



Uio • Universitetet i Oslo

Organisasjonslæring i en endringsprosess:

*En kvalitativ undersøkelse av en organisasjons evne til å lære
i en endringsprosess*

Charlie Bilstad

Kunnskapsutvikling og læring i arbeidslivet
45 studiepoeng

Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

15.juni 2021

SAMMENDRAG

MASTER I PEDAGOGIKK – MASTEROPPGAVE

Tittel	Organisasjonslæring i en endringsprosess: En kvalitativ undersøkelse av en organisasjons evne til å lære i en endringsprosess
Av	Charlie Bilstad
Emnekode	PED4491
Semester	Vår 2021

Stikkord

Organisasjonslæring.

Organisatorisk hukommelse.

Endringsprosesser.

Handlingsteorier.

Utvikling og implementering av endring.

© Charlie Bilstad

2021

Organisasjonslæring i en endringsprosess: En kvalitativ undersøkelse av en organisasjons evne til å lære i en endringsprosess

Charlie Bilstad

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

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven har utført en kvalitativ undersøkelse for å belyse hvordan en endringsprosess kan forstås som et utgangspunkt for organisatorisk læring. Gjennom en casestudie i Statistisk Sentralbyrå undersøkes problemstillingen: *Hvordan kan en endringsprosess forstås som en plattform for organisatorisk læring?* Her har jeg benyttet meg av følgende forskningsspørsmål for å konkretisere og avgrense undersøkelsen: (1) Hvordan kan endringsprosessen forstås som et utgangspunkt for organisatorisk læring? (2) Hvilke styrende faktorer påvirker organisasjonens evne til å lære i endringsprosessen? (3) Hvordan påvirker utviklingen og implementeringen av endringsprosessen organisasjonens evne til å lære? Undersøkelsen har tatt utgangspunkt i ni semistrukturerte intervjuer med ledere og medarbeidere i organisasjonen. Hovedfunnene fra undersøkelsen belyser hvordan endringsprosessen som her undersøkes kan være et utgangspunkt for organisatorisk læring i det prosessen tar sikte på å endre deler av organisasjonens instrumentelle bruksteorier. I tillegg kan organisasjonens arbeid med å utvikle en forståelse av endringsbehovet i organisasjonen også forstås som en prosess som har potensiale til å skape organisatorisk læring. Videre finner også denne undersøkelsen hvordan tid kan forstås som en begrensende faktor i denne prosessen da organisasjonen må balansere mellom drift- og utviklingsoppgaver. Til slutt har undersøkelsen belyst hvordan involvering av organisasjonsmedlemmer i en endringsprosess kan forstås som et viktig premiss for å evne å skape organisatorisk læring i en slik prosess. Dette da involvering kan bidra til å bryte ned defensive rutiner blant organisasjonsmedlemmene, men dette vanskeliggjøres i endringsprosessen som her er undersøkt da tid er en begrenset resurs i arbeidet.

Undersøkelsen bidrar med innsikt i hvordan endringsprosesser kan fungere som en arena for organisatorisk læring, samtidig som undersøkelsen også belyser hva som vanskeliggjør organisatorisk læring i en endringsprosess. Prosessen som her er undersøkt er en utbredt prosess i både private- og offentlige organisasjoner, der målsettingene i organisasjonene ofte omhandler å utvikle organisasjonen videre, samt å skape læring. Dette gjør at undersøkelsens fokus på en slik prosess vil være av interesse for andre organisasjoner og ikke bare organisasjonen som her undersøkes. Dette fører med seg at de erfaringene og refleksjonene som gjøres her omkring ulike faktorer som fremmer og hemmer organisasjonslæring kan være relevante i endringsprosesser i andre organisasjoner og sammenhenger.

FORORD

Jeg vil først og fremst takke min veileder Heidi Enehaug, som igjennom hele prosessen har veiledet meg med konstruktive tilbakemelding, motiverende veiledningsmøter og ikke minst for å ha utfordret og utvidet min forståelse med å påse at jeg hele veien spør meg selv: hvorfor?

Størst takk rettes til mine informanter og mine kontaktpersoner i SSB for engasjementet dere har vist over min masteroppgave og for deres åpne og nyanserte refleksjoner rundt eget arbeid. Takk for at jeg fikk skrive masteroppgaven i deres organisasjon!

Jeg vil også takke Rebecca og Martin for gjennomlesning og tilbakemeldinger på tampen av prosessen. Sist, men ikke minst rettes en stor takk til Anette, Annikken og Eveline for både faglig og sosialt påfyll igjennom disse to årene. Dere har gjort det å være student under en pandemi betraktelig bedre. En spesiell stor takk rettes til Eveline som i all sin produktivitet, møysommelighet og godhet også parallelt med egen oppgave har bistått med korrekturlesning og tilbakemeldinger!

Charlie Bilstad

Oslo, juni 2021.

INNHOLDSFORTEGNELSE

1. INTRODUKSJON	1
1.1 BAKGRUNN OG RELEVANS	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	2
1.3 VIDERE STRUKTUR OG INNHOLD.....	3
2. BESKRIVELSE AV CASE	4
2.1 BAKGRUNN FOR VALG AV CASE.....	4
2.2 OM CASE ORGANISASJONEN.....	4
2.3 ARBEIDSPROSESSEN.....	6
3. METODE.....	8
3.1 TILNÆRMING.....	8
3.3 DOKUMENTANALYSE	9
3.4 INTERVJUER	10
3.4.1 Utvalg.....	11
3.4.2 Rekruttering.....	12
3.4.3 Gjennomføring	12
3.5 ANALYSEPROSESSEN	14
3.6 UNDERSØKELSENS KVALITET	15
3.6.1 Pålitelighet	15
3.6.2 Gyldighet.....	15
3.6.3 Overførbarhet.....	16
3.6.4 Etske betraktninger	17
4. TEORI.....	19
4.1 ORGANISASJONSLÆRING OG DEN LÆRENDE ORGANISASJONEN	19
4.2 ARGYRIS OG SCHÖN.....	21
4.2.1 Organisatorisk handling	21
4.2.2 Handlingsteorier	22
4.2.3 Tre former for produktiv læring.....	24
4.2 SENGE	25
4.2.1 Senges fem disipliner.....	26
4.3.2 De syv lærehemningene.....	27
4.4 IRGENS	29
2.4.1 Organisasjonens læringsadferd	29

2.4.2 Organisasjonens hukommelse	31
4.5 OPPSUMMERENDE DISKUSJON	32
5. PRESENTASJON AV FUNN	35
5.1 ENDRINGSBEHOV	35
5.2 HENSIKTER OG MÅL	38
5.3 STYRENDE FAKTORER	44
5.4 UTVIKLING OG IMPLEMENTERING	49
5.5 OPPSUMMERING	54
6. DISKUSJON.....	56
6.1 ENDRINGSPROSESSER SOM SPRINGBRETT FOR ORGANISATORISK LÆRING	56
6.2 STYRENDE FAKTORER I ENDRINGSPROSESSEN	59
6.3 UTVIKLING OG IMPLEMENTERING I ENDRINGSPROSESSEN	64
6.4 ENDRINGSPROSESSEN SOM PLATTFORM FOR ORGANISATORISK LÆRING.....	67
7. AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER.....	69
7.1 HOVEDFUNN.....	69
7.2 BETYDNING.....	71
7.3 VIDERE FORSKNING	71
LITTERATURLISTE	73
VEDLEGG.....	76
1. INTERVJUGUIDE: LEDER UTVALG	77
2. INTERVJUGUIDE: MEDARBEIDER UTVALG	79
3. INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING.....	81
4. VURDERING FRA NSD.....	84

1. INTRODUKSJON

1.1 Bakgrunn og relevans

I valg av tema for masteroppgaven anbefales det ofte å fordype seg i et avgrenset og nokså konkret tema med fordelene dette innebærer gitt oppgavens begrensede rammer. Mitt tema har vært hverken eller, da utgangspunktet har vært hvordan organisasjoner skaffer og lagrer kunnskap på strukturelt nivå. Bakgrunnen for fokuset har vært en nysgjerrighet for hvordan organisasjoner kan stå bedre rustet i møte med et arbeidsliv preget av stadige endringer og rask utvikling. Flere peker på at arbeidstakere fremover i større grad er nødt til å videreutvikle og bygge på egen kompetanse gjennom hele arbeidslivet (NOU 2019:2; Meld. St. 16 (2020-2021); Kompetanse Norge, 2020). Hvordan kan organisasjonene forberede seg på de samme endringene i behov hva gjelder kunnskap og kompetanse?

En organisasjon vil alltid være avhengig av og i stor grad preget av de enkelte organisasjonsmedlemmenes kunnskaper og kompetanser. Det finnes likevel muligheter for at en organisasjon kan inneha kunnskap som ikke er personavhengig. De raske endringene i samfunnet generelt skaper krevende situasjoner for organisasjoner; de må evne å holde tritt med denne utviklingen samtidig som de må opprettholde kontinuerlig drift (March, 1991). Samtidig vil slike situasjoner kunne skape læring. *"(...) learning and organisational learning does not primarily appear as a result of intended processes, but often as the opposite, i.e. as a struggle to maintain the old and create new."* (Elkjær, 2012 s.237).

Som følge av blant annet digitaliseringsprosesser og stor utvikling på teknologifeltet, er hyppigheten og sannsynligheten for endringer større i dagens arbeidsliv enn tidligere (Harteis, 2018; Arbeids- og sosialdepartementet, 2019). På et organisasjonsnivå medfører dette behov for strukturer og systemer som kontinuerlig evner å utvikle organisasjonen slik at den igjen kan håndtere nye, fremtidige endrings- og utviklingsprosesser. Oppgavens formål springer slik ut fra et behov for å forstå hvordan organisasjoner, på tross av eksterne og interne endringer, kan inneha slik kunnskap på organisasjonsnivå. Innsikt i dette kan bidra til en større forståelse for hvordan organisasjoner kan strukturere arbeidsprosesser på en slik måte at ikke bare individene i organisasjonen lærer, men også at selve organisasjonen lærer. Slik organisatorisk kunnskap vil kunne gjøre organisasjonen mindre sårbar for endringer (Jacobsen

& Thorsvik, 2019). Samtidig vil også organisasjoner med en høy grad av organisatorisk kunnskap være mindre sårbare for interne endringer som for eksempel utskiftninger av organisasjonsmedlemmer (Hislop et al., 2013). Ved å identifisere hvordan slike endringsprosesser kan bidra til *organisatorisk læring*, vil det være mulig å håndtere endringsprosesser på en proaktiv måte, som igjen har potensiale for å gjøre organisasjonene mer tilpasningsdyktige i et fremtidig arbeidsliv.

Organisasjoners evne til å lære, trekkes frem av flere som en sentral faktor for å håndtere endringer på en slik måte at organisasjonen utvikler seg i en positiv retning (Senge, 1999; Crossan, et al., 1999; Irgens, 2011; Smerek, 2018). Organisasjonslæring er et veletablert tema innen organisasjonslitteraturen. Samtidig er det ikke en gitt konsekvens at endringsprosesser i organisasjoner fører til læring på et organisatorisk nivå på tross av læringspotensialet (Argyris & Schön, 1996; Senge, 1999; Irgens, 2011; Filstad, 2016). Denne oppgaven vil se nærmere på nettopp dette *potensialet* og belyse hvordan en konkret endringsprosess i en organisasjon kan bidra til å skape en organisasjon som i større grad evner å lære. Dette vil igjen kunne gjøre organisasjonen bedre rustet til å møte fremtidige krav og behov om endring og utvikling.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Basert på vinklingen skissert over, vil jeg foreta en undersøkelse med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan kan en endringsprosess forstås som en plattform for organisatorisk læring?

Denne problemstillingen vil bli besvart ved å ta utgangspunkt i en endringsprosess i Statistisk Sentralbyrå, som har til hensikt å utvikle en ny måte å drive intern kompetanseutvikling. Jeg vil her ikke fokusere på og vurdere selve "produktet" som er utviklet, men se på hvordan denne arbeidsprosessen kan påvirke organisasjonens evne til å lære. For å evne å peke retning med problemstillingen, samt å avgrense hvilke aspekter problemstillingen undersøker, vil jeg ta i bruk følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan endringsprosessen forstås som et utgangspunkt for organisatorisk læring?

2. Hvilke styrende faktorer påvirker organisasjonens evne til å lære i endringsprosessen?
3. Hvordan påvirker utviklingen og implementeringen av endringsprosessen organisasjonens evne til å lære?

Disse forskningsspørsmålene vil belyse hvordan endringer i organisasjonen kan fungere som et springbrett for organisatorisk læring og hvilke styrende faktorer som påvirker organisatorisk læring i denne konkrete prosessen. Ved å se på dette, samt hvordan utvikling og implementering av endringsprosessen kan påvirke organisasjonens evne til å lære, vil jeg forsøke å belyse hvordan endringsprosessen kan fungere som en plattform for organisatorisk læring.

1.3 Videre struktur og innhold

Besvarelsen av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmålene vil presenteres gjennom syv kapitler. Det neste kapitlet vil være *Om case virksomheten*, der jeg vil presentere organisasjonen. Kapitlet vil fungere som utgangspunkt for undersøkelsen av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Deretter vil det tredje kapitlet, *Metode*, gå nærmere inn på de metodiske dimensjonene som oppgaven befinner seg i og presentere metodevalg og begrunnelsen for disse. Her vil jeg også foreta en vurdering av undersøkelsens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet. Videre vil jeg, i det fjerde kapitlet *Teori*, gjøre rede for oppgavens teoretiske fundament, altså hvilke teorier og prinsipper som vil bli lagt til grunn i diskusjonen av de empiriske funnene. Presentasjonen av de empiriske funnene vil bli foretatt i det femte kapitlet *Presentasjon av funn*. Hovedfunnene som her presenteres vil bli diskutert i oppgavens sjette kapitlet *Diskusjon*. De to sistnevnte kapitlene vil struktureres med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. I det syvende og siste kapitlet, *Avsluttende betraktninger*, vil jeg presentere undersøkelsens hovedfunn og peke på noen avsluttende betraktninger om undersøkelsens bidrag og videre forskning.

2. BESKRIVELSE AV CASE

Med formål om å besvare oppgavens overordnede problemstilling har jeg foretatt en casestudie av en konkret organisasjon. Begrunnelsen for valget av organisasjon og den interne prosessen som undersøkes i organisasjonen, vil nå presenteres, før jeg kort vil beskrive organisasjonen. Avslutningsvis vil jeg gå nærmere inn på selve prosessen som er fokuset for undersøkelsen.

2.1 Bakgrunn for valg av case

Opgavens problemstilling og forskningsspørsmål har blitt undersøkt i Statistisk Sentralbyrå (heretter SSB). Slik jeg ser det står SSB, i likhet med mange andre organisasjoner, ovenfor en utfordring hva gjelder utvikling av organisasjonen i takt med samfunnsendringene. Dette kan sees i sammenheng med økt digitalisering og stadige endringer i kompetansebehov, som nevnt innledningsvis. Endringsprosessen som er undersøkelsens fokus, omhandler blant annet utvikling av den interne kompetansen som et tilsvarende på en reell utfordring organisasjonen står ovenfor. Det vil være interessant i denne sammenhengen å se hvordan en prosess som tar sikte på å styrke den interne kompetansen påvirker evnen organisasjonen har til å drive organisatorisk læring. Det ligger her et potensiale i at denne endringsprosessen både kan øke organisasjonens aktive hukommelse, men også dens statiske hukommelse, noe som vil bli adressert nærmere i teorikapitlet. Organisasjonslæring som tema kunne vært undersøkt i andre deler av organisasjonen. Jeg anser likevel denne prosessen som et godt utgangspunkt for å undersøke hvordan organisasjonen kan lære, ettersom målet med endringsprosessen er å utvikle nye måter for systematisk arbeid og utvikling. Samtidig skaper dette også en naturlig avgrensning av undersøkelsens omfang.

2.2 Om case organisasjonen

SSB er en større statlig virksomhet med over 800 ansatte som jobber innen mange ulike fagfelt, blant annet statistikkproduksjon, IT, datainnsamling og metode (SSB, u.å.). Dette gjør SSB til en organisasjon som i stor grad sysselsetter kunnskapsarbeidere innen mange ulike fagfelt. SSB er slik en kunnskapsintensiv organisasjon (Hislop et al., 2013). Organisasjonen har ansvar for blant annet innsamling, bearbeiding og formidling av statistikk. Foruten deres

arbeid med å levere offisiell statistikk om det norske samfunnet, er også SSB en større forsknings- og analysevirksomhet (SSB, u.å.).

Som statlig virksomhet eksisterer det klare betingelser for hvordan SSB skal opptre. Dette gjelder blant annet i forbindelse med hvordan organisasjonen skal driftes og hvilke midler de har for å utvikle organisasjonen. SSB er administrativt underlagt Finansdepartementet, men er faglig uavhengige (Finansdepartementet, 2020; SSB, u.å.). I tildelingsbrevet for 2021 står det blant annet:

Mengden data i det norske samfunnet øker, og det forventes at SSB utnytter de mulighetene dette gir til å både skape økt innsikt gjennom ny og bedre statistikk og automatisere produksjonsprosesser. (...). Endrede muligheter og økte forventninger stiller store krav til utviklingsarbeidet på IT-området, kompetanseutvikling og endringsevne. (Finansdepartementet, 2020, s.3)

Føringen innebærer en klar forventning til den overordnede styringsretningen for organisasjonen. SSB har også i sin egen strategi innlemmet et satsningsområde for perioden 2021-2023 som går på nettopp utvikling og effektivisering:

Rask teknologisk utvikling og høye eksterne forventninger gjør at vi stadig må videreutvikle og forbedre våre produkter og tjenester. Samtidig vil det være begrensede økonomiske rammevilkår. Derfor er det behov for å effektivisere og fornye, ikke minst å frigjøre ressurser som kan gi rom for utvikling. (SSB, u.å.)

Sitatet illustrerer hvordan SSB, som så mange andre organisasjoner, møter klare forventninger om å være i kontinuerlig utvikling og endring som følge av økt digitalisering. Dette delkapitlet kunne omfattet en nærmere redegjørelse for SSB som organisasjon, men av hensyn til oppgavens omfang vil ikke dette beskrives i større detalj. Omfanget av undersøkelsen har også gjort det nødvendig å begrense hvilke aspekter rundt organisasjonen som vil bli belyst. Jeg har derfor valgt å se på *en spesifikk arbeidsprosess internt* i organisasjonen for å få innsikt i hvordan utvikling og implementering av nye praksiser påvirker organisasjonens evne til å lære. Denne vil nå beskrives i nærmere detalj.

2.3 Arbeidsprosessen

Via kontakt med SSB har jeg fått tilgang og innsikt i en konkret arbeidsprosess som har foregått i organisasjonens IT-avdeling. Jeg har fått informasjon og tilgang via medarbeidere i HR-seksjonen som har fungert som samarbeidspartnere for IT-avdelingen i denne prosessen. Tilgangen har ført til at jeg har avgrenset undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål til denne konkrete prosessen. Arbeidsprosessen tar utgangspunkt i kompetansekartlegging og kompetanseutvikling i IT-avdelingen. Målet for arbeidet, slik det er beskrevet i en intern evalueringsrapport, er å *sikre god kompetansestyring*. Dette vil igjen styrke IT-avdelingens tilgang på kompetansen den til enhver tid trenger slik at avdelingen evner å levere her og nå, men også i fremtiden. Samtidig ønsket IT-avdelingen gjennom dette arbeidet å synliggjøre utvikling- og karrieremuligheter for medarbeiderne i avdelingen, kommer det frem i evalueringsrapporten.

Endringsprosessen ble igangsatt januar 2020 og innebar et todelt arbeid. For det første skulle det gjennomføres en kompetansekartlegging og GAP-analyse i IT-avdelingen. Den andre delen innebar å etablere tydelige utviklings- og karrieremuligheter internt for avdelingens medarbeidere. Disse oppgavene og målsettingene har resultert i et rammeverk/verktøy som muliggjør identifisering av kompetansebehov i IT-avdelingen. Rammeverket/verktøyet gjør det også mulig å gjennomføre systematiske og strukturerte kompetansesamtaler med medarbeiderne, der nåværende kompetanse kartlegges og tiltak for å videreutvikle den enkeltes kompetanse planlegges. Slik kan utviklings- og karrieremuligheter i organisasjonen synliggjøres for medarbeiderne. I etterkant av gjennomføringen av disse samtalene vil det bli mulig å foreta en GAP-analyse på avdelingsnivå. Prosessen med å utforme og teste ut arbeidet, har pågått i hele 2020 og er nå i slutfasen. Evalueringsrapporten påpeker at arbeidet skal bygge på prinsipper om involvering av medarbeidere og tydelig kommunikasjon om arbeidets hensikt.

Overordnet har prosessen foregått på følgende måte. Innledningsvis ble oppdrag, målsetting og planer for arbeidet kommunisert og diskutert i ledergruppen. Hensikten med dette var å skape en felles forståelse for hva målene for prosessen skulle være. Deretter ble det avholdt informasjonsmøter i IT-avdelingen, der ulike organisasjonsmedlemmer kom med innspill og oppfordringer til innholdet i arbeidet. Videre i prosessen har det blitt avholdt workshoper i de enkelte seksjonene i avdelingen. Under disse workshopene har ulike spørsmål omkring hvilke

oppgaver seksjonen skal levere på i dag blitt diskutert, men også hvilke oppgaver som de ser for seg blir relevante lengre frem i tid. Her var også fokuset på å identifisere hvilke kompetanser det er behov for å kunne løse disse oppgavene. Denne prosessen resulterte i et rammeverk/verktøy som har blitt testet ut i en av seksjonene i IT-avdelingen og blitt justert på bakgrunn av leder og medarbeideres tilbakemeldinger på denne testen.

Arbeidet kan sees i sterk sammenheng med et av satsningsområdene i SSB (u.å.) sin strategi - "*Kompetente og motiverte ledere og medarbeidere*". I evalueringsrapporten anbefaler HR-seksjonen at rammeverket/verktøyet bør brukes og videreutvikles for å kunne jobbe målrettet med kompetansestyring i organisasjonen. Denne undersøkelsen vil på bakgrunn av dette se nærmere på hvordan denne prosessen har foregått med fokus på hvordan en slik prosess kan fungere som en plattform for organisatorisk læring. Jeg vil som nevnt i innledningen ikke vurdere selve rammeverket/verktøyet, men i stedet undersøke arbeidet som en endringsprosess der organisasjonen forsøker å utvikle en ny praksis.

3. METODE

I dette kapitlet redegjør jeg for undersøkelsens forskningsdesign. Disse redegjørelsene tar utgangspunkt i teoretiske prinsipper, men gjenspeiler også mine egne vurderinger knyttet opp imot den spesifikke konteksten undersøkelsen befinner seg i. Kapitlet vil først adressere undersøkelsens tilnærming. Deretter vil jeg gjøre rede for de ulike vurderingene og valgene som har blitt gjort opp imot datainnsamlingen til undersøkelsen. Videre vil jeg redegjøre for analyseprosessen av datamaterialet og til slutt vil jeg adressere undersøkelsen kvalitet i form av dens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet.

3.1 Tilnærming

Som nevnt i innledningen av oppgaven har min problemstilling tatt utgangspunkt i å undersøke en spesifikk prosess i en bestemt organisasjon. På bakgrunn av dette har kvalitative data vært hensiktsmessige data å innhente for å besvare problemstillingen. Dette fordi kvalitative data er svært velegnet i situasjoner der man ønsker å danne en helhetlig forståelse av spesifikke forhold, som fasiliterer dybde og mening (Grønmo, 1996). Målet med undersøkelsen er å bidra til å utvikle en forståelse for hvordan en endringsprosess kan forstås som en plattform for organisatorisk læring. Det har derfor vært nyttig og sentralt å hente inn informasjon i form av helhetlige beskrivelser av prosessen og opplevelser fra personer som befinner seg internt i organisasjonen. Dette har fordret et behov for innsikter via datamaterialet som beskriver opplevelser knyttet opp imot endringsprosessen. For å på best mulig måte fasilitere denne dybden har jeg valgt semistrukturerte intervjuer og dokumentanalyse som metoder for å innhente empiri. I denne prosessen har det vært sentralt å utarbeide et grundig forskningsdesign som vil støtte opp om undersøkelsens evne til å besvare problemstillingen. Forskningsdesignet har lagt rammer for tilnærmingen til undersøkelsen, hvem informantene i prosjektet har vært, hvordan de ble valgt ut, samt hvor og hvordan undersøkelsen har blitt gjennomført (Lee & Aslam, 2019; Thagaard, 2013).

Videre har undersøkelsen tatt utgangspunkt i en abduktiv tilnærming. Denne tilnærmingen har muliggjort et teoretisk spillerom både i forkant, og i etterkant av innsamlingen av empirien, da en abduktiv tilnærming fokuserer på både empirisk fortolkning og etablert teori (Thagaard, 2013). På denne måten har jeg støttet meg på teorien i forkant av data innsamlingen for å

danne en teoretisk forståelse av feltet, men jeg har også i etterkant av empirien bygge videre på teorien, samt benytte annen teori da dette var hensiktsmessig for å danne en bedre forståelse av feltet. Dette har vært svært hensiktsmessig, grunnet utgangspunktet om å undersøke fenomenet i en spesifikk organisasjon, der jeg ikke har hatt tilgang til informasjon i form av tidligere forskning på temaet i organisasjonen å forholde meg til, noe som gjorde det vanskelig å gå inn å samle inn data uten etablert teori om temaet.

Ved å undersøke problemstillingen i en konkret kontekst har dette ført med seg at undersøkelsen har tatt utgangspunkt i en casestudie. En casestudie omhandler å studere et fenomen i en gitt konkret kontekst, der forskeren får et innblikk i et fenomen slik det ser ut i sine naturlige omgivelser (Piekkari & Welch, 2019). Fokuset for undersøkelsen har som nevnt vært å se hvordan teori fungerer opp imot praksis og hvordan praksis fungerer opp imot teori. Dette har muliggjort en tilgang til en forståelse av hvordan samspillet mellom etablert teori omkring organisasjonslæring og en konkret organisatorisk kontekst arter seg. Innenfor casestudier finnes det ulike metoder som kan tas i bruk for å få tilgang til informasjonen man trenger. Observasjon, intervju og skygging er de mest brukte innenfor kvalitative organisasjonsstudier (Cassell et al., 2019). Hvilke metoder som har vært mest hensiktsmessige å ta i bruk, har blitt avgjort på bakgrunn av både hva slags informasjon som har vært nødvendig for å svare på problemstillingen, men også hva som rent praktisk har vært mulig å få til. Ut ifra min problemstilling og mine forskningsspørsmål har jeg hatt behov for et innblikk i tanker, ideer og resonnementer om prosessene rundt utviklingen og implementeringen av verktøyet/rammeverket i organisasjonen. Oppgaven har derfor tatt utgangspunkt i en "singel" deskriptiv case, der hensikten har vært å forstå hva som foregår og hvordan det foregår (Yin, 2018). For å få tilgang til denne informasjonen har det som nevnt blitt foretatt en dokumentanalyse, samt kvalitative semistrukturerte intervjuer som metoder, begrunnelsen og fremgangsmåten for dette vil i det følgende bli adressert.

3.3 Dokumentanalyse

Det ble i forkant av intervjuene foretatt en dokumentanalyse. En dokumentanalyse defineres som en analyse av tekst som er skrevet med en annen hensikt enn den forskeren har (Thagaard, 2013). Altså kan teksten som analyseres ha mange forskjellige former, men kjennetegnet er at intensjonen til materialet som analyseres ikke er produsert i sammenheng med forskningsprosjektet. Dokumentet jeg analyserte var et interne evalueringsdokument

utformet av HR-seksjonen i SSB, som omhandlet arbeidet med planleggingen, utformingen og gjennomføringen av prosessen. Jeg baserte meg her på dokumenter som ble gjort tilgjengelige for meg av SSB. Dermed har jeg her vært avhengig hva slags materiale SSB har ønsket å dele med meg. Hensikten med analysen var å danne en bedre forståelse for arbeidet i forkant av intervjuene, slik at jeg kunne utforme relevante spørsmål knyttet til observasjonene jeg gjorde meg under dokumentanalysen. Det ville her vært mulig å foreta dokumentanalysen i etterkant av intervjuene, men på bakgrunn av min begrensede tilgang til det faktiske arbeidet i organisasjonen, var det fordelaktig å foreta analysen i forkant av intervjuene for å øke egen innsikt i prosessen som her skulle undersøkes.

3.4 Intervjuer

Det å ta i bruk intervjuer som metode for datainnsamling er en veletablert, mye brukt og godt kjent metode for å få tilgang til innsikter om hvordan et "noe" foregår (Kvale & Brinkmann, 2015; Cassell et al., 2019). Det er selvfølgelig andre metoder som for eksempel observasjon som også kunne ha gitt noen av de samme innsiktene. Samt at ved å i større grad kombinere flere metoder kunne dette ha vært med på å berike dataene ved å se på prosessen ut ifra ulike perspektiver. Observasjon kunne blitt brukt for å blant annet evne å se om det eksisterer et gap mellom de hensikter, tanker og ideer som kommer frem i et intervju og hva som faktisk foregår i praksis. På grunn av en generell usikkerhet i samfunnet grunnet Covid-19 og medfølgende restriksjoner, tokk jeg høyde for at organisasjonen jeg undersøker kom til å jobbe fra hjemmekontor i perioden jeg foretok datainnsamlingen. Dette er noe som ville vanskeliggjort observasjon i denne undersøkelsen. Samtidig har oppgavens tidsperspektiv satt noen praktiske begrensninger på hva som var gjennomførbart i forhold til tiden jeg har hatt til rådighet. Derfor har semistrukturerte intervju som metode vært en hensiktsmessig fremgangsmåte for å evne å svare på undersøkelsen problemstilling og forskningsspørsmålene. Her har et særskilt fokus i utarbeidelsen av en intervjuguide, gjennomføringen av intervjuene og den påfølgende analysen tatt høyde for eventuelle avvik mellom intensjoner og faktiske praksiser i organisasjonen.

De semistrukturerte intervjuene har tilgjengeliggjort rike beskrivelser som har gått i dybden på tanker og opplevelser omkring endringsprosessen i organisasjonen. En viktig betraktning å gjøre seg i utførelsen av en slik metode er å være bevist på at responsen i slike intervjuer alltid vil være preget av informantene (Hammersley & Atkinson, 2007, referert i Ciuk et al., 2019).

Derfor har det vært sentralt igjennom hele prosessen å være bevisst på at responsen jeg får i slike individuelle intervjuer preges av informanten. I tillegg til en bevissthet rundt at svarene jeg fikk på temaer som strekker seg langt tilbake i tid, muligens ikke ville være helt presise. I utformingen av intervjuguiden ble det fokuserte på å utforme spørsmål som ville gi tilgang til beskrivelser om hvordan prosesser, hensikter og opplevelser omkring utformingen og implementering av endringsprosessen foregikk i organisasjonen. Dette ga mulighet til å belyse problemstillingen fra ulike synsvinkler, som igjen bidro til å berike datamaterialet ytterligere (Lee & Aslam, 2019).

Det ble utarbeidet to intervjuguider til undersøkelsen, disse tok utgangspunkt i 5 temaer i tillegg til en innledning og avslutning av intervjuet. Disse teamene bygde på daværende forskningsspørsmål i tråd med Kvale og Brinkmanns oversettelse av tematiske forskningsspørsmål til intervjuer (2015, s.164). Temaene i intervjuguiden var de samme i begge intervjuguidene og bestod av temaer knyttet opp mot: (1) opplevelser av kompetansesarbeidet i avdelingen- hva gjøres og hvorfor. Spørsmål knyttet til (2) opplevelser av endringsbehovet i organisasjonen. (3) Hvordan den interne kommunikasjonen og informasjonsflyten har foregått og oppleves av informantene. (4) Resultatet av arbeidet, hva har de og organisasjonen fått ut av arbeidet til nå og hva er målet med arbeidet. (5) Samt hvilke lærdommer fra prosessen kan brukes i fremtiden arbeidsprosesser. De to intervjuguidene er tilnærmet like med noen små justeringer ut ifra de to utvalgene. Temaene skissert over ble vurdert som hensiktsmessige for å få innsikt i undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål.

3.4.1 Utvalg

Bakgrunnen for at undersøkelsen tok for seg to utvalg kan sees i sammenheng med konteksten denne problemstilling og forskningsspørsmålene skulle besvares i. Ved å trekke et utvalg som arbeidet med utviklingen og implementeringen av endringsprosessen ville dette skape innsikt i hensikter og de overordnede planene med arbeidet. Samtidig ble det også klart underveis i prosessen at det ville være nyttig å intervju informanter som har deltatt i bruken av det konkrete rammeverket/verktøyet endringsarbeidet har hatt til hensikt å utvikle. På denne måten ble det mulig å si noe om ikke bare hensiktene med endringsprosessen, men også opplevelsene av den. Denne avgjørelsen gjorde at antall informanter økte, men samtidig ble også antall informanter avgjort på bakgrunn av tiden jeg hadde til rådighet og tilgangen jeg

fikk på informanter i organisasjonen. Det ble derfor avtalt seks intervjuer av ledere, som har arbeidet med å utvikle og implementere endringsarbeidet. I tillegg til fire medarbeidere som har tatt del i bruken av verktøyet/rammeverket sammen med sine respektive ledere, i tre ulike seksjoner i IT-avdelingen. Antallet informanter ser jeg her som hensiktsmessig da dette har tilgjengeliggjort resurser til å foreta grundige forberedelser av intervjuene og evnet å gi tilstrekkelig med resurser i form av tid til den påfølgende analysen. Dette støttes opp om av Kvale og Brinkmann som hevder at det er en fordel med et mindre antall intervjuer for å evne å foreta en helhetlig prosess, med kvalitet i alle ledd (2015).

3.4.2 Rekruttering

Rekrutteringen av leder utvalget foregikk ved at jeg via min kontaktperson i SSB fikk kontakt med ledere i IT-avdelingen og avtalte intervjuer med seks av disse. I rekrutteringen av medarbeider utvalget sendte tre av lederne ut en forespørsel til sine medarbeidere om noen ønsket å delta og her fikk jeg da mulighet til å intervju 4 medarbeidere som arbeidet i tre ulike seksjonene i IT-avdelingen. På denne måten har utvalget mitt blitt trukket ut ifra et tilgjengelighetsutvalg, der jeg var avhengig av at en intern person i organisasjonen ga meg tilgang på informanter og at disse ønsker å delta i prosjektet (Thagaard, 2013). Det at utvalget av medarbeiderne og lederne har blitt gjort via et slikt tilgjengelighetsutvalg kan ha påvirket hvem som har ønsket å delta i prosessen, noe som kan anses som en svakhet ved undersøkelsen. Samtidig var denne strategien nødvendig for å få tilgang internt i organisasjonen og kan potensielt ha gjort det lettere å rekruttere informanter da interne organisasjonsmedlemmer muligens kan opplevdes mer tillitsvekkende i en slik prosess.

3.4.3 Gjennomføring

Intervjuene ble gjennomført i februar og mars 2021 via den digitale møteplattformen Microsoft Teams. Dette ble gjort da informantene i undersøkelsen til daglig bruker denne plattformen som et arbeidsverktøy for digital samhandling i perioden undersøkelsen ble gjennomført. Valget om å gjennomføre intervjuene på en arena som informantene er kjent med og trygge på er i tråd med Thagaards refleksjoner omkring det å skape trygghet i en intervjusetting (2013). Samtidig kan det tenkes at slike digitale intervjuer potensielt medføre at det mellommenneskelige samspillet i intervjuet svekkes og gjøre det vanskeligere å fange opp kommunikasjon i intervjuet som ikke gjøres via tale, som for eksempel kroppsspråk. Det

eksisterer for øvrig lite forskning på potensielle fordeler og ulemper med slike digitale intervjuer (Archibald, et al., 2019). På grunn av min manglende erfaring med intervjuer har jeg selv ikke grunnlag til å vurdere kvaliteten til disse digitale intervjuene kontra fysiske intervjuer. Intervjukonteksten opplevdes allikevel som god, foruten noen problemer med dårlig nettforbinding i et av intervjuene som førte til noen gjentakelser.

Videre ble intervjuene tatt opp via Nettskjema- diktafon appen, som krypterer lydopptaket og sender dette over til Nettskjema. Hvert av de 9 intervjuene hadde en varighet på 60 til 90 minutter og intervjulengdene var noe forskjellig da detalj graden i svarene til informantene varierte, samt min egen evne til å stille oppfølgings- og tilleggsspørsmål. Informantene hadde liten grad av mulighet til å forberede seg på intervjuet, da jeg ikke så det som hensiktsmessig eller nyttig å gi informantene tid til å i stor grad kunne forberede seg på de konkrete spørsmålene. Dette ble unngått da jeg først og fremst var fokusert på å få tilgang til deres opplevelser, der informasjon om spørsmålene i forkant potensielt kunne ført til at informantene i større grad modererte sine svar i selve intervjuet (Bryman, 2016).

Intervjuguiden som ble konstruert i forkant av intervjuene ble ikke brukt slavisk i intervjuene, men som en guide under intervjuene for å veilede meg slik at jeg fikk svar på de spørsmålene jeg ønsket å stille informantene. Under intervjuene fokuserte jeg på å stille oppfølgings spørsmål der jeg opplevde behov for utdypning og ser i etterkant av intervjuene at det er i svarene på oppfølgings spørsmålene jeg fikk de mest interessante svarene. Samtidig så jeg også i intervju prosessen at en del av spørsmålene i intervjuguiden overlappet en del, slik at informanten ofte allerede hadde adressert spørsmål før jeg rakk å stille disse, dette gjorde meg mer oppmerksom på å stille oppfølgings spørsmål for å danne et mer detaljer bilde rundt informantens opplevelser. Jeg brukte også en del tid i intervjuene på å få tak i hva informantene selv mente og stilte en del spesifiserende oppfølgings spørsmål. Kvale og Brinkmann (2015) peker på slike spesifiserende spørsmål som nyttige i intervjuer med mange generelle uttalelser. Underveis i intervju prosessen utvidet jeg med spørsmål om ulike temaer som hadde kommet frem i de foregående intervjuene, for å skape mulighet for flere og rikere beskrivelser. Et konkret eksempel på dette er hvordan det i noen av intervjuene kom frem at tid opplevdes som en begrensende faktor i endringsprosessen. Med innsikt om dette fulgte jeg dette opp i de videre intervjuene ved å spørre informantene om hvordan de balanserer mellom kontinuerlig drift av organisasjonen og endringsprosessen som var fokus for undersøkelsen.

3.5 Analyseprosessen

Som et analytisk utgangspunkt til intervjuene tok jeg utgangspunkt i en tematisk analyse, da dette er en velegnet analysemetode om man søker å identifisere, organisere og tolke temaer i et tekstbasert datamateriale (King & Brooks, 2019). Ved å foreta en tematisk analyse fikk jeg fremhevet nøkkeltemaer og det ble skapt mening ut av datamaterialet jeg hadde hentet inn. Dette genererte oversikt og gjorde det mulig i diskusjonen å koble ulike temaer sammen.

Prosessen med å analysere intervjuene starter med at jeg kodet intervjuene med utgangspunkt i forkortede setninger og/eller fraser, for å komprimere innholdet i transkripsjonen med de åpne kodene. Dette har jeg gjort for å på best mulig måte ivareta hva informanten min sier. Denne fremgangsmåten har jeg foretatt med inspirasjon av stegvis-deduktiv induktive tilnærming (Tjora, 2021). Dette var en hensiktsmessig fremgangsmåte da jeg ikke hadde et tungt forankret teoretisk rammeverk fra start, og ønske å la meg lede av det faktiske innholdet i datamaterialet. De åpne kodene som er generert så nært informantens språk og uttalelser som mulig, ble gruppert sammen i forhold til hva de omhandler og på denne måten har jeg konstruert kategorier. Et eksempel her er kategorien: forankring. Denne kategorien inneholder om lag 30 forskjellige åpne koder som omhandlet det jeg vil kategorisere som forankring i transkripsjonene mine.

Måten analysen har blitt systematisert på har vært ved å konstruere tabeller med tre ulike kolonner for hvert av de ni intervjuene. Her har intervjutranskripsjonen stått i den første kolonnen, deretter den åpne koden i neste kolonne og i den siste kolonnen har jeg plassert kategorien. Dette har gjort det mulig å kontinuerlig holde oversikt over hva den enkelte informanten har sagt som omhandler kategorien jeg analyserer. Min fremgangsmåte er som sagt dels inspirert av stegvis-deduktiv induktiv tilnærming, som fremmer en mulighet til å foreta *kvalifisert gjetning* i analysen (Tjora, 2021). Samtidig har jeg ikke forholdt meg til en form for analytisk rammeverk gjennomgående i analyseprosessen. På denne måten kan min analytiske tilnærming sees på som en form for eklektisk- og teoretisk tilnærming, der analysen har vært av en nokså generell form, der teoriene og de sentrale trekkene i intervjuene etter hvert i analyseprosessen fikk mer å si for hvordan jeg sorterte og konstruerte funnene fra intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2015). De to utvalgene ble først behandlet separat for å få frem et tydelig medarbeider- og lederperspektiv, der jeg avslutningsvis har integrert disse to utvalgene for å evne å se de i sammenheng med hverandre.

3.6 Undersøkelsens kvalitet

3.6.1 Pålitelighet

Det å danne en forståelse av studiens pålitelighet omhandler spørsmålet om resultatene fra denne undersøkelsen vil være det samme om en annen forsker på et annet tidspunkt foretar den samme studien (Bryman, 2016). Igjennom spesielt metodekapitlet, men også igjennom undersøkelsen i sin helhet, har jeg belyst de ulike fasene og elementene av undersøkelsesprosessen, dette har jeg gjort for å fremme en gjennomiktig prosess og på denne måten øke undersøkelsens pålitelighet. I tillegg presiserer jeg gjennomgående i undersøkelsen hvor skille går mellom rene beskrivelser og mine tolkninger av data og teori, dette vil også styrke undersøkelsens pålitelighet (Thagaard, 2013). Dette har jeg blant annet gjort ved å trekke ut illustrerende sitater rundt alle de ulike dimensjonene av intervjuene jeg presenterer og diskuterer. Samtidig vil den kvalitative tilnærmingen i denne undersøkelsen svekke påliteligheten, da min tilstedeværelse er subjektiv, noe som kjennetegner alle former for kvalitative tilnærminger (Thagaard, 2013). Jeg har allikevel praktisert en refleksiv objektivitet i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015), der jeg har vært kontinuerlig bevisst hvordan mine forforståelser preger alle aspektene rundt undersøkelsen.

3.6.2 Gyldighet

Gyldighet som kvalitetskriterier dreier seg om hvorvidt studien faktisk undersøker det den hevder den skal (Bryman, 2016; Thagaard, 2013). En svakhet ved denne undersøkelsen er et relativt begrenset datagrunnlag, som følge av undersøkelsens omfang. Samtidig har jeg ved å ta utgangspunkt i to ulike utvalg i undersøkelsen muliggjort en kontrastering av leder- og medarbeiderperspektivet. I tillegg til at undersøkelsen har blitt gjort i tre ulike seksjoner i organisasjonen, noe som øker evnen undersøkelsen har for å kunne adressere prosessen i organisasjonen i sin helhet. På en annen side kan også dette ha påvirket den manglende graden av datametning jeg opplevde etter å ha fullført intervjuene, da metning forstått som en opplevelse av at intervjuene ikke tilførte noe nytt (Thagaard, 2013). Dette kan mulig skyldes at arbeidet som ble undersøkt nettopp har et nokså stort omfang og at intervjuguiden og intervjuene åpnet opp for ulike oppfølgingsspørsmål. Dette medførte at intervjuene beveget seg inn i en god del forskjellig tematikker og perspektiver, der informantene i stor grad styrte

hva innenfor endringsarbeidet de opplevde som mest interessant. Jeg vil allikevel her argumentere for at intervjustrukturen muliggjorde en betydelig evne til å justere spørsmål og variere i oppfølgingsspørsmålene, noe som i denne undersøkelsen har vært fordelaktig da utgangspunktet har vært å utforske en prosess som nettopp inneholder uttalelige dimensjoner og perspektiver.

Videre utviklet jeg min egen evne til å justere spørsmål og oppfølgingsspørsmål ved at jeg underveis i gjennomføringen av intervjuene transkriberte materialet. Dette gjorde jeg først og fremst fordi intervjuene var spredt utover en lengre periode, noe som gjorde at jeg rent praktisk med tanke på tidsbruken og omfang var nødt til å transkribere fortløpende. Samtidig opplevde jeg også at dette gjorde meg til en mer kompetent intervjuer raskere, da jeg via transkriberingen også fikk observert hvordan jeg som intervjuer opptrådte i intervjuene. Samtidig som min evne til å intervjuer forbedret seg i prosessen opplevde jeg også at min evne til å transkribere ble bedre. Med ni intervjuer på 60 til 90 minutter hver, var det en nokså stor og lang prosess å skulle transkribere hvert enkelt intervju. I oppstarten transkriberte jeg ordrett informantens talespråk i intervjuene, men jeg oppdaget relativt raskt at dette ikke var hensiktsmessig av to årsaker. Først fordi dette kan medføre gjenkjennelige trekk av informanten i det intervjudag skal deles, derfor er transkribering fra en lydfil med ordrett talespråk til skriftspråk med å styrke informantens anonymitet i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). For det andre ble det også tidsbesparende å ikke transkribere gjentakelser, "eh"- er også videre. Dette gjorde at jeg gikk tilbake og transkriberte det første intervjuet på nytt slik at det ikke skulle forekomme ulikheter rundt hvordan de ulike intervju transkripsjonene ble utformet. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmann som hevder at det eksisterer én grunnregel for transkripsjon av intervjuer; nemlig å være konsekvent i hvordan dette gjøres igjennom alle intervjuene som tilhører den samme undersøkelsen (2015).

3.6.3 Overførbarhet

Spørsmålet om tolkningene som oppstår i denne undersøkelsen kan være relevante i andre sammenhenger dreier seg om undersøkelsens overførbarhet (Thagaard, 2013). Jeg vil her vektlegge at undersøkelsen har rettet blikket mot en konkret prosess. Dette gjør at situasjonen som her er undersøkt er i kontinuerlig endring og den er særegen. Fokuset på én caseorganisasjon og én konkret prosess gjør det vanskelig å generalisere funn til å gjelde andre steder enn den konteksten som undersøkes (Thagaard, 2013). Undersøkelsens

overførbarhet er derfor begrenset, men måten den er fremstilt på gir muligheter for en analytisk generalisering der leseren selv via de detaljerte kontekstuelle beskrivelsene kan vurderer om resultatet kan generaliseres til en annen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2017). Samtidig er prosessen som her undersøkt en utbredt prosess i både private- og offentlige organisasjoner, der målsetninger ofte omhandler å utvikle organisasjonen videre, samt å skape læring. Dette gjør at et fokus på en slik konkret prosess vil være av interesse for andre organisasjoner og ikke bare organisasjonen som her undersøkes, noe som fører med seg at de erfaringene og refleksjonene som foretas her kan være relevante i andre sammenhenger.

3.6.4 Etiske betraktninger

Kvale og Brinkmann påpeker at de mange etiske aspektene rundt kvalitative intervjuer vanskeliggjøres ved at det ikke eksisterer en standard mal og at kvalitative intervjuer "*er gjennomsyret av etiske problemer*" (2015, s.35). I gjennomføringen av denne undersøkelsen har det blitt lagt spesiell vekt på informantenes anonymitet og sikker oppbevaring av deres personopplysninger. Under behandlingen av personopplysninger til informantene har jeg tatt i bruk en kodenøkkel som har blitt oppbevart separat fra datamaterialet. Dette har medført at jeg under hele prosessen har kunne vernet om informantenes anonymitet og personopplysning. Det har blitt tatt et valg om å nyansere de to utvalgene grunnet viktigheten av å kunne kontrastere mellom disse to perspektivene da dette har vært sentralt for undersøkelsens evne til å svare på problemstillingen, samtidig som det har blitt vurdert at informantenes anonymitet ivaretas da det ikke kommer frem hvilke seksjoner i avdelingen som deltar i undersøkelsen.

Videre har lydopptaket av intervjuet blitt gjort via "nettskjema-diktafon-appen", denne foretar en umiddelbar kryptering av lydfilen og sender denne til "Nettskjema" som er en tjeneste for sikker innsamling av data. Denne informasjonen ble spesifisert til informantene i et infoskriv og et samtykke skjema som ble tildelt informanten i forkant av intervjuene. I dette skrivet fikk informantene informasjon om formålet og hensikten med undersøkelsen, samt en presisering om at deltagelsen var frivillig og at resultatet vil være anonymisert. Dette skjemaet ble også gjennomgått muntlig før oppstarten av hvert enkelt intervju med informantene. Skjemaet, samt en vurdering av meldeskjemaet fra Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) forelå før datainnsamlingen ble igangsatt. Innsamlingen, oppbevaringer, behandlingen og

gjennomføringen av undersøkelsen er gjennomført i tråd med NSD krav. Vurderingen fra NSD er vedlagt undersøkelsen.

Det har også blitt gitt mulighet for anonymisering av organisasjonen som her undersøkes i forkant av publisering. Dette har blitt gjort ved at kontaktpersonen i organisasjonen har fått tilgang til undersøkelsens innhold før publisering, slik at det var mulig å ta et informert valg om organisasjonen skulle anonymiseres.

4. TEORI

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for oppgavens teoretiske utgangspunkt. Teoretiske perspektiver på hvordan organisasjoner kan lære, men også hva som vanskeliggjør læring, vil beskrives i denne delen. Teorien som presenteres vil være sentral i senere diskusjonsdel der undersøkelsens empiriske materiale skal diskuteres opp mot teori. Jeg vil først kort forklare sentrale begrep som benyttes i oppgaven og deretter gi et enkelt overblikk over bredden som eksisterer i forskningsfeltet om organisasjonslæring. Tre utvalgte perspektiver på organisasjonslæring er særlig vektlagt. Disse bygger i stor grad på hverandre. Innledningsvis vil jeg presentere Argyris og Schöns teori om *organisatorisk handling*, *handlingsteorier* og deres identifisering av tre former for *produktiv læring*, for å forstå hvordan organisasjoner kan lære gjennom både individuell og kollektiv læring. Videre vil jeg supplere med Senges teori om de *fem disiplinene* og *organisatoriske lærehemninger*, som illustrerer bredden av fenomener og variabler som påvirker organisasjoners evne til å lære. Deretter følger en redegjørelse av Irgens modell for *organisasjoners læringsadferd* som fremstiller en konkret prosess for hvordan læring blir organisatorisk. Til sammen utgjør dette grunnlaget for en avsluttende oppsummering der disse perspektivene vil integreres for en helhetlig forståelse av organisasjonslæring.

4.1 Organisasjonslæring og den lærende organisasjonen

For å danne en helhetlig forståelse av de utvalgte teoretiske perspektivene er det nødvendig å avklare hva begrepene *organisasjonslæring* og *den lærende organisasjon* egentlig innebærer. Teoriene rundt organisasjonslæring og lærende organisasjoner er mange og omfattende, og er omdiskuterte fenomen innenfor en rekke fagdisipliner. Kompleksiteten i fenomenene gjør det vanskelig å definere én helhetlig teori som adresserer alle de ulike perspektivene rundt organisasjonslæring og hvordan det arter seg (Crossan, et al., 1999; Lines et al., 2007; Filstad, 2016). Terminologien veksler også noe innen forskningsfeltet. Enkelte teoretikere, som for eksempel Senge (1999), referer til *den lærende organisasjon*, mens andre, eksempelvis Argyris og Schön (1996), benytter seg av *organisasjonslæring* som begrep. Samtidig eksisterer det en forskjell i hva teoretikere legger i begrepene. Det å være en lærende organisasjon kan sies å være en idealtilstand som organisasjoner kan strekke seg etter ved å ta

i bruk organisasjonslæring som et virkemiddel (Irgens, 2011). Senge (1999) definerer den lærende organisasjon som:

(..) organisasjoner som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen fremtid. For en slik organisasjon er det ikke tilstrekkelig å bare overleve. "Overlevelseslæring" eller "tilpasningslæring" er viktig og nødvendig. Men for en lærende organisasjon må tilpasningslæring suppleres med en "generativ læring" som fremmer evnen til å *skape*. (Senge, 1999, s.19)

Når det er snakk om *prosessene* som gjør at organisasjoner lærer, så handler dette om organisasjonslæring. Er det derimot snakk om hva som er *målet* med organisasjonslæring, så er det snakk om arbeidet for å være en lærende organisasjon. På denne måten kompletterer begrepene hverandre. Det henvises også til at begrepet organisasjonslæring ofte er det som benyttes innen akademia, mens lærende organisasjoner ofte brukes innen ledelseslitteratur (Easterby-Smith & Araujo, 1999).

Definisjonene på organisasjonslæring er mange og ulike (Easterby-Smith et al., 2000). Prange (1999) fremstiller dette igjennom en tabell som illustrerer de ulike teoretikers tilnærming til begrepet. Tabellen speiler det store spennet i hvordan begrepet defineres når det gjelder hvem som skaper læringen, hva som læres, hvor læringen skjer og hvordan læringen arter seg i organisasjonen. Hvordan ulike teoretikere besvarer disse spørsmålene er heterogent, samtidig som det ofte også eksisterer uklarhet i hvordan læring kan sies å være organisatorisk, hevder Prange (1999). Det fins allikevel mer "generelle" forståelser av hva som kan regnes som organisasjonslæring. Irgens (2011) trekker frem at fellestrekket i de ulike definisjonene er at de organisasjonene som kan sies å være lærende organisasjoner alle har en sentral bevissthet rundt viktigheten av læring. Dette er en nokså overordnet og generell definisjon, men den tjener godt som utgangspunkt og bygger på en forståelse av at organisasjonslæring skjer via *erfaringer*. De påfølgende tre teoretiske redegjørelsene av hva organisasjonslæring innebærer, forutsetter alle at læring skjer gjennom erfaringer. De spesifiserer at det er en forskjell på individuell og organisatorisk læring, men fokuserer på forskjellige momenter i sine respektive teorier.

4.2 Argyris og Schön

Argyris og Schöns teorier om organisasjonslæring er veletablerte og har en sentral posisjon innen organisasjonslæringsfeltet. Deres teori om organisasjonslæring henvender seg både til praktikere og akademikere i et forsøk på å fremstille en helhetlig teori om hvordan organisasjoner kan lære (Argyris & Schön, 1996; Easterby-Smith & Araujo, 1999). Fremstillingen av Argyris og Schöns teori tar her utgangspunkt i boken; *Organizational Learning 2: Theory, Method, and Practice* (1996).

4.2.1 Organisatorisk handling

For å redegjøre for Argyris og Schöns teori må forskjellen mellom *individuell læring* og *organisatorisk læring* avklares. Argyris og Schön hevder at det ikke er tilstrekkelig å referere til at individer i en organisasjon lærer som en form for organisasjonslæring (1996). For at individuell læring i en organisasjon skal kunne bli til organisasjonslæring, kreves det at den læringen og kunnskapen som individet har tilegnet seg blir tatt opp og satt inn i en strøm av informasjon og kunnskap som eksisterer i organisasjonenes øvrige handlinger og hensikter. Det er altså ikke nok at et individ, et team eller en mindre del av organisasjonen tilegner seg en form for innsikt via læring. Slik læring kan eksistere nokså isolert og kan ikke uten videre transformeres til noe som påvirker overordnede strukturer, som rutiner og praksiser i organisasjonen. For at læring gjennom et individ eller en gruppe skal kunne føre til organisasjonslæring, er den ifølge Argyris og Schön (1996) nødt til å skapes gjennom *organisatorisk handling*. Det å tenke, vite og huske er former for læring, men det er også former for aktiv handling som mennesker står bak på en eller annen måte. Dette er utgangspunktet for Argyris og Schöns begrep om organisatorisk handling (1996). På samme måte som individuell læring, er ikke individuell *handling* nok til at det skal kunne regnes som *organisatorisk handling*. For at handlingen skal kunne bli organisatorisk, må det foreligge en form for prinsipp som gjør at individet handler på vegne av organisasjonen. Individene i organisasjonen blir slik *agenter* for organisasjonen. Videre må det eksistere rammer, regler og retningslinjer som er gjeldende for medlemmene av organisasjonen (Argyris & Schön, 1996). Disse føringene kan være både tause og eksplisitte og definerer hvordan individer skal og kan handle i en organisasjon for at handlingene skal anses som organisatoriske. Formelle organisasjoner består av slike regler, retningslinjer og føringer for hvordan individene som utgjør organisasjonen skal handle. Disse rammene har en påvirkning på hvordan handlinger i

organisasjonen foregår, og det blir da mulig å se hvordan de organisatoriske strukturene er med på å påvirke handling hos individet.

Argyris og Schön tar utgangspunkt i Deweys forståelse av læring som en prosess der det oppstår et manglende samsvar mellom de forventningene som er knyttet til handlingene og det faktiske resultatet. Slike situasjoner løses ved at handlinger og refleksjoner smeltes sammen. Det er i slike situasjoner læring oppstår, ifølge Dewey (Dewey, 1938, referert i Argyris & Schön, 1996, s.11). Jeg vil ikke gå nærmere inn på Deweys læringsteori, men for Argyris og Schön er det sentralt at denne refleksjonen kun blir organisatorisk om individene som reflekterer fungerer som agenter på vegne av organisasjonen og foretar refleksjonen som en form for organisatorisk handling. Dette illustrerer hvordan individer i en organisasjon kan lære uten at det nødvendigvis trenger å føre til organisasjonslæring. Medlemmene av organisasjonen kan blant annet reflektere over muligheter eller analysere ulike situasjoner i relasjon til arbeidsoppgaver, uten at refleksjonene utvides til å forstås av resten av organisasjonen. Dette kan også skje i arbeidsgrupper og team som felles skaper innsikt som resultat av kollektiv refleksjon. Om ikke disse spres videre eller aktivt belyses i resten av organisasjonen vil ikke dette regnes som organisasjonslæring. For at dette skal bli organisasjonslæring må refleksjonene og erfaringene som foretas identifiseres og spres på en måte som gjør at de blir en del av organisasjonens retningslinjer, rutiner og/eller praksiser (Argyris & Schön, 1996). Disse kan forstås som organisasjonens *instrumentelle bruksteorier*, som er med på å regulere adferden til individene i organisasjonen. Disse har igjen en innvirkning på *handlingsteoriene* som eksisterer i organisasjonen.

4.2.2 Handlingsteorier

Til nå har vi sett hvordan individer i organisasjonen kan handle på vegne av organisasjonen som agenter når de reflekterer over et problem på vegne av organisasjonen. Om refleksjonene og erfaringene evner å endre strukturer i organisasjonen, som retningslinjer, rutiner og praksiser, endrer dette organisasjonens instrumentelle bruksteorier. Dette kan anses som en form for organisasjonslæring og vil påvirke de ulike handlingsteoriene til organisasjonen og individene i organisasjonen.

In order to become organizational, the learning that results from organizational inquiry must become embedded in the images of organization held in its members minds

and/or in the epistemological artifacts (the maps, memories, and programs) embedded in the organizational environments. (Argyris & Schön, 1996, s.16)

Handlingsteorier består av to ulike teorier: den *uttalte teorien* og *bruksteorien*. Den uttalte teorien forklarer Argyris og Schön som den teorien organisasjonsmedlemmer og organisasjonen bruker for å forklare eller rettferdiggjøre et gitt handlingsmønster. Til motsetning er bruksteorien den faktiske teorien som ligger til grunn for handlingen. Denne teorien er implisitt og kan kun fanges opp ved å observere de faktiske adferdsmønstrene (1996). Dette gjør at organisasjoner må ha et eksplisitt fokus for å evne å identifisere og skille de uttalte teoriene fra bruksteoriene.

Som nevnt kan retningslinjene, rutiner og praksisene sees på som instrumentelle bruksteorier. Disse er på ulike måter regulert av formelle og uformelle regler, samt eksisterende verdier i organisasjonen. Disse adresserer ulike normer for profesjonell adferd, strategier for å oppnå mål og antagelser om hva som er riktige handlinger. De instrumentelle bruksteoriene har til hensikt å kommunisere og kontrollere ulike momenter og deler i og ved organisasjonen (Argyris & Schön, 1996). På denne måten fungerer de instrumentelle bruksteoriene som et rammeverk de enkelte individene og gruppene i organisasjonen må forholde seg til når de skaper og tar i bruk sine egne bruksteorier og foretar handlinger på vegne av organisasjonen. Et eksempel på dette er måter organisasjonen forholder seg til ulike former for styringsdokumenter. Dette kan sees på som en del av organisasjonen instrumentelle bruksteori. Styringsdokumentets eksplisitte innhold blir organisasjonens uttalte teori. Måten organisasjonen faktisk forholder seg til styringsdokumentet er bruksteorien. Ut ifra dette regulerer instrumentelle bruksteorier adferden til individene i organisasjonen på en taus, men også eksplisitt måte. Ved å se handling i organisasjoner på en slik dualistisk måte, kan en lettere forklare hvorfor praksis i en organisasjon ikke alltid reflekterer de ulike prosedyrene og standardene organisasjonen skal arbeide ut ifra. Argyris og Schön (1996) peker på at dette gapet mellom de uttalte teoriene og bruksteoriene i en organisasjon, kan skape utfordringer for organisasjonslæringen (1996). De presenterer videre tre ulike måter organisasjoner kan drive produktiv læring på.

4.2.3 Tre former for produktiv læring

Ved å se på organisasjonens handlingsteorier som medlemmenes utrykte teorier (det de sier de gjør) og deres bruksteorier (det de faktisk gjør), skjer organisasjonslæring i det medlemmer av organisasjonen står ovenfor en utfordring og foretar en refleksjon som agenter på vegne av organisasjonen. Dette skaper endring i handlingene til medlemmene av organisasjonen, som igjen skaper en endring i medlemmenes bruksteorier og organisasjonens bruksteorier. Slik er endring en sentral brikke for at organisasjonen skal kunne si å ha lært. Dette forklares nærmere via tre former for *produktiv læring* i organisasjoner; (1) enkelkretslæring, (2) dobbelkretslæring og (3) utforskning av type I og type II læring.

Når en organisasjon endrer seg uten å endre eller setter spørsmålsteget ved de *styrende faktorene* som omkretser et problem eller en utfordring, refererer Argyris og Schön til dette som *enkelkretslæring* (1996; Argyris, 1991). I denne læringsprosessen skjer det en endring som et resultat av refleksjonsprosesser, men uten at det settes spørsmålsteget ved de rådene *rammebetingelsene* organisasjonen befinner seg i og opererer inn under. Med andre ord reflekteres det ikke rundt hvordan bruksteoriene påvirker utfallet. Enkelkretslæring skjer med utgangspunkt i de gjeldende normene og verdiene i organisasjonen. På denne måten kan organisasjonen løse utfordringer og problemer ved å justere seg, men vil ikke evne å se om det er noe i rammebetingelsene som utløser problemet. Derfor fører ikke refleksjonene til større og mer fundamental forståelse, hevder Argyris og Schön (1996).

Dobbelkretslæring er til motsetning en prosess som krever kritisk refleksjon rundt problemet og rammebetingelsene det eksisterer i, for å løse problemet. Under dobbelkretslæring vil organisasjonen evne å reflektere på en slik måte at de kan endre bruksteoriene. I denne formen for læring foretar organisasjonen en vurdering av rammebetingelsene organisasjonen handler ut ifra og ser om disse er valide før de avgjør hvilken handling de skal foreta for å løse situasjonen (Argyris & Schön, 1996). Slik skiller enkeltkretslæring og dobbelkretslæring seg fra hverandre.

Den tredje formen for produktiv læring i organisasjoner, skjer når individene som utgjør organisasjonen utforsker hvordan de bedriver type 1 og type 2 læring. Argyris og Schön hevder at modell-I læring (type 1) umuliggjør dobbelkretslæring, da denne formen for læring ikke åpner for refleksjon rundt de styrende faktorene. Modell-I læring tar utgangspunkt i en

holdning og et sett med verdier som vektlegger kontroll, klarhet, målsetting, undertrykking av negative følelser eller generering av disse (1996). Modell-II læring (type 2) er ikke en fullstendig motsetning til modell-I, men denne muliggjør dobbelkretslæring og tar utgangspunkt i en åpen prosess som vektlegger valid informasjon, åpne og informerte valg, samt en indre opplevelse av forpliktelse. En sentral del av disse læringsformene er at de belyser hvordan *defensive rutiner*, både bevisste og ubevisste, skjerner oss fra ubehag og forandringer. Disse defensive rutinene er, ifølge Argyris og Schön, det som gjør at organisasjoner i stor grad driver enkeltkretslæring og modell-I læring og som vanskeliggjør dobbelkretslæring og modell II-læring (Argyris & Schön, 1996; Argyris, 1991). På denne måten blir de defensive rutinene en avgjørende utfordring som vanskeliggjør læring som åpner opp og setter spørsmålstegn ved de styrende faktorene og betingelsene som ligger til grunn for de handlingene som blir gjort. En bevisstgjøring rundt disse formene for læring og de defensive rutinene, vil åpne opp og muliggjøre læring som i større grad fundamentalt utvikler organisasjonen hevder Argyris og Schön (1974; 1996). I forlengelse av Argyris og Schöns begrep om defensive rutiner, vil jeg trekke inn Senges fremstilling av organisatoriske lærehemninger (1999). Senge samsvarer med og bygger i stor grad på Argyris og Schöns perspektiver, men til forskjell identifiserer han konkrete fenomener i organisasjoner som vanskeliggjør læring, et område Argyris og Schön (1996) oppleves som noe vage.

4.2 Senge

Senge legger frem fem konkrete disipliner organisasjonen må mestre for å kunne strekke seg mot idealet om å være en lærende organisasjon (Senge, 1999). På samme måte som Argyris og Schön, hevder også Senge at individuell læring kan være et utgangspunkt for organisasjonslæring, men det er ingen gitt konsekvens at individuell læring fører til læring for organisasjonen. Senge la i boken *Den femte disiplin* (1999) frem hvordan organisasjoner må ha forankret en bevisst helhetsforståelse på ledernivå som fokuserer på læringsstrategier for hele organisasjonen. Denne helhetsforståelsen tar utgangspunkt i de fem disiplinene: *personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, gruppelæring og systemtenkning*. Jeg vil kort gjøre rede for disse før jeg går nærmere inn på de syv lærehemningene Senge identifiserer.

4.21 Senges fem disipliner

Den første disiplinen Senge introduserer er *personlig mestring*. Denne disiplinen refererer til den grunnleggende forutsetningen for at organisasjoner skal kunne lære, nemlig det enkelte organisasjonsmedlemmets evner og vilje til å lære. En avgjørende faktor for at medlemmer av organisasjonen skal kunne øke sin evne til personlig mestring, er at organisasjonen fokuserer og oppmuntrer til personlig utvikling (Senge, 1999).

Disiplinen *mentale modeller* dreier seg om ofte ubevisste forestillinger om hvordan verden fungerer, og i dette tilfelle, hvordan organisasjoner fungerer. Hvordan de mentale modellene til et individ og en organisasjon er utformet, har en direkte påvirkning på læring. Individuene kan forkaste ideer, tanker og forslag fordi de kan være i strid med organisasjonens grunnleggende prinsipper, i stedet for å stille spørsmål ved nettopp disse prinsippene. Senge mener derfor det er viktig å ha fokus på å identifisere modellene som styrer adferden i en organisasjon (Senge, 1999). Dette samsvarer med Argyris og Schöns forståelse av bruksteorier og styrende faktorer i organisasjoner (1996).

Den tredje disiplinen, *felles visjoner*, refererer til organisasjonens evne til å forme et "*felles bilde av fremtiden*" (Senge, 1999, s.15). Gjennom konstruksjonen av et slikt felles forankringspunkt, vil det kumulere innsats og deltagelse fra organisasjonsmedlemmene. En slik visjon må ha oppslutning i organisasjonen for å bli et felles prosjekt. Visjonen til hvert enkelt medlem må kobles til den kollektive visjonen for at det skal være virkningsfullt.

Den fjerde disiplinen, *gruppelæring*, går ut på å skape et resultat av en prosess som er større og bedre enn hva et enkeltindivid vil klare å produsere på egenhånd. Hvis ikke grupper kan lære, kan heller ikke organisasjoner lære (Senge, 1999). Gruppelæring som disiplin starter, ifølge Senge, med dialog der medlemmene i grupper fjerner seg fra sine tidligere antagelser og setter fokus på å forstå og skape innsikt i felleskap. For at gruppen skal være optimal, kreves arbeid med de foregående disiplinene. Samlet danner dette arbeidet grunnlaget for den femte disiplinen - *systemtenkning*.

De fire nevnte disiplinene kan ikke forstås uavhengig av hverandre. Den femte disiplinen hos Senge er derfor *systemtenkning*. Hensikten med denne disiplinen er å integrere disiplinene som en teoretisk og praktisk helhet. Systemtenkning gjør at det blir mulig å se hvordan

disiplinene har en gjensidig påvirkning på hverandre og flyter over i hverandre. Gjennom en slik forståelse blir det mulig å se de større sammenhengene i organisasjonen. Ved å studere disse sammenhengene vil man igjen kunne identifisere hvordan ulike faktorer påvirker ulike deler av organisasjonen. Helhetsbildet synliggjør hvordan organisasjonen lærer og hva som hindrer læringen. Gjennom systemtenkning utvikler organisasjonen evne til å gjenkjenne strukturer og mønstre som dukker opp i adferd og hendelsesforløp. Dette gjør systemtenkning til den viktigste disiplinen; det er denne som fanger opp de andre disiplinenes omfang og påvirkningskraft (Senge, 1999).

De fem disiplinene danner grunnlaget for Senges forståelse av den lærende organisasjon. Ifølge Senge er altså en lærende organisasjon en organisasjon som gjennom kontinuerlig arbeid utvikler sine egne forutsetninger for å utvikle seg videre (1999). Det er mulig å argumentere for at dette bygger på mye av det samme som vi har sett hos Argyris og Schön, der bevisstgjøring av handlingsmønstre og identifisering av faktorer som styrer handlinger er sentrale for å evne å drive produktiv organisasjonslæring. Senge legger, i likhet med Argyris og Schön, også vekt på faktorer som vanskeliggjør læring i organisasjoner. Argyris og Schön referer til *defensive rutiner*, mens Senge til forskjell identifiserer syv ulike *lærehemninger*.

4.3.2 De syv lærehemningene

Senge hevder måten organisasjoner struktureres og styres på i stor grad vanskeliggjør organisasjonens evne til å lære ved at de forsterker lærehemninger i organisasjonen. Måten en organisasjon kan mestre læring på er ved å identifisere nettopp disse interne lærehemningene (1999). Jeg vil i det følgende redegjøre for disse da det er vel så viktig å forstå hva som vanskeliggjør organisasjonslæring som hva som muliggjør den.

Den første lærehemningen kaller Senge "*Jeg er min stilling*" (1999, s.24). Dette adresserer at medlemmer av en organisasjon utelukkende fokuserer på den konkrete jobben de utfører i organisasjonen og ikke forholder seg til hvordan den spiller inn på et helhetlig organisasjonsnivå. Dette fører til utfordringer med å finne årsaken til hva som går galt og gjør det lett å anta at det er noen andre som har gjort noe feil når utfordringer oppstår. Den andre lærehemningen er et resultat eller en bieffekt av den første. Senge refererer til denne som "*fienden er der ute*" (1999, s.25). Dette innebærer organisasjonsmedlemmenes manglende evne til å se feilen fra et annet ståsted enn sitt eget. De evner heller ikke å se hvordan eget

arbeid henger sammen med resten av organisasjonen. Slik blir det lett å legge ansvaret for feilen over på en annen del av organisasjonen eller ytre faktorer, i stedet for å gå dypere til verks å finne ut av hva som egentlig har skjedd. Den tredje lærehemningen, "*Illusjonen om å ta kommandoen*" (Senge, 1999, s.26), kan sees på som en forlengelse av dette. Denne omhandler hvordan organisasjonen i stedet for å rette søkelyset innover i egen organisasjon for å se hvordan problemer oppstår, heller går til angrep på det de tror er feil andre steder internt eller eksternt. På denne måten er dette en "*reaktiv handling forkledd som proaktivitet*" (Senge, 1999, s.27).

Den fjerde lærehemningen, "*Fiksering på enkelthendelser*" (Senge, 1999, s.27), innebefatter organisasjoners manglende evne til å analysere gradvise endringer som ikke kan identifiseres ved å se på og reagere på enkelt hendelser. Slike endringer kan kun identifiseres ved å se på større helheter og sammenhenger. Den femte lærehemningen er på mange måter en forlengelse av den fjerde. "*Historien om den kokte frosken*" (Senge, 1999, s.28) omhandler hvordan organisasjoner ofte kan ha problemer med å identifisere langsomme prosesser. Gradvise endringer tvinger en til å senke farten og se på ofte subtile variabler som kan avdekke endring som skjer over tid.

"*Villfarelsen om at vi lærer av erfaring*" (Senge, 1999, s.29) er den sjette lærehemningen Senge presenterer. Denne tar utgangspunkt i dilemmaet om at vi lærer best gjennom våre erfaringer, men at vi i organisasjoner sjelden får oppleve de direkte konsekvensene av de handlingene som skaper erfaringene. Dette forsterkes i større organisasjoner med sterke hierarkier. En avdeling kan oppleve en positiv effekt av en handling og tar dette med seg som en erfaring. På samme tid kan den samme handlingen ha en negativ effekt på en annen avdeling, men dette vil ikke ha innvirkning på erfaringen til de som har utført handlingen.

Den siste lærehemningen er "*myten om ledergrupper*" (Senge, 1999, s.30). Denne er konstruert med utgangspunkt i Argyris observasjoner av læringsprosesser i ledergrupper. Disse ledergruppene kan fungere godt med rutinemessige oppgaver, men i ukjente situasjoner under press vil de *defensive rutinene* slå ut og en felles granskning av problemer og utfordringer virker truende. Ledergruppen blir i dette tilfellet mer opptatt av å fordele skyld og kjenpe om posisjoner internt enn å løse det faktiske problemet (Senge, 1999).

Senges lærehemninger er sentrale å identifisere for å kunne evne å jobbe målrettet med å motvirke dem (Senge, 1999). Dette kapitlet har til nå illustrert hvordan organisasjoner kan lære via å se nærmere på Argyris og Schöns teorier om organisatorisk handling og læring. Her har introduksjonen av Senge primært tilgjengeliggjort et større repertoar av fenomener som påvirker organisasjoners evne til å lære, men det mangler fortsatt en konkret forståelse av prosessen som gjør at læring i organisasjoner blir til organisasjonslæring. Dette er noe Irgens (2011) adresserer direkte og det er derfor nyttig å se nærmere på prosessen han skisserer for å få danne en mer konkret forståelse av fenomenet.

4.4 Irgens

Som nevnt i kapitlets innledning, og som også vil illustreres avslutningsvis, er ikke de teoretiske perspektivene som her presenteres motstridende, men i større grad komplementerende. I denne fremstillingen står Argyris og Schön (1996) for premissene som må ligge til grunn for læringsprosesser og Senge (1999) reiser noen konkrete aspekter som spiller inn for organisasjonens evne for å drive organisasjonslæring, samt hva som vanskeliggjør den. Irgens modell av organisasjonens læringsadferd (2011) gir tilgang til en prosess som i større grad viser oss konkret hvordan organisasjoner kan lære.

2.4.1 Organisasjonens læringsadferd

Irgens understreker at modellen fremstilt av *organisasjonenes læringsadferd* er en forenklet syklisk prosess. Samtidig muliggjør den en forståelse av hvordan læring i en organisasjon kan bli organisatorisk læring. Organisasjonens læringsadferd består, ifølge Irgens, av fire komponenter som sett i sammenheng utgjør *organisasjonens hukommelse*. Disse komponentene er; (1) *endringssignaler*, (2) *organisasjonens kommunikative kompetanse*, (3) *organisasjonens læreevne* og (4) *organisasjonens respons*. Jeg vil i det følgende gjøre rede for disse fire prosessene.

Utgangspunktet for læringsprosesser i organisasjoner starter ofte med et *endringssignal*. Her oppstår det noe, eller medlemmer av organisasjonen tror det kommer til å oppstå noe, som vil få betydning for organisasjonen. Årsakene til disse endringene kan være utløst både av interne og eksterne faktorer. Endringssignal kan oppfattes av ett eller flere medlemmer av organisasjonen (2011). Dette kan sees i sammenheng med hvordan medlemmer av en

organisasjon handler på vegne av organisasjonen som agenter hos Argyris og Schön (1996). Ved å fokusere denne prosessen inn på at medlemmer av organisasjonen oppfatter noe på vegne av organisasjonen som avviker med tidligere oppfatninger, blir måten de handler på ut ifra innholdet i signalet sentralt. Dette påvirker betydningen endringssignalet får i organisasjonen.

For at medlemmer av organisasjonen skal evne å fange opp endringssignaler, er det helt sentralt at organisasjonen innehar kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å håndtere kommunikasjon. Irgens refererer til dette som organisasjonens *kommunikative kompetanse* (2001). Denne kompetansen er avgjørende for å kunne fange opp, og tolke mening ut av, endringssignaler. Ifølge Irgens innebærer dette blant annet at organisasjonen må evne å hente inn, skille, tolke og behandle informasjon på en slik måte at det blir mulig å vurdere hvilken *betydning* endringssignalene burde få (2011). Dette kan vi se i sammenheng med konseptet *gruppelæring* hos Senge (1999), hvor medlemmer av organisasjonen får innsikt i og utvikler forståelse for et tema eller en problemstilling i felleskap. Samtidig omhandler også organisasjonens kommunikative kompetanse i hvor stor grad organisasjonen evner å være i forkant av endringer. Ved å ha metoder for å analysere og vurdere utvikling som skjer både internt, men også eksternt i organisasjonen, vil det bli lettere å fange opp potensielle endringssignaler. Slik kan organisasjonen i større grad forholde seg *proaktivt* til endringssignalene, hevder Irgens (2011).

Når organisasjonen har tillagt et endringssignal informasjon og vurdert dets betydning for organisasjonen, vil *organisasjonens læreevne* avgjøre hvordan organisasjonen evner å bruke denne kunnskapen til å skape nye handlingsmønstre (Irgens, 2011). Organisasjonens læreevne er det som avgjør om kunnskapen blir omdannet til handling eller om kunnskapen blir håndtert på en slik måte at organisasjonen kan dra nytte av den på et senere tidspunkt. Det er på denne måten ikke nok at organisasjoner utvikler kunnskap, men de må også evne å omdanne denne kunnskapen til handling eller et potensiale for handling. Det er her verdt å merke seg er at det er snakk om et potensiale for atferdsendring. Irgens vektlegger potensialet kunnskapen kan ha for å være nyttig. Den trenger nødvendigvis ikke føre til endringer direkte, men kan bidra med et større handlingsrepertoar til organisasjonen som kan benyttes ved behov (Huber, 1991, referert i Irgens, 2011). Dette er noe motstridende til Argyris og Schön (1996), som mener utfallet av læring *er* endring og at dette er avgjørende for å kunne identifisere noe som organisasjonslæring.

Når organisasjonen har omdannet den nye kunnskapen til handling, eller har lagt til rette for at kunnskapen kan omdannes til handling, vil det oppstå en konsekvens basert på handlingen. *Organisasjonens respons* belyser måten organisasjonen reagerer på den kunnskapen den har utviklet gjennom oppfattelsen av et endringssignal, organisasjonens kommunikative kompetanse og organisasjonens læreevne. Responsen til organisasjonen kan være *reaktiv* om organisasjonen automatisk og uten refleksjon responderer på endringssignalet. Da vil ikke organisasjonens kommunikative kompetanse være godt nok utviklet til å skape tilstrekkelig kunnskap om endringssignalet. Til motsetning kan organisasjonens respons være *proaktiv* om organisasjonen planlegger og er bevisst i sitt svar på endringssignalet før de responderer. Velutviklet kommunikativ kompetanse er nødvendig for proaktiv respons. I tillegg vil organisasjonens læreevne avgjøre om organisasjonen evner å svare på endringssignalet på en proaktiv måte ved at de kan vurdere hvilke handlinger som vil føre til et hensiktsmessig utfall.

Disse fire faktorene og prosessene utgjør i hvor stor grad organisasjonens evne til å bearbeide informasjon slik at den kan lagres i organisasjonens hukommelse. Den organisatoriske hukommelsen består av en form for *statisk hukommelse* og *en aktiv hukommelse* (Kim, 1993, referert i Irgens, 2011, s.87).

2.4.2 Organisasjonens hukommelse

Prosesen *organisasjonens læringsadferd* illustrerer en konkret forståelse av hvordan læring blir organisatorisk, noe som er lite tilgjengelig hos både Argyris og Schön, og Senge. Resultatet av organisasjonens læringsadferd har potensiale til å bli en del av organisasjonens *statiske hukommelse* og vil fungerer som del av den *aktive hukommelsen* til organisasjonen så lenge de medlemmene av organisasjonen som deltok i prosessen fortsatt er en del av organisasjonen. Dette kan også skje gjennom at nye organisasjonsmedlemmer lærer praksisen som representerer den aktive hukommelsen (Irgens, 2011). Argyris og Schöns redegjørelse for organisasjonens kunnskap kan sees i sammenheng med dette. Organisasjonen kan fungere som et *oppbevaringsmiljø for kunnskap* (organisasjonens statiske hukommelse) og som en *direkte representasjon av kunnskap* i sin praksis (organisasjonens aktive hukommelse) (Argyris & Schön, 1996). Forståelsen av organisasjoner som *oppbevaringsmiljø for kunnskap*, omhandler organisasjoner som system som oppbevarer, lagrer og vedlikeholder kunnskap internt. Selv om medarbeideren som opprinnelig utførte den organisatoriske handlingen og

reflekterte frem kunnskapen forlater organisasjonen, vil delene av medarbeiderens handlinger og refleksjoner bli værende som en form for kunnskap. Dette forutsetter at kunnskapen er implementert i slike oppbevaringsmiljøer. Den andre måten kunnskap kan sies å være organisatorisk, omhandler hvordan organisasjoner *direkte representerer kunnskap*. Argyris og Schön (1996) vektlegger hvordan strategier for kompleks intern oppgaveløsning bør forstås som en form for kunnskap. Dette refererer Argyris og Schön til som *handlingsteorier*, mens dette er representert som *mentale modeller* hos Senge og hos Irgens refereres dette til som *organisasjonens aktive hukommelse*.

4.5 Oppsummerende diskusjon

Gjennom redegjørelsen av de tre teoretiske perspektivene over har kompleksiteten i en av de teoretiske retningene omkring organisasjonslæring blitt illustrert. Jeg vil nå sammenfatte deler av disse tre teoriene slik at de kan sees som en helhetlig fremstilling av organisasjonslæring. Dette for å oppklare eventuelle løse tråder, men også for å skape tydelighet rundt hvilken forståelse som ligger til grunn i senere diskusjon rundt oppgavens problemstilling.

Jeg vil argumentere for at Argyris og Schöns forståelse av hvilke premisser som må ligge til grunn for at læring skal ha et potensiale for å bli organisatorisk læring, kan fungere som et fundament for videre forståelse av organisasjonslæring. Jeg vektlegger her potensialet; selv om betingelsene reist av Argyris og Schön ligger til grunn, trenger ikke dette nødvendigvis resultere i en form for organisatorisk læring. Argyris og Schön (1996) fremstiller organisasjonslæring som noe som skjer når individer i en organisasjon handler på vegne av organisasjonen som agenter i det de foretar en refleksjon på vegne av organisasjonen. Erfaringene fra denne refleksjonen blir implementert i organisasjonens oppbevaringsmiljø for kunnskap, som igjen påvirker organisasjonens og organisasjonsmedlemmenes bruksteorier.

Proessen der individuell læring gjøres organisatorisk, fremstår noe vag hos Argyris og Schön. Irgens modell for organisasjonens læringsadferd vil kunne supplere Argyris og Schöns perspektiv. Irgens beskriver en syklisk prosess der organisasjonsmedlemmer fanger opp endringssignal. Organisasjoners evne til å tolke og skape mening ut av endringssignalet, avgjøres av organisasjonens kommunikative kompetanse. Når organisasjonen har gitt mening til endringssignalet i form av hvilken betydning det skal få for organisasjonen, avgjør organisasjonens læreevne i hvilken grad organisasjonen evner å omdanne kunnskapen til

potensielle nye handlingsmønstre. Dette skjer enten via umiddelbare endring i organisasjonenes handlinger eller ved at organisasjonen evner å oppbevare kunnskapen på en slik måte at den kan tas i bruk i fremtiden. Til slutt i denne prosessen avgjør organisasjonens respons i hvilken grad organisasjonen evner å reagere proaktivt eller reaktivt på det opprinnelige endringssignalet. Dette skjer enten et gjennom et bevisst og gjennomtenkt svar, eller et mer automatisk og ureflektert svar på endringssignalet (Irgens, 2011). Enkelkrets- og dobbelkrets læring hos Argyris og Schön samsvarer med dette i stor grad. En reaktiv respons på endringssignalet vil ikke i stor nok grad evne å sette spørsmålstegn ved rammebetingelsene organisasjonen opererer i (enkelkrets læring). En proaktiv respons vil i motsetning til dette potensielt kunne sette spørsmålstegn ved organisasjonens rammebetingelser (doppelkretslæring). Det er også mulig å se organisasjonens kommunikative kompetanse i forhold til enkelkrets- og dobbelkretslæring. For at organisasjonen skal evne å drive dobbelkretslæring, kreves refleksjon rundt de styrende faktorene utfordringen/problemet eksisterer i. Her vil muligens organisasjonens kommunikative kompetanse avgjøre om organisasjonen evner å fange opp om det er noen av de styrende faktorene i organisasjonen som kan ligge til grunn for problemet/utfordringen. Samtidig er det mulig å koble Argyris og Schöns prinsipper om handlingsteorier opp mot organisasjonens læreevne hos Irgens. Her kan for eksempel organisasjonen ha en uttrykt teori om hvordan de skal bruke denne kunnskapen til å skape nye handlingsmønstre, men om ikke dette blir en del av den faktiske bruksteorien i organisasjonen, vil ikke organisasjonen evne å bruke kunnskapen til å skape endring eller potensiale for endring.

Det som imidlertid ikke adresseres i stor grad i den teoretiske redegjørelsen av Irgens, samt Argyris og Schön, er hvilke konkrete faktorer og dimensjoner som påvirker organisasjonens læreevne. Det er her Senges teoretiske perspektiv om de fem disiplinene kan utvide det teoretiske fundamentet. Disiplinene må forstås i et systemperspektiv der alt henger sammen og påvirker hverandre gjensidig. Kun ved å fokusere på alle disiplinene vil organisasjonen kunne evne å bli en organisasjon som ikke bare lærer reaktivt, men også skapende. Senges teoretiske bidrag i denne gjennomgangen adresserer også utfordringer som organisasjoner står ovenfor når de genererer læring. Senge identifiserer syv lærehemninger som ofte er forårsaket av organisasjoners oppbygning og arbeidsmetoder. Lærehemningene slik de har blitt fremstilt her, går overordnet ut på en manglende evne til å observere helheter, følge med på subtile endringer, tenke fremover, analysere og vende blikket innover i organisasjonen. Disse

lærehemningene kan sees i sterk sammenheng med de *defensive rutinene* hos Argyris og Schön.

Dette teorikapitlet har redegjort for tre teoretiske utgangspunkt på hva organisasjonslæring kan forstås som. Argyris og Schöns forståelse av hvordan en læringsprosess blir organisatorisk gjennom at det skapes endringer i organisasjonens bruksteorier har blitt belyst. Irgens hevder til forskjell at dette nødvendigvis ikke må føre til endring, men at det fører til et *potensiale* for endring. Jeg vil her argumentere for at forståelsen til Irgens skaper rom for at erfaringer og kunnskap som er tilgjengelige for organisasjonen i dens *statiske hukommelse* også bør sees på som en form for organisasjonslæring. Dette grunnet at kunnskapen er der og har blitt skapt via organisatorisk læring, uavhengig om den tas aktivt i bruk eller ikke. En slik forståelse gjør det også mulig å i større grad se nytten av læringsprosesser i organisasjonen som ikke nødvendigvis kumulerer endringer der og da, men som kan gjøre det på et senere tidspunkt. Kapitlet har via de tre teoretiske bidragene, skapt en forståelsesramme som senere vil stå sentralt når oppgavens forskningsspørsmål og empiriske funn diskuteres.

5. PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene fra analysen av de ni kvalitative intervjuene jeg utførte med ledere og medarbeidere i IT-avdeling i SSB. Dette vil gjøres i fire forskjellige deler. Disse springer ut ifra arbeidet med analysen og gjenspeiler til en viss grad strukturen i intervjuguidene og forskningsspørsmålene. Delene er (1) *Endringsbehov*, (2) *Hensikter og mål*, (3) *Styrende faktorer* og (4) *Utvikling og implementering*. I disse delene vil leder- og medarbeiderperspektivene presenteres samlet for å fremstille de ulike momentene av funnene på en så helhetlig måte som mulig. Jeg har valgt å spesifisere om de konkrete sitatene kommer fra en leder eller medarbeider, for å kunne kontrastere mellom de to utvalgene. Samtidig vil også dette bidra til å skape klarhet og leservennlighet. Avslutningsvis vil kapitlet munne ut i en oppsummering av hovedfunnene som grunnlag for påfølgende diskusjonen rundt oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling.

5.1 Endringsbehov

Som et ledd i å forstå deler av forskningsspørsmålet om hvordan en endringsprosess kan forstås som et utgangspunkt for organisatorisk læring, ser jeg det som sentralt å belyse hva endringene skyldes og innebærer. Dette vil gi innsikt i hvordan informantene begrunner og forstår endringsarbeidet.

På spørsmål om grunnen for arbeidet, løftet lederne frem kompetanseutvikling hos medarbeiderne som viktig for at organisasjonen opprettholdt sin relevans. En av informantene beskrev det på følgende måte:

Det er jo sånn at kompetansebehovet er i ganske stor endring. Så det er viktig at vi er proaktive i forhold til det og tar medarbeiderne med på den reisen. At vi klarer i fellesskap å konkretisere den kompetansen som vi mener at vi har bruk for fremover og lager forutsigbarhet og lager gode planer for hver enkelt medarbeider sånn at vi kan utvikle kompetansen. (Leder 5)

Sitatet belyser et fokus på å forholde seg proaktive til endringsbehovet. I likhet med lederne beskriver en av medarbeiderne at organisasjonen har et behov for å utvikle kompetansen til

medarbeiderne som en konsekvens av endringer i hvordan organisasjonen har planlagt å løse oppgavene sine i fremtidige arbeidsprosesser.

Virksomheten har mange arbeidstakere som har jobbet i sitt felt lenge og som dermed har god kompetanse på det vi driver med, ikke nødvendigvis god kompetanse på det man trenger, når man setter i gang noe helt nytt arbeid. (Medarbeider 4)

Dette sitatet indikerer en forståelse av at det er et behov for å endre kompetansen som følge av at organisasjonen skal arbeide på andre måter fremover. Behov for endring står sentralt i alle intervjuene som en gjennomgående forklaring på hva endringsarbeidet skyldes. Informantene vektlegger at det må arbeides på andre måter for å kunne levere på det arbeidet organisasjonen skal med den effektiviteten, kvaliteten og de egenskapene som er ønskelige.

(...) for å henge med på å få disse tingene sammen så mener jeg at det går direkte tilbake på et behov for å endre måten vi jobber på og dermed også kompetansen som vi trenger. (Leder 5)

Vi har egentlig hatt en god bakkeplattform veldig lenge, men den har vært der veldig lenge, (...). Det ble forstått at det er ikke var veien å gå videre. Det ble vanskelig med tanke på at man får en lav endringsevne på grunn av mye avhengigheter i kode også videre og det tar lang tid å gjøre endringer og innføre nye ting. (Leder 4)

Sitatene illustrerer at begrunnelsen for arbeidet også ligger i et behov for å kunne endre de systemene og metodene som brukes for å gjennomføre arbeidet. Dette for å i større grad kunne endre seg kontinuerlig og være mer robuste til å takle fremtidige endringsprosesser. På spørsmål om hva dette behovet for mer endringsvillige systemer skyldes, pekes det på ulike faktorer.

Måten vi nå har jobbet på i mange år kommer ikke til å være bærekraftig i årene fremover med tanke på hvor hyppig ting skjer på teknologifronten. (Leder 3)

Det en klare forventning om at vi må være mer effektive, vi må produsere mer statistikk med færre midler og færre ressurser og med flere nye statistikker enn det vi

gjør nå. For å få til det så må vi ha en mer effektiv plattform å jobbe på. Som igjen medfører at kompetansen må egentlig byttes ut eller tilegnes på nytt. (Leder 4)

Sitatene viser til ulike eksterne og interne faktorer som utvikling på fagfeltet og forventninger om hva og hvordan organisasjonen skal utføre sitt arbeid, som forklaringer på hva årsaken til behovet for endring er. Dette er gjennomgående i intervjuene med lederne. En av medarbeiderne beskriver behovet som en dreining av organisasjonen over i mer komplekse systemer.

Det det handler om en sånn dreining av hele skipet SSB over på at IT personellet skal bli spesialister på skyløsninger, automatiseringer, gode programvaresystemer og statistikerne skal bli mye bedre på analyse og metadata (...), men det er jo ganske mye mer komplisert enn sånn som vi har gjort det i virksomheten siden 80 tallet med gamle IT systemer da, for å si det på den måten. Da kommer kompetansebehovet og da kommer utviklingsbehov av medarbeiderne i form for å fornye kompetansen sin og da sammenfaller dette her helt fint. (Medarbeider 3)

Dette illustrerer en nokså lignende forståelse av behovet for endring, sammenlignet med det som kommer frem fra lederne i de foregående sitatene. Det er for øvrig verdt å merke seg at graden av involvering av medarbeiderne i utarbeidelsen av endringsprosessen, i stor grad har variert. En av de medarbeiderne som har deltatt aktivt i utviklingen og implementeringen, opplevde økt forståelse for ledelsens behov for å gjennomføre endringsarbeidet.

Det privilegiet jeg fikk ut av å være såpass med var å faktisk forstå behovet til ledelsen for å gjennomføre noe sånt. Det tror jeg nok kanskje hvis jeg bare hadde sittet på mottakersiden så hadde jeg tenkt litt sånn; nå altså bedriften ruller nå og går, folk jobber jo, ting blir gjort, resultatet skjer, altså hvorfor skal vi ha et sånn voldsomt kompetansearbeid greie? Jeg lærte nok veldig mye om behov for det og hva som ledelsen så for seg at skulle gjøre livet i organisasjonen lettere etterpå, når vi er ferdig med dette. (Medarbeider 3)

I denne beskrivelsen vektlegges medarbeiderens deltagelse i utformingen av innholdet i endringsarbeidet som avgjørende for forståelsen av endringsbehovet. Dette kan mulig sees i sammenheng med at det eksisterer en nokså samlet forståelse fra medarbeiderne om at

arbeidet skyldes et behov for interne endringer, men samtidig eksisterer det en avventende holdning til om de endringene det er behov for faktisk kommer til å muliggjøres gjennom valgte endringsprosess. Dette illustreres i intervjuene med medarbeiderne på spørsmål om hva de som medarbeidere får ut av endringsprosessen og på spørsmål om hvorfor det er vesentlig å gjennomføre endringsarbeidet.

Jeg har fått inntrykk av er at det er litt sånn; vi får vente å se.. Og det er litt holdningen og det er også den kritikken rundt metoden kvantifisering og sånn, er nok litt gjengs i min gruppe. (Medarbeider 4)

Sitatet illustrerer den noe avventende holdning til om endringsprosessen evner å oppnå det som anses som nødvendig endring i organisasjonen. Dette kan mulig ha en sammenheng med graden av involvering i utviklingen og implementering av endringsarbeidet, da det som nevnt er svært varierende hvor involvert de enkelte medarbeiderne har vært. Denne dimensjonen vil belyses nærmere under punkt 5.4 *Utvikling og implementering*. Jeg vil nå se nærmere på hvilke uttalte hensikter og mål som kommer til syne om endringsprosessen i intervjuene.

5.2 Hensikter og mål

Ved å se på hvordan mål og hensikter kommer frem i datamaterialet, blir det mulig å skape klarhet i hvordan dette svarer til endringsbehovet som har blitt illustrert over i 5.1 *Endringsbehov*. Dette gjør det igjen mulig å diskutere hvordan endringsprosessen kan forstås som et utgangspunkt for organisatorisk læring. Samtidig vil også dette skape klarhet i om det eksisterer en felles forståelse av hva endringsprosessen innebærer, i form av hva målet og hensikten med arbeidet er.

Først og fremst er det en gjennomgående oppfatning i intervjuene med lederne at hensikten med endringsprosessen er å muliggjøre endringer og utvikling i kompetansen som medarbeiderne besitter og den samlede kompetansen som organisasjonen forvalter. Lederne vektlegger at arbeidet skal svare på et konkret behov som organisasjonen har.

Vi gjør jo dette for å svare på et reelt behov, vi må få oversikt over hva slags kompetanse vi har, vi må finne ut hvordan kompetanse vi trenger fremover også må vi

gi medarbeiderne mulighet til å tilegne seg den kunnskapen vi trenger de neste årene, for å få til endringene vi må få til. (Leder 1)

Dette sitatet speiler en hensikt om å svare til et behov for oversikt. I tillegg eksisterer det også en tosidighet med hensikten i intervjuene med lederne. På den ene siden skal dette arbeidet skape en tilgjengeliggjøring av en metode organisasjonen kan drive kompetanseutvikling på. På den andre siden så skal prosessen støtte opp om den enkelte medarbeiders muligheter til å bygge videre på sin eksisterende kompetanse. Dette poenget belyses blant annet slik:

For på den ene siden så skal jo dette være et verktøy for lederne og vil hjelpe dem med målrettet styring mot sitt kompetansebehov, samtidig som det også skal være et verktøy for å synliggjøre karriereveier for medarbeiderne og de mulighetene som ligger der. (Leder 3)

I sitatet vektlegges det at hensikten er at endringsprosessen skal munne ut i en nytteverdi for både ledere og medarbeidere i organisasjonen. Her er behov også en sentral faktor da verktøyets hensikt fremstilles som å løse et kompetansebehov i organisasjonen. Samtidig skal endringsarbeidet også være nyttig for den enkelte medarbeider ved at det skal synliggjøre mulighetene for den enkelte medarbeiders utviklingspotensial.

I intervjuene med medarbeiderne er det et større spenn i oppfatningen av hva hensikten med endringsprosessen er. Det skal her nevnes at de medarbeiderne som ble intervjuet arbeider med svært ulike ting i sin arbeidshverdag og under helt ulike ledere. Dette kan bidra til den store variasjonen i oppfattelsen av arbeidets hensikt. Av vesentlig betydning her er trolig ledernes ulike fremgangsmåter i implementeringsarbeidet i de ulike seksjonene, noe som vil belyses nærmere senere i kapitlet. Det er interessant at det både eksisterer helt ulike oppfatninger av hensikten med arbeidet er, samt noe usikkerhet i hva hensikten med endringsarbeidet er overhodet. To av informant svarer slik på spørsmål om hvorfor dette arbeidet gjøres:

Jeg tror det hadde med stillingsbeskrivelser å gjøre. At vi skulle få noen egne utviklerstillinger. (Medarbeider 2)

Altså det kommer ut fra et genuint følt behov hos ledelsen, som er sånn; vi har masse kompetanse, deler at det er for gammelt, deler av det er ikke tilpasset, hvordan skal vi finne ut av hvordan vi skal innrette kompetanseløpene? (Medarbeider 4)

Sitatene illustrerer to nokså forskjellige fokus på hva hensikten med arbeidet er. Medarbeider 2 legger vekt på at dette omhandler måten medarbeiderne organiseres på ut ifra stillingsbeskrivelser og titler. Medarbeider 4 vektlegger derimot at hensikten er et svar på et behov lederne har for å få oversikt over kompetansebeholdningen og planlegge hvordan kompetansen skal utvikles. Denne oppfatningen samsvarer med funn fra intervjuene med lederne, men her vektlegges det ikke at endringsprosessen svarer til et medarbeiderbehov. På spørsmål om hva hensikten med endringsprosessen var hos lederne eksisterte det også ulike oppfatninger, men disse samsvarte i større grad enn i medarbeidergruppen. Samtidig er også behov for endring et gjennomgående trekk i intervjuene med medarbeiderne som en forklaring på hva hensikten med arbeidet er, men det eksisterer ulike oppfatninger av hvordan dette arbeidet svarer til endringsbehovet.

Hensikten med arbeidet trekkes også frem som å være en kontrast til organisasjonens tidligere arbeid med kompetanseutvikling.

Det har jo på en måte vært en sånn type kompetansekartlegging, men det å aktivt gå inn for å sørge for at medarbeidere har den kompetansen de trenger for i dag og for i morgen, kanskje neste året, sånn sett så tror jeg det er litt mer strukturert nå.
(Medarbeider 1)

Sitatet indikerer at den nåværende prosessen oppleves som mer strukturert da organisasjonen nå tar utgangspunkt i å sørge for at medarbeideren har den kompetansen organisasjonen trenger nå og i fremtiden. Samtidig nevnes også andre hensikter av de enkelte lederne. Blant annet slik det nevnes implisitt i sitatet fra leder 5 under *5.1 Endringsbehov*, er det også en hensikt med arbeidet "*at vi klarer i fellesskap å konkretisere den kompetansen som vi mener at vi har bruk for fremover (...)*". I dette ligger det en hensikt om å identifisere og få oversikt over nåværende og fremtidige behov. Dette nevnes også av en annen leder:

(...) det har vært viktig for meg for å få en større forståelse for hvilken kompetanse vi faktisk må besitte om de neste 3, 4, 5 årene. Det å starte på det løpet, det er litt viktig å

vite hvor du skal om 3, 4, 5 år da. For å kunne starte riktig nå da. Selv om vi kanskje ikke havner der som vi nå har forestilt oss om 5 år med den kompetansen, for kompetansebildet kan også endre seg. (Leder 4)

Dette lederperspektivet vektlegger at endringsarbeidet skal svare til et behov for endring i kompetansen som organisasjonen forvalter. For å evne å få til denne endringen, har også organisasjonen behov for en oversikt over kompetansen den besitter i dag, men også hvilken kompetanse den skal besitte fremover.

Også er det helt overordnet at vi trenger å vite, hva slags kompetanse er det vi har i dag, hva slags behov har vi, hva vi trenger framover og hvordan er gapet mellom de situasjonene. (Leder 5)

Dette sitatet kan indikere at behovet kan skyldes et ønske om et bedre grunnlag for å navigere og planlegge fremtidige tiltak knyttet opp mot organisasjonen arbeidsprosesser. På spørsmål om nytteverdien av arbeidet i intervjuene med lederne, oppleves lederne å ha en noe avventende holdning og flere presiserer at arbeidet ikke er ferdigstilt per nå. Det eksisterer en usikkerhet rundt bruken og disponeringen av tid til endringsarbeidet kontra drift.

(...), det er en risiko for at det blir et slikt noe vi prater om, fordi det krever så mye en til en oppfølging for å gjøre dette på en skikkelig god måte, for å gjennomføre dette her. Så jeg er litt usikker på om vi har, ja om vi har tid. (Leder 1)

Sitatet speiler utfordringen i å utvikle noe nytt samtidig som man opprettholder det normale arbeidet innenfor gitte rammer. Denne tematikken vil belyses nærmere under delkapittel 5.3 *Styrende faktorer*.

Lederne har klare synspunkter på hva slags nytteverdi de til nå opplever at arbeidet har. Blant annet viser funnene at det skapes en arena for å snakke om kompetanse.

Altså man har hatt en ramme og struktur på en samtale som gjør at man får mye mer ut av det enn en vanlig medarbeidersamtale, som ofte blir litt sånn abstrakte, flåsete, lite konkret, men dette her er veldig konkret. (Leder 3)

(...) Samtalene oppleves som veldig positive, altså for medarbeideren så betyr det at man blir sett, at man får individuelle planer som har stor grad av påvirkning på selv, det er veldig positivt! For ledere oppleves det at dette har vært en god dialog der man får satt ord på en del ting og å bli litt bedre kjent rett og slett, det er kanskje en større egenverdi i den samtalen enn jeg hadde trodd på forhånd. (Leder 5)

Sitatene speiler en klar oppfatning av at dimensjonen rundt endringsprosessen som går på en arena for å vurdere og planlegge kompetanse sees på som positivt. På en annen side så kommer det frem i intervjuene med medarbeiderne at siden organisasjonen gikk over til å arbeide på hjemmekontor våren 2020 har de hatt regelmessige en til en samtaler med sine respektive ledere om ulike temaer. Her har blant annet kompetanse være ett tema. Dette er også noe en av lederne trekker frem som en ny praksis i seksjonen.

Nå under lockdown, da har vi hatt møte med sjefen hver andre uke, der vi har prata om alt mulig rart, inkludert kompetanse da. Så det er vel mest et trivselstiltak, men det har blitt en arena der man på en måte kan ta opp alt. (Medarbeider 2)

(...) alle de kompetanse hevings tiltakene jeg har på mine medarbeidere de hadde jeg egentlig kommet opp med på de faste en til en samtalene våre uansett. (Leder 2)

Ut ifra dette så har det i noen tilfeller allerede eksistert en slik arena for å snakke om og utforme tiltak med fokus på kompetanseutvikling hos medarbeiderne. Arenaer for medarbeider og leder å snakke om kompetanse på, trekkes også frem av en annen medarbeider som en positiv dimensjon ved arbeidet. Her blir det også illustrert en avventende holdning eller skepsis til nytteverdien og behovet med arbeidet.

Jeg er litt usikker på om sånne forsøk på systematisk tilnærming fra ledelsen, om det er veien å gå da? Når det resulterer i en sånn god samtale mellom linjeleder og medarbeider, så synes jeg det er positivt, for alle foranledningen til gode samtaler som bygger opp forståelse mellom leder og leders ønsker og medarbeidere og medarbeiders ønske er en god ting. Så jeg er langt fra negativ til det, jeg er nok mer usikker på om dette prosjektet, slik jeg har blitt forespeilet det og slik som jeg har blitt presentert, vil føre til det målet det har da. (Medarbeider 4)

Sitatet bygger opp om oppfatningen av nytteverdi rundt en arena for å snakke om kompetanse. Samtidig som det også illustrerer en usikkerhet i om arbeidet evner å nå det uttalte målet. I tillegg til dette, som delvis tidligere nevnt, er også en hensikt med endringsarbeidet å skape noe som bistår lederne med å styre kompetansen internt og skape en oversikt som kan muliggjøre strukturerte læringstiltak og skape bevissthet rundt behov i rekruttering av medarbeidere.

Dette skal gjøre lederne i stand til å mer målrettet styre kompetansen framover, men minst like viktig så er jo dette her et tiltak for å gjøre oss i stand til å rekruttere, utvikle og beholde viktig kompetanse. Synliggjøre mulighetene for folk og skape noen gode karriereveier da, (...). (Leder 3)

(...) å se kompetanse beholdningen og å se litt om det er noen felles tiltak, å løfte flere litt mer strukturert og at vi kan være enda litt mer bevisst i rekrutteringsarbeidet vårt på basis av det vi har sagt vi trenger av kompetanse. (Leder 5)

Sitatene speiler i stor grad tidligere funn om arbeidets hensikt som blant annet å skape overrikt over den interne kompetansen. Det endelige målet med arbeidet kommer ikke tydelig til uttrykk i intervjuene. Dette kan nok skyldes omstendighetene av at dette arbeides gjøres i avdelingen som et pilotprosjekt, der det ikke på tidspunktet undersøkelsen ble utført har blitt konkludert med hva som skal gjøres videre. Det som er tydelig i noen av intervjuene er at det eksisterer forhåpninger om at endringsarbeidet skal praktiseres kontinuerlig fremover, for å støtte opp om omstillingen av organisasjonen.

Jeg håper det får en fast plass i praksis. Vi skal sikkert, ha type medarbeidersamtaler også for det er litt mer sånn løst og fast, type samtale om trivsel og sånne ting, men jeg tror dette her blir superviktig for oss i den nærmeste 5 årene da, for det tar en stund å få flytta alt vi har på bakken opp i sky. Det er veldig mye kode som det skal skrives på nytt, det er mye som skal læres av ny teknologi og det kommer til å ta tid. Så i den prosessen så er det superviktig hvert fall for å holde trykket oppe på det (...) (Leder 4)

Dette sitatet illustrer hvordan prosessen forstås som nyttig i en større omstillingsprosess. Til nå har det blitt presentert hva funnene knyttet opp til hva utgangspunktet og hensikten med

endringsprosessen er. Videre vil jeg nå presentere hvilke rammebetingelser, eller styrende faktorer som er gjeldene for denne endringsprosessen.

5.3 Styrende faktorer

For å få innsikt i forskningsspørsmålet om hvilke styrende faktorer som påvirker organisasjonens evne til å lære i endringsprosessen, vil en bedre forståelse for hvilke premisser og forutsetninger som ligger til grunn for endringsarbeidet være viktig. Grunnen til dette er den direkte sammenhengen premisser og forutsetninger har med hvordan endringsprosessen utvikles. Dette vil igjen kunne ha innvirkning på organisasjonens evne til å lære i endringsprosessen.

I flere av intervjuene med lederne er aspektet rundt prioritering av tid sentralt i forhold til implementeringen av endringsprosessen. Flere av lederne uttrykker at det må ryddes tid i medarbeidernes arbeidshverdag for å kunne evne å gjennomføre endringsprosessen. I tillegg til dette problematiserer også en av lederne at det ikke eksisterer klarhet i hvordan resten av lederhierarkiet i organisasjonen stiller seg til prioriteringen av endringsprosessen opp mot andre arbeidsoppgaver som gjøres.

(...) hvis man får prioritert tid på det. Det er der det står å faller på, for jeg tror det ender opp med for mange, at vi må finne måter å gjøre det i arbeidshverdagen din, at de får bygd den kompetansen de trenger. Hvis det gapet er veldig stort, så er det mye jobb, som krever mye tid. Vi har så lite resurser at da betyr det at det er noe vi ikke kan gjøre. Å det gjenstår å se, jeg har enda ikke sett at noen i toppledelsen har gitt signaler på at vi skal prioritere ned noen av leveransene våre fordi vi må øke kompetanse. “Ja takk, begge deler, kan ikke dere bare fikse det. (Leder 2)

Slik det beskrives i sitatet er en viktig forutsetning for at arbeidet skal lykkes at det faktisk blir prioritert. Dette gjenspeiles også videre i flere av intervjuene med lederne, der tid som en begrenset ressurs skaper utfordringer knyttet opp mot mulighetene endringsprosessen har til å skape reell utvikling og endring. En av medarbeiderne reiser også denne utfordringen med fokus på balansegangen mellom å løse løpende arbeidsoppgaver, samtidig som det skal skapes tid til å utvikle kompetansen til den enkelte medarbeider.

Vi er nødt til å ta med alle, men da igjen da så skrur du på mynten og så sier du; ja, men da får vi det problemet at vi ikke klarer å drifte samtidig som vi skal modernisere oss. Det går jo ikke hvis alle skal drive med det, men vi har nå kommet oss til et punkt der hvor alle er med, alle får dyppe tærne i det nye, ingen føler seg utelukket, alle føler seg relevante, altså nå kan ikke jeg snakke for alle da, men altså det er liksom tempen jeg kan ta på staben per nå. (Medarbeider 3)

Sitatet indikerer en lignende forståelse av tid som en utfordring sammenlignet med lederne. Bruk av tid på endringsprosessen og forvaltning av eksisterende systemer, understrekes ytterligere av en av lederne som en utfordring. Lederen understreker at det ikke bare handler om å få alle gjennom prosessen, men at det også er en forutsetning at medarbeiderne skal få praktisert det de lærer underveis i endringsprosessen. Dette er viktig for å skape mestring og trygghet i møte med de nye systemene, uttrykker lederen.

Selv om vi prøver å skape det handlingsrommet til å til å bygge kompetansen, så krever det egentlig ganske mange timer med arbeid, for å føle seg komfortabel med og besitte ny kunnskap da og når man samtidig da skal forvalte noe eksisterende så blir man dratt litt i begge ender og det er vel det som blir den store utfordringen for meg framover på min seksjon. Også skal man jo selvsagt, det er veldig viktig at man føler at man mestrer nye man lærer også da. At man ikke bare dytter på med kurs, kurs, kurs, kurs også nå skal du prestere til slutt, sånn at man får muligheten til å få brukt det underveis og ser at man mestrer og tilegner seg den kunnskapen underveis, det er litt viktig for meg. (Leder 4)

Det blir her tydelig at det er en sentral forutsetning for endringsprosessen at man skaper en balansegang mellom å utvikle ny kompetanse hos medarbeiderne parallelt med at oppgavene organisasjonen skal arbeide med her og nå også løses ut fra den kompetansen medarbeiderne besitter. På videre spørsmål om hvordan lederne forsøker å håndtere denne utfordringen, pekes det implisitt på i noen av sitatene over, at de må finne metoder for å implementere deler av endringsprosessen i "*arbeidshverdagen*" til den enkelte medarbeider. En annen leder løfter frem hvordan det å være kritiske i forhold til hvilke oppgaver som er essensielle, kan øke handlingsrommet til å drive endringsarbeidet.

(...) det som har vært mitt fokus hele tiden er å få ned back loggen vår, det som er forvaltnings oppgavene våre. (...), at vi hele tiden setter et spørsmålstegn ved verdien i de oppgavene vi skal gjøre. For å sile ut de de oppgavene som er litt sånn kjekt å ha, men som koster oss mye tid og da kan vi bruke de timene vi får en til overs for å si det sånn, til enten egen læring i form av selvledelse eller at vi er med på initiativ (...), for å bygge kompetanse på den nye plattformen. (Leder 4)

Sitatet illustrerer også en forståelse for at det eksisterer et ansvar for å tilrettelegge og prioritere på en sånn måte at medarbeiderne får tid til å ta tak i de utviklingsoppgavene som er nødvendige for å evne å få til endringen. Dette illustreres også videre i et annet intervju med en av lederne:

(...) dette her er et felles ansvar, at virksomheten har et ansvar, vi må jo faktisk gi de mulighetene og verktøyene og arenaene, også er det en sjanse for å bruke dem godt. Det å hjelpe dem å føle trygghet, at kontinuerlig læring gjør dem faglig relevante og tryggere i arbeidsmarkedet. Jeg presiserer at det er dem som sitter i førersetet og involveres hele veien, (...) (Leder 1)

Dette sitatet støtter opp om forståelsen av ansvaret som ligger i å tilrettelegge for at medarbeiderne får mulighet til å utvikle sin kompetanse. Det eksisterer altså en forutsetning og et premiss om at endringsarbeidet får en prioritet i den daglige driften av organisasjonen og at lederne muliggjør og tilgjengeliggjør læring for medarbeiderne. Det fremkommer videre i et intervju med en medarbeider at premissene og forutsetningene som har blitt presentert som førende for arbeidet, ikke samsvarer helt med hva som oppleves som leders og medarbeiders ansvar.

(...) det er ledernes oppgave å lage strategi å peke retning, det er medarbeidernes oppgave å forstå retningen og løse oppgavene. Så jeg er litt usikker på om det det kompetanseprosjektet som det har framstått for meg da, at det forsøker å gjøre noe annet enn det lederne burde gjort. (...), jeg er veldig usikker på hvorfor en mellomleder trenger å forholde seg til en form for plan for kompetanse for en enkelt medarbeider (...) for meg så virker det som om lederne burde ha et veldig mye klarere forhold til hvilke oppgaver som blir løst, hvordan de bli løst og kvaliteten på arbeidet som blir gjort. Istedenfor ha et så veldig nært og detaljert forhold til kompetansen til

medarbeiderne, (...). Leder bør forteller meg målstrukturen vi skal jobbe etter, hva er det vi skal oppnå og hva er viktig. Også bør jeg løs oppgaven, tenker jeg.

(Medarbeider 4)

Her illustreres det en opplevelse av manglende samsvar mellom hva som oppleves som reell ansvarsfordeling mellom leder og medarbeider i det daglige, og hvilken ansvarsfordeling som endringsprosessen legger opp til.

Videre er det i intervjuene med lederne et gjennomgående fokus på at de under utformingen og implementering av endringsarbeidet, skal vise til at det skjer noe kontinuerlig og at endringsprosessen innebærer mer enn prat og store ord. Begrunnelsen for at dette står sentralt er at det skaper engasjement og tro hos medarbeiderne på at arbeidet skal lykkes. Det nevnes i denne sammenheng at organisasjonen tidligere har vært igjennom lignende prosesser som har resultert i små eller ingen resultater i form av endring og utvikling på medarbeidernivå.

Hvis dette blir noe som vi bare prater om, det er ikke første gang virksomheten har noe om kompetanse; "nå skal vi virkelig gi gjerne på kompetanse" også blir det stort sett til noe man prater om, det har virksomheten gjort før. (...) Også går vi kanskje på et kurs eller noe sån, også er ikke det vi lærer i det hele tatt relevant til det vi gjør i hverdagen også bare koker det bort i kålen. Så det er viktig å gi gjerne når man først har startet en sån prosess. (Leder 1)

Vi skal ikke nå sitte og kokkelere på et opplegg og bruker lang tid, for så å gå ut med det. Men vi har liksom gradvis testet da, så vi gjennomførte denne piloten i en av seksjonene blant annet, så vi har på en måte hele tiden prøvd å holde liv ved at det alltid skjer et eller annet da. (Leder 3)

Her belyses det hvordan lederne ser det som sentralt å vise til handling som en måte å holde kontinuitet i prosessen. Det nevnes også av medarbeiderne at kontinuerlig handling er en vesentlig del av å evne å lykkes med endringsprosessen. En av medarbeiderne beskriver dette på følgende måten:

(...) Altså hvis det bare blir praten og det ikke skjer noe som er en sån typisk ting i organisasjoner når sånne store ting skal skje, for hvem skal ta tak i det, hvem har

ansvaret for å følge opp det, hvem skal passe på det, er det sjefen er de medarbeideren selv, da er det jo ikke noe poeng (...) (Medarbeider 3)

Medarbeideren problematiserer her hvem som faktisk skal ha ansvaret for at dette arbeidet munner ut i mer en abstrakte planer og formuleringer om hva som skal skje. I tillegg eksisterer det en usikkerhet i flere av intervjuene med medarbeiderne når det gjelder hva resultat av en tallfesting av medarbeidernes kompetanse skal brukes til. En av informantene hadde følgende betraktning om dette:

(...) men jeg syntes også det var litt rart at man prøver å kategorisere kompetanse på den måten da, gjennom tall. Så lenge det ikke blir brukt til det motsatte på en måte. At man ikke henger ut folk på grunn av det, men at det blir brukt til å høyne folk opp, at man får det kompetanseløftet man må ha. (Medarbeider 2)

Det som her er interessant er at dette sitatet som speiler en usikkerhet rundt arbeidet, står i kontrast til et viktig premiss under utformingen av arbeidet. En av medarbeiderne som har tatt del i utformingen vektlegger at det nettopp har vært en forutsetning å utforme arbeidet på en sann måte at det fjerner usikkerheter rundt prosessen. Dette har blitt gjort ved å bruke tidligere erfaringer fra forsøk på endringsprosesser knyttet opp mot kompetanseutvikling hos medarbeiderne. Slik skulle en identifisere mulige momenter som ikke har fungert tidligere for å ikke gjenta samme feil igjen.

Vi hadde jo erfaringer fra hvordan vi hadde gjort det tidligere og hva som ikke fungerte, så det ble veldig sann; det som ikke fungerte sist la oss ikke gjøre det på nytt og heller prøve å gjøre det på en annen måte. Vi må gjøre det mindre skummelt og vi må fjerne mange sånne usikkerheten hos de ansatte da, når de liksom hører sann; nå kommer det kompetanse arbeid da kan jeg miste jobben jeg da, fordi jeg ikke scorer meg selv høyt på et eller annet. Altså masse sånt, folk blir usikre med en gang når det kommer sånt ikke sant. Så veldig mye sånne erfaringer om hva som ikke funket sist og så prøve å gjøre noe annet en det, er på en måte grunnlaget for de i avgjørelsene. (Medarbeider 3)

Det eksisterer som illustrert her noen motstridende opplevelser av endringsprosessen. Dette kan igjen sees i sammenheng med den noe motstridende opplevelsen av om

endringsprosessen faktisk evner å svare til endringsbehovet som avdelingen har, noe som ble belyst under *5.1 Endringsbehov*. Dette vil bli videre adressert når jeg nå vil gå nærmere inn på funnene om utviklingen og implementeringen av arbeidet.

5.4 Utvikling og implementering

Denne delen av analysen adresserer i stor grad funnene fra undersøkelsen som kan knyttes direkte opp mot forskningsspørsmålet: *hvordan påvirker utviklingen og implementeringen av endringsprosessen organisasjonenes evne til å til å lære?* I tillegg til at disse funnene direkte beskriver hvordan utviklingen og implementeringen har foregått i organisasjonen, vil også denne delen presentere hvilke uttalte hensikter som ligger bak de ulike fremgangsmåtene i endringsprosessen. På denne måten vil også dette del kapitlet skape innsikt i faktorer som påvirker endringsprosessen, men det kan her være nyttig å påpeke nivåforskjellene i faktorene. I det foregående delkapitlet var fokuset på de mer overordnede og styrende faktorene for endringsprosessen. I dette delkapitlet vil faktorer som i større grad kan knyttes direkte opp mot enkelte aspekter og deler av endringsprosessen bli belyst.

Først og fremst har utviklingen og implementeringen av denne endringsprosessen, ifølge intervjuene med lederne, tatt utgangspunkt i at endringsprosessen skal testes for å finne ut av hvordan den kan gjennomføres på best mulig måte. Flere av lederne begrunner dette med at det er viktig at utformingsprosessen ikke foregår på en slik måte at de bruker lang tid på å sette sammen noe, for så å finne mangler og feil når det skal tas i bruk. De tillater prøving, feiling og justering som en del av prosessen.

(...) istedenfor å sitte å perfektjonere et opplegg også rulle det ut også da oppdaget at dette ikke funket i det hele tatt også er 2 år bortkastet på en måte. Så jobber vi med å justere, pilotere og teste ut. (Leder 3)

Dette sitatet kan sees i sammenheng med fokuset på å vise til kontinuerlig handling som presentert tidligere. Samtidig legges det også frem at måten dette skal gjennomføres på og innholdet i arbeidet kan endres og forbedres over tid. Dette gjenspeiler det som kom frem under punkt *5.1 Endringsbehov*, om et forsøk på å forholde seg *proaktive* til endring. På samme måte som det er et behov for at dette arbeidet skal muliggjøre endringer i

organisasjonen, er det også i intervjuene med lederne en gjennomgående tanke om at prosessen i seg selv også skal være åpen for endring over tid.

Måten vi gjennomfører dette på over tid må også endre seg i takt med at vi lærer nye ting om hva som fungerer og ikke. Jeg tror ikke nødvendigvis at denne prosessen her ser lik ut om et år som den gjør i dag. Jeg håper ikke det i vært fall, jeg håper vi klarer å justere oss også underveis. (Leder 1)

Vi må på en måte følge med, dette her blir på en måte levende opplegg, det er dynamisk. Som gjør at vi hele tiden, vi kan ikke legge det i en skuff og si at ja nå er vi ferdig med det her. (Leder 3)

Disse sitatene illustrerer et gjennomgående trekk i lederintervjuene om at det arbeidet de setter i verk som et svar på behovet for endring, ikke er en statisk prosess, men at den er åpen for endringer over tid og etter behov.

Når det gjelder utformingen av konkrete tiltak for å svare på endringsbehovet, vektlegges medarbeidernes mulighet til å delta aktivt i prosessen og komme med innspill under utformingen. Samtidig er det lederne som har hatt det overordnede ansvaret for utformingen av det ferdige verktøyet/rammeverket som utvikles i endringsprosessen. Det vises her til ulike fremgangsmåter for hvordan lederne i de ulike seksjonene har gått frem i denne prosessen. Utformingen har også tatt høyde for at det er behov for justering av verktøyet/rammeverket ut ifra hva de spesifikke seksjonene jobber med.

Vi har hatt en lengre workshop der teamene fikk komme opp med selv hvilke kompetanse man så for seg at man trengte de neste 3 til 5 årene og basert litt på hva man gjorde i dag og hva man så for seg at man gjør i morgen (...). Også har jeg i samråd med de to andre seksjonslederne (...), satt sammen en profil for det vi mener en IT-utvikler skal kunne, som et minste felles multiplum, altså de store, generelle trekkene som alle bør ha grunnkompetanse innen. Også har vi lagd profiler på hver vår seksjon med de grunnkompetansene, med noen justeringer basert på de forskjellige dialektene da innenfor IT utvikling som vi jobber med da. Så har vi konkret gått ned til seksjonsmøte der vi har vist presentasjonen av arbeidet, de profilene og hvordan de skal brukes. (Leder 2)

Det er et gjennomgående trekk i lederintervjuene at lederne har fokusert på involvering av medarbeiderne i form av informering og tilbakemeldinger på selve verktøyet/rammeverket og hvordan det skal fungere og brukes i praksis. Det som for øvrig kommer frem i noen av intervjuene med medarbeiderne, er at det er noe usikkerhet rundt hvordan, eller om, disse tilbakemeldingene har blitt brukt i det videre arbeidet.

Vi fikk egentlig bare spørsmål om det høres greit ut, om det var noen spørsmål til det her, er det noe dere er skeptiske til også videre. Også kom vi med innspill i det møtet, så har vi egentlig ikke hørt noe mer. (Medarbeider 2)

Sitatet beskriver en usikkerhet om hvordan tilbakemeldingene som medarbeiderne har formidlet har blitt vurdert og anvendt i det videre arbeidet med utforming av verktøyet/rammeverket. Dette indikerer en opplevelse av uklarhet i om de faktiske tilbakemeldingene til medarbeiderne har blitt hørt og brukt videre i prosessen med å utforme verktøyet/rammeverket.

Det adresseres i sitatet fra "leder 2" over at det har blitt avholdt workshoper for å involvere medarbeiderne i utformingen av endringsarbeidet. En av medarbeiderne som hadde deltatt på en slik workshop har, som det ble illustrert tidligere under *5.1 Endringsbehov*, opplevd økt forståelse for behovet gjennom denne deltakelsen. I forlengelse av dette, uttrykker en av medarbeiderne at det under oppstarten av denne workshopen opplevdes som at lederne hadde en klar idé om hvordan endringsprosessen skulle se ut og utformes, men at det etter hvert i workshopen utviklet seg til å bli en prosess der flere perspektiver ble inkludert i utarbeidelsen av et utgangspunkt for endringsprosessen.

(...) i løpet av workshopen så følte jeg at det ble dreid mer mot en sånn demokratisk prosess. De hadde nok tenkt veldig mye på det selv, på forhånd. Så de hadde kommet lenger enn det jeg kanskje trodde at de hadde skulle kommet før workshopen, men vi klarte liksom å snu det litt, så det endte demokratisk, men det startet kanskje litt sånn; sånn blir det, rett og slett. Det blir jo naturlig når du tar med fagforeninger og verneombud tillitsvalgte og alt mulig sånn inn i en workshop og HR selvfølgelig. Det blir jo veldig sånn- da setter du deg selv i en situasjon som leder, der du på en måte, du får ikke bare diktere, du har jo satt opp for at det skal bli demokratisk. (Medarbeider 3)

Et interessant funn i forhold til dette er at det i flere av intervjuene med medarbeiderne kom frem at de ikke hadde hørt om workshopene, eller de ble først kjent med at det hadde blitt arrangert slike workshoper i etterkant.

Så var jo noen i seksjonen med på noen workshops da, men det fikk vi jo først vite på det møte i etterkant da. At det var noen i seksjonen som hadde vært med på workshops og at det var noen som var plukka ut til å jobbe med det liksom. (Medarbeider 2)

Sitatet indikerer at gjennomføringen av workshopene ikke har vært allment kjent blant medarbeiderne. Et annet moment i forbindelse med utformingen av arbeidet, som har blitt implisitt nevnt tidligere, er skepsisen rundt hvorfor en slik kartlegging skal inneholde det å sette tallkarakter på kompetansen til den enkelte medarbeideren.

Så mildt positivt til selve tiltaket, lett kritisk til metoden. Jeg tror det hadde vært mulig å gjøre metoden mer fokusert på lagene som jobber og også mer fokusert på personen. Altså en mer kvalitativ tilnærming enn et forsøk på en kvantitativ tilnærming. Selv om jeg forstår, jeg er veldig glad i selv også å kvantifisere ting. Jeg forstår det, men jeg liker vanligvis ikke når jeg selv blir utsatt for det. (Medarbeider 4)

Dette kan sees i sammenheng med tidligere sitater knyttet opp mot skepsis og/eller en avventende holdning og usikkerhet til endringsprosessen. Samtidig er det her interessant at det i tidligere sitater har blitt beskrevet at fjerning av usikkerheter har vært en viktig forutsetning og et fokus under utviklingen av arbeidet.

Når det gjelder implementering av arbeidet, kommer det frem i intervjuene med lederne at når det forelå en felles enighet og forståelse av hva innholdet i verktøyet/rammeverket skulle være, ble det gitt autonomi til hver enkelt leder om hvordan arbeidet skulle implementeres i deres respektive seksjoner.

Alle seksjonssjefer fikk ansvar for å vurdere hvordan de ønsker å implementere en slik plan i sine seksjoner, også implementert jeg det rett før jul og har hatt medarbeidersamtale med alle sammen og har laget en kompetanseplan da. (Leder 1)

I forlengelse av at lederne har fått autonomi i valg av implementeringsmetode, kommer det frem at måten lederne forholder seg til og vurderer ulike momenter rundt bruken av verktøyet er et individuelt anliggende. Resultatene av samtalen og de tiltakene som settes i ut fra disse, vil også bli gjenstand for individuelle vurderinger av den enkelte medarbeider og leder.

Det er individuelt hvordan vi seksjonsledere forholder oss til det, hva vi legger i de forskjellige temaene og hvordan vi vurderer det. (..) Og det vil kunne fungere på større skala så lenge man aksepterer at det blir ut av samtalen 12 forskjellige kompetanseløp. For vi klarer ikke få et felles kompetanseløp på alle, eller halvparten, kanskje med noen ting som er relativt likt på noen, men stort sett så blir det individuelle kompetanseløft ikke sant. (Leder 2)

Dette indikerer at det ikke eksisterer en statisk tilnærming til hvordan arbeidet skal foregå i organisasjonen, annet enn at det skal gjennomføres kompetansesamtaler mellom hver enkelt medarbeider og seksjonsleder for å kartlegge kompetansen og planlegge kompetansetiltak. Dette skal skje med utgangspunkt i et verktøy/rammeverk som åpner opp for justeringer ut ifra hvilke behov og arenaer de ulike seksjonene jobber på. Dette betyr at det mulig vil eksistere flere ulike måter å forholde seg til og praktisere endringsarbeidet på. Slik vil dette variere mellom hver enkelt leder, og også i relasjonen mellom hver enkelt leder og medarbeider.

I tillegg til dette kom det frem fra en av medarbeiderne at de som medarbeidere hittil ikke ser hva slags nytte de får ut av denne endringsprosessen. Da det til nå virker som endringsprosessen hovedsakelig dreier seg om kartlegging og ikke tiltak for å faktisk utvikle kompetansenivået til den enkelte medarbeideren.

(..), hittil så er det jo primært kartlegging som har foregått og den har ikke vi som medarbeidere noe bruk for. (...) Hvis man skulle gjort dette bedre så ville jeg kanskje spurt; hvorfor ikke utvikler noen tiltak også, i stedet for å komme med kartleggingen på en måte carte blanche, uten noe forespeilet tiltak, for meg er det litt sånn typisk for ting som ender opp med å bli planlegging for planleggingen skyld da. (Medarbeider 4)

I lys av dette sitatet er det også mulig å trekke inn opplevelsen av manglende samsvar mellom hensikten av arbeidet og det endringsbehovet organisasjonen har, som belyst under 5.2

Hensikter og mål. Kartleggingen ble her fremstilt av medarbeiderne med en nytteverdi først og fremst for lederne. Dette kan sees i sammenheng med skepsisen rundt utformingen som legger fokus på å måle kompetansenivået til den enkelte medarbeideren. Det oppleves lite nyttig for medarbeiderne å få tallfestet kompetansenivået på denne måten. Som illustrert under delkapittel 5.2 *Mål og hensikt*, er dette imidlertid et tydelig behov og en nytteverdi for lederne, da dette muliggjør kartlegging av dagens situasjon og planlegging for den fremtidige situasjonen.

5.5 Oppsummering

Dette kapitlet har illustrert spennet av opplevelser knyttet til endringsprosessen som helhet. Ut fra oppgavens rammer har det ikke vært mulig å presentere funnene i sin fulle detalj, men jeg har forsøkt å fremstille de ulike trendene som eksisterer i datamaterialet, samt spenningene som har kommet til syne i intervjuanalysen. Først og fremst er det en gjennomgående opplevelse i intervjuene med både medarbeidere og ledere at organisasjonen har et behov for endring som følge av både interne og eksterne faktorer. Det er for øvrig her en forskjell i opplevelsen av om endringsprosessen muliggjør de endringene som er nødvendige for organisasjonen. Slik det kommer frem i intervjuene, skal endringsarbeidet kunne ut i noe som svarer på et behov lederne har for å målrettet kunne styre organisasjonens kompetanse. Medarbeiderne får en nytteverdi ut av dette da prosessen også skal synliggjøre muligheter og karriereveier i organisasjonen. Opplevelsen av hensikten med endringsarbeidet, oppleves forskjellig i intervjuene med medarbeiderne, som er mindre samstemte om dette enn lederne. Målet med arbeidet kommer ikke tydelig frem i intervjuene. En fellesnevner er imidlertid at lederne opplever arbeidet som spesielt nyttig i den omstillingsprosessen organisasjonen kommer til å være i fremover.

Videre belyser dette kapitlet hvordan det er helt sentralt at det blir gitt og skapt tid til at medarbeiderne kan drive endringsprosessen fremover. Slik skal de kunne utvikle ny kompetanse og mestre å jobbe på nye måter. Dette er en utfordring da de samtidig skal drifte de allerede eksisterende systemene og praksisene i organisasjonen. Her reises det fra en av lederne en manglende opplevelse av signaler fra "toppledelsen" om at endringsarbeidet skal prioriteres over andre oppgaver. Det har videre vært et fokus på testing av fremgangsmåter og utformingen av rammeverket/verktøyet, for å oppdage mulige feil fortløpende for justering underveis i prosessen. Å vise til kontinuerlig handling i prosessen vektlegges med formål om

å vise at endringsarbeidet skal føre til faktiske endringer i praksis og ikke bare munne ut i planer om endringer. Samtidig har også implementering av arbeidet foregått på noe forskjellig måte da det har blitt gitt autonomi til hver enkelt leder i forhold til hvordan de ønsker å implementere dette på seksjonsnivå. I forlengelse av dette kommer det også frem at ledernes tilnæringsmåte og vurdering av kompetansenivåene er subjektiv.

Avslutningsvis kommer det frem i intervjuene med medarbeiderne at det eksisterer en usikkerhet i hva tallfestingen av deres kompetanse skal brukes til. Dette på tross av at det har vært sentralt å forsøke å fjerne usikkerheter rundt dette. En del av prosessen med å utforme endringsarbeidet har blant annet blitt gjort ved å avholde workshoper i avdelingen og på de ulike seksjonene. Dette har foregått noe ulikt basert på hvordan den enkelte leder har ønsket å gjennomføre prosessen. Det som er av spesiell interesse for videre diskusjon, er hvordan en av medarbeiderne som hadde deltatt opplevde at lederne ved oppstarten av workshopen hadde en klar idé om hvordan prosessen skulle foregå og hva innholdet skulle være, men at det utviklet seg til å bli en arbeidsprosess der de utviklet en felles forståelse for hvordan endringsarbeidet skulle utvikles og implementeres. Samtidig kom det også frem i intervjuene med flere av medarbeiderne at de enten ikke hadde hørt om disse workshopene i det hele tatt, eller først fikk vite om dem i etterkant. Funnene speiler også en uvisshet blant medarbeiderne om hvordan deres tilbakemeldinger underveis i prosessen har blitt behandlet.

6. DISKUSJON

I dette kapitlet vil jeg diskutere oppgavens problemstilling: *Hvordan kan en endringsprosess forstås som en plattform for organisatorisk læring?* Dette vil jeg gjøre ved å først diskutere de tre ulike forskningsspørsmålene: (1) *Hvordan kan endringsprosessen forstås som et utgangspunkt for organisatorisk læring?* (2) *Hvilke styrende faktorer påvirker organisasjonens evne til å lære i endringsprosessen?* (3) *Hvordan påvirker utviklingen og implementeringen av endringsprosessen organisasjonens evne til å lære?* Deretter vil jeg diskutere oppgavens problemstilling med utgangspunkt i disse diskusjonene. Her vil funnene som presentert i det foregående kapitlet være grunnlaget for å diskutere de ulike dimensjonene rundt forskningsspørsmålene mer inngående.

6.1 Endringsprosesser som springbrett for organisatorisk læring

Delkapitlene 5.1 *Endringsbehov* og 5.2 *Hensikt og mål* adresserer fortrinnsvis funn knyttet opp imot forskningsspørsmålet: *Hvordan kan endringsprosessen forstås som et utgangspunkt for organisatorisk læring?* Jeg vil i det følgende diskutere dette med et særlig fokus på å danne en forståelse av hvordan endringsprosessen slik den er beskrevet i intervjuene kan ha potensiale til å skape organisatorisk læring.

Produktet av en organisatorisk læringsprosess kan ta mange former, men må ifølge Argyris og Schön inneha "*evidence of change in organizational theory-in-use.*" (1996, s.16). Altså vil endringer i måten handlinger utføres på i organisasjonen være et kriterium for at en endringsprosess skal kunne kvalifisere som organisatorisk læring. I endringsprosessen som har blitt undersøkt er det sentralt å skape endring i hvordan organisasjonen internt arbeider med kompetanseutvikling. I intervjuene kommer det frem at endringsarbeidet vil forsøke å skape en ny metode for hvordan ledere og medarbeidere kan tilnærme seg arbeid med kompetanseutvikling. Med dette som premiss er det verdt å undersøke i hvilken grad endringsarbeidet har potensiale til å endre organisasjons bruksteorier. Argyris og Schön vektlegger at for å endre bruksteoriene som eksisterer i en organisasjon er det helt sentralt at organisasjonen forsøker å drive *dobbelkrets læring* (1996). På denne måten vil en forståelse av om endringsarbeidet tar utgangspunkt i en læringsprosess som bygger på premissene til

enkelkrets- eller dobbelkrets læring, belyse om endringsarbeidet kan forstås som et utgangspunkt for organisatorisk læring i SSB.

Det er utfordrende å få fullstendig oversikt over hvilke læringsformer organisasjonen bedriver, da det i dette tilfellet har blitt foretatt en avgrenset undersøkelse av en prosess som strekker seg ut over tid. På denne måten skapes det kun et bilde av en midlertidig tilstand i organisasjonen. Dette vanskeliggjør en identifisering av om endringsprosessen har satt spørsmålsteget ved de *styrende faktorene* som gjør at organisasjonen står i den utfordringen de nå gjør. Samtidig er det mulig å se at behovet for endring, nettopp fokuserer på at det forstås at organisasjonen må løse oppgavene sine på andre måter i fremtiden, i tillegg til at organisasjonene har definert et behov for "*mer endringsvillige systemer*". Her vil jeg argumentere for at systemene organisasjonen arbeider i er en del av organisasjonens *styrende faktorer*. Dette fordi organisasjonens systemer påvirker organisasjonens bruksteorier (Argyris & Schön, 1996).

Dette gjør det videre mulig å argumentere for at når systemer og arbeidsmetoder endrer seg, som et resultat av en endringsprosess, vil organisasjonen ha endret de styrende faktorene som omkretser "feilen" eller den uønskede konsekvensen. Argyris og Schön (1996), samt Irgens (2011) forståelse av feil eller uønskete konsekvenser, kan her forstås som organisasjonens opplevelse av en manglende effektiv arbeidsplattform og at de eksisterende arbeidsmetodene over tid ikke kommer til å være hensiktsmessige. I oppdagelsen av denne feilen har organisasjonen foretatt en vurdering eller en refleksjon, der de har kommet frem til at de må kartlegge kompetansenivået og skape en metode for lederne å målrettet styre kompetansen på, slik at de ikke bare gjør små justeringer i systemet de opererer i, men i stedet endrer systemet på en mer fundamental måte. Det er her mulig å argumentere for at feilen eller den uønskede konsekvensen krever en endring i organisasjonens bruksteorier. Dette da feilen her kan forstås som en del av selve systemet organisasjon opererer i og som det organisasjonen anser at må endres. Ut ifra dette kan endringsprosessen sees på som en prosess som har som mål å drive dobbelkretslæring, da organisasjonen ønsker å gjøre fundamentale endringer i organisasjonen for å løse feilen på en mer permanent og langsiktig måte.

Ved å videre se på forskningsspørsmålets vektlegging av potensiale for organisatorisk læring, kan det argumenteres for at endringsprosessen totalt sett har potensiale for å fasilitere organisasjonslæring. Samtidig blir det i denne spesifikke endringsprosessen vanskelig å

identifisere om organisasjonslæring har funnet sted da dette hadde fordret en undersøkelse som studerte organisasjonen over tid. Likevel kan det være nyttig å trekke frem Irgens definisjon av organisasjonslæring som en tilegnelse av "*ny kunnskap som kan være potensielt nyttig*" (Irgens, 2011, s.89; Hernes & Irgens, 2012). I denne sammenhengen kan kunnskapen organisasjonen tilegner seg som en konsekvens av refleksjoner omkring endringsbehovet i seg selv ha potensiale til å føre til organisatorisk læring. Dette fordrer for øvrig at kunnskapen lagres i organisasjonen på en slik måte at den er tilgjengelig for organisasjonen til å ta i bruk. I forlengelse av dette vil det være nyttig å se tilbake på *organisasjonens læringsadferd* slik redegjort for av Irgens (2011).

Kunnskapen organisasjonen har om sitt eget endringsbehov kan sees i lys av at organisasjonsmedlemmer på et eller annet tidspunkt har oppdaget et *endringssignal*. I intervjuene med både medarbeidere og ledere i organisasjonen eksisterte det en forståelse av at det må forekomme en form for endring i organisasjonen. Dette kan sees i lys av Irgens begrep om endringssignaler og hvordan slike signaler kan forstås som utgangspunkt for en organisatorisk læringsprosess (2011). Det at intervjuene ble gjennomført et godt stykke inn i endringsprosessen gjør nok at det eller de opprinnelige endringssignalene som initierte endringsarbeidet har blitt behandlet på en slik måte at det har blitt utviklet mening rundt endringssignalet i organisasjonenes kontekst. For slik som det ble lagt frem i teorkapitlet, må organisasjonen først ta inn over seg endringssignalet, for deretter evne å tillegge det informasjon. Evnen organisasjonen har til å gjøre dette dreier seg som om organisasjonens *kommunikative kompetanse* (Irgens, 2011). Det at det eksisterer en bred forståelse for behovet for endring i intervjuene, kan tyde på at det eksisterer en felles forståelse for behovet for endring i organisasjonen. Denne felles forståelsen kan ha blitt utviklet blant annet gjennom organisasjonens kommunikative kompetanse. Det å få tak på hva det opprinnelige endringssignalet var i denne prosessen vanskeligjøres derfor, da organisasjonen og dens medlemmer allerede har hentet inn informasjon, tolket og definert betydningen av det opprinnelige endringssignalet. Dette støttes opp om ved å se på spørsmål i intervjuene om hva behovet for endring skyldes. Her eksisterer det rike og detaljerte svar som således kan peke på at medlemmer i organisasjonen har tolket, sortert og hentet inn informasjon om betydningen av det opprinnelige endringssignalet.

Det blir her mulig å se hvordan endringsbehovet slik det formidles av informantene kan reflektere organisasjonens læringsadferd i det de oppfatter og tillegger mening til et

endringssignal; men hvordan kan dette sees i lys av potensialet endringsprosessen har for å være et utgangspunkt for organisatorisk læring i SSB? Ved å forstå utgangspunktet for organisatorisk læring som identifisering av et endringssignal (Irgens, 2011), kan endringsbehovet slik det beskrives i det empiriske materialet forstås som et utgangspunkt for organisatorisk læring i det organisasjonsmedlemmene har oppfattet et behov for endring. Med en slik inngang vil den videre prosessen med å tillegge endringssignalet mening og omdanne ny kunnskap om til handling være avgjørende for om organisasjonen lykkes med å skape organisatorisk læring igjennom endringsprosessen.

I tillegg til dette har endringsprosessen til hensikt å skape en ny praksis for å jobbe med kompetanseutvikling. Dette kan forstås som et forsøk på å skape en ny form for *instrumentell bruksteori* i organisasjonen. Instrumentelle bruksteorier har til hensikt å regulere organisasjonsmedlemmenes handlingsteorier ved å legge føringer for hva som anses som riktige handlinger i organisasjonen (Argyris & Schön, 1996). Det blir med dette mulig å se hvordan endringsprosessen på ulike måter kan fungere som et utgangspunkt for organisatorisk læring. Samtidig kommer det frem i det empiriske materialet at måten arbeidet blir praktisert på i de ulike seksjonene kan variere, dette kan potensielt føre til et gap mellom de uttalte teoriene og bruksteoriene i organisasjonen. Argyris og Schön hevder at et for stort gap mellom organisasjonsmedlemmers bruksteorier og organisasjonens instrumentelle bruksteorier vanskeliggjør organisatorisk læring, da dette tyder på at faktiske endringene i de instrumentelle bruksteoriene ikke evner å regulere organisasjonsmedlemmenes bruksteorier (1996). Ut ifra dette kan ulik praksis ha potensiale til å vanskeliggjøre organisatorisk læring, da gapet mellom endringene i organisasjonens instrumentelle bruksteorier blir for stort fra de enkelte organisasjonsmedlemmenes bruksteorier. Det blir for øvrig her klart at det eksisterer ulike innganger på bakgrunn av de teoretiske perspektivene til hvordan endringsprosessen kan forstås som et utgangspunkt for organisatorisk læring.

6.2 Styrende faktorer i endringsprosessen

I forlengelse av forståelsen av endringsprosessen som et utgangspunkt og en mulighet for organisatorisk læring i SSB, vil jeg i det følgende gå nærmere inn på et utvalg styrende faktorer som antakelig har påvirket organisasjonens evne til å lære i denne prosessen. Jeg vil her presisere at det eksisterer andre styrende faktorer som også kan påvirke organisasjonens

læreevne, men at de styrende faktorene som her vektlegges springer ut ifra funnene i intervjuene og på denne måten kan de sees som særlig relevante i denne konteksten.

Hvilke forutsetninger og premisser som danner rammer for endringsarbeidet vil være av betydning, da disse kan forstås som de styrende faktorene for arbeidet. Disse får også betydning for hvordan et problem eller en utfordring løses (Argyris & Schön, 1996). Et eksempel på dette fra funnene, er at det kommer frem en usikkerhet rundt og det reises en utfordring om hvordan tiden seksjonene har til rådighet skal prioriteres. På den ene siden må de sette av tid til endringsarbeidet for å lykkes med det, på den andre siden må de sørge for at kontinuerlig drift blir opprettholdt. Dette er en kjent utfordring organisasjoner står ovenfor (March, 1991), der organisasjonen må forvalte de eksisterende oppgavene i organisasjonen og utnytte den kunnskapen de allerede besitter. Samtidig må de videreutvikle deler av organisasjonen via utforskning for å evne å skape nødvendig utvikling.

I hver slik situasjon finnes det mest effektive punktet, leverage-punktet, den balanserende kurven- ikke i den forsterkede kurven. For å forandre systemets adferd må du identifisere og forandre den begrensende faktoren. (Senge, 1999, s.108-109)

Sitatet over illustrerer en forståelse av situasjoner der organisasjoner står på et vippepunkt når det gjelder å evne å ta et utviklende sprang videre. Slike situasjoner må håndteres av organisasjonen ved å finne ut hva som vanskeliggjør utviklingen og ikke bare "*presse på*" for endring (Senge, 1999, s.108). Det sentrale her blir da å identifisere hva som begrenser endringsmulighetene i organisasjonen og forsøke å endre denne faktoren. I endringsprosessen som her har blitt undersøkt kan tid forstås som en slik begrensende faktor.

Ved å se nærmere på utfordringene rundt balansegangen mellom endringsprosessen og kontinuerlig drift av organisasjonen, vil det være mulig å argumentere for at evnen organisasjonen har til å skape en *felles forståelse* av tidsrammene for endringsarbeidet vil være en faktor som påvirker organisasjonens evne til å lære i endringsprosessen. Dette ved å forstå hvordan en organisasjon evner å skape et felles forankringspunkt ved å besvare de tre spørsmålene: hva er det vi skal (visjonen), hvorfor skal vi det (hensikten) og hvordan skal vi få det til (kjerne verdiene). Senge refererer til disse som organisasjonens "*ledende ideer*" (1999, s.227). I datamaterialet kommer det frem en nokså gjennomgående forståelse for hva som skal oppnås med endringsprosessen, hvorfor endringsprosessen skal gjennomføres og

hvordan den skal gjennomføres. Samtidig kan det virke som at spørsmålet *hvordan* ikke er gjennomgående forankret i organisasjonen, da det mangler klarhet fra "toppledelsen" om hvordan arbeidet skal prioriteres. Dette kan tyde på en manglende felles forståelse for hvordan arbeidet skal gjennomføres, en forståelse som er avgjørende at ikke bare eksisterer på seksjons- eller avdelingsnivå, men at det er et felles forankringspunkt som må eksistere i hele organisasjonen (Senge, 1999). En styrende faktor for arbeidet blir da at det blir satt av nok tid til endringsprosessen. Ut ifra funnene til undersøkelsen kan det tyde på at dette har blitt forsøkt løst ved å implementere momenter av endringsprosessen i "arbeidshverdagen" og fokusere prosessen inn på å balansere mellom å forvalte og utvikle. På denne måten har tid som den begrensende variabelen blitt identifisert og organisasjonsmedlemmene forsøker å løse den ved å blant annet "*halv modernisere systemene*" og "*få ned back loggen*". Den begrensede faktoren har da blitt endret ved at det skapes mer tid og rom, ved å forsøke å justere den daglige driften slik at det skapes mer handlingsrom til utvikling. I tillegg er slike situasjoner der organisasjonen må vedlikeholde det gamle og skape det nye samtidig, ofte situasjoner der organisasjonslæring oppstår ifølge Elkjær (2012).

På en annen side blir det her mulig å forstå dette aspektet rundt endringsprosessen som en form for *enkelkrets læring* for å evne å drive *dobbelkrets læring*. Måten lederne justerer eksisterende arbeidsoppgaver på og forsøker å fristille mer tid kan forstås som en form for enkeltkretslæring, der læringen skjer ved å foreta justeringer innenfor organisasjonens rammebetingelser (Argyris & Schön, 1996). Denne formen for enkeltkrets læring foretas for å gjøre medarbeiderne i organisasjonen mer kjent med og tryggere på de nye systemene som organisasjonen over tid skal innføre. Der disse nye systemene kan forstås som en form for dobbelkrets læring i det de vil skape større endringer i organisasjonens rammebetingelser. Det er også mulig å se dette i sammenheng med Senges definisjon av den lærende organisasjon der han vektlegger hvordan tilpasningslæring (enkelkrets læring) er viktig for en organisasjon, men at det kreves generativ læring (dobbeltkrets læring) for at organisasjonen skal evne å "*skape*" (Senge, 1999, s.19).

Det er også her mulig å se en sammenheng mellom en manglende forankret felles forståelse for hvordan endringsprosessen skal foregå med hvordan endringsprosessen har vektlagt testing og utprøving som en fremgangsmåte for å utforme innholdet i endringsarbeidet. Det har vært et viktig premiss i endringsprosessen å teste frem en metode for å drive prosessen på internt i organisasjonen. Dette kan være en mulig årsak til hvorfor spørsmålet om *hvordan*

dette skal foregå ikke virker å være forankret i hele organisasjonen, da det ikke er avgjort hvor stort omfanget skal være, grunnet en tilnærming som fordrer utprøving og kontinuerlig utvikling av en optimal fremgangsmåte. Et naturlig videre spørsmål vil da være: Hvordan kan testing og utprøving av fremgangsmåter for å drive endringsarbeidet være en styrende faktor for organisasjonens evne til å lære i endringsprosessen?

I forlengelse av argumentet om en manglende helhetlig forståelse av hvordan endringsarbeidet skal løses, spesielt med fokus på hvordan tiden skal forvaltes, har testing av fremgangsmåten en negativ påvirkning på organisasjonens evne til å skape en ledende idé omkring endringsarbeidet. Jeg vil imidlertid her argumentere for at en slik åpen tilnærming til arbeidet, der prosessen har fokusert på å teste ut en fremgangsmåte for å justere arbeidet på bakgrunn av tilbakemeldinger, bør forstås som faktor som fremmer organisatorisk læring. Dette da en slik tilnærming er en viktig del av modell II-læring, som kjennetegnes av læring, vekst og effektivitet (Argyris & Schön, 1974). Dette bygger blant annet på "*informerte valg*" (Argyris & Schön, 1996, s.118). Her er det mulig å forstå prosessen med å teste ut ulike deler av endringsarbeidet og å gå flere "runder" på dette, som en måte å tilgjengeliggjøre informasjon om mulige konsekvenser og implikasjoner av de ulike dimensjonene av arbeidet, som igjen gjør det mulig å foreta informerte valg. Jeg vil senere i diskusjonen ta opp tråden om hvordan endringsarbeidet kan forstås som et forsøk på modell II-læring, da jeg går nærmere inn på spesifikke aspekter rundt utformingen og implementeringen av arbeidet.

Ved å sirkle tilbake til forskningsspørsmålet om hvordan de styrende faktorene i endringsprosessen påvirker organisasjonens evne til å lære, har det til nå blitt illustrert igjennom det empiriske materialet hvordan tid til å faktisk gjennomføre endringsprosessen er essensielt. Det å teste ut fremgangsmåter for arbeidet i prosessen har også stått sentralt og dette kan sees på som noe som vanskeliggjør utviklingen av en ledende ide, men noe som på den andre siden støtter opp om modell II-læring. Det oppstår her en mulig konflikt mellom deler av redegjørelsen i Senges teoretiske inngang til organisatorisk læring (1999) og Argyris og Schöns bidrag (1996). Der Senge på den ene siden fokuserer på en felles visjon og en ledende idé som essensielt for organisatorisk læring, dette er noe som i denne konteksten kan vanskeliggjøres da modell II-læring fordrer en åpen prosess der organisasjonsmedlemmer i felleskap finner en felles løsning og fremgangsmåte. Samtidig kan også dette forstås som at den ledende idéen er noe som over tid kan springe ut ifra en modell-II tilnærming til prosessen.

I forlengelse av ev arbeidets fokus på kontinuerlig testing og utprøving av metoder og tilnærminger kommer det frem at endringsarbeidet har satt fokus på kontinuerlig handling som et premiss for arbeidet. Dette muliggjøres gjennom utprøving og testing av fremgangsmetoder, da det vil foregå *synlige* handlinger over tid i organisasjonen. Det har vært tidligere forsøk på lignende endringsprosesser i organisasjonen, men det er en bred konsensus blant informantene om at disse forsøkene ikke har kumulert den ønskede effekten. I forbindelse med dette har organisasjonen drøftet hva som tidligere ikke har fungert, for å belyse disse faktorene og forsøke å unngå de samme feilene på nytt. En slik prosess kan vanskeliggjøres av organisasjonsmedlemmenes *defensive rutiner*, da det å innrømme feil og utsette egne handlinger for kollektiv vurdering oppleves som ubehagelig, men om man evner å få til dette så vil læringen i større grad evne å bygge på modell II-læring, hevder Argyris & Schön (1996; Argyris, 1999). Samtidig kan premisset om å vise til kontinuerlig handling sees i sammenheng med et forsøk på å skape engasjement rundt arbeidet.

I forbindelse med å forsøke å skape engasjement rundt endringsprosessen, løftes det i intervjuene med medarbeiderne frem en usikkerhet rundt hvordan selve verktøyet som utvikles skal brukes og hvorfor det er utformet med en struktur som tar utgangspunkt i at kompetansen til den enkelte medarbeideren skal tallfestes. Det er her mulig å se tallfesting av kompetansen som en *styrende faktor*. Dette da det kommer frem som en nødvendighet og en hensikt med arbeidet å kartlegge kompetansenivået i avdelingen for å skape oversikt over den samlede kompetansen i avdelingen, som igjen gjøres for å muliggjøre bedre planlegging av kompetanseutviklingen fremover. Det er her mulig å forstå usikkerheten som kommer frem i intervjuene som en del av de defensive rutinene til organisasjonsmedlemmene. Defensive rutiner kan forstås som holdninger som organisasjonsmedlemmer har ovenfor ulike handlinger og retningslinjer i organisasjonen, som oppleves som truende for organisasjonsmedlemmene. Disse adresseres ikke direkte og omtales i organisasjonen ved å undergrave eller dekke over problemet (Argyris, 1999). Med utgangspunkt i intervjuene med medarbeiderne, der de defensive rutinene er mer tydelige hos medarbeiderne som ikke aktivt har deltatt i endringsprosessen, sammenlignet med medarbeiderne som har deltatt, vil det være mulig å sette spørsmåltegn ved om de har vært for lite involvert i prosessen og om dette kan være årsaken til de potensielle defensive rutinene som kommer til syne?

6.3 Utvikling og implementering i endringsprosessen

Til nå har det blitt klart at endringsprosessen kan ha et potensial til å skape organisatorisk læring og at det er mulig å se målet med arbeidet som en endring av organisasjonens *instrumentelle bruksteorier*. I tillegg har det også blitt klart at tid til å gjennomføre endringsprosessen, testing av fremgangsmåter for å drive endringsarbeidet og kontinuerlig handling fungerer som styrende faktorer i endringsprosessen. Jeg vil nå rette søkelyset mot det å forstå hvordan utvikling og implementering av endringsarbeidet påvirker organisasjonenes evne til å lære. Her vil jeg særlig fokusere på hvordan usikkerheten rundt arbeidet kan forebygges i utviklings- og implementeringsfasen.

Med utgangspunkt i datamaterialet fra intervjuene vil jeg argumentere for at deltagelse under utforming og implementering i endringsprosessen mulig kan forstås som en forutsetning for organisatorisk læring. Ved å se hvordan denne endringsprosessen oppleves ulikt ut ifra grad av involvering, blir det først og fremst mulig å se at innstillingen til arbeidet potensielt gjenspeiler graden av involvering. Dette kan kobles til organisasjonens evne til å skape *felles visjoner*. Ved at organisasjonen skaper et felles forankringspunkt der organisasjonens og organisasjonsmedlemmenes visjoner sammenfaller, skaper dette større muligheter for å drive generativ læring (Senge, 1999). På denne måten kan deltagelse i utformingen og implementeringen av handlingstiltak rettet mot organisasjonens endringsbehov, skape rom for en forståelse, men også en påvirkning av visjonen til arbeidet. Dette vil muliggjøre en arena der det enkelte organisasjonsmedlemmets visjon kan gjenspeile organisasjonens visjon. Ved å skape felles visjoner øker engasjementet, motivasjonen og viljen til å jobbe for å realisere mål (Senge, 1999). Det eksisterer en usikkerhet og avventende holdning blant medarbeiderne som ikke har deltatt aktivt i utformingen av endringsarbeidet. Denne holdningen gjelder ikke endringene i seg selv, men til om handlingene organisasjonen har utviklet kommer til å evne å skape de nødvendige endringene organisasjonen har behov for. Dette kan tyde på en manglende opplevelse av en felles visjon, der det er mangel på en overbevisning om at arbeidet skal evne å svare på organisasjonens endringsbehov. Dette kan være en konsekvens av at man ikke opplever en slik felles visjon.

Videre er det mulig å forstå involvering i endringsprosessen som noe som skaper et bilde av helheten organisasjonen befinner seg i. Det å aktivt gå inn å sørge for at organisasjonsmedlemmer forstår helheten av organisasjonens arbeid og ikke bare det enkelte

arbeidet som foregår i den spesifikke delen av organisasjonen de tilhører kan hindre en typisk lærehemming. Senge (1999) belyser hvordan organisasjonsmedlemmer lett peker på andre deler av organisasjonen for å forklare hvorfor ting går galt og selv ikke klarer å ta inn over seg hvordan eget arbeid påvirker resten av organisasjonen, som en vanlig utfordring og lærehemming i organisasjoner. En arena som potensielt kan forebygge en slik lærehemming kan være workshopene som har blitt avholdt i forbindelse med endringsprosessen. Her kan informasjon og dialog omkring organisasjonens utfordringer, mål og planer skape større innsikt og forståelse for organisasjonens behov. I tillegg er en slik involvering et premiss for modell II-læring, som nettopp er en læringsform som skaper muligheter for å se hele bildet av en utfordring eller et problem og på denne måten evne å se om det er noe i organisasjonens *styrende faktorer* som må endres for å løse problemet (Argyris & Schön, 1996; Argyris, 1999). Dette betyr altså at organisasjonen ikke bare handler reaktiv på problemet der og da, men i større grad evner å reagere proaktivt ved at den organisatoriske responsen springer ut fra planlagte og beviste svar (Irgens, 2011).

I forlengelse av en forståelse av at involvering i utformingen og implementeringen av endringsarbeidet kan forstås som et forsøk på modell II-læring, som fordrer organisasjonens evne til å drive dobbelkrets læring som er gjennomgående utfordrende for organisasjoner å få til (Argyris, 1991). Vil det her bli mulig å se hvordan involvering skaper muligheter for å fatte felles beslutninger. Ved å se hvordan en klar idé om hvordan endringsprosessen skal foregå blir utfordret av andre organisasjonsmedlemmer og justert etter felles beslutninger og kollektive prosesser, skjer det her en overgang fra modell I til modell II-læring. Der modell I-læring belager seg på en lukket prosess der organisasjonsmedlemmer beskytter egne avgjørelser ved å ta beslutninger uten en åpen diskusjon, fordrer modell II-læring til motsetning involvering og meningsutveksling for å danne grunnlag for å ta beslutninger basert på reell informasjon. I en modell II-prosess vil deltagerne i felleskap finne løsninger og sette spørsmålstegn ved de styrende faktorene som problemet eller feilen befinner seg i. Samtidig bærer også modell II-læring preg av et fravær av defensive rutiner (Argyris et al. 1974; Argyris et al. 1996; Argyris, 1999; 2003). I utviklingen av endringsprosessen har spesielt workshopene fungert som en arena der organisasjonen har skapt et *potensiale* til å drive modell II-læring. Samtidig vanskeliggjøres modell II-læring i denne endringsprosessen av opplevelsene som kommer frem i intervjuene som går på manglende innsikt i hvordan tilbakemeldinger blir tatt til betraktning i prosessen, samt manglende muligheter til å komme

med innspill i forbindelse med ulike beslutninger. Disse opplevelsene kan igjen underbygge organisasjonsmedlemmenes defensive rutiner.

Samtidig kan også workshopene forstås som en arena som støtter opp om en mer forankret felles forståelse av situasjonen organisasjonen befinner seg i og som en arena som muliggjør utviklingen av en felles visjon. Dette ved å forstå disse workshopene som en form for *gruppelæring* der optimal gruppelæring skjer ved at gruppe medlemmene setter til side sine egne antagelser og overbevisninger, for å ta del i en prosess som går ut på å "*tenke i felleskap*" (Senge, 1999, s.16, 252). Det empiriske materialet peker på at workshopene utviklet seg til å bli en prosess der ulike perspektiver sammen definerte organisasjonens respons på endringsbehovet. Dette belyser den klare sammenhengen mellom gruppelæring og det å skape felles visjoner, der en slik workshop støtter opp om en mer forankret felles forståelse, som igjen skaper større samsvar i ledernes og medarbeidernes visjoner. Det blir her tydelig hvordan en systemforståelse av Senges fem disipliner (1999), er nødvendig for å skape helhetlige læringsprosesser i organisasjoner. Dette da det også er mulig å se hvordan endringsprosessen kan støtte opp om Senges disiplin: *personlig mestring*, i det endringsprosessen har til hensikt å bidra til kompetanseutvikling for den enkelte medarbeider. Personlig mestring omhandler individets evne til å kontinuerlig utvikle sine kunnskaper og ferdigheter. Senge hevder at personlig mestring er fundamentalt i lærende organisasjoner, for uten lærende organisasjonsmedlemmer kan heller ikke organisasjonen lære (Senge, 1999). Organisasjonens fokus på å fasilitere utviklingsmuligheter for den enkelte medarbeider kan på denne måten sees på som et initiativ som støtter opp om personlig mestring. Samtidig kan også workshopen i dette tilfelle skape større samsvar i ledernes og medarbeidernes handlingsteorier der ledernes uttalte teori blir presentert, for deretter at det skjer en forhandling mellom ledernes og medarbeidernes uttalte teorier. Resultatet av denne forhandlingen kan skape en ny felles instrumentell bruksteori i organisasjonen som bygger på organisasjonsmedlemmenes handlingsteorier.

Dimensjonen i endringsarbeidet som går på å i felleskap drøfte og utveksle erfaringer, tanker og opplevelser rundt endringsarbeidet kan også kobles opp mot organisasjonens evne til å skape betydning om hva endringen har å si for organisasjonen. Organisasjonens kommunikative kompetanse omhandler organisasjonens evne til å samle inn, tolke, sortere og skape mening ut av et endringssignal (Irgens, 2011, s.85). Workshopene kan her forstås som

en del av organisasjonens kommunikative kompetanse i det de skaper en arena for å nettopp forstå hva endringen har å si for organisasjonen.

Det blir her tydelig at involvering i utvikling og implementering av endringsprosessen kan være en avgjørende faktor for organisasjonens evne til å lære i endringsprosessen. Spesielt workshopene, som i denne sammenhengen kan fungere både som en arena for å skape en felles forståelse av endringsbehovet og som kan utvikle en felles visjon for arbeidet. Dette kan sees i sammenheng med hvordan det eksisterer en problematisering av hvordan verktøyet/rammeverket fungerer hos de medarbeiderne som ikke har deltatt i utviklingen og implementeringen. Det kan her tenkes at en forståelse for eller et fokus på problematikken knyttet opp imot dette, kunne ha fjernet usikkerheten rundt hvordan verktøyet/rammeverket er utformet, samt at deltagelse i utvikling og implementering kan være med på å bygge ned organisasjonsmedlemmenes defensive rutiner. Det som for øvrig her kan trekkes frem som en innvending mot mulighetene for involvering i alle ledd, er organisasjonens utfordringer knyttet opp mot tid som resurs, da det allerede er en utfordring å faktisk gjennomføre endringsprosessen med den tiden organisasjonen har til rådighet.

6.4 Endringsprosessen som plattform for organisatorisk læring

Avslutningsvis vil jeg nå med utgangspunkt i diskusjonen av forskningsspørsmålene svare på oppgavens problemstilling: *Hvordan kan en endringsprosess forstås som en plattform for organisatorisk læring?*

For det første vil endringsprosessen som her er undersøkt kunne fungere som en plattform for organisatorisk læring i det den tar sikte på å endre organisasjonens instrumentelle bruksteorier, som til en viss grad legger føringer for organisasjonsmedlemmenes handlingsteorier, både deres uttalte teorier og deres bruksteorier. Samtidig vil også endringsprosessen være fokusert inn på å få til reelle endringer i organisasjonen, noe som Argyris og Schön setter som et kriterium for at læring skal være organisatorisk (1996). Med utgangspunkt i deres definisjon vil ikke denne endringsprosessen kunne forstås som organisatorisk læring før det har skjedd endringer i organisasjonen som varer over tid og som endrer handlingsmønstrene til organisasjonsmedlemmene. Samtidig kan man si at organisatorisk læring allerede har forekommet i organisasjonen ved å vektlegge Irgens definisjon av organisasjonslæring som tilegnelsen av kunnskap som kan være potensielt nyttig

(2011). Her kan kunnskapen om organisasjonens endringsbehov forstås som en form for organisatorisk læring, om denne kunnskapen blir lagret i organisasjonens statiske hukommelse (Irgens, 2011) eller i organisasjonens oppbevaringsmiljø for kunnskap (Argyris & Schön, 1996).

Videre vanskeliggjøres evnene endringsprosessen har til å fungere som en plattform for organisatorisk læring ved å forstå tid som en styrende- og begrensende faktor i organisasjonen. Det eksisterer en bevissthet i organisasjonen rundt dette og de forsøker å løse denne utfordringen ved å endre hvordan de strukturerer den normale driften i avdelingen slik at de i større grad kan utvikle og utnytte kompetanse parallelt og i noen tilfeller gjøre begge. Utfordringer knyttet til tid som resurs kan også sees på som en forklaring på manglende involvering av flere organisasjonsmedlemmer, som nettopp her kommer frem som en viktig faktor for å evne å skape større og varige endringer i organisasjonen, som er det organisasjonslæring handler om. Slik det kommer frem i denne diskusjonen er involvering en sentral driver for organisasjonslæring da dette kan bygge ned motstand i form av defensive rutiner til endringsprosesser og skape en felles visjon og en ledende idé om arbeidet. Dette kan muliggjøres via gruppelæring, som en arena der organisasjonsmedlemmer i felleskap identifiserer, konkretiserer og forhandler meninger om innhold inn i prosessen. I denne undersøkelsen har workshopene som har blitt avholdt i organisasjonen under endringsprosessen blitt identifisert som en form for gruppelæring.

7. AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER

Formålet til denne undersøkelse har vært å skape innsikt i hvordan en endringsprosess kan fungerer som en plattform for organisatorisk læring. Denne innsikten har blitt tilgjengeliggjort gjennom en casestudie der ni semistrukturerte kvalitative intervjuer og en mindre dokumentanalyse har blitt valgt som fremgangsmåte for å få innsikt i temaet. Jeg vil i dette avsluttende kapitlet sammenfatte trådene i oppgaven og oppsummere undersøkelsens hovedfunn og adressere hvilken betydning disse funnene har, samt foreta en vurdering av behovet for videre forskning rundt temaet.

7.1 Hovedfunn

Først og fremst har endringsprosessen i IT-avdelingen potensiale til å generere organisatorisk læring, i det den har til hensikt å skape endringer som muliggjør endringer i deler av organisasjonens instrumentelle bruksteorier som igjen vil regulere og være styrende for organisasjonsmedlemmenes bruksteorier. Endringene dreier seg om at organisasjonen på sikt skal endre systemene de jobber på, noe som medfører et behov for endringer i kompetansen til de ansatte i organisasjonen. For å skape disse endringene har organisasjonen satt i gang en omfattende prosess der målet er å utvikle en metode for lederne til å målrettet styre og planlegge kompetansebehovet på i de ulike seksjonene. Dette skal muliggjøre kompetanseutvikling hos de ansatte slik at de kan innføre nye og mer effektive systemer å arbeide på.

I undersøkelsen av denne prosessen kommer det frem at det er en utfordring for lederne i de ulike seksjonene å ha tid til å gjennomføre endringsprosessen. Denne utfordringen er forsøkt løst ved å se om noen driftsoppgaver kan nedprioriteres og hvilke eksisterende systemer som delvis kan moderniseres. Dette for å skape mer tid til å drive endringsarbeidet, samt å gi medarbeiderne mulighet til å utvikle ny kompetanse i arbeidshverdagen. I forbindelse med denne problemstillingen etterlyses det et signal fra toppledelsen om hvordan seksjonene skal løse denne utfordringen. Det har her blitt argumentert for at endringsprosessen mangler en felles forankring i hele organisasjonen, da det ikke er en felles forståelse over hva den ledende idéen til arbeidet er. Samtidig kan implikasjonene til dette argumentet svekkes, ved å forstå nytteverdien organisasjonen har av å teste ut ulike tilnærminger og fremgangsmåter underveis

i endringsprosessen. En slik tilnærming støtter opp om modell II-læring. Som igjen fordrer dobbelkrets læring og potensiale for reelle endringer i organisasjonen som et resultat av organisasjonslæring. Fremgangsmåten gjør det da vanskelig å skape en fullstendig ledende idé, da spørsmålet om hvordan endringsprosessen skal foregå først avgjøres da organisasjonen har konkludert med hvilken fremgangsmåte og tilnærming som er mest egnet.

Det kanskje mest interessante funnet i undersøkelsen er hvordan involvering av organisasjonsmedlemmer i utformingen og implementeringen av endringene, muligens kan bidra til å minske de defensive rutineene til organisasjonsmedlemmene. Samtidig som involveringen også mulig kan forstå som en forutsetning for organisasjonslæring. Deltagelse i utforming og implementering øker organisasjonsmedlemmenes forståelse for behovet for endring. I tillegg til at det skapes en opplevelse av at rammeverket/verktøyet er nyttig og det fasiliterer en felles forståelse for til tid som en begrensende faktor for endringsprosessen. Blant medarbeiderne som ikke har deltatt i utforming og implementering er det større skepsis rundt hensikten til arbeidet, samt en avventende holdning til hvorvidt endringsprosessen vil muliggjøre nødvendige endringer i organisasjonen. I forlengelse av dette har det blitt argumentert for at involvering i utvikling og implementeringen av endring støtter opp om organisasjonslæring ved at det skapes en felles forståelse for nåtid og fremtid i organisasjonen. Samtidig kan også involvering forhindre defensive rutiner ved å fremme handlinger som tar utgangspunkt i åpne prosesser som fokuserer på valid informasjon, intern forpliktelse til endring og informerte valg (Argyris og Schön, 1996). En innvending mot en større grad av involvering finnes i tid som en begrensende faktor i endringsprosessen. Dette da organisasjonen allerede har utfordringer med å få tiden til å strekke til for å implementere endring, vanskeliggjøres en større grad av involvering da organisasjonen ikke kan sette alle arbeidsoppgaver på vent for å utvikle endring som skal kunne ut i mer effektive måter å arbeide på. En mulig løsning kan her være å i større grad avklare prioriteringen av endringsprosessen, slik det ble etterlyst av lederne i intervjuene. Samtidig kommer det også frem at tid som en begrensende faktor er forsøkt løst ved å gjøre justeringer og endringer på det arbeidet som er en del av den daglige driften, dette kan forstås som en form for enkeltkrets læring eller tilpasningslæring, for å muliggjøre dobbelkrets læring eller generativ læring.

7.2 Betydning

Omfanget av undersøkelsen gjør det ikke mulig å adressere helheten av faktorer og dimensjoner som omkretser organisasjonslæring og endring. Allikevel muliggjør resultatet en innsikt inn i sentrale og relevante forhold som påvirker organisasjonens evne til å drive organisatorisk læring i en endringsprosess. På denne måten bidrar denne masteroppgaven på både et praktisk og et teoretisk plan.

Først og fremst så kan undersøkelsens bidrag gi den konkrete caseorganisasjonen innsikt i egen organisasjon fra et perspektiv som kommer utenifra og inn. Dette kan bli spesielt nyttig for organisasjonen med tanke på at endringsprosessen er mulig tenkt å utvikles videre, for å gjennomføre andre endringsprosesser med fokus på kompetanseutvikling i andre deler av organisasjonen. Samtidig er ikke organisasjonen i en særstilling hva gjelder interne endringsprosesser. Det kan derfor være mulig å se på noen av dimensjonene som her reises i sammenheng med andre offentlige organisasjoner som opererer under lignende rammebetingelser. Overførbarheten begrenses da undersøkelsen består av et mindre utvalg og har et begrenset omfang. Samtidig så vil de detaljerte beskrivelsene i undersøkelsen gi mulighet for en form for analytisk generalisering da funnene i stor grad støttet opp om den teoretiske innfallsvinkelen. Undersøkelsen har på bakgrunn av dette bidratt til en forståelse av teori i praksis. Samt hvordan de praktiske funnene kan forstås og identifiseres i lys av teorien. I dette konkrete tilfelle kan dette føre til en bevisgjøring rundt spesielt betydningen av involvering i endringsprosesser, samt identifisering og innsikt i styrende faktorer som potensielle barrierer for organisasjonslæring og endring.

7.3 Videre forskning

Avslutningsvis vil jeg nå se på noen potensielle muligheter for videre forskning, med utgangspunkt i erfaringene fra denne undersøkelsen. Et av hovedfunnene i denne undersøkelsen er hvordan involvering i endringsprosesser støtter opp om organisatorisk læring og endring. Derfor ser jeg det som relevant at videre forskning fokusere på hvordan involvering i endringsprosesser kan foregå på en slik måte at det både støtter opp om individuell- og organisatorisk læring. Ved å studere dette nærmere kan dette føre til en større forståelse for hvordan involvering kan inkorporeres i endringsprosesser på en effektiv måte som støtter opp om produktiv læring i organisasjonen.

Samtidig kan også en longitudinell observasjonsstudie i case organisasjonen, bidra med dypere innsikt i organisasjonens bruksteorier, som ikke i denne undersøkelsen har vært mulig å fange opp. Dette vil kunne bidra med videre bevisstgjøring og identifisering av potensielle utfordringer og begrensende faktorer som vanskeliggjør organisasjonslæring og endringer i organisasjonen.

I tillegg til dette ville det kunne være av interesse å sette fokus på å i større grad kunne identifisere potensielle andre former for defensive rutiner og kontekstualisere disse i større grad til et norsk arbeidsliv og offentlige organisasjoner spesielt. Dette da Argyris teorier omkring defensive rutiner (1991; 1999), tar utgangspunkt i et amerikansk arbeidsliv og han har gjort de fleste av sine studier i svært konkurranseutsatte organisasjoner.

Avslutningsvis illustrerer også denne undersøkelsen kompleksiteten til organisasjonslæring som fenomen. I denne sammenhengen har det blitt anvendt tre teoretiske perspektiver for å evne å undersøke organisasjonslæring i en kokret endringsprosess. Det kunne på bakgrunn av dette være av interesse å i større grad utvikle et helhetlig teoretisk rammeverk som evner å ta til betraktning både hvordan en organisatorisk læringsprosess foregår, samt hvilke faktorer og premisser som omkretser en slik prosess.

LITTERATURLISTE

- Arbeids- og sosialdepartementet (2019). *FoU-strategi 2019-2023: Omstillingsdyktig arbeidsliv med høy sysselsetting*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/b4fcb89c372243e7851df8955c519e1a/fou-strategi---web.pdf>
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G. & Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-8.
<https://doi.org/10.1177%2F1609406919874596>
- Argyris, C. (1991). Teaching Smart People How to Learn. *Harvard Business Review*, 4(2), 4-15.
- Argyris, C. (1999). *On Organizational Learning* (2.utg.). Blackwell Publishing.
- Argyris, C. (2003). A life full of learning. *Organization Studies*, 24(7), 1178-1192
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing Professional Effectiveness*. Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Addison-Wesley.
- Bryman (2016). *Social research methods* (5.utg.). Oxford University Press.
- Cassell, C., Cunliffe, A., L. & Grandy, G. (2019). Introduction: Qualitative Research in Business and Management. I C. Cassell, A. Cunliffe & G. Grandy (Red.). *The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods: Methods and Challenges*. (s.1-13). SAGE Publications Ltd.
- Ciuk, S., Koning, J. & Kostera, M. (2019). Organizational Ethnographies. I Cassell, C., Cunliffe, A. L., & Grandy, G. (Red.). *The sage handbook of qualitative business and management research methods*. SAGE Publications Ltd
<https://www.doi.org/10.4135/9781526430212>
- Crossan, M., M., Lane, H., W. & White, R., E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522–537.
- Easterby-Smith, M., Araujo, L., & Burgoyne, J. (1999). *Organizational learning and the learning organization: developments in theory and practice*. Sage Publications.
- Easterby-Smith, M., Crossan, M. & Nicolini, D. (2000). Organizational Learning: Debate past, present and future. *Journal of Management Studies*, 37(6), 783-796.

- Elkjær, B. (2012). Organisational learning won't be turned off. I P. Jarvis & M. Watts (Red.), *The Routledge International Handbook of Learning* (s.237-245). Routledge.
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Finansdepartementet. (2020). *Hovedinstruks for Statistisk Sentralbyrå*.
https://www.regjeringen.no/contentassets/68db565eacdb49829ba0fee9b19384/hovedinstruks_ssb_2020.pdf
- Finansdepartementet. (2020). *Statsbudsjettet 2021, Statistisk sentralbyrå, tildelingsbrev*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/68db565eacdb49829ba0fee9b19384/2021-ssb-tildelingsbrev.pdf>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget
- Harteis, C. (2018). Machines, Change and Work: An Educational View on the Digitalization of Work. I C. Harteis (Red.), *The impact of digitalization in the workplace. An educational view*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-63257-5>
- Hernes, T. & Irgens, E., J. (2012). Keeping things mindfully on track: Organizational learning under continuity. *Management Learning*, 44(3), 253-266.
<https://doi.org/10.1177%2F1350507612445258>
- Hislop, D., Bosua, R. & Helms, R. (2018). *Knowledge management in organizations: A critical introduction*. (4. utg.). Oxford University Press.
- Irgens, E., J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- King, N. & Brooks, J. (2019). Thematic Analysis in Organisational Research. I C. Cassell, A. Cunliffe & G. Grandy (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods: Methods and Challenges* (s.219-236). SAGE Publications Ltd. <https://www.doi.org/10.4135/9781526430236>
- Kompetanse Norge (2020). *Kompetansereformen "Lære hele livet"*.
<https://www.kompetansenorge.no/kompetansereformen/>
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Gyldendal akademiske.
- Lee, B. & Aslam, U. (2019). Towards the Wholesome Interview: Technical, Social and Political Dimensions. I C. Cassell, A. Cunliffe & G. Grandy (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods: Methods and*

- Challenges* (s.102-116). SAGE Publications Ltd.
<https://www.doi.org/10.4135/9781526430236>
- Lines, R., Døving, R. & Tobiassen, A., E. (2007). Organisasjonslæring: en kritisk og realistisk tilnærming. *Idunn Beta*, 01(21), 33-50.
- March, J. G. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*, 2(1), 71-87. <http://www.jstor.org/stable/2634940>
- Meld. St. 16 (2020-2021). *Utdanning for omstilling: Økt arbeidslivrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/96e28f2c72f64844843597e104dc23bc/no/pdfs/stm202020210016000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019:2. (2019). *Fremtidige kompetansebehov II. Utdringer for kompetansepolitikken*. Kunnskapsdepartementet.
- Piekkari, R. & Welch, C. (2019). The Case Study in Management Research: Beyond the Positivist Legacy of Eisenhardt and Yin?. I C. Cassell, A. Cunliffe & G. Grandy (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods: Methods and Challenges*. (s.345-358). SAGE Publications Ltd.
- Prange, C. (1999). Organizational learning: desperately seeking theory? I M. Easterby-Smith, L. Araujo & J. Burgoyne (Red.), *Organizational Learning and the Learning Organization. Developments in Theory and Practice* (s.23-44). London: Sage Publications.
- Senge, P.M. (1991). *Den femte disiplin*. Egmont.
- Smerek, R., E. (2018). *Organizational learning and performance: the science and practice of building a learning culture*. Oxford University Press.
- Statistisk sentralbyrå. (u.å.). *Strategi for SSB*. <https://www.ssb.no/omssb/om-oss/strategier>
- Statistisk sentralbyrå. (u.å.). *Møt våre ansatte*. <https://www.ssb.no/omssb/jobb-i-ssb/mot-vaare-ansatte>
- Statistisk sentralbyrå. (u.å.). *SSBs virksomhet: Tall som forteller*.
<https://www.ssb.no/omssb/om-oss/ssbs-virksomhet-tall-som-forteller>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg). Gyldendal.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications Design and Methods* (6. utg.). SAGE Publications Inc.

VEDLEGG

1. Intervjuguide: Leder utvalg
2. Intervjuguide: Medarbeider utvalg
3. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring
4. Vurdering fra NSD

1. Intervjuguide: Leder utvalg

Gjennomgang av informasjonsskriv og samtykke.

Innledning

Kort introduksjon av tema for intervjuet, forskningsspørsmål, forventninger til intervjuet, åpen dialog.

1. Hvordan vil du beskrive din stilling?
2. Hva slags rolle har du hatt i kompetansearbeidet?
 - a. Hva førte til at du ble involvert i prosessen?

Tema 1: Kompetansearbeidet

3. Kan du beskrive hvordan kompetansearbeidet har foregått i seksjonen?
 - a. Hvordan arbeider dere, helt konkret?
 - b. Hvorfor arbeider dere på akkurat på denne måten?
4. Hva opplever du at dere har lært i denne prosessen?
 - a. Hva slags konkrete eksempler har dere på at denne prosessen har ført til ny kunnskap?

Tema 2: Behov for endring/utvikling

5. Hva var, etter ditt syn, utgangspunktet for at dette kompetansearbeidet ble igangsatt?
 - a. Hva slags utfordringer skulle løses med arbeidet?
 - b. Hva opplever du var grunnen til at denne fremgangsmåten ble valgt?
6. Hva tror du ville skjedd om dere ikke hadde oppfattet et behov for endring/utvikling?

Tema 3: Intern kommunikasjon

7. Hvordan opplever du at rommet for å stille spørsmål og komme med tilbakemeldinger har vært i denne prosessen?
 - a. Hvordan har de ansatte, slik du ser blitt inkludert i prosessen?
 - b. Hvordan oppfatter du at de ansatte har opplevd og håndtert dette arbeidet?
 - c. I etterkant av dette arbeidet, opplever du at det er noe du kunne gjort annerledes, med tanke på akkurat dette?

Tema 4: Resultat

8. Hvordan vil du vurdere at arbeidet dere nå utfører svarer til den utviklingen dere ønsket?
 - a. Hvordan opplever du at resultatet av arbeidet evner å løse den opprinnelige utfordringen?
 - b. Har du noen tanker om hva som kan ha hindret dere med å oppnå ønsket utvikling?
 - c. Hva opplever du at har vært sentralt for at dette arbeidet har ført til nødvendig endring?
9. På hvilken måte påvirker den nye kunnskapen hvordan dere jobber?
 - a. På hvilken måte har dette ført til endringer i rutiner?
 - b. På hvilken måte har dette ført til endringer i praksis?

Tema 5: Fremtidsperspektiv:

10. På hvilken måte har dette arbeidet et langsiktig perspektiv?
 - a. Hvilke erfaringer fra denne prosessen opplever du blir nyttige å ta med seg i fremtidige arbeidsprosesser?

Tema 6: Avslutning:

11. Har du noe andre spørsmål?
12. Kan jeg kontakte deg igjen dersom jeg skulle på noe mer på et senere tidspunkt?

Om det er noe du kommer på, eller om du ønsker å legge til noe er det bare å kontakte meg
Informasjon om prosessen videre.

Takk for deltagelsen!

2. Intervjuguide: Medarbeider utvalg

Gjennomgang av informasjonsskriv og samtykke.

Innledning

Kort introduksjon av tema for intervjuet, forskningsspørsmål, forventninger til intervjuet, åpen dialog.

Hvordan vil du beskrive din stilling?

1. På hvilke måter har du deltatt i kompetansearbeidet?
 - a. Hva førte til at du ble involvert i prosessen?

Tema 1: Kompetansearbeidet

2. Kan du fortelle om hvordan kompetansearbeidet har foregått, for deg?
 - c. Hvordan arbeider dere, helt konkret?
 - d. Hvorfor arbeider dere på akkurat på denne måten?
3. Hva opplever du at dere har lært i denne prosessen?
 - a. Hva slags konkrete eksempler har dere på at denne prosessen har ført til ny kunnskap?

Tema 2: Behov for endring/utvikling

4. Hva var, etter ditt syn, utgangspunktet for at dette kompetansearbeidet ble igangsatt?
 - a. Hva slags utfordringer skulle løses med arbeidet?
 - b. Hva opplever du var grunnen til at denne fremgangsmåten ble valgt?
5. Hva tror du ville skjedd om dere ikke hadde oppfattet et behov for endring/utvikling?

Tema 3: Intern kommunikasjon

6. Hvordan opplever du at rommet for å stille spørsmål og komme med tilbakemeldinger har vært i denne prosessen?
 - d. Hvordan opplever du at dere som ansatte, har blitt inkludert i denne arbeidsprosessen?
 - e. Hvordan har du opplevd dette arbeidet?
 - f. I etterkant av dette arbeidet, opplever du at det er noe som kunne ha vært gjort annerledes?

Tema 4: Resultat

7. Hvordan vil du vurdere at arbeidet dere nå har vært igjennom svarer til det utviklingsbehovet dere har?
 - d. Hvordan opplever du at resultatet av arbeidet evner å løse den opprinnelige utfordringen?
 - e. Har du noen tanker om hva som kan ha hindret dere med å oppnå ønsket utvikling?
 - f. Hva opplever du at har vært sentralt for at dette arbeidet har ført til nødvendig endring?
8. På hvilken måte påvirker den nye kunnskapen måten dere jobber på?
 - c. På hvilken måte har dette ført til endringer i rutiner?
 - d. På hvilken måte har dette ført til endringer i praksis?

Tema 5: Fremtidsperspektiv:

9. På hvilken måte har dette arbeidet et langsiktig perspektiv?
 - b. Hvilke erfaringer fra denne prosessen opplever du blir nyttige å ta med seg i fremtidige arbeidsprosesser?

Tema 6: Avslutning:

10. Har du noe spørsmål?
11. Kan jeg kontakte deg igjen dersom jeg skulle på noe mer på et senere tidspunkt?

Om det er noe du kommer på, eller om du ønsker å legge til noe er det bare å kontakte meg.
Informasjon om prosessen videre.

Takk for deltagelsen!

3. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet: Organisasjonslæring gjennom endringsprosesser?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan en utviklingsprosess i SSB kan påvirke organisasjonslæringen i virksomheten. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Utgangspunktet for prosjektet er en individuell masteroppgave, som gjennomføres våren 2021 ved Universitetet i Oslo. Formålet er å undersøke om en arbeidsprosess i virksomheten kan generere læring og kunnskap på et organisasjons nivå. For å undersøke dette vil prosjektet ta i bruk følgende forskningsspørsmål: (1) Hvordan foregår utviklingsprosessen i virksomheten? (2) Hva bidrar til å fremme og/eller hemme organisasjonslæring i denne utviklingsprosessen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Via min kontaktperson i SSB, Anne Karine Stenseng sendes denne invitasjonen til deg. Kriteriene for å delta er at du har vært involvert i arbeidsprosessen som prosjektet vil undersøke, på et leder- eller medarbeidernivå, i SSB.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju, med undertegnede. Intervjuet vil vare i 60 til 90 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om utgangspunktet og opplevelser med arbeidet, hensikter med arbeidet, utviklingen og vurderinger av arbeidet som har foregått. Intervjuet vil først lagres elektronisk via diktafon godkjent for forskningsformål av Universitetet i Oslo. Deretter vil det transkriberes til sikker lagringsenhet. Etter overgang fra lyd til tekst vil du som deltager ikke kunne kjennes igjen, da undertegnede vil slette lydopptak, slette identifiserende informasjon og etablere en kodenøkkel for personopplysninger som vil oppbevares adskilt fra datamaterialet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan oppbevares og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Som deltager vil du ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

- Tilgang til dine opplysninger vil kun være tilgjengelige for undertegnede.

- Etter intervjuet er gjennomført vil jeg erstatte kontaktopplysningene dine med en kode, kodenøkkelen vil bli lagret på egen navneliste adskilt fra øvrig data.
- Diktafonen er levert av Universitet i Oslo og heter: Nettskjema-diktafon-appen.
- Transkribering av intervjuer vil gjøres via f5transkript på lisens fra Universitetet i Oslo.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i midten av august 2021. Det tas for øvrig forbehold om at prosjektet kan forsinkes, derfor er siste frist for avslutning av prosjektet 31.12.21. Innen denne datoen vil kodenøkkelen og personopplysninger slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg 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: Universitet i Oslo ved prosjektansvarlig, undervisningsleder ved IPED, Anne Line Wittek, a.l.wittek@iped.uio.no. Ved spørsmål vedrørende studien kan jeg, Charlie Bilstad, kontaktes på tlf. 40613441 eller e-post charlieb@student.uv.uio.no. Min veileder Heidi Enehaug, kan kontaktes på heidi.enehaug@oslomet.no. Vårt personvernombud ved Universitetet i Oslo er Roger Markgraf-Bye, epost: personvernombud@uio.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no)

eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Charlie Bilstad

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Organisasjonslæring gjennom endringsprosesser* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Jeg samtykker til å delta i intervju
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

4. Vurdering fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Organisasjonslæring gjennom endringsprosesser

Referansenummer

644855

Registrert

08.02.2021 av Charlie Bilstad - charlieb@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Line Wittek, a.l.wittek@iped.uio.no, tlf: +4722858515

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Charlie Bilstad, charliebilstad@gmail.com, tlf: +4740613441

Prosjektperiode

20.11.2020 - 31.12.2021

Status

19.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1) 19.02.2021 - 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 med vedlegg den 19.02.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på “Del prosjekt” i meldeskjemaet.

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://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021

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.

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 behandles 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 om behandlingen 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/eller 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!

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