



**HANDELSHØGSKOLEN VED UiS  
MASTEROPPGAVE**

STUDIEPROGRAM: E-MBA300

Executive Master in Business Administration  
(E-MBA)

ER OPPGAVEN KONFIDENSIELL?

Ja:..... Nei:...X.....

TITTEL: Å være eller ikke være - å lære eller ikke lære?  
En organisasjons vei mot status som en lærende organisasjon

FORFATTERE

VEILEDER:

Kandidatnummer:

Navn:

794917

Miriam Amundsen

Thomas Laudal

262596

Stine Engebetsen

## Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på vårt Executive MBA studium ved Universitetet i Stavanger (UIS). Studiet har gitt oss et solid faglig påfyll, vi har møtt mange interessante mennesker underveis, og fått nye perspektiver på vår egen arbeidshverdag. Masteroppgavens overordnede tema er lærende organisasjoner, som omhandler organisasjoners evne å tilpasse seg endringer gjennom læring. Temaet rundt lærende organisasjoner har vi funnet interessant i lengre tid, da vi begge to føler at arbeidslivet i dag er preget av usikkerhet og store endringer, noe som krever både dynamiske organisasjoner og mennesker. Ved å skrive masteroppgaven om nettopp lærende organisasjoner har vi fått en god anledning til å tilegne oss mer kunnskap om temaet og få mer innsikt i hvilke utfordringer både ansatte og ledere møter i dag.

En stor takk rettes til vår veileder professor Thomas Laudal for råd og veiledning underveis i prosessen. Vi vil også takke samtlige respondenter fra Wärtslås avdelinger på Rubbestadneset og Stord, som har hjulpet oss med å få dypere innsikt i oppgavens problemstilling.

Arbeidet med oppgaven har vært utfordrende og krevende, men også kjekt og givende. Det har gått med mange timer jobbing både kvelder, helger og feriedager.

Tusen takk til familien for tålmodighet, frigitt tid, støtte, gjennomlesninger og konstruktive tilbakemeldinger.

03.06.2022

Miriam Amundsen & Stine Engebretsen

## Contents

1	Innledning	6
1.1	Bakgrunn for studien	7
1.2	Problemstilling:	7
1.3	Formål og avgrensninger	9
1.4	Studiens relevans	9
2	Om Wärtsilä – empirisk kontekst	10
2.1	Forretningsmodell	10
2.2	Innovasjon i Wärtsilä	10
2.3	Veien til målet	11
3	TEORI	13
3.1.1	Organisasjonslæring	13
3.1.2	Uformell læring	16
3.1.3	Arbeidsplasslæring	17
3.1.4	Læringskultur	18
3.1.5	Lærende organisasjoner	19
3.2	Kartlegging av læringskultur – fokus på tre nivåer	21
3.3	Indikatorer på individnivå	22
3.3.1	Kontinuerlig læring	22
3.3.2	Spørsmål og dialog	23
3.4	Indikatorer på gruppenivå	23
3.4.1	Gruppelæring	24
3.5	Indikatorer på organisasjonsnivå	24
3.5.1	Læringssystemer	25
3.5.2	Strategisk lederskap	26
3.5.3	Myndiggjøring	27
4	METODE	28
4.1	Forskningsdesign	28
4.2	Valg av metode	29
4.3	Om måleinstrumentet	30
4.4	Dokumenter som sekundærdata	31
4.5	Populasjon og utvalg	31
4.6	Segmentering	32
4.7	Datainnsamling	32
4.8	Svakheter ved forskningsmetoden	33
4.9	Analyse av data	35
4.10	Vurdering av validitet og reliabilitet	36
4.11	Etiske problemstillinger	36
5	PRESENTASJON AV FUNN	38

5.1	Kartlegging av dimensjoner for en god læringskultur	38
5.2	Analyse av indikatorer på individnivå	39
5.2.1	Kontinuerlig læring	39
5.2.2	Spørsmål og dialog	40
5.3	Analyse av indikatorer på gruppenivå	41
5.3.1	Gruppelæring	41
5.4	Analyse av indikatorer på organisasjonsnivå	43
5.4.1	Læringsystemer	43
5.4.2	Myndiggjøring	45
5.4.3	Strategisk lederskap	46
6	DISKUSJON	48
6.1	Fremmende faktorer for å bli en LO	48
6.1.1	Styrker på individnivå	48
6.1.2	Styrker på gruppenivå	49
6.2	Hemmende faktorer for å bli en LO	50
6.2.1	Svakheter på individnivå	50
6.2.2	Svakheter på organisasjonsnivå	50
7	OPPSUMMERING	55
8	KONKLUSJON	56
9	REFERANSELISTE	59
10	Vedlegg	66

# Sammendrag

Hensikten med studien er å undersøke i hvilken grad Wärtsilä er en lærende organisasjon og hvilke forutsetninger Wärtsilä har for å bli en lærende organisasjon. Studien stiller fire forskningsspørsmål som drøftes for å belyse kjennetegn på lærende organisasjoner. Studien er basert på resultater fra en spørreundersøkelse "Dimensions of a learning organization questionnaire" (DLOQ), utarbeidet av forskerne Watkins og Marsick (2003). Dette instrumentet består av 43 påstander, fordelt på syv dimensjoner, som favner evidensbaserte karakteristikker for en lærende organisasjon og en god læringskultur. I alt var det 175 respondenter som utgjorde datagrunnlaget for studien. Gjennom vår analyse vurderte vi grunnlaget for å være representativt for populasjonen, og at studiens totale gyldighet var å anse som tilfredsstillende.

Studien har identifisert potensielt hemmende og fremmende faktorer ved Wärtsiläs læringsklima. Det som fremstår som Wärtsiläs styrker er de positive evalueringene av indikatorer for læring på individ og gruppenivå. Individnivået rommer faktorer som åpenhet om feil, gir hverandre hjelp å lære, opplevd anerkjennelse/oppmuntring/ros for å lære, god tilbakemeldingskultur, behandler folk hverandre med respekt og tillit til hverandre. På gruppenivå evalueres grad av samarbeid, likeverd, respekt, konstruktive gruppediskusjoner og opplevd grad av å føle påvirkningskraft. Disse indikatorene kan knyttes til opplevd psykologisk trygghet og produktiv gruppentallitet og samarbeidsklima.

Det som bidrar til å begrense læringsmuligheter og læringskultur er fravær av oppmerksomhet på tid og ressurser brukt på opplæring, samt læringssystemer som fanger, lagrer og distribuerer læring og erfaringer slik at andre har tilgang og kan lære av det. Tilsynelatende lite tid brukt på uformelle læringsaktiviteter i organisasjonen kan trolig forklares med mangel på forståelse for eller bevisstgjøring av arbeidsplasslæring integrert i praksis.

For å konkludere om i hvilken grad Wärtsilä er en lærende organisasjon har vi brukt Örtenblad sin modell og fremhevet styrker og svakheter som har kommet frem i vår analyse av tilstedeværende indikatorer på lærende organisasjoner: Vi konkludere med at Wärtsilä kan kalle seg en delvis en lærende organisasjon (LC), og at de har et godt fundament for å jobbe videre mot å bli det.

# 1 Innledning

I en tid der bedrifter stadig konkurransenutsettes blir organisasjonslæring fremhevet som en viktig kilde og et middel til å oppnå kontinuerlig forbedring, innovasjon og kapasitet for endring (Filstad, 2014 ). Det er befestet at en organisasjons forutsetning til å opprettholde markedslederskap gjennom innovasjon fordrer evne og kapasitet til læring (Narver and Slater 1990, Day 1994; GarciaMorales, Llorens-Montes, and Verdu-Jover 2006 i Davis og Daley 2008). Gjennom litterære bidrag til konseptet om lærende organisasjoner påpekes det videre at prosessen med å skape ny kunnskap og drive kontinuerlig læring finner sted ikke bare på organisasjonsnivået, men også på individ- og gruppenivå. Det finnes bred empirisk støtte for at det er først når læringen, som finner sted på disse tre nivåene, nyttiggjøres av organisasjonen at det skapes en kilde til varig konkurransefortrinn (Day, 1994; de Geus, 1988, 1997; Nonaka, 1991; Nonaka and Takeuchi, 1995; Senge, 1993; Slater and Narver, 1994, 1995; Stata, 1989; Watkins and Marsick, 1993, 1996a, 1996b i Ellinger et al., 1999).

I den tradisjonelle litteraturen om læring har formell læring vært dominerende; den institusjonaliserte læringen som foregår i klasserom, der lærer eller instruktør skal overføre sine kunnskaper til et publikum. De siste tretti årene har uformell læring fått større oppmerksomhet. Dette er læringen som foregår i det praktiske arbeidet, som gjerne omtales som “learning by doing”. Begrepet stammer fra filosofen John Dewey, som forfektet viktigheten av at studenter må interagere med sitt miljø for å kunne tilpasse seg og lære (1916). Fordi uformell læring er integrert i arbeidspraksis vil den ofte være skjult og ubevisst. Det er derfor utfordrende å måle og overvåke uformell læring, noe som har medført svakheter i empirisk forskning om kausalitet rundt hvordan uformell læring oppstår.

Denne oppgaven er et casestudium av det finske industrikonsernet Wärtsiläs forutsetninger for å bli en lærende organisasjon, i konteksten av sine digitale transformasjon og ambisjoner om å befestes seg som en ledende aktør av innovative teknologier og tjenester. Det er gjennomført en undersøkelse ved to av deres lokasjoner i Norge, med et instrument som kan måle grad av tilstedeværelse av evidensbaserte indikatorer for en god læringskultur. Gjennom denne kartleggingen vil vi forsøke å identifisere fremmende og hemmende faktorer i kulturen som skal fostre læring, samt se om det finnes sammenhenger som forsterker indikatorer på en god læringskultur.

## 1.1 Bakgrunn for studien

Det finske industrikonsernet, Wärtsilä, har eksistert i nesten to århundrer og deres hovedbeskjeftigelse har vært produksjon av dieselmotorer til maritime fartøy. I et samfunn av dagens dato, vet vi at miljø- og klimapolitikk har medført inngripende tiltak i næringslivet, og spesielt i industrier som utvinner eller forbruker fossil energi; de store driverne av kompromitterende klimautslipp. I løpet av sin 180 år lange historie har Wärtsilä ansett seg som et innovativt selskap, der deres visjon er å levere bedre og smartere løsninger til sine kunder. Økt global konkurranse og daglige fremskritt innen teknologi og vitenskap, samt stadig økende fokus på bærekraft og miljøvennlig drift, skaper et press for endring i organisasjoner. Tiden var inne for transformasjon av Wärtsiläs strategi, forretningsmodell og konkurransekrefter.

Wärtsiläs nye forretningsstrategi er at de skal skape bærekraftige samfunn gjennom innovasjon av teknologi og tjenester (Wärtsilä.com, 2022a). Dette har resultert i ny HR-strategi som forfekter at selskapet skal bli en lærende organisasjon, som skal bygges på tre grunnsteiner; læringsmiljø, prosess og praksis samt forsterkende lederskap (vedlegg 1). Strategidokumentet presenterer at lederne skal forsterke læring og myndiggjøre alle til å ta ansvar for egen vekst og utvikling. Oppgaven vil dermed ha til hensikt å fokusere på læringskultur og ledelse som strategiske nøkler til det Wärtsilä ønsker å oppnå. For å kartlegge selskapets læringskultur og klima har vi valgt å benytte et måleinstrument utarbeidet av de amerikanske universitetsprofessorene Watkins og Marsick. Siden begynnelsen av 90-tallet har de forsket på den læringen som skjer på arbeidsplassen, og deres diagnostiseringsverktøy er allerede velutprøvd i forskjellige industrier, kulturer og nasjoner. Instrumentet, «Dimensions of Learning Organisation Questionnaire» (heretter forkortet DLOQ) har til hensikt å fange de ansattes subjektive opplevelser omkring tilstedeværelse av indikatorer som knyttes til idealet om lærende organisasjoner. Resultatet av denne undersøkelsen gir oss et bilde på hvordan Wärtsiläs læringskultur oppleves i dag, og vi får muligheten til å diskutere eventuelle spenninger eller gap mellom hvor de er og hvor de vil. Instrumentet diagnostiserer forskjellige indikatorer knyttet til syv dimensjoner som teori anferker som kjennetegn på lærende organisasjoner.

## 1.2 Problemstilling:

Vi lever i et globalisert samfunn som stiller store krav til organisasjoners evne til omstilling og utvikling. Bedrifter som lykkes vil derfor være de som verdsetter medarbeidernes læring og utvikling og som forstår hvilken betydning dette vil ha for bedriftens resultater. Wärtsilä som har eksistert i

nesten 200 år har forstått dette, og lanserte i slutten av 2021 sin nye innovasjonsrettede forretningsstrategi og med ny HR-strategi har de en tydelig målsetning om at Wärtsilä må bli en lærende organisasjon for å nå sine forretningsmål.

Hva det faktisk innebærer å bli gode på læring og kunnskapsutvikling og dermed innovative, kompetente og endringsdyktige, er ikke alltid like klart. Cathrine Filstad som blant annet har forsket og publisert flere artikler om læring og kunnskapsutvikling sier at det handler om å etablere en sterk læringskultur. En læringskultur som har fokus på læring og kunnskapsutvikling kontinuerlig, som integrert i etablert praksis på arbeid i dagens kunnskapssamfunn (Filstad, 2014 ).

Lærende organisasjoner preges av kultur som blant annet oppmuntres til avlæring, åpenhet for erfaringer, rom og vilje til å akseptere feil og lære av dem. I lærende organisasjoner er hovedformålet endring og læring er middelet. Med andre ord, i en lærende organisasjon vil ansatte kontinuerlig skape, tilegne seg og overføre kunnskap som kan bidra til at selskapet deres lærer og tilpasse seg det uforutsigbare raskere enn konkurrenter. Dette innleder til vår problemstilling:

### **I hvilken grad er Wärtsilä en lærende organisasjon og hvilke forutsetninger har de for å bli en LO?**

For å belyse disse temaene er oppgaven forankret i forskning og litteratur knyttet til læringsprosesser og empiriske indikatorer på lærende organisasjoner. Som forskningsmetode har vi valgt kvantitativ metode, og har utført en spørreundersøkelse basert på et eksisterende måleinstrument utarbeidet av forskerne Watkins og Marsick (2003). Undersøkelsen indikerer opplevd tilstedeværelse av indikatorer som kan fremme læring i organisasjoner.

For å svare på problemstillingen er det valgt å ta utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

I. Hva er Wärtsiläs mest fremtredende styrke i å bli en LO?

II. Hva er den største barrieren som hemmer Wärtsiläs ambisjon om å bli en LO?

III. Hvordan kan lederne bidra til at Wärtsilä blir en LO?



### 1.3 Formål og avgrensninger

Fordi læring som emne favner bredt, avgrenses oppgaven til å omhandle kultur som kjennetegner en lærende organisasjon på Wärtsiläs to kontorer i Vestland fylke. En fremtredende side ved lærende organisasjoner er fokuset og tilrettelegging for uformell læring, det vil si den praktiske og noen ganger skjulte læringen som oppstår i arbeid gjennom oppgaveløsning, prøving og feiling eller gjennom interaksjon med andre. Dette innebærer at oppgaven vil angripe læring som deltakelse og praksis, fremfor psykologiske strukturer og kognitive prosesser. Vi vil begrense oss til faktorer som kan påvirke organisasjonslæringen, fremfor hvordan læring utvikles og mobiliseres til kompetanse. Vi benytter et måleinstrument som består av syv dimensjoner, fordelt på 43 påstander, men oppgaven avgrenses til å omhandle de dimensjonene som er relevante for Wärtsiläs HR-strategi, bestående av tre byggesteiner (læringsmiljø, prosesser og praksiser, samt forsterkende lederskap).

### 1.4 Studiens relevans

Mange organisasjoner arbeider i dag mot å bli lærende organisasjoner, både for å skape gode arbeidsplasser og møte kravene til kunder og oppdragsgivere. I følge det ressursbaserte prinsippet påpekes det at selskap må bygge sine konkurransemessige fortrinn på ressurser som er vanskelige å imitere for konkurrentene (Barney, 1991). I en lærende organisasjon, der ansatte kontinuerlig skaper, tilegner seg og overfører kunnskap, er de med på å hjelpe selskapet med å tilpasse seg det uforutsigbare markedet raskere enn konkurrenter kan. Kunnskap som kommer til uttrykk gjennom virksomhetenes samlede evne til å være innovativ og lære av andre og seg selv kan være kilde til et konkurransefortrinn i et stadig tøffere marked. I vår forskning ønsker vi å finne ut mer om hvordan medarbeidere i Wärtsilä opplever tilstedeværelse av indikatorer som kjennetegnes i en lærende organisasjon.

I følge Cathrine Filstad ligger nøkkelen i å utvikle en god læringskultur. Hun uttrykker det slik: «for at en organisasjon skal bli bedre på læring og kunnskapsutvikling må det skje endringer i læringskulturen ved at kunnskapsdeling og læringsverdier blir tilstrekkelig verdsatt» (Filstad, 2014). Ved å måle ansattes opplevelse av tilstedeværelse av indikatorer for en lærende organisasjon, kan studien ha praktisk relevans for selskapets mål om å bli en lærende organisasjon. En læringskultur der man har frihet til å eksperimentere og som motiverer til prøving og feiling stimulerer innovasjon, som kan føre til økt konkurransekraft. Med bakgrunn i valget om en casestudie av et selskap i Norge, kan det være vanskelig å generalisere noe fra denne studien. Forskere har påpekt hvordan organisasjonsnormer og -kultur varierer sterkt på tvers av land, og hvordan kulturen i et samfunn ytterligere påvirker foretrukne læringsmåter i organisasjoner (Lau et al., 2017; Yoo, 2012). For eksempel påpekte Gorman (2014) at kulturelle variabler, som maktdistanse og maskulinitet, kan påvirke hvordan organisasjonsmedlemmer lærer og samhandler. Norsk arbeidsliv er preget av flat struktur,

involvering og medbestemmelse, noe som kan gjøre at studiens funn ikke er direkte overførbart til enheter som opererer i andre land. Det er likevel mulig at studien har en viss overførbarhet utover konteksten den er utført i (Creswell, 2007).

## 2 Om Wärtsilä – empirisk kontekst

### 2.1 Forretningsmodell

Med en verden som endres stadig raskere, har innovasjon befestet seg til å være et av de fremste konkurransefortrinn. Med dette som bakgrunn har Wärtsilä skapt seg en ny visjon om å forme markedet med innovasjon. Den nye visjon har medført endring i Wärtsiläs forretningsstrategi og forretningsmodell. Fra å være en tradisjonell verdikjede, med lineære produksjonsprosesser, gikk de i 2015 inn for å bli et innovativt verdiverksted. Et verdiverksted er en kreativ og kompetansebasert tankesmie der kundens behov oppfylles gjennom en rekke forskjellige problemløsningsaktiviteter (Fjeldstad og Lunnan, 2021). Mens man i en verdikjede har en ferdig oppskrift og prosessflyt med liten til ingen behov for tilpasning eller justeringer, vil man i et verdiverksted i stedet legge ressurser i å samarbeide med både kunder, eksterne partnere og konkurrenter til å drive såkalt samskaping. Problemløsningen handler om å skreddersy løsninger etter kundens behov. Dette i kontrast til å levere et standardisert produkt eller tjeneste basert på forhåndsdefinerte oppskrifter, der de viktigste driverne er kapasitetsutnyttelse, stordriftsfordeler og samspill.

I et verdiverksted er det kompetanse og renommé som utgjør de viktigste strategiske driverne (Fjeldstad & Snow, 2018). Det er gjennom renommé at selskapet gjør seg attraktivt og etterspurt, og det er gjennom kompetanse (prosesser og ressurser) at verdiskapingen skjer og er unik. Dette prinsippet sammenfaller med Barneys ressursbaserte perspektiv for å skape varige konkurransefortrinn (1991). En viktig måte en organisasjon forsøker å endre konkurranseutfordringer til konkurransefortrinn er gjennom sin forretningsstrategi. I følge ressursbasert teori, er en ressurs alle elementer som potensielt kan gi en organisasjon et konkurransefortrinn (Barney 1991). Ressurser inkluderer materielle eiendeler, som finansiell kapital (f.eks. monetære eiendeler og kontanter) og fysisk kapital (utstyr, teknologi, leveringssystemer), og immaterielle eiendeler eller menneskelig kapital. En metaanalyse av Crook et al. (2011) viser at menneskelige kapitalressurser er vesentlig relatert til bedriftens ytelse.

### 2.2 Innovasjon i Wärtsilä

For Wärtsilä dreier innovasjon seg om å skape muligheter gjennom «bærekraftig teknologi og tjenester for å hjelpe kunder med kontinuerlig forbedring av kundenes miljømessige og økonomiske

prestasjoner» med eksplisitte mål om å være en ledende aktør av dekarbonisering i industrien (Wärtsilä, 2022b).

En organisasjons evne til å lære og innovere kan betraktes som en organisasjons dynamiske kapabilitet eller ressurs. Det vil si evnen til å fange opp nye ønsker hos kunder, endringer som skjer i teknologi og endringer i politiske, kulturelle og økonomiske rammeforhold, samt omsette dette i nye produkter, tjenester og produksjonsprosesser (Jacobsen & Thorsvik 2013).

For at innovasjon og nytenkning skal kunne finne sted, er det essensielt at organisasjonen har kunnskap som bidrar til å utnytte de ressurser som man har til rådighet, slik at man kan forbedre eksisterende rutiner, arbeidsmåter og prosedyrer, (exploitation), samt evne til å avlære det man har drevet med tidligere for å kunne gjøre noe helt annet (exploration). Men forskning har vist at jo mer vekt organisasjonen legger på den ene type læring (exploitation), jo vanskeligere kan det være å lykkes med den andre typen (exploration). Hvis en organisasjon arbeider mye med å forbedre eksisterende rutiner og prosesser, kan man lett ende med å stagnere fordi det er samtidig utfordrende å fange opp og undersøke nye og alternative muligheter. På den andre siden vil en organisasjon som bare tenker på utforskning lett få problemer med å hevde seg i konkurransen med dem som satser på forbedring av det eksisterende, fordi de ikke klarer å effektivisere gjennom å forbedre ressursutnyttelsen (Jacobsen & Thorsvik 2013). Kjernen i selskapets dynamiske kapabiliteter er dermed lederes evne til å gripe muligheter gjennom orkestrering og integrering av både nye og eksisterende ressurser etterhvert som konteksten skifter (O'Reilly & Tushman, 2008).

### 2.3 Veien til målet

Mye av forskningen knyttet til strategi har det til felles at de skal favne om hvordan selskap kan bruke kjernekompetanse og nøkkelfaktorer til å utvide produkt og marked (Amitand Schoemaker, 1993; Barney, 1991; Conner and Prahalad, 1996; Wernerfelt 1984, 1995 i (Bharadwaj et al., 2013) Viktige strategiske valg for Wärtsilä dreier seg om hvordan man utvikler og utnytter sitt renommé, og sin kompetanse, best mulig (Fjeldstad og Lunnan, 2021; s. 153). Ressurser i form av kompetanse omhandler både fagområdet, men også prosessene og verktøyene som benyttes. Det er derfor et motiv for Wärtsilä å opprettholde fokus på å hele tiden forbedre arbeidsprosessene sine; måten de lager produktene sine på, leverer tjenester og utfører oppgaver på. Wärtsiläs strategi om å muliggjøre bærekraftige samfunn gjennom innovasjon av teknologi og tjenester til sine kunder (Wärtsilä, 2022a), har medført et fokus på kontinuerlig læring for selskapets ledere og medarbeidere. Dette har utledet til og formet en ny HR-strategi lansert for konsernet i januar 2022 .



Figur 7: Wärtsiläs HR-strategi knyttet til målet om bli en lærende organisasjon

Wärtsiläs HR-strategi er basert på eksisterende organisasjonsforskning som har avdekket tre viktige faktorer som er avgjørende for å bygge en lærende organisasjon:

1. Et støttende læringsmiljø: dette inkluderer atferd som verdsetting av forskjeller, psykologisk sikkerhet, kontinuerlig forbedring, teamlæring, åpenhet for nye ideer og tid til refleksjon.
2. Konkrete læringsprosesser og praksis: dette inkluderer faktorer som måten Wärtsilä samler inn og deler informasjon på, hvordan man eksperimenterer og tar risiko, læringsteknologien og infrastrukturen vi har på plass, samt de forskjellige læringsreisene som er tilgjengelige.
3. Lederatferd som gir forsterkning: ledere må være rollemodeller for atferd som støtter kontinuerlig læring, avlæring, deling og forbedring. Dette setter standarden for alle mennesker i en organisasjon (Garvin et al., 2008).

## 3 TEORI

Evolusjon av roller og ansvar i en digital tidsalder har gjort det nødvendig for selskap å fostre en kultur for kontinuerlig læring, med formål om å skape nye eller endrede ferdigheter. Kontinuerlig læring er som nevnt et vesentlig element i Wärtsiläs HR-strategi, og dette må integreres og forankres i den sosiale kontrakten mellom ansatte og arbeidsgiver.

Læring innebærer endring; å endre atferd, måte å tenke og utføre arbeid på er blitt en disiplin fremhevet av Peter Senge som et organisatorisk konkurransefortrinn (Senge, 2003). Å endre atferd basert på læring kan være indikator på ny kompetanse (McClelland, 1973). Uten læring vil man simpelthen repetere gamle praksiser. Men kritiske stemmer mener Peter Senges læringsfilosofi ikke tjener som overførbart rammeverk for hvordan selskap blir lærende organisasjoner. Hans litterære bidrag om gruppelæring, mestring, systemtenkning og delte visjoner er knagger å henge viktige begrep på, men å fostre en kultur som muliggjør og driver frem læring, er krevende sosiale prosesser, der samhandling og atferd skal resultere i en kollektiv prestasjonskultur der organisasjoner når sine mål. Derfor vil denne oppgaven forsøke å synliggjøre hvordan kulturen for læring i Wärtsilä kan hemme eller fremme dimensjoner som forfektes som essensielle for å fostre læring.

### 3.1.1 Organisasjonslæring

Selv om definisjonene av læring er mange og spenner bredt, er det enighet om at læring er knyttet til faktisk eller potensiell endring i en persons atferd (Moxnes 1982). Illeris har utvidet forståelsen om at læring som fenomen er både individuelt og sosialt. Hans tolkning er at personens deltakelse og forholdet rundt individet i organisasjonen er rammen som individuell læring skjer innenfor, og som påvirker resultatet av læring. Dette bidraget er relevant for Wärtsiläs mål om å bli en lærende organisasjon, for det handler ikke bare om kompetanseutvikling hos den enkelte medarbeider; det handler om å skape strategiske kapasiteter i organisasjonen gjennom læring på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå.

Organisasjonslæring er et perspektiv som ofte forbindes med Argyris og Schöns arbeid (1978), som baserer seg på at det er medlemmene i organisasjonen som lærer, og ikke organisasjonen selv. Men også i 1963 ble det gjort studier om organisasjonslæring, men da uten fokus på individenes rolle i fasiliteringen av læringsprosessene (Cyert i Jogulu 2011). Illeris fremmer et perspektiv på organisasjonslæring som et kulturelt fenomen, mens selve læringsaktivitetene spiller en mer perifer rolle (2010, s.7). Dette gjenspeiler også tematikken i denne oppgaven. Det påpekes at

organisasjonslæring er for kompleks til at det har lyktes forskere å bli enig om én dekkende teori (Filstad, 2014; s.18). Crossan, Lane og White gjorde i 1999 et forsøk på å utvikle et rammeverk for organisasjonslæringsteori, og bidro med definisjonen om at «organisasjonslæring er en multinivåprosess som starter med individuell læring, som fører til gruppelæring, og som igjen fører til organisatorisk læring» (1999 i Filstad 2014; s.101). Fordi vi kartlegger læringskultur på disse tre nivåene, finner vi det hensiktsmessig å legge denne definisjonen til grunn for denne oppgaven.

Organisasjonslæring innebærer ikke at flere mennesker i organisasjonen lærer, men at hele organisasjonen nyttiggjør seg av den nye kunnskapen, gjennom endrede prosesser, strukturer eller praksiser. Dermed kompliseres læringsprosessen ved at det ikke lenger bare er et individ som skal lære, men flere, og denne kollektive læringen må bli til kollektiv handling (Marsick og Watkins, 2003). Det er heller ingen automatikk i at kunnskapen og erfaringen hver enkelt ansatt besitter, blir gjort tilgjengelig på organisatorisk nivå. Sammenhengen mellom individuell og organisatorisk læring er dermed basert på en forutsetning om at de enkelte individene i organisasjonen lærer, og at den læringen som foregår på individnivå, kan fanges og deretter spres til andre i organisasjonen. For at spredningen skal finne sted må den integreres i systemer, prosesser og praksiser, slik at den fester seg i et organisatorisk «minne» (Simon, 1991; Argyris, 1992; Argyris, 2000; i Thomas & Allen, 2006). Dette minnet kan forklares som en organisasjons evne til å lagre og tilbakekalle informasjon på en effektiv måte. Dårlig organisatorisk minne, kan komme av høy turnover av personell, feilaktig forkasting av informasjon fordi man ikke så eller anerkjente behovet, dårlige lagringsrutiner, manglende katalogisering eller sagt på en annen måte; en svak læringskultur.

Det hevdes at organisasjoner som evner å forvalte læring som en viktig komponent av prestasjon, anerkjenner viktigheten av organisatorisk minne i alle mulige former; prosedyrer, retningslinjer, opplæringsaktiviteter, eller til og med som en del av kulturen (Kuchinke 1995 i Watkins og Marsick 2003). Kuchinke påpeker videre at når de ansatte øker sin kapasitet til å lære, kan de kollektivt forsterke organisasjonens læringskapasitet. Dette så fremt organisasjonen har tilstrekkelig gode mekanismer og kultur som muliggjør, støtter og belønner læringen.

Et siste bidrag til organisasjonslæring som vi ønsker å ta med i denne oppgaven er organisasjonslæring som iterativ syklus av handling, refleksjon og ny handling. Edmondson har beskrevet organisasjonslæring som en prosess der organisasjonens medlemmer aktivt observerer og korrigerer adferd som svar på ytre endringer (Edmondson & Besieux, 2021). Mer kjent er kanskje Argyris' konsept om enkelkrets- og dobbelkretslæring. Mens enkelkretslæring er prosessen hvor man oppdager feil og justerer handlingen for å løse problemet, vil dobbelkretslæring innebærer en dyptgående læringsprosess der man i stedet reviderer organisasjonens underliggende verdier,

strukturer og mål (Argyris, 1977). Reflekterende praksis adresserer utøveres behov for kritisk tenkning om hva de gjør mens de gjør det . I reflektert praksis tar læring plass gjennom en iterativ prosess med målrettede handlinger, konsekvenser, implikasjoner, revurderinger og ytterligere handling (Garvin et al., 2008). Refleksjon i handling er en kritisk funksjon som gjør at vi bevisst eller ubevisst stiller spørsmål ved antagelser av vår nåværende kunnskap (Olsen et al., 2018) . Men revurderinger og evalueringer som er nødvendig å diskutere for å utløse læring, er iboende psykologisk truende (Argyris og Schon 1978), og det kan derfor være vanskelig for team å ha reflekterende diskusjoner av høy kvalitet om sine mangler uten betydelig psykologisk sikkerhet. Likevel er denne refleksjonsevnen helt nødvendig for å kunne innse behovet for å endre eller justere prosesser eller mål, basert på mekanismen om dobbelkretslæring (Argyris 1977).

#### 3.1.1.1 To hovedperspektiver

Det finnes to hovedperspektiver for organisasjonslæring, og det skilles mellom *individet som lærer* (tilegnelsesmetaforen) og *læring som deltakelse og praksis i sosiale relasjoner med andre* (deltakermetaforen) (Sfard 1998 i Filstad, 2016, s.20). Det er tilegnelsesmetaforen som anses som den dominerende tilnærmingen til læring, som ser på læring som individets tilegnelse av kunnskap. Dette perspektivet baserer seg på individuell kognitiv informasjonsbehandling, der både indre og ytre betingelser påvirker utviklingen av ny kunnskap. Illeris betegner denne prosessen som ervervelse av kvalifikasjoner, og påpeker at behovet for læring – eller hva som skal læres – har fått en ny dimensjon i vår samtid (2011, s. 4).

I dagens moderne og raskt endrende samfunn handler det om at behovet for at tillærte kvalifikasjoner må oppdateres, utvikles, reorganiseres og gjenskapes til å passe nye situasjoner. Kvalifikasjonene må kunne raskt og fleksibelt tilpasses endrede kontekster, som kanskje ikke engang er kjent i dag, men som utvilsomt vil komme. Dette gir en god innledning til det andre hovedperspektivet for læring, som også står sentralt i denne oppgaven; deltakerperspektivet. Her settes læring som en aktivitet som er integrert i praksis og i de sosiale, kulturelle og materielle relasjonene (Filstad, 2010). Læringen kan altså være relativ til omstendighetene, så spesielt i en endringsprosess, der arbeidet er i transformasjon, er derfor et godt eksempel på hvorfor læringen som finner sted bør være situert og kontekststøttet. De kunnskapene, ferdighetene men også holdningene til hva man kan, må overføres til nye omstendigheter og betingelser, utfordringer, problemer, samt utførelse av nye oppgaver gjenskapes innenfor situasjonen (McAfee & Brynjolfsson, 2017).

### 3.1.1.2 To former for læringsaktiviteter

Dette leder oss videre til de to tradisjonelle formene for læringsaktiviteter: a) læring gjennom deltakelse i aktiviteter utenfor jobb og utenfor eksisterende arbeidspraksiser, b) deltakelse i læring på jobb og i kontekst med eksisterende arbeidspraksiser, henholdsvis formell og uformell læring (Eraut 2000; Marsick and Watkins 2015). Rosow and Zager (1988) hevder at det er en evolusjon i læring, som innebærer at vi beveger oss mot en kontinuerlig læringsfilosofi der ansattes læring skifter fra formell opplæring til hverdagslæring (uformell læring). For at denne utviklingen skal lykkes, må organisasjoner innse behovet for kontinuerlig læring, samt fremme et læringsklima og utvikle retningslinjer for å støtte dette. For å dyrke hverdagslæringen må også ledere forstå hvordan de kan tilrettelegge for at kunnskaps- og erfaringsoverføring kan integreres i daglig drift (Lang & Wittig-Berman, 2000). Denne oppgaven vil angripe organisasjonslæring som en kontekstavhengig prosess, der det handler om å fostre en kultur der læring ikke bare er en individuell aktivitet, men den er integrert i daglig praksis, slik at den gjøres tilgjengelig på et organisatorisk nivå.

### 3.1.2 Uformell læring

Uformell læring ble introdusert på 1950-tallet av Malcolm Knowles, en pionér innen uformell voksenopplæring. Den står i kontrast til formell læring, som knyttes til strukturerte lærings situasjoner med en lærer eller kursholder, eller ligger til en institusjonell fasilitet (Filstad 2016). Uformell læring er den læringen som skjer når medarbeideren utfører selvstendige oppgaver, kommuniserer, observerer, og/eller praktiserer sammen med kolleger eller i forbindelse med arbeid (2010, s. 58). Med denne definisjonen til grunn kan vi forfekte at læring skjer kontinuerlig og vil forekomme i enhver organisasjon, tilfeldig eller intensjonelt, fordi det er en måte for den ansatte å få løst arbeidsoppgaver på når motivasjon, nødvendighet eller mulighet er til stede (Filstad; Marsick & Watkins 2001).

En vesentlig faktor av det som gjør læringsprosesser innfløkte, er at mye av læringen skjer uten at det enkelte individ nødvendigvis er klar over det selv. En forklaring på den skjulte ervervelsen av kunnskap er at uformell læring foregår i sosiale interaksjoner, gjennom tilfeldige sammenstøt eller oppdagelser, og det er gjennom refleksjon at man blir seg bevisst hva man har lært. Den uformelle læringen er integrert i arbeidsrutiner, er sjelden godt organisert eller strukturert, og den kan også oppstå som et biprodukt av problemløsning eller av prøving og feiling (Watkins et al., 2018; Marsick, Watkins, Callahan, & Volpe, 2009).

Innenfor organisasjonslæring, estimeres det at den uformelle læringen utgjør mellom 70%-90% av all læring (Cseh et al., 2000, Koopmans, Doornbos, & Eekelen, 2006; Marsick & Watkins, 1990, Flynn



et al., 2006; i Tannenbaum, 1997). Fra studier av uformell læring gis følgende kjennetegn (Le Clus, 2011):

- Den er integrert og utvikles i daglig praksis hvor den sosiale konteksten er avgjørende
- Den motiveres av ønske om endring og er både bevisst og ubevisst
- Den er selvdirigerende og involverer å utforske nye løsninger, samt lære av denne prosessen
- Den er både tilfeldig, planlagt og påvirket av det som skjer i situasjonen
- Den er en induktiv prosess av refleksjon og involverer et omfattende sett av handlinger og erfaringer som muliggjør uformell læring.
- Den er koblet til andres læring, og det er et potensial for at uformell læring skjer oftere enn formell læring.

Til tross for at uformell læring hevdes å utgjøre 70-90% av all læring som foregår på arbeidsplassen, finnes lite forskning rundt hvilke eller hvordan organisatoriske resultater som kan knyttes til denne læringsformen (Cerasoli, Alliger, Donsbach, Mathieu, Tannenbaum & Orvis, 2017; Marsick and Watkins, 1997; Sambrook, 2005 i Ellinger, 2005). Men i sin skjulte essens kan man også forstå hvorfor denne læringen både er vanskelig å måle, spore og knytte resultater til. Som nevnt er den ikke bestandig bevisst, man lærer mens man løser en utfordrende oppgave, jobber med en kundecase eller i et prosjekt. Dette har bidratt til litterære bidrag om uformell læring skiller mellom intensjonell og tilfeldig læring (Cerasoli et al, 2017). Denne oppgaven vil ikke skille på dette.

### 3.1.3 Arbeidsplasslæring

Uformell læring som oppstår i arbeidshverdagen, har høstet forsterket oppmerksomhet de siste tyve årene. Illeris forbinder dette med å være et resultat av økende bevissthet og anerkjennelse rundt arbeidsplassen som læringsarena, fremmet av ekspertiseorganisasjoner som OECD, EU og verdensbanken (2011, s.5). Forskerne Marsick og Watkins har studert uformell læring og lærende organisasjoner siden begynnelsen av 90-tallet. Sammen med andre, oppdaget de et fraværende fokus på uformell arbeidsplasslæring (Marsick, 1988; Watkins, 1992). Dette på tross av at forskning indikerer at uformell læring faktisk utgjør en omfattende del av læringen som foregår på arbeidsplassen, som påpekt i forrige kapittel (Day, 1998; Enos, Kehrhahn, and Bell, 2003; Leslie, Aring, and Brand, 1998; Lohman, 2000; Marsick and Watkins, 1997; Skule, 2004 i Ellinger, 2005). Gjennom sine studier har de fremlagt empiri som underbygger uformell læring som et imperativ for selskap til å lykkes med mål om bedre prestasjoner og konkurransekraft (2003).

Arbeidsplasslæring er prosessen der ansatte, og deres funksjon for å gjennomføre sine oppgaver, tilegner seg kunnskap, ferdigheter og holdninger som fremmer individuell og organisatorisk prestasjon (Hicks et al. 2007, 64 i Crouse, Doyle & Young, 2011). Med vårt fokus på uformell læring

gjør arbeidsplasslæring seg gjeldende. Det vil i stor grad handle om å finne ut hvordan man best skal hjelpe og forberede ansatte på utfordringer, problemer og læringsoppgaver som oppstår på arbeidsplassen.

Et fokus på arbeidsplassen som et læringsmiljø vil først og fremst se arbeidsplassen som en formell organisasjon hvor en ledelsesstruktur, organisering, produksjonsform og teknologi blir viktig. Men innenfor disse formelle strukturene vil læring i stor grad også være uformell, og den vil være situasjonsavhengig og forankret i sosial interaksjon mellom kolleger for å løse arbeidsoppgaver i praktisk arbeid. Von Krogh og Nonaka hevder blant annet at det sosiale samspillet mellom individer er avgjørende for kunnskapsutvikling i organisasjoner. Det er nettopp gjennom veiledning og kollegial støtte fra samarbeidspartnere med større kunnskap og erfaring som bidrar til individets læring (von Krogh et al., 2001).

#### 3.1.4 Læringskultur

Kulturforsker Edgar Schein mener organisasjonskultur er en form for læring, fordi kulturen er et tillært produkt av en gruppes erfaringer og overbevisninger, samt organisasjonens kapasitet til læring (1993 i Moingeon & Edmondson, 1995) Videre er det kulturen som grunnleggende påvirker hva organisasjoner gjør og den består i tillegg av mer enn den kumulative og aggregerte summen av læring på individnivå (Watkins og Kim, 2017). Likevel er det ikke åpenbart hva som kjennetegner organisasjonskultur som støtter eller fremmer innovasjon (Hogan & Coote, 2014). Det kan forklares med at læring involverer intrikate mønstre av motivasjon, resonnering, mening, følelser, blokkeringer, motstand, bevissthet og ubevissthet (Illeris, 2011).

Samtidig belager organisasjoner seg ofte på at læring og kunnskapsdeling foregår helt naturlig og uten påvirkning. Men i en omfattende studie om uformell læring (Education Development Center (EDC) i 1996 (Leslie, Aring, and Brand, 1998), ble det fastslått at kontekst – som organisasjonskultur og industrielle omstendigheter – spiller en betydelig rolle. Dessuten har forskere etablert at organisasjonskultur har en sterk innvirkning på uformell læring (Marsick og Watkins 2003). Så med premisset om at tilrettelegging for læring på arbeidsplassen er grunnlaget for en god læringskultur (Filstad, 2016), hvordan kan man forvalte dette arbeidet?

Å skape en læringskultur er en måte å plassere læring i selve organisasjonens DNA. Fokuset på kontinuerlig læring legger mer ansvar på ledere og organisasjoner for å skape den nødvendige infrastrukturen. Denne støtten kan omfatte alt fra tilgang til databaser, til opplæringsystemer og studiegrupper. Det krever at ledere sørger for at ansatte får tid og ressurser til å lære, og i økende grad

har det også krevd at linjeledere tar en mer proaktiv rolle i å legge til rette for læring (Watkins & Dirani, 2013).

### 3.1.5 Lærende organisasjoner

Peter Senge populariserte begrepet lærende organisasjoner i sin bok av samme navn (1993). Men begrepet fikk sin introduksjon allerede på 60-tallet, også en tidsepoke med endring drevet frem av ny teknologi, og der organisasjoner ble ansatt som maskineri med behov for både reparasjoner og oppgraderinger (Cummings & Huse, 1989). På en annen side fremmet Bennis synet på organisasjoner som organiske systemer, der relasjoner mellom og innenfor grupperinger er basert på tillit, samarbeid og delt ansvar (1969). Det skulle altså være dynamikken mellom menneskene som var avgjørende for vekst og utvikling (Schein, 1988).

Det finnes forskjellige definisjoner av lærende organisasjoner (Senge 1990 i Filstad, 2016, Slater and Narver, 1994 i Watkins og Marsick 2003), men felles for dem er at de alle omtaler lærende organisasjoner som der det pågår en prosess over tid, der fokus er anskaffelse av ny kunnskap for bedre organisatoriske resultater. Filstad betegner lærende organisasjoner som de som anser læring som middelet til nå målet, og ikke som et mål i seg selv (2016, s.25). Dette sammenfaller godt med Peter Senges definisjon der “en lærende organisasjon er et selskap som legger til rette for læring for medlemmene og kontinuerlig transformerer seg selv, det er en gruppe mennesker som jobber sammen for å forbedre sine evner til å skape resultater de virkelig bryr seg om, og som kontinuerlig lærer hvordan å lære sammen” (Senge 1990a, i Johnson 2002).

Med utgangspunkt i forståelsen om at læring er en prosess, der man både tilegner seg ny kunnskap og endrer atferd, blir organisasjonslæring noe som foregår hele tiden. Den kan ikke kontrolleres, men ledere kan påvirke den ved å utforme organisasjonen på en slik måte at den fremmer læringsprosessene. Når organisasjonen, som et læringskollektiv, utvikler og iverksetter tiltak for å løse problemet, er det først når individene igjen får mulighet og handlingsrom til å forbedre tilstanden, at det er dannet en læringssirkel. Organisasjonslæring er altså nettoresultatet, mens bruttoproduktet er det tillærte, som forblir en ny kapasitet, som f.eks. ny eller endret teknologi, prosedyre eller system (Marsick & Watkins, 2003a).

En av de klassiske teoriene er utviklet av Peter Senge og hans modell bestående av fem disipliner, som han hevder er en forutsetning for å danne en lærende organisasjon. For å heve kunnskap og gjøre den tilgjengelig på organisatorisk nivå, mener Senge og Sterman at ledere må være systemtenkere og bli bedre på å lære (Senge & Sterman, 1992). Personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner og samarbeids-/teamlæring er fire disipliner som blir samlet under den siste, overordnede disiplinen;

systemtenkning. Hans påstand er at ingen av disiplinene vil ha noen effekt om de ikke fungerer i et dynamisk samspill mellom hverandre og alle deler av organisasjonen. En lærende organisasjon i dette perspektivet er en organisasjon der det er utviklet en systemtenkingskultur, noe som innebærer at man ser helheten og sammenhenger i egen organisasjon og den situasjonen organisasjonen befinner seg i. Dersom alle medlemmene i organisasjonen klarer å se helheten og sammenhengene mellom alt som foregår, kan man tilpasse eget arbeid og læring til de øvrige aktivitetene i organisasjonen slik at man unngår tendenser til suboptimalisering.

Lærende organisasjoner er på mange måter en idealtilstand som organisasjoner må strebe etter dersom de skal være i stand til å respondere på press de blir stilt overfor (Finger og Bürgin Brand, 1999). Til tross for bred litterær dekning av fenomenet, er det samtidig mangel på konkret kunnskap om hvordan organisasjoner skal oppnå dette stadiet (Garvin, 2003). Ett forsøk på å fange prosessen for å bli en lærende organisasjon er å sørge for handling på individ-, team- og organisasjonsnivå. Det er denne tilnærmingen denne oppgaven vil forankres i og vil benytte som fortolkningsramme av Wärtsiläs læringskultur, uttrykt gjennom deres medarbeidere og ledere.

Örtenblad har også i sitt rammeverk – med en integrert modell for lærende organisasjoner - forfektet at uformelle læringsaktiviteter på jobb er en ufravikelig del av konstruksjonen lærende organisasjon, og at et godt læringsklima er en betingelse for at arbeidsplasslæring skal finne sted (2004). Videre hevder han at organisasjoner som ikke bruker tid på uformelle læringsaktiviteter ikke kan kalle seg lærende organisasjoner. Dette argumenterer han for på grunnlag av at formelle læringsaktiviteter må anses som det tradisjonelle synet på læring, og er derfor ikke i henhold til konseptet lærende organisasjon. Örtenblad mener det er fire aspekter som må være til stede for at organisasjoner kan sies å være lærende (Örtenblad, 2004):

1. Læring på organisasjonsnivå - Organisasjonen må lære — ikke bare enkeltpersonene i organisasjonen. Det hver enkelt lærer må lagres i organisasjonens minne, enten ved nye rutiner, prosedyrer, dokumenter, manualer osv.
2. Læring på jobben - Dette aspektet av den lærende organisasjonen ser på læring og kunnskap som kontekstavhengig; formelle kurs bør spille en begrenset rolle i læring. Man lærer mens man jobber, dvs. i vanlig arbeidssituasjon ved å løse arbeidsoppgaver.
3. Læringsklima - er at man legger til rette for læring for sine ansatte. Det skal være en positiv atmosfære for læring slik at det blir en naturlig del av det man gjør.
4. Læringsstruktur handler om at man har en organisasjonsstruktur som legger til rette for læring. Medlemmene av organisasjonen må være kontinuerlige lærende for å håndtere kundenes skiftende behov, ønsker og krav.

### 3.2 Kartlegging av læringskultur – fokus på tre nivåer

Om en strategi lykkes avhenger av organisasjonens evne til samhandling, og derfor vil diagnostiseringen av Wärtsiläs læringskultur fokusere på læringslederskap, læringssystemer og samarbeid på gruppenivå.

Hittil i oppgaven har vi redegjort for hva organisasjonslæring er og hvorfor en god læringskultur er en viktig ressurs for å organisasjoner å tilrettelegge for. Men i mangel på forskningsbidrag innen lærende organisasjoner, med fokus på uformell arbeidsplasslæring som kan oppstå tilfeldig, spontant og organisk, lanserte de amerikanske forskerne Watkins, og Marsick, sammen med Dr. Yang (1997) et instrument som måler tilstedeværelse av faktorer som de mener utgjør dimensjoner av en lærende organisasjon. Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ) er et måleverktøy som brukes til å evaluere organisasjonens nåværende kapasitet til å lære og endre seg (1993 i Watkins og O'Neil, 2013).

Instrumentet er inspirert av deres forskning, og baserer seg blant annet på handlingsteori introdusert av Argyris and Schön, Deweys teorier om erfaringsbasert og eksperimentell læring (1938), samt Lewins arbeid om å forstå interaksjon mellom individet og deres omgivelser (1948 i Marsick og O'Neil 2013). Forfatterne hevder selv at forskningen basert på deres feltstudier (1993) ser ut til å støtte Kurt Lewins premiss om at individuell atferd er et resultat av samhandlingen mellom mennesker og deres miljø (i Marsick et al., 1999). Instrumentet inneholder syv dimensjoner, eller konstruksjoner som er forbundet med lærende organisasjoner, herunder lederskap for læring, konnektivitet til organisasjonens omgivelser, læringssystemer, kontinuerlig læring, spørsmål og dialog, myndiggjøring og gruppelæring. Disse syv dimensjonene sammenfaller med Örtenblads integrerte modell bestående av fire aspekter for en lærende organisasjon: organisasjonslæring, arbeidsplasslæring, læringsklima og læringsstruktur (2004). DLOQ er inntil videre det eneste instrumentet som favner disse fire aspektene (Redding 1997 i Watkins og Kim, 2017; Örtenblad 2002 i Kim, Egan, Tolson, 2015).

Til tross for å ha blitt et utbredt måleinstrument for lærende organisasjoner foreligger det for lite dokumentasjon på hvordan de syv dimensjonene bør praktiseres for å oppnå ønskede resultater, eller hvordan man systematisk kombinerer dimensjonene (Song, Chermack og Kim, 2013). Forskerne understreker på sin side at deres verktøy er myntet på diagnostisering av kultur og infrastruktur, ikke en resept eller oppskrift på hva en leder må gjøre (Watkins og Kim 2017). De mener videre at før man i det hele tatt begynner på et slikt preskriptivt arbeid må man skape seg en forståelse for organisasjonens utgangspunkt for hvilke kapasiteter den har til å lære og endre seg (Watkins og

O'Neil 2013). Johnson påpeker at en vellykket implementering av konseptet om å være en lærende organisasjon ikke er en "quick fix" (2002) og Thomas og Allen forfekter på sin side at å være en lærende organisasjon må knyttes opp mot den enkelte organisasjons måleparametere for sin virksomhet (2006).

### 3.3 Indikatorer på individnivå

På individnivå finner man forutsetningen for å endre atferd, kunnskap, motivasjon og kapasitet til å lære. Knyttet til Wärtsiläs HR-strategi vil vi fokusere på DLOQ-dimensjonen «Kontinuerlig læring», som rommer indikatorer for prøving, feiling og rom for å ta risiko gjennom opplevd psykologisk trygghet. Fordi læring oppstår ved endring av praksis må det være rom for kreativitet, innovasjon og dobbelkretslæring.

#### 3.3.1 Kontinuerlig læring

Den første dimensjonen er «å skape kontinuerlige læringsmuligheter» og innebærer at det etableres organisasjonssystemer og strukturer slik at læring utformes til arbeid; folk kan lære på jobben og det gis muligheter og tid til læring. Kontinuerlig læring kan forstås som en syklus, der enkeltpersoner deltar i en relevant læringsopplevelse som å delta på en workshop, motta råd fra en kollega eller delta i en arbeidsgruppe. Læringserfaringen bidrar til å utvikle ny kompetanse som kan komme hele organisasjonen til gode (Garvin et al., 2008) (Flynn et al., 2006). I DLOQ omtales denne dimensjonen som drivhjulet for reflekterende praksis på arbeidsplassen. Det inkluderer:

- Et tankesett som ser på hver opplevelse som potensiell læring
- Verdier som oppmuntrer til individuell og teambasert læring
- En holdning som oppmuntrer til kontinuerlig vurdering og re-vurdering av individuelle, team- og organisasjonsforutsetninger, verdier, metoder og retningslinjer

(Marsick & Watkins, 1992)

Implikasjoner for å forbedre eller opprettholde kontinuerlig læring er forskjellig fra organisasjon til organisasjon. Imidlertid finnes det trender som kan sees på tvers av organisasjoner som kan gi en generell innsikt i den kontinuerlige læringsprosessen: arbeid i grupper, læringsfora (gruppemøter med den uttrykkelige hensikten å sammenligne erfaringer og dele kunnskap), coaching, samarbeidslæring (sammenkoble ansatte, be hver om å studere undergrupper av materialet og deretter lære hverandre), mentoring, utforme arbeidsoppgaver som er designet for å utfordre enkeltpersoner, uformell tilbakemelding, prøving og feiling og observering av andre. I tillegg prøver noen organisasjoner, ved hjelp av teknologi, å oppmuntre til informasjonsdeling blant ansatte, for å spre ekspertise i hele organisasjonen (Quinn, Anderson og Finkelstein, 1996).

### 3.3.2 Spørsmål og dialog

Den andre dimensjonen «spørsmål og dialog» refererer til en organisasjons innsats for å skape en kultur for spørsmål, tilbakemeldinger og eksperimentering. I denne dimensjonen vektlegges det om folk har produktive resonneringsevner og mulighet til å uttrykke sine synspunkter, og om kulturen støtter spørsmål og tilbakemeldinger. Dette gir muligheter for ansatte til å hjelpe til med å gjenkjenne problemer, uttrykke sine bekymringer og gi tilbakemeldinger uten frykt for negative konsekvenser (Rees et al., 2013). Åpen, reflekterende og rettferdig kommunikasjon er til hjelp for å både utvikle og opprettholde ansattes respekt og tro på organisasjonen (Cummings og Worley, 2014). Forskere har bemerket at refleksjonsprosessen involverer interaksjoner av egne erfaringer og oppfatninger med andre individers erfaringer og oppfatninger (Argyris og Schon, 1996). I en organisatorisk kontekst har Pisapia et al. (2005) bemerket at refleksjon kan være introspektiv og kan også forekomme i et fellesskap med andre, som i uformelle og formelle møter eller i diskusjoner, der flere reflekterer over en gitt situasjon for å ta felles beslutninger.

Garvin, Edmondson og Gino har i sin forskning har avdekket tre viktige faktorer som er avgjørende for å bygge en lærende organisasjon. De refererer til disse som byggeklossene som kreves for å skape lærende organisasjoner basert på et støttende læringsmiljø. Dette inkluderer atferd som verdsetting av forskjeller, psykologisk trygghet, kontinuerlig forbedring, teamlæring, åpenhet for nye ideer og tid til refleksjon (Garvin et al., 2008).

### 3.4 Indikatorer på gruppenivå

Teamlæring er sett på som en potensiell ressurs for organisasjonen for å opprettholde konkurransevne i et miljø i stadig endring (Breso et al., 2008). Forskning på teamlæring har identifisert psykologisk trygghet som en av de viktigste faktorene som påvirker hvordan et team lærer (Decuyper et al., 2010), men også bidrar til innovasjon og vekst (Edmondson, 2019). Psykologisk trygghet er ikke en isolert dimensjon i DLOQ, men ligger implisitt i flere påstander, både på individ- og gruppenivå. Vi velger for oppgaven å knytte psykologisk trygghet til gruppenivået, på bakgrunn av definisjonen om at psykologisk trygghet er «en delt opplevelse mellom gruppens medlemmer at det er trygt å ta risiko ovenfor hverandre» (1999). Med andre ord, folk er villige til å si ifra, stille spørsmål og innrømme feil uten å bekymre seg for konsekvenser, latterliggjøring eller dom (Edmondson, 1999). Et team som føler seg psykologisk trygt engasjerer seg lettere i atferd som å søke tilbakemelding, be om hjelp, snakke om bekymringer eller feil, samt komme opp med innovative ideer.

### 3.4.1 Gruppelæring

Den tredje dimensjonen er «Å tilrettelegge for samarbeid og læring i team». I denne dimensjonen rettes det oppmerksomhet mot om arbeidet er lagt opp for å bruke grupper og samarbeid til å fremme ulike innspill og forslag, og om det forventes at gruppemedlemmene skal arbeide og lære sammen. Dimensjonen får fram om samarbeid er verdsatt i kulturen og om samarbeid blir belønnet. En god gruppedynamikk er en forutsetning for gruppelæring. Effektiv gruppelæring oppstår når gruppen går fra å være konfliktsky til å håndtere konflikter konstruktivt. Team som har innsett at ulike perspektiv kan gi verdifull læring, verdsetter andres bidrag (Kasl et al., 1997).

Feil er et ganske tvetydig tema i arbeidssammenheng; på den ene siden vet vi at feil – spesielt innenfor komplekse, problematiske situasjoner som arbeidsplasser vanligvis innebærer – ikke kan unngås helt. Kvalitetsstyring er imidlertid rettet mot å unngå feil. Derfor blir det viktig for arbeidere å unngå gjentakelse av feil ved å lære av disse feilene. Følelser spiller en viktig rolle her, for ansatte må føle seg trygge hvis det forventes at de skal kommunisere sine feil for å lære av dem. Når feil kan diskuteres og reflekteres over, og teammedlemmer kan be om hjelp uten å føle at de dummer seg ut, har teamet en tankegang som åpner for produktiv refleksjon. Denne atferden hjelper teamet til å lære, og denne læringen kan føre til økt teamprestasjon (Edmondson, 2004).

### 3.5 Indikatorer på organisasjonsnivå

Når vi flytter fokuset til læring på organisasjonsnivået, vil vi se nærmere på de faktorene som omhandler den kollektive opplevelsen av læring som en integrert og interaktiv prosess (Watkins og Marsick, 2003). Læring som finner sted på dette nivået trigges eksempelvis av nye regulativer, nye konkurrenter, ny teknologi, misfornøyde kunder, ny visjon eller annen endring i status quo. På bakgrunn av det bærekraftige imperativet som har forsert ny visjon og ny strategi er det, for Wärtsilä, spesielt dette nivået som er mest relevant.

Men disse endringene i omgivelsene har, som tidligere påpekt, konsekvenser for både individene og organisasjonen som helhet. Det kreves nye tankesett, ny atferd eller nye prosedyrer, men samtidig har den læringen som oppstår på individnivå, gjennom en slik endringsprosess, kun et potensial til å bli en ny kapasitet for organisasjonen. Og det er potensialet til å bli en varig kapasitet som må ivaretas på organisasjonsnivået.

Dog finnes et forbehold om at organisasjonen må være mottakelige og anerkjennende av individenes innsats til prøving og feiling og Deweys “learning by doing”, gjennom mekanismer som muliggjør, støtter og belønner denne prosessen. Watkins og Marsick spiller her på Meyers redegjørelse for hvordan organisasjonen øker sin læringskapasitet gjennom fire systemer som påvirker læring: strategi, struktur, ineffektivitet og ideologi (1982 i 2003). Videre i denne oppgaven vil vi fokusere på struktur, strategi og ideologi som representeres gjennom diagnostisering av Wärtsiläs læringssystemer, lederskap og læringsmiljø.



### 3.5.1 Læringssystemer

For å tilrettelegge for en god læringskultur er det nødvendig både å forstå læringsprosessen, hva organisasjonen lærer, og hvordan organisasjonen lærer. Det må formuleres forbindelser mellom 1) ledelse og endring, 2) forbindelse mellom ledelse og 3) læring og forbindelse mellom læring og endring (Wadel, 2002). Den fjerde dimensjonen handler om å skape systemer for å fange opp og dele erfaringer, samt retter oppmerksomheten mot om både høy- og lavteknologiske systemer, prosesser og strukturer for å dele læring er utviklet og integrert i arbeidet. Det vektlegges i tillegg om medarbeidere har tilgang til systemene, og om de er vedlikeholdt.

DLOQs dimensjon for læringssystemer er todelt. Det kartlegges opplevd grad av regelmessig toveiskommunikasjon, som for eksempel tips- eller forbedringsportaler, elektroniske oppslagstavler eller informasjonsmøter. Det vil være myntet på å vurdere tilgjengeligheten av å få informasjon raskt og enkelt. Den andre delen av dimensjonen omhandler bruken og tilgjengeligheten av systemer der ferdigheter, prestasjoner og måling av tid brukt på læring blir administrert. Gode systemer som fanger kunnskap og erfaringer vil også være en viktig kilde for å dele ny kunnskap med nåværende og fremtidige ansatte. Spesielt for et selskap som Wärtsilä, med internasjonal forgrening, der ansatte innenfor samme forretningsområde kan sitte i forskjellige byer, land og til og med verdensdel, kan man forstå behovet for at kunnskap registreres i et system tilgjengelig uavhengig av fysisk lokasjon, funksjoner, nivå, tid og sted.

Kunnskapsledelse kan fremover spille en integrert rolle i en systematisk læringsprosess, hvis organisasjoner beveger seg utover enkle informasjonsdatabasekonsepter for å bygge omfattende kunnskapstyringssystemer som kan gjøre det mulig for enkeltpersoner å dele kompleks informasjon med organisasjonen (Grobmeier, 2007). At utvikling av kunnskapssystemer er et viktig aspekt for lærende organisasjoner understøttes videre av blant annet en undersøkelse fra 2004, der Accenture identifiserte syv egenskaper som kjennetegnet lærende organisasjoner som presterte godt. En av disse egenskapene var «integrasjon av læring med andre ytelsessystemer og funksjoner, som kunnskapsledelse, prestasjonsstøtte og talentledelse» (Grobmeier, 2007).

Etablering av systemer for å fange opp og dele læring er også et gjennomgående tema i de ulike beskrivelsene av lærende organisasjoner (Garvin, 1993; Marsick & Watkins, 1992). Watkins og Marsick (2003) påpeker at det som er lært er det organisasjonen beholder, for eksempel en ny kapasitet, en ny forståelse av hva som ikke fungerer, eller en ny prosedyre eller teknologi.

Tilsvarende argumenterer Ramjeawon og Rowley (2017) for fordelene med god IT infrastruktur, som gir muligheter for kommunikasjon og nettverk, og tilgang til ressurser (Veer Ramjeawon & Rowley, 2017).

Oppsummert kan man si at læringssystemer er selve nøkkelen til å kunne forvandle kunnskap tilegnet - gjennom læring på individ- eller gruppenivå - til organisasjonslæring. gjennom endrede regler, prosesser, strukturer eller mål. Læringssystemer kan sies å være de mekanismene som bidrar til organisasjoners dobbelkretslæring.

### 3.5.2 Strategisk lederskap

Dimensjonen strategisk lederskap skal illustrere i hvilken grad det oppleves at ledere forvalter læring til å skape endring og å styre organisasjonen i ny retning (Watkins og Marsick 1993). Det finnes flere studier som vektlegger leder som en sentral rolle i læringskultur (Poell 2014 i Susomrith og Coetzer, 2014 og Beyerlein et al., 2017; Dirani, 2009; Garvin et al., 2008; Senge, 1990; Watkins and Marsick, 1993; Watkins and Dirani, 2013 i Xie 2020). Fordi læring oppstår ved endring av praksis må det være rom for kreativitet, innovasjon og prøving og feiling. Dette er elementer som leder på alle nivå må fasilitere for, dersom målet er å bli en lærende organisasjon. Denne dimensjonen rammer rundt påstander som deling av informasjon, myndiggjøring, coaching og visjonært lederskap.

Et lite paradoks må sies å være at det samtidig finnes lite konkret kunnskap om hvordan leder bør bidra til målet om å bli en lærende organisasjon (Johnson 2002). Men både Johnson og Peter Senge trekker fram visjonært og myndiggjørende lederskap som områder som gjør seg gjeldende (1998 og 1993 i 2002). Senge fokuserer også på at ledere på mange måter er ansvarlige for læring, men ikke som autoritet på hva som er korrekt, men som lærer eller coach som støtter og hjelper sine medarbeidere, samt utøver det som i lederlitteraturen kalles for distribuert lederskap (Ellinger et al., 1999). Formålet med distribusjonen er nettopp å flytte lederskapet ned fra toppledelsen, gjennom myndiggjøring (empowerment) av individene. Med dette menes at ledere må skape og tilrettelegge for trygghet hvor det er både lov og forventet å utfordre eksisterende arbeidssett (Watkins & O'Neil, 2013).

Selv om strategisk lederskap og myndiggjøring i DLOQ er to forskjellige dimensjoner, vil vi behandle disse parallelt og som faktorer som til en viss grad smelter sammen. Som en integrerende modell viser DLOQ at jo mer innsats som vies til å styrke mennesker mot en kollektiv visjon, jo mer lederskap gis for å styre organisasjonen i den nødvendige retningen, og organisasjonen blir i sin tur i stand til å koble seg til sitt omkringliggende miljø. Slater and Narver (1994) karakteriserer dette som fasiliterende lederskap, der lederens rolle som coach er å forstå mønstre og relasjoner mellom menneskene, organisasjonen og hendelser (1994).

En siste lederstil som knyttes til lærende organisasjoner er transformasjonsledelse, gjort kjent av Bass og Avolio som motstykke til mekanisk transaksjonsledelse. Transformerende lederskap kjennetegnes av fokus på delt visjon, delte verdier og der leder er rollemodell til inspirasjon og etterfølgelse (1989 i Jogulu 2011). Her står myndiggjøring også sentralt, der positive forsterkning skaper lojalitet og tilhørighet. Bass forfektet dette som faktorer som motiverer individer til å legge inn innsats til endring og utvikling (1985 i Jogulu 2011). Oppmuntring og støtte til å tenke og handle annerledes er en hygienefaktor som må være til stede, for å skape nye perspektiv og således være lenken mellom læring på individ- og organisasjonsnivået (Jogulu 2011).

### 3.5.3 Myndiggjøring

Den femte dimensjonen er å myndiggjøre og støtte medarbeiderne. Her rettes oppmerksomheten mot hvorvidt de ansatte opplever at Wärtsilä anerkjenner og roser folk for å ta initiativ, har valgmuligheter i sine arbeidsoppgaver, får støtte til å ta kalkulerte risikoer, samt sikrer samsvar av visjon på tvers av ulike nivåer og arbeidsgrupper. Mangel på ovennevnte faktorer kan påvirke ansattes motivasjon for å lære i forhold til hva de har ansvar for.

Man kan umiddelbart forbinde transformasjonsledelse til myndiggjørende lederskap, men Bernard Bass understreker at man kan utvise transformasjonsledelse uten å overføre mandat til sine medarbeidere. Eksempelvis kan slike ledere inspirere med visjon eller rom for utvikling, men likevel beholde autoriteten eller kontrollen selv, og det motsatte vil også være mulig. (1997; Martin et al., 2013(Sharma & Kirkman, 2015). Forskning testet for diskriminant validitet demonstrerer at transformativ og myndiggjørende ledelse er to distinktive lederstiler (Pearce et al., 2003 i Sharma og Kirkman, 2015)

For DLOQ er myndiggjøring basert på definisjonen om at dette innebærer interaktiv og gjensidig beslutningstaking der arbeidsresultater anses som genuint delt (Marsick 1994). Peter Senge beskriver også myndiggjørende ledelse som essensielt for læring, fordi systemisk endring kan ikke drives gjennom hierarkisk og autoritær ledelse. Det skaper etterlevelse og lydighet, istedenfor engasjert forpliktelse (1996).

## 4 METODE

Det er interessant å foreta temperaturmålinger på forskjellige indikatorer som utgjør grunnlag for å ha en god læringskultur, fordi disse målingene fanger opp subjektive opplevelser av kulturen, noe objektive strategidokumenter og forretningsplaner ikke vil. Senges fem disipliner har vært et utbredt utgangspunkt for verktøy som kan måle organisasjoners læringsgrad. Selv om det finnes flere verktøy tiltenkt å måle den lærende organisasjonen er DLOQ ofte blitt valgt grunnet dens stadig bekreftende validitet og reliabilitet. Instrumentet har siden lansering blitt tatt i bruk i utstrakt grad, til både forskningsstudier og doktoravhandlinger, grunnet sin påviste reliabilitet og validitet (Kim, 2021).

### 4.1 Forskningsdesign

På bakgrunn av Wärtsiläs ambisjon om å bli en lærende organisasjon (LO) har vi valgt å gjennomføre et casestudium. Sammen med vår problemstilling som skal avdekke i hvilken grad Wärtsilä er en LO i dag, ønsker vi samtidig å forsøke å diagnostisere selskapet ved å avdekke faktorer som fremmer eller hemmer dette målet. I og med at dette er en fersk målsetning (presentert til organisasjonen 22. januar 2022) er tidspunktet for å kartlegge status gunstig, fordi det ennå ikke er implementert omfattende eller kraftige tiltak og man kan hevde at man tar utgangspunkt i et nullpunkt.

Siden vi først skal angripe problemstillingen med å beskrive nåsituasjonen, valgte vi å skrive en oppgave med deskriptivt design, som forutsetter at fenomenet (i vårt tilfelle en lærende organisasjon) kan illustreres med høy grad av nøyaktighet (Christensen, Johnson og Turner, 2015). Et annet premiss for deskriptivt design er at man må ha kunnskap om variablene som utgjør fenomenet for å vite om fenomenet er til stede. Nye forskningsområder begynner gjerne med deskriptive prosesser for å kunne innhente informasjon om identifiserende kjennetegn. Vi vil ikke gjøre noe forsøk på å manipulere uavhengige variabler slik det gjøres i eksperimentelle design.

For å sikre en nøyaktig fremstilling av en LO har vi benyttet et forskningsbasert instrument, DLOQ, utarbeidet av forskerne Watkins og Marsick (2003). Dette instrumentet inneholder syv dimensjoner, som favner evidensbaserte karakteristikk kjennetegnde for en lærende organisasjon og en god læringskultur. Instrumentet er utarbeidet nettopp for å kunne kartlegge status og diagnostisering av organisasjoners læringskultur (Watkins og Marsick, 2003). Grunnet det begrensede tidsperspektivet knyttet til denne masteroppgaven er det foretatt en tverrsnittstudie som kun viser et øyeblikksbilde av respondentenes opplevde tilstedeværelse av instrumentets indikatorer. For å overvåke og

sammenligne utviklingen av de forskjellige indikatorene over tid, samt måle effekten av eventuelle iverksatte tiltak, er det tilrådelig å iterere undersøkelsen med jevne mellomrom.

Vi har gjennomført en undersøkelse på et strategisk utvalg av ansatte (N=175) fordelt på Wärtsiläs kontorer på hhv. Stord og Rubbestadneset i Vestland fylke. Resultatene av denne kartleggingen håper vi kan utlede til konkrete anbefalinger til hvordan Wärtsilä fremover kan jobbe med å styre retningen mot å bli en LO, med tilpassede og treffsikre tiltak.

## 4.2 Valg av metode

Instrumentet er delt av forfatterne selv (Watkins og Marsick, 2003) for at bedrifter kan foreta selvevaluering gjennom sine ansattes subjektive vurderinger. Det er et kvantitativt verktøy der respondentene angir opplevd grad av tilstedeværelse av diverse indikatorer på en Likert skala med intervaller fra 1 «nesten aldri», til 6; «nesten alltid». Denne skalaen hindrer en oppsamling av svar nøyaktig på midten, og respondentene må i stedet ta et valg på en av sidene på kontinuumet.

Kvantitativ metode benyttes særlig i studier av ting eller fenomener. I motsetning til kvalitativ metode, som omfatter blant annet deltakende observasjon eller intervjuer (Kvale og Brinkmann, 2009) vil kvantitativ metode generere tallfestede data som presenteres som snitt, median og standardavvik. Selv om kvantitative undersøkelser kan gi resultater som er generaliserbare og dermed overførbare til tilsvarende situasjoner (Thagaard 2013), vil resultatene av vår undersøkelse kun representere forhold relevant for casebedriften, Wärtsilä. Måleinstrumentet DLOQ har på den annen side vist seg å ha validitet på tvers av landegrenser og kulturer (Kim, 2015).

Det er ikke uvanlig at studier med kvantitative undersøkelser kompletteres med intervjuer for å gå i dybden som informerer om opplevelser, tanker og holdninger bak talldataen som foreligger. For denne oppgaven foreligger det ingen kombinasjon av metode, vi baserer oss kun på resultatene gjennom tallmaterialet. Selv om dette kunne bidratt til et rikere bilde av Wärtsiläs læringskultur, med konkret informasjon om hva og hvordan indikatorene kommer til uttrykk, begrenses dette case-studiet kun til de ansattes opplevelse av tilstedeværelse av indikatorer. Fordi undersøkelsen baserer seg på subjektive vurderinger, i motsetning til nøytrale observasjoner foretatt av forskerne selv, vil ikke undersøkelsen være egnet til abduktiv metode, som kunne brukt empirien til utvikling av eksisterende teori.

Opgaven vil inneha elementer av deduktiv tilnærming, som innebærer at vi vil trekke logiske slutninger basert på respondentenes svarmønster. Fordi respondentene er fordelt på 86 forskjellige organisasjonsenheter og to geografiske lokasjoner, er metoden et ekstensivt opplegg som har gått i

bredden, fremfor i dybden på et mindre antall enheter. Mens sistnevnte kan gi mer innsyn i kompleksitet og ha stor teoretisk gjennomslagskraft, vil vi – gjennom det ekstensive opplegget - forsøke å få innsyn i variabler og sammenhenger gjennom statistikk.

### 4.3 Om måleinstrumentet

Lærende organisasjoner er et fenomen som har fått økt oppmerksomhet gjennom de siste tre tiårene, likevel har fenomenet i hovedsak blitt konseptuelt fremstilt, med mager empirisk støtte (Yang, 2003). Siden LO i mange år har vært begrenset til en abstrakt idé har det vært utfordrende for HR-ansatte og andre praktikere å vurdere i hvilken grad organisasjoner oppfyller dette konseptet. Men gjennom flere års arbeid med læringskultur ble DLOQ utviklet for nettopp dette formålet (Watkins & Marsick, 1997 i 2003).

Det teoretiske grunnlaget for DLOQ er basert på arbeidet og bidragene til John Dewey (1938), Kurt Lewin (1946), Peter Senge (1991) og Alan Meyer (1982, i Watkins og Marsick, 2003). Helt fra forfatterne startet arbeidet med å utvikle et slik instrument har det vært fokus på validering av instrumentet. De slettet og endret faktorer frem til coefficient alfa for hver skala var innenfor akseptabelt nivå ( $>0.70$ ). Instrumentet måler tendenser innenfor et organisasjonsklima, kultur, systemer og strukturer som kan påvirke hvorvidt individet lærer.

Instrumentet er utviklet gjennom forskernes eget arbeid i felt og tidligere forskning, som forfekter at en sterk læringskultur bygges rundt læringspraksis, strukturer og normer på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Dette har resultert i syv dimensjoner (tabell 1):

1. Skape kontinuerlige læringsmuligheter (individnivå)
2. Fremme spørsmål og dialog (individnivå)
3. Oppmuntre til samarbeid og gruppelæring (gruppenivå)
4. Skape systemer som fanger og distribuerer læring (organisasjonsnivå)
5. Myndiggjør ansatte mot en kollektiv visjon (organisasjonsnivå)
6. Knytte organisasjonen til sine omgivelser (organisasjonsnivå)
7. Utøve strategisk lederskap for læring (organisasjonsnivå)

Under utarbeidelse av påstandene ble det vektlagt og sjekket ut med testpaneler bestående av både fageksperter og studenter at språket var enkelt og uten behov for forforståelse av faglige begrep og terminologi (Davis og Daley 2008). Respondentene blir eksempelvis ikke direkte spurt om myndiggjøring eller læringssystemer, men heller hva som er allmenne beskrivelser av disse. Vi har fulgt forfatterens anbefaling til praktikere, om å inkludere alle 43 måleparametere (tabell 1). På denne

måten er det mulig å få en omstendelig vurdering av læringskulturen og informasjon om hvor det kan være nødvendig med en inngripen for strategisk handling knyttet til styrker eller svakheter (Marsick og Watkins 2003). I diskusjonen vil vi derimot begrense oss til å kun fokusere på dimensjonene som står sentralt i Wärtsiläs HR-strategi.

#### 4.4 Dokumenter som sekundærdata

For å kunne tolke og diskutere funnene fra undersøkelsen har vi benyttet Wärtsiläs interne og styrende dokumenter som sekundærdata. Når vi i undersøkelsen søker å innhente opplysninger om de ansattes opplevelse eller tilstedeværelse av viktige karakteristikk, anser vi det som nyttig å kunne støtte oss på i hvilken grad dette er elementer som Wärtsilä selv har fokus på. Manglende kjennskap eller tilstedeværelse av indikatorer kan for eksempel forklares av at begrepet er ukjent for den enkelte. Dersom kjennskap eller opplevd tilstedeværelse er lav, samtidig som vi vet at dette er noe Wärtsilä har fokus på i sin internkommunikasjon, kan det implisere at de ikke har lyktes med dette arbeidet.

#### 4.5 Populasjon og utvalg

Å ha et representativt utvalg er viktig for å kunne generalisere statistisk, og utvalget må representere populasjonen gjennom de samme relevante egenskapene (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016). På lokasjonene Stord og Rubbestadneset jobber det til sammen 438 ansatte. Tilfeldig utvelging har som mål at svarene skal gjenspeile populasjonen og dermed generalisere data. Selv om tilfeldig utvalg anses for å være blant de viktigste kontrollmetodene (Christensen, Johnsen og Turner, 2015), har vi valgt å ekskludere rotasjonspersonell, midlertidige ansatte og lærlinger fra populasjonen. Denne avgjørelsen er tatt på bakgrunn av at det er en risiko for at disse personene kan ha begrenset kjennskap til læringskulturen som favner samarbeid, dialog, strategisk kommunikasjon, samt samhandling med den administrative ledelsen. En fare ved strategisk utvelging er at man får tak i personer som tilhører helt spesielle nettverk og miljøer, men vi vurderer det slik at det er personer i kontorkulturen vi ønsker skal bidra til kartleggingen av opplevde læringskultur. Vi trekker her også på kultur som opplevd fenomen, og ønsket derfor å minimere risikoen for at respondentene vurderer den forfekte kulturen (slik sier vi at kulturen er hos oss), men i stedet styre utvalget til de som erfarer hvordan kulturen kommer til uttrykk gjennom handlinger. Wärtsiläs ansatte som jobber ute i felt eller ute hos selskapets kunder vil tilhøre en annen kultur, og det er derfor viktig for oss å ha kontroll på hvilken kultur som respondentene vurderer. Utvalget i vår undersøkelse er derfor strategisk, vi har tenkt gjennom hvilken målgruppe som må delta for å samle inn data. Utvalget ble dermed ikke tilfeldig, men det mest hensiktsmessige (Johannessen et al, 2016).

## 4.6 Segmentering

I undersøkelsen samlet vi inn informasjon om respondentene i henhold til vedlegg 4. Vi segmenterte ansattgrupper etter avdeling, alder (18-25, 26-35, 36-49, 50-62, 63+), kjønn, tid brukt på formelle og uformelle læringsaktiviteter, formell bakgrunn, samt stillingsfunksjon. Vi valgte denne segmenteringen for å kunne kartlegge forskjellige oppfatninger blant ansatte segmentert på stillingsfunksjon, herunder ansatte med personalansvar (også betegnet som «ledere») og ansatte uten personalansvar (også betegnet som «medarbeidere»), eller demografi.

## 4.7 Datainnsamling

Gjennom metodeseminarene avholdt av UiS ble studentene tydelig instruert om å få oppgaven godkjent av NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) for å sikre riktig og etterrettelig håndtering av personopplysninger. For den kvantitative undersøkelsen var det også begrenset hvilket omfang av personopplysninger som var nødvendig. Prosjektet ble godkjent med vilkår (vedlegg x)

Spørreskjemaet er basert på spørsmålene gjengitt i Marsick og Watkins (2003), men med egen oversettelse. Spørreundersøkelsen ble testet på tre ansatte i Wärtsilä for å sikre at spørsmålene var forståelige og resonante til selskapets kultur. Etter testen fikk vi tilbakemelding om at det var noen påstander den ansatte ikke hadde kunnskap om å besvare. Dette bidro til en endring der disse påstandene var mulig å hoppe over. Dette, for å unngå å forsere respondent til å gjette på noe de ikke følte de hadde forutsetning til å svare på. I ren godtroenhet kunne en ansatt i stedet anta at dette sannsynligvis er noe som eksisterer, og som dermed ville vært en feilkilde til faktisk opplevd tilstedeværelse. I datagrunnlaget i SPSS ble de tomme feltene erstattet med verdien 0. Denne verdien drar ned snittet på disse indikatorene, men vi mener at dette kan forsvares på den måten av at dersom de ansatte ikke vet om dette er noe Wärtsilä opererer med, så er det heller ikke etablert som et kjent artefakt som representerer denne delen av kulturen, og mangel på kjennskap er nettopp det vi er ute etter å undersøke, ikke hva fasiten er. Det ble også oppdaget at to av segmentkategoriene overlappet hverandre, der «fagbrev» var oppgitt som alternativ i to segmentgrupper («Fagbrev/Svennebrev/Mesterbrev» og «Yrkesskole/Fagbrev»). Dermed ble disse to segmentene slått sammen, da vi kunne se at det ikke ville ha betydning for segmentering hvilken retning man har valgt innenfor yrkesfag. Intensjonen var å kunne skille mellom akademisk og yrkesfaglig skolegang, siden sistnevnte har en mer praktisk tilnærming, der man praktiserer kunnskap fremfor å lese seg til kunnskap. For presentasjon av våre funn og diskusjon fant vi at – basert på våre analyser – det kun vart behov for å benytte segmenter for stillingsfunksjon og alder.



På bakgrunn av et svært lavt antall respondenter i kategoriene alder (18-25 og 63+) har vi redusert antall aldersgrupper for å bevare anonymitet og sikre et representativt utvalg innenfor analysene som er foretatt. Endringen av aldersgrupper ble gjort slik:

18-25		
26-35		18-35
36-49	→	36-49
50-62		50 +
63+		

Fordi det ikke tillates eksterne aktører å sende ut eget materiell til ansattes e-postadresser på jobb, ble undersøkelsen sendt ut av Wärtsiläs markedsavdeling. Integrert i undersøkelsen ble samtykke og informasjon om formål og personverngaranti kommunisert. Undersøkelsen ble laget i Microsoft Forms, en applikasjon som tilhører Office 365-kontoen alle studenter ved UiS får tilgang til gjennom sin innbetalte semesteravgift. Dataene blir dermed lagret i en skytjeneste der Universitetet er behandlingsansvarlig, og personopplysningene som er innhentet er ihht. Universitets retningslinjer om klassifisering av informasjon (Universitetet i Stavanger, 2022a) og datalagring (Universitetet i Stavanger, 2022b). Vi mottok ingen tilbakemeldinger fra ansatte som ønsket å besvare undersøkelsen på nytt eller som angret sin besvarelse.

Fra markedsavdelingen ble det sendt ut en påminnelse etter to uker. Fordi én av forskerne for denne oppgaven selv arbeider i Wärtsilä, fikk hun også promotert undersøkelsen i eget nettverk.

#### 4.8 Svakheter ved forskningsmetoden

Skjemainnstillingene i programvaren opprettholder total anonymitet, og det er ikke mulig å spore besvarelser tilbake til individene. Informasjonen lagret om hver respondent er begrenset til en svar-ID og tidspunkt for besvarelse (starttidspunkt og sluttidspunkt). Fordi skjemainnstillingen ikke var knyttet til hver respondents unike epost-adresse, vil det teoretisk sett være mulig for en person å besvare flere ganger. Vi har derfor ingen mulighet til å avdekke om besvarelser kan være avgitt av samme person eller ikke. På grunn av den grove segmenteringen finnes det duplikater av repondentprofilene og lik kombinasjon av alder, stilling, formell bakgrunn og avdeling, men det finnes ingen duplikater på hele svarsett.

En større svakhet ved denne undersøkelsen er at den kartlegger en del elementer som er et nytt fokus for selskapet. Forforståelse er den tause forståelsen man har om seg selv, andre eller ulike fenomen (Nasjonal digital læringsarena, 2002). Mangel på forforståelse om læringsbegreper som formell og

uformell læring, kunnskap om systemer for å spore kompetanse eller overvåke deltakelse i digitale læringsaktiviteter kan gi skjevheter i resultatene.

Fordi Wärtsilä har vært gjennom store organisatoriske endringer kan det også være en utfordring å kvalitetssikre om den ansatte er seg bevisst på om den kulturen de blir spurt om å vurdere, er den forfektede, eller den opplevde. Dersom Wärtsilä har promotert sine ambisjoner om ønsket læringskultur, eller at de ansatte har blitt fortalt hva som er viktig og hvorfor, så kan denne påvirkningen ha befestet seg som en sannhet, uten at man har gitt endringene nok tid til å bli en del av praksis. Det er også en svakhet at kartlegging av at vi ikke har testet begrepsvaliditet for uformelle læringsaktiviteter. Både begrepet uformell og «on-the-job»-læring er i seg selv uklare begrep og vi har ikke gitt videre definisjoner eller veiledninger til vårt utvalg om hva det siktes til her. Dette resulterte i at vi valgte å ikke ta med tid brukt på uformelle læringsaktiviteter som en variabel eller et sammenligningsgrunnlag opp mot andre indikatorer.

Som nevnt, komplementeres ikke den kvantitative undersøkelsen med dybdeintervjuer, som begrenser vårt innsyn i forklarende faktorer bakenforliggende den uttrykte opplevelsen. Det kan være fortolkninger eller kulturelle vurderingsskjevheter som farger svarene som vi ikke klarer å fange opp her. Et mindre utvalg kvalitative intervjuer kunne gitt oss bedre innsikt i konkrete handlinger eller erfaringer som forsterker opplevelsen av tilstedeværende eller fraværende faktorer.

En fallgrube å være oppmerksom på når svarmønster skal analyseres og tolkes er risikoen for at det trekkes konklusjoner som kan ha større interesse for forskeren enn den faglige evidensen som følger av objektive forskningsinnsats. Dette kan gi misvisende eller utilsiktede feil. Denne oppgaven er bifalt av Wärtsiläs lokale HR-representant, men det kan ikke sies at Wärtsilä er oppdragsgiver eller at oppgaven er kommersielt basert.

Som nevnt i avsnittet om datainnsamling gjennomførte den ene forskeren oppringninger for å oppmuntre til deltakelse. Forskeren representerer ikke HR eller toppledelse i selskapet og vil derfor i sannsynlig liten grad påvirket personer til å svare som ikke har ønsket det. Vi har likevel foretatt en kartlegging av responsbias, og om vi kan se markante forskjeller i svarmønster angitt først og sist i undersøkelsen. Ved å sammenligne de første fem og de fem siste svarsettene, ser vi ingen signifikante forskjeller i svarmønsteret. Responsskjevhet kan dermed ikke vurderes som tilstedeværende.

Alle instrumenter vil ha en naturlig begrensning (Watkins og O'Neil 2013). Til tross for at DLOQ er en selvevaluerende undersøkelse og dens resultater ikke skal leses som en fasit for alt det en LO er eller kan være, finnes det likevel en kollektiv enighet blant organisasjonsforskere at individuelle

persepsjoner på læringskultur er en kraftig måleparameter. Som omtalt tidligere, representerer opplevd tilstedeværelse av instrumentets indikatorer at forutsetningene for å skape en sterk læringskultur er til stede. Det bemerkes samtidig at påstandene kan oppfattes som positivt ladede, noe som kan virke ledende på respondenten. Undersøkelser om egen organisasjon kan også farges av lojalitet ovenfor sin arbeidsgiver og den psykologiske kontrakten som ligger til grunn for ansettelsesforholdet.

#### 4.9 Analyse av data

Av det representative utvalget på 289 personer, endte vi opp med 175 respondenter, en svarprosent på 61% (39,95% av hele populasjonen). For å sikre at vi hadde et representativt utvalg for våre analyser påså vi at vi hadde nok respondenter innenfor stillingsfunksjonene (med og uten personalansvar):

Stillingsfunksjon	Utvalg	Respondenter	Andel
Ansatt med personalansvar	36	26	72 %
Ansatt uten personalansvar	253	149	59 %
<b>Grand Total</b>	<b>289</b>	<b>175</b>	<b>61 %</b>

Tabell 4: Oppstilling av utvalg og respondenter innenfor stillingsgruppering

Svarene i Microsoft Forms eksporteres til Excel og kan enkelt lastes opp i statistikkprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Science) versjon 21. Basert på forfatterens veiledning ble alle påstandene i undersøkelsen gruppert inn i sine respektive dimensjoner, for å kunne utlede til et gjennomsnitt per dimensjon (Marsick og Watkins 2003). De anbefaler at man ser på dimensjoner som skiller seg fra snittet for å identifisere hvilke områder som relativt sett, kan utmerke seg som en styrke eller svakhet. Det er best å tolke DLOQ ved å se på gjennomsnittlig respons og rangering, eller variasjon i respons, og ved å se etter mønstre og temaer ved å sammenligne svar innenfor kategori (Watkins & O'Neil, 2013). Vi kommer likevel til å se på noen oppstillinger basert på frekvensen av høye og lave tildelte scorere, på bakgrunn av at dette kan gi et mer utfyllende bilde til våre forskningsspørsmål om fremmende og hemmende faktorer.

Deretter ble det foretatt en frekvensanalyse basert på hver dimensjon. Av frekvensanalysen kan vi identifisere stor variasjonsbredde i svarene, der samtlige dimensjoner har respondenter med avgitte svar fra 1-6 (tabell 2). Fordi også modus er plassert i nærheten av gjennomsnitt har vi valgt å samtidig se på påstander og dimensjoner som har fått flest høye (5-6) og lave (1-2) score. For noen dimensjoner eller påstander har det også vært interessant å se på om det vises forskjellige

oppfatninger mellom gruppene ledere og medarbeidere. Vi tror dette også kan gi noen innsikter på respondentenes opplevelser som kanskje ikke fanges opp kun ved å fokusere på gjennomsnitt. Som tidligere nevnt i oppgaven ønsker vi å fokusere på de dimensjonene som er relevante for Wärtsiläs HR-strategi og de eksplisitte aspektene selskapet har definert for sin reise mot å bli en lærende organisasjon.

#### 4.10 Vurdering av validitet og reliabilitet

DLOQ har utviklet seg gjennom flere faser siden forskerne startet arbeidet med å skape et diagnoseverktøy og prosessen med å teste validitet og reliabilitet ble gjort sammen med Dr. Bayesian Yang der Bensons steg ble fulgt (1998; Yang, Watkins og Marsick 2004). Watkins og Dirani har gjennomført en metaanalyse på 28 grupper og 26 publiserte studier for å bekrefte reliabilitet på tvers av kulturer og kontekster (Marsick og Dirani 2013). Til dags dato har mer enn 200 selskap benyttet instrumentet og flere studier har allerede kunnet påvise korrelasjon mellom disse dimensjonene (Watkins, 1998; McHargue, 1999; Ellinger et al., 2002; Hernandez and Watkins, 2003; Watkins and Marsick, 2003; Yang, 2003; Yang et al., 2004; Davis and Daley, 2008 i Yang 2003) og Watkins, Selden, and Marsick (1997); Watkins, Yang, and Marsick (1997); and Yang, Watkins, and Marsick (1998) i Marsick og Watkins 2003).

Ved testing av korrelasjon i egne datasett, foretatt i SPSS, finner vi signifikante korrelasjoner mellom samtlige dimensjoner, som sammenfaller med tidligere korrelasjonstester foretatt av andre forskere (Kim et al., 2016, 2017; Yang et al., 2004) (tabell 2.1). I vår egen test av de syv dimensjonene fikk vi en reliabilitet på Cronbachs alfa = 0.934 (tabell 2.3). At instrumentet har blitt testet på forskjellige normgrupper kan være et fordelaktig utgangspunkt, noe som tilsier at validiteten på svarene avgitt av respondentene som jobber i Wärtsilä ikke bør skille seg radikalt fra tidligere testgrupper (Christensen, Johnson og Turner, 2015).

#### 4.11 Ethiske problemstillinger

Denne undersøkelsen er gjennomført i én av forskernes egen organisasjon, noe som krever at forskeren må ha et bevisst forhold til egen rolle innad i organisasjonen, men også som en utenforstående forsker. Det antas at rollekonflikten kunne vært mer utfordrende dersom forskeren hadde en sentral lederrolle eller på annen måte representerte organisasjonens strategiske arbeid med kultur og læring, for eksempel som en del av HR-avdelingen. Derimot er forskeren en mellomleder, og derav en bruker i målgruppen for de strategiske initiativene som er tiltenkt. Forskerens utstrakte nettverk i organisasjonen og oppmuntring til å delta i undersøkelsen kan derimot ha hatt positiv effekt på tilfredsstillende svarprosent. Likevel, gjennom for stor involvering i kartlegging av egen organisasjonskultur er det fare for at forskeren mister objektiviteten (Nilssen, 2012), noe som fordrer

påpasseligheten med at forskeren klarer å underbygge sine argumentasjoner med fakta, fremfor subjektive fortolkninger.

## 5 PRESENTASJON AV FUNN

Organisasjonsforskere er samlet sett enige om at individuelle oppfatninger av læringskulturen er den sterkeste indikatoren som er tilgjengelig for en abstrakt konstruksjon av læringskultur (Watkins & O'Neil, 2013). Watkins og Marsick påpeker at det er den generelle profilen eller mønsteret av svar som gir det beste bildet, og alle dimensjoner er viktige. Likevel har denne oppgaven en avgrensning til de strategiske imperativene Wärtsilä har definert som sine byggesteiner for å bli en LO. Vi vil derfor kun forholde oss til de elementene som representeres i DLOQ, som en naturlig avgrensning og tilpasning for tematikken i denne oppgaven.

Byggesteiner i Wärtsiläs HR-strategi	Motsvarende dimensjon i DLOQ
Læringsmiljø <ul style="list-style-type: none"><li>- Kontinuerlig læring</li><li>- Gruppelæring</li><li>- Psykologisk trygghet</li></ul>	Individnivå og gruppenivå: <ul style="list-style-type: none"><li>- Kontinuerlig læring</li><li>- Gruppelæring og samarbeid</li><li>- Spørsmål og dialog</li></ul>
Prosesser og praksiser	Læringssystemer
Forsterkende lederskap	Myndiggjøring Strategisk lederskap

Tabell 6: oppstilling av aspektene i Wärtsiläs LO-strategi opp mot motsvarende dimensjoner i DLOQ

### 5.1 Kartlegging av dimensjoner for en god læringskultur

Ved å bruke DLOQ legger undersøkelsen vår til grunn at en organisasjonskultur for læring er reflektert i sju dimensjoner (Marsick & Watkins, 2003). Disse sju dimensjonene utgjør en helhetlig struktur som ordner et komplekst sett med informasjon om sammenhenger mellom individ, team og organisasjon. Rammeverket brukes til å revidere en organisasjons nåværende kapasitet for læring og endring, og identifiserer gapet mellom nåværende og ønsket tilstand for en LO.

*“Changes come about when you have **leaders who facilitate learning, and systems that connect the organization to the environment.** Those two are incredibly important. Third would be **empowering people with a collective vision, and fourth would be to create systems to capture and share knowledge**”* (Sidani & Reese, 2018).

DLOQ kan deles inn i to store komponenter; menneskelige faktorer (kontinuerlig læring, spørsmål og dialog, gruppelæring og myndiggjøring) og strukturelle faktorer (læringssystemer, konnektivitet til omgivelser og strategisk lederskap. Ved korrelasjonsanalyse indikerer en samvarians ,823 med signifikans over 95 (tabell 2.4). Ved å kjøre en regresjonsanalyse kan vi se en forklaringsgrad på 62% (tabell 2.5).

Ved å studere gjennomsnittlige verdier på dimensjonsnivå, slik forfatterne anbefaler, ser vi at ingen av dimensjonene er i nærheten av en score på 6, noe som indikerer at de ansatte ikke opplever fremtredende tilstedeværelse av de syv dimensjonene. Vi kan dermed anta at organisasjonen ikke klarer å hente ut alle de positive effektene som kjennetegner en LO. Svorskalaen på spørsmålene som inngår i dimensjonene er 1 (nesten aldri) - 6 (nesten alltid). Av de syv dimensjonene er det tre dimensjoner som har fått 4 eller rett over 4 i snitt, mens fire dimensjoner har fått under fire i snitt. Dimensjonen som har fått lavest snitt er læringssystemer med et snitt på 3.2, mens Gruppelæring og samarbeid er den dimensjonen som har fått høyest snitt med 4.3. Dermed er det tilsynelatende læringssystemer som fremstår som Wärtsiläs svakeste ledd. Resultatet indikerer videre at styrken til selskapet er gruppenivået, tett etterfulgt av Spørsmål og Dialog som tilhører læring på individnivået.

Nivå	Læringsdimensjon	Gjennomsnitt	Std. avvik	N
<b>Individnivå</b>	Kontinuerlig læring (ContinuousLearning)	3,8351	,91543	175
	Spørsmål og dialog (InquiryDialogue)	4,1695	,75630	175
<b>Gruppenivå</b>	Gruppelæring og samarbeid (TeamCollaboration)	4,3114	,85601	175
<b>Organisasjonsnivå</b>	Læringssystemer (TotalSystems)	3,2267	,99939	175
	Myndiggjøring (Empower)	3,7952	,92303	175
	Konnektivitet i organisasjonen (ConnectOrg)	4,0533	,81435	175
	Strategisk lederskap (StrategicLeadership)	3,9440	,92068	175

Tabell 7: Gjennomsnittverdi og standardavvik i dimensjonene i DLOQ

## 5.2 Analyse av indikatorer på individnivå

### 5.2.1 Kontinuerlig læring

I dimensjonen kontinuerlig læring søker vi etter informasjon om i hvilken grad arbeidet er lagt opp slik at læring inngår i selve utførelsen av arbeidsoppgavene, og tid til læring er inkludert i jobbutførelsen, og om det er tilrettelagte muligheter for utdanning og vekst (Marsick & Watkins, 1999). Dimensjonen består av følgende påstander:

<b>Kontinuerlig læring</b>	<b>Ansatt med personal ansvar</b>	<b>Ansatt uten personal ansvar</b>	<b>Grand Total</b>
I Wärtsilä hjelper vi hverandre å lære.	4,5	4,5	4,5
I Wärtsilä diskuterer vi åpent om feil for å lære av dem.	4,2	4,3	4,3
I Wärtsilä ser vi på problemer i arbeidet som en mulighet til å lære.	4,2	4,1	4,1
I Wärtsilä identifiserer vi ferdighetene vi trenger for fremtidige arbeidsoppgaver.	3,6	3,6	3,6
I Wärtsilä blir vi belønnet (får anerkjennelse/oppmuntring/ros) for å lære.	3,5	3,6	3,6
I Wärtsilä får ansatte midler og ressurser til å støtte læring og utvikling.	3,4	3,5	3,5
Wärtsilä gir folk tid til læring.	2,9	3,4	3,3

Tabell 8: Gjennomsnitt av påstander i dimensjonen kontinuerlig læring, fordelt for ledere og medarbeidere

<b>Påstander med høyest frekvens av høy score (5-6)</b>	<b>Antall</b>	<b>Andel</b>
I Wärtsilä diskuterer vi åpent om feil for å lære av dem.	<b>71</b>	41 %
I Wärtsilä hjelper vi hverandre å lære.	<b>85</b>	49 %

Tabell 9: Påstander innenfor dimensjon med høyest frekvens av høy score (5-6) blant alle ansatte

Lav grad av opplevd tid til læring er den påstanden som får lavest gjennomsnittscore i hele undersøkelsen. Samtidig ser vi at ledere er mer pessimistiske til opplevd tid til læring, sammenlignet med medarbeidere. For øvrig viser resultatene i høy grad samsvar mellom ledere og medarbeidere og respondentene.

### 5.2.2 Spørsmål og dialog

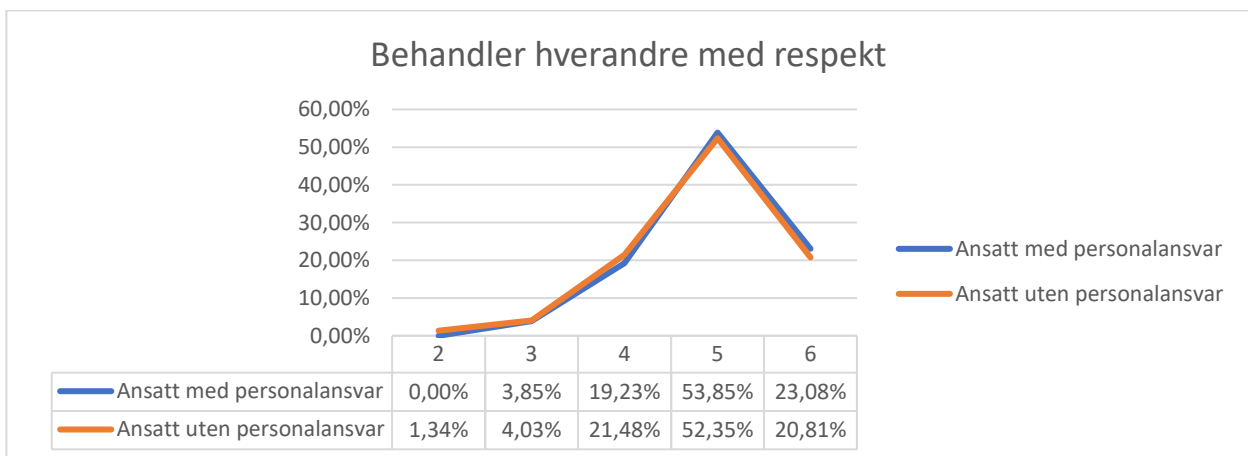
I den andre dimensjonen «Spørsmål og dialog», vektlegges det om folk har produktive resonneringsevner og mulighet til å uttrykke sine synspunkter, og om kulturen støtter spørsmål og tilbakemeldinger. Dimensjonen består av følgende påstander:



Spørsmål og dialog	Ansatt med personalansvar	Ansatt uten personalansvar	Grand Total
I Wärtsilä behandler folk hverandre med respekt.	5,0	4,9	4,9
I Wärtsilä bruker vi tid på å bygge tillit til hverandre.	4,3	4,1	4,2
I Wärtsilä oppfordres folk til å spørre "hvorfor" uavhengig av rang.	4,1	4,1	4,1
I Wärtsilä gir vi åpne og ærlige tilbakemeldinger til hverandre.	4,0	4,0	4,0
I Wärtsilä lytter vi til andres synspunkter før vi selv snakker.	4,0	3,9	4,0
Når folk deler sine synspunkt, spør de også hva andre synes.	4,1	3,9	3,9

Tabell 10: Gjennomsnitt av påstander i dimensjonen Spørsmål og dialog, fordelt for ledere og medarbeidere

Påstanden som utmerker seg med høy vurdering, både for ansatte med og uten personalansvar, er i hvilken grad ansatte opplever å bli behandlet med respekt. Denne påstanden vil også gjøre seg gjeldende innenfor et klima av psykologisk trygghet, da det tilsynelatende fremstår som at Wärtsilä allerede har en sterk kultur for at man behandler hverandre på en inkluderende og verdifull måte. Svarprofilen illustrerer også at ingen ansatte har avgitt score 1 («nesten aldri»), mens bare 1,34% av medarbeiderne har avgitt score 2, mens ledere ikke har avgitt noen lavere score enn 3.



Figur 1: svarprofil for påstanden «I Wärtsilä behandler folk hverandre med respekt»

### 5.3 Analyse av indikatorer på gruppenivå

#### 5.3.1 Gruppelæring

I dimensjonen gruppelæring og samarbeid reflekteres samarbeidsevnene som ligger til grunn for effektiv bruk av team, for å få tilgang til ulike tenkemåter i problemløsningsaktiviteter, og at samarbeid blir verdsatt og belønnet i kulturen (Marsick & Watkins, 2003a).

<b>Gruppelæring og samarbeid</b>	<b>Ansatt med personalansvar</b>	<b>Ansatt uten personalansvar</b>	<b>Grand Total</b>
I mitt team/avdeling behandles medlemmer som likeverdige, uavhengig av rang, kultur eller andre forskjeller.	5,6	5,0	5,1
I mitt team/avdeling er det frihet til å tilpasse sine mål etter behov.	4,8	4,6	4,6
I mitt team/avdeling fokuseres det på gruppens oppgave og på hvor godt gruppen fungerer.	5,0	4,3	4,4
I mitt team/avdeling kan måten vi gjør ting på endres som et resultat av gruppediskusjoner eller innsamlet informasjon.	4,8	4,3	4,4
I mitt team/avdeling blir vi belønnet for våre prestasjoner som gruppe.	3,8	3,7	3,7
I mitt team/avdeling er vi trygge på at organisasjonen vil følge våre anbefalinger.	3,8	3,6	3,6

Tabell 11: oversikt over gjennomsnittsverdiene fordelt på ansatte med og uten personalansvar

Edmondson (1999) foreslo en modell for teamlæring der psykologisk trygghet (troen på at teamet er trygt for mellommenneskelig risikotaking) bidrar til teamets læringsatferd, blant annet ved å få tilbakemeldinger, dele informasjon, eksperimentering, be om hjelp, og snakke om feil. Denne læringsatferden bidrar til at teamet effektivt endrer adferd og tilpasser seg. Ut i fra dette kan vi tolke resultatene fra analysen som at de ansatte føler seg trygge både som individ og som gruppe.

Psykologisk trygghet både som individ og team kan virke som en fremmede faktor i Wärtsiläs ønske om å bli en LO.

Vi bemerker oss at det er dimensjonen «Gruppelæring og samarbeid» folk har vært mest positive til (5-6) av alle påstandene, over halvparten av begge gruppene har scoret denne dimensjonen med toppvurdering. Ledere har mindre å utsette på gruppelæring og samarbeid, enn medarbeiderne (0% for verdiene 1-2), mens i underkant av 4% av medarbeiderne har gitt antydninger til at gruppelæring og samarbeid oppleves som en svakhet i selskapet.



Figur 2: svarprofil for dimensjonen «Gruppelæring og samarbeid»

Vi ser av tabell 11 at dimensjonen har fire påstander med en relativt høy snittverdi, dette er også gjeldende på tvers av alle de 43 påstandene i undersøkelsen. Av topp seks påstander med høyest frekvensen av de høyeste verdiene (5-6), inngår fire påstander i denne dimensjonen:

Dimensjon	Påstand	Antall	Andel
Gruppelæring og samarbeid	I mitt team/avdeling behandles medlemmer som likeverdige, uavhengig av rang, kultur eller andre forskjeller.	<b>112</b>	64 %
Spørsmål og dialog	I Wärtsilä behandler folk hverandre med respekt.	<b>109</b>	62 %
Gruppelæring og samarbeid	I mitt team/avdeling er det frihet til å tilpasse sine mål etter behov.	<b>92</b>	53 %
Kontinuerlig læring	I Wärtsilä hjelper vi hverandre å lære.	<b>85</b>	49 %
Gruppelæring og samarbeid	I mitt team/avdeling kan måten vi gjør ting på endres som et resultat av gruppediskusjoner eller innsamlet informasjon.	<b>76</b>	43 %
Gruppelæring og samarbeid	I mitt team/avdeling fokuseres det på gruppens oppgave og på hvor godt gruppen fungerer.	<b>74</b>	42 %
Kontinuerlig læring	I Wärtsilä diskuterer vi åpent om feil for å lære av dem.	<b>71</b>	41 %

Tabell 12: Påstander med flest positive vurderinger (5-6)

## 5.4 Analyse av indikatorer på organisasjonsnivå

### 5.4.1 Læringssystemer

I følge selskapets hjemmeside uttrykker HR at de har kompetanseutvikling som en tydelig prioritet, for å bidra til at Wärtsilä skal oppnå sine målsetninger (Wärtsilä, 2022b). Dette tegner et bilde av et selskap som har anerkjent betydningen av utvikling av kunnskap og kompetanse i organisasjonen, for å utvikle sitt konkurransefortrinn og sikre selskapets måloppnåelse. Når vi ser på resultatene fra

analysen viser det seg at det er påstandene i dimensjonen for læringsystemer de ansatte har vært mest uenige i.

Påstand	Antall	Andel
I Wärtsilä finnes det en oppdatert database over ansattes ferdigheter.	65	37 %
Wärtsilä måler resultatene av tid og ressurser brukt på opplæring.	61	35 %
Wärtsilä gjør sine erfaringer tilgjengelig for alle ansatte slik at vi kan lære av hverandre.	48	27 %
Wärtsilä har systemer for å måle gap/avvik mellom nåværende og forventede prestasjoner.	39	22 %
Wärtsilä gjør det mulig for folk å få nødvendig informasjon når som helst raskt og enkelt.	22	13 %
Wärtsilä bruker regelmessig toveiskommunikasjon, som tips- eller forbedringsportaler, elektroniske oppslagstavler eller informasjonsmøter.	12	7 %

**Tabell 13.** Påstander innenfor dimensjonen «Læringsystemer» med høyest frekvens av lave score (0-2)

Selv om selskapet har anerkjent behovet og betydningen av kunnskapsutvikling i organisasjonen, kan resultatet av analysen indikere at selskapet mangler tid til læring, og en infrastruktur for å fange opp og dele læring, eller så kjenner ikke de ansatte til dette.

Når vi ser nærmere på gjennomsnittsverdien for hver påstand ser vi også et mønster på at lederne er mer negative til opplevd måling av tid og ressurser på opplæring og en oppdatert database over ansattes ferdigheter. Påstandene med høyest snittverdi omhandler læringsystemer som informasjonsflyt og kommunikasjon. Det som derimot kan tolkes som mest kritisk for et selskap med mål om å bli en LO, er den lave scoren for påstanden om at Wärtsilä gjør erfaringer tilgjengelig for alle ansatte. Vi kommer tilbake til hvilke implikasjoner disse funnene kan ha for Wärtsilä.

Påstand	Ansatt med personalansvar	Ansatt uten personalansvar	Grand Total
Wärtsilä måler resultatene av tid og ressurser brukt på opplæring.	2,3	2,6	2,6
I Wärtsilä finnes det en oppdatert database over ansattes ferdigheter.	2,4	2,7	2,6
Wärtsilä gjør sine erfaringer tilgjengelig for alle ansatte slik at vi kan lære av hverandre.	2,9	3,1	3,0
Wärtsilä har systemer for å måle gap/avvik mellom nåværende og forventede prestasjoner.	3,2	3,2	3,2
Wärtsilä gjør det mulig for folk å få nødvendig informasjon når som helst raskt og enkelt.	4,2	3,8	3,8
Wärtsilä bruker regelmessig toveiskommunikasjon, som tips- eller forbedringsportaler, elektroniske oppslagstavler eller informasjonsmøter.	4,3	4,1	4,1

**Tabell 14:** Gjennomsnitt av påstander i dimensjonen Læringsystemer, fordelt for ledere og medarbeidere

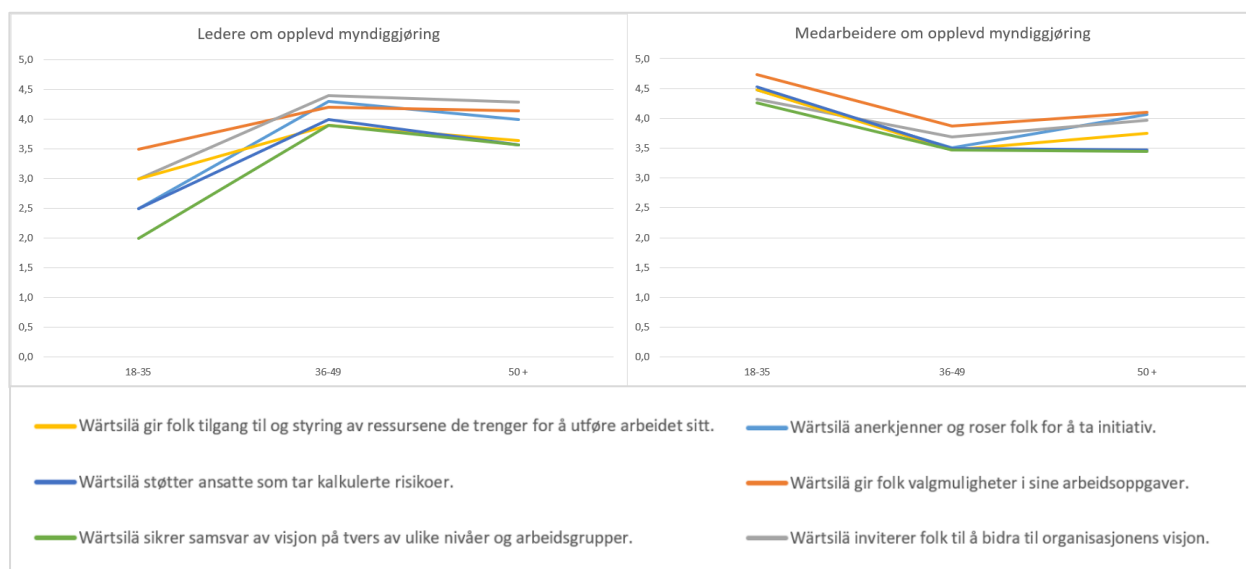
## 5.4.2 Myndiggjøring

Den neste dimensjonen på organisasjonsnivå som vi mener er relevant for Wärtsiläs mål om å utøve «forsterkende lederskap», er dimensjonen for myndiggjøring. I tillegg er det påstanden om opplevd støtte til å ta kalkulererte risikoer knyttet til et læringsklima som er gunstig for innovasjon.

Myndiggjøring	Ansatt med personal-ansvar	Ansatt uten personal-ansvar	Grand Total
Wärtsilä gir folk valgmuligheter i sine arbeidsoppgaver.	4,1	4,1	4,1
Wärtsilä inviterer folk til å bidra til organisasjonens visjon.	4,2	3,9	3,9
Wärtsilä anerkjenner og roser folk for å ta initiativ.	4,0	3,9	3,9
Wärtsilä gir folk tilgang til og styring av ressursene de trenger for å utføre arbeidet sitt.	3,7	3,7	3,7
Wärtsilä støtter ansatte som tar kalkulererte risikoer.	3,7	3,6	3,6
Wärtsilä sikrer samsvar av visjon på tvers av ulike nivåer og arbeidsgrupper.	3,6	3,6	3,6

Tabell 15: Gjennomsnitt av påstander i dimensjonen Myndiggjøring, fordelt for ledere og medarbeidere

Et interessant funn i kartlegging av opplevd myndiggjøring, er de motsatte svarprofilene mellom ledere og ansatte fordelt på aldersgrupper. Vi ser at unge leder, i startfasen av sin karriere, vurderer opplevd grad av myndiggjøring på den lave siden av skalaen (< 3.5). Til sammenligning er de eldre lederne mer positive til opplevd grad av myndiggjøring. Når vi ser på svarmønsteret til ansatte uten personalansvar, er de unge mest positive til opplevd grad av myndiggjøring, mens de eldre legger seg helt på snitt av skalaen.



Figur 3: Sammenligning av opplevd myndiggjøring mellom leder og ansatt, gruppert på alder

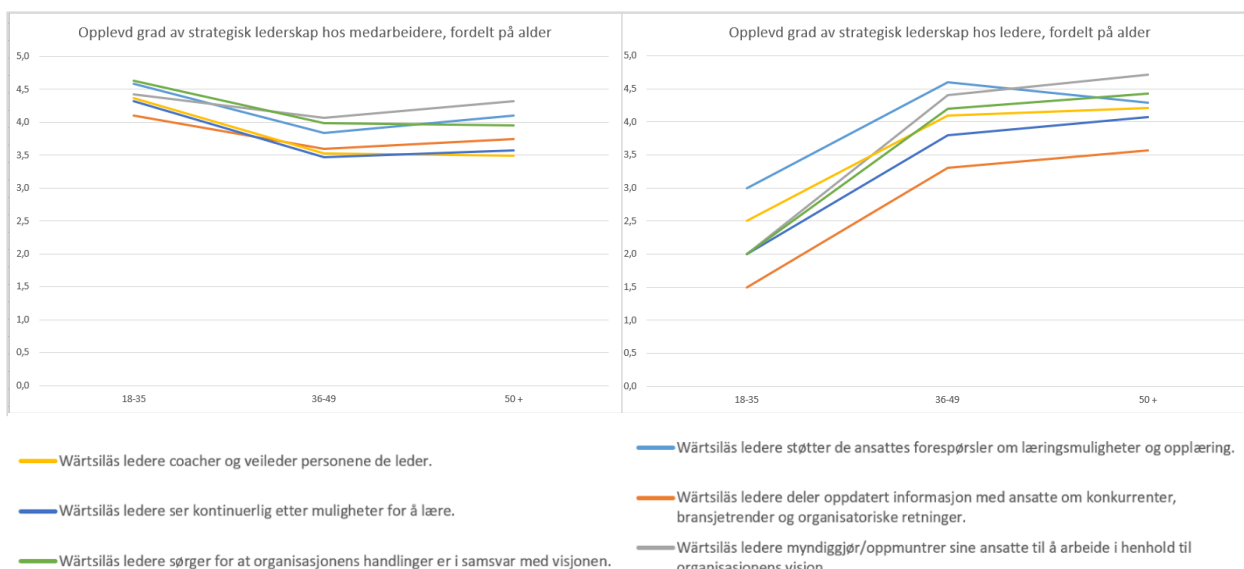
### 5.4.3 Strategisk lederskap

I modellen rettes oppmerksomheten mot hvorvidt ledelsen bruker læring strategisk for å nå virksomhetens mål gjennom å modellere, fremme og støtte læring.

Strategisk lederskap	Ansatt med personal ansvar	Ansatt uten personal ansvar	Grand Total
Wärtsiläs ledere myndiggjør/oppmuntrer sine ansatte til å arbeide i henhold til organisasjonens visjon.	4,4	4,2	4,2
Wärtsiläs ledere støtter de ansattes forespørsler om læringsmuligheter og opplæring.	4,3	4,0	4,1
Wärtsiläs ledere sørger for at organisasjonens handlinger er i samsvar med visjonen.	4,2	4,1	4,1
Wärtsiläs ledere coacher og veileder personene de leder.	4,0	3,6	3,7
Wärtsiläs ledere deler oppdatert informasjon med ansatte om konkurrenter, bransjetrender og organisatoriske retninger.	3,3	3,7	3,7
Wärtsiläs ledere ser kontinuerlig etter muligheter for å lære.	3,8	3,6	3,6

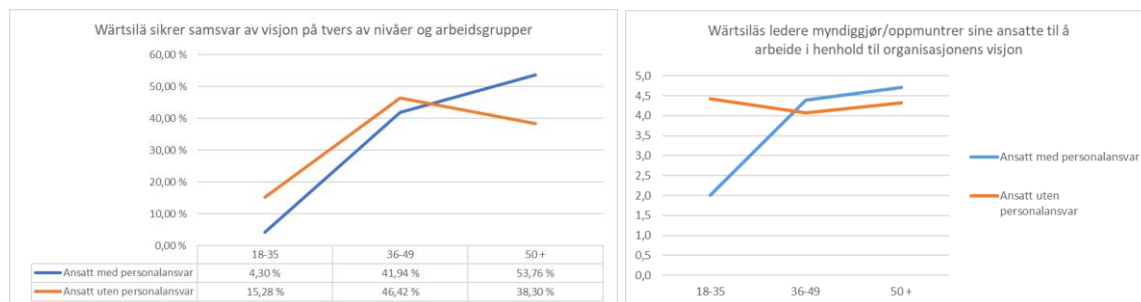
Tabell 16: Gjennomsnitt av påstander i dimensjonen Strategisk lederskap, fordelt for ledere og medarbeidere

Svarmønsteret mellom ansatte med og uten lederansvar er størst på denne dimensjonen. Lederne er generelt mer positive til opplevd strategisk lederskap enn medarbeidere. Det kan ha sammenheng med at strategi i større grad er et tema på ledernivå og i grupper der ledere møtes. Det største avviket mellom leder og medarbeider i denne dimensjonen er knyttet til påstanden om coaching og veiledning. Også mellom ansatte med og uten personalansvar ser vi det samme mønsteret som i dimensjonen for myndiggjøring; at unge ledere er mer negative til opplevd grad av strategisk lederskap, og med svært lav score knyttet til påstanden om informasjonsflyt om konkurrenter, bransjetrender og organisatoriske retninger. Eldre ledere deler tilsynelatende ikke denne oppfattelsen.



Figur 4: Sammenligning av opplevd strategisk lederskap mellom leder og ansatt, grupper på alder

Innenfor dimensjonen om strategisk lederskap, finnes også en påstand knyttet til opplevd myndiggjøring opp i mot visjon. Her ser vi også et avvik i persepsjonen mellom ledere og medarbeidere, og den samme svarprofilen i alder fordelt på de to stillingsfunksjonene. Mens ansatte uten personalansvar har vært nøkterne i sin vurdering av i hvilken fra Wärtsiläs ledere er gode på myndiggjøre/oppmuntre til å arbeide i henhold til visjon.



Figur 5: Sammenligning mellom ledere og medarbeidere, og mellom svarmønster per aldersgruppe, for påstanden om opplevd myndiggjøring/oppmuntring ihht. visjon

En påstand som må sies å trekke opp snittet på dimensjonen er de høye vurderingene av i hvilken grad ansatte (uavhengig av lederansvar) opplever at Wärtsiläs ledere støtter opp om forespørsler om læring. Vi kan av dette tyde en positiv trend om at læring står i fokus og anses som viktig (tabell 14).

Påstand - grad av enighet (5-6)	Antall	Andel
Wärtsiläs ledere myndiggjør/oppmuntre sine ansatte til å arbeide i henhold til organisasjonens visjon.	64	43 %
Wärtsiläs ledere støtter de ansattes forespørsler om læringsmuligheter og opplæring.	56	38 %
Wärtsiläs ledere sørger for at organisasjonens handlinger er i samsvar med visjonen.	48	32 %
Wärtsiläs ledere deler oppdatert informasjon med ansatte om konkurrenter, bransjetrender og organisatoriske retninger.	41	28 %
Wärtsiläs ledere coacher og veileder personene de leder.	36	24 %
Wärtsiläs ledere ser kontinuerlig etter muligheter for å lære.	32	21 %

Tabell 17: oppstilling over påstander i Strategisk lederskap og flest positive vurderinger (5-6)

I neste kapittel skal vi se nærmere på hvilke implikasjoner disse funnene kan ha for Wärtsilä og deres forutsetning for å kunne bli en LO.

## 6 DISKUSJON

Omstendighetene på arbeidsplassen har stor innvirkning på læringskulturen, og kan både fremme og hemme læring. Fordi arbeidsmiljøet er et sosialt samfunn bestående av individer, artefakter, praksiser og normer (kulturelementer) vil læring også påvirkes av motivasjon, holdninger, forståelse, følelser (klima) (Illeris, 2011). Det systemiske perspektivet til Senge illustrerer hvordan læring baserer seg på flere variasjoner av kontekster og paradigmer, samt involverer individer, team, prosesser, strukturer og strategier. Vi vil i denne delen diskutere våre funn fra undersøkelsen opp mot de tre byggesteinene i Wärtsiläs HR-strategi, samt drøfte våre forskningsspørsmål. Avslutningsvis vil konkludere med besvarelse av vår problemstilling i hvilken grad Wärtsilä er en LO, og/eller hvilken forutsetning de har for å bli det.

### 6.1 Fremmede faktorer for å bli en LO

#### 6.1.1 Styrker på individnivå

Kontinuerlig læring er den første dimensjonen og på mange måter den viktigste indikatoren for en LO, fordi den favner det som også er aspektene av en fruktbar læringskultur. Vi har kartlagt respondentenes opplevelse av Wärtsiläs grunnleggende tankesett, verdier og holdninger til refleksjon og læringsmuligheter. Med positivt score på påstander om at man hjelper hverandre å lære, diskuterer åpent om feil, og ser på problemer som en mulighet til å lære resonnerer godt med ingrediensene til et positivt læringsklima og en sterk læringskultur (Filstad, 2016).

Spørsmål og dialog referer til et selskaps innsats i å skape en læringskultur som har takhøyde for, og støtter opp om spørsmål og tilbakemeldinger (Watkins and Marsick, 1996). Som det fremkommer av analysen indikeres det at Wärtsilä har et læringsmiljø der ansatte i stor grad kan stille spørsmålstegn og utfordre egen og andres oppfattelse av virkeligheten uavhengig av rang, de kan gi åpne og ærlige tilbakemeldinger til hverandre og det oppleves at folk har respekt for hverandre. Åpen og rettferdig kommunikasjon kan hjelpe til med å utvikle og opprettholde ansattes respekt og tro på organisasjonen (Cummings og Worley, 2014).

At ansatte opplever at de åpent kan diskutere feil, forutsetter tillit, trygghet og gode relasjoner. Det må være klart for alle at nye perspektiver på problemer og arbeidsoppgavene som skal løses gis i hensikt av å lære av hverandre framfor å kritisere. Dette er krevende, dersom relasjonene ikke



oppleves som sterke og trygge (Edmondson, 1999). Psykologisk trygghet beskriver individers oppfatninger om konsekvensene av mellommenneskelig risiko i sitt eget arbeidsmiljø. Det består av en «tatt for gitt» tro på hvordan andre vil reagere når man blottlegger seg selv, for eksempel ved å stille et spørsmål, søke tilbakemelding, innrømme en feil eller foreslå en ny idé (Edmondson, 1999). William Kahn beskrev det som en følelse om å være i stand til å vise og blottlegge seg selv uten frykt for negative konsekvenser for selvbilde, status eller karriere (Kahn, 1990). Flere av påstandene som har flest høye score hos både ledere og medarbeidere passer godt med beskrivelser av psykologisk trygghet og vi ønsker å fremheve dette som fremmende faktorer for et fruktbart læringsklima for kontinuerlig læring. Andre studier har vist at fravær av psykologisk sikkerhet kan virke hemmende på læring i team (Edmondson, 1999).

### 6.1.2 Styrker på gruppenivå

I DLOQ er gruppenivået beskrevet som en «gjensidig konstruksjon av kunnskap, kapasitet og samhandling» (Marsick and Watkins, 1999, s. 83). Amy Edmondson poengterer teamlæring er viktig, siden en organisasjon lærer gjennom aksjoner og interaksjoner som skjer mellom mennesker i samhandling i små grupper (Edmondson, 2002). Teamarbeid fremheves også som en viktig ingrediens i en genuin LO (Garvin, n.d.). Dette understøttes blant annet av et forskningsprosjekt utført av Brown og Dugid, som viste at arbeidspraksiser blir modifisert i små nettverk, ved å dele og utveksle erfaring i en arbeidskontekst (Brown & Duguid, 1991).

Også på gruppenivået gjør psykologisk trygghet seg gjeldende. Edmondson (1999) foreslo en modell for teamlæring der troen på at teamet er trygt for mellommenneskelig risikotaking bidrar til teamets læringsatferd, blant annet ved å få tilbakemeldinger, dele informasjon, eksperimentering, be om hjelp, og snakke om feil. Denne læringsatferden bidrar til at teamet effektivt endrer adferd og tilpasser seg. Ut i fra dette kan vi tolke resultatene fra analysen som at de ansatte føler seg trygge både som individ og som gruppe (tabell 11). Psykologisk trygghet både som individ og team kan virke som en fremmende faktor i Wärtziläs ønske om å bli en LO. I klassisk forskning om organisasjonsendring påpekes det blant annet at et arbeidsmiljø som er karakterisert av psykologisk trygghet er nødvendig for at individer skal føle seg sikre, og dermed kapable for å lære og endre atferd (Schein, 2010). Når mennesker opplever et høyt nivå av psykologisk trygghet og tillit, kan reflekterende spørsmål og holdninger blomstre, men når folk føler seg utsatt for å få urettferdig negativ kritikk og når de føler at de ikke kan stole på kolleger undergraves dette.

Teorier om LO har understreket viktigheten av at organisasjoner først trenger å jobbe med sine ansatte på individnivå. Deretter, som en del av team, avdeling eller nettverk, oppstår læring på gruppenivå dersom forutsetningene for dette er til stede (Watkins & Marsick, 1996, s. 4). At

teamlæring og samarbeid utmerker seg som Wärtsiläs sterkeste kort innenfor deres læringskultur, viser et stort potensial for at taktisk og adaptiv læring kan finne sted.

## 6.2 Hemmende faktorer for å bli en LO

### 6.2.1 Svakheter på individnivå

Påstanden «Wärtsilä gir folk tid til læring» som inngår i dimensjonen kontinuerlig læring er rangert lavest av alle påstander knyttet til individ- og gruppenivå. Det er ansatte med personalansvar som er mest negative til opplevd tid til læring. At ikke medarbeidere er like negative kan indikere at lederne holder denne kritikken for seg selv, som en observasjon de har gjort seg på vegne av sine ansatte. Det kan også være en indikasjon på at medarbeidere er flinkere til å sette av og planlegge tid til læring. Uansett årsak er dette et funn som sammenfaller med andre studier som er gjort på hemmende faktorer for læring (Crouse, Doyle og Young 2022).

### 6.2.2 Svakheter på organisasjonsnivå

Faktorer som psykologisk trygghet, gruppelæring og kontinuerlig læring er med på å fremme et godt læringsmiljø (Edmondson 1999 og Watkins og Marsick 2003). Selv om det vises positiv trend i læring på individnivå, kan de lave scorene knyttet til dimensjonen for læringsystemer indikere at læring ikke fasiliteres som en systematisk prosess i selskapet.

I følge selskapet selv investeres det mye i å utvikle medarbeideres kompetanse og ferdigheter for økt verdiskapning og innovasjon (Wärtsilä, 2022a). Det er lett for at fokuset på læring og kompetanseutvikling for å bli en LO bare blir et opplæringsprogrammer i organisasjonen, istedenfor at læringen integreres i selve organisasjonen (Marsick & Watkins, 1999). Forskning viser at dimensjonen på systemnivå viser konsekvent høyere korrelasjon med organisatoriske prestasjoner, enn dimensjonen på individ- og gruppenivå (Watkins, 2017 i Watkins og Kim, 2018).

I kontrast til dette er det dimensjonen læringsystemer som har fått lavest score. Denne dimensjonen handler typisk om egenskapen til systemene som er designet for å dele læring som skal skapes og integreres i det daglige arbeidet (Watkins & O'Neil, 2013). I tillegg til å sammenligne gjennomsnittsverdier, har vi også foretatt en oppstilling av de påstander og dimensjoner som har fått flest lave verdier, det vil si fra 0-2. Også med denne beregningen kommer læringsystemer dårligst ut, der nesten 30% av både medarbeidere og 30% av lederne har gitt denne indikatoren de laveste

verdiene på skalaen. Til sammenligning kommer dimensjonene med færrest lave verdier ut på hhv. 6% og 8%.

Dimensjon	Påstand	Antall	Andel
Læringssystemer	I Wärtsilä finnes det en oppdatert database over ansattes ferdigheter.	65	37 %
Læringssystemer	Wärtsilä måler resultatene av tid og ressurser brukt på opplæring.	61	35 %
Læringssystemer	Wärtsilä gjør sine erfaringer tilgjengelig for alle ansatte slik at vi kan lære av hverandre.	48	27 %
Kontinuerlig læring	Wärtsilä gir folk tid til læring.	45	26 %
Læringssystemer	Wärtsilä har systemer for å måle gap/avvik mellom nåværende og forventede prestasjoner.	39	22 %

Tabell 18: Topp fem påstander med flest lave vurderinger (0-2)

Vi tolker dette resultatet som at systemer for å dele læring på organisasjonsnivå er den største barrieren som hemmer Wärtsilä sin ambisjon om å bli en LO. DLOQ klassifiserer læringssystemer som prosesser og strukturer som fanger og sprer kunnskap og informasjon. Læringssystemer kan knyttes til læringskulturens artefakter (observerbare strukturer, systemer, prosesser og dokumentasjon). I følge Argyris og Schön (1996) må et system være på plass for å bygge inn og støtte organisasjonslæring for å gjøre det varig. En utfordring knyttet til manglende læringssystemer er at den individuelle læringen ikke gjøres tilgjengelig for organisasjonen (på organisasjonsnivå).

Det kan bety at selv om Wärtsilä investerer i og utvikler sine ansatte med påfyll av læring, vil de kunne risikere at denne kompetansen forblir på individ- eller gruppenivå. Av de fem påstandene der flest ansatte har gitt lav vurdering (0-2) så tilhører fire av påstandene dimensjonen læringssystemer. Dette er et interessant funn, siden organisasjonsforskning sier at det bør være mekanismer på plass for å spre kunnskap i hele organisasjonen og ta den i bruk for at organisasjonslæring skal finne sted (Loermans, 2002). I følge Argyris og Schön (1996) må man også ha strukturer, prosesser og en kultur på plass for å bygge inn og støtte organisasjonslæring. I følge Marsic & Watkins er det denne dimensjonen i modellen som kobler læring til endring av ytelse og konkurransefortrinn (Marsick & Watkins, 2003b). Svakheter i læringssystemer kan potensielt påvirke selskapets ytelse og muligheten for at læring og innovasjon blir et konkurransefortrinn.

At læringssystem er viktig understøttes av Senge, som hevder at organisasjonen må betraktes fra et helhetlig systemperspektiv hvor læring foregår i et samspill mellom medlemmene for å tilpasse seg et omskiftelig miljø (Senge, 2006). Nonaka poengterer at organisasjoner må investere i en helhetlig infrastruktur som støtter de ulike typene kunnskap og kommunikasjon slik at informasjon og kunnskap kan integreres i organisasjonen (Nonaka, 1994). I «læringsprosesser og praksis», som er én

av byggesteinene i Wärtsiläs HR-strategi inngår faktorer som informasjonsdeling, læringsteknologi og læringsinfrastruktur, noe som kan tyde på at selskapet vil ha et økende fokus på utvikling av kunnskapssystemer fremover.

I analysen avdekkes det at 15% av ledere har ikke kjennskap til om det finnes en oppdatert database over ansattes ferdigheter (figur 6), og hele 30% av lederne har vurdert det til lavt tilstedeværelse. Til sammenligning har medarbeiderne større tiltro til at det finnes en oppdatert database, men vi ser at Wärtsilä ikke kan sies å ha en kjent og tilgjengelig database over ferdigheter. Å ha læringssystemer for kunnskapskartlegging og kunnskapsdeling utgjør en nøkkelkomponent for selskap som opererer i et dynamisk miljø, der organisasjonen står overfor en rekke uventede problemer og uforutsette situasjoner. Jo bedre og målrettet kunnskapsdeling av nyttig kunnskap - fra individuell til organisatorisk læring - jo raskere kan det føre til innovasjon og nyutvikling, som dermed kan føre til forbedret markedsytelse (Riege, 2005).

At majoriteten av ansatte ikke scorer Wärtsilä høyere på tilgjengelighet av erfaring (erfaringsoverføring) er påfallende. Erfaringsoverføring er en vanlig strategi i prosjekt, men analyser fra flere studier viser at systemer for erfaringsoverføring sjelden blir brukt. Dette forklares med at kunnskapen som erverves ikke anses som nyttig, og/eller prosjektteam mangler bevissthet om at det finnes kunnskap som kan være nyttig for å hjelpe dem og andre med å forbedre prosessene sine (Newell et al., 2006). En organisasjon som nevnes i forbindelse med vellykket erfaringsoverføring i praksis er NASA. De har opprettet et panel av eksperter som, med jevne mellomrom, går sammen for å gjennomgå alle saker fra det siste året, på jakt etter likheter og trender. Atferdsmønstre som øker risikoen eller sannsynligheten for feil identifiseres, samt styrker og kompetanser som kan etterlignes blir også identifisert (Rogers & Milam, 2005) Nonaka og Takeuchi (1995) kobler i tillegg kunnskapsdeling og innovasjon. Basert på deres forståelse av japanske organisasjoner, hevdet de at kunnskapsdeling fører til kontinuerlig innovasjon, og denne innovasjonen gir konkurransefortrinn (Hoe, 2006).

Örtenblad hevder at selskap må etterstrebe måling for å overvåke hvor godt kunnskap er kilde til verdi i bedriftsprosesser, og at denne innsikten igjen transformeres til konkrete aksjoner i selskapets kjerneprosesser, for å utvikle og produsere bedre eller nyere produkter og/eller tjenester som mer effektivt løser kundenes problemer (Örtenblad, 2002). Det som stort sett skiller lærende organisasjoner fra andre organisasjoner er deres evne til å kontinuerlig utvide sine respektive kapasiteter til å skape sin fremtid eller lære og transformere seg selv (Watkins og Marsick, 1993).

Wärtsilä hevder selv at de har gode interne kompetanseutviklingsprogrammer (Wärtsilä 2022b, men basert på resultatene i analysen, kan det se ut som at det må gjøres et arbeid for å legge til rette for læring på organisasjonsnivå. Læring på individnivå er ikke tilstrekkelig for overgangen til organisatorisk læring (Yang et al., 2004). Det må gjøres et arbeid, både med struktur og kunnskapssystemer, som kodifiserer læringen slik at det forblir i organisasjonsminnet (Marsick & Watkins, 1999). For at læring skal være et konkurransefortrinn og gi positivt utslag på finansiell ytelse, er det nødvendig at systemet må være i stand til å reagere og tilpasse seg endringer i teknologi, trender i samfunnet og endringer internt i organisasjonen (Yang et al., 2004).

Et annet viktig element med gode og tilgjengelige læringssystemer er at dette vil være artefakter (den mest synlige og eksplisitte karakteristikken av en kultur), og for ansatte vil dette gi kontekst til forståelsen for hva som er forventet innenfor organisasjonen (Mahler, 1997; Meyer, 1995 i Hogan og Coote, 2014). Det kan være en utfordrende oppgave for Wärtsilä å skulle promotere læring som et strategisk imperativ dersom de ansatte ikke opplever at det styres og forvaltes i synlige og tilgjengelige systemer.

### *III. Hvilken rolle må lederne ta, gitt det læringsklimaet som finnes i dag?*

Ett av læringsprinsippene som bygger opp om Wärtsiläs HR-strategi er å fremme lederatferd som forsterkende kraft, der ledere må være rollemodeller for atferd som støtter kontinuerlig læring, avlæring, deling og forbedring. I enhver endringsprosess står involvering av ansatte sentralt, om det er gjennom kommunikasjon, samarbeid eller konnektivitet. Som leder er man en rollemodell som viser vei og retning, og har i kraft av sin stilling stor innflytelse på læringskultur.

Basert på besvarelsene til ansatte uten lederansvar er det coachende og veiledende atferd, samt fokus på kontinuerlige læringsmuligheter som har fått færrest høye vurderinger (5-6). Det kan tolkes som at dette er atferder som minst kjennetegner Wärtsiläs ledere i dag. Forskning har vurdert læringsorientert ledelse som avgjørende for å generere teamlæring og oppnå resultater (Stoithard, 2020). Læringsorientert ledelse kjennetegnes ved at ledere aktivt coacher og støtter sin egen og sine underordnede læring (Watkins og Marsick, 1993).

Flere forskere har antydnet at medarbeidere som føler seg ansvarliggjort, har et høyere nivå av organisatorisk engasjement, da bemyndigede medarbeidere har en tendens til å være svært selvmotiverte og endringsvillige (Avolio et al. 2004; Kanter 1983; Kraimer, Seibert og Liden 1999; Spreitzer 1995; Thomas og Velthouse 1990) (Joo & Shim, 2010).

Myndiggjøring knyttes også til å være en forløper til kreativitet og innovasjon, noe som også har blitt indikert gjennom empiriske studier (e.g., Harris et al., 2014; Zhang & Bartol, 2010; Lee, Willis, Tian 2017). Konseptuelt er dette basert på at myndiggjørende lederskap fremmer autonomi, følelse av kompetanse og selvtillit (Harris, Li, Boswell, Zhang, & Xie, 2014). Vi så av våre funn i analysen at det finnes antydninger til generasjonsbetingede opplevelser rundt myndiggjøring og strategisk lederskap. Spesielt fremtredende var de unge ledernes negative vurdering av disse to dimensjonene. Det finnes lite forskning knyttet til myndiggjøring innenfor generasjonskohorter (Sing og Weimar, 2017). Tidligere forskning har påpekt at egne verdier, holdninger, forventninger og ideologier påvirker ansattes atferd og dermed deres holdning til myndiggjøring (Glass, 2007; Shaw og Fairhurst, 2008 i Sing og Weimar, 2017). Likevel har fagområdet til gode å bli supplert med studier angående myndiggjøring og alder.

Vi har tidligere redegjort for leders rolle i en LO, og gjennom studier trekkes det fram fokus på læring fra leder og ledelse, samt opplevd støtte som fremmende faktorer (Ellinger 2005). Fordi hemmende faktorer for læring i mange tilfeller kan forhindres, spiller ledere en kritisk rolle i organisering og forvaltning av arbeidsplasslæring (Susomrith & Coetzer, 2019). Det finnes en studie som er en tankevekker, der Sambrook og Stewart (2000) fikk bekreftet deres hypotese om at ledere som ikke tilrettelegger for læring, hemmer den, på samme måte som en ineffektiv læringskultur og manglende tid til læring.

En siste påstand vi ønsker å trekke fram som et viktig fokus for ledere i Wärtsilä, er opplevd grad av å bli støttet til å ta kalkulert risiko. 35% av respondentene vurderer grad av støtte til å være til stede i høy grad (verdi 5-6), mens nesten 60% av alle respondenter har lagt seg midt på snitt i vurderingen av denne påstanden. I tillegg til å være viktig for grad av læring, er psykologisk trygghet også viktig for å tørre å ta risiko, som igjen knyttes til en kultur preget av både dobbelkretslæring og innovasjon (Argyris 1977; Edmondson 2019; Edmondson & Moingeon, 1998).

## 7 OPPSUMMERING

Resultatene fra undersøkelsen viser at det på noen måter er godt tilrettelagt for en god læringskultur i Wärtsilä. Det uformelle fellesskapet der både ledere og ansatte kan dele erfaringer, stille spørsmål og gi tilbakemeldinger uten å være redd for at dette oppleves negativt er et godt grunnlag for læring og kunnskapsdeling. Det som bidrar til å begrense læringsmuligheter og læringskultur er fravær av oppmerksomhet på tid og ressurser brukt på opplæring, i hvilken grad ansatte opplever at de blir gitt tid til læring, samt læringssystemer som fanger, lagrer og distribuerer læring og erfaringer slik at andre har tilgang og kan lære av det. Tilsynelatende lite tid brukt på uformelle læringsaktiviteter i organisasjonen kan trolig forklares med mangel på forståelse for eller bevisstgjøring av arbeidsplasslæring integrert i praksis. Som redegjort for i denne oppgaven er ikke bare uformell arbeidsplasslæring et sentralt aspekt ved lærende organisasjoner, men potensialet som ligger i denne læringsformen og kan bli et konkurransefortrinn i form av kontinuerlig forbedring og innovasjon (Fenwick 2003; Kim 2021).

## 8 KONKLUSJON

Denne oppgaven er en casestudie knyttet til to av Wärtsiläs norske kontorer i Vestland fylke. Empirisk kontekst er Wärtsiläs nye visjon og strategi om å bidra til bærekraftige samfunn gjennom innovasjon, og fartøyet er å være en lærende organisasjon. Som så mange andre selskap vurderer Wärtsilä kontinuerlig læring som en nødvendighet for å skape konkurransefortrinn, men stadig flere litterære bidrag om lærende organisasjoner mener det er nødvendig for overlevelse (Kim, 2021; Thomas og Allen, 2006). På bakgrunn av Wärtsiläs ferske HR-strategi - hvor det er presentert tre byggesteiner for å bli en lærende organisasjon – har vi benyttet et måleinstrument som favner disse indikatorene.

### *I. Hva er Wärtsiläs mest fremtredende styrke i å bli en LO?*

Det som fremstår som Wärtsiläs styrker er de positive evalueringene av indikatorer gunstige betingelser for læring på individ og gruppenivå. Individnivået rommer faktorer som åpenhet om feil, gir hverandre hjelp å lære, opplevd anerkjennelse/oppmuntring/ros) for å lære, god tilbakemeldingskultur, behandler folk hverandre med respekt og tillit til hverandre. På gruppenivå evalueres grad av samarbeid, likeverd, respekt, konstruktive gruppediskusjoner og opplevd grad av å føle påvirkningskraft. Disse indikatorene kan knyttes til opplevd psykologisk trygghet og produktiv gruppementalitet og samarbeidsklime.

### *II. Hva er den største barrieren som hemmer Wärtsiläs ambisjon om å bli en LO?*

Gjennom kartleggingen er det ingen påstander der Wärtsilä kommer direkte dårlig ut, alle dimensjonene vurderes til et gjennomsnitt, midt på skalaen, og enkelte dimensjoner heller noe over på den positive siden. Dimensjonen med lavest snitt er indikatorene som går på læringssystemer.

I forskning og litterære bidrag om lærende organisasjoner fra forskere som Peter Senge, Argyris og Schön og Kurt Lewin, er det organisasjoners evner til å løfte individuell læring opp til organisasjonsnivået som er både utfordrende, mens også essensielt for å kunne være en lærende organisasjon. Dette skjer gjennom læringssystemer, for det er først på organisasjonsnivået at læring og ny kunnskap kan komme selskapet til gode, gjennom deling, lagring og utnyttelse. Empiriske studier støtter sammenhengen mellom organisasjonslæring og innovasjon ([Bueno et al., 2010](#), [Cohen and Levinthal, 1990](#), [Glynn, 1996](#), [Hurley and Hult, 1998](#), [Ireland et al., 2001](#), [Mezias and Glynn, 1993](#) I García-Morales, Jiménez-Barrionuevo, Gutiérrez-Gutiérrez 2011). Mangel på gode læringssystemer kan også medføre at organisasjonens fokus på læring og kompetanseutvikling, bare



blir opplæringsprogrammer i organisasjonen. Altså at læringen forblir på individ- eller gruppenivå, uten at det medfører dobbelkretslæring eller forsterket innovasjonskraft, gjennom endret kollektiv handling.

Fordi DLOQ diagnostierer læringskulturen, fremfor å være en sensur av i hvilken grad en organisasjon kan kalle seg en lærende organisasjon, ser vi til Örtenblads integrerte modell og hans arbeid. Han legger til grunn fire aspekter som må være tilstede for at organisasjoner kan sies å være lærende (Örtenblad, 2004). For å konkludere med om Wärtsilä er en lærende organisasjon har vi brukt Örtenblad sin modell, og fremhevet styrker og svakheter som har kommet frem i vår analyse av tilstedeværende indikatorer på lærende organisasjoner:

Örtenblads' fire aspekter	Fremmede faktorer funnet hos Wärtsilä	Hemmende faktorer funnet hos Wärtsilä
Læring på organisasjonsnivå		Risiko for at kompetanseutviklingsarbeidet bare blir et opplæringsprogram i organisasjonen
Læring på jobben	Gruppelæring og samarbeid	Tid til læring
		Ulik oppfatning om hva læring er
Læringsklima	Psykologisk trygghet	
	Åpenhet for å diskutere feil	
	Hjelper hverandre å lære	
	Ser på problemer som mulighet til å lære	
	Gir åpne og ærlige tilbakemeldinger til hverandre	
	Det oppleves at folk har respekt for hverandre	

Læringsystem		Læring fasiliteres ikke som en systematisk prosess i selskapet.
--------------	--	---

Örtenblad kaller de organisasjonene som bare har implementert deler (dvs. ett, to eller tre aspekter) av aspektene for delvis lærende organisasjoner, han foreslår at man setter "den lærende organisasjonen" etterfulgt i parentes av en forkortelse av det/de aktuelle aspektene. For eksempel, "organisasjon X er en delvis lærende organisasjon (LaW)" eller "organisasjon Y er en delvis lærende organisasjon (LS; OL; LC)" (LaW = læring på jobb; LS = læringsstruktur; OL = organisasjonslæring; LC = læringsklima). Vi vil med dette konkludere med at Wärtsilä kan kalle seg en delvis en lærende organisasjon (LC).

### *III. Hvordan kan lederne bidra til at Wärtsilä blir en LO?*

Avslutningsvis vil vår anbefaling til Wärtsilä være å sikre tilstrekkelig opplæring av og kompetanse hos sine ledere, slik at de får kunnskap om organisasjonslæring i praksis. Som illustrert gjennom denne oppgaven er organisasjonslæring og veien til å bli en lærende organisasjon et komplekst og intrikat system av mange bevegelige deler som på virker hverandre. Vi anmoder derfor Wärtsilä til å sikre bevisstgjøring hos sine ledere, for i uvitenhet, eller bare rent ubevisst, kan de være en hemmende kraft i dette arbeidet.

## 9 REFERANSELISTE

- Argyris, C. (1977). Double loop learning in organizations. *Harvard business review*, 55(5), 115-125.
- Bharadwaj, A., El Sawy, O. A., Pavlou, P. A., & Venkatraman, N. (2013). Digital Business Strategy: Toward a Next Generation of Insights. *MIS Quarterly*, 37(2), 471–482.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organization Science*, 2(1), 40–57.  
<https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.40>
- Cerasoli, C. P., Alliger, G. M., Donsbach, J. S., Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., & Orvis, K. A. (2018). Antecedents and Outcomes of Informal Learning Behaviors: A Meta-Analysis. *Journal of Business and Psychology*, 33(2), 203–230. <http://dx.doi.org/10.1007/s10869-017-9492-y>
- Christensen, L. B., Johnson, B., Turner, L. A., & Christensen, L. B. (2015). *Research methods, design, and analysis* (Global ed.). Alabama: University of South Alabama.
- Crook, T. R., Todd, S. Y., Combs, J. G., Woehr, D. J., & Ketchen, D. J., Jr. (2011). Does human capital matter? A meta-analysis of the relationship between human capital and firm performance. *Journal of Applied Psychology*, 96(3), 443–456. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1037/a0022147>
- Crouse, P., Doyle, W., & Young, J. D. (2011). Workplace learning strategies, barriers, facilitators and outcomes: A qualitative study among human resource management practitioners. *Human Resource Development International*, 14(1), 39-55.
- Davis, D., & Daley, B. J. (2008). The learning organization and its dimensions as key factors in firms' performance. *Human Resource Development International*, 11(1), 51–66.  
<https://doi.org/10.1080/13678860701782352>
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111–133. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.002>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan. <http://archive.org/details/democracyandedu00dewegoog>
- Edmondson, A., & Moingeon, B. (1998). From Organizational Learning to the Learning Organization. *Management Learning*, 29(1), 5–20. <https://doi.org/10.1177/1350507698291001>
- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>

- Edmondson. (2019). *The fearless organization : creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. John Wiley & Sons, Inc.
- Edmondson, A. C. (2002). The Local and Variegated Nature of Learning in Organizations: A Group-Level Perspective. *Organization Science*, 13(2), 128–146.
- Edmondson, A. C., & Besieux, T. (2021). Reflections: Voice and Silence in Workplace Conversations. *Journal of Change Management*.  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14697017.2021.1928910>
- Ellinger, A. D. (2005). Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting: The case of “reinventing itself company.” *Human Resource Development Quarterly*, 16(3), 389–415.  
<https://doi.org/10.1002/hrdq.1145>
- Ellinger, A. D., Ellinger, A. E., Yang, B., & Howton, S. W. (2003). Making the Business Case for the Learning Organization Concept. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 163–172.  
<https://doi.org/10.1177/1523422303005002004>
- Ellinger, A. D., Watkins, K. E., & Bostrom, R. P. (1999). Managers as facilitators of learning in learning organizations. *Human Resource Development Quarterly*, 10(2), 105–125.
- Fenwick, T. (2003). Innovation: examining workplace learning in new enterprises. *Journal of workplace learning*.
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring: Fra kunnskap til kompetanse (2. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjeldstad,  . D., & Snow, C. C. (2018). Business models and organization design. *Long Range Planning*, 51(1), 32–39. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2017.07.008>
- Flynn, D., Eddy, E. R., & Tannenbaum, S. I. (2006). The Impact of National Culture on the Continuous Learning Environment. *Journal of East-West Business*, 12(2–3), 85–107.  
[https://doi.org/10.1300/J097v12n02\\_05](https://doi.org/10.1300/J097v12n02_05)
- García-Morales, V. J., Jiménez-Barrionuevo, M. M., & Gutiérrez-Gutiérrez, L. (2012). Transformational leadership influence on organizational performance through organizational learning and innovation. *Journal of Business Research*, 65(7), 1040–1050.  
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2011.03.005>
- Garvin D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard business review*, 71(4), 78–91.
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is Yours a Learning Organization? *Harvard Business Review*, 11.

Hogan, S. J., & Coote, L. V. (2014). Organizational culture, innovation, and performance: A test of Schein's model. *Journal of Business Research*, 67(8), 1609–1621.

<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2013.09.007>

Illeris, K. (2011). *The Fundamentals of Workplace Learning: Understanding How People Learn in Working Life*. Taylor & Francis Group.

<http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=668241>

Jogulu, U. (2011). Leadership that promotes organizational learning: Both sides of the coin.

*Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 25(4), 11–14.

<https://doi.org/10.1108/14777281111147044>

Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Abstrakt.

Johnson, J.R. (2002), “Leading the learning organisation: portrait of four leaders”, *Leadership & Organisational Development Journal*, Vol. 23, No. 2, pp. 241-9

Kasl, E., Marsick, V. J., & Dechant, K. (1997). Teams as Learners: A Research-Based Model of Team Learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 33(2), 227–246.

Kim, K. (2021). A measure of adaptive performance and the DLOQ. *The Learning Organization*, 28(4), 397–412. <https://doi.org/10.1108/TLO-03-2020-0047>

Kim, J., Egan, T., & Tolson, H. (2015). Examining the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire: A Review and Critique of Research Utilizing the DLOQ. *Human Resource Development Review*, 14(1), 91–112. <https://doi.org/10.1177/1534484314555402>

Kuchinke, K. P. (1995). Managing learning for performance. *Human Resource Development Quarterly*, 6(3), 307–316. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920060309>

Lang, D., & Wittig-Berman, U. (2000). Managing work-related learning for employee and organizational growth. *S.A.M. Advanced Management Journal*, 65(4), 37–43.

Le Clus, M. (2011). Informal learning in the workplace: A review of the literature. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(2), 355–373.

*Leading\_digital-with-cover-page-v2.pdf*. (n.d.). Retrieved May 26, 2022, from

[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/57181338/leading\\_digital-with-cover-page-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/57181338/leading_digital-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1653597911&Signature=dsjPRCZmp0QMvddY~gW6JJ9382HdByTvaBN3EsOc85)

[v2.pdf?Expires=1653597911&Signature=dsjPRCZmp0QMvddY~gW6JJ9382HdByTvaBN3EsOc85](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/57181338/leading_digital-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1653597911&Signature=dsjPRCZmp0QMvddY~gW6JJ9382HdByTvaBN3EsOc85)

[G-VrBXpCT61vho646stXRWATXah3AqISEPd-du-vM4M~GRLbxQabJNxyNpo7T-TNv6gpe4xFlnRUqaGMVWHRnblZ0wy7uyoA23YbkSfYhQT9Yd0Rr7DWqg9HYO7p0TfgQ1rv95VZ~QOH9xvzG5WWLOMhB31ha4jMA-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/57181338/leading_digital-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1653597911&Signature=dsjPRCZmp0QMvddY~gW6JJ9382HdByTvaBN3EsOc85)

wcKF6K~W4UkrC7vZE~K4NKOq5lyc8JeGjohw9jL~q3M2vP2~nGDxCA6726C9PZwPKN3zIXFSr  
Ttxp6L54dAZeAY3VhllAdivVDIDDITp5xacTY3DTVzUmcF-flAzhRmdvVfz3RgTDw\_\_&Key-  
Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Lee, A., Willis, S., & Tian, A. W. (2018). Empowering leadership: A meta-analytic examination of incremental contribution, mediation, and moderation. *Journal of Organizational Behavior*, 39(3), 306–325. <https://doi.org/10.1002/job.2220>

Loermans, J. (2002). Synergizing the learning organization and knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 6(3), 285–294. <https://doi.org/10.1108/13673270210434386>

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1999). Facilitating learning organizations: Making learning count. Gower Publishing, Ltd..

Marsick, V. J., Volpe, M., & Watkins, K. E. (1999). Theory and Practice of Informal Learning in the Knowledge Era. *Advances in Developing Human Resources*, 1(3), 80–95. <https://doi.org/10.1177/152342239900100309>

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2001). Informal and Incidental Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(89), 25–34. <https://doi.org/10.1002/ace.5>

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003a). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132–151. <https://doi.org/10.1177/1523422303005002002>

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003b). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132–151. <https://doi.org/10.1177/1523422303005002002>

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2018). Introduction to the Special Issue: An Update on Informal and Incidental Learning Theory. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 2018(159), 9–19. <https://doi.org/10.1002/ace.20284>

McAfee, A., & Brynjolfsson, E. (2017). Machine, platform, crowd: Harnessing our digital future. WW Norton & Company.to

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for. *American Psychologist*, 28(1), 1. <https://doi.org/10.1037/h0034092>

Nasjonal digital læringsarena (2022). Forståelsessirkelen. Hentet fra:  
<https://ndla.no/subject:1:b9e86c43-93b8-49e9-81af-09dbc7d79401/topic:2:193544/topic:2:82742/resource:1:82759>

- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5(1), 14–37.
- Organisasjonskultur-Henning-Bang.pdf*. (n.d.). Retrieved May 15, 2022, from <https://www.bangmidelfart.no/wp-content/uploads/2019/11/Organisasjonskultur-Henning-Bang.pdf>
- Olsen, T. H., Glad, T., & Filstad, C. (2018). Learning to learn differently. *Journal of Workplace Learning*, 30(1), 18–31. <https://doi.org/10.1108/JWL-04-2017-0032>
- Quinn, J. B., Anderson, P., & Finkelstein, S. (1996). Leveraging intellect. *Academy of Management Perspectives*, 10(3), 7–27. <https://doi.org/10.5465/ame.1996.9704111471>
- Riege, A. (2005). Three-dozen knowledge-sharing barriers managers must consider. *Journal of Knowledge Management*, 9(3), 18–35. <https://doi.org/10.1108/13673270510602746>
- Rogers, E. W., & Milam, J. (2005). Pausing for learning: Applying the after action review process at the NASA Goddard space flight center. 2005 IEEE Aerospace Conference, 4383–4388. <https://doi.org/10.1109/AERO.2005.1559743>
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. John Wiley & Sons.
- Schön, D., & Argyris, C. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading: Addison Wesley, 305(2), 107-120.
- Senge, P. M. (1997). *The fifth discipline. Measuring business excellence*.
- Senge, P. M. (1996). *Leading learning organizations: The bold, the powerful, and the invisible*. Cambridge, MA: Center for Organizational Learning, Massachusetts Institute of Technology.
- Sharma, P. N., & Kirkman, B. L. (2015). Leveraging Leaders: A Literature Review and Future Lines of Inquiry for Empowering Leadership Research. *Group & Organization Management*, 40(2), 193–237. <https://doi.org/10.1177/1059601115574906>
- Singh U, Weimar D. Empowerment among generations. *German Journal of Human Resource Management*. 2017;31(4):307-328. doi:10.1177/2397002217719864
- Song, J. H., Chermack, T. J., & Kim, W. (2013). An Analysis and Synthesis of DLOQ-Based Learning Organization Research. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 222–239. <https://doi.org/10.1177/1523422313475995>
- Slater, S. F., & Narver, J. C. (1994). Does competitive environment moderate the market orientation-performance relationship?. *Journal of marketing*, 58(1), 46-55.

- Stothard, C. (2020). Is the DLOQ learning-oriented leadership isomorphic? Learning-oriented leadership mediates hierarchical teams' learning dimensions. *The Learning Organization*, 28(4), 352–366. <https://doi.org/10.1108/TLO-02-2020-0027>
- Susomrith, P., & Coetzer, A. (2019). Effects of informal learning on work engagement. *Personnel Review*, 48(7), 1886–1902. <https://doi.org/10.1108/PR-10-2018-0430>
- Tannenbaum, S. I. (1997). Enhancing continuous learning: Diagnostic findings from multiple companies. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 36(4), 437-452.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode.*(utg. 4) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thomas, K., & Allen, S. (2006). The learning organisation: A meta-analysis of themes in literature. *The Learning Organization*, 13(2), 123–139. <https://doi.org/10.1108/09696470610645467>
- von Krogh, G., Nonaka, I., & Aben, M. (2001). Making the Most of Your Company's Knowledge: A Strategic Framework. *Long Range Planning*, 34(4), 421–439. [https://doi.org/10.1016/S0024-6301\(01\)00059-0](https://doi.org/10.1016/S0024-6301(01)00059-0)
- Wadel, C. (2002). Den mellommenneskelig forankring av læring. *Praksisfellesskap og læringsforhold*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 86(5), 416–422. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2002-05-06>
- Watkins, K. E., & Dirani, K. M. (2013). A Meta-Analysis of the Dimensions of a Learning Organization Questionnaire: Looking Across Cultures, Ranks, and Industries. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 148–162. <https://doi.org/10.1177/1523422313475991>
- Watkins, K. E., & Kim, K. (2018). Current status and promising directions for research on the learning organization. *Human Resource Development Quarterly*, 29(1), 15–29. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21293>
- Watkins, K. E., & O'Neil, J. (2013). The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (the DLOQ): A Nontechnical Manual. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 133–147. <https://doi.org/10.1177/1523422313475854>
- Wartsila, 2017 <https://www.wartsila.com/media/news/29-05-2017-wartsila-introduces-dedicated-organisation-to-drive-digital-transformation>
- Wartsila, 2022a <https://www.wartsila.com/sustainability/creating-value-for-stakeholders>
- Wartsila, 2022b <https://www.wartsila.com/sustainability/managing-sustainability/personnel>
- Westerman, G., Bonnet, D., & McAfee, A. (2014). *Leading digital: Turning technology into business transformation*. Harvard Business Press.



- Xie, L. (2020). The impact of servant leadership and transformational leadership on learning organization: A comparative analysis. *Leadership & Organization Development Journal*, 41(2), 220–236. <https://doi.org/10.1108/LODJ-04-2019-0148>
- Yang, B., Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31–55. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1086>
- Yoo, Y., Boland, R. J., Lyytinen, K., & Majchrzak, A. (2012). Organizing for Innovation in the Digitized World. *Organization Science*, 23(5), 1398–1408.
- Universitetet I Stavanger (2022a). Klassifisering av informasjon. Hentet fra <https://www.uis.no/nb/regelverk/klassifisering-av-informasjon>
- Universitetet i Stavanger (2022b). Lagring av informasjon. Hentet fra <https://www.uis.no/nb/regelverk/lagring-av-informasjon>.
- Ortenblad, A. (2004). The learning organization: Towards an integrated model. *The Learning Organization*, 11(2/3), 129–144. <https://doi.org/10.1108/0969647041052159>

## 10 Vedlegg

Tabell 1

Nivå	Dimensjon	Påstand
Individnivå	Kontinuerlig læring  (Continuous learning)	I Wärtsilä diskuterer vi åpent om feil for å lære av dem. I Wärtsilä identifiserer vi ferdighetene vi trenger for fremtidige arbeidsoppgaver. I Wärtsilä hjelper vi hverandre å lære. I Wärtsilä får ansatte midler og ressurser til å støtte læring og utvikling. Wärtsilä gir folk tid til læring. I Wärtsilä ser vi på problemer i arbeidet som en mulighet til å lære. I Wärtsilä blir vi belønnet (får anerkjennelse/oppmuntring/ros) for å lære.
Individnivå	Spørsmål og dialog  (Inquiry and Dialogue)	I Wärtsilä gir vi åpne og ærlige tilbakemeldinger til hverandre. I Wärtsilä lytter vi til andres synspunkter før vi selv snakker. I Wärtsilä oppfordres folk til å spørre "hvorfor" uavhengig av rang. Når folk deler sine synspunkt, spør de også hva andre synes. I Wärtsilä behandler folk hverandre med respekt. I Wärtsilä bruker vi tid på å bygge tillit til hverandre.
Gruppenivå	Gruppelæring og samarbeid  (Team Learning and collaboration)	I mitt team/avdeling er det frihet til å tilpasse sine mål etter behov. I mitt team/avdeling behandles medlemmer som likeverdige, uavhengig av rang, kultur eller andre forskjeller. I mitt team/avdeling fokuseres det på gruppens oppgave og på hvor godt gruppen fungerer. I mitt team/avdeling kan måten vi gjør ting på endres som et resultat av gruppediskusjoner eller innsamlet informasjon. I mitt team/avdeling blir vi belønnet for våre prestasjoner som gruppe. I mitt team/avdeling er vi trygge på at organisasjonen vil følge våre anbefalinger.
Organisasjonsnivå	Lærings-systemer  (Total Systems to capture learning)	Wärtsilä bruker regelmessig toveiskommunikasjon, som tips- eller forbedringsportaler, elektroniske oppslagstavler eller informasjonsmøter. Wärtsilä gjør det mulig for folk å få nødvendig informasjon når som helst raskt og enkelt. I Wärtsilä finnes det en oppdatert database over ansattes ferdigheter. Wärtsilä har systemer for å måle gap/avvik mellom nåværende og forventede prestasjoner. Wärtsilä gjør sine erfaringer tilgjengelig for alle ansatte slik at vi kan lære av hverandre. Wärtsilä måler resultatene av tid og ressurser brukt på opplæring.

Organisasjonsnivå	Myndiggjøring  (Empower)	<p>Wärtsilä anerkjenner og roser folk for å ta initiativ.</p> <p>Wärtsilä gir folk valgmuligheter i sine arbeidsoppgaver.</p> <p>Wärtsilä inviterer folk til å bidra til organisasjonens visjon.</p> <p>Wärtsilä gir folk tilgang til og styring av ressursene de trenger for å utføre arbeidet sitt.</p> <p>Wärtsilä støtter ansatte som tar kalkulerte risikoer.</p> <p>Wärtsilä sikrer samsvar av visjon på tvers av ulike nivåer og arbeidsgrupper.</p>
Organisasjonsnivå	Konnektivitet i organisasjonen  (Connects the organisation)	<p>Wärtsilä hjelper og legger til rette for at ansatte kan balansere arbeid og fritid/familie.</p> <p>Wärtsilä oppfordrer folk til å tenke fra et globalt perspektiv.</p> <p>Wärtsilä oppfordrer alle til å bringe kundenes synspunkter inn i beslutningsprosessen.</p> <p>Wärtsilä tar hensyn til beslutninger som kan påvirke de ansattes moral.</p> <p>Wärtsilä jobber sammen med samfunnet utenfor for å møte gjensidige behov.</p> <p>Wärtsilä oppfordrer folk til å innhente svar fra hele organisasjonen når de løser problemer.</p>
Organisasjonsnivå	Strategisk Lederskap  (Strategic Leadership)	<p>Wärtsiläs ledere støtter de ansattes forespørsler om læringsmuligheter og opplæring.</p> <p>Wärtsiläs ledere deler oppdatert informasjon med ansatte om konkurrenter, bransjetrender og organisatoriske retninger.</p> <p>Wärtsiläs ledere myndiggjør/oppmuntrer sine ansatte til å arbeide i henhold til organisasjonens visjon.</p> <p>Wärtsiläs ledere coacher og veileder personene de leder.</p> <p>Wärtsiläs ledere ser kontinuerlig etter muligheter for å lære.</p> <p>Wärtsiläs ledere sørger for at organisasjonens handlinger er i samsvar med visjonen.</p>

Tabell 2

		Statistics						
		ContinuousLearning	InquiryDialogue	TeamCollaboration	TotalSystems	Empower	ConnectsOrg	StrategicLeadership
N	Valid	175	175	175	175	175	175	175
	Missing	0	0	0	0	0	0	0
	Mean	3,8351	4,1695	4,3114	3,2267	3,7952	4,0533	3,9440
	Median	3,8571	4,3333	4,3333	3,3333	3,8333	4,1667	4,0000
	Mode	4,00	4,67	4,50	3,33 <sup>a</sup>	3,67	4,50	4,60
	Std. Deviation	,91543	,75630	,85601	,99939	,92303	,81435	,92068
	Minimum	1,00	1,33	1,00	1,00	1,00	1,00	1,20
	Maximum	5,86	5,83	5,83	5,83	5,50	6,00	6,00

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Tabell 2.1

		Correlations						
		ContinousLe arning	InquiryDialog ue	TeamCollabo ration	TotalSystems	Empower	ConnectsOrg	StrategicLead ership
ContinousLearning	Pearson Correlation	1	,754**	,647**	,659**	,757**	,692**	,753**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	175	175	175	175	175	175	175
InquiryDialogue	Pearson Correlation	,754**	1	,648**	,540**	,700**	,674**	,714**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	175	175	175	175	175	175	175
TeamCollaboration	Pearson Correlation	,647**	,648**	1	,492**	,618**	,573**	,624**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	175	175	175	175	175	175	175
TotalSystems	Pearson Correlation	,659**	,540**	,492**	1	,695**	,592**	,646**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	175	175	175	175	175	175	175
Empower	Pearson Correlation	,757**	,700**	,618**	,695**	1	,810**	,799**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	175	175	175	175	175	175	175
ConnectsOrg	Pearson Correlation	,692**	,674**	,573**	,592**	,810**	1	,791**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	175	175	175	175	175	175	175
StrategicLeadership	Pearson Correlation	,753**	,714**	,624**	,646**	,799**	,791**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	175	175	175	175	175	175	175

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabell 2.3

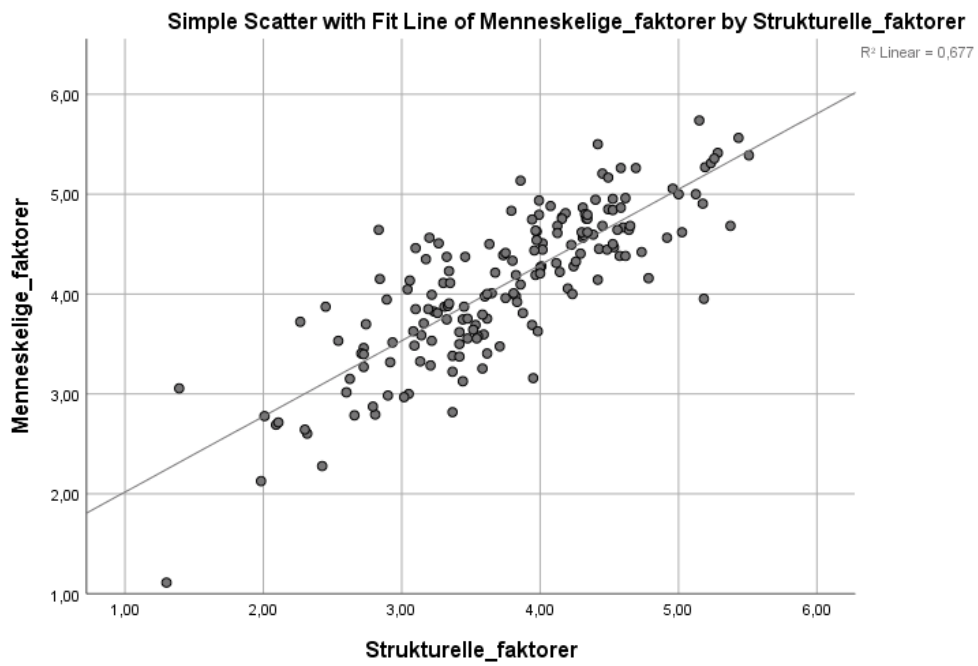
Scale: ALL VARIABLES			
Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	175	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	175	100,0
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.			
Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha		N of Items	
,934		7	

Tabell 2.4

		Menneskelige_faktorer	Strukturelle_faktorer
Menneskelige_faktorer	Pearson Correlation	1	,823**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	175	175
Strukturelle_faktorer	Pearson Correlation	,823**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	175	175

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabell 2.5



**Tabell 17 - påstander der flest har avgitt høy vurdering (5-6)**

Krekkens av høy score (5-6)		Antall	175
Dimensj	Påstand		
GL	C&TL - I mitt team/avdeling behandles medlemmer som likeverdige, uavhengig av rang, kultur eller andre forskjeller.	112	64 %
S&D	ID -I Wärtsilä behandler folk hverandre med respekt.	109	62 %
GL	C&TL - I mitt team/avdeling er det frihet til å tilpasse sine mål etter behov.	92	53 %
KL	CL - I Wärtsilä hjelper vi hverandre å lære.	85	49 %
GL	C&TL - I mitt team/avdeling kan måten vi gjør ting på endres som et resultat av gruppediskusjoner eller innsamlet informasjon.	76	43 %
GL	C&TL - I mitt team/avdeling fokuseres det på gruppens oppgave og på hvor godt gruppen fungerer.	74	42 %
KON	CO -Wärtsilä oppfordrer folk til å tenke fra et globalt perspektiv.	73	42 %
KON	CO -Wärtsilä oppfordrer alle til å bringe kundenes synspunkter inn i beslutningsprosessen.	73	42 %
KL	CL - I Wärtsilä diskuterer vi åpent om feil for å lære av dem.	71	41 %
KON	CO - Wärtsilä hjelper og legger til rette for at ansatte kan balansere arbeid og fritid/familie.	71	41 %
S&D	ID - I Wärtsilä oppfordres folk til å spørre "hvorfor" uavhengig av rang.	65	37 %
SL	STR - Wärtsiläs ledere myndiggjør/oppmuntrer sine ansatte til å arbeide i henhold til organisasjonens visjon.	64	37 %
KON	CO -Wärtsilä jobber sammen med samfunnet utenfor for å møte gjensidige behov.	61	35 %
S&D	ID -I Wärtsilä bruker vi tid på å bygge tillit til hverandre.	60	34 %
KL	CL - I Wärtsilä ser vi på problemer i arbeidet som en mulighet til å lære.	59	34 %
LS	SCL - Wärtsilä bruker regelmessig toveiskommunikasjon, som tips- eller forbedringsportaler, elektroniske oppslagstavler eller informasjonsmøter.	56	32 %
SL	STR - Wärtsiläs ledere støtter de ansattes forespørsler om læringsmuligheter og opplæring.	56	32 %
MY	EMP - Wärtsilä gir folk valgmuligheter i sine arbeidsoppgaver.	55	31 %
MY	EMP - Wärtsilä inviterer folk til å bidra til organisasjonens visjon.	51	29 %
S&D	ID - I Wärtsilä gir vi åpne og ærlige tilbakemeldinger til hverandre.	51	29 %
SL	STR - Wärtsiläs ledere sørger for at organisasjonens handlinger er i samsvar med visjonen.	48	27 %
MY	EMP - Wärtsilä anerkjenner og roser folk for å ta initiativ.	46	26 %
GL	C&TL - I mitt team/avdeling blir vi belønnet for våre prestasjoner som gruppe.	43	25 %
MY	EMP - Wärtsilä gir folk tilgang til og styring av ressursene de trenger for å utføre arbeidet sitt.	43	25 %
S&D	ID -Når folk deler sine synspunkt, spør de også hva andre synes.	42	24 %
SL	STR - Wärtsiläs ledere deler oppdatert informasjon med ansatte om konkurrenter, bransjetrender og organisatoriske retninger.	41	23 %
LS	SCL - Wärtsilä gjør det mulig for folk å få nødvendig informasjon når som helst raskt og enkelt.	40	23 %
KL	CL - I Wärtsilä blir vi belønnet (får anerkjennelse/oppmuntring/ros) for å lære.	38	22 %
MY	EMP - Wärtsilä støtter ansatte som tar kalkulerte risikoer.	38	22 %
SL	STR - Wärtsiläs ledere coacher og veileder personene de leder.	36	21 %
GL	C&TL - I mitt team/avdeling er vi trygge på at organisasjonen vil følge våre anbefalinger.	35	20 %
KL	CL - I Wärtsilä får ansatte midler og ressurser til å støtte læring og utvikling.	35	20 %
KL	CL - Wärtsilä gir folk tid til læring.	34	19 %
KL	CL - I Wärtsilä identifiserer vi ferdighetene vi trenger for fremtidige arbeidsoppgaver.	34	19 %
S&D	ID -I Wärtsilä lytter vi til andres synspunkter før vi selv snakker.	34	19 %
KON	CO -Wärtsilä tar hensyn til beslutninger som kan påvirke de ansattes moral.	33	19 %
LS	SCL - Wärtsilä har systemer for å måle gap/avvik mellom nåværende og forventede prestasjoner.	33	19 %
SL	STR - Wärtsiläs ledere ser kontinuerlig etter muligheter for å lære.	32	18 %
MY	EMP - Wärtsilä sikrer samsvar av visjon på tvers av ulike nivåer og arbeidsgrupper.	25	14 %
KON	CO -Wärtsilä oppfordrer folk til å innhente svar fra hele organisasjonen når de løser problemer.	24	14 %
LS	SCL - Wärtsilä gjør sine erfaringer tilgjengelig for alle ansatte slik at vi kan lære av hverandre.	24	14 %
LS	SCL - I Wärtsilä finnes det en oppdatert database over ansattes ferdigheter.	16	9 %
LS	SCL - Wärtsilä måler resultatene av tid og ressurser brukt på opplæring.	7	4 %

**Tabell 18 – frekvens lav vurdering (0-2)**

Alle respondenter - påstander der flest er uenige				
Dimensjon	Påstand	Antall	175	
LS	SCL - I Wärtsilä finnes det en oppdatert database over ansattes ferdigheter.	65	37 %	
LS	SCL - Wärtsilä måler resultatene av tid og ressurser brukt på opplæring.	61	35 %	
LS	SCL - Wärtsilä gjør sine erfaringer tilgjengelig for alle ansatte slik at vi kan lære av hverandre.	48	27 %	
KL	CL - Wärtsilä gir folk tid til læring.	45	26 %	
LS	SCL - Wärtsilä har systemer for å måle gap/avvik mellom nåværende og forventede prestasjoner.	39	22 %	
KL	CL - I Wärtsilä får ansatte midler og ressurser til å støtte læring og utvikling.	34	19 %	
KON	CO -Wärtsilä oppfordrer folk til å innhente svar fra hele organisasjonen når de løser problemer.	32	18 %	
GL	C&TL - I mitt team/avdeling er vi trygge på at organisasjonen vil følge våre anbefalinger.	31	18 %	
KL	CL - I Wärtsilä blir vi belønnet (får anerkjennelse/oppmuntring/ros) for å lære.	29	17 %	
MY	EMP - Wärtsilä gir folk tilgang til og styring av ressursene de trenger for å utføre arbeidet sitt.	29	17 %	
SL	STR - Wärtsiläs ledere deler oppdatert informasjon med ansatte om konkurrenter, bransjetrender og organisatoriske retninger.	25	14 %	
GL	C&TL - I mitt team/avdeling blir vi belønnet for våre prestasjoner som gruppe.	24	14 %	
KL	CL - I Wärtsilä identifiserer vi ferdighetene vi trenger for fremtidige arbeidsoppgaver.	24	14 %	
SL	STR - Wärtsiläs ledere coacher og veileder personene de leder.	24	14 %	
MY	EMP - Wärtsilä støtter ansatte som tar kalkulererte risikoen.	23	13 %	
MY	EMP - Wärtsilä sikrer samsvar av visjon på tvers av ulike nivåer og arbeidsgrupper.	23	13 %	
SL	STR - Wärtsiläs ledere ser kontinuerlig etter muligheter for å lære.	23	13 %	
LS	SCL - Wärtsilä gjør det mulig for folk å få nødvendig informasjon når som helst raskt og enkelt.	22	13 %	
KON	CO -Wärtsilä tar hensyn til beslutninger som kan påvirke de ansattes moral.	21	12 %	
MY	EMP - Wärtsilä anerkjenner og roser folk for å ta initiativ.	20	11 %	
S&D	ID - I Wärtsilä oppfordres folk til å spørre "hvorfor" uavhengig av rang.	18	10 %	
MY	EMP - Wärtsilä inviterer folk til å bidra til organisasjonens visjon.	17	10 %	
KON	CO - Wärtsilä hjelper og legger til rette for at ansatte kan balansere arbeid og fritid/familie.	15	9 %	
S&D	ID -Når folk deler sine synspunkt, spør de også hva andre synes.	15	9 %	
SL	STR - Wärtsiläs ledere støtter de ansattes forespørsler om læringsmuligheter og opplæring.	15	9 %	
MY	EMP - Wärtsilä gir folk valgmuligheter i sine arbeidsoppgaver.	13	7 %	
KL	CL - I Wärtsilä ser vi på problemer i arbeidet som en mulighet til å lære.	12	7 %	
KL	CL - I Wärtsilä diskuterer vi åpent om feil for å lære av dem.	12	7 %	
LS	SCL - Wärtsilä bruker regelmessig toveiskommunikasjon, som tips- eller forbedringsportaler, elektroniske oppslagstavler eller informasjonsmøter.	12	7 %	
GL	C&TL - I mitt team/avdeling kan måten vi gjør ting på endres som et resultat av gruppediskusjoner eller innsamlet informasjon.	11	6 %	
S&D	ID -I Wärtsilä bruker vi tid på å bygge tillit til hverandre.	11	6 %	
S&D	ID - I Wärtsilä gir vi åpne og ærlige tilbakemeldinger til hverandre.	10	6 %	
SL	STR - Wärtsiläs ledere myndiggjør/oppmuntrer sine ansatte til å arbeide i henhold til organisasjonens visjon.	10	6 %	
GL	C&TL - I mitt team/avdeling fokuseres det på gruppens oppgave og på hvor godt gruppen fungerer.	9	5 %	
GL	C&TL - I mitt team/avdeling er det frihet til å tilpasse sine mål etter behov.	9	5 %	
SL	STR - Wärtsiläs ledere sørger for at organisasjonens handlinger er i samsvar med visjonen.	9	5 %	
GL	forskjeller.	7	4 %	
KON	CO -Wärtsilä oppfordrer alle til å bringe kundenes synspunkter inn i beslutningsprosessen.	7	4 %	
S&D	ID -I Wärtsilä lytter vi til andres synspunkter før vi selv snakker.	7	4 %	
KL	CL - I Wärtsilä hjelper vi hverandre å lære.	5	3 %	
KON	CO -Wärtsilä jobber sammen med samfunnet utenfor for å møte gjensidige behov.	5	3 %	
KON	CO -Wärtsilä oppfordrer folk til å tenke fra et globalt perspektiv.	4	2 %	
S&D	ID -I Wärtsilä behandler folk hverandre med respekt.	2	1 %	

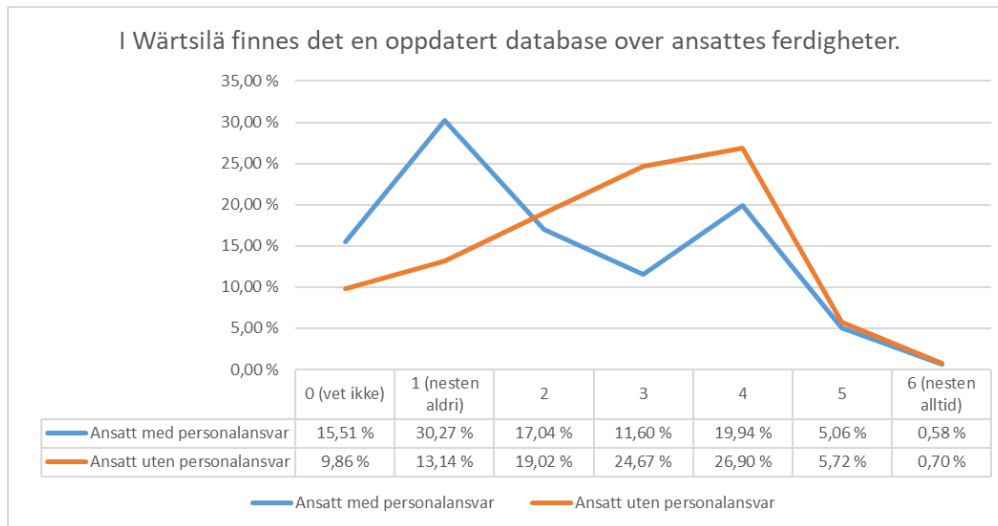
**Tabell 19**

<b>Påstand</b>	<b>Ansatt med personalansvar</b>	<b>Ansatt uten personalansvar</b>	<b>Gra Tot</b>
Læringssystemer - Wärtsilä måler resultatene av tid og ressurser brukt på opplæring.	2,3	2,6	2,6
Læringssystemer - I Wärtsilä finnes det en oppdatert database over ansattes ferdigheter.	2,4	2,7	2,6
Læringssystemer - Wärtsilä gjør sine erfaringer tilgjengelig for alle ansatte slik at vi kan lære av hverandre.	2,9	3,1	3,0
Læringssystemer - Wärtsilä har systemer for å måle gap/avvik mellom nåværende og forventede prestasjoner.	3,2	3,2	3,2
Kontinuerlig læring - Wärtsilä gir folk tid til læring.	2,9	3,4	3,3
Konnektivitet -Wärtsilä oppfordrer folk til å innhente svar fra hele organisasjonen når de løser problemer.	3,4	3,4	3,4
Kontinuerlig læring - I Wärtsilä får ansatte midler og ressurser til å støtte læring og utvikling.	3,4	3,5	3,5
Myndiggjøring - Wärtsilä sikrer samsvar av visjon på tvers av ulike nivåer og arbeidsgrupper.	3,6	3,6	3,6
Kontinuerlig læring - I Wärtsilä blir vi belønnet (får anerkjennelse/oppmuntring/ros) for å lære.	3,5	3,6	3,6
Gruppelæring og samarbeid - I mitt team/avdeling er vi trygge på at organisasjonen vil følge våre anbefalinger.	3,8	3,6	3,6
Kontinuerlig læring - I Wärtsilä identifiserer vi ferdighetene vi trenger for fremtidige arbeidsoppgaver.	3,6	3,6	3,6
Myndiggjøring - Wärtsilä støtter ansatte som tar kalkuleerte risikoer.	3,7	3,6	3,6
Strategisk lederskap - Wärtsiläs ledere ser kontinuerlig etter muligheter for å lære.	3,8	3,6	3,6
Strategisk lederskap - Wärtsiläs ledere deler oppdatert informasjon med ansatte om konkurrenter, bransjetrender og organisatoriske retninger.	3,3	3,7	3,7
Strategisk lederskap - Wärtsiläs ledere coacher og veileder personene de leder.	4,0	3,6	3,7
Myndiggjøring - Wärtsilä gir folk tilgang til og styring av ressursene de trenger for å utføre arbeidet sitt.	3,7	3,7	3,7
Gruppelæring og samarbeid - I mitt team/avdeling blir vi belønnet for våre prestasjoner som gruppe.	3,8	3,7	3,7
Konnektivitet -Wärtsilä tar hensyn til beslutninger som kan påvirke de ansattes moral.	3,8	3,7	3,7
Læringssystemer - Wärtsilä gjør det mulig for folk å få nødvendig informasjon når som helst raskt og enkelt.	4,2	3,8	3,8
Myndiggjøring - Wärtsilä anerkjenner og roser folk for å ta initiativ.	4,0	3,9	3,9
Spørsmål og dialog -Når folk deler sine synspunkt, spør de også hva andre synes.	4,1	3,9	3,9
Myndiggjøring - Wärtsilä inviterer folk til å bidra til organisasjonens visjon.	4,2	3,9	3,9
Spørsmål og dialog -I Wärtsilä lytter vi til andres synspunkter før vi selv snakker.	4,0	3,9	4,0
Spørsmål og dialog - I Wärtsilä gir vi åpne og ærlige tilbakemeldinger til hverandre.	4,0	4,0	4,0
Strategisk lederskap - Wärtsiläs ledere sørger for at organisasjonens handlinger er i samsvar med visjonen.	4,2	4,1	4,1
Strategisk lederskap - Wärtsiläs ledere støtter de ansattes forespørsler om læringsmuligheter og opplæring.	4,3	4,0	4,1
Myndiggjøring - Wärtsilä gir folk valgmuligheter i sine arbeidsoppgaver.	4,1	4,1	4,1
Kontinuerlig læring - I Wärtsilä ser vi på problemer i arbeidet som en mulighet til å lære.	4,2	4,1	4,1
Spørsmål og dialog - I Wärtsilä oppfordres folk til å spørre "hvorfor" uavhengig av rang.	4,1	4,1	4,1



## Figurer

Figur 6



#### Vedlegg 4: Invitasjon til undersøkelsen

Sent on: Wednesday, March 9, 2022 2:01:00 PM

Subject: Wärtsilä sin vei for å bli en lærende organisasjon - undersøkelse i forbindelse med masteroppgave

Hei,

Du er velkommen til å delta i undersøkelsen om Wärtsilä sin vei for å bli en lærende organisasjon. En lærende organisasjon er en organisasjon som lærer kontinuerlig og transformerer seg selv.

Undersøkelsen er en del av en Masteroppgave som blir skrevet i samarbeid med Wärtsilä og lokal HR og det er frivillig å delta.

Veileder for prosjektet er Thomas Laudal, førsteamanuensis ved Handelshøgskolen ved Universitetet i Stavanger. Han er cand.polit. fra Universitetet i Oslo og har en ph.d. innen endringsledelse med vekt på bedrifters samfunnsansvar fra Universitetet i Stavanger.

I undersøkelsen blir du bedt om å tenke over hvordan Wärtsilä støtter og bruker læring på individ-, team- og organisasjonsnivå. Ved å bidra med dine svar kan du hjelpe Wärtsilä til å identifisere styrkene, samt bidra til å identifisere hvilke områder som kan forbedres i arbeidet mot å bli en lærende organisasjon.

Svarene dine vil være 100% anonyme, og det vil ikke være mulig å spore svarene tilbake til deg. Dataene slettes etter prosjektets slutt (20.06.2022).

Dersom du har spørsmål til prosjektet send gjerne mail til [miriam.amundsen@wartsila.com](mailto:miriam.amundsen@wartsila.com)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

I den ferdige oppgaven kan respondentenes svar bli kategorisert i gruppering etter stillingsfunksjon, alder, kjønn eller utdannelsesnivå.

Det tar mindre enn 10 minutter å svare på undersøkelsen

Du kommer til undersøkelsen ved å klikke på linkene under:

<https://forms.office.com/r/pP2n3gCD3h>

Tusen takk for ditt verdifulle bidrag!

Miriam Amundsen

Med vennlig hilsen,

Communication & Marketing Manager Wärtsilä in Norway

## Vedlegg 5: Undersøkelse



# På vei til å bli en lærende organisasjon?

**En lærende organisasjon er en som lærer kontinuerlig og transformerer seg selv. Læring er en kontinuerlig, strategisk prosess – integrert med og som løper parallelt med arbeidet.**

I dette spørreskjemaet blir du bedt om å tenke over hvordan Wärtsilä støtter og bruker læring på individ-, team- og organisasjonsnivå. Fra disse dataene kan du bidra til at Wärtsilä kan identifisere styrkene, samt fortsette å bygge på områdene med størst strategisk innflytelse for utvikling mot å bli en læring organisasjon.

Vennligst svar på hvert av de følgende elementene. Bestem graden av hvert element om dette er noe som er eller ikke er sant for din organisasjon. Hvis påstanden refererer til en praksis som sjelden eller aldri forekommer, gi den en en [1]. Hvis det nesten alltid er sant for din avdeling eller arbeidsgruppe, score punktet som seks [6].

Svarene dine vil være 100% anonyme, og det vil ikke være mulig å spore svarene tilbake til deg. Dataene slettes etter prosjektets slutt (20.06.2022). I den ferdige oppgaven kan respondentenes svar bli kategorisert i gruppering etter stillingsfunksjon, alder, kjønn eller utdannelsesnivå.

## Kort om deg

### 1. Kjønn \*

- Mann
- Kvinne
- Annet

## 2. Alder \*

- 18-25
- 26-35
- 36-49
- 50-62
- 63+

## 3. Stillingsfunksjon \*

- Ansatt uten personalansvar
- Ansatt med personalansvar

## 4. Forretningsområde \*

- Business Unit & sales (Field services & Workshop, Parts services, Performance services, Project services, Sales)
- Support Functions (HR, Internal Communication, Finance and Control)

## 5. Formell bakgrunn \*

- Videregående (generell studiekompetanse)
- Yrkesskole/Fagbrev
- Høyskole/Universitet
- Noe høyere utdanning, men ingen full ført grad
- Annet

6. Hvor mange timer måneden (i snitt) bruker du på formelle læringsaktiviteter (kurs, e-læring) knyttet til arbeidet ditt? \*

- 0 timer
- 1-10 timer i måneden
- 11-20 timer i måneden
- 21-35 timer i måneden
- 36+

7. Hvor mange timer i måneden (i snitt) bruker du på uformelle læringsaktiviteter («on the job») knyttet til arbeidet ditt? \*

- 0 timer
- 1-10 timer i måneden
- 11-20 timer i måneden
- 21-35 timer i måneden
- 36+ timer i måneden

## Individuelt nivå

I denne undersøkelsen finnes ingen riktige eller gale svar.

Vi er interessert i din oppfatning av hvordan du opplever at ting er på dette tidspunktet.

8. I Wärtsilä diskuterer vi åpent om feil for å lære av dem.

- Nesten aldri  1  2  3  4  5  6 Nesten alltid

9. I Wärtsilä identifiserer vi ferdighetene vi trenger for fremtidige arbeidsoppgaver.

Nesten aldri 1 2 3 4 5 6 Nesten alltid

10. I Wärtsilä hjelper vi hverandre å lære. \*

Nesten aldri 1 2 3 4 5 6 Nesten alltid

11. I Wärtsilä får ansatte midler og ressurser til å støtte læring og utvikling. \*

Nesten aldri 1 2 3 4 5 6 Nesten alltid

12. Wärtsilä gir folk tid til læring. \*

Nesten aldri 1 2 3 4 5 6 Nesten alltid

13. I Wärtsilä ser vi på problemer i arbeidet som en mulighet til å lære. \*

Nesten aldri 1 2 3 4 5 6 Nesten alltid

14. I Wärtsilä blir vi belønnet (får anerkjennelse/oppmuntring/ros) for å lære. \*

Nesten aldri 1 2 3 4 5 6 Nesten alltid

15. I Wärtsilä gir vi åpne og ærlige tilbakemeldinger til hverandre. \*

Nesten aldri    1    2    3    4    5    6    Nesten alltid  
○    ○    ○    ○    ○    ○

16. I Wärtsilä lytter vi til andres synspunkter før vi selv snakker. \*

Nesten aldri    1    2    3    4    5    6    Nesten alltid  
○    ○    ○    ○    ○    ○

17. I Wärtsilä oppfordres folk til å spørre "hvorfor" uavhengig av rang. \*

Nesten aldri    1    2    3    4    5    6    Nesten alltid  
○    ○    ○    ○    ○    ○

18. Når folk deler sine synspunkt, spør de også hva andre synes. \*

Nesten aldri    1    2    3    4    5    6    Nesten alltid  
○    ○    ○    ○    ○    ○



19. I Wärtsilä behandler folk hverandre med respekt. \*

Nesten aldri  1  2  3  4  5  6 Nesten alltid

20. I Wärtsilä bruker vi tid på å bygge tillit til hverandre. \*

Nesten aldri  1  2  3  4  5  6 Nesten alltid

## Team- eller gruppenivå

I denne delen er vi interessert i hvordan du opplever samarbeid og samtaler i din gruppe/team/avdeling. Vi er kun interessert i din oppfatning av hvordan ting er på dette tidspunktet.

21. I mitt team/avdeling er det frihet til å tilpasse sine mål etter behov. \*

Nesten aldri   1   2   3   4   5   6   Nesten alltid

22. I mitt team/avdeling behandles medlemmer som likeverdige, uavhengig av rang, kultur eller andre forskjeller. \*

Nesten aldri   1   2   3   4   5   6   Nesten alltid

23. I mitt team/avdeling fokuseres det på gruppens oppgave og på hvor godt gruppen fungerer. \*

Nesten aldri   1   2   3   4   5   6   Nesten alltid

24. I mitt team/avdeling kan måten vi gjør ting på endres som et resultat av gruppediskusjoner eller innsamlet informasjon. \*

Nesten aldri   1   2   3   4   5   6   Nesten alltid

25. I mitt team/avdeling blir vi belønnet for våre prestasjoner som gruppe. \*

Nesten aldri   1   2   3   4   5   6   Nesten alltid

26. I mitt team/avdeling er vi trygge på at organisasjonen vil følge våre anbefalinger. \*

Nesten aldri   1   2   3   4   5   6   Nesten alltid

## Organisatorisk nivå

Spørsmålene som følger i denne delen handler om hvordan du opplever Wärtsiläs systemer og fokus på visjon, prestasjoner og kompetanse.

Noen påstander er mulig å hoppe over.

For obligatoriske påstander er vi kun ute etter din opplevelse eller personlige oppfatning.

27. Wärtsilä bruker regelmessig toveiskommunikasjon, som tips- eller forbedringsportaler, elektroniske oppslagstavler eller informasjonsmøter. \*

Nesten aldri  1  2  3  4  5  6 Nesten alltid

28. Wärtsilä gjør det mulig for folk å få nødvendig informasjon når som helst raskt og enkelt. \*

Nesten aldri  1  2  3  4  5  6 Nesten alltid

29. I Wärtsilä finnes det en oppdatert database over ansattes ferdigheter.

Nesten aldri  1  2  3  4  5  6 Nesten alltid

30. Wärtsilä har systemer for å måle gap/avvik mellom nåværende og forventede prestasjoner.

Nesten aldri    1    2    3    4    5    6    Nesten alltid

31. Wärtsilä gjør sine erfaringer tilgjengelig for alle ansatte slik at vi kan lære av hverandre.

Nesten aldri    1    2    3    4    5    6    Nesten alltid

32. Wärtsilä måler resultatene av tid og ressurser brukt på opplæring.

Nesten aldri   1   2   3   4   5   6   Nesten alltid

33. Wärtsilä anerkjenner og roser folk for å ta initiativ. \*

Nesten aldri   1   2   3   4   5   6   Nesten alltid

34. Wärtsilä gir folk valgmuligheter i sine arbeidsoppgaver. \*

Nesten aldri   1   2   3   4   5   6   Nesten alltid

35. Wärtsilä inviterer folk til å bidra til organisasjonens visjon. \*

Nesten aldri   1   2   3   4   5   6   Nesten alltid

36. Wärtsilä gir folk tilgang til og styring av ressursene de trenger for å utføre arbeidet sitt. \*

Nesten aldri   1   2   3   4   5   6   Nesten alltid

37. Wärtsilä støtter ansatte som tar kalkulerte risikoer. \*

Nesten aldri  1  2  3  4  5  6 Nesten alltid

38. sikrer samsvar av visjon på tvers av ulike nivåer og arbeidsgrupper. \*

Nesten aldri  1  2  3  4  5  6 Nesten alltid

39. Wärtsilä hjelper og legger til rette for at ansatte kan balansere arbeid og fritid/familie. \*

Nesten aldri  1  2  3  4  5  6 Nesten alltid

40. Wärtsilä oppfordrer folk til å tenke fra et globalt perspektiv. \*

Nesten aldri  1  2  3  4  5  6 Nesten alltid

41. Wärtsilä oppfordrer alle til å bringe kundenes synspunkter inn i beslutningsprosessen. \*

Nesten aldri  1  2  3  4  5  6 Nesten alltid

42. Wärtsilä tar hensyn til beslutninger som kan påvirke de ansattes moral. \*

Nesten aldri   1   2   3   4   5   6   Nesten alltid

43. Wärtsilä jobber sammen med samfunnet utenfor for å møte gjensidige behov. \*

Nesten aldri   1   2   3   4   5   6   Nesten alltid

44.            oppfordrer folk til å innhente svar fra hele organisasjonen når de løser problemer. \*

Nesten aldri   1   2   3   4   5   6   Nesten alltid

45. Wärtsiläs ledere støtter de ansattes forespørsler om læringsmuligheter og opplæring. \*

Nesten aldri   1   2   3   4   5   6   Nesten alltid

46. Wärtsiläs ledere deler oppdatert informasjon med ansatte om konkurrenter, bransjetrender og organisatoriske retninger. \*

Nesten aldri   1   2   3   4   5   6   Nesten alltid



47. Wärtsiläs ledere myndiggjør/oppmuntrer sine ansatte til å arbeide i henhold til organisasjonens visjon. \*

Nesten aldri    1    2    3    4    5    6    Nesten alltid

48. Wärtsiläs ledere coacher og veileder personene de leder. \*

Nesten aldri    1    2    3    4    5    6    Nesten alltid

49. Wärtsiläs ledere ser kontinuerlig etter muligheter for å lære. \*

Nesten aldri    1    2    3    4    5    6    Nesten alltid

50. Wärtsiläs ledere sørger for at organisasjonens handlinger er i samsvar med visjonen. \*

Nesten aldri    1    2    3    4    5    6    Nesten alltid

---

This content is neither created nor endorsed by Microsoft. The data you submit will be sent to the form owner.

