



**Uio • Universitetet i Oslo**

## **EVALUERINGER OG ORGANISATORISKE LÆRINGSPROSESSER**

*En kvalitativ studie av evalueringspraksisen til et lokalt NAV-kontor*

Julie Tindlund

Masteroppgave i Organisasjon, ledelse og arbeid

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

Samfunnsvitenskapelig fakultet

**UNIVERSITETET I OSLO**

Våren 2020



# **Evalueringer og organisatoriske læringsprosesser**

En kvalitativ studie av evalueringspraksisen til et lokalt NAV-kontor

© Julie Tindlund

2020

Evalueringer og organisatoriske læringsprosesser

En kvalitativ studie av evalueringspraksisen til et lokalt NAV-kontor

Julie Tindlund

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

## SAMMENDRAG

Formålet med denne oppgaven har vært å belyse sammenhengen mellom organisatoriske læringsprosesser og evalueringer. Med et stadig økende press på organisasjoner for å imøtekomme samfunnets forventinger, blir betydningen av læring fremhevet. Evalueringer fremsettes av flere teoretikere som et virkemiddel for å promotere læring i organisasjonen (Forss mfl, 1994; Preskill, 1994; Varkola, 2000). Oppgaven skal utforske hvordan dette skjer, og hva som må ligge til grunn for at organisatoriske læringsprosesser skal genereres i evalueringer. Bruken av begrepet organisatoriske læringsprosesser illustrerer at oppgaven har til hensikt å gå bredere ut enn kun å fokusere på organisasjonslæring som resultatet av en evaluering. Organisatoriske læringsprosesser er operasjonalisert til prosesser som leder til endring i handlingsteori og praksis.

Problemstillingen i oppgaven er: *Hvordan kan evalueringer bidra til organisatoriske læringsprosesser?* For å konkretisere og besvare problemstillingen har to forskningsspørsmål blitt utarbeidet: Hvordan bidrar de ulike stadiene i evalueringsprosessen til organisatoriske læringsprosesser? Hvilke betingelser er det viktig å ta hensyn til i en evalueringsprosess for å fremme organisatoriske læringsprosesser? Forskningsspørsmålene tydeliggjør at evalueringer består av ulike stadier, og at bestemte betingelser bør være tilstede i evalueringspraksisen til organisasjonene.

For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene har det blitt foretatt en kvalitativ casestudie av et lokalt NAV-kontor, og deres evalueringspraksis har blitt belyst. Det har blitt intervjuet sju informanter med ulike organisatoriske plasseringer og kjennskap til evalueringsprosessen. Hensikten har vært å benytte det lokale NAV-kontorets evalueringspraksis som empirisk materiale, slik at generelle betraktninger om evalueringer og organisatoriske læringsprosesser kan fremsettes. Funnene i datamaterialet fra NAV-kontoret har blitt koblet til evalueringsteori og organisasjonslæringsteori. Det har sammenheng med at systematikken og karakteristikkene til en evaluering er viktig for at organisatoriske læringsprosesser skal oppstå. Dette gjør at begge rammeverkene er nødvendig for en god forståelse av problemstillingen.

Informantenes spesifikke erfaringer relatert til gjennomføringen av evalueringer har blitt analysert, samt hva de har erfart av både betingelser og utfordringer for å gjøre evalueringer betydningsfulle for læring. Alt dette danner et grunnlag for å besvare oppgavens problemstilling. Diskusjonen består av en sammenfatning av hovedfunnene identifisert i analysen. I denne delen har oppgaven til hensikt å tydeliggjøre sentrale funn og forholde seg til den overordnede problemstillingen, ved å fremheve evalueringens bidrag til organisatoriske læringsprosesser.

Funnene i analysen impliserer at alle stadiene i evalueringsprosessen, herunder planlegging, datainnsamling, analyse, kunnskapsdeling, anvendelse, samt overføringsverdi, har ulikt bidrag til organisatoriske læringsprosesser. Derfor bør en fullverdig evalueringsprosess inkludere og vie tid til alle disse stadiene. Dette er viktig for at evalueringer skal bli anvendt, og lede til endring i handlingsteori og praksis. Det har også blitt identifisert flere betingelser som eksplisitt er relatert til de ulike stadiene. Tilstedeværelsen av disse betingelsene er nødvendig for å fremme organisatoriske læringsprosesser og optimalisere læringsutbyttet i de ulike stadiene. Videre er det også noen betingelser som bør gjennomsyre alle stadier av en evalueringsprosess, og har stor betydning for den overordnede kvaliteten til evalueringer. Betingelsene er metodisk kunnskap, behovet for å sette av tilstrekkelig tid, involvering av ansatte og sterk styring.

Evalueringer vil fungere som et godt virkemiddel for organisatoriske læringsprosesser dersom alle seks stadiene i en evalueringsprosess etterfølges, og viktige betingelser innfris. Det har blitt identifisert at evalueringer både kan lede til utforskning, refleksjon og læringsprosesser på flere nivåer. Dette blir av Argyris og Schön (1996) og Crossan mfl (1999) ansett som nødvendig for at dobbelkretslæring vil bli fremmet. I så måte uttrykker dette at evalueringer er et virkemiddel godt egnet til å håndtere komplekse problemstillinger i organisasjonen, og således bør være del av en fremtidsrettet strategi.



## FORORD

Nå er jeg endelig ved veis ende! Jeg kan se tilbake på to utrolig lærerike år på masterprogrammet Organisasjon, ledelse og arbeid. Men som alt godt må også dette en gang ta slutt, og jeg ser nå frem imot nye utfordringer i arbeidslivet.

Jeg har vært så heldig å få benytte et lokalt NAV-kontor som case i denne oppgaven. I den forbindelse vil jeg spesielt rette en takk til min tante, Astrid Nordstrand, som virkelig stilte opp. Tusen hjertelig takk! Uten deg hadde ikke denne oppgaven latt seg gjøre. Jeg vil også rette en takk til alle informantene som stilte opp til intervju, tross en hektisk hverdag. Takk for gode innspill og nyttige refleksjoner.

Videre vil jeg takke min dyktige veileder Lars Klemsdal for raske og konstruktive tilbakemeldinger. Du har satt meg på rett kurs, og hjulpet meg slik at denne oppgaven kom i havn.

Ikke minst vil jeg takke min familie for uvurderlig støtte årene jeg har tilbrakt på Blindern. Takk til mamma for korrekturlesning på denne oppgaven. Tusen takk til pappa som har vært en enorm støttespiller og diskusjonspartner gjennom hele studietiden. Nå er vi endelig ferdig. Takk til min katt Nippen som har alltid vært ved min side når jeg har lest, og bidratt med masse kos. Sist vil jeg takke min kjære Lars som alltid har stilt opp. Du har håndtert min frustrasjon godt og alltid vært tålmodig med meg.

Jeg takker også mine medstudenter for to fantastiske år på OLA.

Julie

*Fredrikstad 22.05.2020*



*”Og det er noe av det som er målet, at når vi evaluerer skal det bidra til at dersom vi finner ut at her må vi gjøre noen endringer som skal være til det bedre for både ansatte og for brukere, så er det jo det som er hensikten da.” Informant 2.*

# Innholdsfortegnelse

<b>1. INTRODUKSJON</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN .....	1
1.2 PROBLEMSTILLING .....	2
1.3 AVGRENSNING.....	3
1.4 NAV-KONTOR X SOM CASE.....	4
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR .....	6
<b>2. TEORI</b> .....	<b>7</b>
2.1 HVA ER ORGANISASJONSLÆRING? .....	7
2.1.1 Betydningen av kunnskap som forutsetning for læring .....	8
2.2 TEORETISKE RAMMEVERK FOR ORGANISASJONSLÆRING .....	9
2.2.1 Enkel- og dobbelkretslæring samt deuterolæring .....	9
2.2.2 Uttalt teori og bruksteori.....	11
2.2.3 The 4I framework .....	12
2.2.4 Forholdet mellom individuell og organisatorisk læring .....	15
2.2.5 Oppsummering av organisasjonslæring.....	16
2.3 EVALUERINGSTEORI .....	18
2.3.1 Hva er evaluering?.....	18
2.3.2 Evalueringsprosessen.....	19
2.3.3 Ulike evalueringsformer.....	20
2.3.4 Anvendelse av evalueringen .....	21
2.3.5 Sammenhengen mellom evaluering og organisasjonslæring .....	22
2.4 OPPSUMMERING AV TEORIKAPITTELET .....	24
<b>3. METODE</b> .....	<b>26</b>
3.1 VALG AV METODISK TILNÆRMING .....	26
3.2 CASESTUDIER .....	27
3.3 UTVALG .....	28
3.4 METODE FOR DATAINNSAMLING.....	30
3.4.1 Gjennomføring av datainnsamling .....	31
3.5 BEARBEIDING OG ANALYSE AV KVALITATIV DATA .....	32
3.6 STUDIENS KVALITET .....	37
3.6.1 Reliabilitet .....	37
3.6.2 Validitet .....	38
3.6.3 Etske betraktning.....	39
<b>4. ANALYSE</b> .....	<b>41</b>
4.1 PLANLEGGINGSSTADIET – UTARBEIDING AV GOD METODIKK .....	41
4.1.1 Metodisk kunnskap .....	43
4.2 DATAINNSAMLINGSSTADIET – KUNNSKAPS- OG INFORMASJONSINNHEITING. ....	44
4.2.1 Evnen til å være kritisk og inkluderende .....	46
4.2.2 Verdien av løpende datainnsamling .....	47
4.3 ANALYSESTADIET– REFLEKSJON AKTIVERES. ....	49
4.3.1 Forstå de bakenforliggende funnene i datamaterialet .....	50
4.3.2 Behovet for å nedsette arbeidsgrupper .....	52
4.4 KUNNSKAPSDELINGSSTADIET – FASILITERING AV KOMMUNIKASJON.....	54
4.4.1 Formell kunnskapsdeling .....	55
4.4.2 Diskusjon i små fora.....	57
4.5 ANVENDELSESSTADIET– INSTITUSJONALISERINGSPROSESS .....	58
4.5.1 Tett oppfølging .....	60

4.5.2 Involvering av ansatte .....	63
4.6 OVERFØRINGSVERDISTADIET – UTNYTTE EKSISTERENDE KUNNSKAP .....	64
4.6.1 Fremtidsorienterte organisasjoner .....	65
4.7 BETINGELSER SOM BØR LIGGE TIL GRUNN I HELE EVALUERINGSPROSESSEN .....	66
4.7.1 Metodisk kunnskap .....	67
4.7.2 Behovet for å sette av tilstrekkelig tid .....	68
4.7.3 Involvering av ansatte .....	68
4.7.4 Sterk styring.....	69
4.8 OPPSUMMERING AV FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	70
<b>5. DISKUSJON AV FUNN .....</b>	<b>74</b>
5.1 EVALUERINGER OG FEEDBACKMEKANISMEN.....	74
5.1.1 Betydningen av evalueringens stadier og bestemte betingelser.....	74
5.2 MOMENTER AV BETYDNING FOR EVALUERINGS LÆRINGSBIDRAG .....	75
5.3 EVALUERING SOM VIRKEMIDDEL TIL LÆRING.....	77
<b>6. KONKLUSJON.....</b>	<b>78</b>
6.1 PRAKTISKE IMPLIKASJONER.....	79
6.2 VEIEN VIDERE.....	79
<b>7. LITTERATURLISTE.....</b>	<b>81</b>
<b>8. VEDLEGG.....</b>	<b>86</b>
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informanter .....	86
Vedlegg 2: Intervjuguide .....	90
Vedlegg 3: Godkjenning NSD .....	93

#### **TABELLER OG FIGURER:**

FIGUR 1- ORGANISASJONSSTRUKTUR NAV-KONTOR X .....	5
FIGUR 2- DATASTRUKTUR .....	36
FIGUR 3- DATASTRUKTUR.....	36
TABELL 1- UTARBEIDING AV ”FØRSTEORDENS KATEGORIER” .....	34
TABELL 2 – UTARBEIDING AV ”ANDREORDENS TEMA” .....	35
TABELL 3- OPPSUMMERING AV FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	73



# 1. INTRODUKSJON

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Omgivelsene som omgir organisasjoner i dag hevdes å være i kontinuerlig endring, og blir stadig mer komplekse. Dette fremtvinger et behov for kontinuerlig tilpasning og fleksibilitet i organisasjoner som opererer i disse omgivelsene. Private, så vel som offentlige organisasjoner, må derfor ha en strategi som tar hensyn til et samfunn i bevegelse og økte krav til effektiv oppgaveløsning. Som en følge av dette har det blitt et økt fokus på betydningen av læring for å gjøre organisasjoner i stand til å tilpasse seg omgivelsene (Zhou mfl, 2015; Fiol og Lyles, 1985, s. 805). Læring gir positive implikasjoner for kunnskaps- og handlingsgrunnlaget i organisasjonen, og har nær sammenheng med kanaliseringen av forbedringsprosesser som er viktig for å imøtekomme samfunnets komplekse krav (ibid: Nonaka, 1994).

I denne oppgaven skal jeg se nærmere på hvordan en offentlig organisasjon, et lokalt NAV-kontor i en norsk kommune, jobber med å håndtere overnevnte utfordringer gjennom deres evalueringspraksis. Jeg vil undersøke hvordan deres evalueringsarbeid kan medføre at læring oppstår, og hvilke betingelser som syntes å måtte være oppfylt for at evalueringer faktisk skal bidra til læring i organisasjoner. I forskningslitteraturen har evalueringer blitt fremsatt som et virkemiddel med positiv innvirkning for læring, og kan således lede til optimalisert læring i organisasjoner (Varkola, 2000, s. 813; Chen, 2006, s. 8).

Evalueringer er et ofte benyttet virkemiddel for organisasjoner i Norge, dels som en formalisert prosess og dels som mer uformelle evalueringsprosesser. På NAV sine nettsider fremkommer det at evalueringer benyttes i utstrakt grad (NAV, 2020c). Samtidig signaliserer Finansdepartementet at evalueringer er et supplement til løpende styrings- og kontrollinformasjon for å fremme bedre måloppnåelse og effektivitet i statlige virksomheter. I den forbindelse fremheves evalueringens betydning for læring og utvikling (Finansdepartementet, 2005, s. 7-10).

En evaluering gjennomføres med den hensikt å belyse praksisen i organisasjonen, slik at man kan vurdere om det som gjøres er i tråd med intensjonene (Torsnes, 2012, s. 15). Det har

sammenheng med at evalueringer bidrar til å stoppe opp og undersøke om det man gjør fungerer, noe som kan medføre nye synsvinkler og oppfatninger. På den måten kan evalueringer bidra til handlingsrelevant kunnskap om organisasjonens praksis gjennom en feedbackmekanisme. En slik feedbackmekanisme blir i litteraturen om organisasjonslæring fremhevet som viktig (Varkola, 2000). Det ligger derfor antakelser til grunn om at evalueringer bidrar til forbedring og utvikling i organisasjonen. På tross av dette er det imidlertid ikke nødvendigvis slik at evalueringer gir læringseffekt. Med dette som utgangspunkt vil det være interessant å rette fokus mot sammenhengen mellom evalueringer og læring.

Læring i organisasjoner har blitt definert på ulike måter, og kan omfatte ulike nivåer og modeller. I litteraturen gjøres det en distinksjon mellom individuell og organisatorisk læring, og mellom læring på førsteordens- og andreordensnivå (Fiol og Lyles, 1985; Argyris og Schön, 1996; Crossan mfl, 1999; Stelmaszczyk, 2016). Oppgaven skal fokusere på det jeg kaller organisatoriske læringsprosesser. Hensikten med å anvende begrepet organisatoriske læringsprosesser fremfor blant annet organisasjonslæring, har sammenheng med at jeg ikke ønsker å begrense meg til organisasjonslæring som utfallet av en evalueringsprosess. Istedenfor vil jeg belyse de organisatoriske læringsprosessene som genereres i en evalueringsprosess. Begrepet organisatoriske læringsprosesser omfatter læringsprosesser på flere nivåer, herunder individ-, gruppe-, og organisasjonsnivå, som eventuelt kan skapes i en organisasjons evalueringspraksis. I tillegg skal jeg fokusere på ulike læringsmodeller, især enkelrets- dobbelretslæring (Argyris og Schön, 1996).

## **1.2 Problemstilling**

Målet med denne masteroppgaven er å kunne gi et bidrag til forskningslitteraturen om hvordan evalueringer bør utformes og gjennomføres for å fremme organisatoriske læringsprosesser. Funnene er forankret i NAV-kontorets evalueringspraksis. Det skal gjøres en kvalitativ studie med dybdeintervjuer av informanter i NAV-kontor X. Hensikten er å vurdere deres formelle evalueringspraksis opp mot effekten knyttet til organisatoriske læringsprosesser. Selv om funnene som gjøres i oppgaven er forankret i et case, vil oppgaven komme med innsikt og kunnskap om hvordan evalueringer kan bidra til organisatoriske læringsprosesser på generell basis. Oppgaven skal også innta et mer normativt standpunkt ved

å belyse hva som er særlig viktig for at evalueringer skal være et optimalt verktøy for organisatoriske læringsprosesser.

Problemstillingen er som følger:

*Hvordan kan evalueringer bidra til organisatoriske læringsprosesser?*

Oppgaven skal på bakgrunn av informantenes konkrete fortellinger, erfaringer og meninger med å utforme og gjennomføre evalueringer, besvare hvordan evalueringer bidrar til organisatoriske læringsprosesser.

For å konkretisere problemstillingen har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål:

1. Hvordan bidrar de ulike stadiene i evalueringsprosessen til organisatoriske læringsprosesser?
2. Hvilke betingelser er det viktig å ta hensyn til i en evalueringsprosess for å fremme organisatoriske læringsprosesser?

Forskningsspørsmålene bidrar til å dekomponere evalueringsprosessen ned til stadier og betingelser for en helhetlig forståelse av problemstillingen. Forskningsspørsmål nummer en retter seg mot ulike stadier i en evalueringsprosess, herunder stadiene planlegging, datainnsamling, analyse, kunnskapsdeling, anvendelse og overføringsverdi. Disse stadiene gir til sammen en helhetlig forklaring på hvordan evalueringer bidrar til organisatoriske læringsprosesser. Forskningsspørsmål nummer to uttrykker at enkelte betingelser bør ligge til grunn for at evalueringer skal være verdifulle for organisatoriske læringsprosesser.

### **1.3 Avgrensning**

Oppgaven er forankret i et lokalt NAV-kontors evalueringspraksis, og det understrekes derfor at funnene ikke gjelder NAV som helhet. Flere av evalueringene var interne, utført av det enkelte NAV-kontoret. Andre evalueringer var forskningsbasert hvor flere NAV-kontor tok del. På bakgrunn av autonomien til NAV-kontorene vil det nok være lokale variasjoner i forhold til både anvendelse og læringsutbyttet av en evaluering (NAV, 2019). Det gjøres også

en distinksjon mellom tradisjonell evalueringspraksis og ”evaluative inquiry”. Sistnevnte rettes det ikke fokus mot i denne oppgaven, på tross av dens nære sammenheng med læring (Preskill og Torres, 2000). Avgrensningen gjøres fordi ”evaluative inquiry” er en pågående prosess, hvor fokuset er på den daglige oppgaveløsningen og beslutningstakingen i en organisasjon. Jeg skal imidlertid rette fokus mot konkrete evalueringsprosesser i NAV-kontoret, med en distinkt begynnelse og slutt (Mckeegg, 2011, s. 58).

#### **1.4 NAV-kontor X som case**

NAV, som resten av verdens organisasjoner, må forholde seg til omgivelsene sine (Zhou mfl, 2015). De har et viktig samfunnsoppdrag som gir opphav til økende forventningspress fra både brukere og befolkningen. NAV forventes å gjøre mer for stadig mindre ressurser. Derfor er de avhengig av positiv utvikling for å kunne levere enda bedre tjenester til sine brukere, slik at de kan nå deres overordnede mål (NAV, 2020b: NAV 2020a). Med dette som utgangspunkt er NAV, herunder et lokalt NAV-kontor, et fruktbart case å anvende da de bør adressere ulike metoder for organisatoriske læringsprosesser.

NAV er en landsdekkende offentlig virksomhet som står for forvaltningen av en tredjedel av det norske statsbudsjettet gjennom ulike ordninger som barnetrygd, uføretrygd, pensjon og liknende. Det er ansatt om lag 19 000 ansatte fordelt på den statlige arbeids- og velferdsetaten og kommunen (NAV, 2020a). Disse jobber i et partnerskap ved å ha et felles ansvar for drift av de lokale NAV-kontorene og sammen sikrer de et godt tjenestetilbud til sine brukere. For det enkelte NAV-kontor betyr det at styringssignaler fra både kommune og stat må følges (NAV, 2019). Videre skal NAV ivareta et viktig samfunnsoppdrag ved å bidra til å skape et inkluderende arbeidsliv og samfunn, samt et velfungerende arbeidsmarked (Regjeringen, 2020). Det har blitt utarbeidet visjoner og målsettinger som reflekterer deres samfunnsoppdrag og disse skal være styrende for NAV og de ansattes handlinger. Visjonen er *”Vi gir mennesker muligheter”*. De overordnede målene som det arbeides etter er blant annet *”Flere i arbeid og aktivitet, færre på stønad”*, *”Et velfungerende arbeidsmarked”* og *”Rett tjeneste til rett tid”* (Internt dokument: Strategiutvikling og styring).

Kommunene og staten samarbeider om gode løsninger til brukerne gjennom 465 lokale NAV-kontorer, etablert i enten kommuner eller bydeler (NAV, 2020a). Partnerskapet skal preges av

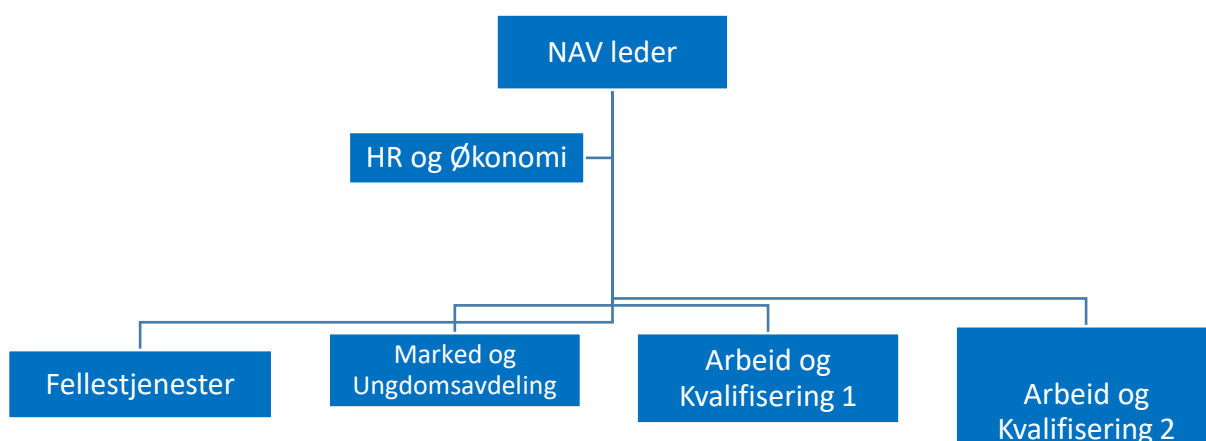


likeverdighet, hvorav ingen av partene skal gi hverandre pålegg. Det er en samarbeidsavtale mellom to likeverdige parter, hvor det i samspill avgjøres hvilke tjenester som skal tilbys. Det betyr at hvert enkelt NAV-kontor har en viss grad av autonomi, med selvstendig ansvar for sine tjenester (NAV 2019).

I denne oppgaven skal altså et lokalt NAV- kontors evalueringspraksis belyses. Jeg har valgt å anonymisere dette kontoret da det ikke er oppgavens intensjon å vurdere og analysere dette NAV-kontorets evalueringspraksis konkret. Oppgaven og dens konklusjoner skal være innrettet mot en generell betraktning om sammenhengen mellom evaluering og organisatoriske læringsprosesser overførbare til samtlige organisasjoner. I så måte har jeg bevisst valgt å anonymisere av hensyn til personvern slik at spesifikke detaljer omkring NAV-kontoret ikke utleveres. I det følgende blir NAV-kontor X omtalt som enten NAV-kontoret eller det lokale NAV-kontoret.

Det er likevel hensiktsmessig å komme med en kort beskrivelse av NAV-kontoret som skal benyttes i oppgaven. Kontoret har utarbeidet egne visjoner som skal støttes oppunder i den daglige oppgaveløsningen til ansatte. Visjonen er ”NAV X gir mennesker muligheter og X er forberedt på omstilling” (Interne dokument: Virksomhetsplan 2019).

I fremlagte interne dokumenter er organisasjonsstruktur til NAV-kontoret fremstilt slik:



Figur 1- Organisasjonsstruktur NAV-kontor X

NAV-kontoret er organisert i fire divisjoner med en avdelingsleder for hver av disse divisjonene. Det er videre en støttestab ”HR og Økonomi”, som støtter oppunder NAV-leder

og hver av de fire divisjonene. Totalt er det rundt 75 ansatte. Evalueringene som gjøres i NAV-kontoret er både forskningsbaserte evalueringer gjort av eksterne, og interne evalueringer de selv gjennomfører. Alle evalueringer har til formål å gjøre organisasjonen enda bedre for både brukerne og ansatte i NAV. Imidlertid er det overordnede spørsmålet hva som skal til for at evalueringene oppfyller denne hensikten.

## **1.5 Oppgavens struktur**

Oppgaven er strukturert slik at det først skal redegjøres for det teoretiske grunnlaget som er nødvendig for å besvare oppgavens problemstilling, med fokus rettet mot teori om organisasjonslæring og evaluering. I metodekapittelet skal det redegjøres for de metodiske valgene i datainnsamlingen og analyseprosessen. Jeg skal også reflektere rundt etiske betraktninger, samt reflektere over oppgavens kvalitet med hensyn til validitet og reliabilitet. Analysekapittelet er inndelt etter stadier i evalueringsprosessen utarbeidet utfra teori, samt informantenes utsagn. Her belyser jeg først hvordan stadiene bidrar til organisatoriske læringsprosesser, for deretter å belyse betingelser informantene mener er viktig å ta hensyn til i disse stadiene. I analysen integreres funn fra intervjuene, teori fra organisasjonslæringslitteraturen og evalueringsteori for best mulig å kunne forstå hvordan organisatoriske læringsprosesser springer utfra evalueringer. Oppgaven avsluttes med en drøftelse- og konklusjonsdel som oppsummerer hovedfunn i oppgaven og gir forslag til ny forskning.

## **2. TEORI**

Dette kapitlet har som hensikt å klargjøre og besvare grunnleggende spørsmål før analysen og diskusjonen innledes. Det teoretiske rammeverket som er relevant for forskningsspørsmålene i oppgaven skal gjennomgå. Først foreligger en generell presentasjon av forskningsfeltet organisasjonslæring. Organisatoriske læringsprosesser er prosesser innenfor organisatorisk kontekst som har til hensikt å lede til organisasjonslæring. Av den grunn er det nødvendig å forstå organisasjonslæring som begrep (Cho mfl, 2013; Huber, 1991).

Videre skal teorien vie plass til presentasjon av to ulike teoretiske rammeverk, som er sentrale i forhold til forståelsen av organisatoriske læringsprosesser. Disse teoretiske rammeverkene bidrar til å operasjonalisere hva jeg legger i forståelsen organisatoriske læringsprosesser og organisasjonslæring. Dernest skal evalueringsteori belyses med den hensikt å klargjøre hva evalueringer er. Det skal samtidig illustreres hvilke betingelser som bør ligge til grunn for en vellykket evalueringssprosess. Siste del belyser sammenhengen mellom evaluering og organisasjonslæring.

### **2.1 Hva er organisasjonslæring?**

Beheshtifar mfl definerer organisasjonslæring som prosessen hvor organisasjoner endrer og forbedrer deres mentale modeller, regler, prosesser og kunnskap, som igjen vil bidra til å opprettholde eller forbedre organisatorisk effektivitet (Beheshtifar mfl, 2012, s. 563). Denne definisjonen fremhever sammenhengen mellom læring og endring. Definisjonen uttrykker konkret at endring og forbedring i mentale modeller, regler, prosesser og kunnskap i organisasjoner er synonymt med organisasjonslæring.

Huber (1991, s. 88-89) nevner fire organisatoriske læringsprosesser som er viktig for å forstå organisasjonslæring, nemlig kunnskapstilegnelse, kunnskaps- og informasjonsdeling, fortolkning og organisasjonsminne. Disse læringsprosessene kan utgjøre organisasjonslæring. Sammenholder man Hubers definisjon med andre teoretiske rammeverk om organisasjonslæring er det å utnytte og skape organisatoriske læringsprosesser på ulike nivåer,

herunder individ-, gruppe-, og organisasjonsnivå, nøkkelen til organisasjonslæring (Cho mfl, 2013, s. 28).

Det er imidlertid viktig å presisere at det ikke foreligger noe allment akseptert definisjon på organisasjonslæring. Likevel er den generelle konsensusen at organisasjonslæring medfører organisatorisk forbedring, og er således et viktig konkurransefortrinn for organisasjonene (Fiol og Lyles, 1985, s. 803). Som det fremgår av Fiol og Lyles vil organisasjonslæring enten omhandle utvikling av ny innsikt og kunnskap, nye strukturer, nye systemer, bedre handlinger eller en kombinasjon av de nevnte (ibid). Samtidig gjør forfatterne en distinksjon mellom definisjoner av organisasjonslæring som retter seg mot henholdsvis atferdsendringer eller kognitive endringer. Dette betyr at organisasjonsteoretikere har ulike oppfatninger hvorvidt organisasjonslæring forutsetter endringer i atferd, eller om organisasjonslæring oppstår når nye innsikter, forståelser eller kunnskap genereres (Tsang, 1997, s. 75: Fiol og Lyles, 1985).

På bakgrunn av overnevnte kan organisasjonslæring forklares ved at organisasjonen som helhet lærer. På den måten utvikles og forbedres organisatoriske aspekter som vil gi positive utslag på måloppnåelse. Av den grunn vil det være viktig for en organisasjon å investere i læring, da dette vil bidra til å gjøre organisasjonen bedre (Fiol og Lyles, 1985, s. 803). I så måte vil det å skape en lærende organisasjon være målet, hvor det utarbeides en læringsstrategi som retter fokus mot organisasjonsmedlemmenes forpliktelse og kapasitet til å lære (Senge, 1990, s. 4: Goh og Richards, 1997).

### **2.1.1 Betydningen av kunnskap som forutsetning for læring**

Teorier om organisasjonslæring fremhever betydning av kunnskap som organisatorisk ressurs og en faktor til konkurransefortrinn og vekst. Kjernen i læringsteoriene ligger derfor i å forbedre kunnskapsgrunnlaget i organisasjonen, slik at enda bedre beslutninger og handlinger foretas. Til syvende og sist er det kunnskapen fra organisasjonslæringen som lagres i det organisatoriske minnet (March, 1999: Huber, 1991: Fiol og Lyles, 1985: Crossan mfl, 1999, Argyris og Schön, 1996). Det gjøres en distinksjon mellom to typer av kunnskap som vil påvirke hvordan kunnskapsoverføringen, og derav læringen, skjer (Nonaka og Takeuchi, 1995, s. 224).

Eksplisitt kunnskap referer til kunnskap som enkelt kan overføres gjennom bruk av språk. Dette er en form for bevisst kunnskap, noe som gjør at den kan formidles til andre. Nonaka (1994) kaller kunnskapen for kodifiserbar, som illustrerer at den er nedskrevet i for eksempel dokumenter, strukturer, standarder, maler og lignende. Taus kunnskap er personlig og forankret i handling gjerne knyttet til en bestemt ferdighet, evne eller oppgave. Denne formen for kunnskap er vanskelig å definere og kodifisere, noe som gjør kunnskapen vanskelig å overføre til andre i organisasjonen (Nonaka, 1994, s. 16). På grunn av at taus kunnskap er rotfestet i handling eller er kontekstspesifikk er fysisk nærhet i form av observasjon, demonstrasjon eller erfaring viktig. Dette er viktig for å forstå den tause kunnskapen som underligger et individs atferd (ibid).

For at organisasjonslæring skal forekomme er det av betydning at de to formene for kunnskap forankres i organisasjonen (Jacobsen og Thorsvik, 2002, s. 327). I og med at eksplisitt kunnskap enkelt kan formidles til andre, ligger suksessen i organisasjonens evne til å fange opp og transformere taus kunnskap til organisasjonsmedlemmer (Nonaka, 1994: Nonaka og Takeuchi, 1995). Evalueringer må derfor på bakgrunn av overnevnte skape organisatoriske læringsprosesser som evner å transformere den tause kunnskapen til eksplisitt kunnskap, samt ha mekanismer for å utnytte denne kunnskapen. På den måten vil kunnskapen integreres inn i de organisatoriske læringsprosessene, slik at organisasjonslæring og forbedret organisatorisk kunnskap kan forekomme (Wu og Lin, 2013, s. 675-76).

## **2.2 Teoretiske rammeverk for organisasjonslæring**

### **2.2.1 Enkel- og dobbelkretslæring samt deuterolæring**

Argryis og Schön (1996) har utviklet et betydningsfullt rammeverk for å forstå organisasjonslæring i form av læringsmodellene enkel- og dobbelkretslæring, samt deuterolæring (Stelmaszczyk, 2016, s. 109). Argryis og Schön (1996, s. 3) er tydelige på at organisasjonslæring vil omfatte endringer i den betydning at noe gjøres annerledes i organisasjonen. Organisasjonslæring blir definert av de to teoretikerne som "*the detection and correction of error*", hvor organisasjonslæring inntreffer når individer identifiserer en mismatch mellom forventet og faktisk resultat (Argryis og Schön, 1978, s. 2-3).

Mismatchen initierer tankeaktivitet og påfølgende handlinger rettet mot å korrigere foreliggende avvik. I den forbindelse benytter Argyris og Schön (1996, s. 11) begrepet ”inquiry”, som på norsk kan benevnes som utforskende samtaler. De utforskende samtaler vil omfatte refleksjon, fordi de oppfordrer organisasjonsmedlemmer til bevisstgjøring omkring en problematisk situasjon. Bevisstgjøringen vil medføre en avdekking og eventuell endring av handlingsteori, samt en tilgang til taus kunnskap for å korrigere feil. Det har sammenheng med at utforskende samtaler bidrar til en moderasjon av organisatorisk forståelse. De utforskende samtaler blir videre organisatorisk når organisasjonsmedlemmene opptrer som agenter på vegne av organisasjonen (Argyris og Schön, 1996, s. 31-33).

Læringen vil ligge i selve korrigeringen som foretas for å rette opp i mismatchen mellom forventet og faktisk resultat. Denne læringen kan ta form som enten enkel- eller dobbelkretslæring, avhengig av hvilke korrigeringer som foretas (Argyris og Schön, 1996, s. 2-3). Begrepet korrigering impliserer en feedback-prosess ved at man innhenter informasjon for å diagnostisere en problematisk situasjon, slik at feil identifiseres (Argyris og Schön, 1996, s. 156). Denne feedback-prosessen vil være måten man lærer på (Argyris og Schön, 1996, s. 2-3). Nedenfor belyses to ulike modeller for organisasjonslæring som vil ha ulik innvirkning på hvilke organisatoriske forbedringsprosesser som igangsettes.

Enkelkretslæring innebærer enkle justeringer av organisasjonsmedlemmers atferd når de opplever at måloppnåelsen ikke er gunstig. Justeringer gjøres derfor med hensyn til effektivitet, slik at organisasjonen skal bli bedre til å oppnå allerede etablerte mål (Argyris og Schön, 1996, s. 20). Feedbacken og de organisatoriske læringsprosessene vil være forholdsvis enkle. Man identifiserer, forstår og fikser et problem uten at tid og ressurser brukes på å reflektere over årsakene til problemet som oppstod. Dette betyr at graden av refleksjon er begrenset slik at underliggende normer, verdier og grunnleggende trekk i organisasjonen ikke adresseres. På den måten vil de organisatoriske læringsprosessene som leder til enkelkretslæring forholde seg innenfor eksisterende kunnskapsrammer, og begrense seg til endringer av det inkrementelle slaget (Argyris og Schön, 1996, s. 20-21).

Doppelkretslæring vil innebære mer omfattende feedback-prosesser hvor det foreligger høy grad av refleksjon (Høystrup, 2004: Argyris og Schön, 1996, s. 21-22). I denne læringsmodellen vil organisasjonsmedlemmer reflektere rundt forklaringer om hvorfor problemene oppstod. På den måten vil fundamentale organisatoriske aspekter både utfordres

og endres (Argryis og Schön, 1996, s. 21-22). Læringsmodellen fremheves i den forbindelse som viktig for å sikre tilpasningsdyktighet, da grunnleggende organisatoriske endringer muliggjøres. De organisatoriske læringsprosessene som bidrar til dobbelkretslæring vil etablere nye kunnskapsrammer, fordi spørsmålstejn stilles ved de forutsetningene som ligger bak organisasjonsmedlemmenes handlingsvalg. Dette tilsier at bruksteoriene i organisasjonen utfordres (ibid).

Argryis og Schön orienterer seg også mot et tredje nivå av læring kalt deuterolæring. Denne læringsformen er metalæring og orienterer seg mot organisasjonsutvikling. Deuterolæring handler om en bevisstgjøring rundt hvordan organisasjonen lærer. Således kan slik læring skape en forståelse om hvordan evalueringsprosessen bør være utformet for å optimalisere læringsutbyttet. Deuterolæring blant organisasjonsmedlemmer kan skape en bevisstgjøring rundt enkel- og dobbelkretslæring, samt gi en forståelse av effektive læringsstrategier (Visser, 2007, s. 663). Fokuset vil blant annet være på å utvikle og modifisere gode læringsystemer- og strategier. Deuterolæring innebærer derfor et reflekterende forhold til hvordan organisatorisk læringsprosesser kan oppnås (Argryis og Schön, 1996, s. 29).

### **2.2.2 Uttalt teori og bruksteori**

For at læring skal oppstå er det nødvendig med en atferdsendring. Det vil si at både taus og eksplisitt kunnskap om hvordan man handler må endres. Argryis og Schön omtaler dette som at en endring i aktørens handlingsteori må skje for at organisasjonslæring skal genereres. De skiller i denne sammenhengen mellom to typer handlingsteorier, henholdsvis bruksteorier og uttrykte teorier (Argryis og Schön, 1996, s. 17). Brukteorien sier noe om den faktiske atferden i organisasjonen. I så måte reflekterer bruksteorien det faktiske handlingsmønsteret hos organisasjonsmedlemmer. Det vil si at bruksteorien viser til hvordan organisasjonsmedlemmer opptrer og hva de gjør. Uttrykte teorier viser til antakelser man har om egen atferd og andre sin atferd. Det er den uttrykte teorien som mennesker er bevisste på og som derav brukes for å forklare handlingene i organisasjonen til andre. Den uttrykte teorien gjenspeiler ansattes forestillinger om hvilken atferd de har i diverse situasjoner (Argryis og Schön, 1996, s. 13-14).

Det er ikke nødvendigvis slik at handlingsteoriene samsvarer. Utfordringen blir å avdekke bruksteoriene. For eksempel at en leder sier ansatte involveres i evalueringsprosessen, mens

realiteten er at ansatte ikke har mulighet til å komme med innspill til evalueringen. Altså kan det være avvik mellom forklaringene av handlingene, og handlingene som faktisk foretas (Argryis og Schön, 1996, s. 13-14). Det har sammenheng med at bruksteorier ofte er ubevisst, slik at den uttrykte teorien ikke nødvendigvis reflekterer den faktiske praksis. Dersom handlingsteoriene ikke sammenfaller vil det vanskeliggjøre håndtering av egen atferd. Dette kan medføre hindringer i forhold til det å skape en atferd bedre tilpasset ønskede mål (ibid).

Det er derfor viktig at evalueringer har en reflekterende og kritisk tilnærming slik at organisasjonen blir bevisst sine handlingsteorier. Det vil gjøre at eventuelle organisatoriske læringsprosesser adresserer bruksteoriene som styrer organisasjonsmedlemmers atferd, samt bygger på reelle fakta i organisasjonen. Både enkel- og dobbelkretslæring forholder seg til bruksteorier, da begge læringsmodellene forutsetter endring i atferd. I enkelkretslæring vil endringene av atferd forholde seg innenfor eksisterende rammer gitt av bruksteori. Det vil si at denne læringsmodellen ikke reflekterer rundt hvorfor man gjør ting på denne måten, som igjen vil bety at bruksteoriens styrende variabler ikke endres. Dobbeltkretslæring vil imidlertid, som tidligere nevnt, utfordre bruksteoriene ved at man utfordrer forutsetningene som ligger til grunn for handlingene som foretas (Argryis og Schön, 1996, s. 20-22).

### **2.2.3 The 4I framework**

Crossan, White og Lane (1999) utviklet en interesse for strategisk fornyelse hos organisasjoner, og mente at dette var viktig for organisasjoners effektive drift. Med dette som utgangspunkt ble rammeverket "The 4I framework" utarbeidet. Crossan mfl bygger videre på March (1991) som mener kjernen i organisasjonslæring er evnen til å utvikle ny kunnskap og utnytte eksisterende kunnskap. Rammeverket konseptualiserer organisasjonslæring som en prosess, og er et godt teoretisk utgangspunkt ved å tydeliggjøre at organisatoriske læringsprosesser foregår over individ-, gruppe-, og organisasjonsnivå. Organisasjonslæring anses således som et resultat av både individuelle og kollektive læringsprosesser i organisasjonen (Crossan mfl, 1999).

Læringen er dynamisk og de tre nivåene kobles sammen gjennom sosiale og psykologiske prosesser av intuisjon, tolkning, integrering og institusjonalisering (Crossan mfl, 1999, s. 523). De fire læringsprosessene vil bevege seg på tvers av nivåer gjennom feedforward- og feedback-prosesser, som er med på å illustrere spenningen mellom utforskning og utnyttelse i



læringsprosesser (Crossan mfl, 1999, s. 532; March, 1991). Feedforward-prosesser relateres til utforskning ved at nye ideer og handlinger går fra individnivå til gruppenivå til organisasjonsnivå, hvor læringen kan bli institusjonalisert i organisasjonen. Feedback-prosessen relaterer seg til utnyttelse og kunnskapsoverføringen formidles i motsatt retning av feedforward-prosessen. Det betyr at det som allerede har blitt lært og institusjonalisert går fra organisasjonsnivå til gruppenivå, og videre til individnivå noe som påvirker atferden og tankene til organisasjonsmedlemmene (Crossan mfl, 1999, s. 523-525). For en helhetlig forståelse av feedforward- og feedback-prosessene er det nødvendig å forstå dynamikken i de fire læringsprosessene gjengitt under:

### 1. Intuisjon

De organisatoriske læringsprosessene starter på individnivå gjennom intuisjon som danner grunnlaget for organisasjonslæring. Intuisjon defineres som prosessen knyttet til gjenkjenning av mønstre og/eller trekke på tidligere kunnskap og erfaringer. Det innebærer at et individ benytter tidligere erfaringer og mønstergjenkjenning i møtet med noe ukjent som utgangspunkt for å skape en forståelse av noe nytt, og dermed igangsette læringsprosesser. I så måte er intuisjon forankret i individets personlige opplevelser, som innebefatter en slags refleksiv og underbevisst prosess av mønstergjenkjenning (Crossan mfl, 1999, s. 526-527)

### 2. Tolkning

I tolkningsprosessen så vil det skje en utvikling av det kognitive kartet hvor kunnskap lagres og blir oppkoblet mot allerede eksisterende kunnskap hos individet. Det vil være prosessen hvor det som tidligere var følelser og anelser blir konkretisert og satt ord på. Tolkning begynner som en individuell prosess, men kan bevege seg til en gruppeprosess hvor ideer blir formet, diskutert og debattert. I den forbindelse er det vitalt med dialog mellom individer, da dette muliggjør utviklingen av delte forståelser, felles språk og en enighet om hvilke retninger som skal tas. På den måten vil tolkningsprosessen omfatte en kobling mellom individ- og gruppenivå, som igjen kan lede til integrering (Crossan mfl, 1999, s. 528).

### 3. Integrering

Integrering finnes både på gruppe- og organisasjonsnivå og omfatter det å skape samsvarende felles handling. For at dette skal oppnås må organisasjonsmedlemmene utvikle felles forståelser, slik at individene kan koordinere handlingene gjennom gjensidige tilpasninger. Viktigheten av dialog og samhandling blant organisasjonsmedlemmer er sentralt da dette legger til rette for at gruppen kan utvikle nye og dypere forståelser. Når fullførte evalueringer deles og viderefremmes mellom organisasjonsmedlemmer kan det for eksempel skape en organisatorisk læringsprosess, hvor organisasjonsmedlemmene får en felles oppfatning av vurderingsfunnene. Når en kollektiv bevissthet blir utviklet vil institusjonaliseringsprosessen ha begynt (Crossan mfl, 1999, s. 528-529).

### 4. Institusjonalisering

Institusjonalisering skjer på organisasjonsnivå. Kjernen i institusjonaliseringsprosessen er at de organisatoriske læringsprosessene på individ- og gruppenivå forankres i det organisatoriske minne. Det vil gjøre at læringen blir nedfelt i organisasjonens rutiner, systemer, regler og prosedyrer. På den måten blir individenes læring integrert i organisasjonen, og dermed utnyttet i den daglige praksis og oppgaveløsning, uavhengig av om individet slutter (Crossan mfl, 1999, s. 529-530). For at institusjonalisering skal forekomme er det avgjørende å skape en overensstemmelse og kollektiv forståelse blant organisasjonsmedlemmer om at den læringen som foreligger er viktig (ibid). Det betyr at ikke alt av pågående læring i organisasjonen blir institusjonalisert, da det forutsetter en overensstemmelse mellom mange organisasjonsmedlemmer. Evalueringer må derfor være av en slik kvalitet at organisasjonsmedlemmene er enige om vurderingens læringsutbytte.

Rammeverket illustrerer at organisasjonslæring er en dynamisk prosess. De organisatoriske læringsprosessene foregår over tid og på tvers av nivåer. Videre skapes en spenning mellom assimilering av ny læring utviklet på individnivå, benevnt som feedforward, og utnyttelse av organisasjonens institusjonaliserte læring, omtalt som feedback. Balansegangen her vil være avgjørende for strategisk fornyelse (Crossan mfl, 1999, s. 522). Det har sammenheng med at omgivelsene er i stadig bevegelse, som gjør at institusjonalisert kunnskap fort kan bli gjort irrelevant. Derfor er det viktig å generere ny læring gjennom læringsprosessene intuisjon, tolkning og integrering. Samtidig er det nødvendig å institusjonalisere læringen. Da vil man

sikre at utfallet av de tre læringsprosessene kommer organisasjonen til nytte (Crossan mfl, 1999).

#### **2.2.4 Forholdet mellom individuell og organisatorisk læring**

For fullstendig å forstå organisasjonslæring og organisatoriske læringsprosesser må det gjøres en distinksjon mellom læring på ulike nivåer, henholdsvis individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Organisatoriske læringsprosesser starter på individnivå, noe som betyr at oppnåelsen av organisasjonslæring forutsetter individuell læring. Når de organisatoriske læringsprosessene er på organisasjonsnivå, betyr det at organisasjonen har fanget opp den læringen som fant sted på enten individ- eller gruppenivå. Imidlertid er det viktig å presisere at selv om individuell læring er en nødvendig betingelse for organisasjonslæring, vil organisasjonslæring overgå summen av organisasjonsmedlemmenes individuelle læring (Stelmaszczyk, 2016, s. 110 : Fiol og Lyles, 1985, s. 804). Det har sammenheng med at organisasjonen utvikler et organisasjonsminne som ivaretar eller lagrer organisasjonsmedlemmenes atferd, mentale modeller, verdier og normer uavhengig av organisasjonsmedlemmenes tilstedeværelse (Hedberg, 1981, s. 6 referert i Fiol og Lyles, 1985, s. 804).

Ifølge Argyris og Schön (1996, s. 191) og Crossan mfl (1999) begynner organisatoriske læringsprosesser med individer gjennom kunnskaps- og informasjonsinnhenting, hvor individene opptrer på vegne av organisasjonen. Når individuell læring eller kunnskap viderefremmes til andre vil dette heve nivået på de organisatoriske læringsprosessene til enten gruppe-, eller organisasjonsnivå. Dette vil gjøre at kollektive meningsstrukturer mellom organisasjonsmedlemmene skapes, noe som bygger en bro mellom deres forståelse (Crossan mfl, 1999: Boateng, 2011, s. 7). Da vil felles forståelsesmodeller og handlingsmodeller utvikles, som bidrar til mer samordnede og effektive læringsprosesser i organisasjonen (Crossan mfl, 1999, s. 528-529). Dersom læringen hadde forblitt på et individuelt nivå ville dette medført løst koblede og individualiserte læringsprosesser i organisasjonen. Det er fordi det ikke foreligger konsensus om utfordringer og muligheter som finnes blant organisasjonsmedlemmene (Campbell og Armstrong, 2013, s. 243).

Crossan mfl (1999) og Argyris og Schön (1996) påpeker videre at læringen også må nedfelles i organisasjonens kunnskapsgrunnlag. Hos Crossan mfl (1999) skjer dette gjennom en institusjonaliseringsprosess. Mens Argyris og Schön mener at læringen, og kunnskapen for

øvrige, må nedfelles i organisatoriske artefakter eller danne grunnlag for endring i organisasjoners handlingsteori, for å kategoriseres som organisatorisk (Argryis og Schön, 1996, s. 191). Ser man disse to rammeverkene i sammenheng i en evalueringsprosess, kan en institusjonaliseringsprosess anses fullkommen når det foreligger en avdekking av handlingsteori, og eventuell endring, som er relevant til det som søkes evaluert. Det har sammenheng med at evalueringen institusjonaliseres i form av nye måter å jobbe på.

På bakgrunn av overnevnte er det viktig at evalueringer omfatter prosesser og mekanismer som sikrer deling og anvendelse av evalueringens funn i form av kunnskap, forståelse og innsikt i evalueringene har generert om et fenomen. Dette vil bidra til en kollektiv forståelse av funnene, og være avgjørende for at organisasjonen har nytte av evalueringen som sådan. Dette vil videre åpne opp for at eventuelle organisatoriske læringsprosesser i evalueringen vil resultere i organisasjonslæring (Varkola, 2000, s. 814). Uten slike mekanismer på plass vil organisatoriske læringsprosesser i evalueringen kun begrenses til individuell læring for evaluatorene.

### **2.2.5 Oppsummering av organisasjonslæring**

Rammeverket til Crossan mfl (1999) og Argryis og Schön (1996) kan ses i sammenheng med hverandre, men samtidig er de også med på å utfylle hverandre. Begge rammeverkene har en prosessstilnærming til organisasjonslæring, samt viser at organisatoriske læringsprosesser starter på individnivå. Gjennom en forankring av de organisatoriske læringsprosessene tydeliggjør rammeverkene at det skjer en endring i handlingsteori og praksis, som må sies å være målet til evalueringene. Videre er rammeverkene med på å illustrere spenningen i organisatoriske læringsprosesser, mellom å assimilere ny læring og utnytte allerede eksisterende kunnskap (Crossan mfl, 1999, s. 532; Argryis og Schön, 1996).

I forlengelsen av dette kan vi integrere feedback- og feedforward-prosessene inn i rammeverket til Argryis og Schön (1996). Enkelkretslæring har en utpreget feedback-prosess. Dobbelkretslæring kan ses på som utfallet av en feedforward-prosess, hvor organisasjoner går utover eksisterende kunnskapsrammer og finner bedre måter å utøve sin praksis på. Rammeverkene illustrerer dermed at kunnskap ikke er statisk ved at det er nødvendig for evalueringer at utforskning forekommer i selve prosessen slik at god læring, herunder dobbelkretslæring, kan oppnås (Argryis og Schön, 1996, s. 21-22; Crossan mfl, 1999).

Innenfor organisasjonslæring anses feedback, i form av tilbakemeldinger på eksisterende praksis i organisasjonen, som viktig for at organisatoriske læringsprosesser skal genereres (Varkola, 2000: Forss mfl, 1994, s. 575). Argyris og Schön (1996) sier eksplisitt at læring skjer gjennom feedback, som omfatter at en korrigering foretas på bakgrunn av mismatch mellom forventet og faktisk resultat. Evalueringer kan systematisere denne feedbackmekanismen ved at evalueringer omfatter en kritisk gjennomgang av relevant informasjon. Funnene fra denne gjennomgangen kan deretter tilbakeføres til organisasjonen, og følgelig gjøre organisasjonen observant på det som fungerer og ikke fungerer i praksis. På den måten kan feedbacken gi veiledning om hvilke handlinger og beslutninger som skal foretas (Varkola, 2000). Med dette som utgangspunkt fremgår det at evalueringer gjennom å systematisere feedback kan bidra til organisatoriske læringsprosesser, ved å undersøke og reflektere over det som skjer i organisasjonen.

Legges Argyris og Schön (1996) sin forståelse av feedback til grunn, bygger det på en forståelse om at evalueringer kun blir igangsatt i problematiske situasjoner. Det er fordi en korrigering må foreligge for at organisatoriske læringsprosesser blir igangsatt. Her vil Crossan mfl (1999) sitt rammeverk være bra for å illustrere at dette ikke nødvendigvis er tilfellet. Intuisjonsprosessen som igangsetter organisatoriske læringsprosesser handler om å komme opp med temaer eller mønstre for videre behandling. I så måte kan evalueringer skje når noen i organisasjonen utvikler en intuisjon om at noe må ses nærmere på.

Det foreligger derfor holdepunkter for å si at evalueringer kan fungere som strategisk virkemiddel for organisatoriske læringsprosesser. Imidlertid, ved å inkludere rammeverkene til Crossan mfl (1999) og Argyris og Schön (1996) vil man få en god teoretisk forståelse for *hvordan* evalueringer kan bidra til organisatoriske læringsprosesser. Rammeverkene illustrerer at organisatoriske læringsprosesser foregår over flere nivåer, som alle har utslag på organisasjonslæring. Således gis en forståelse av at ulike stadier i evalueringsprosessen kan få betydning for hvilke organisatoriske læringsprosesser som igangsettes. Videre vil eventuelle organisatoriske læringsprosesser som genereres være avgjørende for læringsutbyttet til evalueringen. Det har sammenheng med at avdekking og utfordring av handlingsteorier, og derigjennom dobbelkretslæring, forutsetter organisatoriske læringsprosesser som integrerer feedforward-prosesser, læringsprosesser over flere nivåer og refleksjon (Crossan mfl, 1999: Argyris og Schön, 1996). Om evalueringen anvendes er videre av betydning for

institusjonaliseringsprosessen. Deuterolæring vil forstå evaluering som læringsstrategi og rette fokus mot hva informantene mener bør være tilstede for å sannsynliggjøre læring.

Med en forståelse av sammenhengen mellom organisasjonslæringsteori og evaluering, jf. de to teoretiske rammeverkene, er det naturlig å fortsette gjennomgangen med en overgang til evalueringsteori. Evalueringsteori er viktig for å belyse hvordan evalueringprosessen helst bør være utformet og viktige betingelser som bør være tilstede i en vellykket evaluering. Dette er viktig da evalueringens utforming og gjennomføring vil ha betydning for de organisatoriske læringsprosessene (Preskill og Torres, 2000: Varkola, 2000: Preskill, 1994). I det følgende skal det derfor være en teoretisk gjennomgang av begrepet evaluering, evalueringprosessen, ulike evalueringsformer og anvendelsen av evaluering.

## **2.3 Evalueringsteori**

### **2.3.1 Hva er evaluering?**

Det fremgår av Patton (2018, s. 186) at ingen definisjon er fullstendig forklarende for hva en evaluering er, og hvordan evalueringsspraksisen skal foregå. Litteraturen inneholder et mangfold av definisjoner, hvor hver definisjon har sin egenartede vinkling av evaluering (Clarke og Dawson, 1999, s. 174). "Joint Committee" har en definisjon fra 1994 referert i Stufflebeam og Coryn (2014, s. 8): *"Evaluation is the systematic assessment of the worth or merit of an object"*. Definisjonen er generell og fanger opp selve essensen ved evaluering, uten å trekke inn for mange momenter. Her er evaluering en systematisk tilnærming for å vurdere verdien til det som skal evalueres. Det som skal evalueres benevnes som et evalueringssubjekt. Begrepet verdi er nokså vagt og det tolkes derfor dithen at verdien til evalueringssubjektet vurderes i termer av effektivitet, kvalitet og måloppnåelse. Albæk (2001, s. 35 referert til i Tornes, 2012, s. 15) har også en definisjon av evaluering: *"At evaluere betyder i all enkelthed at standse op midt i eller efter et af sine gøremål og vurdere, om resultaterne står i et fornuftig forhold til hensigt og anstrengelser"*. Definisjonen fremhever at evalueringer gir aktører mulighet til å stoppe opp i en arbeidsprosess og vurdere om resultatet samsvarer med deres intensjoner.

Det er noen fellesnevnerne blant de mange definisjonene av evaluering, nemlig at evalueringer omhandler forskningsbasert, systematisk innhenting og vurdering av kunnskap (Tornes, 2012, s. 15). Dette vil sørge for et objektivt grunnlag for å vurdere evalueringsfunnene, som utgjør den innsikten, kunnskapen og forståelsen som evalueringene har bidratt til om et evalueringssubjekt. En annen gjenganger i evalueringsteori er at *”the most important purpose of evaluation is not to prove, but improve”* (Stufflebeam og Shinkfield, 1985, s. 151 referert til i Clarke og Dawson, 1999, s. 2). Ved å vurdere nåværende og tidligere praksiser i organisasjonen vil evalueringer bidra med evidensbasert kunnskap, noe som vil medføre mer informerte beslutninger.

Utfra et normativt perspektiv skal evalueringer generere objektiv informasjon av høy kvalitet, som kan bli utnyttet av organisasjonen til å redusere usikkerhet, forbedre effektivitet, identifisere årsaker til suksess og feil, og derigjennom forbedre organisasjonen. Parallelt med dette vil evalueringer bidra med effektiv ressursbruk, ved å ha overføringsverdi til liknende prosesser og prosjekter i organisasjonen (Varkola, 2000, s. 814-815). Antakelsen om at evalueringer kan forbedre organisasjonens handlings- og beslutningsgrunnlag vil forutsette læring. I så måte ligger det teoretiske antakelser til grunn for at evalueringer kan fungere som virkemiddel for organisatoriske læringsprosesser (Tornes, 2012, s. 40).

### **2.3.2 Evalueringsprosessen**

Formelle evalueringer, uavhengig av type, omfatter en systematisk prosess bestående av stadier med planlegging, datainnsamling, analyse, kunnskapsdeling av evalueringen og anvendelse av evalueringen. Evalueringer skal alltid starte med en avklaring av formål og hvilke temaer det skal innhentes informasjon om, forut for datainnsamlingen (Stufflebeam og Coryn, 2014, s. 15). På dette stadiet er det også viktig å etablere evalueringskriterier, som er en viktig forutsetning for å vurdere måloppnåelsen til evalueringssubjektet.

Evalueringsskriterier vil gjøre at evaluatorene har forutsetninger for å vurdere hvorvidt evalueringssubjektet har oppnådd det som var intensjonen (Sverdrup, 2002, s. 89).

Dernest skal det skje en systematisk innsamling av informasjon og kunnskap, relevant i henhold til det som søkes evaluert. Denne informasjonen skal deretter systematiseres og analyseres i tråd med etablerte evalueringskriterier, slik at informasjonen på best mulig måte blir utnyttet i evalueringsarbeidet (Stufflebeam og Coryn, 2014, s. 15). I datainnsamlings- og

analyseprosessen er det nødvendig å være både undersøkende og reflekterende, slik at evalueringer har generert den kunnskapen som trengs for forbedringsprosesser (Varkola, 2000, s. 813; Høyrup, 2004).

I tillegg til oppgavene av mer teknisk art vil arbeidet med evaluering også inneholde kommunikative oppgaver. Evalueringer fremmer deltakelse og skal ideelt sett bidra med involvering i både utformings- og gjennomføringsfasen (Halvorsen og Madsen, 2013, s. 17). Datainnsamlingen og analysen krever at evaluatorene forholder seg til relevante aktører og at nødvendig tillit etableres i evalueringsprosessen. Det er i den forbindelse nødvendig at aktørene, i form av relevante parter og stakeholders, involveres slik at relevant informasjon blir samlet inn og analysert. Kommunikasjonsaspektet er også viktig for å videreformidle kunnskapen og innsikten evalueringene har bidratt med, til relevante parter. Her er det nødvendig med tydelig kommunikasjon og en evne til å engasjere organisasjonsmedlemmene. Dette vil øke sannsynligheten for effektiv utnyttelse av evalueringens funn. Etter kunnskapsdelingen er intensjonen at funnene iboende i feedbacken skal bli anvendt i organisasjonen, slik at evalueringene får en effekt for organisasjonens beslutninger og handlinger (Stufflebeam og Coryn, 2014, s. 15-16).

Hvordan overnevnte evalueringsprosess gjennomføres vil videre påvirkes av om arbeidet med evalueringen utføres av eksterne eller interne evaluatorene. Fordelen med en ekstern evaluator er objektivitet, da eksterne aktører sjeldent har egeninteresser i evalueringsprosessen. Interne evaluatorene vil i større grad ha nærhet til evalueringsobjektet, og kan oppleve et internt press fra arbeidsgivere som kan utfordre behovet for objektivitet og kritisk analyse. Imidlertid vil en intern evaluator ha større kunnskap om fagfeltet, blant annet kjennskap til relevante faktorer som kultur, struktur og rutiner, noe som kan bidra til bedre læringsutbytte (Sverdrup, 2014, s. 173-174).

### **2.3.3 Ulike evalueringsformer**

Det gjøres distinksjoner mellom ulike typer av evalueringer som vil variere i forhold til både utforming, tilnærming og gjennomføring (Clarke og Dawson, 1999). I tillegg kan det være variasjon i hva som evalueres, enten det er prosjekt, tiltak, program osv., noe som vil ha innvirkning på evalueringsutformingen (Stufflebeam og Coryn, 2014, s. 21-22). Det som skal vektlegges i oppgaven er den systematiserte og formaliserte evalueringsprosessen igangsatt av



NAV- kontoret. Av de mer formelle evalueringsformene er det to hovedkategorier, benevnt som summativ og formativ evaluering. Fokuset i denne oppgaven, i henhold til problemstillingen, er ikke å foreta noe formell avgrensning i forhold til evalueringsformer som skal belyses. Imidlertid er det viktig å spesifisere og tydeliggjøre parameterne evalueringer varierer på, da dette kan ha ulik betydning for organisatoriske læringsprosesser.

Formativ evaluering er typisk utført med den hensikt å utvikle, sikre kvalitet eller forbedre det som evalueres. Det vil tilsi at evalueringene foretas parallelt med gjennomføringen av program, operasjon osv. Intensjonen er at informasjonen som genereres vil bidra med feedback. Feedbacken kan bidra avdekke forbedringspotensial eller videreutvikle tiltak for det som evalueres. På den måten vil feedbacken produsere kunnskap som vil gjøre aktører oppmerksom på styrker og svakheter, slik at evalueringsobjektet kan forbedres (Stufflebeam og Coryn, 2014, s. 21-22). En formativ evaluering er avhengig av underveis-rapportering og en plattform for dialog, hvor relevante aktører kan diskutere videre handlingsforløp (ibid).

I en summativ evalueringsform er fokuset å oppsummere og evaluere et avsluttet prosjekt, produkt, program og liknende. Det samles inn informasjon med henblikk på å skape feedback slik at evalueringsobjektets verdi kan vurderes utfra måloppnåelse, effektivitet og frembragte resultater. Den innsamlede informasjonen kan bidra til å identifisere både suksess og feil, samt informere relevante utenforstående aktører om kvalitet, og gi generelt økende forståelse rundt evalueringsobjektet. Summativ evaluering vil på bakgrunn av dette være særlig relevant for å vurdere om evalueringsobjektet skal videreføres på nytt, idet denne fremskaffer informasjon som vil gi en samlet vurdering av evalueringsobjektet (Stufflebeam og Coryn, 2014, s. 22).

#### **2.3.4 Anvendelse av evalueringen**

For at evalueringer skal ha betydning for en organisasjon er det nødvendig at evalueringsprosessen munner ut i en anvendelse av evalueringen. Dette punktet er avgjørende for institusjonaliseringsprosessen og et suksesskriterium for endring i handlingsteorier og praksis. Dersom evalueringen hadde blitt liggende ubrukt, kunne det betydd at de organisatoriske læringsprosesser hadde begrenset seg til å kun skape individuell læring og kunnskap (Argryis og Schön, 1996: Crossan mfl, 1999). Av den grunn er det viktig å

adressere betingelser som kan påvirke hvorvidt evalueringens funn anvendes (Clarke og Dawson, 1999, s. 174).

Flere faktorer har betydning for om evalueringen blir utnyttet i organisasjonen. Clarke og Dawson (1999, s. 178-180) fremholder fire hovedkategorier av faktorer: karakteristikken til evaluatoren(e), deltakelse i evalueringsprosessen, omstendighetene rundt evalueringen og kvaliteten til evalueringen som helhet. Førstnevnte viser til evaluatorens tilnærming til evalueringen, som for eksempel deres evne til å være upartisk. Som nevnt ovenfor vil det være fordeler og ulemper med både eksterne og interne evaluatorene. Involvering av ansatte i evalueringsprosessen gir positive utslag på utnyttelse av den kunnskapen og innsikten evalueringen genereres. Det å bli involvert vil bidra til økt eierskap til evalueringen og skape en aksept som gjør det enklere å implementere nye praksiser i organisasjonen (Cherin og Meezan, 1998, s. 6; Clarke og Dawson, 1999, s. 180).

Når det angår omstendighetene rundt evalueringen vil elementer som tidsperspektiv, ressurser og tilgjengelig informasjon hos deltakere ha stor betydning. Tidsperspektiv gjelder hvor langt tidsspenn evalueringene har. Det er naturlig at jo lenger tidsspenn en evaluering omfatter, desto mer informasjon blir det å håndtere. Det kan gå utover læringsutbyttet. Ressurser er viktig for organisasjonens kapasitet til å gjennomføre evalueringer. Dette kan omfatte tiden og midlene de har til rådighet for å planlegge, utforme, gjennomføre og følge opp evalueringer. Det er naturlig at dersom organisasjonen har mye tid til rådighet og bevilger mye midler til en evalueringsprosess at dette vil øke kvaliteten på evalueringen og derav læringsutbytte. Tilgjengelig informasjon for deltakere vil referere til hvordan evalueringresultatene blir tilgjengeliggjort for organisasjonsmedlemmene. Den siste faktoren som avgjør bruken av evalueringen er den overordnede kvaliteten. I den forbindelse er evnen til å være kritisk i datainnsamling og analyse viktig (Clarke og Dawson, 1999, s. 180).

### **2.3.5 Sammenhengen mellom evaluering og organisasjonslæring**

Evalueringers verdi ligger i det å kunne lære fra organisasjonens nåværende og tidligere praksiser (Preskill og Torres, 2000, s. 27). Et formelt evalueringssystem kan systematisere feedbackmekanismen ved å samle inn og analysere datamaterialet, for deretter å tilbakeføre denne informasjonen til organisasjonen. Feedbacken fra evalueringer vil skape

dybdeforståelse av, og detaljert kunnskap om, evalueringsobjektet (Owen og Lambert, 1995, s. 240). På bakgrunn av dette kan evalueringer fungere som et strategisk verktøy for organisatoriske læringsprosesser gjennom feedback (Forss mfl, 1994: Varkola, 2000, s. 814: Argyris og Schön, 1996). Denne feedbacken kan videre være retningsledende for korreksjoner og forbedringer som må foretas (Varkola, 2000, s. 814).

I datainnsamlings- og analyseprosessen av en evaluering vektlegges objektivitet, systematikk og en undersøkende tilnærming. Evaluatorene foretar en uavhengig vurdering av foreliggende informasjon, hvor utgangspunktet er at bruksteoriene til organisasjonsmedlemmene blir tydeliggjort (Argyris og Schön, 1996, s. 13-14: Varkola, 2000, s. 813-814). Evalueringene kan også på disse stadiene aktivere en kritisk reflekterende tilnærming ved å være undersøkende (Shea og Taylor, 2017, s. 87). Refleksjon vil være positivt for utforskning i den betydning at ny innsikt eller kunnskap som utvikles ikke begrenses av eksisterende kunnskapsrammer (Høystrup, 2004: Preskill og Torres, 1999, s. 46-47).

De organisatoriske læringsprosessene som genereres i datainnsamlingen og analysen kan ha et utforskende element ved seg, og inkludere transformeringen av taus kunnskap til eksplisitt kunnskap (Rosenstein og Rozalis, 2002, s. 10-11). Det gjør at forutsetningene ligger til rette for dobbelkretslæring. Evalueringer kan derfor overgå læringsutbyttet som enkelkretslæring vil gi, slik at mer gjennomgripende endringer kan foretas (Torres og Preskill, 2001, s. 393: Argyris og Schön, 1996). I datainnsamlingen og analysen er det også av betydning at organisasjonsmedlemmer inkluderes. Dette kan heve kvaliteten på disse arbeidsprosessene da de kan bidra inn med sin individuelle kunnskap (Preskill og Torres, 2000, s. 26-27).

Den formaliserte evalueringsprosessen bidrar videre til kunnskapsdeling og dialog. Dette er med på å koble de organisatoriske læringsprosessene på individnivå opp mot organisasjonsnivå, slik at organisasjonslæring kan oppstå (Preskill, 1994, s. 294). Parallelt med dette kan også individuell kunnskap i datainnsamlingen og analysen transformeres til organisatorisk kunnskap (Rosenstein og Rozalis, 2002, s. 12). Prosessene tolkning og integrering i "4I framework" er sentrale i forbindelse med kunnskapsdeling og dialog. Dette er organisatoriske læringsprosesser som kobler individ- til gruppenivå, hvor en kollektiv forståelse omkring funn fra datainnsamling- og analyseprosessen utvikles blant organisasjonsmedlemmene. En kollektiv forståelse vil motvirke eterrasjonalisering i den betydning at organisasjonsmedlemmer, alene eller gruppevis, ikke trenger å resonnerer over

det som evalueres. Dette kunne medført i ulike forståelser, innsikter eller kunnskaper om evalueringssubjektet, som kunne resultere i individualiserte læringsprosesser (Crossan mfl, 1999). Kunnskapsdeling og dialog sørger derfor for mer samordnede læringsprosesser, både på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå (Campbell og Armstrong, 2013).

Når en kollektiv forståelse utvikles vil det sannsynliggjøre en institusjonaliseringsprosess. Institusjonalisering av de organisatoriske læringsprosessene i en evaluering vil gjøre at både organisatorisk kunnskap og organisasjonslæring, i form av dobbelkretslæring er resultatet (Shea og Taylor, 2017, s. 85; Crossan mfl, 1999). Det betyr at evalueringene nedfelles i organisasjonens systemer, strukturer og rutiner, som igjen kan medføre at grunnleggende verdier i organisasjonen kan rokkes ved i etterkant av en evaluering (ibid: Argyris og Schön, 1996). Således kan evalueringene være retningsledende for fremtidige handlinger og beslutninger i organisasjonen, på bakgrunn av de funnene som har blitt gjort (Preskill, 1994, s. 294).

## 2.4 Oppsummering av teorikapitlet

Teorikapitlet har introdusert både teori om organisasjonslæring og evalueringsteori. Disse teoretiske rammeverkene bidrar til å understreke at organisatoriske læringsprosesser ikke oppstår automatisk i en evalueringsprosess. Det er nødvendig med tilrettelegging i evalueringsprosessen for at læring skal oppstå, noe som gjør det aktuelt å belyse problemstillingen: *Hvordan kan evalueringer bidra til organisatoriske læringsprosesser?* Teori om organisasjonslæring operasjonaliserer organisatoriske læringsprosesser som prosesser som skal lede endring i handlingsteori og praksis. Evalueringsteori fremhever systematikken i evalueringsprosesser, og tydeliggjør karakteristikkene assosiert med vellykkede evalueringer.

Evalueringsteorien dekomponerer evalueringsprosessen ned til fem stadier, herunder planlegging, datainnsamling, analyse, kunnskapsdeling og anvendelse, som samlet utgjør læringsbidraget til en evaluering. Av den grunn er første forskningsspørsmål viktig å belyse for å få en helhetlig forståelse av hvordan evalueringene kan lede til endring i handlingsteori og praksis. Argyris og Schön (1996) og Crossan mfl (1999) sitt rammeverk tydeliggjør hvordan ulike organisatoriske læringsprosesser foregår, slik at ulike stadier kan ha

innvirkning på hvilke organisatoriske læringsprosesser som igangsettes. Summativ og formativ evalueringsform er viktig for å forstå om læringen leder til forbedringer av nåværende praksis, eller skaper fordeler for fremtidige praksis (Clarke og Dawson, 1999; Stufflebeam og Coryn, 2014).

Andre forskningsspørsmål omhandler betingelser som er viktig å ta hensyn til i en evalueringsprosess for at organisatoriske læringsprosesser skal fremmes. Evalueringsteorien belyser at det er en rekke arbeidsoppgaver, betingelser og tiltak som er viktig for suksess i de enkelte stadiene. I tillegg er det i teorien overordnede betingelser som gjennomgående er avgjørende for evalueringens anvendelse. Organisasjonslæringsteorien fremhever at refleksjon, utforskning (feedforward) og læringsprosesser over flere nivåer er nødvendig for endring i handlingsteori og praksis. Evaluerings- og organisasjonslæringsteorien, som er presentert ovenfor, har etablert et rammeverk som belyser hva som er viktig for at evalueringer skal bidra til optimale organisatoriske læringsprosesser. Teorien gir i så måte også innspill til betingelser som bør være integrert i en evalueringsprosess, slik at positive effekter på handlingsteori og praksis forekommer.

### **3. METODE**

Dette kapitlet skal belyse den metodiske tilnærmingen anvendt i oppgaven for å besvare problemstillingen. Kapitlet skal tydeliggjøre den bevisste refleksjonen som ligger til grunn for de metodiske valgene og undersøkelsesopplegget. I det følgende skal det redegjøres for metode, forskningsdesign, gjennomføring av intervju og analyse av datamaterialet.

#### **3.1 Valg av metodisk tilnærming**

Med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene som søkes belyst er det fruktbart å anvende et kvalitativt forskningsopplegg. Det er ikke utarbeidet hypoteser som skal testes og derfor skal problemstillingen kartlegges deskriptivt utfra etablert teori (Jacobsen, 2005, s. 61-62). Jacobsen (2005, s. 61-62) mener at problemstillingen bør være styrende for metode. Min problemstilling argumenterer for et kvalitativt metodevalg. Det har sammenheng med at en kvalitativ tilnærming bidrar til detaljerte og nyanserte innsikter om fenomenet som studeres, konsentrert rundt få undersøkelsesenheter. En kvalitativ tilnærming vil derfor være godt egnet for å forstå mønstre, sammenhenger og utfordringer. Dette vil gi en helhetlig forståelse omkring temaet organisatoriske læringsprosesser og evaluering (ibid).

Med kvalitativ metode vil meningsinnhold vektlegges, ved at man får frem hvordan mennesker konstruerer virkeligheten og deres fortolkninger av den. Fordi jeg skulle se på evalueringers bidrag til organisatoriske læringsprosesser, var jeg avhengig av å belyse informantenes oppfatninger og erfaringer rundt evaluering og læring. Dette vil en kvalitativ metode muliggjøre, og på den måten kan jeg forstå hva som skal til for at organisatoriske læringsprosesser skal genereres i evalueringspraksisen til NAV-kontoret (Jacobsen, 2005, s. 31). En kvalitativ metode vil få frem det spesifikke ved hver informants forståelse av evalueringers læringsutbytte (Jacobsen, 2005, s. 129).

Kvalitativ metode kan omfatte både en deduktiv og induktiv tilnærming. Jeg startet med en deduktiv tilnærming ved først å opparbeide kunnskap relevant til oppgavens problemstilling. Gjennom å få en god teoretisk forståelse kunne jeg klargjøre og skape forventinger om hvordan evalueringer kan bidra til organisatoriske læringsprosesser før intervjuene.

Intervjuguiden ble således strukturert og systematisert utfra organisasjonslæringsteorien. Dette medførte at teori var retningsledende for utforming av intervjuguiden, slik at jeg på den måten sikret at all relevant teori i henhold til oppgavens problemstilling skulle bli belyst.

Når planleggingsfasen var over beveget jeg meg mer i retning av induktiv tilnærming, ved å være så åpen som mulig i innsamlingen av data. Jeg prøvde å ikke vektlegge teorien altfor mye. Med dette som bakgrunn hadde jeg en abduktiv tilnærming, som omfatter et dialektisk forhold mellom teori og empiri. Det innebærer at de funnene jeg har kommet frem til i oppgaven kan både kobles opp mot det teoretiske rammeverket og det empiriske datamaterialet. Betydningen av empirien er altså avgjørende, samtidig som de teoretiske rammeverkene gir meg perspektiv til å foreta fortolkninger av det foreliggende materialet (Thagaard, 2003, s. 173-174). En slik tilnærming gjorde for øvrig at jeg kunne reflektere kritisk rundt informantenes utsagn.

### **3.2 Casestudier**

Det er vanskelig å komme med en konkret definisjon av hva casestudier er, da termen case er anvendt på ulike måter (Andersen, 1997, s. 8). En generell antakelse er at casestudier er egnet til å få god dybdeforståelse av et fenomen, da forskningen er konsentrert rundt en eller noen få undersøkelsesenheter (Thagaard, 2013, s. 56). Andersen vektlegger betydningen av casestudier i tilfeller hvor hvordan- og hvorfor-spørsmål skal besvares, samt i situasjoner hvor en mer utforskende tilnærming er nødvendig (Andersen, 1997, s. 33-34). I forhold til oppgaven anses casestudie derfor som en fruktbar forskningstilnærming. Problemstillingen er kompleks og casestudier vil bidra med rikelig informasjon om evalueringer slik at relevante nyanser og detaljer blir integrert. Dette vil være viktig for å få en helhetlig forståelse av problemstillingen (ibid: Yin, 2003, s. 2).

Oppgavens case ble valgt på bakgrunn av et ønske om å se på evalueringens innvirkning på organisatoriske læringsprosesser i offentlig sektor. Det har sammenheng med at de ikke opererer med et profittmaksimerende perspektiv, men heller et perspektiv om å drive på en optimal samfunnsnyttig måte slik jeg anser det. Jeg ønsket å belyse evalueringspraksisen til en offentlig organisasjon som skulle ivareta et viktig samfunnsoppdrag. Det ville være interessant å se hvordan offentlige organisasjoner med slike komplekse målsettinger har

innrettet sin evalueringspraksis. Et annet kriterium var at valgt case måtte gjennomføre evalueringer ofte nok til at ledelsen og ansatte hadde en reflektert og bevisst holdning til evalueringsprosessen. Jeg anså det slik at desto større organisasjon/kontor, jo større sannsynlighet for en mer utbredt evalueringspraksis.

Jeg kom i kontakt med et NAV-kontor, som etter en vurdering i tråd med overnevnte betingelser ble valgt som case. Dette er et stort kontor med 75 ansatte som gjennomfører evalueringer. Det er imidlertid verdt å nevne at flere organisasjoner/kontor oppfyller de overnevnte kriterier, men valget falt på dette NAV-kontoret av mer pragmatiske årsaker som kjennskap til organisasjonen og tilgjengelighet. Selv om pragmatiske årsaker hadde betydning for casevalg, var valget også til dels bygget på informasjonsorientert seleksjon. Det vil si at caset var valgt på bakgrunn av forventninger om informasjonsinnhold, fordi jeg var avhengig av en organisasjon som gjennomførte evalueringer (Flyvbjerg, 2006, s. 230).

Som nevnt ovenfor (se punkt 1.3) har jeg valgt å anonymisere dette NAV-kontoret da det ikke er NAV-kontoret spesifikt som er i søkelyset. På den måten skal ikke NAV-kontoret bli negativt påvirket utad av den forskningen som finner sted i oppgaven.

### **3.3 Utvalg**

Utvalget av informanter hadde en strategisk tankegang underliggende. Jeg ønsket informanter som var involvert i evalueringsprosesser på forskjellige måter, ledere så vel som ansatte. En aktiv deltakelse i evalueringer ville, slik jeg så det, gjøre at informantene hadde et mer reflektert forhold til evalueringer og læring. Videre hadde jeg kriterier om at informantene skulle ha ulik organisatorisk plassering og ulikt kjønn. På den måten fikk jeg kontrollert for at ulike typer ansatte har ulike oppfatninger og erfaringer om evalueringer. Dette ville gi et mer nyansert syn på evalueringers bidrag til organisatoriske læringsprosesser. Med andre ord lå en strategisk utvelgelse til grunn ved at jeg hadde definert en målgruppe av informanter, som jeg mente ville bidra med fruktbar kunnskap om problemstillingen (Johannessen mfl, 2010, s. 106).

Valget av informanter ble gjort i samråd med kontaktpersonen min på det lokale NAV-kontoret. Kontaktpersonen var for øvrig min tante, som hadde posisjonen som NAV-kontorets



leder. Dette momentet skal imidlertid ikke ha hatt noe nevneverdig betydning annet enn at jeg har fått en engasjert kontaktperson. Vi hadde hyppig korrespondanse over telefon og e-post, hvor oppgavens formål og problemstilling ble avklart og diskutert. På den måten ble kontaktpersonen min godt kjent med oppgavens hensikt. Dette gjorde at jeg fikk tilgang på dokumenter som belyste evalueringsprosesser i NAV.

Jeg uttrykte mine ønsker om hvilke informanter jeg gjerne ville intervju. I samspill med kontaktpersonen ble det valgt ut informanter som ville belyse oppgavens problemstilling. Kontaktpersonen min kan i dette henseende anses som en ”portvakt” ved at hun skaffer tilgang til informanter. Ulempen med en slik utvelgelse vil være at jeg ikke har kontroll over hvem som blir valgt ut som informanter. Informantene kan bli valgt på bakgrunn av at de oppfattes trygge, eller innehar visse ønskelige kvaliteter som vil fremstille det lokale NAV-kontoret på en god måte. Dette kan gå utover kvaliteten og troverdigheten til innsamlet data, ved at informantene ikke er gode representanter i forhold til det temaet som oppgaven skal belyse (Cloke mfl, 2004, s. 156).

Jeg føler likeledes at denne ”portvakt-tendensen” ble motvirket ved at jeg nedsatte kriterier for hvilke informanter som kunne være aktuelle. Disse kriteriene omfattet, som nevnt tidligere, informanter med kjennskap til evalueringsprosesser, ulike organisatoriske plasseringer, ulikt kjønn og informanter som har deltatt i diverse evalueringsprosesser. De sju informantene som ble valgt ut oppfylte de ønsker og kriterier jeg hadde nedsatt forut for utvalgsprosessen. Således føler jeg at ulempen med en slik utvalgsmetode ble motvirket ved at jeg hele tiden var inkludert i utvelgingsprosessen og kriteriene mine ble oppfylt.

Da det ikke er krav om representativitet i kvalitative utvalg, er det istedenfor viktig å sikre tilstrekkelig bredde i utvalget. Dette kriteriet anser jeg som oppnådd utfra variasjonen av informanter. Som det fremgår av Johannessen mfl (2010) vil utvalgsstørrelsen vurderes i henhold til et metningspunkt i studien. Utvalgsstørrelsen i denne oppgaven ble vurdert utfra omfanget av oppgaven. Jeg mener at utvalget er av tilfredsstillende størrelse i forhold til det som skal kartlegges i oppgaven og tiden tilgjengelig (Thagaard, 2003, s. 56-57). Imidlertid kunne det vært hensiktsmessig med en informant til, men på bakgrunn av covid-19 og arbeidsbelastningen pandemien medførte for NAV var dette vanskelig. Utover ønsket om en informant til, ble ikke oppgaven påvirket i nevneverdig grad av covid-19 fordi mesteparten av intervjuene skjedde forut for nedstengingen av Norge.

### 3.4 Metode for datainnsamling

Kvalitative dybdeintervjuer ble valgt som datainnsamlingsmetode, da dybdeintervjuer gjør det mulig å få fyldige og detaljerte beskrivelser om et fenomen. Dette gjør at kvalitative dybdeintervjuet egner seg godt for å få frem kompleksitet og nyanser, slik at helhetlige forståelser om fenomener kan skapes (Johannessen mfl, 2010, s. 135-137). Valget av datainnsamlingsmetode ses i lys av problemstillingen min, idet jeg ønsket å gå i dybden på hvordan evalueringer kunne bidra til organisatoriske læringsprosesser. Dette forutsetter en grundig vurdering av hva som må oppfylles for at evaluering skal bidra til organisatoriske læringsprosesser, samt utfordringer og viktige betingelser i evalueringspraksisen til NAV-kontoret. For å få frem relevant informasjon var jeg dermed nødt til å stille mer åpne spørsmål, slik kvalitative intervjuer muliggjør (ibid).

Det kvalitative dybdeintervjuet varierer i grad av strukturering. Det vil si hvordan intervjusituasjonen er tilrettelagt på forhånd. Jeg fant det hensiktsmessig å anvende et semistrukturert intervju. Det innebærer at intervjuguiden var utgangspunktet for intervjuet, men spørsmål, rekkefølge og temaer kan variere mellom hver intervjusituasjon. Semistrukturert intervju har derfor en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet. Det gjorde at jeg kunne tilpasse oppfølgingsspørsmål til hver informant. Samtidig sikre at alle informantene ble stilt de viktigste spørsmålene i forhold til problemstillingen. På den måten gikk jeg ikke glipp av relevant informasjon fra oppfølgingsspørsmål, slik et strukturert intervju kunne medført. I tillegg fikk jeg en enklere jobb med analysearbeidet, i forhold til et ustrukturert intervju, ved at alle nøkkelspørsmål ble gjennomgått (Johannessen mfl, 2010, s. 137-139).

Intervjuguiden ble utformet med tanke på at intervjusituasjonen skulle starte med noen innledende spørsmål. Dette ville sette agendaen for de etterfølgende spørsmålene, og bidra til at informantene ble komfortable med intervjusituasjonen (Thagaard, 2013, s. 86-87). Slike innledende spørsmål er viktig for at informanten skal reflektere rundt temaet før hoveddelen av intervjuet (Johannessen mfl, 2010, s. 141). Intervjuguiden ble delt opp i tre deler – datainnsamling og analyse, kunnskapsdeling og anvendelse av evalueringresultater. En slik oppdeling anså jeg som hensiktsmessig, slik at jeg kunne knytte organisatoriske læringsprosesser opp mot ulike stadier av evalueringprosessen.

Jeg gjorde også noen endringer i intervjuguiden etter konferering med min veileder. Jeg forankret i større grad spørsmålene til konkrete eksempler, slik at spørsmålene ikke skulle bli for svevende for informantene. Dette gjør at analysen bygger på spesifikke erfaringer informantene har gjort seg, illustrert med konkrete eksempler om utforming og gjennomføring av evalueringer. På den måten kan det belyses hvordan evalueringene ble viktig for organisatoriske læringsprosesser. Samtidig var jeg nøye på å utarbeide spørsmål som oppfordret til reflektering rundt evalueringer og organisatoriske læringsprosesser. Alle oppfølgingsspørsmål var knyttet til interessante bemerkninger jeg gjorde av informanters utsagn knyttet til evaluering og læring. Dette gjorde at jeg hele tiden hadde en rød tråd i intervjusituasjonen. Intervjuet ble avrundet med et avslutningsspørsmål og det ble satt av tid til avsluttende kommentarer for å oppklare eventuelle uklarheter. En slik oppdeling av intervjuguiden anses hensiktsmessig og følger den overordnede strukturen utarbeidet av Johannessen mfl (2010, s. 141-142).

Før intervjuene sendte jeg også ut intervjuguiden til informantene. Jeg la til grunn at dette kunne heve kvaliteten på svarene, da de på forhånd kunne gjøre seg noen refleksjoner om temaene. Noen spørsmål ble utelatt fordi jeg mente det var viktig at informantene reflekterte rundt dette i selve intervjusituasjonen.

### **3.4.1 Gjennomføring av datainnsamling**

Seks av intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt på informantenes kontor. Det siste intervjuet ble foretatt over Skype som følge av covid-19-utbruddet. Jeg opplevde at intervjuet over Skype fungerte veldig bra noe som ledet til en god og fortrolig intervjusituasjon, selv uten å sitte i samme rom. Imidlertid var den overordnede planen, forut for covid-19-utbruddet, at absolutt alle intervjuene skulle foretas på NAV-kontoret. At informanten velger sted anses som hensiktsmessig, fordi dette vil være et sted hvor informanten slapper av slik at sannsynligheten for en god intervjusituasjon øker (Jacobsen, 2005, s. 147).

Intervjuet startet informativt ved at jeg presenterte meg selv og prosjektet, samt ga informasjon vedrørende konfidensialitet og mulighet til å trekke seg. Det ble delt ut et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring i samsvar med NSD sin mal, som ble signert av informanten før intervjuet ble igangsatt. Det ble videre spurt om tillatelse til å anvende lydopptak, noe informantene samtykket til. Disse lydopptakene ble umiddelbart slettet etter

overføring på en sikker lagringsplass på datamaskinen, for å sikre konfidensialiteten til informantene. Lydopptak kan gjøre at informanter legger begrensninger på det de sier. Imidlertid mener jeg dette ikke er et problem i denne studien siden det ikke er vurdert som et sensitivt tema som skal belyses. Samtidig hadde jeg ikke noe følelse av at informantene lot seg begrense av lydopptaket som ble foretatt. Det ble også tatt notater, men ikke i så stor grad at jeg følte det gikk utover min evne til å være oppmerksom. På den måten kunne jeg fremstå som en engasjert lytter (Thagaard, 2009, s. 102).

De seks første intervjuene ble gjennomført i løpet av tre dager, hvorav tre av intervjuene foregikk på samme dag. Det siste intervjuet ble gjennomført på et litt senere tidspunkt. Det ble et intenst opplegg, men jeg hadde i forkant uttrykt at dette var ønskelig av hensyn til reisevei. Jeg hadde også tilstrekkelig pauser mellom hvert intervju. Dette gjorde at jeg fikk tid til refleksjon etter hvert intervju, og muligheten til å gjøre justeringer i etterfølgende intervjuer. Tidsspennet på intervjuene var på 45 minutter til en time.

### **3.5 Bearbeiding og analyse av kvalitativ data**

Transkriberingen av intervjuene ble gjort fortløpende, mens jeg fremdeles hadde intervjusituasjonen friskt i minne. Det var en tidkrevende og ømfintlig prosess, hvor fokuset hele tiden var at ingen informasjon skulle bli utelatt. Dette medførte en ordrett transkriberingsprosess (Tjora, 2012, s. 144). Transkriberingen skulle gjøre det enklere i forbindelse med analysearbeidet, samtidig gi informantene en mulighet til å gjennomgå det transkriberte intervjuet. Muligheten til å se transkribert materialet var noe alle informanter kunne få tilgang til, som en slags trygghet og forsikring på at ingenting ble misforstått (Jacobsen, 2005, s. 189). Neste steg etter endt transkribering var arbeidet med koding og analyse av foreliggende datamateriale. Dette var for å redusere kompleksiteten, da det var en omfattende informasjonsmengde som skulle systematiseres og kodes (Jacobsen, 2005, s. 185: Gioia mfl, 2012, s. 20).

Jeg benyttet en teknikk utledet av Gioia mfl (2012) for koding av datamaterialet. Teknikken er en trestegs-prosess for å bryte ned et omfattende datagrunnlag og kategorisere dette i hovedmomenter. På den måten vil de meningsfulle utsagnene avdekkes og organiseres, noe som medfører at irrelevant rådata blir skilt ut (Johannessen mfl, 2010, s. 174). Det er

imidlertid viktig å presisere at Gioia-metoden er en induktiv tilnærming, men jeg har en mer abduktiv tilnærming til analyseprosessen. Det betyr at Gioia-metoden er ledende for analysen, men ikke fulgt slavisk (Gioia mfl, 2012).

Forut for kodings- og analyseprosessen hadde jeg gjennomgått teori om evalueringer og organisatoriske læringsprosesser, herunder sammenhengen mellom disse. Dette må kunne ses på som en forutsetning for å gjennomføre god koding og analyse (Gioia mfl, 2012). Selv om jeg forsøkte å være mest mulig åpen ovenfor det foreliggende datamaterialet, erkjenner jeg samtidig at teorigjennomgangen i forkant har gitt meg et rammeverk for å belyse problemstillingen (Johannessen mfl, 2010, s. 162). Selve analyseprosessen startet med en gjennomlesing av det transkriberte materialet med mål om å avdekke sentrale temaer og gjengangere i informantenes svar (Johannessen mfl, 2010, s. 165). Deretter utviklet jeg koder på det foreliggende materialet, som reflekterte generelle mønstre jeg identifiserte i gjennomlesingen. Koding av materialet innebærer at informasjon om samme tema samles i en kategori markert med et kodeord (Thagaard, 2003, s. 132-133).

Jeg startet kodingen med ”førsteordens kategorier”. Dette innebærer utarbeiding av helt overordnede kategorier, som gjenspeiler de generelle mønstre utledet fra informantenes utsagn (Gioia mfl, 2012, s. 20). Jeg benyttet i denne fasen fargekoder i det transkriberte materialet, hvor ulike sitater fikk ulik farge som skulle gjenspeile ”førsteordens kategoriene”. Etter min oppfatning skapte fargekodingen mer oversiktighet i forhold til viktige kategorier. Videre dannet ”førsteordens konsept” utgangspunkt for å gå enda mer i dybden av materialet, og utvikle deduktive koder tilkoblet det teoretiske rammeverket (Johannessen mfl, 2010, s. 174). ”Førsteordens konsept” ble utarbeidet induktivt ved å identifisere momenter som gikk igjen hos samtlige informanter. Her skulle jeg ikke bli styrt av det teoretiske rammeverket, men heller vektlegge informantenes oppfatninger og meninger (Gioia mfl, 2012, s. 20). Tabellen viser hvordan ”førsteordens kategorier” ble utarbeidet:

Tabell 1- utarbeiding av ”førsteordens kategorier”

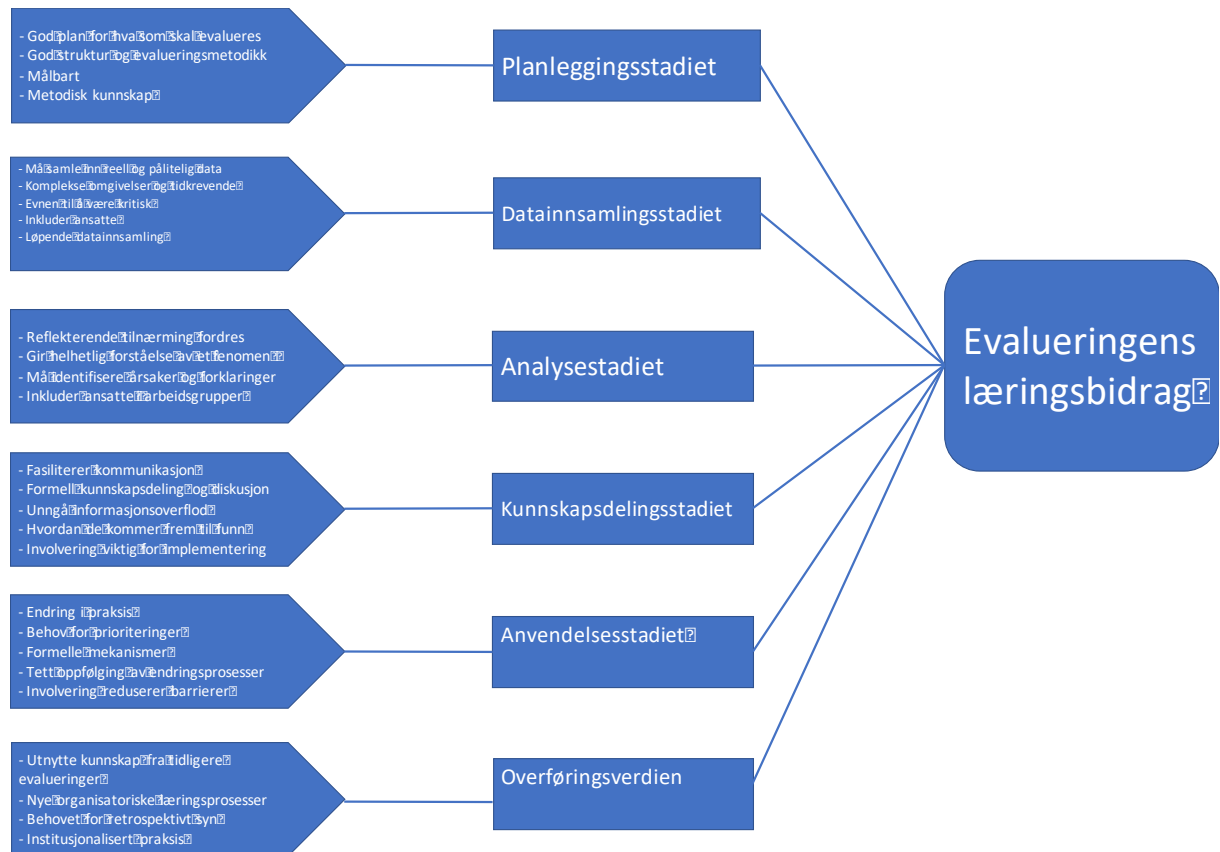
SITAT	Førsteordens kategorier
<p>”(...) Når vi skal gå sånn massivt ut til kontoret med en del kanskje standard spørsmål som er like til alle (...) At det liksom blir kvalitativt godt nok da for det er jo begrenset. Man svarer det man svarer, da man svarer det liksom. (...) Så det er klart at det kan gi oss et bilde, men om det er et pålitelig bilde til hvordan liksom endringene har blitt eller er... tja..” Informant 6.</p>	<p>Behovet for å være kritisk til metoder for datainnsamling</p>
<p>”(...) Men det er klart at hadde vi samlet det (data) mens vi holdt på, så hadde jo det vært et annet grunnlag enn det vi har nå da. Men jeg vet ikke helt om vi kommer til å gjøre det, men det slår meg jo som en mulig læring fra HOLF i alle fall.” Informant 5.</p>	<p>Datainnsamling som skjer fortløpende vil gi bedre datagrunnlag</p>
<p>”(...) Men det er jo klart at du møter litt utfordringer, også er det om man klarer å se det store bildet i det da for vi er lissom.. vi er jo ikke isolert her på NAV heller, så det å få alle opplysninger rundt omkring.” Informant 3.</p>	<p>Kompleksitet kan medføre at viktig informasjon blir utelatt</p>

Neste steg bestod av ”andreordens analyse” hvor fellestrekk og forskjeller mellom kategoriene ble avklart og identifisert. Dette arbeidet ledet meg til en abduktiv tilnærming ved å utvikle mer spissede kategorier sett i sammenheng med det teoretiske rammeverket, men samtidig forankret i informantenes utsagn (”førsteordens”). Videre ga struktureringen av intervjuguiden i lys av evalueringsprosessen, datainnsamling og analyse, kunnskapsdeling og anvendelse, en hjelpende hånd i forhold til å se hvordan ulike stadier i evalueringsprosessen bidrar til organisatoriske læringsprosesser. Analysearbeidet gjorde for øvrig også at et mer uformelt stadium ble identifisert, nemlig overføringsverdien til evalueringer. Stadiet kommer etter anvendelsesstadiet da evalueringers læringsbidrag kan ha overføringsverdi til andre områder. Nedenfor er eksempel på hvordan ”førsteordens kategorier” ble omgjort til ”andreordens tema”:

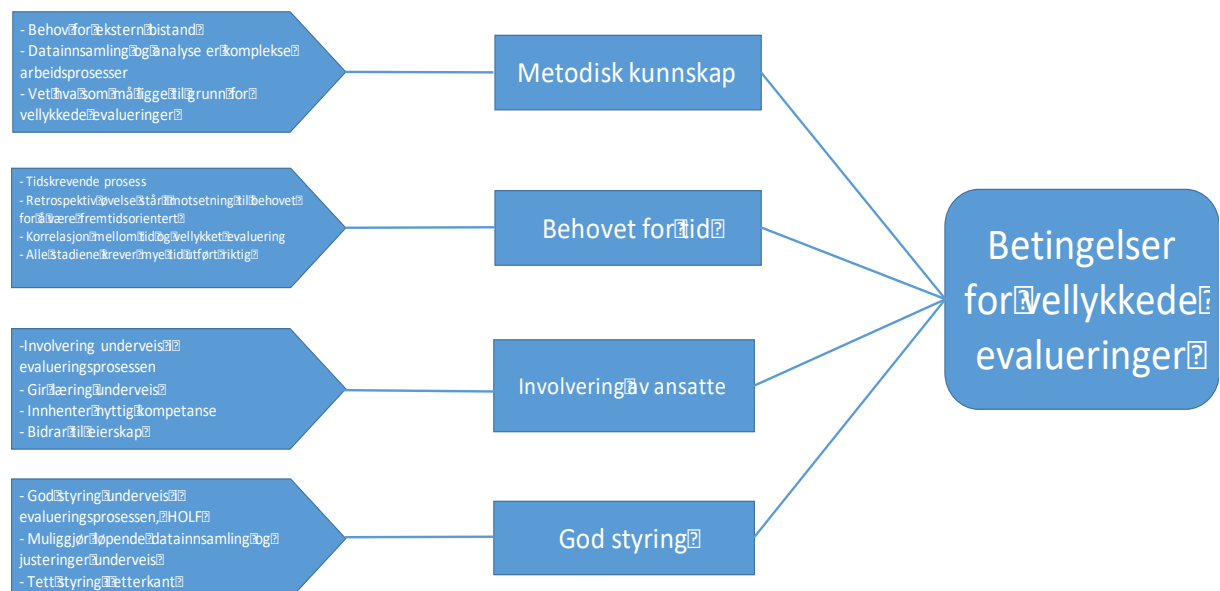
Tabell 2 – utarbeiding av ”andreordens tema”

<b>Førsteordens kategori</b>	<b>Andreordens tema</b>
Behovet for å være kritisk til metoder for datainnsamling	
Datainnsamling som skjer fortløpende vil gi bedre datagrunnlag	Momenter tilknyttet datainnsamlingens betydning på organisatoriske læringsprosesser
Kompleksitet kan medføre at viktig informasjon blir utelatt	

Til slutt ble ”aggregerte dimensjoner” utarbeidet noe som bidrar til å tilspisse kategoriene ytterligere. ”Aggregerte dimensjoner” vil dermed reflektere hovedmomentene i datamaterialet. Eksempelvis ble involvering av ansatte og metodisk kunnskap ansett som betingelser for vellykkede evalueringer. ”Førsteordens kategorier”, ”andreordens temaer” og ”aggregerte dimensjoner” danner grunnlag for en datastruktur. Under viser jeg et eksempel på en slik datastruktur. Fordelen med datastruktur er at man visuelt fremstiller hvordan analyseprosessen har foregått. Samtidig gir datastrukturen et innblikk i hvordan analysen er bygd opp for å reflektere funnene som er gjort i analysen (Gioia mfl, 2012, s. 20-21). Jeg har utarbeidet to datastrukturer som er viktig for å forstå problemstillingen og de to forskningsspørsmålene. Første relaterer seg til hvordan ulike stadier i evalueringsprosessen bidrar til organisatoriske læringsprosesser, og hvilke betingelser som er viktig i den forbindelse. Andre datastruktur belyser viktige betingelser som gjennomsyrrer hele evalueringsprosessen, og derfor bør integreres inn i en organisasjons evalueringspraksis:



Figur 2- Datastruktur



Figur 3- Datastruktur



## 3.6 Studiens kvalitet

Hovedmålet med denne oppgaven er å generere troverdig kunnskap som gir en beriket forståelse av sammenhengen mellom organisatoriske læringsprosesser og evaluering. For å høyne oppgavens kvalitet er det nødvendig å foreta noen refleksjoner rundt validitet, reliabilitet og etiske betraktning. Disse momentene skal tydeliggjøre styrker og svakheter med oppgaven. På den måten får man en oversikt over troverdigheten til de foreliggende konklusjoner og oppgavens overføringsverdi. Dette kapittelet skal således vurdere forskningskvaliteten.

### 3.6.1 Reliabilitet

Det fremgår av Johannessen mfl (2010, s. 40) at dataenes reliabilitet er viktig for å slutte noe om forskningskvalitet. Reliabiliteten, eller påliteligheten, til forskningen knytter seg til nøyaktigheten til den kvalitative undersøkelsen jeg har gjennomgått i oppgaven – altså i hvilken grad man har tillit til oppgavens konklusjoner. Oppgavens reliabilitet knyttes opp mot hvordan dataene er samlet inn og bearbeidet. Johannessen mfl (2010, s. 229) fastslår at krav om reliabilitet innenfor kvalitativ forskning ikke alltid er like hensiktsmessig idet samtalen ofte styrer intervjuet, dataene er ofte verdiladet og kontekstavhengig og forskeren benytter seg selv som instrument. Likevel kan forskeren styrke påliteligheten ved å gi inngående beskrivelser av fremgangsmåten for selve forskningsprosessen.

I metodekapittelet har jeg vist en transparent holdning til fremgangsmåten for både datainnsamlingsprosessen og bearbeidingen av datamaterialet. Jeg har hatt fokus på å belyse hvordan jeg har gått frem, og klargjort hvorfor nettopp disse metodiske valgene har blitt foretatt. Jeg har vektlagt en gjennomarbeidet intervjuguide, en refleksiv holdning til min posisjon som forsker og brukt direkte sitater for å gjengi informantenes utsagn. Dette er tiltak jeg har gjort for å sikre reliabilitet til studien, og samtidig muliggjøre at forskere i etterkant kan spore min metodiske fremgangsmåte og metodiske valg (Johannessen mfl, 2010, s. 229-230).

Et annet element ved reliabilitet knytter seg til utvalg. Det er ingen garanti for at utvalget ikke har vært skjevt. Jeg kan ha valgt informanter som har hatt avvikende meninger, erfaringer og

fortellinger om sammenhengen mellom evaluering og læring i forhold til resten av NAV-kontoret. Jeg har imidlertid tatt hensyn til dette momentet ved å ha vektlagt bredde i utvalget av informanter. Det ble gjort med den hensikt at oppgaven skal ha et bredt spekter av meninger og refleksjoner hos informantene. Det gir indikasjoner på at en annen forsker ville hatt resultater tilsvarende mine (Tjora, 2012, s. 206).

### **3.6.2 Validitet**

Validiteten sier noe om forskningens gyldighet, nærmere bestemt om dataene representerer den virkeligheten som søkes belyst (Johannessen mfl, 2010, s. 69-70). Thagaard (2013, s. 205) mener validiteten kan styrkes via "gjennomsiktighet". Det vil si at grunnlaget for de valgene som har blitt gjort i oppgaven blir gjort rede for. I metoddelen har jeg redegjort for valg som har blitt gjort underveis i både datainnsamlings- og analyseprosessen. Det gjøres en distinksjon mellom intern validitet og ekstern validitet (Johannessen mfl, 2010, s. 69-70).

Intern validitet vurderer om årsakssammenhengene og vurderingene som gjøres innenfor en studie har sammenheng med det studerte fenomenet (Thagaard, 2013, s. 204-305). Denne typen validitet dreier seg således om hvorvidt oppgavens fremgangsmåter og funn reflekterer problemstillingen, og virkeligheten som sådan (Johannessen mfl, 2010, s. 230). Jeg har tatt grep for å sikre den interne validiteten da jeg har studert relevant teori som har styrket min forståelse om evalueringer, organisasjonslæring og sammenhengen mellom de. Jeg har forsøkt å operasjonalisere teorien til intervjuguiden, slik at alle spørsmålene som har blitt stilt har blitt koblet opp mot det teoretiske rammeverket. Dette har sikret at jeg har utarbeidet spørsmål i intervjuguiden som samsvarer med det teoretiske som søkes belyst i oppgaven.

Samtidig har teorien gitt meg et referansepunkt for å vurdere hvorvidt resultatene i egen forskning sammenfaller med annen forskning på temaet. Da temaet som belyses ikke anses sensitivt, mener jeg at informantene kom med troverdige svar. Dette momentet forsterkes ved at de kom med både positive og negative erfaringer relatert til deres evalueringspraksis. Videre har jeg forsøkt å validere fortolkningene gjort i analyseprosessen. Det transkriberte materialet har blitt gjennomgått utallige ganger, hvor det som har blitt trukket ut fra det empiriske materialet har blitt vurdert og revurdert. Det var for å sikre at tolkningene som ble gjort samsvarer med informantenes utsagn, og forhindre potensiell skjevhet i analysen.

Ekstern validitet viser i hvilken grad forståelser og konklusjoner som gjøres i studien kan overføres til andre sammenhenger. Altså omhandler det oppgavens overførbarhet. I en kvalitativ undersøkelse vil fortolkningene danne grunnlag for hvorvidt oppgavens slutninger er overførbar (Thagaard, 2013, s. 210-211). Jeg har gjort en casestudie med intervju av sju informanter fra NAV-kontoret, som jeg mener imøtekommer metningspunktet i studien (Johannessen mfl, 2010). Noe av kritikken rettet mot casestudier har nettopp vært dens begrensning til å generalisere. Det er imidlertid ikke nødvendigvis slik at casestudier ikke kan generaliseres ifølge Flyvbjerg. Men uansett vil casestudier bidra rikelig med kunnskap innenfor et gitt felt (2006, s. 227). Jeg mener funnene forankret i NAV-kontoret bidrar med generell innsikt i sammenhengen mellom evaluering og organisatoriske læringsprosesser. Informantenes meninger og erfaringer korrelerer, på tross av ulik organisatorisk plassering. Dette styrker oppgavens generaliseringsevne, slik at funnene kan fungere som springbrett til nye forståelser og kunnskaper (Johannessen mfl, 2010, s. 233).

### **3.6.3 Etske betraktning**

Diskusjonen rundt forskerens etiske ansvar kan knyttes opp mot tre prinsipper: Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser ved å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2003, s. 22-27). På forhånd hadde jeg meldt inn forskningsprosjektet til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Prosjektet ble godkjent før igangsettelse av de kvalitative intervjuene. Jeg gjennomførte den kvalitative undersøkelsen etter deres forskningsprinsipper, som innebar et samtykkeskjema og utfyllende informasjon om undersøkelsen. Informasjon ble også gitt om frivillighet og mulighet til å trekke seg fra forskningsprosjektet dersom det var ønskelig. Dette medførte informert samtykke fra informantene.

Konfidensialitet er også et annet viktig begrep knyttet til etisk ansvar (Thagaard, 2003, s. 22-27). Det lokale NAV-kontoret ble anonymisert. Det samme ble alle informanter slik at ingen skulle bli identifisert med navn og rolle. Jeg har gitt informantene mulighet til å lese igjennom transkribert materialet dersom dette var ønskelig. I tillegg har jeg behandlet og lagret alt av personopplysninger i form av lydopptak i henhold til NSD sine retningslinjer og nye GDPR. Konsekvenser ved å delta i forskningsprosjektet var inkludert i informasjonsskrivet som var gitt til informantene. Imidlertid anser jeg ikke problemstillingen, og den kvalitative undersøkelsen å være av sensitiv art i den forstand at sensitiv informasjon skal belyses. Av

den grunn skal det ikke være noen store konsekvenser for den enkelte informant å delta i et slikt forskningsprosjekt.

## 4. ANALYSE

I dette kapittelet skal en analyse av det innsamlede datamaterialet gjennomføres. Formålet er å belyse og tydeliggjøre momenter i det empiriske datamaterialet opp mot det teoretiske rammeverket, for å besvare problemstillingen: *Hvordan kan evalueringer bidra til organisatoriske læringsprosesser?* På bakgrunn av den overordnede problemstillingen har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål:

Hvordan bidrar de ulike stadiene i evalueringsprosessen til organisatoriske læringsprosesser?

Hvilke betingelser er det viktig å ta hensyn til i en evalueringsprosess for å fremme organisatoriske læringsprosesser?

For å gjennomføre analysen på en fruktbar måte har evalueringsprosessen blitt dekomponert ned til fem stadier, herunder planlegging, datainnsamling, analyse, kunnskapsdeling og anvendelse, som er viktig for å forstå evalueringsprosessen og feedbackmekanismen. I tillegg har et annet stadiet blitt inkludert, overføringsverdien til evalueringer, da dette viser at evalueringer kan ha et læringsutbytte som overgår det som har blitt evaluert. Jeg anser en inndeling etter stadier som hensiktsmessig, da stadiene er viktig for å forstå evalueringens overordnede bidrag til organisatoriske læringsprosesser (Stufflebeam og Coryn, 2014).

Forskningsspørsmålene skal besvares i henhold til de ulike stadiene. Det skal tydeliggjøres hvordan stadiene bidrar til organisatoriske læringsprosesser. Deretter skal det fremheves betingelser informantene mener må være tilstede for at læring skal fremmes i de ulike stadiene. På bakgrunn av funnene som blir gjort i de ulike stadiene og informantenes utsagn, er det videre grunnlag for å identifisere og presisere noen betingelser som bør ligge til grunn i hele evalueringsprosessen. Dette utgjør siste del av analysen.

### 4.1 Planleggingsstadiet – utarbeiding av god metodikk

Informantene mente det var viktig med gode forarbeider før datainnsamlingen igangsettes. Planleggingsstadiet bidro til å avklare essensielle spørsmål før selve evalueringsprosessen starter, noe som vil gi en bedre oversikt over evalueringsobjektet. Det hadde sammenheng med at evalueringene gjennom planlegging fikk innarbeidet god systematikk og

evalueringsmetode. Planleggingsstadiet ville ifølge informantene rette fokus mot hvordan ting har vært, hva man ønsker å oppnå og danne et godt sammenlikningsgrunnlag slik at effekter kan måles på en pålitelig måte. Overført til evalueringsteori betyr dette utarbeidelse av gode evalueringskriterier, slik at evalueringer kan vurdere om et evalueringsobjekt fungerer i tråd med intensjonen (Stufflebeam og Coryn, 2014, s. 15). Dette har blant annet sammenheng med at noen av informantene mente evalueringene skulle være målbare, i den forstand at evalueringene skulle være verktøy for å belyse evalueringsobjektets måloppnåelse. På den måten kunne NAV-kontoret vurdere om de hadde oppnådd det de skulle.

I evalueringen av Kanalstrategien var god planlegging et suksesskriterium:

*Også noe av suksesskriteriet for den Kanalstrategien var at jobben begynner egentlig når du setter i gang. Når du sitter på tegnebrettet, det er mye jobb og det er planmessig å gjøre det riktig. Men jobben begynner allerede da (...). Informant 1.*

*Det å faktisk kunne måle syntes jeg er veldig viktig. Derfor er det i forarbeidende at man skal prosjektere og ha en god prosjektbeskrivelse og et utfordringsbilde, eller nå-situasjon for se om det har blitt bedre etter endringen. Informant 1.*

Begge sitatene henviser til evalueringen av Kanalstrategien, som er en summativ evalueringsform (Stufflebeam og Coryn, 2014, s. 21-22). Her skulle NAV forsøke å redusere antall adhoc-oppmøter på det lokale NAV-kontoret, fordi de ønsket at brukerne skulle gå over på digitale løsninger i møtet med NAV. I den forbindelse var det viktig å kartlegge nåsituasjonen, som betydde å kartlegge antall oppmøter på deres lokale NAV-kontor. Dette gjorde at de kunne måle hvorvidt de faktisk fikk redusert oppmøte, fremfor å synse. På den måten gjorde planleggingen at feedbacken som ble produsert kunne vurdere måloppnåelsen og effektiviteten til Kanalstrategien, slik at en god summativ evaluering fant sted (ibid).

Betydningen av planlegging ble også fremhevet når informantene reflekterte rundt hvordan de nå skulle gjennomføre evalueringen av dagens organisasjonsstruktur på NAV-kontoret. Det hadde vært mange møter blant ledelsen for å avklare hva som er beste metodikk, datainnsamlingsmetode og hvordan de skulle involvere ansatte. Å reflektere over valg innledningsvis i evalueringsprosessen ville bidra til en god evalueringsmetode, ifølge

informant 6. Dette ville sannsynliggjøre pålitelig data, nettopp fordi de har diskutert hva som skal til for en optimal evaluering.

#### 4.1.1 Metodisk kunnskap

Informantene mente at eksterne evaluatorene var nødvendig i planleggingen. Dette ble eksemplifisert gjennom evalueringen av NAV-kontorets nåværende organisasjonsstruktur, hvor de var avhengig av ekstern bistand for å sette opp en god metodikk.

*(...) Det er jo en organisasjonsendring som vi gjorde høsten 2018 og utover, ikke noe sånn veldig stor endring (...) Som vi nå skal evaluere og få hjelp av regionskontoret for å sette opp en metodikk for det. Informant 5*

*(...) Har det første møte om to uker med utviklingsavdelingen i regionen, som skal bistå oss og evaluere skikkelig. Sånn at vi gjennomfører på en ordentlig måte og har med oss de ansatte (...). Informant 2*

NAV-kontoret skulle få bistand fra en prosessveileder for å sette opp en metodikk.

Informantene mente at ekstern bistand var nødvendig for at evalueringen skulle bli utformet og gjennomført ordentlig. Videre fremhevet de at eksterne, ved å ha metodisk kunnskap, ville bidra til å heve kvaliteten på evalueringen. Det er imidlertid utfordringer ved å være avhengig av eksterne. Det vil foreligge et kostnadsproblem. I tillegg vil ikke eksterne evaluatorene ha samme kjennskap til fagfeltet og interne forhold som organisasjonsmedlemmene:

*Det er et kostnadsspørsmål da. Vi vil jo ikke vanligvis ha råd til å kjøpe den evalueringen ut av vårt eget budsjett for alt vi driver med (...), samtidig som det er klart det kan være en ulempe å se ting utenfra, fordi dem er ikke så inne i det faglige som vi er (...). Informant 5*

I den forbindelse er det viktig å få opparbeidet metodisk kunnskap internt i organisasjonen. Da vil det ikke foreligge kostnader for å finansiere ekstern bistand og evaluatorene vil være mer inne i det faglige som skjer. På den måten foreligger et bedre grunnlag for å fange opp komplekse forhold i organisasjonen (Sverdrup, 2014). Det har sammenheng med at interne

evaluatorer kan ha en intuisjon linket til organisatoriske forhold som vil innvirke positivt på organisatoriske læringsprosesser (Crossan mfl, 1999, s. 526-527).

## **4.2 Datainnsamlingsstadiet – kunnskaps- og informasjonsinnhenting.**

Datainnsamlingen består ifølge informantene av å samle inn relevant og pålitelig data i henhold til evalueringsobjektet. Overført til teori er datainnsamling utgangspunkt for de organisatoriske læringsprosessene, da dataen omfatter kunnskap i tråd med det som søkes evaluert (Argryis og Schön, 1996: Crossan mfl, 1999).

*Mest mulig pålitelig evaluering hvis man skal finne kursen videre. Da er det viktig at vi finner gode data som kan gi oss retning egentlig. Informant 6.*

Dataen som blir samlet inn skal være retningsgivende for videre handling. Av den grunn mente informant 6 at det er viktig å samle inn pålitelig data, slik at beslutninger tas utfra reelle fakta. I henhold til teori vil pålitelig data gjenspeile evalueringsobjektets bruksteorier (Argryis og Schön, 1996). Med dette som utgangspunkt blir irrelevant data skilt ut slik at NAV-kontoret får en mer håndterlig informasjonsmengde. Datainnsamlingen medfører dermed at man kan si noe konkret om evalueringsobjektet:

*Boligrapporten som vi skrev da (...). Vi hadde flere hypoteser også klarte vi på en måte å backe opp all ting med data (...) At det fantes gode datagrunnlag da for alle ting, så vi fikk sagt mye av sånne ting som kanskje bare er snakk i gangene (...) At det fantes såpass mye data, at det var såpass mye belegg for å kunne komme med dem påstandene vi hadde hypotese om kanskje. Informant 3.*

Informant 3 henviste til en boligrapport. De hadde utarbeidet en rekke hypoteser som gjennom datainnsamlingen ble støttet oppunder av et datagrunnlag. Datagrunnlaget bidro til at hypotesene og påstandene ble bekreftet slik at de nå besatt reelle fakta. På den måten omfatter datainnsamlingen en form for utforskning i den forstand at hypotesene ble bekreftet. Dette medførte at ny innsikt, forståelse og kunnskap ble generert på bakgrunn av boligrapporten (March, 1991: Fiol og Lyles, 1985).



Det er imidlertid en utfordring i å fremskaffe god data. NAV, som flere andre organisasjoner, befinner seg i komplekse og dynamiske omgivelser. Dette medfører store informasjonsmengder å forholde seg til, noe som kan skape vanskeligheter i datainnsamlingen.

*(...) Men det er jo klart at du møter litt utfordringer, også er det om man klarer å se det store bildet i det da for vi er jo ikke isolert her på NAV heller, så det å få alle opplysninger rundt omkring. Informant 3.*

*(...) Det er hvor komplekse sammenhenger egentlig er fordi når man skal gjøre noen endringer, så har man en tendens til å isolere endringen til og gjelde det området man skal endre. Også ser man ikke alle de andre effektene og tingene som henger sammen med det her (...) Informant 1.*

Det er mange opplysninger som omgir NAV, som gjør det vanskelig å sortere relevant fra irrelevant data. Nettopp fordi bruksteoriene ofte er ubevisst kan store informasjonsmengder gjøre det vanskelig å samle inn data som reflekterer evalueringssubjektet (Argryis og Schön, 1996). Informant 1 fremhever blant annet at en av de største lærdommene fra evalueringen av Kanalstrategien, er de komplekse sammenhengene som omgir et fenomen.

Evalueringssubjektet skal ikke isoleres, men man måtte prøve å se det i sammenheng med andre effekter og fenomener.

Med dette som bakteppe er det viktig for evaluatorene å ha metodisk kunnskap, da de i større grad er drevne på eventuelle fallgruver i datainnsamlingen (Stufflebeam og Coryn, 2014; Sverdrup, 2014). I den forskningsbaserte evalueringen av Helhetlig oppfølging av lavinntektsfamilier, herved referert til som HOLF, var det profesjonelle eksterne evaluatorene som utformet og bidro i datainnsamlingsprosessen. Dette medførte ifølge informant 2 bedre data. Metodisk kunnskap var utfra sitatet under en viktig betingelse for god datainnsamling:

*(...) Hvis du ser på det datamaterialet i forhold til akkurat det prosjektet (HOLF), så hadde vi med oss folk som var drevne på dette her og da er det mye enklere. Folk som har erfaring fra innsamling av datamaterialet enn om vi skal (samle inn data) (...)*  
Informant 2

NAV-kontorets informanter fremhevet hva som bør ligge til grunn for at pålitelig og god data skal samles inn, slik at gode organisatoriske læringsprosesser oppstår. Det var tre betingelser som ble fremhevet som viktig for god data, og to evalueringer ble brukt for å eksemplifisere betingelsene:

#### 4.2.1 Evnen til å være kritisk og inkluderende

NAV-kontoret skulle nå gjennomføre en evaluering av deres nye organisasjonsstruktur. De skulle vurdere om organisasjonsstrukturen fungerte godt, blant annet om den hadde bidratt til mer helhetlig brukerportefølje og flyt. Dette var den overordnede intensjonen med den foregående endringen av organisasjonsstrukturen. I den forbindelse var det flere av informantene som reflekterte rundt optimale måter å drive datainnsamling på. De hadde vurdert spørreundersøkelse, hvor de kunne samle inn mengder av informasjon relatert til utvalgte områder. Tre av informantene var likeledes bevisst på at dette ikke nødvendigvis ville være godt nok for en optimal datainnsamling. Informant 6 uttrykte bekymring for at spørreundersøkelser ikke alltid ville gi et pålitelig bilde:

*(...) Når vi skal gå sånn massivt ut til kontoret med en del kanskje standardspørsmål som er like til alle (...) At det liksom blir kvalitativt godt nok da for det er jo begrenset. Man svarer det man svarer, da man svarer det liksom. (...) Så det er klart at det kan gi oss et bilde, men om det er et pålitelig bilde til hvordan liksom endringene har blitt eller er... tja.. Informant 6.*

Sitatet uttrykker at det er viktig å være kritisk til måten dataen samles inn på, noe som fordrer en reflekterende tilnærming til optimale datainnsamlingsmetoder. All data tilknyttet evalueringobjektet gjenspeiler ikke nødvendigvis en korrekt forståelse (Argryis og Schön, 1996). Informant 6, støttet av både informant 2 og 5, ga uttrykk for at standardspørsmål ikke var kvalitativt godt nok, i den forstand at ikke alle aspekter av deres organisasjonsstruktur vil bli belyst. Overført til teori impliserer dette at spørreundersøkelser ikke evner å fange opp komplekse handlingsteorier relatert til organisasjonsstrukturen. Dette kan indikere at dataene som underligger de organisatoriske læringsprosessene ikke tar utgangspunkt i bruksteoriene, noe som gjør at dataen ikke vil lede til effektive justeringer av atferd i organisasjonen (Argryis og Schön, 1996). Generelt sett tenderer dette mot at evaluatorene må ha god innsikt i

en evalueringsprosess, slik at de har kjennskap til svakheter ved ulike datainnsamlingsmetoder (Stufflebeam og Coryn, 2014).

Informantene la til grunn at evalueringen av deres nye organisasjonsstruktur alternativt kunne inkludere kvalitative arbeidsgrupper eller fellessamlinger:

*(...) Kvalitative intervjuer ala det du gjør nå kunne en tenke seg. Eller arbeidsgrupper er en måte å plukke ut noen, også gå igjennom der da litt i detaljert i arbeidsgrupper (...). Eller igjen hvert fall en samling for alle hvor vi tar opp temaene får masse innspill som en kan sortere, også kan en eventuelt ta arbeidsgrupper etterpå for eksempel. Informant 5.*

For å overkomme svakhetene med standardspørsmål foreslår flere av informantene at kvalitative intervjuer eller arbeidsgrupper er gode datainnsamlingsmetoder. Felles for disse metodene er at man går grundigere til verks for å tydeliggjøre ansattes oppfatninger av organisasjonsstrukturen. Disse datainnsamlingsmetodene ble benyttet i en tidligere evaluering av deres gamle organisasjonsstruktur. I den evalueringen fikk ansatte komme med innspill om hvordan de opplevde organisasjonsstrukturen, både hva som fungerte og ikke fungerte. På den måten fikk NAV-kontoret bedre innblikk i hva som burde endres. Som informant 6 sier: *”(...) Men, involvere og få input fra de som berøres av det (organisasjonsendringen) er viktig”*. Gjennom kvalitative intervjuer og arbeidsgrupper vil det gjøre at ansattes opplevelser blir integrert. Det vil sannsynliggjøre at god data blir samlet inn, og de ansattes tause og eksplisitte kunnskap om organisasjonsstrukturen kan bli inkludert (Nonaka, 1994). Det har sammenheng med at de ansatte kan bidra med innsikt om flaskehalser eller annen informasjon som kanskje ikke ledelsen har (Halvorsen og Madsen, 2013, s. 17).

#### **4.2.2 Verdien av løpende datainnsamling**

HOLF-evalueringen var utført av profesjonelle eksterne evaluatorene. Det var høy grad av involvering fra de ansatte på det lokale NAV-kontoret ved at de samlet inn dataen, mens evaluatorene analyserte materialet. En av informantene var med i HOLF-prosjektet og påpekte at denne metoden for datainnsamling ga eierskap og individuell læring underveis. Av informantene ble HOLF-evalueringen ansett vellykket, mye på grunn av fortløpende datainnsamling:

*(Om HOLF) For det var jo et forskningsprosjekt, men de som var med på det fra vår kant var veldig involvert når det pågikk og hadde veldig sånn strukturert opplegg med skjemaer som skulle fylles ut og ting som skulle sendes inn og intervjuer som ble gjort underveis (...) Informant 5.*

Sitatet viser at involvering og systematisk struktur er viktig. Dette muliggjorde løpende datainnsamling. I så måte fremheves det også i HOLF-evalueringen viktigheten av ansattes deltakelse da de stod for datainnsamlingen. Ifølge informantene ville løpende datainnsamling gi et bedre datagrunnlag i forhold til om dataen bare var samlet inn på et gitt tidspunkt. Samtidig muliggjorde løpende datainnsamling at midtveiseevalueringer ble foretatt, slik at justeringer ble gjort underveis for å optimalisere prosjektet. Dette gir uttrykk for en formativ evaluering da justeringer foregikk parallelt med utøvelsen av prosjektet (Stufflebeam og Coryn, 2014, s. 21-22). Hovedutfordringen med løpende innsamling var at det ville være tidkrevende og kreve høy grad av forpliktelse fra evaluatorene og ansatte. Derfor var det noen informanter som pekte på at løpende datainnsamling ville kreve profesjonelle evaluatorene, som gjorde dette på fulltid. I sum mente imidlertid informantene, utfra erfaringene med HOLF-evalueringen, at løpende datainnsamling ville gi god data.

*(...) Så det gjør også datainnsamlingen etterpå hvis en er tett på hele veien mye enklere—at en får også, tror jeg, en mer sånn fortløpende læring enn å vente fordi ting er veldig komplekst (...). Poenget er at du ved å være tett på i større grad kan avdekke og se sammenhenger da, underveis (...) Informant 1.*

*(...) Men det er klart at hadde vi samlet det (data) mens vi holdt på, så hadde jo det vært et annet grunnlag enn det vi har nå da (...) Det slår meg jo som en mulig læring fra HOLF i alle fall. Informant 5.*

Løpende datainnsamling ville gi et mer nyansert og mangfoldig datagrunnlag. Det ville medføre at mer relevante problemstillinger og komplekse sammenhenger vedrørende evalueringens objekt tydeliggjøres. Denne dataen ville utvikle det kognitive kartet til deltakerne i større grad enn om dataen hadde vært samlet inn på et tidspunkt, fordi mer kunnskap om evalueringens objekt underliggende de organisatoriske læringsprosessene (Crossan mfl, 1999). Informant 1 sitt sitat indikerer videre at løpende datainnsamling er positivt for

dobbelkretslæring. Det har sammenheng med at detaljrik informasjon gir feedback som i større grad integrerer både bevisste og ubevisste momenter relatert til evalueringsobjektet. Løpende datainnsamling vil derfor være positivt for å avdekke handlingsteorier, taus kunnskap, samt underliggende normer, verdier og grunnleggende antakelser slik at eksisterende kunnskapsrammer overgås (Argryis og Schön, 1996).

### **4.3 Analysestadiet– refleksjon aktiveres.**

Etter datamaterialet er samlet inn skal det foretas en analyse. Verdien av en møysommelig utført analyseprosess ble fremhevet i en vellykket evaluering. Ifølge informantene var dette en viktig forutsetning for å utvikle en helhetlig forståelse av evalueringsobjektet, og bidra til å koordinere fremtidig beslutningstaking. Sistnevnte betydde at et godt analysearbeid ville lede til optimale korrigeringer, som igjen ledet til effektivitet og forbedringer innad organisasjonen. Et godt analysearbeid krevde at refleksjon ble aktivert (Varkola, 2000, s. 813).

*(...) Vi fikk ikke så mange ut i jobb som vi hadde tenkt. Men vi fikk flere over i uføretrygd, hva er greia her liksom. Ikke sant? Så når du skal foreta en evaluering så må du også ha fokus på analyse da, du må ha et analysemateriale som viser de ulike brukergruppene, som du må se opp mot den evalueringen du skal foreta. Sånn tenker jeg. Informant 2.*

Ifølge informant 2 var det viktig med analyse for å bedre forstå deres brukere og hvordan den nye organisasjonsstrukturen fungerte i forhold til å få flere ut i arbeid. Vedkommende brukte eksempelet: Hvorfor går flere over på uføretrygd? Analysen ville integrere refleksjon slik at de i større grad kunne forstå utviklingen av uføretrygdene på NAV-kontoret. Analys materialet skulle deretter belyse hva NAV-kontoret måtte gjøre for at organisasjonsstrukturen skulle bli bedre egnet for deres brukere. En reflekterende tilnærming, som fordres og aktiveres i en analyseprosess, er et vesentlig element ved utforskende samtaler. Disse utforskende samtalene kan for øvrig karakteriseres som organisatorisk, da evaluatorene opptrer på vegne av organisasjonen i en evalueringsprosess (Argryis og Schön).

*(...) Det er viktig å gjøre gode analyser i forkant.. (...) gjøre både en risikovurdering, men også se på effektene av hva man faktisk ønsker å oppnå. Informant 1*

Som det fremgår av sitatet vil det å foreta analyse kunne moderere forståelsen av måloppnåelsen til et evalueringsobjekt. Utfra sitatet tydeliggjør analysen hvorvidt det er mismatch mellom effektene som ønskes og de effektene som faktisk oppnås. Analysen legger derfor grunnlaget for å vurdere hvorvidt eventuelle korrigeringer må gjøres i organisasjonsstrukturen for å oppnå målet om mer helhetlig flyt. Som Argyris og Schön (1996) impliserer er det i korrigeringen at læring skjer, enten som enkel- eller dobbelkretslæring.

Skal analysen aktivere refleksjon, og derigjennom ha betydning for organisatoriske læringsprosesser, fremhever informantene to betingelser. Betingelsene er å forstå de bakenforliggende funnene i datamaterialet og nedsette arbeidsgrupper som skal foreta analysen.

#### **4.3.1 Forstå de bakenforliggende funnene i datamaterialet**

NAV-kontorets informanter mente det var viktig å utvikle en helhetlig forståelse av datamaterialet som hadde blitt samlet inn gjennom et godt analysearbeid. I den forbindelse var det viktig å identifisere forklaringer og bakenforliggende funn i datamaterialet slik at god feedback blir generert. NAV-kontorets analysearbeid kan bli konkretisert gjennom evalueringen av Kanalstrategien. Evalueringen skulle belyse hvorvidt antallet adhoc-henvendelser på deres lokale NAV-kontor blant brukere hadde blitt redusert.

*(...) Kanalstrategien i NAV handler om å oppdra brukerne til å velge riktig kanal (...) Så målet med Kanalstrategien er å få de brukerne som klarer seg selv til å velge den digitale kanalen sånn at vi skal sitte igjen med de som ikke klarer det. Informant 1.*

Brukerne skulle oppdras til å velge riktig kanal for henvendelser. I analyseprosessen skulle forklaringer på hvorfor brukerne henvendte seg til NAV-kontoret identifiseres og forstås. I dette tilfellet ble dette gjort ved å spørre brukerne. Analysen sørget for at de ansatte utviklet kognitive kart om brukernes atferd. Dermed kunne de igangsette tiltak for bruk av selvbetjeningsløsninger med suksess og oppmøte på det lokale NAV-kontoret ble dermed

reduisert (Crossan mfl, 1999). Dette resonnementet indikerer at refleksjon aktiveres fordi NAV-kontoret forsøker å forstå brukernes atferd. Analysen gjør dermed at de utvikler en kollektiv forståelse bak oppmøtene til brukerne (Høyrup, 2004):

*(Om Kanalstrategien) Vi telte antall brukere per dag som møtte opp. Også spurte vi også hvorfor de henvendte seg (...) Og da fant vi også ut at.. for det var jo noe av hypotesen vår før vi begynte at mange av henvendelsene, de adhoc henvendelsene eller drop in henvendelsene de var basert på manglende svar, manglende vedtak, manglende penger (...). Informant 1.*

Sitatet gir uttrykk for at analyseprosessen i Kanalstrategien omfattet både utforskning og utnyttelse av kunnskap, som er en viktig forutsetning for organisasjonslæring (Stelmaszczyck, 2016, s. 110). Evaluatorene utarbeidet hypoteser, og hypoteser er basert på kvalifiserte antakelser om hva funnene kom til å være. På den måten er det naturlig at etablert kunnskap ble anvendt i utarbeidelsen av hypotesene. Videre utforsket de hvorfor brukerne henvendte seg til det lokale NAV-kontoret, noe som la grunnlaget for ny kunnskap, innsikt og forståelse (Fiol og Lyles, 1985). Analyseprosessen vil dermed integrere både feedforward- og feedbackprosesser. Og som evalueringen av Kanalstrategien indikerer, bidro dette til å endre bruksteorier fordi de faktisk fikk redusert oppmøte på deres lokale kontor. På samme tid ble taus kunnskap transformert til eksplisitt kunnskap, ved at det ble tydeliggjort hvorfor brukere henvendte seg fremfor å kun sitte med antakelser og hypoteser (Crossan mfl, 1999; Argyris og Schön, 1996).

For å underbygge utforskningselementet, feedforward-prosessen, fremkom det i intervjuene at flere av evalueringene gjennomført på NAV-kontoret har avslørt noe overraskende (Crossan mfl, 1999). Som informant 3 sier: *”(...) Det er utrolig hva man finner når du begynner å se på dataen og årsakene til det lissom (...).”* Evalueringen av HOLF etter prosjektslutt, tilsvarende en summativ evaluering, avdekket at en helhetlig oppfølging av lavinntektsfamilier ikke hadde effekt på å få folk ut i arbeid som opprinnelig antatt (Stufflebeam og Coryn, 2014):

*(Om HOLF) (...) Så det var overraskende. Jeg hadde nok aldri.. altså de som forsket på det.. hypotesen var at det her skulle virke, og dem hadde utarbeidet en modell basert på noen erfaringer fra før som dem testet ut skikkelig nå, og det var spennende å være med på prosessen. Tenkte at det her skulle funke, men det gjorde det ikke.*

Informant 5.

Analysen kan derfor lede til feedforward-prosesser, slik at eksisterende kunnskapsrammer overgås og ubevisste bruksteorier avdekkes (Argryis og Schön, 1996). Analysen, som aktiverer refleksjon, legger derfor til rette for at uidentifiserte momenter i evalueringsobjektet blir bevisstgjort.

#### **4.3.2 Behovet for å nedsette arbeidsgrupper**

For en god analyse påpekte flere av informantene at analysen ofte ble foretatt i arbeidsgrupper. Arbeidsgruppene var viktig for at relevante aktører skulle være delaktige i analysen, slik at deres kompetanse ble utnyttet og diskusjon ble fasilitert. Dette kunne videre bidra til å heve organisatoriske læringsprosesser til gruppenivå.

*(...) Hvis fylkesmannen finner ut at her har vi ikke fulgt loven, så får vi et avvik. Og hvordan jobber vi da med det avviket? Jo da følger vi de punktene som fylkesmannen har gitt oss avvik på, så nedsetter X en gruppe som går igjennom disse avvikene.*

Informant 2.

I tilfeller hvor fylkesmannen hadde identifisert avvik relatert til spesifikke lover, ble det nedsatt arbeidsgrupper. Her deltok berørte aktører slik at deres kompetanse til lovverket ble utnyttet. Dette gjorde at de bedre kunne analysere hva som hadde blitt gjort feil, og hvordan de på best mulig måte kunne unngå slike feil i fremtiden. Deltakelse i analyseprosessen ville også lede til individuell læring for aktører i arbeidsgruppene da ble observante på feil som hadde blitt gjort. Dermed kunne de korrigere sin tolkning av lovverket (Argryis og Schön, 1978, s. 2-3).

I overgripende evalueringer, som evalueringen av deres gamle organisasjonsstruktur, sikret arbeidsgrupper at alle berørte på kontoret var delaktige:



*(...) Sånn som når dem omorganiserte hele organisasjonen her så var det jo flere arbeidsgrupper over lang tid. Og da tror jeg dem er nøye på at alle fagområder og avdelinger er representert. Informant 3.*

Arbeidsgruppene sørget for at alle fagområdene fikk komme med innspill om flaskehalser og opplevelser av deres hverdag. Dette gjorde at NAV-kontoret fikk god innsikt i hvor problemene lå, slik at arbeidsgruppene var nødvendig for en helhetlig forståelse av den gamle organisasjonsstrukturen. Dette sikret bedre feedback som ville muliggjøre at optimale endringer i organisasjonsstrukturen ble foretatt. I sum uttrykker arbeidsgruppene at ansattes intuisjon, tause og eksplisitte kunnskap relatert til evalueringsobjektet bør bli utnyttet. Dette vil sikre en optimal analyse som vil gi en helhetlig forståelse av datamaterialet, i tillegg til å sikre at funnene blir utnyttet på en god måte i organisasjonen (Crossan mfl, 1999; Nonaka, 1994).

Informant 4 gikk nærmere innpå hvordan arbeidsgruppene arbeidet i en analyseprosess:

*Så analyserer jeg det, også presenterer jeg det, også spør jeg om arbeidsgruppa er enig i forhold til hva man har sett og da tar man jo opp all dokumentasjon som har kommet frem, ikke sant. Også ser man på analysen, også trekker man ut ting man ser er vesentlig i den. Informant 4*

Arbeidsgruppene vurderer den innhentede dokumentasjonen, og utfra dette trekker ut vesentlige elementer. I tillegg vil arbeidsgruppen måtte bli enige om dokumentasjonen samsvarer med hva man har erfart og sett. Sitatet uttrykker i så måte at diskusjon og refleksjon blir fasilitert i arbeidsgruppenes analysearbeid. Refleksjonsprosessen, som omfatter bevisstgjøring av den innhentede dokumentasjonen, tydeliggjør at utforskende samtaler kan finne sted i arbeidsgrupper (Argryis og Schön, 1996). Videre kan kombinasjonen av diskusjon og refleksjon bidra til tolknings- og integreringsprosesser på gruppenivå, hvor arbeidet med å komme til enighet vil innebære at kollektiv forståelse utvikles i arbeidsgruppen i relasjon til datamaterialet (Crossan mfl, 1999).

Det å være flere i analysen, uttrykt gjennom arbeidsgrupper, vil gi en korrekt forståelse av datamaterialet. Flere deltakere kan forhindre skjevheter og unngå misoppfatninger av datamaterialet:

*Men så er det jo hva er det som ligger bak spørsmål og svar her liksom. Og da tenker jeg sånn at det er behov for at flere ser sammen på det da. Det tror jeg er viktig.*

Informant 6.

Som nevnt tidligere vil arbeidsgrupper bidra til organisatoriske læringsprosesser på gruppenivå. Videre vil flere delaktige i analysen åpne opp for en tilnærming hvor handlingsteorier relatert til evalueringsobjektet blir identifisert. Det er fordi flere deltakere vil bidra til et høyere kompetansenivå i analysen, diskusjon og kollektiv refleksjon (Høyrup, 2004). På den måten legges forholdene til rette for at eventuelle uoverensstemmelser i det analyserte datamaterialet blir avdekket (Argryis og Schön, 1996).

#### **4.4 Kunnskapsdelingsstadiet – fasilitering av kommunikasjon**

Når datainnsamlings- og analyseprosessen er fullført, vil delingsprosessen sørge for at NAV-kontoret får feedback på de evalueringsfunnene som stadiene har generert. Delingen var viktig for blant annet å sikre at ansatte som ikke deltok i selve evalueringsprosessen lærte av evalueringen.

*Sånn som i det prosjektet til boligstandard og gjennomstrømming så fant vi (...) at vi kanskje ikke var så gode på husleieloven da, at brukerne våre hadde en del mer rettigheter enn det vi forstod. Så da hadde vi jo en fagdag hvor vi leide inn noen fra leieboer-foreningen for alle som jobbet med sosial og litt andre enheter i kommunen.*

Informant 3

Evalueringen av boligstandard og gjennomstrømming, tilsvarende en formativ evalueringsform, ledet til en kommunikasjonsprosess (Stufflebeam og Coryn, 2014, s. 21-22). På bakgrunn av den kunnskapen og innsikten som feedbacken kommuniserte ut, ble det avdekket et forbedringspotensial i tolkningen av husleieloven. NAV-kontoret leide derfor inn folk fra leieboer-foreningen til å dele viktig kunnskap om husleieloven. Delingen var innrettet mot relevante aktører, noe som medførte at en kollektiv forståelse av husleieloven ble utviklet. Dette bidro til mer koordinert praktisering av lovverket, da delingsprosessen ledet til at aktørene arbeidet mer i tråd med husleieloven. På den måten omfatter

kunnskapsdelingsstadiet en kobling mellom organisatoriske læringsprosesser på ulike nivåer, hvor de nå kan heves til gruppe- eller organisasjonsnivå (Crossan mfl, 1999). Stadiet er for øvrig en nødvendig betingelse for at evalueringen anvendes (Cheerin og Meezan, 1998, s. 6: Clarke og Dawson, 1999, s. 180).

På det lokale NAV-kontoret inkluderte kunnskapsdelingsstadiet en informativ delingsprosess i form av formell formidling av hovedmomentene i en evaluering, samt en interaktiv delingsprosess hvor de ansatte på kontoret diskuterte. Denne delingsmetoden var fruktbar for å sannsynliggjøre at de ansatte faktisk fikk innsikt i evalueringen. I tillegg til den muntlige delingsprosessen ble det gjerne sendt ut en e-post til relevante mottakere, hvor de fikk viktig informasjon om evalueringsfunnene:

*(...) Så får vi det (evalueringen) ofte tilsendt på epost etterpå. Da går den til alle på kontoret. Ellers så er det jo det som handler om avdelingene, så tar vi det på avdelingsmøter. Også går det ut, sendt på epost til avdeling. Informant 7.*

Dette gjorde at feedbacken fra evalueringene var tilgjengelig for relevante mottakere dersom de ville lese seg opp.

#### **4.4.1 Formell kunnskapsdeling**

Formell kunnskapsformidling var en informativ delingsprosess hvor de ansatte var mer eller mindre passive mottakere, og lærte gjennom å lytte. I den forbindelse var det viktig for den enkelte ansatte å gjøre seg mottakelig for den informasjonen som ble delt i møtene.

*(HOLF-evalueringen) For en del av oss så ble resultatene først videreformidlet som en sånn dagssamling på OsloMet hvor forskerne gikk igjennom det (evalueringen). Informant 5*

HOLF-evalueringens funn ble videreformidlet ved hjelp av en dagssamling med prosjektdeltakerne. Dagssamlingen innebar en grundig gjennomgang av hva som hadde blitt gjort, og hvordan dette virket på forskjellige parametere i prosjektet. Dette var en fruktbar delingsmåte da ansatte fikk godt innblikk i funn som ble gjort, noe som gjorde at evalueringen ble godt forankret. I så måte ledet dette til samordnede læringsprosesser, fordi det ble en

konsensus om at HOLF-prosjektet ikke ledet til økt sysselsetting. Evalueringen tydeliggjorde at det ikke nødvendig å videreføre hele prosjektet, men kartleggingsmetodene brukt i HOLF-prosjektet var det flere som så nytteverdien av. På den måten ledet dette til en kollektive forståelsen av HOLF-prosjektet fordi det ble en enighet om hvilke retninger som burde tas etter ferdigstilt prosjekt. Dette gjenspeiler henholdsvis tolkning- og integreringsprosessen (Crossan mfl, 1999: Campbell og Armstrong, 2013).

HOLF-evalueringen ble også delt på NAV-kontorets kontormøte hvor alle de 75 ansatte deltok. Evalueringen ble delt på kontoret fordi prosjektet hadde et helhetlig syn på brukeren og det skal NAV som tjeneste også ha.

*Altså HOLF har en interesse for alle på kontoret. For at de ansatte, hver enkelt ansatt skal dra nytte av den faglige utviklingen vi ofte ser i evalueringer, så er det viktig at alle er med på det. Det er viktig å dele den kunnskapen i hele kontoret, fordi at ellers blir det sånn at "åja det er noe dem der borte driver med det angår ikke oss". Jeg har alltid vært opptatt av den helhetlige kompetansen i kontoret (...). Informant 2.*

Hovedårsaken til at HOLF-evalueringen ble delt var fordi prosjektet, og evalueringen som sådan, hadde positiv innvirkning for den faglige og helhetlige utviklingen på NAV-kontoret. Det var kun evalueringer med effekt for hele kontoret som ble delt på kontormøter:

*(...) På kontormøter når alle sitter der så får vi jo vite om alle ting som skjer. Som berører NAV lokalt, og litt sentralt og selvfølgelig. Men det er liksom sånn need-to-know da. Dette er viktig (...). Informant 7.*

Evalueringer gjeldende for spesifikke fagfelt ble gjerne delt til ansatte tilknyttet det aktuelle fagfeltet. Det har sammenheng med at NAV omfatter mange ulike arbeidsområder, og diversiteten gjør at enkelte evalueringer er irrelevant for mange.

*Men ofte er det sånn hvis man jobber med arbeidsavklaringspenger for eksempel, har man mer enn nok med å forholde seg til det som skjer der da. Som ikke trenger å få detaljkunnskap om økonomisk sosialhjelp. Informant 7.*

Ved å være god på å selektere hvilke evalueringer som er gjeldende for alle, og hvilke som ikke er det, forhindrer man at det blir en overflod av informasjon. Som noen informanter påpeker vil kontormøter ta tid, noe som går på bekostning av arbeidsoppgaver. Derfor var det flere informanter som mente det var nødvendig å selektere, for at ikke unødig tid ble brukt i kontormøter som ikke var av nytte for dem.

Videre vektla flere informanter behovet for flere delingsfora:

*På kontormøter, avdelingsmøter og i ledermøter og i ja.. i alle de fora som dem skal. Og i partnerskapet. Informant 4.*

Delingsprosessen startet på kontormøter, for deretter å tas med nedover i avdelingsmøter hvor færre deltok. De mente det var fruktbart med en slik delingsprosess for å sikre at ansatte fikk med seg hovedmomentene i evalueringen. Dette vil også øke eierskapet til evalueringen som sådan. Formell delingsprosess vil totalt sett sannsynliggjøre både tolknings- og integreringsprosess på gruppenivå ved at en kollektiv forståelse utvikles, og koordinerende handlinger fremkommer (Crossan mfl, 1999).

#### **4.4.2 Diskusjon i små fora**

Muligheten til å stille spørsmål og diskutere ble fremhevet som viktig i en god delingsprosess. Diskusjonene innebar en interaktiv delingsprosess hvor relevante aktører diskuterer evalueringsfunnene som har blitt kommunisert ut. Iboende i en diskusjon er ideen om refleksjon og kollektive refleksjonsprosesser. Det har sammenheng med at diskusjoner bidrar til en kollektiv tankeprosess omkring funnene som har blitt gjort og veien videre (Høyrup, 2004). Erfaringsmessig var det vanskelig å få til diskusjon på kontormøtene, fordi det var mange deltakere. I stedetfor mente flere av informantene at en betingelse for optimale diskusjoner ville være mindre fora med færre deltakere tilstede.

*(...) Det vi kaller for kontormøte, så er det jo sånn at når X har tatt det fellesmøte så er det jo... vi er mange ansatte.. så vi får ikke opp de diskusjonene som trengs når resultater av noen evalueringer legges frem. Så blir det liksom et for stort fora da, så da tas det i den enkelte avdeling, på avdelingsmøtene (...). Informant 2.*

*For da tror jeg også at den enkelte sier noe om funnet, og kommer kanskje med en tilbakemelding at på det punktet der kunne vi ha gjort det sånn. Det tror jeg ikke skjer når vi sitter nesten 80 personer uti, ja der du var med, på kontormøtet (...) men hvis vi har det for eksempel i et avdelingsmøte der man er trygg, der man er god, da tror jeg at da kommer det frem. Informant 4.*

*(...) Det er rom for diskusjon. Jeg syntes ofte det er bedre å diskutere når vi har avdelingsmøter, for det er mindre fora. Informant 7.*

Sitatene gir uttrykk for at små fora er en viktig betingelse for utforskende samtaler. Ved å initiere til diskusjon rundt en evaluering, vil det kunne åpne opp for utforskende samtaler. Det har sammenheng med at diskusjonene vil inkludere refleksjon og bevisstgjøring rundt en evaluering. Utforskende samtaler avledet fra diskusjon krevde få deltakere slik at den enkelte ansatte er komfortabel (Argryis og Schön, 1996). Utforskende samtaler må for øvrig kunne sies å samsvare med en tolkningsprosess i Crossan mfl (1999) sitt rammeverk. I utforskende samtaler og tolkningsprosessen søkes det etter forstå funnene fra evalueringen. Dermed kan felles kognitive kart utvikles, som bidrar til å binde diskusjonsdeltakernes forståelse sammen (Crossan mfl, 1999; Argryis og Schön, 1996).

Problemet med at diskusjoner blir begrenset til avdelingsnivå, kan være at de forskjellige avdelingene kan utarbeide ulike kunnskaper og innsikter. Det kan medføre at ulike organisatoriske læringsprosesser blir isolert til å gjelde den enkelte avdeling. Ingen av informantene uttrykte noe av denne problematikken i intervjuene, likeledes mener jeg at det er et viktig moment å nevne. Det kan ha innvirkning på både institusjonaliseringsprosessen og dobbelkretslæring, i betydning at avdelingsdiskusjoner har ulik oppfatning i forhold til håndtering av handlingsteorier og praksis (Argryis og Schön, 1996, s. 13-14).

#### **4.5 Anvendelsesstadiet– institusjonaliseringsprosess**

Neste stadiet handler om at evalueringens funn, som er kommunisert ut gjennom feedback, skal stimulere forbedringer i organisasjonen. Når evalueringen anvendes i organisasjonen fordres en institusjonaliseringsprosess, slik at evalueringens læringsutbytte forankres i

organisasjonsminnet (Crossan mfl, 1999). På den måten kan evalueringens funn få innflytelse på bruksteorier og praksis innenfor NAV-kontoret. Informant 1 sa eksplisitt at evalueringer skal bidra til å *”(...) få til en atferdsendring og effektivisere produksjonen (...)”*. Implisitt i forståelsen av endringer til det bedre for organisasjonen er ideen om organisasjonslæring (Crossan mfl, 1999; Argyris og Schön, 1996). Ved å anvende evalueringer med et godt læringsutbytte vil dette medføre bedre praksis i organisasjonen.

Felles for de evalueringene som ble eksemplifisert som vellykket, deriblant Kanalstrategien og evaluering av den gamle organisasjonsstrukturen, var at de tidlige stadiene i evalueringen var av høy kvalitet. Datainnsamlingen og analysen var gjennomført grundig, og de ansatte ble godt informert om funnene. Evalueringen av den gamle organisasjonsstrukturen deres skapte en bevissthet rundt flaskehalsen i organisasjonsstrukturen.

*(Evaluering av gammel organisasjonsstruktur) Og da gjorde vi det grundig og satte av tid og brukte lissom oppe på veggen hvordan vi fra brukerne kommer inn døra hva skjer også fikk vi fakta på bordet, at det var mye stoppunkter blant annet for brukerne. At vi måtte gjøre noe med det da. Informant 6.*

Den kunnskapen, forståelsen og innsikten iboende i feedbacken dannet dermed grunnlag for en ny organisasjonsstruktur som skulle redusere stoppunkter for brukerne. Det ble fokus på mer helhetlig flyt, hvor blant annet en ekstra avdeling ble dannet:

*(...) Vi fikk en ekstra avdeling, hensikten med det prosjektet var at vi skulle få bedre flyt i brukerporteføljen, vi skulle få mennesker raskere ut også videre. Vi skulle sikre at alle hadde den kompetansen som trengtes som er nødvendig i forhold til å få flere mennesker ut. Informant 2*

Etableringen av en ny organisasjonsstruktur forespeiler at dobbelkretslæring har forekommet, da grunnleggende organisatoriske endringer i NAV-kontoret ble gjort på bakgrunn av evalueringen (Argyris og Schön, 1996).

*(...) Så målet med kanalstrategien er å få de brukerne som klarer seg selv til å velge den digitale kanalen sånn at vi skal sitte igjen med de som ikke klarer det (...) Og med utgangspunktet vårt for Kanalstrategien så hadde vi et sted mellom 130-140 brukere*

*innom adhoc det vil si hver dag i mottaket. Målet var å få det bort. I løpet av måneden var vi nede på 50 adhoc henvendelser så det var ganske drastisk reduksjon på kort tid.*

Informant 1

Evalueringen av Kanalstrategien viste at det hadde blitt en reduksjon av antall adhoc-henvendelser på det lokale NAV-kontoret, fra 130 til 15-20 henvendelser per dag. Evalueringen oppsummerte Kanalstrategien og vurderte strategien som suksessfull i betydning at adhoc-oppmøter ble redusert (Stufflebeam og Coryn, 2014, s. 21-22). Dette gjorde at brukerne nå henvendte seg til den kanalen som ga raskest og mest presis informasjon på spørsmålene de hadde. Evalueringen ledet til bedre tjenester for brukerne, fordi de møtte rett kompetanse og dermed fikk bedre veiledning. Samtidig medførte Kanalstrategien besparing av ressurser for NAV, da flere henvendelser foregikk digitalt.

HOLF, tross prosjektet ikke hadde innvirkning på å få flere ut i arbeid, medførte at familiekoordinatorer ble innarbeidet i NAV-kontorets systemer. På den måten ble noe av erfaringen fra prosjektet institusjonalisert, og del av NAV-kontorets daglige drift (Crossan mfl, 1999).

Eksempelene illustrerer en institusjonalisering av evalueringene, gjennom forbedringsprosesser i organisasjonen. Og organisasjonslæring, uavhengig definisjon, innebærer kanalisering av forbedringsprosesser i organisasjonen (Fiol og Lyles, 1985, s. 803). De organisatoriske læringsprosessene i de tidligere stadiene i evalueringene, dannet derfor grunnlag for endring i handlingsteori og praksis på anvendelsesstadiet. Dette resonnementet blir for øvrig underbygget av informant 7: *”(...) For det (evalueringer) kan forandre til nye måter å tenke på, nye måter å jobbe på (...)”*

Hva gjorde at evalueringene ble anvendt? Informantene nevnte to betingelser som burde være tilstede for å sikre institusjonalisering av evalueringen. Dette var tett oppfølging og involvering av ansatte.

#### **4.5.1 Tett oppfølging**

NAV-kontoret må håndtere et tidspress. Dette tidspresset og det kontinuerlige behovet for å rette blikket fremover gikk utover anvendelsesstadiet. I den forbindelse hadde informantene



flere eksempler på evalueringer som aldri hadde blitt anvendt. Tidspresset og det fremtidsorienterte fokuset medførte rett og slett at flere av evalueringene havnet i en skuff, noe som skaper vanskeligheter for organisatoriske læringsprosesser på organisasjonsnivå (Crossan mfl, 1999).

*Det er mange evalueringer jeg føler ikke har blitt tatt i bruk. Blant annet den med HMS-dagen eller da vi skulle skrive ned hva vi gjorde til enhver tid i tre uker (...) Jeg tror det handler om tidspress. At det er så mange oppgaver som kommer hele tiden. At det prioriteres ikke da (...) Informant 7.*

Tidspress medførte at HMS-dagens læringsutbytte ikke ble utnyttet, på tross av at tid og ressurser ble nedlagt i gjennomføringen av evalueringen. For å kompensere for tidspresset gir informant 7 uttrykk for at prioriteringer bør foretas, slik at evalueringene faktisk blir utnyttet. I den forbindelse fremhever informant 7 betydningen av tett oppfølging i etterkant. At det er noen som har en hands-on tilnærming, og således sikrer at evalueringsprosessene som har blitt utført faktisk blir anvendt. HOLF-evalueringen ble trukket opp i etterkant av evalueringsprosessen, for å tydeliggjøre hva resultatene var og hvordan de kunne brukes videre i NAV-kontorets drift:

*(...) Vi har hatt HOLF som et prosjekt, som liksom skulle avsluttes. Da har vi liksom vært tett på i forhold til hva er resultatene av det prosjektet. Skal det videreføres? I hvilken form skal det videreføres? Og med involvering av dem som har vært med i prosjektet da og da er det oppsatte møter med tema liksom: hvor skal vi, hva er resultatene og ja. Informant 6.*

NAV-kontoret trakk med seg funnene fra HOLF-evalueringen og identifiserte hvordan de kunne bruke det videre i det daglige arbeidet deres. Dette forhindret at evalueringen ble glemt, på tross av at NAV fant ut at prosjektet ikke hadde effekt på å få folk ut i arbeid. Oppfølgingen i etterkant sørget dermed for at andre funn i HOLF-evalueringen ble anvendt i organisasjonen, blant annet familiekoordinatorer, kartleggingsmetoder og fordelene med å jobbe helhetlig med brukere. Betingelsen tett oppfølging kan videre bli eksemplifisert gjennom evalueringen av den gamle organisasjonsstrukturen.

*(Om evalueringen av gammel organisasjonsstruktur) Jeg har den med meg hele tiden, og nå også inn i den nye organiseringen (...) At vi lissom lærer av det vi så vi gjorde, og ikke gjorde bra da, når vi så på det den gangen. Jeg drar med meg det videre inn, og det ble jo litt av det som ble hensikten med den nye organiseringen, at vi skulle få bedre flyt for hver enkelt bruker. Og da henter jeg fram den hele tiden, er vi der nå?*  
Informant 6.

Det var tett oppfølging i etterkant av evalueringen som sikret at organisasjonsstrukturen faktisk bidro til helhetlig flyt. Dette skulle sikre at utfallet av de organisatoriske læringsprosessen i evalueringen faktisk ble integrert i den nye organisasjonsstrukturen. Som informantene påpeker kan det være enkelt å gå tilbake til gamle handlingsmønstre, og således er det viktig at noen sikrer at endringer faktisk skjer. Videre uttrykker informantene betydningen av tett oppfølging uten å knytte det opp mot et konkret eksempel:

*(...) Intensjonen er nok veldig bra, men så er det at hverdagen tar en (...) Man har ikke satt av "det er du som har ansvaret for det, og nå skal du sjekke ut det, nå må du påse at det blir gjort".* Informant 4.

*At vi tar det liksom på alvor at vi gir nok informasjon om endringene, og hvorfor og at man da i etterkant følger dette her på avdelingsnivå og ut da i organisasjonen. Sånn at vi sørger for at det faktisk blir gjort, følger endringene ut da, og følger opp endringene ute. Sånn at det faktisk skjer en endring.* Informant 6.

Sitatene ovenfor uttrykker at god informasjon er nødvendig, og i så måte illustreres betydningen av et godt kunnskapsdelingsstadiet. Videre er det helt avgjørende at noen påser at evalueringens funn forankres i organisasjonen. Ellers er risikoen at tidspresset leder til at andre arbeidsoppgaver blir prioritert fremfor å utnytte funnene til evalueringen. Tett oppfølging vil dermed sikre at endring i praksis og handlingsteori forekommer, slik at de ansattes handlingsmønstre tar innover seg atferdsendringene som de organisatoriske læringsprosessene forutsetter (Argryis og Schön, 1996: Crossan mfl, 1999).

## 4.5.2 Involvering av ansatte

Informant 1 tar eksplisitt for seg betydningen av involvering i forbindelse med evalueringen av Kanalstrategien og påfølgende implementering av endringer:

*(Om Kanalstrategien) Noen sliter fortsatt med å ha høye besøkstall, som vi ikke har lenger. Nettopp fordi at når de har sett på sin evaluering så ligger mye av forklaringen der på at de involverte ikke (ansatte) (...) Dette var et anliggende for mottaket og når veileder i bakland sier at du bare skal henvende deg på NAV, som om det var gamle dager og ikke tok innover seg den strategien, så sliter de med noe av det samme fortsatt. Informant 1*

Evalueringen av Kanalstrategien ble gjennomført på flere NAV-kontorer på tvers av landet. Informant 1 viser til et NAV-kontor som ikke involverte ansatte, og det var etter vedkommende en grunn til at evalueringen feilet. Involvering var nemlig viktig for å implementere evalueringens læringsutbytte. På NAV-kontoret hvor de ansatte ikke ble involvert, ledet ikke evalueringen til endring av bruksteorier og praksis blant veilederne. Involvering var derfor viktig for en institusjonaliseringsprosess, fordi involvering medførte at veilederne faktisk endret handlingsmønsteret sitt, slik at bruksteoriene på den måten ble adressert (Argryis og Schön, 1996: Crossan mfl, 1999). Involvering av ansatte er på bakgrunn av dette en viktig betingelse for et suksessfullt anvendelsesstadiet. Et viktig aspekt ved involvering var at de ansatte ble godt informert i forkant, slik at vanskelige diskusjoner ble tatt forut for evalueringsprosessen:

*(...) Kanalstrategien også, det var ganske motstand mot den fordi nå skal vi liksom presse ut brukerne våre (...) Og nå skulle veiledere som hadde en sånn serviceinnstilling (...) si nei bruk telefonen. Så det var jo en veldig sånn overgang. De diskusjonene kom nok litt i forkant (...) Da kom ikke de diskusjonene etterpå. Informant 1.*

De ansatte fikk mulighet til å komme med innspill til evalueringen av Kanalstrategien, og gjennom diskusjonene var de med på å se at endringer måtte gjøres. På den måten ble barrierer mot endring minsket blant veilederne. Dette samsvarer med Clarke og Dawson

(1999, s. 180) som fremhever at involvering er positivt for anvendelse av evalueringsfunn i organisasjonen.

#### **4.6 Overføringsverdistadiet – utnytte eksisterende kunnskap**

Etter alle stadiene i en evalueringsprosess er slutført, herunder planlegging, datainnsamling, analyse, kunnskapsdeling og anvendelse, kan et læringsselement ligge i evalueringens overføringsverdi. Det er noen av informantene som påpeker at evalueringens læringsutbytte kan overføres til andre prosjekter, andre fagområder osv. Med dette som utgangspunkt fremgår det at nye organisatoriske læringsprosesser kan igangsettes. Dette forutsetter imidlertid at evalueringens læringsutbytte institusjonaliseres (Crossan mfl, 1999).

*(...) Og jeg tror også at mange organisasjoner har mye å lære ved å gå inn i prosjekter som allerede er avsluttet og gjennomført, fremfor å starte nye og egne prosjekter. Og det å lese seg opp på mye kunnskap som allerede er samlet inn, tror jeg kan spare både tid og penger på. Informant 1.*

*(...) Vi bygger jo på en måte vår rapport på tidligere rapporter fra andre prosjekter, og det henger jo sammen. Sånn som for eksempel på sosial og da (...) den ene klagesaken kan jo lett overføres til den andre (...). Informant 3.*

Sitatene impliserer at NAV-kontoret kan utnytte eksisterende kunnskap fra tidligere gjennomførte evalueringer inn i nye prosjekter og utarbeidelsen av nye rapporter. I så måte handler overføringsverdien om feedback-prosesser. Evalueringens institusjonaliserte kunnskap danner opphav til nye organisatoriske læringsprosesser (Crossan mfl, 1999). Parallelt med læringsaspektet fremhever informant 1 at utnyttelse av eksisterende kunnskap vil spare både tid og penger. Ifølge Preskill og Torres (2000, s. 30) vil overføringsverdien medføre tidsbesparing ved å unngå gjentakelser av de samme spørsmålene, samt gi en bedre forståelse av komplekse fenomener.

Overføringsverdi trenger imidlertid ikke bare å omhandle feedback-prosesser. Tidligere gjennomførte evalueringer kan danne springbrett for eksperimentering slik at nye innsikter,

forståelser og kunnskaper utvikles. På den måten kan nye organisatoriske læringsprosesser igangsettes gjennom utforskning (Fiol og Lyles, 1995, s. 803: Crossan mfl, 1999).

*(Om overføringsverdien til HOLF) Men etter tilsyn fra fylkesmannen så har vi fått tilbakemelding på at vi ikke kartlegger godt nok, samtidig som vi vet at den i HOLF har utviklet gode metoder for kartlegging og se at det har en effekt (...) Men når vi begynner kartlegging i stor stil på en ny måte så er det et lite innspill i den prosessen der da. Informant 5.*

Balansen mellom feedback- og feedforward blir eksemplifisert gjennom evalueringen av HOLF. Evalueringen identifiserte metoder for kartlegging som kunne overføres til andre deler av NAV-kontoret. På den måten utnyttes eksisterende kunnskap fra evalueringen. Metodene for kartlegging ga videre opphav til ny kunnskap om hvordan de kunne imøtekomme tilbakemeldingene fra fylkesmannen. Det gjorde at utforskning var tilstede fordi HOLF-evalueringen gjorde at de fant nye og bedre måter å foreta kartleggingen på (Crossan mfl, 1999). Overføringsverdien gjør at man utnytter den organisatoriske kunnskapen fra tidligere evalueringer, samtidig som man utforsker hvordan evalueringen kan brukes videre (Crossan, mfl, 1999, s. 524).

Det å være bevisst evalueringers overføringsverdi blir fremhevet som viktig i den betydning at kontoret har et retrospektivt syn på tidligere gjennomførte evalueringer.

#### **4.6.1 Fremtidsorienterte organisasjoner**

Det fremkommer av informantenes utsagn at NAV-kontorets hektiske hverdag går utover overføringsverdien til evalueringer. Det at fokuset hele tiden er rettet fremover begrenser NAV-kontorets evne til å utnytte eksisterende kunnskap fra tidligere evalueringer.

*(Om å bruke tidligere evalueringer) Nei, ikke nødvendigvis, nei. Vi har nok ikke et bevisst forhold til det. For da er det på en måte et tilbakelagt stadium også nå setter jeg nye prosjekter. Så det blir jo en læring på prosjektet sånn sett da, men bevisst og bevisst. Informant 1.*

*(...) Jeg føler vel at man kanskje kunne brukt tidligere erfaringer og tidligere evalueringer i videre arbeid. Informant 7.*

Begge sitatene uttrykker et behov for retrospektivt syn på tidligere gjennomførte evalueringer. Et retrospektivt syn vil gjøre at organisasjonslæringen ikke kun er forbeholdt det gjeldende evalueringsobjektet.

*(...) Men gitt at det er andre som går inn i neste prosjekt så har vi ikke noe system for å ta med oss de erfaringene inn. Hva gjorde vi for å lykkes sist ikke sant? Hva kunne vi gjort annerledes? Informant 1.*

Informant 1 sier NAV ikke har noe system for å utnytte evalueringsoverføringsverdi. Dette gir uttrykk for at det bør utarbeides en institusjonalisert praksis i organisasjonen, som sikrer at fokus blir rettet mot tidligere evalueringer når for eksempel nye prosjekter skal settes. På den måten kan eventuell overføringsverdi, herunder både feedback- og feedforward-prosesser, gagne organisasjonens praksis. I forbindelse med mangel på system for å sikre utnyttelse av tidligere evalueringer nevner informant 1 at mange evaluatorene blir sittende igjen med taus kunnskap, som organisasjonen ikke har noe system på å utnytte (Nonaka, 1994).

#### **4.7 Betingelser som bør ligge til grunn i hele evalueringsprosessen**

På bakgrunn av overnevnte analyse er det særlig fire betingelser som skiller seg ut, og som bør gjennomsyre en evalueringsprosess. Dette er metodisk kunnskap, behovet for å sette av tilstrekkelig tid, involvering av ansatte og sterk styring. Felles for disse betingelsene er at de gjennomgående fremtrer som viktig i stadiene av evalueringsprosessen. Samtidig har disse betingelsene vært tilstede i de vellykkede evalueringene som informantene har eksemplifisert med, deriblant HOLF, Kanalstrategien og gammel organisasjonsstruktur. Tilstedeværelsen av betingelsene viser en forpliktelse til en omfattende evalueringsprosess. I tillegg er betingelsene viktige for at evalueringene og dens læringsutbytte blir anvendt, slik at evalueringene leder til endring i handlingsteori og praksis (Clarke og Dawson, 1999, s. 178: Crossan mfl, 1999: Argyris og Schön, 1996).

Benevnelsen av disse betingelsene kan gi uttrykk for deuterolæring. Analysen av NAV-kontoret tydeliggjør at det vil være en korrelasjon mellom betingelsene og læringsutbytte til evalueringer. På den måten kan bevisstgjøringen av betingelsene tydeliggjøre hva NAV-kontoret generelt må ta hensyn til i en evalueringsprosess, for å heve kvaliteten på organisatoriske læringsprosesser og få til dobbelkretslæring (Visser, 2007, s. 663).

#### **4.7.1 Metodisk kunnskap**

Metodisk kunnskap er viktig for vellykkede evalueringer, nevner flere informanter. Denne betingelsen ble fremhevet ved at informantene gjennomgående henviste til behovet for ekstern bistand, da de hadde tilstrekkelig metodisk kunnskap. Samtidig pekte informantene på at HOLF-evalueringen var vellykket nettopp fordi evaluatorens metodisk kunnskap gjennomsyret hele evalueringsprosessen. Informant 6 mente NAV-kontoret burde ha en fast person med opparbeidet metodisk kunnskap til å utføre evalueringsarbeidet:

*Mange kontorer har igjen.. store NAV-kontorer som vi egentlig begynner å bli, har liksom en fast person som er med å drive en del av dette arbeidet. (...) For det tror jeg er litt viktig (...) Informant 6*

I planleggingsstadiet blir det fremhevet at metodisk kunnskap ville gi god struktur, relevante evalueringskriterier og optimal metodikk for evalueringen. I datainnsamlingen ble også metodisk kunnskap fremhevet, slik at man får pålitelig og relevant data som gjenspeiler evalueringsobjektets bruksteorier (Argryis og Schön, 1996). Videre var det gjennomgående viktig med metodisk kunnskap i hele evalueringsprosessen, slik at et godt analysearbeid ble utført, en effektiv delingsprosess ble designet og suksessfull anvendelsen av evalueringsfunnene skjedde. Behovet for metodisk kunnskap støttes for øvrig av Clarke og Dawson (1999), samt Stufflebeam og Coryn (2014) som mener metodisk kunnskap er høyst nødvendig for gode evalueringsprosesser. I så måte er metodisk kunnskap viktig fordi dette bidrar til innsikt i hva som skal ligge til grunn for at evalueringsprosessen blir optimal. Dette vil øke sannsynligheten for at evalueringene genererer kunnskap av verdi for organisasjonen.

#### 4.7.2 Behovet for å sette av tilstrekkelig tid

Det fremkommer av analysen at systematiserte evalueringer er en tidkrevende prosess. Utforming og gjennomføring av formaliserte evalueringer krever at tilstrekkelig tid er satt av hos ansatte og evaluatorene. Samtlige informanter nevnte tidsaspektet som en utfordring i forbindelse med å gjøre evalueringene betydningsfulle for læring, da formaliserte evalueringer er tidkrevende.

*Den ene er jo tidsbruken som er en stor utfordring, både for oss i ledergruppen som skal koordinere det her og veilederne da. Folk står i travle hverdager. Og begynne å sette av en dag eller halv dag da. Hvis vi samler veilederne våre en hel dag så har jo NAV tapt tre månedsverk ca. (...) Så tidsbruk er helt klart en faktor. Informant 5*

Det å gjennomføre en grundig analyse tar tid og går utover andre arbeidsoppgaver på hele kontoret. Tid som kunne ha blitt brukt på brukerne deres. Informant 5 nevnte i dette henseende at profesjonelle evaluatorene som gjør evalueringer på full tid over en lengre periode, vil ha bedre kvalitet enn deres interne evalueringer. Utsagnet underbygges da tiden som anvendes i de ulike stadiene i evalueringsprosessen har nær sammenheng med stadienes overordnede læringsutbytte. For eksempel er det nødvendig å nedlegge mye tid i datainnsamlingen og analysen skal feedback i tråd med ideen om dobbelkretslæring oppstå (Argryis og Schön, 1996). Kunnskapsdelingsstadiet og anvendelsesstadiet krever også mye tid i henhold til å kommunisere ut funnene og få til en reell atferdsendring. Tid er derfor en viktig betingelse for at den systematiserte feedbacken skal ha høy kvalitet, og derigjennom lede til endring i handlingsteori og praksis.

#### 4.7.3 Involvering av ansatte

Involvering av ansatte må skje gjennomgående i hele evalueringsprosessen. Flere informanter nevnte dette som en viktig betingelse for vellykket evaluering. ”Jeg mener at involvering er veldig viktig, fra dag 1 (...)” (Informant 1).

*(Om suksesskriterier) Men at dem ansatte er med liksom både før, etter og under, og ikke minst for da å eie det mer når de skal iverksette andre ting for å justere. Det tror jeg er veldig viktig. At det er en rød tråd, at dem er med (...). Informant 6.*



Involvering av ansatte ville bidra til at nyttig kompetanse ble inkludert i datainnsamlingen og analysen. I den forbindelse sa informant 4 det så fint: ”(...) *De (ansatte) vet best hvor skoen trykker (...)*”. I tillegg ville involvering lede til gode delingsprosesser og sikre anvendelse av evalueringens funn. Dette ville medføre at de organisatoriske læringsprosessene kan heves til organisasjonsnivå. Involvering ville videre bidra til at ansatte fikk eierskap til evalueringene, og en bedre forståelse for hvorfor endringer må gjøres. Ifølge informantene var dette momenter som ville redusere barrierer mot endring, slik at evalueringen faktisk fikk innflytelse på organisasjonens praksis og handlingsteori (Argryis og Schön, 1996: Crossan mfl, 1999).

#### **4.7.4 Sterk styring**

Til slutt fremheves verdien av styring i hele evalueringsprosessen. ”*For jeg ser jo mer styrt det er, jo mer vellykket blir det. Så enkelt og så vanskelig*” (Informant 1). ”*Jo mer systematikk, jo bedre vil du kunne bruke resultatene av evalueringen senere. Det er i hvert fall min mening*” (Informant 2). God styring innebærer at det holdes en rigid struktur på selve evalueringsprosessen med tett oppfølging fra evaluatorenes side. Verdien av styring underveis i evalueringsprosessen kan bli eksemplifisert gjennom HOLF-evalueringen.

*(Om HOLF) Det å følge prosjektet fra det startet til det var ferdig, så ble fulgt hele veien for å se at man gjorde det man hadde blitt enige om. Hvilke målgrupper gjorde de riktige valgene, brukte de riktige verktøyene også videre.* Informant 1

Det var et stramt regime på hele evalueringsprosessen, med en styringsgruppe som etterspurte resultater, løpende justeringer og fellessamlinger i løpet av evalueringsperioden. Flere av informantene fremhevet en slik evalueringsmetodikk med sterk styring som vellykket.

Relatert til det teoretiske rammeverket indikerer disse faktorene at god data ble innhentet, og sannsynliggjør endringer i handlingsteori og praksis (Argryis og Schön, 1996: Crossan mfl, 1999). I tillegg var det viktig med styring i etterkant av evalueringsprosessen, da dette var nødvendig for å sikre at evalueringfunnene forplanter seg i handlingsteorier og praksis. Blant annet fordi NAV hadde mye tidspress var det viktig at noen fulgte opp i etterkant for å sikre at endringene foreslått i evalueringen ble etterfulgt.

## 4.8 Oppsummering av forskningsspørsmål

Denne delen har til hensikt å oppsummere de to forskningsspørsmålene: *Hvordan bidrar de ulike stadiene i evalueringsprosessen til organisatoriske læringsprosesser? Hvilke betingelser er det viktig å ta hensyn til i en evalueringsprosess for å fremme organisatoriske læringsprosesser?*

Analysen har tatt utgangspunkt i de seks stadiene som til sammen utgjør hele evalueringsprosessen. Første forskningsspørsmål viser at stadiene hver for seg bidrar til ulike organisatoriske læringsprosesser. Samlet sett vil stadiene i evalueringsprosessen, i samspill med hverandre, tydeliggjøre hvordan evalueringer leder til endring i handlingsteori og praksis (Argryis og Schön, 1996; Crossan mfl, 1999). Andre forskningsspørsmål blir besvart ved at det er flere betingelser som er viktig både for å fremme organisatoriske læringsprosesser og optimalisere læringsutbyttet. Det er noen overordnede betingelser som bør gjennomsyre alle stadiene, mens andre betingelser er eksplisitt relatert til bestemte stadier slik at de blir betydningsfulle for læring. Det fremkommer av analysen at betingelsene til dels er forklarende for hvordan de enkelte stadiene bidrar til organisatoriske læringsprosesser.

Planleggingsstadiet vil sikre at alle relevante forhold som er viktig for de organisatoriske læringsprosessene blir belyst. Dette gjøres ved at det dannes et godt utgangspunkt for evalueringsprosessen. En betingelse for et godt planleggingsstadiet er tilstrekkelig metodisk kunnskap.

Datainnsamlingsstadiet bidrar til organisatoriske læringsprosesser ved å samle inn relevant og pålitelig kunnskap om evalueringsobjektet. Overført til teori betyr dette at dataen må gjenspeile evalueringsobjektets bruksteorier (Argryis og Schön, 1996). Relevant fra irrelevant data blir skilt ut, slik at det blir en håndterlig informasjonsmengde. En viktig betingelse er å være kritisk til datainnsamlingsmetodene. Det betyr at det må gjøres en vurdering om hvilke datainnsamlingsmetoder som egner seg best til å belyse evalueringsobjektet. Involvering av ansatte er viktig for å sikre pålitelig data. Videre er løpende datainnsamling en betingelse for å sikre detaljrik kunnskap, noe som sannsynliggjør at bruksteoriene blir identifisert.

Analyse vil bidra til organisatoriske læringsprosesser ved å aktivere refleksjon, som ifølge Argyris og Schön (1996) er avgjørende for dobbelkretslæring. Dette vil medføre at en korrekt forståelse av evalueringsobjektet utvikles, og sikre at kunnskapen og innsikten iboende evalueringen blir utnyttet på en optimal måte. I tillegg kan tolknings- og integreringsprosesser på gruppenivå forekomme ved å analysere datamaterialet i arbeidsgrupper (Crossan mfl, 1999). For at gode refleksjonsprosesser skal forekomme er en viktig betingelse å forstå de bakenforliggende forklaringene til funnene i datamaterialet. En annen betingelse er arbeidsgrupper for å sikre god kompetanse i analyseprosessen, slik at man får en korrekt forståelse av datamaterialet.

Kunnskapsdelingsstadiet vil gjennom delingsprosesser av evalueringer heve de organisatoriske læringsprosessene til gruppe- og organisasjonsnivå. Dette leder til tolknings- og integreringsprosesser. Det medfører at en felles forståelse av evalueringsfunnene utvikles og mer koordinerte beslutninger blir foretatt (Crossan mfl, 1999). For at dette skulle skje var en betingelse formell kunnskapsdeling i flere fora, slik at evalueringen ble nøye gjennomgått. Videre mente informantene at forholdene skulle ligge til rette for diskusjon blant relevante mottakere. I den forbindelse var det nødvendig å diskutere i små fora for at utforskende samtaler skulle finne sted.

Anvendelsesstadiet innebærer at utfallet av de organisatoriske læringsprosessene blir institusjonalisert. På den måten vil funn i evalueringen nedfelles i organisasjonens kunnskapsgrunnlag, og kunne ha innflytelse på handlingsteori og praksis (Argyris og Schön 1996: Crossan mfl, 1999). Informantene legger til grunn at en viktig betingelse var at noen jevnlig fulgte opp om evalueringens funn ble integrert i organisasjonen. Involvering av ansatte ble også ansett som en viktig betingelse da dette ville redusere motstand mot endring.

Overføringsverdistadiet innebærer tidligere evalueringers funn kan brukes innenfor andre prosjekter, fagområder osv. Både feedback- og feedforward-prosesser kan igangsettes på dette stadiet. Både ved at kunnskapen til tidligere evaluering blir utnyttet, og ved at tidligere evalueringer danner opphav til utforskning. En viktig betingelse var at organisasjonen hadde retrospektivt syn, slik at de jevnlig kunne vurdere om tidligere evalueringer kunne utnyttes på andre områder.

Betingelsene metodisk kunnskap, behovet for å sette av tilstrekkelig tid, involvering av ansatte og sterk styring har betydning for den overordnede kvaliteten til evalueringen. Alt dette gir utslag for de organisatoriske læringsprosessene evalueringene bidrar til. Disse betingelsene bør derfor gjennomgående være integrert i hele evalueringsprosessen for å sikre at evalueringen har reell verdi. Overført til teori vil betingelsene være viktig for at evalueringene bidrar til endring i handlingsteori og praksis (Argryis og Schön, 1996: Crossan mfl, 1999). På neste side er det en tabell som oppsummerer de to forskningsspørsmålene.

Tabell 3- Oppsummering av forskningsspørsmål

<u>Stadier</u>	<u>Bidrag til læringsprosesser</u>	<u>Betingelser</u>
<b>Generelt om alle stadier i evalueringsprosessen</b>	Sørger for at evalueringer leder til endringer i handlingsteori og praksis.	1. Metodisk kunnskap. 2. Involvering av ansatte. 3. Behov for å sette av tilstrekkelig tid. 4. Metodisk kunnskap.
<b>Planlegging</b>	Sørger for at alle relevante forhold som er viktig for org. læringsprosesser blir belyst.	1. Tilstrekkelig metodisk kunnskap.
<b>Datainnsamling</b>	Innsamling av relevant og pålitelig kunnskap, som gjenspeiler bruksteoriene.	1. Kritisk tilnærming til datainnsamlingsmetoder. 2. Involvere ansatte. 3. Løpende datainnsamling for fullstendighet i informasjonen.
<b>Analyse</b>	Aktivere refleksjon slik at funnene i datamaterialet forstås på en korrekt måte, og den videre bruk av disse i læringsøyemed blir optimal.	1. Forstå de bakenforliggende grunner til funnene. 2. Opprette arbeidsgrupper for å sikre nødvendig kompetanse i analysearbeidet, samt sikre org. læringsprosesser på gruppenivå.
<b>Kunnskapsdeling</b>	En informativ og interaktiv delingsprosess hever de organisatoriske læringsprosessene til gruppe- eller organisasjonsnivå.	1. Formell kunnskapsdeling med flere fora for deling for å utvikle en felles forståelse 2. Diskusjon i små fora for å utvikle en felles forståelse
<b>Anvendelse</b>	Skal lede til en institusjonalisering av evalueringfunn iboende i feedbacken	1. Tett oppfølging i etterkant av evalueringsprosessen for å sikre at endringene faktisk skjer. 2. Involvere av ansatte for å redusere motstand mot endring.
<b>Overføringsverdi</b>	Undersøker om evalueringens læringsutbytte overgår opprinnelig intensjon, dvs. kan brukes også på andre områder.	1. Ha et retrospektivt syn på tidligere gjennomførte evalueringer.

## **5. DISKUSJON AV FUNN**

I dette kapittelet skal sentrale funn fra analysen vurderes opp mot den overordnede problemstillingen: *Hvordan kan evalueringer bidra til organisatoriske læringsprosesser?*

### **5.1 Evalueringer og feedbackmekanismen**

Det som er felles for de vellykkede evalueringene eksemplifisert av informantene var at relevant og utfyllende kunnskap om et evalueringsobjekt ble generert og delt med de ansatte på NAV-kontoret. Deretter ble utfallet av de organisatoriske læringsprosessene som evalueringene hadde generert, anvendt i organisasjonen. Denne prosessen gir uttrykk for den systematiserte feedbackmekanismen som overordnet forklarer hvordan evalueringer bidrar til organisatoriske læringsprosesser (Varkola, 2000: Forss mfl, 1994, s. 575).

Feedbackmekanismen kan bli illustrert gjennom evalueringen av den gamle organisasjonsstrukturen på NAV-kontoret. Evalueringen ga feedback som identifiserte hvilke flaskehalsen som eksisterte i strukturen og veiledning på hvilke endringer som kunne foretas. Feedbacken gjorde NAV-kontoret oppmerksom på at organisasjonsstrukturen ikke fungerte optimalt, at det således var en mismatch mellom forventninger og faktisk situasjon. Denne mismatchen dannet utgangspunkt for læring (Argryis og Schön, 1978, s. 2-3).

Feedbackmekanismen ledet dermed til korrigeringer i organisasjonsstrukturen. Dette medførte at de organisatoriske læringsprosessene i evalueringen ledet til endring i handlingsteori og praksis, som overordnet er målet (Argryis og Schön, 1996: Crossan mfl, 1999)

#### **5.1.1 Betydningen av evalueringens stadier og bestemte betingelser**

Analysen har bidratt til å dekomponere evalueringsprosessen ned til stadier og bestemte betingelser, og dette gir en mer detaljrik forståelse av feedbackmekanismen. Dette gjør at vi får en helhetlig forståelse av hvordan evalueringer er verdifulle for læring, og hvordan de til slutt kan medføre endring i handlingsteori og praksis (Argryis og Schön, 1996: Crossan mfl, 1999). Organisasjonene er nødt til å ha en godt innarbeidet evalueringspraksis, som integrerer bestemte betingelser viktig for organisatoriske læringsprosesser og etterfølger stadiene i en evalueringsprosess (Stufflebeam og Coryn, 2014). Ellers er risikoen at feedbackmekanismen kun fungerer som en rapport på det som har skjedd, uten å ha bidratt til noe reell læring.

Forskningsspørsmålene vil dermed samlet sett gi en forklaring på hvordan evalueringer bidrar til organisatoriske læringsprosesser.

Planleggingsstadiet skal legge forholdene til rette for gode organisatoriske læringsprosesser. Datainnsamlingen og analysen utgjør feedbackens innhold. Feedbacken skal gi pålitelig, utfyllende og systematiserte funn, noe som medfører at organisasjonen arbeider kunnskapsbasert og evidensbasert. Feedbacken vil deretter lede til at evalueringsfunnene kommuniseres ut til de ansatte slik at samordnede organisatoriske læringsprosesser utvikles. Det har sammenheng med at feedback bidrar til å utvikle felles kognitive kart om et evalueringobjekt, som for eksempel betydningen av HOLF-prosjektet, som ellers kunne vært gjenstand for ulike oppfatninger (Campbell og Armstrong, 2013). Som det fremtrer av analysen vil feedbackmekanismen lede til mer informerte beslutninger relatert til evalueringobjektet, fordi de nå besitter handlingsrelevant kunnskap. Stadiet overføringsverdi uttrykker at feedbacken som tilføres til organisasjonen også kan utnyttes på andre områder.

I sum vil kvaliteten på planlegging, datainnsamling, analyse, hvorvidt kunnskapsdelingen skjer effektivt, hvordan evalueringen blir anvendt og evne til å overføre læringsutbytte til andre områder indikere evalueringens verdi (Varkola, 2000, s. 815). Det fremgår av analysen at etterfølgelsen av evalueringens stadier og betingelsene gjengitt ovenfor aktiverer refleksjon, kombinerer feedback- og feedforward-prosesser og leder til organisatoriske læringsprosesser over flere nivåer. Dette vil være viktig for at evalueringene, og derigjennom feedbackmekanismen, leder til handlingsteori og praksis (Argryis og Schön, 1996: Crossan mfl, 1999).

## **5.2 Momenter av betydning for evalueringers læringsbidrag**

Slik informantene fremstilte evalueringspraksisen til NAV-kontoret, og som man kan se igjen i det teoretiske rammeverket til denne oppgaven, er det særlig tre momenter som fremtrer som viktige for hvordan evalueringer bidrar til organisatoriske læringsprosesser med læringsutfall tilsvarende dobbelkretslæring. Momentene er kritisk og reflekterende tilnærming, involvering, og kommunikasjon. Disse momentene er viktig for en pålitelig og god feedback, og for at feedbackmekanismen faktisk skal lede til endring i handlingsteori og praksis.

Det fremgår av analysen at det er viktig å være kritisk og reflekterende. Dette omfatter blant annet å være kritisk til metoder for datainnsamling, da all data ikke nødvendigvis er god data. Analysen skulle forstå det datamaterialet som var samlet inn slik at analysen aktiverer en reflekterende tilnærming. Den kritiske og reflekterende tilnærmingen vil indikere at innholdet i feedbacken har kapasitet til å utfordre grunnleggende verdier, normer og antakelser. På den måten vil pålitelig, relevant og god kunnskap om evalueringsobjektet genereres (Argryis og Schön, 1996).

Involvering av ansatte er viktig i en evalueringsprosess, blant annet gjennom deltakelse i datainnsamling, arbeidsgrupper i analysen og en delingsprosess. Involveringen ville gi en bredere arena for å generere organisatoriske læringsprosesser, ved at ansatte tilegner seg individuell læring og kunnskap underveis i evalueringsprosessen (Forss mfl, 1994). Videre vil involvering lede til bedre kvalitet på de organisatoriske læringsprosessene fordi de ansattes intuisjon, tause og eksplisitte kunnskap blir utnyttet gjennomgående i prosessen (Crossan mfl, 1999: Nonaka, 1994). Parallelt med dette ville involvering medføre eierskap, noe som vil redusere barrierer mot endring. Involvering har altså positive virkninger for organisatoriske læringsprosesser, noe som også fremheves av flere teoretikere (Forss mfl, 1994: Preskill og Torres, 2000: Cherin og Meeziran, 1998). Ansatte, ledere og evaluatorene bør derfor være gjensidige bidragsytere i evalueringsprosessen.

Kommunikasjon, som for øvrig også fasiliteres gjennom involvering, er viktig da feedbackmekanismen forutsetter kommunikasjon (Varkola, 2000). Kommunikasjon er nødvendig skal de organisatoriske læringsprosessene heves til gruppe- eller organisasjonsnivå. Kunnskapsdelingsstadiet omhandler eksplisitt kommunikasjon, og som det fremgår av informantene er dette nødvendig for at ansatte får en forståelse av evalueringsfunnene. På den måten vil en kollektiv forståelse utvikles, noe som danner grunnlag for mer koordinerte handlinger og samordnede læringsprosesser (Crossan mfl, 1999). Dette er avgjørende for at funnene fra evalueringen skal bli integrert i organisasjonens minne, og påfølgende ha innflytelse på handlingsteori og praksis. Forss mfl (1994) fremhever betydningen av å designe en effektiv kommunikasjonsprosess. I den forbindelse mente informantene at en fruktbar kunnskapsdeling omfattet både informativ og interaktiv kommunikasjon, da dette ville sannsynliggjøre at evalueringen ble internalisert.



### 5.3 Evaluering som virkemiddel til læring

Med utgangspunkt i analysen og foregående diskusjon fremtrer det som tydelig at evalueringer vil være et nyttig virkemiddel for forbedring og organisatoriske læringsprosesser. Analysen og informantenes utsagn tydeliggjør at evalueringer er et viktig bidrag for NAV-kontoret, slik at de i større grad kan oppnå målene og visjonene i NAV. Dette samsvarer med Stufflebeam og Shinkfield (1985, s. 15 referert i Clarke og Dawson, 1999, s. 2) sitt sitat *"the most important purpose of evaluation is not to prove, but improve"*. Flere av evalueringene, for eksempel Kanalstrategien og HOLF, medførte at brukerne deres fikk bedre tjenester og mer effektiv ressursbruk i NAV.

Overordnet vil evalueringer være en egnet læringsstrategi for oppnåelsen av dobbelkretslæring. Evalueringer som læringsstrategi kan føres tilbake til ideen om deuterolæring, og uttrykker at en godt tilrettelagt evalueringspraksis vil gi dobbelkretslæring. Ved å inkludere refleksjon, utforskning og læringsprosesser over flere nivåer vil ikke evalueringene innta en defensiv posisjon i undersøkelsen av bestemte evalueringsobjekt. På den måten vil ikke egne praksiser og verdier være hemmende for utfallet av de organisatoriske læringsprosessene (Argryis og Schön, 1996). Dermed kan evalueringene lede til positiv endring i handlingsteori og praksis. Med dette som utgangspunkt vil evalueringer bidra til strategisk fornyelse og være passende til å håndtere komplekse problemstillinger (Crossan mfl, 1999).

## 6. KONKLUSJON

Denne masteroppgaven har hatt som hensikt å besvare problemstillingen: *Hvordan kan evalueringer bidra til organisatoriske læringsprosesser?* Ved å studere et NAV-kontors evalueringspraksis har oppgaven bidratt med generelle betraktninger om hva som må ligge til grunn for at evalueringer skal være verdifulle for organisatoriske læringsprosesser. Det har blitt tydeliggjort at det er nær sammenheng mellom organisatoriske læringsprosesser og systematikken i gjennomførte evalueringer. Både i form av at ulike stadier i en formalisert evalueringssprosess har ulikt bidrag til organisatoriske læringsprosesser, og at evalueringssprosessene må oppfylle bestemte betingelser for å være betydningsfulle for læring. De overordnede betingelsene gjelder metodisk kunnskap, involvering av ansatte, behovet for å sette av tilstrekkelig tid og sterk styring.

Det har blitt identifisert og presisert at evalueringer kan fungere som et virkemiddel for organisatoriske læringsprosesser gjennom å systematisere feedbackmekanismen. Dersom feedbackmekanismen skal bidra til læring er det nødvendig at evalueringssprosessen tilrettelegges slik at organisatoriske læringsprosesser kan genereres. Stadiene i evalueringssprosessen, herunder planleggingsstadiet, datainnsamlingsstadiet, analysestadiet, kunnskapsdelingsstadiet og anvendelsesstadiet, er viktig for å forstå feedbackmekanismen. Disse stadiene legger forholdene til rette for læring, bidrar til å generere verdifullt innhold i feedbacken, og medfører at evalueringens funn deles i organisasjonen. Samlet sett vil stadiene således danne opphav til endring i handlingsteori og praksis. Det fremkommer også at et annet stadium bør bli inkludert, nemlig stadiet overføringsverdi. Dette stadiet kan fungere som en bonus hvor evalueringens læringsutbytte kan overgå det som opprinnelig var intendert, og dermed bidra til læring på andre områder i organisasjonen.

I sum kan de organisatoriske læringsprosessene i en evaluering lede til dobbelkretslæring. Det har sammenheng med at de organisatoriske læringsprosessene vil foregå over både individ-, gruppe- og organisasjonsnivå, aktivere refleksjon og feedforward- og feedback-prosesser, som er viktig i rammeverket til både Argyris og Schön, samt Crossan, White og Lane. Dette betyr at endringer i handlingsteori og praksis vil være fremtidsrettet. I så måte er evalueringer et egnet virkemiddel for å imøtekomme den raske utviklingen i samfunnet, og de komplekse kravene fremsatt av ulike aktører.

## 6.1 Praktiske implikasjoner

Forhåpentligvis har oppgaven gitt god innsikt i hva som bør ligge til grunn for at evalueringer skal bidra til organisatoriske læringsprosesser. Da oppgaven har inntatt en posisjon for å generelt kunne belyse evalueringers læringsbidrag, kan oppgaven fungere som en god veileder for organisasjoner om hva som bør være integrert i deres evalueringspraksis. I så måte kan oppgaven ha implikasjoner for organisasjoners evalueringspraksis ved å tydeliggjøre hvordan organisasjoner kan tilrettelegge for organisatoriske læringsprosesser i evalueringer.

## 6.2 Veien videre

Underveis i arbeidet med masteroppgaven har jeg foretatt valg om hva som skal belyses, og hvordan dette skal belyses. I denne prosessen har derfor temaer som kunne vært interessante å utforske nærmere blitt valgt bort. Det har blitt gjort med den hensikt at oppgaven ikke skulle favne altfor bredt. I den forbindelse skal noen temaer tydeliggjøres.

Funnene i oppgaven har vært begrenset til å gjelde et bestemt empirisk case, nemlig et lokalt NAV-kontor. Det betyr at funnene kan være særegne det kontoret, i den forstand at NAV-kontoret kan ha en evalueringspraksis som avviker fra andre. Av den grunn kunne det vært interessant å gjøre en komparativ casestudie hvor flere organisasjoners evalueringspraksis blir analysert. Da kunne jeg sammenlikne ulike case, for å belyse hvorvidt det er likheter/ulikheter i hvordan evalueringer kan bidra til organisatoriske læringsprosesser. Dette ville bidra til enda større tyngde bak de generelle betraktningene om hvordan evalueringer bidrar til organisatoriske læringsprosesser. Særlig kunne det vært interessant å ha et case fra privat sektor og et fra offentlig sektor da de må håndtere forskjellige problemstillinger.

For det andre har oppgaven fokusert på hvordan selve evalueringsprosessen kan bidra til evalueringsprosesser. I den forbindelse kunne det vært behov for ytterligere studier for å belyse hvordan situasjonelle faktorer spiller inn i evalueringspraksisen. Dette kan være hvorvidt det foreligger noen læringsfremmede- eller hemmede faktorer i organisasjonen som vil øke evalueringers læringsutbytte, deriblant organisasjonens struktur, kultur, psykologisk sikkerhet for den enkelte ansatte.

Videre fremkom det av intervjuene at mange evalueringer var fortløpende og uformelle. Disse evalueringene foregikk kontinuerlig i det daglige arbeidet, eksempelvis en kort evaluering etter ledermøter. Denne typen kontinuerlig evaluering må ses i sammenheng med ”evaluative inquiry” (McKegg, 2011, s. 58). Det kunne vært interessant å belyse hvordan dette innvirker på organisatoriske læringsprosesser, og hvilken betydning informantene mener kontinuerlig evaluering har for organisasjonens måloppnåelse.

## 7. LITTERATURLISTE

- Andersen, S. S. (1997). *Case-studier og generalisering: Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Beheshtifar, M., Mohammad-Rafiei, R. & Nekoie-Moghadam M. (2012). Role of Career Competencies in Organizational Learning Capability. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research In Business*, 4(8), s. 563-569.
- Boateng, R. (2011). Do organizations learn when employees learn: the link between individual and organizational learning. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 25 (6), s. 6-9. <https://doi.org/10.1108/14777281111173324>
- Campbell, T.T & Armstrong, S.J (2013). A longitudinal study of individual and organisational learning. *The Learning Organization*, 20 (3), s. 240-258. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1108/09696471311328479>
- Chen, K.N (2006). Institutional evaluation and its influence on organizational learning. *Institutional evaluation*, 59 (6), s. 5-25. <https://doi.org/10.1108/dlo.2007.08121ead.009>
- Cherin, D & Meezan, W. (1998). Evaluation as a Means of Organizational Learning. *Administration in Social Work*, 22 (2), s. 1-21. [https://doi.org/10.1300/J147v22n02\\_01](https://doi.org/10.1300/J147v22n02_01)
- Cho, C.H., Song, H.J., Yun, S.C & Lee, C.K. (2013). How the Organizational Learning Process Mediates the Impact of Strategic Human Resource Management Practices on Performance in Korean Organizations. *Performance Improvement Quarterly*, 25 (4), s. 23-42. <https://doi.org/10.1002/piq.21127>
- Clarke, A. & Dawson, R. (1999). *Evaluation Research: An Introduction to Principles, Methods and Practice*. <https://dx-doi-org.ezproxy.uio.no/10.4135/9781849209113>
- Cloke, P., Cook, I., Crang, P., Goodwin, M., Painter, J. & Philo, C. (2004). *Practising Human geography*. <http://dx.doi.org.ezproxy.uio.no/10.4135/9781446221235>
- Crossan, M., Lane, H. & White, R. E. (1999). An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *The Academy of Management Review*, 24 (3), s. 522-537. <https://doi.org/10.5465/amr.1999.2202135>
- Finansdepartementet (2005). *Veileder til gjennomføring av evaluering*. Hentet 20.02 2020 fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/fin/vedlegg/okstyring/veileder\\_til\\_gjennomforing\\_av\\_evalueringer.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/fin/vedlegg/okstyring/veileder_til_gjennomforing_av_evalueringer.pdf)

- Fiol, M & Lyles, M.A. (1985). Organisational Learning. *The Academy of Management Review*, 10 (4), s. 803-813. <https://doi.org/10.5465/amr.1985.4279103>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12 (2), s. 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Forss, K., Cracknell B. & Samset K. (1994). Can evaluation help an organization to learn? *Evaluation Review*, 18 (5), s. 574-591. <https://doi.org/10.1177/0193841X9401800503>
- Gioia, D.A, Corlet K.G & Hamilton, A.L. (2012). Seeking Qualitativ Rigor in Inductive Research: Notes on the Gioia Methodology. *Organizational Research Methods*, 16, s. 15-31. <https://doi.org/10.1177/1094428112452151>
- Goh, S. & Richards, G. (1997). Benchmarking the learning capability of organizations. *European Management Journal*, 15 (5), s. 575-583. [https://doi.org/10.1016/S0263-2373\(97\)00036-4](https://doi.org/10.1016/S0263-2373(97)00036-4)
- Halvorsen A. & Madsen E.L. (2013). Styring og læring gjennom evaluering, I A. Halvorsen, E.L. Madsen & N. Jentoft, (Red.), *Evaluering: Tradisjoner, praksis, mangfold* (s. 15-27). Bergen: Fagbokforlaget
- Huber, G.P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2, s. 88-115. <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.88>
- Høytrup, S. (2004). Reflection as a core process in organisational learning. *Journal of Workplace learning*, 16 (8), s. 442-454. <https://doi.org/10.1108/13665620410566414>
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring samfunnsvitenskapelig metode* (2.utg). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2002). *Hvordan organisasjoner fungerer* (3. Utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte P.A & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg). Oslo: Abstrakt Forlag.
- March, J. G. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*, 2, s. 71-87. <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.71>
- Mckegg, K. (2011). Using Evaluative Inquiry to Generate Knowledge about the Quality and Value og Community Initiatives. I E.M Banister, B.J Leadbeater, & A.E. Marshall (Red.), *Knowledge Translation in Context: Indigenous, Policy, and Community Settings* (s. 56-70). Toronto: University of Toronto Press.
- NAV (2019, 12.6). Partnerskapet i NAV. Hentet fra: <https://www.nav.no/no/nav-og-samfunn/om-nav/fakta-om-nav/partnerskapet-i-nav>
- NAV (2020a, 27.1). Kva er NAV? Hentet fra: <https://www.nav.no/no/nav-og-samfunn/om-nav/fakta-om-nav/kva-er-nav>

- NAV (2020b, 26.4). Bedre regnskapskvalitet. Hentet fra: <https://www.nav.no/no/nav-og-samfunn/om-nav/arsrapport/bedre-regnskapskvalitet>
- NAV (2020c). Forskningsrapporter og evalueringer finansiert av NAV. Hentet 29.04.2020 fra: <https://www.nav.no/no/nav-og-samfunn/kunnskap/forskningsrapporter-og-evalueringer-finansiert-av-nav>
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5, s. 14-37. <https://doi.org/10.1287/orsc.5.1.14>
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company : How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Owen, J.M. & Lambert, F.C. (1995). Roles for Evaluation in Learning Organizations. *Evaluation*, 1 (2), s. 237-250. <https://doi.org/10.1177/135638909500100207>
- Patton, M.Q. (2018). Evaluation Science. *American Journal of Evaluation*, 39(2), s. 183-200. <https://doi.org/10.1177/1098214018763121>
- Preskill, H. (1994). Evaluations Role in Enhancing Organizational Learning: A Model for Practice. *Evaluation and Program Planning*, 17 (3), s. 291-297. [https://doi.org/10.1016/0149-7189\(94\)90008-6](https://doi.org/10.1016/0149-7189(94)90008-6)
- Preskill, H. & Torres, R.T (1999). Building Capacity for Organizational Learning Through Evaluative Inquiry. *Evaluation*, 5, s. 42-60. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1177/135638909900500104>
- Preskill, H. & Torres, R.T (2000). The learning dimension of evaluation use. *New Directions for Evaluation*, 2000 (88), s. 25-37. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1002/ev.1189>
- Regjeringen (2020). Arbeids- og velferdsetaten (NAV). Hentet 15.02.2020 fra: [https://www.regjeringen.no/no/dep/asd/om-arbeids--og-sosialdepartementet/etatstyring/underliggende-etater/arbeids\\_og\\_velferdsetaten/id1511/](https://www.regjeringen.no/no/dep/asd/om-arbeids--og-sosialdepartementet/etatstyring/underliggende-etater/arbeids_og_velferdsetaten/id1511/)
- Rosenstein, Barbara & Levin-Rozalis, Miri. (2002). Program Evaluation and Organizational Learning: A Theoretical Perspective. *Presentert på 5th Biennial conference of the EES*. Hentet fra: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.521.4281&rep=rep1&type=pdf>
- Shea, J. & Taylor, T. (2017). Using developmental evaluation as a system of organizational learning: An example from San Francisco. *Evaluation and Program Planning*, 65, s. 84-93. DOI: [10.1016/j.evalprogplan.2017.07.001](https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.07.001)
- Stelmaszczyk, M. (2016). Relationship between individual and organizational learning: Mediating role of team learning. *Journal of Economics and Management*, 26 (4), s. 107-127. DOI: [10.22367/jem.2016.26.06](https://doi.org/10.22367/jem.2016.26.06)

- Stufflebeam, D.L & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models and applications* (2. utg). San Fransisco: Jossey-Bass. Hentet fra: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.uio.no/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzg1NjAyMV9fQU41?sid=964346b4-3470-4a16-a1df-f7525c97b228@pdc-v-sessmgr03&vid=0&format=EB&rid=1>
- Sverdrup, S. (2002). *Evaluering: Faser, design og gjennomføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sverdrup, S. (2014). *Evaluering: Tilnærminger, modeller og eksempler*. Oslo: Gyldendal.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tornes, K. (2012). Kap 1: Evaluering – definisjon og focus. I K. Tornes (Red.), *Evaluering i teori og praksis*. Trondheim: Akademia forlag
- Torres, R.T & Preskill, H. (2001). Evaluation and Organizational Learning: Past, Present and Future. *American Journal of Evaluation*, 22 (3), s. 387-395. <https://doi.org.ezproxy.uio.no/10.1177/109821400102200316>
- Tsang, E. W. K. (1997). Organizational Learning and the Learning Organization: A Dichotomy between Descriptive and Prescriptive Research, *Human Relations*, 50, s. 73–89. <https://doi.org/10.1177/001872679705000104>
- Vakola, M. (2000). Exploring the relationship between the use of evaluation in business process re-engineering and organisational learning and innovation. *Journal of Management Development*, 19 (10), s. 813-835. <https://doi.org/10.1108/02621710010379164>
- Visser, M. (2017). Deutero-learning in Organizations: A Review and a Reformulation. *The Academy of Management Review*, 32 (2), s. 659-667. <https://doi.org/10.5465/amr.2007.24351883>
- Wu, LW & Lin, JR. (2013). Knowledge sharing and knowledge effectiveness: learning orientation and co-production in the contingency model of tacit knowledge. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 28 (8), s. 672-686. <https://doi.org.ezproxy.uio.no/10.1108/JBIM-04-2011-0050>
- Yin, R.K. (2003). *Case Study Research Design and Methods* (3. Utg). California: Sage Publications Ltd.
- Zhou, W., Hu, H. & Shi, X. (2015) Does organizational learning lead to higher firm performance? An investigation of Chinese listing companies. *The Learning Organization*, 22 (5) , s. 271-288. <https://doi.org/10.1108/TLO-10-2012-0061>



## **7.1 Interne dokumenter NAV-kontor X.**

”Nytt organisasjonskart”

”Strategiutvikling og styring i virksomhetsområdet”.

”Virksomhetsplan 2019”

**Antall ord: 23987**

## 8. VEDLEGG

### Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informanter

#### Vil du delta i forskningsprosjektet: ” Hvordan kan evalueringer bidra til organisatoriske læringsprosesser”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på sammenhengen mellom evalueringer og organisatoriske læringsprosesser. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Våren 2020 skal jeg skrive en masteroppgave som skal belyse sammenhengen mellom evaluering og organisatoriske læringsprosesser. Problemstillingen min er som følger: Hvordan kan evalueringer bidra med organisatoriske læringsprosesser? Problemstillingen har blitt operasjonalisert gjennom to forskningsspørsmål:

Hvordan bidrar de ulike stadiene i evalueringsprosessen til organisatoriske læringsprosesser?

Hvilke betingelser er det viktig å ta hensyn til i en evalueringsprosess for å fremme organisatoriske læringsprosesser?

I masteroppgaven er det som søkes belyst hvordan evalueringer kan fungere som et verktøy for organisasjonslæring, og hvorvidt dette igjen kan danne grunnlag for forbedringsprosesser. Viktige spørsmål å besvare i den forbindelse er blant annet hvordan evalueringene utformes, gjennomføres, og implementeres, samt hva informantene anser som viktige betingelser for vellykkede evalueringer. Hvordan utformes og gjennomføres evalueringer hos dere? Hvilke spesifikke erfaringer har dere?

For å avgrense studien har jeg valgt å belyse en organisasjons evalueringspraksis. Målet er for øvrig å komme med generelle betraktninger om hvordan evalueringer kan bidra til organisatoriske læringsprosesser utfra svarene informantene kommer med.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg, Julie Tindlund er ansvarlig for dette forskningsprosjektet. Jeg går på masterprogrammet ”Organisasjon, ledelse og arbeid” ved Universitetet i Oslo. Veileder er Lars Klemsdal.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker å intervju informanter med god kjennskap til en evalueringsprosess – både når det kommer til utforming, gjennomføring og implementering av evalueringsresultatene. Jeg ønsker å belyse informantenes tanker omkring evalueringene som gjennomføres, og se hvorvidt organisatoriske læringsprosesser kan komme som resultat av evalueringer som gjennomføres. Jeg har valgt informanter på bakgrunn av deres innsikter i evalueringsprosessen. Jeg har hatt som mål å intervju mellom 5-10 informanter.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Oppgaven skal bestå av en kvalitativ undersøkelse, hvor det gjennomføres semistrukturerte intervju med et tidsspenn på rundt 45-60 minutter. Opplysningene som samles inn handler i stor grad om evaluering og organisatoriske læringsprosesser, og sammenhengen mellom disse. Det kan fremkomme av intervjuene den rollen du har i en evalueringsprosess, som kan identifisere plasseringen din på organisasjonskartet. Hvis du velger å delta i prosjektet vil dataen som samles inn skje gjennom lydopptak som igjen skal transkriberes for å være datagrunnlaget i oppgaven. All data skal anonymiseres og lagres i tråd med NSD sine retningslinjer, slik at det skal ikke forekomme negative konsekvenser av å delta.

I og med at tredjepersonsopplysninger ikke skal behandles i denne oppgaven, så vil anonymisering forekomme når det snakkes om deres kolleger/ansatte/ledere.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Send mail til [julietindlund@icloud.com](mailto:julietindlund@icloud.com) dersom du ønsker å trekke deg. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg, Julie Tindlund, vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De eneste som vil ha tilgang til opplysningene er meg selv og min veileder, Lars Klemsdal (kontaktinformasjon: lars.klemsdal@sosgeo.uio.no) ved Universitetet i Oslo. Navnet og kontaktopplysningene dine vil anonymiseres og transkriberingen vil lagres i låst mappe.

Informantens opplysninger vil anonymiseres slik at gjenkjenning i masteroppgaven ikke skal være mulig.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Masteroppgaven skal etter planen innleveres 25. Mai klokka 12. Opplysningene dine blir lagret i ettertid av innleveringen frem til avslutningen av 2020. Det har sammenheng med etterprøvbarehet, slik at forskere og sensorer kan etterprøve arbeidet som er slutført.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:  
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,  
å få rettet personopplysninger om deg,  
å få slettet personopplysninger om deg,  
å utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og  
å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitet i Oslo* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:  
Julie Tindlund telefon 47245871 eller per epost: [julietindlund@icloud.com](mailto:julietindlund@icloud.com)

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller  
telefon: 55 58 21 17.

UiO sitt Personvernombud – på epost: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)

Lars Klemsdal på epost [lars.klemsdal@sosgeo.uio.no](mailto:lars.klemsdal@sosgeo.uio.no)

Med vennlig hilsen

### **Prosjektansvarlig**

Lars Klemsdal

### **Student**

Julie Tindlund

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”**Hvordan kan evalueringer bidra til organisatoriske læringsprosesser**” og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i dybdeintervju

at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til etterprøving

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1 juli.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Informasjon før intervjuet starter:

Gi en kort introduksjon av:

Meg selv: Navn, UiO, masteroppgave

Oppgaven: skal se på hvordan evalueringer kan bidra med organisatoriske læringsprosesser

Informer informanten om:

Konfidensialitet, om retten til å avbryte intervjuet på ethvert tidspunkt

Tillatelse til å bruke båndopptaker

Tillatelse fra NSD

Intervjuet skal transkriberes og brukes som analysegrunnlag.

Interessert i å motta det transkriberte intervjuet?

Tidsspenn på rundt 45-60 minutter

Mulighet til å ta kontakt etter intervjuet:

Ta gjerne kontakt om du lurer på noe, eller vil endre svar

Intervjuets struktur:

Generell del først om evaluering

Innsamling og analyse i evalueringsprosessen

Kunnskapsdeling

Anvendelse av evalueringens funn.

### Introduksjon / Generelt

Hvor lenge har du arbeidet i NAV X, og hva er din rolle?

Hva er det første du tenker på når jeg sier ”evaluering”?

Hvor mange evalueringer gjennomfører dere i snitt per år?

Kan du gi noen eksempler på evalueringer dere har gjennomført de siste to årene?

Hva har dere evaluert? Hvordan har evalueringen vært gjennomført?

Hva har dere lært?

Hvordan har dere brukt evalueringen videre i arbeidet med å forbedre organisasjonen?

Er det stort sett de samme som utformer og gjennomfører evalueringer, eller avhenger det av hva som skal evalueres?

Hvordan er organisasjonsstrukturen deres?

### Datainnsamling og analyse

Enkel- og dobbelkretslæring – intuisjonsprosess	Hva er bakgrunnen for at dere igangsetter evalueringer?
Deuterolæring	Hvordan utformer dere en evaluering? Hva er de viktigste momentene å ta hensyn til i planleggingsfasen av en evaluering?  Oppfølging: Er det noe du mener bør bli bedre i utformingen av en evaluering?
Handlingsteorier (avdekking av bruksteorier) - taus kunnskap	Hvordan samler dere inn data i en evalueringssprosess? Møter dere på utfordringer i en datainnsamlingsprosess? Hvor mange styrer i datainnsamlings- og analyseprosess?  På hvilken måte involveres de ansatte i en evalueringssprosess? (LEDERE)  På hvilken måte involveres du i en evalueringssprosess? (ANSATTE)  Hvor omfattende, i form av datamengde, er evalueringene som gjennomføres?
Kompleksitet i omgivelser	

### Kunnskapsdeling

Crossan tolkning og integrering - individuell læring versus organisasjonslæring – feedback- og feedforward-prosess	Etter endt evaluering: Hvordan videreformidles evalueringens funn i organisasjonen? Settes det opp et møte? Plattform for diskusjon?  Hvordan blir evalueringens funn presentert til deg? (ANSATT).  Hvordan vil du si oppfølgingen etter endt evaluering er? Er det forbedringspotensialet?
Individuell læring versus organisasjonslæring – taus kunnskap – feedforward-prosess	Diskuteres det mye rundt evalueringen som har blitt gjennomført?

## Anvendelse av evalueringers funn

Læringens betydning i evalueringsprosessen- evaluering som læringsstrategi	Hvor bevisst er dere omkring læringsperspektivet i en evalueringsprosess?
Institusjonaliseringsprosessen	Hvilke rutiner og prosedyrer har dere for å sikre at evalueringsresultatene tas i bruk ?
Institusjonalisering – enkel- og dobbelkretslæring – handlingsteorier	<p>Har en evaluering noen gang igangsatt store endringsprosesser? Har du eksempel?</p> <p>Har evalueringer avdekket noe som er overraskende?</p> <p>Hvordan bruker dere evalueringens funn i organisasjonen?</p> <p>Kan du gi et eksempel på vellykket bruk av en evaluering?</p> <p>Kan du gi et eksempel på en evaluering som bare endte i skuffen?</p> <p>Hva mener du er forskjellen på de to evalueringsprosessene?</p> <p>Hva mener du er de viktigste kriterier for vellykket implementering?</p> <p>Har dere utfordringer i forbindelse med å anvende evalueringens funn?</p>

For å avrunde:

For å oppsummere: Føler du evalueringene er nyttige og at det kommer verdifull erfaring ut av det?

Noe mer du vil tilføye?



## Vedlegg 3: Godkjenning NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

19.05.2020, 20.14



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Hvordan evalueringer bidrar til organisasjonslæring

#### **Referansenummer**

757391

#### **Registrert**

28.01.2020 av Julie Tindlund - julieti@uio.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Oslo / Det samfunnsvitenskapelige fakultet / Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Lars Klemsdal , lars.klemsdal@sosgeo.uio.no, tlf: 22857089

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Julie Tindlund, julietindlund@icloud.com, tlf: 47245871

#### **Prosjektperiode**

01.01.2020 - 22.06.2020

#### **Status**

04.05.2020 - Vurdert

#### **Vurdering (2)**

---

##### **04.05.2020 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 28.04.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med

personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.05.2020. Behandlingen kan fortsette.

Skype er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Dato for prosjektslutt er 22.06.2020, data med personopplysninger vil lagres frem til 31.12.2020.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### 31.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 31.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 29.05.2020. Data med personopplysninger oppbevares frem til 31.12.2020, på grunn av etterprøvnbarhet for sensor. Opplysningene lagres på Canvas.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om

og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henrik Netland Svensen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)