell et al., 2009). Problemet kan derimot oppstå når disse nye praksisene utviklet i prosjektet skal overføres og deles med resten av organisasjonen (Newell et al., 2009).

2.3 Prosjekt-basert læring

Læring i prosjekter kan ofte være nyttig for de som deltar i et prosjekt men vanskelig å fange opp og dele videre til resten av organisasjonen (Scarbrough et al., 2004). En årsak til dette kan være at selve læringen som forekommer i prosjektarbeid skiller seg fra den vanlige organisatoriske konteksten og kan derfor være vanskelig å implementere (Sahlin, 2002, ref. i, Scarbrough et al., 2004). I prosjektarbeid får som oftest deltakerne mer autonomi og større grenser til å tenke mer fritt og kreativt (Newell et al., 2009) og det kan derfor oppstå utfordringer når praksis fra prosjekter skal overføres videre i organisasjonen (Scarbrough et al., 2004). Som det ble gjort rede for tidligere i kapittelet kan kunnskap i organisasjoner ofte være sticky (Newell et al., 2009) og organisasjonsspesifikk (Nordhaug, 2002) som kan gjøre det vanskelig og implementere ny kunnskap. Ny kunnskap kan være alt fra nye måter å arbeide på, implementering av ny teknologi, nye prosesser, rutiner og lignende. Forskning viser at det ofte finnes få, uformelle kanaler der læring fra et prosjekt kan assimileres som

organisatorisk kunnskap og overføres til resten av organisasjonen (Scarbrough et al., 2004). På bakgrunn av dette utførte Scarbrough (et al., 2004) en komparativ studie med hensikt å undersøke hvilke kunnskapsgrenser som oppstår når læring fra et prosjekt skal enten overføres til et annet prosjekt eller til en annen del i organisasjonen. Det ble særlig lagt vekt på hvilke forhold som fremmer læring samt hvilke forhold som begrenser læringen og gjør kunnskapen vanskelig å dele og overføre til andre kontekster. I sin studie presenterer de først tre sentrale dimensjoner i forbindelse med prosjektbasert læring; praksis-orienterte tilnærminger på læring, autonomi i prosjekter og kunnskapsintegrasjon (Scarbrough et al., 2004). På bakgrunn av dimensjonene utvikler de et forslag til en prosjekt-basert læringsmodell som vektlegger hvordan praksisen i prosjektgrupper enten kan forbli internt i gruppen eller overføres videre til den bredere organisatoriske konteksten (Scarbrough et al., 2004)

Den første dimensjonen de presenterer er forholdet mellom kunnskap og praksis, og vektlegger derfor kunnskap som konstrueres i det sosiale (Scarbrough et al., 2004). Oppgaven har allerede gjort rede for finnes det flere syn på hva kunnskap er og ulike tilnærminger til det. Scarbrough (et al., 2004) tar utgangspunkt fra den praksis-orienterte tilnærmingen i forbindelse med deres første dimensjon. De tar utgangspunkt i at kunnskap skapes i det sosiale og dermed ser de på forholdet mellom kunnskap, arbeidspraksis, sosiale grupper og den sosiale konteksten (Scarbrough et al., 2004). Praksis defineres som meninger som er utformet på grunnlag av en bestemt kontekst (Cook & Brown, 1999, ref. i, Scarbrough et al., 2004). Det vil si at kunnskap kan bli sett på som veldig domenespesifikk ut ifra praksisen den er forankret i. Kunnskap kan med andre ord være innebygd i bestemte, organisatoriske kontekster. Derfor er det viktigheten av å dele ulike praksiser i organisasjoner (Scarbrough et al., 2004).

Den andre dimensjonen de legger vekt på er autonomi i prosjektet som går ut på at selvstendighet blant deltakerne er en viktig forutsetning for læring (Scarbrough et al., 2004). Høy autonomi i prosjektgruppen gir deltakere tillatelse til og arbeide på en måte som skiller seg fra den vanlige organisasjonspraksisen (Scarbrough et al., 2004). De hevder derimot at en av implikasjonen til prosjekt-autonomi er at prosjekt-praksisen kan skille seg fra den organisatoriske-praksisen og dermed være vanskelig å overføre læring fra prosjekt til resten av organisasjonen (Scarbrough et al., 2004). Et viktig aspekt ved prosjekt-autonomi er tilstedeværelse av deltakerne, noe de kaller for fysisk samlokalisering (Scarbrough et al.,

2004). Fysisk samlokalisering gir deltakerne mulighet til å utvikle egen praksis, og er en viktig forutsetning for kunnskapsintegrasjon blant deltakerne (Galegher, 1990, ref. i, Scarbrough et al., 2004) som er den siste dimensjonen de presenterer.

Kunnskapsintegrasjon defineres som en mål-orientert prosess som har som formål og utnytte den best mulige kunnskapen som eksisterer mellom aktører med differensiert kunnskap fra forskjellige fagdisipliner (Enberg, 2007, ref. i, Enberg, 2012). Det kan på en måte forstås som en syntese av spesialisert kunnskap til situasjon-spesifikk-systemisk kunnskap (Scarbrough et al., 2004). Fra et praksisbasert perspektiv på kunnskap kan kunnskapsintegrasjon i et prosjekt innebære å overvinne barrierer som hindrer flyt og overføring av kunnskap deltakerne har i deres fagområde og flytte det over til prosjekt-praksisen (Scarbrough et al., 2004). Kunnskapsintegrasjon er nødvendig når kunnskapen i organisasjonen er spesialisert og spredt blant aktørene, og som oftest når aktørene representerer en konkurrerende organisasjon (Enberg, 2012).

Basert på de tre dimensjonene utvikler de forslag til en modell som tar utgangspunkt i ulike forutsetninger for læring i prosjekter og hvilke effekter det kan ha. Med effekter menes det om prosjekt-praksisen forblir internt i prosjektgruppen eller om det overføres videre til et annet prosjekt eller resten av organisasjonen (Scarbrough et al., 2004). De tar utgangspunkt i at læring ikke skjer gjennom stabile, repeterende aktiviteter men gjennom en intensiv integrering av ulike kunnskaper fra ulike fagområder innenfor en tidsgitt ramme (Scarbrough et al., 2004). Deres første forslag går ut på at det må utvikles en felles praksis blant prosjektdeltakerne for at kunnskapsgrenser skal overkommes og for at det blir et vellykket prosjekt (Scarbrough et al., 2004). Deres andre forslag tar utgangspunkt i at dersom deltakerne ikke kan benytte seg av deres tidligere rutiner og praksiser på grunn av stor forskjellighet blant deltakerne, må nye praksiser skapes for å dele kunnskap (Scarbrough et al., 2004). Dette kan knyttes til Carlile (2002, 2004) sine begreper om forskjellighet, avhengighet og novelty som oppgaven senere skal gjøre rede for.

Deres tredje forslag handler om at prosjekter bør ha en høy grad av autonomi og frihet. Oppgavene i prosjekter bør være frie og inneholde så høy grad av autonomi som mulig. En sterkt rutinepreget oppgave i et prosjekt gir lav kunnskapsintegrasjon og blir dermed forbundet med lav prosjekt-autonomi, hvor derimot en friere oppgave kan ha motsatt effekt (Scarbrough et al., 2004). Deres fjerde forslag er knyttet til spørsmålet om kunnskapsgrenser

som kan oppstå. Som det har blitt gjort rede for kan overføring av kunnskap fra prosjekter til organisasjoner være vanskelig på grunn av organisasjonens manglende evne til å utvikle ny praksis (Scarbrough et al., 2004). Dette henger igjen med praksisen mellom prosjektet og organisasjonen, kunnskapsintegrasjonen innenfor prosjektet og prosjektets autonomi (Scarbrough et al., 2004).

2.4 Kunnskapsdeling

Om målet enten er å utvikle et nytt produkt eller ny tjeneste, utvikle eller implementere ny praksis eller teknologi vil kunnskap alltid være den viktigste nøkkelen (Newell et al., 2009). Det finnes et mangfold av kunnskap - kunnskap om markedet som finnes, kunnskap om kundene, kunnskap om nye produkter, kunnskap om ulike prosesser og lignende (Newell et al., 2009). Dette mangfoldet av kunnskap besittes som oftest ikke kun av et individ i en organisasjon men er spredt rundt hele organisasjonen i ulike fagdomener som til sammen utgjør mangfoldet (Newell et al., 2009). Kommunikasjon og gode kanaler for deling av kunnskap kan derfor være avgjørende for organisasjoners innovasjon og suksess (Filstad, 2012). Å sette individer med ulik fagbakgrunn og disipliner i ulike samarbeidsprosjekter kan føre til nytenkende og innovativ kunnskap (Newell et al., 2009). Som det tidligere ble presentert i oppgaven kan kunnskap til tider være ”sticky” og vanskelig å dele, ettersom kunnskap kan være taus og mer erfarings-basert. I organisatoriske kontekster blir individer med ulik fagbakgrunn ofte satt sammen til å jobbe i prosjekter, siden prosjekter ofte ikke inneholder de tradisjonelle og hierarkiske strukturene (Newell et al., 2009). De involverte har derfor en høyere grad av autonomi og får ta flere beslutninger og mulighet til å gjøre ting litt annerledes, som er en viktig forutsetning for å skape noe nytt eller dele kunnskap i en tverrfaglig kontekst (Newell et al., 2009). En utfordring i prosjekt-basert arbeid er at det kan oppstå såkalte kunnskapsgrenser når kunnskapen skal deles. Newell (et al., 2009) hevder at den største utfordringen som hemmer deling av kunnskap i prosjekter og team, særlig tverrfaglige, er kunnskapen selv. Paul R. Carlile (2002, 2009) har i sin teori utviklet tre komplekse kunnskapsgrenser og hvordan disse kan overkommes som oppgaven nå vil presentere.

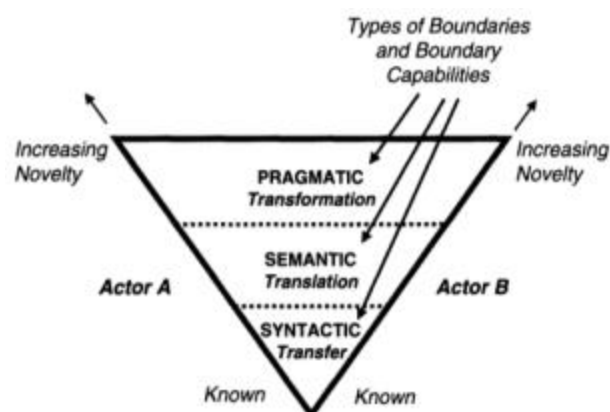
2.5 Carlile sitt rammeverk

Carlile (2002, 2004) sin teori beskriver tre komplekse kunnskapsgrenser og hvordan disse kan overkommes for å fremme læring og innovasjon. Samarbeid på tvers av grensene er et viktig element for å kunne ha et konkurransefortrinn for organisasjoner (Leonard, 1995, ref. i, Carlile, 2004). Carlile (2002, 2004) sitt rammeverk går i hovedsak ut på hvordan kunnskap kan deles og overføres gjennom de ulike grensene og hvilke hindringer som kan overkommes og hvordan. Som det tidligere er blitt gjort rede for er prosessen for overføring av kunnskap, taus kunnskap og kunnskapens ”stickyness” sentrale faktorer for hvorfor kunnskap i enkelte tilfeller kan fremstå som en barriere fremfor en fordel (Carlile, 2002). Kunnskap kan derfor både fungere som en kilde til innovasjon men samtidig som en barriere (Carlile, 2002). I forbindelse med innovasjon er en del av Carlile (2002, 2004) sin forskning gjort i miljøer der produktutvikling og innovasjon er i fokus. Deling av kunnskap er en viktig faktor for blant annet innovasjon (Newell et al., 2009). For at kunnskapsgrensene skal overkommes må kunnskapen overføres, oversettes og forvandles på tvers av fagområder og bakgrunn.

2.5.1 Forskjellighet, avhengighet og novelty

Carlile (2004) beskriver det komplekse ved hver kunnskapsgrense med begrepene ulikhet, avhengighet og novelty. Novelty kan oversettes til nyhetsgrad, men oppgaven vil fortsatt bruke begrepet novelty. Begrepene kan i hovedsak beskrives som typer av betingelser for kunnskap som eksisterer ved de ulike grensene. Den første betingelsen er ulikhet som tar utgangspunkt i at det kreves forskjellig type kunnskap når et produkt eller tjeneste skal utvikles (Carlile, 2004). Forskjellig kunnskap skaper også i sin tur forskjellige nivåer blant deltakerne med tanke på erfaring, verktøy og terminologier som er unikt for hver spesialisert fagdisiplin (Carlile, 2004). Carlile (2004) bruker i sin ene studie bilindustrien som et eksempel på fagdisipliner med forskjellighet; klimaanlegg, motor og sikkerhetsgrupper. ”At Beta motors actors in vehicle styling, engine/power train, climate control, and safety groups specialize in different kinds of engineering work that demand different types of knowledge and responsibilities” (Carlile, 2004, s. 556). Når aktørene i bilindustrien skal utvikle og produsere nye kjøretøy, kreves det forskjellige perspektiver og forståelse av fagterminologien for å løse det som er ukjent og skape noe nytt (Carlile, 2004). Det ble tidligere gjort rede for i oppgaven at kunnskap som oftest er distribuert i organisasjoner og dette er et eksempel på det.

En avdeling i bilindustrien sitter ikke på all kunnskapen alene, den er distribuert i organisasjonen noe som fører til en avhengighet mellom aktørene. Dette er den neste faktoren Carlile (2004) fremhever, avhengighet mellom aktører for å kunne samarbeide og utvikle et produkt. “At Beta Motors the dependence between vehicle styling and engine/power train recognizes that a bigger engine raises the level of the hood, while the desired look and feel embodied in the drawings constrains the size of the engine” (Carlile, 2004, s. 557). Aktørene mellom de ulike fagdisiplinene er avhengige av hverandres kunnskap. Hvis de ikke kommuniserer og samarbeider med hverandre kan for eksempel selve motoren bli for stor for bilens design. I TK-prosjektet kan det for eksempel tenkes at ledere, tillitsvalgte og medarbeidere er avhengige av å dele hverandres erfaringer og kunnskaper for å skape ny praksis, noe oppgaven vil gå dypere inn på senere. Den siste faktoren Carlile (2004) trekker frem er novelty, som setter fokus på hvordan avhengigheten mellom aktørene blir håndtert når nye omstendigheter trår frem. Carlile (2004) hevder at når novelty oppstår er det som oftest på grunn av manglende felles kunnskap for å tilstrekkelig dele og vurdere domenespesifikk kunnskap ved en grense. Det vil si at jo mer ukjent og nytt noe er, desto større er behovet for ny kunnskap og praksis fremfor domenespesifikk praksis. Eksempelvis kan novelty oppstå når nye kunder kommer behov som setter nye krav til de ulike aktørene i sine spesialiserte fagdomener (Carlile, 2004). Nye krav kan derfor medføre behov av endring i praksis eller deling av mer kunnskap på tvers av fagområder for å oppfylle kravet. Videre viser Carlile (2004) at novelty er størst ved den pragmatiske kunnskapsgrensen og minst ved de syntaktiske grensene. Høyere novelty vil også dermed føre til større kunnskapsgrense, noe oppgaven nå vil gjøre rede for.



Figur 4. Et rammeverk for å håndtere kunnskap på tvers av grenser (Carlile, 2004, s. 558)

2.5.2 Kunnskapsgrenser

Som det tidligere ble gjort rede for kan kunnskap både være kilde til innovasjon men også en barriere, noe som gjør kunnskap til den mest fremtredende hindringen for deling av kunnskap på tvers av fagdomener. Kunnskapsgrenser oppstår ofte i settinger der aktører skal samarbeide sammen på tvers av fagdomener og ulikheter (Carlile 2002, 2004). Det kan tenkes at dette lett kan oppstå i settinger som prosjektarbeid, med tanke på at deltakerne som i et prosjekt ikke alltid deler en felles identitet og praksis (Newell et al., 2009). Carlile (2004) forslår dermed tre kunnskapsgrenser i sitt teoretiske rammeverk som oppgaven nå skal gjøre rede for.

2.5.3 Syntaktiske grenser

En syntaktisk tilnærming til kunnskapsgrenser ble først utviklet av Shannon og Weaver (1949, ref. i, Carlile, 2002) og handler om *overføring* av kunnskap. Med overføring av kunnskap menes det utvikling av en felles syntaks som et felles språk eller leksikon for å sikre nøyaktig kommunikasjon mellom avsender og mottaker (Carlile, 2002, 2004). Eksempelvis kan to mennesker fra ulike land ha en ulik forståelse av et begrep. “For example, someone from England may use the term “boot” where someone from the United States may use the term “trunk” to describe the space, usually in the back of the car where luggage can be store” (Newell et al., 2009, s. 85). I et prosjekt der deltakerne har ulik fagbakgrunn kan det for eksempel oppstå misforståelser i forbindelse med begrepsbruk og lignende. Det problematiske i en syntaktisk grenser oppstår når den felles syntaksen ikke lengre er tilstrekkelig nok til å representere tverrfaglig het i gruppen ved økning av novelty (Carlile, 2004).

2.5.4 Semantiske grenser

Overgangen fra syntaktisk til semantisk grense forekommer når aktører har ulik fortolkning eller forståelse om samarbeidet (Carlile, 2002). Selv om aktørene deler et felles språk kan faktorer som nye aktører påvirke kunnskapsdelingen, fordi man har ulik fagbakgrunn og dermed kan se ulikt på oppgaver (Carlile, 2004). På grunn av dette kan aktører dermed ha ulik fortolkning i forbindelse til arbeidet. For eksempel kan risiko ha ulik betydning for ulike fagdisipliner (Newell et al. 2009). Når novelty øker hevder Carlile (2002,2004) at forskjellen og avhengigheten av aktørenes kunnskap blir stadig mer ukjent. Den felles syntaksen som de deler må endres i at kunnskapen *overføres* (Carlile, 2002, 2004). Det vil si at ny og delt

praksis må opprettes som tillater kunnskapsdeling slik at aktørene forstår hverandres perspektiv (Newell et al., 2009). Eksempelvis må aktører som jobber med motor forstå hvorfor risiko er viktig for sikkerhetsgruppen og ta det i betraktning. Kunnskap må dermed overføres slik at aktørene kan sette pris på forskjellen i kunnskapen gruppen besitter ved å ta til seg de andre deltakernes perspektiver og erfaringer (Newell et al., 2009). For eksempel kan begrepet partsamarbeid ha en større betydning for ledere og tillitsvalgte, enn hva det har for medarbeidere. Medarbeidere i TK-prosjektet har fått i oppgave til å jobbe med dette begrepet og må derfor forstå viktigheten av begrepet, selv om det kanskje ikke er helt tilknyttet deres fagområde. Problemet ved semantiske grenser oppstår derimot når aktører anerkjenner andres perspektiver men nødvendigvis ikke er villige til å endre sin egen praksis (Newell et al., 2009). En årsak til dette kan være på grunn av ulik interesse hos aktørene i gruppen.

2.5.5 Pragmatiske grenser

Den pragmatiske kunnskapsgrensen fremhever viktigheten av å forstå konsekvensene som eksisterer mellom ting som er forskjellige og avhengige av hverandre (Carlile, 2002). En konsekvens kan være ulik interesse som kan oppstå hos aktørene i en tverrfaglig gruppe (Carlile, 2002, 2004). Denne ulike interessen kan skyldes at aktørene ikke ønsker å dele, vurdere og anvende kunnskap fordi det ikke gir dem en fordel. Carlile (2004) hevder at aktører, spesielt i domenespesifikke fagdomener er så investert i sine egne praksiser at de ikke ønsker å endre seg når en endring kommer. Endring i praksis og i organisasjoner vil ikke alltid ha like stor innvirkning på alle parter. Noen vil mest sannsynligvis få mer utbytte enn andre og de som ikke får det er også mere sannsynlige på og motstå forandringene (Newell et al., 2009). Aktører kan derfor på bakgrunn av dette ikke være villig til å endre sin praksis. Et eksempel på dette kan være innføring av ny teknologi på arbeidsplassen der aktørens arbeidspraksis kan trues på grunn av implementeringen. Den pragmatiske kunnskapsgrensen er derfor den mest kompliserte å overkomme fordi noen løsninger kan gå på bekostning av andre (Carlile, 2002, 2004).

2.6 Analytisk rammeverk for oppgaven

I dette kapitlet har jeg presentert teori som skal gi grunnlag for analyse og besvaring av problemstillingen og forskningsspørsmål i masteroppgaven. For å se om dette prosjektet kan kjennetegnes som et prosjekt brukes Newell (2009 et al., 2009) sine kjennetegn av hva som kjennetegner et prosjekt. Carlile sitt teoretiske rammeverk (2002, 2004, Newell et al., 2009) presenterer ulike grenser: syntaktiske, semantiske og pragmatiske for hva aktører i en tverrfaglig gruppe kan oppleve. I tillegg bruker han kjennetegnene forskjellighet, avhengighet og novelty til å forklare hvordan grensene oppstår. Denne studien vil derfor se på hvilke grenser som oppstår når medarbeidere fra TK- avdelingen med ulik fagområde skal jobbe sammen i grupper og hvilke grenser som eventuelt oppstår når ledere og tillitsvalgte skal jobbe sammen i grupper. Overføring av læring fra prosjekter til organisasjoner kan være en utfordring (Scarborough et al., 2009) og oppgaven vil derfor også bruke studien til Scarborough for å se hvordan deltakere opplever at prosjektet har bidratt til læring. I studien deres fokuserte de på forholdet mellom prosjekt og den organisatoriske konteksten, men jeg vil bruke det ved å se på hvordan de individuelle deltakerne opplever at det har bidratt til læring.

3 Metode

”En kvalitativ undersøkelse bør gi så presise kvalitative beskrivelser som mulig av de spesifikke trinn, prosedyrer og beslutninger som er gjort i undersøkelsen” (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 304). I dette kapitlet skal jeg derfor gjøre rede for de metodiske valgene jeg har brukt i min masteroppgave om kunnskapsdeling og læring i et prosjekt. Hensikten med kapitlet er å gjøre rede for mitt vitenskapelige grunnlag, forskningsdesign og case, hvor jeg deretter gjør rede for de metodiske valgene, gjennomføringen og analyseprosessen.

Avslutningsvis vil en oppsummering med hovedpunktene i kapitlet presenteres.

3.1 Vitenskapelig grunnlag

Thagaard (2013) hevder at ”kvalitativ forskning preges ofte av induktive og deduktive tilnærminger” (s. 197). I likhet hevder Kvernbekk (2002) at ”de to vanligste svarene er at vitenskapen er en induktiv eller deduktiv virksomhet” (s. 22). Den induktive fremgangsmåten går hovedsakelig ut på at teori kan utvikles på grunnlag av empirisk data (Thagaard, 2013). Det vil si at forskeren ofte ikke nærmer seg temaet sitt med alt for mange ideer og tanker, men heller lar den empiriske dataen avgjøre om hvilke spørsmål det er verdt å søke et svar på (Kvale & Brinkmann, 2017). I motsetning til dette tar en deduktiv tilnærming utgangspunkt i et teoretisk perspektiv og analysen preges i stor grad av dette (Thagaard, 2013). Det vil si at en teori brukes til å forklare et fenomen (Kvernbekk, 2002). En stor utfordring med deduktive tilnærminger er at det kan være en viss usikkerhet om forsker skal forkaste hypotesen eller se bort i fra sin empiri i tilfelle den strider mot teorien (Kvale & Brinkmann, 2017). Denne studien tar derimot utgangspunktet i en abduktiv tilnærming.

“I en posisjon mellom induksjon og deduksjon står abduksjon” (Thagaard, 2013, s. 198). En abduktiv tilnærming brukes ofte i en kontekst når vi trenger å forklare eller forstå noe, og i sammenheng med menneskers uforutsigbare verden (Kvale & Brinkmann, 2017). Analysen av empiri har en sentral plass når det gjelder utvikling av ideer, men forskerens teoretiske ståsted kan ha en innvirkning og gi perspektiver på hvordan dataene kan forstås og tolkes (Thagaard, 2013). Med andre ord kan forskeren basere seg på utviklingen av empirien samtidig som teorien man eventuelt har tatt utgangspunkt i, justeres på. Eksempelvis vil ikke denne studien finne ut av om kunnskapsdeling og læring fungerer eller ikke, men hva som er årsaken til at det

eventuelt oppstår eller ikke i prosjektet og hvordan deltakerne opplever dette. Dette gjøres ved å veksle mellom det teoretiske grunnlaget og den empiriske dataen som er samlet inn, og se på hvordan disse to utfyller hverandre.

3.2 Forskningsdesign

Dette underkapittelet vil gjøre rede for hvilket forskningsdesign som er blitt valgt i denne studien og hvorfor. En av de første fasene i et forskningsprosjekt er og arbeide med planlegging av problemstillingen og forskningsprosjektet som skal ta utgangspunkt i problemstillingen (Thagaard, 2013). Å ha en plan eller et forslag til hvordan forskningsprosjektet skal utføres kalles en design (Thagaard, 2013). Designet inneholder faglige retningslinjer for beskrivelse av *hva* som skal undersøkes, *hvem* som skal undersøkes, *hvor* undersøkelsen skal finne sted og *hvordan* undersøkelsen skal utføres (Thagaard, 2013). Denne studien er interessert i å vite *hvordan* kunnskapsdeling og læring foregår i et prosjekt. Dette omfatter derfor studiens *hva*. Studiens *hvem* tar utgangspunkt i deltakerne i prosjektet, studiens *hvor* befinner seg i et prosjekt i en avdeling hos Statens Vegvesen og studiens *hvordan* tar utgangspunkt i at undersøkelsen gjennomføres gjennom en kvalitativ casestudie som oppgaven nå skal gå nærmere inn på.

3.2.1 Casestudie

En casestudie er en empirisk undersøkelse som undersøker komplekse, sosiale fenomener i dybden og i sin naturlige sammenheng (Yin, 2014). I denne studien blir prosjektarbeid sett på som et fenomen og undersøkt. Casestudier kjennetegnes ved at man i utgangspunktet ønsker å undersøke enten få enheter eller flere caser (Thagaard, 2013, hvor hver case eller enhet representerer en avgrenset kontekst. I en casestudie er det viktig at man tidlig i forskningsprosessen klargjør hvilken avgrenset del i en kontekst man ønsker å studere (Silverman, 2010, s.138, ref.i., Thagaard, 2013) og hvilke enheter som fokuseres på. Enhetene kan eksempelvis være rettet mot personer, grupper eller organisasjonen (Thagaard, 2013). Dette er viktig klargjøring av hvor analysen rettes og hvilken enhet som studeres hvis studien foregår i en organisasjon. Eksempelvis er denne studien avgrenset til et prosjekt som foregår i en avdeling (TK) internt i organisasjonen Statens Vegvesen. Studien har ikke fokuset på Statens Vegvesen som organisasjon men ansatte som var en del av TK- prosjektet. Analysen rettes derfor mot enkeltpersoners oppfatninger og ikke organisasjonen som helhet. Creswell (2013, ref. i, Thagaard, 2013) viser til tre former for casestudier; instrumentell,

kollektiv case studie og intrinsik casestudie. Førstnevnte velges fordi de gir anledning til å lære noe av dem. Forskerens interesse er å undersøke et fenomen hvor enhetene representerer det empiriske grunnlaget man har samlet inn (Thagaard, 2013). Dette kan da bidra med å utvikle en forståelse av fenomenet (Thagaard, 2013). I en kollektiv case studie studeres flere fenomener eller enheter og en intrinsik casestudie kjennetegnes ved at det er enhetene i seg selv som er representative for analysen (Thagaard, 2013). Jeg har valgt en instrumentell casestudie, ettersom jeg ønsker å undersøke hvordan kunnskapsdeling og læring foregår i et prosjekt og hvor enheten jeg velger å undersøke er TK-prosjektet i TK-avdelingen.

3.3 Datainnsamling

I dette underkapittelet vil det gjøres rede for datainnsamlingen. En viktig retningslinje for omfanget av kvalitative studier er at utvalget av antall deltakerne i studiet ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre studien (Thagaard, 2013). I kvalitative studier er analysene ofte tidskrevende og ressurskrevende med tanke på begrensninger i forhold til tid og omfang (Thagaard, 2013). Tid og ressurser kan derfor sette begrensninger for størrelse av utvalget (Thagaard, 2013) samt datainnsamlings-metode. Jeg benyttet meg kun intervju som datainnsamlingsmetode på grunn av geografisk spredning av informantene mine og på grunn av at prosjektet befant seg i slutfasen da jeg utføre min studie.

3.3.1 Intervju

”Det kvalitative forskningsintervju søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side” (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 20). Det vil si at intervju gir et godt grunnlag som metode når forskeren ønsker innsikt i individets egne tanker, følelser, opplevelser og erfaringer knyttet til et eller flere temaer (Thagaard, 2013). Ettersom jeg ønsket å finne ut av ansattes egne erfaringer og hvordan de opplevde kunnskapsdeling og læring i et prosjektarbeid var denne metoden et viktig valg for min studie. Et forskningsintervju kan struktureres på flere måter (Thagaard, 2013) og det skilles ofte mellom; strukturerte, ustrukturerte og semistrukturerte intervjuer. Kvale og Brinkmann (2017) hevder at semistrukturerte intervjuer egner seg best når man ønsker å samle inn erfaringer og beskrivelser av intervjupersoners livsverden. I likhet hevder Thagaard (2013) at semistrukturerte tilnærminger brukes mest i kvalitative intervjuer.

I forbindelse med studien ble intervjuguiden utformet delvis med utgangspunkt i Carlile sitt rammeverk med temaer som er viktig i forbindelse med studiens problemstillinger. Derfor var det viktig at disse temaene ble diskutert underveis i intervjusamtalen (Thagaard, 2013) men rekkefølgen ble bestemt underveis med tanke på hvordan samtalen utviklet seg. Dette kjennetegner et semistrukturert intervju. De tre temaene som ble diskutert om i intervjusamtalen var: personlig erfaring, prosjektarbeid og samarbeid og læring med spørsmål og underspørsmål under enkelte av spørsmålene. Samtalen var fri med tanke på rekkefølge av temaene og hvis enkelte av intervjupersonene ønsket å legge til noe de syntes var relevant var det åpent for det. Her kan det også trekkes paralleller til kapittelet 3.1 om vitenskapelig grunnlag, som viser at denne type struktur retter seg henholdsvis mot en abduktiv tilnæringsmetode (Kvernbekk, 2002). Forskeren ønsker å få åpne svar fra intervjupersonen men samtidig bevege seg i bestemte temaer knyttet til et teoretisk rammeverk.

Jeg kom i kontakt med Statens Vegvesen ved å sende dem en mail. Der kom jeg først i kontakt med en fyr fra HR-avdelingen som informerte meg om dette prosjektet og satte meg i kontakt med prosjektlederen for prosjektet. Forberedelsene til intervjuguiden var en lang prosess. Etter en del mail frem og tilbake var jeg så heldig å få en liste over informanter av prosjektlederen som kunne være relevante for min oppgave. Jeg utførte derfor ikke noe seleksjon selv, men kontaktet alle informantene jeg fikk tilgang til. Jeg hadde derimot kriterier for informantene jeg ønsket, som var:

- De var en del av prosjektet
- Informantene var et utvalg av medarbeidere, tillitsvalgte og ledere
- De hadde vært med i prosjektet fra start til slutt

Jeg ønsket et bredt spekter av deltakerne for å kunne få et større perspektiv på hvordan ansatte opplevde kunnskapsdeling og læring i prosjektet i forbindelse med hvilke ”roller” de hadde. Siden dette var et prosjekt som involverte flere nivåer i organisasjonen hvor alle deltakerne hadde en viktig rolle ønsket jeg derfor å intervju alle. Som det tidligere ble nevnt i oppgaven ble medarbeidere satt med hverandre på bakgrunn av ulike fagområder for å jobbe i tverrfaglige grupper, hvor derimot ledere og tillitsvalgte med ulik fagbakgrunn måtte

samarbeide sammen i andre grupper. Det var derfor interessant for meg å se hvordan de ulike ansatte opplevde kunnskapsdeling og læring. Da kriteriene var sendt fikk jeg en liste over 8 personer jeg kunne kontakte. Informantene fikk tilsendt en mail på e-post som beskrev kort hvem jeg var, hva jeg gjorde og hva formålet med studien var. Jeg fikk positive tilbakemeldinger fra de fleste og endte opp med 6 informanter. Fordelingen av medarbeidere, ledere og tillitsvalgte var nesten lik. Jeg hadde 3 medarbeidere som informanter og resterende var en leder og to tillitsvalgte. De fleste informantene hadde jobbet hos Statens Vegvesen et sted mellom 4-25 år. Fordelingen av informanter ser slik ut:

Informant 1	Tillitsvalgt
Informant 2	Medarbeider
Informant 3	Medarbeider
Informant 4	Leder
Informant 5	Medarbeider
Informant 6	Tillitsvalgt

Tabell 1: Informasjon over informanter

Selve intervjusamtalene var veldig lærerike men også krevende. Ettersom dette var et prosjekt jeg hadde lite kjennskap til var det viktig for meg å spørre om ting jeg ikke forstod da de forklarte selve prosjektprosessen underveis. Jeg startet hvert intervju med å presentere meg selv og oppsummerte kort de viktigste punktene jeg hadde skrevet i mailen; hensikt med studien, samtykke til deltakelse, anonymitet og opptak av intervju. Jeg så for meg i forkant at hvert intervju skulle vare ca. en times tid. Etter det første intervjuet merket jeg at det var betydeligere kortere enn hva jeg hadde forventet. Siden jeg intervjuet flere nivåer i organisasjonen, både medarbeidere, tillitsvalgte og ledere måtte jeg endre intervjuguiden i forbindelse med hvem jeg intervjuet. Dette merket jeg allerede etter første intervju, da jeg intervjuet en tillitsvalgt som ikke deltok i tverrfaglige grupper slik som medarbeidere. Jeg tilpasset derfor intervjuguiden i henhold til hvem jeg intervjuet, men passet på og komme meg igjennom de samme temaene.

Da jeg gjorde dette merket jeg at intervjuene ble bedre og lengre. Intervjuene hadde derfor litt ulik lengde på seg, hvor to av intervjuene varte i ca. 30-35 minutter og de resterende fire varte mellom 50-70 minutter. En ting mange av informantene påpekte var at siden prosjektet var i slutfasen og det var en stund siden dette hadde pågått så var det vanskeligere for dem å huske

på ulike ting jeg spurte dem om. Noen av dem brukte derfor lengre tid på å svare og måtte tenke seg litt mer om.

Jeg brukte båndopptaker under alle intervjuene og ingen av informantene hadde noe problem med dette. En innvirkning på dette kan være at de har blitt intervjuet av andre studenter før og er derfor kjent med prosessene i forbindelse med lydopptak, anonymitet og konfidensialitet. Alle var positive til intervjuet og ingen hadde noen problemer med at det ble tatt opp. Som tidligere nevnt var informantene mine geografisk spredt rundt omkring, noe som først og fremst gjorde det vanskelig for meg å besøke alle. Flesteparten av dem kunne stille opp raskere på Skype enn ansikt-til-ansikt og enkelte av dem ville ha det på Skype. Kun et intervju ble derfor utført ansikt-til-ansikt og resten ble utført på Skype. Dette kan ha en innvirkning på studiens økologiske validitet, noe jeg vil komme tilbake til senere. Med tanke på båndopptakeren kan det tenkes at etter som informantene ikke så båndopptakeren gikk det kanskje litt mer i "glemmeboksen" og derfor snakket de mer åpent og fritt, enn hva de hadde gjort hvis noen for eksempel hele tiden hadde lagt merke til det.

3.3.2 Dokumenter

Dokumentanalyse benyttes i stor grad når vi må orientere oss i studier av faglitteratur om et bestemt tema (Thagaard, 2013). Ordet dokument gir assosiasjoner til offentlige skrifter men betegnelsen omfatter også alle slags skriftlige kilder som er tilgjengelige for forskerens analyse som dagbøker, brev, årsrapporter, stortingsmeldinger og lignende (Thagaard, 2013). I denne studien benyttet jeg meg først og fremst av Statens Vegvesen sin egen nettside for å få kunnskap om organisasjonen og hva de står for. Jeg hadde ikke så mye kjennskap til den organisatoriske delen i organisasjonen og trengte derfor å lese meg opp på det. På hjemmesiden fikk jeg blant annet sett på hvordan organisasjonen er strukturert og hvor på organisasjonskartet avdelingen TK befinner seg. På egenhånd fant jeg også et offentlig dokument om hvordan ledelse, styring og organisering foregår i Statens Vegvesen. Da ga meg mer innsikt i hvordan styring og ledelsen foregår i organisasjonen samt bedre beskrivelse av hva de ulike avdelingene i statens vegvesen gjør. Jeg fikk også tilsendt et dokument av prosjektlederen om læreplanen for TK-utvikling. Dette var et stort og omfattende dokument som jeg måtte bruke tid på å lese i gjennom flere ganger. Dokumentet inneholdt en godt utarbeidet læreplan med informasjon om selve bakgrunnen, målet og gjennomføringen av det hele. Dette gav meg kunnskap om hvordan selve organiseringen og utføringen av prosjektet

hadde gjennomgått, og var en fin måte å forberede meg til intervjusamtalene jeg skulle ha. I tillegg inneholdt det detaljerte beskrivelser om individuelle læringsmål, noe som var veldig relevant for problemstillingen i min studie siden jeg ikke kan si noe om læring på et organisatorisk nivå men er mer interessert i å vite om ansattes individuelle opplevelser og erfaringer. Dokumenter ble brukt kun til å få kjennskap og kunnskap om områdene jeg skulle bevege meg inn i, men ble ikke brukt som en del av selve analysen bortsett fra innledningen i kapittel 4.1. Jeg brukte et utdrag fra dokumentet som jeg syntes forklarte kort og godt hva prosjektets intensjon var, som jeg følte ga et mer helhetlig bilde til analysen.

3.4 Analysestrategi

Etter at intervjuene er utført beveger man seg til fasene som kommer etter: transkribering, koding og analysing av kunnskapen som er produsert i intervjusamtalene (Kvale og Brinkmann, 2017). En av kjennetegnene til kvalitative metoder er at det er et fleksibelt forskingsopplegg (Thagaard, 2013) som vil si at forskeren kan jobbe parallelt med de ulike delene i studien. Dette underkapittelet vil gi en beskrivelse av det innsamlede datamaterialet og hvordan det er blitt transkribert, kodet og analysert. ”Å analysere betyr å dele opp noe i biter eller elementer” (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 219).

3.4.1 Transkribering og tematisk analyse

Transkribering av muntlige intervjuer til skriftlig tekst gjør samtalen lettere og mer tilgjengelig for analyse (Thagaard, 2013). “Transkripsjonen er en bastard, en hybrid mellom den muntlige diskursen som foregikk over tid, ansikt til ansikt i en levende situasjon” (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 218). Selv om det ikke finnes en standardisert måte å transkribere forskningsintervjuer på er det likevel noen valg som bør tas i betraktning, for eksempel hvor ordrett uttalelsene bør transkriberes (Kvale & Brinkmann, 2017). Alt avhenger av hva transkripsjonen skal brukes til. Jeg tok det valget om at jeg transkriberte alt informantene sa, hvert eneste ord. Det inkluderer at både småord og pauser ble registrert. Fordi jeg utførte mange av intervjuene mine over Skype var det viktig for meg å gjøre alt jeg kunne for å leve meg mer inn i samtalene da jeg skulle lese transkripsjonene. Dette var en veldig tidskrevende prosess og fordi enkelte av informantene pratet veldig fort måtte jeg spille av intervjuene i VLC-player på redusert hastighet for å sikre meg at hvert eneste ord ble tatt med.

Jeg skrev derimot alle intervjuene mine på bokmål selv om kanskje enkelte av informantene kan hatt dialekt på grunn av anonymitet ovenfor informantene. Til tross for at alle småord og pauser ble registrert er dette noe jeg har unnlatt å ha med i analysen. Det er først og fremst fordi enkelte av ordene er ubetydelige for det informantene sier men også fordi jeg ønsket å skape en bedre flyt i oppgaven og for den som leser. Småord som ”eh, uhm, mhm” har jeg derfor unngått å ha med i oppgaven. I enkelte sitater har jeg derimot valgt å ha med ”hehe” hvis det passet seg i forbindelse med hva informanten sa.

Etter at transkriberingen var gjort startet jeg å lese i gjennom transkripsjonene en del ganger. Intervjuguiden min ble laget med utgangspunkt i Carlile sitt teoretiske rammeverk og allerede under intervjuene merket jeg at jeg begynte å koble noe av informantene sa med teorien. Selv om temaene i intervjuguiden min tok utgangspunkt i Carlile, utførte jeg analyseprosessen med inspirasjon fra Braun & Clarke (2006) sin tematiske analyse. En fordel med tematisk analyse er at det er fleksibelt (Braun & Clarke, 2006). Jeg hadde allerede utformet spørsmål i intervjuguiden ut ifra rammeverket til Carlile men måtte etter transkriberingen kode disse og sette de sammen i system. Jeg foretok ingen systematisk analyse men hadde som sagt inspirasjon i Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse samt at jeg i tillegg også hadde utformet temaene på bakgrunn av Carlile. Jeg brukte intervjuguiden som en grov skisse av kodingen i mens jeg leste transkripsjonene flere ganger for å søke etter temaer, slik Braun & Clarke (2006) påpeker det. Da det arbeidet var gjort samlet jeg alle informantene i en tabell under hvert tema for å sammenligne deres likheter og ulikheter med hverandre. Det gjorde det mye lettere for meg å ha oversikt over likhetene og forskjellene da funnene skulle presenteres.

3.5 Etiske retningslinjer

Det er flere utfordringer man som forsker må ta stilling til i studier som er basert på en direkte kontakt mellom forsker og deltaker (Thagaard, 2013). Spesielt viktig er etikk på grunn av at forskeren får data som kan knyttes direkte til deltakerne i studien (Thagaard, 2013). Det er særlig tre retningslinjer Thagaard (2013) fremmer står sentralt i kvalitativ forskning; samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. ”Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke” (Thagaard, 2013, s. 26). Jeg starter med å sende ut et informasjonsskriv på mail til alle informantene jeg kontaktet. I mailen spurte jeg om de ønsket å være en del av studien min, og de som tok kontakt var derfor frivillig med

på dette og kunne trekke seg når som helst. Siden mange av intervjuene mine foregikk over Skype gikk jeg i gjennom de etiske prinsippene med informantene mine muntlig og informerte dem om lydopptak, samtykke til deltakelse i studien. En informant skrev under på samtykkesskjema, ettersom det var den eneste informanten jeg fikk møtt ansikt-til-ansikt. Alle informantene ble informert om at deres sitater og bakgrunn skulle anonymiseres, slik at de ikke ble gjenkjennbare i studien. Konfidensialitet handler som oftest om at privat data som kan identifisere deltakerne ikke avsløres. Jeg har derfor latt være å si om alder eller spesifikk informasjon om hvor lenge hver, individuelle informant har jobbet i organisasjonen. I tillegg har jeg valgt å omtale hver informant som ”han” i henhold til deltakernes anonymitet. Prosjektet er meldt inn og godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) noe informantene fikk informasjon om på mail og under intervjuet.

3.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet tar utgangspunkt i om det er troverdighet og konsistens i forskningsresultatene (Kvale & Brinkmann, 2017). Det behandles som oftest i sammenheng om hvorvidt en forsker hadde fått samme resultat som en annen forsker ved bruk av de samme metodene i samme studie (Thagaard, 2013). Dette avhenger også om intervjupersonene hadde avgitt de samme svarene eller endret på den om en annen forsker hadde utført studie. Det er derfor viktig at forskeren har en nøytral rolle som mulig slik at resultatene sees på som uavhengig av relasjonen forskeren har med intervjudeltakerne. Jeg prøvde derfor å konstruere en intervjuguide med minst mulig ledende spørsmål knyttet til teorien, samtidig som jeg beveget meg inn på sentrale temaer for min problemstilling. I tillegg prøvde jeg å stille minst mulig ledende oppfølgingsspørsmål under intervjuene og kun hvis det var uklarheter i forbindelse med noe de sa eller hvis noe var interessant for mine temaer. Jeg tror også det etter hvert vil være urealistisk å gjennomføre intervjuer med deltakerne, fordi prosjektet snart er i slutfasen og deltakerne ikke lengre er aktive i forbindelse med oppgavene de fikk. Jeg merket selv at enkelte av deltakerne brukte lengre tid på å svare på noen spørsmål fordi det har begynte å bli en stund siden de var aktive i prosjektet.

Validitet knyttes til forskerens tolkning og kvalitet og kan direkte oversettes til ”gyldighet” (Svartdal, 2017) eller holdbarhet. Det blir ofte definert som sannhet, riktighet og styrke (Kvale & Brinkmann, 2017). ”Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke” (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Det vil si at

validiteten sier noe om i hvilken grad våre observasjoner faktisk sier noe om det fenomenet vi ønsker å undersøke (Pervin, 1984, ref. i., Kvale & Brinkmann, 2017). Validiteten kan også styrkes ved at for eksempel egen forskning er i samsvar med andres i funn som omhandler samme tema. Validitet knyttes derfor til spørsmålet om forskningens gyldighet og metodene som blir benyttet (Thagaard, 2013). Det finnes flere typer former for validitet og Seale (1999, ref. i, Thagaard, 2013) skiller mellom indre og ytre. Indre validitet handler om vurderinger av fortolkninger knyttet til en studie hvorav ytre validitet er knyttet til den forståelsen som utvikles innenfor en studie og kan være relevant i andre sammenhenger også (Thagaard, 2013). I denne studien er tolkningene gjort ut ifra intervjusamtalene og transkripsjonen. Økologisk validitet er også en viktig form for validitet fordi det gir forskeren bedre grunnlag til å si noe om området studien er utført i (Svartdal, 2017). Dette kan styrkes for eksempel via observasjon og gi et innblikk i for eksempel hvordan kunnskap deles i et prosjekt.

3.7 Oppsummering

I dette kapitlet har det blitt gjort rede for de metodiske valgene i studien. Jeg har valgt å utføre en kvalitativ case studie med Statens Vegvesen som case. Jeg har i løpet av kort tid utført seks semistrukturerte intervjuer og supplert det med dokumentanalyse. På den måten har jeg fått ulik tilnærming til fenomenet jeg har valt å undersøke – kunnskapsdeling og læring i et prosjekt. Jeg har gitt en grundig beskrivelse av arbeidet mitt i forkant ved å beskrive hvordan jeg kom i kontakt med organisasjonen og hvordan jeg kom i kontakt med informantene. I tillegg til hvordan jeg utarbeidet intervjuguiden. Jeg har også gitt en grundig beskrivelse om hvordan jeg har jobbet under selve gjennomføringen av intervjuene samt arbeidet i etterkant. Det innebar transkribering, gjennomgang av transkripsjoner flere ganger og koding med inspirasjon av tematisk analyse. Kodingene og temaene har blitt sammenlignet for å få frem likhet og ulikheter blant deltakerne og for å gjøre det lettere for meg i analyseprosessen. Jeg har handlet ut i fra etiske retningslinjer og hatt det i bakhodet gjennom hele prosessen og gitt beskrivelse av validitet og reliabilitet i forbindelse med studien.

4 Empiriske funn

I dette kapittelet vil jeg analysere og presentere datamaterialet jeg har samlet inn. Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan deltakere opplever at kunnskapsdeling og læring foregår i et prosjekt, og hvilke forhold som fremmer eller hemmer læring og kunnskapsdeling. Studiens undersøkelse er gjort ved et prosjekt hos Statens Vegvesen i trafikant og kjøretøy (TK) avdelingen. Informantene i studien er fra ulike nivåer i organisasjonen. Det vil si ledere, tillitsvalgte og medarbeidere. Alle deltakerne har bidratt på hver sin måte. Medarbeidere jobbet i tverrfaglige grupper på tvers av faggrupper hvor derimot ledere og tillitsvalgte deltok på møter sammen. Det er derfor interessant å se på hvordan de to gruppene opplevde kunnskapsdeling og læring. Analysen vil derfor være litt todelt, hvor funn fra de ulike gruppene presenteres og legges frem.

Kapitlene følger studiens problemstilling og forskningsspørsmål, og har derfor følgende struktur:

- 4.2) Hvordan foregår læring og kunnskapsdeling i prosjektet?
- 4.3) Hvilke forhold fremmer eller hemmer læring og kunnskapsdeling?

En oppsummering med hovedfunn presenteres i slutten av analysekapittelet.

4.1 Mål og organisering av TK-prosjektet

For å gi en mer helhetlig forståelse for hvordan prosessene i prosjektet fungerte og hvilken rolle ansatte fra ulike nivåer i avdelingen hadde, har jeg valgt å legge til en kort beskrivelse fra Lærerplanen i TK-prosjektet:

Prosjektets intensjon er å skape resultater gjennom et systematisk partssamarbeid mellom ledelse, tillitsvalgte og medarbeidere – og å nyttiggjøre seg medarbeidernes kompetanse og erfaringer i prosessen. Tillitsvalgte har en tydelig og definert rolle i TK-utvikling. I tillegg til å være representert både i styringsgruppa og i prosjektgruppa, skal tillitsvalgte delta sammen med ledere i ledelsesutviklingsprogrammet som pågår gjennom hele prosjektperioden. Her er de sammen om refleksjoner rundt muligheter, utfordringer og alternative løsninger, og gjennom dette er målet å skape en felles forståelse og motivasjon for å utvikle TK på en best mulig måte. Medarbeidere vil gjennom sitt arbeid i

tverrfaglige grupper, og i lokale utviklingsprosjekt, involveres i utviklings- og læringsprosesser både i egen faggruppe og på tvers i organisasjonen. (Statens Vegvesen, 2016).

4.2 Hvordan foregår læring og kunnskapsdeling i prosjektet?

Analysen vil nå presentere funn fra hvordan deltakerne opplevde hvordan læring og kunnskapsdeling i prosjektet foregikk. Analysen vil først gjøre rede for medarbeidernes erfaringer knytte til det, som presenteres i 4.2.1, og ledere og tillitsvalgte sine erfaringer fra underkapittel 4.2.4.

4.2.1 Tverrfaglige grupper

Vi ble satt sammen i tverrfaglig grupper. Det vil si at det ble satt sammen folk fra alle fagfeltene i TK, også intervjuet vi hverandre i de forskjellige fagfeltene. Alt fra de som jobber som sensorer, de som jobber i utekontroll, de som jobber i skrankene. Og da stilte vi hverandre spørsmål rundt de temaene og begrepene vi fikk ut delt. For eksempel partssamarbeid var jo et veldig aktuelt tema her. Så sammensatte de alle funnene fra de 4-5 tverrfaglige gruppene som vi skrev rapport om i en annen rapport som liksom ble et resultat av den tverrfaglige gruppen (Informant 3).

Tverrfaglig arbeid kan bidra til læring. Ansatte kan få innsikt i ny kunnskap, nye erfaringer og nye rutiner. Et tverrfaglig samarbeid kan også bidra til å styrke samholdet i organisasjonskulturen. I prosjektet ble det utviklet seks tverrfaglige grupper med 6-8 medarbeidere i hver gruppe fra ulike fagområder i avdelingen. Det ble utviklet fem felles temaer som er relevante i alle faggruppene på ulike nivåer i organisasjonen. Arbeidet i selve prosjektet skulle ta utgangspunkt i disse fem temaene og dilemmaer knyttet til dem, i tillegg til begrepene medarbeiderskap og partssamarbeid. Internt i gruppene ble medarbeiderne delt inn i par som skulle intervjuer hverandre og utforske andre lokasjoner i avdelingen enn der de selv jobbet til vanlig. Deretter skulle en rapport lages av deres funn og presenteres for resten av TK-avdelingen. Funnene fra de tverrfaglige gruppene ble også lagt som grunnlag for en del av drøftingen som foregikk i ledergruppene. Jeg var derfor interessert i å forstå hvordan dette samarbeidet fungerte og hvordan medarbeidere opplevde dynamikken og samarbeidet i de tverrfaglige gruppene. Informant 3 sa:

Jeg syntes det var veldig spennende. Noen av medarbeiderne jobbet ikke i så forskjellige fagområder fra meg, også var det noen folk fra områder jeg ikke har kontakt med. Jeg fikk lært enormt mye av dem og av hvordan de gjør ting og tenker. Her ser vi at en del av samarbeidet bør formaliseres og styrkes på en helt annen måte. For vi sitter med kunnskap de trenger, og vi sitter med kunnskap de trenger men det er ikke per dags dato en formell måte å dele den kunnskapsstrømmen på.

Når informanten påpeker at de sitter med en kunnskap de andre i avdelingen trenger og omvendt, kan det indikere at det er en viss forskjellighet og avhengighet mellom dem, men at det ikke er pers dags dato en formell kanal å dele den kunnskapen på. Informanten nevner også at samarbeidsklima bør styrkes i avdelingen og at arbeidet gjennom de tverrfaglige gruppene var lærerikt. Det virker som at informanten forstår viktigheten av samarbeid mellom faggruppene og derfor viser til formalisering av samarbeid.

Videre virker det som at informanten opplever en god flyt i forbindelse med deling av kunnskap. Informanten påpeker hvordan han fikk innsikt i hvordan andre medarbeidere løser ulike problemer og saker i deres hverdag og hvor mye han lærte av det. Det indikerer at erfaringene fra alle fagdomener ble delt på tvers og kryss og at deltakerne lærte av å være i hverandre i sosial interaksjon med hverandre. Det blir i tillegg påpekt av informanten at det ligger et enormt fokus på trafikksikkerhet blant medarbeiderne i gruppene og at folk bryr seg veldig mye om faget. Dette kan gi en indikasjon på at det er engasjementet hos deltakerne knyttet til diskusjon blant de ulike temaene. I liket med informant 3 deler også informant 2 og 5 det samme synet og har positive erfaringer knyttet til arbeidet som ble gjort i de tverrfaglige gruppene:

Jeg syntes det var veldig gøy og spennende. Det var gøy at alle ikke kom fra min side i avdelingen. Jeg syntes det var veldig morsomt og interessant å snakke med de ulike deltakerne, se hvordan de har det og hvordan de gjør ting (informant 5).

Det var veldig inspirerende og hjelpsomt. Det var lærerikt å se hvordan andre fra ulike områder har valgt å løse ting på en bra måte (informant 2).

Dette indikerer på at medarbeiderne opplevde det å arbeide med andre fra ulike områder som lærerikt, spennende og gøy. Det virker som at informantene forstår forskjelligheten blant deres fagfelt som en viktig faktor for deling av kunnskap. Som informant 2 påpeker ”det var lærerikt å se hvordan andre fra ulike områder har valgt å løse ting på en bra måte”. Det kan tenkes at

informanten opplever at han fikk innsikt i hvordan andre fagområder håndtere ulike prosesser og rutiner i TK-avdelingen og hvordan han også kan ta utnytte og lærdom av det. I forbindelse med dynamikken i de tverrfaglige gruppene var det også interessant å se på hvordan deltakerne opplevde kommunikasjonen blant dem. Det var en likhet mellom alle informantene (2,3 og 5) at kommunikasjonen i gruppene opplevdes som forholdsvis bra og at det var lett å ta opp saker. Det kan være en indikasjon på at gruppedynamikken og miljøet i prosjektet oppleves som bra. Ingen av informantene ga uttrykk for at det var noen skjevfordelinger i forbindelse med maktforhold i gruppen og at det var en behagelig atmosfære. Informant 3 påpekte at derimot engasjementet i gruppen hans var litt annerledes, noe analysen vil komme tilbake til senere.

4.2.2 Rapportskriving

Slik det tidligere har blitt gjort rede for i oppgaven arbeider man i prosjekter for å nå et mål. Målet kan være produktutvikling, innovasjon, forbedring av tjenester og lignende. Rapportskrivingen i TK-prosjektet skulle utføres av medarbeiderne i de tverrfaglige gruppene og deles med resten av ansatte i TK-avdelingen. Medarbeidere skulle i sosial interaksjon med hverandre produsere en rapport med innspill fra alle deltakerne. Det kan gi en indikasjon på at det lå et mer praksis-orientert rettet syn på kunnskap i forbindelse med TK-prosjektet. Medarbeiderne fikk fem felles temaer de skulle jobbe ut ifra: service, omdømme, myndighetsutøvelse, trafikksikkerhet og brukerkontakt som skal være relevante for alle fagområdene. Hensikten med rapportene er å synliggjøre og sette ord på den viktige kunnskapen og gode praksisen som befinner seg blant medarbeiderne på tvers av ulike fagområder i TK-avdelingen. Jeg var interessert i å høre om hvordan medarbeiderne opplevde selve rapportskrivingen og på hvilken måte de følte at dette bidro til læring, spesielt med tanke på at rapportene var noe de skulle skrive sammen som en gruppe. En faktor jeg ganske tidlig lot merke til var at de fleste informantene påpekte at selve rapportskrivingen opplevdes som en utfordring.

Selve rapportskrivingen var veldig omfattende. Det var veldig mye arbeid, mye data som skulle leses gjennom og tolkes og prøve-skrives (informant 3).

Her sier informanten at tid blant annet var en faktor for hvorfor rapportskrivingen kunne oppleves som en utfordring. Som det ble nevnt i teorikapitlet har prosjekter som oftest en deadline, og rapportskrivingen opplevdes kanskje enda mer omfattende på grunn av en kort tidsfrist. Det virker som at dette var en lang prosess med mange elementer som skulle

ferdigstilles. I liket med dette påpekte andre informanter det samme, men med forskjellige årsaker til hvorfor de opplevde rapportskrivningen som en utfordring. Informant 5 påpeker:

Jeg synes det var vanskelig Det kunne vært mer ryddig. Det er veldig mange mennesker og noen vil ha med det ene og noen det andre så jeg følte at når vi skulle sette det sammen, så var det veldig vanskelig å få det sammen som en helhet.

Det første informanten indikerer til er at han kanskje opplever selve prosessen som litt ustrukturert. Videre begrunner han dette ved å påpeke at det var mange deltakere fra forskjellige fagområder fra TK-avdelingen. Når informanten sier ”noen vil ha med det ene og noen det andre” så kan det gi en indikasjon på at det var litt ulik interesse i forbindelse med hva som var mest relevant å ha med i rapporten, da deltakerne hadde ulik fagbakgrunn og jobbet på ulike områder i avdelingen. De fem temaene deltakerne i gruppen skulle jobbe med er relevante for alle faggruppene ut ifra hva som blir beskrevet i prosjektets læreplan, men det kan virke som at de ulike temaene har noe å si for hvilket fagområde man jobber i.

Jeg måtte derfor undersøke litt mer om dette og stilte derfor dette spørsmålet:

Intervjuer: Slik jeg forstod det var en del av forankringsarbeidet at det ble indentifisert fem felles temaer som skal være relevante i alle faggruppene. Opplevde du at de var relevante/lette for alle å forstå?

De var nok ikke det for alle. Noen følte nok at dette med myndighetsutøvelse og trafikk sikkerhet var mer på deres bane hvis de jobber på utekontroll. Men de som har mer menneskelig kontakt relaterte seg kanskje mer til de andre temaene. Men i bunn og grunn så er dette noe alle burde kunne, så alle kunne jo på en måte relatere seg til alt da (informant 5).

De fem felles temaene var dermed i følge informanten noe som er relevant for alle faggruppene og noe alle deltakerne kunne kjenne seg igjen i. Når derimot rapportene skulle skrives og temaene diskuteres så virker det som at enkelte viste kanskje litt mer interesse for temaene som var mest relevante for deres faggruppe, ut i fra hva informanten påpeker. I tillegg beskriver informanten at det var vanskelig å få det til å henge sammen som en helhet. Det kan være flere årsaker til det og derfor fulgte jeg opp med å stille et oppfølgingsspørsmål om hvorfor informanten opplevde det:

Kanskje måten det ble gjort på. Vi skulle sitte hver for oss og skrive også skulle det bare klippes sammen. Språket blir jo forskjellig, det ble stykket opp og da følte jeg at alt blir forskjellig. Det blir liksom ikke en helhetlig rapport (...) Kanskje vi skulle satt oss sammen som en gruppe og jobbet mere sammen da. Enn å sitte hver for oss og limet det sammen bare (informant 5).

Informanten viser til at han syntes språket kanskje var den største årsaken til at rapporten ikke fungerte som en helhet men ble stykket opp. Ut i fra det informanten sier måtte alle i gruppen hans skrive hver sin del også lime det sammen. Da rapporten var ferdig virker det som at informanten ikke opplevde det som et produkt gruppen hadde utviklet sammen til en helhet, men at hver deltaker i gruppen hadde levert sin del og satt det sammen til en hel rapport. I likhet med informant 5 påpeker informant 2 noe av det samme.

Det ble jo veldig dratt ut. Da vi skulle ferdig stille rapportene til slutt så var det noen som tok mer ansvar enn andre. Det stykket seg litt opp syntes jeg (informant 2).

Her viser informant 2 i likhet med informant 5 at rapporten stykket seg litt opp. Det kan være flere årsaker til det, men det kan tenkes at det også har noe med hva informant 2 påpeker – mange deltakere og forskjellig skrivestil og språk. Det kommer frem at informanten også opplevde at noen deltakere tok mer ansvar enn andre. I denne forbindelse nevnte han også ”at det ble jo noen som ble syke midt opp i dette her og. Også kom sommeren, så da vi skulle begynne igjen så var det nok ikke like mange som var med”. Prosjektet stoppet opp og startet igjen, men da var det i følge informanten litt vanskelig å få alle til og dra det siste lasset med rapportskrivningen virker det som. Rapportene skulle utarbeides på vegne av alle deltakerne i gruppene, så det kan tenkes at hensikten ikke var at en del av arbeidet skulle etterlates til en eller et par deltakere. I likhet med informant 2 påpeker informant 3 mye av de samme.

I gruppen vår var kommunikasjonen okei, men litt ulikt engasjement. I gruppen vår bidro ikke alle like mye. Jeg følte bare en og en poppet ut og ikke hadde tid, så da ble jeg sittende litt alene. Det ble jo litt fare for at det ble mitt produkt og ikke gruppens (informant 3).

Informant 3 påpeker i sitatet ovenfor i likhet med informant 5 at tid hadde en innvirkning på rapportskrivningen, og at det ble spesielt mye å gjøre da flere i gruppen trakk seg vekk litt og litt. Informanten viser også til at mye av ansvaret ble etterlatt til han, og at han derfor var redd for at det skulle bli hans produkt og ikke gruppen sitt. Videre hevder informant 3 at han tror mye av ansvaret ble etterlatt til han fordi han klarte å formulere seg godt, både skriftlig og

muntlig og at enkelte av deltakerne i prosjektet ikke hadde skrevet så omfattende og skriftlige rapporter før. Det kan derfor tenkes at rapportskrivningen er noe nytt og ukjent for mange av deltakerne. Det å bidra til innholdet i rapportene virker det som at ingen av deltakerne hadde en utfordring med fordi det skulle gjøres på bakgrunn av det de fant rundt i de ulike områdene. Problemet oppstår virker det som når deltakerne skulle skrive og ferdigstilles rapporten som skulle deles med resten av TK-avdelingen. Dette var en rapport gruppene i utgangspunktet skulle produsere sammen, så det kan virke som at informantene følte at dette ble et enmannsarbeid og ikke et gruppearbeid. Jeg var interessert i å høre hvorfor informantene tror dette skjedde og han påpekte da at enkelte rett og slett syntes det var deilig å etterlate ansvaret til noen andre:

Noen syntes det var behagelig å slippe arbeid tror jeg (...) og sånn vil det alltid være. Det er alltid en eller annen som tar hovedansvaret. Alle hadde jo gjort arbeidet men jeg var den som fikk det kjipe arbeidet og måtte sette alt sammen. Jeg følte også veldig press og ansvar på at dette skulle gjøres. (informant 3).

Det kommer frem at informantene mener at deltakerne i gruppen bidro til selve innholdet i rapporten ut i fra samtale og diskusjonene de hadde, men at sammensettingen av selve rapporten ble etterlatt til informantene. Det at informantene opplevde press og ansvar kan ha noe med tidsperspektivet å gjøre. Rapportene skulle ferdigstilles innen en viss tid og kanskje informantene opplevde press på grunn av det.

4.2.3 Ledere og tillitsvalgte

Ledere og tillitsvalgte har sittet på hver sin side av bordet. Nå har vi lært oss å spille mer på lag, og jobbe mere sammen. Snakke sammen om det som skjer i hverdagen og finne gode løsninger sammen (informant 4).

Kapittelet vil nå fortsette å presentere funn fra hvordan tillitsvalgte og ledere opplevde det å jobbe sammen og hvordan det har bidratt til deling av kunnskap og læring. Slik som sitatet til informantene viser at de sittet på hver sin side av bordet. Det kom frem i intervjuene også at ledere og tillitsvalgte har ikke samarbeidet noe særlig sammen før prosjektet. De har vært uklarheter i forhold til hvilke roller tillitsvalgte har og på hvilke måter ledere skal samarbeide med den. I forbindelse med TK-prosjektet deltok tillitsvalgte og ledere på de samme møtene

og arbeidet med oppgaver de fikk utdelt sammen.

4.2.4 Ledersamlinger og møter

Ledere og tillitsvalgte deltok på ledersamlingene i forbindelse med prosjektet sammen. Samtidig som medarbeiderne jobbet med hverandre i tverrfaglige grupper jobbet ledere og tillitsvalgte med hverandre under møtene. De deltok på møter sammen og slik som det ble påpekt tidligere i analysen skulle de lese rapportene som ble skrevet i de tverrfaglige gruppene. For eksempel nevnte informant 1:

Vi var på ledersamlingene. Da var alle lederne der. Vi ble delt inn i grupper, og kunne for eksempel være 10 stykker i en gruppe hvor fem var ledere og fem var tillitsvalgte. Du kan si at de som er i ledelsen ser ting fra sitt ståsted og vi har mer det praktiske arbeidet med gjennomføring og sånt. Så det ble gode diskusjoner og mange fine ting som kom fram der.

Her viser informanten at tillitsvalgte deltok på møtene med ledere. De ble delt inn i gruppen og han viser til at det var en jevn fordeling mellom tillitsvalgte og ledere i gruppene. I gruppene ble det diskusjoner og samtaler. Informanten påpeker at lederne ser ting fra sitt ståsted, men det virker som at han sier dette ut i fra et positivt syn. Det virker som at informanten mener at ulike syn fra ledere og tillitsvalgte førte til at det ble mange gode diskusjoner. Jeg var interessert i å høre om hvordan informanten opplevde kommunikasjonen mellom tillitsvalgte og ledere og det syntes han var veldig bra. Han mente de hadde et godt samarbeidsklima og en god dynamikk som en gruppe. I likhet med informant 1 påpeker informant 4 mye av det samme:

De samlet alle lederne i Region Øst. Også samlet de alle tillitsvalgte. Vi hadde det faglige innholdet i ledelsesutviklingen, også hadde NTNU forelesinger om ulike ting som vi diskuterte i gruppene etterpå. Da var det mix av grupper, noen ledere og noen tillitsvalgte og litt tilfeldig satt sammen fra forskjellige fagområder og områder, geografisk og sånt (informant 4).

Informanten viser i likhet med informant 1 at han opplevde forskjeller i gruppene, både i forhold til fagområder, geografiske forskjeller og lignende. I tillegg påpekte han i liket med informant 1 at kommunikasjonen i gruppen fungerte bra og at diskusjonene var interessante og lærerike. Informant 6 er viser samme positive erfaringer som de to over og sa:

Det var overraskende bra! Det ble jo styrt fra disse som ledet prosjektet fra NTNU også, som ga oss oppgaver og samtidig forklarte hva vi skulle gjøre. Lederne var på et ganske bra nivå. Vi hadde jo et fellesmål kan man si, så det gikk veldig greit (informant 6).

Informanten viser til at han også syntes at samarbeidet og kommunikasjonen i gruppen var veldig bra. I tillegg påpeker informanten at de hadde et felles mål. Siden ledere og tillitsvalgte ikke skulle produsere noe på samme måte som det medarbeidere skulle kan det tenkes at diskusjonene og samtalene de hadde var veldig nyttige for begge partene. Som det ble nevnt tidligere i kapitlet hadde de ikke noe særlig kommunikasjon eller samarbeid før, de satt på hver sin side av bordet. Det kan tenke seg at dette prosjektet derfor har påvirket dem i en positiv retning og gitt en felles arena hvor de kunne diskutere og prate med hverandre. I tillegg skulle de lese rapportene fra de tverrfaglige gruppene så her ser man hvordan deltakerne kanskje opplever at dette TK-prosjektet har bidratt til litt mer læring og åpenhet i forbindelse med hva som skjer i de ulike områdene i TK-avdelingen.

4.3 Hvilke forhold fremmer eller hemmer læring og kunnskapsdeling?

Det er flere forhold som kan bidra til å fremme eller hemme læring og kunnskapsdeling i prosjekter, spesielt i en tverrfaglig gruppe. Deltakere er nødt til å arbeide sammen på tvers og kryss av fagområder og avdelinger. Tverrfaglighet kan gi nye perspektiver på ting. Alt fra nye ideer til hvordan ting kan løses, produseres, utvikles og lignende. Med andre ord kan det være en nyttig bidragsyter for innovasjon, fordi det lar flere aktører komme med sine perspektiver rundt en sak. På den andre måten kan det oppstå kunnskapsgrenser, forhold som hemmer læring. Det vil si språklige forskjeller som kan føre til misforståelse og ulik tolkning blant aktører men også mer forskjellig av interesse blant deltakerne. I TK-prosjektet oppstod det et par utfordringer men det var også mye positivt prosjektet har medført.

4.3.1 Samarbeidsarena

Å overføre kunnskap fra et prosjekt over til organisasjonen kan være en utfordring. Prosjekter skiller seg ofte fra en vanlig arbeidsform og tillater aktørene til å være kreative og innovative. Jeg var derfor interessert i å vite først og fremst hva deltakerne i TK-prosjektet opplevde som det mest lærerike. Deretter var det interessert å se om de dro nytte av hverandres erfaringer slik

prosjektets intensjon var og om de i senere grad opplever å ha kommet i kontakt med flere fagområder enn deres egne. Med andre ord se om prosjektet har bidratt til et bedre samarbeidsklima og arena og om deltakerne har lært mer om område i TK-avdelingen. Informant 3 sa:

Alt henger jo sammen. Folk kjører biler som noen i avdelingen registrerer, noen har ansvar for førerkortene, andre jobber på utekontroll og kjører førerprøver for tunge kjøretøy. Sjekke dekk, førerkort og lignende. Det vil jeg virkelig kalle for tverrfaglig samarbeid.

I sitatet ovenfor viser informanten til at han mener at alt henger sammen. Arbeidet som utføres i TK-avdelingen er avhengige av at hver aktør utfører sitt arbeid, fordi noen må registrere biler og andre må sjekke dem. Dette viser til at det er en avhengighet mellom deltakerne og at informanten forstår viktigheten av det. Som han sier ”det vil jeg virkelig kalle for tverrfaglige samarbeid”. Det kan indikere på at noe av det viktigste informanten sitter igjen med fra prosjektet er blant annet forståelsen av denne avhengigheten og forskjelligheten mellom avdelingene. Informant 5 sa:

Det viktigste arbeidet var viktigheten av å la det gå i gjennom linjene. At vi som jobber på gulvet, til de som jobbet lengre opp i etasjene får et bedre samhold. Vi blir mer dratt inn i diskusjoner og lignende, vi blir mer inkludert og får lite litt mer om hva som skjer.

Her viser informanten til at samhold og inkludering var noe av det viktigste faktorene i TK-prosjektet for hans sin del. Tilsvarende påpeker informant 3 også at formalisering av samarbeid var viktig for kulturen, etter som statens vegvesen er en stor organisasjon og at det behov for bedre samarbeid og mer formalisering av det. Ikke bare på deres avdeling men også i resten av organisasjonen hevder informant 3. Han viser også til at dette samarbeidet mellom ledere og tillitsvalgte og i de tverrfaglige gruppene er en riktig retning. Selv om mange av fagfeltene går inn i hverandre så har det ikke per dags dato vært en formell måte å formalisere det samarbeide på. Informant 5 sine opplevelser viser til at han opplevde at samholdet har blitt litt bedre som følge av prosjektet. Informant 2 sa:

Det jeg tror var veldig viktig var å se hvordan ting løses på ulike steder. Det kan oppfattes som at ting løses forskjellig på forskjellige steder selv om det kanskje ikke gjør det. Resultatet til slutt er kanskje det samme men veien dit kan være annerledes.

Her virker det som at informanten også opplever læring av andre avdelinger som det mest nyttige, siden han påpeker at han fikk innsikt i hvordan ting gjøres andre steder. Det kan påpeke at han også følte at læring av hverandres rutiner og prosesser som noe av det viktigste arbeide i forbindelse med TK-prosjektet. Informant 3 påpeker tidligere i kapittelet at alt henger sammen som noe han syntes var viktig. Informanten hevder videre at:

Jeg synes hopsiteringsbiten har vært skikkelig viktig. Og partssamarbeidet, at tillitsvalgte nå på involverte på en helt annen måte. Det synes jeg har vært ekstremt viktig. Og det tverrfaglige samarbeidet (informant 3).

Informanten viser til at han skjønner hvor viktig arbeidet i prosjektet har vært og at det har bidratt til en forståelse og læring i forbindelse med hvordan partssamarbeidet mellom de ulike nivåene i organisasjonen fungerer. Samtidig påpeker informanten arbeidet om hospitering, som vil si at ansatte fra ulike fagområder drar til andre fagområder enn sine egne for å lære av hverandres arbeidshverdag. På denne måten ser man hvordan ting fungerer i praksis og hvordan de jobber på de ulike fagområdene. Kapittelet vil komme nærmere inn på dette senere. I likhet med medarbeidere påpeker ledere og tillitsvalgte mye av det samme. Informant 4 sier:

Vi jobbet jo med dette å samarbeide. Spesielt i vårt område. Vi er tre trafikkstasjoner i et og samme område. Vi som jobber i dette område vi snakker sammen og samarbeider men nå har vi fått en mye mer tydeligere arena. Også er det selve læringen i dette her som har vært viktig og da.

Det virker som at informanten indikerer at han opplever samarbeidet i avdelingen bedre etter prosjektet. Før prosjektets start var det ikke en like tydelig arena for samarbeid og kommunikasjon virker det som, men etter prosjektet så har det blitt litt mer synlig. Det virker som at informanten opplever en mer bevisstgjøring i TK-avdelingen i forbindelse med samarbeid og læring, og at det derfor har blitt en mer tydelig arena. Likedan presiserer informant 6 mye av det samme:

Kjernen i mye av problemet er at de fleste er enige om at ting skal gjøres på en bedre måte med mer samarbeid. Vi har fått sett hele organisasjonen med mer åpne øyne, og det som er viktig for meg er at de tillitsvalgte har blitt mer i fokus. Vi har fått en bedre rolle i forhold til å snakke med begge sider. Vi har fått den følelsen av at tillitsvalgte ble mer tatt med, og da blir det bedre tilrettelegging for samarbeid.

Med andre ord så kan det virke som at noe av den viktigste læringen for denne informanten var å få se hele organisasjonen med mer åpne øyne. Det kan virke som at med åpne øyne så mener han i den grad at han ser det fra en felles samarbeidsarena og ikke bare fra sitt fagområde. I et så stort prosjekt med deltakerne fra ulike nivåer i organisasjonen virker det som at informanten syntes det har vært lærerikt å se organisasjonen i et større perspektiv. Det oppleves som at både medarbeidere, tillitsvalgte og ledere opplever at prosjektet har bidratt til en økt forståelse og læring for hva andre i organisasjonen gjør og viktigheten av det.

Det virker som at de fleste informantene opplever en bevisstgjøring og viktighet med det å ha formelle kanaler å dele kunnskap på og et bedre samarbeidsklima. Det er vanskelig å si om det derimot har bidratt til det, etter som jeg kun har deltakernes egne erfaringer og meninger. Ledere og tillitsvalgte hevder at de har fått en mer tydelig arena for kommunikasjonen i tillegg til at det de kaller for hospitering har blitt mer tydelig. Det viser også en informant ved å fortelle om da han var og besøkte en annen avdeling og hvor lærerikt det var.

4.3.2 Kunnskapsgrenser

40 ansatte fra ulike nivåer i TK-avdelingen deltok i TK-prosjektet. Deltakerne hadde dermed ulik fagbakgrunn og ulike utgangspunkter i forhold til erfaringer, kunnskap og hvor lang tid de hadde jobbet hos statens vegvesen. Utgangspunktet hver deltaker hadde varierte dermed. I en slik setting kan det derfor tenkes at enkelte barrierer og utfordringer kan oppstå. Dette var et prosjekt som deltakerne ble spurt om å være med som hadde blitt utviklet av NTNU og SINTEF. Kapittelet vil nå gå nærmere inn på hvilke kunnskapsgrenser som eventuelt kan ha oppstått i forbindelse med TK-prosjektet.

4.3.3 ”Hvis du ikke har vært involvert i organisasjonsarbeid tidligere så tror jeg mye av språket var gresk for mange”

Det er mange utfordringer som kan skje når aktører skal arbeide i et prosjekt. For eksempel kan korte deadlines være en utfordring. Spesielt kan det tenkes at det i tverrfaglige prosjekter kan oppstå utfordringer. Deltakere fra ulike fagområder settes sammen for å samarbeide og nå et felles mål. I TK- prosjektet jobbet medarbeidere fra ulike fagområder i tverrfaglige grupper. Et av de største utfordringene som alle medarbeiderne gir likt uttrykk for er at språket ble en barriere. TK-prosjektet ble alt for akademisk for enkelte medarbeidere. Informant 2 sa:

Den største utfordringen var begrepsbruket og slikt. Vi skulle jo jobbe med begrepene partssamarbeid og medarbeiderskap. Hvis du ikke har vært involvert i organisasjonsarbeid tidligere så tror jeg mye av språket var gresk for mange. Begrepene oppfattes veldig forskjellig også tror jeg. Og derfor fikk man kanskje ulike svar og oppfattelser av folk. Fordi det ikke er så mye kunnskap rundt om hva disse tingene betyr.

Informanten viser til at han opplever språket som en barriere. Slik det ble nevnt tidligere i kapittelet fikk deltakerne fem felles temaer de skulle jobbe med men også begrepene partssamarbeid og medarbeiderskap. Partssamarbeid har spesielt vært viktig i forbindelse med ledere og tillitsvalgte, men medarbeidere skulle også diskutere dette begrepet i tverrfaglige grupper. Informanten hevder at enkelte av begrepene derimot ble vanskelig og forstå for mange hvis man ikke hadde jobbet med organisasjonsarbeid tidligere. Ut i fra intervjuene påpekte flere av informantene at det var en bred enighet om utfordringene knyttet til disse begrepene og at mange av deltakerne i de tverrfaglige gruppene syntes det var vanskelig.

For eksempel sa informant 5 at ”vi har ikke hatt så mye om de begrepene her hvor vi jobber, det var ganske nytt så det ble stilt en del spørsmål rundt det”. Det viser at det er en likhet mellom de to informantene, begge opplevde at flere deltakere i gruppene slet med begrepene. Informant 3 sa:

Nå er jeg universitetsdannet, så jeg hadde ikke noe problem med begrepsbruken men det er ikke sikkert at store deler av de ansatte her har veldig høy utdanning. Og derfor ble en del av begrepsbruken for vanskelig. Man klarte kanskje ikke å legge noe mening i de ordene man ble spurt om, og de spørsmålene man ble stilt. Så vi brukte mye tid på å stille spørsmålene på nytt men likevel sikre oss at vi hadde samme innhold og mening.

I likhet med informantene over gir også informant 3 uttrykk for at det virket som en del i gruppene hadde problemer med begrepsbruket og forståelsen. Det gir en indikasjon på at begrepene var noe nytt og ukjent for flere av deltakerne i de tverrfaglige gruppene. Videre viser han til høyere utdanning som en faktor for hvorfor enkelte ikke forstod begrepene. ”Det ble rett og slett for vanskelig å forstå for det fleste, tror jeg. Det vanskeliggjorde prosessen for oss”. Informanten påpeker videre at ”dette er en organisasjon som tidligere har vært preget av at man jobber seg oppover, basert på erfaring og ikke på grunn av utdanning”. Han fastslår at dette er mennesker som sitter på høy kunnskap og har lang erfaring i deres fagfelt, men at de

ikke har den samme forutsetningen for det akademiske språket kanskje, fordi de ikke har vært borti begrepene før.

Ut i fra informantenes forklaringer og beskrivelser kan det indikere på at de fleste opplevde en språklig barriere i forbindelse med TK-prosjektet. Overføring og oversetting av kunnskap er viktige faktorer for overkomme en kunnskapsgrænse. Spesielt i en setting der deltakerne har fått i arbeid å jobbe med et par begreper de ikke har kjennskap til er det enda viktigere. Medarbeiderne skulle jo tross alt produsere en rapport på bakgrunn av begrepene blant annet. I forbindelse med dette virket det som at alle informantene opplevde at de overkom den språklige barrieren men at det tok sin tid, noe som forsinket prosessen i prosjektet. Informant 2 sa:

Vi hadde en del diskusjoner og samtaler om begrepene. Og de tingene som i etterkant ble skrevet ned i rapportene endret jo mitt syn på disse begrepene da. Hva jeg trodde i begynnelsen og hva de egentlig mente med det. Det var i hvert fall læring for min del, hehe! Det var jo noe helt nytt for meg, jeg var jo kjent med det underliggende i begrepene men å forstå selve begrepet det var vanskelig.

Ut i fra det informanten sier kan det tolkes som at han fikk oppklart mye av det han lurte på i forbindelse med språket, noe som gjorde det lettere for han å forstå hva som ble sagt. Han sier ”det var læring for min del” som viser til en positiv holdning med tanke på læring i forbindelse med begrepene. Han viser også til at diskusjonene endret mye av han sitt syn på begrepene, og det kan tolkes som en positiv erfaring med tanke på at han også nevner at han opplevde det som læring. Her kan det trekkes paralleller til det som ble skrevet i sitatet til informant 3 ”de brukte mye tid på å stille spørsmålene på nytt men likevel sikre oss det samme innholdet”. Det kan tolkes som at de opplevde at det ble utviklet en felles forståelse av noe som i utgangspunktet ikke var forståelig for alle deltakerne.

Det faller litt naturlig å tenke at ledere og tillitsvalgte har et annet utgangspunkt enn medarbeidere som jobber med for eksempel godkjenning av tunge lastebiler i forbindelse med akademisk språk. Derimot viser det seg at ledere og tillitsvalgte også opplevde språklige utfordringer. På samme måte som medarbeidere skulle de også jobbe med begrepene partsamarbeid og medarbeiderskap. Informant 6 påpekte at ”det var litt uvant i starten det akademiske språket. Vi fikk beskjed om å lese oss på det, men det ble ikke god nok tid til å fordype seg i det”. Her forteller informanten at tiden ikke strakk godt nok til. Videre påpeker informant 6 også at ”det var flere kollegaer som lese rapporten og synes den var vanskelig med

begreper og sånt, i forhold til realiteten i hverdagen”. Det gir en indikasjon på at flere tillitsvalgte i likhet med han opplevde språklige barrierer og at det var en utfordring for flere. I tillegg at det akademiske språket er noe som skiller seg fra deres vanlige hverdag. I liket påpeker informant 4 at ”språket var litt vanskelig å forstå” som kan indikere at det var enighet om de språklige barrierer både for ledere og tillitsvalgte.

4.3.4 Prosjektets bidrag

Et av formålene med TK-prosjektet var som nevnt tidligere bedre partsamarbeid mellom ledere, tillitsvalgte og medarbeidere. I tillegg skulle man lære av hverandre. Det kan derfor tenkes at TK-prosjektet i stor grad var interessert i selve prosessen rundt det. Det viser seg at flestparten av informantene opplevde prosjektet som en fruktbar prosess for læring av hverandre og hverandres erfaringer og rutiner. Både medarbeidere, ledere og tillitsvalgte svarte positivt i forbindelse om prosjektet har bidratt til deres forståelse og læring av hva andre i organisasjonen gjør. Informant 3 sa:

(...) det er på flere måter jeg føler prosjektet har bidratt til læring. Først og fremst vil jeg påpeke viktigheten av dette partssamarbeidet. Jeg både ser og hører at tillitsvalgte på en helt annen måte blir inkludert av lederne. Lederne synes det er mye mindre å forholde seg til organisasjonen. Det er liksom ikke en fiende som skal ta dem, det er en samarbeidspartner. Det synes jeg har vært en ekstrem positiv utvikling.

Det kan tolkes som at informanten opplever at samarbeidet mellom de ulike nivåene i avdelingen har blitt bedre etter bevisstgjøringen av dette samarbeidet. Informanten påpeker at tillitsvalgte inkluderes på en helt annen måte av lederne enn hva de gjorde før. Det kan tolkes som at inkluderingen og bevisstgjøringen av samarbeidet er et resultat av prosjektet, slik informanten opplever det. Videre sa informant 3 også:

Det er også en ting som har vært gjennomgangstema for alle og det er det vi kaller om ønske for hospitering. Alle lager sin hospiteringsplan som er en målrettet plan for å være på besøk hos hverandre en hel dag og se hva folk jobber med som du ikke jobber med i det hele tatt. Her om dagen var jeg for eksempel med på en kjøreprøve og jeg jobber ikke med førerkort. Da fikk jeg se hvordan de løste sin arbeidsdag og det var utrolig interessant.

Her viser informanten til at han fikk dratt ut og sett hvordan andre aktører i andre avdelinger jobber i praksis for å lære av hverandre og for å forstå organisasjonen fra et mer annet

perspektiv. Dette kan være et eksempel på deling av kunnskap. Deltakeren fikk reise til et annet fagområde enn sitt eget for å se hvordan ting gjøres andre steder. Hospiteringsplanen kan indikerer også på at informanten opplever at det har skjedd en type form for formalisering av kunnskapsdeling og læring av hverandre i organisasjonen. Formålet med hospiteringsplanen er at aktører skal kunne dra ut på ulike områder og lære av hverandre. I tråd med dette sa informant 2:

Jeg sitter med en følelse at det gjøres ting andre steder som vi andre kan ta nytte og lærdom av. Med tanke på organisering av arbeid og hvordan utfordringer løses. Å se hvordan andre har løst ting på en bra måte har vært veldig lærerikt for min del.

Sitater over viser at informanten opplever at han lærte å se hvordan ting ble gjort i andre lokasjoner enn i sitt eget. Både i forbindelse med organisering men også om hvordan andre avdelinger har valgt å løse ulike utfordringer. Det er dermed en viss likhet i informant 3 og 2 sine synspunkter om hvordan de opplevde læring av andre deltakere fra andre fagområder. Informant 5 er derimot uenig i dette:

Jeg synes egentlig ikke det. Jeg hadde håpet på at det skulle bli mere av det. Jeg forstår litt mer, men det er fortsatt bare veldig generelt. Jeg vet ikke noe dypere enn det.

Intervjuer: Hva tror du var årsaken til det?

Jeg vet ikke helt. Kanskje at det ikke ble vinklet nok den veien. Jeg vet ikke om det var så lett å få til heller. Det ble liksom ikke så mye fokus på det føler jeg (informant 5).

Videre påpeker informant 5 at han også ikke har komment i kontakt med andre fagområder i forbindelse med prosjektarbeidet. Han har kontakt med de han kjenner med han opplevde ikke å komme i kontakt med flere etter å ha deltatt i prosjektet. Det kan tenkes at det kan være flere årsaker til dette. Kanskje var gruppe-dynamikken i hans gruppe annerledes enn hva de andre medarbeiderne erfarte.

Ledere og tillitsvalgte opplevde i likhet med medarbeiderne positive erfaringer knyttet til læring av mangfoldet og kunnskapen som befinner seg i TK-avdelingen. Som nevnt tidligere hadde de nesten ikke, eller veldig lite kontakt før prosjektet men flere av informantene påpeker nå at prosjektet har bidratt til mer samarbeid og kontakt mellom de to partene. Informant 1 sa:

Jeg sitter jo på utsiden men har lært mye mer om mangfoldet og hverdagen for dem som jobber på TK. Og både utfordringer til vanlige medarbeidere og utfordringer til ledere. Medarbeidere på TK har større utfordringer og får flere personalsaker. De har en tøff hverdag.

Informanten viser til at han har lært mye mer om de ulike fagområdene i organisasjonen. Det viker som at han opplever at prosjektet har økt bevissthet rundt hvordan arbeidshverdagen for medarbeidere fungerer og gitt mer innsikt i det. Jeg spurte informanten videre ut om hvordan han opplevde at kommunikasjonen har blitt etter prosjektet i TK-avdelingen. Informant 1 sa:

Kommunikasjonen har forbedret seg ja, absolutt. Både daglig og uformell kommunikasjon. Vi har fått det inn i faste organisasjonsformer via faste møteplasser som agenda, forum og sånt. Tillitsvalgte er med på ledermøter rundt omkring. Det har skap veldig stor motivasjon blant tillitsvalgte. Man får gode, engasjerte tillitsvalgte via dette prosjektet (informant 1).

Informanten opplever at kommunikasjonen har forbedret seg, både uformell og formell kommunikasjon. Det virker som at det har blitt mer formelle kanaler for kommunikasjon mellom de to partene etter som informanten sa at de har ”fått det inn i faste organisasjonsformer via faste møteplasser”. I liket påpeker informant 6 mye av det samme:

Det har blitt mye mer lettere å ta opp større saker. Vi kjenner navnet på hverandre og kan liksom si ”hei nå må jeg spørre deg om noe”. Det var det ikke så lett å gjøre før når det var ukjent. Så samarbeidsklima har blitt mye bedre (informant 6).

Sitater over viser at informanten opplever kommunikasjonen mellom tillitsvalgte og ledere som mye lettere og at de er mer tilgjengelige for hverandre. Han nevner at han mye lettere kan ta opp større saker nå enn før. Det kan tenkes at det ikke i like stor grad var normalt å ha den type kommunikasjon mellom ledere og tillitsvalgte men at prosjektet har ført dem mer nærmere hverandre. Sitatet viser også en klar forståelse om informantens meninger om samarbeidsklima. Det virker som at han opplever at det har blitt mye bedre etter TK-prosjektet. I likhet deler informant 4 mye av de samme tankene:

Det å fjerne litt gamle rutiner og skulle omstille/endre seg tror jeg for mange kan være litt skummelt. Spesielt i en stor organisasjon som Statens Vegvesen. Vi vet jo at vi bør gjøre ting likt. Og dette prosjektet håper jeg har åpnet øynene litt opp for folk da. Og hvordan man ser på andre. Det det var jo litt hensikten med dette prosjektet, å

dele og finne nye metoder å gjøre ting på som andre kanskje har tenkt ut før og som er bedre enn hva du selv har gjort. Og dermed sakte men sikkert tilegne seg den metodikken.

Informanten nevner blant annet i sitatet ovenfor at noe av hensikten med prosjektet er basert på endringer, det vil si at gamle rutiner må endres og ansatte må være villige til å omstille seg for at ting blant annet skal gjøres likt. Medarbeidere ble for eksempel satt sammen i tverrfaglige grupper for å finne frem den beste praksisen som skulle deles med resten av organisasjonen. Det satt og delte kunnskap, erfaringer og rutiner med hverandre for å finne nye metoder som alle kan gjøre, slik informant 4 påpeker. Prosjektet har dermed ut i fra informantens opplevelser åpnet øyene litt for endringene og være villige til å omstille seg. Han håper også at flere i organisasjonen har skjønnet det. TK-avdelingen består som nevnt innledningsvis av 500 ansatte og kun 40 deltok på prosjektet. Det kan tenkes at flere er nysgjerrige på hvordan veien videre vil gå nå. Informant 6 påpeker mye av det samme:

Det har jo vært et stort prosjekt, det må jeg si. Men kjernen som jeg er veldig interessert i er "hva skjer videre" Hva får vi igjen for det?". Det er jo veldig viktig. Etter at prosjektet er ferdig har man ventet på den sluttrapporten. Det kan jo hende at den gir litt mer styringslinjer og tanker på hva som skjer videre (...). Noen har funnet bedre metoder på løsninger enn andre og motsatt. Da må vi samle det opp må en måte og finne ut av hva vi kan gå videre med og hva vi kan tjene på dette her og hva kan bli bedre. De fleste er jo enige om at det skal gjøres på en bedre måte med mer samarbeid. Men det er litt vanskelig. Det er noen som har gravd seg i sin egen hverdag og som kanskje ikke er like interessert i endring. Og det er klart at når man skal dra alle i lag så er det ikke alltid så lett. Vi er mange, TK er over 500 ansatte.

I likhet med informant 4 opplever informant 6 at veien videre er viktig. Det vil si å få alle ansatte i TK-avdelingen til å ta nytte av læringen som foregikk i prosjektet. Det virker som at informanten har gode erfaringer og er positivt til prosjektet men er nysgjerrig på hva som skjer videre. Han nevner at det kan bli vanskelig fordi det ikke er alle som er like glad i endringer og i en avdeling med over 500 ansatte kan det bli en utfordring.

4.4 Oppsummering

Dette kapitlet har gjort rede for de empiriske funnene i studien. Oppsummert virker det som at alle deltakerne, både medarbeidere tillitsvalgte og ledere opplever at prosjektet i en positiv retning har skapt en arena for deling av kunnskap og læring av hverandre. Hvordan kunnskap deles og deltakerne lærer av hverandre er gjennom en felles samarbeidsarena. Deltakerne har hatt et fysisk møtepunkt for å dele kunnskap og lære av hverandre. Medarbeidere har møtt hverandre på tvers og kryss av fagdomener og jobbet i tverrfaglige grupper. Gruppene produserte en rapport som blant annet bestod av beste praksiser av hva de fant ut av hverandres kunnskap og erfaringer som de videre delte med ledere og tillitsvalgte. Ledere og tillitsvalgte hadde ikke noe form for samarbeid før prosjektet men på samme måte så fikk de en arena til å diskutere og ha samtaler med hverandre. Alle informantene uttrykte positive meninger rundt læring og deling av kunnskap i prosjektet.

Det fremkommer at mange av informantene, spesielt medarbeidere opplevde også utfordringer i forbindelse med TK-prosjektet. Et alt for akademisk språk var det flere som ga uttrykk for var en utfordring noe som vanskeliggjøre og forsinket prosjektet litt. Det framkommer at flere av informantene ikke var kjent med et veldig akademisk språk, både blant medarbeidere, tillitsvalgte og ledere. Det viste seg derimot at de klarte å overkomme dette ved å gjøre om språket slik at det ble lettere for alle å forstå. Det positive med prosjektet er at nesten alle informantene opplever at prosjektet har ført til en bedre forståelse av hva andre i organisasjonen gjør og viktigheten av et mer formalisert samarbeid og tydeligere kanaler for det. På den andre siden virker det som at enkelte av informantene er spente på hvordan læringen som foregikk i prosjektet skal overføres videre til en så stor organisasjon som Statens Vegvesen.

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål besvares opp mot tidligere forskning og mine empiriske funn. Problemstillingen i denne studien som ble presentert innledningsvis er: ”Hvordan foregår kunnskapsdeling og læring i et organisasjonsutviklende prosjekt?” og forskningsspørsmålene som skal besvares er:

- 1) *På hvilken måte opplever deltakerne at prosjektet har bidratt til kunnskapsdeling og læring?*
- 2) *Hvilke faktorer bidrar til å fremme eller hemme kunnskapsdeling og læring i prosjektet?*

5.1 På hvilken måte opplever deltakerne at prosjektet har bidratt til læring og kunnskapsdeling?

Før jeg starter på besvarelsen av første forskningsspørsmål ønsker jeg å se på om gruppen i studien kan betegnes som et prosjekt slik Newell (et al., 2009) beskriver det. Som det ble gjort rede for i kapittel 2.2 brukes prosjekter ofte i en organisatorisk sammenheng i forbindelse med kunnskapsarbeid, produktutvikling, læring og innovasjon (Scarborough et al., 2004). Det vil si at et prosjekt kan ha ulike mål. I noen prosjekter arbeider aktørene for å skape innovative løsninger og ny produktutvikling hvor derimot andre prosjekter har bedre forbedring av tjenesteyting, prosesser og læring som mål. Læring kan knyttes til ulike måter å forbedre organisasjonens tjenester, rutiner og prosesser på. I TK-prosjektet var målet å skape et bedre samarbeid på tvers og kryss av ulike nivåer og fagområder i TK-avdelingen, gjennom et systematisk partsamarbeid. Dette skulle bidra til å øke samarbeidet på tvers av faggrupper og seksjoner som på lang sikt skulle resultere i en forbedring av tjenestene til TK, ved at ansatte lærer av hverandre og finner felles beste praksis og bedre prosesser og rutiner i avdelingen. Slik det også ble nevnt i teorikapitlet blir ansatte i prosjekter ofte satt sammen til å jobbe på en måte som skiller seg fra strukturerte og rutinepreget arbeidsdager med oppgaver som skal gjøres innen en gitt deadline. I TK- prosjektet ble deltakere satt i grupper som skilte seg fra deres vanlige arbeidshverdag fordi det var en tverrfaglig setting. De satt med deltakere fra ulike fagområder noe de ikke er vant til i sin vanlige arbeidsdag. Som en informant påpekte i analysekapitlet henger alt i organisasjonen sammen, men det virker som at deltakerne ikke har nok ikke i like stor grad som nå jobbet sammen på tvers slik som de gjorde i TK-prosjektet.

De er vant til å jobbe i seksjoner og i fagområder med ansatte som holder på med mye av det samme som de gjør. I tillegg påpekte flere av informantene tid som en liten utfordring, noe som kan trekke paralleller til det Newell (et al., 2009) påpeker i forbindelse med tidsaspektet med tanke på deadlines. Prosjektarbeid skiller seg også fra team-arbeid med tanke på til at deltakerne ikke deler en felles identitet eller praksis. Noen informanter opplevde at noen deltakere i gruppen delte mye av de samme arbeidsutfordringene som dem, hvor enkelte opplevde at de jobbet på totalt forskjellige fagområder. I tillegg var alle deltakerne i TK-prosjektet fra den samme avdelingen, hvor derimot i mer innovative utviklingsprosjekter så kan deltakere i blant bli satt sammen på tvers og kryss av avdelinger. Ved sammenligningen over vises det at det er en del fellestrekk mellom kjennetegn av prosjekter slik det presenteres i kapittel 2.2 og i mine funn ved TK-prosjektet. Jeg har på lik linje funnet at deltakerne deler et felles mål, identiteten blant dem var blandet og i medarbeiderne i prosjektet hadde en rapport som skulle ferdigstilles innen en viss periode slik som deadlines.

Derimot er det et par trekk som skiller TK-prosjektet fra det oppgaven har gjort rede for. Som tidligere forskning har presentert (Carlile, 2002, 2004, Newell et al., 2009, Scarbrough et al., 2004) skrives det mer om læring som skjer i prosjekter i forbindelse med innovasjon og produktutvikling. Det er mer fokus på framdrift, leveranse og innovasjon. Dette avviker fra TK-prosjektet der fokuset ligger mer på prosessen i selve prosjektet. TK-prosjektet er på en måte ikke ute etter at ansatte skal jobbe på nye måter og i tverrfaglige team, slik som Carlile (2004) for eksempel viser til i sin studie av bilindustrien. Aktørene i bilindustrien er avhengige av å samarbeide på tvers og kryss av fagområder for å ferdigstille et produkt. Aktørene er nødt til å dele, overføre og transformere kunnskapen for å produsere et produkt som fungerer i samsvar hva markedet forventer av dem. For eksempel kan ikke motoren til bilen være for stor for bilens design (Carlile, 2004), derfor er aktørene i Carlile sin studie nødt til å kommunisere med hverandre og anerkjenne avhengigheten og forskjelligheten aktørene i gruppen har. I TK-prosjektet skal derimot ikke deltakerne jobbe på nye måter i den grad at de skal produsere noe basert på forskjelligheten og avhengigheten som finnes blant dem. Som det kom fram i kapittel 4 skulle rapportene inneholde beste praksiser å jobbe på, basert på erfaringene til alle fagområdene i TK og deles med resten av avdelingen. En felles beste praksis kan derimot være en innovativ måte å jobbe på, selv om det ikke er produkt-utvikling.

TK-prosjektet er først og fremst et frivillig prosjekt der deltakerne ble spurt om å være med. Det kan derfor tenkes at deltakerne i TK-prosjektet ikke i like stor grad kan bli påvirket av avhengighet, forskjellighet og novelty på samme måte som aktørene i Carlile (2002, 2004) sine studier blir. Med dette menes at deltakere har blitt spurt om å bli med i et prosjekt der de skal bidra med i diskusjoner og samtaler basert på deres egne erfaringer. Det er ikke på samme måte et krav om endring av ny praksis på grunn av en forespørsel fra endring i markedet som gjør at aktører i tverrfaglige prosjekter er nødt til å omstille seg og overføre, oversette og transformere kunnskap for å komme over kunnskapsgrenser (Carlile, 2002, 2004). For det andre så er det mer fokus på selve prosessene og læringen som forekommer i et tverrfaglig samarbeid, enn det å utvikle og ferdigstille et produkt. Dermed skiller TK-prosjektet seg en god del fra prosjektene til for eksempel studiene av Carlile (2002,2004) men det kan fortsatt omtales som et prosjekt på grunn av de mange kjennetegnene på prosjekter som har blitt gjort rede for i denne oppgaven.

Ut i fra deltakernes opplevelser og erfaringer som er blitt gjort rede for i denne studien virker det som at deltakerne opplever prosjektet som et positivt tilskudd for deling av kunnskap og læring. Medarbeidere har jobbet med hverandre i tverrfaglige grupper og ledere og tillitsvalgte har deltatt på de samme møtene og arbeidet med oppgaver de fikk utlevert sammen. Ut i fra deltakernes sitater virker det som at de aller fleste har positive erfaringer knyttet til prosjektet. Det kan med andre ord tenkes som at prosjektet har bidratt til å være en arena som tillater deling av kunnskap og læring som ikke er så vanlig i deres normale arbeidsdag. Som det ble nevnt tidligere er dette prosjektet frivillig og deltakerne arbeidet med prosjektet parallelt som de hadde sine arbeidsoppgaver de måtte utføre. Deltakerne er vant til å jobbe i deres fagområde men ikke i en tverrfaglig setting, dette prosjektet har derimot skapt en arena som tillater det virker det som. I tråd med det Scarbrough (et al., 2004) påpeker er viktige faktorer for prosjekt-basert læring, blant annet forholdet mellom kunnskap og praksis kan det ut i fra deltakernes erfaring virke som at praksis i denne konteksten er selve utførelsene av arbeidsoppgavene prosjektet tillater dem å gjøre, som gir dem nye innsikt i andres hverdag, rutiner og praksiser. I tillegg påpeker Scarbrough (et al., 2005) viktigheten av prosjekt-autonomi i den grad at oppgavene som skal gjøres er sterkt rutinepreget har lav kunnskapsintegrasjon og oppgaver med høy autonomi bidrar til høy kunnskapsintegrasjon. Alle medarbeiderne som ble intervjuet i denne studien ga uttrykk for at de syntes rapportskriving var vanskelig. Rapportskriving ses på som en oppgave i sammenheng med det Scarbrough (et al., 2004) skriver om det. Deltakerne hadde høy autonomi med tanke på hva de

skulle skrive i rapportene, det var basert på deres egne funn i de tverrfaglige gruppene og gjennom diskusjon og samtaler med hverandre. Mange av medarbeiderne påpekte derimot tid som en faktor som gjorde det litt utfordrende og det kan derfor tenkes på hvordan de eventuelt hadde opplevd rapportskrivningen hvis de fikk litt mer tid enn hva de hadde på det.

Mange av informantene, spesielt medarbeidere ga uttrykk for at dette prosjektet også har bidratt til å utvide deres forståelse for hva andre i organisasjonen holder på med og deres rutiner og praksiser. Ut i fra hva deltakerne opplever og basert på deres erfaringer kan det virke som at de har blitt mye mer bevisste på kunnskapsdeling og læring gjennom prosjektet og avhengigheten mellom det. Jeg kan ikke si noe om det per dags dato er en formell kanal å dele kunnskap blant forskjellige fagområder på men ut ifra informantenes bidrag i denne studien har prosjektet ført til en mer bevisstgjøring. Det kommer frem både blant medarbeidere, ledere og tillitsvalgte.

5.2 Hvilke forhold bidrar til å fremme og/eller hemme læring i et organisasjonsutviklende prosjekt?

Slik som det ble presentert i teorikapittelet er det en rekke forhold som kan bidra til å fremme eller hemme læring i prosjekter. Jeg skal i dette underkapittelet gå inn på ulike faktorer som hemmer læring i TK-prosjektet ut ifra deltakernes opplevelser og erfaringer og deretter gå inn på faktorer som fremmer læring.

5.2.1 Kunnskapsgrenser

En av de største årsakene som kan hemme læring i et prosjekt er slik som Newell (et al., 2009) påpeker det er kunnskapen i seg selv. Kunnskap kan derfor være en viktig faktor som enten bidrar til læring eller som kan virke som en hemmende faktor og skape kunnskapsgrenser. Som oppgaven tidligere gjorde rede for presenterer Carlile (2002, 2004) i sitt rammeverk syntaktiske, semantiske og pragmatiske kunnskapsgrenser. Grensene kan lett oppstå i settinger der aktører med ulik fagbakgrunn fra ulike fagfelt og ulike avdelinger skal jobbe sammen i et tverrfaglig prosjekt, team eller gruppe. I TK-prosjektet var deltakerne sammensatt på tvers av ulike fagfelt og nivåer i TK-avdelingen. I analysekapittelet kom det fram at en god del av deltakerne opplevde utfordringer i forbindelse med språket blant annet. Som det også kom frem i analysen er statens vegvesen en organisasjon der en god del ansatte

har jobbet seg opp gjennom erfaring og er kanskje derfor ikke i like stor grad kjent med akademiske begreper i forbindelse med organisasjonslæring. De som ledet dette prosjektet hadde derimot en høy akademisk bakgrunn. I TK-prosjektet skulle medarbeiderens erfaringer samles og arbeidet gjennom tverrfaglige grupper skulle bidra til å finne den gode kunnskapen ansatte sitter på og den beste praksisen. Dette skulle skrives i en rapport som skulle deles med resten av deltakerne i prosjektet og ut i organisasjonen.

I syntaktiske kunnskapsgrenser må kunnskapen overføres for at grensen skal overkommes (Carlile, 2002, 2004). Forskjelligheter og avhengigheten mellom aktørene er kjent og på bakgrunn av dette utvikles en felles syntaks som for eksempel et felles leksikon som brukes for å dele og vurdere kunnskapen ved en grense. Eksempelvis ble Clay-modellen i studien til Carlile (2004) ved beta motors brukt for å dele praksis og domenespesifikk kunnskap. Da derimot novelty økte som i den studien var blant annet markedets forventninger, måtte aktørene finne nye måter og samarbeide fordi modellen ikke lengre fungerte som en tilstrekkelig syntaks. Aktørene hadde ikke lengre kapasitet ved hjelp av modellen til å gi en representasjon av forskjellene og avhengigheten som befant seg i gruppen og de måtte derfor løse det på en annen måte.

I TK-prosjektet skulle derimot ikke deltakerne produsere et produkt som i like stor grad var avhengig av den forskjellige kunnskapen hver deltaker har. Deltakere i TK-prosjektet fikk instruksjoner fra de som holdt dette prosjektet om å samarbeide med hverandre for å finne den gode praksisen som kunne deles med resten av organisasjonen. Dette kan gi en indikasjon på at det skaper en avhengighet blant deltakerne, ettersom de er avhengige av å få de beste praksisene og kunnskapen fra hver deltaker fra hvert fagområde for å sette sammen en god rapport med bakgrunn fra alle fagdomener. Det ble derimot vanskelig da dette måtte gjøres innenfor gitte rammer. Med gitte rammer menes begrepene og temaene deltakerne skulle diskutere seg i mellom. Det akademiske språket kan trekkes til Carlile (2002, 2004) sitt begrep om novelty. Novelty forbindes med noe ukjent og når det øker så øker også vanskelighetsgraden i kunnskapsgrensene. Da det akademiske språket ble for vanskelig opplevde de fleste deltakerne utfordringer med å kommunisere med hverandre. Det ble vanskelig å svare på spørsmål de fikk om temaene og begrepene. Det viser at i Carlile sine studier (2002, 2004) så oppstår mye av de språklige barrierene på grunn av forskjellige fagområder men i TK-prosjektet så var det ikke det som var årsaken. Aktørene skulle ikke forstå hverandres fagfelt men komme med erfaringer og kunnskap om de beste praksiser fra

sitt fagfelt. Problemet oppstod derimot på grunn av det akademiske språket som ble skrevet av de som styrte prosjektet. I analysen så kom det frem at de fleste deltakerne opplevde at de klarte til slutt å komme seg i gjennom dette men at det tok sin tid. I analysekapittelet kom det frem at de måtte gjøre om språket og stille spørsmålene litt annerledes til medarbeiderne. Da dette ble gjort forstod de fleste hva som skulle gjøres og for mange var det også en lærerik prosess. Det kan være en indikasjon på at deltakerne i TK-prosjektet, spesielt da medarbeidere klarte å overkomme den språklige barrieren ved å overføre kunnskapen fra et ståsted til et annet.

I følge Carlile (2002, 2004) oppstår semantiske grenser når aktører har ulik fortolkning eller forståelse om samarbeidet. Selv om de deler et felles språk kan de se ulikt på oppgaver og problemer. Som det ble nevnt i teorikapittelet kan for eksempel risiko ha en ulik betydning for ulike fagområder. I forbindelse med TK-prosjektet var ikke den semantiske grensen noe fremtredende. Det kan være flere årsaker til det. Først og fremst har TK-prosjektet et annet utgangspunkt enn hva Carlile (2004) foretar seg i studien sin. Deltakerne skal ikke dele kunnskap med hverandre for å produsere et produkt men for å sammen finne frem til beste praksis på bakgrunn av hverandres erfaringer og kunnskap. Begrepene og temaene deltakerne derimot skulle arbeide med skulle ha lik betydning for alle i TK-avdelingen. I analysekapittelet fremtrer det derimot at enkelte av deltakerne opplevde at det ble litt ulikt fokus på de fem temaene. På denne måten tenker jeg at det Carlile (2002, 2004) skriver om semantiske kunnskapsgrenser kan brukes på en annen måte i TK-prosjektet. Et begrep har kanskje ikke en ulik betydning for medarbeiderne i tverrfaglige grupper men at medarbeiderne viste ulik interesse på bakgrunn av deres fagområde. Slik en informant påpekte det kan temaet omdømme være mer interessant for de som er i kontakt med mennesker hver dag enn de som jobber i hall og utekontroll. Semantiske kunnskapsgrenser fremtrer derfor ikke på samme måte Carlile (2002, 2004) viser det med tanke på tolkning, men heller at interessen blant deltakerne er litt annerledes og at enkelte medarbeidere kanskje viste mer interesse for det som var mest relevant for deres eget fagområde.

Carliles (2002, 2004) siste grense er den pragmatiske grenser som går ut på ulik interesse blant aktører i et prosjekt. Det vil si at det for eksempel kan oppstå ulik interesse blant aktørene med tanke på deling av kunnskap. Aktører kan ønske å ikke ville dele, vurdere og anvende kunnskap fordi det ikke gir dem en fordel for eksempel eller at de opplever at deres posisjon trues. For eksempel ved innføring av ny teknologi. Kjennetegnene ved denne

grenser har ikke kommet frem i TK-prosjektet. Under analysekapittelet kommer det frem at deltakerne forstår viktigheten av å dele kunnskap med hverandre og hvor positive erfaringer alle informantene opplever å ha i forbindelse med det. Å sitte med andre faggrupper og med andre ansatte har virket som en positiv opplevelse i forbindelse med TK-prosjektet. Det må igjen påpekes at dette prosjektet har et helt annet utgangspunkt enn de som ble presentert i Carlile sine studier (2002, 2004). Ansatte ble satt sammen for å lære av hverandre og ikke for å brukes hverandres kunnskap til og produsere et produkt eller komme med en innovativ løsning sammen. Kanskje resultatene hadde vært annerledes hvis det skulle innføres ny teknologi i TK-avdelingen som hadde økt novelty. Funnene opp mot Carlile sitt rammeverk presenteres dermed i en tabell som vises i avsnittet under:

Carliles rammeverk	TK prosjektet
Syntaktiske grenser	Språklige utfordringer i forbindelse med tema de skal jobbe med. Alt for akademisk når forskjellen i språk er stor fra de som har utformet prosjektet til deltakerne. Grensen overkommes med å stille spørsmålene på en annen måte men med samme tema.
Semantiske grenser	Det fremtreder noen ulikheter blant interesse av innhold blant deltakere.
Pragmatiske grenser	Ingen av deltakerne ga uttrykk for at det var pragmatiske grenser til stedet

Tabell 2: Carlile sitt rammeverk opp mot mine funn

Det viser dermed at syntaktiske grenser kom frem i TK-prosjektet ved at det var vanskeligheter i forbindelse med språket da deltakerne skulle arbeide sammen. Dette opplevde flesteparten av informantene både medarbeidere, ledere og tillitsvalgte. I forbindelse med semantiske grenser viser det seg at i de tverrfaglige gruppene oppstod noen ulike interesse i forbindelse med temaene som skulle diskuteres. Det oppstår derimot ikke i samme kontekst slik Carlile (2004) viser til i hans studie, hvor deltakerne kan ha ulike fortolkninger om ting. I TK-prosjektet oppstår det ved at deltakerne setter mer fokus på hva som er mest interessant for dem i deres fagfelt i forbindelse med de fem felles temaene. Det var ingenting som tydet på at pragmatiske kunnskapsgrenser var fremtredende i TK-prosjektet ut i fra hva deltakerne ga uttrykk for i denne studien.

I forbindelse med forhold som fremmer læring gir dette prosjektet deltakerne en samarbeidsarena. Deltakere i prosjektet har mulighet til å møtes fysisk, komme sammen og dra på ulike lokasjoner og intervjuer hverandre. Dette har i TK-prosjektet virket som et positivt bidrag til kunnskapsdeling, særlig med tanke på det som kom fram i funnene. Deltakerne har møtt hverandre og hatt møter på forskjellige steder og prosjektet har gitt dem tilgang til å tenke nytt og annerledes og rom for å ikke forstå ting. Det kan trekkes paralleller til hva Scarbrough (et al., 2004) påpeker i forbindelse med prosjekt-autonomi. Praksisen i prosjektet har skilt seg fra deres vanlige hverdag, noe som er en viktig forutsetning for prosjekt-basert praksis og for høy kunnskapsintegrasjon. På den måten kan det tenkes at prosjektet er et veldig godt bidrag til læring.

5.2.2 Andre faktorer

Ut i fra funnene opplever deltakerne læringen og delingen av kunnskap som positivt men det kommer også frem i analysen at en tverrfaglig forståelse er en vanskelig vei å gå. Det tyder på at de har slitt litt med dette. Selv om prosjektet har bidratt til mye positivt som mer bevissthet rundt samarbeid, kunnskapsdeling og partssamarbeid så har enkelte saker vært vanskelig. Ut i fra funnene opplever deltakerne prosjektet som noe positivt men det kommer også frem at en tverrfaglig forståelse er en vanskelig vei å gå. Det tyder på at de har slitt litt med dette. Selv om prosjektet har gjort mye positivt, med tanke på mer formalisering av samarbeid og mer forståelse av hva de andre i organisasjonen jobber med så har enkelte saker vært vanskelig. Det kan virke som at prosjektets formuleringer i forbindelse hva målene var har undervurdert hvor vanskelig det faktisk har vært å komme til målet. Overføring og implementering av ny kunnskap kan tenkes å være en utfordring for en stor og kompleks organisasjon som det Statens Vegvesen er. I tillegg var det kun 40 stykker som deltok i TK-prosjektet fra TK-avdelingen men det er over 500 ansatte i avdelingen. Det kan derfor tenkes at det kan være vanskeligheter i forbindelse med overføring av prosjekt-praksisen videre i organisasjonen.

6 Avsluttende bemerkninger

Jeg har i denne oppgaven ved bruk av en kvalitativ case-studie undersøkt hvordan kunnskapsdeling og læring foregår i et utviklingsprosjekt. Studien har tatt utgangspunkt i det teoretiske rammeverket til Carlile (2002,2004) og kunnskapsgrenser samt. en studie om overføring av prosjekt-basert praksis videre i organisasjonen av Scarbrough (et al., 2004). Studiens problemstilling og forskningsspørsmål har prøvd og blitt besvart gjennom analyse av de empiriske funnene, og deretter diskutert dette opp mot det teoretiske grunnlaget i denne oppgaven. I dette kapittelet vil jeg oppsummere studiens hovedfunn. Deretter vil bemerkning i forhold til studiens bidrag presenteres og refleksjoner rundt studiens kvalitet. Avslutningsvis kommer forslag til videre forskning.

6.1 Hovedfunn

Formålet med studien har vært å se på hvordan læring og kunnskapsdeling foregår i et prosjekt gjennom to forskningsspørsmål:

- (1) På hvilken måte opplever deltakerne at prosjektet har bidratt til kunnskapsdeling og læring?
- (2) Hvilke faktorer bidrar til å fremme eller hemme kunnskapsdeling og læring i prosjektet?

Funnene viser at deltakerne har positive erfaringer knyttet til TK-prosjektet. Det viser at prosjektet har bidratt til en arena som tillater deling av kunnskap og læring. En god del av prosjektdeltakerne er ikke vant til å jobbe i tverrfaglige grupper og med andre ansatte fra ulike fagområder på den samme måten prosjektet har tillatt det. Deltakerne i denne studien opplever at prosjektet har bidratt positivt til mer bevisstgjøring av viktigheten av et partssamarbeid og deling av kunnskap for å lære av hverandre. Funnene viser at det akademiske språket har vært en faktor som blant annet har hemmet og forsinket prosessene i prosjektet litt. I forhold til Carlile sitt teoretiske rammeverk har særlig den syntaktiske grensen vært fremtredende. Ansatte har hatt utfordringer med språklige barrierer noe som har bidratt til at de har brukt mer tid på å oversette slik at det skulle bli mer forståelig. På den andre siden viser derimot funnene at ved hjelp av oversetting så klarte de å overkomme syntaktiske kunnskapsgrenser. I tråd med Scarbrough (et al., 2004) sine dimensjoner ved prosjektbasert-læring har TK-prosjektet også lagt til rette for en felles samarbeidsarena, høy autonomi til deltakerne og kunnskapsintegrasjon.

6.2 Studiens bidrag

I lys av de empiriske funnene viser det seg at syntaktiske kunnskapsgrenser oppstår i TK-prosjektet. Studien bidrar til en forståelse av hvordan deltakerne opplever at kunnskapsdeling og læring foregår i et prosjekt og hvilke faktorer som fremmer eller hemmer dette. I teorien blir fremhevet hvilke kunnskapsgrenser som skal oppstå når aktører med ulik fagbakgrunn og på tvers av fagdisipliner skal samarbeide sammen i en tverrfaglig gruppe (Carlile, 2002, 2004). I denne studien blir det derimot vist hvilke kunnskapsgrenser som kan oppstå når ansatte skal jobbe sammen i et prosjekt som har utvikling og læring som mål. Studien bidrar til en forståelse om at tverrfaglighet ikke alltid er en like lett vei å gå men at det lar seg gjøre ved at ansatte forstår viktigheten av forskjellighet og avhengighet ved deling av kunnskap og læring.

6.3 Refleksjoner rundt studiens kvalitet

Studien har flere begrensninger knyttet til metodiske valg, tidsdimensjonen og omfang. Refleksjoner rundt studiens kvaliteter ble gjort tidligere i metodekapittelet men skal nå utdypes litt mer. I forbindelse med de metodiske valgene er det blitt utført semistrukturerte intervjuer med seks informanter. Tre av informantene var medarbeidere og resterende tre tillitsvalgte og en leder. Ved å ha flere informanter som var medarbeidere kunne jeg kanskje fått enda større innblikk og forståelse i hvordan fenomenet i studien foregikk. Flesteparten av intervjuene mine foregikk over Skype bortsett fra ett, noe som minsker den økologiske validiteten i oppgaven. Jeg fikk dermed ikke dannet meg et godt nok inntrykk av arbeidsplassen og informantenes miljø. Intervjuene i studien ble supplert med noe dokumentanalyse men ikke noe observasjon. Intervju og observasjon går hånd i hånd, da kunne jeg fått mulighet til å sammenligne det informantene påpekte med selve praksisen. Med observasjon hadde jeg dermed fått en større forståelse for hvordan kunnskapsdeling og læring deles i prosjektet i praksis. Tidsdimensjonen er også en begrensning i studien. Studien ble gjennomført i løpet av 5 måneder og det var derfor begrensninger i forbindelse med hvor mange intervjuer som lot seg gjøre. Resultatene hadde kanskje vært annerledes om flere intervjuer ble utført og i tillegg hvis studien ble gjennomført i mens prosjektet fortsatt var aktivt. Det vil si at informantene fortsatt var aktive i gruppene. Tilsvarende er det også begrensninger i forbindelse med studiens rammeverk. Carlile bruker sin teori i tverrfaglige grupper der mange aktører med sterke fagdisipliner hvor det er en sterk avhengighet og forskjellighet blant deltakerne.

6.4 Forslag til videre forskning

Til videre forskning av temaene presentert i studien hadde det vært interessant å se på hvordan det fra hele TK avdelingen har ført til læring. Siden prosjektet omfatter deltakere fra flere nivåer hadde det vært interessant å se hvordan for eksempel ansatte som ikke deltok på prosjektet har opplevd om dette har ført til formalisering av samarbeid og samarbeid på tvers av fagdomener. Har det skjedd en formalisering av samarbeidet mellom fagdomener? Har prosjektet ført til mer formelle kanaler for deling av kunnskap? Deretter hadde det også vært interessant og se på om selve organisasjonen opplever en endring. Merkes det på et organisatorisk nivå at avdelingen i TK har endret seg etter prosjektet? Det hadde også vært interessant å undersøke NTNU og SINTEF sine erfaringer og opplevelser knyttet til dette.

Litteraturliste

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Carlile, P. (2002). A Pragmatic View of Knowledge and Boundaries: Boundary Objects in New Product Development. *Organizational Science*, 13(4), 442-455.
- Carlile, P. (2004). Transferring, translating and transforming: an integrative framework for managing knowledge across boundaries. *Organizational Science*, 15(5), 555- 568. doi:org/10.1287/orsc.1040.0094
- Enberg, C., Lindkvist, L. & Tell, F. (2006). Exploring the Dynamics of Knowledge Intergration. *Management Learning*, Vol. 37(2), 143-165,1350-5076. doi:10.1177/1350507606063440
- Enberg, C. (2012). Enabling knowledge intergration in coepetitive R&D projects – The management of conflicting logics. *International Journal of Project Management*, 30 (2012), 771-780. doi:10.1016/j.ijproman.2012.01.003
- Filstad, C. (2012). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3 Utgave.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s.19-78). Oslo: Unipub AS.
- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H., & Swan, J. (2009). *Managing knowledge work and innovation* (2nd ed. utg.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Orlikowski, W. (2002). Knowing in Practice: Enacting a Collective Capability in Distributed Organizing. *Organization Science*, 13(3), 249-273.
- Hope, K.L. (2008). Den kunnskapsintensive arbeidsplassen: Må vi dele?. I I. Sørensen, H.J.Gansmo, V.A.Lagesen & E.Amdahl (Red.), *Faglighet og tverrfaglighet i den nye kunnskapsøkonomien* (s.53-68). Tapir Akademisk Forlag: Trondheim
- Nordhaug, Odd (2002). "Den ustyrbare kompetansen?", *Magma* Nr. 4/2002.
- Scarbrough, H., Swan, J., Laurent, S., Bresnen, M., Edelman, L. & Newell, S. (2004). *Project Based Learning and the Role of Learning Boundaries*. *Organizations Studies*, 25(9), 1579-1600. doi:10.1177/0170840604048001
- Statens Vegvesen. (2013, februar). *Vegvesenboka – ledelse, styring og organisering i Statens*

Vegvesen. Hentet fra:

[https://www.vegvesen.no/attachment/537408/binary/864794?fast_title=Vegvesenbo
ka.pdf](https://www.vegvesen.no/attachment/537408/binary/864794?fast_title=Vegvesenbo
ka.pdf)

Statens Vegvesen. (24. Mai, 2016). *TK læring og utvikling – Læreplan*. Upublisert dokument.

Versjon 1.0: Region Øst

Svartdal, F. (2017, Februar 3). *Store norske leksikon*. Hentet April 19., 2018 fra Validitet i

psykologi: https://snl.no/validitet_i_psykologi

Sørensen, K.H & Lagesen, V.A. (2008). Kunnskapssamfunnets anatomi: Faglighet og

tverrfaglighet i kunnskapsmanufakturene. I I. Sørensen, H.J.Gansmo, V.A.Lagesen &

E.Amdahl (Red.), *Faglighet og tverrfaglighet i den nye*

kunnskapsøkonomien (s.53-68). Tapir Akademisk Forlag: Trondheim

Thagaard, Tove. 2013. *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen:

Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A*

guide to managing knowledge. Harvard Business Press.

Yin, R.K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5.utg.). Thousand Oaks,

California: SAGE Publications.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Terje Grønning
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 23.03.2018

Vår ref: 59831 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.03.2018.
Meldingen gjelder prosjektet:

59831	<i>Kunnskapsdeling og læring i et prosjekt</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Terje Grønning</i>
Student	<i>Djana Repak</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Universitetet i Oslo er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaløyperandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74 / belinda.helle@nsd.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av informant, dato)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Kontaktopplysninger:

Masterstudent: Djana Repak

E-post: djanarepak@live.no

Veileder: Terje Grønning/Dorothy Sutherland Olsen

E-post: terje.gronning@iped.uio.no

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informanter

Hei ,

Jeg er student ved Universitetet i Oslo og skriver masteroppgave våren 2018. Jeg studerer pedagogikk og tar master i kunnskap, utdanning og læring (KUL) med fordypning i læring, teknologi og arbeid.

Som student skal jeg gjennomføre et casestudie om kunnskapsdeling og læring, hos Statens Vegvesen. Målet med oppgaven er å undersøke hvordan prosjektet ”TK læring og utvikling” har bidratt til læring og kunnskapsdeling. Prosjektarbeid blir stadig mer tverrfaglig, det vil si at deltagere i prosjekter samarbeider tett med andre fagområder. Jeg er derfor interessert i å høre om dine egne erfaringer knyttet til prosjektet.

Jeg har vært i kontakt med Lill Karin Lehre som er prosjektleder for ”TK læring og utvikling” og Kjetil Wigdel (TK-sjefen) har godkjent intervjuene.

Casene vil bestå av intervjuer med ansatte som har vært med dette prosjektet. Det skal gjøres lydopptak under intervjuene. De innsamlede dataene skal brukes kun i masteroppgaven. Dataene oppbevares på passordsikret PC i et nettverkssystem som kun jeg har tilgang til. Direkte personidentifiserende opplysninger lagres separat, kun tilknyttet den enkelte via en koblingsnøkkel. Kobling slettes og data anonymiseres innen oppgaven er levert.

Masteroppgaven er også meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Når det gjelder et tidspunkt for intervjuene så er jeg fleksibel med tanke på tid. Jeg tilrettelegger meg etter deg og kan møtes der det passer best for deg. Vi kan også ta intervjuet over Skype. Det hadde vært veldig fint hvis intervjuet kunne utføres før påske.

Jeg håper på et positivt svar fra deg!

Vennlig hilsen

Djana Repak

Vedlegg 3: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Introduksjon

- Takk for at du tok deg tid til å stille opp på intervju
- Navn, faglige bakgrunn, masterstudent
- Formål med prosjektet:
Formålet med prosjektet mitt er å skrive om hvordan prosjektet “TK læring og utvikling” som du var en del av, bidro til læring og kunnskapsdeling. Jeg er interessert i å høre om dine egne erfaringer med dette prosjektet og kommer derfor til å stille spørsmål om dette. Jeg er jo her for å lære av dere, så din erfaring knyttet til dette prosjektet er veldig nyttig for min oppgave.
- Varighet: en time tid ca. passer det?
- Informere om lydopptak. “Sikre at alt materialet er korrekt”
- Gå igjennom temaene i guiden

Er det noe du ønsker å si mer om utover spørsmålet så gjør gjerne dette. Er det noe du lurer på eller noe som er uklart før vi begynner intervjuet?

Tema 1: Personlige erfaringer

Innledningsvis ønsker jeg å stille deg noen litt om yrket ditt og arbeidet du gjør.

1. Hva jobber du med?
2. Hva slags utdanningsbakgrunn har du?
3. Hvor lenge har du jobbet her?
4. Hvordan ser en vanlig arbeidsdag ut for deg?
5. Har du jobbet med prosjektarbeid tidligere?
 - a) Hvis ja – kan du fortelle meg litt om dine erfaringer knyttet til det?

Tema 2: Prosjekt

Jeg har forstått det slik at du har vært med på prosjektet ”TK læring og utvikling”. Jeg vil nå gjerne spørre deg kort om dine erfaringer knyttet til prosjektet.

6. Kan du fortelle kort om hvordan du fikk kjennskap til prosjektet?
 - a) hvorfor ble du med på prosjektet?
 - b) hadde du noen forventinger? I så fall hvilke?
7. Var det noen forventinger til deg som deltaker i prosjektet?
 - a) Hvis ja – hva var din ”rolle” ?
8. På hvilken måte føler du at prosjektet har bidratt til læring?
9. Er det noe du synes var skikkelig viktig som dere jobbet med?
 - a) Kan du gi noen eksempler på dette?

10. Var det noe du syntes var utfordrende med prosjektet?
 - a) Hvis ja – hva var utfordrende?
11. Er det noe du savnet/ønsket var annerledes i prosjektet?
12. Har dette prosjektet bidratt til å øke din forståelse for hva andre i organisasjonen jobber med?
13. Har du kommet i kontakt med andre fagdomener i forbindelse med prosjektarbeidet?
14. Var det bestemte personer i gruppene dere kunne henvende dere til dersom det oppstod utfordringer? For eksempel hvis det var vanskelig å forstå hva hverandre pratet om på bakgrunn av ulike fagdomener.

Tema 3: Samarbeid og læring

Godt samarbeid og kunnskapsdeling er viktige faktorer for at organisasjoner skal lære.

15. Slik jeg forstod det ble dere satt sammen i tverrfaglige team.
Hvordan syntes du det var å jobbe med andre fra ulike fagdomener?
16. Hva jobbet dere med konkret?
 - a) hvor mange møter hadde dere?
17. Hvordan vil du beskrive kommunikasjonen mellom dere i de tverrfaglige gruppene?
18. Opplevde du at språket i blant kunne gjøre det utfordrende å forstå det som ble formidlet? Med tanke på fagbakgrunn, mangel på kunnskap om et tema/erfaring? (under diskusjon, møter osv.)
19. Hvis ja, har du et eksempel på i hvilken anledning det skjedde?
 - a) Hva var det som gjorde det vanskelig å forstå det som ble sagt?
20. Dro du nytte av de andres kunnskap og erfaringer i prosjektet?
 - a) hvis ja – kan du komme med et eksempel på dette?
 - b) hvis nei – kan du komme med et eksempel på dette?
21. Kan du fortelle litt om hvordan du syntes det var å skrive rapportene i tverrfaglige gruppene?
22. Opplevde du barrierer eller vanskeligheter i skriving av rapportene, med tanke på ulike bakgrunn?
 - a) Hvis ja – hvorfor det?
 - b) Hvis nei – hvorfor det?
23. Slik jeg forstod det var en del av forankringsarbeidet at det ble identifisert fem felles temaer (service, omdømme, myndighetsutøvelse, trafikksikkerhet, brukerkontakt) som er relevante i alle faggruppene.
Hva syntes du om disse temaene? Var de relevante for alle/lett å forstå?
24. Oppstod de ulike oppfatninger om situasjoner, eller om de fem temaene? For eksempel at dere hadde ulike fokus/oppfatning på hvilket tema som var viktigst osv?
 - a) Hvis ja – kan du gi et eksempel på dette?
 - b) Hvis nei, hva tror du var årsaken til at det ikke oppstod det? Var det fordi alle temaene er veldig relevante for alle faggruppene?

Avslutning

25. Er det noe mer du lurer på/eller føler du ikke har fått snakket om før vi avslutter?

Tusen takk for at du tok deg tid til å stille opp på intervju!