

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: MKL 310

Navn: Trine Hakkebo Sørgjerd

---

## Lærende organisasjoner

En kvalitativ studie som utforsker hvorfor kunnskap kan komme i veien for læring -  
og hva kan gjøres med det?

Dato: 15.11.2023

Totalt antall sider: 101

---



**NORD**  
universitet

[www.nord.no](http://www.nord.no)

## Forord

I 2020 var jeg på et sted i livet hvor jeg kjente på et behov for å gjøre noe nytt. Etter nesten 12 år i samme bransje, bankbransjen, kjente jeg på en følelse av å stagnere litt. En søken etter påfyll, noe nytt å ta tak i kom over meg. Det skulle vise seg at det var faglig påfyll jeg trengte. Søknaden ble sendt inn til Nord Universitet og julepresangen kom tidlig dette året. Mandag 7. desember 2020 kom e-posten dumpende inn i mailboksen min. “Tilbud om studieclass ved Nord Universitet. Vi har den glede å meddele at Nord Universitet har gjort vedtak om å gi deg tilbud på følgende studieprogram. Dine søknadsalternativer: Prioritet 1 Master i kunnskapsledelse”.

Lite visste jeg da at dette studiet skulle bety mer for meg enn jeg på daværende tidspunkt kunne evne å forestille meg. Studiet har på så mange måter hjulpet meg igjennom utfordringer jeg har stått ovenfor i arbeidslivet, og ikke minst i mitt private liv. Det er ingen tvil om at de tre siste årene har vært et ordentlig berg og dalbane. Den personlige utviklingen jeg har fått gjennom dette studiet er vanskelig å beskrive med ord. Kunsten fremover er å gjøre det jeg kan for å sette denne læringen ut i praksis, i alle aspekter av eget liv og forhåpentligvis klare å påføre de jeg møte på veien noe av verdi.

Under studiet var jeg så heldig å få jobbe i en gruppe med to damer, og vi tre ble et spennende team. Vi fikk en fantastisk start på studiet og jeg har lært utrolig mye av å ha jobbet med disse to flotte damene. Jeg har lært mye av hele den flotte MKL-gjengen, ikke minst må jeg ta av meg hatten for alle de fine foreleserne som har gjort hele studiet til en magisk opplevelse.

Det siste året av studiet var jeg usikker på om jeg ville klare å gjennomføre på grunn av mye som sto på i mitt personlige liv. Valget ble derfor å forsøke å fullføre studiet alene. Når jeg tok den avgjørelsen på slutten av 2022, hadde jeg ikke i min villeste fantasi kunne forestilt meg alt det vanskelige vi skulle stå ovenfor i året som kom. Og likevel står jeg her, ett år etter, i ferd med å levere fra meg en masteroppgave jeg har klart å skape til tross for alt det vonde. Jeg er ikke et sekund i tvil om at dette klarer man fordi mennesker står sammen, og kreftene i et fellesskap er sterke. Takk kjære mannen min for at du alltid står oppreist for meg. Hva var det jeg skrev nå.... Jeg humrer, og roper på mannen min; “*Bjarne, hør hva jeg skrev nå*”. Bjarne humret godt han også og tok humoren i min eminente måte å formulere meg på. Det jeg ønsket å formidle er at han har vært en enorm støttespiller for meg gjennom hele studiet. Han har hele veien sagt; “*alt ordner seg*”, tre ord som har betydd så mye. Uten

han hadde jeg aldri klart å fullføre studiet i 2023, det tøffeste året vi har opplevd så langt i våre liv. Sammen klarer vi alt – og det skal vi fortsette med! Og til mine barn vil bare si at jeg vet jeg har vært mye mentalt fraværende i flere perioder av dette studiet, men jeg håper det regner renters rente på dere nå som jeg snart er ferdig. Dere fortjener all verdens renter, i pluss, og en mor som kobler seg på mentalt, 100 %. Vi 5 skal ta berg og dalbanen til nye høyder! Min aller største takk går til mine fantastiske familie og ikke minst til min tålmodige veileder, Robert Bye, som har gitt meg en ro gjennom det hele masterløpet, og ikke minst gode og direkte tilbakemeldinger. Det har vært helt uvurderlig.

Trine Hakkebo Sørgerd

Vikhammer, 15. november 2023

## Sammendrag

Denne masteroppgaven setter søkelyset på kompleksiteten i begrepene kunnskap og læring og har fått arbeidstittelen; “Lærende organisasjoner: En kvalitativ studie som utforsker hvorfor kunnskap kan komme i veien for læring – og hva kan gjøres med det?”

Et samfunn i konstant utvikling fordrer at organisasjoner har et høyt fokus på læring og kunnskapsutvikling. Organisasjoner ønsker mer effektivisering, standardisering og spesialisering, gjerne på bakgrunn av digitalisering, robotisering og kunstig intelligens. For å overleve morgendagen, må organisasjonen evne å være både innovativ og ta til seg ny kunnskap. Likevel kan det virke som at organisasjoner henger igjen i gamle mønster hvor de ender opp med å utføre de samme oppgavene som før, bare billigere, raskere, bedre og smartere. Men det de faktisk gjør, er å gjøre det de alltid har gjort. De bedriver enkeltkretslæring, dobbeltkretslæringen uteblir. Det kan føre til små forbedringer, men endringene er ofte marginale og organisasjonen oppnår veldig lite. Likevel virker alle å være fornøyde. Jeg har latt meg inspirere av Argyris (1991) som stiller spørsmål til; Hvordan har det seg at smarte mennesker i ledende selskaper kan skape akkurat de konsekvensene de ønsker å unngå?

Jeg ønsket økt bevissthet rundt tema ved å utforske følgende problemstilling: Hvordan opplever konsulenter i en kunnskapsorganisasjon hva om bør være til stede for at læring skal kunne skje?

Studien trekker frem et komplekst samspill organisasjoner står ovenfor. Det viser til et dilemma mellom å selge kunnskap, utvikle kunnskap, samt tjene penger. Spisskompetanse blir fort fremelsket, men har denne spisskompetansen en skyggeside? Den kan være truende for helheten. Frykt for å miste makt og posisjon ved å dele kunnskap, kan føre til fravær av kunnskapsutvikling, både individuelt og organisatorisk. Kunnskap kan fort gå ut på dato om den enkelte går i samme spor og holder kunnskapen for seg selv. Tidspress kan være en årsak, ved at de ikke har tid til å dele. Diskusjoner kan fort bli politiske ved at det handler om å vinne debatten, snarere enn å oppnå en felles meningsskaping og forankring.

Hersketeknikker kan slå ned dialog og skape frykt og posisjonering. Læring fordrer en kultur for å prøve og feile for å kunne utvikle seg. Det er viktig å kunne stille dumme og nyttige spørsmål uten å frykte negative konsekvenser, eller at noen skal 'ta deg'. Skal vi lykkes med læring, både individuelt og organisatorisk er det viktig med felles forankring, evne til å skape mening, tilslutning og ikke minst skape rom, også kalt ba, for gode dialoger og relasjoner.

## Abstract

This master's thesis focuses on the complexity of the concepts of knowledge and learning and has been given the working title: Learning organizations. A qualitative study that explores why knowledge can get in the way of learning - and what we can do about it.

A society in constant development requires that organizations have a high focus on learning and knowledge development. Organizations want more efficiency, standardization and specialisation, preferably on the basis of digitalisation, robotisation and artificial intelligence. In order to survive tomorrow, the organization must be able to be both innovative and absorb new knowledge. Nevertheless, it may seem that organizations are stuck in old patterns where they end up performing the same tasks as before, only cheaper, faster, better and smarter. But what they are actually doing is doing what they always have done. They engage in “single-loop” learning, “double-loop” learning is absent. It may lead to small improvements, but the changes are often marginal and the organization achieves very little. Still, everyone seems to be satisfied. I have been inspired by Argyris (1991) who asks question like 'How is it that smart people in leading companies can create the very consequences they wish to avoid?'

I wanted to increase the awareness of the topic by exploring the following research question: How do consultants in a knowledge organization experience what should be present for learning to take place? The study highlights a complex interplay that organizations face. It refers to a dilemma between selling knowledge, developing knowledge and making money. Expertise quickly becomes popular, but does this expertise have a dark side? It can be threatening to the organization. Fear of losing power and position by sharing knowledge can lead to an absence of knowledge development, both individually and organisationally. Knowledge can quickly become out of date if one follow the same track and keep the knowledge to themselves. Time pressure can be a reason, in that they do not have time to share. Discussions can quickly become political in that way it is all about winning the debate, rather than achieving a common sense-making and anchoring. Dominance can shut down dialogue and create fear and positioning. Learning requires a culture of trial and error in order to develop. It is important to be able to ask stupid and useful questions without fearing negative consequences, or that someone will 'judge you'. If we are to succeed in learning, both individually and organisationally, it is important to have common grounding, the ability to create meaning, support and not least to create space, also called 'ba', for good dialogues and relationships.

## Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Sammendrag .....	iii
Abstract.....	iv
<b>Innholdsfortegnelse .....</b>	<b>v</b>
<b>1.0 Innledning.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Problemstilling .....</b>	<b>4</b>
<b>1.2 Oppgavens oppbygning .....</b>	<b>5</b>
<b>2.0 Teoretisk rammeverk .....</b>	<b>7</b>
<b>2.1 Teori om kunnskap .....</b>	<b>8</b>
<b>2.2 Ledelse av kunnskap.....</b>	<b>10</b>
<b>2.3 Når smarte folk unngår læring, er det kanskje helt ubevisst? .....</b>	<b>12</b>
2.3.1 Enkel- og dobbelkretslæring hos individet og i organisasjonen .....	13
2.3.2 Individets og organisasjonens handlingsstrategier .....	16
<b>2.4 Når organisasjonen og individene lærer .....</b>	<b>17</b>
2.4.1 Lærende organisasjoner og lærende individ .....	18
2.4.2 Tillærte mønster i fortiden skaper nye mønster for fremtiden.....	21
<b>2.5 Kunnskap om og bevissthet rundt makt .....</b>	<b>23</b>
2.5.1 Kunnskap er makt .....	24
2.5.2 Organisasjonens skyggesider – Det stygge ansiktet .....	24
2.5.3 Organisasjoner som politiske styringssystemer .....	26
2.5.4 Makt er ikke noe du har, det er noe du får .....	27
<b>3.0 Forskningsdesign og metode .....</b>	<b>29</b>
<b>3.1 Vitenskapsteoretisk forankring .....</b>	<b>30</b>
<b>3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted .....</b>	<b>32</b>
3.2.1 Fenomenologi.....	33
3.2.2 Hermeneutikk.....	33
<b>3.3 Datainnsamling .....</b>	<b>34</b>
3.3.1 Utvalg og rekruttering.....	35
3.3.2 Forberedelse og gjennomføring av intervju .....	36
<b>3.4 Analysemetode.....</b>	<b>38</b>
3.4.1 Tematisk Analyse som metodologisk tilnærming.....	39
3.4.2. Analyseprosessen i seks steg.....	40
<b>3.5 Etske refleksjoner .....</b>	<b>43</b>
<b>3.6 Studiens kvalitet.....</b>	<b>44</b>

3.6.1. Reliabilitet.....	45
3.6.2. Validitet.....	45
3.6.3. Overførbarhet.....	46
3.7 Metodekritikk.....	47
4.0 Presentasjon av funn.....	50
4.1 Viktigheten av Spisskompetanse.....	51
4.1.1. Spisskompetanse gir makt.....	51
4.1.2 Spisskompetansen som flaskehals eller flaskeåpner i organisasjonen .....	52
4.1.3 Organisasjoner trenger ikke å lære selv om individene lærer .....	54
4.2 Makt - Tilgang til kunnskap og relasjoner .....	56
4.2.1 Deling av kunnskap mellom gode relasjoner .....	56
4.2.2 Myndighet til å påvirke .....	56
4.2.3 Tilgang til kunnskap og posisjoner.....	57
4.3 Kultur og verdier - fjøslukta, sånn gjør vi det her.....	58
4.3.1 Kompetanseoverføring .....	58
4.3.2 Sånn gjør vi det her.....	59
4.4 Den viktige dialogen.....	60
4.4.1 Dialogbremsen - når dialogen stopper opp.....	60
4.4.2 Hva skal til for å skape den gode dialogen?.....	62
4.5 Oppsummering av funn.....	63
5.0 Drøfting av funn og implikasjon for organisasjonslæring .....	65
5.1 Kunnskap og makt – som hånd i hanske eller en hanske som ikke passer .....	65
5.1.1 Spisskompetanse – en nødvendighet og et dilemma i læring .....	66
5.1.2 Når kunnskap blir makt - gir det mening? .....	68
5.1.3 Maktens ansikt .....	70
5.1.4 Når spisskompetansen blir en flaskeåpner i organisasjonen .....	72
5.2 Når vi som organisasjon lærer hvordan vi skal lære .....	72
5.2.1 Hvordan skape riktig kontekst for lærende organisasjoner .....	73
5.2.2 Oppskriften på en lærende organisasjon .....	75
6.0 Hva har jeg erfart ut av studien? .....	79
6.1 Implikasjoner for praksis og videre forskning.....	80
6.2 Studiens begrensninger og styrker .....	81
Referanser .....	83
Vedlegg 1: Meldeskjema og vurdering av behandling av personopplysninger .....	87
Vedlegg 2: Samtykke til deltakelse i studien .....	90
Vedlegg 3: Temaguide Fokusgruppeintervju med 6-8 intervju kandidater .....	92





## 1.0 Innledning

I en verden preget av raske endringer, er vi alle utfordret til å tilpasse oss og utvikle oss raskere. Den konstante strømmen av nye krav betyr at både ansatte og ledere må være smidige, tilegne seg ny kunnskap og dele erfaringer. Læring blir mer enn bare å tilegne seg ny kunnskap; det handler om å tilpasse seg, utvikle og videreformidle denne kunnskapen. Vi trenger å forsterke samarbeidet for å maksimere vår kollektive innsats. For å utnytte våre ressurser best mulig, må organisasjoner fremme både faglig utvikling og personlig vekst blant sine medarbeidere. Utvikling og deling av allerede tillærte ferdigheter bør stå i fokus. Skal vi lykkes med dette må vi evne å tenke annerledes, vi må tørre å utforske det ukjente, stole mer på intuisjon og kontinuerlig reflektere over våre handlinger og formål. Vi må erkjenne våre individuelle og kollektive styrker, samt være åpne for forbedring og endring. En inkluderende tilnærming, som aksepterer og verdsetter forskjellighet, legger grunnlaget for utvikling og vekst. Tradisjonelt sett har kunnskap vært ansett som nøkkelen til forståelse og mestring (Hildebrandt, 2019). Men er det mulig at det vi allerede vet, i noen tilfeller, faktisk kan hindre videre læring?

Et samfunn i konstant utvikling fordrer at også organisasjoner har et økt fokus på læring og kompetanseutvikling. Gotvassli (2020, s.186), sier at *“Organisasjoner må lære seg å leve med ustyrlike omgivelser hvor klassisk styringslogikk må erstattes med en rytmisk smidig beredskap overfor det uventede. Kunnskapsutvikling skjer med forrykende fart, og endringspresset og omstillingsbehovet er stadig økende.”* Videre sier Gotvassli (2020) at tiden for stabilitet, langsiktig produktutvikling og forutsigbare markeder er over. Han påpeker at kunnskap er blitt den nye slagmarken for individer, bedrifter og nasjoner. Ledelse vil derfor handle om å lede frem medarbeidernes evner og ferdigheter til læring og utvikling av ny kunnskap.

Tilnærmingene til ledelse og organisering har endret seg med årene, men den tradisjonelle organisasjonstankegangen henger fortsatt med. I store deler av arbeidslivet ser vi at arbeidsoppgaver blir mer og mer automatiserte, gjennom digitalisering, “robotisering” og nå kunstig intelligens. Hensikten er en mer effektiv, standardisert og spesialisert utførelse av arbeidet. Vi kan lett trekke paralleller til Taylor sine prinsipper. Fredric W. Taylor, levde på 1900-tallet og var grunnleggeren av ”Scientific Management”; ideen om profesjonell ledelse og vitenskapelig arbeidsdeling. En metode for planlegging og produksjon under industrialiseringen (Morgan, 2020). Taylor sin innvirkning på organisasjons- og

ledelsestenkning var enorm. Han brukte systematiske undersøkelser for å avdekke den mest mulig effektive måten å produsere, organisere og lede arbeidet på. Dette har hatt en voldsom kraft i seg og er bakteppet for den mest utbredte organisasjonstenkningen over hele verden i dag; spesialisering, automatisering, standardisering, mekanisering og robotisering (Morgan, 2020).

I begynnelsen var hensikten til ledelse å bringe orden inn i kaos og uorden. Målet var å skape effektivitet hvor det før var ineffektivt, og å skape større overskudd og fortjeneste. Dette lyktes i stort omfang. Både produksjon og produktivitet steg enormt gjennom hele 1900-tallet. Optimalisering var nøkkelordet, men etter hvert viste det seg at med optimalisering kom sub-optimalisering. Sub-optimalisering kommer når organisasjonen fokuserer på optimalisering av enkelte områder på bekostning av helheten. Denne silo-tankegangen har sine baksider og utfordringer, og det er ikke sikkert den tradisjonelle organisasjons- og ledelsestenkningen holder mål den dag i dag. Begrunnelsen bak er ikke lenger like klar som for 50-100 år siden (Hildebrandt, 2019).

Videre argumenterer Hildebrand (2019) for at det krever mer enn bare "beste praksis" for å virkelig endre en organisasjon. Han mener at mange organisasjoner setter opp en slags "beste praksis"- konkurranse, hvor målet er å utføre de samme oppgavene, men raskere, billigere, bedre, smartere eller mer effektivt. Dette gjøres ofte ut fra samme grunnleggende struktur og narrativ. Selv om dette kan føre til små forbedringer, er endringene ofte marginale. Det skjer marginale endringer, likevel er alle fornøyde. Organisasjonen oppnår noe, men veldig lite. Det en ofte oppnår er suboptimalisering som går på bekostning av helheten og organisasjonen kan føle seg fornøyd selv om de ikke har oppnådd betydelige endringer. Hildebrandt (2019) påpeker at med optimalisering følger også sub-optimalisering, altså når en organisasjon velger å fokusere på optimering av enkelte deler på bekostning av helheten. Å innføre en serie med "Best Practice"-tiltak alene er ikke tilstrekkelig hvis målet er å tenke helhetlig i organisasjoner. Fokuset bør ligge på samarbeid, samskaping og en integrert organisatorisk tilnærming (Hildebrandt, 2019). De fleste organisasjoner kan være motvillige til å bli vurdert på områder de ikke har fullstendig kontroll over, noe som forklarer hvorfor mål- og resultatstyring ofte kan føre til isolerte tenkemåter. Konsekvensen av dette kan fort bli forringelse av både innovasjonsevne og innovasjonskraft i organisasjonen.

Til tross for mange initiativer som retter seg mot helhetstenkning og praksis, ender mange av dem opp som tomme ord uten virkelige endringer i praksis. Det å endre dype forståelser,

verdier og vaner krever tid. Vi er ofte drevet av hva vi belønnes for, og dermed blir atferd som belønnes, repetert. Paradokset er at mange organisasjoner snakker om helhetstenkning mens de belønner silo-tenkning. I følge Hildebrandt (2019) skaper dette en kultur der belønningssystemer i mange bedrifter styrker isolert tenkning, fremmer overfladiske løsninger og undergraver et kollektivt perspektiv. Realiteten viser at mange initiativer bare blir tomme løfter. Man kan si en ting, men handlingen er ofte det motsatte, noe som fører til ineffektive tiltak (Hildebrandt, 2019).

Hildebrandt (2019) påpeker videre at mange organisasjoner har en tendens til å opprettholde eksisterende strukturer. Organisasjonskart, belønningssystemer og incitamentsmekanismer forblir de samme. Helhetstenking- og praksis står ofte på agendaen, noe som ofte ender opp som festtaler og fine ord, og ingen, heller ikke lederne, går foran og baner vei. Tiltak som blir iverksatt reflekterer ofte ikke disse prinsippene, og det blir derfor en synlig avstand mellom intensjon og handling. Selv om en organisasjon kan introdusere nye verdier som samarbeid og åpenhet, blir dette ofte bare fine ord på et papir.

Hildebrandt (2019) sier at det er viktigere å se fremover, mot en såkalt "Next Practice", enn å henge fast ved "Best Practice". Hildebrandt (2019) fremhever to hovedretninger i tankegang. Den første forflytter fokus fra fastlåste organisasjoner til mer dynamisk organisering. Tanken beveger seg fra rigide strukturer til dypere relasjoner. En bør bort fra stive hierarkier og mer mot flyt, nettverk, og forbindelser. Det krever smidighet og tilpasningsevne i forhold til arbeidsflyt, deling, samarbeid, og initiativ. Han sier videre at denne tankegangen gir grobunn for den andre retningen: et skifte fra tradisjonell ledelse til selvledelse. Selvledelse sentrerer rundt individuell autonomi, gjensidig respekt, helhetlig innsikt og forståelse, samt kunnskap om kollektivet. Det verdsettes en bevissthet om at en helhetlig tilnærming ikke bare anerkjennes, men også belønnes, spesielt når det gjelder lønn, anerkjennelse, og forfremmelser. Digitale hjelpemidler og det at vi flytter arbeidsoppgaver fra den menneskelige innsatsfaktoren til teknologien, vil fremover kunne ha stor innvirkning og gi nye muligheter til hvordan vi skal jobbe i fremtidens arbeidsliv. Med dette utgangspunktet er jeg i denne oppgaven nysgjerrig på hva dette gjør med nåtidens arbeidstakere og hvilken påvirkning kan det på sikt ha for organisasjonene. Vil vi i fremtiden måtte endre måten å tenke organisering og ledelse på? Vil vi måtte bevege oss lengre bort fra det vi kjenner som Taylorismen?

I denne masteroppgaven har jeg tatt et nærmere blikk på en mindre gruppe konsulenter i en større kunnskapsbedrift, et teknologiselskap. Selskapet har fokus på å utvikle en digital fremtid. Disse kunnskapsarbeiderne jobber opp mot nye digitale innovasjoner og er i en situasjon hvor de hele tiden må tilegne seg ny kunnskap. De må snu opp ned på det allerede kjente for å skape morgendagens løsninger. I en kunnskapsbedrift som lever av å selge den kunnskapen medarbeiderne besitter, er det viktig å utforske hva som skaper læring og hva som holder kunnskapskapitalen på et høyt nivå og i konstant utvikling. Hvordan opplever de en hverdag med stadig økte krav til læring og tilpasning? Og hvordan er konteksten for at læring skal finne sted? En god bekjent av meg sa så klokt en gang *“det finnes ikke et eneste umotivert menneske, men det finnes mange umotiverte mennesker i feil kontekst”*. Kan mye av nøkkelen i produktivitet, effektivisering og innovasjon være å jakte etter riktig kontekst? Og er det i “riktig kontekst” læring skapes? Kontekst beskrives av Irgens (2007) som de ytre kjennetegn ved situasjonen vi befinner oss i, det som “omgir” oss.

Skal organisasjoner evne å skape utvikling og innovasjon er viktigheten av å generere ny kunnskap stor. Jeg ønsker å utforske medarbeidernes opplevelser av hva som bør ligge til grunn for å skape en lærende organisasjon og videre se på forventninger til leder og ledelse for å tilrettelegge for en bedre lærings- og delingskultur. Kan tillært kunnskap i seg selv kan være til hinder for læring? Kan inngrodde mønster bli tatt for gitt? Er vi nok beviste på hva som trigger våre handlinger?

I denne oppgaven har jeg valgt å ikke vie så mye oppmerksomhet på innovasjonsbegrepet, til tross for at det nettopp er innovasjon og utvikling konsulentene i denne organisasjonen jobber med. Likevel vil det være naturlig å bringe opp begrepet innovasjon i flere sammenhenger, men å gå detaljert på hva innovasjon er vil her være for omfattende.

## **1.1 Problemstilling**

Målet med oppgaven er ikke å komme med ny og revolusjonerende kunnskap og en oppskrift på hva som skaper læring og om hvordan kunnskap kan forhindre læring. Svarene vil nok være svært mangfoldige og i stor grad variere ut ifra hvilken kontekst en befinner seg i. Ønsket er å belyse hva som bør være til stede for at læring skal skje, ikke bare på individnivå, men enda viktigere, på organisasjonsnivå.

For å belyse dette og skape økt bevissthet rundt tema, er følgende problemstilling utarbeidet: Hvordan opplever konsulenter i en kunnskapsorganisasjon hva som bør være til stede for at læring skal kunne skje?

To forskningsspørsmål ble utarbeidet for å forsøke å belyse problemstillingen:

- Hvordan kan tillærte mønster bli et hinder for økt læring?
- Hvordan skape en kontekst hvor læring skjer?

I prosessen med å få større innsikt i kjernen av problemstillingen, håper jeg se hvilke mønstre vi har med oss, og forsøke å belyse om dette er mønster vi er klar over, og om de videre er hensiktsmessige. Det dukker opp mange spørsmål når jeg sitter og jobber med fagstoffet. Er det slik at tillært kunnskap og tillærte mønster hemmer oss fra å ta nødvendige steg? Sitter kunnskapen så dypt i oss at den blir et hinder for veien videre? Kan vi endre grunnleggende antakelser for å kunne slippe fri nye og ukjente erfaringer og læringsmønstre? Spørsmålene er mange, kompleksiteten stor og svarene vil nok være svært mangfoldige. Vil enn økt bevissthet og refleksjon rundt tillærte mønster og spor kunne skape en større innsikt og videre gi bedre grunnlag for beslutninger og handlingsmønstre?

## **1.2 Oppgavens oppbygning**

I dette kapittelet, kapittel 1, har jeg forsøkt å sette søkelys på læring og hvorfor det er så viktig å ha fokus på. Videre har jeg forsøkt å aktualisere viktigheten av å ha et økt fokus på hvordan vi tilegner oss og deler kunnskap i fremtiden. Kort sagt, hvordan lære å lære. Videre presenterte jeg problemstillingen til oppgaven med tilhørende forskningsspørsmål.

I kapittel 2, Teoretisk rammeverk, gjør jeg rede for mitt teoretiske bakteppe som skal danne grunnlaget for analysen. Oppgaven har fått tittelen: “Lærende organisasjoner: En kvalitativ studie som utforsker hvorfor kunnskap kan komme i veien for læring – og hva kan gjøres med det?”. For å kunne forfølge denne undringen har jeg hentet inn ulike teoretiske rammer for å kunne belyse kompleksiteten i begrepene kunnskap og læring. Jeg tar opp tema som; hva er kunnskap, makt og refleksjon, og hvordan lære på et dypere plan i form av dobbeltkretslæring. Videre ser jeg på Peter Senge sitt arbeid rundt hva som skaper lærende organisasjoner og trekker da frem de fem fundamentale disiplinene han har satt fokus på.

I kapittel 3, Forskningsdesign og metode, beskriver jeg studiets målsetning samt begrunnelsen for valgte metoder og tilnærming. Videre forklarer jeg hvordan datainnsamlingen ble utført, fremgangsmåten for koding og analyse, samt mine refleksjoner rundt metodologien.

I kapittel 4, presenteres funnene fra datainnsamlingen. Etter en gjennomgang av datamaterialet satte jeg fokus på fire hovedtema som kom frem etter en grundig analyse av datamaterialet. Temaene baseres på kodete sitater og sortering av datamateriale. Temaene funnene ble beskrevet gjennom er 1. Viktigheten av Spisskompetanse, 2. Makt - Tilgang til kunnskap og relasjoner, 3. Kultur og verdier - fjøslukta sånn gjør vi det her og 4. Den viktige dialogen

Kapittel 5, Drøfting av funn og implikasjon for organisasjonslæring, er selve analysekapittelet. Her har jeg samlet opp og drøftet funnene og presenterer disse gjennom to underkapitler; 'Kunnskap og makt – som hånd i hanske eller en hanske som ikke passer' og 'Når vi som organisasjon lærer hvordan vi skal lære'.

I kapittel 6 oppsummeres diskusjonen og drøftingen av funnene fra kapittel 5. I dette forsøker jeg å synliggjøre kompleksiteten og sammenhengen mellom de ulike fenomenene som læring, kunnskap og makt.

## 2.0 Teoretisk rammeverk

*“Hvilket sykehus vil du helst legges inn på?”* Dette spørsmålet ble stilt av den amerikanske forfatteren Amy Edmondson da hun sto fremfor et tettpakket lokale fylt med toppledere. Lederne som sitter i forsamlingen, er høyt utdannede deltakere ved et MBA-program hvor Edmondson er gjesteprofessor. De får utdelt en case som viser innrapporterte feil ved ulike sykehusavdelinger. De blir bedt om å se bak tallene og gjette på hvor dødeligheten er lavest. Det begynte å summe i salen og praten var godt i gang. Færre feil pleier å være det aller beste i en verden hvor måltall, KPI'er og prestasjonskrav setter dagsorden.

Her kommer det interessante. Da Edmondson i sin tid lagde sin studie av sykehusavdelingene, var dødeligheten lavest der det var flest feil. Hvorfor? Svaret er enkelt. Årsaken er at vi ikke vet hvor mange feil som faktisk skjer. Det eneste vi vet noe om, er hvor mange feil personalet føler seg trygge nok til å snakke om og velge å innrapportere.

Spørsmålet til lederne i forsamlingen var derfor ikke om de ville legges inn på det sykehuset hvor det er få feil eller mange feil. Spørsmålet er om du vil være der hvor man oppdager dem, undersøker dem og forebygger at de skjer igjen. Den vesentlige faktoren for å vurdere utøvelsen på de ulike sykehusene var ikke begrunnet i de tallene som ble rapportert, men derimot hvor det var nok psykologisk trygghet til å snakke med hverandre, og rapportere til ledelsen (Edmondson, 2020, s.11-12).

Hvor mange ville ikke gått for det sykehuset med færrest feil, fullstendig uvitende om at det sykehuset mye mulig har større dødelighet enn det sykehuset med mange feil? Hvordan kan vi lære av historien til Amy Edmondson? I hennes bok “den fryktløse organisasjon” fra 2020 hvor denne historien er hentet fra, argumenterer hun for hvorfor psykologisk trygghet er viktig å se på i dagens organisasjoner. Hun definerer psykologisk trygghet som troen på at man ikke blir straffet eller ydmyket hvis man snakker om feil, tvil, spørsmål, problemer eller ideer. Det er et begrep som adresserer alt vi ikke snakker om, stiller spørsmål om, hvilken kultur vi ønsker i våre bedrifter, organisasjoner og de arbeidsfellesskap vi inngår i (Edmondson, 2020). Forskning som er gjort på effekten av psykologisk trygghet indikerer at det er en tilstand som er essensiell for læring, endring og utvikling i team og organisasjoner. Betydningen av dette for organisasjonens resultater er grundig dokumentert. Redusert risiko i de mellommenneskelige relasjoner, spiller en avgjørende rolle for å fremme de positive utfallene av psykologisk trygghet (Frazier et al., 2017).

Denne masteroppgaven har fått tittelen; “Lærende organisasjoner: En kvalitativ studie som utforsker hvorfor kunnskap kan komme i veien for læring – og hva kan gjøres med det?”

For å belyse denne undringen, vil jeg gjøre rede for et teoretisk bakteppe for å forsøke å forstå og belyse kompleksiteten i begrepene kunnskap og læring. Vi kan vel alle være enige om at kunnskap er sammensatt og kommer i mange ulike former. Spørsmålet da er hvordan vi best kan tilegne oss kunnskapen vi trenger for å oppnå det vi ønsker.

I dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn på hva kunnskap er, hva som skaper en reflektert praktiker og hvordan det gir verdi til organisasjonen. Videre vil det vies litt fokus på enkel- og dobbeltkretslæring, egne og andres handlingsstrategier og hvorfor det er så viktig å være klar over disse. Aktuell teori rundt lærende organisasjoner og lærende individ vil bli presentert. Til slutt kommer jeg inn på temaet makt, våre forsvarsmekanismer og hvordan disse kan påvirke både individet og organisasjonen.

## **2.1 Teori om kunnskap**

Kunnskap handler om de menneskelige ressursene, aktørene, i organisasjonen (Gotvassli, 2020). Kapital, naturressurser eller arbeidskraft er ikke lengre de viktigste økonomiske ressursene. Kunnskap står øverst på tronen ifølge Drucker (1993), som hevder at kunnskapsarbeideren spiller en sentral rolle og at vi har gått inn i det vi kaller kunnskapssamfunnet.

Forståelsen av menneskelige ressurser som kritiske for organisasjonens prestasjoner og konkurransevne, har styrket fokuset på ledelse av menneskelige ressurser. Å lede menneskelige ressurser krever en annen tilnærming enn det å styre finansielle og materielle ressurser. Dette er selve kjernen i kunnskapssamfunnet. På tross av dette kan det se ut som vi ikke har kommet særlig langt i å studere hvordan slike ressurser utvikles og styres, og ikke minst hvor grensene for styringsmuligheter går (Gotvassli, 2020).

Definisjonen om hva kunnskap er, har sine røtter i begrepet epistemologi. Dette begrepet stammer fra det greske ordet 'episteme' som betyr 'kunnskap', og 'logos' som betyr 'læren om'. Epistemologi handler om studiet av kunnskap og hvordan vi tilegner oss kunnskapen. Alle har implisitt et epistemologisk utgangspunkt for sin forståelse av verden, noe som innebærer at vi vurderer kunnskap forskjellig. Ifølge Nyeng (2011, s. 209) har vi alle ulikt



syn på hvilken kunnskap som er relevant, og hva vi må vite noe om. Kanskje er den enkleste måten for å forstå kunnskapsbegrepet, å peke på skillet mellom ulike former for kunnskap, spesielt å se på skillet mellom eksplisitt og taus kunnskap (Gotvassli, 2020). Von Krogh, Ihijo og Nonaka (2011) sier at kunnskap i seg selv er noe ustadig, og at den kan få mange ulike uttrykk i organisasjonen. For det første peker de på kunnskap som begrunnet, sann oppfatning. For det andre sier de at kunnskap er både eksplisitt og taus. Videre peker de på at effektiv kunnskapsutvikling er avhengig av en kunnskapshjelpende kontekst (Von Krogh et al., 2011).

Nonaka og Takeuchi (1995) hevdet at kunnskap er berettiget og sann overbevisning. Mennesker rettferdiggjør sannheten i sin overbevisning med utgangspunkt i sine observasjonen av verden. Observasjoner er farget av unike perspektiver, individuelle følelser og personlige erfaringer. Dermed, når noen tilegner seg kunnskap, tolker vedkommende en ny situasjon basert på egne overbevisninger og tro. Slik framstår kunnskap mer som en tolkning av virkeligheten enn som en universell sannhet. Kunnskap er mer enn bare en samling av fakta; det er en enestående menneskelig prosess som ikke kan reduseres og som det er vanskelig å gjenta. Den kan involvere følelser og oppfatninger som man ikke en gang var klar over at man hadde (Von Krogh et al., 2011).

Noen typer kunnskap kan nedfelles på papir, formuleres i setninger eller fanges i tegninger, vi snakker om eksplisitt kunnskap. Andre typer kunnskap er knyttet til våre sanser, ferdigheter i kroppsbeherskelse, individuell persepsjon, fysiske erfaringer og intuisjon, omtalt som taus kunnskap (Von Krogh et al., 2011). Vi skiller altså mellom to kunnskapstyper: tause og eksplisitte (Polanyi, 1966). Den første formen for kunnskap, eksplisitt kunnskap eller formell kunnskap er ofte basert på teorier eller oppskrifter. Polanyi definerte eksplisitt kunnskap som kodifisert kunnskap, kunnskap som kan uttrykkes gjennom språk, tall og symboler. Denne kunnskap er lett overførbar. Å besitte eksplisitt kunnskap, er å ha faktakunnskap om hvordan ting er og vitenskapelig kunnskap om prinsipper og sammenhenger mellom årsak og virkning. Nonaka og Takeuchi (1995) hevdet at eksplisitt kunnskap lett kan artikuleres i et formelt, systematisk språk, og av den grunn lett kan la seg overføre fra en person til en annen. De mente også at eksplisitt kunnskap omhandlet tidligere hendelser eller objekter der og da og er orientert mot en kontekstuavhengig teori som lett lar seg fange opp, lagres og videreføres. Dette er kunnskap som kan behandles av datamaskiner, formidles elektronisk, lagres i databaser og deles i form av ord, tall, matematiske uttrykk og manualer. Eksplisitt

kunnskap kan en derfor se på som kodifisert, formalisert eller artikulert kunnskap (Gotvassli, 2020, s. 21).

Begrepet "taus kunnskap" ble i 1966 introduserte av Polanyi med et vitenskapelig perspektiv. Han argumenterte for at vi vet mer enn vi evner å uttrykke. Denne formen for kunnskap manifesterer seg via kroppsspråk, handlinger og i praktisk samarbeid. Taus kunnskap er hovedsakelig relatert til ferdigheter og Polanyi refererer til det som den kunnskapen vi ikke er i stand til å formidle verbalt, men som vanligvis kommer til uttrykk gjennom handling. Denne typen kunnskap er ofte kroppsliggjort (Gotvassli, 2020). Vi har hørt det tyske uttrykket "fingerspitzgefühl". Vi kan også se for oss en eldre, italiensk dame som har det beste håndlaget med å lage den perfekte pasta. Du kan få oppskriften hennes, men om du klarer å lage en like god pasta, det er ikke sikkert. Kunnskapen sitter i kroppen og er tillært over lengre tid.

Selv om grensene mellom eksplisitt og taus kunnskap kan være uklare, krever de forskjellige metoder for læring og deling. Von Krogh, Ichijo og Nonaka (2011) understreker viktigheten av å finne måter å dra nytte av den tause kunnskapen på. Den er verdifull og krever kreative metoder for uttrykk.

Von Krogh et al. (2011) satte søkelys på at effektiv kunnskapsutvikling er avhengig av en kunnskapshjelpende kontekst. Med kunnskapshjelpende kontekst, også kalt 'ba', snakker de om et felles møtested som gjør det mulig å utvikle gode relasjoner. Et 'ba' er et sted eller en plass som kan være fysiske rom, virtuell rom (e-post, intranett, teamsmøter), mental rom (felles opplevelser, tanker, følelser) eller mye sannsynlig en kombinasjon av disse tre. Kunnskap er dynamisk, relasjonell og knyttet til menneskelig aktivitet og avhenger mer av situasjonen og menneskene som er involvert, enn absolutte sannheter eller harde fakta. Derfor er det sentralt at ledere må huske at all kunnskap, i motsetning til data eller informasjon, er kontekstavhengig. Vi kan forstå kunnskap som en integrert del av 'ba'. Å støtte prosessen som går ut på å skape kunnskap, forutsetter en nødvendig kontekst eller "kunnskapsrom".

## **2.2 Ledelse av kunnskap**

God ledelse kommer til sin rett i samarbeidet mellom individer. Dette betyr at kunnskapsarbeidere må være åpne for kommunikasjon. De har like mye å si for den sosiale

dynamikken som lederen, noe som både skaper og begrenser mulighetene for effektiv ledelse av kunnskap. For å oppnå dette, hevdet Argyris og Schön (1978) at kunnskapsarbeideren må være aktiv i læringsprosessen, reflektere over sine egne standpunkter og investere tid i å utforske nye perspektiver og ideer. Effektiv kunnskapsledelse kan ikke tvinges frem, verken i praksis eller i et læringsmiljø. Den må få plass til å utvikle seg naturlig. Kunnskapsarbeidere er ikke bare passive mottakere av informasjon, akkurat som kunnskapsledere ikke bare er leverandører av instruksjoner (Argyris & Schön, 1978).

Ledere som søker resultater må mestre evnen til å "lese" og tolke situasjoner de står overfor (Morgan, 2020). Vi ser ofte det vi ønsker å se. Det betyr ikke at det vi observerer er uten grunnlag, men at vår virkelighetsoppfatning ofte er påvirket av det perspektivet vi bruker for å betrakte den. Einstein sa blant annet; *“det er teorien vi bruker til å observere en situasjon med, som bestemmer hva vi kan observere”* (Morgan, 2020, s. 355). Å utforske ulike perspektiver lar oss forstå situasjoner på mangfoldige måter. Ledere som neglisjerer denne innsikten, går glipp av organisasjonens dybde og kompleksitet. De mangler evnen til å virkelig se hva som skjer, og dermed muligheten til å påvirke organisasjonens kurs. Våre indre forestillinger og metaforer påvirker hvordan vi tolker og handler i ulike situasjoner. En persons tolkning avhenger ofte av deres indre konseptualisering av situasjonen (Morgan, 2020).

Evnen til kunnskapsarbeid drives av en emosjonell kapasitet til å danne og forstå sammenhenger, bygge logikk, og handle med rasjonalitet. Heidegger (1996) påpeker at en kunnskapsarbeiders rasjonalitet stammer fra et emosjonelt grunnlag og alltid bærer en bestemt "stemning". Det kan derfor argumenteres for at ledelse av kunnskapsarbeidere krever en emosjonell innsikt og intuitiv empati for å forstå denne stemtheten. Det å innhente en forståelse for sosiale stemninger og vise empati for kunnskapsarbeiderens unike stemninger kan minske ambivalensen som ofte er til stede i kunnskaping og kommunikasjon. Dette fremhever viktigheten av å anerkjenne den kontinuerlige kontekstualiteten som kunnskapsarbeidere navigerer. På den andre siden kan en leder velge å overse sin empatiske evne, og avstå fra å tilpasse seg den gjeldende sosiale dynamikken (Irgens & Wennes, 2011).

For å fullt ut gripe organisasjonens kompleksitet, er det nyttig for ledere og ansatte å lære å anvende forskjellige metaforer. Dette vil tillate dem å se ting i et nytt lys og forstå ulike situasjoner bedre. Metaforer kan derfor være verdifulle verktøy for å formidle og skape felles forståelse. Samtidig gir disse forestillingene og metaforene bare et begrenset perspektiv, og

kan noen ganger føre til at andre synspunkter overses. For eksempel, med en strengt mekanisk tilnærming, kan de menneskelige aspektene ved en organisasjon bli undervurdert. Mens mekaniske tilnærminger er populære fordi de gir effektivitet og kontroll, kan de også hemme innovasjon og initiativ. I slike organisasjoner blir ofte de som utfordrer konvensjonelle metoder sett på som forstyrrende, som såkalte bråke-maker. Dette kan fort føre til apati, hvor ansatte forblir passive til problemer de kunne ha løst sammen, og som de egentlig i fellesskap forstår. Vi ser da en forringelse av fremdrift og evnen til å innovere (Morgan, 2020).

### **2.3 Når smarte folk unngår læring, er det kanskje helt ubevisst?**

I artikkelen ”Teaching smart people how to learn” satte Argyris (1991) søkelyset på et noe kontroversielt tema og stilte spørsmål til hvordan det har seg at smarte mennesker i ledende selskaper kan skape akkurat de konsekvenser de ønsker å unngå. Hvorfor er de smartest og mest suksessfulle ansatte ofte de dårligste elevene?

Dette er et interessant tankeprang når vi skal se på læring, hva som skaper læring og hva som hindrer at læring skjer. En kan tenke seg at disse ansatte, de smarteste og mest suksessfulle, ikke har hatt mulighet for introspeksjon. Det vil si å observere egne tanker og følelser ved å feile eller oppleve fiasko. De har ikke vært der. Og når disse menneskene mislykkes har de en tendens til å rette skylden utad og på hvem som helst, istedenfor å kritisk reflektere over egen oppførsel. Argyris (1991) rettet fokuset på at de ansatte i selskapet som en antar er de som enklest tilegner seg ny kunnskap - til syvende og sist ikke er så gode på det. Det er da ofte snakk om høyt utdannede, mektige, svært engasjerte fagpersoner med sentrale lederstillinger i moderne selskaper. Er dette tilfellet eller er det en helt ubegrunnet påstand? Og, er dette en organisatorisk utfordring eller en utfordring hos enkeltindividet?

Forretningsuksess avhenger av evnen til å lære. Utfordringen er at folk flest vet ikke hvordan de skal tilegne seg ny kunnskap. Argyris (1991) hevder at svært få selskaper evner å adressere dette dilemma, de er i grunn ikke klar over at det eksisterer. To vanlige feil gjøres i streben etter å bli lærende selskaper. En ser på læring som problem-løsning, en fokuserer på å identifisere og korrigere feil i ytre omgivelser. Problemløsning blir viktig. Men skal læringen vedvare, må både ansatte og ledere evne å se innover. De må reflektere kritisk over sin egen atferd, identifisere måtene de ofte utilsiktet bidrar til organisasjonens problemer, og endre

hvordan de handler. Spesielt må de lære hvordan selve måten de går frem på, for å definere og løse problemer, i seg selv, kan være en kilde til problemer.

### **2.3.1 Enkel- og dobbelkretslæring hos individet og i organisasjonen**

Argyris og Shcön (1978) introduserte to begreper for å fange opp et avgjørende skille på læring, “singleloop” og “dobleloop”, kjent som enkeltkretslæring og dobbelkretslæring. Deres arbeid har vært med på å gi begrepet organisasjonslæring et mer tydelig innhold med sin modell for enkelt og dobbelkretslæring. Modellen viser hvordan mennesker i en organisasjon gjennom felles refleksjon finner løsninger på de utfordringene de står ovenfor.

I enkeltkretslæring spør en: “om man gjør de riktige tingene riktig.” Vi kan mer, men ikke nødvendigvis annerledes (Rennemo, 2019, s. 112). Endringene består stort sett av korrigeringer på allerede eksisterende løsninger, små justeringer. Strengt tatt gjør en det samme som før i en annen form for å optimalisere resultater ytterligere (Klev & Levin, 2021). Vi ser det som enkeltkretslæring når man justerer sin handlingsmåte for å løse et problem eller en utfordring. Dette kan i mange sammenhenger være tilstrekkelig, men problemene forsvinner ikke om en ikke gjør noe med de grunnleggende antakelsene og forutsetningene for at utfordringen oppsto. Svært ofte drives enkeltkretslæring der det hadde vært behov for å gjøre noe med de grunnleggende driverne av problemene. Morgan (2020) påpeker at mange organisasjoner er dyktige til å drive enkeltkretslæring. Organisasjonene utvikler en evne til å registrere miljøet, sette seg mål og retter prestasjonene sine inn mot målene. Basiskunnskap er ofte nedfelt i informasjonssystemer som eksisterer for å holde organisasjonen “on track”- Enkeltkretslæring fremmes av satte budsjetter og ledernes behov for kontroll da dette ofte er standarden for å vedlikeholde og bevare det etablerte. Kostnader, salg, fortjeneste og andre resultatparameter registreres for å sikre at organisasjonen holder seg inne fastsatte mål.

Krever læringssituasjonen endring av mer grunnleggende antakelser, som vil si at vi endrer vår forståelse, snakker vi om dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1978). Er dobbelkretslæring til stede så utfordrer man den grunnleggende forståelsen, verdiene og normene i organisasjonen. En går fra feilretting og justering, til å gå inn i de bakenforliggende forhold. En spør da “om man gjør de riktige tingene”. Endringer i bakenforliggende forhold vil igjen resultere i en endring i handling som til sist vil gi seg utslag i en konsekvens (Argyris & Schön, 1978).

Barrierer mot dobbeltekretslering kan oppstå som resultat av byråkratiske prosesser som belønner eller straffer de ansatte. Argyris og Schön (1978) har pekt på at folk som opplever å føle seg truet, eller er sårbare, ofte tyr til eller engasjerer seg i defensive rutiner som er utformet for å beskytte seg selv eller sine kollegaer. De utvikler måter å tåkelegge eller begrave spørsmål og problemer som stiller dem selv i et dårlig lys og dermed prøver å avlede oppmerksomheten vekk fra seg selv (Morgan, 2020). De blir trent i “inntrykkskaping” og blir dyktige på å få situasjonen som de selv er ansvarlige for til å fremstå bedre enn den i virkeligheten er. De unnlater å rapportere dyptgående problemer og “holder tilbake” eller ufarliggjør andre dårlige nyheter. De gir toppladelsen et rosenrødt bilde av situasjonene og/eller forteller dem hva de tror de vil like å høre (Morgan, 2020).

Dobbeltekretslering avhenger av det som av og til er beskrevet som ”kunsten å ramme inn og ramme om” (Morgan 2020, s. 102). Ansatte i organisasjonen må trenes i å forstå paradigmen, metaforene, tenkemåtene og de mentale modeller som ligger til grunn for måten organisasjonen opererer på. Og når det er hensiktsmessig, må de ansatte være i stand til å utvikle nye modeller. Denne formen for selvrefleksiv praksis må, ifølge Schön (2001), være til stede for å skape intelligente handlinger. Organisasjonen må være i stand til å utvikle en kultur som støtter opp om endring og vise vilje til å ta sjanser dersom de skal lykkes med dobbeltekretslering. Organisasjonen må forvente at problemer og feil vil oppstå når omstendighetene endrer seg raskt og situasjonen preges av høy grad av usikkerhet. Ledere og ansatte på alle nivåer i organisasjonen må finne måter å forholde seg til usikkerhet på som gjør at nye handlingsmønstre kan vokse frem. En organisasjon vil bli mer tilpasningsdyktig og dynamisk om den lykkes med dobbeltekretslering (Morgen 2020). Skal en lykkes med dette, må organisasjonen fremme åpenhet som oppmuntrer til dialog, være inkluderende, lære av feil for så å skape ny læring. “Fail fast” er en spennende tilnærming som det henvises mye til i dagens forretningsverden. Det vil si at de ansatte blir dyktige på raskt å identifisere feil som gjør at de raskt kan korrigere feilene før de potensielt gjør skade eller krever større innsats for å korrigeres (Edmondson, 2013).

Argyris og Schön (1978) satte fokus på organisasjonslæring ved å se på viktigheten av å identifisere og korrigere feil og ikke hensiktsmessig atferd. Argyris (1992) definerte feil som enhver uoverensstemmelse mellom intensjon og hva som faktisk skjer når handling implementeres. Evnen til- og mulighet for å endre atferd, er viktig for å skape en effektiv organisasjonsutvikling.

Å utvikle lærende arbeidsmiljø er ikke mulig uten at vi også utvikler vår evne til kommunikasjon (Irgens, 2007). Et støttende kommunikasjonsklima som bygger på tro om menneskelig likeverd, hvor en undrende væremåte er akseptert, vil være et godt utgangspunkt for utforsking og forbedring av individuell og organisatorisk atferd (Rennemo, 2019).

Individuelle forsvarsmekanismer eller organisatoriske forsvarsmekanismer kan ligge i veien for å fremme dobbeltkretslæring (Irgens, 2007). Når vi unngår å ta opp et problem, eller når vi tar opp problemer på en slik måte at det ikke fører med seg noen løsning, men heller forskyver problemene, handler det om individuelle forsvarsmekanismer. Preges gruppen av slike forsvarsmekanismer over tid, blir team-medlemmene fort blinde for hva som skjer. De har øvd så lenge på å omgå og unngå problemer at de blir dyktig udyktige (Irgens, 2007, s.125). Når forsvarsmekanismene preger et team og hvordan de samhandler som et arbeidsfellesskap, snakker vi om organisatoriske forsvarsrutiner. Organisatoriske forsvarsrutiner kan være "dette er måten vi gjør det på hos oss". Det er fastsatte mønster som er blitt en del av organisasjonskulturen og disse har blitt raskt nedfelt i handlingsstrategiene (Irgens, 2007).

Argyris (1991) peker på at høyt utdannede mennesker er gode på enkeltkretslæring. De har brukt store deler av sitt liv på å tilegne seg akademisk ferdigheter, mestre en eller flere intellektuelle disipliner for så å bruke disse disiplinene for å løse problemer i den virkelige verden. Ironisk nok, sier han, at dette bidrar nettopp til å forklare hvorfor fagfolk ofte er så dårlige på dobbeltkretslæring.

Enkelt sagt, fordi mange fagfolk nesten alltid lykkes med det de gjør, opplever de sjelden å feile. Og fordi de sjelden har feilet, har de aldri lært å lære av feil. Så hver gang deres enkeltkrets-læringsstrategier går galt, blir de defensive. De siler bort kritikk og legger "skylden" på alle og enhver bortsett fra seg selv. Kort sagt, deres evne til å lære slår feil akkurat i det øyeblikket de trenger det mest. Tilbøyeligheten blant fagfolk til å oppføre seg defensivt bidrar til å kaste lys over den andre feilen bedrifter gjør om læring. Den vanlige antagelsen er at det å få folk til å lære, er et spørsmål om motivasjon. Når folk har de rette holdningene og engasjementet, følger læring automatisk. Så bedrifter fokuserer på å skape nye organisasjonsstrukturer - kompensasjonsprogrammer, resultatgjennomganger, bedriftskulturer og lignende - som er designet for å skape motiverte og engasjerte medarbeidere (Argyris,1991).

Effektiv dobbelkretslæring er ikke bare en funksjon av hvordan folk har det. Det er en refleksjon av hvordan de tenker – det vil si de kognitive reglene eller resonnementene de bruker for å designe og implementere sine handlinger. Tenk på disse reglene som et slags "masterprogram" lagret i hjernen, som styrer all atferd. Defensive resonnementer kan blokkere læring selv når den individuelle forpliktelsen til det er høy. Akkurat som et dataprogram med skjulte feil kan gi resultater nøyaktig det motsatte av hva designerne hadde planlagt (Argyris, 1991). Organisasjoner kan lære å håndtere dette ved at ledere og ansatte lærer seg å resonere rundt egen atferd og endre måten de tenker på. Å veilede folk på hvordan de tenker på sin egen atferd på nye og mer effektive måter, kan bidra til å overvinne defensive mekanismer som hindrer læring (Argyris, 1991). Det handler om å lære seg og lære, også kalt deuterolæring, (Gotvassli, 2020). Det handler om utvikling av evnen til å se sammenhenger mellom enkeltkrets- og dobbelkrets læring og evnen til å vite når det er nyttig å bruke de ulike læringsnivåene. Evaluering av egne strategier og oppnådde resultater er en del av deuterolæringen. "Refleksjonen rundt egen praksis og erkjennelsen av utviklingsbehov vil generere spørsmål som krever søking etter, eller utvikling av ny teori eller ny kunnskap" (Rennemo 2019, s. 109).

### **2.3.2 Individets og organisasjonens handlingsstrategier**

Våre handlingsstrategier sier mye om hvor både individet og organisasjonen befinner seg. Derimot er det ikke alltid så enkelt å bli oppmerksom på dem og være de beviste. Argyris og Schön (1978) pekte på evnen til å identifisere og korrigere av feil og atferd som helt essensiell for å oppnå organisasjonslæring. Feil ses på som enhver uoverensstemmelse mellom ens intensjon og hva som faktisk blir utført (handling). Evnen til atferdsendring er helt essensiell for å oppnå effektiv organisasjonslæring. "Når læringen nedfeller seg i organisasjonen på en slik måte at den også blir retningsgivende for organisasjonsmedlemmenes senere handlinger, kan vi snakke om organisasjonslæring." (Gotvassli 2020, s. 114). Læring handler om å utvikle et potensial til å kunne endre atferd og "å utvikle kapasitet for å kunne håndtere situasjoner og utføre oppgaver på nye og bedre måter" (Irgens 2011, s. 208).

Argyris og Schön (1978) peker på at man først og fremst må forstå hva som kjennetegner organisasjonens oppgaver og atferd for igjen å forstå læring i organisasjoner.



Skal en utforske egne og andres handlingsstrategier er det ifølge Argyris, Putnam og Smith (Rennemo 2019, s. 113), nyttig å skille mellom uttalt teori (espoused theory) og bruksteori (theory in use). Uttalt teori forteller hvordan vi oppfatter verden og forklarer egen atferd og handlinger. Bruksteori er den teorien som styrer vår atferd i en gitt situasjon og handlingene er ofte automatisert. Bruksteorien kan stadfestes først etter at handlingen har skjedd, og ofte lettere av andre enn oss selv. Det kan fort oppstå manglende samsvar mellom forklaring (uttalt teori) og handling (bruksteori). En bevisstgjøring av denne avstanden vil være et godt utgangspunkt for læring på individnivå som igjen vil ha en positiv innvirkning på prosjektteamet som helhet og til sist ganne hele organisasjonen. Det kan være utfordrende for organisasjonen å identifisere egne handlingsteorier noe som gjør det utfordrende å bryte ut av mønster som ikke er optimale (Argyris & Schön, 1978). Bruksteori er ofte tause kognitive forståelser som designer menneskelig handling. Men de kan gjøres eksplisitte gjennom refleksjon i etterkant av handlingen (Rennemo, 2019).

## 2.4 Når organisasjonen og individene lærer

Finger og Brand (1999, s. 136) hevdet at lærende organisasjoner først og fremst er en metafor, en beskrivelse av en idealtilstand som organisasjoner må streve etter om de skal bli i stand til å respondere på det presset de blir stilt ovenfor. Organisatorisk læring er da virkemidlet for å jobbe mot idealtilstanden hvor læring skjer som en kontinuerlig prosess og er til stede i alt som skjer. Både individuell og kollektiv læring må finne sted (Irgens, 2011).

I et arbeidsliv som er stadig mer utsatt for konkurranse og rasjonalisering, vil endringspresset føre til at ledere må bruke mer av sin tid og energi på å arbeide med endring og forbedring, samtidig med at behovet for stabilitet skal ivaretas (Irgens, 2011, s. 146). Å utvikle dynamiske, lærende organisasjoner krever imidlertid at mange ledere skifter fokus fra å konsentrere seg om virksomhetens tradisjonelle produksjon til å se på organisasjonen som ledelsens fremste produkt. I et slik perspektiv blir leders oppgave i større grad å skape og omskape organisasjonen, det vil si å bidra til at organisasjonen til enhver tid er i stand til å løse sine oppgaver og produsere varer og tjenester på en effektiv og forsvarlig måte (Irgens 2011). Eller som Winston Churchill sa (i Irgens, 2011, s. 199): *”Vi omformer verden fortere enn vi klarer å forandre oss selv, og anvender gårsdagens løsninger på nåtidens problemer”*

### 2.4.1 Lærende organisasjoner og lærende individ

Peter Senge (2004) sier at den lærende organisasjon er et sted hvor mennesker kontinuerlig utvikler sin kapasitet til å skape de resultater de virkelig ønsker og drømmer om, hvor nye og utviklende tankemønstre dyrkes frem, hvor kollektive ambisjoner er frigjort og mennesker kontinuerlig lærer og lære sammen. Senge hevder at *læring* som begrep hadde mistet sin mening i organisasjoner og at organisasjoner fragmenterte læring ved å tilby de ansatte kurs og etterutdanning. Han viste til eksempelet om å lære seg å sykle og påpekte at dersom eneste referanse for å lære å sykle var en bok med instruksjoner, ville det blitt mye vanskeligere (Senge, 2004). Her kan jeg dra paralleller til kompleksiteten ved å gjøre taus kunnskap eksplisitt.

En lærende organisasjon arbeider kontinuerlig med å utvide sin kapasitet til å forme sin egen fremtid (Senge, 2004). Senge sin modell for lærende organisasjoner viser at utvikling og læring skjer gjennom fem fundamentale disipliner; personlig mestring, mentale modeller, skape felles visjoner, gruppelæring og systemtenkning. De fem disiplinene fokuserer på hvordan enkeltindividet tenker, drømmer, samhandler og lærer av hverandre (Senge, 2004).

Personlig mestring og individuell læring er en forutsetning for organisasjonslæring. Organisasjonen lærer kun når menneskene lærer. Det er likevel ingen automatikk i at individuell læring fører til organisatorisk læring (Senge, 2004, s. 145). Organisasjonens evne til å lære kan ikke være større enn det individene i organisasjonen evner å mestre. Det handler om hva som skaper mening og hva man faktisk vil. Ifølge Hernes (2016) handler meningsskapning om å finne sin plass i et større bilde og være i stand til å handle fritt ut fra denne forståelsen. Dette baserer seg mye på ideen om at det er menneskenes behov for å skape mening som driver deres handlinger. Å ha en følelse av at jobben man gjør er meningsfylt og at man innehar kompetansen som kreves for å oppleve mestring, er avgjørende for læringsprosessene. Det er viktig å utvikle et godt mestringsklima hvor medarbeiderne får mulighet for prøving og feiling, ikke minst å lære av hverandre. Har de ansatte høy grad av personlig mestring i et godt mestringsklima, vil de kontinuerlig videreutvikle sine evner og settes bedre i stand til å nå sine mål, de er i en livslang læringsprosess (Senge, 2004).

Mentale modeller kan bestå av enkle antakelser som aktivt former måten vi handler på. Det handler om individets forståelse av virkeligheten og om hvordan ting henger sammen. Det

handler om den etablerte kulturen, antakelser og oppfatninger en organisasjon har. Forståelsen og oppfatningene vi har påvirker vårt syn på virkeligheten. Lærende organisasjoner må være i stand til å utfordre de mentale modellene, det vil si de antakelsene medarbeideren har, den inngrodde kulturen eller tankebilder medarbeiderne har om virkeligheten. Vi snakker da om både beviste og ubeviste modeller og forhold som påvirker både hvordan vi oppfatter verden og hvordan vi samhandler (Senge, 2004).

Senge (2004) hevder at ofte vil ikke ny innsikt bli satt ut i praksis fordi den strider mot inngrodde antakelser om hvordan verden er. Vi blir hele tiden påvirket av de grunnleggende antakelsene, metaforene og tankebildene vi har av organisasjonen og omverdenen. Disse må vi undersøke for å få innsikt i hvordan de påvirker organisasjonen. Vi har en tendens til å generalisere.

Senge bygger sin forståelse av lærende organisasjoner på arbeidet til Argyris og Schön (1978). Han lot seg inspirere av Argyris sin tolkning av mentale modeller. Å undersøke de mentale rammeverkene som preger en organisasjon er nødvendig for å praktisere systemtenkning og etablere «felles mentale modeller». For å fremme “felles mentale modeller” og systemtenkning må organisasjonen jobbe med sine kjerneverdier. I stedet for å påtvinge ansatte kognitive endringer, bør organisasjonen skape et miljø hvor hver enkelt kan tilpasse seg de mentale modellene basert på egen innsikt, forståelse av det underliggende formålet og en vurdering av realiserbarhet (Senge, 2004).

Felles visjoner er de felles mål og verdier vi har eller den felles visjon om fremtiden som medarbeiderne i organisasjonen samler seg rundt. Visjonen danner et bånd mellom aktørene som skaper en kultur hvor engasjement, motivasjon og formål står i sentrum. Ifølge Senge (2004) er felles visjoner viktige for lærende organisasjoner da de skaper fokus og drivkraft for læring. Når mennesker jobber mot et mål de tror på, skapes det lettere motivasjon og engasjement. Organisasjonene og individene må evne å skape et felles bilde, en felles narrativ om fremtiden, som igjen fremmer innsatsvilje og deltakelse fremfor lydighet når de skaper felles visjoner. Senge mener at via felles visjoner skapes en “vi-følelse” - og de ansattes forhold til bedriften endres. Visjonene skal gi retning, skape felles identitet og fremme deltakelse og innsats (Senge, 2004).

Felles visjoner kan ikke implementeres gjennom en top-down beslutning da individer motiveres av mentale modeller, sitt tankesett og personlig mestring. Utfordringen ligger i å få med alle medarbeiderne til å samles rundt en felles visjon og ta ansvar for å nå de felles mål

som blir satt. Gjennom klar kommunikasjon og tydeliggjøring av hensiktene, vil det lettere kunne skapes engasjement og forpliktelse fra medarbeiderne. Er visjonene for ambisiøse eller for vidløftige, vil de kunne falle igjennom på et tidlig tidspunkt da de ikke påvirker de ansattes daglige arbeid og eierskapet uteblir. Størrelsen på organisasjonen, antall avdelinger og hvordan de ansatte samhandler, kan være hemmende i arbeidet med å skape og forankre felles visjoner (Senge, 2004). Senge (2004) mener at en felles visjon bare eksisterer når den er knyttet til de personlige visjonene til individer over hele organisasjonen. Bare når ansatte genuint føler at de kan forme sin egen fremtid, blir visjonen en drivkraft.

Gruppelæring er den disiplinen som utfordrer gruppemedlemmenes evne til å engasjere seg i å tenke fellesskap. Individene i gruppen må lære seg å sette til side egne, tidligere overbevisninger, for å være i stand til å jobbe mot felles visjoner. Gjennom dialog og diskusjoner skapes felles visjoner og gruppemedlemmene må evne å kunne skille mellom dialog og diskusjon og bevist kunne bevege seg imellom dem. I dialogen lytter man til hverandre og legger egne synspunkter til side. I diskusjonen finner vi for- og imot argumentasjonen (Senge, 2004).

Senge (2004) hevder at når gruppen virkelig lærer, opplever enkeltindividene en større personlig vekst og gruppen oppnår enklere suksess enn hva de ellers ville oppnådd. Dialog er et nøkkelord. I mye større grad nå enn før samhandler vi på tvers av avdelinger, mellom organisasjoner og med andre kulturer. Gode resultater oppstår når gruppen faktisk lærer. Personlig vekst hos hver av gruppemedlemmene fører gruppen/teamet videre i sin utvikling og i sin læringsprosess. En oppadstigende lærings-spiral er etablert.

Vi må oftere og oftere samarbeide med nye team og grupper. Mennesker trenger ferdigheter i lære og å handle som team (Senge, 2004). Her kan det være interessant å se til arbeidet gjort av den amerikanske forskeren Amy Edmondson om teaming. Hun påpeker at dagens organisasjoner er i behov av noe mer fleksibelt enn tradisjonelle stabile team som hun kaller teaming. Teaming er kommunikasjon og koordinering mellom mennesker, på tvers av faggrensener eller funksjonelle grenser, for å få utført gjensidig avhengig arbeid (Edmondson, 2012). Hun snakker om teaming som samarbeid og koordinering for å få viktige ting gjort uten den luksus med stabile teammedlemmer. Samarbeid skjer i dag mer “på farten”, på tvers av disiplinære grenser for å få utført gjensidig avhengig arbeide (Edmondson, 2012).

Systemtenkning er den femte disiplinen som Peter Senge fremhever. Systemtenkning er viktigere nå enn noen gang før på grunn av kompleksiteten vi omringes av. Den kan sees på

som hjørnesteinen alle de fire andre disiplinene bygger på (Senge 2004). Ifølge Senge blir denne disiplinen ofte glemt eller ikke forstått. Systemtenkning handler om at organisasjonens medlemmer evner å flytte oppmerksomheten sin fra å se enkeltdeler, slippe fokuset på detaljene, til å se helheten. Det er viktig å se relasjonene og hvordan de gjensidig påvirker hverandre og legge til side fokuset på lineære kjeder med årsak og virkning. Det er essensielt at medarbeiderne blir kjent med egne mentale modeller og evner å se innover i seg selv. Det er først når individene evner å inkludere seg selv som aktive med-skapere av egen fremtid, og hvor de ser seg selv som en del av løsningen, organisasjonen kan bruke ressursene på best mulig måte. Fokuset rettes mot helheter fremfor detaljer og øyeblikksbilder. Å se etter syndebukker er et tilbakelagt kapittel. Det er snakk om kollektiv samhandling, om de ansattes evne og ønske om å samhandle. Organisasjonen er summen av gruppens evne til samhandling (Senge, 2004).

Disiplinene dreier seg om hvordan mennesket samhandler, tenker, ønsker og lærer av hverandre. Når organisasjonens medlemmer utvikler en forståelse for de fem disiplinene som Senge (2004) setter fokus på, vil metalæringskompetanse oppstå, det vil si kompetanse i det å lære å lære.

#### **2.4.2 Tillærte mønster i fortiden skaper nye mønster for fremtiden**

Tillærte mønster i fortiden forsinker prosessen med å skape nye mønster for fremtiden (Hildebrandt, 2013). Mye av ledelsestenkingen og mange lederverktøy har ifølge Hildebrandt (2013) en stor risiko knyttet til seg ved at de fører virksomheten inn i fremtiden ved hjelp av fortidens tankemønstre og løsningsmodeller. Han refererer til det som downloading, vanetenkning eller som vi snakket om innledningsvis i denne oppgaven, “best practice”. Vi må fri oss fra gamle mønstre som ikke er av verdi for fremtidig verdiskaping. Hernes (2016) peker på viktigheten av å se tilbake på fortiden i et nytt lys, da det kan gjøre noe med hvordan vi ser på fremtiden. Vi må jobbe med felles narrativ.

Et narrativ er et større bilde som sier noe om hva organisasjonen sikter mot (Hernes, 2016). Hvilke mål og visjoner organisasjonen har. Narrativ rommer historien bak organiseringen og sier noe om hvor den kommer fra og representerer derfor en helhetlig visjon som beskriver organisasjonens mål og intensjoner. Et narrativ har med seg viktige hendelser i fortiden, og gjelder både suksess og feiltrinn. Mange organisasjoner har et bevist fokus på hva deres

kjerneverdiene har vært opp igjennom tiden. Dette kan hjelpe organisasjonene å opprettholde en solid narrativ om seg selv, når de skal peile ut kursen for fremtiden (Hernes, 2016). Hernes peker videre på viktigheten av stabilitet og sier at når verden og omgivelsene endrer seg, og er i konstant endring, er det viktig å jobbe med stabilitet. To begreper trekkes frem som viktige, meningsskaping og tilslutning. Disse to helt essensielle for å oppnå kollektiv læring. Å være kollektivt meningsskapende handler om å samarbeide med andre om noe som gir mening for de involverte (Hernes 2016).

Meningsskaping er noe som skjer ubevisst og kontinuerlig og foregår blant alle aktørene og på alle nivå i en organisasjon. Det tar utgangspunkt i at vi handler på en spesiell måte fordi det gir oss mening. En bør prøve å forstå hvilke mønster for handling som gir mening for de ulike gruppene i organisasjonen for i det hele tatt å kunne påvirke eller utforske et sosialt system.

En av hoved-ideene bak meningsskaping er at samhandling ikke bare knyttes opp mot det gjeldende narrativ, men også understøtter det og holder det levende. Hva kobler så samhandling til narrativ? Her kommer begrepet tilslutning inn, hvor begrepet tilslutning viser til handlinger som er knyttet til aktørene og deres handlinger til gjeldende narrativ. Å forene seg rundt et felles mål og en tydelig retning, er avgjørende for å skape tilslutning (Hernes, 2016). Det er viktig å merke seg at tilslutning ikke er det samme som enighet, men mer en realistisk tilnærming for samarbeid. Forskjellen på tilslutning og enighet er at enighet består av oppfatninger mens tilslutning består av handlinger. Det er nærmest umulig å være enig om alt. Skulle det vært et mål i seg selv, ville alt av forsøk på organisering gå i stå. På den andre siden trenger vi ikke å være enige om alt for å samarbeide og videre oppnå tilslutning. Om uenigheten er stor nok, vil det nok ikke skje tilslutning, så disse to begrepene er ikke helt frakoblet. Det kan videre være at vi går med på noe til tross for at vi er uenige, men som vi ser nytten av gjennom samhandling over tid (Hernes, 2016).

Weick (1995) har med sitt sensemakingbegrep pekt på ledelse som et sett av aktiviteter for å skape mening i organisasjonen. Weick er den som knyttes til begrepet og som får mest av æren for bruken av det. Han tar utgangspunkt i handlingsdrevet tilslutning og viser da til at handling både er ord og handling. Støttende atferd hvor man "gir sin stemme" til et forslag er da et godt eksempel på tilslutning. Når noen sier at "dette forslaget støtter jeg" er dette et signal på at vedkommende er med på det som er foreslått og inviterer til videre prosess.

Begrepet meningsskaping viser hvordan fortolkning og handling knyttes sammen i sosiale prosesser. Videre hvordan mening utvikles, konsolideres og endres. Det er særlig viktig da det utfordrer konvensjonelle syn på organisasjon og ledelse. Det utfordrer forestillinger om at vi handler fordi vi drives av tvang, sosiale normer eller økonomiske insentiver (Hernes, 2016). Mens meningsskaping er den kontinuerlige prosessen som pågår blant mennesker, representerer meningsledelse de initiativ som leder setter i gang for å påvirke og opprettholde meningsskapingen (Hernes, 2016). Skal du lede forandring må du evne å skape mening. Organisasjoner blir stadig formet gjennom sin daglige praksis, men det er de ansattes praksis som skaper organisasjonen. Dette er nokså åpenbart, men beveger seg et stykke fra den klassiske tenkningen om organisasjoner (Klev & Levin, 2021).

## **2.5 Kunnskap om og bevissthet rundt makt**

I dette kapittelet vil jeg forsøke å belyse ulike sider av maktperspektivet for å gi en større bevissthet og forståelse av ulike dimensjoner ved maktutøvelse. Makt har flere dimensjoner og den mest åpenbare er knyttet til individet, ved at individet vil bestemme eller styre andre. Hvor mye makt, hvilke egenskaper og strategier de innehar, bestemmer om de lykkes eller ikke. En annen dimensjon er der makt forbindes med mekanismer som over tid er innbygd i organisasjoner og i samfunnet. Disse mekanismene er ikke et uttrykk for en bestemt persons intensjon eller vilje, men fungerer kontrollerende på bestemte typer atferd, basert på normer. Normer for hva som er ønskelig, på muligheter for at noen kan observere hva som skjer og som korrigerende mekanismer når normene brytes (Klev & Levin, 2021).

Makten kan være vanskelig å få øye på. Makt trenger ikke å ta form i menneskelig handling eller styring. Det gjør den ikke mindre interessant eller mindre eksisterende, heller tvert om. Det er essensielt å kartlegge og forstå ulike former for makt og hvordan de påvirker organisasjonen og menneskene der. En bør evne å re-konseptualisere hva makt er i en organisasjon (Klev & Levin, 2021).

Mary Parker Follet (1924), hevdet at alt skapes relasjonelt og at makt ikke er noe som kommer fra en bestemt person eller gruppe, men er noe som utvikler seg i interaksjonen (Hernes 2016, s.103). Struktur og systemer kommer som et resultat av interaksjon mellom mennesker. Når struktur og systemer er i ferd med å dannes legges det premisser for menneskelig interaksjon. Denne interaksjonen vil igjen påvirke strukturen og systemene.

Utvikling mellom menneskelig interaksjon, strukturer og systemer sees nærmest på som en “flo og fjære” dynamikk som går frem og tilbake, alltid i bevegelse (Hernes, 2016). Et aspekt ved prosesstenkning er at prosess ses på som det som skaper aktører og ikke motsatt (Hernes, 2016). Det eksisterer mange ulike innganger og kilder til makt. Videre i dette kapittelet vil vi komme inn på noen av disse. Makt kan være vanskelig å se og behøver ikke ta form av menneskelig styring. Men, det innebærer ikke fravær av makt. Maktmekanismer inngår i alle våre sosiale prosesser. Makt er derimot ikke kun negativt og relatert til konflikt. Det er viktig å anerkjenne maktens skapende og formende funksjon (Klev & Levin, 2021)

### **2.5.1 Kunnskap er makt**

På 1600 tallet hevdet den britiske filosofen Francis Bacon at kunnskap er makt, noe som er vanskelig å benekte den dag i dag. Men på den andre siden er makt komplekst og vanskelig å beskrive på en entydig måte. Weber beskriver makt på følgende måte: «*Makt er et eller flere menneskers sjans til å sette igjennom sin egen vilje i det sosiale samkvem, og det selv om andre deltakere i det kollektive liv skulle gjøre motstand*» (Weber et al., 2000, s. 51).

For Weber (1971) dreide makt seg om hvordan enkelte aktører får gjennomslag for sin vilje mot andre aktører sin vilje. Noe som betyr at enkelte har tilgang til kilder til makt som gjør at de kan få sin vilje igjennom til tross for motstand. Weber brukte ikke selv begrepet makt, men legitimitet. At noen som har makt har legitimitet til å gjennomføre noe imot andre sin vilje. Å inneha legitim makt vil da si at andre aktører anser selve maktgrunnlaget for å være legitimt (Hernes, 2016). Weber hevdet at legitimitet er en form for sosial anerkjennelse. Noe som stabiliserer maktrelasjoner. Det oppstår som et resultat av anerkjennelsen om at en person har rett til å herske over enkelte områder av livet, og det igjen oppleves som en plikt å adlyde (Morgan, 2020).

### **2.5.2 Organisasjonens skyggesider – Det stygge ansiktet**

Weber skiller mellom makt på den ene siden og herredømme på den andre. Herredømme sees på som en legitim maktutøvelse som oppfattes rettmessig og legitim av den som underlegges makten (Morgan, 2020). Weber sier videre at dominans kan oppstå når en eller flere personer tvinger andre ved å bruke, eller true med å bruke, fysisk makt. Dominans oppstår også når en



person evner å sette sin egen vilje igjennom til tross for motstand, og hvor det på samme tid oppfattes som at vedkommende har sin fulle rett til å gjøre det. Makt kan forstås som en asymmetrisk relasjon mellom to eller flere aktører hvor aktørene evner å nå sine mål, selv mot andres vilje og interesser (Morgan, 2020). Ifølge Morgan (2020) er en av metaforen klare styrker er at den tvinger oss til å se at dominans kan være innebygd i måten vi organiserer på.

Metaforen tar for seg organisasjonene “mørke” side (Morgan 2020) og viser til at organisasjoner kan være opphav til klasseskiller, undertrykkelser og kontrollstrategier. Ser en til Putin og hans autoritære lederstil, har vi et ekstremt eksempel på hvor graverende en stormakter har klart å anvende hersketeknikker.

Metaforen om herredømme utfordrer mye av den tradisjonelle organisasjonsteorien. Den peker på rasjonalitetens doble karakter. Handlinger som er rasjonelle med tanke på å øke organisasjonens fortjeneste kan potensielt også ha negative konsekvenser for de ansattes helse (Morgan, 2020). Når vi jobber med mennesker, er det hensiktsmessig å stille spørsmålet; rasjonelt for hvem? Ofte betrakter vi organisasjoner som rasjonelle enheter med mål alle kan samles om eller strekke seg etter. Imidlertid er det flere grunner til å hevde at denne oppfatningen i stor grad er en ideologi snarere enn en faktisk virkelighet. Det å fremme eller benytte rasjonalitet i seg selv, kan utvikle seg til en form for herredømme. Vi finner elementer av dominans i alle organisasjoner. Ofte blir organisasjoner brukt for å etablere og befeste herredømme som igjen vil fremme elitens egne interesser på bekostning av andre (Morgan, 2020).

Weber (1971) utformet tre idealtypiske konsepter for sosialt herredømme, alle representerer legitime former for autoritet eller makt. Karismatisk, tradisjonelt og rasjonelt-legitimt herredømme. Den første kjennetegnes ved at en person med karismatisk autoritet kan oppleve å ha en slags rett til å opptre og handle på vegne av andre basert på sin karisma. Tradisjonelt herredømme bygger på at mennesker har makt og autoriteten basert på en nedarvet status, som vi ser i for eksempel monarkiet eller familiebedrifter. Den siste formen er rasjonelt-legalt herredømme hvor makt blir legitim via lover, regler, forskrifter og prosedyrer. Det er ikke personen som adlydes, men lovverket. Ifølge Weber er byråkratiet den reneste typen legalt herredømme (Morgan, 2020). Andre former kan være for eksempel turnusordninger. Bedriftens normer og regler blir da forutsetninger for å ha jobb i organisasjonen og fører derfor til at de ansatte adlyder disse normene og reglene.

Max Weber er kjent for sitt arbeid om byråkratiets opprinnelse. Han definerte byråkrati som en organisasjon som legger vekt på presisjon, tempo, klarhet, regularitet, pålitelighet og effektivitet. Dette oppnås ved at man skiller skarpt mellom de enkelte oppgavene, etablerer et overvåkningssystem og utarbeider detaljerte regler og bestemmelser. Denne organisasjonsformen kunne føre til at nesten alle sider ved menneskenes liv ble rutinisert og mekanisert. På denne måten kunne den menneskelige evnen og viljen til å handle spontant bli brutt ned. Han innså også at den kunne omfatte politiske følger og underminere muligheten for å skape mer demokratiske organisasjonsformer (Morgan 2020).

### **2.5.3 Organisasjoner som politiske styringssystemer**

Ifølge Morgan (2020) er det ofte snakk om autoritet, makt og forholdet overordnet-underordnet når vi snakker om organisasjon som politisk styringssystem. Det skal ikke så mye til for å innse at dette er politiske spørsmål som omfatter virksomheten til dem som styrer og til dem som blir styrt. Organisasjoner er styringssystemer som varierer etter hvilke politiske prinsipper som legges til grunn (Morgan 2020). Vi kan se på organisasjoner som politisk i den forstand at de må finne måter å angi retning og skape orden for medarbeidere som potensielt har ulike og motstridende interesser. Politikk oppstår når mennesker tenker eller ønsker å handle på ulike måter og det eksisterer ulike styringssystemer for å opprette orden blant menneskene. Er organisasjonen bevisst dette og ønsker å avdekke interne politiske prosesser, vil de ha en bedre forutsetning til å forstå livet i organisasjonen. Det er ikke ukjent at enkeltpersoner eller grupper bruker egne teknikker for å fremme egne interesser og måloppnåelser, ofte skjult for omverden, men synlig for de som blir direkte berørt. Dette snakkes det nødvendigvis ikke høyt om og anses ofte som tabubelagt (Morgan 2020).

Morgan (2020, s. 179) trekker frem en rekke ulike kilder til makt og anses som de viktigste. Disse er; Formell autoritet, kontroll over knappe ressurser, bruk av organisasjonsstruktur, kontroll med beslutningsprosesser, kontroll over kunnskap og informasjon, kontroll av grenser, evne til å mestre usikkerhet, kontroll over teknologien, mellommenneskelige allianser, kontroll over mot-organisasjoner, symbolikk og meningsadministrasjon, kjønn og styring av kjønnsrelasjoner, strukturelle faktorer som påvirker spillerommet for handling og den makten man allerede har.

#### 2.5.4 Makt er ikke noe du har, det er noe du får

Aktør-nettverksteori (ANT), forsøker å beskrive hvordan aktørene i et nettverk eller samfunn oppfører seg og hvordan de påvirker hverandre. ANT fokuserer på hvordan interaksjoner studeres (Latour, 2005). Teorien utforsker konsepter som oversettelse, endringer og hvordan nettverk virker. Innenfor nettverkene skjer det kontinuerlige oversettelser og fortolkninger mellom forskjellige objekter gjennom deres forbindelser. Disse objektene kan representere både menneskelige og ikke-menneskelige aktører, og teoretisk sett behandles de likt. Det sentrale fokuset ligger ikke på objektenes natur eller den intensjonen de kan ha, men snarere hvilken effekt de skaper. Målet med ANT er å beskrive en mangfoldighet av enheter med et enhetlig språk, noe som gir et nytt perspektiv for å forstå vår teknologi-drevne virkelighet.

I artikkelen "The powers of association" fra 1984, hevder Latour at makt ikke er noe man kan ha, den må snarere behandles som en konsekvens enn som en handlingsårsak. Det vil si maktutøvelsen behandles som en effekt snarere enn en årsak. I ANT er koblingen mellom delene i nettverket viktig og beskriver hvordan delene henger sammen og videre hvordan en del kan påvirke den neste i en bestemt retning. Når dette skjer, har vi en form for oversettelse (Latour, 1984). Maktproblemet kan være innkapslet i følgende paradoks; når du rett og slett har makt, skjer ingenting og du er maktesløs; når du utøver makt, utfører andre handlingen og ikke du. Makt er ikke noe du kan hamstre. Mengden makt som utøves varierer ikke i henhold til makten noen har, men til antall andre personer som går inn i komposisjonen, hvor mange du kan få med deg. Dette er grunnen til at forestillingen om makt blir mindre og mindre nyttig når kraften øker eller reduseres.

Historien er full av mennesker som, fordi de trodde på samfunnsvitere og anså makt for å være noe du kan eie og kapitalisere, ga ordre ingen adlød. Til tross for dette essensielle paradokset, blir begrepet makt ofte brukt om noe som skjer. Vi sier at en diktator blir adlydt, fordi 'han har fått' makt, en leder er i stand til å flytte hovedkvarteret sitt og vi sier 'han er mektig', en dominerende kvinneape er i stand til å gripe de beste mat-stedene fordi 'hun har en sterk rangering'. Makt er det som må forklares med handlingen til de andre som adlyder diktatoren, lederen eller den dominerende kvinneape. Hvis begrepet "makt" kan brukes som en praktisk måte å oppsummere konsekvensen av en kollektiv handling, kan den ikke også forklare hva som holder den kollektive handlingen på plass. Det kan brukes som en effekt, men aldri som en årsak (Latour, 1984).

Latour (1984) fokuserer primært på å utforske hvordan visse aktører oppnår makt til å påvirke og hvordan aktørene bygger allianser. Han mener at aktørene blir mektige ved å ha tilhengere og støttenettverk bak seg, og dermed oppnår innflytelse og makt. Makten avhenger av at andre aktører velger å akseptere og anerkjenne maktforholdet innenfor nettverket og at denne makten opparbeider seg sterkere og sterkere over tid. Det er viktig å erkjenne at andre aktører kontinuerlig kan endre og omforme oversettelsen av maktforholdet for å oppnå sine egne mål.

Latour (1984) viser til at oversettelse er en prosess av vedvarende forhandlinger.

Forhandlingene medfører en rekke unike tolkninger og avhenger av konteksten hvor forhandlingene finner sted. Dette påvirkes selvfølgelig av maktforhold og aktørens iboende egenskaper. Oversettelse innebærer at en mottaker tolker det som blir presentert, og denne prosessen skjer både gjennom det mottakeren hører og det mottaker ser. Ifølge Latour (1984) er oversettelse eller translasjon: *“The spread in time and space of anything – claims, orders, artefacts, goods – is in the hand of people; each of these people may act in many different ways, letting the token drop, or modifying it, or deflecting it, or betraying it, or adding to it, or appropriating it.”* (Latour, 1984, s. 267). Denne definisjonen viser til at makten ligger i menneskene ved at menneskene kan handle ulikt. Makten er forankret i menneskelig handling. Dette inkluderer evnen til å formidle budskapet, endre det, tilpasse det, forråde det, eller tilføre det nye elementer.

### 3.0 Forskningsdesign og metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvilke metodiske tilnærmingen og valg som er blitt tatt for å kunne belyse og svare på problemstillingen Hvordan opplever konsulentene i en kunnskapsorganisasjon hva som bør være til stede for at læring skal kunne skje i organisasjoner? og samtidig belyse arbeidstittelen “Lærende organisasjoner; En kvalitativ studie som utforsker hvorfor kunnskap kan komme i veien for læring - og hva kan gjøres med det?”.

Kvale (1997, s. 52) beskriver metode som “*et veivalg som fører til målet*”. Metode handler om å etablere prosedyrer og teknikker for å komme frem til mest mulig pålitelig og relevant kunnskap om samfunnet. Det er teorier om hvordan informanter bør velges ut, hvordan data skal samles inn, og hvordan data skal analyseres og tolkes (Johannessen et al., 2016). Vi kan reflektere over hva kunnskap om samfunnet egentlig er, og på hvilket grunnlag vi kan si at vi vet noe. Kan vi stole på egne sanseerfaringer? Hvilken rolle spiller våre fordommer og hvilken rolle spiller våre forhåndsoppfatninger? Kan vi noen gang bevise at en teori er sann, og i så fall hvordan? Teorier som forsøker å gi oss svar på slike spørsmål kalles for epistemologiske teorier (Johannessen et al, 2016, s. 40). Ontologiske teorier dreier seg om hva virkeligheten er og hvordan den ser ut og kan betraktes som forutsetninger om menneske og samfunn som i tar for gitt i en studie (Johannessen et al, 2016, s. 50). I forskningen er det viktig å være bevisst sitt eget vitenskapelige ståsted og ikke minst den rollen man har som forsker.

Virkeligheten kan undersøkes ved hjelp av to ulike vitenskapelige tilnærminger. Kvantitativ forskning som kartlegger at noe skjer og kvalitativ forskning som avdekker hvorfor det skjer (Johannessen et al., 2016). Disse to metodene anvendes regelmessig i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode for å skille metoder som anvendes i datainnsamling og dataanalyse. Når en anvender kvantitativ metode, er en ofte ute etter å finne sammenhenger ved å samle inn større tallmateriale for blant annet å kunne lese tendenser og kartlegge holdninger. Ved anvendelse av kvalitativ metode er en mer opptatt av å få innsikt og å søke en større forståelse (Johannessen et al., 2016).

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming i min forskning da jeg er opptatt av å forstå og beskrive hvordan informantene opplever verden, relasjoner og mønster innenfor et avgrenset område. Det som kjennetegner kvalitativ metode, er at den sier noe om spesielle kjennetegn eller

egenskaper fenomenet som studeres har (Thagaard, 2010). I denne studien er det fenomener jeg ønsker å se nærmere på.

I dette kapittelet vil jeg begrunne de valg jeg har gjort og reflektere over min egen ontologi og epistemologi. Innledningsvis i metodekapittelet, vil jeg gjøre noen vitenskapsteoretiske betraktninger. Eget vitenskapsteoretisk ståsted vil klargjøres og valg av forskningsdesign beskrives. Hvordan jeg gikk frem i planleggingen og gjennomføringen av innhenting av datamateriell vil bli beskrevet. Videre sier jeg noe om hvordan jeg har analysert og tolket datamaterialet. Til slutt komme jeg inn på de utfordringer og erfaringer jeg gjorde meg ved innsamling av data og analysering av datamaterialet til denne studien. I det videre arbeidet er det viktig å gjøre leser klar over av at jeg har forsket innad i egen organisasjon. Å forske innad i egen organisasjon har sine fordeler og ulemper. Nielsen og Repstad (2006) peker på at det både kan være meningsfullt og fruktbart, men ikke nødvendigvis enkelt. De anvender metaforen “Når mauren skal være ørn” som indikerer at det kan være vanskelig å løfte blikket å se sin egen organisasjon gjennom brillene til en forsker, en kan lett bli for nærsynt. Ved å plassere teori mellom seg selv som forsker og virkeligheten kan en begrense eller unngå denne nærsyntheten. Som relativt ny medarbeider i organisasjonen jeg forsker i, har jobbet der i et år, har jeg forhåpentligvis ikke blitt for nærsynt til å påvirke utfallet av studien.

### **3.1 Vitenskapsteoretisk forankring**

Et vitenskapsteoretisk ståsted er en betegnelse for den grunnleggende forståelsen av verden og det grunnleggende syn på anerkjennelsen som en teori bygger på (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 13). Dette belyses gjennom begrepene ontologi og epistemologi. Ontologi og epistemologi er begge sentrale begrep når vi snakker om vitenskapsteori. Hollis (1994) peker på at ontologiske teorier dreier seg om grunnleggende antakelser om hvordan den sosiale verden ser ut, mens epistemologiske teorier er ulike oppfatninger om hvordan man kan skaffe seg kunnskaper om denne verdenen.

Ontologiske teorier som dreier seg om *“læren om hva som er virkelighetens natur”* (Johannesen et al., 2016, s. 423) og kan betraktes som antakelse om mennesket og samfunnet som legges til grunn i en forskningsstudier. Det er likevel ikke alltid enighet om slike antakelser. Innenfor samfunnsvitenskapen eksisterer ulike synspunkter på hva som utgjør fundamentale egenskaper ved både individet og den sosiale virkeligheten. Etersom disse

antakelsene kan påvirke resultatene og konklusjonene i en studie, er det viktig å tydeliggjøre dem og gi en begrunnelse for valget. Forskere bør være bevisste på disse grunnleggende antakelsene for å kunne forstå hvordan de kan ha innvirkning på resultatene av studiene sine (Johannessen et al., 2016).

Epistemologi kan defineres som *“læren om kunnskap og kunnskapstilegnelse”* (Nyeng 2010, s. 209) og *“læren om hvordan vi kan få kunnskap om virkeligheten”* (Johannesen et al., 2016, s. 416) Når jeg i denne oppgaven forsøker å se på hva som bør være til stede for å oppnå økt læring og kunnskap, befinner vi oss derfor innenfor epistemologien. Et sentralt spørsmål innenfor epistemologien er om den empiriske innsamlingen av data utgjør det eneste grunnlaget for forskningen (empirisme), eller om kunnskap kan oppstå gjennom ren intellektuell resonnering og refleksjon, uten nødvendigvis å basere seg på konkrete empiriske funn (rasjonalisme). Ifølge det første perspektivet, må all kunnskap forankres i det som er observerbart, da alt annet vil bli betraktet som spekulasjoner. Ifølge det andre perspektivet, kan det eksistere krefter og strukturer i det sosiale liv som ikke kan observeres med våre sanser (Johannessen et al., 2016). De ulike epistemologiske og ontologiske ståsted er viktig for metodevalg da de får konsekvenser for hvordan vi forstår organisasjoner, hvordan vi oppfatter verden og hvordan vi tilegner oss kunnskap om og hvordan vi forstår og lever i vår verden.

Ingen møter verden uten forutsetninger. Vår individuelle livserfaring og vårt faglige bakteppe spiller en betydelig rolle i prosessen med å skaffe kunnskap. Noen av disse forutsetningene kan bli uttrykt i språklig form, men det er viktig å erkjenne at mye av vår kunnskap er intuitiv. Vår intuitive kunnskap kan ubevist påvirke, og vil mye sannsynlig virke styrende på forskningsprosessen (Johannessen et al., 2016).

Sannhet og objektivitet er to sentrale begreper når vi utforsker hvordan vi skaffer oss kunnskap og hvordan sortere ut det som kan anses som *“sann”* kunnskap. Ifølge Johannessen et.al (2016) er det flere teorier som anvendes for å vurdere sannheten av en påstand. En påstand kan anses som sann hvis den er i overenstemmelse med virkeligheten, hvis den er logisk sammenhengende, nyttig eller produktiv eller om den bygger på en enighet mellom de berørte partene. Andre epistemologiske perspektiver går så langt som å hevde at sannhet er knyttet til makt, at det alltid ligger noen menneskers interesse bak etablerte sannheter i samfunnet. I slike tilfeller er målet å avdekke disse interessene og åpne muligheten for at

mindre mektige aktører skal kunne bidra til å definere sannhetskriterier (Johannessen et al., 2016).

### **3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted**

Et vitenskapsteoretisk ståsted dreier seg om vår grunnleggende forståelse, oppfattelse eller syn på verden og hvordan vi oppnår kunnskap basert på disse erkjennelsene. Dette har betydning for hvordan vi tolke og håndterer informasjon som kommer fra informantene i studien og hvordan vi velger å se på denne kunnskapen (Justesen & Mik-Meyer, 2010).

Forståelse av informasjon utvikles gjennom hele forskningsprosessen og må sees i sammenheng med forskerforståelse og vitenskapelige ståsted. Analyse og tolkning av data kan sees på som to sider av samme sak da vi ikke kan beskrive og kategorisere hendelser uten samtidig å tillegge hendelsene mening (Thagaard, 2010, s. 35). Forskers egen vitenskapelig forankring vil ha betydning for hvordan dataene fortolkes og danner utgangspunktet for den forståelsen som utvikles. Hver og en av oss vil ha vår egen forståelsesform.

Min egen virkelighetsoppfatning og mitt eget verdisyn vil prege egen forskning, påvirke problemstillingen og hva jeg synes er interessant å forske på. Dette vil selvfølgelig påvirke mitt syn på hvordan jeg best mulig kan oppnå kunnskap og hva jeg oppfatter som relevant kunnskap. Min bagasje vil være med meg gjennom hele prosessen, og som forsker er denne bevisstgjøringen viktig.

På bakgrunn av mine forskningsspørsmål og valg av metodisk tilnærming, har jeg latt meg inspirere av fenomenologi og hermeneutikk som vitenskapsteoretisk ståsted.

Hermeneutikk handler om å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Det bygger på prinsippet at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng vi studerer. Vi forstår delene i lys av helheten (Thagaard, 2010). Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av en dypere mening i erfaringene til hvert enkelt individ.

Fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er (Kvale, 1997)

Fenomenologi og hermeneutikk kan altså fremstå som ganske ulike, men metodisk, og som kunnskapsgrunnlag for problemstillingen av denne masteravoppgaven, har jeg valgt å



kombinere disse to som supplement til hverandre. Beskrivelse av disse to ståstedene og kombinasjonen av disse, vil jeg kort gjøre rede for nå.

### **3.2.1 Fenomenologi**

Fenomenologi er en tilnærming som tar utgangspunkt i individets subjektive opplevelse. Målet er å oppnå innsikt i de dypere meningene som ligger i enkeltmenneskers erfaringer. I denne tilnærmingen er det hvordan informanter, eller deltakerne, opplever fenomenverdenen som er mest avgjørende. Den ytre verden blir satt mer i bakgrunnen. Fokuset rettes mot det som anses som selvsagt innenfor en bestemt kulturell kontekst (Thagaard, 2018). For å forstå verden, må vi forstå mennesket. Det er mennesket som konstituerer virkeligheten, ikke omvendt. Det er vanlig å analysere meningsinnholdet og forsker leser dataene fortolkende for å forsøke å finne en dypere mening i informantenes erfaringer (Johannessen et al., 2016). Dette innebar blant annet å sette sin forforståelse i parentes, for å kunne gjøre fordomsfrie beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2009). I tråd med den fenomenologiske tilnærmingen har jeg i min studie valgt å sette søkelys på deltakernes opplevelse og perspektiver. Det fenomenet jeg undersøker er informantenes hverdag i et konsulentselskap. Samtidig så ser jeg at det vil være behov for et fortolkende element som gjør at jeg vil ha en noe mer aktiv rolle enn bare det fenomenologiske perspektivet slik som beskrevet ovenfor. Jeg har med bakgrunn i dette funnet inspirasjon fra hermeneutikken.

### **3.2.2 Hermeneutikk**

Hermeneutikk kan defineres som “læren om fortolkningen av tekster” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 69). Gjennom en hermeneutisk forståelsesramme vil forskeren forsøke å komme fram til gyldige fortolkninger, samtidig som forsker er oppmerksom på at resultatet av analysen alltid vil avhenge av kontekst og de spørsmålene som stilles (Kvale & Brinkmann, 2009). Ifølge Sloan og Bowe (2014), kan hermeneutikk fungere som en egen metodologi alene, men den brukes også som en utvidelse av fenomenologien. Et viktig skille fra den klassiske fenomenologien er at hermeneutisk fenomenologi ser på ideen om å sette sin forforståelse i parentes som urealistisk, fordi forforståelsen er en del av personen (Connelly, 2010). Med tanke på min studie har det derfor vært viktig å være bevisst min egen

forforståelse og hvordan dette kan påvirke forskningen (Connelly, 2010). Det er i første rekke informantenes opplevelser jeg leter etter. Når jeg velger et hermeneutisk-fenomenologisk ståsted er det en bevisstgjøring av mitt ståsted gir meg en forforståelse som kan påvirke analyseprosessen gjennom min tolkning av informantene og deres beskrivelse.

Thagaard (2010) understreker viktigheten av å tolke handlinger basert på søken etter et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er åpenbart. Sett fra et hermeneutisk ståsted, eksisterer det ingen absolutte sannheter, men snarere fenomener som kan tolkes på flere nivåer. Fokuset ligger på å fortolke og forstå fenomenene eller konteksten de oppstår i fremfor å søke etter lovmessigheter (Johannessen et al., 2016).

### **3.3 Datainnsamling**

For å samle data har jeg benyttet kvalitative intervjuer. Å intervju mennesker om deres erfaringer, holdninger og livsberetninger er blitt en svært utbredt forskningsprosess, spesielt innenfor samfunnsvitenskapen. Å utføre et intervju, individuelt eller i en gruppe, er ikke bare rett frem, det er en kunst og krever høy grad av kompetanse. Med riktig kompetanse og innsikt, vil intervju være en svært effektiv metode for å kunne oppnå forståelse for mennesker.

Når en skal samle inn data er det viktig at den skal gjenspeile virkeligheten som skal undersøkes og være relevant og pålitelig. Det må derfor vurderes hvilke fremgangsmåte som egner seg, hvem skal delta i studiet, utvalgsstørrelse, strategi og hvordan innhente informanter. I denne studien har jeg valgt å intervju en gruppe informanter og jeg anvendte derfor fokusgruppeintervju og individuelle intervju for innhenting av data. Dette er en kvalitativ tilnærming og en effektiv måte å tilegne seg kunnskap på. Ved å samle en gruppe informanter vil en skape en arena der de ansatte i organisasjonen kan dele, diskutere, og ha meningsutvekslinger om ulike temaer knyttet opp mot problemstillingen. Gruppen bør ideelt bestå av et utvalg på mellom 6-10 deltakere. En godt sammensatt gruppe vil kunne gi verdifull kunnskap om sentrale og viktige spørsmål innenfor det aktuelle området. Et fokusgruppeintervju egner seg godt når ønsket er å fremskaffe informasjon om de ansattes holdninger, oppfatninger, reaksjoner og motivasjoner. Ikke minst å få et innblikk i hvorfor de ansatte tenker som de gjør. Dette er en velegnet metode for å avdekke synspunkter, erfaringer og fortolkninger (Johannessen et al., 2016). I en gruppe kan det være enklere å forske på

følelsesmessige temaer da gruppen kan oppmuntre og utfordre hverandre til meningsutvekslinger og beretninger om egne erfaringer. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009), er det ikke meningen at gruppen skal oppnå en enighet. Fokusgruppeintervjuet kan bidra til spontane, uttrykksfulle og emosjonelle synspunkter. Det kan skapes litt temperatur, noe som kan være fordelaktig for å avdekke hva informantene egentlig mener og tenker. På den andre siden kan det være en ulempe å samle data i en gruppe, da deltakerne i studien kan, bevist eller ubevist, gi samme svar som resten av gruppen i frykt for å skille seg ut. Det kan oppstå en form for sosial konformitet der bestemte normer påvirker tenkning og atferd og hvor deltakeren ikke ønsker å skille seg ut (Kvale & Brinkmann, 2009).

Etter fokusgruppeintervjuet gjennomførte jeg to en-til-en-intervjuer. Hensikten var å få en større innsikt og forståelse for funnene fra fokusgruppeintervjuet. Denne intervjuformen anvendes når vi ønsker fyldigere og detaljerte beskrivelser av informantens forståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til et fenomen (Johannessen et al., 2016)

### **3.3.1 Utvalg og rekruttering**

I arbeidet med problemstillingen og tema for studien ønsket jeg å se nærmere på læring som fenomen hos kunnskapsarbeidere. Alle informantene i utvalget jobbet i samme organisasjon og samtlige var konsulenter som jobbet med utvikling og prosjektarbeid av varierende grad. Antall år i arbeidslivet varierte stort, det samme antall år respondentene hadde jobbet i nåværende organisasjon. Jeg fikk med meg til sammen seks dedikerte intervjuobjekter. Tre intervjuer, et fokusgruppeintervju med alle seks deltakerne og to individuelle intervju, ble grunnlaget for datainnsamlingen.

Hvordan gikk jeg så frem for å få med seks medarbeidere i denne studien? Det var viktig for meg at samtlige deltakere hadde lyst til å delta i studien. Jeg gikk derfor bredt ut når jeg skulle rekruttere informanter. I samråd med HR-avdelingen fikk jeg frie tøyler til å kunne gjøre et utvalg, så valget ble å sende ut en invitasjon til 24 utvalgte konsulenter i samme avdeling i organisasjonen. Gruppen som jeg ønsket å forske på lever av å selge sin kunnskap, de har en svært travel hverdag med høyt krav til faktureringsgrad. Derfor viste jeg på forhånd at det kunne bli vanskelig å rekruttere nok deltakere til studien. Tidspunkt for intervjuet var en fredag etter lunch, så jeg viste at de som aksepterte hadde stor interesse for å delta, selv

om jeg lokket med noe varmt i koppen og godt å bite i. Seks medarbeidere hadde anledning og takket ja til deltakelsen. Gruppen var svært motivert, nysgjerrig og delingsvillig så jeg fikk et godt utvalg informanter, både med tanke på erfaring i organisasjonen, spredning i alder og arbeidserfaring.

Jeg var heldig å få intervjuer seks svært kompetente og interesserte medarbeidere i et større konsultantselskap gjennom et fokusgruppeintervju. I etterkant av fokusgruppeintervjuet ble det gjort to individuelle intervju med to prosjektledere som også hadde deltatt i fokusgruppeintervjuet. De to individuelle intervjuene bygde på funnene og temaene som hadde kommet opp i fokusgruppesamtalen.

### **3.3.2 Forberedelse og gjennomføring av intervju**

I planleggingen av fokusgruppeintervjuet, valgte jeg å legge opp til et semistrukturert intervju (se vedlegg 3). Før selve fokusgruppeintervjuet ble det lagt ned mye tid i utarbeidelse av intervjuguide. Guiden gikk igjennom mange transformasjoner før jeg sa meg fornøyd med de spørsmål jeg skulle ta med meg inn i samtalen. På forhånd forsøkte jeg å forberede meg på selve samtalen og at spørsmålene mye sannsynlig ville overlape hverandre i stor grad. Å stille åpne spørsmål var også noe jeg øvde meg på. Målet for intervjuet var å ikke påvirke gruppen og legge til egne tanker og holdninger, men la samtalen flyte mest mulig fritt. Selv om samtalen kunne flyte ut litt var det kort vei tilbake til aktuelle tema. I selve fokusgruppeintervjuet fikk jeg god erfaring med å vente ut svarene. Dette hadde jeg forberedt meg på i forkant, å tørre å la stillheten senke seg i rommet. Lang stillhet og refleksjon medførte at en av respondentene bare hoppet i det og turte å dele egne tanker og refleksjoner uten å oppleve å bli styrt. Det opplevde jeg at virket avvæpnende for de andre informantene.

Et semistrukturert eller et delvis strukturert forskningsintervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt hvor tema, spørsmål og rekkefølge kan variere. Intervjuet beveger seg frem og tilbake (Johannessen et al., 2016). Før selve fokusgruppeintervjuet ble det laget en overordnet intervjuguiden med åtte åpne spørsmål og en del hjelpes spørsmål. Spørsmålene hadde jeg lagt inn i en powerpoint-presentasjon slik at hvert spørsmål ble vist på skjermen samtidig som det ble stilt. Spørsmålet fikk dvele en liten stund på skjermen før jeg valgte å fjerne det. Dette for at selve spørsmålene ikke skulle bli førende i samtalen, men være et utgangspunkt for refleksjon og deling. Underveis i samtalen opplevde jeg at

informantene kom inn på flere av de spørsmål som ennå ikke hadde blitt stilt. Dette gjorde at rekkefølgen av spørsmålene i intervjuguiden naturlig nok ikke ble fulgt slavisk og til syvende og sist ble ikke alle spørsmålene presentert på skjermen da de allerede var godt dekt i den pågående samtalen. Ifølge Johannessen et al. (2016) har ikke forskeren særlig innvirkning på hvordan informantene svarer da spørsmålene i en kvalitativ undersøkelse stort sett er åpne. Innimellom var det noe krevende å holde stø kurs da intervjuet beveget seg frem og tilbake over de ulike temaene som lå i intervjuguiden, men på samme tid var det dette som gjorde samtalen så spennende.

Før fokusgruppeintervjuet startet, fant jeg et rom med en uformell atmosfære. Valget gikk på et møterom med en sosial sone for avslapping og hygge. Ønsket var at deltakerne i studien skulle kunne slappe av og føle seg bekvemme. Kaffe og kanelknuter ble servert og stemningen var god. Målet var å få til en god samtale med meningsutvekslinger, erfaringer, fortolkninger og synspunkter. Samtalen startet med at vi tok en runde rundt bordet hvor deltakere fikk presentert seg selv med navn, alder, hvor lenge de hadde jobbet i selskapet og antall års arbeidserfaring. Jeg gikk så igjennom det formelle og informerte deltakerne om at samtalen ville bli tatt opp og at lydopptaket ville slettes kort tid etter gjennomføring. Navn og opplysninger knyttet til person eller organisasjon ville bli anonymisert og videre informerte jeg om at deltakerne når som helst kunne trekke seg fra studien. Samtykkeskjema ble så signert av samtlige deltakere. Videre gikk jeg igjennom bakgrunn for forskningen, problemstillingen og tema jeg ønsket at vi skulle komme inn på. På skjermen trykket jeg så frem det første spørsmålet i intervjuguiden. Det ble en lang pause og stillheten var til å ta og føle på, før noen tok orden og samtalen var i gang for fullt og gruppen virket å være veldig trygge på hverandre. Etter det fløt samtalen godt hele veien og jeg fikk en opplevelse av at alle var engasjerte, delingsvillige og oppriktig nysgjerrige på hverandres erfaringer, holdninger, tanker og tema, "Hvordan skape lærende organisasjoner og hva må være til stede for at læring skal skje?".

Seks informanter viste seg å være en god gruppe, stor nok til å få frem ulike perspektiver, diskusjoner og meningsutvekslinger og liten nok til å skape en trygg atmosfære. Alle var aktivt deltakende og delte velvillig av sine erfaringer og turte å utfordre hverandre. Noen av deltakerne kjente hverandre litt fra før og noen var litt ukjente for hverandre. Det at jeg som intervjuer jobbet tett opp imot denne avdelingen, kan ha påvirket samtalen i større eller mindre grad. Dette var noe jeg var svært bevisst og forsøkte av den grunn å la samtalen flyte

fritt og holde på en trygg og avvæpnende atmosfære, også ved å stille undrende og åpne spørsmål underveis.

Når materialet fra fokusgruppeintervjuet var godt gjennomarbeidet, gjennomførte jeg to individuelle intervju. Disse to intervjuene ble gjennomført med to av de seks deltakerne som stilte som informanter til dette forskningsprosjektet. Informantene hadde begge prosjektlederroller og ønsket var å få en prosjektleders blikk på de funnene som hadde kommet ut av fokusgruppeintervjuet. Med disse to informantene ønsket jeg å gå litt mer i dybden på de funnene jeg hadde valgt å gå videre med. Ifølge Johannessen et al. (2016), benyttes en-til-en-intervjuer når vi ønsker fyldige og detaljerte beskrivelser av informantenes forståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjon knyttet til et fenomen. En-til-en-intervjuer egner seg godt når tema som diskuteres er intime eller personlige, når det å skille seg ut er negativt eller når det er mange tema som skal diskuteres. Da begge informantene hadde deltatt i fokusgruppeintervjuet, hadde de et godt utgangspunkt for å komme med innspill til de funnene som ble hentet ut av gruppeintervjuet.

En refleksjon jeg gjorde meg i etterkant av de individuelle intervjuene, er at informantene virket å være mindre avvæpnende og mer åpne i gruppesamtalen, enn når vi satt en-til-en. Hvorfor er vanskelig å vite, men jeg vil tro at tryggheten med å sitte i en gruppesamtale og ha flere å spille på, påvirker positivt. Å sitte en-til-en kan kanskje virke mer skremmende og det kan være at informanten da velger å veie sine ord mer med omhu. At andre informanter foreller om sine erfaringer, kan oppmuntre til å fortelle om egne erfaringer (Johannessen et al., 2016), og meningsutvekslingen er dermed i gang. Det kan kanskje være mer utfordrende for forsker å få en enkelt informant, gjennom en en-til-en samtale, til å dele velvillig og skape en god meningsutveksling.

### **3.4 Analysemetode**

Etter innhenting av data og gjennomført fokusgruppeintervju, er det ikke uvanlig å sitte igjen med en mengde data som notater, nedtegnelser, lydfiler, transkribert dokument, diagrammer, ideer og gule post-it-lapper. Ofte er det vanskelig å se noen sammenhenger i datamaterialet før jobben med å organisere materialet er startet. Først da begynner man å få en oversikt, se sammenhenger og identifisere spesielle mønster (Johannessen et al., 2016). Forskningsstudiet

skal inneholde en metodologisk tilnærming som forsker anvender for å identifisere, kartlegge og analysere funn.

I fenomenologisk metoder det vanlig å analysere meningsinnhold og forsker er opptatt av hva en informant forteller i et intervju og innholdet i datamaterialet. Forsker ønsker å forstå en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer og leser datamaterialet fortolkende (Johannessen et al., 2016). Både i forberedelsen og i analysen av studiet, er det viktig for forsker å forstå de filosofiske perspektiv som ligger bak fenomenologi. Forsker må ta på seg “forståelsesbrillene” til menneskene hen studerer da hvert enkelt menneske har sitt eget tolkningsmønster. Mennesker møter et fenomen, en tekst eller andre mennesker med et sett av forutinntatte holdninger og meninger. Det er forutsetninger vi bringer med oss i møte med verden, en forståelse som avgjør hva slags meninger vi finner i teksten eller handlingen. Vi overfører forutsetningene våre, forståelsen vår, til fenomenet og tror at fenomenet der ute er slik vi ser det. (Johannessen et al., 2016). Det er derfor viktig at forsker har et bevisst forhold til eget tolkningsmønster. Skal man forstå og fortolke andre mennesker, er det viktig at en kjenner sitt eget tolkningsmønster og er bevisst dette i møte andre.

### **3.4.1 Tematisk Analyse som metodologisk tilnærming**

For å analysere og gå i dybden på innsamlet datamateriale, valgte jeg å anvende tematisk analyse. Tematisk analyse er en metode, inspirert av Braun og Clarke (2006), for å identifisere, analysere og skildre mønster og kartlegge sentrale temaer i et sett innsamlet datamateriale. Denne metoden er velegnet når forsker ønsker å kartlegge temaer i et datamateriale som videre skal bidra til å systematisk identifisere, organisere og gi innsikt i sentrale kjennetegn ved ulike fenomener (Braun & Clarke, 2006). Denne formen for å analysere data har blitt mer og mer anerkjent de siste tjue årene og hevdes å være en metode som både er tilgjengelig, fleksibel og anvendelig. Den egner seg godt for mindre erfarne forskere da den ikke krever like stor grad av teoretisk og teknologisk kunnskap som andre metoder krever. Tradisjonelt sett har metoden blitt sett på som et kodingsverktøy benyttet innenfor ulike kvalitative analysemetoder og ikke vært anerkjent som en selvstendig metode (Braun & Clarke, 2006). Forfatterne hevder derimot at denne metoden bør stille på lik linje med andre fullverdige analysemetoder.

Braun og Clarke (2006) har identifisert seks steg i analyseprosessen. Disse er 1) bli kjent med datamaterialet, 2) lage koder, 3) lete etter tema, 4) gå kritisk gjennom tema, 5) definere og navngi tema og 6) skrive rapport. Ved hjelp av en slik tilnærming kan en analysere hendelser, erfaringer, meningsproduksjon, diskurser eller narrativ. Metoden egner seg godt når en forsker ønsker å kartlegge temaer i et datamateriale som igjen skal bidra til å identifisere og forklare viktige kjennetegn ved et fenomen. Ved å anvende tematisk analyse som metode, de seks stegene beskrevet ovenfor, vil gjennomføringen av studien oppleves transparent og leser vil få en god innsikt i fremgangsmåten i studien.

### **3.4.2. Analyseprosessen i seks steg**

I denne fasen av arbeidet er det viktig å være bevisst at forsker har hatt stor innflytelse på fortolkningene av materialet og har stått fritt i valg av kategorier som presenteres. Det er viktig å merke seg at fremstillingen av temaene er formet av min egen tolkning av fokusgruppens diskusjon. Denne tolkningen er, uten tvil, farget av mitt eget perspektiv, min forforståelse og min nærhet til organisasjonen. Dette betyr at en annen forsker med et annet ståsted potensielt kunne ha tolket og kategorisert dataene annerledes.

#### *Steg 1: Bli kjent med datamaterialet*

I denne fasen vil lydopptaket av fokusgruppeintervjuet og de individuelle intervjuene transkriberes. Det er gunstig at denne jobben gjøres så snart som mulig etter gjennomføring av intervju. På den måten er det enklere å få notert ned observasjoner som kroppslige reaksjoner, mønster og stemningen mellom intervjudeltakerne som ikke vil kunne fanges opp gjennom et lydopptak. Det er viktig å sette seg godt inn i datamaterialet, bli godt kjent med innholdet og få et bilde over sentrale mønster og tema (Braun & Clarke, 2006).

Kort tid etter fokusgruppeintervjuet og de individuelle intervjuene, hørte jeg igjennom lydopptaket og transkriberte intervjuene innen en uke etter gjennomføring. Dette for å kunne notere ned reaksjonene til intervjuobjektene og reflektere over stemningen mens det ennå var friskt i minne. Det transkriberte materialet med tilleggsnotater, ble lest igjennom flere ganger, også med hjelp av lydopptaket for å kunne verifisere tilleggsnotatene og stemningen i gruppen. Ved å gå igjennom datasettet flere ganger fikk jeg med meg flere lag av det som ble kommunisert. I denne fasen lot jeg problemstillingen ligge og ene og alene holde fokus på det som ble formidlet for så å forsøke å forstå opplevelsen av- og erfaringene med det som ble



berettet. Underveis noterte jeg stikkord som hjelp til å komme i gang med neste fase av den tematiske analysen, å lage koder.

### *Steg 2: Koding av innsamlet materiale*

I innledende fase forsøkte jeg å systematisere og kartlegge ulike koder fra datamaterialet som jeg så som relevante for problemstillingen. I arbeidet med datamaterialet skrev jeg de aller første kodene i margin på det transkriberte dokumentet. Videre anvendte jeg gode, gamle post-it-lapper med stikkord når jeg gikk igjennom teksten mer systematisk. Dette arbeidet gjentok jeg et par ganger. Deretter identifiserte jeg kategorier som de ulike kodene kunne kategoriseres under. Noen kategorier utpekte seg med en gang, mens andre måtte jeg bruke litt tid på å finne. Her var det viktig for meg å ta med så mye som mulig av datasettet for å være sikker på at jeg ikke gikk glipp av relevant informasjon i teksten.

Jeg valgte de gode gamle post-it-lappene fremfor tilpassede teknologiske dataprogrammer da jeg synes det var oversiktlig å få opp alt på en større overflate enn en data-skjerm. Det opplevdes for meg enklere å få en større helhetsoversikt på denne måten. Igjen var det enklere å fysisk flytte lappene rundt etter hvert som jeg kom dypere inn i det terrenget som lå foran meg i form av koder og tema. Jeg nummererte alle post-it-lappene med tilsvarende siffer i margin på det transkriberte dokumentet slik at jeg lettere kunne gå tilbake og reflektere nærmere på innholdet og meningen i det som kom frem i samtalen.

### *Steg 3: Identifisere temaer*

Når alt av datamateriell var kodet, startet jobben med å identifisere tema. Denne fasen starter normalt sett når alt av datamateriale er kodet og sammenlignet. Arbeidet dreier seg her om å undersøke, sortere og slå sammen kodene fra arbeidet for å komme frem til meningsfulle temaer. Temaene gir seg ut fra å kjenne igjen mønster som går igjen i datamaterialet og som er relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Å oppdage tema er som å kode kodene for å identifisere likheter i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006)

I tematisk analyse blir meningen forstått i konteksten hvor den produserer (Clark et al., 2015, s. 223). Det er viktig å være klar over at forskeren har en subjektiv innvirkning på selve prosessen. Noe som nødvendigvis ikke er et problem, men en mulighet for forsker å kunne engasjere seg fullt ut i prosessen. Ved tematisk analyse kan forsker gjøre eget utvalg på data som skal inkluderes for å gi et best mulig bilde av forskningens kontekst (Clark et al., 2015).

Denne analyseformen muliggjør forskeren i å ta på seg brillene til ulike teoretiske rammeverk og betegnes da ifølge Clark et al. (2015) som en deduktiv tilnærming til materialet.

I jobben med å identifisere tema jobbet jeg ut fra en slik tilnærming. Jeg forsøkte i første omgang å ikke la meg styre av problemstilling og forskningsspørsmål og startet med en åpen inngang til materialet.

#### *Steg 4: Gå kritisk gjennom tema*

Når tema er identifisert bør en ta en kritisk gjennomgang og vurdere hvert enkelt tema og om det bør brytes ned i flere undertema. Temaenes relevans for problemstilling og forskningsspørsmål vurderes også grundig. Clark et al. (2015) peker på to prioriteringer hvor den første handler om å vurdere hvorvidt temaene passer sammen med de kodede dataene. Den andre handler om å ta en siste sjekk av datagrunnlaget slik at det er mulig å se dataene og kodene i relasjon til hverandre. Det kan i denne fasen være aktuelt å forkaste aktuelle tema og starte forfra. Den teoretiske og analytiske tilnærmingen er det som fører til den endelige rapporten, som er det siste steget i en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006).

I denne fasen var det viktig for meg å ta et kritisk blikk på om noen av temaene kunne være problematiske og om de utdrag jeg hadde hentet fra intervjuet og kodet, passet inn under de overordnede tema. Videre vurderte jeg om noen burde flyttes og/eller om noe var mangefult. Denne jobben har foregått kontinuerlig. Under hele prosessen har jeg forsøkt å ha et kritisk blikk på temaenes relevans for problemstillingen.

#### *Steg 5: Definere og navngi tema*

Denne fasen handler om å navngi og definere tema. I fasen dykker forsker inn i hver enkelt tematikk og utfører en detaljert analyse. Forskeren må stille spørsmål som: "Hvilken fortelling representerer dette temaet?" og "Hvordan bidrar dette temaet til den overordnede forståelsen av dataene?". Deretter bør forskeren komme til kjernen i hvert tema, definere tema som er beskrivende og meningsfulle betegnelser som videre gjenspeiler innholdet i datamaterialet. Leseren bør umiddelbart få en forståelse av temaets kjerne (Braun & Clarke, 2006). For å belyse og sette søkelys på hva som skaper læring i organisasjoner og hva som kommer i veien for at læring skal finne sted, valgte jeg ut følgende hovedtema:

1. Viktigheten av Spisskompetanse
2. Makt – Tilgang til kunnskap og relasjoner
3. Kultur og verdier - fjøslukta, sånn gjør vi det her
4. Den viktige dialogen

I denne fasen brukte jeg mye tid på teste ut de ulike temaer opp mot datagrunnlaget for å se at hvert hovedtema ville dekke de ulike funnene. Her var det viktig å se at teorivalg støttet godt opp under hvert enkelt tema og bygget godt opp under problemstilling og forskningsspørsmål.

#### *Steg 6: Skrive rapport*

I denne fasen er det viktig å trekke frem de levende data, de narrative til informantene som deltok i studien. Leseren skal motta en troverdig og helhetlig historie (Braun & Clarke, 2006). Det er i denne fasen dataene analyseres ved å sammenfatte temaene og datainnholdet for å skape en helhetlig redegjørelse. Her tolkes funnene og forsker kommer med konklusjoner og anbefalinger basert på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Funnene bør rapporteres på en tydelig, kortfattet og organisert måte. Hvert tema bør illustreres ved at forsker trekker frem relevante eksempler fra dataene (Braun & Clarke, 2006).

### **3.5 Ethiske refleksjoner**

Etikk handler om prinsipper, regler og retningslinjer for å vurdere om en handling er riktig eller gal (Johannessen et al. 2016, s. 83). Ethiske problemstillinger oppstår når forskningen berører mennesker direkte, og spesielt ved datainnsamlingen. Det hviler derfor et stort ansvar på forskeren som skal analysere og bearbeide datamaterialet. Informantene er ikke til stede under arbeidet med tolkning og analyse av data, det ligger i forskeren sine hender. De har ingen kontroll over hvordan dataene behandles (Thagaard, 2010). Dette krever en stor aktsomhet fra forskeren sin side da forsker har mer innflytelse i disse fasene av forskningsprosessen.

Gjennom denne studien har jeg hele veien hatt stort fokus på god forskningsetikk. Studiet ble meldt inn til Sikt for vurdering av behandling av personopplysninger (se vedlegg 1) og all data har blitt behandlet i henhold til deres retningslinjer. Samtykkeskjema, forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet (se vedlegg 2), ble nøye gjennomgått før intervjuene. Av

personopplysninger er alt anonymisert i transkriberingen av datamaterialet. Det eneste som kan identifisere respondentene er alder, men denne faktoren er utelatt i selve oppgaven hvor jeg kun har benevnt informantene som en av de 'yngste', eller en av de 'eldste'. På denne måten ivaretar jeg anonymiteten til alle informantene. Selskapsnavn og navn på informantene er naturlig nok anonymisert. Siden informantene består av en gruppe på seks personer, kan det være en mulighet for at både personer og bedriften kan gjenkjenne noen ut ifra sitatene. Dette dersom de har inngående kjennskap til informanten som har uttalt seg og kjenner igjen sjargongen.

### **3.6 Studiens kvalitet**

Det er viktig å reflektere over studiens kvalitet, og vanligvis blir begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet fremhevet i diskusjoner om kvalitet innen samfunnsvitenskapelig forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). Disse begrepene har tradisjonelt sin opprinnelse i kvantitative metoder og et positivistisk vitenskapssyn. Når det gjelder kvalitativ forskning, må de derfor tilpasses og nyanseres. Ofte benyttes alternative begreper som troverdighet, pålitelighet, gyldighet og overførbarhet for å bedre fange essensen av kvalitative studier (Guba, 1981; Postholm, 2005; i Thagaard, 2010). I mangel av etablerte alternative begreper velger jeg, i tråd med Thagaard (2010), å fremheve reliabilitet, validitet og overførbarhet som sentrale kriterier for å vurdere kvaliteten i studiet. Thagaard (2010) bruker begrepet overførbarhet synonymt med generalisering. Overførbarhet handler om hvorvidt innsikten og forståelsen man oppnår fra en studie også kan anses som relevant i andre tilsvarende kontekster. Det er essensielt at studiens funn ikke kun er relevante innenfor studiens egne rammer, men strekker seg utover. Forskeren har ansvar for å påpeke hvorfor deres funn også er betydningsfulle i en bredere kontekst. En indikator på overførbarhet kan også være om leseren gjenkjenner og føler seg fortrolig med de temaene og fenomenene som studien fremhever (Thagaard, 2010).

Begrepet "troverdighet" er av avgjørende betydning i forskningen da det innefatter både deltakernes, forskerens og leserens opplevelser knyttet til de fenomenene som studeres (Corbin & Straus, 2008, s. 301-302). På samme måte argumenterer Silverman (2006, s. 281) for at evalueringen av forskningens kvalitet bør baseres på troverdighet. Han påpeker at reliabilitet og validitet er nøkkelbegreper i denne sammenhengen.

### **3.6.1. Reliabilitet**

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet og om hvordan dataene i studiet samles inn, brukes og bearbeides (Johannessen et al., 2016). Det er da viktig å spørre seg om en kritisk leser bli overbevist om at forskningen er gjennomført på en tillitsvekkende og pålitelig måte (Thagaard, 2010). Det er viktig at forsker argumenterer godt og er transparent i hvordan dataene er hentet ut og er åpen om og bevis sin relasjon til informantene. En god argumentasjon på hvordan dataene blir bearbeidet i prosessen, vil styrke reliabiliteten. Denne argumentasjonen er viktig da forskningsresultatene skal kunne vurderes tilsvarende av en annen forsker ved bruk av samme metode. Det er likevel viktig å forstå at i studier som involverer mennesker er det vanskelig å oppnå fullstendig nøytralitet og objektivitet. Vanlige kriterier for reliabilitet er at resultater skal kunne reproduseres og gjentas. I kvalitative intervjuer er dette nærmest en umulighet. Det vil ikke være mulig å gjenta identisk det som ble formidlet i et intervju da informantene ikke vil være i stand til å repetere det som ble sagt tidligere. Målet må være å oppnå en så autentisk og troverdig forståelse som mulig. God dokumentasjon av prosessen vil være av stor betydning i dette arbeidet (Thagaard, 2010). Ved reliabilitet knytter vi spørsmålet til forskningens pålitelighet, men når vi snakker om validitet snakker vi om forskningens gyldighet (Thagaard, 2010).

### **3.6.2. Validitet**

Ifølge Justesen og Mik-Meyer (2010) handler validitet om hvorvidt funnene fra datamaterialet faktisk belyser forskningsspørsmålene og om hvorvidt “vi måler det vi sier at vi måler”. Når det kommer til validitet i kvalitativ forskning, handler dette om gyldigheten av tolkningene av dataene og om hvorvidt de resultatene jeg har kommet frem til, reflekterer det underliggende fenomenet eller mine egne antakelser (Thagaard, 2010). Det er viktig å vurdere om det er en sammenheng mellom forskningsspørsmålene og de valgte metodene og videre om funnene troverdige og relevante i forhold til det jeg ønsket å utforske. Valget for denne studien var å anvende et semistrukturert fokusgruppeintervju med fokus på åpne og nøytrale spørsmål. Spørsmålene ble ikke fulgt slavisk slik at informantene kunne snakke fritt rundt tema. På denne måten kunne informantene underbygge tema med egne refleksjoner uten å føle seg styrt.

Jeg har forsøkt å være så transparent som mulig i alle stadiene av forskningsprosessen. Fra å beskrive mitt eget ståsted, analysemetoden jeg har anvendt, min relasjon til informantene, til gjengivelse av data i funnene. I gjengivelsen av funnene har jeg i stor grad anvendt direkte sitater fra informantene, noe som vil være med å styrke påliteligheten. På den måten kan leser selv å få mulighet til å tolke og reflektere over funnene, ved å få et direkte innblikk i hva som ble formidlet i intervjuet. Det er ingen tvil om at funnene kan tolkes ulik ut fra egen forforståelse. At jeg som forsker går inn og forsker i egen organisasjon, vil fort kunne påvirke resultatene i form av min egen forforståelse. Det skal nevnes at jeg har jobbet i denne bedriften i under et år og har fremdeles et nokså ferskt blikk. Likevel kan dette medføre krav om større bevissthet fra forsker sin side. Et annet risikoelement når en forsker innad i egen organisasjon, er om en oppnår negative resultater. Dilemmaet blir fort, om en som forsker innad i egen organisasjon, velger å være transparent med alle sine funn.

Medlemsvalidering er en annen fremgangsmåte som benyttes for å kunne styrke validiteten. Dette innebærer å gi deltakerne muligheten til å kommentere, vurdere, eller godkjenne forskerens beskrivelser og tolkninger av intervjuene eller observasjonene (Silverman, 2006). Etter gjennomført fokusgruppeintervju gjennomførte jeg to individuelle intervju med to av deltakerne i fokusgruppeintervjuet. Her fikk jeg mulighet til å presentere korte oppsummeringer av hovedfunn og fikk dermed mulighet til å få en validering på om jeg har forstått det riktig. De to informantene fikk mulighet til å gi tilbakemeldinger og komme med innspill til min fremstilling av hovedfunn.

### **3.6.3. Overførbarhet**

Overførbarhet er et viktig aspekt knyttet til studiens nytteverdi. Det dreier seg om hvorvidt tolkningene og innsiktene som er utviklet innenfor de definerte rammene av et prosjekt, kan være relevante og nyttige i en lignende kontekst eller for en lignende gruppe mennesker (Thagaard, 2010). Når man vurderer om resultatene fra en intervjuundersøkelse er troverdige og pålitelige, reises spørsmålet om hvorvidt disse resultatene kan overføres til andre situasjoner, kontekster og personer. Eller om de primært er begrenset til denne spesifikke studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Overførbarhet, også kalt generalisering, i kvalitativ forskning handler ikke om universell overførbarhet, som er typisk for kvantitative studier, men heller om muligheten til å overføre kunnskap fra en bestemt situasjon til en annen (Kvale & Brinkmann, 2009).

For å fremme overførbarhet i denne studien, har jeg forsøkt å gi grundige og rike beskrivelser av både utvalget og funnene mine. Jeg har anvendt direkte sitater slik at leser har anledning til å tolke og reflektere over funnene ut fra egen kontekst. Dette gjør det lettere for leseren å evaluere hvorvidt studiens funn kan være relevante for deres eget kontekst eller gruppe.

### **3.7 Metodekritikk**

Siden begynnelsen av mitt forskningsarbeid har reisen vært både spennende og lærerik. Selv om jeg hadde initielle planer og forventninger til prosjektet, møtte jeg på uventede hindringer og spørsmål underveis. Disse øyeblikkene formet arbeidet mitt, og visjonen for forskningen ble klarere etter hvert som jeg nærmet meg avslutningen. Når jeg ser tilbake, reflekterer jeg kritisk over hva som kunne vært gjort annerledes og hva som kan sees på som svakheter ved forskningen.

Som forsker og som ansatt i samme organisasjon, er det lett å antyde at min rolle i stor grad vil kunne påvirke studien. Informantene kan velge å holde igjen informasjon, vri på informasjon og ikke være helt oppriktige i sine erfaringer og historier. Mitt vitenskapsteoretiske ståsted vil også ha stor betydning for hvordan jeg fortolker og betrakter datamaterialet. Gjennom en kvalitativ tilnærming, vil jeg som forsker måtte forsøke å fortolke den subjektive oppfattelsen til informanten. Tilnærmingen blir derfor mer subjektiv enn ved en kvantitativ tilnærming som på sin side forsøker å være objektiv.

I min forskning var jeg i fokusgruppeintervjuet svært bevisst på å ikke styre samtalen og la praten flyte fritt. Selv om dette valget kan debatteres, tror jeg metoden bidro med verdifull informasjon. Med mer styring av samtalen kunne jeg kanskje ha unngått unødvendige repetisjoner, men jeg mener tilnærming var effektiv og bidro til et bedre datamateriale enn om jeg hadde tatt større plass. Med tanke på min rolle i organisasjonen tror jeg det var fordelaktig å ikke ta så stor plass i fokusgruppeintervjuet. Målet var i minst mulig grad å påvirke hvordan informantene responderte innad i gruppen. I de individuelle intervjuene tok jeg naturlig nok en større rolle. Selv om fokuset lå på å stille relevante og åpne spørsmål. På daværende tidspunkt hadde vi gjennomført fokusgruppeintervju og både forsker og informant hadde mer 'kjøtt på bena' slik at vi kunne dykke dypere inn i aktuelle tema.

For selve datainnsamlingen utførte jeg tre intervjuer, ett fokusgruppeintervju og to påfølgende individuelle intervjuer. Det ville kanskje vært fordelaktig å ha gjennomført flere fokusgruppeintervju etter hverandre for å komme mer ned til kjernen av dataene, eller gjort undersøkelser i to organisasjoner for å sammenligne dataene. Dette kunne ha forsterket studiens overføringsverdi. Et annet aspekt verdt å ha med seg er størrelsen på utvalget. Til sammen var det seks informanter i fokusgruppeintervjuet, noe som kan gjøre at datagrunnlaget blir noe begrenset. I studiet opplevde jeg derimot at deltakerne ga rom for hver enkelt, å nærmest uforstyrret, få komme med sine beretninger. Dette kan sees på som om at gruppen var i en trygg atmosfære og hadde trygghet nok til å uttrykke uenigheter. At både informanter og intervjuer var kjent med hverandre fra før var nok en medvirkende faktor til å kunne skape et trygt rom slik at alle kunne snakke fritt.

Til tross for et begrenset utvalg var gruppedynamikken såpass god og atmosfæren så trygg at informantene var komfortable med å ytre uenigheter rundt enkelte temaer. Det at antall informantene var noe begrenset, påvirker selvfølgelig overførbarheten. Kvale (1997) definerer overførbarhet som i hvilken grad funnene som kommer ut av studien kan anses som relevante for andre enn de som deltok i studien. Han peker på at vi i dagliglivet automatisk generaliserer, basert på våre erfaringer. Når vi står overfor kjente situasjoner, bruker vi tidligere erfaringer som grunnlag for våre forventninger. Det finnes flere tilnærminger til generalisering, men vil her trekke frem to som er relevante for mitt arbeid. Analytisk generalisering og generalisering basert på forskerens og leserens tolkning. Kvale (1997) skildrer analytisk generalisering som en prosess hvor forskeren vurderer om funnene fra en studie kan gi indikasjoner på utfall i lignende situasjoner. Dette gjøres ved å analysere paralleller og forskjeller mellom situasjonene. Når forskeren presenterer funnene tydelig og med solid argumentasjon, ligger det på leserens skuldre å vurdere deres overførbarhet.

Som analysemetode falt valget på tematisk analyse på grunn av dens fleksibilitet og på grunn av at den er godt egnet for mer uerfarne forskere. Denne analyseformen er hyppig anvendt men ikke nødvendigvis så anerkjent som analysemetode. Selv om denne metoden kan by på utfordringer, prøvde jeg å være konsekvent i mine valg og avgjørelser. I en analyse er det en fare for å ikke være tydelig nok, spesielt dersom fokuset endres underveis og nye funn oppdages som videre kan påvirke retningen på oppgaven.

Både intervjuguidens design og selve intervjuutførelsen kan ha elementer som påvirker resultatene. Det er en overhengende fare for at noen spørsmål kunne vært for omfattende eller



uklare med det resultat å lede informantene i en uønsket retning. I selve fokusgruppesamtale, opplevde jeg ved et par anledninger at informantene beveget seg litt bort fra tema, men veien tilbake var kort. Ikke alle spørsmålene i intervjuguiden ble stilt, da informantene kom innom noen av temaene uten at jeg trengte å stille spørsmål. Det at jeg ikke stilte alle spørsmålene kan ha påvirket kvaliteten på dataene jeg samlet inn. Å ikke ha så mye trening i å kjøre fokusgruppeintervju kan også påvirke kvaliteten på dataauthentingene noe. Alt i alt ble datagrunnlaget mer enn godt nok til å belyse funn og skape refleksjon rundt hva som må være til stede for at læring skal kunne skje.

## 4.0 Presentasjon av funn

Mange streber etter å oppnå en spisskompetanse innenfor sitt område. Dette er særdeles viktig, organisasjonene er ofte avhengig av denne kompetansen. Det er tross alt kunnskap mange lever av. Men hva er spisskompetansens skyggeside? Kan det å inneha en spisskompetanse være negativt i noen sammenhenger? Og i så fall for hvem? Drar vi maktperspektivet inn i denne ligningen får vi flere spennende aspekter ved hvordan oppnå læring. Vi kommer tilbake til dette senere i dette kapittelet.

Har relasjoner noe å si for læring og tilgang til kunnskap? For ikke å snakke om kulturen, våre felles visjoner og verdier. Hva har vi å falle tilbake på som et stabilt ankerpunkt i organisasjonen? Å oppnå felles mentale modeller er viktig. Organisasjonens felles visjoner og verdier bør være noe de ansatte i organisasjonen samles om. Men hva gjør vi om den gode dialogen stopper opp?

I dette kapittelet vil jeg presentere datamaterialet fra fokusgruppeintervjuet og de to individuelle intervjuene. Funnene som belyses har blitt plukket ut etter en grundig analyse av datamaterialet. Etter en gjennomgang og analyse av datamaterialet har jeg satt fokus på fire hovedtemaer. Utvalgte tema baserer seg på relevante sitater som først ble kodet og senere organisert i aktuelle tema. De fire hovedtemaene har til hensikt å beskrive de mest aktuelle funnene hentet fra fokusgruppeintervjuet.

Temaene jeg ønsker å beskrive funnene igjennom er:

1. Viktigheten av Spisskompetanse
2. Makt – Tilgang til kunnskap og relasjoner
3. Kultur og verdier - fjøslukta, sånn gjør vi det her
4. Den viktige dialogen

Under hvert tema presenteres ulike undertema. Det er viktig å merke seg at utvalgte tema er et resultat av min tolkning av datamaterialet. En annen forsker kan komme frem til helt andre funn basert på sin bakgrunn, fortolkning og forforståelse. Det viktig å merke seg at funnene ikke nødvendigvis er en klar beskrivelse på hva som er viktig i organisasjonen. De er snarere en representasjon av fenomener medarbeiderne observerer og trekker frem som relevante for livet i organisasjonen. Jeg har valgt å synliggjøre flere av funnene med sitat fra informantene.

## 4.1 Viktigheten av Spisskompetanse

Gjennom analyseprosessen viste det seg at spisskompetanse er en helt essensiell faktor i organisasjonen, spesielt i en bedrift som lever av å selge kunnskap. Det er viktig å holde fokus på spisskompetanse og hvordan denne anvendes. Det å besitte en spisskompetanse kan føre med seg en viss form for ansvar. Å se spisskompetanse opp mot maktperspektivet er spennende. Denne kompetansen kan både virke begrensende og utviklende for læringen i organisasjonen

### 4.1.1. Spisskompetanse gir makt

Informantene trekker frem at det er naturlig at de som konsulentbedrift har ulike typer spisskompetanse. I samtalen trekkes det frem ulike konsekvenser som kan oppstå ved for høyt fokus på spisskompetanse. Det oppleves som at det å ha en spisskompetanse gir makt og nøkkelposisjon i organisasjonen. Personer med høy spisskompetanse blir en person som kan oppleve seg selv som viktig, en som andre vil ha behov for. Videre gis det inntrykk av at noen individer med spisskompetanse ikke nødvendigvis er så glad i å dele av kompetansen sin med andre. En av informantene beskriver det slik:

*Du har jo noe som er litt interessant, det med kunnskap og sånt. Det er jo det at kunnskap er makt, og hvis du sitter med informasjon og kunnskap som gjør at du blir en veldig viktig person, så er du kanskje ikke interessert i å lære bort det heller fordi da mister du litt posisjonen din. Det har jeg vært borti før, og det er jo slik en del ganger. Ja, for det er jo en klassiker da, hvis du sitter på sånn spisskompetanse, så tror jeg at mange synes at det her er veldig ålreit - å være litt viktigper. Og da har jeg ikke noe lyst til å dele den informasjonen og kompetansen med andre.*

På grunn av den nøkkelposisjonen kunnskapen gir dem, pekes det på blant deltakerne, at de ikke nødvendigvis er så positiv til endringer som potensielt kan påvirke deres posisjon eller deres arbeidshverdag. Av den grunn holder de noen ganger kunnskapen for seg selv. Som en av informantene sa: *“Folk holder litt for seg selv. Og vi vet jo det finnes”*.

Det kan forstås som at enkeltindividers makt-behov påvirker organisasjonens felles organisasjonslæring, ved at de ikke ønsker å dele sin kompetanse. Informantene beskriver det som kan oppfattes som et ønske om å oppnå makt og posisjon ved å være unik. Av den grunn

er de ikke tjent med å dele kunnskapen sin med andre. Selv om dette ikke oppleves som en rasjonell handling for informantene, beskrives det i intervjuet at dette er noe de fleste vil oppleve i denne bransjen i løpet av livet. Å møte personer med nøkkelkompetanse som i begrenset grad deler for å beholde sin maktposisjon ovenfor andre. Som en av informantene sa:

*Hvis du sitter i en maktposisjon, hvis du sitter med kunnskap som bare du har og du ønsker å kanskje sitte i den maktposisjonen ved å ikke dele kunnskap. Og det her er jo overhodet ikke noe rasjonelt. Det er bare individet som har ønsket å sitte i en nøkkelposisjon.*

Informantene beskriver videre i sitatet under, det jeg velger å beskrive som en subjektiv opplevelse av hvordan verden fungerer. Som en av informantene fortalte:

*Den situasjonen der, den vil du aldri, aldri noensinne bli kvitt. Uansett hvilken kultur du har, vil du alltid ha slike personer som sitter i nøkkelposisjoner med kunnskap eller nettverk som du snakket om, som også er kunnskap på en måte, som de ikke ønsker å dele.*

#### **4.1.2 Spisskompetansen som flaskehals eller flaskeåpner i organisasjonen**

I forrige funn beskrev jeg det som av informantene blir beskrevet som nøkkelkompetanse. Det forstås ut fra informantenes beskrivelse, som en spesifikk spisskompetanse som andre trenger fra enkelte personer for å komme videre i sitt arbeid. Et eksempel kan være en programmerer som flere konsulenter går til for å få tilført en spesiell kompetanse som bare han eller hun kan utføre. Disse er altså en slags katalysator som kan hjelpe andre ved å gi tilgang til eller ta i bruk verktøy på en bedre måte. Som beskrevet i tidligere funn så kan nøkkelpersoner bli en brems, en flaskehals, i organisasjonen.

I sitatet under peker informantene på at ansatte kan påvirke læringen og utviklingen i organisasjonen med at de ikke innehar noen motivasjon til å videreutvikle den nøkkelkompetansen de besitter. Dette kan i noen tilfeller gjøre at disse ansatte kan bli en brems eller flaskehals i organisasjonen.

*.... for eksempel fra et prosjekt med en databaseperson som kunne det ene programmeringsspråket der og var drit god på det og hadde full kontroll. Han var*

*den eneste som hadde tilgang og kunne de greiene der. Man burde gått over på en helt annen løsning for å få sikra. Hva om den ressursen skulle bli overkjørt eller få hjerteinfarkt. Men han så ikke noe poeng i å gjøre noe fordi det fungerte bra. Og så nærmet han seg pensjonsalderen, så hvorfor da måtte ta ekstra utdanning for å lære et nytt system.*

En utfordring som trekkes frem er at personer med spisskompetanse er personer som organisasjonene ofte er avhengige av for å skape fremdrift. Veldig mye skal derfor innom disse medarbeiderne. Ofte fører dette med seg at andre blir sittende å vente på disse nøkkelpersonene, nettopp fordi de stresser rundt med alt for mange oppgaver. De kan fort ende opp som flaskehals i organisasjonen, spesielt om altfor mange er avhengige av dem. Over tid kan dette bremser hele driften, spesielt om organisasjonen gjør seg avhengig av få personer. Dette understøttes av følgende samtale som fant sted i fokusgruppeintervjuet;

*Informant A: “De som ikke deler, de vil aldri få noe tilbake. Så det er jo ris til egen bak, egentlig.*

*Informant B: Og når du i tillegg blir en ganske så overarbeidet flaskehals i organisasjonen.”*

*Informant A: “Klassiker”*

*Informant C: “Sånn som han jeg har snakket med i prosjektet, vi får ikke tak i han fordi han er alltid opptatt. Bare stressa.”*

*Informant B: “Så tar han seg ikke tid til å dele, eller vil ikke dele. Hvorfor skal jeg sitte med dere..”*

*Informant C: “Så er vi i møte med han og sier ‘Vi trenger han nå liksom’, ‘Men jeg har ikke tid, og det er bare jeg som kan det’”*

På andre siden kan spisskompetanse kan være et grunnlag for trygghet og læring i gruppen. Har gruppen en nøkkelperson med godt overblikk og inngående kjennskap til prosessene, har vedkommende trygghet til å la andre kommet til og prøve seg frem. En av informantene beskriver det slik:

*En kollega i prosjektgruppe gir meg to forskjellige muligheter/valg og ber meg gjøre det på min måte, selv om han sikkert har den beste løsningen selv. Det er nettopp det jeg liker så godt med han, er at han er så trygg at jeg kan ta et valg. Jeg vet at det*

*kanskje er feil, men da bare endrer vi det så finner vi en løsning. Det er en trygghet rundt han og i teamet.*

Informantene i fokusgruppeintervjuet er skjønt enige om at slike personer gir trygghet og de peker også på at ved å dele kunnskap så øker du din egen kunnskap. Som en sa:

*Tenk deg hvor lett det er for han å spørre de rundt seg om å få informasjon eller kunnskap eller bistand. Hvis du er en sånn person som deler så mye, så vil du få med rente og renters rente tilbake.*

Her har vi med det motsatte av en flaskehals å gjøre. Øser du av din kunnskap kan du få rentes rente tilbake.

#### **4.1.3 Organisasjoner trenger ikke å lære selv om individene lærer**

Om spisskompetanse fremheves og belønnes, hvilke incentiver finnes da for at kompetansen deles med resten av organisasjonen? En påstand i fokusgruppeintervjuet var at *“lærende organisasjoner deler, mens ikke lærende fremmer spisskompetanse ved individuell belønning”*. Mange i organisasjonen lærer hver dag som konsulent, men hvor mye av dette tas opp som felles læring i organisasjonen? På grunn av at makt, i form av spisskompetanse, kan utøves for å befeste egen posisjon, er sannsynligheten stor for at andre ikke slipper til. Når andre ikke slippes til, får de heller ingen innsikt i prosessene, noe som igjen vanskeliggjør læring. Det hindrer kritiske blikk, som ofte er nødvendig for å skape nye muligheter og drive utvikling og innovasjoner fremover.

Endringer er viktige for å skape læring, du kommer ingen vei med å gjøre det samme du alltid har gjort. Da lærer du svært lite. Hvorfor du skal ha endring, the big why, må forankres hos de som skal utføre endringen.

*Du hopper ofte rett på løsningen.....uten at du har en forståelse hvorfor det skal være endring, at du har kunnskap om endringen og at du ønsker å være med på det og flere slike forhold må på sett og vis forankres... før du liksom hopper på selve endringen.*

I gruppen vises det til at endringen i seg selv ikke nødvendigvis trenger å være den vanskeligste delen av prosessen. Det som er krevende er selve forankringen. Hvordan få med seg menneskene, skape en felles sensmaking? Som en av informantene sa:

*For selve endringen er jo kanskje det enkleste, men det er liksom den prosessen i forkant for å få med seg folket og få forståelse og aksept for en endring da - Det er jo der jobben ligger. Det tar lang tid.*

Dette understøttes videre av påfølgende sitat: *“Da sitte du som leder eller prosjektleder og brenner i fingrene fordi du må bare få gjort det og så trenger du å bruke tid på forankring og opplæring, få med deg folket”*

En kan da undre seg om det da kan være lett å ty til spisskompetanse?

Motstand og frykt for endring er en kjent sak. Vi står stadig ovenfor noe nytt og nye ting som skal implementeres i organisasjonen. Mange synes endringer er vanskelige, men endringer er ofte nødvendige for at læring skal finne sted. Det kommer frem i gruppesamtalen at det er viktig at alle ansatte er forent om målet, de trenger ikke nødvendigvis å være enige om veien til målet. Men hvorfor er dette så vanskelig å gjennomføre i praksis? Det kan oppleves som at de har en frykt for forslag til endring som kommer fra andre, og går heller i en debatt, hvor det handler om å vinne. Som en av informantene sa: *“...det er politisk nesten å ha en debatt og se hvem som vinner.”*

Dette gjør også at personer som har «tapt» en debatt, ikke har eierskap til det seirende. De opplever ikke at det har vært en prosess hvor delt meninger har vært grunnlag for felles læring. Etterpå sitter enkeltindividene igjen med frustrasjon og ulike formeninger om hva som er riktig og galt. Gruppen har ingen felles forankring og de opplever fravær av meningsskaping, noe vi også kjenner som sensemaking. Og det kan vær interessant å spørre seg om det da er slik, at de med spisskompetanse er de som ofte vinner denne debatten i form av sin posisjon.

Det kommenteres i fokusgruppeintervjuet at organisasjonen ikke vil lære dersom den aldri utfordrer det etablerte eller gjør noe nytt. Det sies videre at mange organisasjonen gjør det samme som man gjorde for mange, mange år siden. Dette medfører at organisasjonen ikke kommer seg videre, den er i en tilstand av status quo.

*Hvis man er en organisasjon som bare gjør det samme hele tiden, aldri på en måte utfordrer det etablerte eller gjør noe nytt og man gjør det samme som man gjorde for mange mange år siden. Så lærer ikke organisasjonen. Kanskje enkeltindivid lærer, men organisasjonen som helhet lærer ikke nødvendigvis.*

## 4.2 Makt - Tilgang til kunnskap og relasjoner

Relasjoner gir tilgang til både kunnskap og kan i noen sammenhenger gi en form for makt. Vi snakker her om allianser eller posisjoner. Å ha en god relasjon og støtte fra leder eller noen høyere oppe i systemet, kan forenkle prosessen med å få igjennom sin vilje. Det kommer også opp at vi deler lettere kunnskap med de vi kjenner eller har en relasjon til. På samme måte er det nok enklere å innrømme feil til de vi kjenner og er trygge på.

### 4.2.1 Deling av kunnskap mellom gode relasjoner

I de forrige funnene beskrev jeg noen av utfordringene med å få folk til å dele av sin kunnskap. Informantene trekker frem et viktig funn i form av hva som har en positiv betydning for deling og læring; Medarbeiderne har lettere for å dele kunnskap med de kollegaene som de har en nær relasjon til. Disse jobber og snakker lettere sammen. Dette kan forstås som at folk ikke deler kunnskap like lett om de ikke har en relasjon til den/de som spør. En av informantene understøtter dette med følgende sitat; *“Men hver gang jeg har spurt om det, så har jeg bare fått svar fra de jeg kjenner best internt, gjerne fra en lokal ressurs hos oss”*.

Det pekes videre på i fokusgruppeintervjuet at det kan være at folk ikke deler fordi de ikke tar seg tid til å svare opp. Medlemmene i fokusgruppeintervjuet var også enige i at det var lettere å støtte seg på hverandre og være åpne om feil som ble gjort om det lå til grunne en god relasjon. Det kom frem at deling av feil var enklere om du hadde gode relasjoner. At deling av feil er lettere til de vi kjenner. Som en sa: *“Positive erfaringer med at du har feilet tidligere da så det ikke får noe kjeft og sånn, men blir kjeftet på så tørr du ikke.”*

### 4.2.2 Myndighet til å påvirke

Flere i fokusgruppeintervjuet forteller om viktigheten av å få med seg ledere, eller være avhengig ledere for å kunne få til endringer. Refleksjonen i gruppen gikk på at har du en god og tett relasjon til ledere oppover i systemet, så er det lettere å skape endring i organisasjonen. Det kom opp som en oppfattelse at en ofte må ha en ledere på sin side for å få til endringer. Du får ikke påvirket uten å kjenne godt til noen lengre opp i systemet. Som en sa:



*Hvis det er en autoritet eller en beslutningsmyndighet, da skapes endring. Der jeg jobbet før måtte jeg alltid ha leder på min side for å få til endringer internt. Hvis jeg ikke hadde hatt han litt lenger oppi der på min side, så hadde jeg sluttet. For da slet jeg ...*

Informantene var opptatte av personer med makt har myndighet til å påvirke. Som en sa:

*En person med makt eller kunnskap går foran med et godt eksempel. Hvis du da sitter med en maktposisjon....det er litt sånn barneoppdragelse.....du sier til ungene at de ikke skal ha benene på bordet, så må du ikke gjøre det selv heller, da må du gå foran med et godt eksempel..*

#### **4.2.3 Tilgang til kunnskap og posisjoner**

Som nevnt ovenfor så handler det ofte om å ha myndighetspersoner eller ledere på sin side, dette kan hjelpe til med å stå løpet ut der hvor dette tydeligvis kreves. Dette gir både muligheter til tilgang på mer kompetanse, og oversikt over kompetanse. Dette handler i stor grad også om tilgangskontroller. Det å få med seg myndige personer gjør det også lettere å bruke sin kunnskap til å skape endringer. Dette kom også frem i tidligere funn angående spisskompetanse. Når gruppen viser til at har du spesialkunnskap, får du også en nøkkelposisjon, som igjen gir både tilganger og makt. Når vi her snakket om tilganger, kan det være i form av systemer, grupper, relasjoner, kompetanser og lignende. Du får mulighet til å påvirke i form av din spisskompetanse. Som en sa: *“Hvis du ikke sitter i en maktposisjon, men hvis du sitter med kunnskap som bare du har, og du ønsker kanskje å sitte i den maktposisjonen ved å ikke dele kunnskap...”*

De forteller at det derfor gir en mulighet og hviler et ansvar på personer med denne “makten” eller myndigheten; de kan gå foran som gode eksempel for resten av organisasjonen.

*Personer med makt eller kunnskap, bør gå foran med et godt eksempel. Og så liksom, det at hvis du sitter med en maktposisjon så må du si at du skal drive kunnskapsdeling. Så må du faktisk også gjøre det selv.*

### 4.3 Kultur og verdier - fjøslukta, sånn gjør vi det her

“Å ta skikken dit du kommer” er noe som blir forventet. Dette er et viktig aspekt. Men har vi noen gang reflektert over hva det kan bety for den totale læringen innad i en organisasjon? Dette temaet trekker opp funn som beskriver dette. En får en forståelse av at en skal ta til seg skikken der en kommer, for å tilpasse seg organisasjonen. Det trekkes frem at visjon og verdier er viktige for å forankre både læring og en felles plattform, men det kan virke som de ikke er innarbeidet og forankret i den organisasjonen informantene jobber i.

#### 4.3.1 Kompetanseoverføring

Flere i gruppen sier at som oftest så tar vi til oss skikken dit vi kommer. Det vil si at nye medarbeidere prøver å tilpasse seg de normer, mønster og skikker som de møter. Dette kan også medføre at en må legge til side kunnskap eller ikke ta i bruk kunnskap en har med seg, for å kunne passe inn i. *Som en sa: “Jeg merket når jeg kom ny her...at det, skulle si sosiale, er jo veldig annerledes. Men man følger jo etter....å etterligner på en måte resten og andre og de normene som vi har.”* Dette kan på mange måter oppfattes som en grunnleggende antakelse og noe som kanskje har vært normen over mange år. Er dette like relevant i dag, at junioren går med senioren?

Det trekkes frem at den vanlige modellen med at senior lærer opp junior er flott og jeg viser til et sitat fra en av de eldste informantene: *“Men der er det jo helt vanlig at senior og junior kobles sammen. Der har du lærlingeprinsippet.*

Noe som kom frem i samtalen var at en bør være oppmerksom på at senior må være åpen for å lære fra junior. En junior kan ofte ha en ferskere, oppdatert og mer relevant kunnskap enn senioren.

*Det er ikke bare ansvaret til senioren men også ansvaret til junioren og faktisk tørre å stille de spørsmålene. Kanskje miljøene har noe å si på akkurat det. Men det er alltid juniorer som.... ja kanskje han vet mye (viser til senioren), men kanskje jeg vet noe også. Så det å ha motet til at jeg kan faktisk noe jeg også.*

Det informantene mener er at dette kan åpne for læring begge veier. Ferske juniorer som kommer fra skolebenken derimot, kan likevel også ha ny og nyttig kunnskap å tilføre.

*Ser jo at den utviklingen der at det du lærte på skolen for 5 år siden eller 10 år siden. Det er ikke gyldig lenger. Og det betyr jo at den der tradisjonelle måten å lære bort på fra senior til junior kan snus på faktisk.*

#### **4.3.2 Sånn gjør vi det her**

Informantene var opptatte av at det de kalte «sånn gjør vi det her». De var opptatte av at om det var det en kultur for å lytte til nye som kommer inn i selskapet så kan gevinsten fort bli organisasjonslæring i form av gitte mønster bli utfordret. Som en sa:

*Det å utfordre det etablerte på en måte, å stille litt spørsmål med hvorfor gjør vi det sånn egentlig. Ikke bare la det være fordi at jeg har gjort det sånn i alle de år liksom. Det og tror jeg kan være læring.*

Dette understøttes videre av en av de andre informantene: “Hvis du går i samme mønstre hele tiden så lærer du egentlig ingenting”.

*Altså endringsvillighet, hvis man har vært i en bedrift veldig, veldig lenge og gjort ting på samme måte hele tiden, så er det ikke alltid at man er helt åpen for å se at ting kan gjøres på en bedre måte.*

I fokusgruppeintervjuet så fremgår det at visjonen og verdiene kanskje ikke står i fokus og oppmerksomhet? Det stilles også spørsmål til om de har en felles kultur, eller om kulturen er fragmentert. Det kan virke som om organisasjonen går i faste mønster og ikke er veldig bevisst på hvilken kultur den har eller hvilken retning den skal. En av informantene i samtalen sa følgende;

*Jeg tenker det handler om det vi har vært inne på flere ganger. Det å stoppe opp og stille spørsmålstegn til de daglige prosessene, hvordan vi gjør ting. Verdiene, hele grunnleggende visjon og mål. Og se om vi gjør ting riktig og om vi må endre på ting som kanskje ikke fungerer. Se på hele organisasjon og ikke bare at hver enkelt person.*

Det fremgår også fra informantene at de selv ikke kjenner til verdiene i selskapet, noe som forsterker tolkningen av at det her kanskje er en fragmentert kultur og utydelig retning. Som en sa: “Var det du som sa det her med verdiene. Verdiene ikke sant. Er det noen her som kan verdiene til organisasjonen?” “Felles nei...”

Det kan tolkes som at informantene mener at å fremme organisasjonens felles visjon og verdier hjelper dem i å tydeliggjøre organisasjonens retning. Videre trakk de frem at felles forankring, og en felles narrativ om fremtiden, var viktig for organisasjonen. Det å ha noe å samle seg rundt. Informanten sa:

*Hva er da vitsen hvis en ikke har verdigrunnlaget litt i ryggraden og verdigrunnlaget bør jo gjenspeile hvordan en jobber og hvordan en lærer, slik at det er et veldig godt poeng da. Hvis en har et verdigrunnlag som diversity, for alt jeg vet, men da må det gjenspeile organisasjonen, men også i forhold til læringen. Det kommer jo fra toppen av. Slike verdier kommer fra toppen og må på mange måter trykkes nedover og gjenspeiles i alle nivå i organisasjonen. Men **uten at en har et bevist forhold til verdier så får en heller ikke noe igjen for dem.** Eller så blir dette bare festtale, buzz words.*

#### **4.4 Den viktige dialogen**

Informantene viser til at god dialog skaper deling og læring og fravær av dialog, skaper frykt, posisjonering og apati.

##### **4.4.1 Dialogbremsen - når dialogen stopper opp**

Informantene peker på noen utfordringer som kan være med å påvirke læringskulturen i organisasjonen. Det er en opplevelse av at det noen steder ikke alltid er rom for å komme med konstruktive innspill uten at disse blir argumentert hardt ned. Enkeltpersoner sitter med stor påvirkning i form av hvilken kommunikasjonsform de har når det kommer opp andre tanker enn deres.

*I prosjektet som jeg er med, hvor det er enkeltpersoner som er ganske tydelige i tilbakemeldinger for å si det sånn, men da blir det til at de møtene, de bremser jo hele diskusjonen og læringen. Du tar ikke opp de tingene som du vet er vanskelige, for da blir det slik at du må forberede deg i 2 timer for at du skal være trygg på det du skal si. I stedet for at man skal kunne bare slenge ut ting og bare finne ut av det. Så blir*

*det fort sånn at du håper den personen ikke skal dukke opp i møte. (Latter fra forsamlingen).*

Kommunikasjonsklima innad i gruppen har stor betydning for hva som deles innad i en gruppe.

*Nei, men det der er jo begrensning da for prosjektet ditt. I den forstand at veldig mange av de som sitter i prosjektgruppen legg lokk på seg selv og tørr ikke og ta opp ting fordi at de er redd for å få en, sånn derre, ja, rakett i rævva da.....Da oppleves det kanskje i den prosjektgruppa at det ikke er en kultur for å kunne si noe feil.*

Noen av informantene opplever at det er lite rom for å gjøre feil, noe som gjør det vanskeligere for dem å skape god læring. I tidligere funn er det trukket frem tendensen til at flere diskusjoner kan føles som en politisk debatt, videre ble det nevnt at noen opplever at myndige personer er ute etter å ta dem for å gjøre feil. Da har vi opplevelser som påvirker den enkeltes trygghet. Organisasjonen mister fort kunnskap i form av at mange velger å la være å prøve i frykt for feil, eller holder igjen på kunnskapen de sitter inne med.

*“Hvis du da opplever at du er en situasjon, hvor en leder eller en senior som skal ta deg hvis du gjør feil da, så klarer ikke du lære heller.”*

En av informantene respondere slik: *“Da må det jobbes med i teamet, i prosjektet, å si at det er rom for å gjøre feil. Feil kan fikses.”*

Flere av respondenten i intervjuet trakk frem viktigheten av å feile, at feil skaper læring og videre, at feil kan fikses. Vi må kunne se på det fra et barns ståsted og trekke paralleller til voksenverden. De to verdener er kanskje ikke så forskjellige som en skulle tro?

*Det er et eller annet med at et individ, at du skal lære, la oss si et barn da. Før barnet lærer seg å smøre på brødkivene med smør.....så har det jo prøvet og feilet helt til det klarer det, ikke sant? Da er det lærende. Da har det individet lært seg noe, men har feilet ganske mye.*

*Sånn er det også i voksenalderen, ikke sant? Du må feile før du får det til.*

Videre er det viktig med riktig kontekst for å skape mestring og et godt læringsklima.

*Hvis det er rom for det hjemme, hos foreldrene, at ja, du må jo liksom prøve litt for å få det til, så får det individet eller ungene selvtillit og får et godt læringsmiljø. Og*

*sånn er det nok også i voksen alder tror jeg. Du klarer ikke å utvikle deg og lære uten noe feil.*

Dette understøttes videre med: *“Så må det også være individer som klarer å godta en feil. Kortversjonen det er vel ingen læring uten feil”*

#### **4.4.2 Hva skal til for å skape den gode dialogen?**

I flere av funn ble det pekt på utfordringer som forhindrer god læring i organisasjonen. Like viktig som oppdagelsen av at det er flere faktorer som beskriver ting som bremser læring, er det viktig å beskrive de positive funnene. Hva påvirker positivt? Informantene beskriver både motstand, men også en antakelse om at gode dialoger kan påvirke læringen.

Informantene trekker frem viktigheten av å skape den gode dialogen. En god dialog er helt essensielt for å skape en felles læring og utvikling. Å lytte og bli hørt er viktig for å skape felles forankring.

*Ting jeg opplevde der var til dels motstand i enkelte deler av et prosjekt. Der er det en gjeng som sitter med gammel teknologi. Så kommer det en gjeng med ny teknologi som skal inn. Så vil de beholde det, så blir de sure. Da går det an å ‘gunne’ på å si at det nye er bedre enn det gamle, men det jeg synes fungerer bedre er mye mer dialogbasert metode.*

Hvorfor er det da lurt å ikke bare ‘gunne’ på?

*Det er en grunn til at de mener det de mener og innimellom kan det kan være fornuftig ting som vi kanskje ikke har tatt med oss i den nye løsningen, eller så er det at de bare må få lov til å puste og snakke ut og føle seg hørt. Så kan man prøve å henge de nye tingene på de knaggene de har så de skjønner at det blir en ålreit løsning. At man ikke bare går rett i krig med hverandre.*

Det understreker viktigheten av å søke dialog fremfor å gå inn i en politisk debatt om hvem som har rett og feil. Gjennom den gode dialogen åpner det seg mange gode muligheter for deling av kunnskap mellom alle partene i samtalen. Informantene påpeker flere ganger at ved å dele så øker du din egen kunnskap.

*“Hvis du har en som er kunnskapsrik og flink til å dele. Tenk hvor mye han får tilbake av å gi sånn av seg selv da.”*

Lykkes organisasjonen å skape en god delingskultur og trygge læringsrom, er det enklere å få opp nye spørsmål. Er det trygghet i relasjonene, er det lettere å stille dumme eller nyttige spørsmål.

*“Ja. Problemet mitt er at jeg vet ikke helt hva jeg skal spørre om. Det kommer vel med tiden da, men jeg føler at jeg tørr å spørre da og får som regel svar.”*

Informantene trekker frem viktigheten av gode relasjoner. Dette grunnet tryggheten de har i relasjonen. En kan ut fra intervjuet tolke det dit, at de er mer åpne for å dele og lære sammen med personer som står dem nært.

*Ja det er litt sånn team-effort, vi er 7 stykker og vi lener oss på hverandre. Sånn, hvordan gjorde du de greiene der igjen? Det er koselig å kunne lene seg på hverandre. Så det er en kultur for å kunne støtte opp.*

Det ble spesielt trukket frem et eksempel fra en leder som ga god erfaringsdeling med å åpne opp for å peke på flere ulike innganger til løsninger. Dette er eksempel på innganger som kan brukes fra ledere eller erfarne for å skape en god dialog som gir rom for videreutvikling.

*Hadde en oppgave her nå nylig hvor den ene på teamet sa, .....,her kan vi gjøre det på 2 forskjellige måter. Han er jo senior da. Han er veldig flink, og han sa, det kan nok gjøres på begge to måtene og du får velge selv hva du vil gjøre. Og da er det sånn OK. Jeg har egentlig ikke peiling. Jeg tar det jeg tror fungerer, jeg gjør det, .....hvis det blir feil, så må vi bare fikse det senere. **Hvis du får muligheten til å velge selv, og hvis du får muligheten til å feile så tror jeg du vinner.***

#### **4.5 Oppsummering av funn**

Gjennom presentasjonen av de fire hovedtemaene, har jeg forsøkt å gi et bilde på informantene sine fortellinger og erfaringer. De speiler opplevelser og refleksjoner de har med seg fra flere år som konsulenter i en kunnskapsorganisasjon.

Spisskompetanse trekkes frem som viktig i dagens kunnskapsorganisasjoner. Muligens er det noe av plattformen som må være til stede for at et konsultentselskap skal fungere? De lever tross alt av å selge kunnskap. Det å utvikle en spisskompetanse belønnes, både i form av økt

tilgang på oppdrag, i form av å være en ettertraktet ressurs og i form av å få tilganger, både til materielle og ikke-materielle goder (som systemer, relasjoner og lignende). Noen av funnene peker på at dette kan ha en betydelig bakside. Utviklingen og fokuset på spisskompetanse koblet opp mot de mellommenneskelige faktorene og relasjonene i et selskap kan ha negative sider med seg. Tilgang til goder som beskrevet ovenfor, kan noen ganger føre med seg “feil” bruk av spisskompetansen i den forstand at den utnyttes til egen gevinst. Nøkkelpersoner kan velge å tviholde på egen kunnskap fremfor å dele, i frykt for å miste posisjon. De kan være nedlesset med arbeid slik at de rett og slett ikke har tid til å dele, alle vil ha en bit av dem. De kan fort bli en flaskehals i organisasjonen fremfor å være en som ‘åpner flasken’ og øser av seg med sin kunnskap. Ved å dele av sin kunnskap får du med rentes renter tilbake, noe alle informantene var skjønt enige i.

Videre trekkes det frem at organisasjonen ikke trenger å lære selv om individet lærer. De viser til at det er nesten politisk, å ha en debatt og se hvem som vinner. Og det er de som vinner som i realiteten har ‘tapt’. Den som vinner har ofte ikke med seg gruppen og opplever derfor fravær av felles forankring. Meningsskaping uteblir. Det pekes videre på at en god dialog skaper deling og læring, mens fravær av dialog skaper frykt, posisjonering og apati.

Oppsummert i funnene så finner jeg negative sider som beskriver ulike maktaspekter, hersketeknikker som slår ned dialog og skaper frykt, posisjonering og ikke minst motstand mot endring. Det er legitimt å spørre seg om dette er bevisst eller ubevisst?

På den andre siden kommer det frem flere positive faktorer, som hovedsakelig peker på mellommenneskelig relasjoner og handlinger. Biter meg spesielt godt merke i betydningen relasjoner virker å ha for læringen i organisasjonen. Flere pekte på at det var lettere å dele innad i organisasjonen med de som de allerede har en relasjon til. Videre undres det på om relasjoner har betydning for deling av kunnskap. Deler folk lettere av sin kunnskap om de har en relasjon til mottaker? Er det da også enklere å dele feil? Kan gode relasjoner oppover i systemet, gjerne til leder, gjøre det enklere å få sin vilje igjennom? Videre vises det til flere gode eksempler på rollemodeller som evner å skape trygghet.

En av informantene beskriver det slik; *“Hvis du får mulighet til å velge selv, og hvis du får muligheten til å feile, så tror jeg du vinner.”*



## **5.0 Drøfting av funn og implikasjon for organisasjonslæring**

Dette kapitlet vil drøfte jeg drøfte funnene som jeg presenterte i forrige kapittel opp mot valgt teori.

I min problemstilling spør jeg: Hvordan opplever konsulenter i en kunnskapsorganisasjon hva som bør være til stede for at læring skal kunne skje?

To forskningsspørsmål ble utarbeidet for å forsøke å belyse problemstillingen:

- Hvordan kan tillærte mønster bli et hinder for økt læring?
- Hvordan skape en kontekst hvor læring skjer?

Funnene presentert i forrige kapittel var 1) Viktigheten av Spisskompetanse, 2) Makt – tilgang til kunnskap og relasjoner, 3) Kultur og verdier - fjøslukta, sånn gjør vi det her og 4) Den viktige dialogen.

I denne delen vil jeg diskutere funnene opp mot teori og tidligere forskning. Jeg vil i første del av drøftingen se på utfordringer og fordeler som dukker opp når vi ser på spisskompetanse og hvordan makten kan utspille seg. Dette kapitlet har jeg kalt ‘Kunnskap og makt – som hånd i hanske eller en hanske som ikke passer’. I neste kapittel, ‘Når vi som organisasjon lærer hvordan vi skal lære’, ser jeg på hva som skal til for å skape læring med bakgrunn i funnene som dukket opp i temaene beskrevet ovenfor.

Ved å dele drøftingen inn på denne måten i lys av funn og valgt teori så vil jeg kunne belyse min problemstilling og spørsmål for masteroppgaven.

### **5.1 Kunnskap og makt – som hånd i hanske eller en hanske som ikke passer**

Funnene viser sider som beskriver ulike maktaspekter og hersketeknikker som slår ned dialog og skaper frykt, posisjonering og ikke minst motstand mot endring. Det er legitimt å spørre seg om dette er bevisst eller ubevisst? En kan prøve å sette dette funnet opp mot fokuset på spisskompetanse. Jeg vil starte med å se nærmere på det siste først, så kommer maktperspektivet som en fortsettelse.

Kunnskap er viktig for de fleste organisasjoner og avgjørende for et konsulentselskap som lever av å selge sin kompetanse til andre selskap. Som beskrevet i funnene er det viktig å utvikle riktig spisskompetanse for et slikt selskap. Funnene viser at fokuset og utviklingen på

spisskompetanse, koblet opp mot de mellommenneskelige faktorene og relasjonene, kan skape en skyggeside. Tilgang til ulike goder ved å ha spisskompetanse kan føre til et fokus som gir feil bruk av kunnskapen og virke truende på helheten og det mellommenneskelige samarbeidet. Fremfor å fokusere på gevinsten av kunnskapsdeling, kan det virke som at noen foretrekker å holde kunnskapen for seg selv.

Som Gotvassli (2020) peker på, er de menneskelige ressursene som står i sentrum for kunnskapen. Det er nettopp de som står sentralt i den nye kunnskapsøkonomien. Hva skjer i en organisasjon i spennet mellom mennesket og kunnskapen når mye handler om å 'spisse kunnskapen' sin, utvikle en såkalt spisskompetanse? En ting er at noen ikke deler kunnskap, men en kan også undre seg over om hvorvidt denne nødvendigheten av spisskompetanse kan skape barrierer for utvikling av ny kunnskap. Ny kunnskap som burde være et mål? Kan det skapes en kamp om posisjoner som videre påvirker organisasjonskulturen?

I følge Hildebrandt (2019) snakker flere organisasjoner om viktigheten av helhetstenkning, men det de i realiteten gjør, er å belønne silo-tenking. Vil dette skape en kultur der disse godene eller belønningssystemene styrker isolert tenkning, fremmer overfladiske løsninger og dermed undergraver et kollektivt perspektiv? Fokuset kan tolkes å være på individet og individets resultat, og muligens også maktposisjon. Dette i kontrast til Senge (2004) sine tanker når han hevder at når gruppen virkelig lærer, opplever enkeltindividene en større personlig vekst og gruppen oppnår enklere suksess enn hva de ellers ville oppnådd. Dette avviker trekker opp et dilemma. Hvor enkelt er det å skape den gode gruppelæringen når vi har en opplevelse av at tilbud og etterspørsel etter spisskompetanse er styrende for de valg organisasjonene gjør?

### **5.1.1 Spisskompetanse – en nødvendighet og et dilemma i læring**

Informantene trekker frem at det er naturlig at de som en konsulentbedrift har ulike typer spisskompetanse. Slik jeg forstår det så handler det om å bli spesialister med høyest mulig kompetanse innenfor sitt fagfelt. Dette faller naturlig inn i en konsulentverden. Hvilken kunde blir ikke trygget av å vite at de har spesialister som har den ytterste kompetansen som finnes på markedet. Den kompetansen er de villig til å betale mye for. Enkelt og greit fordi den kompetansen best mulig løser det oppdraget kunden trenger akkurat en spesialist til å utføre. En spesialist som aldri gjør feil, er selvfølgelig et drømmescenario fremfor en fersk og

noe uferdig konsulent som ikke har gjort mye lignende oppdrag før. Hvem ville du betalt mest for? Allerede her kjenner vi fort igjen en utfordring som mange konsulentselskaper, og sannsynligvis andre selskaper også står ovenfor.

La oss se videre på denne erfarne fagspesialisten som aldri gjør feil. Jeg setter det litt på spissen her. Er det noen baksider, vil de aldri gjøre feil? Hvordan løser de nye ukjente utfordringer i en mer og mer kompleks verden? En kan på en side tenke seg at en erfaren spesialist har kompetanse som gjør vedkommende bedre i stand til å håndtere nye komplekse utfordringer? Argyris (1991) peker på at det er nødvendigvis ikke slik. Han er enig i at dette er mennesker som har brukt store deler av sitt liv på å tilegne seg akademisk legitimasjon, mestre en eller flere intellektuelle disipliner for så å bruke disse disiplinene for å løse problemer i den virkelige verden. Han peker derimot på dilemmaet her ved at dette ironisk nok kan bidra nettopp til å forklare hvorfor flere av disse fagfolkene ofte er dårlige på det vi kaller dobbelkretslæring. Altså fordi mange fagspesialister nesten alltid lykkes med det de gjør, opplever de sjelden å feile. Og fordi de sjelden har feilet, har de aldri lært å lære av feil. Så hver gang deres enkelkrets-læringsstrategier går galt, blir de defensive. De siler bort kritikk og legger "skylden" på alle og enhver bortsett fra seg selv (Argyris, 1991). Når informantene sier at de noen ganger opplever at enkelte personer kan være ute etter å ta de i å feile, så kan dette være en god forklaring. Deres evne til å lære slår feil akkurat i det øyeblikket de trenger det mest. I stedet for å utforske læringen i feilen som gjøres eller konteksten som er ny, så kan noen av disse være tilbøyelig til å oppføre seg defensivt og bidra til å kaste lys over andres feil og skammen i den, fremfor potensiale for læring.

Von Krogh et al (2011) beskriver kunnskap som mer en tolkning av virkeligheten som inkludere ubevisste og bevisste følelser og oppfatninger. Det er altså ingen universell sannhet, men er det mulig at de ser det som akkurat det?

Informantene beskriver det jeg velger å beskrive som nøkkelpersoner, fordi de innehar sjelden fag- eller spisskompetanse som andre ofte er avhengige av i sine jobber. Dette kan gjerne være taus kunnskap. Disse kan fort bli flaskehals i organisasjonen, fordi andre må sitte å vente på at de skal ha tid til å bistå dem. Stresset dras de i flere retninger da de har mange de skal hjelpe og behovet for deres nøkkelpersoner er stort. Ifølge informantene kommer de i denne posisjonen fordi de tror det bare er de som er i stand til å løse oppgaven, men også fordi de ønsker makten de får ved å sitte i denne posisjonen. Tar jeg utgangspunkt i Argyris (1991) sine tanker så kan det like gjerne være at den med nøkkelpersonen ikke

klarer å løfte blikket nok til å se de grunnleggende fordelene med å dele. En annen grunn kan være den kjente tidsknipen de opplever, fører til at de ikke klarer å drive dobbelkretslæring. Dobbelkretslæring reflekterer hvordan de ansatte tenker, altså de kognitive resonnementene de anvender for å designe og implementere sine handlinger. Vi kan også se dette opp mot Morgan (2020) sin herredømmemetafor som peker på at handlinger som virker å være rasjonelle med tanke på å øke organisasjonens fortjeneste, kan ha negativ konsekvens for de ansattes helse. Det er viktig å kunne stille spørsmålet; rasjonelt for hvem? For organisasjonen som tenker økt fortjeneste, som videre kan risikere å bruke opp sine “viktigste” ressurser? For ressursen som innehar nøkkelkompetansen som får være med på spennende oppdrag, og som videre kan risikere å bli defensive? Eller øvrige ansatte som ønsker å tilegne seg kunnskapen, og som videre kan ende opp som passive?

En annen utfordring som kan forstås ut fra informantenes beskrivelse, er at disse erfarne fagspesialistene innehar en spisskompetanse som fort kan bli utdatert. Dette kan fort sette ressursene i en situasjon hvor det lønner seg å gjenta mest mulig like oppdrag, fordi sjansen for å feile er mindre. Det vil sannsynligvis i mindre grad kreve at de skal utforske dobbelkretslæring, som kunne være et resultat av å utforske nye områder og perspektiv. De ønsker derfor å gjøre det de alltid har gjort og kan fort bli sittende fast i en såkalt enkelkretslæring.

### **5.1.2 Når kunnskap blir makt - gir det mening?**

Informantene beskriver sider ved at nøkkelpersoner blir sittende i en situasjon hvor de ikke ønsker eller klarer å oppdatere kunnskapen sin nok, eller at den blir utfordret av helt ny kunnskap eller krav. I en slik situasjon kan det å beholde posisjonen gjennom bruk av makt fort bli gjeldende. Morgan (2020) trekker frem en rekke ulike kilder til makt, som kan påvirke spillerommet til de involverte. Noen av disse kan være kontroll over knappe ressurser, kjønnsroller, bruk av organisasjonsstruktur, kontroll med beslutningsprosesser, kontroll over kunnskap og informasjon, kontroll av grenser og kontroll over teknologien. Å bli utsatt for forslag til store endringer og utfordret av ferskere og mer uerfarne, kan fort, slik det tolkes her, trekke opp ulike følelser og behov for å være defensiv. På grunn av den nøkkelposisjonen kunnskapen gir dem, pekes det på, at endringsforslag potensielt kan påvirke deres posisjon, eller deres arbeidshverdag. Det blir i en slik situasjon at informantene

opplever at det blant enkelte oppstår frykt for endringsforslag som kommer fra andre. Konsekvensen blir at de går i en debatt, hvor det handler om å vinne. Dette kan fra et annet perspektiv også handle om fravær av dobbeltekretslæring. En kan ut ifra dette stille spørsmålet om man i virkeligheten har tapt i det man har vunnet debatten. Videre kan en undre seg over hvordan de som tapte debatten tenker i etterkant. Og hva med de som har vunnet? Reflekterer de over konsekvensene ved å ha vunnet eller er de så fornøyde med seier at de bare går videre? En konsekvens av denne maktbruken kan bli at disse medarbeiderne opplever fravær av felles forankring og en at felles meningsskaping uteblir. Videre kan prosessen forringes ved mangel på en felles tilslutning. Likevel er det ofte slik at prosessene fører frem til tross for motstand, deltakerne har ofte ikke noe valg.

Jeg vil utforske dette videre gjennom filosofen Francis Bacons tanker om at kunnskap er makt (Weber et al., 2000, s. 51). Han beskriver hvordan vi som mennesker kan bruke makt til å få igjennom vår vilje selv om det kollektive prøver å gjøre motstand. Weber et al. (2000) sier videre at de med legitimitet lettere kan få igjennom sin vilje tross motstand. Dette bekreftes også i informantenes uttrykk for at myndigheter og/eller autoritetspersoner var avgjørende for å få igjennom endring. Det er lett å konkludere med at spesialister, med høy spisskompetanse, har en legitimitet, fritt tolket som makt, som i visse tilfeller egentlig bare kan overprøves av ledere. Dette støttes av funnene gjennom beskrivelsen av at informanter nevner de iblant har vært avhengig av støtte fra ledere lenger opp for å få igjennom sin vilje.

Denne teorien setter søkelys på at det er den som utnytter makten som er selve utfordringen. Men er dette bare rettferdig, altså er dette hovedårsaken? Latour (2005), trekker opp et noe annerledes og interessant perspektiv i Aktør-nettverksteorien. Slik jeg tolker funnene, sier de at de erfarne, med høyest spisskompetanse, ofte får en viss makt ovenfor andre. Latour (2005) sitt perspektiv beskriver at det fortsatt er opp til disse andre hvordan de tar imot og tolker det de opplever som maktbruk. De trenger ikke å akseptere, de trenger ikke å føye seg eller velge å gi den erfarne makt. Makten avhenger av om de andre aktørene anerkjenner denne makten. Det er nok ikke så lett, først må de oppdage og forstå hvordan denne makten fungerer, så må de også forstå hvilke tilhengere og støttenettverk som støtter hvem før denne makten kan forskyves eller omdefineres. Makt får du når andre velger å følge deg, du mister den når de velger noe annet. Å velge noe annet er likevel ikke nødvendigvis så lett. Jeg kan relatere dette til Hernes (2016) sin beskrivelse av begrepet tilslutning. Fritt tolket så bør det en stor grad av uenighet til for at deltakerne skal bryte ut, så lenge det har vært en viss grad

av tilslutning. Gjennom manglende forståelse av visjon og verdier så kan en tolke det dit at meningsskapingen er noe mangelfull. Dette betyr ikke nødvendigvis mangel på tilslutning. Har du allerede en slags formell tilslutning i form av å være en del av et prosjekt som konsulent, så kan konsekvensen fort være at konsulenten må tvinge seg til å vise sin tilslutning på tross av noen uenigheter. En kan med dette begynne å se at maktens rolle spiller inn gjennom mange ansikt.

### **5.1.3 Maktens ansikt**

Klev og Levin (2021) skriver at det er essensielt å kartlegge og forstå ulike former for makt og hvordan de påvirker organisasjonen og menneskene der. En bør evne å re-konseptuallisere hva makt er i en organisasjon. Latour (1984, 2005) beskriver at det er viktig å undersøke hvordan gitte aktører får makt til å påvirke, og hvordan aktørene bygger allianser med tilhengere og støttenettverk. I denne organisasjonen så er ikke det nødvendigvis hovedmålet å grave dypere i. Jeg oppfatter likevel at det er mange dimensjoner ved makt som er verdt å undersøke. Gjennom fokusgruppesamtalen kan man tolke at det er ulike dilemmaer eller konsekvenser som kan oppstå ved det høye fokuset på spisskompetanse. Det oppleves som at det å ha en spisskompetanse gir makt og nøkkelposisjon i organisasjonen. Personer med høy spisskompetanse blir en person som kan oppleve seg som viktig, en som andre vil ha behov for. En skal være våken for at en gjennom dette perspektivet, velger å tenke at spisskompetanse er bygget for å oppnå makt. Vi kan i andre ytterpunktet tenke at det heller er så enkelt at det bare handler om et stort å ønske om å 'bare løse oppdraget'. Makten kan spille en mer perifer rolle, eller som Latour (2005) beskriver, makten kan blir en effekt av kollektive handlinger. Klev og Levin (2021) beskriver også at makten kan være vanskelig å se, forstå og videre ikke behøver å ta form av menneskelig styring. Som teorien beskriver, sier de at maktmekanismer inngår i alle våre sosiale prosesser uansett inngang. Makten er derfor heller ikke kun negativ og relatert til konflikter, selv om funnene peker på akkurat det i noen tilfeller. En kan anta at makten fremgår igjennom mange ansikter, gjennom menneskelige og ikke-menneskelige aspekter, og kommer frem som både bevisste og ubevisste effekter av menneskenes tanker og handlinger.

Det er likevel verdt å se på betydningen av denne ubalansen som beskrives av informantene. Noen av de beskriver et politisk klima hvor de debatterer seg frem til beslutningen, hvor den

med mest myndighet eller støtte fra myndighet oftest vinner. Morgan (2020) beskriver dette bildet når han sier at det ofte er snakk om autoritet, makt og forholdet overordnet-underordnet. Han beskriver at organisasjoner er styringssystemer som varierer etter hvilke politiske prinsipper som legges til grunn. Organisasjonen fremstår politisk når de må finne måter å angi retning og skape orden for medarbeidere som potensielt har ulike og motstridende interesser. Politikk oppstår fordi de bruker både posisjoner og myndighet til å få igjennom sin mening. Er organisasjonen bevisst dette og ønsker å avdekke interne politiske prosesser, vil de ha en bedre forutsetning til å forstå livet i organisasjonen (Morgan, 2020). Det som beskrives er ikke ukjent da det ofte er enkeltpersoner som bruker egne teknikker for å fremme egne interesser og måloppnåelser. Disse er ofte skjult for omverden, men synlig for de som blir direkte berørt. Dette skaper et klima som påvirker læring og innovasjon negativt. Dette påvirker i stor grad den kollektive meningsskapingen og tilslutningen til hvordan nå organisasjonens mål. Viser igjen til informantenes beskrivelse av at det er nesten politisk, og handler mer om å vinne debatten. Organisasjonen og medlemmene går dermed glipp av en felles forankring. De evner ikke å tilpasse seg de mentale modellene og går glipp av en felles innsikt og forståelse rundt det underliggende formålet i meningsutvekslingen.

Ved å bruke Latours (1984, 2005) briller kan en oppsummere med å si at makten holdes på grunn av kollektive handlinger i organisasjonen, maktutøvelsen ligger i å "innrullere" mennesker i materielle systemer slik at deres identitetsforståelse påvirkes. En kan derfor driste seg til å si at denne kollektive forståelsen eller kunnskapen, påvirker læringsfokuset gjennom maktforståelsen. En annen dimensjon er at makt forbindes med mekanismer som over tid er innbygd i organisasjoner og i samfunnet gjennom normer. Mary Parker Follet (1924, i Hernes, 2016, s. 103) hevdet at alt skapes relasjonelt og at makt ikke er noe som kommer fra en bestemt person eller gruppe, men er noe som utvikler seg i interaksjonen. Vi må altså forstå disse ulike formene og hvordan de utspiller seg og hva som er årsaken til dette. Og deretter, som jeg spør om i arbeidstittelen på denne oppgaven, hva kan gjøres med det? Målet her er ikke å skape et anarki hvor ikke makt eller en grad av tilslutning er til stede, men heller redefinere maktforståelsen slik at den kan brukes konstruktivt i organisasjonen. Med Latours (2005) perspektiv så kan vi si at makten bør være noe vi ønsker å følge, på grunn av at den kan hjelpe oss til kollektiv samhandling og læring. Lett sagt enn gjort, men hvordan kan vi komme dit?

#### **5.1.4 Når spisskompetansen blir en flaskeåpner i organisasjonen**

Som nevnt så er jo ikke målet fravær av makt, snarere bevissthet rundt hvordan den spiller inn og hvilke muligheter den gir. Å inneha makt i form av spisskompetanse oppleves ikke alltid som negativt, denne makten er av mange grunner svært viktig og kan anvendes positivt. Det snakkes mye om at makt handler om å makte. Makt kan være svært produktiv i den forstand at en har makt til å endre og skape noe nytt, eller åpne opp, for å bruke flaskeåpner-metaforen. Om ressurser som innehar makt i form av sin nøkkelkompetanse anvender den positivt ved å få med seg de ansatte og skape tilslutning, kan dette potensielt få positive ringvirkninger.

En kan tenke seg at makt ikke kun er knyttet til fysiske personer, men innebygd i sosiale normer, lover og prosedyrer. Latour (1984) sier at makt er ikke noe du har, men noe du får. For å opprettholde posisjon er de ansatte avhengig av å få med seg sine tilhengere.

Det vises til i funnene at informantene trekker frem de nøkkelpersonene som villig deler av sin kunnskap og kommenterer videre at de får med rentes rente tilbake og oppleves som en trygghet i gruppen. En vil tro denne ressursen beholder sine tilhengere. Latour (1984) fremhever at makten avhenger av at andre aktører velger å akseptere og anerkjenner maktforholdet innenfor nettverket og at denne makten opparbeider seg sterkere og sterkere over tid. Vi må altså være våken og evne å tenke annerledes om begrepet makt, at makt like gjerne kan være noe positivt som negativt. Brukes makten positivt kan være den være et effektivt hjelpemiddel i å skape eller forsterke de felles visjoner og verdiene som virker å være mer usynlig. De kan også øke tryggheten i gruppen, fremme innovasjon og ikke minst skape en bedre organisasjonskultur som legger bedre til rette for læring. Fokuset på hvordan individer behandler og ser på feil kan være en av temperaturmålerne for læring. En av informantene sa at feil kan fikses, en annen trakk frem at det alltid var noen som var ute etter å ta deg om du gjorde feil. Dette er to ytterpunkt som jeg vil se nærmere på når jeg nå utforsker hvordan de kan lære å lære.

#### **5.2 Når vi som organisasjon lærer hvordan vi skal lære**

Jeg startet drøftingen med å problematisere konsulentbransjens utfordring med det opplevde ønsket om å leie inn spesialister som aldri gjør feil. Inspirert av Amy Edmondsons (2020)



sykehushistorie, krydret med Winston Churchill (Irgens, 2011) og en touch av Hernes (2016), velger jeg å prøve et nytt perspektiv som innledning til dette kapittelet: *Hvem vil ikke ha konsulenter som evner å prøve og feile helt til de finner den løsningen som er mest optimal og fremtidsrettet for å dekke kundens behov, fremfor gårsdagens løsninger på nåtidens problemer?*

Gotvassli (2020) peker på at tiden for stabilitet, langsiktig produktutvikling og forutsigbare markeder er over. Han påpeker at kunnskap er blitt den nye slagmarken for individer, bedrifter og nasjoner. Ledelse vil derfor handle om evnen til læring og utvikling av ny kunnskap. Jeg avsluttet forrige kapittel med å trekke frem behandlingen av feil som et utgangspunkt for læring. En viktig plattform for å kunne skape læring i organisasjoner og felleskap er det Amy Edmonson (2020) kaller psykologisk trygghet. Dette handler om troen på at man ikke blir straffet eller ydmyket hvis man snakker om feil, tvil, spørsmål, problemer eller ideer. Det er et begrep som adresserer alt vi ikke snakker om, stiller spørsmål om, hvilken kultur vi ønsker i våre bedrifter, organisasjoner og de arbeidsfellesskap vi inngår i (Edmondson, 2020).

### **5.2.1 Hvordan skape riktig kontekst for lærende organisasjoner**

Vi lever i en verden hvor en får et inntrykk av at alt skal foregå raskt og effektivt. Vi er preget av fokuset på å være effektive. Dette er i høyeste grad en aktuell problemstilling for konsulenter som gjerne skal levere på timesbasis og har høye krav til faktureringsgrad. Tryggheten til å lære er en ting, en annen er å skaffe seg en kontekst som åpner opp for dette. Informantene peker på flere gode eksempler på at en del av de har arenaer hvor det er rom for å dele, stille spørsmål og ikke minst virker det som det er større rom for å feile. Gruppen kom frem til mange ting som var viktig for å skape en god arena for læring. De trenger en kultur hvor det er rom for å prøve å feile uten at noen skal “ta de”. De trenger rom og trygghet til å kunne stille dumme eller nyttige spørsmål, uten at dette skaper reaksjoner. Har de toleranse for dette, vil de i større grad kunne evne å skape et godt kommunikasjonsklima og videre en god kunnskapsutvikling. Sett i lys av Edmonson (2020) beskrivelse av psykologisk trygghet, har de noen slike arenaer. Disse er spesielt knyttet opp mot gruppen de jobber sammen med, der hvor de har gode relasjoner. Her var det ifølge informantene rom for å dele, snakke om feil og støtte seg på hverandre. Noen av informantene trakk fram at som ny i selskapet, var

det vanskelig å vite hvilke spørsmål en skulle stille. Dette er situasjoner jeg selv kjenner igjen fra ganger jeg ha kommet inn som ny i et selskap. Så oppdager du igjennom gode åpne samtaler med gode kollegaer, at de begynner å trekke frem nyttige spørsmål du selv ikke har tenkt tanken på å stille. Ofte grunnet mangel på kunnskap eller at spørsmålet virket for dumt. En god arena kan altså skape rom for denne kunnskapsutviklingen.

Krogh et al. (2011) satte søkelys på at effektiv kunnskapsutvikling er avhengig av en kunnskapshjelpende kontekst. De beskriver dette som et 'ba', et felles møtested som gjør det mulig å utvikle gode relasjoner og læring. Man kjenner da igjen deres beskrivelse av rommet hvor kunnskap er dynamisk, relasjonell og knyttet til menneskelig aktivitet som avhenger mer av situasjonen og menneskene som er involvert, enn absolutte sannheter eller harde fakta. Dette kan i en grad minne en del om de grunnleggende antakelsene i psykologisk trygghet. Begge støtter prosessen som går ut på å skape kunnskap, ut fra forutsetning av den nødvendige eller riktige konteksten.

Ut fra hvordan informantene beskriver det så eksisterer det flere slike rom for læring og kunnskapsdeling. En sitter likevel med en opplevelse av at disse er kontekstavhengig og kommer i skyggen av en kompleks hverdag hvor tid er en knapphetsfaktor. Videre påvirker dette muligheten til å opprette slike rom, også kalt ba. En kan peke på at det bør jobbes med å skape flere slike kontekster, som kan påvirke til å komme nærmere en lærende organisasjon.

Et annet poeng som ble brakt på banen i funnene er vår evne til å etterligne og ta til oss de normene vi oppfatter som uskrevne regler. En av informantene påpekte at som ny i organisasjonen så etterligner en de andre og tar til seg de normene som er forankret i organisasjonen. Informanten påpekte videre *"Jeg har måttet legge til side alt jeg har lært tidligere om prosjektledelse fordi de jobber på en helt annen måte her"* Polanyi (1966) kalte det læring ved persepsjon, læring ved at vi hermer etter andre som "den fattigste formen for taus kunnskap". Ut fra dette kan vi trekke at slik læring ikke alltid er gunstig fordi at "eleven" ikke vet om det han lærer er "riktig" eller ikke. Hva skal da til for å unngå å gå i denne fellen?

Finger og Brand (1999, s. 136) hevdet at lærende organisasjoner først og fremst er en metafor, en beskrivelse av en idealtilstand som organisasjoner må streve etter om de skal bli i stand til å respondere på det presset de blir stilt ovenfor. Organisatorisk læring er da virkemidlet for å jobbe mot idealtilstanden hvor læring skjer som en kontinuerlig prosess og er til stede i alt som skjer. Både individuell og kollektiv læring må finne sted (Irgens, 2011).

Jeg vil i neste kapittel trekke opp noen av funnene som peker på grep som kan legge til rette for både individuell og kollektiv læring.

### 5.2.2 Oppskriften på en lærende organisasjon

Peter Senge (2004) sin modell for lærende organisasjoner viser at utvikling og læring skjer gjennom fem fundamentale disipliner; personlig mestring, mentale modeller, skape felles visjoner, gruppelæring og systemtenkning. De fem disiplinene har jeg valgt å koble opp mot funnene, da de kan bekrefte både mangler og faktorer som er til stede i organisasjonen til informantene. Hans teorier blir i stor grad også en bekreftelse på de funn jeg har fra informantene når vi ser på hva som er viktig for å skape en lærende organisasjon.

En av informantene i fokusgruppeintervjuet beskriver følgende; *“En lærende organisasjon og ikke et lærende individ. Det er faktisk en stor forskjell på det. Fordi individet kan lære, men hvordan klarer du å smitte det over på dem du jobber med.”*

En kunne forstå ut fra informantene at spisskompetanse var viktig for et konsultentselskap. Det ble likevel fremhevet at individuell læring ikke behøvde å bety at organisasjonen lærer. Senge (2004) støtter dette når han sier at organisasjonen lærer kun når menneskene lærer. Videre sier han at det er likevel ingen automatikk i at individuell læring fører til organisatorisk læring. Informantene peker videre på viktigheten av at det er rom for å dele og støtte seg på hverandre. Ikke minst er det viktig å prøve og feile i trygge omgivelser for at den enkelte skal oppleve utvikling. Senge (2004) kaller dette personlig mestring, noe han mener er hjørnesteinen i en lærende organisasjon. Organisasjonen bør se på hvordan få flere slike arenaer hvor de både kan dele feil, prøve seg frem og gi grobunn for mestringsopplevelse, og ikke minst å lære av hverandre. Dette innebærer et klima hvor du ikke opplever at noen skal ta deg for feil slik som noen av informantene kommenterte. Her kan ledere gå foran. Hernes (2016) beskrivelse av meningsledelse som representerer de initiativ som leder setter i gang for å påvirke og opprettholde meningsskapingen. Dette er et perspektiv som også kan være delaktig her. Skal du lede forandring må du evne å skape mening (Hernes, 2016). Her trekker han videre opp at det er de ansattes praksis som skaper organisasjonen.

Flere i gruppen sier at som oftest så tar vi til oss skikken dit vi kommer. Det vil si at nye medarbeidere prøver å tilpasse seg de normer, mønster og skikker som de møter. Dette kan medføre at en må legge til side kunnskap, eller ikke ta i bruk kunnskap en har med seg, for å kunne passe inn i. Dette kan på mange måter oppfattes som en grunnleggende antakelse og noe som kanskje har vært normen over mange år.

Er det for eksempel like relevant i dag, at junioren læres opp av senioren, eller bør det gå begge veier? Det trekkes frem i samtalen med informantene at den vanlige etablerte modellen med at senior lærer opp junior er flott. Videre kom det frem i samtalen at en bør være oppmerksom på at senior bør være åpen for å lære fra junior. En junior kan ofte, men ikke alltid, ha en ferskere, oppdatert og mer relevant kunnskap enn senioren. Senge (2004) beskriver disse grunnleggende antakelsene som mentale modeller. Det handler om den etablerte kulturen i organisasjonen, antakelser og oppfatninger en organisasjon har. Forståelsen og oppfatningene vi har påvirker vårt syn på virkeligheten. Organisasjonen må evne å se med nye blikk på de bevisste og ubevisste antakelsene medarbeideren har, den inngrodde kulturen eller tankebilder medarbeiderne har om virkeligheten. I stedet for å påtvinge ansatte kognitive endringer, bør organisasjonen skape et miljø hvor hver enkelt kan tilpasse seg de mentale modellene basert på egen innsikt, forståelse av det underliggende formålet og en vurdering av realiserbarheten (Senge, 2004).

I fokusgruppeintervjuet fremgår det at visjonen og verdiene kanskje ikke står så sentralt blant informantene som deltok. Det er legitimt å stille spørsmål til hvorfor. Er det ikke viktig, eller er det bare mangel på fokus og oppmerksomhet? Det stilles også spørsmål til om de har en felles kultur, eller om kulturen er fragmentert. Det kan virke som om organisasjonen går i faste mønster og ikke er veldig bevisst på hvilken kultur den har eller hvilken retning den skal. Ifølge Senge (2004), er felles visjoner viktige for lærende organisasjoner da de skaper fokus og drivkraft for læring. Organisasjonene og individene må evne å skape et felles bilde, en felles narrativ om fremtiden, som igjen fremmer innsatsvilje og deltakelse fremfor lydighet når de skaper felles visjoner. Senge mener at via felles visjoner skapes en “vi-følelse” - og de ansattes forhold til bedriften endres. Visjonene skal gi retning, skape felles identitet og fremme deltakelse og innsats (Senge, 2004). Dette kan også være en viktig faktor for å oppnå meningskapning og tilslutning, noe jeg mener kan påvirke implementering positivt og skape felles forankring rundt visjonene. Felles visjoner kan, ifølge Senge (2004), ikke implementeres gjennom en top-down beslutning da individer motiveres av mentale

modeller, sitt tankesett og sin personlige mestring. Organisasjonen jeg forsker i er en stor organisasjon med flere avdelinger fordelt over flere land, noe som sannsynligvis vil være noe som påvirker dette arbeidet. Størrelsen på organisasjonen, antall avdelinger og hvordan de ansatte samhandler, kan være hemmende i arbeidet med å skape og forankre felles visjoner ifølge Senge (2004).

En viktig forutsetning for samhandling er som tidligere påpekt, gode samtaler med deling av både feil og mestringsopplevelser. Jeg har i funnene pekt på faktorer som bør være til stede. Funnene viser i tillegg at relasjoner har en stor betydning. Informantene i studien hevdet at de opplevde å dele lettere om det lå til grunne en relasjon. Dette understøtter viktigheten av den gode dialogen som skapende for videre utvikling, læring og deling av kunnskap. For å skape relasjoner må de ansatte ta seg tid til å snakke sammen og evnen til å engasjere seg i å tenke fellesskap. Dette omtaler Senge (2004) som gruppelæring. Gjennom dialog og diskusjoner skapes man felles visjoner og gruppe medlemmene må her evne å kunne skille mellom dialog og diskusjon og bevist kunne bevege seg imellom dem. I dialogen lytter man til hverandre og legger egne synspunkter til side. Senge (2004) hevder at når gruppen virkelig lærer, opplever enkeltindividene en større personlig vekst og gruppen oppnår enklere suksess enn hva de ellers ville oppnådd.

Å evne å konversere og skape gode dialoger blir ifølge Edmonson (2012) viktigere og viktigere i dagens samfunn nå som samarbeid flyter mer mellom disiplinære grenser. Dette er viktig for å få utført gjensidig avhengig arbeid og spesielt når samarbeid foregår mer på farten. Siden dette er et konsulentselskap hvor konsulentene ofte er spredt rundt hos ulike kunder, er det viktig med teaming. Edmondson (2012) snakker om teaming som samarbeid og koordinering for å få viktige ting gjort uten den luksus med stabile teammedlemmer. Siden grensene flyttes og vi jobber mer på kryss og tvers av organisasjoner, må de ansatte i dagens organisasjoner evne å forholde seg til langt flere interne og eksterne ansatte en hva de måtte før.

Informantene jobber selv eksternt ute hos kunder i tillegg til at de skal samarbeide intern. Dette kan fort gjøre det mer krevende at alle skal klare å koble seg på, og se på helheten i det de er en del av. Den organisasjonen de representerer. Om dette er årsaken til at visjon og verdier står svakt er mer et spørsmål enn en konklusjon. Men ser man på funnene rundt fokuset på spisskompetanse og påfølgende skyggesider, så vil det være naturlig å peke på at samspillet mellom konsulentene kan utfordre helhetstenkningen og det overordnede narrative

i organisasjonen. Som Hernes (2016) peker på, så kommer ikke nødvendigvis meningsskapingen og tilslutningen av seg selv. Det må jobbes med meningsledelse. Mens meningsskapning er den kontinuerlige prosessen som pågår blant mennesker, representerer meningsledelse de initiativ som leder setter i gang for å påvirke og opprettholde meningsskapingen (Hernes, 2016). I forhold til helhetstenkingen kan det være naturlig å se gjennom perspektivet til Senges (2004). Hans femte disiplin, selve hjørnesteinen for alle de fire andre, systemtenking.

Systemtenking handler om at organisasjonens medlemmer evner å flytte oppmerksomheten sin fra å se enkeltdeler, slippe fokus på detaljene, for å se helheten. Fokuset rettes mot helheter fremfor detaljer og øyeblikksbilder. Organisasjonen er summen av gruppens evne til kollektiv samhandling (Senge, 2004). Som det kommer opp i funnene så peker en av informantene på at de kontinuerlig bør stoppe opp og stille spørsmålsteget med hvordan de som organisasjon gjør ting, sine visjoner og verdier. De må se om de gjør ting riktig og eventuelt endre på ting som kanskje ikke fungerer. Fokuset bør være på hele organisasjonen, ikke bare hvert enkelt individ.

Dette bekreftes gjennom Senge (2004) sin oppsummering av hva de fem disiplinene handler om. Å evne å sette til side egne overbevisninger, mestre å tenke i felleskap, ha en åpen, trygg og god dialog er essensielle faktorer for et godt læringsklima. Videre er personlig mestring viktig, evne å skape felles mentale modeller, utvikle mestringsstrategier og skape rom for kollektiv samhandling. En bør etterstrebe et bevist forhold til hva som skaper, men også hva som undergraver, den gode dialogen. Er det behov for selvforsvar, posisjon og makt? Er det slik at egosentriske motiver råder, og forblir de usynlige for gruppen, men videre synlig når gruppelæring ikke skjer? Kan de komme til overflaten å bli en større barriere for læring? Hvis gruppen ikke lærer vil heller ikke organisasjonen lære (Senge, 2004). Får organisasjonen til dette, så er det også godt tilrettelagt for å oppnå dobbelkretslæringen slik Argyris (1991) beskriver. Da har vi fått på plass en avgjørende kompetanse for å lære å lære.

## 6.0 Hva har jeg erfart ut av studien?

Så er jeg ved veis ende i denne reisen. En krevende, men spennende reise som denne masteroppgaven har vært for meg. Nysgjerrigheten min startet med arbeidstittelen for denne oppgaven: “Lærende organisasjoner: En kvalitativ studie som utforsker hvorfor kunnskap kan komme i veien for læring – og hva kan gjøres med det?” Det kan virke som å starte en oppgave med en påstand, og det er det for så vidt også. Det er likevel mer en undring over ulike dilemma en kan stå ovenfor som konsulent eller i organisasjonslivet.

Vi lever i en kompleks verden som medfører en krevende konsulentverden. En verden preget av samspillet eller dilemmaet mellom å selge kunnskap, utvikle kunnskap, samt å tjene penger. I dette ligger det alltid en risiko rundt å selge gårsdagens løsninger til morgendagens utfordringer. Vi må som konsulenter være nysgjerrig på hvordan vi kan videreutvikle oss og lære best mulig. I arbeidet ønsket jeg å forfølge problemstillingen: Hvordan opplever konsulenter i en kunnskapsorganisasjon hva som bør være til stede for at læring skal kunne skje?

For å se på dette er det også viktig å belyse hvilke mønstre som kan komme i veien for læring. Funnene viser at fokuset og utviklingen på spisskompetanse koblet opp mot samspillet i organisasjonen, kan vise en skyggeside som er viktig å være oppmerksom på. Tilgang til ulike goder ved å ha spisskompetanse kan føre til et fokus som gir feil bruk av kunnskap og virke truende på helheten og samspillet. Fremfor fokus på kunnskapsdelingsgevinster kan det virke som at noen heller ønsker å holde kunnskapen for seg selv. Det kan ha flere grunner. De kan ha problemer med å se helheten da de er for opptatt med egne detaljer, men det kan også være fordi de ikke ser verdien av å dele eller er redd den påvirker deres posisjon negativt. I noen av tilfeller risikerer disse ressurspersonene å bli flaskehals i organisasjonen da andre må vente på de for å få utført jobben. De kan også ende opp med å holde igjen kunnskapsutviklingen og selv risikerer å ende opp med å bli utdaterte. Gjennom andre perspektiv kommer det frem ulike former for makt. Hersketeknikker slår ned dialogen og skaper frykt, posisjonering og ikke minst motstand mot endring. Dette kan forringe læringen og heller skape allianser og en kultur som ikke er samlet bak en felles narrativ. Enkelt personer kan videreutvikle sin kunnskap, men dette betyr ikke nødvendigvis at organisasjonen lærer. Om slaget handler om hvem som skal vinne igjennom med sin kunnskap via bruk av makt og hersketeknikker, vil organisasjonen sannsynligvis bli stående fast i utdaterte løsninger. Løsninger som kunder ikke vil betale for. Om en ikke evner å se

disse utfordringene eller at de får for stor plass i organisasjonen, -så vil de bremse ned den organisatoriske læringen.

Skal en kunne hjelpe menneskene i å fungere bedre sammen og skape et bedre læringsmiljø, viser funnene i denne studien at en bør jobbe aktivt med å skape en bedre og mer riktig kontekst for læring. Medarbeiderne trenger å være en del av en kultur hvor det er rom for å prøve å feile uten at noen skal "ta dem". De trenger psykologisk trygghet til å kunne stille dumme eller nyttige spørsmål, uten frykt for konsekvenser. Men de trenger også å kunne dele mestringsopplevelser, snakke om -og lære av feil. Noen av funnene peker på at dette er lettere der det er personlige relasjoner. Har de slike arenaer eller rom for dialog hvor det oppstår god meningsskapning mellom medarbeiderne, er det lettere å skape dobbelkretslæring for individet og videre for organisasjonen. Samtidig vil også en helhetlig forståelse kunne skape en sterk tilslutning rundt et felles målbilde eller narrativ, støttet av visjon og verdier. Denne tilslutningen betyr ikke at de må følge blindt uten å stille spørsmål. Det bør fortsatt være rom for å utfordre på en trygg måte, hvor de kan stille spørsmål til gjeldende sannheter og normer i organisasjonen. I en kompleks og usikker verden så er det en refleksjon rundt hvor dynamisk et stort selskap skal være også i forhold til å beholde en viss grad av stabilitet. Når det her pekes på det kollektive, så behøver ikke det å bety at det individuelle skal komme i bakgrunnen. En individuell læring og utvikling vil gjerne være gevinsten av en kultur som skaper mening. Å inneha høy kunnskap og makt i form av spisskompetanse oppleves ikke alltid som negativt, denne makten er av mange grunner svært viktig og kan anvendes positivt. Det snakkes mye om at makt handler om å makte. Makt kan være svært produktiv i den forstand at en har makt til å endre og skape noe nytt, eller skape en samlet enhet. Dette krever høy innsats.

## **6.1 Implikasjoner for praksis og videre forskning**

I oppsummeringen mener jeg å ha avdekket mange gode funn som er godt støttet i valgt teori. En refleksjon er at organisatorisk læring ikke skjer bare ved fravær eller tilstedeværelse av det ene eller det andre. Læring er komplekst og krever ofte motstand og friksjon for å kunne videreutvikles og vokse i en kompleks verden. En god balansegang kan være nøkkelen. Blir det for lite motstand vil kanskje ikke behovet for dobbelkretslæring oppstå like lett, noe som er en av faktorene for å skape god læring.



Læringen jeg sitter igjen med etter endt arbeid er at mye handler om å klare å lese og forstå organisasjonen og menneskene i den. Hvordan spiller de sammen, og lykkes de i samspillet med hverandre, kunden og sine omgivelser. Jeg kan dra paralleller til det som foregår på en fotballbane og vise til Geertz (1973) sitt eksempel. Når et fotball-lag går på banen, er det dette lagets spesifikke måte å spille på som gir mening for spillerne. Ikke bare hvordan de spiller i forhold til planen, men hvordan de forholder seg til hverandre når det skjer forandringer, og når de taper eller vinner kamper. Det jeg ikke har vært innom i denne oppgaven er; Hvilken rolle har fotballtreneren her?

Ledere sitter med et ansvar for å kunne lese, forstå og håndtere utfordringene som jeg har pekt på i oppgaven. Underveis i arbeidet og nå i etterkant har jeg tenkt mye på leders rolle og har hatt lyst til å dukke ned i den tematikken. Valget for denne oppgaven var å holde leder sin rolle litt utenfor og heller fokusere oppgaven mot læring og selvledelse.

Det kunne videre vært interessant å se på hvordan leder i fremtiden skal lede, hvilke utfordringer ledere står ovenfor i møte med den enorme kunnskapsutviklingen og endringstakten vi står ovenfor. Vil ledelse i fremtiden være noe annet enn det vi kjenner det som i dag?

## **6.2 Studiens begrensninger og styrker**

I lys av min fortolkning av funnene fra informantene og teoriens samspill, er det fort gjort å forsvinne inn i alt en ser av koblinger fra både teori og empiri. Da er det viktig å erkjenne at valgene en gjør underveis både gir fordeler og får konsekvenser for oppgaven. Noen av disse ønsker jeg å trekke opp her.

I oppgaven har jeg valgt å ikke se for mye på ledelsesteori. Selv om dette nok kunne gitt noe ekstra, ville det kunne gå på bekostning av fokuset på hva som skaper læring. Som styrke har jeg fått frem et godt bilde på hva ledere bør kunne tolke og forstå i organisasjonen. Funnene i oppgaven gjelder alle individer i organisasjonen, både medarbeidere og ledere. Å drøfte kunnskap, læring og ikke minst makt er i seg selv muligens noe for ambisiøst for en masteroppgave, men 'den som intet våger intet vinner'. Det er viktig å understreke at oppgaven bare rører så vidt overflaten av disse temaene. I og med at oppgavens formål er å

belyse hva som faktisk påvirker læringen, har jeg prioritert å belyse ulike faktorer gjennom ulike perspektiv. Dette for å kunne få et oversiktsbilde over et noe komplekst tema. Om leseren sitter igjen med mange refleksjoner, er målet mitt om å skape bevissthet og undring nådd.

## Referanser

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company
- Argyris, C. (1991). *Teaching Smart People How to Learn*. Harvard Business Review Classics, Paperback – 19 May 2008. Harvard Business Press Boston, Massachusetts (2008).  
<https://static1.squarespace.com/static/576825875016e1c8148e66a4/t/57b22da5ff7c50dc3b5384dd/1471294893843/Teaching+Smart+People+by+Chris+Argyris.pdf> [Lastet ned: 01.04.23]
- Argyris, C. (1992). *On Organizational Learning*. Oxford: Blackwell
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Clarke, V., Braun, V. and Hayfield, N. (2015) *Thematic Analysis*. In: Smith, J.A., Ed., *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*, SAGE Publications, London, 222-248.
- Connelly, L. M. (2010). What is phenomenology? *MedSurg Nursing*, 19(2), 127-128
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 3<sup>rd</sup> ed. London: Sage.
- Drucker, P.F. (1993). *Post-Capitalist Society*. New York: Butterworth-Heinemann.
- Edmondson, A. C. (2013). *Right Kind of Wrong*. Atria Books
- Edmondson, A.C. (2012). *Teaming: How Organizations Learn, Innovate, and Compete in the Knowledge Economy*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Edmondson, A. C. (2020). *Den frygtløse organisation*. 1. udg., 3. oplag. Djøfs Forlag
- Finger, M., & Brand, S.B. (1999). The concept of the “learning organization” applied to the transformation of the public sector I: Irgens, E.J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring* (s. 83). Fagbokforlaget.
- Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A. & Vacheva, V. (2017). Psychological safety: A meta-analytic review and extension. *Personnel Psychology*, 70(1), 113-165.

- Geertz, C. (1973). The interpretation of cultures. London: Fontana Press.
- Gotvassli, K.-Å. (2020). Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner. Bergen. Fagbokforlaget.
- Heidegger, M. (1996). (Først publisert i 1927). Being and time. (Oversatt av J.Stambaugh). New York: SCM Press.
- Hernes, T. (2016). Organisering i en verden i bevegelse. Oslo. Cappelen Damm Akademisk
- Hildebrandt, S. (2013, 22. april). Beste eller next practice - Høyeste fremtidige potentiale. <https://www.steenhildebrandt.dk/2013/04/best-eller-next-practice-hojeste-fremtidige-potentiale/> [Lastet ned: 01.10.23]
- Hildebrandt, S. (2019). Fra best practice til next practice. *Helhetstækning i fremtidens organisations- og ledelsesforståelse*. <https://schultz.dk/perspektiv/job-og-velfaerd/fra-best-practice-til-next-practice/> [Lastet ned: 01.04.23]
- Hollis, M. (1994). The philosophy of social science. An introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Irgens, E. (2007). Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet. Bergen. Fagbokforlaget.
- Irgens, E.J. (2011). Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J., & Wennes, G. 2011. Kunnskapsarbeid: om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., og Christoffersen, L. (2016). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Abstrakt forlag.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2010). Kvalitative metoder i organisasjons- og ledelsesstudier. Hans Reitzels Forlag, Latvia.
- Klev, R. & Levin, M. (2021). Forandring som praksis: Endring og utvikling som samskapt læring (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. (1997). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Kvale, S og Brinkmann, S. (2009). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Latour, B. (1984). The Powers of Associations. In Law, J. (ed.), Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge? London: Routledge & Kegan Paul, pp. 264–278.
- Latour, B. (2005). Resembling the Social. An introduction to Actor-Network Theory. London: Oxford University Press. Kindle Edition.
- Morgan, G. (2020). Organisasjonsbilder: innføring i organisasjonsteori. 6. opplag. Oslo: Gyldendal akademiske forlag
- Nielsen, J.C.R. & Repstad, P. (2006). Når mauren også skal være ørn: Om å analysere sin egen organisasjon. I: Wennes, G. & Nyeng, F. (red.) Tall, tolkning og tvil, s. 245-279. Oslo: Cappelen Akademisk. S. 245-278
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). The Knowledge-Creating Company. New York: Oxford University Press.
- Nyeng, F. (2011). Etikk og samfunnsansvar. Historie, teori og ledelse. Oslo: Abstrakt forlag.
- Nyeng, F. (2010). Vitenskapsteori for økonomer. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Polanyi, M. (1966). The Tacit Dimension. Gloucester, MA: Peter Smith.
- Rennemo, Ø. (2019) Å lede læring, Samskapt utvikling i resultatorienterte organisasjon. Universitetsforlaget.
- Schön, D. (2001). Den reflekterte praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder. Århus: Forlaget Klim. (s. 51-68).
- Senge, P. M. (2004) Den femte disiplin - kunsten å utvikle den lærende organisasjon. 1. utgave. Oslo: Pensumtjeneste A/S, 2004.
- Silverman, D. (2006). Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction. 3<sup>rd</sup> ed. London: Sage.
- Sloan, A., & Bowe, B. (2014). Phenomenology and hermeneutic phenomenology: The philosophy, the methodologies, and using hermeneutic phenomenology to investigate lecturers' experiences of curriculum design. Quality & Quantity: International Journal of Methodology, 48(3), 1291–1303

Thagaard, T. (2010). Systematikk og Innlevelse. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Von Krogh, G., Ichijo, K. og Nonaka, I. (2011). Slik skapes kunnskap. Oslo: N.W.Damm & Søn

Weber, M. (1971): Makt og byråkrati. Oslo: Gyldendal.

Weber, M., Fivelsdal, E. & Østerberg, D. (2000). Makt og byråkrati. Essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier. 3. utg. Gyldendal.

Weick. K. E. (1995). Sensemaking in organizations. Sage Publications.

# Vedlegg 1: Meldeskjema og vurdering av behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Lærende organisasjoner - Hvorfor kommer kunnskap i veien for læring...](#) / Eksport

## Meldeskjema

**Referansenummer**  
450452

### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn
- Stemme på lydopptak

### Prosjektinformasjon

#### Tittel

Lærende organisasjoner - Hvorfor kommer kunnskap i veien for læring - og hva kan vi gjøre med det?

#### Sammendrag

Prosjektet er en masteravhandling som skal se nærmere på Lærende organisasjoner. Hvordan skape lærende organisasjoner og hva må være til stede for at læring skal skje?

#### Dersom personopplysningene skal behandles til flere formål, beskriv hvilke

Personopplysninger, dvs lydopptak, skal transkriberes og slettes innen en uke etter gjennomført intervju. Informantene og annen selskapsinformasjon anonymiseres og vil kun benevnes med forbokstav og alder.

#### Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Personopplysninger holdes på et minimum av det som er nødvendig for gjennomføring av studie. Ved transkribering av materialet vil personer og selskap anonymiseres. Av personopplysninger beholdes alder, men ut over den informasjon vil resten fjernes.

#### Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

#### Type prosjekt

Master

#### Kontaktinformasjon, student

Trine Hakkebo Sørgerd, trinesorgjerd@gmail.com, tlf: +4797134159

### Behandlingsansvar

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for samfunnsvitenskap / Ledelse og innovasjon

#### Prosjektansvarlig

Robert Bye, robert.bye@nord.no, tlf: +4774112008

#### Er behandlingsansvaret delt med flere institusjoner?

Nei

### Utvalg 1

#### Beskriv utvalget

Seks konsulenter i et større konsultentselskap

#### Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget

I arbeidet med problemstillingen og tema for studien ønsket jeg å se nærmere på læring som fenomen hos kunnskapsarbeidere. Alle informantene i utvalget jobbet i samme organisasjonen og samtlige var konsulenter som jobbet med utvikling og prosjektarbeid av varierende grad. Antall år i arbeidslivet varierte stort, det samme antall år respondentene hadde jobbet i nåværende organisasjon.

#### Aldersgruppe

25 - 52

#### Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg {{i}}? 1

- Navn

- Stemme på lydopptak

## Hvordan innhentes opplysningene om utvalg 1?

### Gruppeintervju

#### Vedlegg

[Intervjuguide - Fokusgruppeintervju.docx](#)

#### Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

### Informasjon til utvalg 1

#### Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?

Ja

#### Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?

Skriftlig (papir eller elektronisk)

#### Informasjonsskriv

[Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet.docx](#)

### Tredjepersoner

---

#### Innhenter prosjektet informasjon om tredjepersoner?

Nei

### Dokumentasjon

---

#### Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

#### Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Samtykket kan når som helst trekkes tilbake, både skriftlig og muntlig.

#### Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Alt av personopplysninger anonymiseres og det er kun alder som ikke er anonymisert.

#### Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

### Tillatelser

---

#### Vil noen av de følgende godkjenninger eller tillatelser innhentes?

Ikke utfyllt

### Sikkerhetstiltak

---

#### Vil personopplysningene lagres atskilt fra øvrige data?

Ja

#### Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Fortløpende anonymisering

#### Hvor blir personopplysningene behandlet?

- Private tjenester

#### Hvem har tilgang til personopplysningene?

- Student (studentprosjekt)

#### Overføres personopplysninger til et tredjeland?

Nei

### Avslutning

---

#### Prosjektperiode

02.01.2023 - 01.12.2023



## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
450452

**Vurderingstype**  
Automatisk 

**Dato**  
28.09.2023

**Tittel**

Lærende organisasjoner - Hvorfor kommer kunnskap i veien for læring - og hva kan vi gjøre med det?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Nord Universitet / Fakultet for samfunnsvitenskap / Ledelse og innovasjon

**Prosjektansvarlig**

Robert Bye

**Student**

Trine Hakkebo Sørgjerd

**Prosjektperiode**

02.01.2023 - 01.12.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.12.2023.

[Meldeskjema](#) 

---

**Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedømmer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

**Informasjon til de registrerte (utvalgte) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
  - Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

**Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Lærende organisasjoner -  
Hvorfor kommer kunnskap i veien for læring - og hva kan vi gjøre med det?»

### Bakgrunn og formål

Studien er en avsluttende prosjektoppgave i masterstudiet Kunnskapsledelse. Dette er et studium som gjennomføres ved Nord Universitet.

Problemstillingen er: Hvorfor kan kunnskap komme i veien for læring - og hva må være til stede for at læring skal skje? Formålet med studiet er å bruke ansatte sine erfaringer til å analysere hvordan tillærte mønster kan bli et hinder eller en mulighet for økt læring og kunnskapskapital. Studiet vil også sette søkelys på hvordan skape et miljø hvor folk kan jobbe på sitt naturlige beste. Ved hjelp av studiet vil jeg være i bedre stand til å kunne forstå hvilke elementer som påvirker den totale kunnskapskapitalen i organisasjonen. Vil også få innsikt i hva som må være til stede for at organisasjonen skal drives fremover som en enhet hvor alle jobber mot samme mål til tross for ulike utgangspunkt, erfaringer, holdninger, meninger og ønsker.

Alle ansatte i din avdeling vil bli forespurt om de samtykker i å delta i et fokusgruppeintervju. Blant alle som samtykker, vil det bli gjennomført et uttrekk av 6 - 10 deltakere.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Studiet vil gjennomføres som et fokusgruppeintervju. Det innebærer at deltakerne i gruppen vil drøfte aktuelle spørsmål og påstander som vil bli lest opp av forsker. Dersom du godkjenner, vil det bli gjennomført lydopptak under hele fokusgruppeintervjuet. Lydopptaket blir senere analysert og benyttet som data til å besvare masteroppgaven problemstilling. Lydopptaket vil bli slettet kort tid etter gjennomføring av intervjuet og senest innen prosjektets avslutning ca. 1 desember 2023.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Navn og andre personopplysninger vil ikke bli koblet opp mot besvarelsene som kommer opp under fokusgruppeintervjuene. Studiet har ikke noe utbytte av å koble innhentet data mot personopplysninger. I etterkant er det kun student og veileder som har oversikt over hvem som har deltatt i studiet. Data som kommer frem under studiet vil skrives ned og brukes som datagrunnlag for studiet. Lydopptak vil deretter ikke være tilgjengelig for bruk offentlig og slettes etter kort tid. Besvarelsen fra deltakerne vil lagres som data som ikke er direkte sporbare tilbake angitte personer.

Prosjektet skal etter planen avsluttes og leveres innen 01.12.23. Datamateriale vil være anonymt også ved prosjektslutt.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg fortsatt bli anonymisert. For alle ansatte må det opplyses om at det ikke får innvirkning på deres forhold til behandlere eller andre, dersom du ikke vil delta i studien eller senere velger å trekke deg.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Trine Hakkebo Sørgjerd, telefonnummer 97134159. E-post: [trinesorgjerd@gmail.com](mailto:trinesorgjerd@gmail.com)

Veileder for studiet er Førsteamanuensis Robert Bye ved Nord Universitet, telefonnummer 74112008. Epost: [robert.bye@nord.no](mailto:robert.bye@nord.no)

Trondheim 22.06.2023

Trine Hakkebo Sørgjerd  
Masterstudent Nord Universitet

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

- Jeg samtykker til å delta i fokusgruppeintervju.
- Jeg samtykker til at lydopptak og notater fra fokusgruppeintervjuet lagres frem til prosjektet er fullført ca. 1. desember 2023

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

- Jeg har gitt nødvendig informasjon om deltakelse i studien

-----  
(Signert av forsker, dato)

### Vedlegg 3: Temaguide Fokusgruppeintervju med 6-8 intervjukandidater

#### Innledning:

Det blir tatt opptak av intervjuet og opptaket vil slettes etter transkribering. Samtalen vil anonymiseres, men sitater kan refereres til, men ikke navngis.

Informerer videre om formålet med intervjuet, tema på forskningen, innramming og oppgavens problemstilling.

Informerer om at de når som helst kan avbryte intervjuet og trekke seg fra studien. Avklar lengden på intervjuet (1,5 -2 timer).

Samtykkeerklæring signeres.

Tar en runde i teamet:

Kan du presentere deg med fornavn, alder og hvor lenge du har jobbet i selskapet?

Innledning til samtalen:

I fokusgruppeintervjuet ønsker jeg at dere deler opplevelser og erfaringer med å være kunnskapsarbeider i et konsulentselskap hvor krav til ny kompetanse, samhandling og innovasjon er høy. Jeg ønsker å komme inn på tema som læring, delingskultur, frykt, tillit, respekt, ærlighet og verdier.

Ønsker å gå inn på tema hvor vi ser nærmere på våre tillærte forsvarsmekanismer, våre mentale modeller og hvordan vi opplever å anvende disse i en arbeidshverdag preget av høye krav til leveranser av tjenester, kunnskap og innovasjon. Hvordan kan kunnskapsarbeideren jobbe på sitt naturlige beste og hva skal til for å øke og ta vare på den totale kunnskapskapitalen i bedriften.

## Spørsmål:

1. Hva betyr begrepet "lærende organisasjoner" for dere, og hvorfor er det viktig i dagens arbeidsmiljø?
  - Hvilke faktorer tror dere er avgjørende for å skape en lærende organisasjon?
  - Hvordan kan organisasjonskultur og verdier påvirke evnen til å skape en lærende organisasjon?
2. Hvordan kan organisasjoner håndtere motstand eller frykt knyttet til endringer og læring? Har du noen strategier eller tilnærminger som har vist seg å være effektive?
3. Kan du gi meg et eksempel på en situasjon der en persons eksisterende kunnskap eller erfaring har forhindret dem i å lære noe nytt eller tilpasse seg endringer?
4. Hva tror du er årsakene til at kunnskap kan stå i veien for læring?
  - Er det visse holdninger, overbevisninger eller vaner som spiller en rolle? (tillærte mønster)
5. Hvordan kan en persons tidligere kunnskap eller erfaringer være en fordel for læring, og når kan det være en ulempe?
6. Har dere noen personlige erfaringer der dere har måttet legge til side egen kunnskap eller eget perspektiv for å lære noe nytt eller tilpasse dere endringer? Hvordan håndterte dere situasjonen?
7. Hvordan påvirker forholdet mellom kunnskap og makt skapelsen av en lærende organisasjon?
  - Kan du dele noen refleksjoner eller erfaringer om hvordan maktstrukturer kan enten fremme eller hemme læring i en organisasjon?
8. Hvordan er kulturen for å feile? Hvordan opplever dere å feile?

## Avslutning

Har dere noen tanker eller refleksjoner som dere opplever å ikke ha fått delt? Er det noen mer dere ønsker å dele om temaet som vi ikke har vært innom?

Hjelpespørsmål/oppfølgingsspørsmål: Hva/Hvordan? Kan du gi et eksempel? Kan du si mer om det? Hvordan opplever du det når? Hvordan tror du andre opplever det når? Hvordan merker du at? Jeg ser at du smiler, fortell. Opplever du det alltid slik, eller finnes det unntak? Hva er annerledes da? Har du noen gang ment det motsatte?