

**Jacob Bostad
Andreas Myklebust**

Læring i en "hybridorganisasjon"

**En casestudie om organisatorisk læring i en organisasjon
med både stabil og temporær organisasjonsstruktur**

**Masteroppgave i økonomi og administrasjon
Handelshøyskolen ved HiOA
2017**

SAMMENDRAG

Denne studien undersøker hvordan en "hybridorganisasjon" med både stabil og temporær organisasjonsstruktur lærer. I tillegg forklarer studien faktorene som påvirker læring i organisasjonen. Studien er skrevet med hensyn på å utvide forståelsen knyttet til organisatorisk læring og struktur. Dette er nødvendig da det etter vår viten finnes lite forskning som tar for seg læring i organisasjoner med hybride strukturer. Vi har benyttet en kvalitativ tilnærming som er både eksplorerende og forklarende. Elleve semi-strukturerte intervjuer og observasjoner utgjør undersøkelsens datagrunnlag.

Denne studien viser at en organisasjon med stabil og temporær struktur lærer gjennom læringsprosesser som utspiller seg på individnivå, stabilt gruppenivå, temporært gruppenivå og organisasjonsnivå. Studien viser at strukturene inngår i et læringssamspill på det organisatoriske gruppenivået i prosjekters oppstarts- og avslutningsfase. Faktorene som påvirker læring i organisasjonen er arbeidsoppgavenes natur, det organisatoriske minnet, tid og prosjektfaser.

ABSTRACT

This study examines learning in a "hybrid organization" with both stable and temporary organizational structures. In addition, the study explains the factors influencing the organizational learning processes. Our research is conducted to expand the current understanding of organizational learning and structure. This is necessary due to the limited research related to learning in organizations with hybrid structures. We approached this study with an explorative and explanatory qualitative research design. Our collected research data consists of eleven semi-structured interviews and observations.

This study suggests that an organization with both stable and temporary organizational structures learns through learning processes at the individual, stable group level, temporary group level and organizational level. The study highlights the structural learning interaction occurring at the organizational group level during the initiation and closing phases of projects. The factors influencing the organizational learning processes is task characteristics, the organizational memory, time and project phases.

Forord

Denne masteroppgaven ble skrevet våren 2017, som en avslutning på vårt masterstudium i økonomi og administrasjon ved Handelshøyskolen ved HiOA. Oppgaven er forankret i studieretningen strategi, organisasjon og ledelse. Oppgaven har som mål å bidra til økt forståelse av organisatorisk læring i en "hybridorganisasjon".

Tema for undersøkelsen er organisatorisk læring og organisasjonsstruktur. Vi opplever dette som høyaktuelt og svært interessant. Vi startet arbeidet med å fordype oss i temaet allerede høsten 2016. Vi er i dag rikere på både minner, kunnskap og erfaringer som vi tar med oss videre.

Vi ønsker å rette en spesiell takk til vår veileder Karl Joachim Breunig ved Handelshøyskolen ved HiOA. Han har bidratt med gode, konstruktive tilbakemeldinger, motivasjon, innsikt, ideer og kruttsterk kaffe. Videre vil vi takke alle forelesere og medstudenter for to flotte og kunnskapsrike år her ved HiOA.

Takk til Enoro AS, og informantene som bidro til vår undersøkelse. Alle informanter vi snakket med var utelukkende positive og bidragsvillige. Deres erfaring og kunnskap har vært til stor hjelp for vår undersøkelse. Vi ønsker også å takke vår referanseperson i Enoro AS for god bistand.

Helt til slutt vil vi takke hverandre for godt samarbeid, kameratskap og spennende diskusjoner. Vi er stolte av å ha spilt hverandre gode gjennom en personlig og faglig utfordrende prosess.

Oslo, den 25. mai 2017



Jacob Bostad



Andreas Myklebust

Innholdsfortegnelse

1 INTRODUKSJON	1
1.1 Organisatorisk læring og organisasjonsstruktur	1
1.2 Hvorfor er organisatorisk læring og organisasjonsstruktur viktig?	2
1.3 Problemstilling	3
1.4 Kontekst	4
1.5 Metode, funn og implikasjoner	4
1.6 Disposisjon	5
2 TEORI.....	6
2.1 Organisasjonsstruktur.....	6
2.1.1 Maskinbyråkrati og adhocрати	6
2.1.2 Prosjektbaserte organisasjoner - hva er det?	7
2.2 Hvordan lærer organisasjoner?	9
2.2.1 Organisatorisk minne	10
2.2.2 Dynamikken i organisatorisk læring	11
2.2.3 Singel- og dobbelsløyfelæring	13
2.2.4 Kunnskapsbarrierer	14
2.2.4.1 Tre hovedtyper av kunnskapsbarrierer.....	14
2.2.4.2 Barriereobjekter	15
2.3 Læring i prosjektbaserte organisasjoner.....	16
2.3.1 Læringsprosesser i prosjektbaserte organisasjoner.....	17
2.3.2 Læringslandskap	18
2.3.3 Utfordringer med læring i prosjektbaserte organisasjoner	19
2.3.4 Kultur i prosjektbaserte organisasjoner	20
2.4 Oppsummering og teoretiske funn	21
3 METODE.....	24
3.1 Valg av metode	24
3.2 Forskningsdesign.....	25
3.2.1 Casestudie	25
3.2.2 Forskningskontekst	25
3.2.3 Strategisk utvalg av enheter	27
3.3 Datakilder.....	28
3.3.1 Intervju og observasjon.....	28
3.3.1.1 Intervju	28
3.3.1.2 Observasjon.....	29
3.3.2 Intervjuguide	30
3.3.3 Intervjueffekter	31
3.4 Dataanalyse	32
3.5 Forskningskvalitet	34
3.5.1 Validitet	34
3.5.1.1 Begrepsvaliditet	34
3.5.1.2 Intern validitet.....	35
3.5.1.3 Ytre validitet	35
3.5.2 Reliabilitet.....	35
3.5.3 Etikk.....	36
4 FUNN	38
4.1 Arbeidsoppgavenes natur	38
4.1.1 Den stabile strukturen	38
4.1.2 Den stabile strukturen og kilder til kunnskap	39

4.1.2.1	Produktavdeling	39
4.1.2.2	Konsulentavdeling	40
4.1.2.3	Utviklingsavdeling	40
4.1.4	Prosjekter	42
4.1.4.1	Oppsummering	43
4.1.5	Forskjell og likheter på arbeidsoppgaver i avdelinger og prosjekter	43
4.1.5.1	Produktavdeling	43
4.1.5.2	Konsulentavdeling	44
4.1.5.3	Utviklingsavdeling	44
4.1.6	Oppsummering av arbeidsoppgavenes natur	45
4.2	Prosjektfaser	45
4.2.1	Oppstartsfasen	45
4.2.2	Avslutningsfasen	47
4.2.3	Oppsummering	48
4.3	Organisatorisk minne	49
4.3.1	Individer	49
4.3.2	Kultur	50
4.3.3	Dokumentasjon	51
4.3.4	Oppsummering	52
4.4	Tid	52
4.4.1	Oppsummering	54
5	DISKUSJON	55
5.1	Introduksjon	55
5.2	Organisasjonsstruktur	56
5.3	Arbeidsoppgavenes natur	57
5.3.1	Singelsløyfelæring	57
5.3.2	Dobbelsløyfelæring	59
5.3.3	Læringsdynamikk	60
5.3.4	Oppsummering	61
5.3.5	Kunnskapsbarrierer og barriereobjekter	62
5.3.5.1	Oppsummering	64
5.5	Det organisatoriske minnet	65
5.5.1	Individer	66
5.5.2	Struktur	66
5.5.3	Kodifisering	68
5.5.4	Kultur	69
5.5.5	Oppsummering	70
5.6	Tid	71
5.6.1	Oppsummering	72
5.7	Læringslandskap	73
5.8	Konsept	75
5.8.1	Rute 1 – Stabil – Temporær	76
5.8.2	Rute 2 – Stabil - Stabil	77
5.8.3	Rute 3 – Temporær - Temporær	78
5.8.4	Rute 4 – Temporær – Stabil	78
6	KONKLUSJON OG IMPLIKASJONER	81
6.1	Konklusjon	81
6.2	Implikasjoner for teori	82
6.3	Implikasjoner for praksis	83
6.4	Videre undersøkelser	84
6.5	Begrensninger	85
7	LITTERATURLISTE	86
8	VEDLEGG	92

8.1 Vedlegg 1 – Crossan, Lane og White (1999).....	92
8.2 Vedlegg 2 – Prencipe og Tell (2001): Inter-prosjekt læringsmekanismer.....	93
8.3 Vedlegg 3 – Intervjuguide.....	94
8.3.1 Intervjuguide – Ledere i Enoro AS.....	94
8.3.2 Intervjuguide – Ansatte i Enoro AS.....	96
8.4 Vedlegg 4 – Skriftlig informasjon til informantene.....	99
8.5 Vedlegg 5 – Gioia-metoden.....	101

Tabelliste

Tabell 1: Informanter og intervjugjennomføring i Enoro AS.....	29
Tabell 2: Læringslandskapet i en hybridorganisasjon.....	74

Figurliste

Figur 1: Læringskretsløpet i Enoro AS.....	65
Figur 2: Konseptualisering.....	76

1 Introduksjon

Kapittel 1 omhandler undersøkelsens tematikk og bakteppe. Vi utdyper undersøkelsens teoretiske og praktiske relevans ved å svare på hvorfor organisatorisk læring og struktur er viktig. Dette leder oss naturlig inn på problemstillingen etterfulgt av forskningskonteksten. Avslutningsvis redegjør vi kort for valg av metode, hovedfunn og implikasjoner, før vi runder av med oppgavens disposisjon.

1.1 Organisatorisk læring og organisasjonsstruktur

Eksisterende litteratur behandler organisatorisk læring og organisasjonsstruktur på to forskjellige måter. På én side, forklares læring i organisasjoner med en implisitt antakelse om at organisasjoner har *stabile* organisasjonsstrukturer over tid (Crossan, Lane og White 1999). På den annen side, fokuseres det på læring i prosjektbaserte organisasjoner med *temporære* strukturer (Prencipe og Tell 2001). Vår antagelse er imidlertid at mange kunnskapsintensive bedrifter velger å strukturere sitt arbeid i *både* stabile og temporære organisasjonsstrukturer. Disse organisasjonene velger vi å kalle for "hybridorganisasjoner". Velkjente konsultantselskaper som eksempelvis McKinsey, BCG og Accenture strukturerer arbeid i porteføljer av prosjekter som er temporære. Samtidig innehar organisasjonsstrukturen elementer som er stabile, fordi kunnskapsressursene forholder seg til faste rammer mellom arbeidet som gjøres i prosjekter. Banker kan også være gode eksempler på organisasjoner som har strukturell krysning. Arbeid struktureres i funksjonelle og stabile avdelinger, samtidig som prosjekter samler spesialister fra de ulike funksjonene for å jobbe med nyutvikling. Vi observerer også at disse strukturelle karakteristikene er en god representasjon for hvordan arbeid struktureres i offentlig sektor.

På bakgrunn av dette, gjorde vi et grundig litteratursøk for å lære om hvordan tidligere forskning har behandlet læring i organisasjoner med stabile og temporære strukturer. Vi gjennomførte strukturerte søk på emneord relatert til organisasjonsstruktur og læring. Vi tilegnet oss kun en forståelse for hvordan læring arter seg forskjellig i organisasjoner med stabile og temporære strukturer gjennom litteraturen vi fant og leste. Disse forskjellene oppsummerte vi i form av tre distinkte faktorer: *tid*, *arbeidsoppgavenes natur* og *minne*. Vi avdekket således at litteraturen knyttet til organisatorisk læring og struktur er mangelfull. Vi mangler forståelse om læring i organisasjoner med både stabil og temporær struktur, i tillegg til læringsmekanismene og

interaksjonen som foregår mellom strukturene. Litteraturen er ikke dekkende til tross for våre antakelser om at dette er en stadig mer utbredt organisasjonsform. Derfor mener vi at det er teoretisk relevant å gjennomføre mer forskning på dette området. I tillegg vil en utbredt forståelse for læring i hybridorganisasjoner ha implikasjoner for effektiv kunnskapsledelse.

1.2 Hvorfor er organisatorisk læring og organisasjonsstruktur viktig?

Historisk sett har mange bransjer vært preget av relativt stabile konkurranseomgivelser. Dette har lagt til rette standardiserings- og effektiviseringsfokus for å oppnå kostnadsbesparelser. Verden blir imidlertid stadig mer kompleks, og mange bedrifter opererer nå i markeder som preges av hyperkonkurranse, der konkurransefortrinn i beste fall er midlertidige (D'Aveni 1994, referert i Nysveen og Wallin Andreassen 2014). Globalisering, disruptiv innovasjon, ny teknologi og flyktige kundepreferanser bidrar til at etablerte spilleregler i bedrifters konkurranseomgivelser forandres raskere enn noen gang tidligere. Derfor argumenteres det for at bedrifter må gjennomføre strategiske tilpasninger med en dynamisk tilnærming (D'Aveni 1994, referert i Nysveen og Wallin Andreassen 2014). I en studie gjennomført av KPMG kommer det frem at 86 % av de spurte topplederne i Europa frykter fallende kundelojalitet i årene som kommer. 75 % av topplederne frykter også at nye markedsinntrengere med disruptive og innovative forretningsmodeller skal true konkurransedyktigheten til allerede etablerte aktører (KPMG 2015, referert i Vigeland 2015). Bedrifter er dermed avhengige av kunnskapsmedarbeidere med spesialisert kompetanse og endringsvillighet. Dette krever at kunnskapsmedarbeidere må evne å tilegne seg kunnskap, så vel som å skape ny kunnskap. På denne måten kan bedrifter håndtere kompleksiteten i omgivelsene og vinne sin konkurranse i morgendagens bransje.

Utfordringen ligger altså i at man må effektivisere, men samtidig fornye seg. Med dette ser vi viktigheten av kunne strukturere arbeidet etter spesialiserte funksjoner som utøves i en stabil organisasjonsstruktur, *samtidig* som man samler spesialister i temporære struktureringer for å skape ny kunnskap effektivt. Eksisterende litteratur knyttet til organisatorisk læring har imidlertid ikke tatt tilstrekkelig høyde for sammenhengen mellom læring og organisasjonsstruktur.

Mye av den tidligere forskningen beskriver læring i organisasjoner med en implisitt antakelse om at bedrifters organisasjonsstruktur er stabil over tid (Fiol og Lyles 1985; Crossan, Lane og White 1999). Organisasjonsstrukturen er stabil fordi den er inndelt etter avdelinger som løser

funksjonelle og repetitive arbeidsoppgaver. Derfor fremstår læring i disse organisasjonene som et *syklisk* fenomen, som beveger seg mellom individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Organisatorisk læring er resultatet av at fremgangsmåter utarbeidet på individ- og gruppenivå, blir nedskrevet og institusjonalisert (Crossan, Lane & White 1999). På denne måten "lagres" kunnskap på organisasjonsnivå som en rutine eller fremgangsmåte. Dette er med andre ord kunnskap som er relevant over tid og representerer beste praksis i møte med repetitive arbeidsoppgaver. Samtidig fremheves det at stabile organisasjoners "hukommelse" hemmer evnen til å skape *ny* kunnskap (Crossan, Lane og White 1999). Læring som blir institusjonalisert setter dermed stabile organisasjoner i fare når endringstakten i konkurranseomgivelsene øker.

En annen del av organisasjonslitteraturen fokuserer på læringsprosesser i organisasjoner preget av temporære strukturer, også kjent som prosjektbaserte organisasjoner. Dette er organisasjoner som organiserer majoriteten av sine forretningsaktiviteter i form av prosjektarbeid (Hobday 2000; Prencipe og Tell 2001). I denne litteraturen beskrives blant annet læring tilknyttet store konstruksjonsprosjekter med flere underleverandører, samt læring i rene prosjektbaserte organisasjoner som har en portefølje av prosjekter. Et viktig poeng her, er at i motsetning til avdelinger i stabile strukturer, har prosjekter en tydelig definert start og slutt. Arbeidsoppgavene i prosjektbaserte organisasjoner beskrives ofte som "unike", og disse løses gjerne gjennom kryssdisiplinær integrasjon av interne og eksterne eksperter (Ibert 2004; Hanisch mfl. 2009). Prosjektarbeid er med andre ord en kontekst som stimulerer til effektiv refleksjon og kunnskapsutvikling (Ayas og Zeniuk 2001). Prosjektbaserte organisasjoner beskyldes imidlertid for å være "glemske", ettersom strukturen der kunnskap mobiliseres er temporær, og etterhvert opphører.

Økt endringstakt i bedrifters konkurranseomgivelser i tillegg til et tydelig definert gap i litteraturen fremhever viktigheten av å forstå mer om organisatorisk læring i organisasjoner med hybridstruktur. Dette leder oss videre til undersøkelsens problemstilling.

1.3 Problemstilling

Vi antar at mange organisasjoner strukturerer arbeid i både funksjonelle avdelinger og temporære prosjekter. Vi kaller slike organisasjoner for "hybridorganisasjoner". Den eksisterende litteraturen ser ut til å ha oversett dette fenomenet. Vi forstår lite av hvordan hybridorganisasjoner lærer og hvordan samspillet mellom de to strukturene påvirker læringen. Med denne undersøkelsen søker vi en forståelse for hvordan læring skjer i en organisasjon som

har parallelle strukturer som opererer samtidig. Vi søker derfor å svare på følgende problemstilling:

"Hvordan lærer en organisasjon med både stabil og temporær organisasjonsstruktur, og hva er faktorene som påvirker?"

1.4 Kontekst

Undersøkelsens forskningskontekst er forankret i den strategisk samlede bedriften Enoro AS. Dette er en kunnskapsintensiv bedrift som utvikler programvareløsninger for energibransjen. Vi valgte Enoro AS på bakgrunn av at de strukturerer arbeidsoppgaver og problemløsning i funksjonelle og stabile avdelinger, i tillegg til at de har temporære strukturer i form av prosjektarbeid. Dessuten er energibransjen en av flere bransjer som i dag opplever at endringene i markedsomgivelsene skyter fart. Enoro AS må derfor skape kunnskap effektivt for å være en konkurransedyktig leverandør av software. Disse karakteristikene gjør at dette er en ideell forskningskontekst for vår studie av læring i en hybridorganisasjon.

1.5 Metode, funn og implikasjoner

Vi har valgt en kvalitativ tilnærming. Dette gjør vi på bakgrunn av undersøkelsens formål, som er å skape en detaljert og dyptgående forståelse av hvordan en organisasjon med både stabil og temporær organisasjonsstruktur lærer. Vi ønsker også å forstå faktorene som påvirker. Således er det hensiktsmessig å basere studien på en kvalitativ forskningsdesign som er både eksplorativ og forklarende. For å besvare vårt forskningsspørsmål har vi benyttet en teoretisk samplet case. Vårt empiriske bidrag kommer fra elleve semi-strukturerte intervjuer og observasjoner.

Undersøkelsen har to viktige hovedfunn. For det første finner vi at hybridorganisasjonen lærer gjennom ulike læringsprosesser som utspiller seg på flere nivåer i organisasjonen. I sammenheng med dette viser undersøkelsen at det utspiller seg et læringssamspill mellom den stabile og temporære strukturen på organisasjonens gruppenivå. Vi har identifisert konkrete læringsprosesser og læringsmekanismer som legger til rette for dette samspillet. Dette fremhever således viktigheten av å ta høyde for hvilken struktur prosjektet kommer fra, og hvilken struktur prosjektet kommer tilbake til. For det andre har vi identifisert fire sentrale faktorer som forklarer hvorfor læringsprosessene og mekanismene mellom de to strukturene påvirker hverandre. Disse faktorene er *minne, tid, arbeidsoppgavenes natur og prosjektfaser*. I

sammenheng med dette har vi utviklet en matrisetabell, som har implikasjoner både for teori og praksis.

1.6 Disposisjon

I kapittel 2 presenteres oppgavens teoretiske fundament. Her fremhever vi eksisterende litteratur og forskning med hensyn på organisasjonsstruktur og organisatorisk læring. Kapittel 3 omhandler studiens forskningsmetode. Vi redegjør for forskningsdesign, datakilder og analyse, samt betraktninger rundt forskningskvalitet. I kapittel 4 vil vi presentere funn fra de kvalitative intervjuene og observasjonene, før vi i kapittel 5 diskuterer disse opp mot undersøkelsens teorigrunnlag. I tillegg presenterer og forklarer vi vårt konsept mot slutten av kapittel 5. Avslutningsvis, vil vi i kapittel 6 legge frem vår konklusjon. Dette inkluderer studiens teoretiske- og praktiske implikasjoner, forslag til videre undersøkelser samt betraktninger rundt undersøkelsens begrensninger.

2 Teori

Kapittel 2 omhandler undersøkelsens teoretiske fundament. Her vil vi presentere tidligere forskning som ligger til grunn for problemstillingen. Dette er teoretiske bidrag vi har funnet frem til gjennom et omfattende, strukturert litteratursøk. De mest brukte søkeordene var "organizational learning", "learning in temporary organizations", "learning in project-based organizations" og "organizational learning and organizational structure". Vi fikk også konsultasjon hos en av skolebibliotekets bibliotekarer i forbindelse med å strukturere våre søk. I de følgende avsnittene vil vi presentere de viktigste teoretiske bidragene. Innledningsvis gjennomgår vi perspektiver på organisasjonsstruktur, før vi går videre inn på teorier om organisatorisk læring.

2.1 Organisasjonsstruktur

I tråd med undersøkelsens problemstilling som omhandler hvordan en organisasjon med stabil og temporær organisasjonsstruktur lærer, vil vi kort redegjøre for strukturbegrepet. Mintzberg (1983) vektlegger to sentrale elementer når det kommer til organisasjonsstruktur: 1) Hvordan arbeid blir fordelt på ulike oppgaver, og 2) hvordan disse oppgavene blir koordinert, med hensyn til aktiviteten som skal utføres. En organisasjonsstruktur skal legge til rette for at organisasjonens aktiviteter blir løst på best mulig måte. Hovedhensikten er altså å påvirke atferd i en spesiell retning (Kvale og Brinkmann 2009).

2.1.1 Maskinbyråkrati og adhocrati

Mintzberg (1983) argumenterer for at en organisasjon består av fem hoveddeler; toppledelse, mellomledelse, operativ kjerne, teknostruktur og støttestruktur. Disse fem delene vil variere i størrelse og betydning, og kan kombineres på ulike måter (Jacobsen og Thorsvik 2007). Videre beskriver Mintzberg (1983) fem ulike konfigurasjoner, eller organisasjonsformer, som han kaller "the basic five". I denne oppgaven fokuserer vi på en organisasjon med både stabil og temporær struktur. Derfor er det mest nærliggende å trekke frem Mintzbergs (1983) tradisjonelle *maskinbyråkrati* og *adhocrati*. Vi fortsetter med å gjennomgå de mest sentrale kjennetegnene ved disse to typene organisasjonsstruktur.

Maskinbyråkratiet kjennetegnes ved "sentralisert beslutningsmyndighet og høy grad av formalisering fordi man styrer og koordinerer mye av virksomheten gjennom skriftlige regler

og prosedyrer" (Jacobsen og Thorsvik 2007, 89). De er ofte funksjonelt spesialisert, har sentralisert ansvarsforhold, rutinebaserte oppgaver og er inndelt i ulike avdelinger på operasjonelt nivå (Mintzberg 1983). Oppsummert, så er fordelene ved denne organisasjonsformen at det er klare ansvarsforhold, stabilitet, forutsigbarhet og standardisering som fremmer produktivitet. Ulempene er at selve strukturen kan være rigid og vanskelig å endre. I tillegg kan formalisering og sentralisering av beslutningsmyndighet virke demotiverende på de ansatte (Jacobsen og Thorsvik 2007).

Adhocratiet skiller seg tydelig fra det tradisjonelle maskinbyråkratiet på flere områder. Selve strukturen kan fremstå som noe uklar og "flytende". Beslutningsmyndigheten er gjerne desentralisert, den enkeltes rolle og arbeidsoppgaver blir stadig omdefinert og tilpasset etter behov (Jacobsen og Thorsvik 2007). Det opprettes gjerne prosjektteam, med forskjellige ressurser og kompetanse, for å løse ulike oppgaver. Således legger denne strukturen til rette for kreativ frihet og innovasjon. Ulempene kan være at de uklare ansvarsforholdene kan medføre usikkerhet. Dermed kan det være vanskelig å få løst mer rutinepregede oppgaver på en god måte (Jacobsen og Thorsvik 2007). I sammenheng med dette, redegjør Stabell og Fjeldstad (1998) for det de kaller "value shop-tankegangen". Value shop-tankegangen baserer seg på at bedriften selekterer, kombinerer, strukturerer de bedriftsinterne ressursene etter kundebehov og kundeproblem. Det er gjennom problemløsning i slike value shops at bedriftens verdiskapning skjer.

Som vi ser av disse beskrivelsene, er mye av hensikten med organisasjonsstruktur å bidra til at organisasjonen skal kunne løse et problem. Organisasjoner som ligner *adhocrati*, er antagelig gode på å tilpasse seg endringer og skape noe nytt, mens organisasjoner med mer "byråkratiske" trekk er trolig bedre på å etablere stabilitet og forutsigbarhet. I neste avsnitt redegjør vi for prosjektbaserte organisasjoner som kan sees i sammenheng med Mintzbergs (1983) *adhocrati*.

2.1.2 Prosjektbaserte organisasjoner - hva er det?

I litteraturen er det tydelig at prosjektbaserte organisasjoner kan forstås og defineres på ulike måter. Enkelte studier tar for seg prosjektbaserte organisasjoner som utelukkende jobber med store prosjekter innenfor eksempelvis bygg- og anleggsindustri (Gann og Salter 2000). Dette er prosjekter bestående av flere underleverandører som samarbeider i store konstruksjonsprosjekter. Andre studier fokuserer på tjenesteorganisasjoner med porteføljer av

pågående prosjekter. Dette er rene prosjektbaserte organisasjoner, der prosjekter gjennomføres og avsluttes, før organisasjonen går videre med et nytt prosjekt.

Stadig flere bedrifter som opererer innenfor dynamiske industrier, preget av raske endringer innen teknologi og kundepreferanser, velger å organisere sine utviklingsaktiviteter i prosjekter (Brady og Davis 2004; Enberg, Linkvist og Tell 2006). Organisasjonene som bruker prosjektarbeid til majoriteten av sine forretningsaktiviteter refereres til som prosjektbaserte organisasjoner. Dette innebærer at organisasjonens kunnskap, kapabiliteter og ressurser bygges opp og anvendes gjennom prosjektarbeid (Hobday 2000). I litteraturen omtales prosjekter også ofte som "temporære organisasjoner". Prosjekter er temporære og unike. På bakgrunn av dette er de forskjellige fra standardiserte og stabile organisasjonsprosesser. De kjennetegnes av "diskontinuerlige personlige konstellasjoner og arbeidsoppgaver, et fravær av organisatoriske rutiner, et kortsiktig perspektiv og kryssdisiplinær integrasjon av interne og eksterne eksperter" (Hanisch mfl. 2009, 148). I følge Hobday (2000) bruker bedrifter prosjektarbeid i håp om å bringe ut rask og fokusert produktutvikling for å holde seg konkurransedyktige. De organiserer derfor gjerne sin struktur, strategi og kapabiliteter etter prosjektenes behov. Dette bidrar til at de kan være mer fleksible og tilpasningsdyktige, samt respondere raskere til endringer i omgivelsene.

Et prosjekt i seg selv kan forstås som en aktivitet med et sett definerte ressurser, mål og tidsramme. Prosjektet gjennomgår ulike faser fra start til slutt, og dette omtales gjerne som prosjektets livssyklus (Besner og Hobbs 2006, referert i Hydle og Breunig 2013). Disse fasene omfatter (1) oppstart, (2) planlegging, (3) utøvelse, (4) kontroll og (5) avslutning (Jugdev og Müller 2005). I vår undersøkelse, retter vi fokus på oppstartsfasen og avslutningsfasen.

Som vi fremhevet innledningsvis i denne oppgaven fremstår den eksisterende litteraturen på organisatorisk læring og struktur som todelt. På den ene siden fremheves læring i organisasjoner med en implisitt antakelse om stabile og funksjonelle organisasjonsstrukturer. På den andre siden har vi litteratur som tar for seg læring i prosjektbaserte organisasjoner. I de følgende avsnittene gir vi en grundig gjennomgang av disse perspektivene. Vi begynner med læring i organisasjoner med stabil struktur, før vi tar for oss prosjektlitteraturen.

2.2 Hvordan lærer organisasjoner?

Organisatorisk læring kan defineres som "integrering av læring på individ- og gruppenivå i organisatoriske strukturer og prosesser som oppnås ved å reflektere og modifisere normene og verdiene som er nedfelt i allerede etablerte organisatoriske prosesser og strukturer" (Hislop 2013, 87). Denne definisjonen tydeliggjør at individuell og menneskelig læring skiller seg fra måten organisasjoner lærer på. Erfaringer organisasjoner som helhet utsettes for fører til integrerte rutiner, mens inntrykk og erfaringer mennesker gjør seg fører til direkte endringer i atferd (Weick og Westley 1996). I denne delen av oppgaven legger vi frem sentrale bidrag fra litteraturen som mer spesifikt belyser hvordan organisasjoner lærer.

Et sentralt element i litteraturen som omhandler organisatorisk læring, er at organisasjoner er avhengige av å lære gjennom menneskene som organisasjonen er bygget opp av (Tsang 1997; Kim 1998). Dette er helt naturlig, da organisasjoner hverken har et følelsesliv eller evne til å tenke selvstendig. Læringsprosessen i organisasjoner er kompleks. Crossan, Lane og White (1999) presenterer organisatorisk læring som et fenomen bestående både av sosiale og psykologiske prosesser (vedlegg 1). Disse er intuisjonsprosessen, tolkningsprosessen, integreringsprosessen og institusjonaliseringsprosessen. Videre beveger den organisatoriske læringsprosessen seg gjennom flere nivåer i organisasjonen.

Organisatorisk læring begynner på individnivå. Mennesker i organisasjonen bruker sansene for å registrere inntrykk som videre lagres som underbevisst innsikt. Dette er intuisjonsprosessen. Tolkningsprosessen går ut på at mennesket tolker innsikt og inntrykk ved å gripe fatt i bevisste elementer i underbevisstheten og deres egen læringsprosess (Crossan, Lane og White 1999). For at underbevisst informasjon skal gi mening må hvert enkelt individ tolke og tyde egen intuisjon (Huber 1990). Tolkning fører til at mennesket kan utvikle kognitive kart av sine omgivelser. Disse kognitive kartene, også kalt mentale modeller, omfatter individets implisitte og eksplisitte verdensbilde. Individenes mentale modeller er viktig for organisatorisk læring fordi det er her mesteparten av en organisasjonens kunnskap ligger (Kim 1998). Med andre ord kan en mental modell eller et kognitivt kart fremstå som et individs forståelse for et fenomen. Mange argumenterer for at kunnskap *kun* er et individuelt fenomen (Hislop 2013). Organisasjoners læringsprosess ville da stoppet på individnivået.

Spender (1996, referert i Hislop 2013) argumenterer for at kunnskap også kan være et kollektivt fenomen. Gruppekunnskap kan være taus eller eksplisitt på samme måte som individuell kunnskap. Taus kunnskap er kunnskap som mennesker har i hodene sine, praktiske ferdigheter og handlinger som kan være vanskelig å uttrykke. Eksplisitt kunnskap er personlige erfaringer og kunnskap som er nedskrevet (Hislop 2013). Språk spiller en viktig rolle i organisasjoners læringsprosess. Språk legger til rette for kommunikasjon mellom mennesker. På denne måten kan individer utarbeide forklaringer til tolkningene av deres underbevisste inntrykk og følelser. Dette muliggjør at læringen som skjer på individnivå kan forflytte seg. Sosiale prosesser som kommunikasjon og interaksjon med andre kan omdanne individuell læring og innsikt til felles forståelse på gruppe- eller avdelingsnivå. Forflyttelsen fra individuell læring til felles forståelse kalles integreringsprosessen (Crossan, Lane og White 1999). Når individuell læring utvikler seg til felles forståelse, vil gruppens konsensus over tid bli institusjonalisert på organisasjonsnivå. Mer spesifikt skjer dette når læringen på individ- og gruppenivå kodifiseres og integreres i organisasjonens prosesser, rutiner, strukturer, normer og regler (Shipton mfl. 2006). Kodifisering kan sees i sammenheng med eiendelsperspektivet på kunnskap. En sentral antakelse i dette perspektivet er at taus kunnskap kan skrives ned og gjøres eksplisitt. Dette kan ta form som generelle retningslinjer som andre kan lære av. På denne måten gjøres taus og erfaringsbasert kunnskap om til en organisatorisk ressurs (Hislop 2013).

Ut fra dette forstås læringsprosessen i organisasjoner som et fenomen som strekker seg over flere nivåer i organisasjonen. Samtidig utvikles organisatorisk kunnskap over tid. Crossan, Lane og White (1999) argumenterer for at det er de psykologiske og sosiale prosessene på individ- og gruppenivå som binder læringen som skjer på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå sammen. Sentralt for organisatorisk læring er muligheten til å "lagre" kunnskap som har organisatoriske implikasjoner. Dette er viktig fordi denne kunnskapen kan påvirke konkurransedyktigheten til organisasjoner. Videre ser vi nærmere på det *organisatoriske minnet*.

2.2.1 Organisatorisk minne

Sammenhengen mellom læring på individ- og organisasjonsnivå er et sentralt tema når det kommer til organisatorisk læring (Romme og Dillen 1997). Tidligere ble det fremhevet at organisasjoner lærer gjennom individene som utgjør organisasjonens medlemmer. Dette er naturlig da organisasjoner ikke er utstyrt med egen tenkeevne. På tross av at organisasjoner på ingen måte kan lære uten individer, argumenteres det for at organisasjoner evner å lære

uavhengig av *spesifikke* individer. Dette muliggjøres gjennom det organisatoriske minnet. Enkelt forklart utgjør det organisatoriske minnet alt som "oppbevares" i organisasjonen som på en eller annen måte kan hentes frem. Enkle eksempler kan være lagrede filer, fakturaer, kopier av brev og data fra regneark (Kim 1998). Videre kan kunnskap lagres i organisasjonens kultur som verdier, normer og fremgangsmåter for hvordan man oppfører seg i spesifikke situasjoner (Hedberg 1981, referert i Fiol og Lyles 1985; Walsh og Ungson 1991). Mer formelt defineres det organisatoriske minnet som "informasjon fra en organisasjons historie som er lagret og som kan påvirke dagsaktuelle avgjørelser" (Walsh og Ungson 1991, 61).

Rutiner og standardiserte fremgangsmåter for å løse spesifikke oppgaver fremheves ofte for å operasjonalisere konseptet som omhandler organisasjoners minne. I tillegg til rutiner og standardiserte fremgangsmåter fremhever Walsh og Ungson (1991) flere sentrale "lagringsplasser" for kunnskap. Individenes personlige minner er en sentral del av det organisatoriske minnet fordi individene er den eneste enheten i organisasjoner som evner å lære. I tillegg legger organisasjonsstrukturen et rammeverk for hva som forventes av individenes oppførsel for å utføre en funksjon eller oppfylle sitt rolleansvar.

Organisasjoners minne fremstår som en lagringsplass for elementer som definerer hva organisasjoner mener det er viktig å følge med på. Videre kan det organisatoriske minnet være elementer som bestemmer hvordan organisasjonen som helhet skal gå frem for å løse ulike oppgaver. Det organisatoriske minnet fremhever således hva organisasjoner "velger" å huske basert på sine erfaringer (Kim 1998). Selv om organisasjoner evner å lære og lagre kunnskap over tid, kan det organisatoriske minnet også virke hemmende. Rutiner og standardprosedyrer kan utvikle seg til å bli så institusjonalisert at de hindrer organisasjoner å tilpasse seg omgivelser i endring (Kim 1998). Det organisatoriske minnet spiller en sentral rolle i dynamikken i den organisatoriske læringsprosessen som vi utforsker videre.

2.2.2 Dynamikken i organisatorisk læring

Generelt sett forbindes læring med å tilegne seg *ny* kunnskap. Når det er sagt, er det viktig å fremheve innvirkningen tidligere tilegnet organisatorisk kunnskap har på det man anser som *ny* læring. Organisatorisk læring er mer enn et fenomen som utvikler seg over tid og gjennom flere nivåer i organisasjonen. Det er bred aksept i litteraturen for at organisatorisk læring også er en dynamisk prosess der *ny* individuell innsikt og allerede etablert organisatorisk kunnskap påvirker hverandre (Dodgson 1993; Tsang 1997; Crossan, Lane og White 1999; Hislop 2013).

Samspeilet mellom to prosesser er vesentlig for å forstå organisatorisk læring. *Feedforward prosesser* frakter ny kunnskap, innsikt og ideer fra individ- og gruppenivå til organisasjonsnivå (vedlegg 1). Samtidig fører *feedback prosesser* etablert organisatorisk kunnskap fra organisasjonsnivået til gruppe- og individnivået. Dette påvirker hvordan mennesker tenker og handler (Crossan, Lane og White 1999). Denne dynamikken utgjør et paradoks. Paradokset omhandler spenningen mellom å skape ny og innovativ kunnskap samtidig som organisasjonens medlemmer utnytter allerede etablert kunnskap på en best mulig måte. Felles forståelse som har blitt institusjonalisert på organisasjonsnivået påvirker virkelighetsoppfatningene til individene i organisasjonen. Det er paradoksets opphav.

Samspeilet mellom prosessene tydeliggjør at individer påvirker organisasjoners læringsprosess, samtidig som organisasjoner påvirker individenes læringsprosess. Med dette argumenteres det for at kunnskap som kommer opp gjennom nivåene ikke nødvendigvis er *ny* kunnskap og læring (Crossan, Lane og White 1999). Det er tydelig at etablert kunnskap i organisasjoner potensielt obstruerer skapelsen av ny. I strategilitteraturen omtales dette som paradokset mellom å utforske ny kunnskap og utnytte etablert kunnskap (De Wit og Meyer 2010). Det kan derfor virke som at en organisasjons kollektive verdenssyn er vanskelig å endre så fort det har blitt allment akseptert og institusjonalisert.

Læring som har blitt institusjonalisert på organisasjonsnivå truer bedrifters konkurransedyktighet i dynamiske omgivelser. Læring som blir institusjonalisert risikerer å bli overflødig og utdatert når endringene i konkurranseomgivelsene er hyppige. Dette kan føre til *stivhengighet* ved at man baserer strategiske beslutninger på utdatert kunnskap som har gitt suksess *tidligere* (Johnson mfl. 2014).

For å kunne håndtere paradokset om utnyttelse og utforskelse av kunnskap, argumenterer Tushman og O'Reilly (1996) for at bedrifter må implementere både evolusjonære og revolusjonære endringer. I forbindelse med dette lanserer de begrepet "ambidextrous organizations". Å være "ambidextrous" vil si å "kunne bruke begge hender". I organisatorisk sammenheng betyr dette at man evner å utnytte både eksisterende kunnskap samtidig som man søker etter ny. Ved å kun fokusere på en av disse, vil man oppnå kortsiktig suksess, men på lang sikt vil man mislykkes. Utfordringen ligger i å skape den riktige tilpasningen mellom

strategi, struktur, kultur og arbeidsprosesser, samtidig som man forbereder seg på uunngåelige revolusjonære endringer i organisasjonens omgivelser (Tushman og O'Reilly 1996).

2.2.3 Singel- og dobbelsløyfelæring

Det er viktig å fremheve at konsekvensene for organisatorisk læring varierer. Læring er forskjellig og vil således påvirke organisasjonens virkemåter i større eller mindre grad. Fiol og Lyles (1985) fremhever to generelle nivåer av læring i organisasjoner; læring på lavere eller høyere nivå. Generelt sett er disse læringsnivåene populært kalt *singel-* og *dobbelsløyfelæring*.

Singelsløyfelæring skjer når hverdagslige arbeidsoppgaver repeteres gjentatte ganger over tid (Argyris og Schön 1978, referert i Romme og Dillen 1997). Dette er læring som støtter seg på repetisjon av standardiserte fremgangsmåter og rutiner. Videre forekommer denne læringen som regel innenfor organisatoriske settinger der man forholder seg til de samme reglene og normene over tid. Denne læringen kan bidra til bedret prestasjon. Lite effektive elementer og feil kan oppdages og korrigeres når læring skjer gjennom repetisjon over tid. Rutinene, normene og reglene som gjelder i spesifikke organisatorisk kontekster kan korrigeres og optimaliseres (Romme og Dillen 1997). Med dette fører singelsløyfelæring til *enkle* justeringer i *enkelte* elementer og områder av organisasjonen (Fiol og Lyles 1985).

Dobbelsløyfelæring strekker seg forbi læringen som skjer gjennom å gjenta rutiner over tid. Fremfor læring som retter seg mot inkrementelle forbedringer til eksisterende regler, normer, aktiviteter og handlemåter skjer denne læringen på et høyere kognitivt nivå (Fiol og Lyles 1985). Læring på dette nivået skjer når organisasjonsmedlemmer reflekterer og stiller spørsmålstegn ved *hvorfor* ting er som de er og *hvorfor* man utfører handlingene i det hele tatt. Refleksjoner kan endre selve fundamentet som organisasjonens normer og regler er bygget på. Videre kan dette endre adferden til organisasjonens medlemmer (Romme og Dillen 1997). De organisatoriske konsekvensene for dobbelsløyfelæring er langsiktige og de har et bredt nedslagsfelt. Dette skyldes at konsekvensene ofte rammer organisasjonen som helhet. Dette skiller denne læringen fra singelsløyfelæring som kun rammer enkelte deler av organisasjonen (Fiol og Lyles 1985).

Det er tydelig at evnen til dobbelsløyfelæring er svært viktig for organisasjoners strategiske fornyelse og langsiktige konkurransedyktighet. Dette gjelder kanskje spesielt i dynamiske konkurranseomgivelser. Samtidig argumenteres det for at organisasjoner mangler en godt

utviklet *evne* til å lære på dette nivået. I den grad dobbelsløyfelæring skjer i organisasjoner så er det ofte kritiske eller radikale situasjoner som fremprovoserer læringen (Fiol og Lyles 1985; Romme og Dillen 1997). Slike situasjoner kan være radikale endringer i kundepreferanser, teknologi eller trusler fra nye konkurrenter i bransjen. I møtet med slike forhold, er organisasjoner nødt til å reflektere over fundamentene de er bygget på for å være konkurransedyktig.

2.2.4 Kunnskapsbarrierer

Kunnskap er en kritisk kilde til bedrifters langsiktige konkurransedyktighet og konkurransefortrinn. Dette er fordi bedrifters sluttprodukt er avhengig av spesialisert og unik kunnskap for å utvikle konkurransedyktige produkter og tjenester (Carlile 2002). Samtidig vet vi at kunnskapsressurser er komplekse og utfordrende å lede. Det samme kan sies om kunnskap i seg selv, som fra et praksisperspektiv beskrives som lokal, sterkt tilknyttet praksis og kontekstavhengig (Newell mfl. 2009).

Disse karakteristikkene utgjør de største hindrene for kunnskapsoverføring i organisasjoner (Carlile 2002; Newell mfl. 2009). Praksisperspektivet på kunnskap argumenterer for at ledere må fokusere på å skape en *aktiveringskontekst* som fasiliterer kunnskaps- og erfaringsdeling. På denne måten kan individer i organisasjonen endre sin praksis ved å gjøre og si ting på en annen og forbedret måte (Newell mfl. 2009). Samtidig vil all læring involvere barrierer, kanskje spesielt mellom ulike grupperinger i organisasjoner. Når det kommer til organisasjoners læring må kunnskap overføres fra individ- til gruppenivå og videre fra gruppe- til organisasjonsnivå der kunnskapen institusjonaliseres (Crossan, Lane og White 1999). Kunnskapsdeling er helt avgjørende for organisasjoners læringsevne. Samtidig er overførsel av kunnskap mellom individer og grupper i forskjellige avdelinger problematisk. Dette skyldes at ulike aktører tolker forskjellig og har ulik virkelighetsforståelse. I neste avsnitt ser vi nærmere på barrierer til kunnskapsoverføring i organisasjoner.

2.2.4.1 Tre hovedtyper av kunnskapsbarrierer

Carlile (2002) trekker frem tre hovedtyper av kunnskapsbarrierer. Disse er *syntaktiske* barrierer, *semantiske* barrierer og *pragmatiske* barrierer. En syntaktisk kunnskapsbarriere oppstår når forskjellige grupper i organisasjonen har ulik bakgrunn. Dette fører til grunnleggende forskjeller mellom aktørene. I de aller fleste tilfeller oppstår denne barrieren til kunnskap fordi ulike grupper i organisasjonen har utviklet sin egen måte å kommunisere på. For å sikre god

kommunikasjon mellom sender og mottaker må man utvikle et felles språk på tvers av de ulike grupperingene, slik at overførsel av kunnskap er mulig (Carlile 2002).

Ulike aktører tolker ofte hendelser forskjellig selv om man kan støtte seg på et felles språk. Ulik tolkning kan vanskeliggjøre kommunikasjon og samarbeid. Semantiske kunnskapsbarrierer dannes når hendelser tolkes forskjellig og gis forskjellig mening i ulike organisatoriske grupper (Newell mfl. 2009). Denne kunnskapsbarrieren kan således komme av at gruppene i organisasjonen har ulikt verdenssyn og ulike mentale modeller. For å sikre kunnskapsflyt må organisatoriske grupperinger forstå og gjenkjenne det faktum at ulike aktører tolker hendelser ulikt. Det handler med andre ord om at man må evne og sette seg inn i problemer fra motpartens perspektiv. Når forståelsen for ulike perspektiver er på plass er det enklere for aktører å synliggjøre deres forståelse av en hendelse til andre (Boland og Tenkasi 1995, referert i Newell mfl. 2009).

Pragmatiske kunnskapsbarrierer oppstår når ulike grupper med ulik kunnskap og praksis er gjensidig avhengige av hverandre for å levere et resultat. Som nevnt innledningsvis karakteriseres kunnskap som et fenomen med lokal forankring ved at den er sterkt tilknyttet praksisen som utføres. Kunnskap lokaliserer seg rundt spesifikke problemer som møtes i forbindelse med spesifikke praksiser (Carlile 2002). At kunnskap er sterkt tilknyttet praksis bidrar til å forstå hvorfor kunnskap er taus og at vi ofte vet mer enn vi kan fortelle (Carlile 2002). Kunnskap er således et akkumulert resultat av erfaringer (Taylor 1992, referert i Carlile 2002). Dette får konsekvenser ved overførsel av kunnskap mellom ulike grupper og praksiser i organisasjoner. Jo mer "avstand" det er mellom ulike og gjensidig avhengige aktørers praksis i organisasjonen, jo vanskeligere er det å kommunisere kunnskapen de sitter på (Carlile 2002). I neste avsnitt gjør vi rede for barriereobjekter som kan fasilitere kunnskapsdeling mellom ulike grupperinger i organisasjonen.

2.2.4.2 Barriereobjekter

For å kunne overkomme kunnskapsbarrierene som oppstår mellom ulike funksjonsområder, er det viktig å være bevisst på barriereobjektene i en organisasjon. Barriereobjekter muliggjør deling av kunnskap mellom aktører med ulik kompetanse. Objektene bidrar til å skape en delt kontekst og felles forståelse på tvers av organisasjonens ulike disipliner (Carlile 2002). Star (1989, referert i Carlile 2002) utviklet fire kategorier for å klassifisere ulike typer av barriereobjekter. Disse er oppbevaringssteder som databaser, standardiserte skjemaer og

metoder som er felles for problemløsning på tvers av organisatoriske funksjoner, objekter eller modeller som individer fra ulike deler av organisasjonen kan forholde seg til og kartlegging av barrierer som tydeliggjør hvordan organisasjonens funksjoner avhenger av hverandre og hvilke barrierer som eksisterer dem imellom (Carlile 2002).

Carlile (2002) fremhever ulike kjennetegn som karakteriserer et effektivt barriereobjekt. Et barriereobjekt må legge til rette for felles språk uavhengig av hvilken type kunnskapsbarriere organisasjonen står ovenfor. I møtet med *semantiske* kunnskapsbarrierer må barriereobjektet bidra til å øke forståelsen av ulikhetene og sammenhengen mellom aktørene på hver side av kunnskapsbarrieren. Effektiv kommunikasjon over *pragmatiske* kunnskapsbarrierer avhenger av et objekt som legger til rette for at aktørene kan konvertere kunnskapen sin. Dette sikrer at kunnskapen som brukes på tvers av kunnskapsbarrierene er forståelig for de ulike aktørene. I møtet med pragmatiske kunnskapsbarrierer må aktørene som samarbeider ha mulighet til å endre innholdet i barriereobjektet. På denne måten kan kunnskap tilføres og kunnskap som brukes ved kunnskapsbarrieren kan konverteres. Individens kunnskap har liten effekt uten mulighet til å endre nåværende fremgangsmåter relatert til oppgaver som påvirker flere funksjoner i organisasjonen.

2.3 Læring i prosjektbaserte organisasjoner

I vårt litteratursøk har vi funnet mye forskning på læring i prosjektbaserte organisasjoner. Ayas og Zeniuk (2001) fremhever refleksjon og utvikling av læringskapabiliteter som blant de viktigste årsakene til at bedrifter anvender prosjektarbeid. Prosjekter kan være et ideelt virkemiddel for å utvikle evner som gjør det mulig for oss å forstå våre antagelser og konsekvenser av våre handlinger, fordi denne organisasjonsformen skaper en *kontekst for refleksjon* (Ayas og Zeniuk 2001). Det kan trekkes paralleller til dobbelsløfelæring der det er essensielt å stille spørsmål ved eksisterende rutiner og prosesser. I denne sammenhengen kan prosjektarbeid altså skape den riktige konteksten for dette. Skjølsvik mfl. (2007) sin studie fremhever flere viktige karakteristikker ved denne konteksten.

Skjølsvik mfl. (2007) studerte individuell kunnskapsutvikling i fire konsultantselskaper. For å skape verdi for kunden må kunnskapsintensive bedrifter utnytte eksisterende organisatorisk kunnskap samtidig som ny kunnskap må utvikles for å utvide bedriftens kunnskapsbase. Basert på denne forståelsen kartlegger forfatterne fire karakteristikker relatert til prosjektarbeid: (1) oppgavens unikhet, (2) heterogene gruppesammensetninger, (3) oppgavens størrelse og (4)

tidspress. Vi velger her å fremheve karakteristikken som tar for seg tidspress i oppgaveløsning. Tidspress bidrar til kunnskapsutvikling, fordi folk kommer med sine beste ideer når det er trangt med tid. Dette bidrar til mer kreativitet i oppgaveløsningen (Skjølvik mfl. 2007). Prosjekter kjennetegnes av at de har en definert start og en definert slutt. Dermed er tidshorizonten snarere lineær enn syklisk. Læringsprosessene som skjer gjennom prosjektarbeid preges av en intens integrering mellom forskjellige kunnskapsressurser og temporær struktur (Scarborough mfl. 2004). Korte tidsfrister, kombinert med unike oppgaver, kan således være positivt i denne sammenhengen fordi det kan stimulere til kunnskapsutvikling. For *lite* tidspress kan potensielt ha en motsatt effekt (Skjølvik mfl. 2007).

Det levner liten tvil om at det er et potensielt stort læringsutbytte i måten prosjektbaserte organisasjoner løser sine oppgaver. Prosjekter kan være en kilde til verdifulle erfaringer når gjennomførelsen av prosjekter repeteres over tid. Disse erfaringene kan anvendes på nytt i lignende, fremtidige prosjekter for å skape ny kunnskap (Brady og Davis 2004). En organisatorisk evne til å gjennomføre prosjekter kan bidra til at man unngår tidligere feil, samt å sløse bort verdifull tid og ressurser på å "finne opp hjulet på nytt" (Pemsel og Wiewiora 2013, referert i Almeida og Soares 2014). I sammenheng med dette, har det blitt gjennomført flere studier og forskningsprosjekt for å beskrive og avdekke hvordan en prosjektbasert organisasjon faktisk lærer. I denne sammenheng fremhever vi Zollo og Winter (2002) og Prencipe og Tell (2001) sine bidrag. Sistnevntes konseptualisering av læringsmekanismene i prosjektbaserte organisasjoner inngår som en viktig del av vår diskusjon senere i denne oppgaven.

2.3.1 Læringsprosesser i prosjektbaserte organisasjoner

Prencipe og Tell (2001) diskuterer læringsevne og -prosesser i prosjektbaserte organisasjoner. De er opptatt av å avdekke hvordan prosjektbaserte organisasjoner evner å overføre kunnskap fra ett prosjekt til et annet. Deres artikkel er basert på Zollo og Winter (2002) sin modell for organisatoriske læringsprosesser. Vi vil i følgende avsnitt ta for oss denne, før vi går nærmere inn på Prencipe og Tell (2001) sitt bidrag.

Modellen til Zollo og Winter (2002) er bygget rundt tre forskjellige læringsprosesser. Dette er erfaringsakkumulering, kunnskapsartikulering og kunnskapskodifisering. Førstnevnte handler om erfaringsbasert læring, og hvordan læring skjer implisitt gjennom menneskers handlinger og håndtering av ulike situasjoner. Kunnskapsartikulering er en mer tilsiktet form for læring, som handler om læring gjennom diskusjon, konfrontasjon og refleksjon. Dette innebærer at de

ansatte artikulere og uttrykker den implisitte erfaringen gjennom for eksempel diskusjoner med andre. Kunnskapskodifisering beskrives av Zollo og Winter (2002) som en slags forlengelse av kunnskapsartikulering. Ved å kodifisere, skaper man eksternalisert kunnskap i form av nedskrevne symboler, tall og tekst. Det argumenteres for at det er mer effektivt å artikulere og kodifisere kunnskap i møtet med oppgaver som i liten grad er gjentakende (temporære), og i høy grad heterogene (unike).

Zollo og Winter (2002) sin argumentasjon bunner ut i at organisasjoner må foreta læringsinvesteringer for å kunne utvikle organisasjonens evne til læring. Evnen til læring omtales som bedriftens *dynamiske kapabiliteter*. Kapabilitetene beskriver hvor dyktig organisasjonen er til å utvikle og tilpasse sine operasjonelle rutiner for å skape nye muligheter eller tilpasse seg endringer i konkurranseomgivelsene (Zollo og Winter 2002). Samspillet mellom de tre ovennevnte læringsprosessene fasiliterer utvikling av organisasjonens endringsevne. I organisasjoner der oppgavens natur er komplekse og ikke-repeterbare kreves denne type lærings- og kunnskapsinvesteringer for å utvikle dynamiske kapabiliteter.

2.3.2 Læringslandskap

Akkumulering, artikulering og kodifisering av kunnskap er altså tre distinkte prosesser for organisasjoners læring. Prencipe og Tell (2001) forsøker å relatere disse tre prosessene til en annen dimensjon - de tre læringsnivåene for individ, prosjekt og organisasjon. Ved å sette disse dimensjonene sammen, får de en 3x3 matrise (se vedlegg 2). Denne matrisen kategoriserer ulike læringsmekanismer som prosjektbaserte organisasjoner anvender. Med "læringsmekanismer" menes altså empiriske hendelser, eksempelvis møter, databaser, uformelle interaksjoner, etc. I følge forfatterne, reflekterer denne matrisen de mange dimensjonene ved organisasjoners tilnærming til læring mellom prosjekter, med hensyn til individ, gruppe og organisasjonsnivå. Vi anser dette som et nyttig rammeverk for å forstå den komplekse og mangefasettede læringsprosessen i prosjektbaserte organisasjoner. Ved å analysere disse mekanismene i matrisen, har Prencipe og Tell (2001) identifisert det de beskriver som læringslandskap. De definerer dette som en miks av prosjekt-til-prosjekt læringsmekanismer som har blitt adoptert og implementert. Basert på sine casestudier, har de kommet fram til tre distinkte læringslandskap som ofte går igjen i prosjektbaserte organisasjoner.

"The explorer landscape" (L-form) kjennetegner organisasjoner der det stort sett finnes læringsmekanismer for erfaringsakkumulering på alle de tre ulike nivåene. På individnivå

foregår det også kunnskapsartikulering og kunnskapskodifisering. Denne type organisasjoner mangler formelle mekanismer for prosjekt-til-prosjekt læring. De ansatte er derfor i høy grad avhengige av personlige og uformelle kontakter i forbindelse med kunnskapsoverføring.

"The navigator landscape" (T-form) beskriver organisasjoner som har implementert flere mekanismer for prosjekt-til-prosjekt læring. Eksempelvis "brainstorming", formelle prosjektmøter og debriefer. Kunnskapsartikulering foregår både på prosjektnivå, samt organisasjonsnivå. I tillegg vil de tre læringsprosessene være i bruk på individnivå, slik som i læringslandskap med L-form.

"The exploiter landscape" (trappe-form) preges også av de tre læringsprosessene på individnivå, men har et høyere fokus på å artikulere og kodifisere kunnskap på både prosjekt- og organisasjonsnivå. Tanken bak dette er å gjøre kunnskapen tilgjengelig for flest mulig i organisasjonen gjennom formelle strukturer, slik som "lessons learnt" databaser, prosjekttegninger, case-skriving, planer og møteaktivitet.

Læringslandskapet fanger altså opp den multidimensjonale tilnærmingen organisasjoner har til kunnskapsledelse. Det har pragmatiske implikasjoner for ledelse når det kommer til valg av strategier og verktøy for å utnytte læringen som skjer på tvers av prosjekter. Man bør velge tilnærming basert på den *spesifikke* konteksten (Prencipe og Tell 2001).

2.3.3 Utfordringer med læring i prosjektbaserte organisasjoner

Fra de ulike mekanismene i læringslandskapet, ser vi at læring kan oppstå når medlemmer av prosjektet samles og diskuterer mulige løsninger for å nå et bestemt mål, eller løse et problem. Dette er en «læringssyklus» som skjer kontinuerlig gjennom prosjektets ulike faser (Kotnour 2000). Å fange opp kunnskapen og læringen refereres ofte til som "lessons learned" i litteraturen. Dette gjøres ofte ved prosjektets slutt, eller når prosjektet har nådd en milepæl (Newell mfl. 2009). Von Zedtwitz (2002) argumenterer for at læring gjennom "reviews" er en av de mest anvendte måtene å samle opp og forstå en erfaring. "Post-project reviews" er den siste formelle oppsummeringen av prosjektet. Her gjennomgås læringspunkter og elementer som kan være nyttige i fremtidige prosjekter. Hovedpoenget med denne gjennomgangen er å initiere og fasilitere kontinuerlig læring i alle organisasjonens nivåer (Von Zedtwitz 2002).

Det finnes imidlertid mye litteratur som fremhever de potensielle utfordringene knyttet til læring og deling av kunnskap på tvers av prosjekter. I følge Scarbrough mfl. (2004) kan læring gjennom prosjekter være krevende, siden kunnskapen som akkumuleres er både vanskelig å fange opp, men også å dele med andre prosjekter eller deler av organisasjonen. På grunn av den unike og flyktige naturen ved prosjektbasert arbeid, oppstår det barrierer som hindrer overføring og bruk av verdifull kunnskap i prosjektene (Prencipe og Tell 2001; Scarbrough mfl. 2004; Hanisch mfl. 2009).

Newell mfl. (2009) oppsummerer de mest sentrale årsakene knyttet til denne problemstillingen. *Tro på en unik kontekst* er en av disse, og innebærer at individene ikke ser sammenhengen mellom det som læres i prosjektet og i øvrige prosjekter. Læringen som skjer internt i prosjektet oppfattes som relevant og meningsfylt innenfor prosjektets operasjonelle og sosiale kontekst. Når prosjektet opphører, avvikles imidlertid denne konteksten. Kunnskapen som har blitt utviklet i prosjektet mister dermed sin nytteverdi, og er ikke nødvendigvis anvendbar i andre prosjekter (Almeida og Soares 2014). *Milepæler* og *"post-project reviews"* har blitt nevnt som en av de vanligste måtene å artikulere og kodifisere læringen fra prosjekter. Læring gjennom "post-project reviews" er imidlertid ikke nødvendigvis like effektivt i virkeligheten, slik som det er i teorien. Ofte blir ikke dette gjort systematisk nok, og heller ikke med nok fokus på læring. Begrenset tid er en av hovedårsakene til at "lessons learned" databaser sjelden benyttes i ettertid (Prencipe og Tell 2001; Newell mfl. 2009). I tillegg er *mangel på forståelse* av at kunnskapsdeling er nødvendig, ofte et problem. Individene har en tendens til å først søke etter kunnskap når de anerkjenner at de har et problem som skal løses (Newell mfl. 2009).

En av styrkene til prosjektarbeid er altså at det skjer mye refleksjon over eksisterende prosesser og rutiner. Resultatet av dette er at man *lærer*. Problemet er at prosjekter har en tendens til å være "glemsomme", i form av at læringsprosessene etterhvert eroderer (Ibert 2004). Vi ser dermed at den temporære naturen ved prosjekter både kan *fremme*, men samtidig også *hindre*, ny læring og kunnskap - et paradoks.

2.3.4 Kultur i prosjektbaserte organisasjoner

Alle organisasjoner har en distinkt kultur, og det er denne distinkte organisasjonskulturen som skiller medlemmer i én gruppe fra medlemmer i en annen gruppe (Hofstede 1980, referert i Ajmal, Helo og Kekäle 2010). I følge Barney (1986, 657) kan organisasjonskultur forstås som "et komplekst sett med verdier, antagelser og symboler som definerer måten bedriften utfører

sine forretninger". Å være bevisst på organisasjonskulturen, øker sannsynligheten for at læring blir en naturlig prosess i organisasjonen. Å være bevisst på dette, innebærer at man klarer å identifisere og anerkjenne de "tause" antagelsene som er forankret i organisasjonen (Schein 1997, referert i Ayas og Zeniuk 2001). Dette danner igjen utgangspunkt for dobbelsløyfelæring, ved at man er i stand til å stille spørsmål ved eksisterende normer og praksis. Tushman og O'Reilly (2006) fremhever også kultur som en viktig organisatorisk egenskap i sammenhengen med utnyttelse og utforskelse av kunnskap.

Det finnes imidlertid studier som tar for seg noen av utfordringene knyttet til organisasjonskultur i prosjektbaserte organisasjoner. Ekspertter fra ulike felt og profesjoner har gjerne "egne" kulturer og måter å jobbe på, noe som ikke nødvendigvis vil harmonisere med andre ekspertter i samme prosjektteam (Ruuska 1999, referert i Ajmal og Koskinen 2008). På grunn av dette kan det også være store variasjoner i kultur fra prosjekt til prosjekt, ettersom prosjekter er midlertidige, og deltakerne kan være forskjellige fra gang til gang (Ajmal, Takala og Kekäle 2008). Det kan derfor være vanskelig å etablere en definert og helhetlig organisasjonskultur. Chua og Lam (2005) sitt multi-casestudie fremhever kulturelle faktorer som en av de største årsakene til hvorfor enkelte kunnskapsintensive prosjekter mislykkes. Organisasjoner som preges av en kultur der terskelen for deling av kunnskap er høy, og tilliten til medarbeidere er lav, vil ha mindre muligheter for å lykkes med sine prosjekter. Uten en definert organisasjonskultur i løpet av prosjektets livssyklus, kan det resultere i kunnskapstap når prosjektet er ferdig (Ajmal, Takala og Kekäle 2008).

2.4 Oppsummering og teoretiske funn

I dette teorikapitlet har vi presentert tidligere forskning som tar for seg organisatorisk læring og struktur. Vi mener mye av litteraturen tilknyttet organisatorisk læring omtaler fenomenet med en implisitt antakelse om at organisasjoner har strukturerer som er stabile over tid. Det vil med andre ord si organisasjoner som deler flere av de strukturelle kjennetegnene til maskinbyråkratiet (Mintzberg 1983). Samtidig ser vi at litteraturen også omtaler læringsprosesser i prosjektbaserte organisasjoner. På bakgrunn av disse teoriene, har vi tilegnet oss forståelse for hvordan læring er forskjellig mellom organisasjoner med disse strukturene. Vi har identifisert tre distinkte faktorer som skiller læringsprosessene i prosjektbaserte organisasjoner med temporære strukturer og organisasjoner med stabile strukturer. Disse er *tid*, *arbeidsoppgavenes natur* og *minne*. Samtidig baserer denne undersøkelsen seg på en antakelse om at mange organisasjoner har hybride strukturer. Eksisterende litteratur sier lite om hvordan

læringsmekanismene mellom stabile og temporære strukturer henger sammen. Derfor lurer vi på hvordan en hybridorganisasjon med både stabil og temporær struktur lærer og hva faktorene som påvirker læringen er.

I de følgende avsnittene argumenterer vi kort for hvordan de identifiserte faktorene påvirker og skiller læringsprosessene i prosjektbaserte organisasjoner fra organisasjoner med stabile strukturer.

Den første faktoren kaller vi *tid*. Bakgrunnen for dette er at organisatorisk læring utgjør et syklisk konsept som fasiliteres av strukturell stabilitet over tid (Crossan, Lane og White 1999). Ibert (2004) poengterer at tidskonseptet er *syklisk* i organisasjoner med stabil organisasjonsstruktur. Dette skyldes at rutiner og oppgaver er gjentakende. I den prosjektbaserte organisasjonen derimot, beskrives tiden som *lineær*. Dette kommer av at prosjekter gjerne har et bestemt oppdrag som skal utføres innen en gitt tidsfrist (Ibert 2004). Stabile organisasjoner lærer inkrementelt ved å utnytte og korrigere eksisterende organisatorisk kunnskap, mens prosjektbaserte organisasjoner lærer intensivt gjennom grunnleggende refleksjoner.

Arbeidsoppgavenes natur er den andre faktoren vi velger å fremheve. Alle organisasjoner jobber med å løse bestemte oppgaver og problemer. Organisasjoner oppretter gjerne stabile strukturer og funksjoner med hensyn på å løse oppgaver som er gjentakende (Mintzberg 1983). Ved å ha bestemte avdelinger og rutiner, kan man effektivt utnytte den eksisterende kunnskapen, slik at gjentakende arbeidsoppgaver kan optimaliseres. Prosjektbaserte organisasjoner oppretter imidlertid temporære strukturer for å kunne løse komplekse og unike problemstillinger (Hobday 2000; Hanisch mfl. 2009).

Den siste faktoren vi har funnet er *minne*. Et rikt organisatorisk minne er en indikasjon på vellykket akkumulering av erfaring og læring (Ibert 2004). Stabile organisasjoner kan "oppbevare" kunnskap i struktur, rutiner og organisasjonskultur (Walsh og Ungson 1991). Dette gjør det mulig for dem å utnytte eksisterende kunnskap til fremtidig problemløsning. Vi ser at prosjektbaserte organisasjoner er friere stilt i forhold til strukturell rigiditet. Nye prosjekter tar sikte på å løse nye problemer, og fra start til slutt foregår det både refleksjon og "reviews" av læringsprosessen. Prosjektbaserte organisasjoner beskyldes imidlertid for å være "glemske", fordi de mangler et tilsvarende organisatorisk minne (Ibert 2004).

Totalt sett fremhever faktorene at læring i stabile organisasjoner er et syklisk konsept. Kunnskap er relevant over tid fordi arbeidsoppgaver er repetitive. Dette gjør at kunnskap kan kodifiseres og lagres i det organisatoriske minnet. Prosjektbaserte organisasjoner har en intensiv og lineær læringsprosess. Spesialister samles for å løse et komplekst problem i temporære strukturer. Ved prosjektets slutt "glemmes" kunnskap som genereres i prosjektet fordi prosjektoppgavene er unike og sammensettingen av personer er flyktig.

Vi tar med oss tid, minne og arbeidsoppgavenes natur, videre inn i denne oppgaven for å undersøke hvordan disse faktorene utspiller seg i en hybridorganisasjon. Vi kan benytte faktorene til å forstå og fortolke forskningskonteksten vi har valgt oss ut. Neste kapittel omhandler vår forskningsmetode, der vi går nærmere inn på dette.

3 Metode

I kapittel 3 redegjør vi for hvordan vi går frem for å svare på undersøkelsens problemstilling. Vi innleder med vårt overordnede valg av metode før vi redegjør for forskningsdesign, datakilder og hvordan vi har analysert de innsamlede dataene. Kapitlet avsluttes med betraktninger rundt undersøkelsens forskningskvalitet.

3.1 Valg av metode

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning går det et skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Til vår avhandling har vi valgt en kvalitativ tilnærming. Dette gjør vi på bakgrunn av undersøkelsens formål, som er å skape en detaljert og dyptgående forståelse av hvordan en organisasjon med både stabil og temporær organisasjonsstruktur lærer. Den kvalitative tilnærmingen er i utgangspunktet induktiv, hvilket innebærer at forskeren har et mer åpent sinn til det som studeres (Jacobsen 2005). Gjennom vårt litteratursøk erfarte vi at tidligere teori og forskning på organisatorisk læring og struktur var mangelfull. Derfor kan det være hensiktsmessig å ha en utforskende tilnærming, med en "åpen ende", noe man kan oppnå gjennom innsamling av kvalitative data. På denne måten kan informantene uttrykke seg med egne ord, noe som bidrar til at vi kan fange opp individenes egne subjektive erfaringer og tolkninger (Graebner, Martin og Roundy 2012). Å få frem den "riktige" forståelsen av et fenomen eller en situasjon medfører også høyere begrepsgyldighet (Jacobsen 2005).

Å bygge ny teori er blant de vanligste årsakene til at man anvender kvalitativ metode (Graebner, Martin og Roundy 2012). Dette er noe vi vil forsøke å oppnå gjennom denne undersøkelsen. I følge Graebner, Martin og Roundy (2012) har kvalitative data tre fundamentale karakteristikk som potensielt er mer fordelaktig enn kvantitative data. For det første har kvalitative data en "åpen ende". Dette vil si at forskere forsøker å legge få føringer på informasjon som blir samlet inn. En kvalitativ tilnærming kjennetegnes av å være fleksibel og utforskende. For det andre, kan kvalitative data være både "konkret og livaktig". Disse kjennetegnene kan aktivere kognitive prosesser som frembringer utvikling og kommunikasjon av nye ideer (Paivio mfl. 1988, referert i Graebner, Martin og Roundy 2012). Kvalitative data kan også kjennetegnes av å være "rike og nyanserte", ved at de fanger opp detaljer og mekanismer som ofte oversees i kvantitative data. Dette er svært hensiktsmessig for denne undersøkelsen, fordi vi søker en dyp

forståelse for hvordan læring utarter seg i en hybridorganisasjon og faktorene som påvirker læringen.

3.2 Forskningsdesign

Et forskningsdesign kan defineres som "en logisk plan for fremgangsmåten man legger til grunn for å konkludere på sitt inngående forskningsspørsmål" (Yin 2009, 26). Denne undersøkelsen er i utgangspunktet både eksplorerende og forklarende. Eksplorerende undersøkelser egner seg når det foreligger lite eller ingen kunnskap om fenomenet av interesse (Saunders, Lewis og Thornhill 2007). Forklarende undersøkelser tar sikte på å fastsette hvordan og hvorfor noe skjer (Yin 2009). Begge er hensiktsmessig da vi søker en forståelse for hvordan en organisasjon med stabil og temporær organisasjonsstruktur lærer. Samtidig ønsker vi å forklare hvilke faktorer som påvirker læringsprosessene og læringsmekanismene.

3.2.1 Casestudie

Kvalitative undersøkelser kan gjennomføres på flere måter. En casestudie er en av disse. Casestudier er intensive undersøkelser med et lite antall analyseenheter, for eksempel bedrifter (Ringdal 2007). Å gjennomføre en casestudie er hensiktsmessig for oss da forskningsdesignet legger til rette for en dyptgående forståelse for et kontekstavhengig fenomen (Yin 2009). Vår case, og kontekstavhengige fenomen, er således *organisatorisk læring i Enoro AS*.

Vi bruker casestudiet induktivt. Dette har utspring i at tidligere forskning ikke er dekkende for vinklingen av temaet. Med dette må vi bruke empiri for å utvikle ny teori. I metodelitteraturen argumenteres det for at man ikke kan bygge teori fra induktiv metode fordi dette må gjøres gjennom kvantitativ testing. Eisenhardt (1989) argumenterer i mot dette, og fremhever at man kan bygge teori gjennom induktiv metode ved å gjøre teoretisk sampling. Det er mest passende å bygge teori fra casestudier når temaet er lite utforsket, eller når man ønsker å bidra med et nytt perspektiv til et allerede eksisterende tema. Man bør dermed velge en kontekst hvor man lærer mye, altså bruke teoretisk sampling (Eisenhardt og Graebner 2007). I følgende avsnitt skal vi kort fortelle om Enoro AS, og hvorfor vi valgte nettopp denne bedriften som forskningskontekst.

3.2.2 Forskningskontekst

Gjennom litteratursøket identifiserte vi at læringsprosesser i organisasjoner med stabil og temporær organisasjonsstruktur skiller seg fra hverandre. Vi identifiserte tre faktorer som

forklarer hvordan forskjellene utspiller seg. Disse er: *tid, minne og arbeidsoppgavenes natur*. Vi ble oppmerksomme på at læring i organisasjoner med både stabile og temporære strukturer fremstår som lite beskrevet i tidligere forskning. Samtidig antar vi at bedrifter i dagens samfunn ofte strukturerer arbeid både stabilt og temporært. Dette gjorde oss svært nysgjerrige og vi har valgt forskningskontekst på bakgrunn av disse betraktningene. Bedriften vi studerer heter Enoro AS.

Enoro AS er en kunnskapsintensiv bedrift som utvikler programvareløsninger for energibransjen. Bedriften er markedsledende med deres programvare "Elwin" som effektiviserer energiselskapers kundefaktureringsprosess. Enoro AS sine løsninger blir benyttet i daglig drift av 115 norske selskaper. I Norden og Europa er det til sammen over 400 selskaper som bruker programvaren. Enoro AS har 130 ansatte i Norge, fordelt på kontorene i Lillehammer, Hamar, Trondheim og Dale i Sunnfjord (Enoro 2017a). Energibransjen er en av flere bransjer som i dag opplever at endringene i markedsomgivelsene skyter fart. Bransjen snus på hodet av myndighetsreguleringer som trer i kraft i løpet av 2018/2019. Endringene innebærer at alle energiselskaper skal rapportere inn kundedata til et fellessystem, og at alle strømmålere skal være automatisk avlesbare (Enoro 2017b). Dette gir store muligheter for IT-selskaper som ønsker å konkurrere om en solid posisjon i programvaremarkedet inn mot morgendagens energibransje. Enoro AS er avhengig av å være ledende på innovasjon og nyutvikling i en tid der markedsomgivelsene er i endring, og konkurransefortrinn i beste fall er midlertidige. Med dette fremstår Enoro AS som en bedrift som skaper mye kunnskap i det daglige. Enoro AS strukturerer arbeidsoppgaver og problemløsning i funksjonelle avdelinger så vel som i prosjekter. Med dette er Enoro AS en utmerket kontekst for oss å studere fenomenet vi er opptatt av.

Enoro AS består i hovedsak av tre avdelinger som hver for seg tjener ulike funksjoner relatert til programvaren. En konsulentavdeling, utviklingsavdeling og produktavdeling. Programvaren Elwin utgjør en bred, kompleks og dynamisk portefølje av software. Derfor består både konsulent- og utviklingsavdeling av ulike fagteam med spesialisert kunnskap rundt byggeklossene av funksjonalitet som programvaren består av. Dette innebærer arbeidsoppgaver tilknyttet utvikling, kundeservice samt vedlikehold og feilretting av funksjonaliteten i programvaren. På den andre siden er Enoro AS bygget opp av en temporær organisasjonsstruktur som løser arbeidsoppgaver tilknyttet leveranse og utvikling av

programvaren. På denne måten er Enoro AS en kontekst der vi kan lære spesielt om organisatorisk læring i en hybridorganisasjon.

3.2.3 Strategisk utvalg av enheter

Forskningsprosjektet har begrenset tidshorisont, og vi visste på forhånd at vi ikke ville kunne nå det absolutte "metningspunktet" gjennom datainnsamlingen. Dette er en utfordring da det argumenteres for at intervjuer skal gjennomføres helt til forskeren ikke får ny informasjon (Seidmann 1998 og Kvale og Brinkmann 2009, referert i Johannesen, Christoffersen og Tufte 2011). På bakgrunn av dette var det desto viktigere med refleksjon rundt utvalgsstørrelse og hva slags informanter det var mest hensiktsmessig å intervju. Målet har vært å skape så god forståelse av den organisatoriske læringen i Enoro AS som mulig, gitt forutsetningene.

I forkant av intervjuene var vi i kontakt med vår referanse i Enoro AS. Vi ble enige om et antall informanter og hva slags rolle de skulle inneha i organisasjonen. Vi er avhengige av å kunne intervju ansatte og ledere med ulik arbeidsfordeling i organisasjonsstrukturen for å skape en forståelse av læringsprosesser og læringsmekanismer i avdelinger, prosjekter og den potensielle interaksjonen strukturene imellom. I utgangspunktet utarbeidet vi fire informantperspektiver som vi mente var sentrale for å kunne belyse vårt forskningsspørsmål: ansatte som jobber mer enn 70 % i den stabile strukturen, ansatte som jobber mer enn 70 % i prosjekt, ansatte som jobber like mye i den stabile som prosjektstrukturen og prosjekt- og avdelingsledere. Ansatte som jobber i forskjellige avdelinger, med ulik arbeidsfordeling, kan ha ulike erfaringer og oppfatninger av hvordan læring arter seg i sin enhet. Ledere kan også ha en helt annen forståelse av det samme fenomenet. På denne måten kunne vi i større grad fange opp nyansene og forskjellene i læringsmekanismene, i tillegg til en viss variasjon og bredde i vårt utvalg.

I en hektisk hverdag kan det imidlertid oppstå uforutsette hendelser som medfører at informanter ikke kan stille. Dersom vi hadde opplevd slike frafall, kan det oppstå utvalgsskjevhet, og vi kunne potensielt mistet viktige bidrag til vår undersøkelse. Utvalgsskjevhet kan forekomme hvis enkelte enheter er underrepresenterte eller ikke tatt med i utvalget i det hele tatt (Johannesen, Christoffersen og Tufte 2011). Dette kan påvirke relevansen til undersøkelsen. Således kan det også være nyttig å reflektere over hvem som eventuelt takker ja eller nei til å delta til denne undersøkelsen. De som takket ja til å bli intervjuet representerte i stor grad de perspektivene de ble rekruttert på bakgrunn av. Samtidig erfarte vi at stillingsprosenten mellom prosjekt og avdeling varierte i forhold til det vi så for oss. På tross

av denne variasjonen ga informantene detaljerte beskrivelser knyttet til læring i prosjekter og avdelinger. Majoriteten av informantene hadde lang er erfaring med arbeid i den stabile og den temporære strukturen. På bakgrunn av dette mener vi at undersøkelsens relevans ikke har blitt påvirket i noen særlig grad.

3.3 Datakilder

I denne avhandlingen har vi i all hovedsak valgt å basere oss på primærdata. Dette innebærer at vi selv, både fysisk og digitalt, går ut i feltet for å innhente den nødvendige informasjonen direkte fra kilden. Sekundærdata er en samlebetegnelse for eksisterende opplysninger, innsamlet av andre (Jacobsen 2005). Vi benytter oss av primærdata fordi det finnes lite tilgjengelig forskning fra før som besvarer vår problemstilling.

3.3.1 Intervju og observasjon

I denne undersøkelsen har vi to kilder til data. Vi har gjennomført både intervjuer og observasjon. I følgende avsnitt utdyper vi bakgrunnen for dette valget.

3.3.1.1 Intervju

Samtaleintervjuer er innsamlingsmetoden vi i hovedsak baserer oss på. På forhånd satte vi oss et mål om å gjennomføre 10-12 intervjuer. Dette er passende i forhold til problemstilling og tidsrammen. Vi endte med å gjennomføre totalt elleve intervjuer i løpet av tre uker i slutten av februar og starten av mars. Intervjuene varte i snitt 64 minutter. Fem av intervjuene ble gjennomført ansikt-til-ansikt på Enoro AS sine kontorer i Lillehammer, over to dager. De øvrige seks ble gjennomførte vi over Skype, ettersom disse informantene befant seg på andre lokasjoner i Norge. Det kan forekomme visse intervju effekter som følge av en slik intervjuform, og det vil vi komme tilbake til i kapittel 3.3.3.

Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale, med en viss struktur og en viss hensikt (Kvale og Brinkmann 2009). Intervjuet kan inneha ulike grader av åpenhet. De kan være ustrukturert, semi-strukturert eller strukturert (Johannesen, Christoffersen og Tuft 2011). I denne oppgaven har vi valgt å benytte oss av semi-strukturerte intervjuer. Denne datainnsamlingsmetoden kjennetegnes ved at undersøker og informant prater sammen som i en vanlig dialog (Jacobsen 2005). Vi stilte informantene åpne spørsmål knyttet til faktorene vi identifiserte gjennom litteratursøket. For oss innebar dette å ha et fokus på å stille "hvorfor" og "hvordan"-spørsmål. Ettersom det var vanskelig å forutse hva slags opplysninger

vi ville få gjennom samtalene, var det fordelaktig med en slik intervjuform. I tillegg kunne vi være fleksible ved å både legge til og trekke fra spørsmål underveis.

Nedenfor har vi satt opp en matrise som gir en oversikt over de elleve informantene vi intervjuet. Disse er delt inn etter avdeling, stilling og hva slags prosent de har i henholdsvis prosjekt og avdeling, samt intervjuform og lengde på intervjuet.

Tabell 1: Informanter og intervjugjennomføring i Enoro AS

Avdeling	Stilling	% i prosjekt/ avdeling	Intervjuform	Lengde (tt:mm)
Produkt	Direktør for produktavdeling	80/20	Skype (A/V)	00:55
Produkt	Prosjektleder produktavdeling	70/30	Skype (A/V)	01:03
Produkt	Produktmanager	70/30	Skype (A/V)	00:56
Utvikling	Leder fagteam GRID	30/70	Personlig	01:02
Utvikling	Utvikler fagteam Customer Care	0/100	Personlig	00:52
Utvikling	Senior utvikler fagteam GRID	70/30	Personlig	01:06
Utvikling	Senior utvikler fagteam GRID	50/50	Personlig	01:00
Konsulent	Senior konsulent fagteam Customer Care	30/70	Skype (A)	01:05
Konsulent	Utvikler/konsulent fagteam Billing	30/70	Skype (A)	01:24
Konsulent	Senior konsulent fagteam GRID	50/50	Skype (A/V)	01:12
Konsulent	Prosjektleder	80/20	Personlig	01:05

3.3.1.2 Observasjon

Vi fikk også mulighet til å benytte oss av observasjon som en sekundær innsamlingsmetode. Samme dag som vi gjennomførte flere intervjuer på Enoro AS sine kontorer i Lillehammer, deltok vi på et avdelingsmøte for utviklingsavdelingen. Møtet foregikk på tvers av bedriftens lokasjoner, med mellom 40-50 deltakere, og ble derfor gjennomført over Skype. Tilnærmet varighet var ca. 60 minutter. Direktøren for utviklingsavdelingen styrte ordet, og sørget for at nøkkelpersonene i avdelingens ulike prosjekter fikk komme med sine oppdateringer på rundgang.

I tillegg fikk vi også observere hvordan de ulike IT-systemene og kommunikasjonsverktøyene ble benyttet i det daglige arbeidet. En av utviklerne tok seg tid til å illustrere og forklare hvordan disse programmene brukes. Observasjon ga oss med andre ord en ekstra dimensjon i datainnsamlingen.

Ved at vi fikk observert både ansatte og ledere i Enoro AS, i tillegg til intervjuene, oppnår vi en form for triangulering. Dette styrker undersøkelsens reliabilitet og validitet, fordi vi fikk se hva de *faktisk* gjør, og ikke bare hva de *sier* at de gjør i samtaleintervjuene. Dette er viktig fordi det er begrenset hvor mye vi kan lære av hva mennesker sier (Johannesen, Christoffersen og Tufte 2011). Funnene vi gjør gjennom observasjon vil også kunne eliminere eventuelle feilkilder i dataene ved at intervju effekter unngås. Samtidig er det ikke sikkert at funn gjort gjennom observasjon er helt troverdig. Dette er fordi ansatte og ledere kan endre oppførsel når de vet at det de sier og gjør blir studert og vurdert (Johannesen, Christoffersen og Tufte 2011). En annen sentral utfordring med observasjon, er at det kan være vanskelig å forstå sammenhengene mellom det vi observerer og fenomenet vi ønsker å skape forståelse rundt. Undersøkelsens problemstilling dreier seg om organisatorisk læring i en hybridorganisasjon. Dette kan være krevende å observere direkte i det daglige.

3.3.2 Intervjuguide

Å gjennomføre semi-strukturerte intervjuer innebærer at man på forhånd har utarbeidet en oversikt over hvilke tema man skal innom i løpet av intervjuet (Jacobsen 2005). Dette gjorde vi i form av en intervjuguide (se vedlegg 3).

En slik standardisering har flere fordeler for undersøkelsen. For det første sikret vi at informantene kom innom de viktigste temaene som vi ønsket å belyse. Samtidig ville informantene stå fritt til å snakke utdypende om temaene som de ble ledet inn på. Å ha en viss struktur på intervjuet gjorde det lettere for oss å analysere og identifisere mønstre i datamaterialet i etterkant. En godt utarbeidet intervjuguide vil bidro til å dempe innvirkningen hver enkelt av oss hadde på informantenes svar. Intervjuguiden vil imidlertid ikke eliminere all innvirkning vi har på informantene.

Enkelte spørsmål i intervjuguiden var tilpasset informantenes rolle i organisasjonen. Således var intervjuguiden også tilpasset utvalget. Faktorene vi identifiserte i litteraturgjennomgangen

utgjorde "bolker" som vi gikk igjennom. Vi innledet intervjuet med å fortelle kort om oss selv og forskningsprosjektet, før vi ba informanten om å fortelle om seg selv og sin hverdag. I følge Jacobsen (2005) er det nødvendig å etablere en tillitsrelasjon til intervjuobjektet for at man skal kunne oppnå en åpen informasjonsutveksling. Det var derfor viktig at vi "varmet opp" med generelle og mindre formelle spørsmål.

Etter at informanten hadde fortalt om seg selv, sin rolle og bakgrunnshistorie i Enoro AS, beveget vi oss inn på et av de aktuelle temaene som vi ønsket å utforske. I intervjuguiden var det fire sentrale temaer vi ville dekke. Disse var i hovedsak *minne, tid og arbeidsoppgavenes natur*. Innenfor hvert tema forberedte vi mer eller mindre åpne spørsmål som kunne hjelpe oss med å fange opp informantens oppfatninger og meninger. Å la informanten styre tempoet og føre en naturlig samtale var en målsetning i denne sammenhengen. Samtidig var det viktig for oss at vi fikk gjennomgått mest mulig i hvert tema, innenfor den angitte tidsrammen. Avslutningsvis forsøkte vi å oppsummere informantens viktigste bidrag og oppklare eventuelle uklarheter.

3.3.3 Intervjueffekter

Med våre spørsmål har vi vært ute etter å skape en forståelse av hvordan læringsprosessene utspiller seg i organisasjonen, i tillegg til hvilke faktorer som påvirker. Spørsmålene har variert fra å være generelle til å omhandle mer subjektive, personlige erfaringer. For enkelte informanter kan det være vanskelig å gi ærlige forklaringer på hvordan og hvorfor fremgangsmåtene på sin arbeidsplass er som de er. Dermed er det viktig at informantene føler at de kan åpne seg og fortelle, forklare og utdype deres personlige holdninger og opplevelser av og rundt fenomenet. En viktig betraktning ved gjennomføring av intervjuer er derfor hvilke potensielle intervjueffekter som kan oppstå. Det er viktig å ta høyde for at vårt fysiske nærvær kan føre til at intervjuobjektet opptrer unormalt (Jacobsen 2005). Vi som forskere har således et ansvar for å etablere gode og trygge rammer for intervjuet. I intervjusituasjonene fokuserte vi på at intervjuet skulle være en positiv opplevelse for informantene.

Vår kontaktperson i Enoro AS hjalp oss med å rekruttere informanter fra de ulike avdelingene, og det er viktig å understreke at samtlige av de vi snakket med stilte opp til intervjuene *frivillig*. Alle mottok en e-post fra oss på forhånd med informasjon (vedlegg 4) om forskningsprosjektet, hva det gikk ut på, og med et forslag til dato og sted for intervju. Vi fikk positive svar fra samtlige, og ingen valgte å trekke seg fra intervjuet. Vi innledet samtlige intervjuer med å

fortelle kort om oss selv og prosjektet vårt, før vi overlot ordet til informantene. Intervjueffekter kan potensielt oppstå allerede under presentasjonen av formålet med undersøkelsen. Vi trådte varsomt frem og fokuserte på å bruke ord og uttrykk som var forståelige. Dette var viktig for oss da informantene kan oppfatte enkelte akademiske begreper, teorier og beskrivelser som fremmed og forvirrende, som kan legge føringer for hvordan de besvarer spørsmålene i etterkant.

Ettersom at vi gjennomførte semi-strukturerte intervjuer, forsøkte vi å unngå og legge for mange føringer på samtalen. Vi understreket overfor informantene at det ikke fantes rette eller gale svar på spørsmålene. Vi la vekt på å ha en naturlig flyt i dialogen, slik at det ikke opplevdes som et formelt intervju, men mer som en samtale. Dette er viktig fordi man bør vise oppriktig interesse og engasjement ovenfor informantenes hverdag og situasjon (Jacobsen 2005). På denne måten forsøkte vi å ufarliggjøre intervjusituasjonen og dempe intervjueffektene, slik at informantene følte seg komfortable nok til å dele av sin kunnskap og erfaring.

I følge Johannesen, Christoffersen og Tuft (2011) kan det være fordelaktig å la informantene bestemme sted for intervjuet, ettersom omgivelsene også vil påvirke intervjusituasjonen. Vi forsøkte derfor å være så fleksible vi kunne være overfor informantene. På grunn av begrensninger i forhold til tid og ressurser, kunne vi ikke besøke kontorene i Dale. De øvrige seks intervjuene ble derfor ikke gjennomført ansikt-til-ansikt, men over Skype. Intervjueffekter kan både oppstå og forsterkes når intervjuer gjennomføres på denne måten. Tre av intervjuene som ble gjennomført over Skype hadde både lyd og video, slik at vi og informantene kunne både se og høre hverandre. I de tre andre Skype-intervjuene var det kun lyd av informantene, samtidig som det var både lyd og video av oss. I to av tilfellene var det ikke teknisk mulig med video, og i ett tilfelle ønsket ikke informanten å være synlig på video. Det er ikke gitt at informantene er like villig til å dele informasjon til to ukjente stemmer på telefonen. Derfor var det spesielt viktig for oss at informantene kunne både se og høre oss godt, for å minimere disse intervjueffektene mest mulig. Oppsummert, opplevde vi å få fylldige og gode svar i majoriteten av intervjuene vi gjennomførte. Intervjuene som ble utført over Skype viste seg i etterkant å være blant de mest innholdsrike og interessante, og således var dette ingen stor ulempe.

3.4 Dataanalyse

Etter å ha gjennomført elleve dybdeintervjuer, satt vi igjen med over tolv timer med lydopptak. For å sikre at vi fanget opp detaljerte svar fra informantene, transkriberte vi lydopptakene til

tekst. På denne måten ble det enklere for oss å gå tilbake og lese i gjennom intervjuene, samt samle gode sitater. Vi forsøkte å transkribere fortløpende slik at mengden ikke skulle bli så stor helt til slutt. Transkriberingen av lydopptakene resulterte i 193 sider med ren tekst, noe som tilsvarer 17,5 sider i snitt per intervju. Videre fordelte vi intervjuene i mellom oss for gjennomlesning. Da vi leste gjennom intervjuene, sørget vi for å markere ut relevante utsagn, lage egne kommentarer i marginen og klippe ut gode sitater over i et annet dokument. Vi laget tankekart for hver informant, der vi uthevet de temaene som informanten var mest opptatt å snakke om. I tillegg opprettet vi også dokumenter med overskrifter fra intervjuguiden. Deretter flyttet vi inn relevante sitater i dokumentene. For å ta høyde for at informantene bak sitatene kommer fra ulike avdelinger, hadde vi tre kolonner i hvert dokument - én for hver avdeling. På denne måten ble det tydeligere for oss å se både likheter og forskjeller i deres utsagn.

Som nevnt i kap. 3.3.1.2 brukte vi observasjon som en sekundær datainnsamlingsmetode. Vi deltok på et avdelingsmøte og vi fikk en gjennomgang av programvaren og arbeidsmetodikken i utviklingsavdelingen. Mens vi observerte sørget vi for å gjøre oss notater. Notatene viste seg å være nyttige i etterkant, fordi vi kunne bla tilbake og lese det vi hadde notert oss underveis i analysearbeidet. For eksempel når informantene nevnte bedriftens dokumenteringssystem i lydopptakene, kunne vi sjekke våre notater fra demonstrasjonen vi fikk.

Da all data var ferdig innsamlet og uthevet, begynte selve analysen og tolkningen. Det finnes mange ulike fremgangsmåter for å gjøre dette. Vi valgte å bruke en artikkel av Gioia, Corley og Hamilton (2012) som utgangspunkt for å redusere de innsamlede dataene. Artikkelen beskriver en systematisk tilnærming til den kvalitative analysen, omtalt som "Gioia metodologien". Kort fortalt går dette ut på å bryte datamaterialet ned i tre kategorier: førsteordens konsepter, andreordens temaer og aggregerte dimensjoner. Førsteorden består av en stor mengde med sitater og begreper vi har fått fra informantene. Dette utgjør mye informasjon i seg selv. For å bryte dette ned ytterligere, må man ifølge Gioia, Corley og Hamilton (2012) se etter likheter og forskjeller mellom de ulike utsagnene. På denne måten kan man sortere ut førsteordens konsepter, og knytte de til andreordens temaer. Disse temaene skal være dekkende og beskrivende for flere av konseptene i førsteorden. Siste ledd består av å koble andreordens tema mot de aggregerte dimensjonene. Resultatet av dette, er en grafisk fremstilling av datastrukturen som hjelper oss med å visualisere våre funn (se vedlegg 5).

3.5 Forskningskvalitet

Vi avslutter metodekapitlet med vurderinger av forskningskvaliteten i vår undersøkelse. I sammenheng med forskningskvalitet, legger vi spesielt vekt på validitet og reliabilitet. Vi vil også kort beskrive vår arbeidsprosess i forhold til dataanalysen, før vi avslutter med betraktninger rundt etikk.

3.5.1 Validitet

Vårt overordnede forskningsdesign er utarbeidet for å sikre at undersøkelsen er valid. En undersøkelses validitet omhandler hvorvidt undersøkelsen egner seg til å gi gyldige svar på problemstillingen eller forskningsspørsmålene (Johannesen, Christoffersen og Tufte 2011).

3.5.1.1 Begrepsvaliditet

Mesteparten av dataene er innhentet gjennom personlige, semi-strukturerte samtaleintervjuer. Dette metodevalget bidrar til god og nødvendig fleksibilitet i intervjusituasjonen. På denne måten kan vi innfri våre roller som gruvearbeidene forskere.

Det er svært viktig at de konkrete dataene som samles inn i en undersøkelse er relevante og en god representasjon av fenomenet som undersøkes. Vi har bevisst søkt informasjon fra flere datakilder for å kunne triangulere datainnsamlingen. Ved å belyse fenomenet vi undersøker med både intervjuer og observasjon sikrer vi høyere grad av begrepsvaliditet. Yin (2009) fremhever tre viktige elementer som bidrar til begrepsvaliditet i en casestudie: fenomenet man undersøker bør belyses av flere datakilder, forskerne må etablere detaljerte beviskjeder og undersøkelsens informanter bør få muligheten til å revidere undersøkelsesrapporten. I forkant av hvert intervju informerte vi om at vi kom til å transkribere lydopptaket, og at vi kunne sende ut en kopi av dette dersom det var ønskelig. Undersøkelsens forskningsdesign fungerer som beviskjede. Forskningsdesignet ga oss muligheten til å guide informantene gjennom sentrale tema for undersøkelsen. I tillegg har vi mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål der vi ønsker en mer grundig utdypning. Vi anser dette som svært viktig for å påse at dataene vi samler inn er inngående og dyptgående nok til å kunne tilfredsstille undersøkelsens formål. Videre vil fleksibiliteten i denne fremgangsmåten bidra til at vi kan bistå informanten med oppklaringer av eventuelle misforståelser. En fleksibel datainnsamlingsprosess er viktig da dette bidrar til mer valid informasjon (Larsen 2012).

Informantene som deltok i undersøkelsen ble rekruttert på strategisk grunnlag. Perspektivene ble utarbeidet for å påse at informantene vi intervjuer hadde de nødvendige "kvalifikasjonene" til å kunne bidra med utsagn som belyser undersøkelsens formål. Vi søker en forståelse for hvordan organisasjonen Enoro AS lærer og hvilke faktorer som påvirker læringen. Totalt sett mener vi at fremgangsmåtene bidrar til god begrepsvaliditet i undersøkelsen.

3.5.1.2 Intern validitet

Undersøkelsens interne validitet sier noe om hvor godt egnet undersøkelsen er for å påvise kausalsammenhenger. Dersom undersøkelsen har god intern validitet kan man med høyere sikkerhet si noe om effekten en påvirkning har på et fenomen (Johannesen, Christoffersen og Tuft 2011). Vi har forsøkt å gjenkjenne mønster i datamaterialet, bygget opp forklaringer og utarbeidet alternative forklaringer. Utarbeidelsen av informantperspektiver har bidratt til at vi lettere kan identifisere mønstre i datamaterialet for å kunne kartlegge og forstå viktige faktorer som påvirker og forklarer læringsprosessene i Enoro AS. Dette er i tråd med Yin (2009) som fremhever at disse analyseelementene bidrar til å bygge opp forskningsdesignet i en studie, så man unngår å overse spuriøse effekter og således styrker den interne validiteten.

3.5.1.3 Ytre validitet

Undersøkelsens ytre validitet dreier seg om hvorvidt resultatene fra undersøkelsen kan overføres til andre settinger enn den man undersøker (Christoffersen, Johannesen og Tuft 2011). I vårt tilfelle handler derfor den ytre validiteten om hvorvidt funnene kan overføres til en annen casesetting enn Enoro AS. Vanligvis sies det at en enkeltcasestudie danner et dårlig generaliseringsgrunnlag (Yin 2009). Målsettingen med denne undersøkelsen er ikke statistisk generalisering av funn for å kunne konkludere med at funnene er gyldige for andre bedrifter enn Enoro AS. Den kvalitative fremgangsmåten er ikke godt egnet til dette. På den annen side var vi ute etter en annen type generalisering hvor vi tar utgangspunkt i etablert teori og bruker funn fra tidligere forskning som sammenligningsgrunnlag for resultatene av undersøkelsen. På denne måten kan funnene fungere som en rettledning for hva som kommer til å skje i en annen situasjon. Dette kalles analytisk generalisering (Yin 2009; Kvale og Brinkmann 2012).

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet har med forskningsresultatenes troverdighet å gjøre. Reliabilitet dreier seg om spørsmålet knyttet til hvorvidt undersøkelsens resultat kan gjenskapes på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale og Brinkmann 2012). Vårt overordnede valg av metode og fremgangsmåte påvirker undersøkelsens troverdighet. Vi valgte å samle inn data gjennom semi-

strukturerte samtaleintervjuer. Når samtaleintervjuet brukes som måleinstrument er ikke datainnsamlingen helt strukturert og det er samtalen som styrer datainnsamlingen (Kvale og Brinkmann 2012). Videre vil dataene som samles inn ha utspring i hver enkelt informants opplevelser og erfaringer med fenomenet vi undersøker. I tillegg vil funnene som gjøres bære preg av vår subjektive tolkning og forståelse. Dette gjør det vanskelig for andre forskere å duplisere funnene i undersøkelsen i en annen setting, selv ved bruk av vår utarbeidede intervjuguide som måleinstrument. Dette påvirker altså reliabiliteten.

Gjennom forskningsprosessen har vi vært nøyaktige og tatt bevisste grep for å øke graden av pålitelighet. Vi har vært bevisste på at vår undersøkelses funn skal være resultat av forskning og ikke resultat av våre subjektive holdninger som forskere. Dette er viktig for undersøkelsens bekræftbarhet (Johannesen, Christoffersen og Tufta 2011). Yin (2009) fremhever viktigheten av å etterlate seg beviskjeder og utarbeide en database for casestudiens rådata. Disse reliabilitetsstrategiene har vi fulgt. Vi har lagt vekt på å transkribere intervjuene i sin helhet. Dette er således vårt rådatamateriale. Disse dataene har vi lagret på våre personlige datamaskiner. Metodekapitlet fungerer som en beviskjede, ved at vi har gitt detaljerte beskrivelser av alle metodevalg og fremgangsmåter når det kommer til datainnsamling, dataanalyse og hvordan vi presenterer dataene.

3.5.3 Etikk

Før vi startet med forskningsprosjektet, meldte vi undersøkelsen inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning den 19. januar. Bakgrunnen for dette er at vi får tilgang til personopplysninger om informantene gjennom datainnsamlingen. Personopplysninger er opplysninger som kan brukes til å identifisere enkeltpersoner, både indirekte og direkte (NSD 2017). Vi mottok svar NSD med bekræftelse på at forskningsprosjektet vårt var godkjent og kunne gjennomføres. I presentasjonen av datakilder og funn benytter vi kun avdeling, stillingstittel og stillingsprosent for å beskrive informantene.

Etter at vi hadde identifisert potensielle informanter ved hjelp av vår referanseperson i Enoro AS, sendte vi ut invitasjonsmail til hver enkelt informant (se vedlegg 4). I tillegg til å foreslå dato og tidspunkt for intervjuet, hadde vi også med en tekst som beskrev formålet med forskningsprosjektet, samt kort informasjon om selve temaet for oppgaven. Vi sørget også for å informere om at lydopptak kom til å bli benyttet under selve intervjuet. I forkant av hvert intervju gjentok vi også denne informasjonen, slik at vi kunne høre og se at informanten var

innforstått med dette. I kvalitative intervjuer er det viktig å ivareta integriteten til de personene som intervjues både under selve intervjuet og i etterkant, når resultatene skal presenteres og fortolkes (De nasjonale forskningsetiske komiteene 2017). Dette innebærer blant annet at vi informerer om at vi sikrer deltakeres anonymitet og at eventuelle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det var derfor viktig med informert samtykke, slik at informantene ikke var uvitende om forskningsprosjektets formål eller planlagte formidling. Informert samtykke innebærer dessuten at man sørger for frivillig deltakelse fra de involverte, og informerer dem om deres rett til å trekke seg ut av undersøkelsen (Kvale og Brinkmann 2009). Ved å gi god informasjon på forhånd, vil man også kunne redusere sannsynligheten for frafallsskjevhet. Full åpenhet rundt vårt forskningsprosjekt vil bidra til færre ubehagelige overraskelser og at rekrutterte informanter ikke fullfører.

Som tidligere nevnt samlet vi også data gjennom observasjon. I det ene tilfellet lyttet vi til et avdelingsmøte som ble gjennomført over Skype. Der var det nærmere 40 deltakere tilstede. Det som kan være problematisk, er at ikke samtlige møtedeltakere var informert om at vi var tilstede for å observere og lytte. Det var godkjent av avdelingsdirektøren, som avholdt møtet. Samtidig er det viktig å påpeke at det heller ikke var hensiktsmessig for oss å gjøre lydopptak eller identifisere de som uttrykket seg under møtet. Vi brukte først og fremst observasjon som en måte for å forstå konteksten og diskursen i Enoro AS, og at vi gjennom triangulering styrket validiteten i undersøkelsen.

I neste kapittel presenterer vi funn fra både intervjuer og observasjon.

4 Funn

I kapittel 4 presenterer vi undersøkelsens funn. Vi tok med oss faktorene fra litteratursøket inn i undersøkelsen av Enoro AS. Dette var hensiktsmessig da de bidrar med en forståelse for hvordan en hybridorganisasjon lærer og hva som påvirker læringen. Kapittel 4 er strukturert etter disse faktorene (vedlegg 5). Vi begynner med *arbeidsoppgavenes natur* før vi i neste avsnitt ser på tilleggsfaktoren *prosjektfaser*, som vi har identifisert gjennom intervjuene. Kapittelet avsluttes med faktorene *minne og tid*.

4.1 Arbeidsoppgavenes natur

I dette delkapittelet legger vi frem funn tilknyttet karakteristikkene ved arbeidsoppgavene i organisasjonens stabile og temporære struktur. I den tidligere forskningen finner vi at organisasjoner med stabile strukturer løser arbeidsoppgaver av en helt annen natur enn organisasjoner med temporære strukturer. I teorikapittelet la vi frem hvordan dette fører til at læringsprosessene mellom disse er ulike. Vi stilte informantene spørsmål for å undersøke hvordan denne faktoren påvirker læring i Enoro AS. Vi begynner med karakteristikkene tilknyttet arbeidsoppgavene i den stabile strukturen før vi retter fokus på karakteristikkene ved arbeidsoppgavene i den temporære. Vi avslutter med et avsnitt tilknyttet forskjeller og likheter dem imellom.

4.1.1 Den stabile strukturen

Gjennom vår undersøkelse av Enoro AS finner vi at alt arbeid i organisasjonen på ulike måter er tilknyttet programvaren Elwin. Programvaren utgjør en bred og kompleks portefølje av software. Porteføljen er også dynamisk fordi ny funksjonalitet utvikles og tillegges jevnlig. For å svare til denne kompleksiteten består den stabile strukturen av en produktavdeling samt konsulent- og utviklingsavdeling, med tilhørende fagteam. Hvert fagteam består av medarbeidere med spesialisert kunnskap rundt funksjonaliteten programvaren består av. Disse teamene er *GRID*, *Customer Care*, *Billing* og *Rammeverk* og *Integrasjoner*. Konsulentavdelingen er ansvarlig for kundekontakt og kundeoppfølging med hensyn på bruk av programvaren. Det kan være i form av å lære opp kunden til å bruke programvaren eller kundeservice på funksjonalitet som rammer fagteamet. Dette kommer frem fra intervjuet med en av konsulentene på fagteam Customer Care. Utviklingsavdelingen består av de samme fagteamene som konsulentavdelingen, med unntak av Rammeverk og Integrasjoner. Forskjellen

mellom avdelingene er at utviklingsavdelingen jobber med videreutvikling, vedlikehold og feilrettinger i programvarens kodebase. Teamlederen for fagteam GRID fremhever utviklingsavdelingens spesifikke rolle. Sitatet sier i tillegg noe om karakteristikkene knyttet til arbeidsoppgavene som gjennomføres i avdelingen:

"Teamene skal jo i utgangspunkt være det vi i dag kaller daglig drift eller vedlikehold. Der det dukker opp problemer hos kunde og vi ser at koden vår ikke er god eller det er en gammel kode som det bør fikses opp i så skal det organiseres i teamet. Eller hvis det er små-funksjonalitet som kundene ønsker som vi ser at er fornuftig og vi ønsker å gjøre, så blir det også organisert i teamet." – (Leder, fagteam GRID)

Både konsulent- og utviklingsavdeling løser arbeidsoppgaver tilknyttet drift av programvaren. Fra intervjuene med informantene i produktavdelingen kommer det frem at avdelingen tjener en mer strategisk funksjon i organisasjonen. Produktmanageren fremhever at avdelingen jobber med konseptet tilknyttet programvaren og organisasjonen som helhet. Avdelingen er således ansvarlig for hva Enoro AS skal tilby av funksjonalitet og hva organisasjonen skal være på lang sikt. Arbeidsoppgavene i avdelingen går ut på å forstå utviklingen og trendene i energibransjen. Denne jobben er utpreget strategisk fordi den legger til rette for at Enoro AS kan agere på fremvoksende markedsmuligheter og være i forkant av markedsutviklingen.

4.1.2 Den stabile strukturen og kilder til kunnskap

For å kartlegge arbeidsoppgavenes natur i de ulike avdelingene stilte vi spørsmål med hensyn på å belyse kildene til kunnskap som benyttes i daglig problemløsning. Vår tanke er at ulike kilder til kunnskap kan gjenspeile hvordan problemløsning i avdelingene varierer. Dette kan igjen bidra til en god forståelse av karakteristikkene tilknyttet avdelingens arbeidsoppgaver. Vi legger frem funnene avdelingsvis, før vi oppsummerer de viktigste karakteristikkene som fremhever arbeidsoppgavenes natur.

4.1.2.1 Produktavdeling

I intervjuene med informanter fra produktavdelingen kommer det frem at kunder er sentrale kilder til kunnskap. Produktmanageren legger vekt på en hyppig dialog med kunder, strategiske kunder og andre markedsaktører for å kunne tjene denne funksjonen effektivt. Gjennom disse møtene tilegner de ansatte i produktavdelingen seg markedsinnsikt, som er avgjørende for utøvelsen av den strategiske funksjonen. Vi kommer tilbake til viktigheten av kundedialogen for produktavdelingen senere i funnkapittelet (kap. 4.2.1).

4.1.2.2 Konsulentavdeling

I likhet med produktavdelingen, jobber konsulentene ofte tett på kundene i det daglige. Konsulentene kan som nevnt ha flere roller i det daglige arbeidet, og mange av oppgavene deres løser de i samarbeid med kunde. Dette kan for eksempel være opplæringsaktiviteter, der kunder får en innføring og bistand i programvaren de har implementert. I intervjuet med konsulenten på fagteam Customer Care kommer det frem at kundene også her er en kilde til kunnskap og læring. Informanten fremhever at mange kunder har et likt forhold til hvordan de driver virksomheten sin, men at avdelingen fortsatt får innvendinger som bidrar til økt innsikt i hvordan kunden jobber. Denne innsikten kan brukes til å tilpasse måten konsulentene jobber på. Konsulenten fra fagteam GRID skisserte opp et godt eksempel knyttet til kunden som kilde til kunnskap:

"Jeg var i Lakselv nå på tirsdag. Da var det andre som hadde hatt opplæring og hjulpet kunden med å sette opp litt ulike ting, for eksempel "sjekklister" som blir brukt i forbindelse med "målerbytte", og så var jeg oppe hos kunden og satt med de hele tirsdag. Da så jeg at vi hadde tidligere sagt at "sjekklister" burde være utformet på en litt spesiell måte, også i diskusjonen med kunden på tirsdag så fant vi ut at vi gjør endringer og setter opp sjekklister litt annerledes. Når jeg kom tilbake på onsdag så sa jeg til de jeg vet jobber med tilsvarende: "det kan hende at i enkelte tilfeller sånn som med den kunden som jeg var hos da, kan gjøre det på den måten her istedenfor" - (Senior konsulent, fagteam GRID)

Kunden var således en sentral bidragsyter til at konsulenten tilegnet seg innsikt knyttet til utformingen av "sjekklisterne". Videre illustrerer eksempelet hvordan den tilegnede kunnskapen ble delt med resten av fagteamet i etterkant. I neste avsnitt legger vi frem funn knyttet til utviklingsavdelingens kilder til kunnskap.

4.1.2.3 Utviklingsavdeling

I utviklingsavdelingen legges det også vekt på at ny kunnskap og læring kommer frem gjennom å diskutere, samarbeide og hjelpe hverandre i daglige problemstillinger. Dette kan innebære alt fra vedlikehold, feilretting og oppdatering av eksisterende programvare, ifølge en informant fra fagteam GRID. Jobben handler om å sette seg inn i kodebasen som ligger til grunn for programvaren. Programmeringsspråket som benyttes, PL/SQL og .NET, er i seg selv "universelt". Sånn sett kan utviklerne lese kode og lære av hverandre, ettersom mye informasjon blir dokumentert på denne formen. Fra intervjuene kommer det frem at kodelinjene som programvaren er bygget opp av er en "wiki" for utviklerne. Fordi kodespråket er universelt vil utviklere kunne bruke koden som en kilde til kunnskap. I intervjuet med en av seniorutviklerne på fagteam GRID kommer det frem at utviklere lærer av å sette seg inn i koden. Videre

fremheves det at dersom koden er kompleks og man trenger en forklaring, henvender man seg til nærmeste kollega for mer informasjon.

For å løse arbeidsoppgaver i utviklingsavdelingen fremhever flere informanter at de må søke etter ny kunnskap eksternt. Internett er således en sentral kilde til kunnskap. Eksempler på dette kan være når funksjonalitet må fornyes eller utbedres, og det er behov for å lære nye måter å løse problemet på. I følge flere av utviklerne resulterer dette i mye egenlæring, og søk via Google og YouTube. Her finner de blant annet instruksjoner og videoer som forklarer og viser ulike fremgangsmåter i utviklingsverktøyet som de bruker i det daglige.

"Du kommer til et punkt hvor et program eller en funksjonalitet du bruker ikke oppfører seg helt som du hadde tenkt, sant." "Okey, dette fungerer ikke helt i dette programmet. Da må vi finne noe som funker". Google er jo et godt verktøy, søker litt på reviews på program som kan utføre den og den type prosess hundre prosent (...) Av og til tar jeg initiativet selv til å finne noe nytt, også er du den som sier det til neste mann "Du må sjekke ut dette her, dette funker veldig bra" – (Utvikler/konsulent, fagteam Billing)

Dette eksempelet fremhever en viktig kilde til kunnskap for utviklere. Samtidig gjenspeiler dette hvordan ny innsikt deles med andre. I tillegg sier sitatet noe om hva slags *type* læring som skjer i den stabile strukturen. I denne sammenheng fremhever vi et sitat fra direktøren i produktavdelingen. Svaret kommer frem på spørsmål om hvordan læring i FoU-prosjekter skiller seg fra læring i organisasjonens avdelinger:

"Hvilken type læring, ja. Det er vanskelig å være veldig kategorisk på det spørsmålet. Men hvis jeg skal prøve, så vil jeg tro at forskjellen er at i daglig læring, så lærer du kanskje mer konkrete oppgaver - det å løse en enkelt problemstilling. Men i et prosjekt, så blir det litt mer sammenhengende og overordnet forståelse for de litt større oppgavene." – (Direktør, produktavdeling)

Begge de ovennevnte sitatene indikerer at læringen i det daglige er avdelings- og funksjonsspesifikk. Dette er fordi læringen omhandler arbeidsoppgaver som er spesifikke for hver enkelt avdeling.

4.1.3 Oppsummering

Funnene viser at arbeidsoppgavenes natur i Enoro AS sin struktur er todelt. På den ene siden illustrerer avdelingenes kilder til kunnskap at praksisen er ulik i avdelingene. Kunnskap er således lokal til hver funksjon i den stabile strukturen. Videre er oppgavene som løses i det daglige avdelings- og funksjonsspesifikke. På den andre siden, så har arbeidsoppgavenes natur

likheter. Avdelingene i den stabile strukturen gjennomfører arbeidsoppgaver tilknyttet funksjoner som må utføres daglig for at Enoro AS som helhet skal lykkes. Sann sett er funksjonene i seg selv repetitive over tid.

4.1.4 Prosjekter

I Enoro AS utgjør prosjektarbeid en sentral del av det daglige arbeidet. Fra intervjuene finner vi flere interessante karakteristikker ved arbeidsoppgavene som gjennomføres i organisasjonens temporære strukturer. I intervjuet med produktmanageren i produktavdelingen kommer det frem at prosjekter i seg selv er to forskjellige ting i Enoro AS. Hovedtypene av prosjekter er *standardleveranseprosjekter og forsknings- og utviklingsprosjekter*.

Produktmanageren tilføyer at standardleveranseprosjekter er rutinepregede. Det er i stor grad de samme arbeidsoppgavene som skal gjennomføres fra prosjekt til prosjekt. Hensikten er å gjøre nye kunder operative i programvaren Elwin eller for å integrere ferdigutviklet tilleggskompleksitet som kunder kan kjøpe ved siden av "grunnpakken" i Elwin. Forsknings- og utviklingsprosjekter er den andre hovedkategorien av prosjekter. Det er disse prosjektene vi har fokus på i resten av oppgaven. Arbeidsoppgaver tilknyttet utvikling av ny funksjonalitet i Elwin struktureres i temporære strukturer som prosjektarbeid. Fra intervjuene kommer det frem at arbeidsoppgavene tilknyttet disse prosjektene har svært interessante karakteristikker. Direktøren for produktavdelingen fremhever følgende på spørsmål om oppgaver som løses i FoU-prosjekter oppleves som prosjektspesifikke:

"Om de prosjektoppgavene oppfattes som veldig prosjektspesifikke? Altså for vår del, og min avdeling i prosjekt, så skal jo vi løse oppgaver som skal bli tatt med inn i daglig drift. De løsninger vi finner, og de løsningene som vi gir, vil jo ikke være noe som avsluttes ved prosjektets slutt. Det er jo noe som vil følge de videre." – (Direktør, produktavdeling)

Dette kan sees i sammenheng med svaret en av utviklerne på fagteam GRID ga oss på spørsmål om hvordan arbeidsoppgaver som organiseres i den stabile strukturen skiller seg fra arbeidsoppgaver som organiseres i prosjekter. Utvikleren legger vekt på at hovedforskjellen på avdeling og prosjekt er prosjektets deadline. Han fremhever at prosjekter i utgangspunktet skal opphøre på et gitt tidspunkt, etterfulgt av at ressursene går tilbake til sine faste fagteam. Utvikleren legger vekt på at prosjekter ikke nødvendigvis opphører i deres avdeling, prosjektet bare "sklir" over til å bli en avdeling i seg selv. Over tid så endrer arbeidsoppgavene seg fra å

dreie seg om nyutvikling, til å tjene funksjoner som er stabile over tid tilknyttet oppfølging og vedlikehold.

4.1.4.1 Oppsummering

Fra dette avsnittet ser vi at Enoro AS organiserer arbeid i temporære strukturer for ulike formål. Standardleveranseprosjekter er rutinebaserte fordi arbeidsoppgavene er like fra gang til gang. FoU-prosjekter løser arbeidsoppgaver knyttet til nyutvikling av funksjonalitet. Sluttresultatet av arbeidsoppgavene i prosjektet er ny funksjonalitet som skal implementeres i programvaren Elwin. Med hensyn på avdelingenes funksjonelle rolle skal prosjektoppgavene jobbes videre med som daglig drift i den stabile strukturen. Funnene relatert til FoU-prosjektoppgavenes natur beskriver således sammenhengen mellom strukturene i Enoro AS som vi vil gå i dybden på senere (kap. 4.2.)

4.1.5 Forskjell og likheter på arbeidsoppgaver i avdelinger og prosjekter

For oss var det både viktig og hensiktsmessig å spørre informantene fra de ulike avdelingene om arbeidsoppgavene som utføres i prosjekt og i avdelinger. Mange av informantene jobber i faste avdelinger og team, samtidig som de er engasjert i prosjekter. Derfor var vi interessert i å finne ut om arbeidsoppgavene i de ulike strukturene varierer. Det kan tenkes at forskjellige karakteristikk ved arbeidsoppgavene kan ha betydning for hvordan læringsprosessene i avdelingene og prosjektene utspiller seg. Vi finner flere karakteristikk knyttet til arbeidsoppgavene i avdelinger og FoU-prosjekter. Karakteristikkene fremhever at det er både forskjeller og likheter i arbeidsoppgavenes natur mellom strukturene.

4.1.5.1 Produktavdeling

Som tidligere nevnt har produktavdelingen en særegen rolle hos Enoro AS. I intervjuene kommer det frem at daglige arbeidsoppgaver er direkte knyttet til nye og prosjektrelaterte problemstillinger. Direktøren av produktavdelingen fremhever derfor at arbeidsoppgavene i deres avdeling ikke er ulike fra prosjekter. Videre legges det vekt på at avdelingen er lite involvert i daglig drift av selve programvaren. Dette kommer frem på spørsmål om hvordan arbeidsoppgavene i avdelingen skiller seg fra avdeling til prosjekt. Vi spør produktmanageren i produktavdelingen om arbeidsoppgavene som er tilknyttet deres funksjon er rutinepregede. På dette spørsmålet blir det fremhevet at det er lite arbeid med rutinepreg i organisasjonen. Produktmanageren utdyper at dersom arbeidsoppgaver med rutinepreg først oppstår, så er det på konsulentsiden i den stabile strukturen. Som vi vet så er det produktavdelingens tilegnede kunnskap som ofte initierer FoU-prosjekter. Produktavdelingen tar på denne måten med seg

resultatet av sine "daglige" arbeidsoppgaver inn i prosjektene. I produktavdelingen ser det derfor ut til at det er en naturlig overgang mellom arbeidsoppgavene i avdeling og prosjekt.

4.1.5.2 Konsulentavdeling

I det daglige har konsulentavdelingen ansvar for kundekontakt og kundeoppfølging. På denne måten kan de bistå og hjelpe kunden med bruken av Elwin. Som kjent har de ulike fagteamene ansvaret for ulike aspekter av programvaren. Vi var interessert i å forstå om arbeidsoppgavene i organisasjonens stabile struktur er rutinepregede av natur. En av informantene fra fagteam Billing fremhever at konkrete arbeidsoppgaver i det daglige er svært varierende, og således lite rutinepregede. Enoro AS har mange kunder, og problemstillingene varierer med ulike kunder og deres behov. Det kommer frem i intervjuene at konsulenter ofte jobber med de samme problemstillingene i prosjekter og i deres daglige supportarbeid. En av konsulentene fra fagteam GRID beskriver dette:

"På en måte så flyter det veldig i hverandre. Slik at i et prosjekt så har du jo på en måte ulike konsulentoppdrag og ulike problemstillinger som skal løses og det har du på en måte ofte på samme måte når du jobber med kundesaker og skal løse vanlige supportsaker." - (Senior konsulent, fagteam GRID)

Konsulenten utdyper at arbeidet som gjøres i daglig support er overførbart til prosjektene. Problemstillinger og arbeidsoppgaver i avdelinger og prosjekter kan være helt like for deres del. Som fremhevet over løser de ulike fagteamene samme type problemstillinger i det daglige. Forskjellen ligger på fagområdet, ikke funksjon. Sammen med konsulentens ovennevnte utsagn er det tydelig at arbeidsoppgaver som gjennomføres i konsulentavdelingen og prosjekter flyter i hverandre. Konsulenter har førstehåndskunnskap vedrørende hvordan kundene til Enoro AS bruker programvaren. På denne måten kan det tyde på at kunnskap som konsulenter tilegner seg i avdeling er direkte overførbart til prosjektene.

4.1.5.3 Utviklingsavdeling

I utviklingsavdelingen går det som nevnt et skille mellom vedlikehold og nyutvikling. Ifølge utviklerne forholder man seg til samme kodespråk uavhengig av om man jobber i et prosjekt eller i daglig vedlikehold, og sånn sett finnes det likheter. Hovedforskjellen går ut på at i prosjektene jobbes det gjerne med utvikling av ny kode. Utviklere vil således kunne ta med seg kodespråkkunnskap inn i prosjekter for å utvikle ny kode. Kodespråkkunnskapen er den samme som trengs i mer avdelingsbasert arbeid, bare at den brukes på en annen måte.

4.1.6 Oppsummering av arbeidsoppgavenes natur

Totalt sett viser funnene at arbeidsoppgaver tilknyttet prosjekter og avdelinger både er ulike og like av natur. Alle arbeidsoppgaver som gjennomføres i den stabile og temporære strukturen tilsvarer ulike funksjoner knyttet til Elwin. Informantene fra de forskjellige avdelingene fremhever ulike kilder til kunnskap. Dette skyldes at det er nødvendig med spesialisert kunnskap for å løse daglige oppgaver i de ulike avdelingene. Dette illustrerer at arbeidsoppgavene *mellom* avdelingene også til viss grad er av ulik natur. Samtidig er den viktigste likheten ved arbeidsoppgavene som løses i den stabile strukturen at funksjonen er stabil og repetitiv over tid. Hver funksjon representerer således arbeidsoppgaver og problemstillinger som må kunne løses daglig. Våre funn viser at standardleveranseprosjekter er rutinepregede, mens FoU-prosjekter representerer nye og unike arbeidsoppgaver som løses for å utvikle *ny* funksjonalitet. Videre i oppgaven vil fokuset være på FoU-prosjekter. En sentral karakteristikk knyttet til oppgavene som løses i FoU-prosjekter er at de skal overføres til den stabile strukturen etter prosjektets slutt. Dette fremhever den viktigste likheten mellom arbeidsoppgavene som løses i FoU-prosjekter og avdelinger. Arbeidsoppgavenes natur i begge strukturene karakteriseres ved at arbeidsoppgavene "sklir i hverandre".

4.2 Prosjektfaser

I Enoro AS startes FoU-prosjekter for å tjene utviklingsrelaterte formål tilknyttet programvaren Elwin. FoU-prosjekter initieres i hovedsak som resultat av produktavdelingens vurderinger i forhold til markedstrender og kundebehov. Samtidig er myndighetskrav og større endringsønsker fra kunder utløsende faktorer. Et viktig funn i denne undersøkelsen er sammenhengen mellom organisasjonens stabile struktur og den temporære strukturen som er forsknings- og utviklingsrelatert. Organisasjonens strukturelle samspill kommer tydelig frem i oppstarts- og avslutningsfasen av FoU-prosjektene.

4.2.1 Oppstartsfasen

Informantene fra produktavdelingen ga oss detaljerte beskrivelser av oppstarts- og avslutningsfasen av FoU-prosjektene. Det er kunnskapen som avdelingen tilegner seg i uformelle møter som i hovedsak ligger til grunn for at prosjektene initieres. Dette kommer frem i intervjuet med produktmanageren i produktavdelingen. Enoro AS samarbeider med kundene de mener er de mest fremoverlente energiselskapene i markedet når det kommer til nyskaping og utvikling. Dette er de strategiske kundene. Produktavdelingen jobber i hovedsak med å forstå

hvilke fremtidige problemstillinger og kundebehov som kan være aktuelle. Medarbeidere i avdelingen møter kunder for å diskutere fremtidige muligheter og utfordringer, og hvordan eventuelle problemstillinger kan løses gjennom et samarbeid. Deretter blir kundedialogen tatt med tilbake til resten av avdelingen for videre diskusjon. Her avklares det om det er noe nytt som må utvikles, som krever et prosjekt. Produktmanageren beskriver oppstarten av disse prosjektene på følgende måte:

"Da har vi hatt et sånt møte med kunde og diskutert noen muligheter. Også ser vi at "her er det noe vi er interessert i å prøve, tror det her går dit markedet går". Da ønsker vi gjerne å ha med oss en partner som har mer konkret "hands-on"erfaring, altså en type kunde hos oss og gjerne også en som er villig til å betale.. bidra.. ikke alt, men gjerne deler av utviklingen. Da går vi i dialog med en eller flere av de kundene også begynner vi å sette ned et prosjekt og da drar vi inn arkitekter (senior utviklere, forf. anm.)." - (Produktmanager, produktavdeling)

Produktmanageren legger vekt på at seniorutviklerne har en sentral rolle i oppstartsfasen. Det kommer frem at dette er utviklere med høy bransjekunnskap og erfaring. De avgjør hva slags funksjonalitet som må utvikles. I tillegg vurderer de om allerede eksisterende teknologi i Enoro AS kan gjenbrukes. Poenget i denne fasen er å finne ut hvordan innsikten produktavdelingen har tilegnet seg kan programmeres.

Første steg etter dette er å starte prosjekt. En av utviklerne på fagteam GRID forteller at grunnlaget for rekruttering til prosjekter er kompetansestyrt. Design- og oppstartsfasen avsluttes med å opprette tilbud til kunden. Innsikten til produktavdelingen og seniorarkitektene må overføres til prosjektgruppen for at ny funksjonalitet kan utvikles. Vi spurte produktmanageren etter forklaringer på hvordan kunnskapen flytter seg fra produktavdelingen i den stabile strukturen og over i prosjektet. I overgangsfasen overleveres dokumentasjon i form av kravspesifikasjoner fra produktavdelingen til utviklingskjeden i prosjektet. I tillegg presenteres forklaringen for prosjektet muntlig. Oppstartsfasen går videre med at prosjektgruppen og produktavdelingen jobber sammen over en periode. På denne måten blir problemstillingen brutt langt nok ned slik at prosjektgruppen er godt rustet til å løse prosjektet.

Tidlig i datainnsamlingen ble vi gjort oppmerksomme på avdelingsmøtenes rolle i gjennomføringen av FoU-prosjekter. Hver avdeling i Enoro AS har felles avdelingsmøter jevnlig. I intervjuene har vi vært interessert i å finne ut hvordan det kommuniseres mellom prosjekter og avdelinger i Enoro AS. Lederen for fagteam GRID legger vekt på at alle som er involvert i prosjekter også tilhører en avdeling og et fagteam. Det blir fremhevet at det kan være

utfordrende å få delt kunnskap fra prosjekter til medarbeidere i den stabile strukturen som ikke er en del av prosjektene. Videre kommer det frem at avdelingsmøter blir benyttet som en arena for kunnskapsdeling mellom prosjekter og avdelinger. Som en del av datainnsamlingen observerte vi et av utviklingsavdelingens avdelingsmøter. Her presenterte prosjektledere overordnet informasjon og kunnskap fra pågående prosjekter til medarbeiderne i avdelingen. Vårt inntrykk er at avdelingsmøtene har en viktig funksjon i form av at man får vite "hvem som jobber med hva", slik at man vet hvem man kan henvende seg til om man støter på en krevende problemstilling. Videre har vi inntrykk av at prosjektet er mer autonomt i gjennomføringen før avslutningsfasen.

4.2.2 Avslutningsfasen

Etter prosjektets slutt skal arbeidsoppgavene fra prosjektet jobbes videre med i organisasjonens stabile struktur. Forskjellen er at arbeidsoppgavene endrer seg fra å omhandle nyutvikling, til daglig drift i avdelinger og fagteam. Dette er med hensyn på den stabile strukturens funksjonelle rolle i organisasjonen. Ny funksjonalitet er et viktig sluttresultat av kunnskapen som genereres i prosjekter. Funksjonaliteten skal implementeres i programvareplattformen.

I avslutningsfasen er det prosjektdeltakerne som implementerer og innfører ny funksjonalitet som er ansvarlig for å videreformidle den nye kunnskapen. De skal lære opp medarbeidere i den stabile strukturen. Dette kommer frem i intervjuet med prosjektlederen i produktavdelingen. En av utviklerne på fagteam GRID forteller oss at det er hensiktsmessig å lære opp konsulentene når ny funksjonalitet har blitt utviklet. Informanten legger vekt på viktigheten av å lære opp konsulentene før funksjonaliteten blir tilgjengelig for kundene. Dette skyldes at det er konsulentene som har "andrelinjen" og supporterer kunden i deres bruk av programvaren. Arbeidsoppgavene i utviklingsavdelingens fagteam dreier seg om feilretting og vedlikehold av kode etter prosjektets slutt. Dette kommer frem i intervjuet med teamlederen for fagteam GRID.

Vi spør etter en forklaring på hvordan utviklere tar med seg kunnskap fra prosjektet over til konsulentavdelingen i intervjuet med en av utviklerne på fagteam GRID. Informanten forteller at dette er møtebasert og at de konsulentene som ønsker opplæring deltar. I denne sammenheng kommer det også frem at det i enkelte tilfeller holdes webinarer som lagres for senere bruk. I møtene forklarer utviklere funksjonaliteten. I tillegg viser de ulike skjermbilder som går på

bruken av programvaren som konsulentene kan relatere seg til. En av konsulentene på fagteam GRID ga et godt eksempel på hvordan denne prosessen foregår:

"(...) men til slutt så ble det i høst satt ned en gruppe med utviklere som satt seg ned og fant en løsning og lagde funksjonalitet for det, og når de var ferdige så tok de oss konsulentene med på møte der de viste frem funksjonaliteten, og hvordan de hadde løst det og hvordan ting virket og satt oss i stand til å på en måte.. få nok kunnskap til å teste funksjonaliteten." - (Senior konsulent, fagteam GRID)

I tillegg til interaksjon mellom utviklere og konsulenter skal forklaringer av funksjonalitet som er utviklet dokumenteres. En av utviklerne på fagteam GRID fremhevet at det er lærerikt å skrive artikler, samtidig som det hjelper andre å forstå. Enoro AS benytter seg av det kommersielle dokumenteringsverktøyet Confluence. Tanken er at ny funksjonalitet i Elwin skal dokumenteres og forklares av utviklerne. Fra observasjonene vet vi at medarbeidere i Enoro AS finner både grunnleggende og detaljerte beskrivelser av funksjonalitet i dokumentasjonsverktøyet. I Confluence kan man navigere mellom faner som inneholder ulik informasjon. En fane forklarer hva funksjonaliteten hjelper kunden med, en annen beskriver årsaken til at funksjonaliteten eksisterer og hvordan den fungerer. I tillegg er det en fane for detaljerte og tekniske forklaringer. På denne måten kan både medarbeidere med og uten detaljforståelse for kodespråket sette seg inn i de ulike funksjonsområdene i programvaren. Datamaterialet er åpent for redigering. Forklaringer av funksjonalitet og kodelinjene som funksjonaliteten er bygget på kan endres når som helst. Alle endringer lagres med både dato og navn for at de skal være sporbare.

4.2.3 Oppsummering

Det er tydelig at alle avdelingene i Enoro AS på ulike måter er tilknyttet prosjekter. Dette kommer spesielt godt frem i forbindelse med oppstarts- og avslutningsfasen av FoU-prosjekter. De funksjonelle sammenhengene gjør at den temporære og stabile strukturen komplementerer hverandre. FoU-prosjekter brukes som arena til å skape ny kunnskap. Denne kunnskapen tar form som programmert funksjonalitet som implementeres i Elwin. Kunnskapen er avhengig av å ha en funksjonell struktur i ryggen. På denne måten "lever" kunnskapen som skapes i den temporære strukturen videre som daglig drift av programvare i den stabile strukturen.

4.3 Organisatorisk minne

Spørsmål rundt det organisatoriske minnet og kilder til kunnskap utgjorde en sentral del av vår intervjuguide. Dette er interessante spørsmål fordi det kan være forskjell på hvor ansatte som jobber mye i prosjekt, kontra de som jobber mye i faste team, henter ny kunnskap og læring. Det er også relevante spørsmål, med tanke på hvordan den stabile og temporære strukturen i teorien har forskjellig effekt på det organisatoriske minnet. Gjennom intervjuene opplevde vi å få varierte svar på disse spørsmålene. I de følgende avsnittene vil vi fremheve de beskrivelsene og sitatene vi fikk som belyser denne variasjonen.

4.3.1 Individer

Et av spørsmålene vi stilte informantene, handlet om hva slags type kunnskap man tar med seg inn i et nytt prosjekt. Vi har allerede poengtert at ansatte i de ulike avdelingene tar med seg resultatet av sine "daglige" arbeidsoppgaver inn i prosjekter. En beskrivelse på en annen form for erfaring, fikk vi av en av de mer erfarne utviklerne. Han valgte å fremheve at det er viktig å bidra med personlige egenskaper. Etter å ha deltatt i flere ulike prosjekter over mange år, hadde han opparbeidet seg en god forståelse av gruppedynamikken i et prosjektteam. Dårlig kjemi i prosjektene er noe han er opptatt av å forebygge. Over tid har han derfor valgt å innta rollen som en "mellommann", som forsøker å få alle til å trives i fellesskap. Vi forstår dette som et eksempel på hvordan man som enkeltindivid kan ta med seg en erfaring og kunnskap inn i prosjektarbeidet.

"Jeg tar vel med meg kanskje noen personlige egenskaper med å klare å bygge et team som alle føler seg et medlem av, tror jeg (...) Blir en sånn minifamilie på en måte, ikke sant. Jeg drar vel med meg at det.. du må liksom få med alle, få alle til å trives (...) Jeg har jo vært i noen prosjekter opp gjennom årene og hvis du får en sånn dårlig kjemi i prosjektene så er det ikke bra for noen egentlig, så." - (Senior utvikler, fagteam GRID)

Videre var vi også opptatt av å finne frem til beskrivelser på ulike type kilder til kunnskap. Dette kan si noe om det organisatoriske minnet i Enoro AS, og hvordan det utnyttes til kunnskapsutvikling. De vi intervjuet i produktavdelingen bekreftet at regelmessig møteaktiviteter er en av de mest brukte arenaene for deling av informasjon og kunnskap i hverdagen. Møter mellom de ansatte kan forekomme på daglig, ukentlig og månedlig basis, avhengig av formål og viktighet. Etterhvert som vi kom inn på temaet, ga mange av informantene uttrykk for at møter med den forhåndssatt agenda blir benyttet mer som en arena

for "statusoppdateringer" heller enn en arena for mye refleksjon. Flere valgte derfor å vektlegge uformell prat utenfor møterommet, som den viktigste kilden til både læring og kunnskapsdeling.

"Kanskje der jeg får mest læring, tror jeg. Jeg får jo en del gjennom de formelle foraene også, selvsagt, men det er mer som "status" føler jeg da. Sånn at jeg tror jeg lærer mest gjennom den uformelle kontorpraten" - (Prosjektleder, produktavdeling)

Flere av informantene la også vekt på at organiseringen av avdelingene og hvem de sitter i nærheten av har betydning for tilgangen til informasjon. Enoro AS er i hovedsak organisert avdelingsvis på ulike lokasjoner i Norge. Utviklere i Dale og Lillehammer, konsulenter i Hamar og Trondheim. Fra intervjuene kommer det frem at mye informasjon fløt på tvers av skilleveggene i kontorlandskapet der produktavdelingen var lokalisert. Dette var i en periode da produktavdelingen satt tett på salgskonsulentene. Informasjon ble ofte fanget opp og diskutert mellom avdelingene i de uformelle kanalene. Prosjektlederen i produktavdelingen fremhevet at de opplevde en svekket tilførsel av informasjon når salgskonsulentene byttet kontorer. Dette fremhever viktigheten av den uformelle praten og individer som kilder til kunnskap i Enoro AS.

4.3.2 Kultur

Som vi ser, er det tydelig at kunnskap og erfaringer oppbevares og deles mellom individer i organisasjonen over tid. I sammenheng med dette, var det også naturlig å innhente beskrivelser av hvordan organisasjonskulturen oppfattes i Enoro AS. Vi opplevde å få relativt entydige svar på våre spørsmål tilknyttet til kulturen i organisasjonen. Uavhengig av både lokasjon og tilhørighet, fikk vi høre av informantene at de følte de fikk hjelp og informasjon når man trengte det. Beskrivelsene gikk ut på at terskelen var lav for å spørre sidemannen, eller prikke noen på skulderen, om man hadde spørsmål. En av lederne mente det var viktig å sørge for at det er en kultur der det er både lov og lett å spørre hverandre om hjelp. Dette bekreftes i vårt intervju med en av utviklerne på fagteam GRID:

"Folk er veldig flinke til å dele når du spør. Det er ikke noe problem å gå rundt å spørre "er det noen som vet noe om det?", for her er det jo en del folk som kommer fra forskjellige tidligere jobber og har forskjellig bakgrunn og kunnskap og da er folk veldig villig til å dele og bruke tid på det (...) Jeg syntes det er det fine med denne arbeidsplassen, i hvert fall. At det ikke er noe sånn at folk sitter sånn og holder på hemmelighetene sine." - (Senior utvikler, fagteam GRID)

I intervjuet med teamlederen for fagteam GRID underbygges dette. På spørsmål om hvor prosjektkunnskapen til prosjektdeltakerne fremheves det at medarbeidere i stor grad "spør rundt om kring" og at Enoro AS har en kultur som kjennetegnes ved at det er lett å spørre andre kolleger. Videre kommer det frem at det flyter mye informasjon mellom avdelingene i den stabile strukturen i det daglige. For at utviklere skal få gjort det de skal på daglig basis har utviklingsavdelingen sett seg nødt til å innføre daglig skjermingstid fra resten av organisasjonen. Dette fremhever at det kommuniseres hyppig mellom avdelingene i Enoro AS sin stabile struktur.

4.3.3 Dokumentasjon

Litteraturen rundt prosjektbaserte organisasjoner snakker ofte om viktigheten av å dokumentere fremferd og resultater, fordi de temporære strukturene etterhvert oppløses, og dermed risikerer man at viktig kunnskap spres og blir tapt. Vi var derfor interessert i å lære om hvordan Enoro AS, som hybridorganisasjon, forholdt seg til dette. Enkelte av spørsmålene våre i denne sammenhengen dreide seg spesielt om avslutningsfasen i prosjektene, og i hvilken grad resultater og erfaringer ble nedskrevet. Flere av informantene vi snakket med ga uttrykk for at det var mangel på både debriefer og fylldige rapporter i etterkant av et prosjekt. Mye av årsaken var at prosjektdeltakerne ikke nødvendigvis deltok fra start til slutt. Eksempler på dette kan være konsulenter, som på et tidspunkt kommer inn i prosjektet, og deltar i en viss periode, før de går ut og tilbake til avdelingen. En annen forklaring var at prosjektledere, eller andre deltakere med ansvar, gjerne påbegynte nye prosjekter underveis. De var derfor i gang med noe nytt før det eksisterende prosjektet var avsluttet.

Allikevel fikk vi også eksempler på det som faktisk blir dokumentert og nedskrevet i løpet av en periode. Noe av det siste som skjer i et prosjekt, er at den formelle sluttrapporten signeres og godkjennes av kunden. Sluttrapporten ble beskrevet som ganske standardisert. Denne består av en oppsummering av prosjektet, samt en evaluering hva som gikk bra, og hva som gikk mindre bra. Rapportene kan man lete opp i etterkant, men flere ga uttrykk for at mangelen på et dokumenthåndteringssystem gjorde dette vanskelig. Fra de ansatte i produktavdelingen fikk vi imidlertid høre om bruken av prosjektmaler, som er mer anvendbart i praksis. Erfaringene de har gjort seg gjennom prosjektarbeid har resultert i utarbeidelse av maler, som kan benyttes når de samarbeider med mer eller mindre "like" kunder:

"Vi har dokumentmaler som dekker både store og små prosjekt. Vi skalerer prosjektet avhengig av størrelsen. Vi kan ikke kjøre samme prosjekt på samme måte mot, la oss si et lite energiselskap oppe på Vågå, Eidefoss heter de, som vi kan gjøre hvis vi kjører for Agder Energi." - (Produktmanager, produktavdeling)

Et annet viktig verktøy i sammenheng med dokumentasjonen, er som nevnt Confluence, som ble omtalt i tilknytning til avslutningsfasen av prosjekter (kap. 4.2.2). I likhet med prosjektmalene, fungerer Confluence som en lagringsplass for kunnskap, som kan hentes frem til fremtidig problemløsning. Programvaren benyttes på tvers av hele organisasjonen. Dette gjør at informasjon og kunnskap er lett tilgjengelig for medarbeidere i de ulike avdelingene. Basert på observasjonene og forklaringene kommer det frem at Confluence er et viktig hjelpemiddel i det daglige arbeidet.

4.3.4 Oppsummering

Spørsmålene tilknyttet minnefaktoren ga oss flere gode svar og beskrivelser. Vi ser hvordan individer, formell og uformell informasjonsflyt flytter og oppbevarer kunnskap mellom temporær og stabil struktur, såvel som mellom avdelingene i den stabile strukturen. Beskrivelsene av organisasjonskulturen i Enoro AS er med på å underbygge dette. I tillegg har informantene redegjort for bruken av dokumenteringsverktøy, deriblant Confluence, prosjektmaler og rapporter, som en annen måte å lagre og videreføre kunnskap på. Vi fortsetter funnkapitlet med den siste faktoren, som tar for seg spørsmålene tilknyttet tid.

4.4 Tid

Vi stilte spørsmål til informantene om blant annet tidspress i hverdagen, og hvordan tid påvirker deling av kunnskap, samt måten å jobbe på. Dette gjorde vi for å undersøke hvordan tidsfaktoren virker inn på læring i organisasjonen. Samtlige av informantene hadde interessante perspektiv i sammenheng med dette.

Lederen for utviklingsfagteam GRID fortalte om tidspress for både prosjektteam og fagteam. En sentral utfordring i prosjektarbeidet, er at det ofte blir satt tidsfrister for at oppgaven skal være løst *før* selve omfanget av oppgaven er estimert. Da kan man forhandle om å få flere ressurser tilgjengelig, slik at oppgaven blir løst innen tidsrammen. Hvis ikke dette er mulig, risikerer man at det går på bekostning av kvaliteten. Dersom koden ikke har høy nok kvalitet, og det har vært lite tid til testing, kan det resultere i at man får mer å gjøre i etterkant i form av vedlikeholdsarbeid og feilretting i avdelingen. Tidspress er altså noe som oppleves i både den

temporære og den stabile strukturen. Ansatte som jobber mye med vedlikehold i faste team har også tidskritiske oppgaver. Enkelte kunder har også fastsatt i sine kontrakter at eventuelle feil skal sees på innen én time, tre timer eller lignende. Dette krever rask omstillingsevne blant de ansatte. I denne sammenheng fremhevet lederen for fagteam GRID følgende:

"En kan ta snarveier i prosessen vår, slik at man hopper over en del trinn. Det det fører til er jo at en får lavere kvalitet, og mer support og trøkk på feilretting i ettertid. Det er en utfordring at det med tidsfrister er fastsatt i en kontrakt før man har fått gode nok estimat på omfanget (...) Det er jo ikke noe mindre tidspres (i avdelingen, forf.anm.). Det som skjer i avdeling er jo bare med vedlikehold - vi gjør mye brannslukking. Og da må man jo fikse det med en gang. Da er det jo kunder som står med feil i koden sin, og da er det enda mer tidskrittisk der da." - (Leder, fagteam GRID)

Vi intervjuet både utviklere og konsulenter med erfaring fra prosjekt- og avdelingsarbeid. Uavhengig av om de jobbet i prosjekt eller med daglig drift, opplevde de et stadig press på tid og frister som skal overholdes. Et interessant funn er hvordan dette påvirker kunnskapsdelingen. Som fremhevet, så skjer det mye læring i de interne diskusjonene, både i formelle og uformelle forum. Tid er en faktor som i stor grad påvirker kunnskapsdelingen ifølge ansatte og ledere i de tre avdelingene. Informanter i både utviklings- og konsulentavdelingen kunne også fortelle at den begrensede tiden man har, medfører også at dokumentasjon og nedskrevne forklaringer også prioriteres bort. Det tar tid å sette seg ned å dokumentere grundig og beskrive problemstillinger til senere bruk. I tillegg er det tidkrevende å lese igjennom tidligere dokumentasjon og rapporter i løpet av en hektisk hverdag. De fleste velger derfor å utveksle informasjonen i både uformelle og formelle diskusjoner. Dette skjer eksempelvis gjennom fellesmøter der man gjennomgår en statusoppdatering om hva som skjer i de ulike avdelingene.

"Tiden strekker ofte ikke til (...) Du tar deg på en måte aldri tid til å sette deg ned og dokumentere og beskrive andre, ulike problemstillinger som andre kan ha nytte av. Da blir det som oftest til at det ender opp med at man tar en diskusjon rundt det, eller diskuterer, eller utveksler på teammøtet for eksempel" - (Senior konsulent, fagteam GRID)

Det tar tid å dele kunnskap, og tidspresset man opplever gjennom en arbeidsuke påvirker også kvaliteten på det som deles, ifølge en av de ansatte i produktavdelingen. Det understrekes at man i de aller fleste tilfeller får god hjelp når man trenger det, men tidspres kan gjøre at man får et kort svar på det man lurer på, i stedet for en detaljert og grundig forklaring. Ulempen med dette er at man kanskje får løst problemet akkurat der og da, men uten å forstå det som ligger bak løsningen, risikerer man å havne i samme situasjon på nytt senere.

4.4.1 Oppsummering

Oppsummert, så er tid en viktig faktor som i høy grad påvirker måten de jobber på i Enoro AS. Det later imidlertid til å være lite forskjell på hvordan tid oppleves i prosjektarbeidet i forhold til i de stabile avdelingene. Dette kan ha sammenheng med at informantene gir uttrykk for at arbeidsoppgavene i prosjektarbeidet ikke nødvendigvis er så forskjellig fra det som gjøres i de stabile avdelingene. Det er gjerne tidsstyrte oppgaver med konkrete frister, noe som bidrar til at man forholder seg til tid på samme måte - uavhengig av om man er i prosjektet eller i avdelingen.

I dette kapitlet har vi presentert de viktigste funnene fra de semi-strukturerte intervjuene og observasjonene (vedlegg 5). I neste kapittel diskuterer vi funn opp mot undersøkelsens teoretiske fundament.

5 Diskusjon

I kapittel 5 sammenstiller og diskuterer vi undersøkelsens funn opp mot tidligere forskning. I første avsnitt introduserer vi struktureringen av diskusjonskapittelet, før vi går inn på selve diskusjonen.

5.1 Introduksjon

Vi identifiserte faktorene *arbeidsoppgavenes natur, minne og tid* i litteraturgjennomgangen. Disse faktorene bidrar til en forståelse for hvordan organisatorisk læring er ulikt i temporære og stabile organisasjoner. Vi antar at mange organisasjoner har hybride strukturer i dagens samfunn. Samtidig fremstår dette som et lite utforsket fenomen i litteraturen. Derfor tok vi med oss de identifiserte faktorene inn i undersøkelsen av Enoro AS for å forstå hvordan en hybridorganisasjon lærer. Diskusjonskapittelet er strukturert etter de ovennevnte faktorene fordi de har innvirkning på læringsprosessene og læringsmekanismene. I tillegg legger faktorene til rette for en teoretisk diskusjon. Gjennom å undersøke Enoro AS har vi identifisert *prosjektfasen* som en fjerde, viktig faktor. Denne faktoren har ingen egen overskrift, fordi den er gjennomgående for hele diskusjonskapittelet.

Vi benytter oss av Prencipe og Tell (2001) sitt rammeverk for læringslandskap i prosjektbaserte organisasjoner for å oppsummere både funn og diskusjon. Vi har utvidet gruppenivået i rammeverket for å kunne benytte det mot hybridorganisasjonen. *Stabilt gruppenivå* representerer avdelingene, mens *temporært gruppenivå* representerer prosjektene. Dette er for å gi en oversikt over de konkrete læringsmekanismene vi har funnet i hybridorganisasjonen. Vi plasserer læringsmekanismene vi har identifisert i Enoro AS under Zollo og Winters (2002) klassifisering av læringsprosesser. Disse er *erfaringsakkumulering*, også kjent som erfaringsbasert læring som oppstår gjennom menneskers handlinger, *kunnskapsartikulering*, som er læring gjennom diskusjon og refleksjon og *kunnskapskodifisering*, som i hovedsak dreier seg om nedskrivning (Prencipe og Tell 2001). Disse prosessene og mekanismene hjelper med å kunne besvare hvordan en hybridorganisasjon lærer. Det ligger en viktig implikasjon til eksisterende litteratur i denne utvidelsen, som vi kommer tilbake til i konklusjonen av oppgaven. Vi innleder diskusjonen med et kapittel som omhandler organisasjonsstrukturen i Enoro AS, før vi redegjør for de ulike faktorenes innvirkning på læring i *hybridorganisasjonen*.

5.2 Organisasjonsstruktur

Innledningsvis i diskusjonen ønsker vi å presentere det vi mener er hensikten med hybridorganisasjonens organisasjonsstruktur. Undersøkelsens funn viser at strukturene benyttes til ulike formål. Samtidig inngår strukturene i et samspill av gjensidig avhengighet som preger læringsprosessene og læringsmekanismene i organisasjonen.

Den stabile strukturen har tydelige likhetstrekk med *maskinbyråkratiet* (Mintzberg 1983). Sentrale kjennetegn ved denne organisasjonsstrukturen er funksjonell spesialisering, sentralisert ansvarsforhold og rutinebaserte arbeidsoppgaver. Den stabile strukturen benyttes til å løse funksjonelle arbeidsoppgaver tilknyttet daglig drift av organisasjonens programvare.

I vår forskningskontekst (kap. 3.2.2) representerer avdelingene funksjoner tilknyttet forskning og utvikling, vedlikehold av programvare og kundeservice. Dette er viktige funksjoner som må være stabile over tid i organisasjonen. Dette skyldes at feil i programvaren kan oppstå når som helst hos kundene. Derfor må feilretting og vedlikeholdsarbeid utføres daglig. Videre er FoU- og kundeservicefunksjoner viktige for organisasjonens konkurransedyktighet. Avdelingene er bygget opp av ulike fagteam som består av medarbeidere som innehar den spesialiserte fagkompetansen som trengs for å tjene funksjonen.

Vi finner at hybridorganisasjonen organiserer arbeid i temporære strukturer i forbindelse med to viktige prosesser. *Standardleveranseprosjekter* gjennomføres når nye kunder skal gjøres operative i programvaren. *FoU-prosjekter* gjennomføres når ny funksjonalitet skal utvikles i tråd med markedstrender, regulatoriske endringer og kundebehov. Det er FoU-prosjektene (heretter referert til som "prosjekter") vi fokuserer på i denne undersøkelsen. Karakteristikkene ved prosjektene ligner på *adhocratiet* (Mintzberg 1983), samtidig som verdiskapningslogikken har mye til felles med *value shop-tankegangen* (Stabell og Fjeldstad 1998). Desentralisert beslutningsmyndighet og kryssfunksjonelle prosjektteam legger til rette for frihet og innovasjon. Prosjekter initieres på bakgrunn av produktavdelingens akkumulerte markedsinnsikt tilknyttet kundebehov, regulatoriske endringer og markedstrender. Innsikten tilegnes gjennom daglig arbeid tilknyttet den strategiske FoU-funksjonen. Problemløsning i den temporære strukturen er komplekst arbeid som krever erfaring og kryssfunksjonell kompetanse. Våre funn viser at rekruttering av prosjektdeltakere er uformell, men samtidig er utvelgelsen kompetanse- og erfaringsstyrt. Med dette selekterer og kombinerer hybridorganisasjonen

bedriftsinterne ressurser for å diagnostisere problemer, samt utvikle programvare som kan generaliseres til hele kundeporteføljen.

Organisasjonsstrukturen i hybridorganisasjonen gjenspeiler hvordan arbeid fordeles på ulike oppgaver. Videre gjenspeiler strukturen at oppgaver i stor grad koordineres med hensyn på aktivitetene som skal gjennomføres (Mintzberg 1983). Det er tydelig at hensikten med strukturene i organisasjonen er knyttet til at de skal løse ulike arbeidsoppgaver. Det strukturelle læringssamspillet står sentralt i vår undersøkelse. Læringsprosessene og læringsmekanismene i samspillet blir utdypet gjennom diskusjonen. Derfor er det viktig å stadfeste *når* det strukturelle samspillet inntreffer. Undersøkelsens funn indikerer at dette er et fenomen som gjør seg gjeldende i to av prosjektets faser (Jugdev og Müller 2005). Den temporære strukturen kobles *på* den stabile i *oppstartsfasen* og *av* i *avslutningsfasen*.

5.3 Arbeidsoppgavenes natur

Basert på litteraturgjennomgangen fremhevet vi at arbeidsoppgaver som løses i stabile og temporære organisasjoner er grunnleggende forskjellige. Stabile organisasjoner med funksjonelle avdelinger løser repetitive arbeidsoppgaver (Mintzberg 1983), mens organisasjoner med temporære strukturer løser unike og komplekse arbeidsoppgaver (Prencipe og Tell 2001; Scarbrough mfl. 2004; Hanisch mfl. 2009). Et argument har vært at arbeidsoppgavenes natur fører til ulik læring i organisasjoner med ulik struktur. Undersøkelsens funn viser at karakteristikken ved arbeidsoppgavene som løses i hybridorganisasjonen også påvirker læringsprosessene og læringsmekanismene. I de første avsnittene fremhever vi hvordan prosjekt- og avdelingsoppgavenes natur har ulikheter, samtidig som de har viktige likheter. Vi legger vekt på hvordan dette fører til forskjellige typer læring i de ulike strukturene. Videre diskuterer vi kunnskapsbarrierer og barriereobjekter. Vi avslutter med et avsnitt knyttet til læringsdynamikken i hybridorganisasjonen.

5.3.1 Singelsløyfelæring

Våre funn indikerer at læring i organisasjonens funksjonelle avdelinger skiller seg fra læring relatert til prosjekter. Vi mener det er arbeidsoppgavenes natur som er førende for hvordan hybridorganisasjonen er strukturert når den stabile og temporære strukturen løser *ulike* oppgaver. I dette avsnittet fremhever vi karakteristikker ved arbeidsoppgavene som påvirker læringsmekanismene og læringsutfallet i den *stabile strukturen*.

Fiol og Lyles (1985) fremhever to læringsnivåer med ulike organisatoriske konsekvenser. *Singelsløyfelæring* forekommer innenfor organisatoriske settinger som forholder seg til samme normer og regler over tid. I hybridorganisasjonens stabile struktur representerer hver enkelt avdeling slike organisatoriske settinger. Dette baseres på arbeidsoppgavenes og praksisens lokale natur. Hver avdeling består således av spesialister med lik kompetanse. Dette legger føringer for læringsmekanismene som utspiller seg. Gjennom vår undersøkelse finner vi at læring i organisasjonens stabile struktur er relatert til å lære seg "konkrete arbeidsoppgaver", eller å løse en "enkelt problemstilling". Videre viser funnene at medarbeidere i de ulike avdelingene fremhevet forskjellige kilder til kunnskap relatert til daglige arbeidsoppgaver. Dette gjenspeiler at arbeidsoppgaver som løses i avdelingene omhandler samme funksjon og virksomhetsområde. Derfor er det tydelig at daglig læring omhandler avdelings- og funksjonsspesifikk problemløsning i de ulike avdelingene i den stabile strukturen.

Repetitive arbeidsoppgaver er en viktig forutsetning for singelsløyfelæring (Argyris og Schön 1978, referert i Romme og Dillen 1997). Dette kan bidra til at rutinene, normene og reglene som gjelder i en organisatorisk setting kan korrigeres og optimaliseres (Romme og Dillen 1997). Vi finner at daglige arbeidsoppgaver i den stabile strukturen ikke er rutinepregede, på tross av at dette er en vanlig antakelse i litteraturen knyttet til læring i stabile organisasjoner (Crossan, Lane og White 1999). Samtidig finner vi at arbeidsoppgavene i hver enkelt avdeling er av samme natur. De omhandler en funksjon som er stabil. I avdelingene forbindes således læring med forbedrede fremgangsmåter for å tjene en repetitiv funksjon, fremfor repetitive arbeidsoppgaver. Dette illustrerer en viktig læringsforskjell mellom den stabile og temporære strukturen.

Et eksempel på dette i vår forskningskontekst, er medarbeideren som benyttet seg av nettbaserte søk for å tilegne seg innsikt knyttet til sine arbeidsoppgaver. Dette var erfaringsbasert kunnskap som utvikleren tilegnet seg ved å gjennomføre daglige arbeidsoppgaver i den stabile strukturen. I etterkant ble akkumulert kunnskap på individnivå artikulert ved å prate om innsikten med kolleger. Dette gjorde utvikleren, og potensielt andre på teamet, i stand til å tjene sin funksjon på en forbedret måte. I denne sammenhengen, ser det ut til at avdelingene i den stabile strukturen fungerer som *aktiveringskontekster* for erfarings- og kunnskapsdeling tilknyttet den lokale praksisen (Newell mfl. 2009). Vi argumenterer derfor for at daglig problemløsning i den stabile strukturen er en viktig arena for lokal singelsløyfelæring i hybridorganisasjonen.

5.3.2 Dobbelsløyfelæring

Dobbelsløyfelæring strekker seg forbi inkrementelle forbedringer til eksisterende fremgangsmåter i daglig oppgaveløsning. Læringen har bredt nedslagsfelt i organisasjonen og læringen skjer på et høyere kognitivt nivå, der det reflekteres og stilles spørsmålstegn ved hvorfor ting er som de er (Fiol og Lyles 1985; Romme og Dillen 1997). I litteraturen fremheves det at organisasjoner ikke evner å lære på dette nivået uten at radikale eller kritiske situasjoner oppstår (Fiol og Lyles 1985; Romme og Dillen 1997). Undersøkelsens funn viser at prosjekter initieres som resultat av grunnleggende refleksjoner knyttet til *hva* organisasjonen skal være og *hva* den skal tilby markedet på lang sikt. Disse refleksjonene gjøres i den stabile strukturen. Vi argumenterer for at læring relatert til prosjekter har flere likheter med dette læringsnivået. Dette baserer vi på prosjektlæringens nedslagsfelt og de grunnleggende refleksjonene.

Dobbelsløyfelæring i hybridorganisasjonen er relatert til arbeidsoppgavenes natur i den stabile og temporære strukturen. Som nevnt innledningsvis i dette kapittelet er arbeidsoppgavene som løses i den stabile og temporære strukturen både like og ulike. De er ulike på den måten at arbeidsoppgavene løser problemer med ulikt formål. Den stabile strukturen løser arbeidsoppgaver forbundet med daglig drift, mens den temporære løser arbeidsoppgaver i relatert til nyutvikling av funksjonalitet. Samtidig er oppgavene like av natur ved at konkrete arbeidsoppgaver ofte er direkte overførbare fra den stabile strukturen til den temporære. Dette betyr at kunnskap som tilegnes gjennom læringsmekanismer i den stabile strukturen kommer til nytte i problemløsning i den temporære strukturen. Dette er således læringsmekanismer som gjør seg gjeldende i prosjektenes *oppstartsfasen*.

Den viktigste karakteristikken knyttet til prosjektoppgavene i hybridorganisasjonen er at de skal jobbes videre med etter prosjektets slutt. Den stabile strukturen skal drifte den nyutviklede programvaren. Prosjektkonteksten og prosjektoppgavene er således ikke unik, som prosjektlitteraturen ofte antar (Ibert 2004; Newell mfl. 2009). Dette er kjernen av det strukturelle læringsamspillet og dobbelsløyfelæringen i organisasjonen.

Det er læringsmekanismene i *avslutningsfasen* av prosjekter som sprer kunnskap og læring ut i organisasjonen som helhet. Prosjektgruppen fra den temporære strukturen lærer opp medarbeidere i den stabile strukturen. Funnene relatert til dette viser at læringsmekanismene baserer seg på skrevne artikler som lagres i organisasjonens dokumenteringssystem. En annen

sentral læringsmekanisme i denne prosjektfasen, er interaksjonen mellom prosjektdeltakere og medarbeidere i den stabile strukturen. I vår kontekst skjer dette gjennom møtevirksomhet og Skype. Her blir funksjonaliteten grundig forklart og vist frem i programvaren slik at medarbeidere i den stabile strukturen kan tilegne seg kunnskapen de trenger for å tjene sin funksjon. Dette er læringsmekanismer som illustrerer hvordan kunnskap fra den temporære strukturen sprer seg til organisasjonens stabile struktur. Vi argumenterer for at hybridorganisasjonen evner å lære på dobbelsløyfenivået når den temporære strukturen utnyttes til å skape kunnskap som påvirker organisasjonen som helhet. Vi ser også hvordan arbeidsoppgavene er av en overlappende natur i hybridorganisasjonen. Dette er en viktig faktor som påvirker læringsmekanismene mellom strukturene.

5.3.3 Læringsdynamikk

Mye av litteraturen tilknyttet organisatorisk læring antar at organisasjoner har stabile strukturer. Fra litteraturen vet vi at stabile strukturer kan føre til en problematisk læringsdynamikk. Det er organisasjoners evne til å generere *ny* kunnskap som problematiseres. Dette skyldes at ny innsikt på individnivå påvirkes av institusjonalisert kunnskap på organisasjonsnivået (Dodgson 1993; Tsang 1997; Crossan, Lane og White 1999; Hislop 2013). I hybridorganisasjonen argumenterer vi for at arbeidsoppgavenes natur og læringsmekanismene som påvirkes av denne faktoren skaper en unik læringsdynamikk.

Kunnskap som akkumuleres gjennom å utøve arbeidsoppgaver knyttet til avdelingens funksjon forårsaker singelsløyfelæring i den stabile strukturen. Konkrete arbeidsoppgaver er ikke repetitive av natur. Derfor mener vi at innsikt akkumulert på individ- og stabilt gruppenivå tilknyttet utførelsen av *funksjonen* kan institusjonaliseres som generelle fremgangsmåter, normer og regler i avdelingene i den stabile strukturen. Dette skyldes at det er funksjonen som er stabil over tid, fremfor konkrete arbeidsoppgaver. Det fremhevede eksemplet (kap. 5.3.1) over illustrerer at innsikten utvikleren akkumulerte omhandlet forbedring av en eksisterende fremgangsmåte tilknyttet en avdelingsspesifikk oppgave. Dette illustrerer hvordan lokalt institusjonalisert kunnskap påvirker innsikt på individnivå. Videre artikulerte medarbeideren sin innsikt ved å diskutere med kollegene i avdelingen. Over tid kan det spekuleres i om denne fremgangsmåten institusjonaliseres som en "ny" lokal norm, regel eller fremgangsmåte på det stabile gruppenivået. Læringsdynamikken i den stabile strukturen ser ut til å preges av lokale feedforward og feedback prosesser (Crossan, Lane og White 1999).

Den temporære strukturens innvirkning må inkluderes for å forstå læringsdynamikken i hybridorganisasjonen. I vår forskningskontekst begynner dobbelsløyfelæringen i den stabile strukturen når medarbeidere i produktavdelingen løser daglige arbeidsoppgaver og akkumulerer innsikt på individnivå. Når produktavdelingen diskuterer og artikulere sin innsikt oppstår en felles forståelse for markedstrender og kundebehov. Det er disse læringsmekanismene som initierer prosjekter. I prosjektets *oppstartsfasen* fraktes kunnskap videre gjennom gruppediskusjoner mellom produktavdeling og senior utviklere. Dette gjøres for å utvikle felles forståelse for hvordan markedsinnsikt kan bli til funksjonalitet. Den temporære strukturen kobles på den stabile i denne fasen. Dokumentering i form av kravspesifikasjoner og presentasjoner er viktig for å gjøre den temporære strukturen autonom i problemløsningen. På grunn av arbeidsoppgavens natur skal kunnskap overføres fra det temporære gruppenivået til det stabile gruppenivået i *avslutningsfasen* av prosjekter. Kodifiserte forklaringer av funksjonalitet og kunnskapsartikulering gjennom møter og diskusjoner fasiliterer læringssamspillet mellom den temporære og stabile strukturen i denne prosjektfasen.

Feedforward og feedback prosesser (Crossan, Lane og White 1999) er ikke dekkende for å forklare læringsdynamikken mellom den stabile og temporære strukturen. Læringsmekanismer i prosjektets *oppstarts-* og *avslutningsfasen* legger til rette for kunnskapsoverføring fra den stabile til den temporære strukturen. I tillegg fasiliterer læringsmekanismer kunnskapsoverføring mellom den temporære til den stabile i avslutningsfasen. Dette illustrerer hvordan den hybride organisasjonen skaper ny kunnskap i prosjektene og hvordan kunnskap tilføres på det stabile gruppenivået i organisasjonen. Læringsmekanismene i avslutningsfasen gjør således prosjektkunnskap om til en organisatorisk ressurs. Dette kan bidra til å gjøre hybridorganisasjonen mindre stivhengig (Johnson mfl. 2014). Videre argumenterer vi for at ny kunnskap fra prosjekter over tid vil modifieres av lokale feedforward- og feedback prosesser i den stabile strukturen.

5.3.4 Oppsummering

I dette delkapitlet har vi argumentert for at arbeidsoppgavens natur påvirker læringsmekanismene. Denne faktoren har betydning for og hva slags *type* læring og hvilke læringsmekanismer som utspiller seg i og mellom den stabile og temporære strukturen. Organisasjonens stabile struktur er funksjonelt inndelt og kunnskap er lokal til praksisen avdelingene utfører. Arbeidsoppgavene i den stabile strukturen er ikke nødvendigvis repetitive og rutinepregede, men funksjonen er stabil over tid. Kunnskap akkumuleres på individ- og

stabilt gruppenivå ved å løse daglige arbeidsoppgaver. Dette er singelsløyfelæring som bidrar til økt spesialisering og kontinuerlig forbedring knyttet til avdelingens utøvelse av funksjonen. I tillegg viser undersøkelsens funn at prosjektkonteksten ikke er unik. Dette er en sentral antakelse i prosjektlitteraturen i forbindelse med læring mellom prosjekter (Ibert 2004). På denne måten kan singelsløyfelæring i avdelingene bidra til spesialiseringsfordeler når problemer skal løses i den temporære strukturen.

I vår forskningskontekst baseres arbeidsoppgaver i prosjekter på strategiske refleksjoner knyttet til hva organisasjonen skal være på lang sikt. Kunnskap knyttet til dette skapes når produktavdelingen akkumulerer innsikt gjennom å løse sine funksjonsspesifikke arbeidsoppgaver. Prosjekter initieres på bakgrunn av diskusjoner i den stabile strukturen tilknyttet denne innsikten. Arbeidsoppgavenes natur i den stabile og temporære strukturen overlapper hverandre. Prosjektkonteksten er således ikke unik i hybridorganisasjonen. Læringsprosessen relatert til oppgaveløsning i den stabile strukturen kan forlenges inn i prosjektet når arbeidsoppgaver er direkte overførbare til den temporære strukturen. Videre forårsaker arbeidsoppgavenes lokale natur læringsmekanismer som baserer seg på dokumentasjoner og presentasjoner i oppstartsfasen av prosjekter. Læringsprosesser relatert til oppgaveløsning i den temporære strukturen kan forlenges inn i avdelingene når arbeidsoppgaver er direkte overførbare til den stabile strukturen. Å utarbeide forklaringer i dokumenteringssystemet samt interaksjon mellom prosjektdeltakere og medarbeidere fra den stabile strukturen fremstår som konkrete læringsmekanismer for å overføre kunnskap fra den temporære til den stabile strukturen. Disse mekanismene legger til rette for dobbelsløyfelæring og således det strukturelle læringsspillet. Dette fører til en unik læringsdynamikk i hybridorganisasjonen.

5.3.5 Kunnskapsbarrierer og barriereobjekter

I forrige avsnitt kommer det frem at kunnskap flytter seg mellom avdelingene i den stabile strukturen. I tillegg flytter kunnskap seg mellom den stabile og temporære strukturen. Samtidig finner vi at læringslandskapet i hybridorganisasjonen preges av kunnskapsbarrierer. I dette avsnittet argumenterer vi for at det er arbeidsoppgavenes natur som forklarer opphavet til kunnskapsbarrierene. I tillegg fremhever vi læringsmekanismer og barriereobjekter som gjør organisasjonen i stand til å overkomme barrierene.

Kunnskapsbarrierer kan obstruere kunnskapsoverføring i organisasjoner. Barrierer oppstår ofte på bakgrunn av at kunnskap er et lokalt fenomen som er tilknyttet praksis (Carlile 2002; Newell mfl. 2009). Undersøkelsens funn viser at medarbeidere i den stabile strukturens avdelinger har ulik kunnskapsbakgrunn og både kommuniserer og tolker på ulik måte. Samtidig er avdelingene i den stabile strukturen gjensidig avhengig av hverandre for å kunne utvikle, selge, vedlikeholde og supportere programvaren. Syntaktiske, semantiske og pragmatiske kunnskapsbarrierer oppstår på bakgrunn av dette (Carlile 2002). Kunnskapsdeling obstrueres mellom avdelingene i den stabile strukturen. I vår kontekst er avdelingene i den stabile strukturen avhengig av å ha kunnskap om programvaren tilgjengelig. Uten utarbeidede forklaringer fremstår programvare som kodelinjer skrevet i programmeringsspråk, som er uforståelig for mange.

Vi finner at kommunikasjon og læring mellom avdelingene i den stabile strukturen er en daglig aktivitet i hybridorganisasjonen. Læring mellom avdelinger skjer i stor grad gjennom uformell kommunikasjon og diskusjoner mellom kolleger fra ulike avdelinger. I tillegg fremstår nedskrevne forklaringer som en sentral læringsmekanisme. Hybridorganisasjonens dokumenteringssystem er derfor et viktig barriereobjekt for kunnskapsdeling over kunnskapsbarrierene i den stabile strukturen.

I møtet med syntaktiske, semantiske og pragmatiske kunnskapsbarrierer må barriereobjektet legge til rette for felles språk og konvertering av kunnskap. I tillegg må barriereobjektet kunne endres av aktørene som samarbeider på tvers av kunnskapsbarrieren (Carlile 2002). Som fremhevet over finner vi at organisasjonens dokumenteringssystem spiller en viktig rolle. I systemet lagres nedskrevne forklaringer av funksjonaliteten i programvaren. Forklaringene er skrevet i et språk som er felles. Dette muliggjør kunnskapsdeling mellom avdelingene i den stabile strukturen. Videre er det kodifiserte materialet åpent for endring. Dette er hensiktsmessig fordi mer presise forklaringer kan utarbeides etter hvert som innsikt akkumuleres gjennom å løse daglige arbeidsoppgaver. Barriereobjektet legger således godt til rette for at medarbeidere i ulike avdelinger kan dra nytte av individuelle erfaringer og innsikt akkumulert på individnivå, stabilt og temporært gruppenivå. Dokumenteringssystemet gjør seg også gjeldende i møtet med de samme kunnskapsbarrierene relatert til problemløsning i den temporære strukturen.

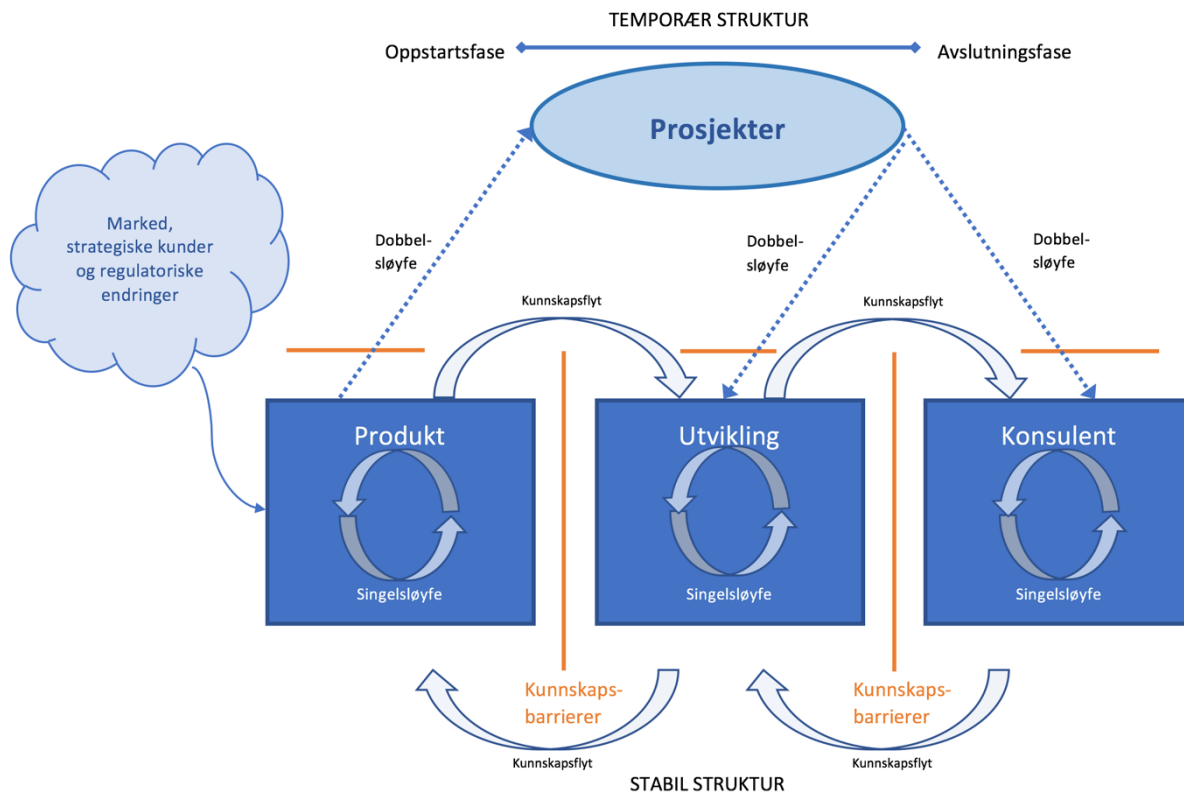
Prosjektdeltakere vil ikke kunne bruke sin spesialiserte kunnskap på en effektiv måte i den temporære strukturen uten effektive barriereobjekter. Utarbeidede kravspesifikasjoner og presentasjoner fremstår som viktige barriereobjekter i møte med kunnskapsbarrierene i

oppstartsfasen av prosjekter. Dette bidrar til at problemstillingen som skal løses i den temporære strukturen blir brutt godt nok ned, slik at prosjektgruppen på andre siden av kunnskapsbarrieren er i stand til å løse prosjektoppgaven.

I prosjektets *avslutningsfase* står dokumenteringssystemet nok en gang sentralt for å overkomme syntaktiske, semantiske og pragmatiske kunnskapsbarrierer mellom den temporære og stabile strukturen. Systemet legger til rette for konvertering av kunnskap. I vår forskningskontekst skjer dette når prosjektdeltakere oversetter funksjonaliteten som er utviklet. På denne måten blir kunnskaps- og erfaringsresultatet fra prosjektet omgjort til allmenne forklaringer som kan tas i bruk i den stabile strukturen. Våre funn viser på denne måten at dokumenteringssystemet fremstår som et effektivt barriereobjekt både i avslutningsfasen av prosjekter og i det daglige arbeidet i organisasjonen. Kodifiserte forklaringer av ny funksjonalitet legger til rette for at medarbeidere med og uten detaljert forståelse for programmeringsspråk kan dra nytte av kunnskap som skapes i prosjekter.

5.3.5.1 Oppsummering

I dette avsnittet har vi fremhevet noen av vanskelighetene knyttet til kunnskapsdeling i hybridorganisasjonen. Vi har argumentert for at arbeidsoppgavenes og praksisenes lokale natur fører til syntaktiske, semantiske og pragmatiske kunnskapsbarrierer mellom funksjonelle avdelinger i den stabile strukturen. Kunnskapsbarrierene gjør seg også gjeldende i forbindelse med *oppstarts-* og *avslutningsfasen* av prosjekter. I vår forskningskontekst forklares dette ved at medarbeidere som gjør prosjektgruppen operativ har ulik kunnskaps- og praksisbakgrunn. Det samme gjelder i avslutningsfasen når utviklere fra prosjektgruppen lærer opp resten av organisasjonen. På dette tidspunktet i oppgaven er det hensiktsmessig å illustrere hvordan læringskretsløpet i hybridorganisasjonen ser ut. Nedenfor har vi utarbeidet en modell som viser dette kretsløpet (figur 1). Modellen sammenfatter temaene vi har diskutert så langt i dette kapitlet.



Figur 1: Læringskretsløpet i Enoro AS

5.5 Det organisatoriske minnet

For å kunne forstå hvordan en organisasjon lærer, er det viktig å forstå hvordan den husker. I teorien defineres organisasjoners minne som "informasjon fra organisasjoners historie som er lagret og som kan påvirke dagsaktuelle avgjørelser" (Walsh og Ungson 1991, 61). Dette er elementer som organisasjoner "velger" å huske basert på sine erfaringer (Kim 1998). I teorikapittelet (kap. 2.3.3) fremhevet vi at prosjektbaserte organisasjoner er "glemsomme" (Ibert 2004). I mange tilfeller vanskeliggjør dette lagring av generert prosjektkunnskap når prosjektet opphører (Scarborough mfl. 2004). Kunnskapskodifisering og enkeltindividers minne fremheves som de viktigste mekanismene for å lagre prosjektkunnskap over tid. Organisasjoner er helt avhengige av å lære gjennom individer. Samtidig evner organisasjoner med stabile strukturer å lære uavhengig av *spesifikke* individer (Kim 1998). Dette skyldes evnen til å lagre kunnskap i det organisatoriske minnet. I de følgende avsnittene diskuterer vi de ulike elementene i hybridorganisasjonens minne og hvordan de påvirker læringsmekanismene i organisasjonen.

5.5.1 Individer

I litteraturen fremheves organisatorisk kunnskap som kodifiserte rutiner, strukturer, normer og regler (Crossan, Lane og White 1999; Shipton 2006). Våre funn viser at disse elementene ikke opptar mye plass i hybridorganisasjonens minne. Erfaringer og kunnskap akkumulert og artikulert gjennom daglig arbeid og diskusjoner utgjør en sentral del av den organisatoriske kunnskapen. Dette skyldes at uformelle kanaler er viktige arenaer for informasjons- og kunnskapsdeling i den stabile strukturen. Dette gjelder både *i* og *mellom* avdelingene. Et gjennomgående svar fra våre informanter var således at man oppsøker kolleger man vet har kompetanse om temaet man trenger kunnskap om. På den måten tilegnes kunnskap gjennom læringsmekanismer som utspiller seg som person-til-person interaksjon. Enten i kontorlandskapet eller via Skype. Avdelingsmøtene i organisasjonen spiller en sentral rolle i denne sammenheng. Vi argumenterer for at dette er en læringsmekanisme som bidrar til økt innsikt knyttet til *hvem* som jobber med *hva*, når det kommuniseres på dette nivået. Kunnskap som oppstår gjennom diskusjoner i møtene kan bidra til at medarbeidere får bedre oversikt over hvem de skal oppsøke når de trenger kunnskap.

Crossan, Lane og White (1999) fokuserer på organisatorisk læring og ikke læring i organisasjoner. Våre funn viser at majoriteten av læringsprosessene i den stabile strukturen består av læringsmekanismer som utspiller seg på individ- og stabilt gruppenivå i det daglige. Vi mener dette illustrerer at kunnskap som ligger lagret på individnivå undervurderes i noe av litteraturen tilknyttet organisatorisk læring. Antakelsen om at organisasjoner først har lært når kunnskap nedskrives og institusjonaliseres er for bastant. I vårt tilfelle fremheves dette når medarbeidere oppsøker hverandre, fremfor kodifiserte rutiner, for å løse arbeidsoppgaver (Crossan, Lane og White 1999). Når medarbeidere benytter seg av individer som organisatorisk minne så genereres læring gjennom akkumulerings- og artikuleringsprosesser i den stabile strukturen.

5.5.2 Struktur

I hybridorganisasjonen utspiller singelsløyfelæring seg lokalt i den stabile strukturen, mens dobbelsløyfelæring fra den temporære strukturen tilfører ny kunnskap til de lokale avdelingene (figur 1, kap. 5.3.5.1). Denne læringsdynamikken har innvirkning på organisasjonens "hukommelse". Dette skyldes at den stabile strukturen fungerer som en lagringsplass for kunnskap som genereres i den temporære strukturen.

I prosjektlitteraturen fremheves det at prosjektkunnskap er vanskelig å fange opp. Derfor er man avhengig av reflekterende "reviews" og "lessons learned" i avslutningen av prosjekter (Von Zedwitz 2002). I hybridorganisasjonen fremstår den stabile strukturen i seg selv som en lagringsplass for ulike typer kunnskap som har blitt generert i den temporære strukturen. I vår kontekst er kunnskap tilknyttet ny funksjonalitet et av flere viktige kunnskapsresultat i avslutningsfasen av prosjekter. Tidligere i diskusjonen fremhevet vi at kunnskap fra prosjekter konverteres slik at den er anvendbar, og kan forvaltes i den stabile strukturen. Lokale feedforward og feedback prosesser (Crossan, Lane og White 1999) modifierer og skulpterer denne kunnskapen. Dette illustrerer hvordan kunnskap "lagres" lokalt i praksisene som utføres i den stabile strukturen. Individuer kan benytte seg av denne kunnskapen i fremtidige prosjekter når prosjektkonteksten ikke er unik. Dette kommer organisasjonen til gode.

Vi argumenterer for at individer utgjør en sentral del av hybridorganisasjonens minne. Dette er i tråd med eksisterende litteratur som vektlegger at det er kun individer som evner å lære (Walsh og Ungson 1991). Individuelle erfaringer og kunnskap er derfor viktig kunnskap som er lagret i den stabile strukturen. På bakgrunn av dette er prosjekterfaring på individnivå et svært viktig kunnskapsresultat i etterkant av prosjekter. Prosjekterfaring genereres i den temporære strukturen, og lagres således i den stabile strukturen når prosjektdeltakerne går tilbake til de funksjonelle avdelingene. En stabil arbeidsstokk er dermed en stor fordel i hybride organisasjoner, fordi individuell kunnskap og erfaring akkumuleres over tid innenfor organisasjonens rammer. Denne kunnskapen kan hentes ut i forbindelse med fremtidig prosjektarbeid og utgjør således en sentral del av det organisatoriske minnet i hybridorganisasjonen. Prosjektlitteraturen fremhever at "reviews" og "lessons learned" står sentralt for å lagre prosjektkunnskap (Von Zedwitz 2002). Diskusjonen over er et eksempel på at hybridorganisasjonen evner å absorbere prosjektkunnskap uten disse virkemidlene.

Vi mener at hybridorganisasjonens karakteristikk må sees i sammenheng med paradokset tilknyttet utforskelse og utnyttelse av kunnskap (De Wit og Meyer 2010). Det kan argumenteres for at stabile organisasjoner blir for nærsynte til å utnytte eksisterende kunnskap, mens prosjektbaserte organisasjoner er for nærsynte på utforskelse. For konkurransedyktighet vet vi at organisasjoner må kunne "bruke begge hender" (Tushman og O'Reilly 2006). I vår forståelse representerer den stabile strukturen i hybridorganisasjonen utnyttelsessiden av paradokset. Medarbeidere med spesialisert og funksjonsspesifikk kompetanse benytter seg av lokale fremgangsmåter for å løse avdelingsspesifikke oppgaver i det daglige. Dette illustrerer hvordan

organisasjonen utnytter etablert kunnskap som oppstår gjennom singelsløyfelæring i den stabile strukturen. Den temporære strukturen representerer utforskelsessiden av paradokset fordi den brukes til nytutvikling. Det kan også argumenteres for at samspillet mellom strukturene representerer begge sider av paradokset. Vi argumenterer for at individenes minner og erfaringer utgjør en viktig del av kunnskapen som er "lagret" i den stabile strukturen. Denne kunnskapen utnyttes i *oppstartsfasen* av prosjekter når prosjektdeltakere rekrutteres. Videre utnyttes denne kunnskapen til å skape *ny* kunnskap når prosjekter gjennomføres. Vi ser med dette hvordan hybridorganisasjonen klarer å utnytte eksisterende kunnskap, samtidig som den utforsker ny.

5.5.3 Kodifisering

Som vi vet utgjør det organisatoriske minnet til organisasjoner alt som "oppbevares" i organisasjonen som på en eller annen måte kan hentes frem (Kim 1998). Hybridorganisasjonens minne består også av kodifisert materiale. Kodifisering i dokumenteringsverktøyet er en helt sentral læringsmekanisme som fasiliterer læring fra den temporære strukturen til den stabile i *avslutningsfasen* av prosjekter. I denne fasen er det viktig å gjøre prosjektkunnskap eksplisitt gjennom grunnleggende forklaringer, slik at den er anvendbar i strukturen på andre siden av kunnskapsbarrierene. Samtidig er det viktig å fremheve at dette er lagrede filer. Det betyr at de kan benyttes i den temporære og stabile strukturen uavhengig av prosjektfase. Dette legger til rette for at kunnskap kan akkumuleres når individer leser og setter seg inn i forklaringene. Forklaringene representerer på mange måter erfaringer andre i organisasjonen har tilegnet seg. Det er altså taus kunnskap som har blitt gjort eksplisitt (Hislop 2013). Med tanke på kunnskapsbarrierene som utspiller seg i læringslandskapet, er kodifiserte forklaringer en viktig organisatorisk ressurs i hybridorganisasjonen. Dette skyldes at utarbeidede forklaringer legger til rette for læring mellom avdelingene i den stabile strukturen, i tillegg til læring mellom den temporære og stabile strukturen.

I prosjektlitteraturen argumenteres det for at prosjekter kan være kilde til erfaringer som kan anvendes på nytt i fremtidige prosjekter (Brady og Davis 2004). Våre funn indikerer at hybridorganisasjonen har utviklet en god evne til å gjennomføre prosjekter over tid. Dokumenterte prosjektmaler fremstår som viktig læring *mellom* prosjekter, såkalt inter-prosjekt læring (Prencipe og Tell 2001). Prosjektmalene representerer erfaringsresultatet av gjentatte gjennomføringer av prosjekter. Dette er dokumenter som er lagret. De legger til rette for akkumulering av kunnskap på individnivå og temporært gruppenivå når de benyttes for å løse

prosjektoppgaver. Dette illustrerer en viktig fordel ved å ha en prosjektstruktur, fordi man slipper å finne opp "hjulet på nytt" (Pemsel og Wiewiora 2013, referert i Almeida og Soares 2014) hver gang prosjekter skal gjennomføres.

5.5.4 Kultur

I litteraturen trekkes ofte "kultur" frem i sammenheng med det organisatoriske minnet. Organisasjonskultur kan forstås som "et komplekst sett med verdier, antagelser og symboler som definerer måten bedriften utfører sine forretninger" (Barney 1986, 657). I teorien argumenteres det for at kunnskap kan lagres i disse verdiene, normene og fremgangsmåtene for hvordan man oppfører seg i spesifikke situasjoner (Hedberg 1981, referert i Fiol og Lyles 1985). En tydelig definert organisasjonskultur innebærer å dyrke og bære verdier, normer og holdninger over lengre tid. En viktig forutsetning for å etablere en definert organisasjonskultur, later altså til å være stabilitet. Prosjektbaserte organisasjoner sies å være svakere i denne sammenhengen, fordi den temporære strukturen hele tiden settes sammen og bygges opp, før den brytes ned og opphører (Ajmal, Takala og Kekäle 2008).

I vår forskningskontekst fikk vi relativt samstemte beskrivelser av organisasjonskulturen, uavhengig av avdelingstilhørighet og lokasjon i hybridorganisasjonen. Flere valgte å fremheve at kollegaene er flinke til å dele informasjon og bistå hverandre i det daglige. Det later til å være en forventning om at hvis man spør om noe, så får man hjelp til å finne et svar. Dette samsvarer med at vi har funnet læringsmekanismer knyttet til kunnskapsartikulering gjennom diskusjoner og interaksjon både på stabilt og temporært gruppenivå i organisasjon. En kultur som understøtter viktigheten av kunnskapsutveksling vil redusere sannsynligheten for tap av kunnskap i organisasjonen (Ajmal, Takala og Kekäle 2008). Uavhengig av om man jobber i stabil eller temporær struktur så jobber man i bunn og grunn med samme kjerneprodukt. Fordi arbeidstiden til medarbeidere ofte deles mellom å være i både den stabile og temporære strukturen, mener vi hybridene makter å håndtere utfordringen som rene prosjektbaserte organisasjoner har, når det kommer til å etablere en helstøpt kultur. Det er med andre ord en form for gjensidig avhengighet imellom strukturene, og således de ansatte. Dermed er man i høy grad tjent med å dele kunnskap og informasjon med hverandre. I vår forskningskontekst fremstår dette som en norm. Undersøkelsens funn indikerer at man kan utnytte delingskulturen som et organisatorisk minne i en hybridorganisasjon, dersom læringsmekanismer som støtter kunnskapsutveksling blir bygget opp som en norm og forventning.

5.5.5 Oppsummering

I denne delen av oppgaven har vi diskutert hvordan hybridorganisasjonens minne påvirker læringsmekanismene i organisasjonen. Organisasjonens huskeevne er bygget opp av *individer, strukturer, lagrede filer* og *kultur*. Vi har argumentert for at individer representerer en viktig del av minnet i organisasjonen, og at uformell kommunikasjon er en viktig arena for tilegnelse av kunnskap i det daglige. Når individer brukes som kilde til læring fasiliterer dette diskusjon og personlig interaksjon mellom mennesker. Dette bidrar til læring i og mellom avdelingene i den stabile strukturen. Denne læringen artikuleres på individnivå og akkumuleres på stabilt gruppenivå. I tillegg har vi fremhevet at den stabile strukturen fungerer som en lagringsplass for ulike typer kunnskap som genereres i den temporære strukturen.

Dokumenterte forklaringer er avgjørende for å overkomme kunnskapsbarrierene mellom avdelingene i den stabile strukturen. I tillegg er de avgjørende i avslutningsfasen av prosjekter. Dette skyldes at utarbeidede forklaringer fasiliterer overføring av kunnskap fra den temporære til den stabile strukturen. Utarbeidede prosjektmaler fremstår som erfaringsresultatet av gjentatte prosjektgjennomføringer over tid. Dette bidrar til viktig læring mellom prosjekter i hybridorganisasjonen. Til slutt har vi argumentert for at kultur er en viktig lagringsplass for kunnskap i hybridorganisasjonen. Det ligger en forventning til grunn for at medarbeidere deler kunnskap med hverandre. Når medarbeidere oppsøker hverandre for å diskutere og få bistand, oppstår læring gjennom artikulerings- og akkumuleringsprosesser. Kultur som minne er således et element som påvirker læring både i og mellom strukturene.

Vi mener at samspillet mellom elementene minnet er bygget opp av, bidrar til at hybridorganisasjonen er mer lettbenyttet enn rent stabile organisasjoner. Dette skyldes evnen til å skape ny kunnskap. Med dette ser vi konturene av et læringslandskap som indikerer at hybridorganisasjonen evner å utnytte eksisterende kunnskap *samtidig* som ny kunnskap utforskes (Tushman og O'Reilly 2006). Samtidig er ikke hybridorganisasjonen "glemsk" (Ibert 2004) på samme måte, fordi kunnskapen som genereres i den temporære strukturen kan lagres i den stabile. Den lagrede kunnskapen tar form som individenes minne, strukturer og praksis, dokumenter og kultur.

5.6 Tid

En av faktorene vi fant gjennom litteratursøket valgte vi å kalle *tid*. Ibert (2004) poengterer at i stabile organisasjoner er tidskonseptet *syklisk*, i form av at rutiner og oppgaver er gjentakende over tid. I den prosjektbaserte organisasjonen derimot, beskrives tiden som *lineær*. Dette kommer av at prosjekter gjerne har et bestemt oppdrag som skal utføres innen en gitt tidsfrist (Ibert 2004). Tidligere forskning har argumentert for at tidspress fungerer som en drivkraft for kreativitet og kunnskapsutvikling (Skjølsvik mfl. 2007). Læring gjennom å reflektere er en av styrkene til prosjektbaserte organisasjoner, fordi den avgrensede tidshorizonten gjør at man hele tiden må diskutere problemstillinger og løsninger. Samtidig argumenteres det for at stabilitet over lengre tid også er nødvendig for å fasilitere læringsprosesser (Ibert 2004).

En hybridorganisasjon, preget av både stabil og temporær struktur, er sånn sett avhengig av å håndtere både de lineære og sykliske aspektene ved tid, og således effekten dette har på læring. Vi gjorde et interessant funn relatert til tid og kodifisering av kunnskap. Zollo og Winter (2002) beskriver kunnskapskodifisering som et viktig ledd i forbindelse med utvikling av kapabiliteter for læring. Likevel har vi funnet indikasjoner om at for høyt tidspress gjør at man må nedprioritere slike læringsmekanismer og former for kunnskapsdeling i det daglige. Spesielt på individnivå later det til at man ikke gjør mer kodifisering enn nødvendig, slik som dagbøker og personlige notater (Prencipe og Tell 2001). Vi fikk beskrivelser på at man rett og slett sparer mer tid på å ta en muntlig diskusjon i fellesskap, fremfor å utarbeide skriftlig dokumentasjon i mange sammenhenger. Zollo og Winter (2002) erkjenner at selv om kunnskapskodifisering er en viktig læringsprosess, er det også kostnader knyttet til dette. Det krever tid, ressurser og oppmerksomhet fra ledelsen å utnytte fordelene ved kunnskapskodifisering. Når man tar seg tid til kodifisering og dokumentering skal det først og fremst være tilgjengelig og forståelig for andre, ikke bare en selv. Dette kan også forklare hvorfor kodifisering blir spesielt prioritert i både oppstarts- og avslutningsfasen av prosjekter i vår forskningskontekst. Som vi har nevnt, er det svært viktig at det utarbeides forklaringer i disse fasene fordi dette er en læringsmekanisme som legger til rette læring mellom strukturene.

Undersøkelsens funn viser at mye informasjon og kunnskap flyter gjennom møtevirksomhet og uformell prat i det daglige, både på individnivå samt stabilt og temporært gruppenivå. Man kan derfor diskutere om tidspresset skaper grunnlag for mer kunnskapsartikulering fremfor kodifisering i hybridorganisasjonen. Tidspresset kan imidlertid også påvirke kvaliteten på

kunnskapen som deles mellom medlemmene av organisasjonen. Å dele informasjon og bistå hverandre når man trenger hjelp er noe som tilstrebes, men samtidig kan tidspresset føre til begrensninger. Vi finner at man ofte tyr til kortere svar og løsninger, fremfor mer utdypende forklaringer i hektiske perioder. Vi mener dette illustrerer hvordan tidspres ikke nødvendigvis stimulerer til kreativitet og innovasjon, som er en antakelse i den tidligere forskningen (Skjøelvik mfl. 2007).

Som nevnt innledningsvis, gjør Ibert (2004) et poeng ut av at tidskonseptet skiller seg i stabile og prosjektbaserte organisasjoner. Fra informantene med erfaring fra både den stabile og temporære strukturen, fikk vi en beskrivelse som forteller at det ikke nødvendigvis trenger å være et slikt skille. I den temporære strukturen er det naturligvis frister og milepæler å forholde seg til. Man jobber gjerne i sprinter, hvilket innebærer intensivt arbeid i korte perioder og etapper, som på et tidspunkt resulterer i et sluttprodukt. Dette gjør at man må utnytte tiden effektivt. Det interessante er at mye av arbeidet som skjer i den stabile strukturen også karakteriseres på samme måte. Et eksempel på dette fra vår forskningskontekst er når kunder opplever feil i programvaren og har en forventning om at problemet skal være løst innen kort tid. Dette medfører en del "brannslukking". Tidsaspektet i den stabile strukturen oppleves derfor ikke som direkte syklisk, men mer lineært, i motsetning til Ibert (2004) sin beskrivelse. Til tross for at både den stabile og temporære strukturen har lineære karakteristikk, kan man argumentere for at det strukturelle læringsospillet i hybridorganisasjonen fremstår som syklisk over tid. Dette fremkommer spesielt i sammenheng med læringsmekanismene i oppstarts- og avslutningsfasen av prosjekter.

5.6.1 Oppsummering

Oppsummert, ser vi at tidspres i all hovedsak påvirker læringsmekanismene i hybridorganisasjonen på to ulike måter. På én side, kan det virke problematiserende for læring, i form av at det er lite tid til å kodifisere kunnskap. I tillegg kan tidspres føre til dårligere kvalitet i informasjon eller kunnskap som kommuniseres. På den annen side, kan det argumenteres for at tidspreset også stimulerer til refleksjon gjennom kunnskapsartikulering i uformelle diskusjoner. Viktig kollektiv læring skjer når individer uttrykker sine meninger, konfronterer og utfordrer hverandre (Argyris og Schön 1978, referert i Zollo og Winter 2002). Kunnskapsartikulering som læringsprosess gjør seg spesielt gjeldende på stabilt og temporært gruppenivå i hybridorganisasjonen. Læringsprosessen er derfor viktig for læring mellom

avdelinger i den stabile strukturen så vel som læring mellom den stabile og temporære strukturen.

5.7 Læringslandskap

Hybridorganisasjonen har til enhver tid en portefølje med pågående prosjekter. Samtidig er stabile og funksjonelle avdelinger en del av organisasjonsstrukturen. Læringsprosesser og læringsmekanismer som utspiller seg på organisasjonens gruppenivå har vært gjennomgående i diskusjonskapittelet. Det er på dette nivået vi finner majoriteten av læringsprosessene og læringsmekanismene som legger til rette for læringssamspillet mellom den stabile og temporære strukturen. Vi mener at gruppenivået i organisasjoner behandles for flatt i den eksisterende litteraturen om organisatorisk læring og struktur (Crossan, Lane og White 1999; Prencipe og Tell 2001). For å forstå hvordan en hybridorganisasjon lærer og faktorene som påvirker må vi derfor utvide forståelsen av det organisatoriske gruppenivået. Uten dette, lar ikke læringslandskapet og læringssamspillet i en hybridorganisasjon seg forklare.

Vi benytter oss av Prencipe og Tells (2001) rammeverk (vedlegg 2) for å oppsummere undersøkelsens funn og diskusjon. Rammeverket er imidlertid ikke dekkende for å kartlegge læringslandskapet i en hybridorganisasjon. I vårt utvidede rammeverk er nivået mellom individ og organisasjon delt i to (tabell 2). Den ene delen heter "stabilt gruppenivå", og den andre halvdel har vi kalt for "temporært gruppenivå". På denne måten får vi illustrert læringsmekanismene som utspiller seg mellom de to gruppenivåene. Rammeverket har en stiplet linje mellom de to halvdelene, som indikerer samspillet mellom strukturene.

Innad i selve rammeverket presenteres de læringsmekanismene vi har funnet og diskutert gjennom dette kapitlet. Disse er fordelt både etter hvilket nivå de forekommer på, samt etter hva slags type mekanisme det er snakk om. Vi har imidlertid valgt å utheve enkelte læringsmekanismer på de ulike nivåene. Dette er de spesifikke læringsmekanismene som vi mener fasiliterer læringssammenhengen mellom den stabile og temporære strukturen.

Rammeverket gir således en god oversikt over samtlige læringsprosesser og læringsmekanismer som vi har identifisert. Samtidig er det et viktig poeng for oss å abstrahere rammeverket ytterligere. På denne måten vil vi kunne rendyrke konseptualiseringen rundt læring i en hybridorganisasjon. Avslutningsvis vil vi derfor presentere vårt konsept, samt

diskutere læringsmekanismene vi har funnet i samspillet mellom den stabile og temporære strukturen.

Tabell 2: Læringslandskapet i en hybridorganisasjon

	Akkumulering <i>(læring gjennom erfaringer og handlinger)</i>	Artikulering <i>(læring gjennom refleksjon, diskusjon og konfrontasjon)</i>	Kodifisering <i>(læring gjennom nedskrivning, tilpasning og implementering)</i>
Individnivå	Uformell kommunikasjon Prosjekterfaring Nettsøk (Google/YouTube) Løse daglige arbeidsoppgaver i produkt-, konsulent og utviklingsavdeling Løse prosjektoppgaver	Søke opp medarbeidere med kompetanse	Feilretting av kodelinjer i programvaren Elwin Redigere artikler i Confluence Scrum/Kanban
Stabilt gruppenivå	Opplæringsaktiviteter Løse daglige arbeidsoppgaver i produkt-, konsulent og utviklingsavdeling Uformell kommunikasjon, person-til-person interaksjon	Gruppediskusjoner/ løse daglige problemer i grupper i avdelingene Ad-hoc møter Presentasjoner og illustrasjoner av ny funksjonalitet Avdelingsmøter Diskusjoner i produktavdeling	Scrum/Kanban Skrive wikiartikler Universelt programmeringsspråk (PL/SQL og .NET)
Temporært gruppenivå	Uformell kommunikasjon Løse prosjektoppgaver	Avdelingsmøter Diskusjoner mellom produktavdeling og senior utviklere Presentasjon av ny funksjonalitet til utviklingsressurser i prosjektet Gruppediskusjoner	Kravspesifikasjoner Dokumentering i Confluence Prosjektets sluttrapport Prosjektmal Scrum/Kanban
Organisasjonsnivå	Kultur for kunnskapsdeling Webinarer Uformell seleksjonsprosess ift. prosjektdeltakelse	Skype	Dokumentering i Confluence

5.8 Konsept

I dette avsnittet presenterer vi undersøkelsens konseptualisering. Vi har utarbeidet en matrise. Rammeverket illustrerer ulike læringsprosesser som legger til rette for læring mellom hybridorganisasjonens strukturer. Dette bidrar til en forståelse for hvordan en hybridorganisasjon lærer. Vi vektlegger Rute 1 og 4 da det er disse læringsprosessene som skaper forståelsen for læringssspillet på det utvidede gruppenivået. Modellen leses fra øverst til venstre, mot høyre. Rute 1 (stabil – temporær) viser læringsprosesser mellom den stabile og temporære strukturen. Prosessene bidrar til et strukturelt læringsspill i prosjektenes *oppstartsfasen*. Rute 2 (stabil – stabil) illustrerer læringsprosesser som bidrar til læring mellom avdelinger i den stabile strukturen. Rute 3 (temporær – temporær) viser læringsprosesser som fasiliterer læring mellom prosjekter i den temporære strukturen. Til slutt viser rute 4 (temporær – stabil) læringsprosesser mellom den temporære og stabile strukturen. Prosessene bidrar til et strukturelt læringsspill i prosjektenes *avslutningsfasen*. Vi bruker konkrete eksempler knyttet til konkrete læringsmekanismer fra vår forskningskontekst for å gjøre oss forstått i utdypingen av modellen.

STABIL	<p>1. Prosjektfase: Oppstart</p> <p>Prosesser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kunnskapsakkumulering individnivå • Kunnskapsartikulering temporært gruppenivå • Kunnskapsartikulering stabilt gruppenivå • Kodifisering temporært gruppenivå 	<p>2. Virksomhetsfase: Daglig drift</p> <p>Prosesser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kunnskapsartikulering individnivå • Kunnskapsakkumulering stabilt gruppenivå • Kodifisering organisasjonsnivå
	<p>3. Virksomhetsfase: Prosjekt</p> <p>Prosesser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kunnskapsakkumulering individnivå • Kunnskapskodifisering temporært gruppenivå 	<p>4. Prosjektfase: Avslutning</p> <p>Prosesser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kunnskapsakkumulering individnivå • Kunnskapsartikulering stabilt og temporært gruppenivå • Kodifisering temporært gruppenivå
	TEMPORÆR	STABIL

Figur 2: Konseptualisering

5.8.1 Rute 1 – Stabil – Temporær

Rute 1 illustrerer læringsprosesser som utspiller seg i overførselen av kunnskap fra den stabile til den temporære strukturen. Faktorene som har innvirkning på læringsprosessene er *prosjektets fase* og *arbeidsoppgavenes natur*. Læringsprosessene og tilhørende mekanismer i denne ruten er således et resultat av at prosjektet befinner seg i oppstartsfasen og arbeidsoppgavenes natur.

Kunnskap akkumulert på individnivå er en læringsprosess som gjør seg gjeldende på to måter i denne prosjektfasen. Produktavdelingens funksjonelle rolle i organisasjonen omhandler å tolke og forstå markedstrender og kundebehov. Medarbeidere i produktavdelingen akkumulerer innsikt på individnivå når de løser daglige arbeidsoppgaver i den stabile strukturen. Det er denne markedsinnsikten som etter hvert initierer prosjekter. På denne måten er ikke prosjektkonteksten unik. Deres daglige arbeidsoppgaver i den stabile strukturen tas med inn i den temporære. *Kunnskapsakkumulering på individnivå* skjer også når medarbeidere fra de andre avdelingene i den stabile strukturen løser sine daglige arbeidsoppgaver. Dette er singelsløyfelæring som bidrar til økt spesialisering. Arbeidsoppgavenes natur i disse avdelingene er preget av at de er direkte overførbare til den temporære strukturen. Prosjektkonteksten er ikke unik. Dette illustrerer hvordan arbeidsoppgavenes natur fører til at kunnskap akkumuleres på individnivå i den stabile strukturen og tas med inn i den temporære. Diskusjoner internt i produktavdelingen omdanner innsikt medarbeiderne har akkumulert på individnivå. *Kunnskap artikuleres på stabilt gruppenivå* slik at medarbeidere i avdelingen utarbeider en felles forståelse og enighet om markedsinnsikten hybridorganisasjonen skal agere på. Dette er læringsmekanismen som avgjør hvorvidt den temporære strukturen kobles på den stabile.

Kunnskapsartikulering på temporært gruppenivå er en sentral læringsmekanisme i sammenhengen mellom den stabile og den temporære strukturen. Produktavdelingen og senior utviklere diskuterer for å finne ut av hva slags funksjonalitet som kan utvikles i den temporære strukturen for å svare til de identifiserte markedstrendene og kundebehovene. Resultatet av disse diskusjonene presenteres så for deltakerne i prosjektgruppen. Å bruke presentasjoner som en læringsmekanisme sørger for at man overkommer kunnskapsbarrierene mellom ressursene fra den stabile strukturen.

Kodifisering på temporært gruppenivå fremstår som utarbeidede kravspesifikasjoner for prosjektoppgaven som skal løses. Dette representerer kunnskap som har blitt artikulert gjennom diskusjoner imellom produktavdelingen, senior utviklere og kunder. Dette er arbeidsoppgaver som utføres i den stabile strukturen. Kravspesifikasjoner overleveres til prosjektdeltakerne i oppstartsfasen. Kravspesifikasjonene viktige for å skape felles forståelse blant ressursene i den temporære strukturen.

5.8.2 Rute 2 – Stabil - Stabil

Rute 2 forklarer læringsprosessene vi har identifisert som legger til rette for læring mellom avdelinger i organisasjonens stabile struktur. I kunnskapsoverføring mellom avdelinger er det i hovedsak *minne* og *tid* som spiller inn som viktige faktorer.

Kodifisering på organisasjonsnivå er en viktig læringsprosess som legger til rette for læring mellom de funksjonelle avdelingene i den stabile strukturen. Kodifiserte forklaringer av funksjonalitet er sentralt for kunnskapsdeling på tvers av kunnskapsbarrierene. Undersøkelsens funn viser at dokumenteringssystemet organisasjonen benytter, spiller en sentral rolle. Det fungerer som et oppslagsverk for viktig kunnskap som medarbeidere i den stabile strukturen kan støtte seg på i daglig problemløsning. Når medarbeidere oppsøker hverandre på tvers av kunnskaps-barrierene kan man henviser til lagrede artikler i datamaterialet. Medarbeidere kan også gjøre egne søk, og på denne måten akkumulere kunnskap. Dette illustrerer hvordan det organisatoriske minnet har innvirkning på læringsmekanismene mellom avdelingene i den stabile strukturen.

Kunnskapsakkumulering på stabilt gruppenivå legger til rette for læring mellom avdelingene i den stabile strukturen. Fra vår undersøkelse vet vi at uformell kommunikasjon mellom medarbeidere er en spesielt viktig læringsmekanisme. Tidspresstet i hverdagen stimulerer til uformell kommunikasjon i organisasjonen. I tillegg utgjør individer og kultur viktige deler av det organisatoriske minnet. Den identifiserte delingskulturen legger til rette for uformelle arenaer for kommunikasjon. Dette fører igjen til person-til-person interaksjon mellom medarbeidere fra ulike avdelinger i den stabile strukturen. Organisasjonens minne bidrar på denne måten til at kunnskap akkumuleres på avdelingsnivå og legger til rette for læring mellom avdelinger i den stabile strukturen. Det er viktig å fremheve at uformell kommunikasjon på det stabile gruppenivået også kan bidra til akkumulering av kunnskap fra det temporære

gruppenivået. Dette skjer når medarbeidere utveksler erfaringer og informasjon fra prosjektene de jobber med gjennom uformell kommunikasjon.

Artikulering individnivå. Som vi vet er uformell kommunikasjon en av de viktigste kunnskapskildene i hybridorganisasjonen. Kolleger oppsøker hverandre og diskuterer med hverandre. På denne måten artikuleres kunnskap på individnivå både mellom kolleger fra samme avdeling, men også mellom kolleger fra ulike avdelinger i den stabile strukturen.

5.8.3 Rute 3 – Temporær - Temporær

Rute 3 forklarer hvilke læringsprosesser og læringsmekanismer som frakter kunnskap mellom prosjekter i den temporære strukturen. Organisasjonens *minne* spiller inn som en viktig faktor for å forklare læring mellom prosjekter i hybridorganisasjonen.

Kunnskapsakkumulering individnivå. Prosjektdeltakere akkumulerer individuell erfaring og kunnskap ved å gjennomføre prosjekter og løse prosjektoppgaver. Vi har sett fordelene av å rekruttere prosjektdeltakere fra en stabil arbeidsstokk. Kunnskap akkumulert ved å delta i prosjekter over tid kan føre til at prosjektdeltakere utvikler en god evne til å gjennomføre og delta i prosjekter. Erfaringer er således en organisatorisk ressurs for hybridorganisasjonen. Dette skyldes at individuelle erfaringer og kunnskap utgjør en del av organisasjonens minne som kan hentes frem fra den stabile strukturen til bruk for problemløsning i den temporære. Kunnskap akkumulert på individnivå og organisasjonens minne legger til rette for læring mellom prosjekter i hybridorganisasjonen.

Kunnskapskodifisering temporært gruppenivå. Kunnskap kodifisert på prosjektnivå fremstår som utarbeidede prosjektmaler i hybridorganisasjonen vi undersøkte. Erfaringer akkumulert over tid på individ- og temporært gruppenivå har ført til utarbeidede maler som kan bidra til å effektivisere gjennomførelsen av prosjekter. Dette er en viktig læringsmekanisme fra prosjekt til prosjekt. Med dette slipper prosjektledere å "finne opp hjulet på nytt" for hvert prosjekt. Denne dokumentasjonen fremstår som resultatet av akkumulert erfaring over tid.

5.8.4 Rute 4 – Temporær – Stabil

Rute 4 viser illustrerer læringsprosesser som sørger for kunnskapsoverføring fra den temporære strukturen til den stabile. Denne sammenhengen gjør seg gjeldende i *avslutningsfasen* av

prosjektet. I denne fasen kobles den temporære strukturen av den stabile. Læringsprosessene og læringsmekanismene påvirkes av både *prosjektfasen* og *arbeidsoppgavenes natur*.

Kunnskapsakkumulering individnivå. Undersøkelsens funn viser at prosjektkonteksten i hybridorganisasjonen ikke er unik. Arbeidsoppgaver som gjennomføres i den stabile strukturen er direkte overførbare til problemløsningen i den temporære. Arbeidsoppgavenes natur er således en viktig faktor i forklaringen av læringsammenhengen mellom strukturene. Arbeidsoppgavenes natur legger til rette for at kunnskap som akkumuleres på individnivå gjennom oppgaveløsning i det daglige bidrar til økt spesialisering og mer effektiv oppgaveløsning i prosjektet. På samme måte legger arbeidsoppgavenes natur til rette for at akkumulert kunnskap på individnivå i prosjekter kan skape innsikt som kan bidra til bedre problemløsning i den stabile strukturen.

Kodifisering temporært gruppenivå. Å utarbeide kodifiserte forklaringer av ny funksjonalitet er en viktig læringsmekanisme i avslutningsfasen av prosjekter. Dette skyldes at problemstillingene som løses i prosjektet skal jobbes videre med i den stabile strukturen. Kunnskap må konverteres til felles språk slik at den er brukbar på begge sider av kunnskapsbarrierene. Uten dette vil ikke medarbeidere i den stabile strukturen kunne tjene sin funksjon effektivt. Å utarbeide kodifiserte forklaringer legger til rette for egenlæring for medarbeidere som utarbeider artiklene, i tillegg til dobbelsøyfelæring for organisasjonen. Dette er en læringsmekanisme som sprer kunnskap fra prosjekter til resten av organisasjonen. Vi ser hvordan arbeidsoppgavenes overlappende natur påvirker læringsmekanismene sånn at kunnskap fra prosjekter får ringvirkninger for hele organisasjonen.

Kunnskapsartikulering stabilt gruppenivå og temporært gruppenivå. I denne undersøkelsen finner vi at avdelingsmøter er et viktig bindeledd mellom den temporære og stabile strukturen. Dette er en arena for statusoppdateringer og diskusjon knyttet til de ulike prosjektene avdelingene deltar i. Ansatte har mulighet til å dele erfaringer og kunnskap fra pågående prosjektarbeid. Overordnet prosjektkunnskap flytter seg til medarbeidere i den stabile strukturen ved hjelp av denne læringsmekanismen. Kunnskapsartikuleringen i avdelingsmøtene kan bidra til kunnskap om hvem som jobber med hva. I etterkant av prosjekter kan dette få ringvirkninger, fordi medarbeidere vet hvem de skal oppsøke når de trenger assistanse.

Presentasjoner og illustrasjoner er en annen viktig læringsmekanisme tilhørende *kunnskapsartikulering på stabilt gruppenivå*. Dette er en viktig mekanisme som bidrar til dobbeltsløyfelæring når ny kunnskap fra den temporære strukturen overleveres til den stabile. Presentasjonene bidrar til at medarbeidere i avdelingene i den stabile strukturen tilegner seg kunnskap fra prosjekter. Kunnskapsartikuleringen bidrar således til at kunnskap fra prosjekter akkumuleres på individnivå. I vår forskningskontekst er presentasjoner og illustrasjoner viktige læringsmekanismer fordi arbeidsoppgavene i den temporære legger føringer for arbeidsoppgavene i den stabile.

6 Konklusjon og implikasjoner

Formålet med denne undersøkelsen har vært å forstå hvordan en organisasjon med både stabil og temporær organisasjonsstruktur lærer. I tillegg har formålet vært å få innsikt i hvilke faktorer som påvirker læringen. I dette kapitlet besvarer vi undersøkelsens problemstilling. Videre fremhever kapittel 6 implikasjonene forskningen har for både teori og praksis. Avslutningsvis legger vi føringer for videre forskning i tillegg til å fremheve undersøkelsens begrensninger.

6.1 Konklusjon

I denne undersøkelsen har vi utforsket problemstillingen "Hvordan lærer en organisasjon med både stabil og temporær organisasjonsstruktur, og hva er faktorene som påvirker?". For å besvare vår todelte problemstilling har vi gjennomført observasjoner og elleve semi-strukturerte dybdeintervjuer i den teoretisk samplede bedriften Enoro AS.

Vi besvarer problemstillingens første formulering ved å understreke at en organisasjon med både stabil og temporær organisasjonsstruktur lærer gjennom akkumulerings- artikulering- og kodifiseringsprosesser på individnivå, stabilt gruppenivå, temporært gruppenivå og organisasjonsnivå. Videre besvarer vi problemstillingens andre formulering ved å fremheve at vi har identifisert fire faktorer som påvirker læringsprosessene og læringsmekanismene i hybridorganisasjonen. Disse er arbeidsoppgavenes natur, minne, tid og prosjektfaser.

Undersøkelse har to viktige hovedfunn. Gjennom å undersøke organisatorisk læring i en hybridorganisasjon har vi for det første vist at læringen i strukturene påvirker hverandre. Denne innsikten gjør at vi mener det organisatoriske gruppenivået må utvides. Uten et utvidet gruppenivå er det vanskelig å forstå læring i organisasjoner med stabil og temporær organisasjonsstruktur. Vi har identifisert flere læringsmekanismer som fasiliterer en læringsammenheng mellom strukturene. De konkrete mekanismene belager seg på å løse arbeidsoppgaver i både den temporære og den stabile strukturen, diskusjoner, presentasjoner og dokumentasjon. Dette er læringsmekanismer som inngår i læringsprosesser forbundet med kunnskapsakkumulering, kunnskapsartikulering og kunnskapskodifisering. De viktigste mekanismene for læringsammenhengen utspiller seg mellom strukturene på det utvidede gruppenivået i organisasjonen; stabilt og temporært gruppenivå.

For det andre, har vi identifisert fire sentrale faktorer som forklarer hvorfor læringsprosessene og mekanismene i strukturene påvirker hverandre. Faktorene som forklarer det strukturelle læringssamspillet i organisasjonen er *arbeidsoppgavenes natur, minne, tid og prosjektfaser*. Tre av disse er tatt høyde for i tidligere forskning og forklarer hvordan læring i stabile og temporære strukturer er forskjellig. Det tidligere forskning ikke forklarer, er læring i hybridorganisasjoner og læringsmekanismene mellom temporære og stabile strukturer. I denne undersøkelsen har vi vist at faktorene bidrar til å forstå hvordan hybridorganisasjonen lærer og hvordan strukturene påvirker hverandre. Samtidig har vi identifisert *prosjektfaser* som en fjerde faktor som har avgjørende innvirkning på samspillet mellom strukturene. Våre funn viser at prosjektets faser har innvirkning på *hvilke* konkrete læringsmekanismer som utspiller seg og *når* samspillet oppstår. Med dette forstår vi læringsamspillet i en hybridorganisasjon som et fenomen som utspiller seg i oppstarts- og avslutningsfasen av prosjekter. Denne faktoren står derfor helt sentralt i forståelsen av læring mellom stabile og temporære strukturer. Vårt konsept og rammeverk illustrerer dette.

6.2 Implikasjoner for teori

Gjennom litteratursøket identifiserte vi et tydelig gap i litteraturen tilknyttet organisatorisk læring og struktur. Det foreligger lite forskning som fokuserer på læring i organisasjoner som har både temporære og stabile strukturer. Før vi gjennomførte denne studien forklarte litteraturen på organisatorisk læring og struktur hvordan *enten* stabile *eller* temporære organisasjoner lærer. Basert på denne innsikten forstod vi at læringsforskjellene mellom slike organisasjoner kan forklares av tre faktorer: *arbeidsoppgavenes natur, minne og tid*.

Undersøkelsen bidrar med en utvidet forståelse av organisatorisk læring og struktur. Vi forstår mer av læring i en hybridorganisasjon etter å ha gjennomført denne studien. Et sentralt funn i denne undersøkelsen er at mye av læringen i hybridorganisasjonen skjer på det utvidede gruppenivået. I tillegg utspiller det seg et læringsamspill mellom den stabile og temporære strukturen på dette nivået. Dette gjør at man må tenke helt annerledes når det kommer til organisatorisk læring. Det ligger en viktig implikasjon for teori i den utvidede forståelsen av gruppenivået. Læringsmekanismene mellom strukturene viser at teori i aller høyeste grad må ta høyde for hvilken struktur prosjektet kommer fra og går tilbake til. Rammeverket vi har utviklet fremhever læringsprosesser som utspiller seg i og mellom strukturene. I tillegg tar rammeverket høyde for *når* prosessene og mekanismene utspiller seg. Denne forståelsen står sentralt i forklaringen av læringsamspillet i hybridorganisasjonen.

Vi mener våre funn knytter seg til kjernen av hva strategi bør være opptatt av i fremtiden. Dette sier vi med hensyn på den stadig økende endringstakten i bedrifters konkurranseomgivelser. Våre funn bidrar med en forståelse for hvordan man kan være effektiv i daglig drift ved å standardisere funksjoner i den stabile organisasjonsstrukturen, samtidig som ny kunnskap utvikles i den temporære strukturen.

6.3 Implikasjoner for praksis

Denne studien bidrar med en forståelse knyttet til hvordan en organisasjon med både stabil og temporær organisasjonsstruktur lærer. I tillegg forklarer studien faktorene som påvirker læringen og faktorenes innvirkning. Basert på denne forståelsen kan vi gi tydelige implikasjoner til ledelse. Vi har kartlagt konkrete læringsprosesser og læringsmekanismer som legger til rette for samspillet mellom strukturene i en hybridorganisasjon. Etter denne studien forstår vi også *når* læringssamspillet inntreffer. Denne innsikten er sentral for ledelse. Prosjekter er ofte autonome i gjennomførelsen. Derfor mener vi at det er i oppstarts- og avslutningsfasen ledere har størst mulighet til å utøve effektiv kunnskapsledelse. Undersøkelsens funn kan hjelpe ledere å *legge til rette* for læringssamspillet mellom strukturene. Dette innebærer å være bevisst på læringsdynamikken, læringsprosessene og læringsmekanismene som utspiller seg i oppstarts- og avslutningsfasen av prosjekter. Vi argumenterer for at god kunnskapsledelse i disse prosjektfasene kan bidra til en økt læringsgevinst. Dette kan få synergieffekter i form av mer effektiv problemløsning i både den temporære og den stabile strukturen. Organisasjoner kan med andre ord bli bedre til å utnytte eksisterende kunnskap i tillegg til å skape ny. For konkurransedyktighet i morgendagens bransjer er dette avgjørende. Våre implikasjoner for praksis er todelt:

I *oppstartsfasen* av prosjekter må ledere ta høyde for kunnskapsbarrierer som oppstår i kryssfunksjonelle team med ulik kunnskaps- og praksisbakgrunn. Dette øker sannsynligheten for god utnyttelse av spesialiserte kunnskapsressurser fra den stabile strukturen. Generelt sett må ledere legge til rette for overlevering av kunnskap på et språk som alle i prosjektgruppen forstår. I vår undersøkelse fant vi at godt dokumenterte kravspesifikasjoner og presentasjoner tilknyttet problemstillingen er konkrete læringsmekanismer som bidrar til god kommunikasjon fra den stabile til den temporære strukturen.

I *avslutningsfasen* av prosjekter må ledere prioritere å gjøre prosjektkunnskap eksplisitt. På denne måten blir erfaringer og kunnskap som skapes i prosjektet forståelig og tilgjengelig for andre enn prosjektdeltakerne. I vår undersøkelse fant vi at dette gjennomføres ved dokumentering og presentasjoner. Ansvarlige ledere må kommunisere viktigheten av dette. Et viktig grep kan være forklare hva slags betydning prosjektresultatet har for avdelingene i den stabile strukturen. Dette kan gjøre læringssamspillet mer virkelighetsnært for organisasjonens medarbeidere. I tillegg må det settes av *tid* til å gjøre erfaringer fra prosjekter eksplisitt.

6.4 Videre undersøkelser

Vårt litteratursøk viser at det foreligger lite forskning knyttet til læring i hybridorganisasjoner. Vi mener dette legger til rette for videre undersøkelser knyttet til i hvilken grad organisasjoner er hybride eller hvor mange typer hybrider som finnes. Et interessant spørsmål er hvorvidt alle organisasjoner egentlig er hybride.

Gjennom undersøkelsen av hybridorganisasjonen Enoro AS finner vi flere typer prosjekt. Disse er *standardleveranseprosjekter* og *FoU-prosjekter*. I undersøkelsen baserte vi diskusjonen på organisasjonens FoU-prosjekter. I prosjektlitteraturen fremstår variasjonen av prosjekttyper som lite utbredt. Prosjekter omtales på en forholdsvis generell måte. Det hadde vært interessant om videre undersøkelser forsøkte å kartlegge utbredelsen av prosjekttyper.

Dynamiske kapabiliteter omtales ofte som evnen til læring. Våre funn viser at de to strukturene komplementerer hverandre. Dette gjør at hybridorganisasjonen evner å skape ny kunnskap samtidig som den utnytter eksisterende. Med dette mener vi kartleggelsen av hybridorganisasjonen bør lede til undersøkelser knyttet til om denne formen for organisasjonsstruktur kan bidra i debatten tilknyttet begrepet dynamiske kapabiliteter.

I denne undersøkelsen har vi utarbeidet et rammeverk som illustrerer læringsprosessene og læringsmekanismene både i og mellom de to strukturene. Vi mener dette rammeverket er testbart og at videre undersøkelser må undersøke om det er de samme læringsprosessene, læringsmekanismene, prosjektfasene og faktorene som spiller inn i et potensielt læringsspill mellom stabile og temporære strukturer.

6.5 Begrensninger

Studiens er basert på undersøkelser av én teoretisk samplet bedrift. Med dette har funnene begrenset generaliserbarhet. Ressursknapphet i form av tid og egen kapasitet begrenser vår undersøkelse. Vi har kun observert og gjennomført elleve intervjuer i forbindelse med denne undersøkelsen. Dette bidrar til at vi ikke nødvendigvis har nådd metningspunktet knyttet til tilgjengelig data om temaet vi har undersøkt i vår kontekst.

Videre ønsker vi å fremheve at vår erfaring knyttet til forskningsprosjekter som dette kan være en begrensning ved undersøkelsen.

7 Litteraturliste

- Ajmal, Mian, Petri Helo og Tauno Kekäle. 2010. "Critical factors for knowledge management in project business." *Journal of knowledge management* 14 (1): 156-168.
- Ajmal, Mian og Kaj Koskinen. 2008. "Knowledge transfer in project-based organizations: an organizational culture perspective." *Project Management Journal* 39 (1): 7-15.
- Ajmal, Mian, Josu Takala og Tauno Kekale. 2008. "Role of organizational culture for knowledge sharing in projects." *Management of Engineering & Technology, 2008. PICMET 2008. Portland International Conference on.*
- Almeida, Maria Vaz og António Lucas Soares. 2014. "Knowledge sharing in project-based organizations: Overcoming the informational limbo." *International Journal of Information Management* 34 (6): 770-779.
- Argyris, Chris og Donald Schön. 1978. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley Publishing Company (Referert i Romme og Dillen 1997; Zollo og Winter 2002).
- Ayas, Karen og Nick Zeniuk. 2001. "Project-based learning: Building communities of reflective practitioners." *Management Learning* 32 (1): 61-76.
- Barney, Jay B. 1996. "The resource-based theory of the firm." *Organization science* 7 (5): 469-469.
- Besner, Claude og Brian Hobbs. 2006. "The perceived value and potential contribution of project management practices to project success." *Project Management Journal* 37 (1): 16-33 (Referert i Hydle og Breunig 2013).
- Boland, Richard J. og Ramkrishnan V. Tenkasi. 1995. "Perspective making and perspective taking in communities of knowing." *Organization Science* 6 (4): 350-372 (Referert i Newell mfl. 2009).
- Brady, Tim og Andrew Davies. 2004. "Building project capabilities: from exploratory to exploitative learning." *Organization studies* 25 (9): 1601-1621.
- Carlile, Paul R. 2002. "A pragmatic view of knowledge and boundaries: Boundary objects in new product development." *Organization science* 13 (4): 442-455.
- Chua, Alton og Wing Lam. 2005. "Why KM projects fail: a multi-case analysis." *Journal of Knowledge Management* 9 (3): 6-17.

- Crossan, Mary M, Henry W Lane og Roderick E White. 1999. "An organizational learning framework: From intuition to institution." *Academy of management review* 24 (3): 522-537.
- D'Aveni, Richard A. 1994. *Hypercompetition. Managing the dynamics of strategic maneuvering*. New York: The Free Press (Referert i Nysveen og Wallin Andreassen 2014).
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. 2017. "Kvalitativ metode." Hentet 25. april 2017. <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/>.
- Dodgson, Mark. 1993. "Organizational learning: a review of some literatures." *Organization studies* 14 (3): 375-394.
- Eisenhardt, Kathleen M. 1989. "Building theories from case study research." *Academy of management review* 14 (4): 532-550.
- Eisenhardt, Kathleen M og Melissa E Graebner. 2007. "Theory building from cases: Opportunities and challenges." *Academy of management journal* 50 (1): 25-32.
- Enberg, Cecilia, Lars Lindkvist og Fredrik Tell. 2006. "Exploring the Dynamics of Knowledge Integration: Acting and Interacting in Project Teams." *Management Learning* 37 (143): 143-165.
- Enoro. 2017a. "Om Enoro." Hentet 22. april 2017. <http://www.enoro.no/omenoro>.
- . 2017b. "Elhub." Hentet 22. april 2017. <http://www.enoro.no/elhub>.
- Fiol, C Marlene og Marjorie A Lyles. 1985. "Organizational learning." *Academy of management review* 10 (4): 803-813.
- Gann, David M og Ammon J Salter. 2000. "Innovation in project-based, service-enhanced firms: the construction of complex products and systems." *Research policy* 29 (7): 955-972.
- Gioia, Dennis A, Kevin G Corley og Aimee L Hamilton. 2013. "Seeking qualitative rigor in inductive research: Notes on the Gioia methodology." *Organizational Research Methods* 16 (1): 15-31.
- Graebner, Melissa E, Jeffrey A Martin og Philip T Roundy. 2012. "Qualitative data: Cooking without a recipe." *Strategic Organization* 10 (3): 276-284.
- Hanisch, Bastian, Frank Lindner, Ana Mueller og Andreas Wald. 2009. "Knowledge management in project environments." *Journal of knowledge management* 13 (4): 148-160.

- Hedberg, Bo. 1981. "How organizations learn and unlearn" I *Handbook of organizational design*. London: Oxford University Press (Referert i Fiol og Lyles 1985).
- Hislop, Donald. 2013. *Knowledge management in organizations : a critical introduction*. 3rd ed. utg. Oxford: Oxford University Press.
- Hobday, Mike. 2000. "The project-based organisation: an ideal form for managing complex products and systems?" *Research policy* 29 (7): 871-893.
- Hofstede, Geert. 1980. *Culture's Consequences*. Beverly Hills: Sage Publications (Referert i Ajmal, Helo og Kekäle 2010).
- Huber, George P. 1991. "Organizational learning: The contributing processes and the literatures." *Organization science* 2 (1): 88-115.
- Hydle, Katja Maria og Karl Joachim Breunig. 2013. "Transnational project work: practices creating knowing." *International Journal of Managing Projects in Business* 6 (2): 251-273.
- Ibert, Oliver. 2004. "Projects and firms as discordant complements: organisational learning in the Munich software ecology." *Research Policy* 33 (10): 1529-1546.
- Jacobsen, Dag Ingvar. 2005. *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2. utg. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Jacobsen, Dag Ingvar og Jan Thorsvik. 2007. *Hvordan organisasjoner fungerer*. 3. utg. Bergen: Fagbokforl.
- Johannessen, Asbjørn, Line Christoffersen og Per Arne Tufte. 2011. 4. utg. Oslo: Abstrakt.
- Johnson, Gerry, Kevan Scholes, Patrick Regner, Richard Whittington og Duncan Angwin. 2014. "Strategic Capabilities." *Exploring Strategy: Text & cases*. Pearson Higher Ed.
- Jugdev, Kam og Ralf Müller. 2005. "A retrospective look at our evolving understanding of project success." *Project Management Journal* 36 (4): 19-31
- Kim, Daniel H. 1998. "The link between individual and organizational learning." *The strategic management of intellectual capital*: 41-62.
- Kotnour, Tim. 2000. "Organizational learning practices in the project management environment." *International Journal of Quality & Reliability Management* 17 (4/5): 393-406.
- KPMG. 2015. "Global CEO Outlook 2015. The growth imperative in a more competitive environment." Hentet: 10. Desember 2016.
<https://assets.kpmg.com/content/dam/kpmg/pdf/2015/08/global-ceo-outlook-2015.pdf>
 (Referert i Vigeland 2015).

- Kvale, Steinar, Svend Brinkmann, Tone Margaret Anderssen og Johan Rygge. 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. InterView[s] learning the craft of qualitative research interviewing. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, Ann Kristin. 2012. *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforl.
- Mintzberg, Henry. 1983. *Structure in fives : designing effective organizations*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Newell, Sue. 2009. *Managing knowledge work and innovation*. 2. utg. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- NSD. 2017. "Må jeg melde prosjektet mitt?" Hentet 22. april 2017.
http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html.
- Nysveen, Herbjørn og Tor Wallin Andreassen. 2014. "Innovasjon når markedene endres i turbofart!". *Magma.no*, 1. august. Hentet 19. mai 2017.
<https://www.magma.no/innovasjon-nar-markedene-endres-i-turbofart>.
- Paivio, Allan, James M. Clark og Mustaq Khan. 1988. "The effects of concreteness and semantic relatedness on composite imagery ratings and cued recall" *Memory and cognition* 16 (5): 422-430 (Referert i Graebner, Martin og Roundy 2012).
- Pemsel, Sofia og Anna Wiewiora. 2013. "Project management office a knowledge broker in project-based organisations." *International Journal of Project Management* 31 (1) 31-42 (Referert i Almeida og Soares 2014).
- Prencipe, Andrea og Fredrik Tell. 2001. "Inter-project learning: processes and outcomes of knowledge codification in project-based firms." *Research policy* 30 (9): 1373-1394.
- Ringdal, Kristen. 2007. *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 2. utg. Bergen: Fagbokforl.
- Romme, Georges og Ron Dillen. 1997. "Mapping the landscape of organizational learning." *European Management Journal* 15 (1): 68-78.
- Ruuska, Kai. 1999. *Projekti hallintaan* [Project under control]. Helsinki: Suomen Atk-kustannus Oy (Referert i Ajmal og Koskinen 2008).
- Saunders, M., P. Lewis og A. Thornhill. 2007. *Research Methods for Business Students*: Financial Times/Prentice Hall.
- Scarborough, Harry, Jacky Swan, Stéphane Laurent, Mike Bresnen, Linda Edelman og Sue Newell. 2004. "Project-based learning and the role of learning boundaries." *Organization studies* 25 (9): 1579-1600.

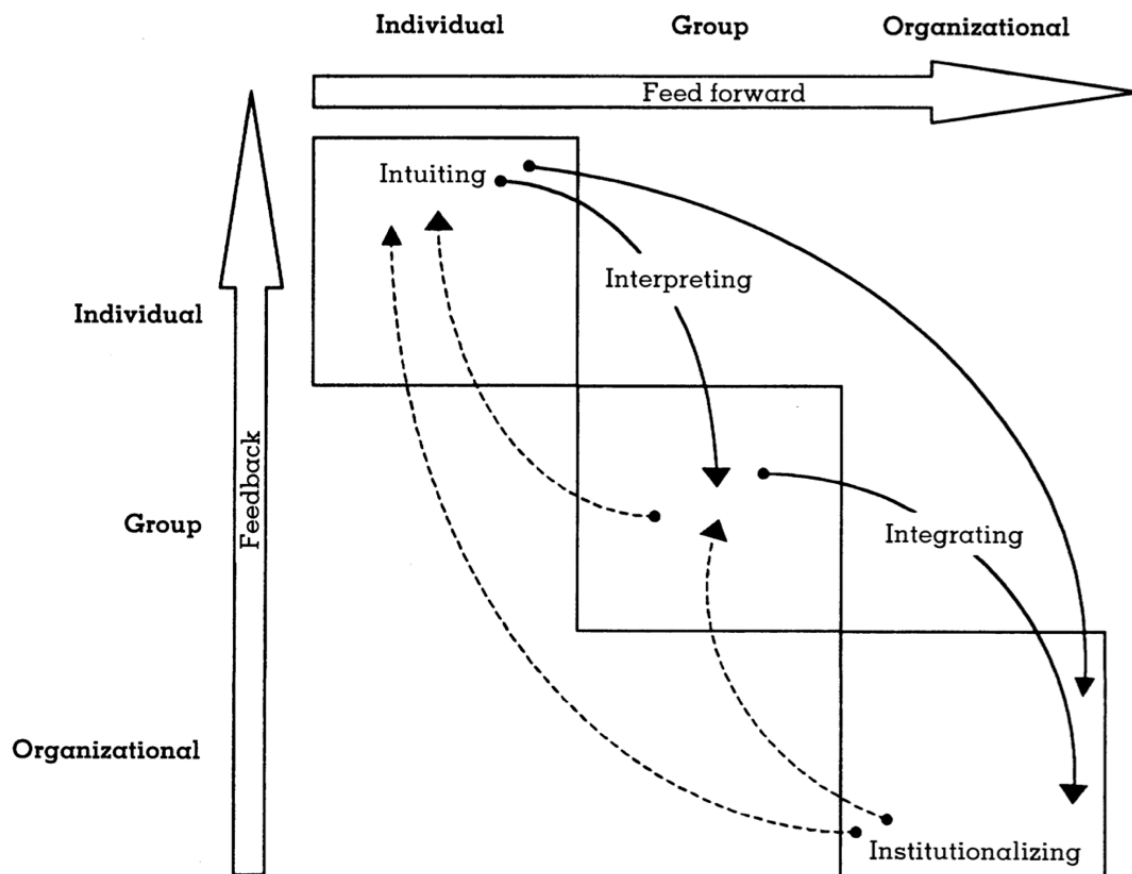
- Schein, Edgar. 1997. *Organizational culture and leadership*. 2.utg. San Francisco: Jossey-Bass (Referert i Ayas og Zeniuk 2001).
- Seidman, Erving. 1998. *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and social sciences*. New York: Teachers College Press (Referert i Johannesen, Christoffersen og Tufta 2011).
- Shipton, Helen J, Michael A West, Carole L Parkes, Jeremy F Dawson og Malcolm G Patterson. 2006. "When promoting positive feelings pays: Aggregate job satisfaction, work design features, and innovation in manufacturing organizations." *European Journal of Work and Organizational Psychology* 15 (4): 404-430.
- Skjølvvik, Tale, Bente R Løwendahl, Ragnhild Kvålshaugen og Siw M Fosstenløyen. 2007. "Choosing to learn and learning to choose: Strategies for client co-production and knowledge development." *California Management Review* 49 (3): 110-128.
- Spender, J.-C. 1996. "Organizational knowledge, learning and memory: three concepts in search of a theory." *Journal of Organizational Change Management* 9 (1): 63-78 (Referert i Hislop 2013).
- Stabell, Charles B og Øystein D Fjeldstad. 1998. "Configuring value for competitive advantage: on chains, shops, and networks." *Strategic management journal*: 413-437.
- Star, Susan Leigh. 1989. "The structure of ill-structured solutions: Boundary objects and heterogeneous distributed problem solving." I *Readings in Distributed Artificial Intelligence*. Menlo Park: Morgan Kaufman (Referert i Carlile 2002).
- Taylor, Charles. 1992. "To follow a rule" i *Bourdieu: Critical Perspectives*. Chicago: University of Chicago Press (Referert i Carlile 2002).
- Tsang, Eric WK. 1997. "Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research." *Human relations* 50 (1): 73-89.
- Tushman, Michael L og Charles A O'Reilly. 1996. "The ambidextrous organizations: Managing evolutionary and revolutionary change." *California management review* 38 (4): 8-30.
- Vigeland, Dan. 2015. "Digital disruptjon endrer også din bransje." *Digi.no*, 16. oktober. Hentet 10. desember 2016. <https://www.digi.no/artikler/digital-disruptjon-endrer-ogsa-din-bransje/320259>.
- Von Zedtwitz, Maximilian. 2002. "Organizational learning through post-project reviews in R&D." *R&D Management* 32 (3): 255-268.
- Walsh, James P. og Gerardo Rivera Ungson. 1991. "Organizational memory." *Academy of management review* 16 (1): 57-91.

- Weick, Karl og Frances Westley. 1996. "Organizational Learning: Affirming an Oxymoron"
Handbook of Organizational Studies. London: Sage: 440-458.
- Wit, Bob de og Ron Meyer. 2010. *Strategy : process, content, context : an international perspective*. 4th ed. utg. Andover: South-Western Cengage Learning.
- Yin, Robert K. 2009. *Case study research : design and methods*. 4th ed. utg. vol. 5. Applied social research methods series. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Zollo, Maurizio og Sidney G Winter. 2002. "Deliberate learning and the evolution of dynamic capabilities." *Organization science* 13 (3): 339-351.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 – Crossan, Lane og White (1999)

FIGURE 1
Organizational Learning As a Dynamic Process



8.2 Vedlegg 2 – Prencipe og Tell (2001): Inter-prosjekt læringsmekanismer

Level of analysis	Learning processes		
	<i>Experience accumulation</i>	<i>Knowledge articulation</i>	<i>Knowledge codification</i>
Individual	<ul style="list-style-type: none"> • On-the-job training • Job rotation • Specialisation • Re-use of experts 	<ul style="list-style-type: none"> • Figurative thinking • “Thinking aloud” • Scribbling notes 	<ul style="list-style-type: none"> • Diary • Reporting system • Individual systems design
Group/Project	<ul style="list-style-type: none"> • Developed groupthink • Person-to-person communication • Informal encounters • Imitation 	<ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming sessions • Formal project reviews • De-briefing meetings • Ad-hoc meetings • Lessons learnt and/or post-mortem meetings • Intra-project correspondence 	<ul style="list-style-type: none"> • Project plan/audit • Milestones/deadlines • Meeting minutes • Case writing • Project history files • Intra-project lessons learnt database
Organisational	<ul style="list-style-type: none"> • Informal organisational routines, rules and selection processes • Departmentalisation and specialisation • Communities of practice 	<ul style="list-style-type: none"> • Project manager camps • Knowledge retreats • Professional networks • Knowledge facilitators and managers • Inter-project correspondence • Inter-project meetings 	<ul style="list-style-type: none"> • Drawings • Process maps • Project management process • Lessons learnt database

8.3 Vedlegg 3 – Intervjuguide

8.3.1 Intervjuguide – Ledere i Enoro AS

Intervjuguide ledere i Enoro AS		
Navn:	Bakgrunnsvariabler:	Navn Funksjon Sted Utvalgskategori
Tema:	Innledning - <i>Kort presentasjon av prosjektet, omfang av intervju, samt bruk av data.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Navn, alder, utdanningsbakgrunn? ● Fortell om arbeidshverdagen din som leder for team x ● Hvor lenge har dere hatt denne stillingen? ● Hva har du gjort tidligere? ● Hva er viktig for at du skal kunne utføre jobben din? ● Kan du forklare hvordan og hva dere jobber med i avdeling x? ● Overgang
1	a. Introduksjonsspørsmål ideologisk	<ul style="list-style-type: none"> ● Forklar hva tenker du på når du hører begrepet organisasjonslæring? ● Forklar hva tenker du på når du hører begrepet organisasjonsstruktur?
	b. Overgangsspørsmål taktisk/teknisk	<ul style="list-style-type: none"> ● Kan du beskrive/fortelle om Enoro sin nåværende organisasjonsstruktur? ● Har du en formening om hensikten med Enoros organisasjonsstruktur? ● Har du en formening om hvordan organisasjonsstrukturen til Enoro påvirker læringsprosessene? ● Når lærer du mest? Hvordan lærer du i Enoro? Hva lærer du av? ● Kan du fortelle om hva som skal til for at Enoro som organisasjon skal lykkes? ● Har du et eksempel på en hendelse/tidspunkt der Enoro som helhet skapte ny kunnskap/lærte? ● Forklar hva som skjer når dere starter opp et prosjekt i Enoro? Hvordan skiller dette seg fra jobben som gjøres i avdeling x? ● Kan du forklare hva slags type kunnskap må man ha med seg inn i et prosjekt i Enoro? ● Overgang
2	a. Tema Minne	<ul style="list-style-type: none"> ● Kan du forklare hvor kunnskapen man må ha med seg inn i prosjektet kommer fra? Eksempler ● Hvor kommer ny kunnskap til Enoro fra? Hvor hentes/skapes ny kunnskap?

		<ul style="list-style-type: none"> • Kan du komme med eksempler på situasjoner der du/dere dro nytte av kunnskap som ble skapt i et prosjekt utover å løse det spesifikke problemet prosjektet ble til for? • Forklar hva som skjer når et prosjekt avsluttes i Enoro? <i>Når et prosjekt er ferdig, hva gjør dere for å "samle trådene"? - Rapporter? De-brief? Presentasjon av resultater?</i> → Vårt inntrykk av avdelingsmøter ifht. refleksjon? • Hva brukes sakssystemet til? Kommunikasjon? • Har du som leder av avdeling x et rolleansvar for å spre "ny kunnskap" fra prosjekter til avdelingen? Eksempler? • Kan du forklare hvordan kunnskap deles og brukes fra din avdeling og over i prosjektarbeid? • Hva er utfordrende med å dele kunnskap? Hvordan deler du kunnskap med andre? • Hvordan gjenbrukes kunnskap og læring fra et prosjekt over i en annen prosjektsetting? • Er det fokus på gjenbrukbare løsninger i din avdeling? • Hvordan henter du i såfall denne informasjonen? <ul style="list-style-type: none"> ○ database? arkiv? muntlig fra medarbeider? • Forholder din avdeling seg til rutiner og rutinearbeid? Er rutinene dere forholder dere til nedskrevet eller kodifisert på noen måte? • Kan du selv bidra til denne nedskrivningen/kodifiseringen? • Kan du beskrive en situasjon hvor du/dere forkastet en etablert rutine, norm eller lignende? • Hvis en nøkkelressurs velger å slutte i jobben - hvor stort tap av (individuell, taus) kunnskap?
	<p>b. Tema Tid</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kan du beskrive et typisk Enoro-prosjekt? • Kan du si noe om din oppfatning rundt hvordan begrenset tid påvirker måten å jobbe på? Fører begrenset tid til at jobben som gjøres i prosjekter skiller seg fra den som gjøres i avdelingene? • Kan du si noe om hvordan begrenset tid i prosjektet påvirker refleksjon rundt kunnskapen/løsningen som har blitt skapt i prosjektet? (kan refleksjon skje i avdeling? er kunnskapen overførbar slik at tidsaspektet ikke påvirker reflektering/læring?) • <i>På hvilken måte forholder dere dere til delfrister underveis?</i> • Opplever du at beslutninger/tiltak iverksettes raskere i prosjekter (enn i avdelingen)? • Hvordan påvirker tidspresset i prosjektet

		<p>informasjonsflyt/kunnskapsdeling/refleksjon?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan er informasjonsflyten mellom avdeling og prosjekt?
	c. Tema Oppgavens natur	<ul style="list-style-type: none"> • Har du en formening om forskjellen på arbeidsoppgaver i prosjekter vs din avdeling? • Har du eksempler på at oppgaver som ble løst i et prosjekt du var med på var overførbart/relevant i avdelingen du er leder for? Hvordan? • Hva slags type læring kommer ut av et prosjekt? • Hva slags type læring kommer av jobben som gjøres i avdelingen? • Oppleves oppgavene som <i>for</i> prosjektsspesifikke?
	d. Tema Kultur	<ul style="list-style-type: none"> • Kan du fortelle om organisasjonskulturen i Enoro og avdeling x? • Kan du fortelle om læringskulturen i team X/Enoro? • Ledere: Hva mener du er forutsetningene for at Enoro skal være en lærende organisasjon? → hvordan er det i Enoro i dag? • Hvordan legger du til rette for at verdiene blir ivaretatt? • Hvordan utfordrer du som leder "etablerte sannheter" i Enoro? • Opplever du at terskelen er lav for for å komme med innspill og nye forslag (klima)? • Vil du si at terskelen er lavere når du jobber i prosjekt, i forhold til i avdelingene? • Hvor ofte kommer det nye bidrag fra ansatte? • På hvilken måte legges det til rette for at ansatte kan komme med innspill? (en bevisst læringsstrategi?) • Hvordan opplever du at innspillene blir mottatt av andre ansatte og ledere?
3	Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> • Opplyse om avslutning av intervju • Oppklare eventuelle uklarheter • Gi informanten tid til å komme med eventuelle innspill

8.3.2 Intervjuguide – Ansatte i Enoro AS

Intervjuguide – Ansatte i Enoro AS		
Navn:	Bakgrunnsvariabler:	Navn Funksjon Sted Utvalgskategori
Tema:	Innledning - <i>Kort presentasjon av prosjektet, omfang av intervju, samt bruk av data.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Navn, alder, utdanningsbakgrunn? • Fortell om arbeidshverdagen din • Hvor lenge har dere hatt denne stillingen?

		<ul style="list-style-type: none"> • Hva har du gjort tidligere? • Hva er viktig for at du skal kunne utføre jobben din? • Kan du forklare hvordan og hva dere jobber med i avdeling x? • Overgang
1	a. Introduksjonsspørsmål ideologisk	<ul style="list-style-type: none"> • Forklar hva tenker du på når du hører begrepet organisasjonsslæring? • Forklar hva tenker du på når du hører begrepet organisasjonsstruktur?
	b. Overgangsspørsmål taktisk/teknisk	<ul style="list-style-type: none"> • Kan du beskrive/fortelle om Enoro sin nåværende organisasjonsstruktur? • Har du en formening om hensikten med Enoros organisasjonsstruktur? • Har du en formening om hvordan organisasjonsstrukturen til Enoro påvirker læringsprosessene? • Når lærer du mest? Hvordan lærer du i Enoro? Hva lærer du av? • Kan du fortelle om hva som skal til for at Enoro som organisasjon skal lykkes? • Har du et eksempel på en hendelse/tidspunkt der Enoro som helhet skapte ny kunnskap/lærte? • Forklar hva som skjer når dere starter opp et prosjekt i Enoro? Hvordan skiller dette seg fra jobben som gjøres i avdeling X? • Kan du forklare hva slags type kunnskap må man ha med seg inn i et prosjekt i Enoro? • Overgang
2	a. Tema Minne	<ul style="list-style-type: none"> • Kan du forklare hvor kunnskapen man må ha med seg inn i prosjektet kommer fra? Eksempler • Kan du beskrive en situasjon hvor du opplevde læring i forbindelse med arbeidet i prosjekt/avdeling? • Hvor kommer ny kunnskap til Enoro fra? Hvor hentes/skapes ny kunnskap? • Kan du komme med eksempler på situasjoner der du/dere dro nytte av kunnskap som ble skapt i et prosjekt utover å løse det spesifikke problemet prosjektet ble til for? • Forklar hva som skjer når et prosjekt avsluttes i Enoro? <i>Når et prosjekt er ferdig, hva gjør dere for å "samle trådene"?</i> - Rapportert? De-brief? Presentasjon av resultater? → Vårt inntrykk av avdelingsmøter ifht. refleksjon? • Hva brukes sakssystemet til? Kommunikasjon?

		<ul style="list-style-type: none"> ● Kan du forklare hvordan kunnskap deles og brukes fra din avdeling og over i prosjektarbeid? ● Hva er utfordrende med å dele kunnskap? Hvordan deler du kunnskap med andre? ● Hvordan gjenbrukes kunnskap og læring fra et prosjekt over i en annen prosjektsetting? ● Er det fokus på gjenbrukbare løsninger i din avdeling? ● Hvordan henter du i såfall denne informasjonen? <ul style="list-style-type: none"> ○ database? arkiv? muntlig fra medarbeider? ● Forholder din avdeling seg til rutiner og rutinearbeid? Er rutinene dere forholder dere til nedskrevet eller kodifisert på noen måte? ● Kan du selv bidra til denne nedskrivningen/kodifiseringen? ● Kan du beskrive en situasjon hvor du/dere forkastet en etablert rutine, norm eller lignende? ● Hvis en nøkkelressurs velger å slutte i jobben - hvor stort tap av (individuell, taus) kunnskap?
	b. Tema Tid	<ul style="list-style-type: none"> ● Kan du beskrive et typisk Enoro-prosjekt? ● Kan du si noe om din oppfatning rundt hvordan begrenset tid påvirker måten å jobbe på? Fører begrenset tid til at jobben som gjøres i prosjekter skiller seg fra den som gjøres i avdelingene? ● Kan du si noe om hvordan begrenset tid i prosjektet påvirker refleksjon rundt kunnskapen/løsningen som har blitt skapt i prosjektet? (kan refleksjon skje i avdeling? er kunnskapen overførbar slik at tidsaspektet ikke påvirker reflektering/læring?) ● <i>På hvilken måte forholder dere dere til delfrister underveis?</i> ● Hvordan opplever du stabilitet i dine arbeidsoppgaver over tid? ● Opplever du at beslutninger/tiltak iverksettes raskere i prosjekter (enn i avdelingen)? ● Hvordan påvirker tidspresset i prosjektet informasjonsflyt/kunnskapsdeling/refleksjon? ● Hvordan er informasjonsflyten mellom avdeling og prosjekt?
	c. Tema Oppgavens natur	<ul style="list-style-type: none"> ● Har du en formening om forskjellen på arbeidsoppgaver i prosjekter vs din avdeling? <ul style="list-style-type: none"> ● Kan du beskrive en situasjon hvor du/dere tok i bruk lærdom fra en annen avdeling? à Kartlegge eventuelle barrierer. ● Hva slags type læring kommer ut av et prosjekt? ● Hva slags type læring kommer av jobben som gjøres i avdelingen? ● Oppleveres oppgavene som <i>for</i> prosjektsspesifikke?

	d. Tema Kultur	<ul style="list-style-type: none"> • Kan du fortelle om organisasjonskulturen i Enoro og avdeling x? • Kan du fortelle om læringskulturen i team X/Enoro? • Ledere: Hva mener du er forutsetningene for at Enoro skal være en lærende organisasjon? → hvordan er det i Enoro i dag? • Hvordan legger du til rette for at verdiene blir ivaretatt? • Opplever du at terskelen er lav for for å komme med innspill og nye forslag (klima)? • Vil du si at terskelen er lavere når du jobber i prosjekt, i forhold til i avdelingene? • Hvor ofte kommer det nye bidrag fra dine medarbeidere? • På hvilken måte legges det til rette for at ansatte kan komme med innspill? (en bevisst læringsstrategi?) • Hvordan opplever du at innspillene blir mottatt av andre ansatte og ledere?
3	Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> • Opplyse om avslutning av intervju • Oppklare eventuelle uklarheter • Gi informanten tid til å komme med eventuelle innspill

8.4 Vedlegg 4 – Skriftlig informasjon til informantene

Vi ønsker å invitere det til intervju i forbindelse med vår masteroppgave.

Vi ser for oss at intervjuet kommer til å vare i ca. 60 minutter. Intervjuet vil bli gjennomført via Skype (eller Lync) ettersom vi befinner oss i Oslo. Håper dette går greit. Nedenfor finner du litt generell informasjon vårt prosjekt:

Vi er nå i prosessen med å skrive vår avsluttende masteroppgave i forbindelse med vår grad i økonomi og administrasjon ved Handelshøyskolen i Oslo og Akershus. Vårt prosjekt er akademisk posisjonert innenfor fagfeltet som omhandler kunnskapsstrategi. Tema for oppgaven er organisasjonsstruktur og læringsprosesser. Vi har vært så heldig å få lov til å bruke Enoro AS som forskningskontekst. Vi ønsker å gjennomføre intervjuer som del av vår oppgave. Dette er for å sikre troverdig og valid primærinformasjon som belyser vår problemstilling. Gjennom intervjuene ønsker vi å finne ut av hvordan læringsprosessene utarter seg i den avdelingsbaserte delen av organisasjonen og den prosjektbaserte.

Intervjuene skal transkriberes og anvendes som del av vår masteroppgave. Selve gjennomføringen av intervjuene vil foregå som en samtale mellom oss og dere som aktuelle intervjukandidater. Dersom anonymitet er ønskelig, er det bare å si i fra. Dette spør vi om på intervjudagen. Vi benytter lydopptaker som hjelpemiddel for å sikre pålitelige data.

Fint om dere gjør dere opp noen tanker på forhånd i forhold til tema for intervjuet. Aktuelle holdepunkter kan være: organisasjonsstruktur i Enoro AS, kunnskapsdeling i prosjekter, kunnskapsdeling i avdelingen dere jobber i og i organisasjonen som helhet. Videre er det fint om dere reflekterer litt rundt læring i din avdeling, læring i prosjektarbeid og organisasjonen som helhet.

Dataene som lagres etter gjennomført intervju vil bli slettet ved dato for innleveringsfrist for oppgaven (26.05.2017).

På forhånd takk for at dere ønsker å stille opp til intervju. Det settes stor pris på!

Med vennlig hilsen,

Andreas Myklebust & Jacob Bostad

8.5 Vedlegg 5 – Gioia-metoden

