

Blekinge Tekniska Högskola
Institutionen för ekonomi & management
Kandidatarbete i företagsekonomi (FEC007)
VT02



En projektgrupps lärande

Författare: Jennie Fredriksson
Emma Håkansson

Sammanfattning

- Titel:** En projektgrupps lärande
- Författare:** Jennie Fredriksson & Emma Håkansson
- Handledare:** Marie Aurell
- Institution:** Blekinge Tekniska Högskola, Institutionen för ekonomi & management
- Kurs:** Kandidatarbete i företagsekonomi (FEC007)
- Syfte:** Vårt syfte med denna uppsats är att bidra till en ökad förståelse för hur lärande sker inom en projektgrupp och vilka konsekvenser lärandet får för arbetet. Vi väljer att se på detta fenomen ur ett socialt lärandeperspektiv och vi ser på projektgruppens lärprocesser.
- Metod:** För att kunna uppnå vårt syfte valde vi att använda oss av en kvalitativ metod. Observationer av och intervjuer med personer, som arbetar tillsammans i ett projekt, är det material vi använt för att analysera det fenomen vi studerat.
- Slutsatser:** Vi har sett att olika sorters lärande uppstår i olika situationer och att dessa sorter leder till varierande former av kunskap. Kunskap värderas olika beroende på de antaganden som styr organisationer och högre värderad kunskap tenderar att uppmärksammas mer än annan kunskap. Relationer är en förutsättning för lärande och hur dessa relationer uppstår och förändras beror på tre faktorer vi sett, trygghet, status och tid. Dessa faktorer påverkar i sin tur arbetet i gruppen på olika sätt.

Abstract

- Title:** Learning in Projects
- Authors:** Jennie Fredriksson & Emma Håkansson
- Supervisor:** Marie Aurell
- Department:** Blekinge Institute of Technology, Department of Business Administration & Management
- Course:** Bachelor thesis in business administration (FEC007)
- Purpose:** Our purpose with this thesis is to contribute to the understanding of how learning occurs in a project group and in which way learning affects the work. We choose to look at this phenomenon from a social perspective of learning, that is to say that we study the processes of the project group.
- Methods:** To reach our purpose we choose to use a qualitative method. Observations of and interviews with persons working together in a project is the material we have used to analyse the phenomenon studied.
- Conclusions:** We have seen that different kinds of learning arise in different situations and that these kinds of learning lead to different forms of knowledge. Knowledge is different valued depending on the assumptions that rule the organisation and higher valued knowledge tend to get more attention than other knowledge. Relations are a condition for learning and how these relations arise and change depends on three elements we have seen; security, status and time. These elements then affect the work in various ways.

Förord

Denna uppsats är vårt kandidatarbete i företagsekonomi, författad under vår och sommar 2002.

Vi vill i detta förord tacka dem som gjort vårt arbete möjligt. Först och främst vår handledare Marie Aurell för all konstruktiv kritik, för hennes tålamod och för att hon hela tiden uppmuntrat oss.

Vi vill även tacka det företag vars projektgrupp vi fick studera.

Jennie Fredriksson

Emma Håkansson

Ronneby 2002-08-21

Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| PROBLEMDISKUSSION..... | 6 |
| BAKGRUND | 6 |
| <i>Lärande i projekt.....</i> | 6 |
| <i>Lärande</i> | 6 |
| <i>Projekt.....</i> | 7 |
| <i>Lärande som ett socialt fenomen.....</i> | 7 |
| PROBLEMSTÄLLNING | 8 |
| SYFTE | 8 |
| METOD | 9 |
| ÖVERGRIPANDE ANGREPPSSÄTT OCH VAL | 9 |
| PRAKTISKT TILLVÄGÅGÅNGSSÄTT | 9 |
| <i>Observationer</i> | 10 |
| <i>Intervjuer.....</i> | 11 |
| <i>Dokumentation.....</i> | 11 |
| <i>Bearbetning av data</i> | 12 |
| UPPSATSENS FORTSÄTTA STRUKTUR..... | 13 |
| DEL I - DET STUDERADE PROJEKTET OCH TEORETISKA BEGREPP | 14 |
| PROJEKTET SOM ARBETSFORM..... | 14 |
| MYTER OM PROJEKT | 15 |
| KUNSKAP | 17 |
| LÄRANDE | 17 |
| ORGANISATORISKT LÄRANDE..... | 19 |
| COMMUNITIES OF PRACTICE - PRAKTIKNÄTVERK..... | 21 |
| DEL II - HUR SKER LÄRANDE I ETT PROJEKT?..... | 24 |
| FORMELLT LÄRANDE I PROJEKTET..... | 24 |
| PROJEKTETS TYSTA KUNSKAP..... | 24 |
| INFORMELLT LÄRANDE | 25 |
| FÖRHÅLLANDET MELLAN OLIKA FORMER AV LÄRANDE OCH KUNSKAP | 27 |
| RELATIONER | 28 |
| <i>Gemensamma historier.....</i> | 28 |
| <i>Deltagande och reifikation</i> | 29 |
| <i>Relationer mellan praktiknätverk.....</i> | 30 |
| DEL III - VILKA KONSEKVENSER FÅR LÄRANDET FÖR GRUPPENS ARBETE? | 32 |
| TRYGGHET | 32 |
| STATUS | 34 |
| TID | 37 |
| SLUTSATSER OCH REFLEKTIONER | 40 |
| SLUTSATSER..... | 40 |
| FÖRSLAG PÅ VIDARE FORSKNING..... | 42 |
| AVSLUTANDE REFLEKTIONER OCH KOMMENTARER | 42 |
| REFERENSER | 44 |
| TRYCKTA KÄLLOR | 44 |
| ELEKTRONISKA KÄLLOR | 46 |

PROBLEMDISKUSSION

Bakgrund

Lärande i projekt

Det är utifrån våra erfarenheter vi fått intresse för att studera lärande i just projektarbetsformen. Under vår utbildning har vi ett flertal gånger arbetat i projekt för att lösa olika uppgifter. Medlemmarna i projekten har varit såväl studenter från ekonomprogrammet som studenter från andra program. Vi har alltså upplevt hur arbete i projekt kan fungera. De projekt vi deltagit i har haft ett explicit lärande syfte, men vi har samtidigt märkt att vi lärt oss mycket utöver det planerade på vägen. Detta gjorde oss nyfikna på hur lärande fungerar i projekt utan explicit lärande syfte, ”riktiga” projekt. Ett syfte med en kurs vi deltog i var:

”Kursen har som syfte att ge ekonomstudenterna en god förberedelse för arbetslivet med avseende främst på arbete med frågor rörande informationsteknologi, projektarbete samt utveckling av mjukvara i organisationer.” (Kursmål, Organisationsprocesser och Informationssystem, FEC013, Blekinge Tekniska Högskola)

Men i denna kurs lärde vi oss också konflikthantering och innebörden av ett antal tekniska begrepp och termer, vilket inte var kursens explicita syfte. Det vi vanligtvis förknippar med lärande är just lärande som sker i skolan, det vill säga undervisning. Samtidigt säger människor ofta att de ”lärt sig så mycket” när de berättar om tidigare arbetsplatser eller situationer i vardagen. Vad är det då de lärt sig och hur har de lärt sig detta? Detta är inga kunskaper de kan sätta fingret på och inget de varit medvetna om när de varit mitt i det. Vad är det då för lärande som sker och hur påverkar detta lärandet människor?

Lärande

Ända sedan tidernas begynnelse har lärande funnits och lett till att vårt samhälle utvecklats. Lärande är livslångt, men det är inte främst fråga om att lära mer utan att lära av, lära om och lära nytt. Att lära sig att lära, experimentera, prova sig fram och att utveckla nyfikenhet och reflektionsförmåga i alla sammanhang, tillsammans med förmedling av ”färdiga” kunskaper kan hjälpa organisationer att lösa framtidens problem och skapa nya möjligheter. (Rohlin et al, 1998) Men för att kunna lära sig något nytt behövs en förförståelse som bygger på tidigare kunskaper och erfarenheter (Rolf, 1991). Den som uppfann hjulet måste ha märkt att det som är runt är lättare att flytta och den som lärde sig tända en eld med hjälp av två pinnar måste vetat att värme uppkommer av friktion.

Vi lever i en föränderlig omvärld vilket ställer höga krav på organisationer att anpassa och utveckla sig om de vill överleva (Tidd et al, 2001). Förändringar kräver ofta ny eller annan kunskap av medarbetarna och lärandet blir en viktig process för att organisationen ska kunna följa eller ännu hellre leda utvecklingen (Rohlin et al, 1998; Nidumolu et al, 2001). I populärvetenskaplig litteratur inom området organisationsutveckling och management fokuseras det ofta på team, arbetsrotation, workshops, kompetensutveckling och utbildningskonton som några exempel på åtgärder för att höja kunskapsnivån inom organisationer. Massmedia fokuserar istället ofta på skolväsendet och traditionella utbildningsinstitutioner som avgörande för kunskapsförmedling.

Lärande är ingen separat aktivitet utan något som pågår hela tiden och som saknar början och slut (Wenger, 1998). Lärande kan delas in i formella och informella processer (Dalin, 1997; Rohlin, et al, 1998). Utbildning är ett exempel på formellt lärande (Rohlin et al, 1998) och informellt lärande är lärande som sker utan någon planerad utbildningsåtgärd (Dalin, 1997). Som vi nämnt ovan fokuseras det ofta på det planerade lärandet och det är främst i akademisk litteratur som vi stöter på begreppet informellt lärande och diskussioner om ett ifrågasättande av det traditionella lärandet, skolor och utbildning, som det enda lärandet.

Projekt

Arbete i projektform är idag vanligt förekommande på många arbetsplatser (Blomberg, 1998). Ofta genomförs mer avgränsade uppgifter i projektform och projekt som arbetsform sägs vara lämplig vid förändrings-, utvecklings- eller samordningsarbete (Wisén & Lindblom, 2001). Projekt som arbetsform uppkom på 1950-talet och det har sedan dess gjorts många försök att beskriva och begränsa projektarbetsformen. Under 1960-talet lades grunden till regelsystemen som definierar projektledarens ansvar, befogenheter och samspel med övriga delar av företaget. Under 1980-talets kvalitetsboom skapades detaljerade modeller över projektets väg från start till mål. Processorienteringen under 1990-talet tvingade fram en processsyn på projekt. Att projektarbetsformen överlevt alla dessa försök till tygling skulle kunna vara ett tecken på att den har en inneboende kraft som är stark. (Marmgren & Ragnarsson, 2001)

Ett projekt är tidsbegränsat, med en förutbestämd resursinsats och har ett klart definierat mål (Wisén & Lindblom, 2001). Många gånger ingår personer från olika avdelningar och nivåer inom organisationen i en projektgrupp men även utomstående personer kan utgöra en del i projektgruppen (Blomberg, 1998). I projekt kan det uppstå olika sorters kunskap och beroende på vilka personer som är involverade i projektet kan lärande och kunskap bli olika. Genom tidigare erfarenheter och tillsammans med andra, direkt eller indirekt, skaffar personer sig efterhand en kunskapsbank som bygger på erfarenhet (Blom, 1996).

Lärande som ett socialt fenomen

Det finns många angreppssätt när man vill diskutera lärande. Etienne Wenger (1998) har utvecklat en social teori om lärande som i hög grad bygger på att det är människor i gemensam praktik som utvecklar kunskap. Det är svårt för att inte säga omöjligt att lära sig något utan kontakt med andra. Wenger (1998) hävdar bland annat att även om någon läser en bok ensam finns det ändå en relation mellan författare och läsare.

Om vi återgår till det lärande som anses ske vid undervisning, kan det vara så att företag satsar mindre på utbildning under vissa perioder, till exempel vid lågkonjunktur eller vid hög belastning. Betyder det att människor inte lär sig något under dessa omständigheter? Vi tror inte att det förhåller sig på det viset. Om det nu inte gör det, vad lär individer sig då och hur lär de sig? Skiljer sig detta informella lärande från det individerna lär sig vid formellt lärande som till exempel utbildningar samt vilken betydelse kan detta få för organisationen?

Personerna i en projektgrupp har kunskap med sig in i projektet och under tiden i projektet utvecklar de kunskap tillsammans, dels genom utbildningar eller kurser, dels genom erfarenheter i det dagliga arbetet. Hur kan denna kunskap påverka deras position i gruppen och hur kan den påverka deras arbete? Att det förekommer utbildningar av olika slag i samband med projekt är inte ovanligt, men hur lär projektmedarbetarna sig det som inte

förmedlas via utbildning? Hur hanterar projektmedarbetarna de frågor och problem som dyker upp i det dagliga arbetet? Förändrar lärande det vardagliga arbetet? På vilket sätt?

Problemställning

Hur sker lärande i ett projekt? Vilka konsekvenser kan lärande få för gruppens arbete?

Syfte

Vårt syfte med denna uppsats är att bidra till en ökad förståelse för hur lärande sker inom en projektgrupp och vilka konsekvenser lärande får för arbetet. Vi väljer att se på detta fenomen ur ett socialt lärandeperspektiv, vilket betonar lärprocesserna i gruppen. Vi har valt att fokusera på de organisatoriska och sociala konsekvenserna av lärande och vi hoppas att en ökad förståelse för lärande ska leda till att det ägnas större uppmärksamhet i samband med projekt av olika karaktär.

METOD

Övergripande angreppssätt och val

Vår ståndpunkt är, i enlighet med många forskare, att det inom samhällsvetenskaplig forskning är svårt att visa objektiva sanningar (Tebelius, 1987; Alvesson & Sköldberg, 1994). De resultat som erhålls är istället subjektiva tolkningar. Vi gör alltså inte anspråk på att redovisa några sanningar utan endast vår tolkning av det studerade fenomenet, lärande.

Vi är medvetna om att vi besitter kunskaper och erfarenheter, som påverkar våra tolkningar. Dessa kunskaper och erfarenheter är dessutom nödvändiga för att vi ska kunna göra tolkningar (Lundahl & Skärvad, 1999). Vi har tre års teoretiska studier bakom oss och detta präglar säkerligen vår uppfattning om hur verkligheten ser ut. Vi försöker vara medvetna om detta och diskuterar och reflekterar därför över vilka tolkningar vi gör och varför. Det är våra erfarenheter av projektarbetsformen som skapat intresse för vårt problem. Det faktum att vi lärt oss mycket vid sidan om det planerade lärandet gjorde oss nyfikna på hur lärande fungerar i projekt utan explicit lärande syfte, i ”riktiga” projekt. För att kunna få svar på våra frågor, har vi valt att studera ett projekt som är i sin slutfas. Att vi valt ett projekt i sin slutfas beror på att det tar tid för en projektgrupp att lära sig något, vi kan inte se någon kunskap om den inte uppstått.

Anledningen till att vi väljer att studera endast ett projekt är att vi eftersträvar en djupare studie som kan belysa olika aspekter (Eriksson & Wiedersheim-Paul, 1999), och med tanke på vår begränsade tid, anser vi oss inte hinna studera flera projekt djupt. Lärande är dessutom ett fenomen som är beroende av både tid och rum. Den kunskap som uppstår i vårt studerade projekt hade sannolikt inte uppstått på samma sätt, eller ens genom en liknande process, i ett annat projekt. Detta ser vi som ytterligare en anledning för att studera endast ett projekt. De slutsatser vi drar är ändå kontextbundna, det vill säga gällande i sitt sammanhang (Alvesson & Sköldberg, 1994). En likadan studie vid en annan tidpunkt eller i ett annat projekt hade kanske gett andra resultat än de vi kommit fram till i vår studie. Däremot vill vi poängtera att även om vi studerat ett specifikt projekt, syftar våra slutsatser i första hand till att förstå fenomenet lärande i projektarbete. Att våra slutsatser är kontextbundna innebär inte att de inte är värdefulla. Genom att analysera vårt empiriska material och med kopplingar till existerande teorier göra tolkningar av detta, hoppas vi kunna överlämna ett bidrag till vetenskapen.

Arbete i projekt domineras ofta av kvantitativt språkbruk. Det handlar om mätbara mål, lönsamhet, tidsplaner med milstolpar och tidrapportering (Bredillet, 2002). Naturligtvis skulle vi kunnat få fram många olika mått, men inget skulle kunna hjälpa oss i vår ambition att förstå hur vårt fenomen kan se ut. Lärande och kunskap är svårt, och i vårt fall inte särskilt meningsfullt att mäta i siffror, varför vi istället med hjälp av en kvalitativ metod, studerar personer och grupper som befinner sig i en situation där kunskap kommer till uttryck, det vill säga lärande.

Praktiskt tillvägagångssätt

Det material vi hade att arbeta med kan delas in i kategorierna primärdata och sekundärdata (Lundahl & Skärvad, 1999). Primärdatan var den data vi själva samlat in, medan

sekundärdatan bestod av en handledning om hur projekt ska genomföras och dokumenteras som arbetats fram av företaget samt projektplanen för just det projekt vi studerade.

Den primärdata vi använder oss av i vår studie har vi samlat in genom observationer och intervjuer då vi tror att dessa metoder är lämpligast för att vi ska kunna förstå hur kunskap och lärande ser ut. Vi tror att det främst finns två sätt att observera kunskap på, dels vid tillägnet eller förmedlingen av kunskap, dels vid tillämpningen. Båda dessa processer ser vi som lärande, eftersom det handlar om att en person eller grupp utvecklar eller modifierar kunskap. (Robbins, 1993; Blom, 1996; Rohlin et al, 1998) Denna del av uppsatsen kommer att närmare beskriva hur vi har gått tillväga och varför vi valt just dessa metoder. Anledningen till detta är att ge läsaren möjlighet att se hur vi arbetat, för att själv kunna bedöma rimligheten i de slutsatser vi presenterar.

Observationer

Lärande uppstår i interaktion med andra människor och är en process som kan ses som både medveten och omedveten (Wenger, 1998). För att försöka förstå detta fenomen har vi valt att göra observationer av en grupp människor som arbetar i ett projekt. Vi tror nämligen att vi behöver studera människors agerande i deras naturliga miljö, i deras arbete. Vid en intervju svarar personen kanske det hon tror att intervjuaren vill höra, eller det som antas vara "rätt" svar på frågan, medan en observation kan visa andra värderingar och "svar" genom personens handlingar. Argyris (1991) talar om att människor utvecklar en teori om det beteende de handlar efter och en teori om det beteende de *tror* sig handla efter. Det råder dock sällan överensstämmelse mellan dessa beteenden, människor säger en sak och gör en annan (ibid). Kunskap, som i vissa fall sägs vara svår att uttrycka och formulera, kan alltså vara lättare att fånga vid en observation (Patel, 1987).

Vid observationerna försökte vi titta på hur personerna arbetar tillsammans i projektet. Det var främst två personer vi observerade vid två olika tillfällen. Dessa satt i samma rum på en avdelning och var två av sex personer i projektet. Tre av personerna befann sig på kontoret i Ronneby, medan tre andra befann sig på ett kontor på en annan ort och därför hade vi inte möjlighet att observera alla projektdeltagarna. Den typ av observation vi gjorde kan sägas innefatta en låg grad av interaktion (Lundahl & Skärvad, 1999). Vi satt mest bredvid och registrerade vad de vi observerade gjorde. Vi försökte fånga händelser och skeenden som kunde påvisa lärande, samtidigt som vi försökte registrera andra situationer som just då verkade vara av mindre betydelse, men som kanske kunde bli viktiga senare i undersökningen (Lundahl & Skärvad, 1999).

Vi besökte avdelningen och presenterade oss en tid innan vi började våra observationer. Vid detta tillfälle beskrev vi dessutom för personerna övergripande vad det var vi studerade. De fick information om att ämnet var lärande i projekt, men inte exakt vilken sorts lärande eller på vilket sätt vi trodde oss kunna se det, eftersom vi inte ville riskera att de utförde handlingar de trodde att vi ville se. Vår observation var sålunda relativt öppen (Lundahl & Skärvad, 1999). Vår förhoppning var att de skulle "vara som vanligt" under våra observationer. Huruvida vår önskan uppfylldes är svårt att avgöra, eftersom vi omöjligt kan veta hur de beter sig när de inte observeras, men det är troligt att vår närvaro påverkade dem på något sätt (Patel, 1987; Andersen, 1998). Detta anade vi genom att de var väldigt måna om att uttrycka sig tydligt och iakttog oss, som för att se om vi förstod. Detta betyder förvisso att de inte agerade "som vanligt", men från och till föll de in i en annan jargong som märkbart skilde sig från tydliga förklaringar och som gav oss möjlighet att se vad vi tror var glimtar av deras

vardag. Vi vill dock poängtera att vi inte värderar vardagsglimtarna högre än vårt övriga material, utan det är det faktum att de uppvisade olika beteenden i olika situationer som är det intressanta för denna diskussionen.

Den första observationen föregicks av att personerna fick berätta om sina arbetsuppgifter och organisationen på avdelningen. Denna introduktion hade två syften, dels att få dem vi observerade att känna sig mer bekväma, dels att ge oss en bättre kännedom om vilka personer de vi observerade hade daglig kontakt med. Under observationerna registrerade vi olika händelser och ställde vissa frågor för att få reda på vad de gjorde, till exempel när de arbetade vid datorn. Vi lyssnade på telefonsamtal och fick veta vem de pratat med och varför. Andra anställda kom under tiden in och fick hjälp med att lösa olika problem och kollegor på avdelningen tittade in för att ordna med papper eller bara säga hej.

Intervjuer

Våra observationer, tillsammans med de teorier om lärande vi utgick ifrån, kom att bli grunden för våra intervjuer. Vi valde att använda oss av semistandardiserade intervjuer med öppna frågor (Lundahl & Skärvad, 1999). Detta innebär att vi hade ett antal frågor som behandlade vårt problemområde, men att vi lämnade öppet för personen som intervjuades att själv formulera sitt svar. Svaret gav sedan upphov till ytterligare frågor på samma tema, men vi ville inte låta intervjun glida iväg för långt från ämnet. Att ställa frågor om kunskap och lärande, något som i många fall är omedvetet, var en utmaning. Det ställde höga krav på oss att arbeta fram frågor som inte var alltför otydliga, samtidigt som vi inte ville styra personen vi intervjuade genom att ställa alltför detaljerade frågor. Genom de tidigare observationerna kunde frågorna knytas till olika händelser vi sett. Detta gjorde att den intervjuade personen hade lättare att sätta frågan i ett sammanhang. Även vid intervjuerna var vi närvarande båda två eftersom vi, som relativt ovana intervjuare, hade nytta av varandra genom att våra olika associations- och tankemönster bidrog till fler och framför allt mer relevanta följdfrågor.

Vi intervjuade fyra olika personer med koppling till projektet. När vi pratade med personerna om att vi ville intervju dem, var de oroliga för att det skulle ta lång tid, eftersom de ansåg sig ha mycket att göra i sitt arbete. Vi ville därför förbereda dem så mycket som möjligt för att inte uppta deras tid mer än nödvändigt. Dagen innan intervjuerna skulle äga rum skickade vi vissa av frågorna via e-post till dem vi skulle intervju. Detta för att de skulle få möjlighet att fundera över frågorna och för att de skulle få en känsla för vad intervjun skulle komma att handla om. Några av frågorna valde vi dock att ställa direkt under intervjun, i förhoppning om mer spontana svar. För att få personerna vi intervjuade att känna sig lugna och trygga, något som är viktigt för att de ska kunna ge ärliga och genomtänkta svar (Lundahl & Skärvad, 1999), valde vi att intervju dem i en miljö där de kände sig bekväma. Personerna fick själva välja var intervjuerna skulle äga rum, vilket ledde till att de genomfördes i ett fikarum på arbetsplatsen.

Dokumentation

Vid observationer finns det huvudsakligen två ytterligheter vad gäller informationsinsamling. Det ena är att föra anteckningar under observationen (Patel, 1987), det andra är att sammanställa observationerna i efterhand som en sorts fältdagbok (Aurell, 2001). Nackdelen med det förstnämnda kan vara att olika aspekter av situationerna går förlorade, eftersom skrivandet drar koncentrationen från själva observationen. Vad gäller förfarandet med fältdagbok, riskerar observatören å andra sidan att glömma händelser innan hon hinner dokumentera dem. Vi valde att föra anteckningar under tiden vi observerade. Eftersom vår

observation inte innehöll något deltagande (Lundahl & Skärvad, 1999) från vår sida, var det inget problem att anteckna under tiden. Anteckningarna tog vi med oss hem, renskrev och kompletterade i efterhand, därför borde vårt förfaringssätt placera sig någonstans mittemellan de två ytterligheterna direkta anteckningar och fältdagbok.

Att vi var två personer som tillsammans observerade, gör att vi tror oss ha fångat mycket av det som hände. Samtidigt kunde vi båda observera samma händelse, vilket gav oss möjlighet att i efterhand jämföra om vi tolkat denna händelse likadant eller på olika sätt. Våra fältanteckningar bestod främst av stödord, kortare meningar och citat. Efter observationen renskrev och sammanställde vi det insamlade materialet och försökte få någon struktur på det. Tillsammans gick vi sedan igenom materialet och jämförde våra tolkningar och våra iakttagelser för att försöka fånga så många aspekter som möjligt från observationerna.

Liksom vid observationer, finns olika möjligheter att samla in informationen som erhålls vid intervjuer (Patel, 1987). Vi valde att arbeta med bandspelare för att kunna koncentrera oss på intervjun och för att kunna registrera pauser, formuleringar, betoningar och tonlägen. Detta tror vi fångade hur personen tänkte och resonerade. Nackdelen med bandspelare är att det kan upplevas som obehagligt för den intervjuade personen att få sin röst inspelad. De intervjuade personerna hade dock inte några invändningar mot att vi använde bandspelare. Våra bandande intervjuer skrev vi ut inklusive pauser, stakningar och frågor. Att skriva ut intervjuer fullständigt och ordagrant tog lång tid, men vi fann att det var ett bra sätt för att verkligen lyssna noggrant, samtidigt som det gjorde att vissa saker, som annars obemärkt kunnat gå förbi, uppmärksammades och tydliggjordes när vi ansträngde oss för att uttrycka det i skrift. För att våra slutsatser skulle bli trovärdiga kontrollerade vi under utskriften att det inte fanns några oklarheter (Lundahl & Skärvad, 1999). Vissa resonemang var invecklade och väldigt detaljerade, vilket gjorde att vi var tvungna att ringa upp personerna i fråga för att få ett förtydligande.

Den analys som kommer att presenteras senare i uppsatsen kan sägas ha blivit en mer medveten process ungefär i det skede när vi genomförde intervjuerna. Tolkningsarbetet och analyserandet är en del av vad som brukar kallas den hermenutiska spiralen (Andersen, 1998) och något som pågår hela tiden. Men det var inte förrän vi började skriva ner intervjuer och sammanställa vårt material som vi blev mer aktiva i vårt analysarbete. Det var då vi började se sådant som skulle kunna bli intressant och användbart för uppsatsen.

Bearbetning av data

Den data vi samlat in sa inte av sig självt något om lärande, utan det krävdes en hel del arbete innan vi kunde se några mönster. Vi insåg att det var svårt att fånga de intervjuades betoningar, tveksamheter och uttryckssätt i skrift och lyssnade därför igenom intervjuerna flera gånger innan vi började arbeta med det nedtecknade materialet. Vi valde att först arbeta med materialet utan att fokusera på vad teorierna sa om lärande. Vi visste att vi i vilket fall som helst hade teorierna i bakhuvudet, och därför försökte vi arbeta på ett friare sätt och behandla materialet utan att medvetet verifiera eller falsifiera det teorierna sa om hur lärande ser ut. Vi hittade mycket som var intressant och spännande och som visade olika aspekter av vår fråga. Fram till detta skede hade vi inte ansträngt oss för att få någon riktig struktur på materialet, då vi inte ville riskera att bli hämmade av en bestämd struktur, men vi började se att det fanns ett mönster.

Vi hade nu många olika delar som sa något om lärande i projekt, och vi såg att vissa av dessa hade närmare koppling till varandra än andra. Det gick att se att det fanns vissa övergripande teman som sammanfattade delarna och som sa oss något om helheten. Dessa teman kom att bli grunden för utvecklingen av vår analysmodell som återfinns längre fram i uppsatsen.

Uppsatsens fortsatta struktur

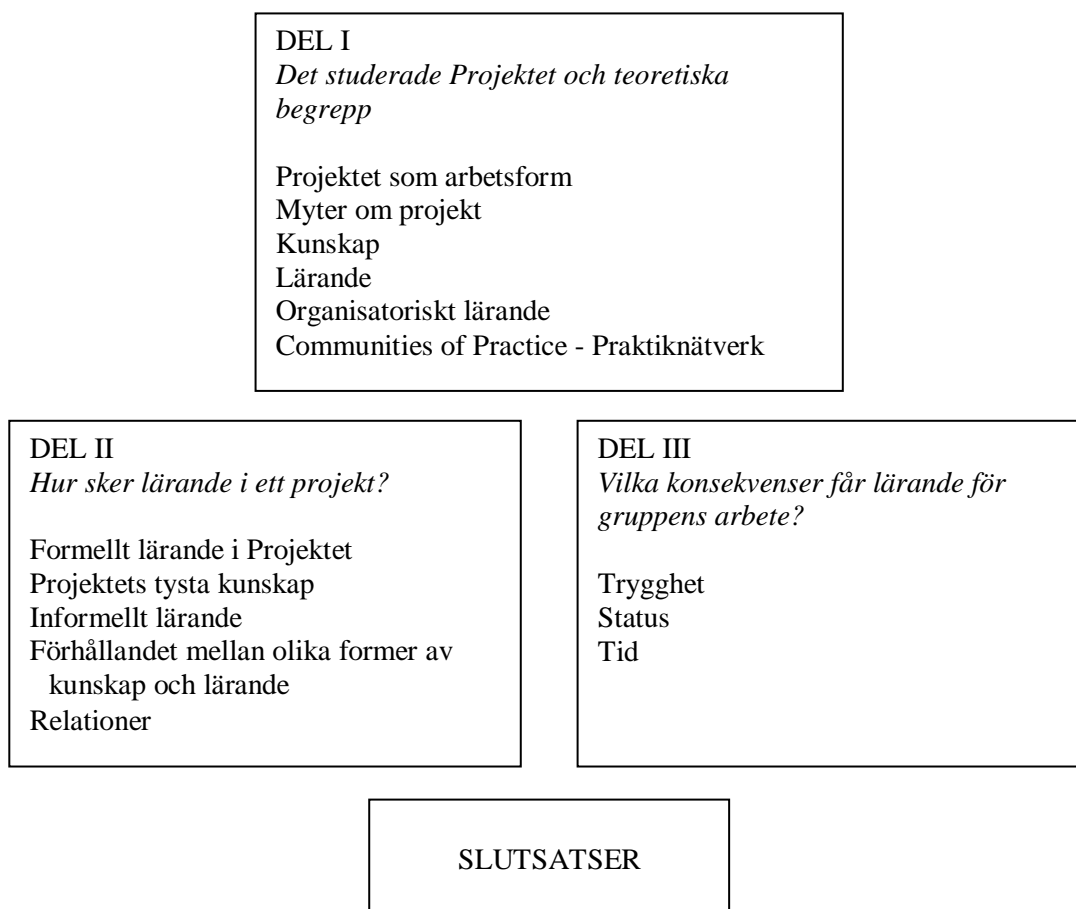
Du som läsare kan se fortsättningen av uppsatsen som tre delar. Den första delen kommer att presentera det projekt vi studerat och övergripande resonemang om kunskap och lärande.

Vissa begrepp inom organisatoriskt lärande behandlas och Wengers (1998) sociala teori om lärande introduceras. Syftet med denna första del är att ge en teoretisk och empirisk översikt, för att möjliggöra en förståelse för våra fortsatta resonemang.

I den andra delen börjar vi med att diskutera lärande och kunskap mer ingående för att kunna beskriva hur lärande sker i ett projekt. Vi presenterar en modell över lärande och kunskap och försöker visa relationerna mellan dessa.

Därefter övergår vi till att fokusera på den sista delen av vår fråga; vilka konsekvenser får lärandet för arbetet i gruppen. Här har vi funnit tre faktorer som både påverkar lärandet och som påverkas av lärandet; status, trygghet och tid.

Vi kommer genomgående att använda empiri för att belysa våra teoretiska resonemang. Vår förhoppning är att på detta sätt ge teorierna en konkretare innebörd för läsaren.



DEL I

Det studerade Projektet och teoretiska begrepp

Denna del syftar till att ge en övergripande teoretisk och empirisk grund som hjälper oss att besvara vår fråga. Vi kommer att presentera projektet och dess organisation för att visa den bild av studieobjektet vi fått genom våra observationer och intervjuer.

Dessutom kommer vi att diskutera vissa begrepp med koppling till lärande och med hjälp av empiri försöka göra dessa mer begripliga. De exempel vi visar i denna del syftar inte direkt till att besvara vår fråga, utan bör ses som beskrivningar av det studerade projektet. Vi anser att det är mer relevant att använda exempel från vår empiri i de fall det går, än att använda andra författares exempel.

Projektet som arbetsform

Som tidigare nämnts så är arbete i projektform vanligt förekommande inom olika organisationer och i olika verksamheter. De uppgifter som genomförs i projektform syftar många gånger till förändring, utveckling eller samordning. (Wisén & Lindblom, 2001) Så är fallet även i det projekt vi studerat (hädanefter Projektet). Projektet syftade till att implementera ett nytt lönesystem, vilket skulle komma att förändra rutinerna för lönehantering och personaladministration i ett större tillverkande företag.

Från början bestod Projektgruppen av Elin (Projektledare) plus sju andra personer. Sex av dessa arbetade med löneadministration och personaladministration och en tillhörde IT-avdelningen. Elin (Projektledaren) gick i pension och det var då planerat att Projektet skulle vara avslutat. Så var inte fallet och Karl, en ”resurs” från IT-avdelningen, tillsattes som ny Projektledare. I samma skede som Elin (Projektledaren) gick i pension var det två av de andra personerna som ”gick in i väggen och blev sjukskrivna” (Intervju med Projektledaren). Då togs beslut om att två nya personer skulle ta deras plats i Projektet och i januari 2002 anställdes Ebba och Ernst. Vid tiden för vår studie bestod Projektet alltså av en Projektledare, fem Projektmedarbetare varav två var nyanställda, samt en Projektmedarbetare (Signe) som var på väg ur Projektet. De namn vi valt att kalla personerna för är fiktiva, då personerna bett om att få vara anonyma.

Ebba och Ernst är anställda som löneadministratörer och sitter i samma arbetsrum. Ernst har arbetat på två andra avdelningar inom företaget i flera år medan Ebba har arbetat på en avdelning en kortare period innan anställningen som löneadministratör. Signe är utbildad personaladministratör och har arbetat ett flertal år på personalavdelningen innan Projektet startade. Hon håller vid tiden för vår studie på att dra sig ur Projektet då hon inte anser sig kunna tillföra mer i Projektets slutstadium. Signe (Personaladministratör), Ebba och Ernst (Löneadministratörer) sitter på samma avdelning och använder samma system, men olika funktioner i systemet. Detta system används sedan tidigare på ekonomiavdelningen och målet är att använda samma system i hela organisationen.

Under Projektets tid fanns två konsulter tillgängliga för Projektmedarbetarna. Dessa två konsulter var knutna till försäljaren av systemet. Konsulternas uppgift var att hålla i en grundläggande utbildning för Projektmedarbetarna, svara på frågor samt delta vid

projektmöten. Projektmedarbetarnas kontakter med konsulterna skedde mestadels via telefon eller e-post, men de hade även fysiska möten på företaget.

Företaget har i ett flertal år arbetat med projekt som arbetsform för att lösa och genomföra olika uppgifter. De har en anställd projektadministratör, vilken arbetar med att utveckla och följa upp projekt inom olika områden i företaget. Projektadministratören har även tillsammans med ledning och projektledare utarbetat en projekthandledning för projektledare, ”Projekthandboken”, vilken innehåller dels en teoretisk beskrivning om vad ett projekt är, dels praktiska regler och rutiner, främst avseende beslut och dokumentation, som ska följas. Företagets egen definition av ett projekt är

”...en arbetsform där arbetsuppgifterna brutits ner i ett antal aktiviteter som utförs planerat inom överenskomna tids- och resursramar för att nå ett väl definierat mål.”
(Utdrag ur företagets Projekthandbok)

”Projekt

- Ska nå ett verkligt resultat relaterat till ett formulerat mål
- Är tidsbegränsat
- Har en väl definierad resurs- och kostnadsram
- Har en egen tillfällig organisation med personer från olika avdelningar
- Har en beställare
- Har ett definierat innehåll” (Utdrag ur företagets Projekthandbok)

Denna definition innehåller alla de ingredienser som brukar användas för att definiera ett projekt och skiljer sig inte nämnvärt från de definitioner vi stött på i den litteratur vi gått igenom. De flesta författare ifrågasätter inte definitionen, utan låter den stå oreflekterad och oemotsagd. Jesper Blombergs Myter om Projekt (1998) utgör dock ett undantag. Blomberg (1998) ifrågasätter användningen av definitionen och visar med ett antal konkreta exempel på att den vedertagna definitionen inte är hela sanningen. Hans avsikt är att medvetandegöra ett antal antaganden om projekt som han anser vara felaktiga för att företag på så sätt ska kunna utnyttja den kapacitet som finns inbyggd i arbetsformen (Blomberg, 1998). I vår fortsatta beskrivning av det projekt vi studerat kommer vi att ta hänsyn till Blombergs (1998) myter, och på det viset få en mer nyanserad bild av projektarbetsformen.

Myter om projekt

Vårt studerade Projekt startade i december år 2000, enligt projektplanen. I målformuleringen går att läsa

”Delmål 1 Löneadministration:
drifttagit lönesystem 01-07-01.
Delmål 2 Utbildningsplanering:
Implementerat utbildningsplanering och utbildningsregister till 01-09-30”
Delmål 3 Personaladministration:
Implementerad personaladministration till 01-09-30
Delmål 4 Integrering av sidosystem till lönesystem:
Integrerat personalsystem för FHV”
(Utdrag ur Projektplanen)

Projektet har alltså en klart definierad början och ett bestämt slut. Starttid för Projektet är enligt projektplanen december år 2000 och det beräknades vara färdigt i september 2001.

Blomberg (1998) tar upp att alla projekt har en förhistoria, det vill säga att det datum som sätts som starttid inte är den tidpunkt när projektet egentligen startar. Han menar att idéer kläcks och förarbetet startar långt innan projektet formellt startar. Detta kan vi tydligt se i Projektet då Projektet startade efter att problem i det dåvarande systemet uppmärksammats. Systemet ansågs:

”oflexibelt samt kräver support av leverantörer när uppgifter, statistik, etc ska tas fram”.
”Det saknas även direktkoppling till vårt ekonomisystem, vilket medför att visst arbete idag sker manuellt”. (Utdrag ur Projektplanen)

Dessutom hade företaget redan innan Projektet startade tagit ett beslut om att:

”försöka ta in så mycket som möjligt så att vi har kompetensen på plats”.
(Intervju med Karl, Projektledaren)

Karl (Projektledaren) var vid den tidpunkten anställd på företagets IT-avdelning och blev tillfrågad om att vara en ”resurs vid sidan om”, som denne själv uttrycker det (Intervju med Karl). Ett projekt kan alltså sägas starta långt innan tidpunkten som står i projektplanen och, vad som är viktigare (Blomberg, 1998), det slutar inte vid det datum som sätts som slutdatum. Att projektet inte slutar i tid utan förlängs gång på gång, som i Projektet, är inte ovanligt, men det är inte detta Blomberg (1998) syftar på. Han menar att konsekvenserna av ett projekt finns kvar i företaget oavsett om det fullbordats eller lagts ned (ibid). Efter att Projektet slutförts kommer företaget att ha ett nytt lönesystem som förändrar sättet att arbeta på. Dessutom har relationer mellan de anställda som arbetat ihop utvecklats och kommer troligtvis bestå. Signe som var en av de fyra vi intervjuade hade stigit ur Projektet och fått andra arbetsuppgifter, men hon hade fortfarande kontakt med Projektmedarbetarna trots att några av dem befann sig på en annan ort. Projektet kan således sägas leva vidare i organisationen, trots att det formellt är avslutat.

Blomberg (1998) tar upp myten om att projekt är en unik och välavgränsad verksamhet. De flesta medarbetarna i Projektet hade arbetat med varandra i den vardagliga verksamheten under en längre tid och med liknande uppgifter som de utförde i Projektet. Den nya kombination av olika erfarenheter och kompetenser som brukar framhävas som så viktig i projektarbete (ibid) var alltså inte så framträdande i Projektet. Förvisso fick de hjälp från IT-avdelningen, vilket innebar en annan kompetens, men i övrigt arbetade personerna tillsammans redan innan projektet startade, samarbetet intensifierades dock i samband med Projektet. Något vi upplevde som svårt vid vår första observation var då vi försökte förstå vilka uppgifter som hörde till Projektet och vilka som var vardagligt arbete. Dessa hade så nära koppling att det var så gott som omöjligt se skillnaden. Vardagen på lönekontoret var en del av Projektet och Projektet var en del av lönekontorets vardag.

”Med lön har vi, ja, projektmöte. Det kallar jag projektmöte för det är enbart lönefrågor och systemproblem och ja, saker som är bra och sånt där som vi tar upp då.” (Intervju med Ernst, Projektmedarbetare)

I företagets egen definition av projektarbete står att ett väl definierat mål ska uppnås. Även detta, att projekt har ett väl definierat mål som bestäms vid projektets start, anser Blomberg (1998) vara en myt. Att det finns mål med ett projekt ifrågasätter han inte, men poängen är att det kan finnas lika många mål som personer involverade i projektet. Att göra som i Projektet, det vill säga att formulera ett övergripande mål kan vara ett sätt att hantera de olika mål som

olika intressenter i Projektet kan ha. Vad säger egentligen ”drifttagit lönesystem”? Ska lönesystemet vara felfritt och friktionsfritt vid samma tidpunkt som det tas i drift? Ska det vara i drift och hanteras av inhyrda konsulter under tiden personalen utbildas? Tolkningen av målet kan skilja sig väsentligt beroende på vem som tolkar. Fördelen med att formulera ett övergripande mål lite diffust kan vara att det finns möjlighet att låta olika tolkningar vara styrande vid olika tidpunkter samtidigt som det inte bör förglömmas att mål ofta förändras över tid. I ett första skede kan det primära målet vara att identifiera de krav organisationen har på ett nytt system för att därefter hitta ett system som uppfyller dessa krav. Efter detta kan målet vara att mobilisera resurser, både pengar och personer. I det skede vi studerade Projektet var systemet taget i drift och målet hade istället blivit att finjustera systemet och anpassa det bättre till de förhållanden som rådde i företaget.

”Nu är det ju i ett skede av projektet där det är avslutat som helhet, men nu är det så mycket felaktigheter och komplikationer på grund av att vi har gått igång så det är det vi håller på och rättar upp.” (Intervju med Karl, Projektledaren)

Det är alltså mycket i Projektet som har förändrats under tiden. Resurser och tid har ökat, det definierade innehållet har omarbetats, allteftersom medarbetarna sett nya möjligheter och problem och organisationen har förändrats i och med att människor tillkommit och försvunnit. Ett projekts gränser är flytande och föränderliga i den mån de kan sägas existera överhuvudtaget och verkligheten stämmer därmed inte riktigt överens med den schablonbild som ofta återges i litteratur om projekt.

Kunskap

Kunskap är ett svårdefinierat begrepp eftersom det finns kunskap av så många olika slag att det är svårt att hitta en adekvat och heltäckande definition (Blom, 1996). Det finns exempelvis kunskaper i form av (mer eller mindre) teoretiskt vetande, färdighet (att göra och genomföra saker), förståelse (av en text, en kultur etc), och gott omdöme (vid val och handling). Variationen inom var och en av dessa former av kunskap är stor, till exempel är innebörden av förståelse och omdöme mycket olika inom olika områden. (Molander, 1992) Den kunskap som finns hos den enskilda individen kan vara förvärvad på olika sätt, trots det förknippas kunskapsbegreppet ofta med den typ av kunskap som förvärvas inom skola och akademiska världen (Blom, 1996). Blom (ibid) poängterar att hur kunskap delas upp kan vara en fråga om hur kunskapen erhålls och ur vilken källa den hämtas.

I svenska ordlistor definieras ordet kunskap som ”att veta, att vara medveten om något”. Kunskap beskrivs som att veta något inom ett visst ämne, särskilt kunskap som har inhämtats genom studier och övning. (Johansson, 2000) Vissa författare gör en koppling mellan kunskap och handling (Argyris, 1993; Sveiby, 1997; Wenger, 1998). Sveiby (1997) definierar kunskap som förmåga att handla. Denna definition är även vanlig för begreppet kompetens, innefattande kunskap som en viktig del, men som i vidare mening står för människans förmåga att klara av en situation, att handla och att se framåt (Rohlin, et al, 1998).

Lärande

Kunskap uppstår i en process; lärande (Wenger, 1998). Lärande inträffar när individer, grupper eller organisationer företar ”en relativt permanent förändring på grundval av erfarenheter” (Robbins, 1993 s 119). Detta skulle betyda att allt lärande innebär förändring. Fiol och Lyles (1985) betonar dock vikten av att skilja mellan kognitiv inläring, det vill säga kunskapsutveckling, och förändrade handlingar. Ett förändrat handlingsmönster kan äga rum

utan att det har skett någon kunskapsutveckling, det vill säga att kunskap inte har tillkommit eller förändrats, och kunskapsutveckling kan äga rum utan att handlingsmönstret förändras. (ibid) Det första resonemanget kan liknas vid att en organisation inte lär av de handlingar de utfört. Förändringar sker i handling, men inte på den kognitiva nivån. Det motsatta resonemanget kan åskådliggöras med en organisation som satsar mycket på till exempel utbildning för de anställda, men där utbildningen ändå inte leder till några förändringar i handling i organisationen, kanske beroende på olika strukturer som hämmar förändring. (ibid)

Lärande som begrepp är ofta knutet till hur individer lär sig. I början av 1900-talet visade Pavlov med sin "klassiska betingning" hur individer anpassar sitt beteende till de stimuli de utsätts för. Detta utvecklades på 1970-talet av Skinner till att gälla även förväntningar om vilka konsekvenser ett visst beteende får. (Jacobsen & Thorsvik, 1997) Dessa teorier lägger ingen större vikt vid vad som händer "inne i huvudet på personerna", något som däremot de kognitiva inlärningsteorierna gör. (ibid) Enligt de kognitiva teorierna anses hjärnan endast kunna ta in en begränsad mängd information och denna sorteras därefter efter olika områden, så kallade kognitiva kartor. (ibid) Den kognitiva teorin skiljer på korttidsminne och långtidsminne. För att kunskap ska förflyttas från det förstnämnda till det sistnämnda krävs att kunskapen aktiveras. (ibid) Enligt Schott (1991) tycks det vara så att de kognitiva kartorna även innehåller förslag på hur personen ska handla i en given situation. Olika personer kan då handla mer eller mindre "rätt" i en specifik situation, beroende på hur utvecklade deras kognitiva kartor är. Ett exempel kan vara att kartan innehåller ett förslag på att jag inte bör kliva ut framför bilarna när de kör på gatan. Kognitiv inlärningsteori antyder även att det finns olika sätt att lära sig, utveckla helt nya kartor, utvidga existerande eller bygga upp nya kartor istället för de gamla. Den sista innebär en form av avläring, det vill säga att gammal kunskap förkastas och ersätts av ny.

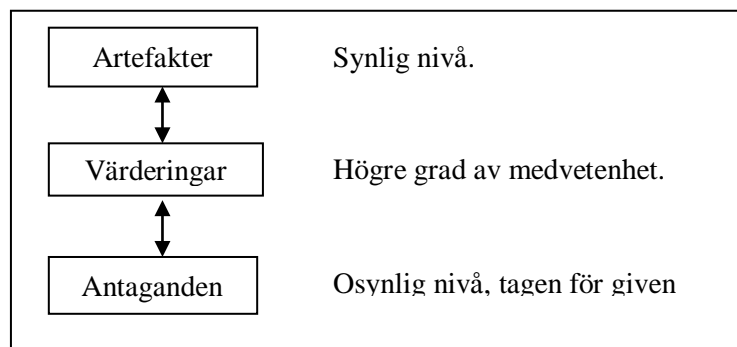
Ett alternativ till teorier om lärande med fokus på individer, är de sociala teorierna som sätter lärande i ett sammanhang, innefattande våra upplevelser av och vårt deltagande i världen omkring oss. Sociala teorier om lärande kan sägas vara en utvidgning av både kognitiv inlärningsteori och Skinners "behaviorism". (Jacobsen & Thorsvik, 1997) Skillnaden ligger i att människor inte behöver uppleva allting själva utan kan lära sig av hur andra handlar i givna situationer. För att ta exemplet med bilar igen, så behöver individer inte av egen erfarenhet veta att det är farligt att kliva ut i trafiken, utan de vet det genom någon annans erfarenhet. I denna teori spelar förtroende och tillit en större roll, eftersom personer väljer att ta till sig information på olika grunder. Den person eller information individen känner förtroende för sägs vara den hon lär sig av. (March & Olsen 1976)

Inom olika teoribildningar används begreppen lärande, inläring, lära ut och lära av, för att beskriva samma fenomen. Det är dessutom så att det verkar vara svenska författare som använder dessa olika begrepp. Det engelska begreppet är detsamma, *learning*, i alla teorier vi har sett och oavsett i vilken "riktning" lärande sker. Det finns engelska begrepp för till exempel lära ut, *teach*, men de används inte på samma sätt som svenska författare använder lära ut. *Teach* används på engelska för att beskriva undervisning, medan svenska författare använder lära ut för att beskriva lärande även i vardagen. Vi väljer att använda begreppet lärande eftersom lärande betonar den sociala interaktionen och tydliggör att det rör sig om en process. Att använda något av de andra begreppen skulle kännas som en begränsning då de främst används inom de klassiska och de kognitiva teorierna, vilka inte ser på de sociala processer som vi är intresserade av att undersöka.

Organisatoriskt lärande

I slutet av 1970-talet skrevs en betydelsefull bok om organisatoriskt lärande, *Organizational Learning: A theory of action perspective*, av Argyris & Schön. (Argyris & Schön, 1978) Författarna av denna bok betonar att individers lärande är en nödvändig förutsättning för att organisationen ska lära, samtidigt som individers lärande inte är tillräckligt (ibid). Organisatoriskt lärande förutsätter att individuellt lärande påverkar organisationens ”minne”, det vill säga organisationens gemensamma föreställningar, värderingar och kunskaper. (Rohlin et al, 1998)

Edgar Schein utvecklade i början av 1980-talet en teori om organisationskultur (Hatch, 2000). Enligt denna teori återfinns kulturen på tre olika nivåer. Grunden är de vägledande synsätten, som är själva essensen i kulturen. Detta är så kallad tyst kunskap, som lärs in genom erfarenheter. Nästa nivå är de uttalade värderingar, som avspeglar vad en grupp skulle önska och som styr hur de beskriver sig själva i relation till omgivningen. Den tredje nivån är dagliga handlingar och beteenden som representerar komplicerade kompromisser mellan uttalade värderingar, vägledande synsätt och de krav som upplevs att den aktuella situationen ställer. (Wiberg & Stemme, 1997; Hatch, 2000)



Scheins modell över organisationskultur (Hatch, 2000, s 238)

Organisatoriskt lärande kan på ett sätt sägas vara en paradox. Om allt lärande innebär förändring sätter dessa förändringar spår i organisationens strukturer i form av regler, rutiner, arbetsfördelning och så vidare. Strukturen kan således betraktas som organisationens minne. (Hatch, 2000) Samtidigt som denna struktur underlättar arbetet i organisationen, genom att de anställda blir vana vid att vissa regler och rutiner ska följas, något som kan skapa trygghet och kontinuitet, kan den verka hämmande på lärandet. Den kan ha effekten att nytt beteende straffas, när det egentligen borde uppmuntras, eller att det blir svårare att se andra sätt att lösa problem på; att lära är ju att göra något nytt, att gå utanför den upptrampade stigen, något som innebär att tillvaron måste omprövas och minskar tryggheten. I organisationer som bygger på omfattande användning av regler, rutiner och formella procedurer kan mycket av uppmärksamheten knytas till huruvida individerna använder regler och rutiner på ”rätt” sätt. Sättet att göra något kan bli viktigare än det som uppnås. Hindret för lärande kan således sägas vara ett resultat av tidigare lärande. (Jacobsen & Thorsvik, 1998)

Vid en intervju med Signe, den avhoppade Projektmedarbetaren, berättades om vad som behandlades på möten i ett tidigt skede av projektet. Det framkom att det främst var frågor om vilka av de uppgifter som fanns i det gamla systemet (chefsområde, tjänsteställe, befattning, personuppgifter, arbetstider, etcetera) som skulle föras in i det nya. Som citatet nedan visar

innehåller det nya systemet ungefär samma uppgifter som det gamla, men Signe ansåg att det ändå skett stora förändringar.

Signe: -”...som vi hade i det förra systemet, ska vi ha det i det nya systemet? Ska vi göra om det när vi flyttar över det i det nya systemet eller ska vi bara föra över materialet som det är?”

Intervjuare: -”Var det mycket som gjordes om?”

Signe: -”...Nej, inte så väldigt mycket kanske, men när man jobbar i ett så stort projekt så kanske, utvärderar man sina arbetsuppgifter. Kan vi göra det på ett annat sätt i det nya systemet? Och där är det stora förändringar.”

(Intervju med Signe (den avhoppade Projektmedarbetaren), 2002-05-17)

Att utvärdera och reflektera över sina arbetsuppgifter på det sätt som Projektmedarbetaren i fallet ovan i intervjun, kan liknas vid vad Argyris (1991) kallar ”Double-loop learning”. Det innebär att istället för att utifrån rådande förutsättningar korrigera och justera agerandet, reflekterar personen över och ifrågasätter grunden till varför problem eller en viss situation uppstår, för att kunna förbättra sitt agerande. Att införa ett nytt lönesystem kan ha varit det som utlöste denna reflektion och i Projektet, tillsammans med andra personer med andra erfarenheter och andra sätt att se på det dagliga arbete som utförs, kan det bli lättare att ta till sig nya intryck och se andra lösningar. Små förändringar kan räcka för att det ska få stora konsekvenser för organisationen. Istället för att enbart förändra något utifrån rådande förutsättningar, förändras sättet att se på problemet, vilket då kan leda till att en mer genomgripande förändring blir resultatet. Istället för att till exempel fundera över vilka uppgifter som ska finnas med på en viss lista, ifrågasätts huruvida listan verkligen är nödvändig.

De regler och rutiner som ibland kan hindra lärande kan samtidigt främja detsamma. Skulle alla situationer omprövas varje gång, skulle det inte finnas tid till något annat än att hålla verksamheten igång, om ens det. Att Projektmedarbetarna inte varje gång behöver gå igenom processen med att ta reda på var viss information finns tillgänglig ger inte bara trygghet, utan gör även att det finns tid att reflektera över nya problem som uppstår.

Även storleken på en organisation har betydelse för dess förmåga till lärande. Ju större en organisation är, desto mer komplex är den. Hög komplexitet betyder att det kan vara svårt att förutse verkningarna av ett handlande då det är många olika faktorer som spelar in. (Jacobsen & Thorsvik, 1998) Enligt Senges (1995) systemteori kan en stor organisation även leda till att man inte ser resultatet av sina handlingar, något som kan hindra eller hämma lärande. Det bör tilläggas att resonemanget om att stora organisationer hämmar lärande inte behöver vara hela sanningen. Vissa författare (Hannan & Freeman, 1989) poängterar att stora organisationer många gånger också har större resurser, vilket kan innebära att medarbetarna ges möjlighet till vidareutbildning. Det är dessutom så att en stor organisation kan erbjuda medarbetarna större kontaktnät, vilket leder till att de har tillgång till fler och mer varierande upplevelser och erfarenheter än i en liten organisation.

I Projektets nya system existerar två olika konton för något som kallas ”övriga avdrag”. Dessa stäms av mot två olika personer på ekonomiavdelningen. Det är mycket viktigt att Projektmedarbetarna använder rätt konto i olika situationer. Första gången Ebba (en av de två nya Projektmedarbetarna) stötte på dessa konton frågade hon konsulterna om vilket av de två kontona som skulle användas. Svaret var att det antagligen inte spelade någon roll. Men det spelade roll, vilket ekonomiavdelningen fick erfara när de efter en tid upptäckte att något inte

stämde. Arbetet med att hitta var felet uppstått tog flera dagar i anspråk. Senge (1995) talar om att människor lär bäst genom erfarenheter, men problemet med organisationer är att vi inte får information direkt om konsekvenserna av ett visst handlande. Vanligtvis brukar organisationer försöka komma till rätta med konsekvenserna genom att dela upp sig i flera specialiserade avdelningar. Dessa avdelningar riskerar att leda till minskad samverkan inom organisationen, vilket kan medföra att de komplexa förhållanden som berör flera olika funktioner blir svåra att analysera. (ibid) Företaget vi undersökt har flera hundra anställda och ett antal olika avdelningar, vilket medför att det finns åtskilliga uppgifter i systemet som påverkar varandra. Ett fel i en del av systemet kan föra med sig konsekvenser för de övriga delarna och som exemplet med de båda kontona visar, kan det ta tid innan det upptäcks och rättas till.

Det motsatta resonemanget som Hannan & Freeman (1989) för kan också åskådliggöras med exempel från Projektet: Karl som blev Projektledare i ett senare skede var ursprungligen anställd vid IT-avdelningen på företaget. Genom att tillhöra en större organisation fick han möjlighet att arbeta i ett projekt som genomfördes inom personalavdelningen. Det var främst hans kunskaper om systemet som ledde till denna möjlighet, som gav en erfarenhet han själv benämner som ”utvecklande” (Intervju med Karl, Projektledaren). Hade han istället arbetat på ett mindre, mer specialiserat IT-företag, skulle denna erfarenhet kanske varit svårare att få.

Communities of Practice - Praktiknätverk

Organisatorisk kunskap som ett socialt och kollektivt fenomen kan baseras på praktik och idéer om ”communities of practice”. Detta är ett begrepp som beskrivs av flera författare som en informell samling, definierad inte bara genom dess medlemmar utan även av de sätt på vilka de tillsammans utför sitt arbete och tolkar händelser (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Gerhardi & Nicolini, 2000).

Vi väljer att översätta begreppet ”Communities of Practice” till svenska, för att lättare kunna hantera det språkligt. Det begrepp vi i fortsättningen kommer att använda är ”Praktiknätverk”. Direkt översatt skulle community betyda samhälle, ett ord som vi inte anser överensstämmer med begreppets engelska innebörd. Ett alternativ skulle vara att kalla det ”grupp”, men detta ord känns för begränsat i sammanhanget. Vi väljer därför nätverk, ett ord som är tillräckligt diffust och innefattar olika närhetsgrad mellan aktörerna. Liksom Wenger (1998) gör i sin utveckling av det engelska begreppet, talar andra om att ett nätverk har en kärna och en periferi (Alm, 1996).

Praktik betonar görande, handling, men inte bara görande i sig självt, utan görande i ett historiskt och socialt sammanhang som ger struktur och mening åt vad som görs (Wenger, 1998). Praktikbegreppet inkluderar både det explicita och det tysta, det som är uttalat och det som är outtalat, det som är representerat och det som är antaget. Wenger (ibid) poängterar att hans användning av praktikbegreppet inte faller under någon av de traditionella dikotomierna som gör skillnad mellan teori och praktik, manuellt och mentalt, konkret och abstrakt. Processen att engagera sig i en praktik involverar alltid hela personen och hennes kunskap och handling på samma gång. (ibid)

I praktiknätverk skapas relationer runt aktiviteter. Dessa aktiviteter tar form genom sociala relationer och händelser bland dem som utför aktiviteterna. Detta leder till att kunskap och skicklighet blir en del av personernas identitet och ordnas i nätverket. Samtidigt är dimensionen av ett nätverk ett nödvändigt villkor för existensen av praktisk kunskap. Den

praktiska kunskapen kan endast bevaras genom att den överförs till nya deltagare när de kommer in i detta praktikinätverk (Gerhardi & Nicolini, 2000).

Ett projekt kan ses som ett praktikinätverk, men måste inte vara det. Praktikinätverk bygger på att deltagarna har en gemensam praktik, det vill säga att de tillsammans utför något och att de arbetar mot samma mål. Dessutom förhandlar deltagarna i praktikinätverket kontinuerligt *mening*, ett begrepp som Wenger använder vidare än vi gör i svenska språket. Mening kan sägas vara vår förmåga att uppfatta världen och vårt engagemang i densamma som meningsfullt. Även Moxnes (1990) talar om mening. Kärnan i allt erfarenhetslärande, det vill säga lärande baserat på erfarenheter, finns uttryckt i ordet mening. När någon lär genom erfarenhet, är kunskapen genomsyrad av något som är meningsfullt för den som lär. (ibid) I praktikinätverk är mening centralt för lärande (Wenger, 1998). Wenger (ibid) menar att praktikinätverket skapar mening i de vardagliga upplevelserna. Mening förhandlas kontinuerligt mellan deltagarna i nätverket och det är i dessa förhandlingar och omförhandlingar som lärande uppstår. Ett praktikinätverk genomsyras av ett ömsesidigt engagemang, som uppstår för att människorna *vill* engagera sig. Dessutom finns det vad Wenger kallar *shared repertoire*, gemensam repertoar. Detta begrepp innefattar bland annat gemensamma historier, verktyg, koncept, artefakter och ett gemensamt språk. Att dessa är gemensamma innebär inte bara att alla använder dem, utan att alla är med och förhandlar fram betydelsen av dem. (Wenger, 1998)

För att kunna förhandla mening kring något abstrakt "förtingligas" det abstrakta. Wenger (ibid) benämner denna process och dess resultat som en reifikation. Några exempel vi sett på detta i Projektet är de lönespecifikationer och reseräkningar de arbetade med. Dessa kan sägas vara reifikationer av utfört arbete och gjorda resor, något som är abstrakt efter att det genomförts, när det tillhör det förflutna. Olika koder berättade olika saker om en viss person, var hon arbetade, hur mycket hon hade arbetat, vilken befattning hon hade. Dessa reifikationer tolkades på samma sätt av alla som ingick i praktikinätverket och kunde även fungera som kontaktyta mellan Projektet och andra anställda, mellan olika praktikinätverk. Ytterligare ett exempel är en lista över problem som behöver rättas till i systemet och som kallas "åtgärdslistan". Denna lista kan ses som en reifikation av icke fungerande eller icke existerande systemfunktioner. Denna lista nämndes av alla vi intervjuade och verkade ha en central roll för Projektet. Där registreras alla nya problem och vem som är ansvarig för att det åtgärdas samt när det ska vara klart.

"En sak som jag tycker lyfte, det är när vi började med en åtgärdslista. [...]Då kändes det som att man var på gång."

(Intervju med Signe, den avhoppade Projektmedarbetaren)

I detta fallet ser vi att reifikationen skapar mening och troligen en känsla av delaktighet och kontroll, genom att problemen när de är uppradade inte verkar så stora och oöverbärliga samtidigt som de faktiskt försvinner efterhand, och det syns att det händer något.

Det som sker i ett praktikinätverk förhandlas, även om det inte är en uttalad förhandling och även om förhandling inte äger rum för varje händelse eller upplevelse. En viss ordning kan ha förhandlats långt tidigare och denna styr sedan verksamheten tills en omförhandling sker. Detta är dock en process som ständigt pågår. De olika individernas identitet präglas av utfallet av dessa förhandlingar, samtidigt som identiteten påverkar vilka förhandlingar som sker och vad som blir utfallet. (Wenger, 1998)

Huruvida ett projekt kan ses ett som ett praktiknätverk eller ej beror mycket på hur relationerna mellan deltagarna ser ut. För att utveckla ett sådant nätverk krävs ett praktiskt deltagande och en aktiv meningsförhandling. Detta är något vi kommer att utveckla senare i nästa del, Del II.

Del II

Hur sker lärande i ett projekt?

Syftet med denna del är att beskriva olika former av lärande och kunskap och se hur dessa former tar sig uttryck i det projekt vi studerat.

Vi kommer att diskutera begreppen formellt och informellt lärande samt den kunskap som uppstår i dessa olika lärprocesser. Även begreppet "tyst kunskap" kommer att behandlas och resultatet av vår analys av lärande och kunskap kommer att presenteras i en modell längre fram. Vi utgår från att allt lärande sker genom sociala relationer mellan människor och kommer i denna del att förklara detta påstående mer ingående med hjälp av Wengers (1998) sociala teori om lärande.

Formellt lärande i Projektet

Personerna i Projektet fick utbildning för att lära sig hur det nya systemet fungerade. Formell utbildning och träning anses vara den etablerade formen för kunskapsförmedling i samhället. I utbildningssystemet har samhället försökt formalisera och stimulera lärprocesser framförallt för barn och ungdomar. För vuxenutbildning utvecklar företag och andra organisationer kurser för vidareutbildning eller omskolning. (Rohlin et al, 1998) Men lärande är ingen separat aktivitet, utan något vi gör hela tiden (Wenger, 1998). Wenger (1998) hävdar att våra utbildande institutioner är baserade på det felaktiga antagandet att lärande är en individuell process, att det har en början och ett slut, att det bör separeras från övriga aktiviteter och att det är ett resultat av undervisning. Lärande är något som pågår hela tiden, det är inte något vi gör när vi inte gör något annat eller slutar göra när vi påbörjar en annan aktivitet. (ibid)

Det formella lärandet ger upphov till det som kallas formell kunskap. Formell kunskap är till exempel den kunskap någon fått genom en utbildning eller en kurs. (Blom, 1996) Det är kunskap och färdigheter som är dokumenterade genom examina och prov. (Dalin, 1997)

Det formella lärandet skedde till exempel när Projektmedarbetarna fick utbildning av de konsulter som var anställda vid det företag som tillhandahöll systemet. Detta lärande planerades och genomfördes strukturerat med olika hjälpmedel. Ebba uttryckte det som:

"Rena utbildningsdagar så är det fem dagar, där konsulterna har undervisat oss så att säga..."

(Intervju med Ebba, Projektmedarbetare)

Det formella lärandet blir något som någon annan bestämt åt en och i det här fallet var det företaget som ordnade utbildning åt Projektmedarbetarna. Projektmedarbetarna använde ordet undervisa och det ordet förknippar vi med lärsituationer från skolan, där lärande är planerat och formellt.

Projektets tysta kunskap

Vid observationerna frågade vi Ebba och Ernst hur de visste på vilket sätt de skulle lösa den uppgift de för tillfället höll på med. De funderade då och sa efter en stund att det hade de frågat konsulterna eller någon annan i Projektet om förut någon gång. De hade lärt sig att utföra uppgiften en gång och sedan reflekterade de inte över det mer. När de gjort det en gång

visste de av erfarenhet att de kunde göra likadant nästa gång. Efter en tid löste de uppgiften omedvetet, kanske det tillhör yrket som löneadministratör att kunna det och det blev något av en yrkesskicklighet. När vi frågade vad de gjorde för något, var det ofta svårt för dem att förklara något som för dem var så naturligt, något de gjorde varje dag. Men vi som inte alls var insatta hade ibland svårt att förstå vad det var de förklarade. Den tysta kunskapen sägs ofta vara svårartikulerad (Rolf, 1990; Blom, 1996; Brodow, 1998), vilket kan indikera att de uppgifter Projektmedarbetarna med lätthet utför, men har svårighet att beskriva, grundar sig i den tysta kunskapen.

Uttrycket tyst kunskap härstammar i första hand från Michael Polanyis begrepp ”tacit knowledge”. (Rolf, 1991) Tyst kunskap innebär inte bara det förstådda och det oförstådda utan även det underförstådda. (Petersson, 1995) Tyst kunskap sägs vara svår att uttrycka i ord och visar sig främst i handling (Rolf, 1990; Brodow, 1998). Många gånger talas det om hantverksskicklighet, yrkeskunskap, intuition och förmåga att se helheten och i dessa begrepp ligger den tysta kunskapen invävd (Boström, 1999). Den tysta kunskapen är något alla har upplevt, även om många inte är speciellt medvetna om att det faktiskt existerar någonting sådant (Brodow, 1998). Tyst kunskap kan ses som grunden för allt lärande, då all kunskap som inte i sig själv är tyst förutsätter tyst kunskap (Rolf, 1991).

Att kunskap är tyst betyder inte att den inte kan beskrivas. De handlingar som utgör kunskap kan beskrivas på ett obegränsat antal sätt beroende på beskrivningsmetoder, språk och syfte (Blom, 1996). Att något utgör tyst kunskap innebär inte att språket är oviktigt inom verksamheten. Man talar om vad som ska göras och ger råd. Språket spelar således en central roll i att förmedla tyst kunskap även om egen erfarenhet och övning är nödvändig för att någon ska kunna tillägna sig den. (ibid) Ett exempel som visar att beskrivningsmetoder, språk och syfte spelar roll för förmedlingen av tyst kunskap var när Personalchefen skulle hjälpa Ebba med att lösa ett problem gällande kompledighet. Personalchefen skrev på en lapp hur det i fortsättningen skulle hanteras och förklarade sedan vad som stod på lappen och hur det skulle utföras. Ebba använde sig dock inte av de nedtecknade instruktionerna senare utan det verkade som om lappen främst var en hjälp för Personalchefen att förklara. För att Personalchefen skulle kunna förklara för Ebba krävdes det samtidigt att de hade någon sorts grundkunskap gemensam, i detta exempel kunskap om systemet och rutiner för kompledighet.

Informellt lärande

I Projektet kan inte medarbetarna sitta i utbildning hela tiden, utan de har ett arbete att utföra också. Detta betyder dock inte att de inte lär sig under tiden de arbetar.

”Varje gång det dyker upp nåt som man inte känner igen eller som man inte kan lösa själv så ringer man ju dem (konsulterna, författarnas kommentar)... men om man ser det som utbildning det vet jag inte... men man lär sig ju nya saker hela tiden då, så...” (Intervju med Ebba (Projektmedarbetare), 2002-05-07)

I citatet ovan talar Ebba om att de kan ringa till konsulterna själva, men är osäker på om det kan ses som utbildning. Vi skulle vilja likna det vid informellt lärande då det är hon själv som söker upp konsulten. Även om konsulterna tidigare har genomfört utbildningar för Projektet har Ebba vid detta tillfälle större kontroll över situationen, jämfört med att bli undervisad som i de formella lärsituationerna. Hon får på detta sätt lösa problemet i ett naturligt sammanhang, istället för att bli undervisad utan möjlighet att kunna föra över problemet i en verklig situation.

Informellt lärande är inget nytt fenomen, men det har på senare tid fått en etikett som gör att vi kan tala om det (Dalín, 1997; Rohlin et al, 1998). Informellt lärande skiljer sig från formell utbildning och träning bland annat genom att i högre grad kontrolleras av den aktör som lär. Enligt Rohlin, Skärvad och Nilsson (1998) handlar det om att aktivt söka lärtillfällen från egna vardagserfarenheter och att ta sig tid att kritiskt reflektera kring sina erfarenheter för att identifiera de värderingar, antaganden, föreställningar och kunskaper som styr handlingarna. Dalin (1997) definierar informellt lärande som det lärande som sker utan någon planerad utbildningsåtgärd, till exempel lärande genom att prova på nya arbetsuppgifter, ensam eller i samarbete med andra.

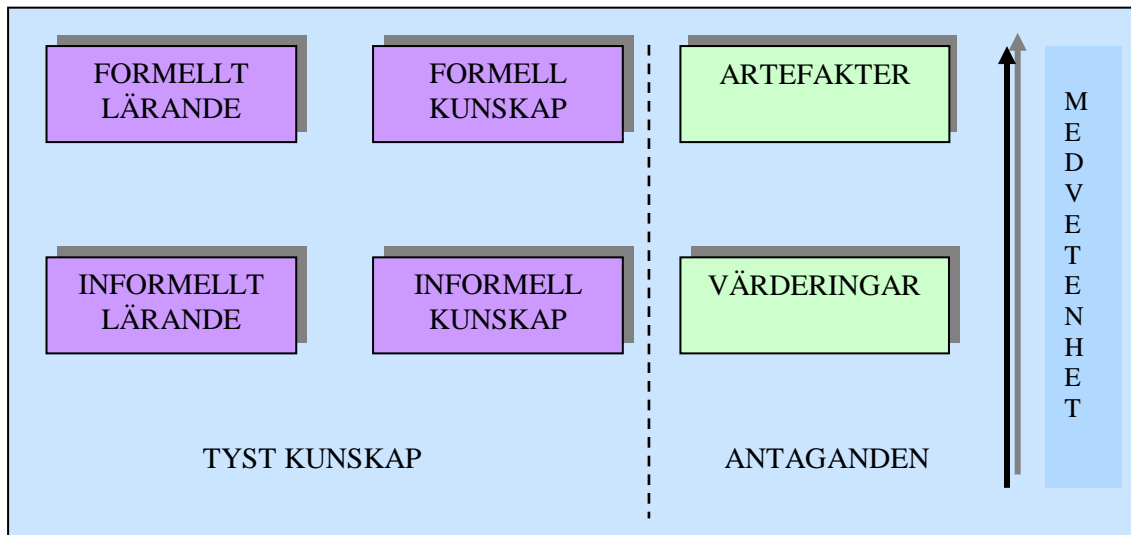
Moxnes (1990) talar om något han kallar metalärande. Detta definierar han som den kunskap någon tillägnar sig genom själva processen i den institution eller utbildningssituation där han/hon befinner sig. Metalärande är kunskapsinhämtande vid sidan om det planerade lärandet, det vill säga de erfarenheter någon gör under den formella utbildningsprocessen som inte nödvändigtvis har med utbildningens innehåll att göra. Skillnaden mellan informellt lärande och metalärande är att metalärande är beroende av det formella lärandet. Metalärande kan sägas vara en del av det vidare begreppet informellt lärande. Informellt lärande kan uppstå vid formellt lärande men även i vardagliga situationer.

Något vi funnit inte kvalificerar sig som varken formell eller tyst kunskap är den kunskap som inhämtas utifrån personligt intresse. Vi känner att det är ett glapp mellan formell kunskap och tyst kunskap i de teorier vi sett och menar att den kunskap som inte är formell inte automatiskt är tyst. Samtidigt talas det om att det finns formellt lärande och informellt lärande, varför vi väljer att benämna kunskapen i glappet för informell kunskap. Ett exempel kan vara en person med stort intresse för historia. För att det ska vara formell kunskap krävs att personen inhämtar kunskapen via formellt lärande såsom på en högskolekurs. För att det ska betraktas som tyst kunskap ska personen ha svårt att artikulera sin historiekunskap och den ska även påverka personens handlande. Men en person som läst mycket på fritiden om historia kan mycket väl kunna uttrycka sin kunskap och berätta för andra. Personens kunskap är då varken formell eller tyst utan informell.

Medarbetarna i Projektet har ett testsystem de kallar "sandlådan". Detta kan ses som en planerad åtgärd för lärande. Systemet är särskilt utformat för att medarbetarna ska kunna öva och prova sig fram efter att de fått den grundläggande utbildningen, men samtidigt finns inte någon särskild tid avsatt för att de ska använda det i vardagen. Hur mycket de använder "sandlådan" dokumenteras inte och det finns inga "prov" som kan visa hur mycket de kan, vilket indikerar att den kunskap de tillägnar sig genom att själva testa och öva leder till informell kunskap, genom informellt lärande i en planerad åtgärd. Detta visar de komplexa samband som finns mellan de olika formerna av lärande och kunskap och hur svårt det är att dela upp dem i olika kategorier, något vi ändå valt att göra för att kunna föra ett begripligt resonemang.

Förhållandet mellan olika former av lärande och kunskap

De olika former av lärande och kunskap vi presenterat är svåra att sätta etikett på eftersom de många gånger ligger väldigt nära varandra, hänger ihop och/eller omvandlas över tid. För att försöka göra det överskådligt har vi arbetat fram en modell över de olika formerna och resonemangen i detta kapitel har sin utgångspunkt i modellen.



Egen modell över kunskap och lärande med parallell till Scheins (1985, 1991) teori om organisationskultur, med grund i ovanstående text. Modellen ska ses som tredimensionell, med tyst kunskap och antaganden i ”botten”.

Sammanfattning av modellen:

- Tyst kunskap är grunden för allt lärande och all kunskap
- Formellt lärande leder till formell kunskap och i vissa fall till informell kunskap
- Metalärande kan uppstå vid formellt lärande och leder vanligtvis till informell kunskap
- Informellt lärande leder till informell kunskap
- Allt lärande kan förändra den tysta kunskapen
- Antaganden är grund för värderingar och artefakter och förändras genom lärande.

Anledningen till att vi väljer att presentera lärande och kunskap tillsammans med Scheins (1985, 1991) teori om organisationskultur är att vi ser att det finns nära kopplingar mellan begreppen antaganden och tyst kunskap. Vi anser också att det finns en poäng i att visa likheterna eftersom det Schein (1985) kallar antaganden och som ligger till grund för värderingar, får betydelse för lärande och kunskap. Detta kommer vi att visa längre fram i uppsatsen. Det är dessutom så att miljön där det formella lärandet sker är genomsyrad av olika artefakter, till exempel ugglan, klockor som ringer ut till rast, kulram och griffeltavla.

Med modellens ”medvetandepil” vill vi visa att liksom Schein (ibid) talar om olika medvetandegrad i organisationskultur finns det även olika grad av medvetande när det talas i termer av lärande och kunskap. Visst lärande och viss kunskap kan ses som mer medveten, främst genom att den formella kunskapen ofta finns dokumenterad medan den tysta kunskapen knappt ens går att uttala. Vissa former av lärande och kunskap är alltså mer konkreta än andra.

Vilken kategori en viss kunskap kan placeras i beror på situationen. Kunskapen är dessutom inte för alltid låst i en viss kategori utan kan omvandlas. I samband med att Projektet startade togs beslut om att Projektmedarbetarna skulle få utbildning för att lära sig att hantera det nya systemet. De skickades på internutbildningar och fick således formell kunskap. Efter hand som tiden gick föll delar av denna kunskap i glömska eller byggdes in i strukturen genom till exempel rutiner. När Ebba och Ernst (de två nya Projektmedarbetarna) steg in i Projektet fick kunskapen, som av de gamla medarbetarna mer eller mindre betraktades som självklar, en annan betydelse. Efter att Ebba och Ernst fått internutbildning och lärt sig mer om systemet informellt återgick kunskapen till att vara självklar. Det vi vill visa är att kunskap kan uppträda i olika former under olika perioder. I många fall sker en innehållsmässig förändring när kunskap omvandlas, mer kunskap tillkommer eller kunskap glöms bort. Samtidigt förändras ofta medvetenheten om kunskapen. För att erhålla nya kunskaper behövs ofta de tidigare medvetandegöras och när kunskap omvandlas till tyst kan det ses som att den ”sätter sig i ryggmärgen”.

Relationer

Något som har betydelse för alla de former av lärande och kunskap vi presenterat är relationerna i och mellan praktknätverk. Lärande sker och kunskap utvecklas och/eller omvandlas genom relationer i ett historiskt och socialt sammanhang. I Projektet arbetade människor tillsammans under en längre tid och utvecklade olika relationer till varandra. Enligt Wenger (1998) är relationer nödvändigt för att lära och detta lärande sker i det han kallar praktik.

Gemensamma historier

Praktik utvecklas genom gemensamma lärandehistorier*. Historier i denna betydelse är en kombination av deltagande och reifikation över tid. För att skapa och utveckla gemensamma historier krävs relationer med andra samtidigt som det krävs gemensamma historier för att utveckla relationer. Det är alltså ett ömsesidigt förhållande mellan historier och relationer. Dessa relationer och gemensamma historier blir sedan grunden för hur personerna i praktknätverket uppfattar världen omkring dem och hur de förhandlar mening. (Wenger, 1998)

Personerna i Projektet hade var för sig olika erfarenheter och kunskaper, både privata och yrkesmässiga, som de delade med sig av till varandra för att underlätta arbetet och för att göra vardagen så trevlig som möjligt. Det historiska och sociala sammanhanget kunde vi främst uppmärksamma genom deras verbala kommunikation. I deras kommunikation användes förkortningar och benämningar som för en utomstående var oförståeliga, dessutom refererades till händelser som skett tidigare och som de verkade förstå utan att de behövde förklara för varandra. Dessa gemensamma historier hjälpte dem att klara av nya situationer med hjälp av gamla lösningar. Gemensamma historier kan liknas vid en sorts kollektiv kunskap.

En anställd hade varit på en utbildning och hade tydligen inte fått rätt lön för detta. Ebba och Ernst (Projektmedarbetare) diskuterade detta: ”Vet du något om det här? (Ebba räcker fram ett papper) Ja, jag känner igen det... Det måste finnas på någon lista... (Ernst)” Och mycket riktigt så hittade de det på en lista lite senare. (Observation)

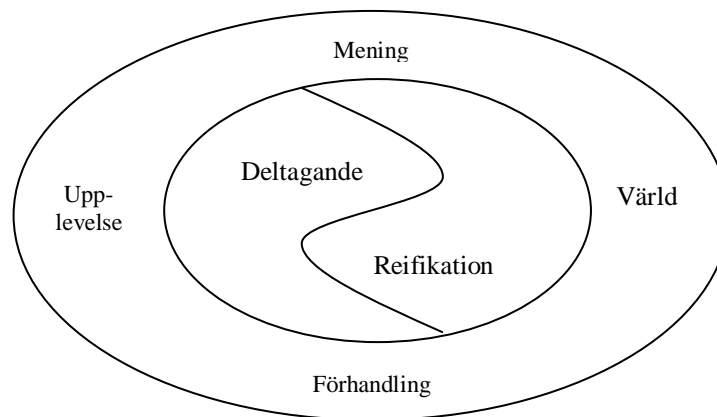
* Wenger (1998) använder det engelska begreppet history, vilket på ett tydligare sätt poängterar historia som förfluten tid. Det svenska begreppet historia kan lätt tolkas som berättelse, vilket inte visar det dubbla budskapet.

Projektets gemensamma historier kunde vi uppmärksamma de gånger de ”glömde” att tala tydligt för att vi skulle förstå, när vi var där och observerade. Några ord var vad som behövdes för att de skulle förstå den andres fråga eller problem och några ord som svar löste problemet. Vi förstod ingenting men det gick fort och verkade så naturligt att vi inte kom oss för att fråga. Även det faktum att de visste vem de skulle ta kontakt med i olika frågor eller vart de skulle gå för att hitta vissa papper antyder att deras praktik har en historia.

De gemensamma historierna kan även ses som ett sätt att identifiera medlemmarna i ett praktknätverk. Historierna utgör en del av praktknätverkets gräns och är nödvändiga för att medlemmarna ska kunna uppleva relationer eller icke-relationer med andra människor.

Deltagande och reifikation

Lärande uppstår i deltagande- och reifikationsprocesser. Deltagande och reifikation är en dualitet som sammanstrålar och skiljer sig kontinuerligt. Vid tillfällena då meningsförhandling sker, kommer de i kontakt och påverkar varandra. (Wenger, 1998)



Modell över deltagande och reifikation i ett praktknätverk. (Wenger, 1998, s 63)

Deltagande och reifikation fungerar som olika sätt att minnas och olika sätt att glömma. Reifikation är ett sätt att minnas och ett sätt att glömma genom att det skapas former som består och förändras enligt sina egna lagar. Det är ett sätt att låta engagemanget i en praktik sätta bestående spår i verkligheten. Utifrån dessa kvarvarande spår kan fokus riktas mot framtiden. Reifikationsprocessen tvingar oss således att omförhandla de tidigare förhandlingarnas produkter, precis som ett ärr leder till samtal om den olycka som framkallade ärrret. Reifikation är inte bara en påminnelse om det förflutna utan kan även leda till att vi fokuserar vår uppmärksamhet på nya sätt, överraskar oss och tvingar oss in i nya relationer med världen. (Wenger, 1998)

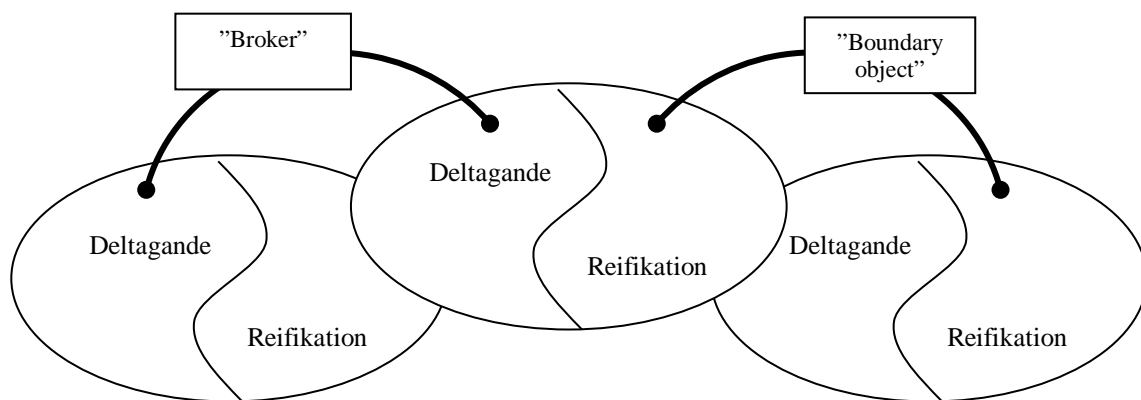
Deltagande är ett sätt att minnas eller glömma inte bara genom våra minnen utan genom att våra identiteter formas. Deltagande betyder här inte bara tillfälligt engagemang i vissa aktiviteter med vissa personer, utan en mer omfattande process som innebär att någon är aktiv deltagare i ett praktknätverk och att konstruera sin identitet i relation till detta nätverk. Sådant deltagande formar inte bara vad en person gör utan också vem personen är och hur hon tolkar vad hon gör. (ibid)

Även om Projektmedarbetarna utvecklar relationerna med de nya konsulterna och deras praktknätverk, finns fortfarande mycket av kontakterna med den tidigare systemleverantören kvar. Projektmedarbetarna talar om hur det fungerar nu i relation till hur det fungerade

tidigare, till exempel vad gäller lönespecifikationerna, och många av de rutiner som utvecklades utifrån det tidigare systemet lever fortfarande kvar i Projektmedarbetarnas vardag. Att minnas och glömma i praktiken stammar från interaktionen mellan deltagande och reifikation och vi är bundna till våra historier genom denna ömsesidiga process (ibid).

Relationer mellan praktiknätverk

Ett praktiknätverk är inte isolerat från den övriga världen runt omkring. (Wenger, 1998) Projektmedarbetarnas praktiknätverk har till exempel relationer med de andra anställdas praktiknätverk, kunders praktiknätverk, myndigheters praktiknätverk och fackförningars praktiknätverk. Samtidigt som Projektets praktiknätverk utvecklas och förändras internt, förändras relationerna med omvärlden. Nya relationer uppstår och andra avtar, även om spår från de tidigare finns kvar genom både reifikation och i identiteter formade av deltagandet. Wenger (1998) menar att det finns stora möjligheter i just dessa gränsområden mellan olika praktiknätverk. Genom att olika kunskap sammanförs och nya kombinationer uppstår kan de praktiknätverk som har kontakt med varandra utvecklas.



Modell över relationer mellan praktiknätverk. (Wenger, 1998, s 105)

Wenger (1998) menar att alla människor är deltagare i något praktiknätverk. Många deltar dessutom i flera nätverk samtidigt. Dessa personer fungerar som mäklare (i original: ”broker”), och möjliggör interaktionen och meningsförhandling mellan olika praktiknätverk. Detta kan ses som att dessa personer ”tillhör två olika världar” samtidigt. (ibid)

I Projektet fanns en person, Ernst, vilken vi såg som mäklare. Ernst var en av de två nya Projektmedarbetarna men hade tidigare arbetat inom andra avdelningar och där skapat kontakter och utvecklat praktiknätverk med personerna där. Trots att Ebba och Ernst satt i samma rum var det alltid Ernst personerna från det andra praktiknätverket ville prata med eller få hjälp av. Vi tror att detta beror på att Ernst förstod vad de sa på ett annat sätt än Ebba som var nästan helt ny på företaget. Detta fick olika konsekvenser för Ebba, dels gick hon miste om tillfällen att öva sig då de flesta vände sig till Ernst som de redan hade en relation till, dels lärde hon sig av att se och höra interaktionen mellan de andra. Det sistnämnda gjorde att Ebba fick ta del av de begrepp, den jargong och de historier som fanns i ett annat praktiknätverk och hon kom således att bli en del av detta, om än väldigt långt ut i periferin som en icke-deltagare. Vi återkommer till begreppen deltagare och icke-deltagare längre fram.

En annan kontaktyta för praktiknätverk är gränsobjekt (engelska: "boundary object"). Ett exempel vi sett på detta i Projektet är lönespecifikationerna. Dessa såg likadana ut för alla i organisationen och fungerade som något alla kan diskutera kring. Ett exempel var att det från början inte fanns datum med på lönespecifikationerna i det nya systemet, ett problem som uppmärksammades av både Projektmedarbetare och andra anställda. Att det ställdes upp som ett krav på åtgärdslistan och skulle komma att förändras kan bero på att olika praktiknätverks kunskap och tidigare erfarenheter (av att ha datum på lönespecifikationerna) togs till vara genom gränsobjektet.

För att kortfattat återge det vi resonerat oss fram till kan vi säga att tyst kunskap är grunden för allt lärande. Tyst kunskap är en del av de antaganden som återfinns i Scheins modell om organisationskultur (Hatch, 2000). Lärande kan ske både formellt och informellt och har olika medvetandegrad, det vill säga personen som lär är olika mycket medveten om att den lär sig. Vi har sett huvudsakligen två sorters lärande, formellt och informellt. Dessa båda processer leder till tyst, informell eller formell kunskap. De olika kategorier av kunskap vi identifierat, tyst, informell och formell, är inte statiska. Vilken kategori en viss kunskap kan placeras i beror på situationen. Kunskapen är dessutom inte för alltid låst i en viss kategori utan kan omvandlas och i samband med omvandlingen sker ofta en innehållsmässig förändring och en förändring i medvetandegrad.

Vi har sett att relationer är viktiga, för att inte säga nödvändiga, för lärande i en grupp. Det finns ett ömsesidigt beroende mellan lärande och relationer. För att lära sig något behöver en person ha relationer till andra. Dessa relationer uppstår, utvecklas och förändras i ett historiskt och socialt sammanhang. För att möjliggöra lärande utvecklar personer i en grupp en sorts gemensamma historier som består av individernas samlade upplevelser och lärande. Dessa gemensamma historier består av en kombination av reifikation och deltagande över tid hjälper till att klara av nya situationer genom tidigare lösningar. De gemensamma historierna kan liknas vid en sorts kollektiv tyst kunskap.

Dessa slutsatser är av betydelse för nästa del av uppsatsen, del III, där vi kommer att se närmare på vilka konsekvenser lärande får för gruppens arbete.

Del III

Vilka konsekvenser får lärandet för gruppens arbete?

Efter att ha sett på vilka sätt lärande sker ville vi dessutom se vilka konsekvenser lärande får för arbetet i gruppen. Vårt resonemang utgår från två grundläggande antaganden om lärande: att lärande sker i interaktion med andra samt att tyst kunskap är grunden för allt lärande och erhålls genom erfarenhet. Vi kunde urskilja tre faktorer som hade betydelse för lärande och som fick konsekvenser för gruppens arbete. Dessa tre faktorer är trygghet, status och tid.

Trygghet

Alla grupper liksom alla individer måste ha ett visst mått av trygghet tillgodosett för att utvecklas på ett konstruktivt sätt. Gruppens behov av trygghet varierar beroende på yttre hot eller osäkerhet och rädsla inom gruppen. Gruppens trygghet har sin grund dels i medlemmarnas individuella trygghet dels i omgivningens föränderlighet. (Granér, 1991) Projekt som syftar till utveckling präglas ofta av osäkerhet och föränderlighet (Blomberg, 1998), vilket då påverkar gruppen.

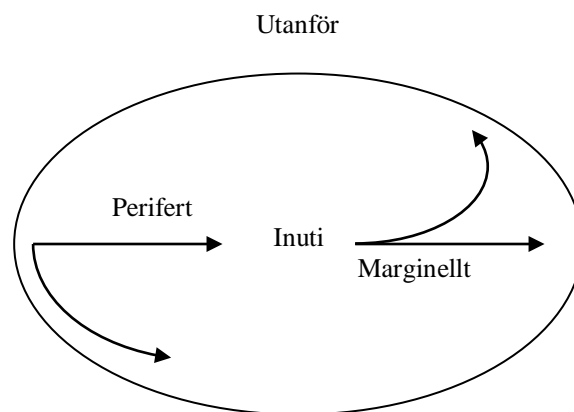
För att öka tryggheten i en grupp finns ofta olika normer som bidrar till stabilitet. De anger vad individen skall hålla sig till för att bli accepterad och uppskattad inom gruppen. Normerna gör därmed konsekvenserna av de individuella beteendena förutsägbara. Om gruppens normer och regler blir alltför omfattande kan detta hämma lärandet genom att nytt beteende straffas när det kanske borde uppmuntras. (Jacobsen & Thorsvik, 1998) Den trygghetsskapande funktionen hos normsystemet kan illustreras med den osäkerhet som brukar prägla nybildade grupper som ännu inte har etablerat ett normsystem. Motsvarande otrygghet brukar prägla den nya medlemmen i en existerande grupp. En ny medlems sätt att ta sig in i en grupp kan ses som ett sökande efter gruppens normsystem. Han eller hon är observant på vilka regler som finns att hålla sig till. Han eller hon är exempelvis försiktig med att ta egna initiativ. (Granér, 1991)

Av de två nya Projektmedarbetarna uppträdde Ebba osäkrare än Ernst. Detta lade vi märke till vid observationstillfällena när vi iakttog dem då de satt i samma rum och arbetade. Ebba frågade ofta Ernst då det uppstått problem och ville gärna veta hur problemen lösts innan, helst inte hitta på ”egna lösningar”. Till exempel frågade Ebba hur Ernst hade gjort i liknande situationer och om det fanns skrivet någonstans hur man skulle göra.

Om det är typiskt för nya medlemmar i en grupp att uppträda osäkert får detta naturligtvis konsekvenser för arbetet i gruppen. Ernst hade arbetat på företaget under flera år och då arbetat med vissa delar av systemet innan. Han kände sig förmodligen inte lika osäker i sin nya roll eftersom han kände till företagets normer och vågade testa nya sätt och bryta mot ”regler”. Erfarenheten var förmodligen en orsak till att han hade en annan trygghet. Ernst besatt så kallad tyst kunskap som han erhållit genom erfarenheter. Detta påpekade Ebba flera gånger vid våra observationer, som för att ursäkta sig när hon behövde ringa och fråga någon annan:

”Jag har ingen vana, Ernst har mycket större erfarenhet.” (Observation)

Wenger (1998) talar om att ett praktiknätverk har en kärna och en periferi. Deltagarna kan alltså befinna sig på olika positioner inom nätverket. En ny person i en grupp kan gå från att befinna sig utanför till perifert deltagande och vidare till fullt deltagande. Som ny i gruppen riskerar personen dock att inte bli full deltagare utan stannar i periferin. Att en person inte blir full deltagare kan bero på att gruppen inte släpper in personen. Detta behöver inte vara en medveten process utan kan ha sin orsak i de mönster och strukturer som finns i gruppen. (Wenger, 1998) En person kan dessutom förflytta sig utåt från kärnan. Personens deltagande minskar och blir vad Wenger (ibid) kallar marginellt. Personer i periferin som är på väg till fullt deltagande kan lära sig genom att observera hur de andra personerna i praktiknätverket handlar och talar med varandra. Detta leder till att de så småningom kan vara med och aktivt delta i praktiken. (ibid)



Ett praktiknätverks kärna, periferi och marginalitet. (Wenger, 1998, s 167)

Under tiden personer är på väg in i praktiknätverket lär de sig vilka normer och värderingar som styr gruppens beteende. Denna tid präglas personen av osäkerhet vilket kan resultera i en försiktighet vad gäller egna initiativ och en rädsla för att göra ”fel”. Samtidigt som personerna i detta fallet ska lära sig ett yrke ska de samtidigt lära sig av de deltagarna som är inuti praktiknätverket vad gruppen ”tillåter” och ”förbjuder” enligt de ofta uttalade regler som finns. Dessa uttalade regler går endast att lära sig genom att delta i praktiknätverket, genom relationer med andra deltagare och genom informellt lärande, till exempel genom att gå ”vid sidan om”. I Projektet fanns två nya deltagare, Ebba och Ernst. De befann sig på väg in mot kärnan för att bli fulla deltagare. Dessutom fanns det en Projektmedarbetare, Signe, som ”klivit av” Projektet, men som fortfarande var involverad, varför vi vill kalla henne marginell deltagare.

Signe satt fortfarande kvar på sitt kontor i samma korridor som Ebba och Ernst. Det fanns alltså möjlighet för dem att fråga Signe. Eftersom hon arbetat i projektet sedan dess start hade hon inte bara kunskap om hur systemet var uppbyggt, utan även vilka olika människor som skulle tillfrågas i olika situationer då exempelvis fel uppstått. Signe hade således relationer med andra personer både inom och utom praktiknätverket som förmedlades till Ebba och Ernst. Även Signes erfarenhet var av betydelse för Ebba och Ernst. Hon hade svar på en rad olika problem, lösningar som inte fanns dokumenterade någonstans utom i hennes minne.

Vi uppfattade Signe som betydelsefull för Ebba och Ernst när de skulle lösa olika problem. Att kunna fråga någon och få hennes syn på saken var en trygghet för dem när de inte hade kunskap om hur de skulle gå till väga för att lösa olika problem. Detta gällde inte bara frågor om hur en viss uppgift kunde lösas, utan även vilka sätt som var ”de rätta” sätten att lösa

uppgiften på. Efterhand lärde de sig mer och mer och behövde mindre stöd från Signe, vilket gjorde att hon senare gradvis klev ut ur Projektet. De var alltid välkomna till Signe för att få råd och hjälp, eftersom den hon fortfarande ville ha insyn i vad som hände i Projektet:

”Jag har lite kontrollbehov så jag vill veta vad som händer. [...] Jag vill fortfarande veta, men jag har så mycket att göra så jag hade inget val (utan var tvungen att kliva av Projektet. *Författarnas kommentar*)”. (Intervju med Signe, avhoppad Projektmedarbetare)

Om och när det uppstod fel i systemet, så visste Projektmedarbetarna att det skulle drabba alla anställda på företaget, därför var de angelägna om att det de gjorde skulle bli rätt första gången. Detta resulterade i att Projektmedarbetarna ibland frågade varandra eller konsulterna i vissa situationer istället för att prova sig fram själva. Projektmedarbetarna ville gärna följa någon slags regel som de hoppades på fanns. Dessa regler fanns ofta inte på papper utan var oskrivna regler som alla i Projektet förväntades följa. I en intervju berättade Ebba:

”Är det nånting man bara vill fråga om, som inte är nåt av vikt som man själv tycker, då ringer man kanske bara och frågar (konsulterna, *författares kommentar*), men är det nåt allvarligare då tar man det skriftligt så att man kan följa upp det.” (Intervju med Ebba, Projektmedarbetare)

En annan oskriven regel var att gå till Karl (Projektledaren) vid vissa problem. Det berodde på hur ”stort” fel det var. Ebba verkade ha mer kontakt med konsulterna och Karl än vad Ernst hade. Detta tolkar vi som att kunskap och lärande leder till ökad trygghet och att trygghet gör att personen vågar prova mer själv, det vill säga lär sig.

Olika faser i ett projekt kan präglas av olika mycket trygghet. I dessa olika faser kan olika former av lärande fungera som trygghetsskapande. Utifrån våra observationer och intervjuer fick vi intrycket att i en första fas, när det mesta är nytt och osäkert, kan formell utbildning leda till en känsla av kontroll, att få en grund att stå på. I en senare fas när gruppen fördelat olika roller och medlemmarna lärt känna varandra sker det mesta lärandet informellt och trygghet utvecklas genom att relationer fördjupas.

Både den osäkerhet som fanns hos Ebba och den trygghet som fanns hos Ernst hade betydelse för arbetet i gruppen på olika sätt. Även den trygghet som Signe gav hade betydelse för arbetet i gruppen. Strävan efter trygghet leder till lärande. Ett visst mått av osäkerhet kan därför fungera som incitament till att lära sig mer, samtidigt som för mycket osäkerhet kan leda till en försiktighet som gör att arbetet tar längre tid och stjälar energi från gruppen och dess lärande.

Status

En individs position i en grupp anger var deltagaren står i förhållande till övriga gruppmedlemmar. Denna position utgår från de kriterier som är viktiga för gruppen eller för den kultur gruppen verkar i. Den formella positionen är ett betydelsefullt sådant kriterium, men det finns flera. En deltagares status anger hur gruppen värderar en deltagares position utifrån de kriterier som gruppen uppfattar som viktiga (Shaw, 1976). Position och status kan sammanfalla men de behöver inte göra det. Det finns många situationer där en individ står högt i position utifrån flera kriterier men där hans eller hennes status inte är speciellt hög. Statusfördelningen är ofta outtalad. I en grupp kan det visa sig att trots att statusfördelningen aldrig har diskuterats, har deltagarna tämligen likartade uppfattningar om de olika medlemmarnas relativa status i gruppen. Gruppens värderingar utgår från vilken relativ

betydelse den tillskriver en viss medlem när det gäller att tillgodose gruppens syfte och behov. (Granér, 1991)

Under vår studie av projektet fick vi uppfattningen att Karl (Projektledaren) hade högst status av alla i Projektet. Vi tror inte att det enbart var den formella positionen som Projektledare som gjorde detta. Karl sades ha fått rollen för att han besatt de kunskaper som behövdes och det kan ha varit på grund av sin kunskap inom flera områden, till exempel ekonomi och informationssystem, som han fick hög status i projektet. Det var inte så att Projektmedarbetarna uttryckligen benämnde det som hög status, utan ofta fälde de olika kommentarer om honom som tydde på detta. Det var kommentarer som:

”Han har det där, som inte alla har trots att de har en fin utbildning”(Observation)

”Han är en klippa” (Intervju med Ebba, Projektmedarbetare)

”Han har helhetstänkande” (Observation)

”Han kan komma med motförslag till konsulterna” (Intervju med Signe, avhoppad Projektmedarbetare)

Utpräglade hög- och/eller lågstatuspersoner återfinns bland annat i grupper där det gemensamma klimatet är präglad av osäkerhet och otrygghet. Det finns kanske behov av att avlasta sig såväl det individuella som kollektiva ansvaret. Istället kan hoppet vändas till en stark ledare som idealiseras och tillskrivs i det närmaste magiska egenskaper. (Granér, 1991) I Projektet verkade Karl haft en viktig symbolisk roll, både före och efter han tillträdde ledarskapet. Genom sina kunskaper kunde han, som sägs i citatet ovan, komma med motförslag till konsulterna, vilket stärkte hela gruppens position gentemot dessa.

Det som värderades högt i Projektet verkade vara den formella utbildningen och den formella kunskapen. Alla visste att Karl hade utbildning i ekonomi och i informationssystem. Det ansågs ha varit anledningen till att han befordrades när Elin (den tidigare Projektledaren) gick i pension. De andra Projektmedarbetarna visste att han kunde mycket och frågade honom ofta hur olika problem skulle lösas. Att den formella utbildningen värderades högt kunde vi se genom att Signe (den avhoppade Projektmedarbetaren) hade varit med i Projektet lika länge som Karl och hade lika stor erfarenhet av systemet, men inte samma formella utbildning. Hon var troligtvis lika viktig som han, men inte på samma sätt. Medan Karl var länken till konsulter och chefer och hade det formella ansvaret för Projektet verkar Signe varit till stor hjälp för främst Ebba och Ernst. Möjligtvis är det svårare att ställa ”dumma” frågor till någon med högre status, vilket skulle innebära att det var lättare att söka upp Signe för att få svar. Detta ledde till att visst lärande skedde mellan olika Projektmedarbetare och begränsades till vissa personer.

En annan anledning till att det var lättare att prata med Signe än med Karl kan ha varit den fysiska närheten. Karl satt nämligen längre bort i en annan del av byggnaden. Symboliskt kan hans avstånd till lönekontoret ses som att han ville ha distans till Projektet och det dagliga arbetet där. Att han valde att distansera sig ledde till att hans kunskaper och erfarenheter inte lika naturligt överfördes och förmedlades i praktiktätverket. På detta sätt kunde han behålla sin status, genom att hans kunskaper och erfarenheter förblev individuella och inte fogades in i den gemensamma kunskapen.

Status hade även betydelse för hur Projektmedarbetarna lärde sig. Karl var den som höll i de interna formella utbildningarna medan det var Signe som de andra vände sig till många gånger när det gällde mindre frågor, vilket då kan ses som informellt lärande.

Att vissa personer har närmare relationer med varandra kan påverka statusen. Trots att Ebba och Ernst ofta hade kontakt med Karl förändrades inte deras status jämfört med honom eftersom deras relation bekräftade det underläge de befann sig i, eftersom deras kontakt främst bestod i att de behövde få hjälp av honom. Däremot steg deras status jämfört med de andra Projektmedarbetarna då de genom att fråga Karl lärde sig att utföra vissa uppgifter på egen hand efter ett tag, vilket innebar att de blev skickligare i sitt yrke. En persons status är alltså relativ och måste ses i förhållande till någon annans status.

Den typ av status som det hittills resonerats kring brukar betecknas förvärvad status. Graden av status baserar sig på vad individen gör och hur gruppen tar emot detta. (Granér, 1991) Framgångsrika initiativ ökar en individs status medan misslyckade initiativ riskera att leda till sänkt status (Tubbs, 1984). En annan källa till status brukar betecknas som tillskriven status. (Granér, 1991) Medan den förvärvade statusen baserar sig på vad individen gör, grundar sig den tillskrivna statusen på gruppens förväntningar på en viss individ. (ibid) En person kan inte gruppen förhoppningar om att hon är bra för den. En sådan tillskriven status kan ha en rationell grund. (ibid) Gruppen kan till exempel behöva en expert inom ett område och när vederbörande ansluter sig till gruppen får han eller hon omedelbart hög status. När Karl kom som en resurs till Projektet från IT-avdelningen kan han alltså automatiskt fått hög status på grund av sin expertkunskap. Vi tror att Projektledarens status har drag av både förvärvad och tillskriven status. Han har visat vad han kan och att han besitter mycket kunskap. Dessutom har Projektmedarbetarna förväntningar på honom som han visat sig leva upp till.

Det är inte bara så att formell utbildning värderas högt, utan olika formella kunskaper verkar vara olika mycket värda. Vilken kunskap som värderas högre beror vilka antaganden och värderingar som ligger till grund för olika kulturer. (Blom, 1996) Signe hade utbildning inom personaladministration, men teknisk utbildning verkade ha högre värde i organisationen och således också i Projektet. Projektet återfanns i en miljö som präglades av teknik. Det är stora fabriker med avancerade maskiner, alltså arbete som traditionellt utförs av män. Flera forskare inom genusfältet har visat att det finns outtalade kopplingar mellan teknik och manlighet. (Wajcman, 1991; Kline & Pinch, 1996; Wahl et al, 2001) Den manliga kultur som präglade organisationen där Projektet verkade, värderade teknisk utbildning högre vilket kan vara en bidragande orsak till Karls höga status.

Granér (1991) menar att status inte alltid är rationell. Enskilda deltagare kan ha förmågor som gruppen värderar högt medan andra ger bidrag som inte ges något större värde. (ibid) Ett kriterium som visat sig ha betydelse för en persons status är vilket kön personen tillhör. (ibid) Projektet bestod av åtta personer varav två var män, Projektledaren och en av de nyanställda, Ernst. De övriga var kvinnor. Den tidigare Projektledaren var kvinna och de övriga Projektmedarbetarna var kvinnor. Det var alltså en, till antalet, kvinnodominerad grupp. Den närmaste chefen, personalchefen var man. Att det var den tekniska utbildningen som värderades högre och således ger Projektledaren högre status kan leda till att kvinnornas erfarenheter och kunskaper inte anses lika värdefulla och inte lika viktiga att ta i beaktande. Kvinnornas kunskap kan vara sådan som tas för given, och lagras endast i deras minne, som i Signes fall, trots att deras kunskap är väldigt viktig för att Projektet ska kunna genomföras.

Organisationens antaganden ligger till grund för att viss kunskap värderas högre i olika situationer. (Blom, 1996) Detta kan leda till en investering i denna sortens kunskap, till exempel genom en internutbildning. När personen kommer tillbaka med sina nya kunskaper och förmedlar dessa vidare till medarbetarna ökar personens status. Genom att medarbetarna ser att en viss kunskap uppmärksammas, strävar de kanske efter att få samma utbildning, vilket leder till att kunskapens status ökar ytterligare. Detta skulle kunna ses som vad Senge (1995) kallar förstärkande feedback och som i vardagstal ofta kallas ond eller god cirkel eller självuppfyllande profetia. Detta visar att en organisations antaganden påverkar det formella lärandet och formell kunskap påverkar antaganden. Att Karl höll i internutbildning för Ebba och Ernst kan ha lett till att hans status ökade. Samtidigt ökar deras status i och med att de tillskansar sig nya kunskaper och erfarenheter. I ett längre perspektiv skulle denna förändring i status kunna leda till att obalansen jämnades ut, men eftersom projekt är tidsbegränsade är det möjligt att så inte hinner ske.

Strävan efter status leder till att personer lär sig. För att höja sin status måste man se den i relation till andras status. Status är inget en människa har i sig självt, utan status skapas och upprätthålls tillsammans med andra. Det är gruppen som avgör vilka egenskaper och vilka kunskaper som får högt värde och vidare vilken status varje person är värd. Gruppens värderingar grundar sig i dess antaganden. Bestämningen av status är alltså ofta en omedveten process.

Vi menar att status förändras i samband med lärande. Detta beror dels på förändrade kunskaper, dels på förändrade relationer mellan projektmedarbetare. Att projekt ofta präglas av osäkerhet och otrygghet kan leda till att statusförhållandena blir mer utpräglade och mer betydelsefulla än i den dagliga verksamheten. I Projektet har vi sett att dessa statuskillnader fått betydelse för gruppens arbete genom att vem de lär sig av och hur de lär sig till viss del beror på hur statusrelationen ser ut mellan olika Projektmedarbetare. Vidare har vi sett att vissa kunskaper värderas högre än andra i organisationen och i gruppen, vilket medför att olika kunskaper har olika mycket status. Vem som besitter de statusfyllda kunskaperna får betydelse för statusfördelningen inom gruppen. Vilket kön en person har får också betydelse för vilken status personen tilldelas, något vi såg fick betydelse för arbetet i Projektet. Statusfördelningen leder i förlängningen till en viss uppdelning av uppgifter i gruppens arbete. Denna arbetsfördelning kan antingen förändra eller bekräfta rådande statuskillnader i gruppen.

Tid

Lärande är en process som pågår hela tiden (Wenger, 1998). Lärande tar tid, även om personen som lär inte alltid tänker på sina aktiviteter som lärande. I Projektet användes sällan ordet lärande, utan de ”rättade fel” och ”löste problem” till exempel. Enda gången de talade om lärande var när de beskrev de utbildningar de fått av konsulter och av Projektledaren. Vissa av dessa, som vi ser dem, lärande-aktiviteter verkar anses ta mer tid i anspråk än andra och naturligtvis spelar detta roll för arbetet. I Projektet fanns en uppfattning om att det vi kallar informellt lärande tar längre tid inte bara för den som lär, utan även för dem runt omkring. Att det var tidsbrist i vissa skeden i Projektet kan ha medfört att det var ovälkommet att ställa frågor, det vill säga att det informella lärandet inte uppmuntrades.

”De som var kvar i Projektet (efter att två sjukskrivit sig och den tidigare Projektledaren gått i pension, *författarnas kommentar*) hade så mycket att göra att de nya som kom in

fick svårt att stå vid sidan om och sådär, det blev bara en belastning.” (Intervju med Karl, Projektledare)

När Ebba och Ernst anställdes fick de börja med att gå en intern utbildning i löneadministration och en utbildning i systemet som konsulterna höll i. Det verkade ändå som att Karl (Projektledaren) ansåg att låta dem gå vid sidan om hade varit det bästa eftersom han gjorde skillnad på hur man *borde* ha gjort och hur det hade skett i Projektet:

Intervjuare: –”Det är ju flera som har bytt roller och klivit in och ur Projektet. Hur hanterar man det i ett projekt? I ert projekt?”

Karl (Projektledare): –”Ja hur vårt projekt har hanterat det... Det är ju en sak hur man *ska* hantera det, men nu har ju hela organisationen varit pressad... (Intervju med Karl, Projektledare)

Informellt lärande, till exempel att gå vid sidan om, kan göra att arbetsuppgifterna tar längre tid att utföra i ett första skede, men personen som går vid sidan om kommer in i arbetet fortare och kan snart göra arbetet själv. Ebba och Ernst hade arbetat i Projektet i lite mer än fyra månader men verkade redan klara av det mesta själva. Även de andra Projektmedarbetarna verkade anse att de kommit in bra i arbetet, vilket bland annat lett till att Signe kände att det var möjligt att överlämna mer och mer till de kvarvarande medarbetarna.

”Ebba och Ernst har stegvis tagit mer och mer, så att efterhand som de har kunnat göra mer och mer själva så behövde ju jag göra mindre och mindre.” (Intervju med Signe, Projektmedarbetare)

Arbetsuppgifter och arbetsfördelning förändras i och med att dessa två nya lär sig mer och mer. Ett ytterligare exempel på detta från Projektet är att en person utförde arbete som hade med reseräkningar att göra. ”Jag vet inte riktigt vad hon gör egentligen, men hon håller på med reseräkningar tills vidare” (Observation). Anledningen till att denna person höll på med reseräkningar var att det varit så mycket problem med systemet som tagit tid för Ebba och Ernst. När allting fungerade som det var tänkt skulle de överta arbetet med reseräkningar igen.

Det formella lärandet anses ta tid från det dagliga arbetet, men i längden kan det ge tidsvinster eftersom medarbetarna kan utföra en större del av arbetet själva och den eller de som eventuellt fått ta hand om vissa uppgifter under utbildningen kan återgå till sina egna arbetsuppgifter. Det formella lärandet kan även medverka till att bygga upp rutiner för hur nya situationer ska hanteras, till exempel vem som ska kontaktas vid ett visst problem eller hur Projektets ”Åtgärdslista” skulle hanteras. Rutinerna kan få två helt skilda konsekvenser. De kan skapa tillräcklig trygghet för att medarbetarna ska våga ta egna initiativ samtidigt som de kan göra att det blir mer tid över som kan utnyttjas till reflektion och lösandet av nya problem. Den andra konsekvensen är att rutiner, om de blir för omfattande, kan leda till att nytänkande hämmas och lärande hindras. Istället för att prova lösa ett problem själv är det lättare att ringa konsulterna och fråga.

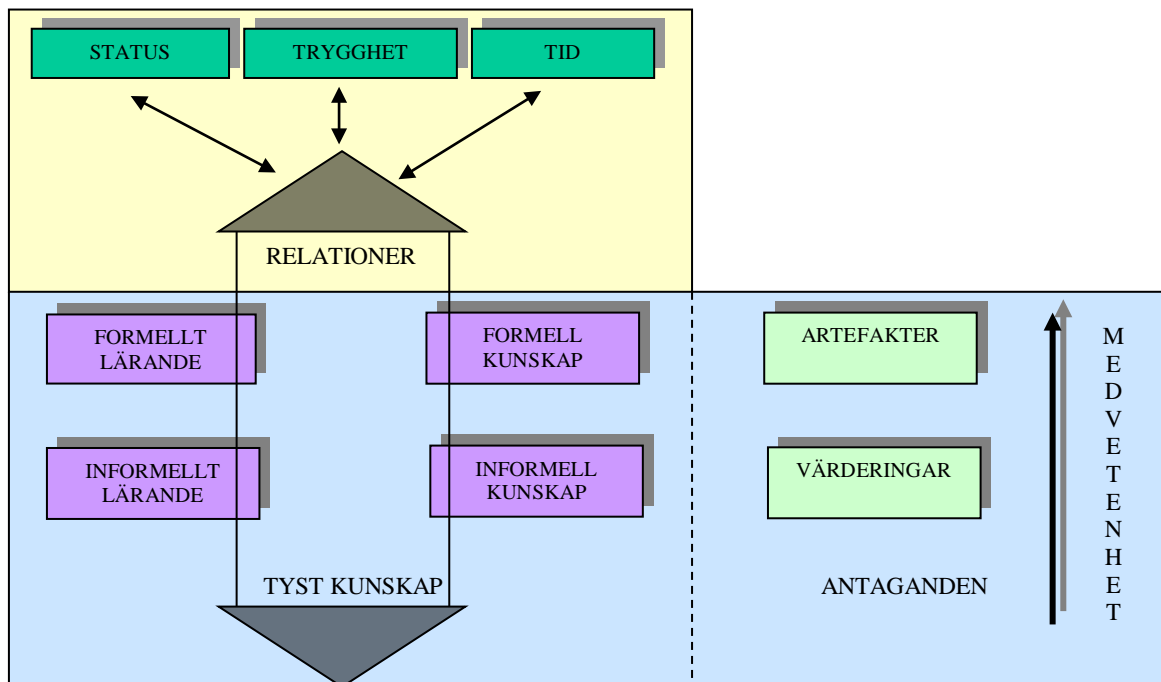
Vi skulle vilja säga att olika lärprocesser är lämpliga i olika situationer och faser i en grupp. För de två nya Projektmedarbetarna kunde formell utbildning vara ett sätt att på kort tid anamma det språk och de begrepp som användes i gruppen, som när någon lär sig ett språk genom att läsa in glossor. För att sedan kunna använda detta språket krävdes informellt lärande, vilket skedde när de nya Projektmedarbetarna var med och arbetade i gruppen och fick en förståelse för vad begreppen de lärt sig innebar och hur de användes i gruppen.

Formellt lärande kan alltså förkorta tiden det tar för nya medarbetare att sedan tillägna sig de informella och tysta kunskaperna.

Slutsatser och reflektioner

Slutsatser

Vi har sett att det förekommer olika sorters lärande och olika former av kunskap uppstår i olika situationer. För att visualisera de slutsatser vi drar presenterar vi här en utveckling av den modell som presenterades tidigare:



Lärande sker genom relationer.

Vi har sett att relationer är nödvändiga för lärande i en grupp. Det finns ett ömsesidigt beroende mellan lärande och relationer. För att lära sig något behöver en person ha relationer till andra. Dessa relationer uppstår, utvecklas och förändras genom lärande i ett historiskt och socialt sammanhang.

Lärande kan ske i olika former.

Lärande sker antingen informellt eller formellt. Formellt lärande kan vara ett sätt att tillägna sig grundläggande kunskaper, till exempel begrepp och rutiner som är specifika för gruppen, som sedan kan underlätta det informella lärandet. Formellt lärande kan förkorta tiden det tar för medarbetarna att tillägna sig de informella och tysta kunskaperna då hon får de grundläggande begreppen och de formella rutinerna för hur arbetet ska utföras. Det formella lärandet kan dessutom leda till en känsla av kontroll och ge en grund att stå på, men efter hand sker mer och mer av lärandet informellt. Informellt lärande är nödvändigt för att till fullo kunna utföra arbete i en grupp, eftersom det är i det informella lärandet som relationer fördjupas och utvecklas och det är genom det informella lärandet medarbetaren får tillgång till de normer och värderingar som präglar organisationen.

Lärande har betydelse för gruppens trygghet.

Då vi sett att ett visst mått av osäkerhet kan leda till att gruppen lär sig tror vi att strävan efter trygghet är ett incitament till att lära sig mer, samtidigt som för mycket osäkerhet kan hämma lärandet då osäkerheten stjäl tid och energi från gruppen och dess lärande. Balansgången mellan trygghet och osäkerhet är vanskelig eftersom det handlar om små förändringar över tid som kan vara svåra att identifiera när de sker.

Lärande förändrar statusfördelningen i gruppen.

Vi menar att status förändras i samband med lärande. Detta beror dels på förändrade kunskaper, dels på förändrade relationer mellan projektmedarbetare. Att projekt ofta präglas av osäkerhet och otrygghet kan leda till att statusförhållandena blir mer utpräglade och mer betydelsefulla än i den dagliga verksamheten. Inte bara olika personer, delvis beroende på vilket kön de tillhör, utan även olika kunskap, värderas olika av gruppen. Statusfördelningen leder i förlängningen till en viss uppdelning av uppgifter i gruppens arbete. Denna arbetsfördelning kan antingen förändra eller bekräfta rådande statuskillnader i gruppen.

Lärande är avgörande för förändring.

Att initiera ett projekt kan ses som en uppmaning till nytänkande och förändring. Att arbeta i en projektgrupp kan leda till att gamla lösningar diskuteras och ifrågasätts. Samtidigt som detta sker, blir deltagarna tvungna att ifrågasätta de antaganden och värderingar som ligger till grund för de gamla lösningarna. Dessa antaganden och värderingar styr inte bara den praktiska verksamheten utan även de relationer som finns mellan olika medarbetare. Ett ifrågasättande av antaganden och värderingar kan således leda till att relationerna förändras mellan människorna.

Lärande förändrar arbetsfördelning och arbetsuppgifter inom gruppen.

Lärande förändrar faktorerna trygghet, status och tid vilket leder till förändrad arbetsfördelning och förändrade arbetsuppgifter. Det är viktigt att gruppen är medvetna om vilka personer som har vilka uppgifter och varför, eftersom man annars kan osynliggöra de personer som inte verkar betydelsefulla formellt sett, men som ändå är värdefulla för gruppen. Personer som har en perifer position i gruppen kan ha stor betydelse för gruppens arbete genom sin kunskap eller genom sina relationer med andra i organisationen.

Lärande är ett komplext fenomen.

De tre faktorerna hänger ihop, dels med varandra, dels med relationer och i förlängningen även med lärande. Trygghet påverkar status och tid. Status påverkar trygghet och tid. Tid påverkar trygghet och status. Tillsammans förändrar de förutsättningarna för lärande och i längden leder lärande till förändringar av de tre faktorerna. De mest konkreta förändringarna vi kunde se i vår studie var de som skett vad gäller arbetsuppgifter och arbetsfördelning. Dessa förändringar hade sin grund i förändringar i trygghet och status samt vilken fas projektet befann sig i och hur mycket tid projektet hade till förfogande.

Förslag på vidare forskning

För den som skulle vilja fortsätta på samma tema har vi några förslag på frågor att utgå ifrån:

- Hur hanterar organisationer konflikten mellan lärande och vardagligt arbete när lärande anses ta tid? Fokusera på den formella utbildningens plats i organisationer i olika situationer, till exempel vid hög eller låg arbetsbelastning.
- Finns det några skillnader i synen på lärandets roll i olika organisationer? Industri? Tjänsteföretag? Kvinnodominerade? Högteknologiska?
- Hur görs prioriteringen vid utbildningsinsatser i organisationer? Hur motiveras det? Vilka konsekvenser får det i löneförhandlingar och tas hänsyn till det vi definierat som informellt lärande?
- Vilken betydelse har ledningen för det informella lärandet? Hur stor är medvetenheten om informellt lärande och uppmuntras det?

Avslutande reflektioner och kommentarer

Vi har under denna tid tillsammans med uppsatsen *lärt* oss väldigt mycket. Vi har tillägnat oss formella kunskaper vad gäller problemformulering, metod, analys och det ämne vi behandlat. Samtidigt har vi lärt oss en del som vi hoppas att efterkommande studenter kan ha nytta av för att slippa upprepa de misstag vi gjort eller för att kunna ta efter de trevliga erfarenheter vi också fått.

Etablera kontakt med företag i ett tidigt skede. Företag är upptagna med annat än att svara på frågor från studenter. Det kan ta längre tid än beräknat att få tid för intervju, för att inte tala om hur lång tid det kan ta att få tag i ”rätt” person att intervjua.

Acceptera att det tar tid att formulera en fråga. Med det menar vi inte att det är lämpligt att bara sitta och vänta på att frågan ska trilla ner i huvudet på dig, men det finns mycket som kan göras under tiden. Det är som när du får håll när du är ute och springer: krama en sten så hårt du kan i handen så fokuserar du på något annat en stund och vips så har hållet gått över. Men sluta inte springa för då har du haft håll till ingen nytta!

Glöm inte bort att ha roligt under tiden du/ni arbetar. Visst går det att arbeta stenhårt och koncentrerat hela veckan för att sedan roa sig på helgen, men det är bättre att roa sig under tiden man arbetar. Det kan vara så enkla saker som ett konstigt ord eller begrepp som lockar till skratt (”att aktivt söka lärtillfällen” (s 23): Hur aktivt? Se en person med pannlampa framför dig, som yrar omkring och aktivt söker lärtillfällen...) Att ha roligt och leka med ord och begrepp kan leda till nya associationer och nya sätt att se på det du skriver om.

En C-uppsats blir aldrig perfekt. Den kan kännas färdig ena dagen och när du läser den nästa dag så ser du en massa andra kopplingar, nya vinklar och saker du kanske skulle ta med. Säg stopp någon gång och försök vara nöjd med det som är gjort. Tänk på att D-uppsatsen ska bli ännu bättre!

Och till sist skulle vi vilja avsluta med ett citat av Projektledaren i det Projekt vi studerade. Detta citat beskriver precis hur det är att skriva uppsats och kanske livet i stort också för den delen:

Intervjuare: "Har du något du vill tillägga?"

Karl: "Njae... Jag är mitt inne i Projektet nu så det är svårt att se helheten. Men om ni kommer tillbaka om tre, fyra månader så kan jag nog berätta mer. Men när man är inne i ett sådant här Projekt så är man fast vid grejer hela tiden. Det är det som är det svåra."

REFERENSER

Tryckta källor

- Alm, Johny (1996): *Nätverksguiden. Att skapa relationer i privat- och yrkesliv*. Liber-Hermods
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994): *Tolkning och reflektion – Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur
- Andersen, Ib (1998): *Den uppenbara verkligheten*. Studentlitteratur
- Argyris, Chris (1991): *Teaching smart people how to learn*. Harvard Business Review, May-June
- Argyris, Chris (1993): *On organizational learning*. Cambridge, Mass. Blackwell
- Argyris, Chris & Schön, Donald A (1978): *Organizational learning: a theory of action perspective*. Addison-Wesley
- Aurell, Marie (2001): *Arbete och identitet : om hur städare blir städare*. Tema, Univ.,
- Blom, Thomas (1996): *Högskolan i Karlstad Forskningsrapport 96:3 Samhällsvetenskap: Perspektiv på kunskap och utveckling. Om attityder till högskoleutbildning i några perifera regioner*. Vasastadens Bokbinderi AB
- Blomberg, Jesper (1998): *Myter om projekt*. Nerenius & Santérus förlag
- Dalin Åke (1997): *Den lärande organisationen : kompetensutveckling i arbetslivet*. Studentlitteratur
- Eriksson, Lars Torsten & Wiedersheim-Paul, Finn (1999): *Att utreda forska och rapportera*. Liber AB
- Fiol, C Marlene & Lyles, Majorie A (1985): *Organizational Learning*. Academy of Management Review, vol 10, no 4
- Gerhardi, Silvia & Nicolini, Davide (2000): *The organizational learning of safety in communities of practice*. Journal of Management Inquiry, vol 9 no 1
- Granér, Rolf (1991): *Arbetsgruppen. Den professionella gruppens psykologi*. Studentlitteratur
- Hannan, M.T. & Freeman, J. (1989): *Organizational Ecology*. I Jacobsen & Thorsvik (1998): *Hur moderna organisationer fungerar*, Studentlitteratur

- Hatch, Mary Jo (2000): *Organisationsteori – Moderna, symboliska och postmoderna perspektiv*. Studentlitteratur
- Jacobsen, Dag Ingvar & Thorsvik, Jan (1998): *Hur moderna organisationer fungerar*. Studentlitteratur
- Kline, Ronald & Pinch, Trevor (1996): *Users as agents of technological change: The social construction of the automobile in the rural United States*. *Technology and Culture*, 37
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press
- Lundahl, Ulf & Skärvad, Per-Hugo (1999): *Utredningsmetodik för samhällsvetare och ekonomer*. Studentlitteratur
- March, J.G. & Olsen, J..P. (1976): *Ambiguity and choice in Organizations*. I Jacobsen & Thorsvik (1998): *Hur moderna organisationer fungerar*. Studentlitteratur
- Marmgren, Lars & Ragnarsson Mats (2001): *Organisering av projekt: från ett mekaniskt till ett organiskt perspektiv*. Fakta Info Direkt.
- Molander, Bengt (1993): *Kunskap i handling*. Daidalos
- Moxnes, Paul (1990): *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön*. Natur och Kultur
- Nidumolu, Sarma R, Subramani, Mani & Aldrich, Alan (2001): *Situated Learning and the situated knowledge web: Exploring the ground beneath knowledge management*. *Journal of Management of Information Systems*. Summer 2001, vol 18, no 1
- Patel, Runa & Tibelius, Ulla (red)(1987): *Grundbok i forskningsmetodik*. Studentlitteratur
- Petersson, Olof (1995): *Lättare gjort än sagt*. Svenska Dagbladet, 1995-05-27
- Robbins, S.P (1993): *Organizational behaviour. Concepts, Controversies and Application*. Prentice-Hall International
- Rolf, Bertil (1990) i Johannessen, Kjell S & Rolf, Bertil: *Om tyst kunskap*. Uppsala Universitet, HSC Repro
- Rolf, Bertil (1991): *Profession tradition och tyst kunskap*. Nya Doxa
- Rohlin, Lennart, Skärvad, Per-Hugo & Nilsson, Sven-Åke (1998): *Strategiskt ledarskap i lärsamhället*. Studentlitteratur
- Schein, E.H. (1985): *Organizational Culture and leadership*. I Jacobsen & Thorsvik (1998): *Hur moderna organisationer fungerar*. Studentlitteratur
- Schein, E.H. (1991): *What is culture?*. I Jacobsen & Thorsvik (1998): *Hur moderna organisationer fungerar*. Studentlitteratur

Schott, R.L. (1991): *Administrative and Organization behaviour. Some insights from cognitive Psychology*. I Jacobsen & Thorsvik (1998): *Hur moderna organisationer fungerar*. Studentlitteratur

Senge, Peter M (1995): *Den femte disciplinen – Den lärande organisationens konst*. Fakta Info Direkt Sweden AB

Shaw, Marwin E. (1976): *Group dynamics: The psychology of small group behavior*. McGraw-Hill

Tidd, Joe, Bessant, John & Pavitt, Keith (2001): *Managing Innovation*. John Wiley & Sons

Tubbs, S.L. (1984): *A system approach to a small group interaction*. Random House

Wahl, Anna, Holgersson, Charlotte, Höök, Pia, Linghag, Sophie (2001): *Det ordnar sig. Teorier om organisation och kön*. Studentlitteratur.

Wajcman, Judy (1991): *Technology as masculine culture*. Kap 6 i: *Feminism confronts technology*. Pennsylvania State University Press

Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice – Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press

Wisén, Jan & Lindblom, Börje (2001): *Effektivt projektarbete*. Norstedts Juridik AB

Elektroniska källor

Boström, Tomas (1999): *Yrkeskunnande – En tyst kunskap*.
http://www.e.kth.se/~e94_tbo/kunnande.pdf

Bredillet, Christoffer (2002): *Killing the false gods of project management*.
www.pmforum.org, 2002-06-24

Brodow, Anna (1998): *Tal till konstens ära*.
<http://www.valand.gu.se/finearts/projects/aveny/sunday/sidor/anna.html>, 2002-06-24

Stemme, Ingeborg & Wiberg, Lars (1997): *Organisationskultur & ledarskap*.
<http://www.foqus.nu> 2002-06-24

Johansson, Conny (2002): *Communicating, measuring and preserving knowledge in software development*. Blekinge Tekniska Högskola, www.bth.se