



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for samfunnsvitenskap

Bidrar prosjektarbeid til organisatorisk læring?

Lena Korsnes

Masteroppgave i organisasjon og ledelse, STV-3901, mai 2022

Forord

Denne masteroppgaven utgjør 50 studiepoeng og inngår i studieprogrammet Master i organisasjons- og ledelsesvitenskap ved Institutt for samfunnsvitenskap, UiT Norges arktiske universitet. Gjennom studier og arbeidsliv har jeg blitt eksponert for stadig mer prosjektarbeid. Det har gjort meg nysgjerrig på effekten denne arbeidsmåten kan ha på læring i organisasjoner. Arbeidet med masteroppgaven har latt meg pirke borti en flik av dette feltet

Oppgaven markerer slutten på et femårig dobbeltliv med kombinasjonen studier og jobb. Det har vært givende, lærerikt og slitsomt, og mange har bidratt til at jeg kom i havn. Stor takk til min veileder Frank Holen som hadde tro på denne undersøkelsen og kom med gode og konstruktive innspill, spesielt i innspurten. Takk til informantene ved Juridisk fakultet som velvillig stilte opp til intervju og ga meg tiltrengt løft. Mine ledere ved UiT skal også ha takk for å legge til rette for at jeg har kunnet studere ved siden av jobb. Takk til LO stat for stipend.

Gode, hjelpsomme og inspirerende kollegaer ved UiT skal takk for godt arbeidsmiljø, faglige innspill, korrekturlesing og nødvendig oppmuntring. Takk også til medstudenter gjennom årene for humørfyllt samarbeid, vennskap og gode opplevelser.

Til slutt, stor takk til verdens beste familie og venner som har holdt ut med meg i hektiske perioder og gitt meg nødvendig avkobling og muntre stunder. Nå skal livet leves på andre steder enn kontoret.

Harstad, 16. mai 2022

Lena Korsnes

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon og tema.....	1
1.1	Prosjektarbeid som utgangspunkt for læring	1
1.2	Problemstilling og oppgavens disposisjon	4
2	Empirisk grunnlag for oppgavens analyser	6
3	Teori	9
3.1	Om prosjekter og læring	9
3.1.1	Prosjekters popularitet.....	9
3.1.2	Prosjektdefinisjon og prosjekttyper.....	11
3.1.3	Særtrekk ved prosjekter i lys av læring.....	15
3.2	Læring fra prosjekt til organisasjon.....	19
3.2.1	Individuell læring	19
3.2.2	Organisatorisk læring	20
3.2.3	Typer kunnskap	23
3.2.4	Læringsprosesser i organisasjoner.....	26
3.3	Oppsummering og analytisk rammeverk.....	30
4	Metode.....	31
4.1	Forskningsdesign	32
4.2	Datagrunnlag	34
4.3	Analyse av empirisk materiale	36
4.4	Forskningens kvalitet.....	37
4.5	Etiske refleksjoner	41
5	Analyse og diskusjon	43
5.1	Hva stimulerer til læring og hva læres av å jobbe i prosjekter?	44
5.1.1	Vilkår for læring ved Jurfak	44
5.1.2	Særtrekk ved prosjektarbeid som stimulerer til læring	47

5.1.3	Hva læres i prosjektarbeid – og hvordan?	54
5.2	Lærer organisasjoner fra prosjektarbeid?	67
5.2.1	Overføring av individuell kunnskap fra prosjekt til organisasjon.....	68
5.3	Oppsummering av analysen.....	79
6	Avsluttende konklusjoner og refleksjon.....	80
	Referanseliste	82
	Vedlegg	86
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	86
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	88

Tabelliste

Tabell 1 Oversikt over datagrunnlaget for undersøkelsen.....	35
--	----

Figurliste

Figur 1 Kunnskapsutvikling i SEKI-modellen.....	24
Figur 2 Organisasjonslæring som dynamisk prosess. 4i-modellen.....	43

1 Introduksjon og tema

1.1 Prosjektarbeid som utgangspunkt for læring

Prosjekter som virkemiddel for problemløsning, innovasjon, utforskning og utvikling er godt etablert i samfunnet (Engwall, 2003) og er de siste tiårene omtalt som en organisatorisk trend (Røvik, 2007). Organisasjoner og virksomheter utfører store deler av sitt daglige arbeid i form av tidsavgrensede prosjekter, og prosjektrammen fremstår som et godt verktøy for å løse ulike oppgaver og utfordringer – ofte avgrenset fra organisasjonens ordinære virksomhet.

Studier bekrefter at organisasjoner i stor grad utfører arbeid gjennom prosjekter (Jacobsen, 2016; Midler, 1995; Schoper, Wald, Ingason & Fridgeirsson, 2018), og en undersøkelse fra 2016 viser at nordmenn bruker en tredjedel av arbeidstiden sin i prosjekter (Wald et al., 2016). Prosjekt som arbeidsform innen undervisning, forskning og utviklingsarbeid er godt etablert, og det antas at mye arbeidstid brukes i prosjekter også innen utdanningssektoren. Private aktører og utdanningsinstitusjoner tilbyr opplæring i prosjektarbeidsformen i sine utdanninger og som kompetansepåfyll for ansatte.

Selv om det er interesse for og erkjennelse av læringspotensialet fra arbeid i prosjekter, gir prosjektformatet begrensninger for læring. Prosjekter mangler organisasjoners formelle struktur og insentiver som ellers kan bidra til å institusjonalisere læring, og prosjekter sees gjerne på som engangshendelser der man går videre fra ett prosjekt til et nytt uten å se koblinger prosjektene imellom (Scarborough et al., 2004).

Prosjektarbeidsformen har sitt utgangspunkt i å skulle løse en tidsavgrenset engangsoppgave som gjerne ligger utenfor repertoaret til standardprosedyrer i basisorganisasjonen (Andersen, 2018; Skyttermoen & Vaagaasar, 2021). I så måte vil det kunne fordre læring både knyttet til prosess og resultat – ansatte vet i utgangspunktet ikke hva som er en egnet løsning på et problem og kanskje heller ikke hvordan man skal komme til målet. Prosjektformatet kan gi mulighet til å finne ut av det.

Med interesse for og erfaring fra flere prosjektarbeidsprosesser ved UiT Norges arktiske universitet (UiT), finner jeg det aktuelt å undersøke organisatorisk læring i universitetssektoren, og se nærmere på hvilke faktorer som stimulerer kunnskapsoverføring og læring fra prosjektprosesser i et kunnskapsmiljø. Prosjekterfaringene har gjort meg nysgjerrig på å se nærmere på hva prosjektdeltakere personlig lærer gjennom å delta i

prosjektarbeid, og om læring fra prosjekter akkumuleres og absorberes fra prosjekt til organisasjon.

Tema for masteroppgaven er organisatorisk læring fra prosjektarbeid i organisasjoner. Siden organisasjoner utfører mye arbeid i prosjekter, er det relevant å undersøke om og eventuelt hvordan prosjekter er en arena med betydning for organisatorisk læring. Masteroppgaven gir anledning til å undersøke dette nærmere. Målet er å få innblikk i hva som læres i prosjektarbeid, hva som kjennetegner denne læringen. I oppgaven ser jeg nærmere på hvordan prosjektarbeidsformen stimulerer til læring, og hvordan læring fra prosjektarbeid forankres, overføres og blir en del av organisasjonens læring. Oppgaven legger mer vekt på læring fra prosjektprosesser enn fra prosjektenes faglige innhold, tema eller problemfokus.

Et arbeidsliv og samfunn i endring stiller stadig krav til fleksibilitet i både innretning og utførelse av arbeid. Et godt eksempel er Covid-19, som utfordret etablerte organisatoriske rammer og har endret måten vi planlegger og utfører arbeid på. Prosjektarbeidsformen er eksempel på et etablert og fleksibelt rammeverk for utforskning og oppgaveløsning, og det antas at organisasjoner som helhet har kunnskap om prosjektarbeid. Ikke bare om prosjektets tema og konkrete resultater, men også om selve prosjektprosessen. Det kan også antas at virksomheter med mange og kontinuerlige prosjektprosesser er flinke til å utnytte kunnskap og erfaringer fra slike prosesser, og derigjennom styrke overbyggende kunnskap og læring.

Organisasjoner med prosjekterfaring kan ha god oversikt over hva som hemmer og fremmer læring i og fra interne prosjektarbeid. De kan også vite hva som skal til for å øke kunnskapen om å jobbe godt og effektivt i prosjekter, og som organisasjon lære av denne type prosesser. Et viktig poeng synes å være at systematisk deling og utnytting av kunnskap fra prosjektarbeid kan bidra til å styrke organisatorisk hukommelse og gjøre organisasjoner bedre rustet i arbeidet med nye prosjekter. På sikt kan det tenkes å gi fordeler som innsparing i tid og ressurser, økt kvalitet på arbeid og muligens prege kultur for kunnskapsdeling og samarbeid. Organisasjoner som ikke evner å utnytte læring fra prosjekter, tenkes å gå glipp av muligheter og motiverte medarbeidere. Dette er i seg selv gode argumenter for å studere temaet, og spesielt interessant synes det å være i kunnskapsorganisasjoner, med stadig økende krav til kvalitet, kompetanse og samhandling.

Forskning knyttet til læring i prosjekter og prosjektomgivelser viser at prosjektspesifikke egenskaper kan være til hinder for læring i et større perspektiv. Prosjektkjennetegn som tid og rammer, oppgaver, mål og sammensetning, krav til endring, organisering og kobling til organisasjonen, er faktorer som også kan være utfordrende for organisatorisk læring (Lundin & Söderholm, 1995). Prosjekter er per definisjon midlertidige og etablert for å løse en unik oppgave. Det kan i seg selv være til hinder for læring mellom prosjekter eller fra prosjekt til organisasjon (Bartsch, Ebers & Maurer, 2013; Hussein, 2020). Prosjekters deltakere, oppgaver og omgivelser endres gjerne fra prosjekt til prosjekt, og selv om organisasjoner er flinke til å dele kunnskap fra prosjekterfaringer, kan det være vanskelig for andre å se forbi det kontekstspesifikke og nyttiggjøre seg av prosjekterfaringen (Cohen & Levinthal, 1990). Sosiale bindinger kan likevel kompensere for prosjekters manglende muligheter, motivasjon eller evne til å gjøre læring tilgjengelig fra prosjekt til organisasjon (Bartsch et al., 2013). I samspillet mellom prosjekt og basisorganisasjon, kan prosjekter være viktige strategiske verktøy som gir kunnskap og verdi utover sine prosjektspesifikke mål (Bjorvatn, 2022).

En studie om læring i prosjektbaserte organisasjoner, viser at både individuell kognitiv kapasitet, læringsprosesser, kultur, lederstil og formelle strukturer er sentrale faktorer for å kunne utnytte læring i prosjekter, mellom prosjekter og fra prosjekt til organisasjon (Hussein, 2020). En casestudie av organisatorisk læring fra prosjektprosesser ved et tysk universitet, belyser hvordan kunnskapsoverføring og sosiale læringspraksiser påvirker organisatorisk læring fra prosjekter i en organisatorisk kontekst der prosjekter komplementerer en tradisjonell byråkratisk organisasjonsform (Rose, Dee & Leisyte, 2020).

Disse eksemplene fra forskningen fanget interessen min og ga meg tro på at temaet er både aktuelt og relevant. Masteroppgaven gir mulighet til å studere fenomenet *organisatorisk læring fra prosjektarbeid* nærmere i en kunnskapsorganisasjon. Dette gjør jeg i en lokal organisasjonskontekst som har kunnskap og læring som sentrale premisser for sin eksistens, og der prosjekter hyppig benyttes som arbeidsmetode. I undersøkelsen vil jeg i lys av teori om prosjektarbeid og organisatorisk læring se nærmere på hvordan prosjektarbeid stimulerer til læring ved UiT. Gjennom en abduktiv tilnærming mellom teori og empiri (Jacobsen, 2015; Thagaard, 2018) er målet er å få innsikt i hvordan lokale prosjektprosesser foregår i et læringsperspektiv, og avdekke faktorer som stimulerer til danning, deling og utnytting av læring. Resultatene jeg finner vil kunne bidra til å synliggjøre gode strukturer og vilkår for læring fra prosjektarbeid og løfte frem eksempler på læring i kunnskapsbaserte organisasjoner.

Rammene for masteroppgaven gjør det nødvendig å avgrense det empiriske grunnlaget og snevre inn undersøkelsen til å gjelde en enkelt avdeling ved UiT. Resultatene jeg finner kan likevel tenkes å være overførbare til andre deler av organisasjonen, og dermed gi økt kunnskap om organisatorisk læring fra prosjektarbeid i en kunnskapsorganisasjon.

1.2 Problemstilling og oppgavens disposisjon

Som jeg har pekt på er det flere innfallsvinkler til å studere organisatorisk læring fra prosjektarbeid. Legges det systematisk vekt på å utnytte læring og prosesskunnskap fra de mange prosjektprosessene som skjer? Er det kultur for læring og deling av kunnskap fra prosjekter? Hvilke muligheter eksisterer i en organisasjon for å dele prosjektkunnskap med andre? Strukturelle vilkår legger føringer for prosjekter. «Miniorganisasjonen prosjekt» kan gå på tvers av organisasjonsstrukturer og inkluderer ofte medarbeidere med ulik bakgrunn, erfaringer og kompetanse, som kan tenkes å stimulere til læring. I tillegg eksisterer prosjekter i en gitt kulturell og organisatorisk kontekst, som utfyller strukturen som prosjektet forholder seg til.

Prosjekt som arbeidsform aktualiserer læring på bakgrunn av sine særtrekk. De gir muligheter for å gjøre seg konkrete og praktiske erfaringer, innhente informasjon og ta i bruk kunnskap når uventede situasjoner oppstår, erfare problemorientert læring, utforskning, oppsøke beste praksiser, og dele egen kunnskap i samhandling med et mangfold andre (Skyttermoen & Vaagaasar, 2021). Likevel gir ikke prosjektstrukturen i seg selv automatisk læring, og organisasjoner med mange prosjekter har kanskje noen iboende snubletråder for læring fra prosjektprosesser. Man skal hele tiden videre, det kommer nye prosjekter, og virksomheten har et vell av andre oppgaver som krever oppmerksomhet. Ofte brukes det for lite tid til å evaluere, og hvordan prosjekter er organisert og koblet til organisasjonen kan ha betydning for deling av kunnskap og erfaring fra arbeid i hvert enkelt prosjekt.

Den tematiske introduksjonen gir følgende problemstilling:

Hvordan stimulerer prosjekter til læring og hvordan lærer organisasjoner fra prosjektarbeid?

Problemstillingen er forklarende (Jacobsen, 2015; Justesen & Mik-Meyer, 2010). Studien er en casestudie som skal belyse prosessuelle forhold i prosjektsamarbeid og identifisere faktorer av betydning for organisatorisk læring. Problemstillingen operasjonaliseres med følgende forskningsspørsmål som skal besvares i undersøkelsen:

1. Hvilke kjennetegn ved prosjektarbeid kan stimulere til læring?
2. Hva læres på gjennom å jobbe i prosjekter?
3. Hvordan overføres individuell kunnskap fra prosjektarbeid til resten av organisasjonen?

For å besvare forskningsspørsmålene tar jeg utgangspunkt i teori som belyser særtrekk ved prosjektarbeid som muliggjør læring. Jeg benytter også læringsteori som beskriver læring på individ- og organisasjonsnivå, ulike typer kunnskap, og hvordan kunnskap deles og gjøres om til organisatorisk læring.

Oppgavens disposisjon

Masteroppgaven struktureres slik: Innledningen etterfølges av en kort beskrivelse av det empiriske grunnlaget som er valgt for oppgavens analyser. Videre gjør jeg rede for problemstillingens teoretiske grunnlag. Teoridelen etterfølges av et metodekapittel som beskriver hvordan jeg har valgt å besvare problemstillingen. Dette etterfølges av analysen, der jeg diskuterer problemstillingen i lys av det teoretiske grunnlaget og det empiriske materialet. Analysen utgjør oppgavens tyngdepunkt og vil munne ut i noen avsluttende refleksjoner.

2 Empirisk grunnlag for oppgavens analyser

Som empirisk utgangspunkt for denne undersøkelsen har jeg valgt å bruke mitt nåværende arbeidssted, UiT Norges arktiske universitet (UiT). Det er interessant å undersøke nærmere hvordan en kunnskapsorganisasjon jeg kjenner godt, bruker prosjekter som instrument for læring, og om organisasjonen er opptatt av og oppmerksom på organisatorisk læring fra prosjekter. Valget av en kjent organisasjon som empirisk grunnlag for undersøkelsen tas også med tanke på å lettere få oversikt over aktuell og egnet empiri og tilgang til data.

Prosjekt som arbeidsmetode og verktøy er godt etablert ved virksomheten UiT. Universitetets seks fakulteter, museum, bibliotek og administrative enheter med til sammen 3650 årsverk gir rammer for et vell av prosjekter. Som breddeuniversitetet rommer UiT både forsknings-, undervisnings-, og utviklingsprosjekter knyttet til varierte fagdisipliner, og også en rekke administrative prosjekter. På administrasjonssiden har de siste årene vært sterkt preget av omorganiseringsprosjektet Adm2020 og tilhørende underprosjekter som har favnet flere fagfelt tilknyttet både undervisning og forskning. Arbeid i prosjekter skjer med andre ord i alle ledd av organisasjonen.

I sin helhet blir organisasjonen UiT for omfattende å benytte som empirisk grunnlag innenfor rammene som denne masteroppgaven gir. Jeg har derfor avgrenset undersøkelsen til å omfatte én organisatorisk enhet ved UiT, der jeg får mulighet til å gjøre en dybdeundersøkelse av noen prosjekter.

Juridisk fakultet (Jurfak) ble formelt opprettet i 1997. Til tross for å være det minste fakultetet ved universitetet, har Jurfak høy aktivitet innen både forskning og undervisning, med et uttalt satsningsområde på blant annet utdanningskvalitet. I konkurranse om strategiske utviklingsmidler ved universitetets «Program for undervisningskvalitet», har fakultetet i flere runder lyktes med å etablere prosjekter for å satse på økt undervisningskvalitet. To ganger har de mottatt prosjektmidler i kategorien Fyrtårn, en ordning som henger høyt ved UiT. Fyrtårnbegrepet omfatter prosjekter med en klar innretning for direkte forbedring av undervisning, og som fremstår som nyskapende og er til inspirasjon og nytte for UiT og eksterne læringsmiljø. Jeg anser denne type utviklingsprosjekter som å være aktuelle for min undersøkelse. Utover å være egnet grunnlag for å besvare undersøkelsens problemstilling vil disse prosjektene også kunne gi en ekstra dimensjon i form av at læring er et sentralt faglig innhold i prosjektene. Fyrtårnprosjektene *Kompetanse og læringsutbytte* og *Læring og*

kunnskap for fremtidens jurist, og det mindre prosjektet *Læring og Canvas* er valgt som studieobjekter. Alle tre prosjektene kan karakteriseres som mindre utviklingsprosjekter med relativt klare mål, uten en gitt oppskrift for hvordan målene skal oppnås. Denne type prosjekter finnes det mange av ved UiT. Prosjektene kjennetegnes også av at prosjektdeltakernes arbeid utføres i tillegg til deres vanlige arbeidsoppgaver i organisasjonens ordinære linje.

Det første prosjektet, *Kompetanse og læringsutbytte*, er Jurfaks første Fyrtårnprosjekt (2015-2017). Målet med det to-årige prosjektet var økt læringsutbytte for førsteårsstudenter gjennom å gjøre dem bedre forberedt til undervisning, ta i bruk nye undervisningsmetoder og digitale læringsressurser og tilby bedre skrivetrening. Målet var samtidig også å øke den digitale og pedagogiske kompetansen hos de ansatte. Prosjektet ble ledet av en vitenskapelig ansatt ved fakultetet, og prosjektgruppen besto av pedagogisk, vitenskapelig og administrativt personale og studentrepresentanter.

Det andre prosjektet, *Læring og Canvas*, er et undervisningsutviklingsprosjekt av mindre størrelse, der hensikten var å øke studentenes læringsutbytte i to konkrete fag. Prosjektet varte i halvannet år (2017-2019) og skulle tilrettelegge for å forbedre metodekunnskaper og -ferdigheter gjennom å utvikle og ta i bruk digitale læringsrom i en ny digital læringsplattform, Canvas, som verktøy i undervisningen. Det ble driftet og ledet i fellesskap av to vitenskapelig ansatte ved fakultetet, med en tilknyttet referansegruppe som besto av prodekan for undervisning og avdelingsledere på 2. og 5. studieår. I tillegg bidro også studentrepresentanter som diskusjonspartnere.

Det siste prosjektet er Jurfaks nylig avsluttede to-årige Fyrtårnprosjekt, *Læring og kunnskap for fremtidens jurist* (2019-2021). Prosjektets hovedinnretning var å forbedre kvaliteten på alle fem avdelinger på masterstudiet i rettsvitenskap, og arbeidet var organisert i fem ulike arbeidspakker. Prosjektet ble ledet av en vitenskapelig ansatt og prosjektgruppen besto av lederne fra hver arbeidspakke. I hver arbeidspakke jobbet ulike vitenskapelige ansatte sammen med to studenter. Dette Fyrtårnprosjektet var utformet som et organisasjonslæringsprosjekt og inngikk som første del av en større undervisningsutviklingsplan ved fakultetet. I påfølgende faser skulle man videreutvikle prosjektaktiviteter i nye påbyggende prosjekter. Og til slutt skulle tiltak fra alle disse prosjektene samt det første Fyrtårnprosjektet og tidligere pedagogisk utviklingsarbeid,

iverksettes og implementeres på hele masterstudiet. Alle prosjektaktivitetene var tenkt inn i fakultetets overordnede plan om å søke status som senter for fremragende undervisning.

Gjennom en kvalitativ casestudie med dybdeintervjuer av prosjektdeltakere vil jeg undersøke om og eventuelt hvordan disse prosjektprosessene har ført til økt kunnskap og læring ved Juridisk fakultet – om prosjektarbeid generelt og om stimulerende faktorer for læring og kunnskapsdeling fra prosjektarbeid.

3 Teori

Som beskrevet i innledningen er det flere interessante innganger og betraktninger knyttet til prosjektarbeid og organisatorisk læring. I dette kapittelet gjør jeg rede for og argumenterer for det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen min. Teorivalgene mine er begrunnet i at jeg i studien ønsker å kunne besvare problemstillingen gjennom å få et nærmere innblikk i individuell og organisatorisk læring fra prosjektarbeid.

Innledningsvis introduserer jeg prosjekters popularitet og fremvekst. Jeg gjør rede for generell prosjektteori og belyser særtrekk ved prosjektarbeid som aktualiserer læring. Denne gjennomgåelsen vil belyse to av forskningsspørsmålene mine: «*Hvilke kjennetegn ved prosjektarbeid kan stimulere til læring?*», og «*hva læres gjennom å jobbe i prosjekter?*»

Videre beskriver jeg noen teoretiske innfallsvinkler på læring, på individ- og organisasjonsnivå, og trekker frem perspektiver som forklarer læring i og av prosjekt. Jeg trekker frem teori om overføring av læring i organisasjoner og belyser hvordan prosjektformen kan stimulere til organisatorisk læring. Her fremheves ulike typer kunnskap og hvordan kunnskap deles og omgjøres til organisatorisk læring. Denne redegjørelsen vil også kaste lys over det siste forskningsspørsmålet mitt: *Hvordan overføres individuell kunnskap fra prosjektarbeid til resten av organisasjonen?*

Avslutningsvis vil teorikapittelet munne ut i noen analytiske dimensjoner som analysen av datamaterialet struktureres rundt. Det teoretiske rammeverket bidrar til antakelser og forventninger til funn, koblet til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Disse diskuteres senere i analysen.

3.1 Om prosjekter og læring

3.1.1 Prosjekters popularitet

Teorier om prosjekter og prosjektorganisering er omfattende og har siden midten av forrige århundre dukket opp i stadig økende antall og nyanser (Engwall, 2003). Prosjektarbeid har hatt sitt store nedslag i organisasjonsteorien de siste tiårene, og beskrives som en empirisk og utøvende-drevet teori, som i stor grad har handlet om hvordan man skal strukturere og planlegge prosjektaktiviteter for å nå fastsatte mål, og hvordan man kan sikre at de valgte prosjektaktiviteter skjer som planlagt (Engwall, 2003).

På midten av nittitallet ble begrepet *prosjektifisering* introdusert (Midler, 1995). En økende bruk av prosjektarbeidsformen i bedrifter og offentlig virksomhet gjør at samfunn og arbeidsliv omtales som mer prosjektorientert (Andersen, 2018). Spredningen av prosjektideer, -organisering og praksis gjorde at prosjektifisering fikk fotfeste som et moteord, og ved tusenårsskiftet faller prosjektarbeid inn under en økende organisasjonstrend med ombygging av formelle strukturer (Røvik, 2007). I et ny-institusjonelt perspektiv forventes det at organisasjoner tilpasser seg og responderer effektivt på endringer i omgivelsene og er i stand til å løse stadig nye og komplekse oppgaver, og den økte trenden med prosjektorganisering kan forklares som en respons på stadige omveltninger og høy endringstakt i samfunnet (Røvik, 2007; Skyttermoen & Vaagaasar, 2021). Avbyråkratiseringstrenden medfører endringer i organisasjoners formelle strukturer, og flere oppgaver flyttes fra basisorganisasjonen til midlertidige organisasjonsformer som prosjekter, team og nettverksgrupper. Felles for de midlertidige arbeidsformene er at de opprettes for å utføre avgrensede oppdrag, er sammensatt av deltakere med ulik fagbakgrunn og fra ulike deler av organisasjonen, og den midlertidige arbeidsenheten avsluttes eller legges ned når oppdraget er fullført (Røvik, 2007).

En rekke casestudier og undersøkelser understøtter bruk av prosjektifiseringsbegrepet. Studiene viser at prosjektkonseptet benyttes i mange kontekster, også i våre private sosiale liv (Jensen, Thuesen & Geraldi, 2016), og at ulike organisasjonsprosesser fører til økt bruk av prosjekter i organisasjoner (Lundin, 2016; Lundin et al., 2015; Maylor & Turkulainen, 2019; Packendorff & Lindgren, 2014). Prosjekters popularitet er også erfart i eget arbeidsliv, der personlig involvering i antall prosjekter de siste tiårene har vært økende. I mange tilfeller er det en foretrukken måte å organisere arbeid på. Packendorf og Lindgren (2014) hevder at prosjektarbeid ikke bare er en måte å organisere arbeidet på, men at det gjennom distinkte verktøy og vokabular for planlegging og kontroll også har endret måten organisasjoner innretter arbeidet på.

Prosjekttrenden medfører også utfordringer, og forskningen viser at det er variasjon i synet på om prosjekters popularitet bidrar til en udelt positiv utvikling. Prosjekters midlertidige natur kan bidra til å skape kunnskapssiloer og tap av kontinuitet, dermed er *hvordan læring finner sted og kunnskap lagres*, viktige aspekter i et prosjektsamfunn (Grabher, 2004; Lundin, 2016; Sydow, Lindkvist & DeFillippi, 2004). Prosjektgrupper oppløses typisk når prosjektet er over, og kunnskap fra prosjektet kan derfor lett forsvinne. I dette perspektivet kan organisasjoner med mange prosjekter ha utfordringer med å sedimentere læring fra prosjektarbeid, og

organisatorisk hukommelsestap kan oppstå som en mulig konsekvens av prosjekters midlertidige karakter. Prosjektdeltakere går videre til nye prosjekter eller tilbake til ordinære arbeidsoppgaver, men vier lite tid på å sammenfatte, systematisere og dele det de har lært (Grabher, 2004).

Ved UiT har jeg lagt merke til høy formidlingsaktivitet fra Juridisk fakultet, også i forbindelse med noen av prosjektene knyttet til denne undersøkelsen. Å dele av erfaringer har betydning i et læringsperspektiv. Prosjektpresentasjoner gir helhetsperspektiv, kontekstualiserer innhold og forklarer ofte årsaker til handlinger i prosjektet (Skyttermoen & Vaagaasar, 2021). Det kan tenkes å gi læring både for forteller og tilhører.

3.1.2 Prosjektdefinisjon og prosjekttyper

I det daglige brukes prosjektbegrepet om alt mulig – fra store bygge- eller utviklingsprosjekter, utredninger og arrangementer, til mer private oppgaver som å slutte å røyke eller pusse opp. Som påpekt er prosjekt en populær arbeidsform (Engwall, 2003; Røvik, 2007). Det reflekteres også i arbeidslivet, der mange gir uttrykk for å trives med å jobbe i prosjekter. For å se nærmere på hvorfor prosjektfenomenet er så populært, tar jeg først et steg tilbake og fremhever noen teoretiske definisjoner på prosjekt. Disse trekkene kobles mot studiens tema, som handler om særtrekk ved prosjektarbeid som aktualiserer læring.

I prosjektlitteraturen har bidragsytere oppmerksomhet mot variasjoner i både prosjekttyper, organisering og faser, og det finnes et mangfold av definisjoner på prosjekt. Fellesnevneren er at prosjekter beskrives som et midlertidig og resultatorientert tiltak satt i gang for å løse en unik og avgrenset oppgave, innen gitte rammer for tid og ressurser. Innen disse dimensjonene vil prosjekter variere i type og form (Esnault, 2005; Jacobsen, 2016; Jessen, 2008; Skyttermoen & Vaagaasar, 2021). Project Management Institute's (PMI) definisjon på et prosjekt er «*a temporary endeavor undertaken to create a unique project service or result*» (Project Management, 2008, s. 434). I prosjekter utføres oppgaver av midlertidig karakter og prosjektet selv er midlertidig og avsluttes når arbeidet som skal leveres er fullført (Project Management, 2008). En systematisk gjennomgåelse av forskningslitteraturen knyttet til midlertidige organisasjoner (Burke & Morley, 2016) viser at konseptet er vanlig praksis i en rekke varierte kontekster, og at ulike teoretiske innfallsvinkler har resultert i et bredt spekter tolkinger og nyanser. Det er likevel enighet om at midlertidige organisasjoner som prosjekter, har en forhåndsbestemt slutt, begrenset av tid eller tilstand, som per definisjon gjør dem midlertidige. Midlertidigheten er tilsiktet og skiller prosjekter fra andre fleksible

organisasjonsformer (Burke & Morley, 2016). I tillegg til å legge vekt på prosjekters midlertidige natur, gis det også oppmerksomhet om det multidisiplinære: «(...) *projects as temporary systems refer to groups comprising a mix of different specialist competences, which have to achieve a certain goal or carry out a specific task within limits set as to costs and time*» (Sydow et al., 2004, s. 1480).

Innen disse rammene kan det sies at prosjekter kjennetegnes av både ambisjoner og begrensninger. På den ene siden begrunnes de i et erkjent behov eller problem, de har klare mål og oppgaven som skal løses er unik. På den andre siden har de klare ressursbegrensninger i form av tid, penger og personell (Jessen, 2008). I et læringsperspektiv vil både begrensningene og ambisjonene kunne virke stimulerende. Ambisjoner stimulerer åpenbart, mange motiveres av å jobbe mot et klart mål innen avgrenset tid med oppgaver som det i utgangspunktet ikke er rutiner og prosedyrer for. Begrensningene i prosjekter kan være motiverende av den grunn at man ser hvor oppgaven skal ende, man vet at man skal fra et utgangspunkt til et mål, og man kjenner ressursrammene man har til rådighet og må forholde seg til. Å jobbe med en ny og unik oppgave i prosjekter krever ofte sammensetning av ulik kompetanse (Burke & Morley, 2016), og samarbeid med nye prosjektmedarbeidere, kolleger eller andre fagpersoner for å løse et problem eller tilfredsstille et behov kan være stimulerende. Prosjektarbeid gir mulighet til å lære av hverandre i arbeid mot et felles mål, der man utformer, utvikler og redefinerer forslag sammen, og til slutt realiserer et mål som skal gi en verdi (Skyttermoen & Vaagaasar, 2021). Prosessen kan også tenkes å ikke bare gi verdi i form av et levert resultat, men også verdifull erfaring og læring underveis. Jeg vil her trekke frem en definisjon av prosjekter som inkluderer begrepet merverdi: «*Et prosjekt er en midlertidig organisasjon som innenfor begrensede tids- og ressursrammer skal gjennomføre en engangsoppgave som skal skape merverdi for oppdragsgiver. I løpet av sin levetid skaper prosjektet leveranser*» (Skyttermoen og Vaagaasar, 2021, s. 28). Med tanke på merverdi antas det at læringsprosessen underveis i prosjektarbeidet gir verdi, ikke bare leveransen og resultatet.

Typer prosjekt

I det daglige er vi kjent med ulike omtaler av prosjekter, som for eksempel byggeprosjekter, utviklingsprosjekter, endringsprosjekter og utredningsprosjekter. Siden prosjektbegrepet brukes i et bredt spekter bransjer og organisasjoner, i arbeid og privat, har det over tid gitt både rom og behov for å definere noen forskjellige prosjekttyper. Jeg vil her diskutere noen aspekter ved prosjekttyper som kan kaste lys på læring knyttet til prosjektarbeid.

Prosjekter preges av variasjoner i både innretning og formål (Engwall, 2003). Det skilles mellom konkrete, ad-hoc og åpne prosjekter, der man finner ulike variasjoner innen både struktur og formalitet, roller og kunnskapsnivå, eksperimentering og forventninger og klarhet til mål og resultat (Briner, Hastings, Geddes, Esnault & Hagerup, 2000). Noen prosjekter blir prosjekter fordi de har en naturlig start og slutt. I byggeprosjekter kan det for eksempel sies at det er tidsdimensjonen som gjør det til et prosjekt, mer enn at oppgaven og prosessen er unik – oppgaven er konkret, men tilsvarende har vært gjort før og måten man skal komme fra start til slutt, er relativt standardisert. Da blir tidsrammen en mer fremtredende prosjektfaktor. I kreative innovasjonsprosjekter defineres prosjektet mer av at oppgaven er unik. Sluttidspunktet for prosjektet kan være uklart – prosjektet avsluttes kanskje ikke før man har kommet frem til et tilfredsstillende resultat, og veien mot målet kan også være åpen og uforutsigbar. I praksis vil nok mange prosjekter befinne seg et sted mellom strenge definisjoner og kombinere trekk fra flere prosjekttyper. Et byggeprosjekt kan inkludere innovative prosesser i planlegging av for eksempel plassering eller arkitektur, og et kreativt innovasjonsprosjekt kan inneholde struktur og forutsigbarhet i møtevirksomhet og arbeidsinndeling. I et læringsperspektiv antas det at mulighetene til å lære vil variere, avhengig av prosjekters funksjon og hensikt.

Prosjektene som undersøkes ved Juridisk fakultet beskrives som *utviklingsprosjekter*, og jeg vil her belyse særtrekk ved denne prosjekttypen nærmere. Det trekkes et grunnleggende skille mellom produksjonsprosjekter og utviklingsprosjekter (Jacobsen, 2016), der sistnevnte ofte er mer ad-hoc eller åpne i organisasjonsform. For å sammenlikne, er produksjonsprosjekter dekkende for byggeprosjektet som ble skissert over. Det er gjerne konkrete prosjekter som krever en mer strømlinjeformet sammensetning for å komme effektivt i mål innen gitte rammer, og det primære er gjerne iverksetting, produksjon og effektivitet. Som pekt på kan slike prosjekter kan også ha innslag av noe unikt. Men selv om byggeprosjekter inkluderer spesielle byggestiler, er oppskriften for byggeprosessen likevel kjent. Forsinkelser i denne type prosjekter kan ligge i at entreprenøren har mange prosjekter for å sikre inntjening, heller enn at fremgangsmåten er uklar.

Utviklingsprosjekter har endring, utvikling eller nyskaping som primære formål, og kjennetegnes av større mangfold og variasjon i prosjektsammensetningen.

Forskningsprosjekter kan for eksempel inneholde stor grad av usikkerhet og sette høye krav til faglig kompetanse. Det kan være uklart om og hvordan man kommer frem til det ønskede målet, og kanskje vil miksen av medarbeidere med ulik kompetanse også medføre at man

underveis kommer frem til et helt uventet resultat. Det synes å ligge ulike læringsmuligheter i disse typene prosjekter. I produksjonsprosjekter er leveransen det primære, og læring kan bestå i å forbedre rutiner og systemer for å bidra til større effektivitet, mens i utviklingsprosjekter kan læringen ligge i mer i å sette spørsmålsteget med selve målet eller eksperimentere med etablert praksis underveis (Argyris, 1977). Prosjekt karakteristikk og definisjoner blir en ramme for undersøkelsen av utviklingsprosjektene ved Juridisk fakultet, og tematikken berøres nærmere senere i kapittelet, der jeg i tillegg belyser ulike måter å lære på.

Produksjons- og utviklingsprosjekter kan kobles også til to andre hovedperspektiver på prosjektarbeid – oppgaveperspektivet og organisasjonsperspektivet (Andersen, 2018). I oppgaveperspektivet styres prosjektarbeidet strengt av rammene for tid, ressurser, kvalitet og omfang, og prosjektoppgaven angripes og utføres rasjonelt. En kritikk av denne definisjonen er at den blir for generell og oppgavefokuseret, og at det tas for lite hensyn til omgivelsene – nærmere bestemt organisasjonen som prosjektet relateres til. Andersen (2018) hevder at man i oppgaveperspektivet tar for lite hensyn til prosjekters *egentlige* utgangspunkt og formål, som ideelt sett er å oppfylle et behov i basisorganisasjonen. Oppgaveperspektivet tar heller ikke hensyn til at mennesket opptrer med begrenset rasjonalitet. Det er ikke praktisk mulig å skaffe fullstendig informasjon og kontroll for å kunne ta helt rasjonelle beslutninger. Prosjekter er koblet til historikk og en spesifikk kontekst (Engwall, 2003), og dermed vil det også være mange usikkerhetsfaktorer i omgivelsene som kan påvirke beslutninger og valg. Samhandling med andre vil kunne innebære overraskende utfall og prosesser, selv om intensjonene skulle være like fra start. Disse usikkerhetsmomentene og tilfeldighetene vil påvirke beslutningsprosess og utfall (March & Olsen, 1979/1994).

I organisasjonsperspektivet er prosjekts formål å skape en positiv utvikling i en annen organisasjon enn i prosjektet selv, og prosjektarbeidet og prosessen ses dermed i lys av denne konteksten. I et interorganisatorisk perspektiv (Burke & Morley, 2016; Jacobsen, 2016) utføres det midlertidige prosjektoppdraget på vegne av og til gode for basisorganisasjonen, og bidrar til utvikling mot en fremtidig ønsket situasjon (Andersen, 2018). Det interorganisatoriske er et særtrekk som knyttes til prosjekter (Jacobsen, 2016). De tre prosjektene som er grunnlag for min analyse faller inn i denne kategorien, da det i vid forstand handler om utvikling av undervisning ved fakultetet. Prosjektene er tett koblet til konteksten Juridisk fakultet og universitetet som sådan, der de bidrar til utvikling av undervisning, kompetanse og økt læringsutbytte.

3.1.3 Særtrekk ved prosjekter i lys av læring

Denne studien skal se nærmere på organisatorisk læring fra prosjekter, og jeg gir derfor en kort introduksjon om særtrekk ved prosjekter, sett i lys av læring. Jeg ser nærmere på organisering, faser og sammensetning og legger vekt på prosjekter som er innlemmet i basisorganisasjonen, slik de tre utviklingsprosjektene ved Juridisk fakultet er.

Litteraturen beskriver ulike måter å organisere prosjekter på, sett i forhold til ordinær virksomhet eller basisorganisasjon. Virksomheten gir rammer og insentiver for prosjekter, og prosjektene kan ha mer eller mindre tilknytning til den daglige driften ellers. Hvordan prosjekter er integrert og forankret i organisasjonen har betydning for autonomi, tilgang på ressurser, kunnskapsoverføring og hvordan organisasjonen lærer fra prosjekter (Burke & Morley, 2016). En undersøkelse viser at i Norge utgjør organisasjoners interne prosjekter nesten åtti prosent av den totale prosjektandelen på tvers av sektorer (Schoper et al., 2018). De fleste prosjekter er dermed interne, og de få synlige eksterne prosjektene utgjør bare en liten del av det totale prosjektlandskapet. Dette er gjenkjennbart ved UiT Norges arktiske universitet, der mange prosjekter er integrert og en del av organisasjonen.

Interne prosjekter kan organiseres på ulike måter. Noen organisasjoner har prosjektorganisert hele kjernevirksomheten, der alt arbeid utføres i ulike prosjekter. Mer vanlig er kanskje ulike varianter av avdelingsinterne eller matriseorganiserte prosjekter der arbeidet utføres som del av eller på tvers av avdelinger i den ordinære virksomheten, og man utnytter kompetanse og ressurser fra ulike deler av organisasjonen (Skyttermoen & Vaagaasar, 2021).

Prosjektdeltakerne jobber da både i prosjektet og har ordinære arbeidsoppgaver i linjen. Denne vekselvirkningen kan tenkes å gi gode vilkår for læring fra prosjekt til organisasjon, i form av at det som utvikles i prosjektet kan være lettere å ta inn i organisasjonen når prosjektmedlemmer har tilknytning begge steder (Skyttermoen & Vaagaasar, 2021; Swan, Scarbrough & Newell, 2010).

For å se nærmere på læringsmulighetene knyttet til organisering av prosjekter, vil jeg belyse prosjekters ulike faser, og diskutere hva disse fasene kan bety for individuell læring. I tillegg fremheves prosjektspesifikke særtrekk.

Prosjektfaser og det unike

Teori om prosjekter gir oppmerksomhet til ulike faser i prosjektforløpet og innretning mot oppgavene som skal gjøres i de ulike delene. Klassiske faser i en prosjektsyklus er etablering,

planlegging, gjennomføring og avslutning (Skyttermoen & Vaagaasar, 2021). Med tanke på læring på individnivå, i prosjektgrupper og fra prosjekt til organisasjon, vil denne studien gi størst oppmerksomhet til gjennomføringsfasen og avslutningsfasen i prosjektarbeidet. Det er likevel ikke uvesentlig for læring, hvordan prosjekter etableres og planlegges. Historikk og kontekst har betydning for prosjekters vilkår (Engwall, 2003). I etablerings- og planleggingsfasen vil det nødvendigvis gjøres arbeid i både prosjekt og basisorganisasjon som legger føringer for både mandat, ressurser og organisering, og som igjen skaper vilkår for læring. Forankring og koordinering mellom organisasjon og prosjekt har betydning for hvordan læring i prosjektet tas inn i organisasjonen i etterkant (Swan et al., 2010).

Jeg er inspirert av Jacobsens (2016) normbaserte definisjonsvariant som utfyller de klassiske prosjektfasene. Her vektlegges den menneskelige faktoren og de sosiale og atferdsmessige prosessene som skjer i prosjekter over tid; etablering av relasjoner, håndtering av konflikter, danning av uformelle regler for samhandling, i tillegg til oppgavene som skal løses. Dette retter oppmerksomhet mot hva som ofte opptar prosjektmedlemmer gjennom et prosjekt, nemlig hvem man er og hvordan man vil passe inn i prosjektgruppen med andre, hvordan gruppen som helhet fungerer sammen, hva man skal oppnå i samarbeid, hvordan man best mulig jobber mot et felles mål og hva som skjer når prosjektet er ferdig (Jacobsen, 2016).

I etablerings- og planleggingsfasen er det aktuelt å identifisere hvilken kunnskap og kompetanse prosjektet trenger for å levere ønsket resultat. Her gjøres vurderinger rundt hvilke prosjektdeltakere som skal bidra og den totale erfaring og kompetanse prosjektet trenger, behovet for intern opplæring og utvikling vurderes, og om prosjektet har behov for å innhente manglende ekspertise eksternt.

Etablerings- og planleggingsfasen handler også om å forankre prosjektet i organisasjonen, der konteksten vil ha betydning for prosjektets hensikt og formål (Burke & Morley, 2016; Engwall, 2003). Prosjektets eksistens, innhold og gjennomføringsprosess er tett knyttet til organisasjonskonteksten prosjektet er del av, altså hvordan prosjektet er opprettet og organisert, hvem som bidrar inn, og hvordan prosjektet forholder seg til og har aksept i basisorganisasjonen. Prosjektets forankring til basisorganisasjonen har også noe å si for overføring av læring fra prosjekt til organisasjon (Burke & Morley, 2016). Dette følges opp senere i kapittelet hvor jeg går nærmere inn på kunnskapsoverføring.

Det *unike* med prosjekter er i seg selv noe som aktualiserer læring både knyttet til prosess og resultat – man skal i utgangspunktet skape noe nytt som ikke har vært jobbet med tidligere. Å jobbe mot et nytt og kanskje ukjent resultat antas å romme mange læringsmuligheter, både individuelt og i samarbeid med andre. Selve prosjektformatet kan også representere noe unikt for deltakerne, der man for en stund gis mulighet til å jobbe i en fleksibel organisasjon, ofte sammen med andre kolleger enn ellers.

Et særtrekk ved prosjekter er nettopp at prosjektgruppen er mangfoldig i bakgrunn og kompetanse (Burke & Morley, 2016), og prosjekter gir deltakere mulighet til å lære av hverandre. I utviklingsprosjekter, som er i fokus for denne studien, ligger at man kan gjøre ting på nye måter, med uviss fremgangsmåte og ikke alltid med et entydig eller lett målbart resultat. Prosjektgrupper der deltakere har uensartet bakgrunn kan gi læring i prosessen gjennom innsikt hverandres faglige ståsted. Ulikt språk og virkelighetsforståelse knyttet til å både eksperimentere og utforske, og til å effektivisere eller utnytte eksisterende kompetanse (March, 1991) vil også romme læringsmuligheter.

Et annet unikt særtrekk ved prosjekter er at de er målorienterte og avgrenset i tid (Burke & Morley, 2016), og arbeidet i gjennomføringsfasen er ofte strukturert rundt milepæler mot målet (Andersen, 2018). Prosjektmedarbeidere som deltar i både planleggingen og gjennomføringen av arbeidet antas å lære noe om struktur og organisering av arbeid. I prosessen mot å jobbe mot et definert mål, som prosjektarbeid handler om, er det mange læringspunkter for deltakerne gjennom samarbeid og diskusjoner. Det multidisiplinære samarbeidet som prosjekter preges av er på den ene siden stimulerende for læring, men på den andre siden kan det også i sammenheng med prosjektets midlertidige natur være til hinder for videre kunnskapsoverføring (Burke & Morley, 2016). Med tanke på læring er gjerne prosjektdeltakere målfokuserte og kobler læring til å komme i mål med oppgaven, mens organisasjonen rundt kan være opptatt av mer langsiktig læring og effekter fra prosjektet i en videre kontekst (Burke & Morley, 2016).

Overordnet vil også selve tidsaspektet i prosjekter kunne ha noe å si for læring, i både positiv og negativ forstand. På den positive siden kan tidsavgrensningen føre til konsentrert og effektivt arbeid, og det kan være motiverende å jobbe mot en definert slutt og et uttalt mål. Likevel, når prosjekter går over en avgrenset tidsperiode, kan arbeidet underveis preges av kortsiktighet og man rekker kanskje ikke å samle og reflektere over erfaringer man gjør underveis. Tidspress er dermed en faktor som kan tenkes å hemme læring (Jacobsen, 2016;

Skyttermoen & Vaagaasar, 2021). Tidsavgrensningen kobles til prosjektets avslutningsfase, som i praksis ofte er en neglisjert del av prosjekter (Skyttermoen & Vaagaasar, 2021). Prosjektdeltakere som har kommet i mål med et resultat tar seg ofte lite tid til å debriefe og evaluere prosessen, nedfelle erfaringer i rapporter eller dele resultater med andre (Grabher, 2004). Det kan være lett å tenke at man skal ta læringen ut ved prosjektets slutt, men da er prosjektdeltakere ofte mer fokusert på nye oppgaver, og det kan være vanskelig å hente frem erfaringer og eksakte hendelsesforløp fra prosessen underveis (Skyttermoen & Vaagaasar, 2021).

Oppsummering

Et prosjekt er å regne som en midlertidig organisasjon som eksisterer i en tidsavgrenset periode, der en gruppe deltakere med variert kompetanse jobber sammen med å løse en unik oppgave. Prosjekt brukes som arbeidsform i stor og liten skala for å løse oppgaver basert på behov og utfordringer, med ønske om å skape resultater og verdi. Arbeidsformen er fleksibel og egnet til å løse konkrete utfordringer ved å trekke veksler på ressurser på tvers av virksomheten (Skyttermoen & Vaagaasar, 2021), og prosjektets premisser og vilkår settes i sammenheng med kontekst og binding til organisasjonen ellers (Burke & Morley, 2016). Disse faktorene ved prosjekter legger føringer for å frembringe kunnskap og akkumulere læring.

I gjennomgåelsen har jeg belyst at det er flere særtrekk og kjennetegn ved prosjekter som aktualiserer læring. Prosjektets avgrensede format og unikhet i både oppgaver, mål og gruppesammensetning virker å kunne stimulere til læring. Arbeidsformatet er fleksibelt, og i kontrast til standardiserte prosedyrer og organisering i organisasjoner. Man jobber mot et definert mål i samarbeid med nye personer med ulik kompetanse enn seg selv. Det kan være forfriskende. Tidsperioden for prosjekter er avgrenset og arbeidet gir ofte synlige resultater. Organisasjonen får mulighet til å utnytte ressurser og kompetanse fra en større del av virksomheten enn ellers, og for individer gir prosjekter mulighet til å gå ut av linjen og bruke tid på mer avgrensede oppgaver i samarbeid med nye kollegaer. For organisasjonen er prosjekter nyttig for å organisere arbeidet effektivt og løse konkrete mål.

Potensialet for individuell læring i prosjekter virker å være stort – både konkret kunnskap om det faglige innholdet og oppgaven prosjektet handler om, men også læring av prosessen og samhandlingen med andre. Prosjektresultatet og prosessen underveis kan gi grunnlag for viktige beslutninger og videre læring i organisasjonen.

3.2 Læring fra prosjekt til organisasjon

Som forskningsspørsmålene indikerer, ønsker jeg å finne ut hva som læres på individnivå i prosjekter, og hvordan denne læringen tas videre i organisasjonen. Jeg vil derfor gjøre rede for noen teoretiske innganger til å forstå læring – både på individnivå og organisatorisk nivå.

Først belyses noen teoretiske aspekter på læring. Jeg fremhever videre teoretiske perspektiver på organisatorisk læring, og diskuterer disse i lys av prosjektteori. Dette blir grunnlaget for å kunne forklare læring i og av prosjekter. Dernest ser jeg på læring fra prosjekt til organisasjon og drøfter hvordan prosjektformen kan stimulere til organisatorisk læring. Her fremheves ulike typer kunnskap og hvordan kunnskap deles og omgjøres til organisatorisk læring.

3.2.1 Individuell læring

Læring er en grunnleggende egenskap hos mennesker. I en kontinuerlig prosess gjennom livet lærer vi både verbale, motoriske og sosiale ferdigheter, skaffer oss kompetanse og detaljkunnskaper og lærer oss å løse problemer. Vi lærer oss også å lære gjennom ulike læringsstrategier og ved hjelp av hukommelsen vår (Brochs-Haukedal, 2010). Definisjoner på læring fremhever det å tilegne seg kunnskap, utvide forståelsesrammer og endring i atferd. Denne studien handler om læring i organisasjoner fra prosjektarbeid, og jeg vil her fremheve en definisjon som inkluderer organisasjonsperspektivet og beskriver læring som *«en prosess der mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap, og endrer sin atferd på grunnlag av denne kunnskapen»* (Jacobsen og Thorsvik, 2013, s. 353).

Læringsbegrepet er omfattende, og forskjellige fagdisipliner har ulike innfallsvinkler og teorier knyttet til læring og hvordan vi lærer. De fleste teorier om læring i organisasjoner virker å bygge på psykologisk teori om læring, og hvordan individer lærer (Jacobsen & Thorsvik, 2013). I psykologien knyttes læring i sin enkleste form til teorier for stimuli og respons, der læring skjer gjennom klassisk eller instrumentell betinging (Brochs-Haukedal, 2010). Denne læringen knyttes til assosiert eller målstyrt atferd, men uten at atferden nødvendigvis er bevisst (Huber, 1991). Kognitiv og sosial læringsteori supplerer bildet til de grunnleggende psykologiske læringsteoriene, som i sin enkelthet ikke sier noe om hva vi gjør med kunnskapen vi har tilegnet oss (Bandura, 1986; Jacobsen & Thorsvik, 2013).

Kognitiv læringsteori omtales som en innsiktsfull type læring. Den er tett koblet til persepsjon og resonnement, hvordan vi reagerer på informasjon og lærer av andre. Kognitivt oppfatter og resonnerer vi basert på innsikt og forståelse fra omgivelser og erfarte situasjoner, og vi

selekterer informasjonen vi kontinuerlig tar inn gjennom etablerte mentale modeller (Brochs-Haukedal, 2010). Ved å utvikle eksisterende eller bygge opp nye kognitive kart, utdypes kunnskap og forståelse ved at vi tilegner ny kunnskap eller går bort fra tidligere antakelser.

I det sosiale er læring tett knyttet til observasjoner, imitasjon og rollemodeller; vi ser hva andre gjør og innretter atferden og handlingene våre deretter (Bandura, 1986; Brochs-Haukedal, 2010; Jacobsen & Thorsvik, 2013). Innen sosial-kognitiv læringsteori er det gjensidige samspillet mellom inntrykk fra hendelser i omgivelsene og vår personlighet og væremåte bestemmende for hvordan vi lærer (Bandura, 1986). I prosjektarbeid synes dette perspektivet relevant. Individuell læring i prosjektprosesser vil avhenge av samhandling med andre, innsikten man selv i utgangspunktet innehar og refleksjoner man gjør seg underveis.

3.2.2 Organisatorisk læring

Overordnet knyttes organisasjonslæring til hvordan organisasjonen innhenter, anvender og deler innsikt, og hvordan det gjør organisasjonen i stand til å tilpasse seg omgivelsene (Brochs-Haukedal, 2010; Scott, 2011). Teori om organisatorisk læring knyttes til læringsbegrepet – hva læring egentlig er, og om læring forekommer når man får ny innsikt eller om det også forutsetter en endring.

Argyris og Schön (1978) utfyller de grunnleggende læringsteoriene med sin handlingsteori som utgangspunkt for enkelt- og dobbeltkretslæring i organisasjoner. De legger til grunn at læring gir endring i atferd og beskriver at dette kan foregå på to måter, men med ulik grad av læring. Enkeltkretslæring dreier seg om å forstå *hvordan* man kan innrette atferden for å oppnå et bestemt mål, der det tas for gitt at målet er det riktige å oppnå. I prosjektarbeid kan det handle om å gjøre endringer i organisering av arbeidet for å komme frem til målet mer effektivt eller hensiktsmessig. Dobbelkretslæring dreier seg om å forstå *hvorfor* man innretter atferden som man gjør, og læringen medfører en endring i styrende verdier. Det innebærer å reflektere over om målene man har satt seg er de riktige og innrette atferden deretter. I prosjektarbeid kan det handle om å spørre seg om prosjektmålet er det riktige målet å nå, heller enn å forbedre måter å komme dit. Gjennom å sette spørsmåltegn ved og diskutere etablerte normer, verdier og mål med seg selv og andre, vil slik dobbeltkretslæring gi dypere innsikt. Utover å avdekke, forbedre og rette opp feil, vil læringen også medføre innretting og justering av mål og verdier som ligger til grunn for atferden (Argyris & Schön, 1978; Jacobsen & Thorsvik, 2013). De to læringsdimensjonene har ulik prosess og kan gi ulikt

resultat. Kognitive dobbeltkretslæring gir dypere læring enn den mer handlingsorienterte enkeltkretslæringen.

Som påpekt vil ulike prosjekttyper og prosessforløp kreve ulike tilnærminger til problemer og gi ulik læring. Dobbeltkretslæring krever kognisjon og at man reflekterer over både endring i atferd og vedtatte mål – denne type læring kobles gjerne til ikke-rutiniserte eller kompliserte oppgaver som krever refleksjon over tid. Enkeltkretslæring ses i sammenheng med umiddelbare oppgaver, rutiner og forbedring av praksis. Læringen er da mer basert på erfaringer som bidrar til å raffinere eksisterende atferd, for eksempel jobbe på mer effektive måter. Prosjektene i casestudien handler i vid forstand om utvikling av undervisning, med ulike og varierte oppgaver som prosjektene skulle løse og finne ut av. Det antas at prosjektdeltakernes handlinger underveis muliggjør både enkeltkrets- og dobbeltkretslæring, og at det avhengig av oppgave, tema og problemområde være vil variasjon i læringsprosessene, som igjen vil gi ulik innsikt og individuell læring i prosjektene.

Teori om organisatorisk læring viser at det er vanskelig å gripe en omforent eller altomfattende modell på hva organisatorisk læring er (Scott, 2011), men noen forhold er det konsensus om (Fiol & Lyles, 1985). For det første tilpasser organisasjoner seg konteksten. I dette ligger organisasjonens evne til å lære, avlære og lære på nytt, basert på tidligere erfaring og tilpasning til omgivelsene. For at en organisasjon skal kunne tilpasse seg omgivelsene og respondere på endringer, er det nødvendig at organisasjonen ikke går på autopilot, men at det reflekteres rundt både etablerte oppfatninger og respons fra omgivelsene. Dette henger sammen med enkeltkrets- og dobbeltkretslæring. Organisasjoner lærer ikke bare gjennom å gjøre ting på nye måter og vurderinger av hvordan oppgaver kan løses, men også gjennom å sette spørsmåltegn ved verdigrunnlag og holdninger som ligger til grunn for handlingene og motiverer atferd (Argyris & Schön, 1978).

For det andre, beskriver Fiol og Lyles (1985), er det også enighet i fagfeltet om at selv om organisatorisk læring er basert på individuell læring, så er ikke organisatorisk læring lik summen av enkeltindividenes individuelle kunnskaper. Over tid er det delingen og utvekslingen av individuell kunnskap, holdninger, normer og verdier, og hvordan organisasjonen systematiserer og nedfeller denne kunnskapen, som gir organisatorisk læring (Crossan, Lane & White, 1999). Sist, virker det også å være konsensus om noen kontekstuelle faktorer som påvirker organisatorisk læring – en *kultur* som fremmer læring, en *strategi* som

tillater fleksibilitet, en organisasjonsstruktur som åpner for innovasjon og flyt av ny innsikt, og stabile interne og eksterne *omgivelser* (Fiol & Lyles, 1985).

I et atferdsperspektiv hevdes det at læring krever en endring i adferd for å kunne gi full innsikt, og at endring i atferd i seg selv kan føre til læring. Men selv om en organisasjon tilpasser, endrer og omstiller seg, skjer ikke nødvendigvis organisatorisk læring (Fiol & Lyles, 1985). Læring kan finne sted selv uten at organisasjonen tilpasser eller endrer seg – i et rent kognitivt perspektiv er læring basert på ny innsikt som fører til en utvidet bevissthet, men ikke nødvendigvis til endring i atferd (Huber, 1991).

Praktisk prosjektarbeid kan gi mye erfaringsbasert læring der man gjennom å samarbeide med andre utfører en rekke aktiviteter som muliggjør både økt kognitiv innsikt uten at det nødvendigvis medfører en endring, og også læring som gjør at atferden endres. Fra et organisasjonsperspektiv antas det at en dypere form for læring kreves/gjøres mulig, gitt at prosjektet er innrettet mot å skape læring i en videre forstand – prosjektet skal bidra til en utvikling i organisasjonen. Rene produksjonsprosjekter og mer standardiserte prosjekter tenkes å medføre læring som er mer handlingsorientert og konkret.

Læring forutsetter evnen til å sammenstille innsikt og atferd for å kunne identifisere og rette opp feil eller gjøre endringer basert på ny kunnskap. Organisatorisk læring krever bevisst refleksjon og henger dermed sammen med utvikling av innsikt og kunnskap sett i lys av tidligere og fremtidige handlinger, der organisasjonen både forholder seg til interne betingelser og til omgivelsene rundt (Fiol & Lyles, 1985, s. 811).

Individer og organisasjoner lærer fra erfaring (Levitt & March, 1988; March & Olsen, 1975). Avhengig av hvilke vurderinger som legges til grunn for innretning av atferd, krever den kognitive erfaringslæringen varierende grader av refleksjon som gir varierende grader av innsikt. I tvetydige situasjoner er det vanskelig å tolke erfaring – menneskets adaptive rasjonalitet er begrenset, og det vil dermed være usikkerhet og knyttet til å lære av erfaringer. Det hevdes at på sitt beste vil læring fra erfaringer være unøyaktig, på sitt verste gi feilaktig kunnskap. Høykognisjonslæring trenger nødvendigvis ikke å være sann eller stemme overens med fakta (March & Olsen, 1975), og feilaktig grunnlag for læring kan føre til at læringen blir dysfunksjonell (Fiol & Lyles, 1985).

3.2.3 Typer kunnskap

Som jeg har pekt på er innsikt sentralt i en læringsprosess. Et premiss for læring er å forstå både hva man bør gjøre ut fra tilgjengelig informasjon og hvordan man setter kunnskapen ut i handling (Argyris, 1977). Organisatorisk læring kobles til kunnskapen og innsikten som tilegnes individuelt, og hvordan læringen blir en pådriver for mulige handlinger eller endring. For at en organisasjon skal lære, må organisasjonens medlemmer ideelt sett først skaffe seg kunnskap (Huber, 1991), og organisatorisk læring kan påberopes når organisasjonen vurderer denne kunnskapen som nyttig eller tar den i bruk. Den individuelle kunnskapservvelsen er basert på hvordan individer kognitivt prosesserer informasjon. Spørsmålet er da hvordan den individuelle læringen tas videre og ut i handling.

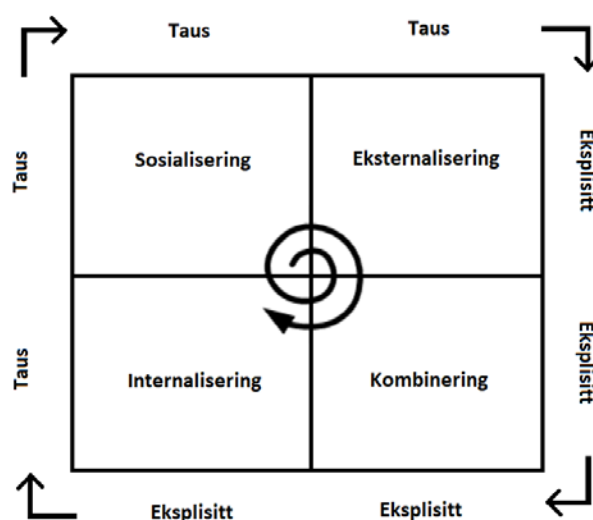
I prosjekter som eksisterer for å løse en unik oppgave, er det rom for utvikling av ny kunnskap og muligheter til å ta i bruk ulike type kunnskap som allerede besittes i prosjektet og i organisasjonen ellers. I prosjektsamarbeid har deltakere gjerne ulike erfaringer, bakgrunn og kompetanse, og hvordan kunnskap og erfaringer deles med andre, kan ha noe å si for både samarbeid, resultat og læring.

Polanyi introduserte begrepene taus og eksplisitt kunnskap, og teorien rundt disse begrepene er særlig videreutviklet av Nonaka og Takeuchi (Nonaka, 1994; Nonaka & Takeuchi, 1995). Begrepene kaster lys over hvordan ulike former for kunnskap kan komplisere læringsprosessen i en organisasjon (Jacobsen & Thorsvik, 2013; Nonaka & Takeuchi, 1995). Eksplisitt kunnskap hevdes å være objektiv, lett å kommunisere og overføre til andre, mens taus kunnskap er vanskelig å kommunisere i form av å være subjektiv, kontekstavhengig og personlig.

Den tause kunnskapen inneholder både kognitive og tekniske elementer; kognitive, i form av mentale modeller og kart – den enkeltes perspektiver og oppfatninger som vi handler ut fra; tekniske, i form av eksisterende individuell kunnskap, ekspertise eller ferdigheter (Nonaka & Takeuchi, 1995). Læring kan være skjult både i og mellom individer, i form av at enkeltindividers kunnskap er så nedfelt og over tid tas for gitt at den ikke reflekteres over. Kunnskapen kan dermed være vanskelig å overføre til andre og for organisasjonen å utnytte. Taus kunnskap kan holdes skjult, men kommer også til uttrykk gjennom handling. Man gjør ting man alltid har gjort og instinktivt vet fungerer, men det kan likevel være vanskelig å uttrykke *hvorfor* med ord og forklare til andre.

Motsatt beskrives eksplisitt kunnskap som uttrykte erfaringer og forhold av betydning for organisasjonen og de som jobber der. Den eksplisitte kunnskapen er gjerne systematisert og skriftlig nedfelt i form av rutiner eller prosedyrer. For å illustrere sammenhengen mellom taus og eksplisitt kunnskap brukes gjerne toppen av isfjellet som et bilde på den eksplisitte og kommuniserbare kunnskapen, mens den tause kunnskapen er resten av isfjellet, skjult under vann. Organisasjoner som er opptatt av å lære, vil ha fordel av at den tause kunnskapen går over i eksplisitt form, slik at den også lettere kan forstås, deles og nyttiggjøres av andre i organisasjonen (Jacobsen & Thorsvik, 2013; Skyttermoen & Vaagaasar, 2021).

I sin analyse av hva taus og eksplisitt kunnskap kan bety for læringsprosessen i en organisasjon, presenterer Nonaka og Takeuchi (1995) interaksjonen mellom taus og eksplisitt kunnskap gjennom en modell med fire former for læring, SEKI-modellen. Gjennom *sosialisering* kan taus kunnskap overføres til ny taus kunnskap hos andre, ved at individer observerer og imiterer hverandre eller gjør noe praktisk sammen. Når taus kunnskap hos individer *eksternaliseres* gjøres den eksplisitt og artikulert og tar form for andre, som gir mulighet for læring i et større perspektiv. Der kunnskap spres ved å *kombinere* eksplisitt kunnskap fra flere hold i organisasjonen, kan det gi læring i form av at allerede tilgjengelig kunnskap systematiseres og struktureres. Sist beskrives formen *internalisering*, som går ut på at systematisert eksplisitt kunnskap tas i bruk av flere i en organisasjon og tilpasses til individuell og taus kunnskap hos den enkelte.



Figur 1 Kunnskapsutvikling i SEKI-modellen

I systemet legges det til grunn en vekselvirkning mellom traus og eksplisitt kunnskap, der eksternalisering og internalisering gir mest verdi med tanke på læring (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Taus kunnskap formidles og gjøres tilgjengelig for flere, og over tid utvikles og nedfelles den som innsikt hos flere, som igjen organisasjonen nyter godt av. Eksplisitt og taus kunnskap forsterker hverandre og stimulerer til læring.

Kunnskapsspiralen i SEKI-modellen synes passende som analytisk ramme for læring i prosjektarbeid. I et prosjektperspektiv tar prosjektdeltakere del i en sosialiseringssprosess med andre der individuell taus kunnskap, innsikt og erfaringer kommer til uttrykk gjennom samhandling i prosjektgruppen. Den tause kunnskapen gjøres i fellesskap om til eksplisitte begreper som gir mening for prosjektgruppen og som kan ha praktisk betydning i form av å sette retning for arbeidet. Videre kan prosjektdeltakere gjennom prosjektmøter og diskusjoner systematisere konsepter og ideer, og sortere og kombinere eksplisitt kunnskap som får ny betydning for prosjektarbeidet som skal utføres. I prosjektprosessen omdannes denne eksplisitte kunnskapen gjennom at prosjektdeltakere utfører arbeid sammen, og den eksplisitte kunnskapen blir internalisert som ny taus kunnskap hos de enkelte prosjektdeltakerne.

Det vil være ulikt hvordan læringsprosesser forløper og hvilken type kunnskap som aktiveres, avhengig av type prosjekt og hvilke krav til kunnskap som stilles for å oppnå målet med prosjektet. Overordnet tenkes det at produksjonsprosjekter har en annen logikk en utviklingsprosjekter, og som under normale omstendigheter forløper med større grad av forutsigbart og rutinisert arbeid basert på eksisterende kunnskap. Da er det ikke sikkert at behovet eller mulighetene for å kombinere eksplisitt kunnskap til nye konsepter skjer – man utnytter den kunnskapen som prosjektdeltakerne innehar og som allerede er eksternalisert, klar til å ta i bruk. Læringsprosesser i utviklingsprosjekter vil med sannsynlighet arte seg annerledes. Gjennom krav til større grad av fornyelse og eksperimentering, er det behov for å skreddersy eksplisitt kunnskap til nye konsepter. I et organisasjonsperspektiv antas det at hele kunnskapsspiralen settes i sving. Praktisk utviklingsarbeid og utprøving av nye konsepter vil gi ny innsikt, og dermed øke muligheten for utvikling av læring der ny taus kunnskap dannes hos den enkelte.

Organisatorisk læring kobles altså til individuell læring og den kunnskapen individer i organisasjonen tilegner seg i et system med andre, der kognisjon og erfaring brukes for å danne ny innsikt.

3.2.4 Læringsprosesser i organisasjoner

En forutsetning for organisatorisk læring virker å være at organisasjonen selv er en lærende organisasjon som oppmuntrer for at læring skal kunne finne sted (Senge, 1990). Med det menes at det i organisasjonen eksisterer systemer, struktur og et klima som oppmuntrer og tilrettelegger for at organisasjonens medlemmer skal kunne lære og utvikle kunnskap. En lærende organisasjon utvikler kapasitet for læring, som over tid vil kunne gi gode bidrag til organisasjonslæringen, der læringen og læringsprosesser i seg selv er det sentrale (Filstad, 2016).

I organisasjonssammenheng kobles læring også til teori om utnyttning og utforskning, der organisatorisk læring ses i sammenheng med utnyttning av eksisterende kunnskap og fornyelse (March, 1991). Læring og fornyelse krever at organisasjonen kontinuerlig tester ut og utforsker nye måter å gjøre ting på, i tillegg til å utnytte kunnskapen de allerede har (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Utnyttelse, *exploitation*, knyttes til enkeltkretslæring. Læringen kobles til effektiv atferd, der man raffinerer, justerer og forbedrer eksisterende systemer eller prosesser i et ønske om å bli bedre. Man forbedrer måter å utføre arbeidet på og lærer gjennom dette. Fordeler av en slik tilnærming er at man raskere kommer til målet, på en forutsigbar måte. Ulempen er at man kan stagnere i vedtatte måter å gjøre ting på og dermed gå glipp av muligheter. Utforskning, *exploration*, relateres til dobbeltkretslæring, der læring skjer gjennom eksperimentering med nye alternativer, ta risiko og gjøre nye oppdagelser gjennom ulike tilnærminger til kanskje helt ukjente mål. Organisasjonen lærer gjennom å reflektere over og utforske nye muligheter. Utforskningen kan ha kostnader ved at man ikke umiddelbart ser om det man gjør vil ha en verdi, mens det er helt nødvendig for innovasjon og nytenkning (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

Prosjektene ved Jurfak handler om utvikling av undervisning og pedagogisk kompetanse for å gi økt læringsutbytte for studenter. Det handler også om å ta i bruk det digitale på nye måter i undervisningen. Det fremstår å kunne være behov for ulike tilnærminger til læring i dette arbeidet.

Organisasjoner er kunnskapsproduserende system som lærer ved å sette både den tause og eksplisitte kunnskapen i samspill (Nonaka, Toyama & Konno, 2000). Det samme gjelder for utnyttning og utforskning av kunnskap (March, 1991); læringen hviler på hvor godt organisasjonen klarer å trekke veksler på begge. Ved fokus bare på å forbedre etablerte systemer eller å flyte på kjente suksessoppskrifter kan man sakke akterut og gå glipp av

mulighetene som utforskning gir. Ved ensidig å fokusere på utforskning kan man gå glipp av effektiviteten som kommer gjennom å forbedre og utnytte eksisterende ressurser, og ende opp med å ensidig ta kostnader uten å vite om det gir verdi (Jacobsen & Thorsvik, 2013; March, 1991).

Crossan et al. (1999) utviklet et rammeverk for organisatorisk læring der det legges til grunn noen premisser for organisasjonslæring. Disse premissene binder sammen læringsprosesser på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå, der det trekkes en linje fra *intuisjon* til *institusjon* (Crossan et al., 1999). Gjennom en prosessmodell for læring, *4i*, beskriver Crossan et al. at læring i en organisasjon skjer på tre nivåer, gjennom fire nært relaterte prosesser. Modellen kobler sosiale og kognitive prosesser til balansen mellom utnytting av eksisterende kunnskap og utforsking av ny kunnskap (Filstad, 2016). Organisasjonslæringen defineres som en flernivåprosess som går fra individuell læring, over til læring på gruppenivå, og sist over til organisasjonslæring.

Læringsprosesser på individnivå handler om intuisjon og fortolkning (*intuiting & interpreting*). På gruppenivå beskrives læringsprosessene som integrering (*integrating*), og på organisasjonsnivå som institusjonalisering (*institutionalizing*). Det handler altså om hvordan individer umiddelbart og intuitivt oppfatter og fortolker opplevelser, inntrykk og informasjon som de presenteres for gjennom samhandling med andre, og som kommer til uttrykk gjennom bilder, metaforer, språk og dialog. På gruppenivå handler det om hvordan man dynamisk integrerer denne individuelle kunnskapen gjennom delt forståelse, koordinering og felles justeringer, og sist, på organisasjonsnivå, hvordan denne kunnskapen systematisk nedfelles i rutiner og prosedyrer og institusjonaliseres i regler og en egen kodeks for organisasjonen (Crossan et al., 1999). Læringsprosessene virker sammenfallende med SEKI-modellen for kunnskapsutvikling (Nonaka & Takeuchi, 1995) og fremstillingen av prosessen der innsikt utvikles og tilgjengeliggjøres for andre.

Rammeverket i 4i-modellen gir et bilde av flyten av læring i en organisasjon mellom ulike nivå, og fremhever at det ligger spenninger i disse læringsprosessene med tanke på utforskning og utnytting av kunnskap. Gitt at omgivelser er i konstant endring er utfordringen for organisasjoner å håndtere spenningen mellom institusjonalisert kunnskap og utnytting av læring fra fortiden, og den nye læringen som utvikles gjennom intuisjons-, fortolknings- og integreringsprosessene. Crossan et al. (1999) fremhever at det er individene selv og de sosiale prosessene som har størst potensial for å hemme eller fremme organisatorisk læring og gjøre

den institusjonalisert. Ideer og innsikt oppstår på individnivå, og delingen av ideer skjer gjennom integrerte interne sosiale prosesser i en organisasjon.

Prosjektarbeid og læring fra prosjekt til organisasjon synes å passe godt inn i denne læringsmodellen, og 4i- modellen benyttes som analytisk rammeverk i den empiriske analysen. SEKI-modellen benyttes også som ramme for å analysere utvikling og tilgjengeliggjøring av typer kunnskap.

Overføring av kunnskap fra prosjekt til organisasjon

I en prosjektkontekst veves flere typer kunnskap og ulik kompetanse og forståelsesrammer sammen. Å finne ut av hva, hvordan, og hvorfor i prosjektarbeid kan kreve både faglig, prosessuell og strategisk kunnskap, i tillegg til såkalt «sosial know-how» (Skyttermoen & Vaagaasar, 2021). Den sosiale konteksten har betydning for prosjektaktiviteten, i tråd med Jacobsens (2016) normative sosiale perspektiv, og i den formelle organisasjonskonteksten er det viktig med kunnskap om både relevante nettverk og beslutningstakere (Skyttermoen & Vaagaasar, 2021).

Læring mellom prosjekter eller læring fra prosjektarbeid til organisasjon ses i sammenheng med hvordan virksomheten ellers utvikler kompetanse og deler og sprer kunnskap (Filstad, 2016; Skyttermoen & Vaagaasar, 2021). Prosjektets forankring til basisorganisasjonen legger føringer for overføring av læring fra prosjekt til organisasjon (Burke & Morley, 2016; Hussein, 2020), og organisasjonens absorptive kapasitet (Cohen & Levinthal, 1990) har noe å si for hvordan organisasjonen som helhet lærer fra sine prosjekter.

God infrastruktur for erfaringsdeling er derfor viktig for at deltakere skal lære av hverandre underveis i prosjektarbeid og av andre prosjekter. Det kan være snakk om strukturelle ting som god IT-struktur, verktøy og systemer for lagring og deling av rapporter, planer og maler, men i tråd med Jacobsen (2016) er det sosiale også vesentlig for læring. Møtesteder for sosial læring er sentralt for at læring skal forstås, tilgjengeliggjøres og deles med andre, i tråd med SEKI-modellen (Nonaka, 1994). Nonaka et al. (2000) legger vekt på at det må eksistere en delt kontekst for kunnskapsdeling i en organisasjon for at kunnskap skal spres. «Ba», det japanske ordet og fenomenet som kan oversettes til *sted* (Jacobsen, 2016), beskrives som en plattform for kunnskapsdanning og -utvikling.

Utover tilrettelegging for kunnskapsdeling og møteplasser der innsikt og forståelser kan utvikles og utfordres, er det relevant med oppmerksomhet mot hvordan innsikt og forståelser dannes hos den enkelte. Det blir et grunnlag for å kunne identifisere hvordan den overføres til andre.

I den underbevisste intuisjonsprosessen legger Crossan et al. til grunn både et ekspertperspektiv og et nyskapende perspektiv, i tråd med læringsteorien om utnyttning og utforskning (March, 1991). Fra ekspertperspektivet påvirkes individuelle handlinger av hvordan man intuitivt oppfatter ting basert på gjenkjenning av tidligere mønstre. Ved å ha gjennomgått samme type erfaringer flere ganger, vil eksperten underbevisst og spontant forstå hva som er det riktige å gjøre. Fra et nyskapende perspektiv er intuisjonen mer fremtidsrettet og utforskende, der innsikt knyttes til innovasjon og endring. Ingen situasjoner er like, men evnen til å se nye sammenhenger knyttes til en mer mulighetsorientert intuisjon (Crossan et al., 1999). Denne intuisjonen beskrives som vanskeligere å sette ord på enn den fra ekspertperspektivet. De intuitive kognitive koblingene som underbygger individuelle oppfatninger og handlinger er en form for taus kunnskap som lettest kan uttrykkes gjennom å beskrive visjoner og liknende, men som ellers er vanskelig å overføre til andre (Nonaka & Takeuchi, 1995). Nyskaping og utforskning vil aktivere dobbeltkretslæring, der det grunnleggende er at denne læringen bidrar til å utfordre forståelsesmodellene man i utgangspunktet har og endre på etablerte oppfatninger.

For å plassere dette i en sammenheng, kan det beskrives med et tenkt eksempel fra utvikling av undervisning og forbedring av klasseromsundervisning. Enkeltkretslæring tas i bruk ved å gå på kurs i undervisningspedagogikk og derigjennom lære nye metoder for å formidle og forklare fagstoff. Intuisjonen knyttes til ekspertperspektivet, der man vet at pedagogisk påfyll kan heve undervisningskvaliteten. Derimot tenkes det at tanker om å ta i bruk av flipped classroom eller andre uutforskede metoder som bryter med undervisningstradisjonen, kan oppstå fra en mer nyskapende intuisjon, og som aktiverer dobbeltkretslæring.

For å kunne besvare hvordan individuell kunnskap fra prosjektarbeid overføres til organisasjonen, virker det dermed aktuelt å ha oppmerksomhet om de individuelle læringsprosessene, og dybden i læringen som finner sted.

3.3 Oppsummering og analytisk rammeverk

Jeg har i dette kapitlet redegjort og argumentert for et relevant teorigrunnlag for å analysere det empiriske materialet i lys av studiens problemstilling.

Teorien belyser kjennetegn ved prosjekter og særtrekk ved prosjekter som aktualiserer og stimulerer til læring, der prosjekters fleksible og avgrensede format, unikhet i oppgaver, målretting og tverrfaglighet fremheves. Mulighetene for individuell læring i prosjekter er store – både konkret kunnskap om det faglige innholdet og oppgaven prosjektet handler om, men også læring av prosessen og samhandlingen med andre.

Jeg har belyst at ulike prosjekttyper og perspektiver på læring gir ulik tilnærming til læring, og at organisasjoner lærer både gjennom utnytting og utforskning av kunnskap.

Teorigrunlaget gir et bilde av ulike læringsprosesser som bidrar til utvikling og deling av både taus og eksplisitt kunnskap.

I analysen legger jeg vekt på prosjektsærtrekk knyttet til utviklingsprosjekter i lys av organisasjonsperspektivet. Jeg benytter læringsprosessmodellen til Crossan et al. (1999), 4i-modellen, som overordnet analytisk rammeverk i den empiriske analysen. Modellen blir en ramme for å diskutere hvordan læring i prosjektene dannes og utnyttes og deles ved Juridisk fakultet. I analysen av utvikling og tilgjengeliggjøring av læring vil også SEKI-modellen (Nonaka & Takeuchi, 1995) benyttes for å belyse ulike typer kunnskap som ligger til grunn for læringen.

Som teorien viser er det i en organisasjonskontekst vesentlig at organisasjonen tilrettelegger for og oppmuntrer til læring for at læring skal kunne finne sted. Analysen vil fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv også ha oppmerksomhet om den sosiale faktoren knyttet til læring.

4 Metode

Metodekapittelet gir en oversikt over hvordan jeg har gått frem for å besvare undersøkelsens problemstilling. Jeg begrunner hvorfor jeg har valgt casestudie som forskningsdesign, og hvorfor kvalitativ datainnsamling er en egnet metode. Jeg gjør rede for datagrunnlaget og hvordan jeg har innhentet, bearbeidet og analysert materialet. Kapittelet avsluttes med en refleksjon rundt styrker og svakheter knyttet til valgt forskningsdesign og metode.

Undersøkelsen handler om prosjektarbeid og dets betydning for organisatorisk læring. Oppgaven tar sikte på å identifisere sentrale faktorer i prosjektsamarbeid, og hvordan disse faktorene kan ha innvirkning på organisatorisk læring. Formålet er å forstå og forklare hvordan prosjektarbeid bidrar til organisatorisk læring, på bakgrunn av en empirisk undersøkelse ved Juridisk fakultet, UiT.

For å avdekke mening og få innsikt i handlinger, forståelse og tolkninger som ligger til grunn for organisatorisk læring og de sosiale prosesser og samspill som preger prosjektarbeid, kreves rike beskrivelser og rom for refleksjon. Kvalitative forskningsmetoder gir et fortrinn for å få nærhet og innsikt i slike sosiale fenomener (Thagaard, 2018). Organisatorisk læring inkluderer mange elementer. I begrepet inngår blant annet taus og eksplisitt kunnskap, systemer og kanaler for kunnskapsoverføring. Det handler også om organisasjoners absorptive kapasitet og evne til både utforskning og utnyttelse av kunnskap (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Fenomenet lar seg vanskelig fange gjennom å utføre en enkel spørreundersøkelse. Selv om en kvantitativ undersøkelse nok kunne være mer effektiv med mulighet til å inkludere en større datamengde, gir det ikke samme adgang til å avdekke variasjoner i mening, og rommer heller ikke fleksibiliteten som en kvalitativ tilnærming åpner for. For å få frem nyanserte beskrivelser av hvordan et utvalg prosjektdeltakere forklarer og tolker det de har vært med på, og hvordan prosjektarbeidet kan tenkes å påvirke organisatorisk læring i konteksten de er en del av, er en kvalitativ dybdestudie (Jacobsen, 2015) en hensiktsmessig tilnærming.

Jeg baserer undersøkelsen min på en fortolkende sosialkonstruktivistisk tradisjon, som utelukker at virkeligheten er stabil, nøytral og målbar (Justesen & Mik-Meyer, 2010). Menneskelige og sosiale faktorer er høyst gjeldende innen organisatorisk læring og prosjektarbeid. Både konteksten som prosjektprosessene er en del av, og tolkningen av menneskelige handlinger og uttrykk underveis har betydning for helheten. Dette støttes av

Yin (2003), som fra et holistisk perspektiv hevder at konteksten er relevant for å fange mening i et fenomen. Undersøkelsen min baserer seg på opplysninger fra informanter som har deltatt i prosjekter ved Jurfak, der jeg ser på hvordan de fortolker og forstår læringsprosessene de har deltatt i. Informasjonen jeg presenteres for vil også tolkes av meg som forsker. Ved å prioritere nyanser og kompleksitet foran kvantitet i datamaterialet medfører metodevalget nødvendigvis en streng avgrensning i antall undersøkelsesenheter, da den kvalitative tilnærmingen er ressurskrevende.

4.1 Forskningsdesign

Vitenskapsteoretisk perspektiv og oppgavens problemstilling legger føringer for valg av forskningsdesign og -metode (Justesen & Mik-Meyer, 2010). For å få en dypere forståelse for hvordan menneskers handlinger i prosjektsamarbeid kan ha betydning for organisatorisk læring er et intensivt design hensiktsmessig, og gjennom en casestudie vil jeg kunne fordype meg i problemstillingen. Kompleksiteten i organisatorisk læring krever dybdetilnærming, og casestudie gir mulighet til både å studere noen avgrensede prosjekter ved en organisatorisk enhet og samtidig forsøke å forstå samspillet mellom aktører og kontekst (Jacobsen, 2015; Yin, 2003).

Målet med undersøkelsen er å belyse organisatorisk læring ved Juridisk fakultet med utgangspunkt i fakultetets interne prosjekterfaringer. Casestudie er et velegnet forskningsdesign for å gjøre en inngående studie av én eller noen få undersøkelsesenheter (Jacobsen, 2015). Casestudie er også egnet for å besvare problemstillingen, *hvordan stimulerer prosjekter til læring og hvordan lærer organisasjoner fra prosjektarbeid*, og få en dypere forståelse av organisatorisk atferd i en gitt kontekst. Denne type «hvordan»-spørsmål krever å kunne følge relativt nåtidige hendelser over tid og gå i dybden ved å undersøke enhet og kontekst gjennom ulike datainnsamlingsmetoder (Fitzgerald & Dopson, 2009; Jacobsen, 2015; Yin, 2003). Det vil være vanskelig for meg som forsker å kontrollere eller påvirke noen hendelser som ligger til grunn for organisatorisk læring ved Juridisk fakultet, som også nevnes som et sentralt kriterium for casestudier (Yin, 2003).

Casestudie er dermed en hensiktsmessig måte skaffe relevant kvalitativt datamateriale for min undersøkelse. For å besvare problemstillingens forskningsspørsmål må jeg skaffe informasjon om hvordan informanter opplever egen individuell læring og erfaringer fra prosjektarbeid, og plassere informasjonen i en overordnet organisatorisk læringskontekst.

En case kan være en organisasjon, en organisatorisk enhet eller gruppe, en hendelse eller rekke av hendelser (Fitzgerald & Dopson, 2009; Jacobsen, 2015). I mitt tilfelle har jeg valgt å se nærmere på noen prosjekter ved organisasjonsenheten Juridisk fakultet og hvordan disse prosjektene kan sies å stimulere til organisatorisk læring ved fakultetet. Disse prosjektene er caser i undersøkelsen min.

Casestudien utføres ved UiT Norges arktiske universitet (UiT). Valget om å gjøre casestudien i en kjent kontekst fra både arbeidsliv og studier ble tatt ut fra både egen interesse for organisasjonen og av pragmatiske hensyn. Å studere egen organisasjon kan ha både fordeler og ulemper (Jacobsen, 2015). Fordelen er en viss kontekstuell forståelse som utgangspunkt, som i sin tur kan forenkle analysen og arbeidet med å sette det empiriske materialet i en sammenheng. Å ha kjennskap til formelle og uformelle sider ved UiT som organisasjon gjorde også arbeidet med å identifisere egnet avdeling og prosjekter for casestudien enklere. Gjennom å være orientert om interne utlysninger av prosjektmidler og via deltakelse på Fyrtårnkonferanse var jeg kjent med at flere fakulteter de siste årene hadde gjennomført prosjektarbeid som omhandlet utvikling av undervisningskvalitet. Jeg sparte dermed tid på å identifisere aktuelt og relevant empirisk materiale for undersøkelsen, og innsikten gjorde kanskje også at jeg ble møtt med åpenhet og tillit i rekrutteringen av prosjekter. Ulempen ved å studere egen organisasjon er man lettere kan være forutinntatt, og at arbeidet underveis kan farges av personlige antakelser og opplevelser i organisasjonen (Jacobsen, 2015). Kanskje overså jeg også enheter som kunne ha egnet seg bedre for undersøkelsen, ved å tidlig identifisere og sirkle inn fyrtårnprosjekter som et aktuelt utgangspunkt for masteroppgaven.

Når valget falt på Juridisk fakultet som organisatorisk enhet, var det nettopp på bakgrunn av at jeg hadde fått med meg deres to fyrtårnprosjekter, men at jeg ut over det ikke hadde kjennskap til fakultetets aktiviteter og praksis som sådan. Jeg hadde dermed ingen direkte erfaringer, antakelser om interne forhold, eller kjennskap til fakultetets formelle og uformelle strukturer. Gjennom innledende samtaler med undervisningsdekan ved Jurfak fikk jeg positiv respons på at Fyrtårnprosjektene deres kunne egne seg som studieobjekter for undersøkelsen. Det ble avgjørende for mitt valg av Juridisk fakultet som organisasjonsenhet for undersøkelsen og noen av deres undervisningsutviklingsprosjekter som caser.

Jeg anser ikke prosjektene i undersøkelsen som stort nok grunnlag til å utføre en full komparativ multicasestudie (Fitzgerald & Dopson, 2009); til det er utvalget for lite. Likevel kan informasjon fra hvert enkelt prosjekt brukes til å synliggjøre utvikling og drøfte mulige

årsaker til variasjon eller likheter. Til sammen tenkes det å kunne gi tilstrekkelig informasjon og dybde til fenomenet.

4.2 Datagrunnlag

Hovedkilden i datainnsamlingen min har vært dybdeintervjuer med personer som har vært involvert i prosjektarbeid ved Juridisk fakultet, kombinert med analyse av skriftlige prosjektdokumenter og -nettsider.

Intervjuer er en anvendbar metode i kvalitativ forskning (Cassell, 2009; Jacobsen, 2015; Justesen & Mik-Meyer, 2010) og egner seg godt for min undersøkelse. Hensikten har vært å få innsikt i prosjektdeltakeres subjektive erfaringer, holdninger og opplevelser knyttet til læring gjennom å delta i prosjektene, og forsøke å forstå deres fortolkninger og meninger sett opp mot organisatorisk læring ved fakultetet. For å få frem individuelle perspektiver er intervju en god metode (Fitzgerald & Dopson, 2009).

Studier av skriftlig materiale som prosjektsøknader, rapporter, presentasjoner og nettsider, har gitt innblikk i tematikk, prosessforløp og organisering av prosjektene. Det skriftlige materialet gir innsikt i innhold og forløp som prosjektdeltakerne selv har vært opptatt av å fremheve, og dette materialet har vært nyttig i både forberedelsen til og i analysen av intervjuene.

Det kan tenkes at noen av prosjektdeltakerne kan ha hatt fordel av at prosjektene ble fremstilt i et godt lys i prosjektrapportene, og som i all forskning er det viktig å være kildekritisk til det skriftlige materialet (Thagaard, 2018). Ved å kombinere primærdata fra intervjuene med sekundærdata fra det skriftlige kildematerialet, ga det mulighet til å speile materialet i hverandre, supplere opplysninger og kvalitetssikre informasjonsgrunnlaget. Det bidrar til å styrke undersøkelsens troverdighet. Muligheten til en slik triangulering av datakilder er en styrke ved casestudier (Yin, 2003). De skriftlige dokumentene brukt i min undersøkelse var alle relevante for undersøkelsen; de ga informative opplysninger om prosjektene og kunne i noen tilfeller supplere og belyse uklare uttalelser fra intervjuene.

Opprinnelig var planen å gjøre et strategisk utvalg informanter basert på deltakelse og roller i Jurfaks to fyrtårnprosjekter. Jeg ønsket i utgangspunktet ett eller to prosjektsamarbeid som studiegrunnlag i casestudien, siden målet for undersøkelsen er å avdekke nyanser og gå i dybden. Å studere prosessen fra ett enkeltstående prosjektsamarbeid vil kunne gi verdifull informasjon for å identifisere sentrale faktorer for organisatorisk læring, mens to prosjekter gir et større grunnlag og rom for å kunne avdekke likheter og forskjeller. Jeg ønsket å

rekruttere prosjekter som relativt nylig var avsluttet, fordi informasjonsgrunnlaget da ville være relativt ferskt hos prosjektdeltakerne.

Rekruttering av deltakere til studien foregikk via undervisningsdekanen ved Jurfak. Det viste seg at flere prosjektdeltakere som hadde vært involvert i de to fyrtårnprosjektene ikke lengre var tilknyttet fakultetet og dermed vanskelig å nå. For å øke informasjonsgrunnlaget inkluderte jeg et ekstra undervisningsutviklingsprosjekt av mindre størrelse. Informantene ble i stor grad rekruttert ut fra tilgjengelighet, men spredningen i roller og erfaring viste seg å passe godt med det strategiske utvalget jeg opprinnelig så for meg. Jeg endre opp med totalt seks informanter, der et par av dem hadde vært involvert i flere enn ett av prosjektene. Dette størrelsesutvalget vurderte jeg som hensiktsmessig – stort nok for å få dybdeinnsikt i fenomenet og tilstrekkelig informasjonsrikdom, og lite nok til at det var håndterbart innfor rammene for masteroppgaven.

Tabell 1 gir en oversikt over undersøkelsens empiriske materiale.

Prosjekt	Intervju	Skriftlige kilder
Fyrtårnsprosjekt 1 Kompetanse og læringsutbytte	Prosjektleder (informant 2) Vitenskapelig ansatt (informant 6) Student (informant 5)	Prosjektsøknad Prosjektrapport Prosjektnettside
Læring og Canvas	Co-prosjektleder (informant 1) Co-prosjektleder (informant 6)	Prosjektsøknad Proceedingsartikkel
Fyrtårnsprosjekt 2 Læring og kunnskap for fremtidens jurist	Prosjektleder (informant 6) Vitenskapelig ansatt (informant 1) Vitenskapelig ansatt (informant 3) Student (informant 4)	Prosjektsøknad Prosjektnettside

Tabell 1 Oversikt over datagrunnlaget for undersøkelsen

Jeg benyttet semistrukturerte individuelle intervju som innsamlingsmetode. Det ga fokus og kontroll til meg som intervjuer, samtidig som det også ga rom for en friere samtale og spontane oppfølgingsspørsmål enn det et lukket intervjuformat ville tillatt (Jacobsen, 2015; Justesen & Mik-Meyer, 2010). Jeg utarbeidet en intervjuguide med utgangspunkt i problemstillingen, operasjonalisert på grunnlag av det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Spørsmålene var organisert i fem bolker som tok for seg tema rundt prosjektorganisering og roller, evaluering, individuell læring, kollektiv læring og deling av kunnskap, og til slutt noen spørsmål som åpnet for avsluttende refleksjoner.

Før jeg intervjuet informantene, gjennomførte jeg et testintervju på en kollega. Det var en nyttig gjennomgåelse, og jeg justerte i etterkant noen spørsmål som ikke hadde fungert slik jeg opprinnelig hadde tenkt. For å få frem frie refleksjoner og nyanser hos informantene, minst mulig påvirket av meg som intervjuer, ble de fleste spørsmålene formulert som relativt åpne spørsmål. Det ga rom for å stille mer spontane og spesifikke oppfølgingsspørsmål underveis, ut fra hva informantene fortalte.

Intervjuguiden ble sendt til informantene på forhånd for å gi dem mulighet til å reflektere og forberede seg til intervjusituasjonen; for noen var det en stund siden prosjektdeltakelsen fant sted. Umiddelbart kan det tenkes at dette kunne gjøre intervjusituasjonen noe mekanisk. Opplevelsen var derimot at spørsmålene hadde gitt informantene litt overblikk over tematikken, og de fremsto ikke bundet opp i forberedte formuleringer underveis i samtalen.

I utgangspunktet ønsket jeg å gjennomføre fysiske intervjuer der informantene selv oppholdt seg, med tanke på både tillit og verbal/ikke-verbal kommunikasjon (Jacobsen, 2015). Det viste seg i praksis å være vanskelig og lite hensiktsmessig for begge parter. Alle intervjuer foregikk digitalt av hensyn til effektivitet og fordi det ellers var praktisk. Noen av informantene befant seg i utlandet, og de fleste hadde travle timeplaner, slik at det ble mest hensiktsmessig å legge opp til digitale intervju. En ulempe ved digitale intervjuer kontra det å være i samme rom er at nyanser og subtilitet i væremåte og uttrykk kan fanges dårligere opp. Det digitale formatet kan også oppleves som en barriere. Erfaringen var likevel at informantene fremsto som trygge og avslappet med formatet, og vurderingen er at den digitale skilleveggen ikke hadde stort å si for kvaliteten på intervjuene.

Intervjuene ble gjennomført over en periode på to uker, og hvert intervju varte cirka en time. Det ble gjort lydopptak av alle samtalene, og opptakene ble transkribert i etterkant.

4.3 Analyse av empirisk materiale

Det empiriske materialet ble analysert med utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget og problemstillingen. Selv om studien min nok kan karakteriseres som en liten undersøkelse, inneholder den som i de fleste kvalitative studier, en stor mengde skriftlige data – i mitt tilfelle i form av transkriberte intervjuer og prosjektdokumenter. De seks transkriberte intervjuene og prosjektdokumentene utgjorde til sammen 200 sider rådata. Intervjuene ble ordrett transkribert, supplert med korte annoteringer. Det var en tidkrevende prosess, men ga meg god oversikt over innholdet og gjorde analysen lettere å gjennomføre i etterkant. Jeg la

merke til sammenhenger og nyanser i det som ble fortalt som jeg ikke hadde reflektert over da intervjuene ble gjennomført. Å transkribere intervjuene var også et bevisst valg for å lettere kunne ordne, redusere og kategorisere rådatamengden elektronisk.

Arbeidet med kategorisering og datareduksjon ble gjort i etterkant av at alle intervjuene var gjennomført og transkribert. De tre forskningsspørsmålene knyttet til problemstillingen ble retningsgivende for arbeidet med strukturering og kategorisering av det skriftlige materialet, slik de også hadde vært styrende for spørsmålene i intervjuguiden. Jeg hørte gjennom deler av lydopptakene på nytt og leste gjennom prosjektdokumentene og transkriberingene flere ganger. Det ga meg et helhetlig bilde av hva informasjonsgrunlaget handlet om. Kodingen foregikk induktivt ut fra informasjonen som forelå i materialet fra intervjuene og i prosjektdokumentene (Jacobsen, 2015). Kategoriene ble videre systematisert og sett i sammenheng med de teoretiske perspektivene som ble presentert i kapittel 3. 4i-modellens læringsprosesser på individ- gruppe- og organisasjonsnivå (Crossan et al., 1999) utgjør det analytiske rammeverket i diskusjonen om hvordan læring har funnet sted, blitt delt og tatt i bruk på ulike nivåer ved Juridisk fakultet.

4.4 Forskningens kvalitet

Avslutningsvis gir jeg en vurdering av studiens kvalitet og overførbarhet, og om det empiriske materialet og min metodiske fremgangsmåte har gitt meg god nok informasjon for å kunne analysere og besvare problemstillingen. Jeg reflekterer rundt metodiske utfordringer og ser kritisk på undersøkelsens gyldighet og troverdighet (Jacobsen, 2015).

Intern gyldighet

Undersøkelsens gyldighet avhenger av forskningsdesignet (Jacobsen, 2015), og jeg har tidligere i metodekapitlet begrunnet hvorfor casestudie er egnet for undersøkelsen. For å besvare *hvordan prosjekter stimulerer til læring og hvordan organisasjoner lærer fra prosjektarbeid* har jeg utført en intensiv studie og analyse av prosjektdokumenter og intervjuer av deltakere fra tre prosjekter. Informantene utgjør en liten gruppe, og deres beskrivelse av virkeligheten er subjektiv. Rekrutteringen av deltakere gikk via undervisningsdekanen ved Juridisk fakultet. Det kan tenkes at informantene ikke bare ble gitt meg ut fra tilgjengelighet, men også fordi de var engasjerte og positivt innstilte til både undervisningsutvikling, læring og prosjektarbeid. På den ene siden kan dette sies å være en styrke, men på den andre siden har jeg ingen uavhengige kilder som kunne bekrefte eller

avkrefte inntrykket som mine informanter ga. Noen tidligere prosjektdeltakere hadde sluttet ved fakultetet, og det er mulig at disse kunne utfylt informasjonsbildet i en mer kritisk retning. Informantene mine var enten vitenskapelig ansatte eller studenter, og det kan også tenkes at å utvide utvalget med noen administrative prosjektdeltakere hadde nyansert informasjonsbildet og forståelsesrammene.

Virkeligheten jeg ble presentert for har jeg ikke kunnet observere selv, men jeg kunne sammenstille informasjonen informantene ga meg med informasjon fra prosjektdokumentene – prosjektsøknader fra før prosjektene kom i gang, og rapporter fra prosjektene underveis og da de var avsluttet. Trianguleringen av datakilder bidrar til kvalitetssikring av informasjonsgrunnlaget, i form av at jeg har kunnet sammenlikne det informantene sa mot en mer formell fremstilling av prosjektprosessene. Lydopptak og transkribering av intervjuene bidrar til større nøyaktighet i fortolkningen av informantenes formidling (Jacobsen, 2015).

Systematiseringen av det empiriske materialet mot de teoretiske perspektivene og bruk av læringsrammeverket i 4i-modellen (Crossan et al., 1999) i analysen, bidrar til å gi undersøkelsen gyldighet. Valget av 4i-modellen som teoretisk forankring passer til problemstillingen som handler om læringsprosesser fra prosjekter i en organisasjon, på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. En utfordring var likevel at det var vanskelig å få grep om den tause kunnskapen hos informantene (Nonaka, 1994), og at jeg hadde begrenset informasjon til å trekke konklusjoner knyttet til institusjonalisering av læring.

En svakhet med innretningen av casestudien er at jeg har studert prosjektene og i mindre grad organisasjonen Juridisk fakultet. Det begrenser det empiriske tilfanget på hvordan læring har befestet seg i organisasjonen, selv om grunnlaget likevel gir et bilde av hvordan kunnskapsprosesser har forløpt (4i). Jeg mangler informasjon for å være i stand til å gå mer inngående inn på organisatorisk læring og overføring av kunnskap. Innen rammene for denne undersøkelsen har jeg måttet basere meg på betraktningene fra deltakerne og projektrapporteringen og de konkrete tiltak som er gjort i prosjektene. For å gå mer inngående inn på overføring av taus kunnskap i organisasjonen, og få bedre grep om institusjonaliseringen av læring fra prosjektene, kunne jeg utvidet utvalget med andre roller i organisasjonene og supplert undersøkelsen for eksempel fokusgruppeintervjuer.

Et annet aspekt er at læring er ferskvare, og det antas at refleksjonsnivået hos informantene kunne vært større dersom undersøkelsen hadde foregått over lengre tid. En longitudinell

studie kunne gitt bedre innsikt i den aktuelle læringen og i fenomenet organisatorisk læring, og dermed styrket gyldigheten til undersøkelsen.

Fenomenet organisatorisk læring er omfangsrikt, og undersøkelsen min har en generell ramme. En litt annen teoretisk vinkling innen feltet ville også antakeligvis gitt undersøkelsen et annet utfall. Hvis jeg hadde valgt å rette studien mot spesifikke variabler som for eksempel hvordan lederstil i prosjekter påvirker læring, eller om jeg inkludert ansatte fra fakultetet som ikke deltok direkte i prosjektene i utvalget, er det sannsynlig at det hadde påvirket utfallet av undersøkelsen.

Som nevnt ble arbeidet med kategorisering og datareduksjon utført i etterkant av gjennomføring og transkribering av alle intervjuene. I dette arbeidet ble jeg oppmerksom på at jeg underveis i intervju- og transkriberingsprosessen nok kunne ha stoppet opp og reflektert litt gjennom systematisering og koding av det skriftlige materialet. Det ville ha lettet analyseprosessen. Gjennomgåelsen av transkriberingen gjorde meg også klar over min egen begrensede erfaring med metoden. Det ble tydelig at noen av svarene som informantene ga med fordel kunne vært fulgt opp med ytterligere nyanserte spørsmål. Utover den begrensede erfaringen med å gjennomføre intervjuer er en annen forklaring på situasjonen også at studien er drevet frem i en abduktiv form. For eksempel ble læringsprosessmodellen til Crossan et al. (1999) valgt som operasjonelt rammeverk for analysen først etter at intervjuene var gjennomført. Her kunne intervjuene vært fulgt opp med supplerende intervjuer for å styrke den interne gyldigheten til undersøkelsen, men på grunn av tidsrammen for masteroppgaven ble det ikke prioritert. Trianguleringen av datakilder kan sies å ha veid noe opp for det. Alt tatt i betraktning så fremsto valget av modellen fra Crossan et al. (1999) som analytisk rammeverk som relevant i gjennomgåelsen og systematiseringen av empirien. Om jeg mer spesifikt hadde lagt den til grunn i utgangspunktet, kan det også tenkes at jeg ville oversett annen viktig informasjon

Forskningsspørsmålene bidro til å operasjonalisere begrep og variabler fra problemstillingen, som igjen gjør til at tolkningen av det empiriske materialet lettere fremstår som gyldige. Intervjuguiden var relativt spesifikk for å legge til rette for å få relevant informasjon, selv om jeg ikke la opp til et strengt strukturert intervju. Gjennom å la noen av informantene lese utkast og kommentere analysen, har jeg lagt til rette for en felles forståelse og dermed økt gyldighet for resultatene.

Ekstern gyldighet og relevans:

For at å kunne vurdere om funnene fra undersøkelsen er relevante for andre og om resultatene generaliseres til andre kontekster, er det i første omgang nødvendig å være transparent i analytiske valg og begrunnelser (Jacobsen, 2015; Thagaard, 2018). Ved å ha gjort rede for det gir jeg innsikt i mine konklusjoner og legger til rette for at andre kan vurdere om resultatene fra undersøkelsen kan overføres til andre kontekster. Den teoretiske gjennomgåelsen ut fra problemstillingen viser at tematikken med prosjektsamarbeid og organisatorisk læring er etablert i teorien. Jeg har kunnet plassere og diskutere funn fra undersøkelsen i en eksisterende teoretisk ramme, med 4i-modellen (Crossan et al., 1999) som spesifikke analytiske briller for å se nærmere på læringsprosesser på ulike nivåer ved Juridisk fakultet.

For en kunnskapsorganisasjon som UiT bør resultater fra den spesifikke casestudien kunne være av interesse. Det totale antall informanter i casestudien er begrenset, og det gir ikke grunnlag for å kunne generalisere bredt. Funn ut fra intervjuene i casestudien belyser likevel hvordan prosjektorganisering kan bidra til organisatorisk læring, og jeg vurderer det til å ha verdi også utover denne spesifikke lokale undersøkelsen.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene har vært styrende for undersøkelsen og i så måte både definert og begrenset dataanalysens resultater. I tillegg til min personlige epistemologiske refleksivitet (Cassell, 2009) vil resultatene i undersøkelsen fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv også påvirkes av informantenes holdninger og fremstilling (Justesen & Mik-Meyer, 2010). En tilsvarende casestudie utført av en annen forsker med andre deltakere på et annet tidspunkt vil nødvendigvis gi et annet resultat. Likevel kan kontekstavhengig kunnskap fra casestudier være vel så viktig for læring som generelle teoretiske og kontekstuavhengige undersøkelser (Flyvbjerg, 2006). I dette perspektivet kan resultatene fra min casestudie tenkes å være et eksempel og supplement som kan bidra til videre utvikling av vitenskapelig teori.

Pålitelighet og troverdighet

Beskrivelsen av metoden for casestudien gjør forskningsprosessen transparent. Transparens i arbeidet er nødvendig for pålitelighet i undersøkelsen og for å gi en beskrivelse av hvordan jobben er gjort (Justesen & Mik-Meyer, 2010). Undersøkelsen er forankret i det sosialkonstruktivistiske perspektivet. Jeg har vist at det er sammenheng mellom oppgavens problemstilling, valg av casestudie som metode og argumentert for at de beskrevne

verktøyene og fremgangsmetodene for datainnsamling har vært egnet. Dette samsvaret styrker den analytiske påliteligheten i undersøkelsen.

Undersøkelsen er gjennomført i lys av et sosialkonstruktivistisk perspektiv, og i kontrast til en mer positivistisk forskningslogikk er det dermed ikke repliserbarhet som etterstrebes (Thagaard, 2018). Men ved å redegjøre godt for hvordan dataene er utviklet og beskrive dataenes kvalitet, har jeg styrket påliteligheten i undersøkelsen (Thagaard, 2018; Yin, 2003). Transkribering av intervjuene øker transparensen i arbeidet, i form av at andre kan kontrollere datagrunnlaget og vurdere kvaliteten av mine analytiske tolkninger (Jacobsen, 2015). Teorigrunnlaget for masterundersøkelsen bidrar videre til å synliggjøre hvilke briller undersøkelsen er foretatt med, som igjen styrker undersøkelsens pålitelighet.

4.5 Ethiske refleksjoner

Kvalitative undersøkelser medfører noen etiske problemstillinger, og metodekapittelet avsluttes med noen refleksjoner knyttet til hvilke forskningsetiske prinsipper og retningslinjer som er tatt hensyn til i forskningsprosessen.

Studien omfatter innsamling og behandling av personopplysninger, og før undersøkelsen startet, ble prosjektet meldt til og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). I behandling av personopplysninger er det særlig viktig å beskytte og hensynte informantens integritet. I forbindelse med intervjuene og analysen innebar dette å være oppmerksom på informantens konfidensialitet, konsekvenser av å delta i studien, riktig gjengivelse av data og innhenting av informert samtykke (Jacobsen, 2015; Thagaard, 2018).

For å skape tillit i forkant av intervjusituasjonen sendte jeg ut et skriv med bakgrunnsinformasjon om mitt mastergradsprosjekt og hensikten med casestudien. Jeg la ved en intervjuguide og innhentet informert samtykke basert på opplysninger knyttet til konfidensialitet. Det bidrar til å sikre informantens autonomi og frivillighet, og det ble opplyst om konsekvenser av å delta og at de når som helst kunne trekke seg fra studien.

Med hensyn til konfidensialitet er informantene anonymisert, men i analysen beskrives prosjektdeltakere i form av sine roller i prosjektene. Dybdestudien omfatter et lite utvalg, og det vil i så måte vil være mulig for dem som kjenner til prosjektene og Juridisk fakultet, å kunne identifisere personer i enkelte roller som fremstilles i analysen. Ved å gi et utvalg av informantene mulighet til å kommentere og komme med kommentarer til deler av analysen, har jeg gitt informantene en viss kontroll over fremstillingen og egen integritet, og lagt til

rette for å sikre intersubjektivitet. Jeg kan ellers ikke se at det skulle medføre noen belastninger for informantene å delta i studien.

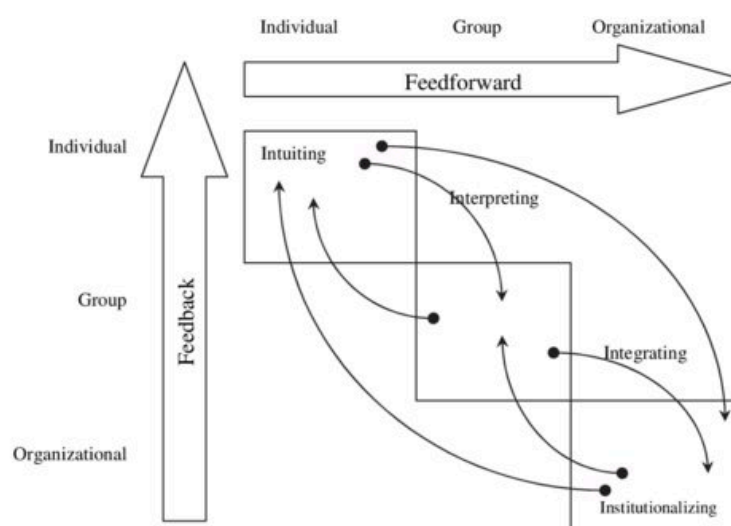
Jeg brukte godkjent lydopptaker under intervjuene, og opptakene ble lagret i henhold til gjeldende retningslinjer for sikker lagring av data. Bruk av lydopptaker styrket kommunikasjonen og frigjorde oppmerksomheten min mot det som ble sagt. I selve intervjusituasjonen anså jeg det som viktig å vise tilbakeholdenhet og ikke styre spørsmålene i en bestemt retning. Jeg gjorde også refleksjoner underveis for å motvirke egen forutinntatthet; det anså jeg som særlig viktig i og med at organisasjonen UiT var godt kjent for meg. Cassell (2009) beskriver maktdynamikken i intervjusituasjoner. Siden jeg kjenner UiT godt som organisasjon og har vært involvert i noen prosjektsamarbeid ved universitetet, hadde jeg god kunnskap om konteksten til intervjuobjektene. I hovedsak ser jeg det som verdifullt for undersøkelsen da det ga meg mulighet til å følge opp uklare svar og vage formuleringer fordi jeg faktisk hadde innsikt i for eksempel organisasjonsstruktur og prosesser ved UiT – en form for makt jeg ser på som en fordel underveis. Jeg var likevel oppmerksom på å ikke legge mine egne konteksterfaringer til det som ble sagt.

Gjennom intervjuprosessen og analysearbeidet har det vært mitt ansvar å etablere en felles forståelse og sikre intersubjektivitet (Justesen & Mik-Meyer, 2010). Jeg gjorde vurderinger rundt refleksivitet og hvordan jeg som forsker formet både spørsmål og analyserte materialet. Jeg hadde regi på intervjusituasjonen; forsøkte å innta en oppmuntrende rolle, lage trygge rammer og skape tillit, slik at informantene kunne uttrykke seg åpent og fritt. Det innebar at jeg ikke brukte kompliserte teoretiske begreper og fagterminologi i spørsmålene som ble stilt. Jeg var opptatt av å ta informantene på alvor og unngikk å komme med kritiske reaksjoner på det som ble sagt i intervjuene. Ordrett transkribering av intervjuene har bidratt til korrekt gjengivelse av det som ble sagt. Jeg har vært oppmerksom på å ikke bruke sitater ut av sin sammenheng og vært nøye med å skille prosjekter og informanter fra hverandre i systematiseringen av rådata.

5 Analyse og diskusjon

Studien har som mål å undersøke hvordan prosjektarbeid stimulerer til organisatorisk læring, og hvordan organisasjoner lærer fra prosjektarbeid. I denne delen av oppgaven drøfter jeg oppgavens problemstilling: *Hvordan stimulerer prosjekter til læring og hvordan lærer organisasjoner fra prosjektarbeid?* Problemstillingen besvares gjennom å presentere og diskutere funnene jeg har gjort, i lys av de teoretiske dimensjonene som ble redegjort for i kapittel to. Analysen er empirisk drevet, der data fra intervjuene og prosjektdokumenter presenteres og drøftes.

I analysen benytter jeg i hovedsak Crossan et al. (1999) sitt dynamiske rammeverk for organisatorisk læring, 4i-modellen, som teoretisk inngang til å diskutere funnene og læring fra prosjekt til organisasjon. Rammeverket beskriver hvordan individuell og organisatorisk læring er tett sammenvevd, gjennom at individuelle innsikter og forståelser diskuteres og tolkes på gruppenivå og innlemmes i praksis. Over tid blir ny praksis integrert i organisasjonen gjennom ulike institusjonaliseringsprosesser og bidrar til læring i organisasjonen. Den institusjonaliserte læringen kan utnyttes og vil igjen påvirke den individuelle læringen. Forskingsspørsmålene mine besvares ved å drøfte funnene mine i lys av rammeverkets fire fremhevede prosesser, *intuisjon*, *fortolkning*, *integrering* og *institusjonalisering*, på individ-, gruppe-, og organisasjonsnivå.



Figur 2 Organisasjonslæring som dynamisk prosess. 4i-modellen.

Overordnet vil jeg i analysen fokusere diskusjonen rundt følgende punkter: Hva er det som har stimulert læring? Hvordan har individer lært underveis, og hva kjennetegner denne læringen? Og til slutt: Hvordan går man til integrering og institusjonalisering av denne kunnskapen?

Analysens første del gir innsikt i mekanismene for læring i prosjekter, mens analysens andre del gir oppmerksomhet mot den substansielle læringen som prosjektdeltakerne og Juridisk fakultet sitter igjen med.

5.1 Hva stimulerer til læring og hva læres av å jobbe i prosjekter?

For å besvare problemstillingens første del, *hvordan stimulerer prosjekter til læring*, kobler jeg mine funn til de to første forskningsspørsmålene, nemlig *hvilke kjennetegn ved prosjektarbeid kan stimulere til læring, og hva læres gjennom å jobbe i prosjekter?*

Jeg fremhever innledningsvis funn som viser informantenes motivasjon for, innsikt i og erfaring med prosjektarbeid. Dette beskriver vilkårene for læring og bidrar også til å belyse hva som har skapt læring i prosessene. Videre drøfter jeg særtrekk ved prosjektarbeid som informantene fremhever som stimuli for læring mot det teoretiske rammeverket. I forlengelse av dette diskuterer jeg funn fra den empiriske undersøkelsen som beskriver hva prosjektdeltakerne lærte på individnivå, og hvordan denne læringen fant sted, i lys av *intuisjon* og *fortolkning* – de to første læringsprosessene i Crossan et al. (1999) sin modell.

5.1.1 Vilkår for læring ved Jurfak

Forkunnskaper og motivasjon

Deltakernes tidligere erfaring og motivasjon for arbeidet tenkes også å ha innvirkning på læring i prosjektprosessene. Intervjuene ble derfor innledet med noen spørsmål knyttet til nettopp dette. De vitenskapelig ansatte bekreftet alle erfaring med prosjektarbeid, og flere ga uttrykk for å være fortrolige med prosjektarbeid som arbeidsform. En informant beskrev sågar at hen hele arbeidslivet hadde vært prosjektorientert:

Jeg har vel egentlig hele tiden jobbet i prosjekter (...). Ja. Så sånn sett, har jeg hele tiden hatt erfaring med både store og små prosjekter i måten jeg selv alltid enten har hatt ansvar som avdelingsleder, eksamensleder, vært underviser, så har jeg også egentlig jobbet prosjektbasert, med å gjøre endringer og gjøre nye ting.

På spørsmål om informantene trodde tidligere erfaringer med prosjektarbeid påvirket arbeidet i de konkrete prosjektene, kom det til uttrykk at de generelt tok med seg erfaringer og praksis fra både prosjekter og ledelse, men uten at de satte ord på prosjektspesifikke læringspunkter. Noen fremhevet også at de trakk veksler på generiske ferdigheter fra andre roller som de så på som relevante inn i prosjektarbeidet, det være seg effektiv gjennomføring av møter, ledelse eller samarbeid med andre. «Vi lærer vel hele tiden, på godt og vondt, så vi tar vel det med oss inn i det vi gjør (...)» Dette utsagnet er litt typisk for flere av informantenes uttalelser, som var lite spesifikke og konkrete på den erfaringsbaserte prosjektkunnskapen de tok med seg inn i arbeidet, annet enn at de på et abstrakt nivå reflekterte litt rundt sine erfaringer.

Neei, jeg vet ikke helt hva jeg skal si. Det var vel kanskje mer sånne generiske kunnskaper og ferdigheter jeg har tilegnet meg, kanskje utenfor prosjektarbeid som sådan (...) i forhold til, holdt på å si, effektiv gjennomføring av møter og ledelse, og alle mulige annen slags saker og ting.

En forklaring på dette kan være at disse erfaringene kjennetegnes av å være taus og personlig kunnskap, noe man bare har med seg og i liten grad reflekterer rundt og gjør eksplisitt – «vi vet mer enn vi kan fortelle» (Poliyani, 1966, referert i Nonaka, 1994, s. 16). Kunnskapen er vanskelig å kommunisere fordi den er så innbakt i den enkelte. Denne type erfaringsbasert kunnskap har dermed kanskje ikke vært veldig fremtredende i informantenes bevissthet i intervju situasjonen, og gir derfor noe generiske svar som i sitatet over. Det er i så måte naturlig. Det kan også åpnes for at tidsdimensjonen spiller inn på informantenes refleksjoner. Undersøkelsen min er en casestudie og gir uttrykk for hva informantene tenker på et bestemt tidspunkt, hvor det samtidig kan være vanskelig å huske tilbake. Sett i ettertid kan prosesser fremstå som enkle, og beskrivelsene kan speile det (Skyttermoen & Vaagaasar, 2021). Svarene og refleksjonene hos informantene kunne trolig vært mer utfyllende dersom studien hadde blitt gjennomført som en longitudinell studie.

Fra intervjuene fremgår det at deltakerne var motiverte og positivt innstilt til arbeidet, som generelt kan sies å være gode forutsetninger både for læring og gjennomføring av arbeid. Motivasjonen kan knyttes til at prosjekter representerer et friskt brudd med vanlige driftsmessige oppgaver, og en anledning og arena for personlig utvikling og berikelse. Studier viser at særlig prosjekters midlertidige natur og struktur virker positivt på motivasjonen i prosjektarbeid (Dwivedula & Bredillet, 2010; Packendorff, 2002). Deltakere i prosjekter rapporterer å motiveres av å kunne jobbe avgrenset med målrettede oppgaver, der prosjekter

tilbyr autonomi og kreativitet, utnytting av ulike kompetanser og ofte kreative prosesser i nært samarbeid med andre (Dwivedula, Bredillet & Müller, 2016).

Studentene som deltok i prosjektene gikk inn i prosjektarbeidet uten noen tidligere prosjekterfaring, men fremsto i intervjuene som faglig engasjerte og viste motivasjon for å kunne bidra til utvikling av studiet: *«Ja altså, jeg lever jo med holdningen av at du får ikke lov til å klage på ting, med mindre du gjør noen ting for å forbedre det. Og så har jeg jo en del meninger, jeg tenkte, herregud, en arena der jeg bare kan si hva jeg mener er helt nydelig!»*

Samtalene med de vitenskapelig ansatte gjorde det tydelig at de har en sterk faglig motivasjon og et uttalt engasjement for både utviklingsarbeid, undervisning og digitalisering.

Min motivasjon handler bare om at jeg synes undervisning og undervisningsaktivitet er veldig viktig og veldig gøy. Sånn at å få være med på å utforme og lede et prosjekt hvor vi satte fokus på nettopp de pedagogiske kvalifikasjonene, på undervisning og på læring – altså, hos meg var det en indre motivasjon.

En annen informant uttrykte også en fortrolighet og positiv innstilling til prosjektarbeid som arbeidsform, og viste til personlige erfaringer med å ha vært en del av både tidligere og den aktuelle prosjektprosessen: *«Jeg var jo overhodet ikke betenkt på å gå inn under fyrtårnparaplyen.»* I forlengelsen reflekterte vedkommende videre at de gode prosjekterfaringene også handler om samarbeid: *«Og å være under den, tenker jeg nå når jeg ser tilbake, det var en styrke og en fin erfaring som jeg ikke ville ha vært foruten. Jeg føler jeg at det det har gitt meg mye mer. Mye mer enn hvis jeg skulle ha vært helt alene om dette.»*

Informantenes utsagn reflekterer at prosjektdeltakernes indre motivasjon, engasjement og faglige interesse for både utvikling av undervisning og samarbeid har vært til stede og dannet et godt utgangspunkt for læring i prosjektene. Prosjektdeltakernes opplevelse av at det er stimulerende og utviklende å jobbe i prosjekter er på linje med hva forskning sier om prosjektarbeid (Packendorff, 2002). Kunnskapsmedarbeidere motiveres særlig av autonomi og muligheter til å påvirke egen arbeidshverdag (Blomquist & Gällstedt, 2002) – som det vel kan sies at disse prosjektene ved Jurfak har muliggjort.

I kommende delkapittel går jeg nærmere inn på hvilke særtrekk ved prosjektarbeid som kan sies å ha stimulert til læring i de tre prosjektene.

5.1.2 Særtrekk ved prosjektarbeid som stimulerer til læring

Analysen av intervjuene tyder på at informantene opplever at både arbeidsformatet i prosjekter, oppgaven i seg selv og de sosiale samarbeidsprosessene bidrar til læring. Informantene vektla også tverrfaglig samarbeid som en stimulerende faktor for læring. Disse funnene vil i det følgende underbygges og diskuteres med relevant prosjektteori.

I en systematisk gjennomgåelse av forskningslitteraturen knyttet til midlertidige organisasjoner og prosjekter belyses en rekke definerende faktorer (Burke & Morley, 2016). Systematisert i et rammeverk rettes det særlig oppmerksomhet mot særtrekk ved prosjekters interne gruppeprosesser, oppgaver, spenningen mellom prosjekt og basisorganisasjon, prosjekters nettverk og resultater. Mine funn om særtrekk og læring diskuteres i lys av blant annet dette rammeverket.

Arbeidsform og oppgave

På innledende spørsmål om hva informantene forbinder med prosjektarbeid, ga alle uttrykk for å ha god kjennskap til de strukturelle sidene ved prosjekter, altså prosjekters formelle rammer med avgrensning i tid, ressurser, tematikk og konkrete mål.

Det er mer avgrenset akkurat hva man jobber med, og det er gjerne avgrenset i tid ved at det har en begynnelse og slutt, det er avgrenset i forhold til at man kanskje har konkrete problemstillinger man jobber med. Kanskje har man en spesifikk økonomi, ressursituasjon, hvilke folk som... Ja.

Informantene som var ansatt ved fakultetet, snakket med selvfølgelighet om strukturelle prosjektverktøy i sine beskrivelser av hva som kjennetegner prosjekter. De beskrev organisering av arbeidet i arbeidspakker, ansvarliggjøring av prosjektdeltakere i ulike roller, om målfokusert arbeid med milepæler og evaluering, arbeidsfordeling, møtearenaer og kontakt ut mot interessenter. Fyrtårnprosjektene ble fra ett ståsted trukket frem som en mulighet til å strukturere pågående arbeid, «i smått, så drev vi jo og så på en del av disse tingene her, okke som.» Gjennom å systematisere ulike initiativer og samle arbeidet i prosjektformat, fikk man overblikk over utviklingspotensialet og gitt oppmerksomhet til et sentralt fagområde – utvikling av undervisning. Utover å være samlende for strategisk arbeid, ble også prosjektformatet beskrevet som forpliktende, en prioritert oppgave: «Som gjør at man kanskje får gjort ting som ellers ikke ville blitt gjort, fordi nettopp det å sette det inn prosjektform (...), gjør at det løfter seg på pri-listen. Man må man liksom forplikte seg, man må levere på dette (...).»

Prosjektarbeid ble beskrevet i positive og inspirerte ordelag: «*Det er effektivt. Veldig effektiv måte å jobbe på. Det er veldig gøy.*» Andre sider som ble nevnt i forbindelse med læring, var at organiseringen og arbeidsstrukturen i prosjektene bidro til oversikt og koordinering av oppgaver, effektivitet og ansvarliggjøring av prosjektdeltakerne. Man hadde faste møter i prosjektgruppene der leveranser siden sist ble diskutert. En deltaker fremhevet denne organiseringen som lærerik: «*Ja altså, jeg synes det var det at man møttes og så fordelte arbeidsoppgaver, utførte, og så samles igjen, og både evaluerte og så hva som fungerte, hvorfor/hvorfor ikke, og så til neste gang tok det med oss, synes jeg fungerte veldig bra.*»

Det siste fyrtårnprosjektet var organisert i arbeidspakker, av den grunn at arbeidsmengden var stor, og fagområdene prosjektet skulle dekke, var sprikende. Denne måten å organisere og koordinere arbeidet på var praktisk, men hadde også effekt på læringen i form av at flere tok eierskap til arbeidet: «*Det som var veldig positivt, det var at når du fikk organisert det i arbeidspakker med hver sin arbeidspakkeleder, så førte det til en ansvarliggjøring av deltakerne i prosjektet, på en helt annen måte enn når du er én prosjektgruppe med én leder.*»

Et hinder for læring i større grupper er at enkeltpersoner kan oppleve å ikke ha ansvar for det (Skyttermoen & Vaagaasar, 2021). Her ble arbeidspakkelederne tettere involvert og tok ansvar for fremdrift og resultater i sine arbeidsgrupper, noe som så ut til å ha effekt på engasjementet i de mindre gruppene og prosjektet som helhet: «*For de måtte hele tiden svare i forhold til milepæler, hva har blitt gjort, hvordan tenker dere? Og var de usikre, så måtte de ta initiativ til en diskusjon i gruppen.*»

En annen sentral koordineringsmekanisme i prosjekter er milepæler, det at arbeidet rettes mot å oppnå bestemte tilstander på gitte tidspunkt i prosjektperioden (Andersen, 2018). En av informantene vektla milepæler og målrettet forbedringsarbeid som særtrekk ved prosjekter og ga uttrykk for en oppgaveorientert forståelse av prosjektarbeid. «*Jeg tror prosjektarbeid er mer den der om at vi har en hypotese om at ting kan bli bedre sånn og sånn, og så setter man seg et mål om å oppnå det innen en viss tid, og jobber da målrettet for å oppnå det, men da med ulike milepæler.*» Organisering av arbeidet knyttet til oppnåelse av milepæler er et typisk særtrekk ved prosjektarbeid, og uttalelser fra flere av informantene bekreftet en fortrolighet med nettopp denne steg-for-stegmåten å innrette prosjektarbeidet på. Milepælsorganisering ble trukket frem som læringsfaktor, der disse tidspunktene i prosjektprosessen ble benyttet til å stoppe opp og gjøre vurderinger. Utover å være sjekkpunkter for å ha oppnådd en bestemt tilstand underveis i prosjektet, ble milepælene også brukt til å evaluere og justere arbeidet underveis:

Jeg tenker jo at på den måten, så ser man jo litt mer hva som funker, (...) at man jobber fra A til B for å nå til X til slutt. Så ser man jo hva funket fram til punkt B og så kan man ta en ny vurdering der, at det funket ikke så bra, men man avslutter ikke alt med en gang. Men jeg tror det kan bidra til læring sånn.

Dette er i tråd med hva Hussein (2020) beskriver rundt milepælsorganisering. Den inkrementelle innretningen gir rom for flere refleksjonsrunder, både før og etter iverksetting av aktiviteter. Det øker muligheten til å få innsikt og dele den i prosjektgruppen, og kan bidra til bedre integrering av individuell innsikt. Fra et koordineringsperspektiv er en slik milepælsorientering også nyttig, fordi det virker samlende på prosjektenes mer lokale prosesser (Burke & Morley, 2016), for eksempel i arbeidsgrupper, og kan også involvere interessenter utenom prosjektet, som igjen kan føre til andre innspill og økt innsikt. Milepæler sikrer fremdrift og sørger for at man jobber mot prosjektets overordnede mål.

Oppsummert kan kjennskapen til organisering og innretning av prosjektarbeid tenkes å være et uttrykk for at prosjektarbeid er institusjonalisert som arbeidsform ved Juridisk fakultet, og at det dermed har vært en utvikling i prosjektkompetanse siden det første fyrtårnprosjektet startet. Uttalelser fra informantene og opplysninger fra prosjektdokumentene tyder på at Jurfak har hatt en strategisk innstilling til undervisningsutvikling, der ulike oppgaver har blitt utført i form av prosjekter som bygger på hverandre – prosjekter avler nye prosjekter. Dette synes også å ha ført til en oppfatning av økt prosjektkompetanse internt: *«Og gjennom å ha hatt to fyrtårnprosjekter, så tror jeg at vi er ganske unike på UiT. At vi har en veldig stor know-how i forhold til å kunne gjøre lignende prosjekter.»*

Jurfaks praktiske utførelse av prosjektene, holdningen og viljen til undervisningsutvikling og kunnskapene til å utføre slikt utviklingsarbeid i prosjektformat gir inntrykk av en viss grad av prosjektmodenhet (Andersen, 2018). En av informantene som var med i det siste fyrtårnprosjektet, bekreftet inntrykket av intern prosjektkompetanse: *«Den kjernegruppen som skrev søknaden var alle ekstremt erfarne for å si det sånn. Fra tidligere fyrtårnprosjekt, fra andre prosjekter, så det opprinnelige grunnlaget føler jeg var veldig, veldig sterkt.»*

Denne prosjektkunnskapen kan umiddelbart tenkes å ha sammenheng med den praktiske siden av prosjektarbeid. Jobben som utføres i prosjekter er ikke bare det å komme med teoretiske anbefalinger til en løsning eller måter å gjøre ting på, slik det tradisjonelt kan være fra et vitenskapelig ståsted. I prosjekter jobber man med å prøve ting ut, som også ble trukket frem i ett av intervjuene: *«når man jobber mer prosjektbasert, så er jo hele hensikten at det ikke*

bare skal lede til en plan på hvordan noe kan gjøres, men det skal også gjøres.» Prosjekter er praktisk arbeid hvor det skal skapes resultater. Der hvor læring fra erfaringer også innebærer elementer av usikkerhet (March & Olsen, 1975), synes det som at prosjekter særlig kan optimalisere det å lære gjennom direkte erfaringer, *learning by doing* (Levitt & March, 1988). En informant ga uttrykk for dette synet: *«Man lærer jo utrolig mye av det å skal gjennomføre noe, ikke bare fra en sånn teoretisk tanke om hva som vil fungere, vurdering. Men faktisk sette det ut i livet og gjøre deg noen erfaringer. Så de erfaringene du får med å jobbe prosjektbasert vil også føre til, altså lede til mye læring.»* Utsagnet støttes opp av Nonaka og Takeuchis (1995) argumenter for hvordan kunnskap utvikles. I SEKI-modellen kobles internaliseringsprosessen, der eksplisitt kunnskap omdannes til taus kunnskap, tett til praktisk arbeid (Filstad, 2016). Kunnskap får mening gjennom sosiale prosesser der læring utvikles gjennom praktisk deltakelse.

Kompetanse og tverrfaglighet

Utover å fremheve målorientert, praktisk og tidsavgrenset arbeid, legger prosjektteorien også vekt på det tverrfaglige; at prosjektsamarbeid involverer personer med ulik bakgrunn, kompetanse og erfaringer, og at nettopp denne variasjonen er stimulerende og ofte nødvendig for å oppnå resultatet (Andersen, 2018; Burke & Morley, 2016). I intervjuene ga flere av informantene inntrykk av å betrakte prosjektene som en sosial samarbeidsarena der de jobbet mot et felles mål og trakk veksler på hverandres kompetanse. En av informantene fremhevet nettopp sammensetningen av ulik kompetanse som unikt for prosjektarbeid: *«Sånn at vi hentet på en måte inn ulike deltakerne med ulik bakgrunn. Det tenker jeg er en av de tingene, i hvert fall for min del, som kjennetegner et prosjekt, at man setter sammen med ulik kompetanse og erfaringer, også at man da i fellesskap skal bidra til et til et produkt.»*

Prosjektene ved Jurfak karakteriseres alle som utviklingsprosjekter, der deler handlet om å ta i bruk ny teknologi i undervisningen. Nyskapende prosjekter innebærer å løse komplekse oppgaver og utforske ukjente problemområder på tvers av etablerte fag- og avdelingsgrenser. For denne type prosjekter fremheves særlig tverrfaglighet og spesialkompetanse og som funksjoner prosjektgruppen bør ivareta. Ved å ha et mangfold av prosjektmedlemmer fra ulike deler av organisasjonen ivaretas ulike interesser, og prosjektet får større legitimitet på grunn av muligheten til bred spredning og forankring i organisasjonen (Skyttermoen & Vaagaasar, 2021).

I intervjuene ble det beskrevet flere fordeler knyttet til variasjon blant prosjektgruppens medlemmer, og ulik kompetanse trukket frem som en læringsfaktor. En av informantene

forteller at prosjekter gjorde store arbeidsoppgaver håndterbare, fordi man først fikk stykket opp og fordelt arbeidet på flere prosjektdeltakere med ulike kompetanse. Arbeidsmåten ble dermed effektiv. Prosjektet dro også flere fordeler av det tverrfaglige. Prosjektet ble sett på som en organisert måte å innhente motforestillinger og belyse ulike synspunkter på – i kontrast til en organisering der arbeidsoppgaven var delegert til en enkelt ansatt eller avdeling.

Oppgaverelevant kunnskap er sentralt når medlemmer til prosjekter rekrutteres, og nyskapende arbeid innebærer ofte mange og ulike elementer med stor variasjon, som kan sette krav til spesialisert kompetanse (Burke & Morley, 2016). Et poeng med prosjektene og prosjektgruppene ved Jurfak er likevel å diskutere hvor tverrfaglig sammensetningen i prosjektgruppene egentlig kan sies å være. Nesten alle prosjektdeltakerne i de tre prosjektene hører hjemme i organisasjonen Juridisk fakultet. De vitenskapelig ansatte har tverrfaglig bakgrunn i den forstand at de har ulike faginteresser innen jussen. Men i et prosjektperspektiv er de ellers en nokså ensartet gruppe som umiddelbart kan tenkes å ha et tilnærmet likt syn på undervisning. Jussfaget er strengt regulert og kan beskrives som å være *normet* – det handler om anvendelse av lover, regler og formuleringer. Det kan dermed tenkes at det skal noe til å utfordre forståelsesrammer også innen undervisningen av faget. I disse prosjektene er det studentene og eventuelt også administrative prosjektdeltakere som i størst grad kan bryte med eksisterende oppfatninger. Det tverrfaglige i disse prosjektene handler da helst om forskjeller i bakgrunn og erfaring, og de ulike rollene som prosjektdeltakerne var rekruttert inn i prosjektet for. Miksen mellom erfarne faglige ansatte og studenter uten prosjekterfaring i prosjektgruppene kan tenkes å ha god effekt på læring i prosjektet. Dette sammenfaller med hva teorien trekker frem om organisering av arbeid og sammensetning av team i prosjektarbeid generelt, der blanding av nybegynnere med erfarne deltakere er et fremtredende særtrekk (Burke & Morley, 2016).

Sosial erfaringslæring – prosess og fortolkning

Flere av prosjektdeltakerne satte ord på det å lære av hverandre og andres erfaringer. Med utgangspunkt i at prosjektarbeid handler om å utføre et praktisk stykke arbeid og at læring skjer gjennom erfaring (Levitt & March, 1988), satte en av informantene dette perspektivet i sammenheng med samhandlingen man har med andre, som prosjektformatet legger opp til. *«En viktig del av prosjektarbeidet, sånn som jeg forstår det, handler jo om samarbeid. Og det betyr jo at du gjennom prosjektarbeid skal jobbe med andre.»* Forståelsen ble videre utdypet når

informanten knytter samarbeidslæringen til det å utføre praktisk arbeid sammen: «Gjennom det å måtte jobbe med andre, både med bestemte problemstillinger og gjennomføringer, og gjøre opp status og endre, så tenker jeg at det i seg selv leder til læring. Altså, selve arbeidsformen som ligger i det leder til læring.»

De innledende samtalene med andre informanter bekreftet også inntrykket av sosial erfaringslæring. Flere koblet det målrettede prosjektarbeidet til det å samarbeide med andre, og rettet oppmerksomhet mot sosiale aspekter ved prosjektorganisering. På spørsmål om særtrekk ved prosjektarbeid som de mente kunne stimulere til læring, tilkjennega en erfaren prosjektdeltaker et sosialt perspektiv på læring: «Og det tenker jeg karakteriseres av hvordan man ellers tenker på læring som noe som skjer sosialt. Ikke sant, læring er en sosial happening, kan skje sammen med andre.» Dette synet kan sies å ha utspring i sosial læringsteori, som sier at læring skjer i sosiale rammer der individer observerer og samhandler. Ny kunnskap og erfaringer tilegnes, modnes og tilpasses i fellesskap med andre (Bandura, 1986). Informanten trakk også frem de mer strukturelle særtrekkene ved prosjektarbeid, men koblet disse til den sosiale samhandlingen:

Prosjektarbeid, da tenker jeg først og fremst på at det er noe man gjør sammen med andre, og som har sitt grunnlag i en bestemt problemstilling eller problemoppfatning, som man ønsker å gjøre noe med, og at man har en plan om en bestemt måte man vil teste ut og gjennomføre det på, og gjerne det etterfulgt også av en evaluering som skal da kunne lede til justeringer.

Informantens utsagn her reflekterer også en oppfatning om at prosjekter er en god arena for å lære av erfaring. Sitatet hentyder også til at erfaringslæringen kobles til refleksjon, siden evaluering og justeringer av arbeidet også fremheves som særtrekk for læring – i tråd med hva som ble nevnt av andre rundt milepælsorganisering av arbeidet. Innen erfaringslæring beskrives læring som en helhetlig prosess der kunnskap hos den enkelte oppstår gjennom omdanning av erfaringer (Kolb, 1984). For at erfaringene skal gi læring, suppleres praktiske og umiddelbare erfaringer med kognitive elementer som blant annet strukturert refleksjon, og innhenting av ulike perspektiver diskuteres og avklares med andre for å gi felles mening.

Dette harmonerer med informantens fremstilling av hvordan arbeidet i prosjektene foregikk, ut fra betraktninger de ga rundt organisering og arenaer for samarbeid og diskusjon underveis i prosjektene. Det settes også i sammenheng 4i-modellens læringsfaser (Crossan et al., 1999), særlig knyttet til den læringen som skjer individuelt gjennom intuisjon og fortolkning og

videre til integrering av felles oppfatninger og forståelser på gruppenivå. Det sosiale læringsaspektet knyttet til refleksjon som prosjektarbeid fører med seg, blir nærmere drøftet i neste delkapittel når jeg går mer konkret inn på hva informantene trakk frem av læring, og i analysen av hvordan denne læringen fant sted.

Prosjektrammen muliggjør sosial erfaringslæring i stor grad. Hussein (2020) belyser læring som skjer internt i prosjekter, *intra-project learning*, der sosiale prosesser står sentralt. På linje med Crossan et al. (1999) fremstilles prosjekter som en plattform for deling av individuell innsikt og danning av felles forståelse, der den kollektive innsikten påvirker nye felles prosjekterfaringer.

I forlengelse av betraktninger om organisering og sammensetning av ulike kompetanse og roller i prosjektene ga en av informantene uttrykk for en oppfatning av at prosjekter var en kilde til å dele generisk prosjektkunnskap og individuelle erfaringer i organisasjonen: «(...) potensielt så er det jo en smitteeffekt, i forhold til de generiske tingene med tanke på at man kan, hvis man nå tar med seg erfaringene og bruker i neste prosjekt, og så blir de eksponert for flere personer og så videre (...)» Informantens fremstilling er på linje med forskning på læring mellom prosjekter (Hussein, 2020) og i prosjektnettverk, som belyser at prosjektrutiner over tid nedfelles på tvers av prosjekter. Gjentakende mønstre og praksis som overlever utover enkeltprosjekter, kan bli god praksis i et større nettverk av prosjekter (Burke & Morley, 2016). Som informanten jeg snakket med trakk frem, tar enkeltpersoner med seg gode rutiner og læring fra ett prosjekt videre til nye prosjekter, som igjen kan påvirke organisasjonen positivt «(...) så vil det eksempelvis kunne påvirke møtegjennomføringen i organisasjonen positivt ved at den blir mer, holdt på å si, kort og konsis, nærmest ja.»

Denne type læring er eksempel på hvordan praksis fra prosjekt til potensielt kan institusjonaliseres i organisasjonen, i tråd med hva som beskrives i læringsprosessmodellen til Crossan et al. (1999). Likevel er det et premiss for at læringen skal bli institusjonalisert eller integrert og brukt av andre grupper, at nye individer og grupper forstår og får innsikt i hvordan denne læringen opprinnelig skapte innsikt og ble utviklet i den første prosjektkonteksten, slik at den kan fortolkes og settes i sammenheng i nye kontekster (Crossan et al., 1999; Hussein, 2020).

Prosjekter som verktøy for involvering og deling av kunnskap i organisasjonen kom til uttrykk særlig hos informantene som var involvert i det siste fyrtårnprosjektet ved Jurfak. «Jeg

tenker at prosjektarbeid kjennetegnes av at det skal involvere bredest mulig. Prosjektarbeid skal skape oppslutning, interesse og ikke minst, kunnskap og erfaringer som skal forankres i institusjonen og ikke det i den enkelte.» Informanten anser at prosjekter har potensiale for å bidra til overføring av individuell kunnskap til andre og forankres i organisasjonen. Noe av intensjonen med dette siste fyrtårnprosjektet var også uttalt å sørge for organisasjonslæring. I prosjektsøknaden omtales arbeidet som et organisasjonslæringsprosjekt, der et av målene nettopp var å involvere bredt: «*Et mål med prosjektet er å involvere ansatte med hovedvirke på ulike deler av studiet, slik at fakultetet som organisasjon er bedre rustet til et fremtidig SFU»* (UiT, 2021, 7. mai, s. 10).

Oppsummering

Særtrekkene ved prosjektarbeid som informantene beskriver som stimulerende for læring, resonnerer godt med læringsrammeverket til Crossan et al. (1999) og deres nivåbeskrivelser av læringsprosessene i organisasjoner. Prosjekter er her en ramme for gruppeinteraksjon hvor mulighetene for å dele og øke deltakeres individuelle innsikt utspilles, og der deltakerne i fellesskap danner grunnlag for ny eller videreutviklet forståelse som så kan tas ut i organisasjonen. Informantenes uttalelser bekrefter et visst prosessuelt perspektiv på læring, der man i prosjektene utforsker eksisterende innsikt i samhandling med andre, og trekker veksler på utforskning og utvikling av eksisterende kunnskap, i tråd med *feed forward*- og *feed back*-fremstillingen hos Crossan et al.

5.1.3 Hva læres i prosjektarbeid – og hvordan?

Analysen av intervjuene viser at prosjektdeltakerne knyttet læring til flere forhold, og de fremsto å være i en lærevillig modus på grunnlag av motiverende og utviklende aspekter som prosjektarbeid fører med seg (Packendorff, 2002). Den konkrete læringen er mer mangfoldig enn det som knytter seg til de faglige oppgavene som skulle løses i hvert prosjekt – altså læring utover det prosjektene var opprettet for å gjøre. Åpenhet for synspunkter og andres erfaring har gitt innsikt og forståelse for både arbeidsform, egen organisasjon og det å samarbeide med andre. I den empiriske analysen fant jeg at prosjektdeltakerne ved Jurfak fremhever læring knyttet til det strukturelle og organisatoriske ved prosjekter, til oppgaven som skulle utføres og til den sosiale og mellommenneskelige samhandlingen – læring av hverandre.

Læringen har sammenheng med flere av særtrekkene som fremheves som unike for prosjekter og midlertidige organisasjoner (Burke & Morley, 2016), og som også informantene var

bevisste. I det videre vil jeg belyse og diskutere den individuelle læringen i prosjektarbeidet og drøfte hvordan læringen fant sted, blant annet i lys av 4i-modellen (Crossan et al., 1999).

Læring – intuisjon og fortolkning

Ifølge organisasjonsperspektivet på læring hos Crossan et al. (1999) gjøres individuell innsikt tilgjengelig for andre gjennom felles fortolkingsprosesser på gruppenivå. Som argumentert for tidligere i oppgaven, kan det grunnleggende sies at læring på individnivå er en intuitiv og kognitiv prosess. Man oppfatter likheter og forskjeller i egen bevissthet og gjenkjenner mønstre og muligheter basert på personlige erfaringer. Denne underbevisste prosessen skjer i hver enkelt og blir ikke tilgjengelig og eksternalisert før man verbalt forsøker å fortolke det man opplever for seg selv eller til andre (Crossan et al., 1999).

Som nevnt i delkapittel 5.1.1 under *Forkunnskaper og motivasjon*, viser sitater fra informantene en lite konkret fremstilling når det fortelles om læring og prosessene som har skapt innsikt. At oppmerksomheten på det som knytter seg til læring og egen kunnskap ikke er så fremtredende når informantene forteller om erfaringene fra prosjektprosessene, tolkes å ha sammenheng med at de selv ikke er så bevisste på det. På direkte spørsmål om informantene gjennom prosjektarbeidet ble eksponert for nye ideer, tanker eller forståelser, fremsto det som utfordrende å greie å være veldig konkret på hva dette besto i, utover å bekrefte å økt innsikt: «*Jo, det ble jeg absolutt. Det ble jeg absolutt. Det er jo vanskelig å forklare og sånn, men når man lever i det prosjektet og sånn, så dukker det jo opp nye ting hele tiden og sånn. Sånn at det...*» Generisk læring om for eksempel tidsbruk ble også nevnt: «*Ja altså, man blir jo både positivt og negativt overrasket. Og i tillegg så er det jo en erkjennelse at, det er ikke alt som man hadde håpet at man skulle få nådd over, som man kom i havn med.*» Utover at det kan være vanskelig å kommunisere kunnskap og læring fordi læringen ubevisst er innbakt i den enkelte (Poliyani, 1966, referert i Nonaka, 1994, s. 16), kan avstand til konteksten også ha noe å si. Fortolkningsprosesser beskrives å være kontekstavhengige (Crossan et al., 1999), og bevisstheten rundt læringen for noen av informantene når de nå var litt ute av prosessen og ikke lengre sto i de konkrete prosjektene, kan tenkes å påvirke hvor artikulert de var rundt læringen.

Det er vanskelig å gi en fortolkning av hvordan deltakernes personlige og indre intuisjons- og fortolkingsprosess foregikk – til det har denne undersøkelsen mangelfull empirisk innsikt. Jeg stilte i intervjusituasjonen heller ikke spesifikke spørsmål som fikk frem den enkeltes bevissthet knyttet til personlig refleksjon og utvikling av individuell innsikt. Umiddelbart kan

det sies å være en svakhet ved undersøkelsen. Fra en annen vinkel er det likevel også mulig å anta at deltakerne selv ikke var bevisste nok til å kunne forklare akkurat dette stadiet i kunnskapsdannelsen med eksempler. Intuisjon er starten av ny læring, og et viktig trekk ved intuisjon er at det ofte ikke finnes språk til å forklare innsikten (Crossan et al., 1999). Det er i tråd med hva Nonaka (1994) beskriver om taus kunnskap; den kjennetegnes av å være internalisert i den enkelte, og gjøres tilgjengelig for andre først gjennom sosialisering og eksternalisering, som prosjektene her kan sies å muliggjøre. Den underbevisste innsikten kan bli mer fremtredende når den fortolkes i en lignende situasjon eller i møte med et tilsvarende problem. Kontekstelementet er sentralt hos Nonaka (1994) og hos Crossan et al. (1999), der det i 4i-modellens andre steg i læringsprosessen handler om fortolkning av innsikt. Fortolkningsprosessen beskrives som en sosial aktivitet der den aktuelle konteksten legger føringer for felles språk og oppfatninger, klargjør mentale bilder og forestillinger og skaper felles forståelse og mening.

Læring knyttet til arbeidsform og oppgaven

I beskrivelser av det som kjennetegner oppgavene til midlertidige organisasjoner, trekkes det frem at tematikken er avgrenset og påvirket av omgivelsene, og at oppgavene typisk er usikre, komplekse og unike (Burke & Morley, 2016). Som belyst nevnte informantene flere strukturelle særtrekk ved prosjekter som gunstig for læring, og viste gjennom det innsikt i både prosjektorganisering og hvordan prosjekter kan bidra til å lære.

De mest konkrete resultatene fra prosjektene i undersøkelsen er det som er knyttet til undervisningsutviklingen og det digitale – noen av oppgavene som prosjektene skulle løse. Læring knyttet til selve oppgaven som prosjektet ga mulighet til å samle seg om ble også fremhevet av informantene. I tilknytning til dette var det naturlig nok i størst grad de vitenskapelige som trakk frem utvikling av faglig kunnskap, og da tett koblet til egne tekniske og pedagogiske ferdigheter.

En informant påpekte at det å få lov til å jobbe fokusert med et bestemt tema innen gitte rammer og i en avgrenset periode var nyttig for å kunne fordype seg og prioritere arbeidet. Kompleksiteten i prosjekter knyttes til ofte til at oppgaven i seg selv kan være utfordrende og for eksempel kreve ulike tekniske komponenter eller ferdigheter, og det kan være usikkerhet knyttet til hvordan man skal gå frem (Burke & Morley, 2016). En informant trakk frem at prosjektformatet tillot å sette av tid og oppmerksomhet til nødvendig fordypning. Det målrettede arbeidet førte til større innsikt og avdekket også problemområder innen

fagområder de jobbet med. Det ble påpekt at deltakelsen i prosjektet som spesifikt handlet om å utvikle bruk av digitale læringsrom i undervisningen hadde økt egne tekniske ferdigheter – som en av informantene sa: *«jeg har lært en del om verktøy som jeg vil bruke senere.»* Da dette åpnet øynene for hvordan det digitale i undervisningen også kunne benyttes for å tilpasse utdanningen ved fakultetet bedre til behov i arbeidsmarkedet. Prosjektarbeidet virket å ha ført til utvidet syn på teknologiens muligheter innen undervisning, og i den videre samtalen erkjente informanten å ha fått med seg ny faglig kunnskap: *«Så det er jo en del egenlæring av slike, kanskje litt mer generiske ferdigheter, eller kunnskaper av litt sånn pedagog-teknisk karakter, som jeg for så vidt har fått med meg.»*

Noen andre konkretiseringer om læring i forbindelse med prosjektoppgaven og bruken av det digitale i undervisningen, knyttet seg mer til forståelsen av tekniske muligheter og innsikt i betydningen av digital undervisning for mottakergruppen: *«Jeg ble nok eksponert for en mye større forståelse av hvordan vi kan bruke det digitale på en måte, hvordan studentene føler at det har betydning.»* Den faglige læringen knyttet til det digitale i det første prosjektet bærer preg av å ha hatt en utforskende tilnærming (March, 1991), der deltakerne og fakultetet i utgangspunktet ikke hadde mye intern erfaring med bruk av digitale ressurser i undervisningen. Det første fyrtårnprosjektet dreide seg derfor i stor grad om å utforske og prøve ut nye muligheter gjennom å teste ut løsninger på ansatte og deler av studiet. Bruken av det digitale i undervisningen var nyskapende for fakultetet på tidspunktet da det første fyrtårnprosjektet pågikk, man brøt med tradisjonen, og prosjektoppgaven i seg selv bidro dermed til at prosjektdeltakerne kan sies å ha vært i en utforskende modus.

Siden alle tre prosjektene handlet om å bidra til utvikling av undervisning, og utvikling også handler om å gå inn i noe ukjent, kan det sies at oppgaven og hensikten med prosjektene la føringer for nyskaping og utforskning. I samtalene med informantene ble det spurt om prosjektene var avhengig av deltakernes tidligere kunnskaper og ferdigheter for å levere ønsket resultat, og hvordan de gikk frem for å skaffe kunnskap som prosjektgruppen eventuelt ikke hadde. I stor grad hentet prosjektene inspirasjon fra sammenlignbare prosjekter, initiativer og litteratur, man utnyttet faglige nettverk, var på studiebesøk og fikk besøk av andre, med tilbakemeldinger på det de jobbet med. Deltakerne ble oppfordret til å delta på workshops og konferanser og drive med egen formidling. Prosjektlederen i det siste fyrtårnprosjektet påpekte at i tillegg til utvikling av undervisning og utforske muligheter for å legge til rette for økt læringsutbytte for studentene, handlet prosjektet også om å heve faglig kompetanse: *«En del av prosjektet har også vært å heve kompetansen til de som har vært inne i*

arbeidspakkene.» Vedkommende forklarte videre noe om hvordan disse prosessene hadde foregått:

Jeg tror nok at noen følte seg litt tynn på noe da de gikk inn i dette arbeidet. Og der er det ikke nødvendigvis sånn at det står noen sånne formelle kurstilbud klare. Hvis du ikke kjenner rammeverket til Universitetet i Tromsø og nasjonalt i sektoren, og sånn, så er det ingen som tilbyr kurs i det. Så da må du på en måte orientere deg. Da må du jo igjen, selvfølgelig ha litt dultehjelp, og du må ha litt hjelp til å finne fram til hva som er de riktige dokumentene og kjenne til hvem man skal prate med.

Her beskrives en utnytting av eksisterende kunnskap der noen «dultes» i gang og settes i en retning ved hjelp av eksisterende kompetanse i organisasjonen, og så videre utforsker problemstillinger og muligheter på egen hånd. «Så er det slett ikke sånn at (...) de har vært toptunge på kompetanse på alle de tingene vi skulle jobbe med. Det har handlet litt om å finne ut av.» Prosjekter ses per definisjon på som unike (Andersen, 2018; Skyttermoen & Vaagaasar, 2021), da prosjekters problemfokus ofte oppfattes som noe enestående; det handler om å finne opp eller utforske, finne nye og originale måter å gjøre ting på, introdusere nye konsepter og innovasjoner, eller tilpasse etablerte oppskrifter og modeller til helt nye formål (Skyttermoen & Vaagaasar, 2021). En kritikk av den etablerte forståelsen av unikheter i prosjekter er likevel at de fleste prosjekter vil inneholde elementer av standardiserte prosedyrer og problemløsning basert på eksisterende kunnskap. I så måte at virksomheter ofte gjennomfører prosjekter som har lik innretning. Løsningen kan også fort bli å gi oppmerksomhet på de tingene man kan, heller at man utvikler ny kunnskap. Problemløsningen på en unik oppgave blir mindre unik hvis den baseres på eksisterende kunnskap. Over tid kan det dermed bli noe forutsigbart over aktiviteten, og prosjektenes problemfokus og resultat kan tolkes å ikke være så unikt (Burke & Morley, 2016). Her åpnes det for at Jurfaks prosjekter over tid kan komme til å preges mer av å spisse og forbedre den eksisterende kunnskapen de har om undervisningsutvikling, heller enn å gå opp og utforske nye løyper.

Det fremstår som at flere av informantene i stor grad verdsetter prosjekterfaringene og den læringen det har gitt på et slags metanivå. Økt *know-how* om prosjektarbeid og det å jobbe godt i prosjekter ble belyst i drøftingen om prosjektsærtrekk og læring i forrige delkapittel. Denne type metalæring, der man «lærer om å lære mens man egentlig skal lære andre ting», nevnes av flere informanter. En av prosjektdeltakerne med god innsikt i alle tre prosjektene, trakk frem nettopp dette i oppsummeringen av hva prosjektprosessene hadde tilført fakultetet av læring: «Jeg vil kanskje si at de har gitt oss en kompetanse i at man kan gjennomføre prosjekter på

forskjellige måter», og videre: «Når vi får mer erfaring med å gjennomføre prosjekter, så lærer vi også mer om organisering.» Variasjonene i de forskjellige prosjektene og hvordan man jobbet sammen har gitt innsikt som i sin tur vil påvirke organisering og drift av nye prosjektprosesser ved fakultetet: *«Sånn når det gjelder hyppighet, og hvem skal delta på hvilke møter, og det med viktigheten av forventningsavklaringer, hvem som skal gi dem administrative støtten (...), og så videre.»*

I lys av læringsprosess-modellen 4i (Crossan et al., 1999), og en antakelse om at prosjekter er institusjonalisert som arbeidsform ved Juridisk fakultet, synes dette å være eksempel på at individer lærer av, men også videreutvikler, institusjonalisert praksis. Dette er noe av poenget med *feed forward*- og *feed back*-fremstillingen av hvordan læringsprosesser over tid skjer i en organisasjon, og involverer ulike nivåer. Prosjekter er en etablert praksis ved Jurfak, og stadig nye individer involveres og eksponeres for arbeid og samhandling i prosjekter, der man drar nytte av måter å gjøre ting på som organisasjonen som helhet har etablert (*feed back*).

Gjennom nye prosjekterfaringer hos enkeltpersoner og i grupper prøves det kanskje ut nye måter å organisere arbeidet på, eller utforskes kreative løsninger for å gjennomføre prosjektarbeid som organisasjonen som helhet igjen kan dra nytte av (*feed forward*). Det er likevel viktig å ha oppmerksomhet mot dynamikken og spenningene knyttet til nivåene i læringsmodellen. En negativ side ved institusjonalisert læring og praksis er at den også kan overkjøre individuell innsikt. Organisatorisk læring er over tid en seigere materie å endre enn at ny innsikt dannes hos individer. Etablert praksis som i sin tid ga god mening i organisasjonen, kan i nye situasjoner fremstå utdatert men likevel overdøve og hindre læringsprosesser basert på ny individuell innsikt (Crossan et al., 1999). Det er derfor viktig at organisasjonen tilrettelegger for og oppmuntrer til individuell og kollektiv praksis som bidrar til refleksjon og innsikt (Hussein, 2020).

Det siste fyrtårnprosjektet hadde ambisjoner om å gjennomføre undervisningsutvikling på svært varierte faglige arbeidsområder som involverte mange prosjektdeltakere (UiT, 2021, 7. mai). Her ble arbeidet organisert i arbeidspakker som av noen informanter ble omtalt som «prosjekter i prosjektet». Arbeidspakkene hadde egne ledere og arbeidsgrupper som jobbet med hver sine avgrensede felt, og arbeidspakkelederne inngikk i den overordnede prosjektgruppa sammen med prosjektlederen. Denne organiseringen var en nødvendig innretning på grunn av at arbeidsområdene som prosjektet skulle dekke var faglig forskjellige, med varierte tema og litt ulike målsetninger. Totalen utgjorde også en omfattende

arbeidsmengde. Gjennom samtalene med informantene ble det tydelig at utover å være en egnet og inspirerende arbeidsinndeling i prosjektet; «*det var organisert i arbeidspakker, og det synes jeg faktisk var utrolig spennende*», så ga organiseringen også gode erfaringer med tanke på bred involvering og engasjement i hele prosjektgruppen. Flere av informantene trakk frem denne erfaringen som nyttig med tanke på å «*aktivere mannskapet*» og få ansvarliggjort flere. Arbeidsinnretningen virker å ha hatt positiv effekt på læring på et personlig plan. Hver enkelt arbeidspakkeleder fikk større ansvar for å levere et resultat i form av å lede fremdriften i «*mini-prosjektene*» i prosjektet. Det ble også formidlet et syn på at dette kunne ha god effekt på læring i organisasjonen som sådan:

Så jeg tror at sånn, den delen av prosjektarbeid som handler om å få ledererfaring, samarbeidserfaring, erfaring med å planlegge - så har særlig de som har vært arbeidspakkeledere, lært mye mer i den organisasjonsformen. Og det tenker jeg er veldig viktig for organisasjonslæringen.

Prosjektorganiseringen i arbeidspakker gir mulighet til å involvere bredt. Her pekes det på at kunnskapen som et større antall enkeltpersoner lærer gjennom å organisere prosjektarbeidet på denne måten, gir økt mulighet for å komme organisasjonen som helhet til gode. Dette analyseres og drøftes nærmere i neste delkapittel, som handler om hvordan organisasjonen lærer av prosjektprosesser.

Arenaer for kunnskapsdeling og læring fra kunnskapsrike andre

I stor grad var det de interne prosjektmøtene som var arena for refleksjon og meningsutveksling, men mer uformelle møteplasser ble også nevnt: «*så når de satt og drakk kaffe, så snakket vi om det for eksempel. Men det er jo også en veldig fin arena for det er så uformelt*». Et siktemål for det første fyrtårnprosjektet var å blåse mer liv i en av de etablerte møtearenaene for vitenskapelig ansatte ved fakultetet, pedagogisk forum. Forumet brukes for å sette ulike pedagogiske og undervisningsrelaterte spørsmål på dagsordenen og ble fremhevet av alle informantene som en sentral arena for erfaringsdeling fra prosjektene. Viktigheten av møtesteder som pedagogisk forum for kunnskapsdeling er beskrevet av Nonaka et al., og pedagogisk forum tolkes her som å være Jurfaks «*ba*» (Nonaka et al., 2000). Her deles prosjekterfaringer og andre faglige tema ved fakultetet og gir mulighet til refleksjon, innsikt og kunnskapsspredning. I etterkant av presentasjoner på pedagogisk forum ble erfaringer delt i prosjektmøter: «*Vi hadde jo sånn i løpende evaluering etter at man har hatt sånne pedagogiske forum, altså, med deltakelse og aktivitet, ble det sånn som man hadde håpet og så videre og så videre.*»

Dette er et eksempel på refleksjon og danning av felles forståelser, og på at refleksjon gjerne knyttes til nye opplevelser. Prosjektdeltakerne var på ulike møter og presenterte og formidlet fra prosjektarbeidet, fikk tilbakemeldinger, og så diskuterte og reflekterte de sammen over opplevelsen og innspillene de fikk i prosjektgruppen etterpå. Her er man rett i kjernen av det Crossan et al. (1999) beskriver som *interpreting*, fortolkningsfasen, der den enkeltes innsikt og forståelser deles med andre og danner felles oppfatninger som bidrar til prosjektet.

Av læring som går ut over typisk faglig kompetanseheving, som for eksempel innsikt i måter å jobbe og samarbeide på, viser analysen av det empiriske materialet at mye av denne læringen også skjer individuelt og i fortolkningsprosesser og erfaringsdeling deltakerne imellom. Informantene refererte til flere situasjoner der prosjektdeltakerne delte personlig innsikt og kom frem til felles forståelser. En tolkning av disse beskrivelsene er at individuell læring åpenbart skjer gjennom å jobbe i prosjekt.

Deltakernes ulike kompetanser og bakgrunn ble trukket frem som en styrke i samarbeidet. Som drøftet i forrige delkapittel kan det settes spørsmålsteget ved i hvor stor grad prosjektgruppene kan sies å være tverrfaglige. Utover studentene og noen administrativt ansatte prosjektdeltakere besto prosjektgruppene hovedsakelig av vitenskapelig ansatte ved fakultetet, og selv med ulike faginteresser og spesialkompetanser innen jussen og undervisning, tolkes de å være en homogen gruppe med etablerte forståelsesrammer for det faglige. I en gruppe kan dette være positivt med tanke på at deltakerne kjenner hverandre godt og har tillit seg imellom (Skyttermoen & Vaagaasar, 2021). Det kan bidra til fremdrift ved at man raskere kommer til enighet og anerkjenner og kjenner hverandres kompetanse. Homogenitet i grupper kan likevel også bidra til å forsterke forutinntatte meninger, og føre til at man går glipp av viktige korrigeringer og synspunkter. Det kan igjen være til hinder for læring, i sammenheng med at man da i større grad vil lene seg på det man allerede kan og kjenner til, og prøve å forbedre det, heller enn å spørre seg hvorfor man gjør det man gjør (Argyris, 1977).

Det synes likevel som at man internt ved fakultetet er oppmerksom på mulighetene og begrensningene som ligger i å ha prosjekter med i stor grad interne og etablerte prosjektdeltakere. En av de vitenskapelig ansatte uttrykte synspunkter på læring rundt prosjektsamarbeidene ved fakultetet, og uttrykte på den ene siden fordeler med å lene seg på ferske og utviklingsorienterte deltakere «*Det kan være nyttig å ha med noen som er grunnleggende positive til den innretning på den jobben som skal gjøres, og som liksom kan være sparringspartner*

for å se muligheter og sånt», og på den andre siden fremhevet fordeler av prosjektbidrag fra mer konservative deltakere for å styrke legitimitet, få frem motforestillinger og forhindre overoptimistisk ensretting i prosjektet (Skyttermoen & Vaagaasar, 2021): «Og så kan det være nyttig å ha med noen som på et vis kanskje ikke er så.., som er mer konservative av seg, om man vil. For å kunne forankre dette bedre og få fram, så det ikke blir noe ekkokammer, å få fram liksom motforestillinger og prøve å catre for disse, allerede tidlig.» Det fremstår som å være en bevissthet rundt både utnyttings- og utforskningsperspektivet (March, 1991) i sammensetning av prosjektgrupper ved fakultetet, her belyst med nok et eksempel:

(...) så handler det også om å få noen nye opp å gå. At det ikke var bare liksom de faste ildsjelene som skulle gjøre noe. Og der vi hadde ildsjeler, så var det et litt sånn poeng, og spre dem litt ut og få dem til å jobbe med noen nye. Jeg tenker både unge og mer erfarne blandet. Og det har jo sine utfordringer. Sant, de unge mangler jo nettopp erfaring, men har gjerne mye visjoner og tanker og stor arbeidskapasitet. Mens de eldre, så kan det være litt sånn traust å få til å gjennomføre (...)

Et brudd med praksisen som var forut for disse tre prosjektene, var å inkludere studenter tett i prosjektarbeidet. I kraft av å være studentrepresentanter i prosjektgruppene bidro studentene i åpenbart med direkte synspunkter som representerer mottakerne av det prosjektene skulle levere på, noe som er lett å se kan ha betydning for relevansen av prosjektresultatet. Som jeg tidligere i drøftingen om sammensetning av prosjektdeltakere var inne på, vurderes det i disse prosjektene å være studentene som i stor grad utfordret de eksisterende forståelsesrammene i prosjektarbeidet. March (1991) argumenterer for at søken og variasjon, eksperimentering og uvisshet åpner for en utforskende modus, og det kan her tenkes at studentenes synspunkter utenfra og deres innspill i prosjektdiskusjonene har utfordret de ansattes etablerte undervisningsoppfatninger. Som et eksempel kan det tenkes at studentenes begrensede faglige erfaring med undervisningsutvikling kunne ligge til grunn for innspill man ikke umiddelbart så konsekvenser av, men som likevel ga retning i diskusjonene og førte til ny innsikt. Opplevelsen som ble formidlet av de vitenskapelig ansatte av å ha studenter med i prosjektene var udelt positiv, og inntrykket er at studentdeltakelsen hadde stor verdi med tanke på læring:

Og så synes jeg at det har vært veldig givende å ha studenter med. De har vært et viktig korrektiv og vært veldig sånn initiativrike når det gjelder å se liksom, 'hva kan være en god måte å få det her til på? Hvordan kan vi nå ut?' Og der vi kanskje av og til kan overtenke ting, så kan de liksom bare si 'nei, jeg tror det holder at vi bare gjør det sånn her?'

Flere av de vitenskapelige informantene gjorde et særlig poeng av at fakultetet hadde inkludert studenter i prosjektarbeidet. Dedikert studentdeltakelse i prosjekter kom i stand i det første av disse tre prosjektene, men hadde ikke vært vanlig praksis ved Jurfak tidligere.

(...) alle plasser hvor jeg har vært med på noe prosjekt og hvor det ikke har vært studenter, så har jeg savnet det. Så det var jeg helt klar på, at det skal være studenter med på alt og de skal være likeverdige medlemmer. Og så hadde jeg veldig lyst til å få det forankret både administrativt og vitenskapelig, så jeg vil ha med begge delene..

Det kan sies at prosjektdeltakerne med erfaring fra prosjektarbeid i noen grad hadde det intuitive ekspertperspektivet (Crossan et al., 1999) da arbeidet startet. Sitatet over fra prosjektlederen i prosjektet *Kompetanse og læringsutbytte*, viser at det i tidligere prosjekter og arbeid av liknende karakter hadde vært et savn etter å ha med studenter i arbeidet. Det gir også uttrykk for en mer mulighetsorientert intuisjon, i form av at vedkommende visste det ville være en styrke å inkludere studenter utover bred representasjon av ansatte i prosjektarbeidet: «*Det tror jeg er veldig viktig både for resultatet, for legitimiteten til prosjektet, for involveringa hos studentene, så det tror jeg helt nødvendig uansett hvilket prosjekt*». Dette sier både noe om organisasjonsforståelsen og at erfaringen fra tidligere prosjekter intuitivt ble utnyttet i planleggingsfasen av arbeidet.

Studentene selv hadde som nevnt ingen tidligere prosjekterfaring. Fra et strukturelt perspektiv trakk de frem at deltakelsen og samarbeidet i disse prosjektene ga dem økt innsikt i hvordan utviklingsarbeid kan organiseres i prosjekter og hvor mye arbeid som inngår i denne type prosjektarbeidsprosesser. Gjennom å samarbeide med fagansatte fikk de økt forståelse for og innsikt i at arbeid med å utvikle undervisning tar tid, og at det bak arbeidet kan ligge ulike vurderinger og begrunnelser som ikke nødvendigvis kommer til syne når prosjektresultatet foreligger.

Ja altså, for min del da, så var jeg helt fersk student, sånn at jeg husker jeg lærte veldig mye av både NN, og NN som var dekan da. I og med at det gikk på undervisning og at jeg selv deltok i undervisning, så er man jo, i hvert fall for min del, mer bevisst på hvorfor gjør man ting på en måte – som jeg kanskje selv sitter i klasserommet da, og tenkte at jeg ser ikke hensikten. Men når man får reflektert over det og får begrunnelsen, så forsto man det jo mer. Så for min del så var det jo kjempelærerikt å jobbe sammen med dem.

Studentene lærer av kunnskapsrike andre. Slik læring kan sies å ha tilført studentene økt innsikt om å jobbe i prosjekter og utvidede forståelsesrammer for arbeid med undervisning.

Studentens beskrivelse gir et bilde av hvordan vedkommende på individnivå har utvidet sin egen innsikt og forståelse knyttet til utviklingsarbeid. Gjennom å få tilgang til andres kunnskap og begrunnelser har det blitt reflektert rundt egne tidligere oppfatninger sett fra klasserommet og ført til et utvidet syn på temaet. Fra *prosjektets* perspektiv kan det likevel tenkes at denne økte innsikten ikke nødvendigvis vil tilføre prosjektet noe nytt, eller at akkurat denne læringen hos studenten bidrar til utforskning og nyskaping. Nyskapende prosjektarbeid og gode prosjektresultater kan inneholde og gi vel så mye intern læring gjennom utnytting og deling av eksisterende kunnskap, enn det selve utforskningsbiten i fellesskap tilfører, noe studenten også bekrefter.

Læringsklima og det sosiale

Forskning på læring i prosjekter knyttes til individuelle refleksjonsprosesser, der individer gjennom å eksperimentere og løse problemer deler erfaringer, diskuterer og sammenlikner sine meninger med andres (Hussein, 2020; Kolb, 1984; Scarbrough et al., 2004). Den individuelle refleksjonsprosessen ligger til grunn for å lære av erfaringer og skape innsikt, og uten refleksjon er det også problematisk å dele ny innsikt og prøve den ut i nye situasjoner med andre.

Gjennom å jobbe sammen med mer erfarne og faglig ansatte prosjektdeltakere og regelmessig problemområdene som prosjektet skulle løse, økte studentenes innsikt i hva som kreves av arbeid og innsats for å jobbe frem og gjennomføre utviklingsoppgaver og endring knyttet til undervisning. Dette er i tråd med hva Crossan et al. (1999) forklarer om fortolkningsprosessen som skjer fra individ til gruppenivå. I fortolkningsprosessen i den aktuelle konteksten, beveger man seg utover individuelle kognitive oppfatninger, og deler og diskuterer personlig innsikt i gruppen. Man beveger seg over i en felles forståelse og konsensus om hva som oppfattes som mulig å gjøre, der gruppen handler ut fra denne felles innsiktsfortolkingen. Det er likevel ikke enkelt å få en dypere forståelse og mer konkret innsikt i *hvordan* informantens personlige indre innsiktsprosess har forløpt, utover det uttalelsene sier om refleksjon underveis og i etterkant av møter og faglige diskusjoner.

Deltakelse i prosjektarbeidet der gruppene jobbet sammen mot et felles mål, ble dratt frem som positivt og lærerikt av studentene. Samarbeid og diskusjoner tilførte studentene læring og faglig innsikt i prosesser som ligger bak utvikling av undervisning.

I et sosialt perspektiv tilførte prosjektdiskusjonene også studentene noe mer. På spørsmål om hva de satt igjen med av lærdom fra prosjektarbeidet, trekker studentene frem økt selvfølelse og tro på at «*min stemme teller*». Begge studentene beskriver at de i utgangspunktet hadde vært litt nervøse for å gå inn i samarbeidet med ansatte fagpersoner, med tanke på skjevhet i fagkunnskap og erfaring og frykt for å si noe dumt. De forteller videre at denne uroen i praksis var ubegrunnet, og at de fortsatt bærer med seg opplevelsen av at deres synspunkter og meninger ble tatt på alvor og ansett som like relevante som andres gjennom samarbeidet.

Prosjektgrupper med høy grad av intern tillit er ofte velfungerende og evner å samarbeide godt. Tillit fremmer også læring gjennom å tilrettelegge for åpen og lærende kommunikasjon (Skyttermoen & Vaagaasar, 2021). Erfaringene rundt åpenhet for diskusjon og anerkjennelse av alles synspunkter i prosjektprosessen var lærerik for studentene, og som en av dem uttrykte det: «*Det jeg kanskje tar med meg mest, det er jo det å samhandle med andre, og være åpen for diskusjon.*» Den ene studenten utdypet å ha vært spesielt bevisst akkurat dette i ettertid. En lærerik erfaring var at det gode samarbeidsklimaet og anerkjennelsen av ulike synspunkter i prosjektgruppa hadde gjort det greit å dele egen innsikt underveis.

Men en av de tingene jeg husker, det var nok det at, hvor mye jeg satte pris på det at man følte at man ble hørt. At altså uansett om man, om det ikke nødvendigvis var riktig eller at det man kom med kanskje har noen brister her og der, så følte man likevel at man blir hørt og tatt på alvor. Og det synes jeg, det har jeg i hvert fall tenkt litt på i ettertid, at det var veldig fint. Og da gjorde det også sånn at man turte å komme med innspill, selv om man ikke hadde dobbel og trippelsjekk av alt.

Studentenes beskrivelser sier noe om at samarbeidsklimaet i prosjektene var preget av høy tillit. Åpenhet og tillit er viktige faktorer for psykologisk trygghet, som igjen er sentralt for å lære (Edmondson, 2004; Kahn, 1990; Skyttermoen & Vaagaasar, 2021). Et støttende og tillitsskapende miljø bidrar til trygghet og gjør at deltakere tør å komme med kritikk og fritt si sine meninger uten å frykte negative konsekvenser. I et samarbeidsklima med respekt og tillit er det mer sannsynlig at individer tror at man anses som kompetent, som igjen gjør at man tør å snakke fritt (Kahn, 1990). Prosjektgrupper der samarbeidsklimaet preges av fellesskapsfølelse og høy grad av psykologisk trygghet, har gode vilkår for læring og utvikling (Edmondson, 2004) – man tør be om hjelp og tilbakemeldinger, si fra om feil eller bekymringer, eller komme med nye ideer uten frykt for å virke dum. Basert på intervjuene synes det å være en åpen og inkluderende samarbeidskultur ved Juridisk fakultet. Ikke bare

overfor studentene som nye «kolleger», men også de vitenskapelige kollegene imellom. Informantene fremsto som åpne og opptatte av å lære av hverandre.

I det minste av prosjektene, *Læring og Canvas*, jobbet de vitenskapelige prosjektdeltakerne tett på hverandre. Og selv om de i utgangspunktet hadde ulikt jussfaglig ståsted, ga prosjektet mulighet til å jobbe tett sammen på en måte som ble fortalt ellers ikke er så vanlig i sammenheng med undervisningsarbeid. *«Men vi kom veldig nært på den der, korrigere hverandre. Vi skrev jo tekster sammen, og vi presenterte sammen på konferanser. Sånn at det å, ja, liksom både jobbe i prosjektet og jobbe med formidling og skriving av tekst sammen, var veldig lærerikt i det prosjektet.»*

Det kan sies at arbeidet som skulle gjennomføres, nok var ganske avgrenset og tydelig i dette prosjektet, men informantenes uttalelser om arbeidet tyder på at det å jobbe faglig sammen i et prosjektformat på den måten de gjorde, tilførte en ekstra læringsdimensjon utover selve prosjektet: *«Altså, det minner nærmest om kollegaveiledning og en veldig tett form for kollegasamarbeid. Og det er noe som du ofte har knyttet til forskning, men sjelden at du har blitt så tett om undervisning.»* En kritikk til mye av undervisningsarbeid i høyere utdanning er at den kan sies å være privatisert – «hver underviser, sin undervisning» – der det ofte ikke er nevneverdig samarbeid om hvordan undervise (Eik, Lyberg & Wittek, 2020). I *Læring og Canvas*-prosjektet ser det ut til at positive erfaringer fra det første fyrtårnprosjektet ved Jurfak er blitt videreført. Deler av fyrtårnprosjektet omhandlet utvikling av pedagogisk kompetanse, og en av prosjektets anbefalinger var nettopp at dette arbeidet hadde potensial for videreutvikling: *«Her er det nærliggende å tenke kollegaveiledning - gjensidig samarbeid og veiledning mellom kollegaer - som en mulig videreføring av arbeidet»* (UiT, u.å.-b, s. 15). Dette fremstår som et eksempel på læring i organisasjonen fra prosjekt. Om kollegaveiledning har blitt en institusjonalisert praksis ved Juridisk fakultet, er vanskelig å si uten større empirisk innsikt. Men det virker likevel å være tegn som tyder på en delvis integrert praksis i organisasjonen.

Oppsummering

I hovedsak viser analysen at læringen som har skjedd i prosjektene, er en blanding av økt innsikt gjennom å utnytte og dele eksisterende kunnskap – både taus og eksplisitt kunnskap. Prosjektdeltakerne lærer av erfaring og kunnskapsrike andre, og det å utforske muligheter i nye samarbeid med andre har utfordret etablerte forståelser. Læringen har økt faglige kunnskaper om både det pedagogiske og det digitale og gitt utvidede forståelsesrammer for

hvordan slik kunnskap kan utnyttes i undervisningssammenheng. Prosjekters særtrekk, som avgrenset og fokusert arbeid i grupper med unike oppgaver, har lagt til rette for økte refleksjonsmuligheter og stimulert til læring. Økt innsikt har kommet frem gjennom felles fortolkninger med andre. Det kan antas at denne innsikten ikke hadde vært like tilgjengelig for den enkelte utenom prosjektformatet, for eksempel i individuelle forberedelser av egen undervisning. Prosjektarbeid muliggjør å se nærmere på problemområder og utviklingsmuligheter og prioritere refleksjonsprosesser som man ellers ikke gjør hver for seg.

Gjennom prosjektarbeidet bekrefter deltakerne individuell læring av å jobbe i prosjekter, men prosjektene har også ført til økt prosjektkunnskap på fakultetet som sådan. Informantene bekrefter økt personlig innsikt i organisering av prosjektarbeid og samhandling med andre og forståelse for hvordan prosjektarbeid kan brukes for å spre læring bredt ut i organisasjonen. Prosjekter er et godt format for å utfordre individuelle forståelsesrammer og etablere felles forståelser i samarbeid med andre – som igjen kan komme organisasjonen til gode. Analysen bekrefter dermed å være på linje med læringsprosesser fra intuisjon og fortolkning på individnivå til felles fortolkning og integrering på gruppenivå som beskrives hos Crossan et al. (1999).

5.2 Lærer organisasjoner fra prosjektarbeid?

I denne delen rettes analysen mot problemstillingens siste del, *hvordan lærer organisasjoner fra prosjektarbeid?* Her belyser jeg om og hvordan individuell kunnskap og læring fra de tre prosjektprosessene er overført til Juridisk fakultet. Disse funnene diskuteres i lys av 4i-modellens begrep *integrering* og *institusjonalisering* (Crossan et al., 1999), og drøftingen i denne siste delen av analysen har som mål å besvare det siste forskningsspørsmålet – *hvordan overføres individuell kunnskap fra prosjektarbeid til resten av organisasjonen?*

Organisasjoner som klarer å identifisere og ta vare på læring fra prosjektprosesser og gjøre kunnskapen tilgjengelig for andre prosjekter og organisasjonen som helhet, kan nyttiggjøre seg av fordeler som prosjekter legger opp til – for eksempel effektiv og fleksibel bruk av ressurser og respons på nye oppgaver og problemer (Prusak, 1997, referert i Scarbrough et al., 2004, s. 492). Det er enighet om at læring og kunnskap henger tett sammen og påvirkes av hverandre i prosesser som skaper ny kunnskap og innhold. Læringen formes samtidig av tidligere kunnskap (Crossan et al., 1999; Scarbrough et al., 2004). Det er likevel vanskelig å identifisere hvordan læring oppstår og er nedfelt hos den enkelte, noe den empiriske analysen

i denne undersøkelsen også bekrefter. Det kan igjen gjøre det utfordrende å trekke vekslers på kunnskap i et helhetlig organisasjonsperspektiv.

I analysen av om og hvordan Juridisk fakultet har lært av de tre prosjektprosessene, minner jeg først om noen forhold som tidligere er belyst i oppgaven, og som det er viktig å ha oppmerksomhet om knyttet til organisatorisk læring.

For det første legger organisasjonen til rette for at læring skal kunne finne sted. For det andre er det oppmerksomhet om hvilken type kunnskap læringen kjennetegnes av og hvordan den deles med andre. For det tredje finnes det strukturer og en sosial kultur som oppmuntrer til deling og en oppmerksomhet om forankringen mellom prosjekt og organisasjon.

5.2.1 Overføring av individuell kunnskap fra prosjekt til organisasjon

Analysen viser at prosjektprosessene har bidratt til at informantene har fått økt kunnskap om organisasjonsmessige sider ved prosjektarbeid. Gjennom erfaringene med å jobbe i prosjekter, har de også økt kunnskapen om hva prosjektarbeid innebærer og lært noe om hvordan man kan drive denne type arbeid på en effektiv og god måte. Prosjektarbeidet ser også ut til å ha tilført læring om mellommenneskelig samhandling.

Tilrettelegging for læring og kunnskapsoverføring

Som beskrevet er en forutsetning for organisatorisk læring at organisasjonen selv er en lærende organisasjon som tilrettelegger for at læring skal kunne finne sted, og også oppmuntrer til det (Senge, 1990). Ved å satse på prosjekter i så stort omfang ved Juridisk fakultet, tatt i betraktning fakultetets størrelse, utvikles kapasiteten for læring i stor grad gjennom prosjekter. Prosjekter er en sentral del av læringssyklusen ved Jurfak og fungerer på gruppenivå som en viktig arena for både utvikling og integrering av kunnskap (Crossan et al., 1999).

Som Crossan et al. (1999) viser med sitt rammeverk for dynamiske læringsprosesser, handler det om tilrettelegging for individuell refleksjon og innsikt og en praksis der individuell innsikt omdannes og integreres som felles forståelser på gruppenivå, og videre hvordan innsikten forankres i organisasjonen som helhet og blir institusjonalisert læring. Analysen viser at prosjektene ved Jurfak har ført til individuell læring og innsikt, og at prosjektgruppene har fungert som arena for å integrere og individuell innsikt og komme frem til felles forståelser.

Forankring til organisasjonen

Videre vil jeg belyse om og hvordan denne kunnskapen kan sies å være institusjonalisert ved Juridisk fakultet og tatt form som organisatorisk læring.

Overordnet ble alle tre prosjektene opprettet med den hensikt å bidra til utvikling av undervisning ved Juridisk fakultet. Prosjektene var sentrale bidrag for å øke både pedagogisk og digital kompetanse hos de ansatte og derigjennom bidra til helhetlig og økt læringsutbytte hos studentene. Prosjektene formål og hensikt er tydelig beskrevet i prosjektenes søknader og rapporter. Det kan tyde på at Juridisk fakultet har en systematisk innretning og bruk av prosjekter til utvikling av undervisning. Formålsforståelsen kom også til uttrykk hos informantene.

Prosjektsøknaden til fyrtårnprosjektet *Kompetanse og læringsutbytte* beskriver et prosjekt initiert av ledelsen ved fakultetet med støtte i fakultetsstyret. Videre beskrives også hvordan prosjektet er godt forankret i fakultets strategi og hos ansatte og studenter (UiT, u.å.-c). I søknaden til det andre fyrtårnprosjektet, *Læring og kunnskap for fremtidens jurist*, fremgår at prosjektet inngår i en helhetlig og langsiktig satsing på utvikling av undervisningskvalitet ved Juridisk fakultet, og at prosjektet er godt forankret og skal bidra til å realisere både UiTs strategi og fakultetets strategi og handlingsplan (UiT, 2021, 7. mai). Det fremgår også klart at prosjektet er en videreføring av tidligere prosjekt og utviklingsarbeid: «*Læring og kunnskap for fremtidens jurist bygger videre på oppnådde resultater og erfaringer fra forutgående fyrtårnprosjekt, samt øvrig pedagogisk utviklingsarbeid og faglig innovasjon ved fakultetet.*» (UiT, 2021, 7. mai, forsiden). Prosjektet *Læring og Canvas* beskrives som et tiltak inspirert av Jurfaks tidligere undervisningsutviklingsprosjekter: «*Læring og Canvas er inspirert av andre prosjekter ved fakultetet (...) Først og fremst det nylig avsluttede fyrtårnprosjektet som pågikk 2015-2017.*» (Korsnes & Frostad, 2018, s. 1).

Utdragene er eksempler på at Juridisk fakultet er opptatt av læring og utvikling og videre en bevissthet rundt det å videreutvikle og lære av tidligere erfaringer. Slik type læring fra prosjekt til prosjekt beskrives av Hussein (2020) som *inter-project learning*, der det handler om effektiv gjenbruk av kunnskap fra tidligere prosjekter. Man gjør læring fra ett prosjekt tilgjengelig for påfølgende prosjekter slik at disse slipper å «finne opp hjulet på nytt». Beskrivelsene i de formelle prosjektdokumentene antyder at Juridisk fakultet har en holdning til å anvende og videreutvikle tilgjengelig kunnskap i organisasjonen. Det kan synes om at arbeid med undervisningsutvikling bygges stein på stein gjennom prosjektarbeid.

Det empiriske materialet vitner om en helhetlig tilnærming til utviklingsarbeid ved fakultetet og en bevisst satsing på prosjekter som sentral del av utviklingsprosessene. Forankring hos ledelsen er et viktig poeng med tanke på prosjekters vilkår for både gjennomføring og læring i organisasjonen. Forskningen beskriver flere dilemmaer knyttet til prosjekters autonomi og tilknytningen de har til organisasjonen (Burke & Morley, 2016). Det kan være vanskelig å implementere prosjektets resultater og anbefalinger i organisasjonen dersom ledelsen ikke er informert og støtter om aktiviteten. I matriseorganiserte prosjekter er prosjektene også særlig avhengig av organisasjonen med tanke på tilfang av ressurser (Burke & Morley, 2016). Styling av denne type prosjekter vil avhenge av forholdet mellom prosjekt og organisasjon. På den ene siden skal ledelsen i basisorganisasjonen påse at prosjektet jobber mot resultatene man planla for innen gitte rammer, og på den andre siden også sikre at prosjektet får nødvendige beslutninger og ressurser og tilrettelegge for implementering (Skyttermoen & Vaagaasar, 2021). De tre prosjektene ved Juridisk fakultet er alle interne matriseorganiserte prosjekter, og forholdet til fakultetsledelsen som prosjekteier er dermed sentralt. Som innledning til å beskrive hvordan prosjektene var forankret, uttalte en av informantene:

Jeg tror at forankring har utrolig mye å si for hvor vellykket et prosjekt blir. Og det (...) har også veldig stor betydning for i hvilken grad du skal få til noe som kan minne om organisasjonslæring. For det er helt vesentlig, at for det første så må prosjektet være godt forankret i ledergruppen i fakultet. Det er liksom det åpenbare.

Utsagnet understøttes av teoretiske argumenter for fordelene ved matriseorganisering (Andersen, 2018). I tillegg til å gi tilgang på basisorganisasjonens ressurser er en fordel for prosjektene også at prosjektmedlemmene gjennom kontinuerlig kontakt og tilstedeværelse ellers i organisasjonen kjenner til lokale muligheter og begrensninger.

Utover forankring i organisasjonen innebærer matriseorganisering også andre mulige fordeler. Burke og Morley (2016) viser til at matriseorganisering av prosjekter kan redusere ulemper som følger av prosjekters flyktige natur. De samme folkene som jobber i prosjektet, jobber også i basisorganisasjonen og forsvinner ikke fra organisasjonen når prosjektet er over. Juridisk fakultet er lite av størrelse, og den tette koblingen prosjektmedlemmene har til organisasjonen underveis og etter prosjektets slutt, antas å gi økt mulighet til å ta prosjektlæringen med videre inn i organisasjonen. De tette båndene som enkelte prosjektmedlemmer har hatt underveis i prosjektene til ledelsen, i form av for eksempel rolle

som dekan, tenkes å kunne åpne for utvikling og integrering av kunnskap og læring fra prosjektene.

Det kommer til uttrykk at prosjektdeltakerne har vært bevisste på og jobbet for god forankring og en fungerende dialog med fakultetsledelsen. En slik type oppmerksomhet kan sies å bidra til å lette kommunikasjonen mellom prosjekt og prosjekteier. For at prosjekter skal lykkes, er det vesentlig med en åpen og reflektert kommunikasjon mellom prosjekt og eier.

Undersøkelser viser at mange prosjektledere har et ønske om at prosjekteier opptrer som en læringspartner for å tolke informasjon og finne gode løsninger. I dette ligger en forventning om en gjensidighet i sparring og avklaringer mellom prosjekt og eier (Müller og Turner, 2005; Helm og Remington, 2005, referert i Skyttermoen & Vaagaasar, 2021). Det er vanskelig ut fra intervjumaterialet å kunne si noe om hvordan Juridisk fakultet fra eiersiden har jobbet med å forankre prosjektene, og i hvilken grad fakultetsledelsen over tid har vist vilje og interesse for prosjektene. Inntrykket er likevel at prosjektene har vært godt integrert i organisasjonens arbeid og drift: *«(...) de har jo alle vært forankret i noe som har vært i gang på fakultetet sant, i tillegg til at vi hadde strategi og lederforankring. De har jo hatt sin plass i noe, i en ball som allerede ruller.»*

Uttalelser knyttet til organiseringen av de tre prosjektene gir et bilde av prosjektdeltakere som har vært bevisste en bred organisasjonsforankring av prosjektet – i ledelsen, i fakultetets strategi og blant administrative ansatte og studenter – og at det kan gi prosjektet legitimitet og bidra til læring fra prosjekt til organisasjon (Skyttermoen & Vaagaasar, 2021). Eksempelvis ble studieadministrasjonen trukket tett inn i arbeidet i deler av prosjektet som handlet om å gjøre endringer i studiestrukturen: *«Da var studiesjefen tungt involvert. Og jeg jobbet tett opp mot henne, og prosjektledelsen var involvert, for dette var særskilte problemer.»* Det er også et tegn på en bevissthet i prosjektgruppa rundt det å lære fra andre og benytte seg av allerede institusjonalisert kunnskap. Ved å trekke veksler på fagkompetanse og ressurser utenfor prosjektet øker prosjektet læringen internt og styrker også mottaket av prosjektresultatet i organisasjonen (Burke & Morley, 2016). Det kan i så måte ses i lys av 4i-modellens *feed forward*- og *feed back*-fremstilling av organisatoriske læringsprosesser (Crossan et al., 1999). I tillegg til å utforske muligheter i prosjektet og utnytte allerede institusjonalisert praksis, viser det også oppmerksomhet og vilje i prosjektgruppen til å lære og ikke bare velge løsninger man selv kjenner til.

Det antas også å være et poeng at de ansatte og prosjektdeltakerne i det daglige er tett på fakultetsledelsen, i og med at Juridisk fakultet er en liten og oversiktlig organisasjon: «Vi er jo et lite fakultet med cirka 100 ansatte. Og det gjør jo at alle kjenner jo alle i noen grad.» Det skulle åpne for at fakultetsledelsen har vært godt orientert om det prosjektdrevne utviklingsarbeidet.

Fra analysen av intervjuene og prosjektdokumentene er inntrykket at de kontekstuelle faktorene for organisatorisk læring (Fiol & Lyles, 1985) er til stede ved Juridisk fakultet. Strategien til fakultetet legger opp til å støtte denne type undervisningsutviklingsprosjekter. En av informantene som deltok i alle de tre prosjektene, uttalte:

Det som har vært viktig for alle de 3 prosjektene vi nå snakker om, er jo at det fremkommer av fakultetet sin strategi at vi skal være fremragende på utdanningskvalitet. Så det har vært veldig enkelt å søke om penger og gjennomføre prosjekter for å ta ut den delen av strategien til fakultetet.

Strategien virker å være godt forankret i kollegiet, og informantene er villige til å gå i gang med utviklingsarbeid som underbygger dette. I så måte gir det inntrykk av at det er en kultur for læring på fakultetet.

Basert på inntrykket informantene ga, konkluderes det med gode læringsvilkår ved Juridisk fakultet. Bevissthet rundt prosjektforankring i ledelsen ved fakultetet og ellers også til andre sentrale deler av organisasjonen ser ut til å ha bidratt til organisatorisk støtte og tilrettelegging for prosjektarbeidet og implementeringen av resultater.

Evaluering og dokumentering

En kritikk av prosjekter som middel for organisasjonslæring er at de er midlertidige og flyktige i sin form, og at det kompliserer læring fra prosjekt til organisasjon (Burke & Morley, 2016; Hussein, 2020). Prosjektdeltakere går gjerne videre til andre oppgaver ved prosjektslutt og i praksis brukes lite tid på evaluering og refleksjon når prosjektperioden er over. I et kognitivt perspektiv er sluttevaluering som inkluderer refleksjon om prosjektprosessen identifisert som en viktig faktor for å bringe videre læring fra prosjekter til organisasjon. For at sluttevalueringen skal bidra til læring, bør den inkludere refleksjon rundt faktorer som har bidratt til at prosessen gikk bra, og om hva som har vært utfordrende og skapt problemer (Hussein, 2020). En slik empirisk innsikt vil kunne bidra til verdifull læring, både sett i lys av enkeltkrets- og dobbeltkretslæring (Argyris, 1977). Gjennom å identifisere årsaker til at prosjektarbeidet hadde suksess, eller forstå misforhold mellom prosjektets formål og resultat,

gir det læring som kan bidra til å forsterke eller forbedre prosedyrer slik at man er enda bedre rustet til nye prosjekter. Ved å sette spørsmålstegn ved metodene, kulturen og verdiene som har vært vilkår for prosjektet, kan man over tid få empirisk innsikt i om måten man utfører denne type arbeid på er det man skal eller bør gjøre i organisasjonen (Hussein, 2020).

Ingen av de tre prosjektene hadde noen form for organisert og formell sluttevaluering av prosjektarbeidet; der det var evaluering ved prosjektets slutt, ble det evaluert på oppgaven og målet. Eksempelvis studentevalueringer ved prosjektoppstart og prosjektslutt for å måle om noen av tiltakene for økt læringsutbytte kunne sies å ha hatt effekt.

Vi har jo hatt evalueringer knyttet til, sånn som den ene arbeidspakken som handler om omlegging av praksisordningen på fakultetet - der har vi jo kjørt flere evalueringer, studentevalueringer og lærerevalueringer underveis i arbeidet - før det endte opp i den endelige modellen som nå er implementert på studiet.

Underveis i prosjektene var det ellers uformelle evalueringer knyttet til for eksempel milepælene og justeringer av arbeidet og debriefinger etter møter og prosjektpresentasjoner. Slik uformell evaluering og refleksjonsmøter internt i prosjektet bidrar til læring i prosjektgrupper (Hussein, 2020), og som undersøkelsen viser, har det gitt innsikt og læring blant prosjektdeltakerne. Det sier likevel ikke noe om hvordan denne læringen tas videre. I form av at den har ført til økt innsikt hos prosjektdeltakerne er det mulig å tenke at læringen også kommer fakultetet til gode, spesielt med tanke på at Jurfak er et lite fakultet med tette koblinger mellom prosjekt og organisasjon.

Selv om formaliserte sluttevalueringer ikke er utført, så ble det skrevet prosjektrapport fra det første fyrtårnprosjektet, og en artikkel om erfaringer fra Læring og Canvas-prosjektet er publisert. Det er gode tiltak som tenkes å bidra til overføring av læring. De formelle dokumentene om det siste fyrtårnprosjektet viser også at læring fra det første prosjektet har blitt videreført i nye prosjekter, og at planene for implementering av mye av den faglige læringen har blitt gjennomført.

Prosjektlederen i det førstefyrtårnprosjektet var opptatt av å dele erfaringer og tilgjengeliggjøre læring fra prosjektet:

Og så valgte jeg da å skrive en sånn prosjektrapport til slutt. Hvor jeg samlet informasjon om hva målene vært, hvordan vi hadde jobbet, hva vi hadde oppnådd, hvordan vi har formidlet det, hvordan vi har delt det til andre, (...) og det var det ikke noe krav om eller

noe, men jeg tenker at det er en god måte å sette seg ned og gjøre opp status og samle det man har, også for at hele målet må jo være at dette skal bli brukt videre.

Uttalelsen gir uttrykk for en holdning til å videreføre og tilgjengeliggjøre læring og at det var et ønske om at innsikten fra prosjektarbeidet gjennom prosjektrapporten skulle nå ut til andre. Informanten uttrykte overraskelse over at UiT, her i form av de som hadde tildelt prosjektmidlene, ikke var like opptatt av resultatrapporteringen, og dermed læring fra prosjektet. Universitetet er en del av den større organisasjonskonteksten rundt prosjektet og Juridisk fakultetet, men er likevel relevant å nevne i denne sammenhengen siden fyrtårnprosjekter løftes frem som et viktig overordnet satsingsområde, og at prosjektfinansieringen var tildelt fra universitetet sentralt.

«Jeg var kanskje mest overrasket over at dette var en sånn satsning fra UiT sin side med fyrtårnmidler, hvor vi fikk penger, skulle jobbe, og så ble det ikke stilt noen krav til oss, ingen krav og litt sånn... når vi begynner å rapportere og sender sluttrapporter, så er det litt sånn, 'åh jøss, ja, nei, ja...' Og så tror jeg ikke noen verken leste den eller gjorde noe med den, eller, skjønner..? Ja, at det at var så lite system rundt det..»

Dette funnet underbygger funn fra en liknende undersøkelse av organisatorisk læring utført i et tysk universitetsmiljø (Rose et al., 2020). I motsetning til organisasjoner som har prosjektorganisert hele virksomheten og er flinke til å gjennomføre sluttevalueringer for å fange opp læring fra prosjekter (Swan et al., 2010), viser undersøkelsen at i universitetsmiljø som ikke har prosjekter som hovedarbeidsform, men likevel et høyt antall prosjekter, så er forsøk på dokumentering av læring fra interne prosjektarbeid mer ad-hoc og uformelle (Rose et al., 2020).

Et aspekt ved dokumentering og skriftliggjøring av prosjekterfaringer, som å skrive prosjektrapporter eller dokumentere erfaringer gjennom evaluering, er at slik skriftliggjort dokumentasjon i praksis ofte ikke tas i bruk av andre. En undersøkelse gjennomført av Swan et al. (2010) viser at selv om sluttevalueringer gjennomføres og læringspunkter dokumenteres og arkiveres, så tas de sjelden i bruk av andre for å lære (Swan et al., 2010). Dokumenteringen blir mer en øvelse som er med på å sedimentere læringen hos de som var med på å lage dokumentasjonen, enn å være en reell deling av læring til andre i organisasjonen. Ved Jurfak er det likevel tegn til å ta i bruk dokumentert erfaring fra prosjektarbeid – i alle fall knyttet til det faglige, og at denne formen for dokumentering av læring er institusjonalisert:

«Og utenfor den da, en litt mer sånn evig tilgjengelig arena (...) det er dette canvasrommet vårt som vi... – det er en modul her, som pedagogisk ressurs rom (...) det vil på et vis kunne være en slags kunnskapsdeponi, nærmest, til erfaringene fra blant annet Fyrtårnsprosjektet. Noe er der allerede.»

Hva kjennetegner kunnskapen som overføres, og hvordan overføres den?

Funn i undersøkelsen tyder på at det er flere av de konkrete resultatene fra prosjektene som har blitt videreført som praksis ved fakultetet og som kan sies å være direkte koblet til prosjektenes oppgaver om undervisningsutvikling: *«Vi fokuserte bare på førsteårsstudentene, og så har det spredd seg utover på alle, både det enkelte årskull, og så bruker lærere det også inn i ett enkelt fag eller ett enkelt kurs, inspirert av måten vi jobbet på.»* Analysen viser at læring fra prosjektene har blitt implementert ved Juridisk fakultet og omsatt til nye måter å gjøre ting på ved fakultetet, spesielt med tanke på omsetting av resultater fra av de faglige områdene som ble jobbet med. Flere av informantene bekrefter endring i rutiner og arbeidsinnretning som følge av prosjektene, for eksempel er ressurser de utviklet i prosjektene, tatt i bruk på flere fag og gjennom hele studieløpet ved fakultetet.

«Dette med hvordan få flere studenter engasjert i skriving har spredd seg ut, og brukes av mange. Det å jobbe med konkrete skriveøvelser i seminar har spredd seg ut. Sånn at det er helt klart når vi ser på studiet i dag, så kan vi peke på ting som kom direkte fra dette Fyrtårnsprosjektet.»

Dette er uttrykk for at den utviklede fagkunnskapen og læringen har blitt videreført til fakultetet i form av eksternalisert kunnskap på bakgrunn av tidligere kunnskapsprosesser (SEKI) i prosjektgruppen. Den eksplisitte kunnskapen fra prosjektarbeidet har blitt systematisert og internalisert ved fakultetet, og har dermed potensial for å gi ny taus kunnskap hos andre ansatte som tar den i bruk (Nonaka & Takeuchi, 1995). Om denne implementeringen kan skyldes prosjektformatet, eller om det også ville skjedd dersom samme resultat og faglige anbefalinger hadde kommet frem via arbeid utført av enkeltpersoner, er ikke godt å si. Men prosjektformatet involverer og engasjerer mange i arbeidet, og flere av de ansatte ved fakultetet har deltatt i prosjektene. Analysen tyder på at prosjektsærtrekk har bidratt:

«Sånn at ved å involvere flere, sånn som vi gjorde i det siste prosjektet med arbeidspakkeløsninger, og med den formidlingsvirksomheten vi drev på med både internt på fakultetet og på UiT, så vil jeg si at vi har vært med på å øke sjansen for en

organisasjonslæring. For vi har fått flere til å bli interessert, og uten at de har blitt med i prosjektet, så har de satt i gang med tilsvarende ting.»

Det er også rimelig å anta at prosjektene har bidratt til læring på fakultetet ved at ansatte har med seg erfaringer og læring fra prosjekt til prosjekt. En slik akkumulering av erfaring er en god mekanisme for overføring av læring fra prosjekt til organisasjon (Swan et al., 2010). Resultater fra prosjektene har hatt innvirkning på institusjonalisering av ny praksis. «Og så var jo selvfølgelig siktemålet med prosjektet som sådan, at det i ettertid (...) skulle føre til en kompetanseheving i personalet som vi kunne brette ut, også på det øvrige studiet. Og det jobbet vi jo for at det skulle få den virkningen.»

Disse konkrete resultatene var hensikten med prosjektene, de *skulle* føre til endring i pedagogisk kompetanse og økt læringsutbytte. Et annet aspekt er at denne læringen har form av konkrete resultater og dermed er lett å kommunisere og dele – det har form av eksplisitt og eksternalisert kunnskap. Den mer subtile læringen som informantene ga flere eksempler på at de hadde oppnådd, er vanskeligere å få grep om, og vanskelig å vite om er blitt integrert utover prosjektgruppens deltakere. Det kan være at læring i form av ny taus kunnskap fra prosjektene har blitt integrert på fakultetet, men uten mer innsikt fra organisasjonsperspektivet lar det seg ikke gjøre å slå fast om denne læringen har tatt form som insitusjonalisert læring.

Struktur og kultur for kunnskapsdeling

Juridisk fakultet er et lite fakultet, og størrelsen vurderes å spille positivt inn med tanke på overføring av læring fra prosjektene. De vitenskapelige prosjektdeltakerne har sentrale roller i ledelse og undervisning, noe som må være gode betingelser for å kunne videreføre og sedimentere læring fra prosjekterfaringene i organisasjonen. Et viktig poeng er også at prosjektene har vært opptatt av å få inn «nye stemmer» i arbeidet, både studenter og mindre erfarne kolleger. Dette uttrykker en bevissthet og tanke om å spre læring i organisasjonen.

På den positive siden muliggjør prosjekters midlertidighet konsentrert arbeid og oppmerksomhet om oppgaven som skal utføres, og setter deltakere i en motivert og læringsvillig modus. Empirien i denne undersøkelsen bekrefter at det å være i prosjektmodus har vært bra for læring. Forskning viser at midlertidigheten også gjør prosjektdeltakere sterkt nåtidsorienterte med lite oppmerksomhet på tiden før og etter prosjektet, og lite orienterte mot omgivelsene (Burke & Morley, 2016). Nåtidfokus bidrar på den ene siden positivt til innovative og nyskapende prosjektresultater. Deltakere får oppmerksomhet om oppgaven i en

avgrenset periode, som stimulerer til gode læringsprosesser og ny innsikt for individer og prosjektgruppen som helhet, slik analysen av prosjektene bekrefter.

Fra en annen side hevdes det at nåtidsorienteringen også fører til at det er vanskelig å sedimentere læring og nye felles prosjektforståelser i organisasjonen som helhet (Burke & Morley, 2016). Sydow et al. (2004) fremhever at det midlertidige kan medføre et slags «gjøre vs. lære» paradoks (Sydow et al., 2004, s. 1483), der vektlegging av den praktiske oppgaveutførelsen gjør at læringen kobles til å komme i mål med prosjektet, heller enn bevissthet knyttet til videre læring i et bredere lag av organisasjonen. Dette igjen kan føre til et slags organisatorisk hukommelsestap (Grabher, 2004, s. 1492) i den forstand at læring knyttes til måloppnåelsen og det å komme i havn med prosjektets oppgave. Denne læringen kan lett etterpå forsvinne. Det at noen av informantene var lite konkrete om hva de lærte underveis knyttet til det å være i prosjektprosess, og uttrykte manglende refleksjonsnivå rundt læring som en del av prosjektet, kan sies å være en svakhet med tanke på prosjekters målrettede arbeid. Målet blir det styrende, heller enn oppmerksomhet om det andre deltakere lærer underveis.

Forskning viser videre at oppgaveorienteringen i prosjekter som følge av det midlertidige, også fører til at prosjektlederen gjerne også blir oppgaveorientert (Burke & Morley, 2016). Gitt at prosjektleder ofte er bindeleddet mot ledelsen i basisorganisasjonen, kan oppgaveorienteringen tenkes å svekke muligheter for institusjonalisering av læring fra prosjektene. Analysen viser imidlertid det motsatte ved Juridisk fakultet. Det kan ha sammenheng med at fakultetet er lite i størrelse og har ansatte og prosjektdeltakere i flere ulike roller, men også at prosjektledere har vært opptatt av å dele erfaringer.

Formidling og engasjement

Prosjektene konkrete innhold handlet om utvikling av undervisning, og det vises til høy formidlingsaktivitet fra prosjektene. Det kan tenkes at gjennom å dele og formidle prosjekterfaring fra disse prosjektene – som det antas at må være interesse for ved et fakultet som har undervisning som en hovedaktivitet – også smitter over på annen kunnskapsdeling. De konkrete prosjekterfaringene og læringen knyttet til oppgavene om undervisningsutvikling, er kunnskap som er lettere og oversette og kommunisere enn metalæringen de også har fått om andre ting underveis. Denne læringen synes å bære preg av

mer taus kunnskap og dermed vanskeligere å få tak på og dele, som flere av informantenes generiske uttalelser rundt personlig læring også bekrefter.

Informantene ga mange eksempler på hvordan de hadde jobbet med formidling og deling av prosjekterfaringer og resultater. Erfaringene og arbeidet i det første fyrtårnprosjektet, der de kunne vise til omfattende formidlingsaktivitet (UiT, u.å-b), la føringer for formidlingsarbeidet i påfølgende prosjekter. Det kan sies å være et uttrykk for en holdning og bevissthet rundt å integrere læring fra prosjektet ut i organisasjonen, slik jo ledelsesforankringen tyder på, og kan være et ledd i arbeidet med institusjonalisering av læring. Det kan også være et uttrykk for at formidling fra prosjektarbeid er insitusjonalisert som aktivitet ved fakultetet, i tråd med antakelsen om at prosjektarbeid som arbeidsform er institusjonalisert.

Der prosjekter har manglende muligheter, motivasjon eller evne til å tilgjengeliggjøre læring fra prosjekt til organisasjonen som helhet, kan sosiale bindinger kompensere (Bartsch et al., 2013). Analysen viser at det ikke er hindringer for deling og tilgjengeliggjøring av læring ved Jurfak, og heller ikke mangel på motivasjon eller evne. Det er sannsynlig at all formidlingsvirksomhet, møtevirksomhet i formell og uformell regi som prosjektene har drevet, både øker intern læring i prosjektet, men også bidrar til å bygge og styrke nettverk og sosiale bindinger utover prosjektet, som igjen øker muligheten til å spre læringen ut i organisasjonen. Prosjektledelsens oppmerksomhet og engasjement for kunnskapsdeling og læring har virket positivt på deling av læring fra prosjektene. Her må særlig bruken av pedagogisk forum nevnes som en god arena og møtested for deling og utvikling av innsikt. Pedagogisk forum, Jurfaks «ba» (Nonaka et al., 2000), bidrar til deling og muliggjør integrering av prosjektlæring utover prosjektet.

Oppsummering

Analysen i forrige delkapittel viser at prosjektarbeid bidrar til læring i prosjektene. Det virker videre sannsynlig at prosjektarbeid er en institusjonalisert praksis ved Jurfak, og at erfaringene fra de tre prosjektprosessene som denne studien handler om kan ha bidratt til det. Prosjektene bidrar til å utvikle felles forståelser og integrere kunnskap fra gruppenivå til organisasjonen, gjennom utstrakt bruk av møter og formidlingsvirksomhet og oppmerksomhet om dokumentasjon og tilgjengeliggjøring av utviklede fagressurser fra prosjektene. Læring deles også i organisasjonen gjennom utvikling av innsikt hos prosjektdeltakere som så går videre med læringen inn i organisasjonen og i nye prosjekter.

Gjennom analysen er det tydelig at det empiriske grunnlaget er for tynt til å kunne slå fast om læring fra prosjektene *er* blitt omsatt til organisatorisk læring og institusjonalisert ved Juridisk fakultet. For å finne ut av det kreves en større undersøkelse som inkluderer ytterligere empiri fra organisasjonsnivå. Potensialet for institusjonalisert læring virker likevel å være til stede gjennom god forankring mellom prosjekt og organisasjon, og engasjerte prosjektdeltakere.

5.3 Oppsummering av analysen

Prosjekter stimulerer til læring på bakgrunn av sine særtrekk. I stor grad kan det sies at prosjekters fleksible og avgrensede format bidrar til økt oppmerksomhet om oppgaven og dermed til økt faglig kunnskap. Men vel så viktig; prosjekter gir oppmerksomhet og økt mulighet til refleksjon i felleskap med andre. Måltrettet og fleksibelt samarbeid med kunnskapsrike andre har bidratt til deling av innsikt, som gir både faglig og sosial læring.

Prosjekter bidrar til økt innsikt gjennom å utfordre individuelle forståelsesrammer og via utnytting og deling av både taus og eksplisitt kunnskap på alle nivå i organisasjonen. Prosjektdeltakerne lærer av erfaring og kunnskapsrike andre, og det å utforske muligheter i nye samarbeid med andre har utfordret etablerte forståelser. Analysen understøtter premisset hos Crossan et al (1999), at læring i stor grad skjer gjennom felles fortolkning med andre, og prosjekter bidrar til integrering av felles forståelser i en dynamisk læringsprosess mellom individ og organisasjon.

Prosjektene har i liten grad hatt evalueringskriterier som «hva lærte vi?», men prosjektene har ført til økt individuell innsikt og økt prosjektkunnskap på fakultetet som sådan, og prosjekter som arbeidsmåte virker å være institusjonalisert.

Juridisk fakultet har systemer, strukturer og miljø som oppmuntrer og tilrettelegger for at organisasjonens medlemmer skal kunne lære. Det er en god forutsetning for organisasjonslæring. Noen tydelige faktorer står frem som viktige: Prosjektgruppene består av ansatte med engasjement og interesse for utvikling og en indre motivasjon for læring. Fakultet er lite, og miljøet har gode sosiale bindinger. God struktur for møteplasser og formidling, styrker sosiale bindinger, som kompenserer for tilgjengeliggjøring av læring gjennom for eksempel formalisert sluttevaluering. Betydningen av det sosiale er i så måte i henhold til annen forskning som har oppmerksomhet om den sosiale faktoren for læring fra prosjekter (Bartsch et al., 2013; Rose et al., 2020).

6 Avsluttende konklusjoner og refleksjon

Gjennom casestudien har ambisjonen vært å få innsikt i hvordan prosjekter og læring fra prosjekter bidrar til organisasjonslæring. Valget om å gjøre undersøkelsen i en kjent organisasjonsmessig kontekst, UiT Norges arktiske universitet, ble tatt på grunnlag av økende nysgjerrighet for hvordan kunnskapsorganisasjoner ivaretar læring fra interne læringsprosesser som prosjekter. Universiteter har høy grad av prosjektrotasjon og denne studien ga mulighet til et dypere innblikk i temaet.

Studien bidrar med to funn. Først at prosjekter bidrar til organisatorisk læring på bakgrunn av sine særtrekk. Videre gir studien innsikt i hvordan prosjekter også muliggjør og bidrar til økt refleksjon i sosialt felleskap med andre der læring skjer gjennom felles fortolkningsprosesser. Gjennom å tilrettelegge for økte innsiktsprosesser for individuell læring og utvikling av felles forståelser bidrar prosjekter til læring i en organisasjon. Potensialet for institusjonalisert læring virker å være oppnåelig der god forankring mellom prosjekt og organisasjon er til stede og organisasjonen har engasjerte medarbeidere.

I tillegg viser studien at 4i-modellen (Crossan et al., 1999) som rammeverk er en god modell for å forstå og analysere læringsprosesser fra prosjekt til organisasjon. Rammeverket bidrar til innsikt i hvordan individuell og kollektiv læring fører til ny praksis i prosjektkonteksten, og hvordan læring fra prosjekter kan bidra med læring om er nyttig for organisasjonen. Dette er sammenfallende med en annen studie om læring fra prosjekter til organisasjon (Rose et al., 2020), og styrker i så måte rammeverkets betydning innen organisasjonslæring.

Et premiss for bedre forståelse av organisasjonslæring er innsikt i individuell kognitiv læring og hvordan individer lærer gjennom innsikt. Dette har jeg ikke et godt grunnlag for å diskutere, selv om det har betydning for læringsprosessen.

Studiens begrensninger og videre forskning

Gjennom undersøkelsen har jeg blitt oppmerksom på at det åpenbart er aspekter ved læring som er ubevisste prosesser. Analysen viser at det er læringsprosesser som er mer subtile, hvor læringen fra prosjekt ikke skjer på en formalisert måte, og at det er noe organisasjonen kan lære av, at det kan eksistere overføring av taus kunnskap, etc. Dette har ikke vært det sentrale for denne studien.

Analysen viser også at det empiriske grunnlaget er for tynt til å kunne slå fast om læring fra prosjektene er omsatt til organisatorisk læring og institusjonalisert ved Juridisk fakultet. For å finne ut av det kreves en større undersøkelse som inkluderer ytterligere empiri fra organisasjonsnivå.

Denne studien er en casestudie av noen få prosjekter i liten organisasjon. Studien har gitt viktig innsikt som kan tenkes å være nyttig for andre, men det fremstår likevel som tydelig at jeg bare har skrapet i overflaten av temaet organisatorisk læring fra prosjekter.

For å øke innsikten i tematikken kunne det være interessant å gjøre et større forskningsarbeid som inkluderer større tilfang av empiri, også fra organisasjonssiden, og som gikk over lengre tid. Supplerte fokusgruppeintervjuer og observasjon i for eksempel prosjektmøter og organisasjonsnivå ville gitt anledning til å gå dypere inn i sammenhenger for læring.

En doktorgradsstudie kan være en anledning til ytterligere fordypning.

Referanseliste

- Andersen, E. S. (2018). *Prosjektledelse : et organisasjonsperspektiv* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Argyris, C. (1977). Double Loop Learning in Organizations. *Harvard Business Review*, 55, 115-125.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning : a theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory* (Prentice hall series in social learning theory). Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Bartsch, V., Ebers, M. & Maurer, I. (2013). Learning in project-based organizations: The role of project teams' social capital for overcoming barriers to learning. *International journal of project management*, 31(2), 239-251. 10.1016/j.ijproman.2012.06.009
- Bjorvatn, T. (2022). Internal projects as strategic tools: an organisation-level perspective and a research agenda. *International journal of managing projects in business*, 15(1), 216-240. 10.1108/IJMPB-05-2021-0118
- Blomquist, T. & Gällstedt, M. (2002). *Working conditions in projects: a study of motivation and job satisfaction among people working in knowledge-intensive projects*. Foredrag holdt ved PMI® Research Conference 2002: Frontiers of Project Management Research and Applications, Seattle, Washington. Newtown Square, PA: Project Management Institute.
- Briner, W., Hastings, C., Geddes, M., Esnault, M. & Hagerup, E. (2000). *Prosjektledelse* (Project leadership). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brochs-Haukedal, W. (2010). *Arbeids- og lederpsykologi* (8. utg.). Oslo: Cappelen akademisk.
- Burke, C. M. & Morley, M. J. (2016). On temporary organizations: A review, synthesis and research agenda. *Human relations (New York)*, 69(6), 1235-1258. 10.1177/0018726715610809
- Cassell, C. (2009). Interviews in Organizational Research. I D. A. Buchanan & A. Bryman (Red.), *The SAGE Handbook of Organizational Research Methods*. Los Angeles: SAGE.
- Cohen, W. M. & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation. *Administrative science quarterly*, 35(1), 128-152. 10.2307/2393553
- Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E. (1999). An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *The Academy of Management review*, 24(3), 522-537. 10.2307/259140
- Dwivedula, R. & Bredillet, C. N. (2010). Profiling work motivation of project workers. *International journal of project management*, 28(2), 158-165. 10.1016/j.ijproman.2009.09.001
- Dwivedula, R., Bredillet, C. N. & Müller, R. (2016). Work Motivation in Temporary Organizations: A Review of Literature Grounded in Job Design Perspective. I (Springer Proceedings in Business and Economics, s. 609-618). Cham: Cham: Springer International Publishing.
- Edmondson, A. C. (2004). Psychological Safety, Trust, and Learning in Organizations: A Group-Level Lens. I K. S. Cook & R. M. Kramer (Red.), *Trust and Distrust In Organizations : Dilemmas and Approaches* (bd. 7, s. 239-272). New York: Russel Sage Foundation.

- Eik, L. T., Lyberg, A. M. & Wittek, A. L. (2020). Kollegaveiledning i "Teacher support teams": En egnet metode for profesjonskvalifisering for lærere i høyere utdanning? 10.15845/ntvp.v5i1.3041
- Engwall, M. (2003). No project is an island: linking projects to history and context. *Research Policy*, 32(5), 789-808. 10.1016/S0048-7333(02)00088-4
- Esnault, M. (2005). *Prosjektoppstart : du har ikke tid til å ha det travelt*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring : fra kunnskap til kompetanse* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Fiol, C. M. & Lyles, M. A. (1985). Organizational Learning. *The Academy of Management review*, 10(4), 803. 10.2307/258048
- Fitzgerald, L. & Dopson, S. (2009). Comparative Case Study Designs: Their Utility and Development in Organizational Research. I D. A. Buchanan & A. Bryman (Red.), *The SAGE Handbook of Organizational Research Methods*. Los Angeles: SAGE.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Grabher, G. (2004). Temporary Architectures of Learning: Knowledge Governance in Project Ecologies. *Organization studies*, 25(9), 1491-1514. 10.1177/0170840604047996
- Huber, G. P. (1991). Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. *Organization science (Providence, R.I.)*, 2(1), 88-115. 10.1287/orsc.2.1.88
- Hussein, B. (2020). *Let's really learn from projects : a study on learning in project-based organizations : the Ivar Aasen-project* (First edition. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2016). *Engangsorganisasjonen : organisering og ledelse av prosjekter*. Bergen: Fagbokforl.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Jensen, A., Thuesen, C. & Geraldi, J. (2016). The Projectification of Everything: Projects as a Human Condition. *Project management journal*, 47(3), 21-34. 10.1177/875697281604700303
- Jessen, S. A. (2008). *Prosjektledelse trinn for trinn : En håndbok i ledelse av små og mellomstore prosjekter* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. København: Hans Reitzel.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *Academy of Management journal*, 33(4), 692-724. 10.2307/256287
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Levitt, B. & March, J. G. (1988). Organizational Learning. *Annual review of sociology*, 14(1), 319-340. 10.1146/annurev.so.14.080188.001535
- Lundin, R. A. (2016). Project Society: Paths and Challenges. *Project management journal*, 47(4), 7-15. 10.1177/875697281604700402
- Lundin, R. A., Arvidsson, N., Brady, T., Ekstedt, E., Midler, C. & Sydow, J. (2015). *Managing and Working in Project Society: Institutional Challenges of Temporary Organizations*. Cambridge: Cambridge: Cambridge University Press.
- Lundin, R. A. & Söderholm, A. (1995). A theory of the temporary organization. *Scandinavian journal of management*, 11(4), 437-455. 10.1016/0956-5221(95)00036-U
- March, J. G. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization science (Providence, R.I.)*, 2(1), 71-87. 10.1287/orsc.2.1.71

- March, J. G. & Olsen, J. P. (1975). THE UNCERTAINTY OF THE PAST: ORGANIZATIONAL LEARNING UNDER AMBIGUITY. *European journal of political research*, 3(2), 147-171. 10.1111/j.1475-6765.1975.tb00521.x
- March, J. G. & Olsen, J. P. (1979/1994). Organizational Choice under Ambiguity. I J. G. March, J. P. Olsen & S. Christensen (Red.), *Ambiguity and Choice in Organizations* (s. 10-24): Scandinavian University Press.
- Maylor, H. & Turkulainen, V. (2019). The concept of organisational projectification: past, present and beyond? *International journal of managing projects in business*, 12(3), 565-577. 10.1108/IJMPB-09-2018-0202
- Midler, C. (1995). "Projectification" of the firm: The renault case. *Scandinavian journal of management*, 11(4), 363-375. 10.1016/0956-5221(95)00035-T
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization science (Providence, R.I.)*, 5(1), 14-37. 10.1287/orsc.5.1.14
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company : how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. (2000). SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long range planning*, 33(1), 5-34. 10.1016/S0024-6301(99)00115-6
- Packendorff, J. (2002). The temporary society and its enemies: Projects from an individual perspective. I K. Sahlin-Andersson & A. Söderholm (Red.), *Beyond project management : new perspectives on the temporary-permanent dilemma* (s. 39-58). Malmö: Liber.
- Packendorff, J. & Lindgren, M. (2014). Projectification and its consequences : narrow and broad conceptualisations. *S. Afr. j. econ. manag. sci*, 17(1), 7-21. 10.4102/sajems.v17i1.807
- Project Management, I. (2008). *A Guide to the project management body of knowledge : (PMBOK guide)* (4th ed. utg.). Newtown Square, Pa: Project Management Institute.
- Rose, A.-L., Dee, J. & Leisyte, L. (2020). Organizational learning through projects: a case of a German university. *The learning organization*, 27(2), 85-99. 10.1108/TLO-11-2018-0200
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner : ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforl.
- Scarbrough, H., Bresnen, M., Edelman, L. F., Laurent, S., Newell, S. & Swan, J. (2004). The Processes of Project-based Learning: An Exploratory Study. *Management learning*, 35(4), 491-506. 10.1177/1350507604048275
- Schoper, Y.-G., Wald, A., Ingason, H. T. & Fridgeirsson, T. V. (2018). Projectification in Western economies: A comparative study of Germany, Norway and Iceland. *International journal of project management*, 36(1), 71-82.
- Scott, B. B. (2011). Organizational Learning : A Literature Reveiw. *Queen's University IRC Discussion Paper*.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization* (A Currency book). New York: Doubleday.
- Skyttermoen, T. & Vaagaasar, A. L. (2021). *Verdiskapende prosjektledelse* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Swan, J., Scarbrough, H. & Newell, S. (2010). Why don't (or do) organizations learn from projects? *Management learning*, 41(3), 325-344. 10.1177/1350507609357003
- Sydow, J., Lindkvist, L. & DeFillippi, R. (2004). Project-Based Organizations, Embeddedness and Repositories of Knowledge: Editorial. *Organization studies*, 25(9), 1475-1489. 10.1177/0170840604048162

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Wald, A., Velasco, M. M. A., Bjorvatn, T., Grønvold, A., Skeibrokk, J. & Svensson, F. L. (2016). Nordmenn bruker 1/3 av arbeidstida på prosjekt. *Prosjektledelse*, (3), 16-19.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research : design and methods* (3. utg. Applied social research methods series, bd. 5). Thousand Oaks, California: Sage.

Andre skriftlige kilder og nettsider:

- Frostad, M. & Korsnes, K. H. (2017, 30. august). [Revidert prosjektbeskrivelse "Læring og Canvas" (Program for undervisningskvalitet). Mottatt på e-post 20. april 2022].
- Korsnes, K. H. & Frostad, M. (2018). Bidrar utvikling og bruk av digitale læringsrom i Canvas til en forbedring av jusstudenters læringsutbytte? *Læring om læring*, 2(1).
- UiT Norges arktiske universitet. (2021). Fyrtårnsprosjektet: Læring og kunnskap for fremtidens jurist. Om prosjektet. Hentet 20. april 2022 fra https://uit.no/prosjekter/prosjektsub?p_document_id=656590
- UiT Norges arktiske universitet. (2021, 7. mai). *Prosjektsøknad "Læring og kunnskap for fremtidens jurist" (Fyrtårnsprosjektet)*. https://uit.no/prosjekter/prosjektsub?p_document_id=656590&sub_id=660006.
- UiT Norges arktiske universitet. (u.å.-a). Fyrtårnsprosjektet: Kompetanse og læringsutbytte. Om prosjektet. Hentet 20. april 2022 fra <https://result.uit.no/jurfakfyrtarn/>
- UiT Norges arktiske universitet. (u.å.-b). *Prosjektrapport "Kompetanse og læringsutbytte" (Fyrtårnsprosjektet)*. <https://result.uit.no/jurfakfyrtarn/>.
- UiT Norges arktiske universitet. (u.å.-c). *Prosjektsøknad "Kompetanse og læringsutbytte" (Fyrtårnsprosjektet)*. <https://result.uit.no/jurfakfyrtarn/>.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Organisatorisk læring fra prosjektarbeid”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på organisatorisk læring fra prosjektarbeid og -prosesser. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er en masteroppgave i organisasjon og ledelse ved UiT Norges arktiske universitet (UiT), Institutt for samfunnsvitenskap. Omfanget er om lag 80 sider. Formålet med studien er å studere organisatorisk læring fra prosjektarbeid i en kunnskapsorganisasjon.

Studien tar utgangspunkt i tre prosjekter ved et fakultet ved UiT. Gjennom å studere prosjektorganisering/-evaluering, individuell læring, delingskultur og læringsklima er målet å identifisere faktorer som hemmer og fremmer organisatorisk læring fra prosjektarbeid.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er strategisk valgt ut fra tilgang på empiri og studiens problemstilling. Utvalget består av ca. seks-åtte personer som har deltatt i eller har befattning med aktuelle prosjekter ved UiT. Jeg spør deg om å delta fordi du har vært involvert i ett av prosjektene jeg skal studere. Kontaktopplysningene dine er hentet fra informasjon om prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i studien innebærer å delta på et intervju. Intervjuet vil vare i 45-60 minutter, fysisk på arbeidsplassen din eller digitalt. Jeg samler inn opplysninger om dine erfaringer fra prosjektarbeid og om læring fra prosjektarbeid i din organisasjon. Du får tilsendt en intervjuguide med spørsmål for å forberede deg til intervjuet.

Intervjuet blir semistrukturert med utgangspunkt i spørsmålene i intervjuguiden og mulighet for utdyping der det er naturlig. Det blir tatt lydopptak og notater fra intervjuet. Lydopptaket transkriberes og opptaket slettes når forskningsprosjektet er ferdig i juni 2022.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun student og veileder som har tilgang til personopplysningene.

Oppbevaring av data er i samsvar med [UiTs retningslinjer for personvern og rutiner for informasjonssikkerhet](#). Studien anonymiseres. Navn og kontaktopplysninger erstattes med kode som oppbevares på egen navneliste atskilt fra øvrige data. Ingen personopplysninger gjengis i oppgaven, og svarene du gir i intervjuet vil ikke kunne knytte til deg i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, som etter planen er juni 2022. Alle personopplysninger og opptak slettes når prosjektet avsluttes. Anonymiserte opplysninger fra intervjuet vil kun være tilgjengelig i selve masteroppgaven som publiseres i UiTs åpne forskningsarkiv, Munin.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT Norges arktiske universitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med UiT Norges arktiske universitet ved:

- veileder Frank Holen på e-post frank.holen@uit.no eller telefon: 776 46 174.
- masterstudent Lena Korsnes på e-post lena.korsnes@uit.no eller telefon: 990 10 375.
- personvernombud Joakim Bakkevold på e-post personvernombud@uit.no eller telefon 776 46 433.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Frank Holen

Lena Korsnes

(Forsker/veileder)

(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Organisatorisk læring fra prosjektarbeid», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Tid: Intervjuet vil ta ca. 45 minutter

Frivillighet: Du kan når som helst trekke samtykket til å delta uten å oppgi noen grunn

Anonymitet/konfidensialitet: Navnet ditt blir anonymisert og opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata.

Dokumentasjon/lydopptak: Intervjuet tas opp og transkriberes. Lydopptaket slettes når masteroppgaven er levert.

SPØRSMÅL:

Om prosjekter generelt, bakgrunn, roller og samarbeid:

1. Hvordan vil du beskrive hva som kjennetegner prosjektarbeid?
2. Hvordan tror du prosjektarbeid/-formatet kan bidra til læring?

3. Hva var hensikten med prosjektet/hva ønsket man å oppnå?
4. Var det definert klare mål for prosjektet og ble de oppnådd?
 - a. Hva fikk dere ut av prosjektet hvis ikke målene ble nådd?
5. Hvor lenge varte prosjektet og ble det avsluttet?
6. Hvordan var prosjektet organisert og forankret i organisasjonen?
7. Hva anser du som styrker og svakheter med måten prosjektet var organisert på?

8. Hvordan ble du involvert i prosjektet, hva var din rolle?
9. Hva motiverte deg til å være med i prosjektet?
10. Hva er din erfaring med prosjektarbeid før dette prosjektet?
11. Har du erfaring fra andre prosjekt som har vært av betydning/påvirket hvordan du har jobbet i dette prosjektet?
12. Hva bidro du med i prosjektet?
13. Har du noen særlig kompetanse som var et viktig bidrag i prosjektet?
14. Hva var ditt viktigste bidrag i prosjektet?

15. Var det utskifting av prosjektmedlemmer i løpet av prosjektet og hvordan påvirket det eventuelt arbeidet?
16. Hvordan vil du beskrive samarbeidet i prosjektgruppa?
17. Hvordan vil du beskrive prosjektdeltakernes relasjoner/nettverk til andre i organisasjonen?

Avslutning/evaluering:

18. Planla dere for evaluering ved oppstart av prosjektet? (hvorfor? ble planen fulgt?)
19. Hvordan evaluerte dere prosjektet (underveis / ved prosjektets slutt)?
 - a. Formell prosjektevaluering (rapport)?
 - b. Uformell prosjektevaluering (diskutert med andre, debrief)?
 - c. Evaluering for deg selv?
20. Hva var hensikten med evalueringen?
 - a. Hva ble evaluert (måloppnåelse og/eller prosess)?
21. Hvordan skiller dette seg fra dine tidligere erfaringer med prosjektarbeid?

Individuell læring:

22. Hvilke erfaringer fra tidligere prosjektarbeid var nyttige i dette prosjektet?
23. Hvilke erfaringer tar du med deg videre fra arbeidet i dette prosjektet?
24. Har arbeidet eksponert deg for nye ideer, tanker, forståelse eller liknende?
25. Er det noe som har overrasket deg i prosjektet?
26. Hva er den viktigste lærdommen fra prosjektet?
 - a. Hva kjennetegner prosessene knyttet til denne læringen?
27. Hvordan kan denne læringen brukes i andre sammenhenger?

Kollektiv læring/deling av kunnskap/læringsklima:

28. Hva forstår du med begrepet organisatorisk læring/lærende organisasjon?
29. Hvordan har dere innhentet kunnskap i/til dette prosjektet?
30. I hvilken grad har prosjektet vært avhengig av læring blant deltakerne for å løse oppgaven/skape resultatet?
31. Har dere i prosjektet hatt tilstrekkelig kunnskap om oppgave/prosess (slik at det ikke var nødvendig med andre kunnskapskilder)?
32. Er det noen konkrete tema eller kunnskapsområder hvor dere var avhengig av å lære fra andre?
 - a. Kontaktet dere andre deler av organisasjonen?
 - b. Hvordan skjedde dette, hva kjennetegnet prosessene?
33. Forventes det og hvordan legges det til rette for deling av prosjekterfaringer ved Jurfak?
34. Har prosjektdeltakere mulighet til å oppsøke relevante erfaringer i andre deler av organisasjonen (andre fakulteter/enheter)?
35. Kan du beskrive hvordan prosjektet delte erfaringer med andre (f.eks. muntlig, skriftlig, presentasjoner, rapporter)?
36. Hvor viktig vil du si det har vært å lære fra andre/hverandre for å skape et godt resultat?
37. Hvilke endringer har prosjektet ført til ved Jurfak?
38. Har det blitt lagt til rette for at andre kan ta del i denne lærdommen / er det gjort tilgjengelig for andre?
39. Har prosjektet medført endringer utover det som ligger i resultat fra prosjektet?
 - a. I måten man organiserer prosjekt?
 - b. I måten man jobber i prosjekt?
 - c. I måten man gjør ting på ved fakultetet?

Avsluttende refleksjoner:

40. Hvordan tror du organisasjonen kan lære bedre fra prosjekter/prosjektarbeid?
 - a. Hvordan har dette kommet til syne i denne sammenhengen (eksempler)?
41. Hva tror du det er som gjør at organisasjonen ignorerer/overser kunnskap som kommer fram i/fra prosjekter?
 - a. Hvordan har dette kommet til syne i denne sammenhengen (eksempler)?
42. Er det andre ting som ikke berøres av spørsmålene som du har lyst til å legge til eller utdype?

