

203190

986056

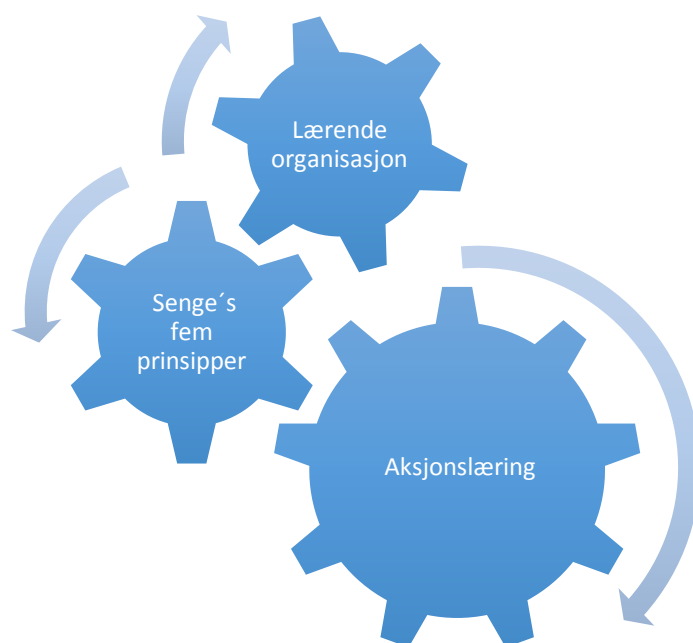
205270

BCR3101

Bacheloroppgave

Høyskolen Kristiania

En studie om aksjonslæring i lærende organisasjoner



25 mai 2016

”Denne bacheloroppgaven er gjennomført som en del av utdannelsen ved Markedshøyskolen. Markedshøyskolen er ikke ansvarlig for oppgavens metoder, resultater, konklusjoner eller anbefalinger.”

Forord

Dette er vår bacheloroppgave som markerer slutten på et tre års langt studium i HR og personalledelse ved Høyskolen Kristiania.

Vi vil gjerne takke Statens vegvesen og vårkontaktperson Jorunn Kjærgård, som ga oss muligheten til å følge pilotprosjektet «Lær i veg». Vi vil også takke de seks kursdeltagerne som var villige til å la seg intervju, og bidra til undersøkelsen vår. Til slutt vil vi takke vår positive og sprudlende veileder Åshild Stavnes Mongstad, for god oppfølging underveis i prosessen.

Bergen, 23.05.2016

Sammendrag

Formålet med oppgaven er å undersøke om aksjonslæring vil bidra til å forsterke Peter Senges disipliner om lærende organisasjoner.

Vi har brukt en kvalitativ forskningsmetode, hvor vi har gjennomført semistrukturerte intervjuer av seks kursdeltagere i pilotprosjektet «Lær i veg» i Statens vegvesen.

Funnene våre viser at aksjonslæring vil forsterke Senges fem disipliner, og dermed kunne bidra til å skape en lærende organisasjon.

Innhold

1.0	Innledning.....	4
1.1	Bakgrunn for oppgaven	5
1.2	Formål	5
1.3	Rammer for oppgaven.....	5
1.4	Antagelser og problemstilling.....	6
1.5	Oppgavens oppbygning	7
2.0	Teori	7
2.1	Organisasjon, kompetanse og kunnskap	8
2.2	Lærende organisasjoner	8
2.3	Aksjonslæring	9
2.3.1	Hensikten med aksjonslæring.....	10
2.3.2	Styrken i aksjonslæring.....	11
2.3.3	Erfaringslæringsmodellen.....	11
2.3.4	Effekter fra aksjonslæring.....	12
2.4	Peter Senge og lærende organisasjoner	13
2.4.1	Personlig mestring	13
2.4.2	Mentale modeller	16
2.4.3	Felles visjon	19
2.4.4	Gruppelæring	21
2.4.5	Systemtenkning	24
3.0	Statens vegvesen	25
3.1	Lær i veg	25
4.0	Forskningsprosessen	27
4.1	Valg av forskningsdesign	27
4.2	Hypoteser	28
4.3	Valg av metode.....	28
4.5	Etikk.....	29
4.5	Tversnittundersøkelser	30
4.6	Datainnhenting.....	30
4.7	Respondentene	30
4.8	Intervjuguide	31
4.9	Prosessen ved innhenting av data	31
4.10	Evalueringsmetodebruk.....	32
4.11	Reliabilitet	32
4.12	Validitet	33

4.13 Ekstern validitet.....	33
5.0 Funn	34
5.1 Presentasjon av de enkelte funn	34
5.2 Oppsummering av funnene	37
6.0 Drøfting av funn	38
6.1 Forslag til videre forskning	47
7.0 Oppsummering.....	48
Litteraturliste	49
Vedlegg	51
Vedlegg 1: Respondent 1.....	51
Vedlegg 2: Respondent 2.....	52
Vedlegg 3: Respondent 3.....	53
Vedlegg 4: Respondent 4.....	54
Vedlegg 5: Respondent 5.....	56
Vedlegg 6: Respondent 6.....	57
Vedlegg 7 Intervjuguide	58
Vedlegg 8 Eksempel på transkribering	59
Figur 1: Illustrasjon av antagelsene våre	7
Figur 2: Læringstrappen. Kilde: (Tiller 1999, 34).....	9
Figur 3: Erfaringslæringsmodellen. Kilde: (Tiller 1999,26).....	11
Figur 4: Illustrasjonsbilde av en spiral. Kilde: Yahoo	12
Figur 5: Kreativspenning. Kilde: (Senge 2004, 156)	15
Figur 6: Strukturell konflikt. Kilde: (Fritz 1989, 84)	16
Figur 7: Dialog uten granskningsferdigheter. Kilde: (Senge 2004, 204)	18
Figur 8: Hvordan visjon spres i en spiral av kommunikasjon og begeistring. Kilde: (Senge 2004, 230)	20
Figur 9: Spiralens påvirkninger. Kilde: (Senge 2004, 231).....	20
Figur 10: Før fininnstilling, krefter i ulik retning. Kilde: (Senge 2004, 237)	21
Figur 11: Fininnstilt gruppe. Kilde: (Senge 2004, 237)	22
Figur 12: Senges fem prinsipper. Kilde: (Senge 2004)	24
Tabell 1: Forskningsprosessen. Kilde: Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, 34)	27
Tabell 2: Frekvens av personlig mestring	35
Tabell 3: Frekvens av mentale modeller	35
Tabell 4: Frekvens felles visjon	36
Tabell 5: Frekvens av gruppelæring.....	36
Tabell 6: Frekvens Systemtenkning	37
Tabell 7: Oppsummering av funnene	37

1.0 Innledning

De siste årene har «lærende organisasjoner» blitt et populært begrep. Men hva er egentlig en lærende organisasjon, og hvordan kan man jobbe for å være det?

Som nyansatt kan det være vanskelig å skaffe seg oversikt over organisasjonen. Bedriften kan imidlertid legge til rette for en innføring i de ulike delene av «maskineriet», slik at den enkelte ser hvordan de ulike arbeidsoppgavene henger sammen. Sentral informasjon kan gå tapt dersom de ansatte mangler kunnskap om andres kompetanse og ansvarsområder. Spesielt i større, mer komplekse bedrifter kan dette bli et problem, fordi alle avdelinger er avhengig av hverandre.

Vi tror på nødvendigheten av at alle ser hvordan de ulike delene i organisasjonen henger sammen, for å kunne levere et best mulig produkt. Som i et maskineri, er det nødvendig at de ulike delene ikke arbeider uavhengig av hverandre.

Hvis man bare fokuserer på prosedyrer, strategier og teknologi, uten også å ta hensyn til de menneskelige faktorene, risikerer man mindre fleksibilitet og engasjement, svakere omstillingsevne og mindre muligheter for innovasjon.

Vi tror den enkelte arbeidstaker kan få økt motivasjon hvis hun kan utforske sin egen organisasjon. Vi tror også at dette vil gi økt effektivitet, da de ulike aktørene vet hva de kan forvente av kolleger i andre avdelinger. Kjennskap til egen organisasjon vil forhåpentligvis også føre til at det kommuniseres på tvers av avdelingene, der åpenhet og dialog er nøkkelord. Når noen stiller spørsmål ved ens metoder, må man forklare hvorfor en gjør som en gjør. Forhåpentligvis vil det også føre til refleksjoner over egne beslutninger og handlinger.

Bacheloroppgaven vår handler om hvordan aksjonslæring kan være med på å skape en lærende organisasjon. Oppgaven er basert på Peter Senges teori om at lærende organisasjoner er avhengige av at de ansatte mestrer fem ulike disipliner: personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og systemtenkning.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Vi ble inspirert av Senges fem disipliner om lærende organisasjoner da vi hadde faget innovasjon og endringsledelse. Vi bestemte oss derfor tidlig for å skrive en oppgave om dette temaet. Vi mener at systemtenkning kan knyttes opp til de fleste fag vi har hatt i løpet av studietiden vår, og hadde lyst til å fordype oss i dette temaet før vi skal ut i jobb.

Vi har fått muligheten til å følge et pilotprosjekt i Statens vegvesen som heter «Lær i veg». Prosjektet er et kompetanseprogram for nyansatte, basert på aksjonslæring. Intensjonen med prosjektet er å gi de ansatte god helhetsforståelse, høy effektivitet og kvalitet innen «kjerneprosess veg». Kjerneprosess veg er et begrep som brukes av Statens vegvesen, og viser til prosessen fra planlegging til drift av vei.

Vi mente det ville være interessant å se på sammenhengen mellom Senges teori om lærende organisasjoner, og dette konkrete aksjonslæringsprosjektet i Statens vegvesen. Vi har valgt å vektlegge Senges femte disiplin; systemtenkning – men siden disiplinene er sammenfallende har vi tatt for oss alle disiplinene i oppgaven.

1.2 Formål

Vi vil undersøke om aksjonslæringsprosjektet i Statens vegvesen kan forsterke Senges fem disipliner, og hvordan dette vil påvirke organisasjonen.

Funnene våre vil kunne vise hvordan aksjonslæring kan brukes som et verktøy for å øke graden av systemtenkning i en organisasjon, og dermed bidra til å skape en lærende organisasjon.

1.3 Rammer for oppgaven

Oppgaven er altså basert på Peter Senges fem disipliner: personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, gruppelæring og systemtenkning. Vi forutsetter at disse disiplinene fører til en lærende organisasjon. Vi innser at det er andre faktorer som også spiller inn, men for å begrense oppgaven vil vi ikke gå nærmere inn på dette.

Det finnes mange andre teoretikere som er store innen fagfeltet lærende organisasjoner, men vi har valgt å konsentrere oss om Peter Senge og teoretikere han har vært inspirert av og referer til i sine bøker. Vi kan nevne David Bohm, Robert Fritz og Chris Argyris. I en større oppgave ville det vært interessant å ta for seg forskjeller i disse teoretikernes forskning.

Empirien i oppgaven vår er hentet fra intervjuer med deltagere i aksjonslæringsprosjektet «Lær i veg» som vi fikk følge i Statens vegvesen. Vi har intervjuet 6 deltakere, og i tillegg fikk vi delta som observatør på en av kursets samlinger i februar 2016.

Siste samling er i mai 2016. Prosjektet er altså i ferd med å avsluttes. Det vil derfor være for tidlig å evaluere om kurset har nådd sine mål. Dette blir tatt opp i kapittel 8.1 – Forslag til videre forskning.

1.4 Antagelser og problemstilling

Utgangspunktet for oppgaven vår er følgende antagelser:

Antagelse 1: Aksjonslæring bidrar til å forsterke kursdeltakernes personlige mestring

Antagelse 2: Aksjonslæring bidrar til forsterke kursdeltakernes mentale modeller

Antagelse 3: Aksjonslæring bidrar til å forsterke kursdeltakernes delte visjoner

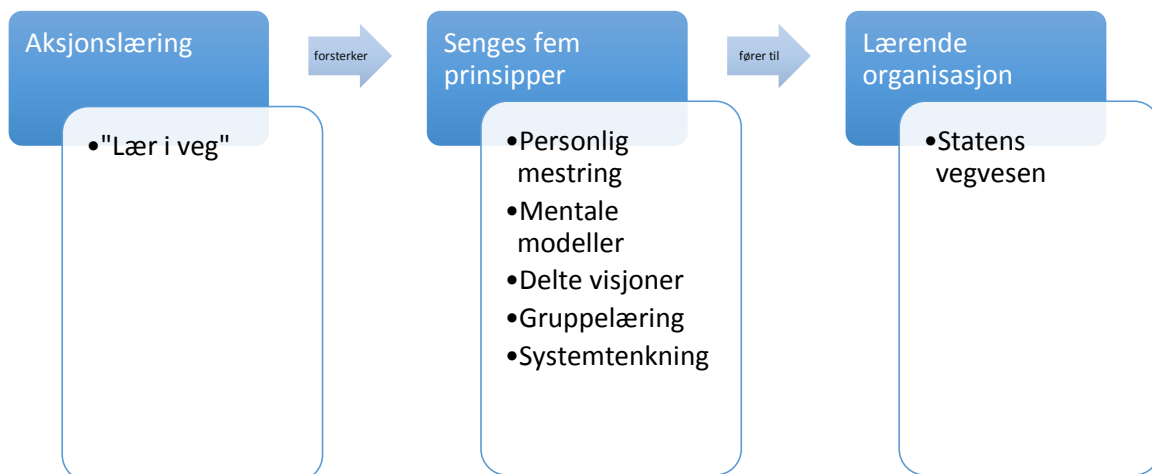
Antagelse 4: Aksjonslæring bidrar til å forsterke kursdeltakernes teamlæring

Antagelse 5: Aksjonslæring bidrar til å forsterke kursdeltakernes systemtenkning

På bakgrunn av antagelsene har vi kommet frem til problemstillingen:

«Hvilken effekt gir aksjonslæring i pilotprosjektet «Lær i veg» med tanke på å utvikle Statens vegvesen som lærende organisasjon?»

Med lærende organisasjoner mener vi organisasjoner med høy grad av Peter Senges fem disipliner. For å begrense oppgaven vår har vi valgt å kun se på det konkrete pilotprosjektet i Statens vegvesen.



Figur 1: Illustrasjon av antagelsene våre

1.5 Oppgavens oppbygning

I kapittel 1 presenteres oppgavens bakgrunn, formål og problemstilling. Vi gjør rede for hvilke begrensninger som vi har satt. I kapittel 2 tar vi for oss teorien om aksjonslæring, Peter Senges fem disipliner og relevante begrepsavklaringer. I kapittel 3 redegjør vi for «Lær i veg» og Statens vegvesen. I kapittel 4 tar vi for oss forskningsdesign og valg av metode. Vi presenterer intervjumetode, og drøfter validitet og reliabilitet i oppgaven. I kapittel 5 viser vi funnene for undersøkelsen. I kapittel 6 drøfter vi funnene og foreslår videre forskning, før vi oppsummerer oppgaven i kapittel 7.

2.0 Teori

I dette kapitlet skal vi først avklare relevante begreper, og deretter presentere teorien som vi har basert oppgaven vår på. Teorien består av to kapitler. Først tar vi for oss aksjonslæring, deretter Senges teori om lærende organisasjoner. I aksjonslæringskapittelet støtter vi oss hovedsakelig til teori av Reginald W. Revans og Tom Tiller.

Vi mener at vi har satt oss inn i et nokså bredt utvalg litteratur om det veldig store emnet lærende organisasjoner. Vi opplever imidlertid at aksjonslæring og systemtenkning er veldig like på flere punkt, og det har vært utfordrende å skille dem fra hverandre.

2.1 Organisasjon, kompetanse og kunnskap

For å sikre leseren en helhetsforståelse, vil vi nå gjøre rede for ulike begreper som vi bruker i oppgaven.

Jacobsen og Thorsvik (2013) definerer en organisasjon som: «Et sosialt system som er bevisst konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål» (Jacobsen og Thorsvik 2013, 18).

En organisasjon består av medlemmer som er avhengige av hverandre, og som jobber mot et felles mål (Jakobsen og Thorsvik 2013, 18). En organisasjon er avhengig av at de ansatte har ulik kompetanse, kunnskap og erfaring.

Lai (1997) definerer kompetanse som: «De samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål» (Lai 1997, 46). En organisasjon består ikke av kompetanse, men forvalter den gjennom sine ansatte (Lai 1997, 22). Kompetanse består av formell kompetanse og uformell kompetanse (Lai 1997, 55). Formell kompetanse består av dokumenterbar utdanning og opplæring, samt lært kunnskap og ferdigheter (Lai 1997, 54) Uformell kompetanse er kompetanse vi har tilegnet oss over tid, gjennom personlige erfaringer.

Kunnskap handler om hvordan vi tar vare på informasjonen vi har lært gjennom erfaring, og tar den med oss videre (Lai 1997, 47). Vi skiller mellom taus og eksplisitt kunnskap (Lai 1997). Taus kunnskap er basert på erfaringer. Denne type kunnskap er ubevisst og går på såkalt autopilot, som for eksempel bilkjøring (Lai 1997, 47). Eksplisitt kunnskap er kunnskap vi kan gjøre rede for til andre, og som vi er bevisste på at vi har (Lai 1997, 48).

2.2 Lærende organisasjoner

For å få forstå hva lærende organisasjoner er, må vi først forstå hva læring er. Jacobsen og Thorsvik (2013) definerer læring som: «En prosess der mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap, og endrer sin atferd på grunnlag av denne kunnskapen» (Jacobsen og Thorsvik 2013, 353).

Jacobsen og Thorsvik (2013) påpeker at organisasjoner som er opptatt av at de ansatte skal lære, må oppmuntre og tilrettelegge for læring. I en lærende organisasjon må kunnskapen gjøres tilgjengelig for alle ansatte i organisasjonen og de ansatte må vite hvordan de skal benytte ny kunnskap (Jacobsen og Torsvik 2013, 379).

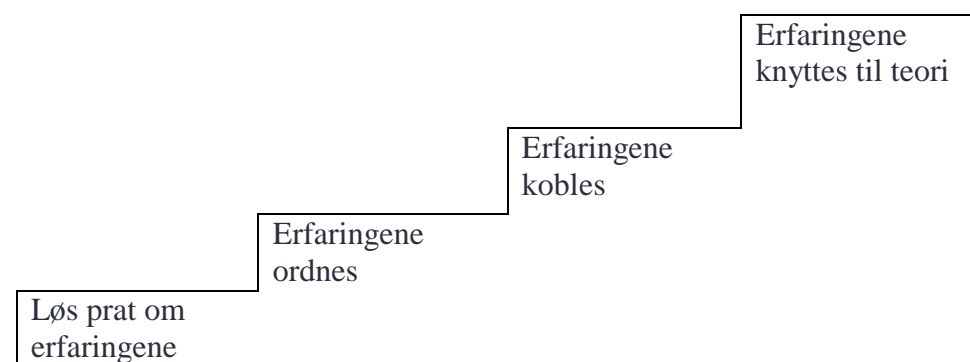
Ifølge Jacobsen og Thorsvik (2013) er det flere viktige grunner til hvorfor det er viktig å studere læring i organisasjoner. For det første stilles det stadig høyere krav om å tilpasse seg omgivelsene. Konkurransen er høy, og det stilles nye krav og forventinger fra kunder og brukere. Organisasjoner må derfor kunne endre seg i takt med nye krav, og kunne endre både struktur og mål. Jacobsen og Thorsvik (2013) hevder at: «Å studere læring i organisasjoner er å studere hvor fleksible organisasjoner er» (Jacobsen og Thorsvik, 2013, 353).

I en lærende organisasjon vil kunnskapen til medarbeidere øke. Det er viktig at organisasjoner tar i bruk den nye kunnskapen. Dette vil gi organisasjonen et langsiktig konkurransefortrinn. (Jacobsen og Thorsvik 2013) Organisasjoner som vektlegger de ansattes læringsevner og læringspotensial vil øke sin markedsverdi (Tiller 1999). Lærende organisasjoner er med andre ord lønnsomme.

2.3 Aksjonslæring

Aksjonslæring er å lære av erfaring. (Tiller 1999, 24). Aksjonslæring kan sammenlignes med erfaringslæring, som vi forklarer nærmere i kapittel 2.3.3.

For å forklare prosessen, kan man ifølge Tiller (1999) forestille seg en trapp med fire trinn, hvor trinnene representerer de ulike fasene i læring. Se figur 2. På første nivå er det viktig å sette ord på de erfaringene som blir gjort. Dette danner grunnlag for neste trinn, som handler om å kategorisere ny læring. Deretter kan man gå videre til neste steg som er å koble sammen de nye erfaringene med de som allerede finnes i samme kategori. På det siste trinnet i trappen, knyttes erfaring til kunnskap, teori og forskning (Tiller 1999).



Figur 2: Læringstrappen. Kilde: (Tiller 1999, 34)

For at aksjonslæring skal finne sted må man reflektere over de erfaringene man gjør (Tiller 1999). Refleksjon kan gi ideer til nye måter å løse problemer på. Ved å diskutere egen erfaring med andre, vil man måtte sette ord på hendelser som gjerne er styrt av automatikk. Å diskutere en hendelse vil også kunne gi større dybde, da hvert enkelt individ har ulike

opplevelser av den samme situasjonen fordi all informasjon tolkes gjennom et filter av tidligere personlige erfaringer (Tiller 1999). Grunnleggende verdier i aksjonslæring er at deltakerne er involvert, tar ansvar og gjør kritiske vurderinger for å lære av disse (Tiller 1999).

Reginald W. Revans (1984) definerer aksjonslæring slik:

«Aksjonslæring er en grunnleggende prosess som kan la seg observere så å si in natura, og som kan bevisstgjøres og foredles til beste for mer effektiv problemløsning og tilpasning for en organisasjon» (Revans 1984, 22).

Tom Tiller (1999) definerer aksjonslæring på denne måten:

«Aksjonslæring kan defineres som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe. Aksjonslæringen hjelper mennesker ut av handlingslammede situasjoner og blir et hjelpemiddel til å ta tak i omgivelsene med sikte på å forandre dem til noe bedre» (Tiller 1999, 57).

Som vi ser har Tiller og Revans samme tilnærming når de definerer aksjonslæring.

Hvis man ikke klarer å sette ord på erfaringen, og derfor ikke kan formidle den videre, mister erfaringen sin verdi. Imanuel Kant hevder at: «Erfaringer som ikke kan settes ord på grunnet manglende begrep, blir som blinde erfaringer» (sitert i Tiller 199, 22). Dersom det er vanskelig å sette ord på erfaringer, kan det tyde på manglende refleksjon og eierskap til erfaringen.

2.3.1 Hensikten med aksjonslæring

I følge Revans (1984) kan det ikke være noen læring uten handling, og ingen handling uten læring (Revans 1984, 90). Revans (1984) påpeker at det ikke er alle problemer som kan løses ved allerede eksisterende informasjon, kunnskap og erfaring. For mye fokus på gårsdagens kunnskap og problemer kan svekke evnen til å stille friske spørsmål som er mer forenelig med dagens og fremtidens virkelighet.

Et aksjonslæringsprogram er organisert slik at det skapes forutsetninger for nytenkning og nye erfaringer. I følge Revans (1984) må foreligge et visst press for at mennesker og organisasjoner skal ha motivasjon til å forandre seg og lære. Det må også skapes et nytt kommunikasjonsmønster slik at problemene blir diskutert på en ny måte. Ved å skaffe seg distanse til problemet, øker sjansen til nytt perspektiv og nye muligheter. Avstand hjelper også mot stress og låste tankesett. Deltageren må være villige til å delta med personlig

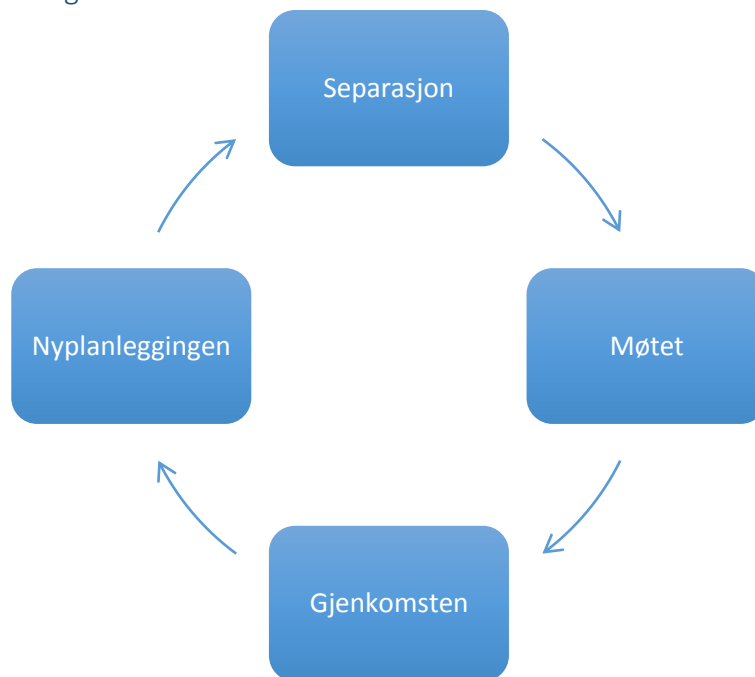
investering, og trygghet må ligge til grunne for deltagerens tro på å kunne lykkes (Revans 1984).

2.3.2 Styrken i aksjonslæring

Styrken i aksjonslæring er at personene i organisasjonen blir mer oppmerksomme på, og kan gjøre seg nytte av det som allerede er der av kunnskap, og genererer læring ut av de foreliggende erfaringer ved at de tolker gårsdagens erfaringer i lys av dagens og morgendagens (Tiller 1999, 46).

Revans (1984) hevder at aksjonslæring fungerer slik at man får igjen det man legger i det, avhengig av innsatsen. Praktiske resultater som går igjen er at man blir flinkere til å løse problemer og mer fleksibel i forhold til hvordan man skal gå løs på problemet og muligheter. Man opplever en bedre flyt av informasjon og får økt selvinnsett. Aksjonslæring kan derfor hjelpe bedriften å bli oppmerksom på interne og eksterne utfordringer (Revans 1984, 23-24). Revans (1984) hevder at vitenskap og kunnskap ikke er noe absolutt men i stadig forandring og utvikling.

2.3.3 Erfaringslæringsmodellen



Figur 3: Erfaringslæringsmodellen. Kilde: (Tiller 1999,26)

Figuren viser en kontinuerlig læringsprosess. Vi vil nå redegjøre for de ulike fasene i figuren. I separasjonsfasen bryter man opp fra det kjente, og er klar for å prøve en ny innfallsvinkel og en ny måte å løse oppgaver på. Ønsket er å være innovativ, effektivisere og forbedre.

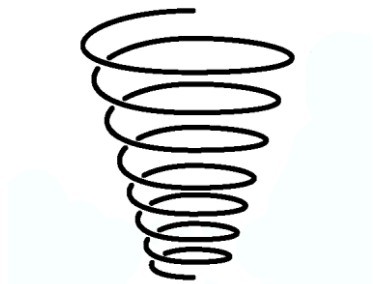
Personlig engasjement er en meget kritisk faktor, og hver enkelt må være engasjert og motivert. Dette kan ikke tvinges frem.

I møte med noe nytt og usikkert kan man oppleve spenning. Denne fasen er den som engasjerer mest. Det kan være en fare for at man blir for opphengt i det nye, og at læringen stopper opp når spenningen stopper. Først når man har fått erfaringene på avstand, og fått reflektert over erfaringen, kan læring skje (Tiller 1999).

Gjenkomsten er bindeleddet mellom erfaring og planer. Det er viktig å ta den tiden som trengs. Først når man har reflektert, konsolidert og satt ord på erfaringen vil læringen være begripelig (Tiller 1999).

Ny planlegging kan først skje når man har tatt seg tid i gjenkomstfasen, reflektert og konsolidert nye erfaringer med gamle. Gjennom dette skaper vi mening, struktur og relevans.

Andreassen, Irgens og Skaalvik (2010, 193) viser at aksjonslæring er som erfaringslæring, men i stedet for å gå rundt og rundt som en kontinuerlig prosess, beveger den seg opp og ut som i en spiral.



Figur 4: Illustrasjonsbilde av en spiral. Kilde: Yahoo

Spiralen går rundt og rundt på samme måte som erfaringsmodellen (figur 3), men vil etter hvert som man oppnår en større forståelse og bredere kunnskap, også bevege seg opp og ut, og gi en større forståelse for virkeligheten.

2.3.4 Effekter fra aksjonslæring

Revans (1984) poengterer at aksjonslæring ikke er en enkel teknikk, men en arbeidsform som krever en bevisst og langsiktig satsing. Engasjement fra ledelsen er nødvendig for at et aksjonslæringsprogram skal lykkes. Det må settes av tid og ressurser for å finne relevante prosjekter og problemer deltagerne kan jobbe med. Linjeledelsen bør trekkes aktivt med i gjennomføringen. Et krav for at et opplæringsprogram skal kunne kalles aksjonslæring er at det er organisert på en måte som oppfordrer til nye erfaringer og nye måter å tenke på (Revans 1984, 19).

I følge Revans (1984) bør det være et visst press og bekymring for fremtiden fordi mennesker og organisasjoner ikke lærer før de må. Dersom det foreligger et press, vil det være med på å motivere til forandring (Revans 1984). En annen forutsetning er at det skapes nye måter å kommunisere på, der presset har oppstått. Man må også skape en viss distanse fra problemet for å unngå låste tankesett. Når man utsetter deltagerne for press, er det viktig at dette skjer i et trygt og støttende miljø, og at deltagerne deltar frivillig (Revans 1984, 20).

Aksjonslæring kan gi økt innsikt i viktigheten av systematisk lederutvikling og villighet til å satse ressurser på dette. Man kan se nye måter å løse problemer på, fra ulike innfallsvinkler. Interne og eksterne utfordringer kan komme til overflaten i slike programmer, og gi organisasjonen mulighet til å tilpasse seg. Deltagerne vil oppleve personlig vekst og innsikt, og man kan oppleve bedre kontaktforhold og bedre informasjonsflyt i organisasjonen (Revans 1984, 24).

Revans (1984) påpeker imidlertid at det kan være utfordrende å både finne motiverte deltakere til et aksjonslæringsprogram, samt det riktige prosjektet for programmet. Man kan oppleve at ledelsen er vanskelig å engasjere. Læring og utviklingsmål kan bli satt i andre rekke, dersom programmet utvikler seg til en arena for å oppdage talenter (Revans 1984, 23).

2.4 Peter Senge og lærende organisasjoner

Peter Senge er en amerikansk forsker. Han er kanskje mest kjent for teorien sin om lærende organisasjoner, som ble presentert i boken «The fifth discipline: The art and practice of the learning organization» som ble utgitt første gang i 1990.

I boken presenterer Senge en teori som bygger på en forutsetning om at fem ulike disipliner må mestres for at man skal lykkes med å skape en lærende organisasjon. Disse disiplinene er personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, gruppelæring og systemtenkning. Boken blir fortsatt trukket fram blant den viktigste faglitteraturen vi har om lærende organisasjoner i dag. Vi vil i dette kapitlet redegjøre for de fem enkelte disiplinene.

2.4.1 Personlig mestring

Individuell læring er en forutsetning for organisasjonslæring, men dette betyr ikke at individuell læring automatisk fører til organisasjonslæring (Senge 2004). Personlig mestring handler om personlig vekst og læring. Personer med høy grad av personlig mestring vil kontinuerlig strebe etter å gjennomføre mål de har satt seg i livet, og på denne måten gjennomgå en livslang læringsprosess (Senge 2004, 146).

Senge (2004) påpeker at personlig mestring handler om mer enn kompetanse og ferdigheter. Det handler om hvordan man velger å se livet sitt på, om kreativitet, nysgjerrighet og ambisjoner (Senge 2004). Gjennom refleksjon over hvor vi er i livet, og hva vi ønsker oppnå, vil vi unngå å bli fastlåst i en situasjon hvor vi bruker alle krefter på å løse problemer underveis, og glemme hva målet er (Senge 2004, 146). Lærende organisasjoner er avhengig av personer som klarer å gjøre disse refleksjonene, og på denne måten øker evnen til å skape resultatene man ønsker å oppnå.

Personer med høy grad av personlig mestring har ifølge Senge (2004) mange felles personlighetstrekk. De føler gjerne at egne visjoner og mål er veldig meningsfulle, og en visjon kan føles mer som et kall enn bare en god ide (Senge 2004, 148). Et annet fellestrekk er sterk selvtillit og selvinnsikt. Videre hevder Senge (2004) at dette er motiverte mennesker, initiativtakere med stort engasjement. De lærer raskere enn andre fordi de tar stort ansvar for arbeidet de gjør.

Sammenlagt er dette kvaliteter som bygger opp organisasjonen, egenskaper man burde ønske å fremme på enhver arbeidsplass. Senge (2004) påpeker imidlertid at det likevel finnes mange tilfeller hvor man lar være å oppmuntre til personlig mestring. En årsak til dette kan være at effekten av personlig mestring er vanskelig å måle, men også at ledere kan oppfatte personlig mestring som en trussel mot strukturen i organisasjonen. Dette er ifølge Senge en reell frykt. Hvis de ansatte har høy grad av personlig mestring, men ikke en felles visjon og felles mentale verdier, vil de ansatte dra organisasjonen i ulike retninger (Senge 2004, 151-152).

Det vil alltid være en avstand mellom visjon og dagens situasjon (Senge 2004). På grunn av denne avstanden er det ofte vanskelig å snakke om visjoner. De kan fort virke uoppnåelige. Senge (2004) påpeker at denne avstanden imidlertid er en kilde for kreativ energi. Avstanden motiverer oss til å komme nærmere visjonen. Senge (2004) omtaler avstanden som kreativ spenning.



Figur 5: Kreativspenning. Kilde: (Senge 2004, 156)

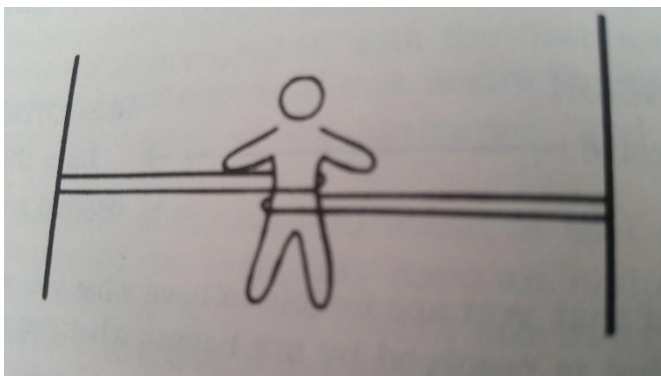
Figuren illustrerer den kreative spenningen som et strikk som er strukket mellom nåværende virkelighet og en visjon. For å bli kvitt spenningen kan man trekke strikken i den ene eller andre retningen, avhengig av om vi holder fast ved visjonen eller ikke (Senge 2004, 155).

Følelsene som kan oppstå med kreativ spenning, kaller Senge (2004) for følelsesmessig spenning. Hvis man forveksler disse to kan det lett gå på bekostning av visjonen ved at man reduserer den følelsesmessige spenningen ved å senke visjonen. Dermed minkes avstanden mellom visjon og virkelighet. Senge kaller dette som en symptomatisk løsning (Senge 2004, 157). Man fjerner med andre ord symptomene uten å ta tak i selve problemet.

Det man ønsker, er selvsagt å justere virkeligheten for å stå nærmere visjonen. Å forandre virkeligheten krever tid, tålmodighet, og kan oppleves frustrerende. Det er mye lettere å senke visjonene sine, enn å forandre virkeligheten. Man har dermed lett for å undergrave sine egne visjoner (Senge 2004, 157).

Om man forstår prinsippet om kreativ spenning, og takler den uten å senke visjonen, vil visjonen bli en aktiv kraft (Senge 2004, 158). Kreative mennesker med høy grad av personlig mestring vil bruke denne kraften til å gjøre forandringer (Senge 2004, 158).

Robert Fritz (1989) hevder at når man mestrer kreativ spenning vil man ikke føle seg mislykket hvis man befinner seg langt fra visjonen sin, men lære av situasjonen, og reflektere over hva som er gått galt.



Figur 6: Strukturell konflikt. Kilde: (Fritz 1989, 84)

Figuren illustrerer det Fritz (1989) omtaler som «strukturell konflikt». Strikken som symboliserer kreativ spenning trekker personen i ønsket retning, mot visjonen. Samtidig er det en annen strikk som trekker deg bakover. Dette systemet med to motstridende spenninger, kaller Fritz «strukturell konflikt». Strukturell konflikt kan føre til tap av mestringsfølelse, og kan få oss til å tvile på vår egen visjon (Fritz 1989).

Den enkleste strategien for å håndtere en strukturell konflikt, er å senke visjonen sin til et mer overkommelig og komfortabelt nivå (Fritz 1989, 91).

En annen strategi er å motivere seg selv gjennom økt viljestyrke (Fritz 1989,104). Viljekraft er nærmest synonymt med suksess, «vellykkede mennesker» kjennetegnes ofte ved sin evne til å overkomme motstand og «gjøre det som må til». Fritz (1984) påpeker imidlertid at suksessen man oppnår ved ren viljekraft ofte har sin pris. Innsatsen er enorm, og man kan føle seg utslitt når man er i mål, og spørre seg selv om det var verd det.

Personlig mestring og forståelse for mentale modeller vil bidra til at man håndterer strukturelle konflikter på en bedre måte, fordi de gir deg evnen til å forstå hvorfor strukturelle konflikter oppstår.

2.4.2 Mentale modeller

Senge (2004) definerer mentale modeller som «inngrodde antagelser, generaliseringer eller tankebilder, som påvirker både hvordan vi oppfatter verden og hvordan vi handler» (Senge 2004,14). Mentale modeller kan være farlige fordi man ofte ikke selv er bevisst at man har dem (Senge 2004).

Mentale modeller kan være individuelle eller organisatoriske. Siden de fleste modellene er ubevisste, er man heller ikke selv klar over hvordan modellene påvirker atferden vår (Senge 2004). Dette ser vi veldig tydelig når det kommer til det berømte førstegangsinntrykket. I løpet av sekunder har vi gjort oss opp en mening om personen som står foran oss. Mentale

modeller kan føre til store feilgrep ved å feiltolke forbrukeratferd, kunder, markeder og konkurrenter (Senge 2004,179). Dette er særlig fordi de mentale modellene blir «gamle» og utdaterte, og ikke holder følge med utviklingen i verden.

På grunn av ulike mentale modeller kan to personer som observerer det samme, ha to svært ulike oppfatninger av det de så. Fordi de fokuserer på ulike faktorer vil tolkningen deres bli svært forskjellig (Senge 2004,179). Siden de mentale modellene ofte er ubevisste, har vi lett for å forveksle vår personlig tolkning med sannheten, og heller ikke gjøre noe for å endre på modellene. Ettersom verden forandrer seg blir det stadig større sprang mellom den objektive virkeligheten og vår subjektive tolkning basert på mentale modeller (Senge 2004).

Senge (2004) hevder at mentale modeller kan være et direkte hinder for læring. Mentale modeller er så sterke at de kan stå i veien for nytenkning og innovasjon (Senge 2004, 181). Om man derimot jobber aktivt med mentale modeller, kan man snu situasjonen til noe positivt, og bruke mentale modeller til læring (Senge 2004, 182). Ved å kartlegge mentale modeller, bygge de fra hverandre og se de i lys av nye forutsetninger, vil man som organisasjon og arbeidsplass, ifølge Senge (2004) få et viktig konkurransefortrinn (Senge 2004,182).

I følge Senge (2004) kan man utvikle måten man ser mentale modeller på gjennom å utvikle enkelte ferdigheter (Senge 2004, 190). Gjennom opplæring og kontinuerlig trening kan man utvikle ferdigheter som skal hjelpe ledelsen til å oppdage, og reflektere over mentale modeller i organisasjonen (Senge 2004,190). Ferdighetene er personlige, og handler i stor grad om hvordan enkeltindividet oppfører seg i dagligdagse situasjoner og samhandling med andre.

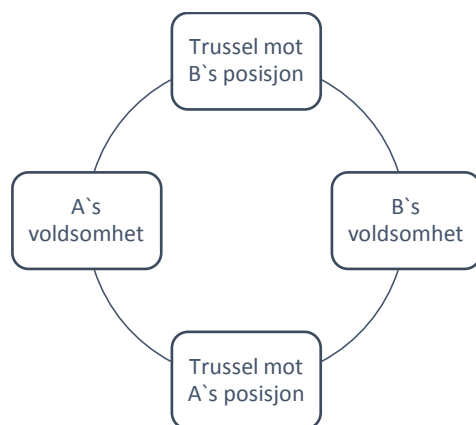
Den første ferdigheten er å legge merke til egne «abstraksjonssprang». For å utvikle refleksjonsferdigheter må man være bevisst sine egne abstraksjonssprang, som inntreffer når vi hopper rett fra subjektive observasjoner til generaliseringer uten å prøve ut generaliseringene (Senge 2004, 198). For å bevisstgjøre abstraksjonssprang må man forstå hvilke data som generaliseringen er bygget på. Senge (2004) påpeker at man må være villig til å vurdere om generaliseringen ikke stemmer, og tørre å spørre om årsaken til andre menneskers atferd (Senge 2004, 200). Slik vil man kunne unngå grove feil ved for eksempel personkarakteristikker.

Den andre ferdigheten er «å avsløre venstre spalte» for å teste ut generaliseringer (Senge 2004, 200). Man tar for seg en situasjon hvor det har oppstått en konflikt. På høyre kolonne på et ark skriver man ned en dialog man har hatt. Deretter skriver man i venstre kolonne hva

man egentlig tenkte, men ikke sa (Senge 2004). For eksempel kan man si «Hvordan synes du det går med de nye ansvarsområdene du har fått?», mens du egentlig tenker «jeg skulle aldri gitt disse oppgavene til deg, jeg får kun dårlige tilbakemeldinger fra dine kolleger». Personen kan svare «det er ganske mye nytt å sette seg inn i», mens det han egentlig tenker er «har han virkelig ikke hørt om hvordan jeg rotet det til forrige uke?» (Senge 2004).

Teknikken er ment for å vise oss hvordan våre mentale modeller og antagelser påvirker oss i dialogen. Senge (2004) hevder man på denne måten kan se hvordan vi fratar oss sjansen til å lære i konfliktsituasjoner (Senge 2004, 202). I stedet for å ta tak i problemet har vi en tendens til å gå rundt grøten, og man avslutter dialogen uten at man har definert problemet eller kommet frem til en løsning på situasjonen (Senge 2004, 202).

Den tredje ferdigheten er å finne en balanse mellom påvirkningsferdigheter og granskningsferdigheter (Senge 2004). For å fremme læring, må man både ha evnen til å overbevise andre om sitt syn, samtidig som man må ha evnen til å lytte og stille seg granskende til hvordan andre resonnerer og konkluderer (Senge 2004, 203). Hvis begge parter står på sitt, og ikke er villig til å lytte og granske motpartens argumenter, vil man ikke ha en konstruktiv diskusjon, og mye læring vil gå tapt (Senge 2004).



Figur 7: Dialog uten granskningsferdigheter. Kilde: (Senge 2004, 204)

Figuren illustrerer en dialog hvor begge parter, A og B, prøver å overbevise den andre om sitt eget syn, uten å ha granskningsferdigheter. Jo sterkere A argumenterer, jo mer truet føler B seg. B slår tilbake med enda sterkere argumenter, og slik har man havnet i en vond sirkel. Eskaleringen ville stanset ved at man stiller enkle spørsmål som «kan du forklare meg hva du mener?» Det vil være umulig å skape læring om man ikke stiller spørsmål underveis (Senge 2004, 204). Med spørsmål som «høres dette rimelig ut for deg?» oppfordrer du motparten til å

være granskende også. For å lære må vi må være genuint interessert i å finne både styrker og svakheter i egen og andres argumentasjon (Senge 2004).

Den fjerde ferdigheten er å skille mellom uttalte teorier og den ikke-uttalte teorien bak det vi gjør. Å tilegne seg ny kunnskap og informasjon fører ikke automatisk til endret atferd, og dermed læring (Senge 2004). For at man skal kunne lære, er det viktig å være oppmerksom på avstanden mellom uttalte teorier, altså det vi sier, og de ikke-uttalte teoriene som ligger bak det vi gjør (Senge 2004, 207).

Man kan for eksempel si at «Vi synes det er viktig å fremme likestilling i denne organisasjonen», men man ansetter kun menn i ledelsen. Da er det tydelig at den ikke-uttalte teorien, de mentale modellene, ikke samsvarer med den uttalte teorien (Senge 2004,208).

Disse avstandene oppstår gjerne på grunn av en visjon. Visjonen kan være å fremme likestilling. Avstanden vil da representere kreativ spenning. Problemet oppstår hvis man ikke reflekterer over de uttalte teoriene, hvis den uttalte teorien ikke er en visjon, men bare en tom uttalelse, kanskje det du føler er «riktig» å si, men som du ikke egentlig mener, vil ikke avstanden føre til kreativ spenning. De uttalte teoriene bak det vi gjør kan imidlertid være vanskelig å oppdage, og krever selvinnsikt og refleksjon (Senge 2004, 208).

2.4.3 Felles visjon

Det er formulert en rekke ulike definisjoner på visjon, men i bunn og grunn handler en visjon om hvordan vi ønsker at fremtiden skal være (Senge 2004).

Man ser ofte at ledelsen i en organisasjon, gjerne med hjelp av en konsulent, utformer en visjon og deretter presenterer den for de ansatte. Senge (2004) kritiserer denne fremgangsmåten, og hevder at en visjon ikke er en ekte visjon før den er knyttet til de ansattes personlige visjoner. Først da vil man oppnå engasjement, og følelser regulerer atferd mer enn noe annet.

Senge (2004) hevder at felles visjoner endrer de ansattes innstilling til organisasjonen de jobber i, det er ikke lengre «deres bedrift» men «vår bedrift» (Senge 2004, 214). En felles visjon skaper felles identitet, og kan føre ansatte sammen, til tross for tidligere motsetninger. En felles visjon er grunnleggende for teamarbeid (Senge 2004). Visjoner skaper energi og virker oppmuntrende, og en organisasjons effektivitet økes betraktelig når alle jobber mot et felles mål (Senge 2004, 215).

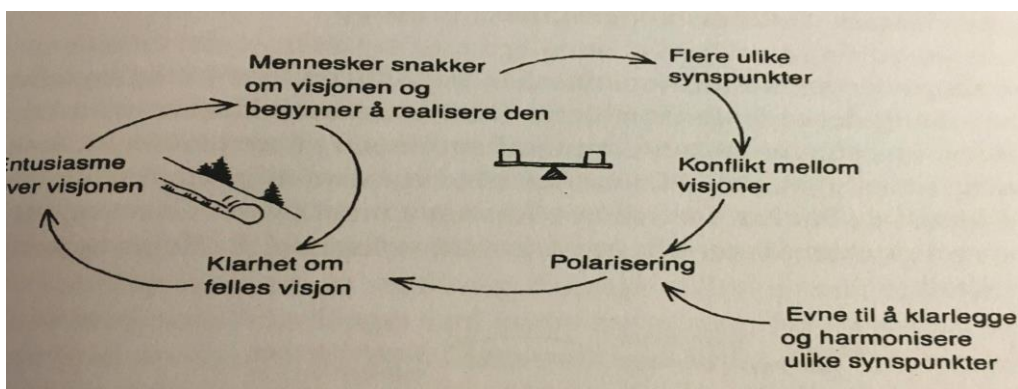
Personlig mestring ligger til grunn for å skape visjoner, men det gjelder ikke bare personlig visjon, men også å mestre kreativ spenning, som beskrevet i kapittel 2.4.1.

I figuren under illustrerer Senge hvordan en visjon sprer seg i en spiral av kommunikasjon og begeistring.



Figur 8: Hvordan visjon spres i en spiral av kommunikasjon og begeistring. Kilde: (Senge 2004, 230)

Man må imidlertid være klar over at det finnes en rekke faktorer som reduserer tempoet i spiralen (Senge 2004,231). Visjonsprosessen kan svekkes hvis for mange motstridende synspunkter fører til konflikter underveis. Jo flere mennesker som er involvert, jo større er sjansen for at man ser framtiden på forskjellig måte (Senge 2004,231). Hvis de ansatte videre føler at de ikke lenger har noen påvirkning på visjonen, at deres egne personlige visjoner blir oversett, vil prosessen stanse opp med økende polarisering av synspunkter (Senge 2004,231).



Figur 9: Spiralens påvirkninger. Kilde: (Senge 2004, 231)

Når entusiasmen over visjonen økes, vil mennesker snakke om den, og flere forskjellige synspunkter kommer for en dag. Det vil lett oppstå konflikter mellom visjonene, og får man ikke gitt uttrykk for sine egne visjoner og synspunkter, vil polariseringen øke (Senge 2004,231). Senge (2004) kaller dette en klassisk «grenser for vekst» struktur. For å forhindre

en slik struktur i visjonsprosessen, er vi avhengig av refleksjon- og granskningsferdigheter som blir nærmere beskrevet i kapittel 2.4.2.

Visjoner kan også forsvinne fordi de ansatte ikke føler at det er realistisk å oppnå visjonene (Senge 2004,232). Mennesker blir motløse over avstanden mellom visjon og virkelighet, og klarer ikke takle kreativ spenning. Dette er grunnen til at Senge (2004) hevder at personlig mestring er grunnfjellet til felles visjon (Senge 2004, 232). For å fremme en felles visjon i en organisasjon, er det som sagt derfor grunnleggende å oppmuntre til personlig mestring.

En annen årsak til at visjoner dør, er at de ansatte blir så overveldet over kravene som stilles for å nå visjonen, at de ikke klarer konsentrere seg om visjonen, de bruker alle kreftene sine på å se sine egne krav, og klarer ikke se overordnede mål (Senge 2004, 233).

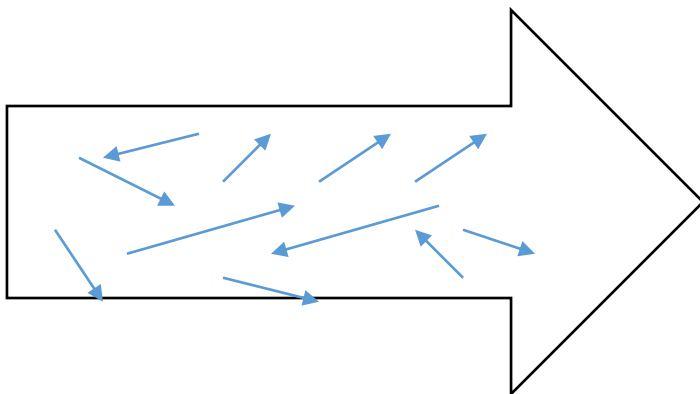
2.4.4 Gruppelæring

Gruppelæring handler om prosessen hvor et team samordnes, og utnytter sine menneskelige ressurser fullt ut (Senge 2004). Et lærende team kan oppnå resultater som ikke ville vært mulig uten samarbeid, man vil faktisk kunne oppleve at gruppas intelligens kan være høyere enn summen av deltakernes intelligens sammenlagt. Deltakerne i gruppen opplever en enorm personlig vekst (Senge 2004, 16).

Sentralt for vellykket gruppelæring, er ifølge Senge (2004) en såkalt «fininnstilling».

Fininnstilling handler om hvordan ulike mennesker i et team fungerer som en helhet, og er ifølge Senge (1996, 237) en forutsetning for at gruppelæring skal finne sted.

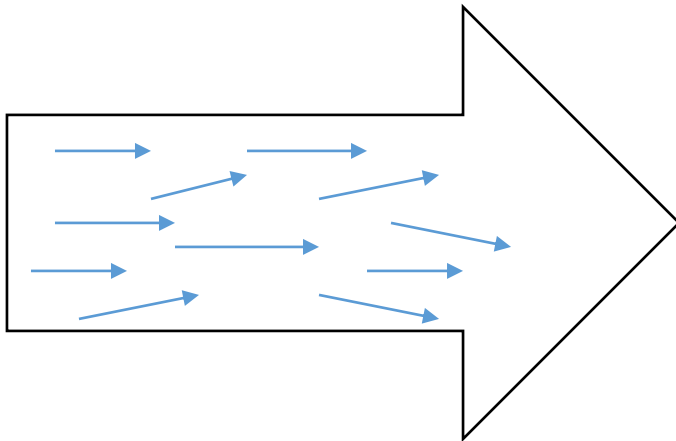
Gruppedeltakerne vil ha forskjellig evne til å nå sine egne visjoner og mål. Modellen under viser hvordan disse kreftene kan styres i ulike retninger.



Figur 10: Før fininnstilling, krefter i ulik retning. Kilde: (Senge 2004, 237)

En gruppe som dette vil sløse på ressurser og energi (Senge 2004, 237). Til tross for hard innsats fra de enkelte gruppedeltakerne vil ikke teamet som helhet fungere effektivt.

Figuren under illustrerer i kontrast et lag som er fininnstilt. Her vil alle dra i samme retning, og gruppe medlemmene vil utfylle hverandre. Alle krefter vil bli benyttet for å nå den felles visjonen.



Figur 11: Fininnstilt gruppe. Kilde: (Senge 2004, 237)

Gruppe medlemmene ofrer ikke sine personlige verdier i en fininnstilt gruppe. De personlige visjonene blir en del av en større felles visjon (Senge 2004, 237). Det holder ikke at de ansatte har høy grad av personlig mestring og en felles visjon, altså at de både er talentfulle og ønsker det samme, de må også lære å bli samkjørt. Alle typer avgjørelser tas i dag i stor grad i grupper. Prosjekter, tverrfaglig arbeid og gruppearbeid er mye brukt i arbeidslivet. Gruppelæring blir derfor stadig mer aktuelt, og en organisasjon som mestrer dette har en klar konkurransefordel.

Senge (2004) peker på tre kritiske dimensjoner for gruppelæring i en organisasjon. Det første er at man må være i stand til å reflektere og diskutere komplekse spørsmål. I en gruppe har man mulighet til å høre ulike tanker rundt samme sak. Dette potensialet må utnyttes. For det andre må man være i stand til å være koordinert og utfylle hverandre. For det tredje vil gruppen påvirke andre grupper, måten en erfaren gruppe jobber på, vil legge føringer for hvordan en mindre erfaren gruppe i organisasjonen vil arbeide på (Senge 2004, 239).

Senge (2004) hevder at teamlæring er avhengig av at deltakerne mestrer dialog og diskusjon (Senge 2004, 240). Man må kunne presentere og forsvare forskjellige synspunkter, og også kunne lytte til andres synspunkter med et åpent sinn.

Mange vil kjenne seg igjen i ideen om at man lærer mye i samtale med andre, at man plutselig opplever ny forståelse og ser sammenhenger man ikke så tidligere. Senge (2004) påpeker imidlertid at et vanlig problem i grupper, er at deltakerne inntar en defensiv rolle hvor man

låses fast i egne meninger, og er redd for å innrømme feil. Både gruppemedlemmene enkeltvis kan innta denne rollen, men også gruppen som helhet (Senge 2004, 240).

Senge er sterkt inspirert av filosofen og fysikeren David Bohm (1917-1992), som jobbet i flere tiår med dialog som kommunikasjonsmetode. Bohm (2010) definerer dialog som «en strøm av meninger som beveger seg gjennom oss og blant oss (Bohm 2010, 36). Dialogen kan resultere i ny forståelse, og skaper kreativitet og utvikling. I en diskusjon derimot, legger man frem forskjellige syn, og legger vekt på analyse. Bohm (2010) sammenligner diskusjon med å spille pingpong. Ideer kastes frem og tilbake, med mål om å vinne og samle personlige poeng. Man kan være enig eller uenig, men målet er uansett å vinne (Bohm 2010, 37). I en dialog er det ingen som prøver å vinne. Alle tjener på en god dialog og man kommer fram til gode svar og løsninger i fellesskap (Bohm 2010, 37).

Ifølge Bohm (2010) er det to grunnleggende forutsetninger for dialog. For det første må deltagerne legge til side grunnleggende antagelser og oppfatninger som man tar for gitt at er sant. Dette kan gjelde religion, politikk, meningen med livet og andre viktige grunnleggende standpunkt man har tatt (Bohm 2010). Denne type forutbestemte oppfatninger vil kunne skape problemer i en dialog fordi folk forsvarer disse oppfatningene, gjerne med mye følelser (Bohm 2010, 39).

For det andre må deltagerne likestilles. Bohm (2010) hevder at ettersom en dialoggruppe utvikler seg og man blir kjent med hverandre, vil man se hverandre som kolleger og allierte i stedet for motstandere (Bohm 2010, 48). Ifølge Bohm vil dette endre dialogens karakter fordi man blir mer positive og åpne for de andre synspunkter.

En god gruppe veksler mellom dialog og diskusjon. Som nevnt er dialog og diskusjon svært ulike. I en diskusjon presenterer og forsvarer man sine syn og meninger, i en dialog utforsker man et tema. En diskusjon er nødvendig når beslutninger skal tas, men for å skape en konstruktiv diskusjon er man avhengig av gode dialoger i forkant (Senge 2004, 250).

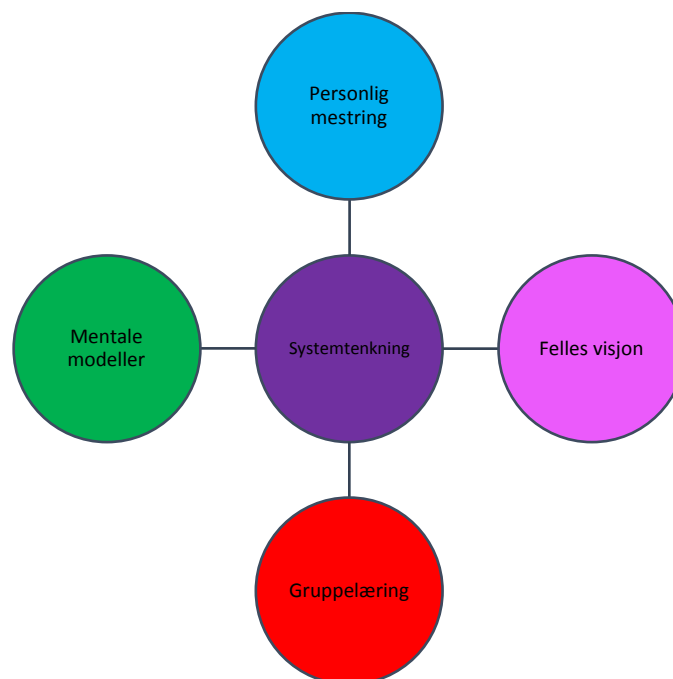
En annen forsker som har inspirert Senge, er Chris Argyris. Argyris har blant annet studert hvorfor dyktige og intelligente ledere ofte ikke lærer effektivt i ledergrupper. Årsaken kan være hvordan gruppene takler de forsvarsposisjonene som dukker opp i forbindelse med konflikter i gruppen (Senge 2004, 253). Argyris (1999) påpeker at ledere må lære å håndtere konflikter slik at konstruktive aspekter vektlegges og de destruktive sidene nedtones. Det betyr at man må ta for seg kjernen til problemet, i stedet for å plassere skyld (Argyris 1999, 122). Hvis man er mer opptatt av å finne ut hvem som hadde rett eller galt, enn å undersøke

årsaken til konflikten, vil man ikke ha noe læringsutbytte. I følge Argyris (1999) kvier man seg ofte for å gi negative tilbakemeldinger til sine kolleger. Man ser heller mellom fingrene på dårlig arbeid enn å si i fra, og risikere at den det gjelder blir såret eller sint.

2.4.5 Systemtenkning

Systemtenkning handler om å se helheten og sammenhenger i organisasjonen man jobber i. I følge Senge (2004) smelter systemtenkning sammen alle disiplinene til en enhet av teori og praksis, og sørger for at de fire andre disiplinene ikke blir separate evner (Senge 2004, 17). Det er viktig at disiplinene utvikles parallelt. De er sammenfallende, og det er de fire første disiplinene sammen, som fører til systemtenkning. Derfor er det systemtenkning som er Senges femte disiplin. Den kan ikke utvikles om ikke de fire første disiplinene er tilstede. (Senge 2004).

Figuren under illustrerer hvordan systemtenkning er kjernen i Senges teori.



Figur 12: Senges fem prinsipper. Kilde: (Senge 2004)

Når alle som jobber i organisasjonen har denne helhetsforståelsen, vil de se sin egen jobb i sammenheng med kollegenes jobb, forstå årsaken bak problemer som oppstår, og hva som skal til for at problemene skal løses. Man vil på den andre siden også se hvilke situasjoner som er positive for organisasjonen, hvorfor det er slik, og hva som skal til for å at gode situasjoner skal opprettholdes (Jacobsen og Thorsvik 2013).

Systemtenkning gjør det lettere for oss å forstå innviklede spørsmål og løse komplekse oppgaver (Senge 2004). Ansatte som mestrer Senges femte disiplin vil hele tiden være bevisst

det overordnede målet til organisasjonen, og forstå både sin egen og andres rolle for å oppnå nettopp dette målet. Det handler om å fjerne seg ut i fra sin egen «boble» og se sin rolle som brikken i puslespillet. Systemtenkning gjør at vi ser hvordan de andre disiplinene henger sammen, påvirker, og er avhengige av hverandre.

3.0 Statens vegvesen

På Statens vegvesen sine nettsider kommer det frem at etaten består av Vegdirektoratet og fem regioner: region nord, region midt, region vest, region sør og region øst. De har 72 trafikkstasjoner og 5 vegtrafikksentraler fordelt over landet. Bemanningssituasjonen i dag er preget av at mange dyktige medarbeidere med kritisk kompetanse om få år skal gå av med pensjon. Det er derfor veldig viktig å overføre kunnskap fra erfarne medarbeidere på vei ut, til nyansatte. Den økte aktiviteten og høyere krav til etaten styrker behovet for systematiske tiltak for kunnskapsdeling. I følge HR-avdelingen viser kartlegging av kompetansebehov at det er behov for å iverksette tiltak for å videreutvikle egne medarbeidere, samt gjøre nyansatte raskere selvstendige og operative. I årene som kommer vil Statens vegvesen region vest i større grad legge til rette for læring på arbeidsplassen. Systematiske tiltak vil bli satt i gang, for deling og refleksjon over kunnskap. Målet er å utvikle nødvendig faglig kompetanse og skape innovative resultater. I Statens vegvesen tror de at det økte fokuset på å lære mens man løser sine oppgaver, vil resultere i at arbeidet blir smartere og mer effektivt.

3.1 Lær i veg

Pilotprosjektet «Lær i veg» er et kompetanseprogram for nyansatte og deres ledere på teknisk side i region vest. Piloten gjennomføres i 2015/2016 og går over 5 måneder. Første samling er over to dager, og deretter er det lagt opp til 3 dagsamlinger. Mellom samlingene er det meningen at deltagerne skal reflektere gjennom obligatorisk loggføring. Nærmeste leder har tilgang til loggen. Logg blir brukt for at man skal kunne feste erfaringer, observasjoner og hendelser. Loggen er også et verktøy for å se egen utvikling, og brukt på riktig måte kan den bidra til trygghet og tillit.

Det skal også gjennomføres en samtale med leder før og etter samling. Her kan man ta opp ting som man er usikker på i forhold til det som er gjennomgått på kurset, eller ting som er uklart før neste samling. Dette vil også gi leder en innsikt i hva deltakeren gjennomgår, og forsterker koblingen mellom læringsløp og arbeidsplassen.

«Lær i veg» er basert på aksjonslæring. Deltagerne er aktivt med, drøfter og utforsker praksis sammen, og bidrar med sine erfaringer og kunnskap. Målet med prosjektet er at de nyansatte

blir fortere selvstendige og trygge i rollene sine. Erfaringsutveksling på tvers av fag og avdelinger er i fokus.

Deltagerne bør reflektere over egen rolle, praksis og organisasjonens arbeidsmetoder. Helhetsforståelse, høy effektivitet og kvalitet innen kjerneprosess veg er hovedintensjonen på sikt. Uansett hvor man jobber i Statens vegvesen er det viktig at man har forståelse for helheten og sammenhengen i det som leveres. «Lær i veg» gir kjennskap til andre fagområder enn de deltagerne jobber innenfor, og gir dermed også mulighet til å bygge nettverk på tvers av faggrensene. Prosjektet vil gi et overblikk over Statens vegvesens virksomhet og samfunnsoppdrag tidlig i ansettelsesforholdet, og gi innblikk i hvordan beslutningene tas. Gjennom prosjektets samlinger vil deltagerne få møte og bli kjent med erfarne fagfolk og møte flere sentrale ledere fra Statens vegvesen. For å skape forståelse for kompleksiteten ved et vegprosjekt, vil man i «Lær i veg» gå gjennom kjerneprosessen veg – fra plan til drift.

Prosjektet har som mål å skape gode læringsarenaer, gode diskusjoner og utvikling for hver enkelt. Deltagerne blir gjort klar over at resultatet til hver enkelt er avhengig av deres egen innsats, samtidig som det er felles ansvar for andres læring. Gruppen vil få utdelt et jobbrelatert case som de skal jobbe sammen med i prosjektet.

Ved å benytte seg av tverrfaglige grupper hvor nye perspektiver møtes og utfordres, vil man lære mer. Når man reflekterer og drøfter i felleskap, bygges felles språk, forståelse og nye perspektiver. «Lær i veg» kan sees på som et langsiktig utviklingsarbeid i Statens vegvesen, og er en av flere arenaer for virksomhetsutvikling.

4.0 Forskningsprosessen

I dette kapitlet skal vi forklare forskningsprosessen vår, og begrunne metodevalget vårt. Vi vil også gjøre rede for hvordan datainnsamlingen har vært gjort. Til slutt tar vi for oss oppgavens reliabilitet og validitet.

I arbeidet med dette kapitlet har vi valgt å ta utgangspunkt i Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) sin tabell som viser forskningsprosessen (2010, 34).

Forberedelse	Datainnsamling	Dataanalyse	Rapportering
→	→	→	→
Idé/tema	Valg av metode	Datareduksjon	Skriftlig rapportering
Forskningsspørsmål	Utvelging av informanter/ respondenter	Analyse og tolking	Presentasjon/ formidling
Litteraturgjennomgang	Datainnsamling	Kvalitetssikring	
Formål			
Forskningsdesign			

Tabell 1: Forskningsprosessen. Kilde: Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, 34)

Tema, forskningsspørsmål, litteraturgjennomgang og formål er beskrevet i kapittel 1. Vi vil i dette kapitlet først begrunne valg av forskningsdesign og metode. Vi vil deretter redegjøre for hvordan datainnsamlingen og analysen har blitt gjort. Til slutt tar vi for oss oppgavens reliabilitet og validitet. Rapporteringen vår kommer i kapittel 5 og 6. Her har vi knyttet funnene opp mot relevant teori og anbefalt videre forskning. Oppgaven skal også presenteres for Statens vegvesen 31. mai 2016.

4.1 Valg av forskningsdesign

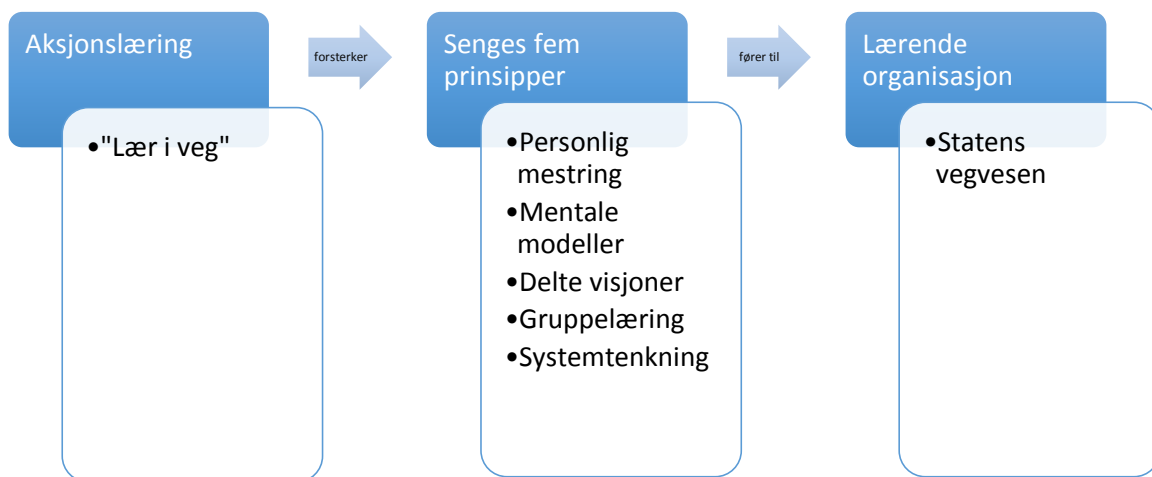
Forskere må i en tidlig fase ta stilling til hva og hvem som skal undersøkes, og utarbeide en plan for hvordan dette skal gjøres (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 73). Dette kalles forskningsdesign. Siden vi visste at respondentene våre var geografisk spredt, har vi valgt et forskningsdesign som er tilpasset respondentenes tilgjengelighet, ved blant annet å benytte oss av telefon, mail og Skype.

Det er en rekke faktorer å ta hensyn til når man som forsker skal legge en plan fra begynnelse til slutt. Dette kan for eksempel være tid, økonomi og tilgjengelighet. I vår oppgave er det hovedsakelig tidsfaktoren som har vært utfordrende, da vi ikke har hatt økonomiske hensyn å ta.

4.2 Hypoteser

En hypotese er basert på antagelser om sammenhenger mellom fenomener, som skal etterprøves empirisk (Johannessen, Tuftte og Christoffersen 2010, 50). Antagelsene er bilder av hva vi på forhånd forventer å finne.

Under har vi laget en modell som illustrerer våre antagelser. Vi antar at aksjonslæringsprogrammet «Lær i veg» forsterker Senges fem prinsipper som igjen vil føre til en lærende organisasjon.



Figur 1: Illustrasjon av våre antagelser

Vi har valgt å kalle hypotesene i denne oppgaven for antagelser, fordi vi ikke har mulighet å bekrefte dem med sikkerhet.

4.3 Valg av metode

I dette kapitlet vil vi kort ta for oss de ulike metodene som forskere benytter seg av, før vi begrunner vårt eget metodevalg.

Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan vi skal innhente informasjon, og hvordan vi skal analysere og tolke denne. Dette er en sentral del av empirisk forskning (Johannessen, Tuftte og Kristoferssen 2006, 32-33).

Vi kan skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode i forskningen. En kvalitativ studie har som regel færre respondenter og data samles inn som ord. En kvantitativ studie er avhengig av et større antall respondenter. Kvantitative data består av informasjon som omkodes til tall (Jacobsen 2015, 38).

I en kvalitativ studie har man mulighet til å gå mer i dybden på et fenomen, mens den kvantitative studien vil gjøre undersøkelsen mer generaliserbar (Jacobsen 2015, 141).

Det er ikke slik at den ene metoden er bedre enn den andre, og Ringdal (2014) påpeker at forskere i senere tid har benyttet seg av en kombinasjon av disse ulike metodene. Det er viktig å velge den metoden som best belyser den aktuelle problemstillingen (Jacobsen 2015, 141).

Vi har valgt å bruke kvalitativ metode. I undersøkelsen vår intervjuer vi et mindre antall respondenter, og ønsker å fange opp holdninger og meninger som ikke kan måles med tall. Ut fra problemstillingen vår ønsker vi å gå i dybden på temaet vi har valgt.

Vi er klar over at metodevalget vårt gjør at funnene ikke kan generaliseres fordi utvalget er så lite. Funnene våre kan imidlertid være en indikator for Statens vegvesen, på respondentenes opplevelse av «Lær i veg», da respondentene våre består av en tredjedel av deltagerne i prosjektet.

4.5 Etikk

I arbeidet med oppgaven har vi vært opptatt av å ta etiske hensyn. Etikk handler om moralfilosofi; læren om hvordan vi bør handle. (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, 395). Kort sagt handler etikk om hvordan vi skal være mot hverandre.

Som forsker må vi i undersøkelsen vurdere hvordan det er mulig å få svar på et tema, uten at det får uønskede konsekvenser for det eller de vi ønsker å undersøke (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006, 92-93).

Da vi skulle gå i gang med oppgaven, måtte vi ha informert samtykke fra Statens vegvesen og forsikre oss om at respondentene var villige til å bli intervjuet. Vi fikk også samtykke til at intervjuene ble tatt opp.

Vi hadde få respondenter. Dette vil gi større mulighet til at disse blir identifisert. Vi har derfor gitt respondentene nummer, og kjønn og identifiserbare opplysninger er utelatt for å anonymisere respondentene. Jacobsen (2010) påpeker viktigheten av å ikke forfalske respondentenes svar, og slik påvirke eventuelle funn. (Jakobsen 2010, 44-51) Dette har vi tatt veldig alvorlig.

Etiske spørsmål tar vi også opp underveis i oppgaven, og har derfor valgt å ikke utdype dette her.

4.5 Tversnittundersøkelser

Tversnittundersøkelser er øyeblikksbilder av fenomenet vi studerer. Vi må derfor være forsiktige med å trekke ulike konklusjoner som sier noe om utviklingen over tid.

(Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 74). De fleste forskere ønsker å gjennomføre såkalte longitudinelle undersøkelser, som er undersøkelser der data samles inn over lengre tid. Som studenter, med begrenset tid, har vi derimot gjort en enkeltstående tversnittundersøkelse.

4.6 Datainnhenting

Vi vil nå kort ta for oss ulike former for intervju som blir benyttet i kvalitativ forskning, samt beskrive hvordan vi har innhentet data, og begrunne valg av intervjumetode.

Intervju er den vanligste formen for innhenting av kvalitativ data (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010). Et åpent intervju foregår som en strukturert samtale med et formål, hvor respondentene snakker fritt innenfor de ulike temaene vi ønsker svar på. Vi valgte å gjennomføre individuelle intervjuer for at respondentene ikke skulle bli påvirket av hverandre. Intervjuguiden vår besto av fem åpne spørsmål, hvor vi på forhånd hadde forberedt oppfølgingsspørsmål.

Kvalitative intervjuer kan være mer eller mindre strukturerte (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 137). Et ustrukturert intervju er uformelt og har åpne spørsmål innenfor et gitt tema. Spørsmålene tilpasses intervjusituasjonen. Et strukturert intervju har fastlagt både tema og spørsmål, og forskeren krysser av for faste svaralternativer. Her følger intervjuere de ulike spørsmålene slavisk etter intervjuguiden og har ikke mulighet til å tilpasse spørsmålene der dem passer best inn i samtalen.

Et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men gir forskeren mulighet til å bevege seg frem og tilbake i intervjuguiden. Vi har valgt å benytte oss av semistrukturerte intervjuer. Dette er ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) den vanligste formen for intervju. Grunnen til at vi valgte semistrukturert intervju er at vi ønsket at respondentene skulle få snakke mest mulig fritt rundt de temaene vi ønsket å belyse.

4.7 Respondentene

Vi fikk mulighet til å delta på en samling i «Lær i veg», og da fikk vi treffe respondentene. Vi presenterte oss – og oppgaven, og forklarte hvorfor vi ønsket intervjuene.

Gruppen med respondenter var allerede valgt ut for oss av vår kontaktperson i Statens vegvesen. De var alle relativt nyansatte, og jobbet på ulike avdelinger i organisasjonen.

Gruppen bestod av 7 personer. De var av begge kjønn, hadde ulik alder og yrkesbakgrunn. En av deltakerne ønsket ikke å delta i intervjuene, så utvalget vårt består derfor av totalt 6 respondenter.

4.8 Intervjuguide

En intervjuguide er en liste over temaer som forskeren ønsker å belyse. Temaene er valgt på bakgrunn av hensikten med undersøkelsen og det den skal belyse (Johannesen, Tufte og Christoffersen 2010, 139).

Vi valgte å ha åpne spørsmål som vi mente ville føre respondentene naturlig inn på temaene vi ønsker å belyse i vår oppgave. Vi tok utgangspunkt i noen få, åpne spørsmål. Under hvert spørsmål hadde vi underpunkter som vi ønsket å snakke om. Dette gjorde det lett for oss å komme med oppfølgingsspørsmål. Respondentene ønsket å få tilsendt spørsmålene i forkant av intervjuene.

Vi forkastet flere intervjuguider fordi vi følte spørsmålene ble for ledende. I noen av intervjuene var det utfordrende å få respondenten på riktig spor, engasjementet varierte, noen snakket mye, andre lite, og vi hadde begrenset tid. Ingen av intervjuene skulle overstige 30 minutter.

Vi startet intervjuet med å introdusere de som var til stede, og vi takket for sist. Vi forklarte at vi tar opp samtalen for å kunne transkribere. Dette ble godtatt av alle respondentene. Avtalen var å skype med video, så vi også kunne registrere respondentens umiddelbare reaksjon på spørsmålene våre, og prøve å tolke kroppsspråket. Dette lot seg dessverre ikke gjøre fordi tekniske problemer gjorde at vi manglet bilde på Skype.

Vi prøvde å holde samtalen avslappet, og stilte oppfølgingsspørsmål for å gi respondentene mulighet til å utdype svarene sine. Tidspress gjorde at vi ikke fikk prate så lenge som vi ønsket om hvert tema. Vi oppfattet det som at respondentene var villige til å dele av sin erfaring og at de ikke holdt noe tilbake, da vi forsikret dem om at vi skulle holde identiteten deres skjult. Se vedlegg 7 for fullstendig intervjuguide.

4.9 Prosessen ved innhenting av data

Data kan innhentes på ulike måter, og ha ulike former. Våre data består av lydfiler fra intervjuene vi har gjennomført. Intervju er en vanlig måte å samle inn data. I forskning brukes ordet empiri synonymt med data. Empiri betyr at påstander om virkeligheten må være basert på erfaring, ikke syensing. Det er imidlertid viktig å poengtere at empiri ikke er den absolutte sannhet, men forskerens presentasjon av sannheten (Johannesen, Tufte og Kristoffersen

2006, 42). I tillegg til innhentede data, har vi brukt teori fra faglitteratur og artikler. Vi har diskutert mye innad i gruppen, og det har vært en stor del av vår egen læringsprosess. Temaet for oppgaven har skapt et stort engasjement hos oss.

Intervjuene ble gjort via Skype fordi respondentene var spredt geografisk. Aller helst ville vi intervjuet dem personlig. Vi fikk imidlertid muligheten til å møte respondentene i forkant, da vi deltok på en av samlingene deres i mars. På denne måten hadde vi allerede fått presentert oss selv, og vi slapp å bruke tildelt tid på dette i intervjuene.

Ved å intervju dem enkeltvis, fikk vi sikret at alle fikk svare på spørsmålene våre, og vi mener at respondentene fikk uttale seg friere. Det var avtalt på forhånd at intervjuene skulle anonymiseres, og respondentene aksepterte at vi tok opp samtalene. Lydfiletne ble slettet da transkriberingen var gjort. Respondentene fikk i etterkant muligheten til å godkjenne transkriberingen, for å unngå misforståelser eller feiltolkninger.

Ved gjennomføringen av intervjuene var vi alle tilstede, men bare en av oss intervjuet. Dette var for å holde det ryddig og at respondenten kun skulle trenge å forholde seg til en av oss. Det gjorde det også lettere for de andre i gruppen å tenke på oppfølgingsspørsmål underveis.

4.10 Evaluering av metodebruk

Vi vil nå evaluere metoden vi har brukt i undersøkelsen vår. I kvalitativ forskning er reliabilitet og validitet sentrale begreper, og definerer kvaliteten i undersøkelsen (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010). Til slutt vil vi ta for oss den eksterne validiteten i undersøkelsen.

4.11 Reliabilitet

Et grunnleggende spørsmål i all forskning er dataens reliabilitet, eller pålitelighet. Det finnes ulike måter å teste datas reliabilitet. En vanlig måte er å gjenta samme undersøkelse med de samme respondentene på ulike tidspunkt. Dette betegnes som «test-retest-reliabilitet». Om det er samme svar er dette et tegn på høy reliabilitet (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 40).

Det betegnes som «interreliabilitet» når flere forskere undersøker samme fenomen og kommer frem til samme resultat. Dette er også en fremgangsmåte for å teste reliabilitet (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 40). På grunn av den begrensede tidsperioden vi hadde tilgjengelig, og respondentenes tilgjengelighet var det ikke mulig for oss å ha mer enn en undersøkelse.

Hensikten med kvalitative undersøkelser er å få mest mulig kunnskap om det undersøkelsen skal avdekke. Vi har fått mye informasjon om Statens vegvesen og «Lær i veg», både fra etatens hjemmesider, HR-avdeling, samt utdelte kompendier. Vi har også deltatt på en av dagsamlingene.

Innenfor kvalitativ forskning er det ofte samtalen som styrer, og dette innebærer at forskers erfaringsgrunnlag og verdier ligger til grunn for tolkning (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 229). Vi mener at varierte kilder styrker vår oppgaves reliabilitet.

4.12 Validitet

Validitet i en kvalitativ undersøkelse handler om hvorvidt man har undersøkt det man har til hensikt å undersøke, altså om fremgangsmåte og funn reflekterer formålet med studien (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 230).

At forsker investerer tid til å bli kjent med fagfeltet og bygge tillit, øker sannsynligheten for et troverdig resultat (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010).

Vi har vært i samtaler med HR-avdelingen i Statens vegvesen og vært tilstede ved en dagsamling, presentert oss, oppnådd kontakt og fortalt om oppgaven vår. Dette gjorde det klart lettere å kontakte dem for å gjennomføre intervjuene. De kjente til oss og var forberedt på at vi skulle kontakte dem.

At forsker tar i bruk ulike metoder, for eksempel intervju og observasjon, styrker undersøkelsens validitet (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010). Vi har til en viss grad benyttet oss av observasjon, i den grad det var mulig da vi deltok på en samling i «Lær i veg».

Troverdigheten kan også styrkes ved å presentere resultatet for respondentene for å få bekreftet resultatene (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 30). Dette er noe vi gjerne skulle gjort, dersom respondentene hadde vært tilgjengelig for dette.

4.13 Ekstern validitet

Det er viktig at forsker presenterer funn som et resultat av forskningen, og ikke som et resultat av forskerens egne subjektive holdninger. Dette betegnes som ekstern validitet (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 232).

Våre funn er et resultat av forskningen, men vi kan likevel ikke utelukke at vi ikke har tolket funnene ut i fra egne subjektive holdninger. Dette er en risiko ved all forskning (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010). Vi mener imidlertid at vi har hatt et sterkt fokus på å være objektive, og har diskutert mye i gruppa underveis rundt nettopp dette.

5.0 Funn

Som beskrevet i kapittel 4.6 valgte vi å bruke semistrukturerte intervjuer med åpne spørsmål. Dette gjorde at respondentene ikke alltid tolket spørsmålene på den måten vi hadde til hensikt. Vi opplevde særlig at informantene koblet spørsmålene våre opp mot det faglige innholdet av aksjonslæringskurset, mens vi var opptatt av selve læringsprosessen. Vi var forberedt på at spørsmålene kunne tolkes forskjellig, og prøvde å hente oss inn ved å bruke oppfølgingsspørsmål. Vi har imidlertid forsøkt så godt vi kunne å ikke påvirke svarene fra respondentene. For å se registreringen av funnene i sin helhet, se vedlegg 1-6.

Vi skal nå presentere funnene vi gjorde i intervjuene. Vi har valgt å plassere funnene i tabeller som viser antall frekvenser av svarene, og gjennomsnitt og median som er registrert på de ulike disiplinene. Vi vil presentere funnene opp mot alle fem antagelsene.

5.1 Presentasjon av de enkelte funn

Aksjonslæring vil bidra til å forsterke kursdeltakernes personlige mestring

Økt grad av personlig mestring kan gjøre de ansatte bevisst på avstanden mellom visjon og virkelighet, omtalt i kapittel 2.4.1 som «kreativ spenning». Den kreative spenningen gjør at man ser hva som må til for å nå målet. Den øker motivasjonen for endringer, og for selv å bidra til måloppnåelse.

Basert på teorien om disiplinen «personlig mestring» tolker vi det slik at aksjonslæringskurset har ført til en høyere grad av personlig mestring hos deltagerne. Dette gjelder særlig forståelse rundt sin egen rolle, og refleksjon rundt forbedringspotensialer i organisasjonen. Kurset har lyktes i å kommunisere overordnede mål og visjoner, og vi tolker det slik at deltagerne har fått en større motivasjon for å oppnå disse.

Vi plasserte 21 funn på disiplinen personlig mestring. Se tabell 2. Gjennomsnitt og median viser ikke avvik på funnene for noen av informantene. Funnene støtter antagelsen vår om at aksjonslæring vil forsterke deltagerens personlige mestring.

Personlig mestring	
Respondent	Frekvens
1	4
2	3
3	4
4	5
5	3
6	2
Sum	21
Gjennomsnitt	3,50
Median	3,50

Tabell 2: Frekvens av personlig mestring

Aksjonslæring vil bidra til å forsterke kursdeltakernes mentale modeller

Mange av funnene våre som omhandler «mentale modeller» er knyttet opp mot utsagn som viser bevissthet rundt eksisterende mentale modeller i organisasjonen. Vi tolker bevissthet rundt mentale modeller som et første skritt mot endring av egne mentale modeller, og tror vi kunne fått flere funn på denne disiplinen om intervjuene hadde blitt gjort noe tid etter at kurset var fullført. Vi tror også at det er en viktig faktor at respondentene våre er relativt nyansatte, og dermed er mer åpne for å se mentale modeller, samt at de ikke har vært lenge nok i organisasjonen til å ha fått implementert disse selv. Resultatet kunne altså blitt annerledes om respondentene hadde jobbet lengre i organisasjonen. En sentral faktor i denne disiplinen er å utvikle ferdigheter som skal hjelpe de ansatte med å reflektere over egne og andres mentale modeller.

Mentale modeller	
Respondent	Frekvens
1	2
2	2
3	2
4	3
5	2
6	2
Sum	13
Gjennomsnitt	2,16
Median	2

Tabell 3: Frekvens av mentale modeller

Vi har plassert 13 utsagn på disiplinen mentale modeller. Det er ikke store avvik når man sammenligner gjennomsnitt og median. Vi mener funnene våre støtter antagelsen om at aksjonslæring forsterker deltageres mentale modeller.

Aksjonslæring vil bidra til å forsterke kursdeltakernes felles visjoner

Felles visjoner fører til at de ansatte drar i samme retning, og skaper felleskap i organisasjonen. Delte visjoner er viktig for å nå felles mål. Alle respondentene sier at det har vært positivt å lære mer om visjoner og overordnede mål.

Felles visjon	
Respondent	Frekvens
1	3
2	2
3	2
4	3
5	3
6	2
Sum	15
Gjennomsnitt	2,5
Median	2,5

Tabell 4: Frekvens felles visjon

Vi har plassert 15 funn på disiplinen felles visjoner. Det er ikke avvik når man sammenligner gjennomsnitt og median. Vi mener funnene våre støtter antagelsen om at aksjonslæring forsterker deltageres felles visjon.

Aksjonslæring vil bidra til å utvikle kursdeltakernes gruppelæring

Gruppelæring handler om prosessen hvor en gruppe samordnes, og utnytter sine menneskelige ressurser fullt ut (Senge 2004). Det tverrfaglige arbeidet i Lær i veg har satt fokus på denne prosessen.

Gruppelæring	
Respondent	Frekvens
1	3
2	5
3	6
4	7
5	6
6	3
Sum	30
Gjennomsnitt	5
Median	5,5

Tabell 5: Frekvens av gruppelæring

Vi har registrert 30 funn på disiplinen gruppelæring. Det er ikke store avvik når vi sammenligner gjennomsnitt og median. Vi mener at funnene våre støtter antagelsen om at aksjonslæring forsterker deltageres gruppelæring.

Aksjonslæring vil bidra til å forsterke kursdeltakernes Systemtenkning

Systemtenkning handler om å se helheten og sammenhenger i organisasjonen man jobber i. Når alle ansatte deler denne helhetsforståelsen, vil de se sine arbeidsoppgaver i sammenheng med kollegers arbeidsoppgaver, og man vil forstå årsaken til både suksess og problemområder (Senge 2004). Som nærmere beskrevet i kapittel 2.4.5 gjør systemtenkning at man ser hvordan de andre disiplinene henger sammen, påvirker og er avhengige av hverandre.

Systemtenkning	
Respondent	Frekvens
1	6
2	4
3	4
4	7
5	4
6	4
Sum	29
Gjennomsnitt	4,83
Median	4

Tabell 6: Frekvens Systemtenkning

Vi har registrert 29 funn på disiplinen systemtenkning. Det er ikke store avvik når vi sammenligner gjennomsnitt og median. Vi mener at funnene våre støtter antagelsen om at aksjonslæring forsterker deltageres systemtenkning.

5.2 Oppsummering av funnene

Rangering	Disiplin	Sum	Gjennomsnitt	Median
1	Gruppelæring	30	5	5,5
2	Systemtenkning	29	4,83	4
3	Personlig mestring	21	3,5	3,5
4	Felles visjon	15	2,5	2,5
5	Mentale modeller	14	2,33	2

Tabell 7: Oppsummering av funnene

I tabell 7 har vi rangert funnene våre. Her ser vi at vi har registrert flest funn under gruppelæring. Deretter kommer systemtenkning, personlig mestring, felles visjon og mentale modeller.

Vi oppfatter det som naturlig at vi ser en høy frekvens på personlig mestring. Disiplinen personlig mestring legger på mange måter grunnlaget for de andre disiplinene. Gruppelæring hadde også som forventet en høy frekvens, da en stor del av kurset var basert på tverrfaglig samarbeid i grupper. Respondentene var opptatt av dette da de ble intervjuet, og var veldig fornøyde med hvordan det hadde vært. Systemtenkning er rangert som nummer to, med 29 funn.

Disiplinen mentale modeller og delte visjoner hadde noe lavere frekvens enn de øvrige disiplinene. Vi tror dette til dels kan forklares med at respondentene er relativt nyansatte, og at de ikke har hatt rullet å implementere de mentale modellene i organisasjonen. De er imidlertid bevisst på at det eksisterer mentale modeller i organisasjonen.

6.0 Drøfting av funn

«Lær i veg» har hatt fokus på erfaringsoverføring og helhetsforståelse. Dette gjorde dette at respondentene var reflekterte rundt temaer som vi ønsket å snakke med dem om i intervjuet vårt, og var utvilsomt en fordel i undersøkelsen vår. Respondentene kjente ikke til begrepet aksjonslæring. Dette var imidlertid ikke relevant for undersøkelsen vår.

I oppgaven har vi ønsket å finne ut om aksjonslæringsprogrammet «Lær i veg» ville forsterke Senges fem disipliner knyttet til lærende organisasjoner. I dette kapitlet vil vi drøfte funnene vi presenterte i kapittel 5. Vi vil drøfte funnene knyttet opp mot alle fem antagelsene.

Aksjonslæring bidrar til å forsterke kursdeltagernes personlige mestring

Våre funn støtter denne antagelsen. Funnene våre er særlig rettet mot økt motivasjon, samt evnen til å takle kreativ spenning, at man er bevisst hvor man står i forhold til visjonen, og strekker seg mot denne.

Respondent 4 (R4): «Det har vært en felles oppfatning i gruppen at vi kan bli mye bedre på erfaringsoverføring».

En av forutsetningene for aksjonslæring er å ta tak i det som ikke fungerer, bryte det ned, og se nye forbedringsmuligheter. Under disiplinen «personlig mestring» er det viktig å forstå hvor man står i forhold til måloppnåelse, og hva som skal til for å gjøre de nødvendige endringene.

Det var enighet blant deltagerne om at de har fått en større forståelse for sine kollegers arbeidsoppgaver gjennom kurset. Til en viss grad også større forståelse for sine egne

arbeidsoppgaver sett i en større sammenheng. Alle deltagerne fremstår som åpne for endringer og ny læring, og vi opplever dem som reflekterte rundt egen læring og i sin opplevelse av organisasjonen som helhet.

R4: «Det har fått meg til å tenke over hvor i prosessen ting kan stoppe litt opp, og hva som gjør at ting går bra eller ikke så bra»

Respondenten viser refleksjon, og er i stand til å se hvordan ulike deler av prosessen henger sammen.

Ifølge Senge (2004) er det viktig at de ansatte ser sine egne personlige verdier som en del av organisasjonens overordnede mål - dette vil skape engasjerte ansatte. Det kom ikke klart frem i intervjuene om de ansatte følte at deres egne visjoner ble opplevd som en del av en større visjon. Informantene hadde ulike oppfatninger av hva som var visjonen, noen refererte til overordnede mål, mens andre var opptatt av målene på deres egen avdeling.

R1: «Visjonen er realistisk, men krever at vi alle gjør vårt for å jobbe mot den, at vi ikke godtar det vi synes er dårlig, og faktisk gjør en endring selv»

Respondenten viser motivasjon til endring, og forstår at det krever en innsats fra alle involverte på ulike plan i organisasjonen.

Som en del av kurset har deltagerne ført obligatoriske logger. Dette har ikke respondentene vært positive til. Enkelte har opplevd det som overvåking fra ledelsen, og andre har følt at det var unødvendig. Alle deltagerne sier imidlertid at de har hatt tid til refleksjon rundt egen læring, og sett opp mot «personlig mestring» tolker vi det slik at refleksjonen har funnet sted til tross for at loggskrivningen ikke har blitt opplevd slik som intensjonen var.

R3: «Læringen har skjedd underveis på samlingene, men det er litt i etterkant, når du får det litt på avstand, at du ordentlig tenker over det du har lært»

Respondenten viser refleksjon over egen læring, og forstår at refleksjon kommer når erfaringen er kommet litt på avstand.

R3: «Gode fagfolk med ulik bakgrunn og fagkompetanse har skapt gode diskusjoner, jeg har lært masse nytt av dem, så det har vært positivt»

Respondenten viser til økt forståelse for egen og andres rolle i organisasjonen. Det kommer frem at respondenten opplever det som positivt å få en større forståelse for andre deler av prosessen.

R5: «Jeg ønsker å få mer erfaring, slik at jeg etter 3-5 år kan kalle meg en ressurs»

Respondenten er bevisst sin egen rolle, viser stor selvinnsett og motivasjon til å yte bedre. Respondenten har en tydelig personlig visjon som vedkommende mener å kunne oppnå i organisasjonen.

R6: «I mitt hode bidrar «Lær i veg» til at de ansatte raskere blir produktive eller operasjonelle»

Respondenten viser forståelse for at de ansatte lettere vil komme inn i organisasjonen og egne arbeidsoppgaver om de forstår sammenhengene og klarer se arbeidet som en prosess som alle tar del i.

Kursdeltagerne fremstår som engasjerte. Siden alle respondentene er relativt nyansatte i Statens vegvesen er det naturlig å tro at de allerede var motiverte til å nå målene i jobben. Flere av respondentene gir likevel uttrykk for at kurset virker motiverende, i forhold til å nå organisasjonens mål og visjoner.

Samtlige respondenter er tydelige på at de før kurset hadde et inntrykk av at enkelte systemer i organisasjonen kunne være tungrodd, og at informasjonsflyten ikke opplevdes som optimal. De fleste respondentene mente imidlertid at de gjennom kurset lettere så sammenhenger, og forsto bedre hvorfor ting var som de var. Slik kan de lettere nå se konkret hva som bør endres i organisasjonen. Vi oppfattet det slik at respondentene følte at det var mye opp til hver enkelt ansatt å gjøre disse endringene, og at de hadde mulighet til å være med på å påvirke og endre organisasjonen.

Aksjonslæring bidrar til å forsterke kursdeltagernes mentale modeller

Våre funn støtter denne antagelsen. Til tross for at respondentene våre er nyansatte, og ikke i stor grad har hatt tid til å implementere mentale modeller i organisasjonen, er det tydelig at de er bevisste, og reflekterte rundt, at mentale modeller finnes i organisasjonen.

De fleste respondentene ga uttrykk av at det var et skille mellom de eldste og de yngste i organisasjonen, og refererte til en såkalt «dette er slik vi gjør det» - mentalitet.

R3: «Vi i gruppen representerer den nye generasjonen som har vokst opp med litt andre forutsetninger og et litt annet samfunnsbilde, enn de som gjerne nå nærmer seg pensjonsalder. Før var det litt sånn at hvis Staten sa «sånn er det», så aksepterte folk det. Nå er det annerledes.»

Respondenten uttrykker at organisasjonen er i endring, i takt med samfunnet, men at respondenten opplever at utvikling og endring kan stanses på grunn av mentale modeller i organisasjonen. Senge er klar på at mentale modeller kan eksistere både på personlig og organisatorisk plan.

R1: «Tidligere har det bare vært fokus på å bygge den veien, også tror man at andre har ansvar for at vi ikke gjør noe galt med for eksempel miljøet»

Mentale modeller kan føre til store feilgrep ved at man feiltolker markeder, kunder og forbrukeratferd. Dette er særlig fordi de mentale modellene blir gamle og utdaterte, og ikke holder følge med utviklingen i samfunnet (Senge 2004).

R4: «Jeg er vant til å tenke på den måten som de som gir meg opplæring tenker»

Senge (2004) hevder at mentale modeller kan være et direkte hinder for læring. Mentale modeller er så sterke at de kan stå i veien for nytenkning og innovasjon.

Et annet viktig moment for respondentene var at erfaringsoverføring er et problem i organisasjonen, og at informasjon går tapt underveis i prosjekter.

R4: «Vi er kanskje ikke så flinke på erfaringsoverføring, og det er veldig viktig å få det inn i blodet på et tidlig stadium, bare rett og slett få det inn før man lærer seg den uvanen å ikke spre kunnskapen videre»

Det er tydelig at respondenten opplever dette som et inngrodd problem i organisasjonen, samtidig som vedkommende viser motivasjon og vilje til å endring.

Ved å kartlegge mentale modeller, bygge dem fra hverandre og se dem i lys av nye forutsetninger, vil man kunne snu situasjonen til noe positivt og lære (Senge 2004).

R3: «Man har kanskje litt mye frihet til tider, folk er vant til at hvis man har et prosjekt så har man veldig mye frihet i forhold til hvordan man velger å løse det prosjektet»

Siden de mentale modellene ofte er ubevisste, har vi lett for å tolke vår subjektive mening som sannheten. Fordi dette er en ubevisst handling gjør vi heller ingenting for å endre modellene. Etersom samfunnet, og organisasjonen, endrer seg, vil man oppleve et stadig større sprang mellom virkeligheten og den subjektive tolkningen basert på mentale modeller (Senge 2004), eller den såkalte «slik gjør vi det her» - mentaliteten.

Sentralt i denne disiplinen er evnen til å reflektere over mentale modeller. Det er viktig å utvikle granskningsferdigheter, og lytte til andres meninger. Gruppen i «Lær i veg» har bestått av ansatte med ulik spisskompetanse. De har hatt ulike meninger, men vært nødt til å samarbeide og løse felles oppgaver.

Vi oppfatter det slik at respondentene beskriver at noe er i ferd med å endre seg i organisasjonskulturen i Statens vegvesen, og at de selv representerer en ny generasjon ansatte som er klar over hvilke endringer som må til i fremtiden. Gjennom «Lær i veg» har de fått en større forståelse på hvorfor ting er som de er, og i hvilke deler av prosessen man kan oppleve problemer.

Aksjonslæring bidrar til å forsterke kursdeltagernes felles visjon

Respondentene uttrykker at Statens vegvesens visjon og overordnede mål er tydelig kommunisert i løpet av kurset.

R2: «Kurset kommuniserer overordnede mål, det har de fått til, det er de gode på»

Respondenten er fornøyd med hvordan kurset har kommunisert de overordnede målene i organisasjonen. Alle informantene var enig i dette, og kom med lignende utsagn.

Å kommunisere overordnede mål er ifølge Senge (2004) ikke nok for å skape engasjerte ansatte. Det er viktig at de ansatte får bidra i prosessen, og gis muligheten til å gjøre sine egne personlige visjoner til en del av større overordnede mål. En felles visjon bunner i personlige visjoner. Personlige visjoner er nært knyttet til indre motivasjon.

R4: «Jeg er alltid motivert for å nå mål, og nå når vi har fått bedre innsyn i hva målene til vegvesenet betyr, ser jeg jo hvor viktig det er at vi jobber for dem alle sammen»

Respondenten gir uttrykk for å ha fått større forståelse for hva overordnede mål egentlig er, og viser forståelse for at alle må bidra for at målene nås.

R1: «Vi er blitt en samfunnsaktør som har ansvar for alle mulige fagområder vi toucher innom, og denne læresetningen er veldig viktig å få inn for alle som kommer ny inn i vegvesenet»

Igjen ser vi at respondenten har helhetsforståelse og ser at organisasjonen er kompleks. Man er nødt til å se samme mål og visjon i de ulike avdelingene og fagfeltene. Respondenten påpeker viktigheten av at dette kommuniseres til de nyansatte.

Senge (2004) hevder at delte visjoner endrer de ansattes innstilling til organisasjonen de jobber i, det er ikke lengre «deres bedrift», men «vår bedrift» (Senge 2004, 214). Felles visjon skaper felles identitet, og er grunnleggende for gruppearbeid.

R1: «Jeg var motivert før «Lær i veg», men følte meg alene om de spørsmålene og betraktningene jeg hadde om Statens vegvesen som samfunnsaktør, og synes det var godt å få bekreftet at vi skal tenke så høyt og ha sånne mål som jeg personlig hadde»

Her ser vi at respondenten har fått bekreftelse på kurset, om spørsmål rundt organisasjonens rolle og personlige mål. Slike diskusjoner og avklaringer er nødvendig for å skape en felles visjon.

Aksjonslæring bidrar til å forsterke kursdeltagernes gruppelæring

I en så kompleks organisasjon som Statens vegvesen, med så mange ulike avdelinger og arbeidsoppgaver, kan det være utfordrende å få til et godt samarbeid på tvers i organisasjonen. Alle respondentene har satt pris på det tverrfaglige samarbeidet i gruppen i «Lær i veg».

R3: «Gode fagfolk med ulik bakgrunn og fagkompetanse har skapt gode diskusjoner, jeg har lært masse nytt av dem, så det har vært positivt»

R1: «Det har vært fint å diskutere i gruppen fordi vi har ulike fagfelt og derfor ulike synspunkt»

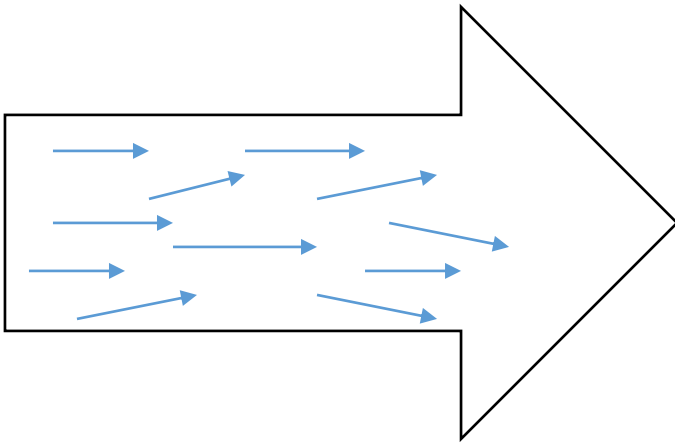
Alle grupper må øve for å bli gode. Øvinger på både dialog og diskusjon vil være nødvendig for at gruppen skal prestere best mulig (Senge 2004).

R1: «I begynnelsen var vi mest opptatt å se vårt eget fagområde, men etter hvert klarte vi å se hverandres fagområder, og også en større helhet»

Respondenten viser til at det har vært en prosess, fra å forsvare sine egne synspunkter, altså diskusjon, til å være åpen for andres synspunkter og dele meninger, det Bohm (2010) vil betegne som dialog.

Det virker som om alle respondentene er fornøyde med hvordan meninger har blitt utvekslet i gruppen. Sentralt for vellykket gruppelæring, er ifølge Senge (2004) en såkalt «fininnstilling», som handler om hvordan gruppen fungerer som en helhet. Vi tolker det slik at gruppen har blitt fininnstilt, som ifølge Senge (2004, 237) er en forutsetning for at gruppelæring skal finne sted.

Figuren under illustrerer i kontrast et lag som er fininnstilt. Her vil alle dra i samme retning, og gruppe medlemmene vil utfylle hverandre. Alle krefter vil bli benyttet for å nå den felles visjonen.



Figur 11: Fininnstilt gruppe. Kilde: (Senge 2004, 237)

R1: «Ordet har vært jevnt fordelt, vi utfyller hverandre og har funnet vår plass i gruppen»

Det er viktig at alle får slippe til med sine meninger og synspunkter. Hvis ikke vil mye læring gå tapt. Vi oppfatter det som at gruppe medlemmene har fått øvd seg på både dialog og diskusjon.

R3: «Det er alltid ulike meninger, og det er bra, jeg tror ikke det gir så godt læringsutbytte at en gruppe er enig i alt hele tiden»

R3 «Når folk har vært uenige har vi snakket om hvorfor vi er uenige, også har vi kommet frem til kompromisser»

Det er tydelig at gruppe medlemmene har mestret dialogen. De fleste har nok opplevd å lære av å snakke med andre, og man kan se sammenhenger man ikke tidligere så.

R4 hevder imidlertid at «de som er litt eldre her har kanskje litt vansker med å fortelle om egne feil og innrømme dem» og at det derfor «er litt vanskelig å få informasjonen tilbake fra Å til A»

Ifølge Senge (2004) er det et vanlig problem i grupper at man inntar en defensiv rolle hvor man låses fast i egne meninger, og er redd for å innrømme feil. (Senge 2004, 240)

R3 påpeker at «når du har folk med ulike fagområder, så har de jo andre innfallsvinkler på oppgaver enn du hadde kommet frem til selv. Det gjør jo også noe med ditt eget perspektiv»

Her viser respondenten at vedkommende har fått et større perspektiv gjennom tverrfaglig samarbeid. Dette støtter Senges (1996) teori om at gruppe medlemmene vil ha stor personlig vekst, og at samlet prestasjon vil være større enn summen av medlemmenes ressurser sammenlagt (Senge 2004, 16).

R5: «Alle har vært villig til å dele erfaring og informasjon med resten av gruppen. Det er veldig nyttig for å utvikle oss, særlig som nyansatte»

Å dele erfaringer på denne måten er utvilsomt et av hovedmålene til «Lær i veg», og vi tolker utsagnet som at gruppelæring har funnet sted.

R6: «Jeg har fått et annet perspektiv på hvilket utgangspunkt de har hatt når de har jobbet med tidligere prosjekter»

Her viser respondenten at man gjennom gruppearbeidet har fått større forståelse for hvorfor beslutninger er blitt tatt i tidligere prosjekter. Vi forstår det slik at respondentene har klart å legge til side antagelser og oppfatninger de har hatt, vært åpne for å lytte til hverandre, og sett prosjekter fra andre synsvinkler enn sine egne. Dette er ifølge Bohm (2010) en grunnleggende forutsetning for dialog og gruppelæring.

Aksjonslæring bidrar til å forsterke kursdeltagernes systemtenkning

Et av hovedmålene i «Lær i veg» er å øke kursdeltagernes helhetsforståelse. Systemtenkning handler om å se helheten og sammenhenger i organisasjonen man jobber i.

R4: «Statens vegvesen er en kompleks etat som det er vanskelig å forstå, jeg sliter med å forstå hvilke arbeidsoppgaver folk egentlig har. «Lær i veg» har gitt oss et godt innblikk til å forstå hva de viktige prosessene er, og gjort at man har fått knyttet tverrfaglige kontakter på tvers av organisasjonen»

Når de ansatte har en større helhetsforståelse, vil de se sin egen jobb i sammenheng med kollegers jobb.

R4: ««Lær i veg» har vært opptatt av å lære meg hele kjerneprosessen, ikke bare den snevre delen som jeg jobber med og har fått opplæring i. Det er veldig kjekt å se hva de andre gjør også»

Ansatte som mestrer Senges femte disiplin vil hele tiden være bevisst det overordnede målet i organisasjonen, og forstå hvordan man må jobbe for å det, både sett ut i fra sin egen rolle, og andres.

R3: «Kurset har absolutt gitt meg økt forståelse for mine kollegers arbeidsoppgaver. Når du har folk med ulike fagområder, så har de jo andre innfallsvinkler på oppgaver enn du ville kommet frem til selv.»

Systemtenkning gjør det lettere å forstå innviklede spørsmål og komplekse oppgaver. Det gir de ansatte et bredere perspektiv hvor de klarer å se et problem fra flere synsvinkler enn sine egne.

R4: ««Lær i veg» har fått meg til å tenke over hvor i prosessen ting kan stoppe opp, og hva som gjør at ting går bra eller ikke så bra»

En helhetsforståelse gjør at de ansatte forstår årsaken bak problemer som oppstår, og hvordan de kan løses. Dette er kjernen i systemtenkning.

R1: «Jeg så sammenhenger fra før, men detaljene rundt er blitt klarere etter kurset»

Respondenten viser at kurset har bidratt til et klarere bilde av organisasjonen, og hvordan ulike prosesser henger sammen.

Ifølge respondentene er informasjonsflyt og internkommunikasjon et problemområde i Statens vegvesen.

R1: «Utfordringen i å levere et godt produkt fra A til Å er at informasjonen går tapt underveis»

R6: «En utfordring for å levere et godt produkt fra A til Å, er kommunikasjon på tvers av kjerneprosessene. Denne problematikken føler jeg «Lær i veg» treffer bra, gjennom oppgavene vi har gjort der.»

Det kommer frem at «Lær i veg» har rettet fokus på nettopp kommunikasjon, og at respondentene har fått en større forståelse for hvor viktig informasjonsflyten er, og hva som kan være konsekvensene av at informasjon går tapt. Vi oppfatter det som at respondentene har opplevd det som positivt at Statens vegvesen tar tak i denne problematikken, og at det åpner for endring.

R1: «I begynnelsen var vi mest opptatt å se vårt eget fagområde, men etter hvert klarte vi å se hverandres fagområder, og også en større helhet»

Utsagnet viser hvordan «Lær i veg» har bidratt til at deltagerne ser de ulike prosessene og arbeidsområdene som en del av en større helhet.

R1: «Når det kommer en person fra Drift, også prater han om hvordan man lager et anbud til en entreprenør om hvordan man skal utføre et plan- og byggingsprosjekt, da tenker jo jeg at det ikke er relevant for meg, men så ser man jo at her må man spørre hvor mange meter fylkesvei man trenger, hvor mange meter Europa vei, så det er alltid noe som er relevant for meg, på alle fagområder»

Kurset har gjort de ansatte mer opptatt av andres arbeidsoppgaver, og de forstår at alle deler av organisasjonen henger sammen med deres egen rolle.

6.1 Forslag til videre forskning

Mye av teorien vi har brukt er basert på forskning som er gjort noe tilbake i tid. Det hadde vært interessant å se dette opp mot nyere forskning, men vi har ikke klart å finne mye nyere relevant teori. Det er mange ulike teoretikere som er store innen temaet lærende organisasjoner. I en større oppgave hadde det vært interessant å se på ulikhetene mellom disse teoretikernes forskning.

Vi kunne med fordel ha hatt en nullpunkt-analyse, da vi ikke har hatt mulighet til å gjøre en vurdering av deltakerne før oppstart av «Lær i veg». Vi har heller ikke hatt mulighet til å gjøre en vurdering i etterkant av kurset. Det ville vært interessant å gjøre en før-etter analyse, for i større grad å kunne sett deltagerens utvikling. Vi ble i utgangspunktet forespeilet at vi skulle få tilgang til en nullpunktsanalyse fra Statens vegvesen. Denne analysen ble ifølge HR-avdelingen ikke riktig gjennomført, og vi fikk derfor ikke tilgang til disse dataene likevel.

Respondentene har hatt mye rapportering og loggføring underveis i prosjektet. De har blitt fulgt tett av både leder, HR-avdelingen, og også NTNU som har hatt en egen undersøkelse av prosjektet. Respondentene nevnte at det kunne oppleves som i overkant mye rapportering. Dette kan ha påvirket deres tilbakemeldinger, og entusiasmen rundt forskningen vår. Det var også opprinnelig tenkt at vi skulle ha innsyn i loggene som ble skrevet underveis. Dette måtte HR-avdelingen gå tilbake på etter tilbakemeldinger fra deltagerne, om nettopp dette rapporteringspresset.

Ettersom vi ikke har kunnskap om det faglige innholdet, men hadde fokus på læringen og opplæringen, kan vi ha mistet noen interne spøker og humor/ironi som vi ikke har oppfattet.

Da dette bare er et lite utvalg av nyansatte i Statens vegvesen, vil vi ikke kunne generalisere svarene til å gjelde hele organisasjonen, eller hele pilotprosjektet. Vi mener likevel svarene gir en god pekepinn, da en tredjedel av kurset har deltatt i vår undersøkelse.

7.0 Oppsummering

I bacheloroppgaven vår har vi ønsket å undersøke om aksjonslæring kan bidra til å skape en lærende organisasjon. Vi har fått følge pilotprosjektet «Lær i veg» i regi av Statens vegvesen. Pilotprosjektet er basert på aksjonslæring. Med tanke på oppgavens begrensninger har vi valgt å gjøre undersøkelsen rundt dette konkrete prosjektet.

Oppgaven er teoretisk forankret i Peter Senges teori om lærende organisasjoner. Vi forutsetter at Senges fem kjernedisipliner fører til en lærende organisasjon.

Vi har gjennomført et kvalitativt tverrsnittstudie, hvor målet var å belyse emnet best mulig. Lærende organisasjoner er et stort tema. Vi har valgt å se på lærende organisasjoner i lys av Peter Senges teori, fordi vi synes dette er en spennende og relevant teori.

Primærdataene våre er hentet fra semistrukturerte intervjuer med seks respondenter som har deltatt på aksjonslæringsprosjektet «Lær i veg». Dataene, som besto av lydfiler, ble transkribert, godkjent av respondentene og deretter analysert. Det var en omfattende jobb å kategorisere dataene under de fem disiplinene, da disiplinene er sammenfallende, og samme utsagn derfor kunne plasseres under flere av disiplinene.

Funnene ble deretter drøftet opp mot teorien, og vi kunne se hvordan kursdeltagerne selv oppfattet at «Lær i veg» hadde gitt dem refleksjoner som vi knyttet opp mot Senges fem disiplinier.

Basert på teori og datamaterialet vi har innhentet ved å intervjuere kursdeltakerne, har vi funnet støtte i antagelsene våre om at aksjonslæring gir høyere grad av Peter Senges fem kjernedisipliner i lærende organisasjoner: personlig mestring, mentale modeller, delte visjoner, gruppelæring og systemtenkning.

Litteraturliste

- Andreassen, Roy-Asle, Eirik J. Irgens, og Einar M. Skaalvik. *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, 2010.
- Argyris, Chris. *On organizational learning*. 2. utgave. Oxford: Blackwell Business, 1999.
- Bohm, David. *Om dialog*. Oslo: Flux forlag, 2010.
- Fritz, Robert. *The path of least resistance : Learning to become the creative force in your own life*. Revised and expanded. New York: Fawcett Columbine, 1989.
- Hauger, Bjørn, Thomas Gedde Hjøland, og Henrik Kongsbak. *Organisasjoner som begeistrer appreciative Inquiry*. 1. utgave. Oslo: Kommuneforlaget AS, 2008.
- Jacobsen, Dag Ingvar. *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS - Norwegian Academic Press, 2010.
- *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utgave. Latvia: Cappelen Damm AS, 2015.
- Jacobsen, Dag Ingvar, og Jan Thorsvik. *Hvordan organisasjoner fungerer*. 4. utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, 2013.
- Johannesen, Asbjørn, Per Arne Tufte, og Line Christoffersen. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utgave. Oslo: Abstrakt forlag AS, 2010.
- Johannesen, Asbjørn, Per Arne Tufte, og Line Kristoffersen. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utgave. Oslo: Abstrakt forlag AS, 2006.
- Lai, Linda. *Strategisk kompetanseledelse*. 3. utgave utg. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, 2013.
- Revans, Reginald W. *Aksjonslæringens ABC*. Oslo: Bedriftsøkonomenes forlag, 1984.
- Ringdal, Kristen. *Enhet og mangfold samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, 2014.
- Senge, Peter M. *Den femte disiplin kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. 1. utgave. Oslo: Pensumtjeneste A/S, 2004.
- *The fifth discipline the art & practice of the learning organisation*. 1. utgave utg. United Kingdom: Random house business books, 2006.

Statens vegvesen Lesedato 30.03.2016:

<http://www.vegvesen.no/om+statens+vegvesen/om+organisasjonen/Om+organisasjonen>

Tiller, Tom. *Aksjonslæring Forskende partnerskap i skolen*. 1. utgave. Kristiansand S:

Høyskoleforlaget AS - Norwegian Academic Press, 1999.

Yahoo Lesedato 04.03.2016:

https://no.images.search.yahoo.com/yhs/search;_ylt=A7x9UkkRjDVXdiEAHTdXNgx.?p=spral&fr=yhs-avast-001&fr2=piv-web&hspart=avast&hsimp=yhs-001&type=avastbcl

Vedlegg

Vedlegg 1: Respondent 1

	Respondent 1
PM	I en tverrfaglig gruppe må man være trygg på sitt eget fagfelt.
	Jeg ser meningen med loggen, men har ikke gjort den.
	Det er en fordel å følge prosjektet videre i kjerneprosessen for å sikre at hensikten med prosjektet bringes videre.
	Visjonen er realistisk, men krever at vi alle gjør vårt for å jobbe mot den, at vi ikke godtar det vi synes er dårlig og faktisk gjør en endring selv.
MM	Tidligere har det bare vært fokus på å bygge den veien, også tror man at andre har ansvar for at vi gjør noe galt med miljø og sårne ting.
	Alle har fått sagt det de ville, når de ville. Jeg synes vi har vært gode på å høre alles synspunkt.
FV	Vi er blitt en samfunnsaktør som har ansvar for alle mulige fagområder vi toucher innom, og denne læresetningen er veldig viktig å få inn for alle som kommer ny inn i vegvesenet.
	Jeg var motivert før lær i veg, men jeg følte meg alene om spørsmålene og betraktningene jeg hadde om statens vegvesen som samfunnsaktør, og synes det var godt å få bekreftet at vi skal tenke så høyt, ha sårne mål som jeg personlig hadde.
	Det er veldig positivt å se at det er en felles vei å gå.
GL	Det har vært fint å diskutere i gruppen fordi vi har hatt ulike fagfelt, og derfor ulike synspunkt.
	Ordet har vært jevnt fordelt, vi utfyller hverandre og har funnet sin plass i gruppen.
	Alle har sin egen rolle, det har vært rom for det i gruppen.
ST	Har kjent til sammenhenger fra før, men detaljene rundt er blitt klarere etter kurset.
	Utfordringene i å levere et produkt fra A til Å er at informasjonen går tapt underveis, fra et ledd i prosessen til et annet. Organiseringen og systemer i Statens vegvesen gjør det vanskelig.
	I begynnelsen var vi mest opptatt av å se sitt eget fagområde, men etter hvert klarte vi se hverandres fagområder, og så en større helhet.
	Kurset kommuniserer føringer fra ledelsen, og sørger for at de nyansatte drar i samme retning.
	Alt faglig innhold på kurset er relevant, vi må alle kjenne til alle sider i prosessen.
	Når det kommer en person fra Drift, også prater han om hvordan man lager et anbud til en entreprenør om hvordan man skal utføre et plan- og byggingsprosjekt, da tenker jo jeg at det ikke er relevant for meg, men så ser man jo at her må man spørre hvor mange meter fylkesvei man trenger, hvor mange meter Europa vei, så det er alltid noe som er relevant for meg, på alle fagområder

Vedlegg 2: Respondent 2

	Respondent 2
PM	Jeg kan jo stille kritiske spørsmål, så jeg har kanskje vært den som har drevet fram noen spørsmål som ikke nødvendigvis hadde kommet fra andre.
	Jeg har fått større forståelse for at problemer kan oppstå i prosessen, det har jeg nok.
	Jeg har hatt veldig bruk for å treffe folk, og se sjefen i øynene, få litt mer hands-on på hvem som er hva og få tak i noen knagger på folk.
MM	Kurset kommuniserer overordnede mål, det har de fått til, det er de gode på.
	Siden vi har ulik kompetanse er det naturlig at de med den riktige kompetansen har styrt litt innen deres felt da, kan man si.
FV	Vi har snakket mye om at mange av løsningene som brukes i dag, ikke er de mest optimale, og er enige om at noe må endres.
	Når målet er klart, så er det jo bare å gjøre det.
GL	Jeg kan jo stille kritiske spørsmål, så jeg har kanskje vært den som har drevet fram noen spørsmål som ikke nødvendigvis hadde kommet fra andre.
	Vi har nok jobbet mer med prosjektet enn hva det var satt av tid til, men det har vært nødvendig for oss på grunn av misforståelser i begynnelsen.
	Det har ikke vært krangler i gruppen, vi kommuniserer godt, også når vi er uenige.
	Ordet har absolutt vært jevnt fordelt
	Vi har fordelt oppgavene ut i fra ulik kompetanse på arbeidsfelt
ST	Alt er relevant. Det er veldig bra å ha hørt noen snakke om ulike tema vi ikke kjente så godt til fra før
	Jeg har jeg lurt på om dette kurset var relevant for meg, men jeg har lært veldig mye de dagene jeg har vært her, det er ingen tvil om det
	Alle fagfelt inneholder noe som er relevant for meg.
	Det jeg ser er at det er en fordel å følge prosjektet videre i kjerneprosessen, for å sikre at hensikten med prosjektet føres videre.

Vedlegg 3: Respondent 3

	Respondent 3
PM	Læringen har skjedd underveis på samlingene, men det er litt i etterkant, når du får det litt på avstand, at du ordentlig tenker over det du har lært.
	Vi har et stort forbedringspotensiale på planarbeidet vårt
	Til en viss grad vil jeg si at kurset har bidratt til å lettere se problemer og utfordringer. Man klarer for eksempel å se litt andre problemstillinger som knytter seg til det ferdige anlegget, man har kanskje tatt det for gitt at alt er på stell når du får noe på bordet ditt, men man må kanskje ta en ekstra runde på eget initiativ, for å se om faktisk var så gjennomtenkt som man først trodde
	Det har vært mange gode fagfolk med ulik bakgrunn og fagkompetanse, så det har skapt gode diskusjoner og jeg har lært masse nytt av dem, og det har vært positivt.
MM	Man har litt mye frihet til tider, at folk er vant til at hvis man har et prosjekt så har man veldig stor frihet i forhold til hvordan man velger å løse det prosjektet.
	Jeg føler vel at vi i gruppen representerer den nye generasjonen som har vokst opp med litt andre forutsetninger, og et litt annet samfunnsbilde enn de som nå gjerne nærmer seg pensjonsalder... før var det litt sånn at hvis Staten sa «sånn er det», så aksepterte folk det. Men nå er det annerledes...
FV	Kurset kommuniserer overordnede mål, det har de fått til, det er de gode på
	Det er veldig tydelig hva de ønsker fra oss, og da er det jo opp til oss da.
GL	Det har vært mange gode fagfolk med ulik bakgrunn og fagkompetanse, så det har skapt gode diskusjoner og jeg har lært masse nytt av de, og det har vært positivt.
	På meg har det virket som om alle tar ordet og har anledning til å si sin mening.
	Det er alltid ulike meninger, og det er bra, jeg tror ikke det gir så godt læringsutbytte at en gruppe er enige i alt hele tiden.
	Når folk har vært uenige har vi snakket om hvorfor vi er uenige, også har vi kommet frem til kompromisser.
	Når du har folk med ulike fagområder, så har de jo andre innfallsvinkler på oppgaver enn du ville kommet frem til selv. Det gjør jo også noe med ditt eget perspektiv.
	Å jobbe med folk med ulik utdanning og bakgrunn gir mange interessante innspill som du aldri ville tenkt på selv en gang.
ST	Kurset har absolutt gitt meg økt forståelse for mine kollegers arbeidsoppgaver. Når du har folk med ulike fagområder, så har de jo andre innfallsvinkler på oppgaver enn du ville kommet frem til selv.
	Jeg har inntrykk av at budsjett styrer veldig mye, også får man gjerne ikke gjort de undersøkelsene man burde gjort, også får man gjerne en smell senere.
	Kurset har økt min helhetsforståelse, særlig i forhold til disse planleggingsprosessene, i forhold til hvordan fagetatene tenker.
	Mange faktorer som påvirker hvordan man jobber, både faglige og politiske faktorer, det har vært greit å snakke om disse.

Vedlegg 4: Respondent 4

	Respondent 4
PM	Jeg er nødt til å stole mer på egen kunnskap. Det jeg kan, er ikke nødvendigvis sikkert andre kan.
	Det at man må skrive både logg og en evaluering, gjør at det blir mye gjentakelse, og da kan loggen føles litt plagsom. Men kanskje er det meningen?
	Jeg tenker over hva jeg visste, og ikke visste fra før. Hva utnytte jeg kan dra fra det, trenger jeg det i hele tatt til jobben min?
	Ja det har gjort det lettere å se problemer og utfordringer, det har fått meg til å tenke litt over hvor i prosessen ting kan stoppe litt opp, hva som gjør at ting går bra og ikke så bra.
	Det har vært en felles oppfatning i gruppen at vi kan bli mye bedre på erfaringsoverføring
MM	Jeg er vant til å tenke på den måten som de som lærer meg opp tenker på
	I Statens vegvesen kan det være ganske mye yrkesstolthet, spesielt i den eldre generasjonen, det har vi opplevd nå med dette prosjektet. De som er litt eldre har kanskje litt vansker med å fortelle om egne feil og innrømme dem. De har jobbet her så lenge, og at det burde de kunne. Det å innrømme feil kan jo være et personlig nederlag også, derfor tror jeg det er litt vanskelig å få tilbake informasjon fra Å til A for å kunne lære noe.
	Vi er kanskje ikke så flink med erfaringsoverføring og det er veldig viktig å få det inn i blodet i et tidlig stadium, bare rett og slett få det inn før man lærer seg den uvanen, å ikke spre kunnskapen videre.
FV	Vegvesenet har et bra kvalitetssystem, som skal sikre at man får den erfaringsoverføringen og når de målene og visjonene som vi ønsker, men slik jeg oppfatter det, er det veldig mange som tar en snarvei for å spare tid.
	Jeg er alltid motivert for å nå mål, og i hvert fall nå når vi har fått litt bedre innsyn i hva de betyr. Jeg ser jo hvor viktig det er at vi jobber for målene alle sammen.
	Det handler om å dra lasset sammen, og ha evnen til å se at dette er teamwork.
GL	Jeg tenker at når vi er tverrfaglige, da går vi inn i prosjektet med ulike innfallsvinkler, vi jobber på ulike avdelinger og alle er med på ulike stadier i byggeprosjekter, så alle kan litt forskjellige.
	Vi må bidra litt alle sammen, og ved at alle kan litt kan vi sammen ganske mye.
	Vi har ikke hatt så mange diskusjoner i gruppen og har stort sett vært enige, når vi har hatt diskusjoner.
	Det at jeg har blitt litt obs på hva de andre faktisk jobber med. For eksempel det er en som jobber med () og jeg har visst at h*n jobber med (), men jeg har aldri forstått hva det innebærer.
	Jeg har fått litt bedre forståelse for det h*n forteller h*n driver med.
	Alle på gruppen er relativt fersk, alle har bare sett litt av innsiden hos Statens vegvesen, den lille biten vi har sett er jo forskjellige for alle sammen, så alle har jo ulike vinkler, ulik oppfatning av hva som er viktig og lite viktig i vegvesenet, jeg synes at mine arbeidsoppgaver er kjempeviktige og de andre på gruppen synes at deres oppgaver er veldig viktig.
	Vi prøver å fortelle hverandre hva vi faktisk jobber med og hvilket fokus vi har og da får vi også sett hvilket fokus de andre har, så blir vi jo obs på ståstedet til alle sammen.

ST	Det at jeg har blitt litt obs på hva de andre faktisk jobber med. For eksempel det er en som jobber med () og jeg har visst at h*n jobber med (), men jeg har aldri forstått hva det innebærer.
	Når et prosjekt går fra A til Å kan det ofte virke som det er veldig lite informasjon som går tilbake fra Å til A. Da mister vi det å kunne lære av egne feil og ting som har gått bra.
	Jeg har fått litt bedre forståelse for det h*n forteller h*n driver med.
	Det har fått meg til å tenke litt over hvor i prosessen ting kan stoppe litt opp, hva som gjør at ting går bra og ikke så bra.
	«Lær i veg» har vært opptatt av å lære oss om hele kjerneprosess veg og jeg blir bare opplært i den delen jeg jobber med, det jo snevert, egentlig en liten del av prosjektet, da er det veldig greit å få se hva alle de andre gjør også.
	Jeg oppfatter at Statens vegvesen er en veldig kompleks etat som er veldig vanskelig å forstå. Den er delt inn i fryktelig mange etater og avdelinger og jeg sliter fortsatt med å forstå hva arbeidsoppgaver alle egentlig har, vi fått et godt innblikk for å forstå hva de viktige prosessene er.
	Det at vi er så forskjellige, tverrfaglig sammensatt, gjør at man knytter kontakter på tvers av organisasjonen, det hadde gjerne tatt litt lengre tid uten «Lær i veg».

Vedlegg 5: Respondent 5

	Respondent 5
PM	Jeg tror det er veldig nyttig å skrive logg for å senere se på og huske hva man har lært på kurset.
	Jeg tror prosjektet har gjort det lettere for meg å se problemer og utfordringer i prosessen, fordi prosessen er klarere nå.
	Jeg ønsker å få mer erfaring, slik at jeg etter 3-5 år skal kunne kalle meg en ressurs.
MM	Det har vært fint i diskusjoner at man har kunne lært fra hverandres erfaringer
	Det er mye kompetanse innad i gruppen, det har vært interessant å høre hva hverandre mener om ulike spørsmål
	De eldste har nok sin egen måte å gjøre ting på her.
FV	Jeg tror at "at the end of the day" har alle gruppemedlemmene samme fokus; "På vei til et bedre samfunn".
	Det har vært veldig godt for meg å gå gjennom mål i Statens vegvesen, og jeg tror Statens vegvesen er på god vei til å gjennomføre sine mål.
	Det krever en innsats av oss alle sammen, da klarer vi det.
GL	Jeg synes det er veldig interessant og spennende å jobbe med ulike typer ansatte, fordi man kan lære å se en ting fra flere synspunkt, eller fra ulike vinkler.
	Ulike meninger har gitt gode diskusjoner.
	For å levere et godt produkt, er det viktig å ha gode innledningsdata som kan beskrive noe i forbindelse med prosjektet. (Politiske forhold, sosiale forhold, samfunnsforhold, trafikale forhold og økonomiske forhold)
	Vi fikk god informasjon om mulige kritiske punkter i prosjekter, jeg føler det er veldig nyttig.
	Alle medlemmene i gruppen er en viktig del for å få gode resultater.
	Alle har vært villig til å dele erfaringer og informasjon med resten av gruppen. Dette er veldig nyttig for å utvikle oss, særlig som nyansatte.
ST	Jeg har lært mer om hvordan Statens vegvesen fungerer, og hvorfor det er så viktig med godt samarbeid innen etaten.
	Jeg tror prosjektet har gjort det lettere for meg å se problemer og utfordringer i ulike deler av prosessen, fordi prosessen er klarere nå.
	Alle medlemmene i gruppen er en viktig del for å få gode resultater.
	Alt faglig innhold i kurset har vært relevant. Alt henger sammen.

Vedlegg 6: Respondent 6

	Respondent 6
PM	Det har vært positivt å bli introdusert for folk i forskjellige seksjoner, og knytte kontakter.
	Jeg tror Lær i veg bidrar til at de ansatte raskere blir produktive eller operasjonelle.
MM	Det virker være mange inngrodde rutiner her
	De som har vært her lengst har nok et annet syn på mye enn oss som er kommet inn nå.
FV	Det er positivt å møte folk fra andre seksjoner og se at vi drar i samme retning
	Det er ekstremt viktig at vi retter fokus mot samme mål, det er vi blitt veldig obs på her.
GL	Jeg har fått et annet perspektiv på hvilket utgangspunkt de har hatt når de har jobbet med tidligere prosjekter.
	Det viktigste på kurset har ikke vært å levere en god oppgave, men det er viktigere å samarbeide godt tverrfaglig og bli kjent med folk ganske tidlig.
	Fordi gruppen er liten, er det lett å dra med seg alle i diskusjonen, alle får bidra.
ST	En utfordring for å levere et godt produkt fra A til Å, er kommunikasjon på tvers av kjerneprosessene. Denne problematikken føler jeg Lær i veg treffer bra, gjennom oppgavene vi har gjort der.
	Lær i veg har økt min helhetsforståelse med tanke på å lære mer om fagene de andre jobber med.
	Lær i veg har gjort at jeg lettere ser mine egne arbeidsoppgaver i en større helhet.
	Jeg synes det var mest relevant å lære om de fagområdene som jeg ikke kjente til fra før.

Vedlegg 7 Intervjuguide

1. Gruppen din i «Lær i veg» er tverrfaglig. Hvordan har du opplevd det å jobbe med konkrete oppgaver i gruppen?

Oppfølgingsspørsmål:

- Har du opplevd å se nye måter å løse problemer på?
- Har dere diskutert mye i gruppen (har dere opplevd å ha ulike meninger, hvordan har dere løst dette)?
- Er ordet jevnt fordelt?
- Ser du problemer fra flere sider enn tidligere?
- Har prosjektet gitt økt forståelse for dine kollegers arbeidsoppgaver?

2. Hvordan opplever du det å skrive logg?

Oppfølgingsspørsmål:

- Føler du selv at du har hatt mulighet til å reflektere over egen læring?
- Egne og andres oppgaver?
- Måloppnåelse – helhetsforståelse?
- Føler du det er vanskelig å sette ord på læring og erfaring?

3. Statensvegvesen er opptatt av å levere et godt produkt fra A-Å. Hva mener du er de største utfordringene i forhold til dette?

- Hvordan har prosjektet økt din helhetsforståelse?
- Har det gjort det lettere for deg å se problemer og utfordringer?
- Har prosjektet gjort at du ser dine egne oppgaver i en helhet?
- Har prosjektet gjort at du klarere ser overordnede mål i organisasjonen?
-

4. En visjon kan forklares som hvordan vi ønsker at fremtiden skal være. Gruppen din i «Lær i veg» består av ulike avdelinger i Statens vegvesen. Opplever du at gruppen har samme fokus på hva som er viktig for etaten i fremtiden?

- Hvor føler du at vegvesenet står i forhold til mål og visjon?
- Er du mer motivert for å nå målene? Hvorfor – hvordan?

5. Hvorfor tror du at Statens vegvesen har brukt så mye ressurser på «Lær i veg»?

- Flere ulike avdelinger er representert i «Lær i veg», dere gjennomgår samme faglige innhold, føler du at alt har vært relevant for deg?

Vedlegg 8 Eksempel på transkribering

Vedlagt er transkriberingen til ett av intervjuene våre. Respondenten er anonymisert. Øvrige transkriberinger er tilgjengelig ved etterspørsel.

Respondent 2:

Gruppen din i «Lær i veg» er tverrfaglig. Hvordan har du opplevd det å jobbe med konkrete oppgaver i gruppen?

Jeg har opplevd det som veldig lærerikt, men jeg føler det har vært mye rot rundt den konkrete oppgaven vi har fått utdelt i prosjektet, det er liksom systemet rundt prosjektoppgaven som jeg synes er litt merkelig satt sammen (...) Det var veldig utydelig organisert, og det overrasket meg egentlig veldig.

Har det vært lærerikt å jobbe i gruppen?

I aller høyeste grad. (...) jeg har jo ingen forutsetning til å sette meg ned med et prosjekt og tenke «hva gikk galt». (...) jeg kan jo stille kritiske spørsmål, så jeg har kanskje vært den som har drevet fram noen spørsmål som kanskje ikke nødvendigvis hadde kommet fra andre. Og det hender jo at vi faller ut i sånne samfunnsdiskusjoner om «hvordan i alle dager går det an at?». Vi har nok jobbet mye mer med prosjektet enn det var satt av tid på, men det har på en måte vært nødvendig for oss på grunn av misforståelser i begynnelsen.

Har dere hatt mange diskusjoner i gruppen, og hvordan har dere løst dette?

Det har vært veldig greit, det har ikke vært krangler i gruppen, vi kommuniserer godt, også når vi er uenige.

Har ordet vært jevnt fordelt?

Ja, ordet har absolutt vært jevnt fordelt i aller høyeste grad. Også har jo jeg hengt meg litt på (...) i vår gruppe, (...), og jeg er ikke superstødig i (...), så det var veldig godt for meg å støtte meg litt til noen som kanskje også trengte litt støtte andre veien. Så det har vært en veldig allright blanding, (...).

Har kurset gitt deg større forståelse for dine kollegers arbeidsoppgaver?

Nei ikke nødvendigvis. Det har vært sånn «dette kan jeg ta meg av, dette kan jeg skrive om, for dette kan jeg noe om». Men det har vært greit, det ville jo vært vanskelig å gjøre det på noen annen måte. Siden vi har ulik kompetanse er det naturlig at de med den riktige

kompetansen har styrt litt innen sitt felt da, kan man si. Det er jo de som er på det feltet som skjønner det best.

Har det vært diskutert i fellesskap?

Vi har sittet sammen og jobbet med ulike ting, men har vært ansvarlige for forskjellige biter. Vi har fordelt oppgavene ut i fra ulik kompetanse på arbeidsfelt.

Hvordan har det vært å skrive logg?

(...). Annet enn det opplever jeg det å skrive logg som litt vrient fordi at jeg, det er nok mest fordi jeg føler at jeg ikke har så mye å komme med, jeg er ikke en vegvesener hvis du skjønner, (...), og da føler jeg at det er ubehagelig å gi konstruktiv kritikk på de riktige stedene.

Synes du at det er vanskelig å sette ord på læringen?

Ja, og det har nok noe med min bakgrunn å gjøre. Jeg må innrømme at jeg hadde trodd at vi skulle lære litt andre ting på dette kurset.

Statensvegvesen er opptatt av å levere et godt produkt fra A-Å. Hva mener du er de største utfordringene i forhold til dette?

Jeg tror at en av de største utfordringene med dette prosjektet om å få folk raskere inn i Statens Vegvesen, er at de tenker litt for høyt opp i hierarkiet. En ting er å få en innføring i hva som er vegvesenet visjon og hva vi jobber for og hva fremtiden er, men det som er, nå som vi hadde en prosjektleder i det prosjektet vi jobbet med, så ville han egentlig ikke snakke noe særlig med oss, og hadde ikke tid, og ikke vært helt forberedt på at vi skulle ringe han heller, så da har jo neste spørsmål for oss vært om det er noen andre prosjektledere vi kan snakke med, men det vet jo ikke vi, men vi har måttet spørre oss rundt, og det jeg tenker er at det mangler litt informasjon litt nærmere bakken, det savner jeg på kurset, litt sånn hvor finner du hva. Den kan du snakke med for å finne andre prosjektledere, den må du snakke med for sånn og slik, litt sånne ting savner jeg, kanskje ikke så billedlig, men ja. Nå har jo jeg jobbet (...) i vegvesenet at jeg har funnet ut hvem man må ringe for å spørre om ulike spørsmål, men sånn generelt som et kurs for nyansatte synes jeg kurset savner litt sånne ting. Det jeg ser er at det er en fordel å følge prosjektet videre i kjerneprosessen, for å sikre at hensikten med prosjektet føres videre.

Har kurset gjort det lettere for deg å se overordnede mål i vegvesenet?

Ja absolutt, det er ikke noe vanskelig å se, kurset kommuniserer overordnede mål, det har de fått til, det er de gode på.

Og dine egne oppgaver i en større helhet?

Hvordan skal man si det da, (...) Så jeg har også lurt litt på om dette kurset var relevant for meg, men jeg har lært veldig mye av de dagene jeg har vært her, det er ingen tvil om det.

Har kurset gjort det lettere for deg å se problemer og utfordringer?

Litt. Det gjør det nok. Jeg har fått større forståelse for at problemer kan oppstå i prosessen, det har jeg nok. Selv om jeg stiller nok mange spørsmål til hvorfor.

En visjon kan forklares som hvordan vi ønsker at fremtiden skal være. Gruppen din i «Lær i veg» består av ulike avdelinger i Statens vegvesen. Opplever du at gruppen har samme fokus på hva som er viktig for etaten i fremtiden?

Det skal ikke jeg påstå at vi har snakket om sånn i helhet, men jeg opplever jo at de er opptatt av å skape yrker som ikke er nødvendig å bytte ut om ett år liksom, og det merker vi også på dette prosjektet som vi har jobbet med, hvor reguleringsplanene er gamle og når de bygger så vet de at det ikke er den mest optimale løsningen. Så vi får jo fokus på at når vi skal bygge noe så er det jo greit å bygge noe som virker da. Fra dags dato og fremover. Vi har snakket mye om at mange av løsningene som brukes i dag, ikke er de mest optimale, og er enig om at noe må endres, så sånn sett så føler jeg veldig det ja.

Hvor føler du at vegvesenet står i forhold til mål og visjon?

Det er vanskelig, jeg tror absolutt at vi står veldig innenfor både når det gjelder mål og visjon, men noen ganger tenker jeg at byråkratiet gjerne butter det litt. Og det er jo ikke vegvesenet sin skyld nødvendigvis, men det er den papirmølla og enkelte prosesser som kanskje skulle vært gjort raskere. Utenom det føler jeg absolutt vi er der med mål og visjon, og alle snakker jo om det.

Har kurset gjort deg mer motivert til å nå overordnede mål?

Jeg føler ikke det har gjort noe for meg sånn sett, men jeg har hatt veldig bruk for å treffe folk, og se sjefen i øynene, og få litt mer hands on på hvem som er hva, og få tak i noen knagger på folk, men når målet er klart er det jo bare å gjøre det.

Hvorfor tror du vegvesenet har brukt så mye ressurser på «Lær i veg»?

Fordi det er viktig at vi som er nyansatte kommer oss inn i bedriften raskere enn før, og spesielt nå, fordi det er en del seniorer som kanskje snart skal gå av med pensjon, og det haster med å ha nye ansatte som kan faget. Det er jeg ganske sikker på at er en av de store grunnene til å ha prosjektet, men også kanskje at det var på tide med litt oppfriskning i opplæringsmetoder, for jeg vet ikke helt om prosjektet lær i veg vil se helt sånn ut om to år. Hvis det fortsetter så tror jeg nok at det vil bli gjort en del endringer, jeg håper det vil komme inn en del forandringer i kurset.

Flere ulike avdelinger er representert i ”Lær i veg”, dere gjennomgår samme faglige innhold, føler du at alt har vært like relevant for deg?

Nei ikke alt. Eller jo, det er feil å si, selvfølgelig alle fagfelt inneholder noe som er relevant for meg, (...), og det er veldig bra å ha hørt noen snakke om ulike tema vi ikke kjente så godt til fra før. Så jo, det vil jeg si, men jeg savner kanskje noen flere oppgaver underveis, for når du sitter en hel dag og bare hører på at noen snakker, det er dårlig læring. Nå er jeg kanskje litt streng, men jeg tror på learning by doing, og det er kanskje det jeg er mest overrasket over, at det var så lange dager, bare sitte å motta når man gjerne, altså en ting er de som kommer rett fra skolen og inn i vegvesenet, de er vant til å sitte og bare motta, men nå vet ikke jeg hvordan det er på skolen nå lengre, men, hehe, men jeg tror at når man har vært i arbeidslivet lenge så er det tungt å sitte i mange timer å høre noen snakke, man får god informasjon, men jeg vet ikke hvor mye læring man får av det.

Jeg synes det er veldig bra at de er klare på at dette er et pilotprosjekt, og at de i det hele tatt bruker penger på det. Men man kunne kanskje vurdert å ha et oppfølgingsprosjekt om et par år eller noe slikt.