

# Fra individuell læring til organisasjonslæring

En casestudie av hvorvidt etter-og videreutdanningsprogrammet Eyde Leder bidrar til hensiktsmessige endringer i deltakernes virksomheter.

**Even Fjellestad**

**Veileder**

Jon P. Knudsen

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

Universitetet i Agder, 2016  
Handelshøyskolen  
Institutt for arbeidsliv og innovasjon

# Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse .....	ii
Figurliste .....	iii
Sammendrag.....	iv
Forord.....	v
<b>1 Innledning.....</b>	<b>6</b>
<b>2 Teoretisk rammeverk .....</b>	<b>8</b>
2.1 Relevante begreper .....	8
<i>Læring</i> .....	8
<i>Kunnskap</i> .....	8
<i>Absorpsjonskapasitet</i> .....	9
2.2. Læring i organisasjoner.....	10
<i>Organisasjonslæring</i> .....	11
<i>Lærende organisasjoner</i> .....	13
2.3 Modeller/teorier .....	14
<i>Argyris og Schöns enkel- og dobbelkretslæring</i> .....	14
<i>Senges fem disipliner</i> .....	16
<i>Crossan, Lane &amp; Whites 4I-rammeverk</i> .....	18
<i>Mintzbergs krav til EVU av ledere</i> .....	20
<b>3 Konseptuelt rammeverk.....</b>	<b>25</b>
<b>4 Case .....</b>	<b>28</b>
<b>5 Metode .....</b>	<b>31</b>
5.1 Forskningsstrategisk utgangspunkt .....	31
5.2 Valg av metode .....	32
5.3 Utvalg.....	33
5.4 Kontakt .....	34
5.5 Praktisk gjennomføring, opptak og transkribering.....	35
5.6 Analyse av data .....	36
5.7 Validitet og reliabilitet .....	38
<b>6 Analyse .....</b>	<b>40</b>
6.1 Hvordan korresponderer deltakernes opplevde nytte av kurset med den opprinnelige strategien for Eyde Leder?.....	40
6.1.1 <i>Harmonerer kursinnholdet med strategien til NCE Eyde?</i> .....	40
6.1.2 <i>Hva er deltakernes opplevde nytte?</i> .....	43
6.1.3 <i>Konklusjon av første forskerspørsmål</i> .....	49
6.2 Hva bidrar til å fremme eller hemme endringer i egen organisasjon? .....	51
6.2.1 <i>Hva bidrar til å hemme endringer i egen organisasjon?</i> .....	51
6.2.2 <i>Hva bidrar til å fremme endringer i egen organisasjon?</i> .....	58
6.2.3 <i>Endringer i egen organisasjonen som et resultat av Eyde Leder</i> .....	62
6.2.4 <i>Konklusjon av andre forskerspørsmål</i> .....	63
<b>7 Konklusjon .....</b>	<b>66</b>
<b>8 Referanser .....</b>	<b>68</b>
<b>9 Vedlegg .....</b>	<b>72</b>
Intervjuguide deltakere .....	72
Intervjuguide fag/prosjektleder .....	75

## Figurliste

FIGUR 1 - ABSORPSJONSKAPASITET .....	10
FIGUR 2 - ENKEL- OG DOBBELKRETSLÆRING .....	15
FIGUR 3 - ORGANISASJONSLÆRING SOM EN DYNAMISK PROSESS .....	20
FIGUR 4 - EVU AV LEDERE SOM DYNMAISK PROSESS .....	24
FIGUR 5 - ANALYSEMODELL .....	26
FIGUR 6 - MODULOVERSIKT EYDE LEDER .....	30

## Sammendrag

Organisasjonslæring anses som avgjørende for at virksomheter skal kunne tilegne seg den kompetansen som kreves for å hevde seg i dagens raske utvikling og sterke konkurransesituasjon. I denne studien er formålet å avdekke drivere og barrierer for læringsoverføring mellom individ og organisasjon. Studien fokuserer på Eyde Leder, et etter-og videreutdanningstilbud for førstelinje- og mellomledere i prosessindustriklyngen NCE Eyde. Læringen blant lederne på kurset skal bringes tilbake til nettverkets virksomheter for å gjøre den i stand til å håndtere de stadig hurtigere endringene i organisasjonenes markeder. Ved hjelp av en kvalitativ case studie med dybdeintervjuer av åtte kursdeltakere, samt to kursansvarlige, avdekker studien blant annet at læringsoverføring er avhengig av oppfølging og tilrettelegging fra virksomhetens ledelse.

## Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på to flotte og spennende år på studiet innovasjon og kunnskapsutvikling ved Universitet i Agder. Arbeidet med oppgaven har vært både krevende og spennende. Det er utfordrende å skrive en masteroppgave, spesielt når man er alene. Likevel ser jeg tilbake på dette arbeidet som den beste tiden i studieløpet mitt. Mye av årsaken skyldes personene jeg har fått lov til å jobbe med, som alle fortjener en takk.

Først og fremst vil jeg takke de strålende informantene jeg har fått møte. Åtte førstelinje- og mellomledere i ulike virksomheter tilknyttet NCE Eyde. Samtlige har vært fleksible med hensyn til møtetider og hjelpsomme med booking av møterom. Jeg har blitt servert kaffe, lunsj, gode historier, omvisninger og ikke minst svar på alle spørsmålene jeg har stilt – alt dette i deres svært travle hverdag. Hvis alle lederne i nettverkets virksomheter er som dem, vil prosessindustrien på Sørlandet bestå til Dovre faller.

Jeg vil også takke prosjektleder og fagansvarlig i Eyde Leder som har svart på alle spørsmål jeg har stilt, og som har vist interesse for arbeidet mitt.

Tusen takk til min dyktige veileder Jon P. Knudsen som er tilgjengelig når det trengs og som alltid kommer med gode råd og innspill. Han er medlem av det fantastiske instituttet for arbeidsliv og innovasjon, hvor alle kontordører er åpne. Uansett hvem du spør, gir de av sin tid og hjelper etter beste evne. Jeg vil takke alle i fagmiljøet på UiA som har hjulpet meg på veien.

En takk også til alle medstudenter på studiet. Til tross for at masteroppgaven er individuell og oppgavene ulike, har vi sparret med hverandre hele veien. Det sosiale og faglige miljøet dere har skapt, har gjort studietiden helt suveren!

Jeg vil runde av med et jungelord jeg fikk høre på et av stedene jeg besøkte i arbeidet. Det kan være til trøst og oppmuntring for enhver som er bekymret for fremtiden:

*"Hvis alt går på tverke, kan du alltid jobbe på verket."*

## 1 Innledning

Som ressurs og drivkraft i samfunnsutvikling er kunnskap den viktigste innsatsfaktoren i Norge. Samuelsen (2007) hevder at så mye som 80% av Norges nasjonalformue består av humankapital. Samtidig er tiden hvor man tenkte organisasjonen i en stabil og statisk virkelighet forbi. Økende konkurranse, rask teknologiutvikling og globalisering har gjort landskapet for virksomheter i de aller fleste næringer krevende fordi det er i konstant endring (Klev & Levin, 2009). For å takle den uforutsigbare situasjonen er mange virksomheter opptatt av læring som grunnlag for endring og innovasjon.

Organisasjonslæring har lenge vært et etablert tema i organisasjonslitteraturen (Cyert & March, 1963; Argyris & Schön, 1978), og refererer til organisasjoners evne til å tilegne seg ny og relevant kunnskap som medfører hensiktsmessige endringer i en organisasjon (Senge, 1990; Nonaka & Takeuchi, 1995) Rasjonalet for læring i organisasjoner bygger på at en organisasjons overlevelsessevne og potensial for suksess ikke skapes av endrede strukturer eller ny teknologi alene. Nyttan av nye strukturer og teknologier betinges av at organisasjonen har rett kompetanse (Klev & Levin, 2009). Dersom den nødvendige kompetansen mangler må denne med andre ord tilegnes gjennom læring dersom organisasjonen skal være i stand til å adaptere nye løsninger og teknologier. Det å være en "lærende organisasjonen" (Senge, 1990; Tsang, 1997) antas å gjøre virksomheten bedre rustet til å kontinuerlig håndtere utviklinger i omgivelsene, hvilket kan resultere i bedre og mer konkurransedyktige produkter og tjenester (Argote, 2013). Flere bidragsytere har vist at evnen til å lære er en viktig forutsetning for organisasjoners konkurransefortrinn (Argote & Ingram, 2000) og overlevelse (Neilson, 1997).

Hvordan læringsoverføring mellom individ og organisasjon best kan finne sted er imidlertid mer diffust (Holtskog, 2014). Selv om læring skjer på individuelt plan er det likevel ingen garanti for at organisasjonen endres. Dette kompliseres av den eksisterende praksis som allerede er forankret i organisasjonen, samt etablerte regler og rutiner (Klev & Levin, 2009). I denne studien ønsker jeg derfor å adressere dette ved å undersøke et tilfelle hvor nytten av et konkret læringstiltak er betinget av

læringsoverføring mellom individ og virksomhet. Problemstillingen lyder som følger:  
*"Hva er drivere og barrierer for læringsoverføring mellom individ og organisasjon?"*

Dette gjør jeg ved å fokusere på Eyde Leder, et etter-og videreutdanningstilbud for førstelinje- og mellomledere i prosessindustriklyngen NCE Eyde. Læringen blant lederne på kurset skal bringes tilbake til nettverkets virksomheter for å gjøre den i stand til å håndtere de stadig raskere endringene i organisasjonenes markeder. Klyngen ser på bærekraft som nøkkelen til å være konkurransedyktig over tid, og har som målsetning å skape en verdensledende region for bærekraftig prosessindustri (NCE Eyde, 2016b).

For å besvare problemstillingen baserer jeg meg på følgende to forskerspørsmål:

*1) Hvordan korresponderer deltakerens opplevde nytte av kurset med den opprinnelige strategien for Eyde Leder? Og 2) Hva bidrar til å fremme eller hemme endringer i egen organisasjon?* Det første spørsmålet forsøker å avdekke relevansen og kvaliteten i læringen fra Eyde Leder. Deltakernes organisasjoner kan være godt rustet til å "motta" læringen fra kurset, men hvis læringen ikke er relevant har den begrenset eller ingen verdi. I andre forskerspørsmål ønsker jeg å avdekke de strukturelle prosessene som påvirker forutsetningene for ledere til å bruke og formidle sin nye kunnskap og dermed endre noe i organisasjonen.

Oppgaven er strukturert som følger: Først presenteres det teoretiske rammeverket som inkluderer redegjørelse for relevante begreper (læring, kunnskap og absorpsjonskapasitet), tidligere forskning på læring i organisasjoner (spesifikt organisasjonslæring og lærende organisasjoner), samt relevante teorier og modeller. Innholdet i det teoretiske rammeverket bidrar til formuleringen av den konseptuelle modellen som legges til grunn for den senere analysen. Deretter følger en introduksjon til Eyde Leder med fokus på NCE Eyde, deres strategi samt kurstilbudet i seg selv. Jeg vil også redegjøre for tilnærmingen til mine metodiske valg, praktisk gjennomføring av datainnsamling og -analyse, samt diskutere validitet, reliabilitet og overførbarhet. Avslutningsvis vil jeg fremlegge konklusjon, og videre anbefalinger for teori og praksis.

## 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet legges det teoretiske grunnlaget for denne studien. Først defineres relevante begreper, deretter presenteres teori om organisasjonslæring og den lærende organisasjonen, før kapitlet avsluttes med en presentasjon av relevante teorier og modeller.

### 2.1 Relevante begreper

For å klargjøre hvilke forståelser som ligger til grunn for det videre arbeidet, defineres og utdypes her relevante begreper innen teori om organisasjonslæring. Spesifikt tar jeg for meg begrepene læring, kunnskap og absorpsjonskapasitet.

#### Læring

Hvis man forutsetter at en organisasjon er en sosialt konstruert institusjon bestående av mennesker, vil organisasjonslæring forutsette individuell læring. Med dette utgangspunktet er det naturlig å først redegjøre for individuell læring før det tas videre til organisasjonsnivå i et senere delkapittel. Læring som begrep i organisasjonslitteraturen er i hovedsak hentet fra psykologien (Brandi og Elkjaer, 2011). I følge teori om individuell læring skjer læring når individer tilegner seg ny kunnskap, øker sin eksisterende, eller får tilgang til ny informasjon, som videre påvirker eller endrer individets atferd (Brandi & Elkjaer, 2011; Karlsen, 2008; Johnsen & Pålshaugen, 2013). Endret kunnskap vil ikke nødvendigvis skape endret atferd, men det skaper et potensial for endret atferd. Illeris (2004) er mindre generell i sin karakteristikk av hvordan læring skjer. Han hevder læring skjer i samspillet mellom et individ og dets omgivelser. Læringen bygger på individets egne erfaringer og kunnskap som matches mot den nye erfaringen og kunnskapen. Slik skjer læring i samspillet mellom det eksisterende og det nye, ved hjelp av utvekslingen mellom mennesker, fortrinnsvis fra ulike praksisfellesskap (Illeris, 2004).

#### Kunnskap

I organisasjonslitteraturen opererer man med ulike former for kunnskap. Tradisjonelt har man gitt den "boklige" kunnskapen høy anseelse, mens mer erfaringsbasert praktisk kunnskap har blitt mindre verdsatt (Klev & Levin, 2009). I dag ser mange på kunnskap som en pådriver for handling. På denne måten knyttes de to tilnærmingene sammen,



samtidig som prosessen blir to-delt ved at det implisitt skilles mellom en form for kognitiv prosessering (tenkning) og praktisk handling (Klev & Levin, 2009).

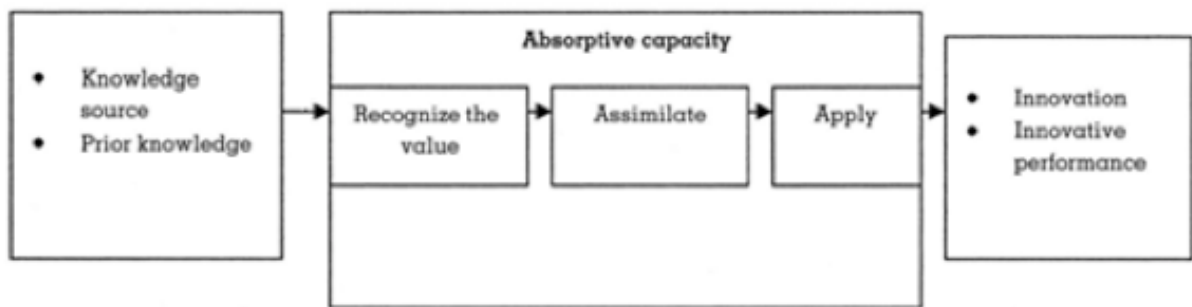
Man skiller videre mellom det som litteraturen omtaler som eksplisitt og taus kunnskap (Nonaka og Takeuchi, 1995). Eksplisitt kunnskap er kunnskap som kan uttrykkes med ord, og som ofte blir formulert og kodifisert i form av ulike dokumenter, arbeidsinstrukser og standarder (Klev & Levin, 2009). Det er med andre ord en form for kunnskap som enkelt kan formidles, og som enhver som er i stand til å avkodifisere (lese), kan få tilgang til. Eksplisitt kunnskap omtales dermed ofte som kodifisert kunnskap. Kunnskap kan også forstås som taus. I motsetning til eksplisitt kunnskap er taus kunnskap vanskelig å sette ord på, og dermed ikke like lett å overføre til andre. Tenkningen rundt taus kunnskap ble først introdusert av den russisk-amerikanske filosofen Michael Polanyi som argumenterer for at vi vet mer enn vi kan uttrykke (Klev & Levin, 2009). Dette blir synlig gjennom hva den enkelte er i stand til å gjøre, og ikke nødvendigvis hva vedkommende er i stand til å fortelle. Taus kunnskap er dermed ikke taus i ordets rette forstand. Selv om den ikke kan kommuniseres verbalt, kan den kommuniseres gjennom handling (Karlsen, 2008). Denne formen for kunnskap er ofte basert på erfaring som den enkelte har opparbeidet seg over tid. Industrien i Norge kjennetegnes av en høy andel av slik kunnskap. Taus kunnskap er en viktig kilde til innovasjon i industrien. Disse innovasjonene preges av å være skrittvisse forbedringer eller såkalt inkrementelle innovasjoner (Isaksen & Karlsen, 2012). Overføring av taus kunnskap til andre personer er krevende, og i noen tilfeller umulig. Karlsen (2008) hevder at taus kunnskap kun kan overføres når personer møtes ansikt-til-ansikt, og samhandler over en viss tid.

### Absorpsjonskapasitet

Cohen og Levinthal (1990) introduserte begrepet absorpsjonskapasitet som refererer til virksomhetenes evne til å tilegne seg ny kunnskap.

*«Absorptive capacity (AC) is defined as the collective abilities of a firm that prior knowledge provides 'to recognize the value of new information, assimilate it, and apply it to commercial ends» (Cohen & Levinthal 1990, s. 128)*

Evnen en bedrift har til å anerkjenne og tilegne seg ny kunnskap, for så å anvende den til å utvikle nye produkter og tjenester, avhenger altså av den eksisterende kunnskapen i bedriften. Identifisering av ny kunnskap skjer på individnivå, men for at denne kunnskapen skal kunne tilegnes og tas i bruk, må den gjennom en prosess i organisasjonen (figur 1)



Figur 1 - Absorpsjonskapasitet (Cohen & Levinthal, 1990)

En slik tilnærming til organisasjonslæring bygger på en forståelse av at læring er en kumulativ prosess. Læringsutbyttet blir dermed høyest når den nye kunnskapen er relatert til hva ansatte i organisasjonen allerede vet. Cohen og Levinthal (1990) understreker derfor at diversiteten av kunnskapen i en organisasjon spiller en vesentlig rolle. Portvakter (gatekeepers) blir derfor sentrale aktør. En portvakt defineres som den personen eller avdelingen som har det formelle eller uformelle ansvaret for å søke og videreformidle ny ekstern kunnskap (Cohen og Levinthal, 1990). Portvaktens eksisterende kunnskap får både betydning for hva vedkommende er i stand til å tilegne seg, samt for hva portvakten videreformidler til organisasjonen (det portvakten vurderer som verdifull informasjon).

## 2.2. Læring i organisasjoner

I litteraturen omtales en rekke begreper som inneholder en kombinasjon av ordene organisasjon og læring. De hyppigst brukte er "organisasjonslæring" og "lærende organisasjoner", "Læring i organisasjoner" samt "organisatorisk læring". I noen tilfeller brukes disse begrepene om hverandre, mens det andre ganger differensieres mellom dem. Man kan trekke et skille mellom 'læring i organisasjoner' og 'organisatorisk læring' på den ene side, og 'lærende organisasjoner' og 'organisasjonslæring' på den andre. De

to førstnevnte beskriver at det skjer læring i en organisasjon, mens de to sistnevnte omhandler en organisasjons egenskaper og karakteristikk. Læring i organisasjoner og organisatorisk læring forklarer med andre ord hva som skjer i lærende organisasjoner og i organisasjonslæring. Denne studien fokuserer spesielt på organisasjonslæring og lærende organisasjoner. Begrepene kan synes overlappende, men Tsang (1997) skiller dem ved at *organisasjonslæring* referer til læringsprosesser i og av organisasjoner, mens den *lærende organisasjonen* er en type virksomhet i seg selv. Litteraturen som omhandler de to konseptene kan defineres som henholdsvis deskriptiv (forskere som adresserer spørsmål knyttet til hvordan organisasjoner lærer), og preskriptiv (rettet mot praktikere som er interessert i hvordan en organisasjon burde lære) (Vera, Crossan & Apaydin, 2011). I det følgende presenteres teori rundt begge begrepene.

### Organisasjonslæring

En rekke forfattere har definert organisasjonslæring. Noen av de mest kjente er samlet i tabell 1.

**Tabell 1 - Definisjoner av organisasjonslæring (Tsang, 1997 s. 76)**

Huber (1991) "An entity learns if, through its processing of information, the range of its potential behavior is changed"
Levitt & March (1998) "Organizations are seen as learning by encoding inferences from history into routines that guide behavior"
Fiol & Lyles (1985) "Organizational learning means the process of improving actions through better knowledge and understanding".
Swieringa & Wierdsma (1982) "By organizational learning we mean changing of organizational behavior".

Fellestrekk for disse definisjonene er at de handler om å tilegne seg ny informasjon, kunnskap og forståelse, som fører til at organisatorisk atferd, for eksempel i form av rutiner og prosedyrer, endres. Klev og Levin (2009) sier det på en annen måte: «Endringer i organisasjonen kan betraktes som en læringsprosess. Det enkle resonnementet er at all etablert hverdagspraksis i organisasjonen i bunn og grunn er lært, og at all ny praksis vil og må være et resultat av ulike læringsprosesser» (Klev & Levin,

2009, s. 90). Organisasjonslæring kan altså ses som tilegnelsen av ny informasjon eller kunnskap som resulterer i organisatorisk endring.

Organisasjonslæring som fag ble i all hovedsak etablert ved arbeidet til Cyert og March fra 1963 (Easterby-Smith & Lyles, 2011). Hovedpoenget deres var at organisasjoner kunne lagre kunnskap over tid. De understreket også viktigheten av rutiner og prosedyrer og endringen av disse for å kunne svare på både kortsiktige og langsiktige trusler. Cyert og March ble imidlertid kritisert for ikke å ta høyde for at organisasjoner lever i en dynamisk og ustabil hverdag. Senere har Argyris og Schön (1978) introdusert organisasjonslæringsbegrepet til et større publikum. Argyris og Schön hevder at organisasjoner kan lære på to måter. En "enkel" måte som forandrer en rutine eller praksis, og en mer avansert måte som forandrer en etablert forståelse i organisasjonen. Forfatterne kaller disse variantene for enkel-og dobbelkretslæring. Deres læringsmodell utdypes senere i kapittelet.

Filstad (2010) forstår organisasjonslæring som læringsprosessene i organisasjonen, og skiller mellom interne og eksterne kilder til denne typen læring. Eksterne vil være at både ansatte og organisasjonen selv har relasjoner utenfor organisasjonen med kunder, leverandører og konkurrenter, og interne er at man lærer av kolleger og av å utføre ulike arbeidsoppgaver på nye måter. Klev og Levin (2009) understreker viktigheten av å skape en læringsarena. En læringsarena skal åpne opp for praktisk prøving og læring av nye handlingsmønstre. I læringsarenaen oppstår dialog mellom individene som skaper nye forståelser som kan bidra til å endre organisasjonen. Nye forståelser og praksiser oppstår ved testing og deling av ideer, muligheter, og beslutninger. En forutsetning for å lykkes er altså mulighet for trening og refleksjon. Det er opp til ledelsen å tilgjengeliggjøre en læringsarena, samt allokere tid til å bruke den. Man må *"bygge kapasitet og evne i organisasjonen til å bruke de teknologiske og menneskelige ressursene for kontinuerlig å skape nødvendige løsninger og realisere muligheter"* (Klev & Levin, 2009, s. 36) For kontinuerlig å skape løsninger og realisere muligheter vil nødvendigvis organisasjonen være dynamisk, da en slik modell forutsetter endring. Den eneste konstant i en slik organisasjon vil være nettopp endring (Klev & Levin, 2009).

## Lærende organisasjoner

Tsang (1997) hevder at lærende organisasjoner ganske enkelt er *".. one that is good at organizational learning"* (Tsang, 1997, s. 75). Basert på definisjonene presentert over kan man derfor si at en lærende organisasjon er en organisasjon som effektivt evner å tilegne seg ny kunnskap som medfører organisatorisk endring. deGeus (1988) og Senge (1990) fremstiller den lærende organisasjonen som en mal for organisasjoner som kontinuerlig responderer på endringer i omgivelsene, samt proaktivt former de samme omgivelsene.

Peter Senge (1990) regnes som en av de viktigste bidragsyterne til teorien om lærende organisasjoner. Forfatteren bygger forståelsen sin av den lærende organisasjonen på Argyris og Schöns (1978) arbeid. Da han lanserte boken *"the fifth discipline"* satte han problemstillinger om læring på dagsorden for både academia og næringslivet (Klev & Levin, 2009). Andre forfattere har også populære teorier om nevnte temaer som for eksempel Nonaka & Takeuchi (1995) og Illeris (2006).

Lærende organisasjoner er organisasjoner som evner å lære effektivt, og som lykkes som et resultat av dette (Easterby-Smith & Lyles, 2011). Et av Senges hovedpoenger er at når virksomheter vokser, blir de rigide og lite dynamiske. Virksomhetene trenger å lære for å kunne fortsette utviklingen og skape innovative produkter og tjenester. Filstad (2010) forklarer at *"lærende organisasjoner"* kjennetegnes av graden av organisasjonens endringsvillighet. Læringen stimulerer endringsviljen, fremfor det motsatte, som den klassiske oppfattelsen av effekten av læring vil mene. Videre hevder Filstad at lærende organisasjoner har en mer praktisk tilnærming, og at lærende organisasjoner konsentrerer seg om hvordan de kan forbedre og konstruere læring. Slike organisasjoner vil ha endring som en del av sin hverdag fordi endringsvilje er nøkkelen til organisasjonens videre eksistens. Endringen inntreffer stadig, og hver gang lærer organisasjonen av endringen. Denne prosessen skjer også motsatt vei ved at læringen fører til endring. Slik blir forholdet mellom endring og læring symbiotisk.

Garvins (1993) definisjon summerer opp noen av de overnevnte elementene med hans karakteristikk av lærende organisasjoner. Forfatteren understreker viktigheten av

absorpsjonskapasitet (acquiring) og læringsoverføring (transferring knowledge) i organisasjonen for at den skal kunne betegnes som lærende.

*"A learning organization is an organization skilled at creating, acquiring, and transferring knowledge, and at modifying its behavior to reflect new knowledge and insights"* (Garvin, 1993, s. 80)

Kort oppsummert er organisasjonslæring noe en lærende organisasjon er flink til, men organisasjonslæring kan også sees som veien til det å bli en lærende organisasjon. En organisasjon kan betegnes som lærende ved at den lykkes med organisasjonslæring. Slik blir en lærende organisasjon et slags ideal for virksomheter som ønsker suksess med sitt læringsarbeid, og sitt virke generelt.

Fokus flyttes nå til ulike modeller og teorier som bygger på de overnevnte prinsippene.

### 2.3 Modeller/teorier

Her presenteres i alt fire ulike tilnærminger til læring som er relevant for denne studiens formål. Argyris og Schöns teori om enkel- og dobbelkretslæring, Senges (1990) fem disipliner for læring i organisasjoner, 4I-rammeverket for læring og læringsoverføring (Crossan, Lane og White, 1999), samt Mintzbergs (2004) forutsetninger for å lykkes med EVU hos ledere.

#### Argyris og Schöns enkel- og dobbelkretslæring

Organisasjoner utvikler over tid noen kollektive, grunnleggende forståelser, verdier og normer som styrer hvordan aktørene og organisasjonen som helhet opptrer og handler. Disse forståelsene er ikke gjenstand for refleksjon fordi de er innarbeidede og brukes hyppig slik at individene i organisasjonen forventer at handlinger og forståelser følger et bestemt mønster (Klev & Levin, 2009). De grunnleggende forståelsene fremmer en bestemt type handling som vil fortsette mer eller mindre uforandret frem til organisasjonen ikke lenger opplever tilfredsstillende resultater. Bildet forstyrres og vil dermed utløse et krav om en endring for igjen å oppnå positive resultater. Læringen som skal skape endringen kan i følge Argyris og Schön (1978) skje på to nivåer: Ett hvor man

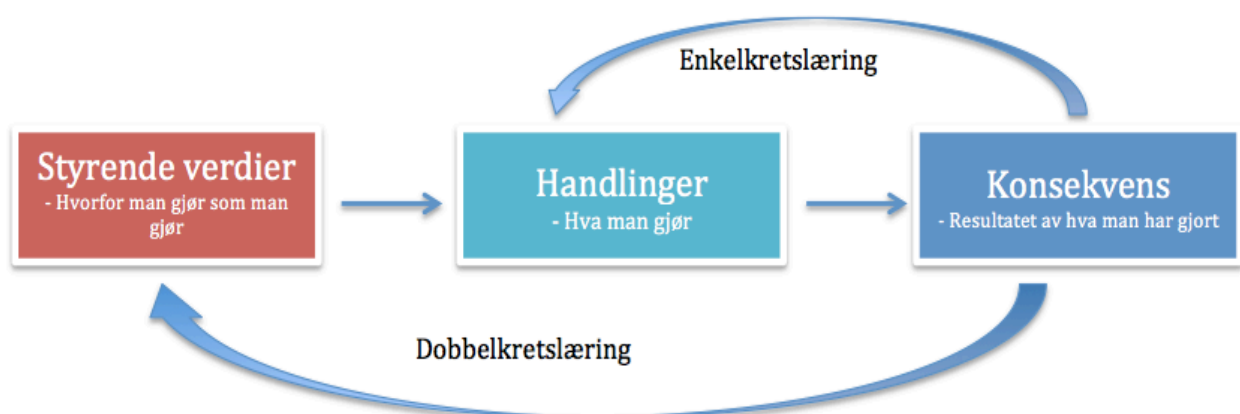
endrer noe innenfor de grunnleggende forståelsene, og ett hvor man endrer nettopp disse forståelsene. Forfatterne omtaler læringen som enkel- og dobbelkretslæring.

Enkelkretslæring innebærer å operere innenfor de gjeldende rammene som eksisterer. Klev og Levin (2009) omtaler dette som "termostatlæring". Bedriften reagerer for eksempel ved å redusere produksjon eller bemanning, eller den kan endre eller justere rutiner og praksiser for å øke effektiviteten. Endringene ligger likevel innenfor de rådende verdier og normer. Man vil derfor ikke kunne se en radikal endring fordi bedriften ikke har kapasitet til å utforske et landskap den bevisst eller ubevisst ikke undersøker og reflekterer over (Argyris & Schön, 1978).

Dobbelkretslæring utfordrer derimot de grunnleggende forståelsene, normene og verdiene i organisasjonen. I enkelkretslæring spør man om man gjør tingene riktig, i dobbelkretslæring spør man om man gjør de riktige tingene. Organisasjonen beveger seg altså fra feilretting og justeringer og inn i de bakenforliggende forhold (Argyris & Schön, 1978). En endring av de bakenforliggende forhold vil deretter resultere i en endring i handlingene som til slutt vil gi seg utslag i en konsekvens.

Ideelt vil en vellykket dobbelkretslæring resultere i en organisasjon som er mer dynamisk, fleksibel og innovativ. Dette er imidlertid utfordrende og krever refleksjon og en åpen og inkluderende kultur i organisasjonen. En slik kultur omtaler forfatterne som modell 2. Motparten kalles modell 1 og har en top-down struktur med strenge krav og har et sterkt preg av et individualistisk tankesett (Argyris & Schön, 1978).

Figur 2 illustrerer hvordan enkel- og dobbelkretslæring arter seg i en organisasjon.



Figur 2 - Enkel- og dobbelkretslæring (basert på Argyris & Schön, 1978)

## Senges fem disipliner

Peter Senge's *The Fifth Discipline* (1990) sies å være det epokegjørende arbeidet for lærende organisasjoner. Den bygger imidlertid på Argyris og Schöns arbeid om lignende tema (Klev & Levin, 2009). Hans hovedargument er basert på at organisasjoners ikke lykkes ved organisering og teknologi alene. For å bli en lærende organisasjon, må man følge fem identifiserte disipliner. Senge definerer en disiplin som *".. a body of theory and technique that must be studied and mastered to be put into practice."* (Senge, 1990, s. 10).

En disiplin kan dermed anses som funksjoner i organisasjonen som utvikles ved at ulike egenskaper og kompetanser gradvis integreres inn i virksomheten. Til grunn for Senge's disipliner ligger systemforståelsen. Disse forutsetningene har sterk sammenheng, og at ledelsen ser denne helheten, er avgjørende for å lykkes som lærende organisasjon. En handling påvirker en annen del av systemet. Dermed vil manglende forståelse av helheten kunne resultere i feil ressursbruk, for eksempel ved problemløsning. Forfatterens fem disipliner omfatter personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring, samt systemtenkning som omfatter de fire første disiplinene.

### 1 Personlig mestring

I dette punktet ligger utgangspunktet og grunnlaget for at organisasjonen skal lykkes. Mestring kreves for at individer skal lære og utvikle seg selv og virksomheten. Det er som tidligere nevnt ikke gitt at organisasjonen lærer selv om individet lærer, men at individet lærer er uansett en forutsetning for at organisasjonen skal ha mulighet til å gjøre det. Videre hevder Senge (1990) at alle individer ønsker en mestringsfølelse og dermed trenger kunnskap for å kunne utføre arbeidsoppgavene som gir denne opplevelsen av mestring. Ved at den ansatte skaper en visjon for seg selv og sitt arbeid, får han eller hun gode forutsetninger for utvikling og læring (Senge, 1990).

### 2 Mentale modeller

Mentale modeller ligner Crossen et al. (1999) sine kognitive kart. Individene i virksomheten har et bilde av hvordan organisasjonen og omverdenen fungerer og er sammensatt, og handler ut fra dette bildet (Senge, 1990). Mentale modeller kan hindre en organisasjon i å lære. Nye impulser kan ignoreres fordi de ikke samsvarer med den etablerte forståelsen individene i organisasjonen har. En form for kognitiv dissonans



oppstår, og dermed skapes et spenningsfelt mellom eksisterende og ny praksis som kan få både negative og positive utslag. På den ene side kan det bidra til at personene i organisasjonen kombinerer sin nye kunnskap med den eksisterende kunnskapen og dermed skaper en ny forståelse. På den andre side kan det skape forvirring og frustrasjon ved å endre noe som allerede oppleves å fungere, og dermed kan den nye forståelsen bli ignorert eller sabotert (Senge, 1990). For ledelsen i organisasjonen er det viktig å forstå de mentale modellene som foreligger og bringe dem frem i lyset. Da kan modellene bli gjenstand for kollektiv refleksjon og endret (Senge, 1990).

### 3 Felles visjoner

En felles visjon handler om å skape en retning for alle i organisasjonen. Arbeidsstokken skal ha et noenlunde likt bilde av hvordan en ideell fremtid ser ut. Gjennom en felles visjon skapes også en følelse av fellesskap blant de ansatte. Senge (1990) hevder imidlertid at en slik felles visjon ikke har noen kraft om den ikke er forankret i individuelle visjoner. Hvis man lykkes i å skape en felles visjon vil den være retningsgivende for alle i organisasjonen, samt fremme et genuint ønske om innsats og deltakelse blant de ansatte (Senge, 1990).

### 4 Gruppelæring

Gruppelæringens rasjonale er at læringsutbyttet i grupper er større en summen av de enkelte individers læring. Innsikten gruppen oppnår ville man ikke oppnådd som enkeltperson fordi dialogen og samspillet med andre individer og forståelser skaper utvikling og læring. Videre hevder Senge (1990) at deltakerne i gruppen også oppnår raskere individuell vekst og læring gjennom gruppelæring enn på egenhånd. Gruppelæringens utgangspunkt stammer fra en felles visjon, som igjen er forankret i personlig mestring.

### 5 Systemtenkning

Denne femte disiplinen setter de fire overnevnte disiplinene i sammenheng. Senge (1990) mener at endring i en del av organisasjonen vil påvirke andre deler av organisasjonen. Organisasjonen må lære seg å se helhetsperspektivet og ikke ta enkelthendelser som nettopp enkelthendelser, men som en del av en større struktur. Organisasjoner må trenes i å oppdage hvordan små hendelser påvirker systemet. Når

organisasjonen evner å se helheten, kan den identifisere elementer som krever mindre innsats eller justering og kan dermed skape betydelig endring eller utvikling (Senge, 1990).

### Crossan, Lane & Whites 4I-rammeverk

I litteraturen benyttes ulike tilnærminger til læring i organisasjoner. Crossan, Lane og White (1999) diskuterer behovet for læring i organisasjoner for å oppnå strategisk fornyelse. Forfatterne hevder at dette er en prosess som foregår på ulike nivå. Det hele starter med individuell læring som kan lede til gruppelæring, og som deretter kan lede til organisasjonslæring. De ulike nivåene kobles sammen av psykologiske og sosiale prosesser som involverer læring, både i form av etablering og anvendelse av ny kunnskap (Crossan et al., 1999). Denne modellen, bedre kjent som 4I-rammeverket for organisasjonslæring, omhandler fire relaterte prosesser.

#### 1 Intuisjon (Intuition)

*«At its most basic level, individual learning involves perceiving similarities and differences – patterns and possibilities. Although there are many definitions of intuition, most involves some sort of pattern recognition»* (Crossan et al., 1999, s. 526)

Intuisjon omhandler evnen man har til å gjenkjenne mønstre basert på tidligere erfaring, og denne prosessen finner sted i underbevisstheten til individet.

#### 2 Tolkning (Interpreting)

*«Through the process of interpreting, individuals develop cognitive maps about the various domains in which they operate. Language plays a pivotal role in the development of these maps, since it enables individuals to name and begin to explain what were once simply feeling, hunches and sensations»* (Crossan et al., 1999, s. 528).

Denne prosessen innebærer at individet aktivt bruker språket sitt, og utvikler kognitive kart for å beskrive mønstrene som avdekkes i underbevisstheten (intuisjon). Et avgjørende poeng er at denne tolkningen skjer i en bestemt kontekst (organisasjonen). Språket som benyttes bidrar på denne måten til å koble individet til organisasjonen.

### 3 Integrering (Integrating)

*«For coherence to evolve, shared understanding by members of the group is required. It is through the continuing conversation among members of the community, and through shared practice that shared understanding or collective mind develops, and mutual adjustment and negotiated action take place» (Crossan et al., 1999, s. 528)*

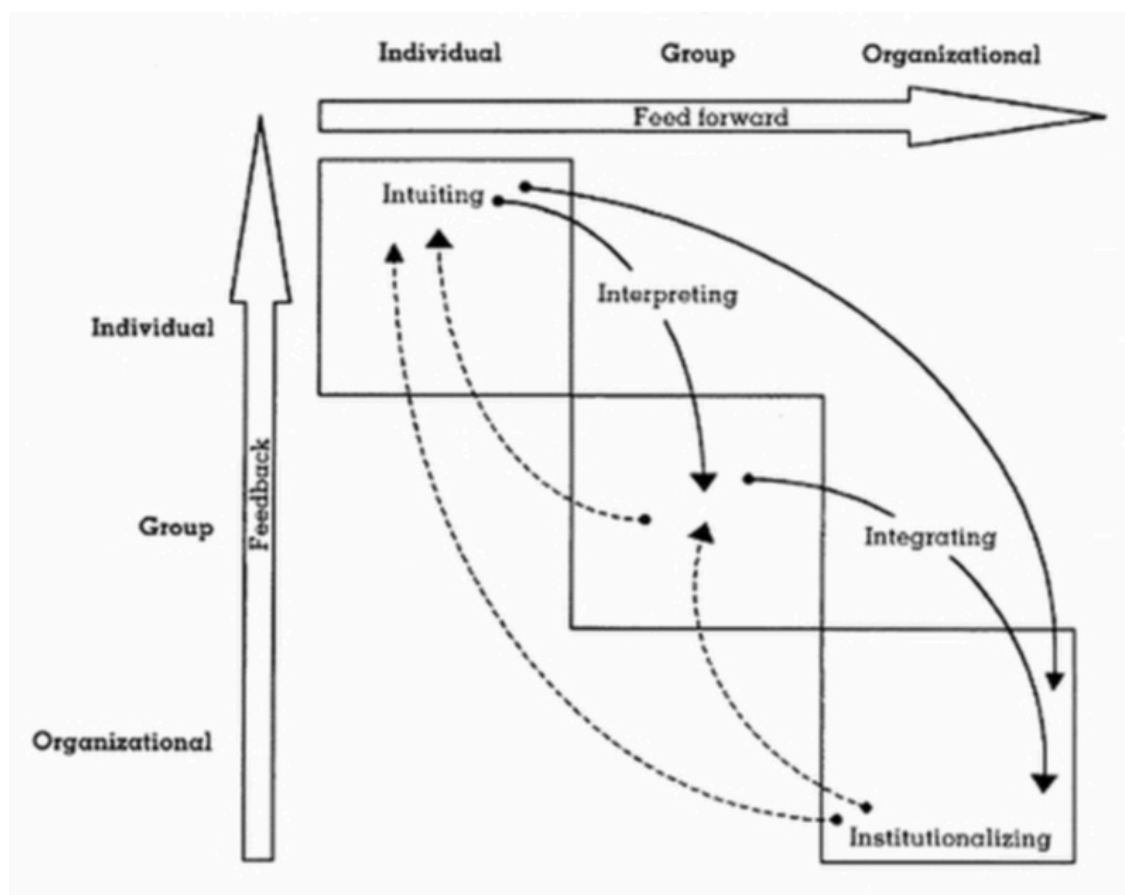
Denne prosessen omhandler deling av informasjon og kunnskap som individet har tilegnet seg (kognitive kart). Dette skjer ved dialog mellom individer for å etablere en felles forståelse i en gruppe, en avdeling eller i en organisasjon.

### 4 Institusjonalisering (Institutionalization)

*«The underlying assumption is that organizations are more than simply a collection of individuals: organizational learning is different from the simple sum of the learning of its members. Although individuals may come and go, what they have learned as individuals or in groups does not necessarily leave with them. Some learning is embedded in the systems, structures, strategy, routines, prescribed practices of the organization, and investments in information systems and infrastructure» (Crossan et al., 1999, s. 529).*

Institusjonaliseringsprosessen handler om etableringen av formelle og uformelle rutiner i organisasjonen på grunnlag av den nye forståelsen.

For å illustrere at dette er en prosess som går begge veier, benytter Crossan et al. (1999) begrepene «feed forward» og «feedback» (figur 3). I og med at etablert praksis blir institusjonalisert og forankret i organisasjonen over tid, argumenterer forfatterne for at det alltid vil oppstå et spenningsforhold mellom det å lære noe nytt, og det å benytte allerede etablert praksis.



Figur 3 - Organisasjonslæring som en dynamisk prosess (Crossan et al., 1999, s. 532)

### Mintzbergs krav til EVU av ledere

EVU og ledelsesutvikling blir blant annet av Norsk Industri regnet som avgjørende for øke produktivitet i regioner og industriklynger. Knut E. Sunde, direktør i Norsk Industri peker på at EVU vil være en viktig bidragende faktor til at Norge som nasjon kan ligge i front av teknologiutviklingen i markeder med sterk internasjonal konkurranse (Sunde, 2015).

Henry Mintzberg (2004) kritiserer MBA-utdannelsen og den konvensjonelle etter- og videreutdanningen man ser i USA og i mange andre nasjoner. Han lanserer en alternativ vei til ledelsesutvikling. Denne veien består av åtte punkter som er grunnleggende for å lykkes på dette feltet. De åtte punktene er utviklet av Mintzberg i samarbeid med ulike handelshøyskoler og universiteter fra Europa, Asia og Nord-Amerika. Modellen ble prøvd i internasjonale organisasjoner som blant annet Fujitsu, Lufthansa og Røde Kors.

Forfatteren er opptatt av at det ikke bare er lederne som lærer av undervisningsenheten, men også vice versa. Gjennom dette symbiotiske forholdet utvikler næringslivets ledere akademiske miljøer og akademiske miljøer næringslivets ledere.

### 1 Utdannelse av ledere bør myntes på praktiserende ledere

Mintzberg (2004) argumenterer for at ledere ikke kan skapes i klasserom, men at individer som allerede er ledere kan videreutvikles i et klasserom. Forfatteren hevder at ledernes erfaring kan gjøre at klasserommet fungerer som en læringsarena. Slik får ledere "testet" sine erfaringer i en annen kontekst og for et annet publikum. Videre vil teorien fra academia generalisere erfaringene deres, og dermed i noen tilfeller kunne gjøre dem overførbare til andre personer, virksomheter eller næringer.

### 2 Klasseromsundervisningen skal baseres på ledernes erfaringer

Lederens erfaringer må danne grunnlaget for undervisningen, da dette er deres sterkeste verktøy for læring (Mintzberg, 2004). Læringen i klasserommet må foregå parallelt med arbeidshverdagen til lederne på kurset. Slik kan man fortløpende lage ny praksis gjennom spenningen mellom kurs og arbeid. Mintzberg (2004) problematiserer tidsbruken i slike programmer. Forfatteren hevder at ved for mye tid i klasserommet vil arbeidshverdagen bli preget av stress, mens ved for lite tid i klasserommet vil ikke tilegnelsen av kunnskap være tilstrekkelig. Det foreslås fra en til to uker "every few months" som den optimale balansen.

Videre hevder Mintzberg (2004) at ideelt skulle et ledelseprogram være skreddersydd til hver enkelt leder. Dette er imidlertid svært ressurskrevende og trolig umulig å gjennomføre for de aller fleste. Forfatteren bruker en metafor for en løsning som gir et godt alternativ: Når et standardhus er ferdig bygget, flytter en familie inn og møblerer det. Familien tilpasser møbler og interiør til sine egne behov. Møbler og interiør forandres over tid gjennom at barn vokser opp, bedre løsninger kommer på markedet etc.. Ledelsesprogrammet må altså ha overordnede rammer, men tilpasses til de enkelte lederne og deres erfaringer og krav.

### 3 Innsiktsfulle teorier gir lederne erfaringer mening

Teori gir individet mening til informasjonen de mottar. Mintzberg hevder at man lærer fra erfaring, men ved å henge den på en teoriknagg kan man klassifisere og analysere erfaringen på en måte som skaper bedre læring (Sims et al. 1994, i Mintzberg, 2004). Konseptuelle rammeverk som forenkler virkeligheten gjør virkeligheten forståelig. Videre hevder Mintzberg (2004) at teori og praksis ikke har et distinkt skille, men teorien er "informert praksis". Kunnskapsutvikling er hovedårsaken til at lederne befinner seg på kurset og Mintzberg (2004) hevder at kunnskapsutvikling *"requires a thoughtful atmosphere in the classroom, where individuals can probe into their own experience, primed by interesting ideas, concepts and theories."* (Mintzberg, 2004, s. 249). Forfatteren illustrerer viktigheten av undervisningsleder som en som fasiliteter og danner rammer for opplegget, mens deltakerne må forme innholdet. Teoriene skal gi innsikt i hvordan virkeligheten er. Videre skal de utfordre de etablerte sannhetene lederne har og stimulere til dypere refleksjon av erfaringer. Ved at man oppdager hvilke teorier man bruker, kan man også bli klar over alternative teorier og forståelser, som kan gi ny forståelse og læring (Mintzberg, 2004).

### 4 Erfaringsrefleksjon i lys av konseptuelle ideer er nøkkelen til læring for lederne

Mintzberg (2004) hevder at refleksjon er en forutsetning for læring. Hverdagen for dagens ledere preges av endeløse situasjoner og inntrykk som disse lederne har behov for å reflektere over. Vanligvis tillater imidlertid ikke tidspresset at lederne får gjort dette. Mintzberg hevder at refleksjonen er avgjørende for at hendelser i løpet av en dag går fra å være bare hendelser til verdifulle erfaringer:

*"Most people do not accumulate a body of experience. Most people go through life undergoing a series of happenings, which pass through their systems undigested. Happenings become experiences when they are digested, when they are reflected on, related to general patterns, and synthesized"* (Mintzberg, 2004, s. 254).

I refleksjonsprosessen hevden forfatteren at man skal fundere, analysere og trekke sammenhenger om meningen av hendelser – ikke bare om hva som har skjedd, men om hvorfor det har skjedd, og hvordan denne situasjonen er lik eller annerledes fra andre problemstillinger. Denne refleksjonen må ikke nødvendigvis foregå alene. Man kan også

reflektere i grupper. Grupperefleksjon kan skape innsikt som er dypere enn hva som oppnås individuelt. I ledelsesutvikling må kursholder innse at kursdeltakerne lærer like mye av hverandre som de gjør av kursholderne, og dermed må kurset organiseres slik at det er mye kontakt mellom deltakerne.

#### 5 Deling av ledernes kompetanse øker bevisstheten om egen praksis

Når Mintzberg (2004) skriver om kompetanse, bruker han også ordet skills, eller *"(...) the hows alongside the whats and whys."* (Mintzberg, 2004, s. 257).

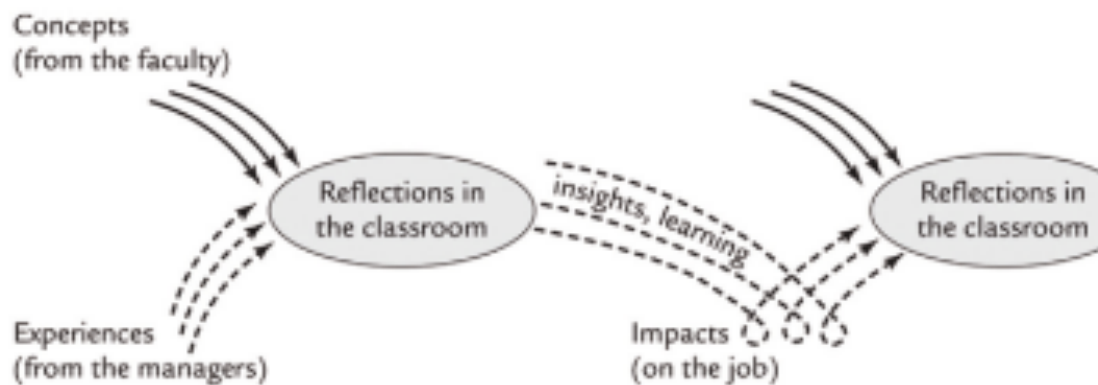
Forfatteren hevder det er vanskelig å utvikle ferdigheter i et klasserom ved hjelp av teoretiske modeller. Lederne i klasserommet har sannsynligvis mye erfaring og ferdigheter, noe Mintzberg (2004) hevder de aller fleste ledere vil like å dele med andre. Ved å dele dem får man vurdert sine egne teknikker og praksiser, og kan reflektere over dem på en måte man ikke ville gjort ellers. Man kan dermed ytterligere utvikle egne måter å gjøre ting på, samtidig som man i fellesskap gjennom refleksjon og dialog kan utvikle nye felles "best practice". Mintzberg (2004) understreker viktigheten av å stadig drøfte egen praksis i fellesskap for å oppnå kontinuerlig læring av sin egen praksis og dermed heve bevisstheten rundt hva man selv gjør i hverdagen.

#### 6 Kursets påvirkning på deltakerens egen organisasjon

Når lederen kommer tilbake til sin organisasjon må den administrative ledelsen tilrettelegge for, men også forvente at det deltakeren har tilegnet seg i kurset skal anvendes, samt blir spredd til flere deler av organisasjonen. Mintzberg (2004) mener deltakeren skal gå over i en rolle som lærer, tilsvarende portvakt (Cohen & Levinthal, 1990), og slik utvikle sine kolleger, ved å tilføre ideer, praksiser og teorier vedkommende selv har lært. I dette ligger en potensiell konflikt ved at kollegene ikke ser nytteverdien eller viser vilje til å endre sin tenkemåte eller praksis. Mintzberg (2004) hevder at deltakerne kan få en følelse av isolasjon, og dette er vanlig da organisasjoner ofte sender en enkelt person til slike programmer, fremfor grupper. Sendes hele grupper kan disse arbeide sammen med sine utfordringer og muligheter de opplever i sin organisasjon, og i tillegg ha støtte i sin læringsoverføring når de selv kommer tilbake til organisasjonen. Å sende grupper fremfor en enkelt person vil naturligvis innebære en større utgift for organisasjonen, og i noen tilfeller i praksis være umulig.

## 7 De seks overnevnte punktene må samles i en "erfaringsrefleksjon"

Mintzberg (2004) foreslår en kontinuerlig prosess der læringen til en hver tid finner sted og utvikles. Forfatteren illustrerer denne kontinuerlige læringsprosessen i figur 4. Her vises hvordan lederne tar med seg sin erfaring inn i et klasserom hvor utdanningsinstitusjonen introduserer ulike teorier og modeller. Mintzberg (2004) bruker metaforen om at deltakerne befinner seg i terrenget, mens institusjonen bidrar med kartet. Refleksjonene finner sted hvor disse to møtes, altså blir erfaringene sett i lys av teorien. Resultatet fra prosessen bringes tilbake til deltakernes organisasjon hvor det ideelt sett påvirker nok til å skape ny og bedre praksis og dermed har nye erfaringer til å ta tilbake til klasserommet. Slik utvikler næringslivet og academia hverandre.



Figur 4 - EVU av ledere som dynamisk prosess (Mintzberg, 2004, s. 265)

## 8 Utdanningsinstitusjonens rolle må være som en fasilitator med fleksibilitet - ikke en kontrollerende rigid designer.

Innhold, klasserom og undervisningsinstitusjonens rolle må støtte læring, ikke drive undervisningen. Akademia er i utgangspunktet den perfekte arena for slik læring, hevder Mintzberg (2004) fordi academia har evnen og viljen til kritisk refleksjon. Det er i imidlertid utfordrende at academia selv må reflektere over egen praksis, og eventuelt fjerne rigiditeten som kan hindre læring.

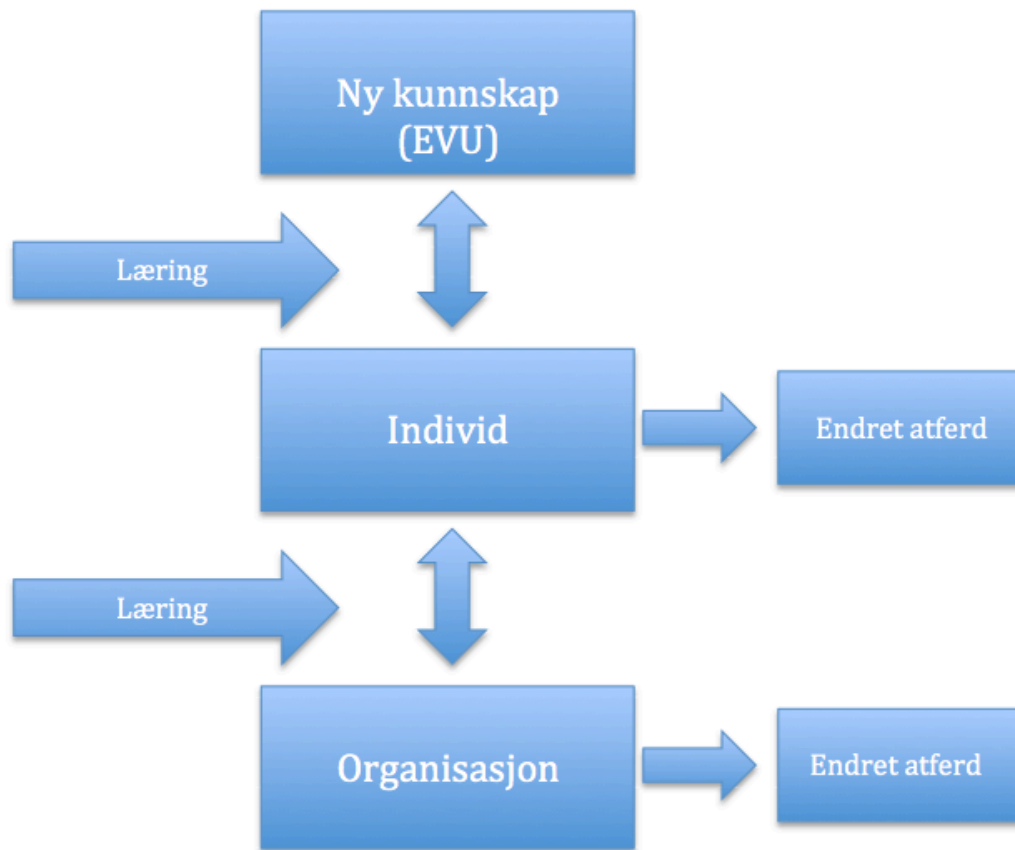


### 3 Konseptuelt rammeverk

Teorikapittelet definerte begreper som organisasjonslæring og den lærende organisasjon, og presenterte ulike teoretiske modeller for hvordan læring i organisasjoner foregår. Figur 5 viser sammenhengen mellom de ulike begrepene som er presentert over.

Læring skjer ved at et individ utsettes for et stimuli i form av ny kunnskap, som (potensielt) fører til endret atferd. Denne atferden styres av noen grunnleggende forståelser som kan endres av læring, men som også kan forbli uendret, til tross for at læring skjer. Forståelsene styrer resultatet av en potensiell læringseffekt (Argyris & Schön, 1978). For at denne læringen skal ha utslag også på organisasjonsnivå må det skje organisasjonslæring, og dermed en form for overføring av ny kunnskap fra individ til organisasjon. Denne prosessen vises i 4I-rammeverket som beskriver hvordan læringsoverføring skjer gjennom intuisjon, tolkning, integrering og institusjonalisering (Crossan et al., 1999). Dersom organisasjonen skal ha nytte av denne organisasjonslæringen må imidlertid visse forutsetninger eller prosesser være på plass også på organisasjonsnivå. Senge (1990) oppsummerer disse forutsetningene i sine disipliner, som sier at organisasjonslæring, eller mer konkret det å bli en lærende organisasjon, er avhengig av personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring, samt systemtenkning.

Den nye kunnskapen eller informasjonen som ligger til grunn for læring og organisasjonsutvikling kan komme i utallige former. Mintzberg (2004) definerer spesifikt hvilke faktorer som ligger til grunn for å lykkes med EVU av ledere. Disse sier blant annet at læring avhenger av at det tilrettelegges for refleksjoner som baseres på deltagerens egne erfaringer og gis mening ved hjelp av innsiktsfulle teorier.



**Figur 5 - Analysemodell**

Utbytte i form av endret (organisasjons)atferd kan ta flere former. Som tidligere nevnt kan det resultere i endrede rutiner eller prosedyrer på organisasjonsnivå, for eksempel i form av effektiviseringer. Mer konkret er ofte et av de spesifikke målene med læring i organisasjoner å utvikle nye produkter eller tjenester for å også kunne møte morgendagens utfordringer. Innovasjon er derfor et nøkkelord forbundet med læring i organisasjoner. Innovasjon defineres i Stortingsmelding nr. 7 (2008-2009) som *“en ny vare, en ny tjeneste, en ny produksjonsprosess, anvendelse eller organisasjonsform som er lansert i markedet eller tatt i bruk i produksjonen for å skape økonomiske verdier”* Norges forskningsråd fremla noen år senere en annen innovasjonsdefinisjon med et bredere nedslagsfelt: *“Innovasjoner er nye eller vesentlige forbedrede varer, tjenester, prosesser, organisasjonsformer eller markedsføringsmodeller som tas i bruk for å oppnå verdiskapning og/eller samfunnsnytte”* (Norges forskningsråd, 2012: 11, referert i Karlsen, 2013). Man kan altså både regne nye rutiner eller prosedyrer, og produkter eller tjenester som innovasjon. Dette er imidlertid ikke det eneste potensielle utbyttet av et lederkurs. Deltakerne på kurset kan ha stor personlig nytte av et EVU-kurs.

Faglig påfyll og stimuli, avbrekk fra arbeidshverdagen og større trygghet i egen lederrolle vil alle være faktorer som kan regnes for et personlig utbytte. Videre kan deltakerne ved å ha gjennomført et slikt kurs gjøre seg mer attraktive for egen arbeidsgiver, samt konkurrerende virksomheter. Dette kan resultere i høyere lønn, bedre stilling eller en ny jobb i en annen virksomhet.

Basert på figuren presentert over ser man hovedsakelig tre kilder til problemer. Eller sagt på en annen måte: tre barrierer som må forseres for at ny kunnskap kan føre til nytte for organisasjonen. For det første kan det oppstå problemer med den individuelle læringen, som påvirkes av både individet som lærer, samt det som skal læres (for eksempel kvalitet og relevans). Videre kan det oppstå problemer ved selve organisasjonslæringen, altså ved at noe går galt i overføringen av læring mellom individ og organisasjon, eller at organisasjonen selv ikke er mottakelig for det nye (organisasjonen oppfyller ikke kriteriene for en lærende organisasjon). Til slutt, er læring ingen garanti for atferdsendring, verken på individ- eller organisasjonsnivå, og det siste mulige hinderet for gevinstrealisering (eksempelvis i form av innovasjon) er dermed at organisasjonen ikke evner å forløse den potensielle atferdsendringen organisasjonslæringen medfører.

I påfølgende kapittel presenteres Eyde-leder, et etter- og videreutdanningstilbud for ledere i NCE Eyde hvor enkeltindivider deltar på kurs for å lære både hvordan deres virksomhet bedre og mer hensiktsmessig kan møte fremtidens utfordringer, og ikke minst forstå hva som faktisk er utfordringene som møter virksomheten i fremtiden.

## 4 Case

Dette kapittelet tar for seg NCE Eyde, deres strategi og EVU-programmet Eyde Leder.

NCE Eyde ble etablert som en klyngeorganisasjon i 2007, og har siden blitt en sentral drivkraft for prosessindustrien på Agder. Nettverket har som formål å ivareta felles interesser, sikre gode rammebetingelser og fremme samarbeid mellom de deltagende bedriftene. NCE Eyde består i dag av 13 kjernemedlemmer, samt 20 kompetanseleverandører. Kjernemedlemmene utgjør til sammen ca. 3200 ansatte. Et anslag på en samlet årlig omsetning for 2015 ligger på rundt 17 milliarder kroner (NCE Eyde, 2016a). Flertallet av kjernemedlemmene i NCE Eyde er norske enheter av internasjonale konsern som er i verdenstoppen på sine områder, (NCE Eyde, 2016b).

I 2012 satte topplederne i nettverket seg følgende felles mål: *«Sørlandet skal være verdens ledende region for bærekraftig prosessindustri i 2020»*

Medlemsbedriftene erkjenner at det blir knapphet på verdens ressurser, og at dette får direkte innvirkning på deres driftsgrunnlag. Et felles fokus på ressurseffektivisering, prosessforbedring og produktutvikling ble dermed sentralt for virksomhetenes satsinger. Det er også bred enighet om at CSR og bærekraft danner grunnlaget for fremtidige konkurransefortrinn. Nettverket har på bakgrunn av dette identifisert og utviklet en rekke felles utviklingsprosjekter. Eyde miljøprogram er en prosjektportefølje utviklet spesifikt for å realisere målet om at Sørlandet blir verdensledende region for bærekraftig prosessindustri i 2020. Eyde Leder er et av prosjektene i denne porteføljen, og er i motsetning til de andre prosjektene ikke teknisk. Eyde Leder representerer den menneskelige dimensjonen som NCE Eyde selv påpeker er en forutsetning for å realisere en slik strategiendring. Prosjektet har satt seg et ambisiøst mål om å utvikle *“verdens beste ledere i endringstid”*. Dette ønsker de å oppnå ved blant annet å etablere en felles forståelse av bærekraftbegrepet, som blir en forutsetning for å forstå og godta hva en slik strategiendring faktisk innebærer.

Kurset i 2014/2015, som også var den første gjennomføringen, besto av fem moduler som ble fordelt på fem todagerssamlinger slik det blir skissert i figur 5.

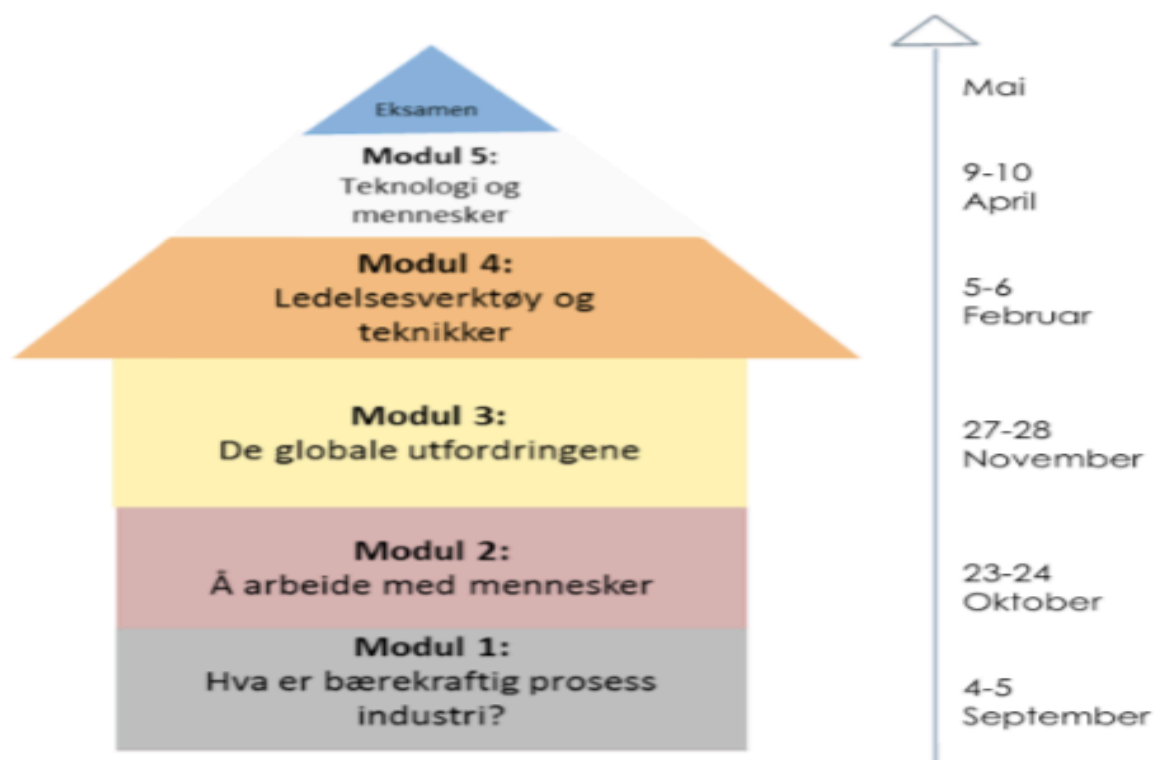
Eyde Leder skal inneholde ulike komponenter. Fagansvarlig forklarer strukturen med at kurset består av fire søyler hvor én handler om bærekraft og det langsiktige

perspektivet. Én av søylene består av Lean og produksjonsforbedring, en tredje av HR og lederskap. Den fjerde søylen skal sette dette inn i en norsk samfunnskontekst hvor den norske modellen er fokusområdet. Ved endt løp kunne deltakerne ta en valgfri eksamen verdt 10 studiepoeng. Det ble i tillegg gitt en skriftlig oppgave som skulle gjøres underveis i kurset. Oppgaven ble skrevet i grupper á tre til fire personer om et valgfritt tema innenfor de nevnte søylene. De oppnådde studiepoengene kan brukes som en del av en bachelor- eller mastergrad i et etter- og videreutdanningsløp. Undervisningens fagansvar ligger hos Handelshøyskolen UiA, mens EVU-enheten ved universitetet har tilrettelagt det praktiske. Kurset koster omtrent 15.000 kroner per deltaker. I tillegg kommer reise og opphold. Programmet er finansiert av bedriftene i NCE Eyde. Det er kjernemedlemmene som deltar på kurset.

Klyngeorganisasjonens virksomheter består av over 3000 ansatte, hvilket innebærer at dette prosjektet må ta visse ressurshensyn. 3000 mennesker kan umulig gjennomgå kurset, men NCE Eyde har en målsetning om at omtrent 100 førstelinje- og mellomledere fullfører programmet i første omgang ved hjelp av tre til fire gjennomføringer (tre til fire skoleår). Tanken er også at disse 100 gjennomfører et oppfølgingskurs med mål om videre utvikling.

Hver samling innledes med at en leder i nettverket forteller om sin virksomhet, og presenterer en reell problemstilling bedriften jobber med. Formålet med en slik erfaringsutveksling er at den skal kunne danne grunnlag for diskusjon og refleksjon.

Til tross for at de fleste medlemsbedriftene opererer innenfor prosessindustrien, er det betydelige forskjeller mellom dem knyttet til ulike produksjonsprosesser og de endelige produktene. Eyde Leder ønsker i tillegg til fokuset på bærekraft, å dele ulike praksiser, metoder, forståelser og tilnærminger til ledelse blant de ulike bedriftene som er overførbare og som egner seg for deling. På denne måten skal programmet fungere som et verktøy for å styrke lederne på mellomleder- og førstelinjeledernivå.



Figur 6 - Moduloversikt Eyde Leder (Berg, 2014, s. 43)

## 5 Metode

I dette kapitlet forklares hvilket rasjonale som ligger til grunn for mitt forsøk på å besvare problemstilling og forskerspørsmålene. Det vil redegjøres for tilnærmingen til de metodiske valg og den planlagte gjennomføringen av studien. Rekkefølgen på underkapitlene forklarer hvordan det trinnvis beveger seg fra start til slutt både kognitivt og i praksis. Først presenteres oppgavens forskningsstrategiske utgangspunkt. Deretter beskrives valget av metode og hvordan jeg planla å innhente data gjennom å bruke dybdeintervjuer. Videre beskrives hvordan intervjuguiden ble utviklet og hvilken hensikt den skal tjene. Her vil det bli drøftet fordeler og ulemper ved denne metoden. Jeg vil så beskrive den praktiske gjennomføringen av intervjuer og analyser. Avslutningsvis diskuteres validitet og reliabilitet.

### 5.1 Forskningsstrategisk utgangspunkt

Arbnor og Bjerke (2009) opererer med tre forskningsstrategiske posisjoner:

Aktørperspektivet, systemperspektivet og det analytiske perspektivet.

Overgangene mellom typologien er glidende, og jeg har derfor vanskelig for å oppgi en av dem som mitt foretrukne utgangspunkt. Jeg kan imidlertid med sikkerhet slå fast at oppgaven ikke beveger seg innenfor det analytiske perspektivet, hvor målet er å forklare, fremfor å forstå virkeligheten. Studiens hovedformål er å undersøke hvordan læringen har blitt implementert og eventuelt endret seg, virksomheten og aktørene i virksomheten. Studien tar sikte på å forstå hvordan mennesker oppfatter og skaper virkelighet for seg selv og i sine virksomheter. Følgelig kan man si at aktørperspektivet er det mest fremtredende. Samtidig handler oppgaven om å finne det typiske i informantenes handlingsmønstre, hvilket til en viss grad utfordrer "plasseringen" innenfor aktørperspektivet. Jeg vil også både bygge min studie på, og diskutere funn opp mot eksisterende teori i emnet, noe som tilsier at jeg beveger meg i systemperspektivet. Det er vanskelig å plassere studien innenfor en forskningsstrategisk posisjon, utgangspunktet mitt er imidlertid et sted i overlappingen mellom Arbnor og Bjerkes (2009) systemperspektiv og aktørperspektiv, som danner grunnlaget for de følgende metodiske valgene.

## 5.2 Valg av metode

Man skiller normalt mellom kvalitative og kvantitative metoder. Kvantitative metoder har gjerne som formål å fortelle noe generelt om virkeligheten. Det brukes et relativt stort antall undersøkelsesenheter, og fokuserer på frekvenser og mengder som tillater beregning av for eksempel gjennomsnitt og standardavvik. Ved bruk av kvalitative metoder studeres i større grad fenomenet i dybden, og man bruker heller ord og modeller til å beskrive virkeligheten (Gripsrud, Olsson & Silkoset, 2010). I denne studien er formålet å forstå hvordan ulike virksomheter evner å "motta" individuell læring og bruke den til organisasjonslæring. Til tross for at oppgaven prøver å finne noe typisk i handlingsmønstre, vil likevel ikke kvantitativ metode være spesielt hensiktsmessig fordi læring og endring er forholdsvis abstrakte begreper som er vanskelige å måle.

Det finnes ulike metoder innenfor den kvalitative forskningstradisjonen.

Dybdeintervjuer, fokusgrupper og deltakende observasjon er eksempler på populære metoder. Deltakende observasjon kunne vært hensiktsmessig, men er ikke gjennomførbart som følge av utvalgets størrelse og diversitet, samt oppgavens tidsbegrensning. Fokusgrupper kan i utgangspunktet høres ut som en fornuftig metode. Det er imidlertid fare for at deltakerne påvirker hverandre i en slik situasjon, noe som utfordrer oppgavens validitet. Samtidig kan fokusgrupper gjøre at man som forsker ikke får tak i det man egentlig ønsker, fordi slike situasjoner kan spore av, og bli noe kaotiske (Kvale & Brinkmann, 2009). Å gjennomføre fokusgrupper alene kan også gjøre at man ikke evner å få med seg alt, eller modererer situasjonen tilfredsstillende. Det har dermed blitt naturlig å bruke dybdeintervjuer som metode. Intervjuene har vært semistrukturerte, hvor intervjuguiden ble tematisert ut fra forskerspørsmålene. Teorien som er beskrevet ovenfor har blitt brukt til å utarbeide intervjuguiden. De teoretiske begrepene har blitt operasjonalisert for at de skal være forståelige og tydelige. Det har blitt unngått akademisk ordbruk. Målet er at informantene skal ha så lik oppfatning av begrepene som mulig seg i mellom. Persist operasjonaliserte begreper sørger for høyere grad av validitet, noe som blir utdypet senere i kapittelet.

Semistrukturerte intervjuer har både en lukket og åpen struktur. Rasjonalet er at intervjuet skal holde seg til sitt opprinnelige formål og ha et "profesjonelt" utgangspunkt, samtidig som åpenheten gir større frihet til informantene som kan bidra



med opplevelser og tanker, noe jeg som intervjuer kunne utelukket ved en annen tilnærming. Innledningsvis stilte jeg gjerne et åpent spørsmål som "kan du fortelle om...". Hvis informanten ikke svarte "tilfredsstillende" fortsatte jeg med ulike spørsmålsvarianter som for eksempel oppfølgingsspørsmål eller inngående spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Den åpne tilnærmingen gjør det enklere å finne mulige fellestrekk mellom personer og virksomheter. Åpenheten kan også bidra til at informanten opplever situasjonen som en samtale mer enn et intervju, hvilket kan være hensiktsmessig for å skape relasjon og tillit mellom intervjuer og informant. Relasjonen kan gjøre informanten mer åpen og ærlig i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009).

### 5.3 Utvalg

Eyde Leder består av en rekke personer med ulike interesser i prosjektet. Deltakerne på kurset er de viktigste informantene i oppgaven. Denne gruppen består av 27 personer som fullførte første utgave av Eyde Leder i 2014/2015. Antallet personer var relativt likt fordelt mellom bachelorløpet og masterløpet. Det er denne gruppen som lærer og skal ta med læringen tilbake til sine egne avdelinger og virksomheter. Det er en viktig trade-off mellom bredde og dybde i utvalget. Et bredt utvalg kan bidra til høyere validitet og reliabilitet. Samtidig er tidspresstet betydelig i arbeidet med en masteroppgave, og dermed kan bredden i utvalget gå på bekostning av både forberedelser og etterarbeid – begge viktige elementer i å sikre nettopp validitet og reliabilitet, samt kvalitet i forskningen.

Jeg intervjuet altså ikke de 27 deltakerne, men hadde en målsetning om å intervju mellom seks og ti av dem. Til slutt landet jeg på åtte av deltakerne. Fire fra bachelordelen og fire fra masterdelen. Jeg intervjuet en person fra hver av de to gruppene i fire av de største kjernemedlemmene i NCE Eyde. Disse personene ble i utgangspunktet valgt tilfeldig fra deltakerlisten, men en forutsetning var at bedriften hadde sendt minimum en deltaker på hvert nivå til kurset. Det er flere årsaker til en slik utvelgelse. Flere informanter fra samme virksomhet øker muligheten til å finne egenskaper med virksomheten som kan fremme eller hemme læring. Videre er det interessant å se om personers ulike funksjoner i en virksomhet spiller en rolle for utbyttet av et slikt initiativ. I tillegg har prosjektleder for Eyde Leder fra NCE Eyde anbefalt to av de åtte som er plukket ut, fordi en av dem var spesielt kritisk og en

spesielt positiv. Jeg ønsket også å intervju de to fagansvarlige som har vært de viktigste i utviklingen av kurset fra UiA sin side. Disse har valgt faglig innhold til kurset, og stått for en betydelig del av både undervisning og organisering. En av dem er i permisjon, den andre ble intervjuet. Intervjuet ble også prosjektleder fra NCE Eyde. Det ble i tillegg gjort en vurdering om hvorvidt operatører som er underlagt lederne fra kurset, eller deltakernes ledere skulle intervjues. I begge tilfeller er det begrensninger til tidsbruk og omfang knyttet til planlegging, gjennomføring og etterarbeid. Studien bør i tilfelle ha et betydelig antall informanter fra eksempelvis en operatørgruppe for å sikre validitet, hvilket i praksis umuliggjør et slikt utvalg, i tillegg til det som allerede foreligger. Det vil derfor si at denne oppgavens empiriske grunnlag kommer fra åtte deltakere og to ledere av og i kurset.

#### 5.4 Kontakt

Jeg er i en gunstig posisjon med hensyn til kontakt med både deltakere, prosjektledere, e og øvrig personell fra UiA. Institutt for arbeidsliv og innovasjon har vært viktige i utviklingen av Eyde Leder med overnevnte personer i nøkkelroller. Instituttet arbeider tett med NCE Eyde for øvrig i ulike prosjekter. Arbeidsliv og innovasjon er også instituttet jeg selv tilhører som student. Erfaringene mine fra dette instituttet er at personalet normalt er tilgjengelige og veldig hjelpsomme. Med høy tilgjengelighet og kort avstand har intervjuene med prosjektleder og fagansvarlig (begge med kontor på instituttet) blitt avtalt og gjennomført like over påske, da dette passet best for begge parter. Anne Haugland Balsnes (2009) problematiserer dette forholdet gjennom at en forsker som skal gjøre feltarbeid i en annen kultur må anstrenge seg for å komme inn i dette samfunnet, mens en forsker som gjør feltarbeid i sitt eget samfunn må anstrenge seg for å komme ut av denne kulturen. Gullestad (1991, i Balsnes, 2009) bruker begrepet "hjemmeblindhet" om en tilstand man kan befinne seg i når man forsker blant sine egne. Videre hevder imidlertid forfatteren at man ikke nødvendigvis havner i denne tilstanden. Er man bevisst utfordringene som oppstår i forskning blant sine egne, kan man unngå en slik blindhet. Balsnes avslutter med at *"Jeg vil foreløpig konkludere med at et forskningsprosjekt hjemme og blant sine egne ikke automatisk er et dårlig eller umulig prosjekt, men uten tvil et annerledes prosjekt. Viktigheten av å redegjøre for egen rolle i kunnskapsproduksjonen kan ikke betones nok."* (Balsnes, 2014, s 251)

Disse utfordringene har jeg forsøkt å reflektere rundt, og i min kontakt med informantene fra mitt institutt har jeg vært tydelig på min og deres rolle, og at min intensjon blant annet er å kritisk reflektere over deres arbeid i Eyde Leder. Størsteparten av mitt datamateriale er imidlertid hentet inn fra informanter som ikke er tilknyttet instituttet utover å ha deltatt på et kurs delvis i dets regi.

Det var utfordrende å få kontakt med åtte mennesker i ulike situasjoner på ulike steder i ulike bedrifter. Etter at kontakten var oppnådd, måtte jeg ha en dialog med samtlige. Avslutningsvis ble det avtalt et møte, som krevde dialog på e-post og noen ganger på telefon. Denne kontaktfasen var tidkrevende. Jeg fikk imidlertid nyttig hjelp av prosjektleder som sendte e-post til HR-sjefene i de respektive bedriftene med en oppfordring om at de ansatte som fikk henvendelse fra meg, skulle prioritere denne. Dette gav e-posten som ble sendt til deltakerne legitimitet og viktighet. Jeg sendte ut e-post med informasjon om opplegget og forespørsel om intervju 25. februar. Flere deltakere hadde da tatt vinterferie. Dette kompliserte kontakten, og noen svarte ikke i det hele tatt, mens jeg mottok auto-svar fra andre. I midten og slutten av den påfølgende uken avtalte jeg de fleste intervjuene, bortsett fra intervjuene i en bedrift, som først ble endelig avtalt andre uken i mars. Intervjuene ble gjennomført med begge informantene fra samme virksomhet på samme dag, i tre av fire virksomheter. I den siste virksomhetene ble gjennomføringen gjort i to omganger. Informantene booket møterom de gangene dette var tilgjengelig. De øvrige intervjuene ble gjennomført på deres eget kontor. Målet mitt var å gjennomføre samtlige intervjuer med deltakerne før påske, hvilket jeg lyktes med. Intervjuene ble gjennomført på deltakernes respektive fabrikker i uke 10 og 11, mens intervjuene med prosjektleder og fagansvarlig ble gjennomført i uke 14.

## **5.5 Praktisk gjennomføring, opptak og transkribering**

Alle intervjuer ble tatt opp med taleopptak ved hjelp av smarttelefon. Bruken av taleopptaker muliggjør bedre tilstedeværelse i situasjonen for meg som intervjuer. Alternativt kan man notere underveis, men man risikerer da å miste dynamikken i samtalen, samt kroppsspråk eller andre faktorer hos informanten. Det ble imidlertid notert noen umiddelbare tanker etter intervjuet som en form for personlig debrifing.

I forkant av intervjuet kontrollerte jeg nøye at teknisk utstyr fungerte som det skulle, og at rommet og avstanden mellom meg som intervjuer og informant var tilfredsstillende. I tillegg forsøkte jeg å påse at det ikke var andre forstyrrende elementer i intervjusituasjonen, men dette var til en viss grad utenfor min kontroll, da informantene sto for møterom/kontor. Ingen av intervjuene ble nevneverdig forstyrret.

Intervjuene skulle ha en ramme på omtrent én time. Det er vanskelig å be om mer fra personer som har en travel arbeidshverdag. Det bør heller ikke være nødvendig å bruke tid utover en time. Informantene ble informert om oppgavens formål, samt overordnet hva intervjuet skulle handle om. Intervjuene varierte i lengde fra 34 til 66 minutter, med en gjennomsnittstid på ca. 48 minutter per deltaker, og noe kortere for prosjektleder og fagansvarlig. Opptakene blir slettet når oppgaven leveres.

Underveis i intervjuene forsøkte jeg å brife informantene om hvor langt i prosessen vi var kommet med relativt jevne mellomrom. Jeg prøvde også å legge inn litt ekstra tid for eventuelle innspill eller innvendinger fra informanten mot slutten. Før intervjuet startet og underveis i prosessen oppfordret jeg informanten til å stille spørsmål om noe var uklart.

Jeg har en gang tidligere utført intervjuer av lignende karakter. Sammen med to medstudenter intervjuet jeg to personer. Jeg intervjuet også en person alene i dette prosjektet. Jeg ville derfor med denne begrensede erfaringen teste intervjuguide og intervjuteknikk før jeg igangsatte intervjuprosessen med de reelle informantene.

Testintervjuene ville jeg fortrinnsvis gjøre med personer innenfor lignende situasjon og i lignende bransjer. Jeg intervjuet to personer, begge med førstelinje- og mellomleder-erfaring fra prosessindustrien. Disse personene kjenner meg godt og gir konstruktive tilbakemeldinger. Intervjuguiden var tilsynelatende OK. Da de selv ikke deltok på Eyde Leder, anser jeg verdien av testintervjuene som noe begrenset. Det ble ikke gjort endringer etter testintervjuene.

## 5.6 Analyse av data

Transkripsjonen av dybdeintervjuene med informantene i utvalget er studiens primære datamateriale. Notatene i "debriefen" vil også kunne være nyttige, men tyngden ligger altså i intervjuene. Mengden av transkribert data av 10 intervjuer à ca. 45 minutter er

omfattende. Datareduksjon blir derfor viktig for å gjennomføre en god analyse. Dette innebærer å trekke ut og kategorisere dataene som er relevante for oppgaven. Kategoriseringen skjedde ved at dataene ble fargekodet ved gjennom gitte kategorier som for eksempel uttalelser om kursets kvalitet eller individuell læring . Ved å kategorisere og kode data strukturerer man informasjonen til å bli lettere tilgjengelig og dermed muliggjør en mer treffsikker analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Man kan imidlertid risikere å generalisere dataene i for stor grad og miste det unike av syne. Dette sees imidlertid ikke på som en spesielt stor utfordring fordi selv om materialet er omfattende, er det ikke uhåndterlig.

Yin (2014) opererer med fire analysestrategier, hvor to av dem brukes hyppigere enn de to andre. En av disse strategien kalles "Relying on theoretical propositions" og handler om å starte analysen i det teoretiske arbeidet som allerede foreligger. Man går altså til teorien og lager seg en form for en problemstilling, og leter deretter i datamaterialet etter data som sier noe om denne. Studiens kvalitet kan utfordres av dette, da man ved å starte med teorien kan legge føringer for seg selv, som gjør at man kan bli sneversynt og dermed kan overse interessante funn.

I direkte kontrast beskriver forfatteren strategien "working your data from the ground up". Her starter forskeren med grundig bearbeidelse av dataene og leter opp funn eller mønstre man selv ser som interessante og som kan kobles til konsepter og teorier (Yin, 2014). Her ligger en utfordring i at å finne empiri som oppleves relevant gjør at koblingen til teorien blir svak og man dermed beveger seg bort fra studiens opprinnelige formål. Denne studien har forsøksvis kombinert disse strategiene. Med forskerspørsmålene og analysemodellen som rettesnor har jeg laget intervjuguiden som derfor kan styre funnene i en bestemt retning. Jeg har imidlertid lyttet gjennom intervjuene, transkribert dem og siden lest gjennom det transkriberte materialet flere ganger. Jeg har kodet dataene i transkripsjonen med farger, men før jeg gjorde dette markerte jeg ut funn jeg så som spesielt interessante og relevante. Studien har altså forsøkt å kombinere Yins (2014) tilnærminger, men har lagt hovedvekten på "theoretical propositions". Det er viktig å understreke at dette ikke tilsvarer hva Arbnor og Bjerke (2009) beskriver som å arbeide innenfor et analytisk perspektiv.

## 5.7 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet og validitet må alltid tas hensyn til når en studie skal planlegges og gjennomføres. Reliabilitet handler om i hvor stor grad man får tilsvarende funn i senere undersøkelser, altså undersøkelsens pålitelighet. Validitet handler om funnernes gyldighet. Det vil med andre ord si hvor godt funnene stemmer overens med virkeligheten (Gripsrud et al., 2010). Når undersøkelsen er en kvalitativ casestudie, er det imidlertid vanskelig å isolere de involverte variablene, og resultatenes pålitelighet og gyldighet blir derfor utfordret. I den forbindelse blir det viktigere å ta hensyn til kontekst, fremfor de enkeltvariabler som man ville gjort i for eksempel en spørreundersøkelse. Da jeg i denne datainnsamlingen i hovedsak har brukt primærdata handler reliabilitet og validitet mer om intervjuguidens kvalitet og konteksten rundt de involverte partene i Eyde Leder. Hvis tema og spørsmål ikke reflekterer teorien vil ikke funnene ha særlig høy verdi. De sekundærdata som brukes er primært statistikk og informasjon hentet fra NCE Eydes hjemmesider. Det er liten grunn til å bestride slik statistikk og generell informasjon om nettverket og virksomhetene.

Den største utfordringen knyttet til reliabilitet og validitet ligger i intervjusituasjonen. Informantene kan ha motforestillinger mot å være helt ærlige.

Kursdeltakernes virksomhet betaler omtrent 15.000 kroner per student for deltakelse. Virksomheten gir personen fri fra jobben sin, hvor vedkommende har en stilling med lederansvar, i 10 fulle dager. Informanten kan bruke kurset som en del av en bachelor- eller mastergrad, noe som igjen kan bidra til bedre lønn, høyere stilling eller lede til jobb i en annen bedrift. Deltakelsen kan altså skape utfordringer for virksomheten som gjør sin egen ansatt mer attraktiv for andre. Det er personlig vinning for informantene, som kan medføre at vedkommende kan svare fordelaktig for sin bedrifts utbytte av et slikt kurs, for å rettferdiggjøre sin egen deltakelse.

Videre er intervjusituasjon for både meg selv og kursdeltakerne en situasjon man sjelden er i. Informantene møter en person de aldri tidligere har møtt, eller har kjennskap til utover dialogen i forkant av intervjuet. Videre kan en lydopptaker gjøre at informantene kan føle seg ukomfortable i situasjonen. Dette forsøkte jeg å unngå med å være svært tydelig både i forkant og i etterkant, om at intervjuene er anonyme, og både lydfilene og dokumentene med transkribering vil bli slettet etter at oppgaven er levert.

Videre har jeg vært opptatt av å fremstå tillitsfull både i kontakt på e-post, telefon og i intervjusituasjon. Gjennom blant annet å ha en avslappet, men seriøs, tone og kroppsholdning i intervjuene kan man redusere eventuelt ubehag i situasjonen. Det er likevel grunn til å tro at man i slike situasjoner ønsker å fremstå best mulig. For å dempe et mulig ubehag har jeg intervjuet informantene i egen bedrift hvor de selv kjenner miljøet godt og er komfortable.

Informanter som ikke er en del av kurset, som representanter for UiA eller prosjektleder for Eyde Leder, har eierskap til kurset. Et slikt eierskap utfordrer oppgavens validitet, fordi informantene bevisst eller ubevisst ønsker å stille prosjektet i et fordelaktig lys. Disse personene har imidlertid en annen tilknytning til det akademiske miljøet enn deltakerne fra Eyde Leder, ved at de selv er en del av-, og samarbeider med personer fra, academia. Det er grunn til å tro at dette kan redusere faren noe for, bevisst eller ubevisst, manipulasjon og usannheter, da man kan forvente at disse personene har et svært bevisst forhold til slike situasjoner.

Avslutningsvis har studien en potensiell svakhet ved at læring og endring i seg selv er vanskelig å måle. Det er ikke gitt at eventuelle endringer i informantenes virksomheter skyldes læring utelukkende. Samtidig kan det være en bidragende faktor, mens andre elementer også spiller inn. I tillegg er ikke studien longitudinal, og den kan dermed ikke vise endringene fra én periode til den neste.

## 6 Analyse

Her presenteres de viktigste funnene fra undersøkelsesarbeidet. Svarene fra informantene drøftes i lys av teorien som er presentert og ved hjelp av analysemodellen (figur 5). Dette kapittelet ser på verdien av Eyde Leder på individ- og organisasjonsnivå, og hvordan læringen overføres fra kurs til individ, og fra individ til organisasjon.

Kapittelet består av to underkapitler fordelt på de to forskerspørsmålene; 1) *Hvordan korresponderer deltakerens opplevde nytte av kurset med den opprinnelige strategien for Eyde Leder?* Og 2) *Hva bidrar til å fremme eller hemme endringer i egen organisasjon?*

### 6.1 Hvordan korresponderer deltakernes opplevde nytte av kurset med den opprinnelige strategien for Eyde Leder?

Første forskerspørsmål knytter seg til øvre del av analysemodellen (figur 5). Figuren viser at koblingen mellom EVU og utbytte på individnivå krever læring. Man kan trekke opp to underspørsmål basert på første forskerspørsmål. Det må avdekkes hvorvidt deltakerne opplevde Eyde Leder som nyttig (hva har de lært). Så må man forstå hvorvidt den eventuelle nytten korresponderer med det NCE Eyde ønsket å oppnå med kurset (har de lært det de skulle).

#### 6.1.1 Harmonerer kursinnholdet med strategien til NCE Eyde?

For at deltakernes utbytte skal være i tråd med NCE Eydes opprinnelige strategi er det avgjørende at kursinnholdet harmonerer med strategien, og at dette innholdet kommuniseres til mottakelige deltakere. Dette delkapittelet beskriver hva Eyde Leder kommuniserte til deltakerne og hvorvidt dette var i tråd med NCE Eydes strategi.

Prosjektleder bruker begrepet felles omverdensforståelse om Eyde Leders hovedbudskap. Forståelsen av begrepet har riktignok bærekraft som sin viktigste komponent, men handler også om å skape en felles kultur for endring. Prosjektleder beskriver omverdensforståelse som:

*"En forståelse for, tror jeg, veldig kort at business as usual is not an option. Vi må endre oss, og så må vi finne positive måter å gjøre dette på."*



Fagansvarlig forklarer at NCE Eyde har et ønske om å stille personene i klyngens virksomheter i en posisjon hvor man har et felles språk og felles visjoner på alle nivå i organisasjonen, slik blant annet Crossan et al (1999) og Senge (1990) hevder er avgjørende for å lykkes med organisasjonslæring. Eyde Leder skal altså forsøksvis kommunisere at bærekraftig prosessindustri skal være dette språket eller denne visjonen. Fagansvarlig trekker altså frem bærekraft og felles kultur i nettverket. I bestillingen fra NCE Eyde beskriver fagansvarlig at:

*”De [NCE Eyde] vil ikke la alt dette handle om sykefravær, selv om det også handler om bærekraft på lengre sikt. Det skal være et større fremtidsrettet perspektiv i dette kurset.”*

Fagansvarlig fortsetter:

*”Vår utfordring er å definere hva som konkret ligger i de utfordringene som er, og hvordan skal disse bedriftene håndtere dette og komme i forkant. Altså, ambisjonsnivået her er ikke bare å tilpasse seg forurensningskrav eller den type ting. Men ambisjonen fra Eyde sin side er at hvis vi skal overleve på lengre sikt, så nytter det ikke ligge i etterkant og tilpasse seg ting, vi skal ha et sprang over, vi skal ligge i forkant av utviklingen. Skal vi få dette til trenger vi flere hoder til å tenke rundt disse temaene. Det er en litt abstrakt utfordring, som ikke er lett å formidle uten videre.”*

Ingen av informantene var orientert om hvordan kurset skulle forløpe og nøyaktig hva det ville inneholde. De fleste informantene delte en oppfattelse av at de skulle delta på et kurs i lederskap. Både prosjektleder og fagansvarlig forteller at kommunikasjonen til deltakerne var uryddig i forkant av kurset. Den første samlingen ble oppfattet som i overkant teoritung og abstrakt. Tilbakemelding fra tre av informantene lyder som følger:

*”Det var sånn at du fikk litt bakoversveis. Hadde du visst det på forhånd, ville det vært annerledes. Hvis man vet at man skal gjennom fem lærebøker, eller hva det nå var, så vet du hva du blir med på.”*

*"Jeg er nok litt negativ fordi innstillingen min er litt annerledes. Jeg fikk ikke det jeg trodde jeg skulle få [ledelsesverktøy]."*

*"Bærekraft sjokkerte nok oss alle sammen på første samling. Vi trodde vi skulle på en vanlig ledelsesopplæring."*

Kurset endret karakter fra første til andre samling. Årsaken til endringen er delt mellom at man delvis fikk gjort seg ferdig med deler av det abstrakte og delvis fordi deltakerne var tydelige i sine tilbakemeldinger. Deltakerne uttrykker at denne endringen var avgjørende for både motivasjon og relevans. Til tross for at det ble gjort en endring var det likevel tre eller fire deltakere som trakk seg fra kurset. Prosjektleder forteller at kritikken er berettiget og noe som ble tatt til etterretning.

*"(...) det å gå rett på klimakrisen husker jeg vi gjorde på første samling, helt ut av kontekst. Sånn ser verden ut, men så svarer de: "hva har det med meg å gjøre?""*

Evnen og viljen til endring harmonerer med Mintzbergs (2004) tanke om at læringsenheten skal endre seg og tilpasses industriens ønsker. Dette styrker både utdanningsenheten og deltakeren, som vist i figur 4. Samtidig kan et kurs tilpasset industrien i for stor grad overse elementer akademia kan tilby, fordi dens absorpsjonskapasitet ikke nødvendigvis er tilstrekkelig i akademiske kretser. Fagansvarlig poengterer at akademiske verdier som kritikk av konseptene som undervises også skal ha en fremtredende rolle, for å skape en balanse.

Universitetet har forsøkt å skape en balanse mellom å endre innholdet, men samtidig opprettholde et visst trykk mot det "upopulære". Tilnærmingen universitetet har valgt kan vise seg å være en hensiktsmessig løsning i følge Mintzberg (2004) som hevder utdanningsenheten skal utfordre deltakernes etablerte sannheter. Å implementere bærekraft som en del av sin hverdag krever endring av etablerte sannheter for den enkelte (dobbelkretslæring), noe som i følge den presenterte teorien krever diskusjon og refleksjon. Prosjektleder uttaler for eksempel at:

*"(...) industrien sier alltid at "det må være relevant for oss". Så går de til en utdanningsinstitusjon og sier: "vi vil ha dette, men det må være relevant for oss". Så tenker jeg at jada, det må det, men jeg tror også at utdanningsinstitusjonene kan ha noe som de ikke vet de trenger. Dette må gå videre. Industrien vet ikke alt."*

Kurset som helhet ser ut til å være i tråd til hvordan Mintzberg (2004) foreslår at EVU for ledere skal gjennomføres. Empirien viser at Eyde Leder i hovedsak oppfyller alle de åtte punktene forfatteren (Mintzberg, 2004) beskriver som avgjørende for å lykkes. Deltakerne er praktiserende ledere og undervisningen baseres i noen grad på ledernes erfaringer. Lederne har videre blitt oppfordret til å dele sine problemstillinger for å gjøre dem til gjenstand for kollektiv refleksjon i klasseromssituasjonen. Deltakerne forteller også at det knyttes opp teori mot deres erfaringer. Teorien er imidlertid bestemt ut fra de nevnte fire søylene for innholdet i kurset, som fagansvarlig uttaler er ufravikelige, slik at problemstillinger utenfor disse rammene vil ikke bli gjenstand for refleksjon, uavhengig av om dette var ønskelig fra deltakernes side. Universitetet har vist vilje til endring, og dets fleksibilitet og rolle som en enhet, som i alle fall delvis, fasiliteter læring i tråd med Mintzbergs faktorer for etter-og videreutdanning av ledere.

### 6.1.2 Hva er deltakernes opplevde nytte?

Med opplevd nytte menes i denne analysen en styrking av ledernes egenskaper og kunnskap relevant for sitt arbeid. Som beskrevet i kapittel 4 er kursinnholdet basert på fire søyler (Bærekraft/langsiktig perspektiv, Lean/produksjonsforbedring, HR/lederskap og den norsk samfunnskonteksten). Disse søylene representerer en konkretisering av den bakenforliggende strategien. Grovt kan man dele i to, hvor den ene delen er relativt konkret med HR/lederskap og Lean som hovedelementer, mens den andre bestanddelen er noe mer abstrakt med fokus på fremtiden, bærekraft og den norske samfunnskonteksten. Diskusjonen under er strukturert i tråd med de to nevnte bestanddelene. Først diskuteres opplevd nytte i lys av det abstrakte aspektet, og deretter det mer konkrete.

#### Abstrakt: Bærekraft og fremtid

Det fremkommer tydelig fra den presenterte empirien ovenfor at bærekraftsbegrepet er hva Eyde Leder i hovedsak ønsket å kommunisere til deltakerne. Syv av de åtte

intervjuede deltakerne svarer også "bærekraft" på spørsmål om hva de selv opplevde som det viktigste kurset ville formidle. Bærekraftbegrepet og arbeidet med bærekraft har imidlertid vært en utfordring for flere av deltakerne:

*"Vi snakket mye om bærekraft på Eyde Leder, men det var så vagt. Hva er bærekraft? Ingen kunne bare si det."*

*"For oss som førstelinjeledere så blir det dette litt flyktig og høytsvevende."*

Bærekraft er etter både prosjektleder og fagansvarlig forståelse en ny måte å tenke ledelse og industri på, som dermed betyr at lederne må endre sine grunnleggende forståelser. Oppfattelsen av tema som "høytsvevende" endret seg noe ettersom kurset skred frem og begrepet ble knyttet mot fysiske aspekter som sløsing og Lean. Likevel oppleves bærekraftbegrepet og tankegangen knyttet til begrepet hos de intervjuede lederne fremdeles som abstrakt og uklart, og flere sier at det fremdeles er vanskelig å svare på hva som menes med bærekraft. Ressursforvaltning, unngå sløsing og redusere utslipp, samt "grønt" eller "miljø" er formuleringer som går igjen hos flere av informantene på spørsmål om hvordan de i dag forstår bærekraft. Deltakerne eksemplifiserer med hvordan bærekraft praktiseres i egen bedrift:

*"For meg betyr det at vi skal kunne produsere [virksomhetens produkt] i lang, lang tid uten å etterlate store avfallshauger"*

*"Bærekraft er mye. Sånn som vi gjør her, så kaster vi ikke noe av materialet vårt. Vi regenererer det og kjører det tilbake til ovn og brenner det på nytt. Det er bærekraftig"*

Basert på disse sitatene kan man trekke slutningen at kursdeltakerne tenker på bærekraft som å gjøre "tingene riktig". Altså sløse lite, og bruke ressursene godt. Hvorvidt ressursforvaltning er rett, eller eneste rette, måten å tenke bærekraft på er mindre problematisert. Altså vurderer de i mindre grad om de gjør "de rette tingene". Det kan dermed virke som at selv om enkelkretslæring har funnet sted, så har ikke kurset nådd gjennom med hva som kalles dobbelkretslæring som handler om å endre grunnleggende forståelser, som igjen er pådriver for handling (Argyris & Schöns 1978).

Det er også rimelig å anta at deltakernes absorpsjonskapasitet begrenset evnen til å ta til seg informasjonen om bærekraft, både fordi de ikke var forberedt på å lære om dette, og fordi de manglet de nødvendige kunnskapsrammene for å forstå informasjonens relevans for dem.

#### Konkret: Verktøy/HR/ledelse

Det er rimelig å anta at muligheten for å knytte læringen fra Eyde Leder mot egen arbeidshverdag og eksisterende kunnskap har forenklet læringsprosessen og økt den opplevde nytteverdien for deltakeren. Det er grunn til å tro at den individuelle læringen er høy i de tilfellene hvor informantenes erfaringer og læring oppleves som nyttig og relevant. Dette kan forklares ved hjelp av den enkeltes absorpsjonskapasitet. Med rett forkunnskap har man økt evne til å forså relevans og viktighet av ny informasjon.

Det forventningsavviket deltakerne opplevde da tema var bærekraft forsvant da fokus ble rettet mot den mer konkrete delen av kurset. Syv av åtte informanter er tydelige på at de forventet at Eyde Leder skulle være et lederskapskurs.

*“Forventningen min var vel å ha en del om Lean, personalhåndtering, kanskje noe om arbeidsmiljøloven og lignende. Rett og slett et kurs i ledelse.”*

Samtlige av de intervjuede lederne, bortsett fra én, har både produksjons- og personalansvar. Seks av åtte informanter forteller at å jobbe med mennesker er det som gjør arbeidet meningsfullt. De opplever å mestre arbeidsoppgavene sine og finner dem meningsfulle. Arbeidsoppgavene, spesielt personalmessige oppgaver, kunne imidlertid vært løst bedre hvis man hadde hatt mer tid til rådighet. Produksjonsproblemer gis alltid førsteprioritet, fordi man til enhver tid måles på produksjon, og produksjonen er avdelingens inntektskilde. Det er naturlig at verktøy som kan effektivisere produksjonen og dermed spare kostnader eller frigjøre tid, eller som bidrar til å håndtere personalutfordringer, er svært attraktivt for en leder under tidspress. Senge (1990) beskriver at å mestre arbeidsoppgavene sine, og det å ha en visjon for dem, både er en forutsetning, samt en pådriver for læring. Dette reflekterer at deltakerne hadde konkrete behov, i form av ledelsesutfordringer, som de så nytten med å få dekket ved

hjelp av et ledelseskurs. Fem av de åtte spurte lederne uttaler også at de har blitt tryggere, tydeligere, eller lignende i lederrollen, etter å ha fullført kurset.

Flere av informantene uttaler at kritikk av ulike konsepter har vært interessant, fordi man har blitt undervist og diskutert ulike sider av de rådende forståelsene. Det foreligger blant annet en bolk i undervisningen om kritikk av Lean. En informant uttaler:

*”Det gir meg innsikt i hvorfor min leder gjør som han gjør. Jeg forstår at her er det noen strategiske beslutninger som jeg ikke har vært innebefattet med før, som jeg nå har fått litt innsikt i. Dermed kan jeg argumentere for min leders handlinger til mine [operatører]. Jeg har hatt et inntrykk av hvorfor man har arbeidet med Lean tidligere. Nå vet jeg bedre og kan i større grad si hvorfor eller hvorfor ikke jeg er enig. Jeg forstår hvorfor du og bedriften vil gjøre det sånn. Før var jeg uenig, nå er jeg også uenig, men nå kan jeg fortelle hvorfor. Det er litt viktig, for da får du en faglig diskusjon og et faglig argument.”*

Informantens uttalelse viser at vedkommende har lært noe og har fått en annerledes oppfattelse av Lean. Absorpsjonskapasitet økes av diversiteten av kunnskap i en organisasjon. Det er dermed rimelig å anta at i stedet for å selge et konsept slik en konsulent ville gjort, har den nyanserte tilnærmingen fra universitetet økt absorpsjonskapasiteten for deltakeren og dens organisasjon. Denne vinklingen har bidratt til å tilgjengeliggjøre et språk og et kognitivt kart som kan bidra til å skape felles forståelse for denne lederens operatører. Innsikten muliggjør også, som informantene uttaler, et bedre grunnlag for diskusjon med egen leder. Andre deltakere forteller at Lean har blitt mer nyttig eller forståelig og kan brukes bedre som følge av innsikten kurset har gitt dem. Videre uttaler informantene at diskusjonene rundt Lean med andre ledere i nettverket har vært interessant og lærerik. Dette funnet harmonerer med både Senge (1990) og Mintzbergs (2004) teori om gruppelæring, samt det å drøfte sin egen praksis i fellesskap med andre ledere. En førstelinjeleder i en virksomhet som nylig innførte Lean forteller:

*”Vi har arbeidsinstrukser på 37 sider, mens egentlig som jeg lærte på Eyde Leder, bør de være på én side, gjerne med noen bilder på. Etter dette kurset har jeg laget noen arbeidsinstrukser på denne måten. Jeg tok noen bilder, laminerte og hengte opp slik at alle kan se det. Operatørene er veldig fornøyd med det.”*

Sitatene under illustrerer hvordan deltakerne har blitt kjent med, og lært av, hverandre ved at to førstelinjeledere svarer på spørsmål om de har fått aha-opplevelser av å diskutere andres praksis eller forståelser:

*"Ja, da vi var på "fabrikk". Der ble jeg imponert over låsesystemet deres og arbeidstillatelsene"*

*" "Person" fra "fabrikk" diskuterte jeg for eksempel en del personmessige utfordringer med. Det går på de praktiske tingene."*

Læringen skjer i samspill med mennesker fra ulike praksisfellesskap, som i følge Illeris (2004) styrkes som et resultat av diversiteten av individer og deres roller. Man ser ut fra sitatene at taus kunnskap blir en viktig bestanddel i læringen når informantene fysisk er tilstede hos hverandre og ser hverandres løsninger, som i sitatet over om systemer og arbeidstillatelser. Den fysiske tilstedeværelsen er et element som trekkes frem av flere av informantene. Det oppleves som nyttig å besøke hverandres fabrikker. Et av besøkene var organisert fra Eyde Leder, ved at en kursgjennomføring ble holdt på GE Healthcare på Lindesnes. I tillegg har deltakerne etter at de ble inndelt i grupper, holdt møter og dertil omvisning på egne fabrikker. Slik kan ikke bare den kodifiserte kunnskapen overføres til andre, men også den tause, da den som Karlsen (2008) beskriver er avhengig av fysisk tilstedeværelse. Arenaene for læring finnes også utenfor klasserommet og andre formelle arenaer. Som nevnt over har deltakerne besøkt hverandre, både hjemme og på arbeidsplassen. I tillegg forteller lederne at kaffepauser, lunsjer og middager om kvelden ble hyppig brukt for diskusjon om ulike arbeidsrelaterte praksiser og problemstillinger.

*"(...) når gruppen ble dannet beveget vi oss inn mot oppgaven. Da hadde vi private samlinger, vi hadde pizza hjemme hos en på Alcoa, som bodde i Lyngdal. Vi var der et par ganger, så var vi to ganger her på bedriften. Vi møttes klokken ett, og satt utover kvelden. På Alcoa var vi også en dag. Der fikk vi en omvisning som var veldig interessant. Du ser litt på andre måter. Vi diskuterte en del ting som ikke hadde med oppgaven å gjøre også. Rent praktisk, hvordan gjør du det med dine folk og så videre."*

Møtet med andre personer i NCE Eyde ble verdifullt fordi deltakerne delte og drøftet sin egen kunnskap og forståelse av ulike problemstillinger. I tillegg til å øke bevisstheten rundt hva deltakeren selv gjør, får han eller hun nyttige innspill for å utvikle eller endre praksiser og forståelser. Disse funnene er i tråd med hva Mintzberg (2004) anser som en av etter-og videreutdanningens viktigste oppgaver. Det utvikles dermed i fellesskap hva Crossen et al. (1999) omtaler som kognitive kart som fører til nye intuisjoner, eller det Senge (1990) kaller mentale modeller, for lederne som deltar på kurset. Mintzberg (2004) hevder at ved stadig å drøfte egen praksis i fellesskap vil man oppnå kontinuerlig læring og til enhver tid være bevisst hva man gjør i egen hverdag.

Det å komme i kontakt med andre ledere i NCE Eyde står ut som et svært viktig element hos alle informantene. Det har gitt en mulighet til å bli kjent med mennesker i tilsvarende roller og med lignende problemstillinger. Informantene uttaler blant annet:

*”Man trenger av og til å komme litt ut for å kunne løfte blikket litt, og ikke bare bevege seg inn i detaljer i egen organisasjon.”*

Deltakerne forteller at nettverket deres har blitt styrket betraktelig ved at de nå opplever å kjenne mennesker i tilsvarende roller, som kan kontaktes ved behov. I tillegg har NCE Eyde som nettverk blitt tydeligere for deltakerne. Flere av informantene forteller at de kjente lite eller ingenting til klyngeorganisasjonen før kurset. Nå forteller de fleste deltakerne at de ønsker å delta i nye kurs eller tilstelninger i regi av NCE Eyde. Deltakerne forteller at de viser større forståelse for verdien av en klyngeorganisasjon og samarbeid med andre virksomheter i regionen.

*”Det jeg sitter igjen med som det absolutt beste er det å bli kjent med andre prosessbedrifter i området der man har noen spesifikke navn som man faktisk kan kontakte hvis det er et eller annet. Man vet hva de jobber med og vet hva de er gode på.”*

*”Jeg satt igjen med en følelse at nå kjenner jeg noen i en annen bedrift som har kunnskap om logistikk hvis jeg har et logistikkproblem som jeg ikke klarer å løse.”*



Informantene forteller også at i tillegg til å være lærerikt, har det vært hyggelig å besøke hverandre. Trivsel har for de fleste av informantene blitt nevnt som en bidragende faktor til at kurset oppfattes som positivt. Det å bli kjent med nye mennesker, samt få et avbrekk i arbeidshverdagen har for mange vært en god opplevelse. Det er grunn til å tro at når deltakerne trives, er også muligheten for læring større.

### 6.1.3 Konklusjon av første forskerspørsmål

Det synes å være en god avklaring mellom prosjektleder (representant for NCE Eyde) og fagansvarlig (representant for UiA) om hva innholdet bør fokusere på. Kursets opplegg er i tråd med Mintzbergs prinsipper for EVU av ledere, blant annet ved at innholdet underveis tilpasses basert på tilbakemeldinger.

Samtlige informanter fra kurset forteller at kurset har vært verdifullt og lærerikt. Lederne som deltok på kurset har vært fornøyde og opplever at læringsutbyttet har vært bra og kurset som helhet positivt. Samtidig er det også enighet om at kurset i starten fremsto famlende og uklart, og bar preg av å være teoritungt.

Analysen over viser imidlertid at den positive innstillingen knytter seg primært til det som kan regnes som enkelkretslæring, eller kursets mer konkrete innhold (Lean/produksjonsforbedring og HR/lederskap). I tillegg trekkes "bieffektene" frem som oppstod i form av nettverksbygging, trivsel og bedriftsbesøk.

En av fordelene som trekkes frem er eksempelevis at de ulike samlingene (både formelle og uformelle), ble en arena for å diskutere felles problemstillinger som først og fremst dreide seg om lederskap eller personalmessige utfordringer. Det må kunne regnes som positivt at lederne har et høyt læringsutbytte av de praktiske verktøyene som alle bidrar til positive effekter for sine virksomheter.

Funnene viser at kursets mer abstrakte del om bærekraft ikke har hatt like stort gjennomslag. Bærekraft har mottatt blandede reaksjoner, noen positive, men i hovedsak negative. Bærekraft som begrep og hva det innebærer for dem selv, blir blant deltakerne oppfattet som uklart og lite konkret. Analysen viser at den negative mottakelsen delvis skyldes at deltakerne ikke ventet at bærekraft skulle spille en fremtredende rolle i kurset. På forhånd ble de fleste av de intervjuede deltakerne forespeilet et kurs i lederskap hvor man ventet praktiske verktøy og teknikker for ledelse. Det er rimelig å anta at spranget mellom deltakernes forventninger og innholdet i første samling

begrenset muligheten for å oppnå en dobbelkretslæringseffekt hos de deltagende lederne.

Mangelen på forventningsavklaring på forhånd, samt det å vise hvordan også de store spørsmålene er relevante for den enkelte deltaker, ser ut til å være grunnleggende for de negative tilbakemeldingene. Deltakerne hadde sett for seg et ledelseskurs. Som ledere hadde de dermed utfordringer i sin arbeidshverdag som de kunne relatere til kursets mer konkrete innhold, og som gjorde at de opplevde informasjonen som relevant, og oppnådd læring som nyttig. Deltakerne blir i sin hverdag målt på produktivitet og kostnader, og verktøy som kan avhjelpe dem med relaterte spørsmål opplevdes derfor som nyttig og viktig. Deltakerne ble derimot overrasket av fokuset på bærekraft. Relevansen var ikke åpenbar for alle, og de manglet kanskje nødvendig forkunnskap eller kontekst for å kunne knytte de mer overordnede spørsmålene til egen hverdag. Første- og mellomlinjelederne opplever at deres oppgave er å unngå sløsing og forholde seg til forskrifter om utslipp, ikke "redde verden" eller "stoppe klimakrisen".

Det er ikke dermed sagt at kurset ikke har skapt mer "bærekraftige ledere". Lean, HR og godt lederskap generelt er alle bidragende faktorer til å forbedre klassiske bærekraftselementer som ressursutnyttelse og energiforbruk. Kurset har imidlertid et mål om å endre tankesettet hos sine ledere og deres operatører, blant annet med tanke på bærekraft. En slik endring er både komplisert og tidkrevende, og har tilsynelatende ikke funnet sted blant de intervjuede informantene. Konklusjonen vedrørende det første forskerspørsmålet er dermed at deltakernes opplevde nytte bare delvis korresponderer med Eyde Leders opprinnelige strategi.

## 6.2 Hva bidrar til å fremme eller hemme endringer i egen organisasjon?

Andre forskerspørsmål knytter seg til nedre del av analysemodellen (figur 5). Man ser at endret organisasjonsatferd er avhengig av at det skjer en overføring fra individ til organisasjon. Som presentert i kapittel 4, vil omtrent 3 % av virksomhetenes ansatte gjennomgå Eyde Leder. Dersom NCE Eyde skal oppnå sitt ønske om en felles forståelse og et felles språk (knyttet til bærekraft) fra operatør til toppleder er det helt avgjørende at kursdeltakerne får anledning til å spre det de har lært i sine virksomheter.

Dette underkapittelet er delt i tre, hvor det først forsøker å besvare hva som henholdsvis fremmer og hemmer spredningen av oppnådd kunnskap fra individ til organisasjon, og deretter hvilke organisatoriske endringer deltakerne i Eyde Leder opplever at kurset har resultert i.

### 6.2.1 Hva bidrar til å hemme endringer i egen organisasjon?

I dette underkapittelet diskuteres bedriftsledelsens involvering, blant annet i form av rekruttering, oppfølging, samt tilretteleggelse av læringsarenaer. I tillegg diskuteres motstand i deltakernes organisasjoner.

Prosjektleder beskriver støtten til, og forankringen fra toppledelsen som svært sterk i de aktuelle virksomhetene for Eyde Leder. Dette vises blant annet gjennom at virksomhetene gikk med på å fristille kursdeltakerne, og betale dem for å delta på kurset. Deltakerne fikk også få fri (med betaling) til å skrive kursoppgaven, som senere skulle legges frem for toppledelsen. Prosjektleder sier videre følgende om forankringen:

*”Mandatet kom fra topplederne, så ble det gitt til HR-forum å iverksette. (...) Da vi sendte ut en mail så kom det med en støtte fra topplederne med en gang, hvor topplederne snakket om dette i sin egen organisasjon. De pushet på at man skulle sende folk. Det har vært veldig godt forankret.”*

I følge prosjektleder ble oppgaven med å velge de rette deltakerne til kurset lagt hos de respektive virksomhetene (enten HR eller toppledere).

*"De skulle være litt håndplukket, for de skulle representere forskjellige nivåer i organisasjonen. Men samtidig at de også var litt avhengige av at de var litt motivert, slik at det ikke kom noen som følte at dette var noe de var påtvunget. (...) det var litt av kriteriene vi la for dem".*

Dette utgangspunktet gjenspeiles imidlertid ikke i informantene svar på hvorfor de ble med på kurset. De mener heller at det var noe tilfeldig at de fikk tilbudet, og takket ja. Denne rekrutteringspraksisen viser seg i samtlige bedrifter i denne studien bortsett fra én som har vært tydelig på at de ønsker unge ledere som er forholdsvis ferske i rollen. En av informantene understreker dette elementet med en noe spissformulert uttalelse:

*"Noen ble bare sendt dit av HR. De visste ikke hva de gikk til. Noen fikk det vel fordi de passerte på gangen i det rette øyeblikket."*

Videre forteller informantene at deres bedrift ikke hadde kommunisert noe mål eller ønske for deltakelsen, og at de tvert imot savner oppfølging fra sine ledere. En av mellomlederne svarer på spørsmål om vedkommendes virksomhet hadde et mål for deltakelsen:

*"Nei, ingenting. Det tok jeg opp med direktøren. Hva vil du at vi skal få ut av dette? Etter jeg begynte på kurset, kalte jeg inn til møte med flere av ledergruppen og spurte hva jeg skulle bruke dette til, hva skulle jeg skrive oppgave om. Dette burde bedriften hatt en plan om."*

En annen deltaker får spørsmål om vedkommende savner oppfølging:

*"Det jeg savner er en større drive fra nærmeste leder og toppleder som skal si at dette er viktig. Det du er på nå, det er viktig. Bruk tida di på dette her. Det trenger vi. I motsatt fall er det enten ingen respons, eller "trenger du tre dager til [å forberede deg til] eksamen?""*

Oppfølging av deltakerne forteller fagansvarlig og prosjektleder at har vært et av problemene det har vært snakket om i det administrative arbeidet med kurset.

Fagansvarlig og prosjektleder uttaler henholdsvis på spørsmål om det er lagt noen føringer for oppfølging:

*"Nei, det er nok et av de svake punktene. Vår oppdragsgiver er jo Eyde-nettverket. Så vi har jo ikke egentlig noen, skal vi si, instruksjonsrett mot bedriftene. Vi har diskutert det, men det er jo egentlig Eyde lederforum som sitter litt med det ansvaret der."*

*"Og så tror jeg ikke vi har stilt noen krav til oppfølging. Det burde vi sikkert ha gjort, men det er ikke for sent. (...) Det med oppfølgingen og det med at HR-sjefen og de andre committer seg mot dette er nok det svakeste punktet foreløpig."*

Det foreligger altså ingen krav, men en oppfatning om at fordi bedriftene er villige til å betale for kurset og fristille sine ansatte, er de også interessert i å følge dem opp i ettertid. De er begge imidlertid enige om at Eyde Leder har en svakhet ved at det ikke foreligger noen form for formalisert oppfølging for deltakerne. Seks av de åtte informantene som deltok på kurset forteller at de ikke har fått noen oppfølging etter kurset fra egen bedrift. De informantene som har blitt kontaktet, har blitt det av HR-sjef som har bedt om å få se oppgaven deres gruppe leverte. Denne fikk de ingen tilbakemelding på utover "godt jobbet".

Kurset som initiativ har vært sterkt forankret i toppledelsen, men denne forankringen gjør seg ikke synlig i etterkant, ved at deltakerne ikke har blitt fulgt opp.

#### Rolletildeling og tilgjengelig tid

Rollen som portvakt er som Cohen og Levinthal (1990) beskriver sentral for å styrke virksomhetens absorpsjonskapasitet og innovasjonsaktivitet. Informantene trer alle inn i rollen som portvakter etter å ha deltatt på kurset. Det er imidlertid forskjell på om rollen som portvakt blir formalisert fra ledelsens side eller ikke. I tilfellene hvor portvaktene ikke får tildelt en rolle blir det opp til dem selv hvorvidt de har mandat og kapasitet til å formidle sin nye kunnskap og eventuelt hvilke deler av den de formidler. På spørsmål om deltakerne fikk en bestemt rolle etter å ha gjennomført kurset svarer prosjektleder:

*"Nei, ikke foreløpig. Men det er ikke dumt å tenke at det bør man."*

Ingen av deltakerne forteller at de har fått noen ny rolle i bedriften. Deltakerne trer altså ikke inn i en formell rolle som portvakt.

Mintzbergs (2004) teori samsvarer delvis med Klev og Levin (2009). Forfatteren understreker at når lederen kommer tilbake til sin organisasjon må det tilrettelegges for at deltakeren skal ha en lærerrolle, tilsvarende nevnte portvakt, for å "utvikle sine kolleger, tilføre ideer, praksiser og teorier". Det hevdes videre at deltakeren kan oppleve en isolasjonsfølelse ved manglende oppfølging fra sin egen bedrift. To av forholdene som må ligge til rette for at portvakten skal kunne videreformidle nyervervet kunnskap til resten av organisasjonen er ledig tid og tilgjengelige arenaer. Tid og mulighet til testing og deling av nye ideer og forståelser blir ikke tilgjengeliggjort av ledelsen i de ulike virksomhetene, slik Klev og Levin (2009) hevder nettopp er ledelsens oppgave. Flertallet av representantene forteller at de allerede har for lite tid til å gjøre sitt daglige arbeid. En informant forteller blant annet om at det er tilnærmet umulig å jobbe med forbedring i tillegg til sine daglige gjøremål:

*"Vi skrev [oppgaven] om lærende organisasjoner. Vi slaktet vel vår egen bedrift litt. Fordi vi ikke har tid. Det er noe på gang da. Men det stopper litt opp når man ikke har tid. Det ligger tilretteleggelse for forbedringsarbeid osv., men det skal følges opp i andre ender også. Selv sitter jeg vel på 30 saker nå. Man skal liksom drive dagdriften og følge opp [forbedringsarbeid i tillegg]."*

En annen informant forteller at vedkommendes stilling i dag er en sammenslåing av to stillinger. Lederen har satt bort noen oppgaver, men forteller at tiden ikke strekker til for å løse rollen sin så godt som ønsket.

*"Det er tidsfrister hele tiden. Det og det skal du ha gjort innen onsdag klokken 12 osv. Sånn er det ikke med mennesker. Du vet bare at nå har jeg ikke snakket med han på snart tre uker. Nå lager jeg til og med påminnelser på PC'en for å huske å gå bort til folk [egne operatører] for å snakke med dem."*

#### Arenaer for deling og diskusjon

På tross av dette diskuterer noen av lederne temaer fra kurset i noen grad, både i sin egen avdeling og i ledermøter. Dette ser ut til delvis å være bedriftsavhengig og delvis

personavhengig. Det er bedriftsavhengig fordi utvekslingen betinges av i hvilken grad det foreligger allerede etablerte læringsarenaer for erfaringsutveksling og refleksjon. Blant annet forteller flere informanter at det foreligger en møtestruktur som i utgangspunktet kunne vært velegnet for erfaringsutveksling fra Eyde Leder eller lignende initiativ. Det oppstår imidlertid problemer i noen tilfeller fordi møtestrukturen er satt og optimalisert til sitt eksisterende formål som vanligvis er driftsstatus eller andre hverdagsproblemer. I en av virksomhetene forteller begge informantene at det eksisterer gode muligheter for erfaringsutveksling, mens i en annen virksomhet forteller begge informantene at muligheten er begrenset innenfor rammene som foreligger. Informantene fra tredje og fjerde virksomhet er begge delt mellom hvorvidt møtestrukturen som eksisterer er et nyttig verktøy for erfaringsutveksling og deling av kunnskap fra for eksempel Eyde Leder.

*"En gang i måneden har førstelinjeledere i produksjonen et møte sammen hvor vi diskuterer. Det kan gå på utfordringer vi har oppover til våre ledere og utfordringer nedover. Det å komme sammen tror jeg gjør at vi lærer."*

*"Vi har ledermøte annenhver uke eller en gang i måneden. (...) Oppe i avdelingen er vi seks ledere og fra denne var vi to stykker på kurset. Vi diskuterte jo."*

En førstelinjeleder og en mellomleder svarer henholdsvis på spørsmål om vedkommende utveksler forståelser med andre ledere i bedriften i møter eller andre fora:

*"Det er prosjektsamlinger, men der er det ikke mye utveksling. Jeg har litt med min nærmeste leder som er god på å ta opp ting. Men generelt mangler det."*

*"Ikke læringsarenaer, nei. Ikke som jeg er med på i alle fall."*

#### Nytte av tilgjengelige arenaer

Ingen av lederne, bortsett fra en, kunne imidlertid fortelle om konkrete forståelser eller andre elementer fra Eyde Leder som ble drøftet i disse møtene. Det fremkommer av empirien og de presenterte sitatene at det tilsynelatende er liten utveskling av

problemstillinger fra Eyde Leder blant lederne internt i de respektive bedriftene innad i nettverket. Det eksisterer arenaer hvor ledere samles og til en viss grad diskuterer, men som ikke er definert til formål som Mintzberg (2004) omtaler som erfaringsrefleksjon utover eksisterende problemstillinger. En slik praksis hemmer muligheten for kunnskapsdeling om utfordringer og muligheter deltakere på Eyde Leder kan bidra med. For at hendelser i løpet av en dag skal gå fra å være bare hendelser til verdifulle erfaringer hevder Mintzberg (2004) at det kreves tid og rom for å reflektere. Refleksjon rundt disse temaer kan også resultere i gruppelæring, som kan skape felles visjoner. Både gruppelæring og felles visjoner er viktige komponenter i en lærende organisasjon.

Den kollektive refleksjonen som i følge Senge (1990) er avgjørende for å lykkes som lærende organisasjon, og som ble identifisert som manglende innad i de respektive virksomhetene, finner derimot sted i klasseromssituasjonen. I klasseromssituasjonen og sammen med deltakerne på kurset blir det diskutert, og problemstillinger blir gjenstand for felles refleksjoner. Slik får også deltakerne reflektert over sin nye kunnskap. Fordi dette ikke skjer i egen organisasjon, men i en ekstern setting, kreves det at personen også må reflektere og forsøksvis overføre læringen til egen organisasjon da konteksten er ulik. Konteksten er i følge Crossan et al. (1999) avgjørende fordi man i en klasseromssituasjonen med ledere fra andre virksomheter befinner seg i et annet miljø med et annet språk enn i sin egen organisasjon.

#### Tilrettelegging fra ledelsen

Absorpsjonskapasiteten til en bedrift handler blant annet om å tilegne og anvende ekstern kunnskap. I dette tilfellet tilegnes den eksterne kunnskapen av en portvakt, men portvaktens kunnskap anvendes i liten grad. Cohen og Levinthal (1990) understreker at portvakten har en høy verdi for å spre kunnskap i organisasjonen. Videre ser man at dette også gjelder for 4I-rammeverket, og spesielt punkt tre; integrering av kunnskap i organisasjonen (Crossan et al., 1999). Ved ikke å følge opp, eller tilby deltakerne en ny eller annerledes rolle, i alle fall for en periode, hindrer organisasjonen personen fra å spre det han eller hun lærte på kurset. Derfor blir dette heller ikke gjenstand for kollektiv refleksjon, som igjen potensielt skaper en ny felles forståelse eller rutine som til slutt blir institusjonalisert slik det blir illustrert i figur 3. Senges (1990) fjerde disiplin om gruppelæring utfordres av manglende oppfølging eller tildeling av ny rolle for



kursdeltakerne. En ny forståelse som skaper utvikling og læring skapes som nevnt over i fellesskap, ikke individuelt. Enkeltindividene i en gruppe vil i tillegg få et større personlig utbytte hvis kunnskapen utvikles i fellesskap. Kollektiv refleksjon er som nevnt i følge Senge (1990) avgjørende for å lykkes som lærende organisasjon.

### Motstand

Seks av de åtte intervjuede deltakerne forteller om tidvis stor motstand i sin organisasjon. Det er naturlig å tro at graden av motstand avhenger av organisasjonen operatørene er ansatt i. Det viser seg imidlertid at det ikke er belegg for å hevde dette ut fra de innsamlede data. I en av virksomhetene forteller en informant om svært lite motstand, mens informanten som er ansvarlig for en annen avdeling i samme virksomheten opplever stor motstand. En av virksomhetene skiller seg imidlertid fra de andre hvor begge informanter karakteriserer motstanden som betydelig.

Motstanden viser seg sterkest når operatørene blir bedt om å endre rutiner og arbeidspraksiser. Når organisasjonen beslutter å endre en arbeidspraksis forstyrres operatørenes mentale modeller, ved at det oppstår et spenningsfelt mellom eksisterende og ny praksis, slik som det blir beskrevet av Crossan et al. (1999) og Senge (1990). Det er grunn til å tro at operatørenes motstand mot endringer skyldes at deres visjon for eget arbeid utfordres. Informantene uttaler blant annet følgende:

*"Jeg ble teamleder for en gruppe som var på oppløpssiden aldersmessig. Da er det vanskelig å gjøre ting på en annen måte. (...) Jeg tror de går i sitt faste spor og det er det veldig vanskelig å endre. "*

*"I denne bedriften er det folk som har jobbet i 30-40 år. De har opplevd hele veksten siden det var trebygninger her. De har spisset seg i forhold til rutiner, regler og så videre. (...) Det å begynne og røkke med folk som har vært her langes systemer og rutiner, skaper konflikter."*

Senge (1990) hevder personlig mestring er en forutsetning for å bli en lærende organisasjon. Frykt for ikke lenger å mestre sine arbeidsoppgaver som følge av at mentale modeller endres kan derfor resultere i at medarbeiderne saboterer eller ignorerer endringen. Dette innebærer at selve grunnlaget for å være en lærende

organisasjon utfordres. Med forholdsvis mye motstand i organisasjonen har ikke virksomhetene felles visjoner som Senge (1990) beskriver er en annen forutsetning for å lykkes som lærende organisasjon. Filstad (2010) hevder at hvorvidt en organisasjon kan betegnes som lærende betinges av dens endringsvillighet. Tidvis stor motstand mot endring går på tvers av nettopp dette, hvilket innebærer at organisasjonene i utgangspunktet ikke kan karakteriseres som lærende.

### 6.2.2 Hva bidrar til å fremme endringer i egen organisasjon?

Det følgende underkapittelet diskuterer både organisasjonens og individets evner og vilje for tilretteleggelse for læringsfremmende atferd. Kapittelet diskuterer initiativ til å skape arenaer for læring, se potensiale for interne forbedringer og ønske om å møte endringsmotstanden i egen avdeling.

#### Læringsarena

To av informantene har av eget initiativ skapt eller er i ferd med å skape nye arenaer på egen hånd. Begge er mellomledere i sine virksomheter, og har selv identifisert et behov for å bruke kunnskapen ervervet på Eyde Leder. Sitatene illustrerer hvordan informantene opptrer som portvakter ved at vedkommende selv formidler hva de opplever som mest interessant fra kurset:

*"Jeg fant noen morsomme bøker jeg holder på å lese som jeg har tenkt å holde noen interne foredrag om når jeg er ferdig."*

*"Vi fikk en lærebok og noen holdt en forelesning om det [Lean]. Det ga meg noen knagger og en begynnelse på Lean. Noen snakket om at de hadde en Lean lesesirkel, så gikk jeg til vår leder og sa vi måtte ha det samme. Så ble det en lesesirkel i ledergruppa hos oss. Så ble det et kurs etter hvert som vi har vært rundt å sett på andre Eyde-bedrifter. Jeg har jo sådd dette med Lean inn i min avdeling også, og sagt det er bra. Men det tar tid å plante sånne ting ned i en organisasjon. 38 personer skal forstå hva du holder på med. Men jeg har sådd et frø i alle fall."*

Informanten i nederste sitat forteller videre at for å unngå stor motstand og for å gjøre Lean forståelig for sine operatører, har det vært viktig med gradvis implementering.

Implementeringen i avdelingen karakteriseres av informanten selv som vellykket. Den gradvise tilnærmingen hvor man til enhver tid viser og forklarer Leans funksjon for en aktuell oppgave, kombinert med vilje og støtte fra toppledelse og konsern er i følge informanten årsakene til suksessfull implementering. Et langsiktig perspektiv på implementeringen har vært viktig, fordi informanten har vært bevisst på å snakke med sine operatører om Leans fordeler allerede etter første samling om temaet. I dag har avdelingen gode resultater med Lean. Det er rimelig å anta at fordi informanten viser forståelse for at læring en er kumulativ prosess, og har knyttet opp Lean som konsept mot eksisterende kunnskap og opplevd behov blant operatørene, har implementeringen vært vellykket. I figur 1 ser man hvordan informanten er portvakten i første rute, mens kunnskapen fra kurset beveger seg gjennom stegene i midterste rute før det i siste rute ender i en form for innovasjon. Informanten fortalte imidlertid ikke om ordet innovasjon eksplisitt som resultat av innføringen, men om mer effektive prosesser i produksjonen, som i seg selv kan regnes som en organisatorisk innovasjon.

Den andre informanten fra samme virksomhet forteller også om deling av Lean-erfaring fra sin bedrift. Andre avdelinger besøker informantens avdeling for å se hvordan avdelingen lager nye arbeidsinstrukser i tråd med Lean-tankegang, som lederen lærte på Eyde Leder. Det er rimelig å anta at toppledelsens interesse for Lean-initiativer her støtter opp under en slik måte å lære av hverandre på. Eksempelet viser hvordan organisasjonslæring finner sted slik blant annet Crossan et al. (1999) illustrerer i figur 3, eller Klev og Levin (2009) beskriver om endring av eksisterende rutiner.

Overføring mellom lederne ser ut til å gjelde for et begrenset antall tilfeller. Det ser imidlertid ut til at deling og diskusjon til operatørene og øvrig personell som er underlagt de deltakende lederne foregår noe mer aktivt. Også her er det en eksisterende læringsarena, men i dette tilfellet gjelder det morgenmøter, skiftmøter og lignende. En informant uttaler blant annet:

*"Ja, vi har faste arenaer for diskusjon. Morgenmøte og månedlige seksjonsmøter, i tillegg til teammøter. Da bringes problemer og utfordringer opp."*

Disse foregår hyppigere enn ledernes møter med hverandre. Hyppigheten tillater derfor

at man på hektiske dager eller uker, kan begrense forsøk på læringsoverføring og kollektiv refleksjon, mens i roligere perioder kan øke fokuset på dette. Videre muliggjør hyppigheten diskusjon og testing av ny kunnskap ved at man kan prøve nye forståelser eller praksiser og senere diskutere dem i det samme forum slik som 4I-rammeverket foreslår, med feed forward og feedback (figur 3). Det stopper imidlertid på gruppenivå, hvis ikke lederne bringer en ny praksis eller forståelse ut til andre avdelinger eller deler av organisasjonen, slik som blir gjort i eksempelet over hvor avdelingene besøker hverandre.

I større eller mindre grad forteller syv av åtte informanter at de har diskutert eller fortalt om problemstillinger eller praksiser fra Eyde Leder med personer de selv har personal og/eller fagansvar for. En informant forteller blant annet vedkommende formidlet mye av hva de lærte på Eyde Leder og blant annet viste en video om ressursbruk fra kurset, og diskuterte denne med sine operatører. En mellomleder i en annen virksomhet forteller at vedkommende diskuterer forståelser og praksiser fra kurset med sine medarbeidere.

*"Ja, vi diskuterer jo en del av de utfordringene vi har med for eksempel avfall og de målene vi har fremover i tid. Det diskuterer vi både titt og stadig. Da går det mer på konkrete saker og kanskje ikke det store bildet. Da får vi frem kostnader med å kaste en råvare som er sølt som vi har brukt penger på å kjøpe inn og som ikke kan brukes i den vanlige prosessen."*

En annen informant forteller om hvordan kunnskap fra kurset og diskusjon med operatørene førte til positive endringer:

*"Jeg har fått gjennom at operatørene må inn tidlig og være med på [leder] møtene. De skal ikke bare være med en eller to ganger. De skal få lov til å uttale seg. Det er jo en del av den kulturen som er i Norge som det skrives om i boken vi hadde på kurset. Det har vi hatt gode erfaringer med her (...) og så føler de at de har et eierskap [til arbeidsoppgavene sine]."*

Det kan dermed tyde på at det er lettere å skape en læringsarena i de tilfeller hvor lederen selv har det overordnede ansvaret, og på den måten står mer fritt til å sette

agenda. Funnene vedrørende motstand i organisasjonen over viser imidlertid at en arena ikke er nok for å sikre at ny kunnskap blir tatt opp og implementert. Når motstand spiller en betydelig rolle for virksomhetenes suksess, blir det viktig å håndtere motstanden hensiktsmessig. Lederne som forteller om motstand forteller også at den i mange tilfeller lar seg løse ved å aktivt kommunisere med sine operatører og involvere dem så tidlig i en endringsprosess som mulig. Dermed blir operatørens mentale modeller gjenstand for refleksjon og kan derfor endres. En av informantene som er ansatt i en virksomhet som forholdsvis nylig har innført en variant av Lean, får lite motstand. Lederen forteller på spørsmål om hvorfor motstanden uteblir:

*”Slik bedriften har lagt det fram (Lean) hvor det blir informert og folk bli inkludert i det, og det er sagt hvorfor vi gjør det, så har folk forståelse for det. Og så tror jeg de unge tar det fortere enn de som har vært her i mange år. Og så har vi fått inn noen nye ressurser i stab og på personal som nok gjør det litt lettere fordi de trykker mer på. Det går gjennom hele organisasjonen. Det er forankret hos toppledelsen. Det er veldig gøy å jobbe med det. Man ser hvordan det motiverer folk. Å inkludere folk i en prosessendring. Når de får et ansvar og får lov til å utvikle ideer så ser man hvor bra det blir. Og så er dette veldig riktig i tiden. Hadde produktets utsalgspris vært x dollar (nå er det en femtedel) så ville det vært annerledes. Det er lettere å få forståelse når man ser at det er press i markedet. (...) Når ”hva har vi gjort, kunne vi gjort noe annerledes”, er tråden gjennom det man gjør, så får vi endring.”*

Som det fremkommer av sitatet etableres en vilje til endring fra toppen i organisasjonen, som legitimeres ved å skape forståelse for årsaken til ulike endringstiltak. Videre illustrerer sitatet at i det i dette tilfellet er flere medvirkende årsaker til hvorfor medarbeiderne tilsynelatende trives med endringen innføringen av Lean innebærer. Operatørene opplever personlig mestring, og det ser ut til at man jobber med felles visjoner som i følge Senge (1990) er en forutsetning for å betegnes som en lærende organisasjon. Videre er det grunn til å tro at når de fleste trekker i samme retning har de også relativt like mentale modeller. Endringstiltak legitimeres også av press i markedet. Til slutt fremkommer det tydelig av uttalelsen til lederen om ”hva har vi gjort, og hva kunne vi gjort annerledes” at gruppelæring oppstår, når man bedriver kontinuerlig refleksjon over egen arbeidspraksis.

### 6.2.3 Endringer i egen organisasjonen som et resultat av Eyde Leder

Selv om alle deltakerne opplevde kurset som nyttig og lærerikt (som beskrevet i kapittel 6.1) forteller flertallet av de intervjuede deltakerne at de ikke kan se at det har vært organisatoriske endringer av særlig betydning, som kan hevdes å ha sammenheng med læringen fra kurset. To av informantene svarer følgende på spørsmål om kurset har ført til henholdsvis organisatoriske endringer og endringer for operatørene:

*"Helt sikkert ikke. Det vet jeg ikke, sannsynligheten er vel liten."*

*"Det går mest på hvordan jeg utøver mitt lederskap. Så det blir veldig subtilt overfor dem. Jeg tror ikke de kan se at jeg har vært på kurs eller ikke. "*

Den opplevde nytten av kurset viser hvordan egen kompetanse er styrket, og hvordan de som ledere har flere verktøy, heller enn at ny kunnskap er videreført til deres ansatte. Flertallet av informanter forteller om nyttig læring knyttet til lederskapsteknikker som gjelder blant annet konflikter, overtid og timeplaner. Dette vises ikke for operatørene, men er fortsatt en forbedring i avdelingen. Ledere på begge nivåer og i ulike virksomheter forteller også om at de har blitt bedre til å lytte til og følge opp sine operatører. Tre informanter uttaler blant annet på spørsmål om vedkommendes medarbeidere har lært noe av at deres leder har deltatt på Eyde Leder:

*"Det vet jeg ikke. Folk blir kanskje mer bevisst rundt det [sløsing av ressurser]."*

*"Jeg har kanskje implementert noen ting i Lean sammenheng som kanskje kunne vært verre å få frem så fort, eller implementert så fort, hvis ikke jeg hadde vært med på dette."*

*"Nei, det tror jeg ikke. Eller for så vidt har jeg jo pratet litt med operatørene om hvordan de gjør det andre plasser. Oppfølgingsspørsmål: Gjør de noe annerledes?"*

*Nei, ting går på det samme."*

Til tross for at lederne har fortalt om, eller diskutert kursets innhold med sine operatører er det altså ikke slik at operatørene gjør eller tenker særlig annerledes.

Svarene over tyder på at operatørene muligens har lært noe om hvordan gjøre ting bedre, men ikke nødvendigvis om hvordan tenke nytt.

Endret organisasjonsatferd i form av innovasjon var også et av formålene med å gjennomføre Eyde Leder. På spørsmål om informantene tror kurset har gjort dem bedre rustet til å gjennomføre innovasjoner svarer en av deltakerne følgende:

*”Man fikk øynene opp for forbedringer og hvor enkelt ting kunne være for å gjøre hverdagen lettere. I forhold til maskinen og avdelingen har jeg stor påvirkningskraft. Vi har stadig prosessinnovasjoner (...) Det tror jeg var litt av cluet, å få oss ut av komfortsonen og se muligheter for forbedringer av det vi har i dag, for da å skape oss en lettere og mer effektiv hverdag. Og så for å vise at vi kan ha en stor påvirkningsgrad da, i det daglige.”*

Likevel går tilbakemeldingen først og fremst på kunnskap hos enkeltpersoner, og hvordan resultater av denne kan skape ringvirkninger i virksomheten, heller enn at den organisatoriske kunnskapen økes, eller at virksomheten som helhet blir bedre rustet. Dette illustreres også i et sitat fra en førstelinjeleder i en annen virksomhet som svarer på samme spørsmål:

*”Garantert. Når du øker kompetansen til enkeltpersoner, øker du også sannsynligheten for at de ser ting de ikke ville sett ellers. Om det er på ledersida, altså mellommenneskelig eller på teknisk, uansett når du tar et mellommenneskelig studie så øker du kompetansen og blir utsatt for personer med samme engasjement og samme ønske i et akademisk miljø som gjør at du lærer å tenke på en annen måte. Du mestrer ikke din praktiske sans eller erfaring, men du får et tillegg slik at du kanskje kan se dine tidligere erfaringer i en nytt lys og oppdage ting du tidligere ikke har klart å sette ord på.”*

#### **6.2.4 Konklusjon av andre forskerspørsmål**

En av tankene bak Eyde Leder er at kurset skal skape visjoner, mål og prosjekter som skal være forankret i et felles virkelighetsbilde hvor bærekraft er den viktigste bestanddelen. Om lag 3 % av de ansatte i NCE Eyde vil delta på Eyde Leder. Dersom

målene for Eyde Leder skal realiseres kreves det derfor en overføring fra individ til organisasjon.

Som første- og mellomlinjeledere er kursdeltakerne i en god posisjon hvor de har anledning til å spre oppnådd læring både opp- og nedover i egen organisasjon. Resultatene viser imidlertid at kursdeltakerne opplever at dette kun har skjedd i begrenset grad. Analysen avdekket flere hemmende faktorer. Først og fremst vitner praktisk gjennomføring (rekruttering og oppfølging) om begrenset engasjement hos toppledelsen i de ulike virksomhetene. Kursdeltakerne opplever å ikke få tildelt nok tid eller egnede arenaer til å videreformidle det de har lært, hvilket kan vitne om hva Senge (1990) omtaler som manglende systemtenkning fra toppledelsen. Selv om det i prinsippet finnes arenaer (ledersamlinger og lignende), blir ikke disse benyttet til dette formålet. Funnene tyder også på en svært begrenset oppfølging, og kursdeltakerne virker derfor noe rådløse med hensyn til hvordan de skal gå frem for å bringe kunnskapen videre. Flere opplever også motstand fra operatører når de forsøker å implementere nye løsninger.

De faktorene som fremmer organisasjonsendringer knytter seg primært til initiativ igangsatt av kursdeltakerne selv. Som følge av at de selv har mandat til å sette agenda for egne avdelingsmøter har de anledning til å benytte disse arenaene for refleksjon og diskusjon. Flere deltakere har dessuten hatt gode erfaringer med å aktivt møte motstanden i organisasjonen ved å ha fokus på involvering og informasjon i prosessen.

Resultatene fra analysen viser at Eyde Leder i mindre grad har ført til organisatoriske endringer av betydelig karakter. Den opplevde nytten av kurset vises først og fremst gjennom hvordan den aktuelle lederens egen kompetanse er styrket, og hvordan de som ledere har flere verktøy, heller enn at nye tankesett er videreført til deres ansatte. Det er imidlertid viktig å huske at dette kun gjenspeiler subjektive holdninger fra kursdeltakernes ståsted, og at tilbakemeldingen kan være en annen dersom man spør toppledere eller operatører. Videre kan intervjuene også gi andre resultater dersom de gjennomføres på nytt etter at mer tid har passert, eller gjøres med et annet utvalgt fra det samme kullet.



Konklusjonen vedrørende det andre forskerspørsmålet er dermed at de fremmende faktorene primært er initiert av individet, mens de hemmende faktorene i stor grad kan tillegges manglende tilrettelegging og tilgjengeliggjøring fra organisasjonens side.

## 7 Konklusjon

Organisasjoners læringsevne er avgjørende fordi en organisasjons overlevelse og suksess ikke er et resultat av endrede strukturer eller ny teknologi alene. Å kunne følge med, eller helst være i forkant av utviklingen krever også rett kunnskap.

Selv om læring skjer på individnivå er det likevel ingen garanti for at dette fører til fordelaktige endringer i organisasjonen. Læringsoverføring fra individ til organisasjon blir derfor nødvendig. Det er imidlertid komplisert, og hvordan det best gjøres er noe uklart. Formålet med denne studien var derfor å avdekke hvilke faktorer som spiller inn når nytten av et konkret tiltak er betinget av overføring mellom individ og organisasjon.

Problemstillingen lød som følger: "Hva er drivere og barrierer for læringsoverføring mellom individ og organisasjon?", og ble forsøkt besvart ved å adressere to konkrete forskerspørsmål. For det første avdekket analysen at den opplevde nytten med læringstiltaket bare delvis harmonerte med det organisasjonen ønsket å oppnå. Det vil si at selv om den nye kunnskapen hadde blitt implementert bredt i organisasjonen, så vil dette ikke nødvendigvis føre til at initiativtakerne oppnår de ønskede organisasjonsendringene. Dette tillegges her manglende forhåndsavklaring vedrørende formål og ønsket utbytte mellom individ og virksomhet. For det andre avklarte analysen at de tiltakene som bidrar til å fremme organisasjonslæring er initiert av individet, mens de hemmende faktorene er knyttet til manglende tilrettelegging og tilgjengeliggjøring fra virksomhetens side. Funnene knyttet til fordelene ved kurset er relatert til individets utbytte i form av læring, økt trygghet i egen rolle og økt forståelse. Det er imidlertid lite som tyder på at dette utbyttet er spredt i organisasjonen. Dette kan vitne om at toppledelsens involvering er avgjørende, ikke bare før, men også etter læringstiltaket, dersom organisasjonen skal evne å utnytte potensialet som eksisterer i kunnskapen som individet har tilegnet seg. Individet kan imidlertid også selv ta proaktivt ansvar for å spre det han eller hun har lært, men spredningen vil da sannsynligvis begrenses av dette individets mandat og kapasitet. Dersom det lærende individet har begrenset påvirkningskraft utover sin egen avdeling, er det derfor lite realistisk at denne spredningen utelukkende vil være vellykket gjennom "tilfeldig" interaksjon. Derfor virker det nødvendig at det iverksettes tiltak for å systematisk bringe det som er lært videre. Individets rolle som portvakt bør altså formaliseres av organisasjonen.

Denne oppgaven studerer caset Eyde Leder og kursets påvirkning på NCE Eydes virksomheter. Virksomhetene opererer i en næring, en geografi og et miljø som er unikt. Det er også den individuelle virkeligheten til informantene denne oppgaven tar sikte på å undersøke. Det finnes ingen garanti for at funnene er overførbare til andre næringer, miljøer eller områder. Det er likevel rimelig å anta at funnene kan ha relevans også i andre, men lignende settinger. Læringsoverføring mellom individ og organisasjon er relevant i flere sammenhenger, for eksempel ved at en virksomhet ansetter en person med en spesifikk kompetanse de ønsker i organisasjonen.

Funnene gjort i denne studien er trolig mest relevante i forbindelse med situasjoner hvor ansatte har deltatt på et mer omfattende kurs, da for eksempel utbyttet av et enkeltstående seminar trolig vil være mindre krevende å videreformidle enn hva gjelder for et etter- og videreutdanningskurs, som strekker seg over en lengre periode. Enten det er fordi arbeidsgiver betaler kurset, eller fordi arbeidstaker innvilges permisjon til å ta det for egen regning vil alle EVU-tilbud innebære en investeringskostnad for arbeidsgiver. Denne studien viser at en eventuell avkastning på denne investeringen, utover en mer kompetent ansatt, krever involvering også etter gjennomført kurs. I små organisasjoner hvor det skjer mye interaksjon på tvers av avdelinger, og hvor den enkelte har større mulighet til å sette dagsorden vil muligens toppledelsens involvering være mindre avgjørende for å oppnå resultater på tvers i organisasjonen. I tilfeller med større organisasjoner, hvor individet har mindre gjennomslagskraft kreves mer involvering, samt systemtenkning fra øvre nivåer i virksomheten.

Det å velge de rette kandidatene, sørge for at de er forberedt på hva som venter dem er trolig viktig også i forbindelse med andre etter- og videreutdanningsprosjekter. Det er ikke utenkelig at et eventuelt forventningsavvik kan medføre at visse læringsutbytter går tapt også i andre tilfeller. Å sette kandidaten inn i hva toppledelsen ønsker å oppnå med hans eller hennes deltakelse, og samtidig kommunisere viktigheten av dette, vil trolig endre vedkommende sitt fokus inn mot kurset. Dermed øker organisasjonen også sannsynligheten for at den ønskede nytten realiseres.

## 8 Referanser

Arbnor, I. & Bjerke, B. (2009). *Methodology for creating business knowledge*. SAGE publications Ltd

Argote, L. (2013). *Organizational learning creating, retaining and transferring knowledge*. Heidelberg: Springer.

Argote, L. & Ingram, P. (2000). "Knowledge transfer: A Basis for Competitive Advantage in Firms". *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 82 (1): 150–169.

Argyris, C. & Schön. (1978). *Organizational learning*. Reading, Mass: Addison-Wesley Pub. Co.

Balsens, A. H. "Koret Belcanto - en gullgruve av empiri i min hule hånd?" I Johnsen, H. C. G, Repstad, P & Halvorsen, A. (red.) (2009). *Å forske blant sine egne: universitet og region - nærhet og uavhengighet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget (248-268)

Berg, K. (2014). *Klyngeutvikling i et prosessperspektiv*. (Mastergradsavhandling, Norges Handelshøyskole), Bergen.

Brandi, U. & Elkjær B. (2011). Organizational Learning Viewed from a Social Learning Perspective. I Easterby-Smith, M. & Lyles, M. A. (Red.), *Handbook of organizational learning & knowledge management* (23–43) Chichester, West Sussex: Wiley.

Cohen, W., & Levinthal, D. (1990). Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35, 128–152.

Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24 (3), 522-537

Cyert, R. M. & March, J. G. (1963). *A behavioral theory of the firm*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

deGeus, A.P. (1988). Planning as Learning. *Harvard Business Review*, Mars-April: 70-74.

Easterby-Smith, M. & Lyles, M. (2011). *Handbook of organizational learning and knowledge management*. Chichester, West Sussex: Wiley.

Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring - Fra kunnskap til kompetanse*. Fagbokforlaget (BY

Gripsrud, G., Olsson, U. H., & Silkoset, R. (2010). *Metode og Dataanalyse: Beslutningsstøtte for bedrifter ved bruk av JMP*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.

Holtskog, H. (2014). *How Industry Makes Knowledge – Facilitative Management*. (Doktorgradsavhandling, NTNU) Faculty of Social Sciences and Technology Management, NTNU, Trondheim.

Johnsen, H. C. G. & Pålshaugen, Ø. (2013) *Hva er innovasjon? Perspektiver i norsk innovasjonsforskning*. Cappelen Damm Akademisk

Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, Juli-August 1993 s. 78-91.

Illeris, K. (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Isaksen, A. & Karlsen, J. (2012), Combined and Complex mode of Innovation in Regional Cluster Development – Analysis of the Light-Weight Material Cluster in Raufoss, Norway. I Asheim, B. T. & Parrilli (red.). *Interactive Learning for Innovation. A Key Driver within Clusters and Innovation Systems*. Palgrave-Macmillan, Basingstoke (115-136).

Karlsen, James. (2008) "Læring, kunnskap og innovasjon fra et organisatorisk ståsted" i A. Isaksen, A. Karlsen & B. Sæther (red.) *Innovasjoner i Norge. Et geografisk perspektiv*, s. 81-97, Fagbokforlaget.

Karlsen, J. (2013) Innovasjon i offentlig sektor. I Abelsen, B., Isaksen, A. og Jakobsen, S-E (2013) (red.), *Innovasjon – organisasjon, region, politikk*. Cappelen Damm (101-123)

Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis: endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Mintzberg, H. (2004). *Managers, not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development*. Berrett-Koehler Publishers.

NCE Eyde (2016a). *Eyde – Medlemsbedrifter*. Hentet (24.04.2016) fra <http://www.eydecluster.com/medlemsbedrifter/>

NCE Eyde (2016b). *Eyde – Kompetanse*. Hentet (15.01.2016) fra <http://www.eydecluster.com/eyde-innovation-center/eyde-kompetanse/>

Neilson, R. (1997). *Collaborative technologies and organizational learning*. Hershey, Pa: Idea Group Pub.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company : how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.

Samuelsen, A. S. S. (2007) "Strategisk kompetanseutvikling i lærende organisasjoner" i Vold, E. K. & Saltveit, V. (red.) *Vi har prøvd alt!* Porsgrunn: Lillegården, Bredtvedt og Trøndelag kompetansesenter (47-62)

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

Stortingsmelding nummer 7 (2008-2009), Et nyskapende og bærekraftig Norge (13-17).

Sunde, K. E. (2015). *Svar på høring – Norsk industris kommentar til Finansieringsutvalgets rapport*. Hentet (06.01.2015) fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/b48783131015421ca4df1be80ad9a562/norsk-industri.pdf>

Tsang, E. W. K. (1997) Organizational learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human relations*, 50(1): 73-89

Vera, D., Crossan, M. & Apaydin, M. (2011). A Framework for Integrating Organizational Learning, Knowledge, Capabilities and Absorptive Capacity. I Easterby-Smith, M. & Lyles, M. A. (Red.), *Handbook of organizational learning & knowledge management* (153-183) Chichester, West Sussex: Wiley.

Yin, R. (2014). *Case study research: design and methods*. Los Angeles: SAGE.

## 9 Vedlegg

### Intervjuguide deltakere

Som jeg nevnte i e-posten jeg skrev, arbeider jeg nå med masteroppgaven min som skal leveres i slutten av mai. Studiet heter innovasjon og kunnskapsutvikling og går på UiA i Grimstad. Tema for oppgaven er læring og kunnskapsdeling. Jeg undersøker hva deltakerne på Eyde Leder og deres bedrifter har fått ut av kurset.

#### Generelt om informant og bedrift

Kan du fortelle kort hva bedriften din driver med?

Hva er din rolle i bedriften? Hvor mange har du ansvar for?

Hvor lenge har du vært ansatt i bedriften, og hvor lenge har du hatt nåværende stilling?

Hvilken utdanningsbakgrunn har du?

Aldersgruppering og kjønn

#### Eyde Leder

Hvordan kom du med i Eyde Leder?

Er det en spesiell grunn til at du ble valgt?

Hvorfor ble du med? Hadde du en spesiell motivasjon for å bli med?

Kan du fortelle litt om hva dere gjorde på kurset? (undervisning, hjemmelekser, oppgaver, gruppearbeid etc.)



Påvirket du og dine medstudenter innholdet i kurset?

Kan du evt gi eksempler?

Drøftet du egen praksis/forståelse med de andre deltakerne på kurset?

Fikk du noen aha-opplevelser underveis i kurset om egen tenkemåte/praksis eller av andres beretninger om sin?

Hva tror du er det viktigste de som laget kurset ønsket å formidle?

Samsvarte Eyde Leder med hva du forventet eller var blitt forespeilet?

I hvilken grad samsvarte intensjonene med kurset til hva du trenger i ditt senere arbeid?

Hvordan passer den nye kunnskapen din fra Eyde Leder med eksisterende praksis og forståelser?

Hva har du fått ut av deltakelsen din på Eyde Leder? Hva føler du at du sitter igjen med? Har du konkrete eksempler? Nye rutiner, forståelser, verktøy etc.

Hadde det spilt noen rolle om bedriften din sendte flere eller færre deltakere?

(Er det noe spesielt du har ønsket å dele eller få tilgang til? Det være seg kunnskap, ferdigheter, holdninger etc.)

Hva er totalinntrykket ditt av Eyde Leder?

#### Informantenes virksomhet

Hadde bedriften din et mål for din deltakelse? Evt. hvilke(t) mål?

Har du blitt fulgt opp underveis og/eller i ettertid av kurset?

Har din rolle i bedriften blitt annerledes etter kurset?

Hvis ja, på hvilken måte?

Opplever du selv at din bedrift får et utbytte av at du har deltatt på kurset?

Har du lært bort noe til andre i bedriften? Hva har du evt lært bort?

Endret du noe underveis eller etter kurset som et resultat av Eyde Leder?  
(egen praksis eller i organisasjonen)

Opplever du at andre har endret handlingsmåter eller tanker om noe etter du fullførte kurset? Hva har de evt. endret?

Lærer du av kollegaene dine?

Hvis ja: Hvordan lærer du av kollegaene dine? (Når, hvor, etc)

Er det noe organisert fra bedriftens side?

Opplever du at du mestrer arbeidsoppgavene dine?

Mestrer du dem bedre etter Eyde Leder?

Synes du arbeidet ditt er meningsfylt?

Hvis ja: Hva er det med arbeidet ditt som gjør det meningsfylt?

Har du som leder opplevd motstand fra dem du er leder for i endringsarbeid? Evt. hvorfor tror du motstanden kom?

Har du opplevd motstand fra andre deler av organisasjonen? Hvorfor?

Hva legger du i begrepet innovasjon?

Tror du det er større mulighet for innovasjon etter Eyde Leder?

Tror du bedriften din er annerledes om fem/ti år?

Hvordan tror du evt din og bedriftens nye hverdag ser ut?

Tror du kollegene dine har samme forståelse av hvordan fremtiden ser ut?

Hva legger du i begrepet bærekraft?

### Intervjuguide fag/prosjektleder

Kan du fortelle litt om hvordan Eyde Leder oppsto?

Hva var din rolle i dette?

Hvordan ble deltakerne valgt ut?

Hva kommuniserte dere til potensielle deltakere at kurset skulle være?

Hvordan la dere opp kurset og hvorfor?

Stilte dere krav til bedriftene for oppfølging underveis og etterpå?

Hvor mye av programmet var satt og hvor mye kunne påvirkes?

Hvilken strategi hadde dere for kurset?

Hva var det viktigste dere ønsket å kommunisere til deltakerne?

Tror du at dere fikk formidlet hva dere ønsket?