

# Hvordan påvirker «Even Stronger Values» organisasjonsatferd i Statoil?

---

“What a man can be, he must be” – Abraham H. Maslow

Masteroppgave i endringsledelse

Lars Søyland Uthus

15.07.2013

Samfunnsvitenskapelige fakultet



---

Universitetet  
i Stavanger

**MASTEROPPGAVE I ENDRINGSLEDELSE**

**SEMESTER:**

4. Semester vår 2013

**TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:**

Hvordan påvirker «Even Stronger Values» organisasjonsatferden i Statoil?

**FORFATTER:**

Lars Søyland Uthus

**VEILEDER:**

Kristin Engh

**EMNEORD/STIKKORD:**

Organisasjonsteori, læringsteori, kvalitativ metode

**SIDETALL / ANTALL ORD:**

83 / 27493 (Ekskludert: forside, litteraturliste og vedlegg)

**STAVANGER** .....

**DATO/ÅR**

## Innholdsfortegnelse

<b>1.0</b>	<b>Sammendrag</b> .....	<b>1</b>
<b>2.0</b>	<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>3.0</b>	<b>Innledning:</b> .....	<b>3</b>
3.2	Avgrensning av oppgaven .....	5
3.2.1	Teoretiske avgrensninger: .....	5
3.2.2	Avgrensninger ved forskningsdesignet: .....	6
<b>4.0</b>	<b>Virksomhetsbeskrivelse:</b> .....	<b>7</b>
<b>5.0</b>	<b>Teoretiske perspektiver</b> .....	<b>9</b>
5.1	Det instrumentelle perspektiv .....	9
5.1.1	Den historiske utviklingen av det rasjonelle perspektivet.....	10
5.1.2	Fayol (1916) og Gulick (1937).....	10
5.1.3	Påvirkning av individuell beslutningsatferd.....	13
5.1.4	Det instrumentelle perspektivet og organisasjonskultur .....	14
5.1.5	Kritisk refleksjon av det instrumentelle perspektivet.....	15
5.2	Det Kulturelle perspektivet .....	17
5.2.1	Scheins kulturelle karakteristika og kategorier .....	17
5.2.2	To kulturelle dimensjoner .....	21
5.2.3	Logikken om det kulturelt passende – Hvordan organisasjonskulturen påvirker organisasjonsatferden .....	23
5.2.4	Hvordan Individuer kan påvirke organisasjonskulturen .....	24
5.2.5	Kritisk refleksjon av det kulturelle perspektivet .....	25
5.3	Læringsteorier .....	28
5.3.1	Hva er læring? .....	28
5.3.2	Kognitiv lærings teori.....	31
5.3.3	Sosial kognitiv læringsteori.....	33
5.4	Anvendelse av teorien: .....	36
5.4.1	Påvirkning og læring av organisasjonsatferd .....	37
<b>6.0</b>	<b>Forskningsdesign:</b> .....	<b>41</b>
6.1	Valg av tema og problemstilling: .....	41
6.2	Valg av forskningsstrategi:.....	43
6.3	Valg av data, enheter og timing .....	44
6.4	Valg av innsamlingsmetode .....	45
6.5	Valg av metode.....	48

6.6	Valg av Analyseteknikk .....	50
6.7	Validitet og reliabilitet: .....	51
6.8	Meldeplikt .....	53
6.9	Ulemper og svakheter ved forskningsdesignet.....	53
<b>7.0</b>	<b>Data innsamlings resultater og diskusjon .....</b>	<b>55</b>
7.1	Hvilke aspekter innenfor det instrumentelle perspektivet bygger «ESV» på for å påvirke organisasjonsatferden? .....	55
7.2	Hvilke aspekter innenfor det kulturelle perspektivet bygger «ESV» på for å påvirke organisasjonsatferden? .....	57
7.3	Hvordan inngår kognitiv læring av ønsket atferd i «ESV»? .....	62
7.4	Hvordan inngår sosial-kognitiv læring av ønsket atferd i «ESV»?.....	65
7.5	Hvordan henger de instrumentelle aspektene sammen med den kognitive læringen i «ESV»?.....	67
7.6	Hvordan henger de instrumentelle grepene sammen med den sosial-kognitive læringen i «ESV»? .....	69
7.7	Hvordan henger de organisasjonskulturelle grepene sammen med den kognitive læring i «ESV»? .....	69
7.8	Hvordan henger de organisasjonskulturelle aspektene sammen med den sosial kognitive læringen i «ESV»? .....	71
7.9	Hvordan legger «ESV» til rette for læring? .....	73
7.10	Oppsummering .....	77
<b>8.0</b>	<b>Konklusjon:.....</b>	<b>80</b>
<b>9.0</b>	<b>Videre forskning:.....</b>	<b>83</b>
<b>10.0</b>	<b>Referanser:.....</b>	<b>84</b>
10.1	Internett - publikasjoner: .....	87

**Figurer:**

Figur 1: Sammenlikning klassisk administrasjonslære og ny-rasjonalismen_____	12
Figur 2: Ny-Rasjonalisme modell, bygget på Egeberg, M._____	13
Figur 3: Klassisk administrasjonslære som endringsprosess_____	14
Figur 4 Tre kulturelle nivåer Hentet fra Schein (2010:24)_____	18
Figur 5 Organisasjonskulturelle artefakter fra Hatch & Cunliff (2006: 189)_____	19
Figur 6 Kulturell handlingslogikk_____	24
Figur 7 Metoder for å opprettholde organisasjonskulturen,_____	25
Figur 8 Sammenhengen mellom læring og adferd_____	29
Figur 9 Kybernetisk analogi _____	31
Figur 10 organisasjonsperspektivene og læringsteori_____	38
Figur 11 Sammenhengen mellom læring og adferd og «ESV»_____	74

## 1.0 Sammendrag

En interesse for organisasjonskulturens kompleksitet la grunnlaget for valget av denne oppgaven. Forskningen er basert på en læringsprosess i Statoil, som en del av den verdibaserte prestasjonskulturen. Problemstillingen som drøftes er: *Hvordan påvirker «ESV» organisasjonsatferden i Statoil?*

Problemstillingen ble løst ved bruk av intervju som datainnsamlingsmetode, Danemarks (1997) abduktive forskningsstrategi og Kvale og Brinkmans (2009) teoretisk pregede analyseverktøy for intervju. Intervjuene ble gjennomført i Bergen og Stavanger, av personer med et varierende spekter av stillinger. Ved å bruke det instrumentelle og kulturelle organisasjonsperspektivet, sammen med læringsteori med fokus på kognitiv og sosialkognitiv læring, så jeg på hvordan en lærer atferd i henhold til de organisatoriske grep en gjennomfører.

«Even Stronger Values» ble karakterisert som et grep innenfor det kulturelle perspektivet for organisasjonsteori. I løpet av analyse og diskusjonsdelen ses det på hvordan organisatoriske grep henger sammen med læring av ønsket atferd. Statoil får til endring i atferd på en sammensatt måte; «ESV» påvirker kort sagt organisasjonsatferden i Statoil, ved å være en del av et instrumentelt organisasjonskulturelt grep, og tilskrives ansvaret å forsterke dette grepets påvirkning på atferden via læringsteorier og implementering av nytteverdi gjennom den årlige «ESV» prosessen.

## 2.0 Forord

Denne masteroppgaven markerer enden på masterstudiet i endringsledelse ved Universitetet i Stavanger, våren 2013.

Prosjektet har vært krevende så vel som belønnende, men til syvende og sist en positiv og viktig erfaring. Bidragsyterne til oppgaven er mange, noen indirekte og noen direkte, likevel fortjener alle en takk. Først og fremst vil jeg rette min takknemmelighet til min veileder Kristin Engh, som alltid klarte å utfordre og motivere meg til å stå på under hele prosessen. Videre vil jeg og rette en takk til Siri Bentsen i Statoil som gjorde det mulig for meg å gjennomføre studiet av «Even Stronger Values» i Statoil, og ikke minst til personen som gledelig stilte opp til intervju, selv i en travel jobbhverdag.

I tillegg vil jeg også rette en takk til Universitetet som har fått på plass et så interessant studie og foreleserne som har gjort undervisningen til en sann fornøyelse.

Stavanger 15. Juli 2013

---

Lars Søyland Uthus

### 3.0 Innledning:

Oppgavens tema er hovedsakelig organisasjonskultur og det organisasjonskulturelle perspektivet, men omhandler relevante temaer som læring og det instrumentelle perspektiv. Det organisasjonskulturelle perspektivet kritiseres for å være et uhåndterlig aspekt ved organisasjoner, så vel som å karakteriseres som en myte og mote teori. Likevel vil det være vanskelig å benekte den påvirkningen på atferd som kommer fra omgivelsene. Dette kan gjelde både hvor regler allerede er etablert for ønsket atferd, og hvor regler er fraværende slik at det en gjør er resultat av hva en føler bør gjøres ut fra en sosial kontekst. Det vil selvfølgelig også være slik at regler vil kunne overgå sosiale normer for hva som avgjør atferd. Organisasjonsteoretisk er hensikten å påvirke atferd i retning av ønsket atferd, ut fra både regler og verdier.

Temaet organisasjonskultur er relevant både i forhold til ledelse og styring diskusjonen, i tillegg kan logikken om det kulturelt passende relateres til drøftingen om myteoppskrifter innen for ledelse og styringsfaget. Til min kjennskap er det ingen som har koblet læringsteorier direkte til organisasjonskultur. Det nærmeste jeg kommer er Albert Banduras sosial kognitive læringsteori som åpner for forståelsen av kulturell påvirkning på læring.

Alle organisasjoner har en hensikt eller et formål, enten eksplisitt eller implisitt. Forskjellen ligger blant annet i hva målene er, samt hva en gjør og hvordan en forsøker å oppnå disse - altså atferd. Det sies at det er mange veier til Rom, et av disse er gjennom det som omtales som verktøy innenfor det instrumentelle perspektiv, et annet er logikken om det kulturelt passende fra det kulturelle perspektiv. For å oppnå ønsket atferd over et lengre tidsperspektiv er det nødvendig med læring – forstått som relativ varig endring i atferd. En forutsetning for å kunne bidra i realiseringen av en organisasjons hensikt eller mål er nettopp læring. Dette omfatter alt fra målet til hva som trengs for å nå målet, hvordan en skal handle for å nå målet og ikke minst kompetansen for å løse arbeidsoppgavene. Praktisering og læring av de organisatoriske endringsgrepene kan også tenkes å bidra til minimering av motstand mot endring.

Studien ble valgt å gjennomføres i Statoil var på grunn av deres «Even Stronger Values» prosess. Dette er et atferdsmessig utviklingsverktøy, for hvordan en løser organisasjonens oppgaver via



deres formelle verdier. Formelle normer eller verdier antas å ha en funksjon tilnærmet hva regler har, dersom de er forbundet med belønning og straff, slik et sett med regler oftest er. Logikken om kulturelt passende atferd er basert på uformelle normer, verdier og grunnleggende antakelse. For å oppnå effektene av logikken om kulturelt passende atferd kan det være rimelig å anta at disse formelle verdiene må utvikles til uformelle verdier. Dette skjer ved å bevise sin funksjon, for dermed å aksepteres og over tid betraktes som uformelle normer. For å oppnå denne effekten bli det da viktig å vise en forståelse av hvordan formelle normer og verdier læres om til uformelle normer og verdier. Formelle verdier resulterer ikke ubetinget i de langvarige effektene (logikken om det kulturelt passende) som uformelle verdier og grunnleggende antakelser. En organisasjonskultur kjennetegnes ofte som en stabil måte å gjøre ting på, hvor endringer kommer gjennom sakte evolusjon. Dette er i motsetning til regler og prosedyrer som en kan revolusjonere fra dag til dag, dersom vi setter det litt på spissen.

Oppgaven går ut på å sammenligne teori og empiri i håp om å forklare hvordan Statoil arbeider med å oppnå disse langsiktige organisasjonskulturelle effektene, som er en underliggende hensikt med «Even Stronger Values». I oppgavens neste kapittel vil det være en kort virksomhetsbeskrivelse av Statoil med fokus på «Even Stronger Values», deretter kommer det et teorikapittel som har til hensikt å gjøre lesere kjent med begrepene og teoriene som brukes for å forstå «Even Stronger Values». Etter å ha lagt et grunnlag for forståelsen av «Even Stronger Values», vil forskningsdesignet legges frem for å vise hvilke valg som er gjort i forbindelse med innsamlingen av data om læringen og bruken av «Even Stronger Values» (heretter kalt «ESV»). I arbeidet med denne oppgaven ble det gjennomført dybde intervjuer. Det neste steget er presentasjon og drøfting av funnene opp mot teori, før det trekkes konklusjoner. Helt avslutningsvis vil jeg også komme med noen tanker vedrørende videre forskning.

Denne oppgaven preges av abstrakte diskusjoner om teorier og begreper, men i løpet av oppgavens datainnsamlingsbit ønsker jeg å sammenligne prosesser og verktøy i Statoil med disse abstrakte teoriene. Dette gjøres for å vise hvordan de to organisasjonsperspektivene som oppgaven bygger på kan bidra til læring av ønsket organisasjonsatferd. Formålet med oppgaven er å gi en teoretisk diskusjon omkring hvordan «ESV» kan påvirke organisasjonsatferd via formelle verdier som læres for å bli uformelle verdier og dermed påvirke atferd.

Problemstillingen blir da som følger: Hvordan påvirker «ESV» organisasjonsatferden i Statoil?

## **3.1 Avgrensning av oppgaven**

For å holde den røde tråden gjennom oppgaven, må det gjøres noen avgrensninger. Temaet som oppgaven bygger på kunne blitt belyst på forskjellige måte, særlig teoretisk. Dessuten ligger det føringer på et masterprosjekt som nødvendiggjør disse begrensningene.

### **3.1.1 Teoretiske avgrensninger:**

På grunn av begrensninger i mengde teori utelukkes diskusjonen mellom ledelse og styring, ettersom det ikke vil sørge for noe mer betydelig klarhet i prosessen for hvordan en kan påvirke organisasjonsatferd via læring. Mote- og kompleksitetsperspektivet utelates også på grunn av mindre relevans, selv om kompleksitetsperspektivet kunne tenkes å forklare noen aspekter ved det mellommenneskelige kulturperspektivet, det mangfold og kompleksitet.

Den behavioristiske læringsteori, anses å være for primitiv til å forklare menneskers atferd, ettersom organisasjonskultur vurderes å være noe mer enn reflekslæring og tas derfor heller ikke med i teoridelen.

Human Resources faget ville vært spennende å se på i oppgaven, både fordi det er disse avdelingene i selskapet som ofte får ansvaret for oppfølging av «ESV» lignende arbeid, og fordi faget kombinerer instrumentelle og kulturelle verktøy innen for sitt arbeidsfelt. Dette fagfeltet utelates fordi dets link til påvirkning, endring og læring er mindre spesifikt enn de valgte teoriene.

McGregors allment kjente teorier X og Y for vurdering av de ansattes motiver for å jobbe, kunne så absolutt vært interessant å diskutere i henhold til ansattes motiver, ønsker og mål om læring. Likevel ekskluderes denne teorien ut fra å være utfor fokusområdet, på grunn av oppgavens begrensninger. Oppgaven forutsetter derfor for enkelthets skyld at de ansatte samsvarer med teori Y. Dette kan selvfølgelig også vurderes som en svakhet med oppgaven, fordi det forutsetter at samtlige ansatte i Statoil ønsker å lære mest mulig, selv om det ikke trenger å være tilfelle.

Motstand mot endring er et viktig tema innenfor endringsledelse studiet, hvor blant annet Kotter & Schlesinger, Ford, Ford & D'Amelio, Patton & McCalman og Boonstras bidrag ville vært relevante for selve den kulturelle endringsprosessen. Dessuten kunne det også vært spennende å sett disse motstandsteoriene i henhold til Lais individuelle og organisatoriske realiseringsbetingelser. Likevel krever den røde tråd og begrensninger på mengden at dette avgrenses fra oppgaven.

Abraham Maslows behovs teori vil utelates fra selve teorikapitlet, men i vedlegg 5 vil det finnes en kort presentasjon av denne. Teorien utelates på grunn av dets manglende fokus på endring av atferd.

### **3.1.2 Avgrensninger ved forskningsdesignet:**

Forskningsdesign elementene til Blaikie (2010) inkluderer tre begreper som ikke nevnes i dette forskningsdesignet; ontologi, epistemologi og forskningsparadigmer. Disse utelates fordi de snevrer inn forskningsdesignet og da mulighetene for å tolke resultatene i for stor grad.

Sammenlign det gjerne med kikkerter av forskjellige typer og styrker, en nattekikkert lar deg se en del i mørket, men kun i svart, hvit og grønt, og skulle det plutselig bli lyst så ser en absolutt ingenting. Det er dermed om å gjøre å bruke riktige verktøy for å belyse den valgte problemstillingen.

## 4.0 Virksomhetsbeskrivelse:

Statoil er et internasjonalt energi selskap, hvor den norske stat eier 67 prosent av aksjene. De har omtrent 23.000 ansatte i 35 land spredt over hele kloden, hvor hovedparten jobber på norsk sokkel<sup>1</sup>. Med en så stor arbeidsstyrke spredt over forskjellige landegrensener kan formelle strukturer og regler bare legge føringer på en begrenset del av atferden. Derfor brukes også verdier som holdepunkt i undersøkelsen, for vurdering av atferd i et spekter fra «utvikling trengs» til «eksemplarisk» etterlevelse.

Statoilboken er det øverst styrende dokumentet i selskapet, den setter en ramme for hvordan virksomheten bør drives og ledes, i tillegg setter den en standard for forventninger i forhold til atferd, leveringer og lederskap<sup>2</sup>. Et viktig budskap fremmes på side to i Statoilboken, og sier at måten en leverer på er like viktig som hva en leverer. Gjennom «Ambition to Action» fastsettes og vurderes det hva som kreves i forhold til hva en skal levere, mens atferdsmål, individuell utviklingsplan, «ESV» og «Global people survey» brukes til å fastsette og vurdere hvordan en bør leverer. «People@Statoil» prosessen er Statoils medarbeider samtaleverktøy, hvor en knytter sammen de målingene og vurderingen av hva og hvordan en handler.

I Statoil måles atferd ut fra to dimensjoner: hva en leverer faglig og hvordan en etterlever verdiene. Hvordan en etterlever verdiene skal bidra til å skape bedre faglige leveranser, eksempelvis handler verdien «åpen» om å dele informasjon med sine kollegaer som kan trenge denne informasjonen i sitt arbeid. Det kan tenkes at verdien «åpen» legger til rette for team arbeid og begrense bruken av hersketeknikker og maktmisbruk (informasjonsmakt).

Ut fra en verdibasert prestasjonskultur, hvor verdiene ses på som alfaomega for å sikre best mulige prestasjoner, med strenge etiske krav og retningslinjer for atferd med fokus på å ivareta personlig integritet, ønsker Statoil å bygge på langsiktig konkurransedyktighet og avkastning for aksjonærer. Fokuset for denne oppgaven vil være å undersøke hvordan «ESV» prosessen påvirker organisasjonsatferd for realiseringen av Statoil mål. Dette vil bli belyst fra fire teoretisk viklinger.

---

<sup>1</sup> Statoil 2013.

<sup>2</sup> Statoil 2011.

«ESV» måler atferd i henhold til de fire verdiene: modig, åpen, tett på og omtenkksom. «ESV» prosessen består i å lære seg verdiene, gjøre en vurdering av kollegers atferd i selve undersøkelsen, vurdering av sine tilbakemeldinger og målsetting for videre atferds utvikling i samarbeid med leder i «people@statoil» medarbeidersamtalen. Undersøkelsen gjennomføres elektronisk ved å gi både kvalitativt og kvantitativt svar. Den kvalitative delen er basert på observasjoner av atferd, samt konstruktiv kritikk i forhold til videre forbedringer. Den kvantitative biten er å rangere atferden fra «utvikling trengs» til «utsøkt atferd», samt at det finnes et alternativ kalt «vet ikke».

Det er tre forskjellige typer «ESV» undersøkelser basert på hvilken stilling en har, eller dersom noen ansatte har tariffavtale kan en velge å ikke vurderes i henhold til «ESV». Linjeledere skal henholdsvis gjennom en 360 graders evaluering, hvor en vurderer sin egen atferd, samtidig som en vurderes av ens leder, kolleger og underordnede. Fagansatte og de med høyere stillinger følger en 180 graders vurdering, hvor de selv, dere sjef og deres kolleger vurderer ens atferd. De som ikke inkluderes av de foregående stillingsbeskrivelsene gjennomgår en 90 graders vurdering, som inkluderer egenvurdering og leders vurdering av atferd. Dessuten måles de som har lederstillinger også i henhold til noen ledelseskriterier, på lik måte som verdiene. De som skal gjennom en 180 graders vurdering velger hvem de vil nominere til å vurdere dem, mens de som vurderes 360 grader får en liste med nominerte som de kan endre eller godkjenne. De sokkelansatte har i løpet av de senere år blitt utelatt fra «ESV» prosessen etter eget ønske, men har muligheten til å inkluderes om de selv ønsker dette.

Det må legges til at «ESV» er en prosess som kom i etterkant av verdiene og da ikke må forbindes med skapelsen av verdiene. «ESV» er ikke bare en undersøkelse av de ansatte i Statoil som en helhet som gir en generell tilbakemelding på statusen til den samlede populasjonen. Derimot er det viktig for «ESV» å karakteriseres som en tilbakemeldings og utviklingsprosess, med fokus på individuell tilbakemelding. Det er denne prosessen som tilegnes det grunnleggende ansvaret med tilegnelse, utvikling og vedlikeholdelse av Statoils verdsett.

## 5.0 Teoretiske perspektiver

På masterstudiet for endringsledelse ved UiS introduseres fire perspektiv for å forstå, forklare og kunne påvirke organisasjoner og organisasjonsatferd: instrumentelle-, kulturelle-, mote- og kompleksitet perspektivet. Denne oppgaven begrenser seg til de to førstnevnte, som vil utfylles og settes i sammenheng med kognitiv og sosial kognitiv læringsteori. Dette gjøres i drøftingskapitlet for å vise hvordan de organisasjonsteoretiske grepene gjør seg tjent med å lære de ansatte ønsket endring i atferd. De to organisasjonsteoretiske perspektivene som ovenfor ble valgt ut, har et teoretisk sammenfallende perspektiv: et instrumentelt kulturperspektiv. Dette plasseres likevel oftest innenfor det kulturelle perspektiv<sup>3</sup>. Fokuset med disse teoriene er sammenhengen mellom endringsgrep og læring, da av disse endringene.

### 5.1 Det instrumentelle perspektiv

Det instrumentelle perspektivet vil i oppgaven presenteres ut fra en veldig kort historisk utviklings kontekst. Fokuset vil være å vise utviklingen innen perspektivets begrep, grep og begrunnelser, fra et veldig mekanisk syn på organisering til også å ta hensyn til mennesket. Før det gjøres rede for utviklingen av hvordan en kan påvirke organisasjonsatferden ut fra dette perspektivet, vil det være på sin plass med noen avklaringer om hva perspektivet er og omfatter.

Ottesen (red.) 2011:111 siterer Røvik (2007) i at det instrumentelle perspektiv er basert på en modernistisk organisasjonsforståelse, og fremmer følgende forståelse av organisasjoner:

*«.[.]som objektive enheter som – når de styres og ledes rasjonelt og planmessig – er redskaper for effektiv måloppnåelse. Virkeligheten – og organisasjoner – fremstår som objektive realiteter som vi kan og bør skaffe oss presis og vitenskapelig kunnskap om.»*

Ottesen (2011:111) påpeker videre tre sentrale fellesnevner for denne modernismen:

- *«Utviklingsoptimisme og sterk tro på fremskritt.[.]»*
- *Troen på organisering og reorganisering.*

---

<sup>3</sup> Hentet fra forelesning: Bjørn-Tore Blindheim 29.09.2011. Det kulturelle perspektivet på organisasjon, endring og ledelse.

- *Tydelig vitenskaps- og kunnskapsoptimisme»*

Christensen, Lærgreid, Roness og Røvik (2010) i boka Organisasjonsteori: for offentlig sektor, beskriver det instrumentelle perspektivet på to måter:

1. *«Et hovedskille mellom de instrumentelle og institusjonelle perspektivene er at de instrumentelle ser organisasjoner som redskap eller verktøy som står til disposisjon for lederne. Rasjonaliteten er nedfelt i den formelle organisasjonsstrukturen, som legger begrensinger på den enkeltes handlingsvalg og skaper kapasitet til å realisere bestemte mål og verdier.[.]» Christensen et.al.(2010:13-14).*
2. *Forklaringer som tar utgangspunkt i et syn på organisasjoner som instrumenter, er opptatt av å klarlegge mål og mål-middel-forståelser hos organisasjoner og medlemmer, hvilke handlingsvalg de gjør, og om hvordan resultatet av handlingene er i samsvar med det de ønsker» Christensen et.al. (2010:34).*

### **5.1.1 Den historiske utviklingen av det rasjonelle perspektivet**

Det er allment akseptert at særlig Max Weber med sin byråkratiteori sammen med Frederic Taylors Scientific management teorier, har vært noen av de viktigste bidragsyterne til det vi oppfatter som det instrumentelle perspektiv. Noen av de andre viktigste bidragene til dette instrumentelle perspektivet er: Gulick (1909) og Fayol (1926) klassiske administrasjonslære, Simons (1945) Beslutningsteori, Contingency-teorien til Lawrence og Lorch (1967) og sist, men ikke minst Egebergs Konstruktiv statsvitenskap (1989). Egeberg (1989) står for det ny-rasjonelle paradigme og ses på som den som har brakt perspektivets forståelse inn i moderne tid<sup>4</sup>. Av disse vil denne oppgaven videre fokusere på Gulick, Fayol og Egebergs bidrag.

### **5.1.2 Fayol (1916) og Gulick (1937)**

Teoriene til Fayol (1916) og Gulick (1937) forstås som en måte å forene Webers og Taylors teorier til en klassisk administrasjonslære. Denne administrasjonslæren bærer preg av en tro på fullstendig rasjonalitet, med dette menes det at en tror at mennesker kan ta i betraktning og

---

<sup>4</sup> Hentet fra forelesning. Bjørn-Tore Blindheim, 14.09.11, *Det instrumentelle perspektivet på organisasjon, endring og ledelse* endringsledelse I.

vurdere alle mulig utfall og kalkulere seg frem til den riktige løsningen (Egeberg 1989). Denne tankegangen må forstås/tolkes i lys av sin tid som den industrielle revolusjon, de logiske positivistenes vitenskapsteori, synet på klasse- og kjønnskille o.l. som sterkt har påvirket det normative syn, både på hvordan organisasjoner bør utformes og hvordan organisasjonsatferden kan styres og endres. Egebergs (1989) bidrag som vi komme nærmere inn på senere representeres av «administrative man», som er en tro på begrenset rasjonalitet, men med fullstendig formålsrasjonalitet (Egeberg 1989). Med dette menes det at en beslutningstaker godtar at en ikke kan ha kunnskap om og vurdere alle mulige uavhengige variabler som kan påvirke en beslutning. Likevel vil de variablene en beslutningstaker vurderer regnes som rasjonelle opp mot ens formål.

Henry Fayol (1916) introduserer den første varianten av klassisk administrasjonslære hvor hans instrumentelle perspektiv sammenstiller Max Webers ”protestantiske arbeidsetikk” og ”byråkratimodell”, med Frederic Taylors ”effektivitetsvitenskap”. Sammen står disse tenkerne for den klassiske skolen i det instrumentelle perspektivet. De ”oppdaget organisasjonen” på sett og vis, som noe håndfast man kan sette sammen på en effektiv måte. Med et top-down hierarkisk utgangspunkt, hvor lederne skal være i stand til både å sette sammen den mest effektive konfigurasjonen av organisasjonen og styre denne effektivt.



Fayol (1916) peker på at styring omhandler de nødvendige grepene: kontroll, organisering og planlegging. Taylorismens naturvitenskapelige påvirkning for de 14 punktene av Fayols (1916) ”oppskrift” på ledernes oppgaver, kommer klart til uttrykk i sammenligningen av ”natural order/animal world”. Her uttrykkes hva som normativt bør gjelde i samhandlingen med organisasjonens underordnede og strukturering av disse.

Luther Gulick (1937) fortsatte videre på Fayols arbeid i forhold til hvordan organisasjoner bør konstrueres og hvorledes de bør styres. Han kom frem til en syvpunktsliste for lederoppgaver som er direkte utledet av Fayols liste på sine 14 punkter, som ses i figur 1. Basert på disse syv nye punktene virker det som om den klassiske administrasjonslæren blir forsøkt noe mer modernisert og trukket i en «mykere» retning for å nærme seg menneskene i organisasjonen. *«Arbeidsdeling oppstår når mennesker arbeider sammen. Derfor er koordinering nødvendig. Den*



som er ansvarlig for koordineringen er sjefen.<sup>5</sup>». Kontroll var viktig for Gulick (1937) og han fokuserer på determinanter som er viktige for kontrollspennet, altså hvordan organisasjoner er strukturert mellom lederne og de undergitte. Sånn sett har teorien hans ikke bare et fundament for å forstå organisasjonsdesign, men også organisasjonsatferd. For Gulick (1937) var arbeidsdeling, koordinering av arbeid og organisatoriske mønstre de uavhengige variablene som gjorde det mulig å påvirke organisasjonsatferden.

I figur 1. under vises den klassiske administrasjonslæren sammenlignet opp mot Egeberg (1989) sin ny-rasjonalistiske skole, med hensikt å vise utviklingen fra det harde instrumentelle til en mykere versjon av det instrumentelle perspektivet. Dette skifte i fokuset mot mennesket og det myke, ses i relasjon til fremveksten av det kulturelle institusjonelle perspektivet som vil utdypes senere.

Klassisk administrasjonslære		Ny-rasjonalismen
<p><b>FAYOL (1916)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kontroll</li> <li>○ Organisering</li> <li>○ Planlegging</li> </ul> <p><b>The work of the CEO:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Arbeidsdeling</li> <li>2. Myndighet og ansvar</li> <li>3. Disiplin</li> <li>4. Enhet av kommando</li> <li>5. Enhet av retning</li> <li>6. Underordning av individuelle interesse for allmenn interesse</li> <li>7. Avlønning av personell</li> <li>8. Sentralisering</li> <li>9. Linje av myndighet</li> <li>10. Rekkefølge</li> <li>11. Egenkapital</li> <li>12. Stabilitet av tenure av personell</li> <li>13. Initiativ</li> <li>14. Esprit de Corps – (union er styrke)</li> </ol>		<p><b>GULICK (1937)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Arbeidsdeling</li> <li>○ Koordinering av arbeidet</li> <li>○ Organisatoriske mønstre</li> </ul> <p><b>The work of the CEO:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planlegging</li> <li>2. Organisering</li> <li>3. Rekruttering</li> <li>4. Regissering</li> <li>5. Koordinering</li> <li>6. Rapportering</li> <li>7. Budsjettering</li> </ol>
		<p><b>EGEBERG (1989)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Formell normativ organisasjonsstruktur</li> <li>○ Organisasjonsdemografi</li> <li>○ Fysisk struktur</li> </ul> <p><b>The work of the CEO:</b></p> <p>Styre de uavhengige variablene ovenfor, gjennom en konsekvenslogikk, for å endre organisasjonsatferd i ønsket retning. Atferden evalueres gjennom en normativt forankring som diagnose på om man har lyktes. Gir feed-back til lederen om behov for ytterligere tiltak.</p>

**Figur 1: Sammenlikning klassisk administrasjonslære og ny-rasjonalismen**

Egeberg (1989) viser her til en modernistisk tilnærming, hvor menneskene «gjenoppdages», når organisasjoner handler, gjøres dette av individer som handler på deres vegne. Dersom en er interessert i å påvirke beslutningers innhold på en systematisk måte, er det således individuell beslutningsadferd som må søkes styrt, med dette trekker Egeberg (1989) inn individene og deres

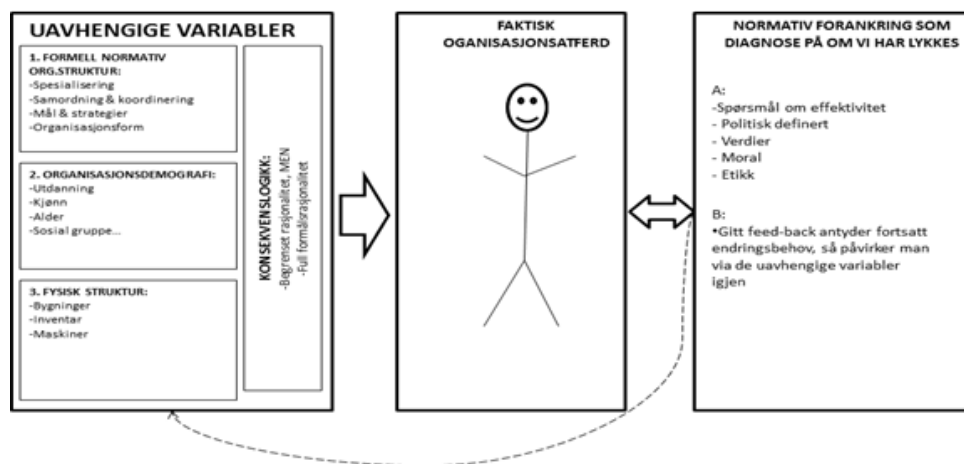
<sup>5</sup> Hentet fra forelesning: Bjørn-Tore Blindheim, 14.09.11, *Det instrumentelle perspektivet på organisasjon, endring og ledelse*: foil 12, Endringsledelse I.

beslutninger i organisasjonene. Inntak og uttak av personell, på bakgrunn av utdanning, sosial og geografisk bakgrunn, alder og utdanning blir dermed en essensiell uavhengig variabel for beslutningsatferden (Egeberg 1989). Disse variablene har også en tilknytning til forskjellige kulturelle kategoriene til Schein (2011) som vi kommer til i kapitel 5.2.

### 5.1.3 Påvirkning av individuell beslutningsatferd

I figur 2 er det laget en modell bygget på Egeberg (1989), hvor en ser sammenheng mellom de uavhengige variablene (1) formell normativ organisasjonsstruktur, (2) organisasjonsdemografi og (3) fysiske strukturer og faktisk adferd. Ledelse forutsetter her at det er mulig systematisk å endre variablene. Kunnskap om variablene er grunnlag for praktisk handling.

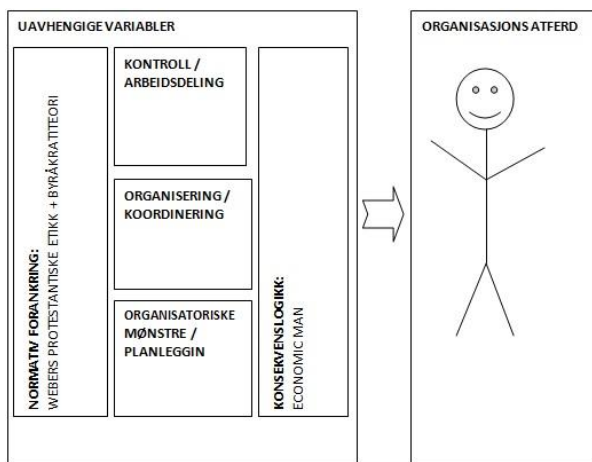
Helt enkelt kan en her se at den formelle normative organisasjonsstrukturen påvirker atferden ved å angi hvorledes individene skal handle (via eksempelvis stillingsinstrukser, plassering i organisasjonskart, regler, mandat med mer.)(Egeberg 1989). Den organisatoriske demografi kan styre atferden, gjennom hvorledes man eksempelvis velger å rekruttere, fra hvilken formell/praktisk bakgrunn, sosial tilhørighet, med mer. En implisitt antakelse er at ved å rekruttere en bestemt type mennesker så vil man oppnå bestemte typer atferd som er typisk for slike (Egeberg 1989). Likeledes kan man styre atferd gjennom fysisk struktur, hvor man ønsker å fremme atferd assosiert av den fysiske strukturs symbolverdi, muligheter og begrensninger (Egeberg 1989). Eksempelvis gjennom valg åpen- /lukket kontorløsning, fysisk hierarki hvor gjerne ledelsen sitter i toppetasjen atskilt fra de operative, eller ved en spesiell type inventar og uniformering.



Figur 2: Ny-Rasjonalisme modell, bygget på forståelsen av Egeberg, M. (1989).

Oppsummert kan en se i Egebergs modell en kausal sammenheng mellom de tre uavhengige variablene og den faktiske atferden i organisasjonen. Konsekvenslogikken får lederne til å gjennomføre tiltak i de uavhengige variabler. Der formålet å påvirke atferden i organisasjonen er underlagt begrenset rasjonalitet (administrative man), men full formålsrasjonalitet (Egeberg 1989). Det som gjør modellen modernistisk i tillegg til dette, er at den har en normativ forankring som diagnoseverktøy for å vurdere de tiltak som har blitt gjort, og effekten av disse.

I figur 3 er den klassiske administrasjonslæren satt inn i en sammenlignbar modell som Egeberg. Her vil altså konsekvenslogikk og normativ forankring sortere seg annerledes. På grunn av tidens logiske positivistiske oppfatninger plasseres den normative forankringen blant de uavhengige variablene i troen på en fullstendig rasjonalitet (economic man), hvor en som i naturvitenskapen kunne «regne» seg frem til den ene korrekte løsningen.



Figur 3: Klassisk administrasjonslære som endringsprosess, bygget på forståelsen av Fayol (1916) og Gulick (1937).

#### 5.1.4 Det instrumentelle perspektivet og organisasjonskultur

Egebergs (1989) tilførsel av den normative konsekvenslogikken åpnet for å ta mennesket med i betraktningen av organisasjonsatferd, som muliggjør koblingen av det instrumentelle til det kulturelle perspektivet. Senere i oppgaven vil det utdypes hva organisasjonskultur er, men for å koble disse to perspektivene vil Flamholtz og Randells (2011) samt Christensen et.al. (2009) sitt skille mellom formell og uformell kultur, samt kultur som noe en organisasjon «har» og kultur som noe som «er», kunne være nyttig. Formell organisasjonskultur vil være det Flamholtz og

Randells (2011) karakteriserer som de formelt uttalte normer og verdier en toppledelse ønsker at skal gjelde for organisasjonen. I følge Christensen et.al.(2009) vil design av formell organisasjonskultur regnes som en ny variabel for påvirkning av organisasjonsatferden. Troen på at kultur er noe en organisasjon «har», er i samsvar med ideen om lederskap og muligheten til å påvirke mennesker så vel som organisasjonskultur i ønsket retning. Denne «har» forståelsen av organisasjonskultur samsvarer i stor grad med forståelsen av formell organisasjonskultur, som kan påvirkes for å oppnå ønsket atferdsmessig effekt. Dette regnes ikke som en del av det instrumentelle perspektivet, men tjener til å tydeliggjøre koblingen fra denne siden.

### **5.1.5 Kritisk refleksjon av det instrumentelle perspektivet.**

Jacobsen og Thorsvik (2009:109-110) forklarer at den faktiske atferden ikke vil følge den formelle strukturen ut fra tre standpunkt:

*(1) «Organisasjoner er ikke maskiner. De består av mennesker, og er derfor sosiale systemer. Organisasjoner består av mennesker med selvstendige meninger og følelser, samt grupper med uformelle verdier og normer. Dette kan skape uoverensstemmelse mellom formelle forventninger og det som faktisk skjer. De sosiale strukturene kan ofte gå på tvers av formelle strukturer.(2) Det er ikke alltid slik at makt og innflytelse i en organisasjon er fordelt slik den formelle strukturen tilsier.(3) Alt som skjer i organisasjoner vil i en eller annen form reflektere forholdene i omgivelsene (institusjonelle og tekniske)».*

Patricia Shaw (2010:series preface) beskriver i bokseriens forord at det eksisterer to yttergrenser i organisasjons- og ledelsesteoriene. Den ene yttergrensen beskriver det rasjonelle perspektiv som en dominant stemme i organisasjons- og ledelsesteori, som jobber med design, regularitet og kontroll. Mennesker i et slikt perspektiv fungerer da som verktøy for ledelsens formelle mål. I den andre enden av spekteret sier Shaw at vi finner stemmer fra utkanten av organisasjonsteorien, kompleksitetsvitenskap, psykologi og sosiologi som definerer et deltagende perspektiv. Organisasjonen ses her på som bestående av mennesker som opererer i komplekse nettverk som gjør organisasjonen selvdefinerende. Innenfor dette perspektivet kritiseres muligheten av å stå på utsiden av organisasjonen og objektivere og modellere den.

En generell kritikk av det rasjonelle perspektivet er at «*menneskene på mange måter er forsvunnet fra organisasjonsbegrepet. De dukker kun opp som aktører inne i organisasjonene*» (Johannessen, 2011: 28), som maskiner satt til å løse oppgaver basert på regler. Generelt kan man også si at prosesser, ledelse, kultur, samfunn, gruppe – og individ, teknologi osv. omhandles som separate fenomener. Disse fenomenene behandles som strukturer utenfor atferd. Her vil Egeberg, med sitt ny- rasjonalistiske perspektiv, forsøke å ta høyde for den menneskelige atferden ved å innføre en normativ forankring som diagnose i å vurdere den løpende organisasjonsatferd i forhold til hva man har påvirket.

Jacobsen og Thorsvik (2009:56) påpeker at det kan oppstå motkulturer i organisasjoner som faktisk kan motvirke de offisielle og formelle målsettingene og undergrave formelle strategier, som det instrumentelle perspektivet bygger på. De mener videre at utforming av mål og strategier også må forstås som en maktkamp, og at mål og strategier ofte er noe som organisasjoner blir påtvunget av sine omgivelser, ikke noe de velger fritt og selvstendig.

Oppsummert kan vi ut fra denne kritikken si at ønsket atferd ikke bare er avhengig av regler og det som eller utgjør Fayol (1916), Gulick (1937) og Egerbergs (1989) uavhengige variabler. Men som Gulick (1937) og Egeberg (1989) begynte å gjenoppdage, nemlig enkelt mennesket og fellesskapet av mennesker – lederskap og kultur.

## **5.2 Det Kulturelle perspektivet**

Kultur oppstår over alt hvor en over tid skaffer seg nok erfaringer, basert på språk, etnisitet, religion og lignende (Schein 2009). Organisasjonskultur er viktig fordi det forklarer individuell og kollektiv handling, gir måter å tolke situasjoner på gjennom mønstre og verdier.

Organisasjonskulturen påvirker slik strategi, mål og måter å operere på. Det som virkelig styrer daglig handlinger er de lærte, delte grunnleggende antakelsene som folk baserer deres syn på virkeligheten på – slik den er og slik den bør være (normative oppfatninger). Denne forståelsen skaper forutsigbarhet og gir mening til (arbeids)livet og blir da oftest så stabil og vanskelig å endre fordi det handler om akkumulert gruppelæring, måter å tenke, føle og persevere verden på, som har gjort gruppen til den suksessen de er. Dersom en opplever denne felles identiteten som en suksess, vil påvirkning være vanskeligere enn ved en gruppe som ser på seg selv som mislykket. Dette er også sammenlignbart med fenomenet gruppetenkning og dens manglende evne til læring, fordi en gjerne holder på det som har skapt mestringsfølelsen i frykt for å slutte å mestre.

### **5.2.1 Scheins kulturelle karakteristika og kategorier**

Bredde, dybde, strukturell stabilitet og integrering brukes av Schein (2010) for å karakterisere det abstrakte fenomenet som kultur er. Kultur er noe mer enn konsepter som ritualer, formelle normer, klima, mentale modeller/paradigmer, formell filosofi, gruppenormer og observerbare regulariteter mellom folk som interagerer. Karakteriseringen av kultur som noe bredt angir at kultur dekker alle funksjoner og påvirker alle aspekter både internt og eksternt. Ved å karakterisere kultur som dyp, henvises det til den ubevisste delen ved en gruppe, som mindre håndgripelig og synlig. Strukturell stabilitet sammenlignes med en vedvarende identitet, som sammen med integreringskarakteristikken sørger for mening i en ellers så kompleks og angstskapende omverden. Kultur er mer en samling av de delene som har blitt brukt i forsøket på å beskrive kultur ovenfor.

Det skilles mellom fire kultur kategorier i følge Schein (2010), nemlig; makrokulturer (rase, nasjonalitet, etnisitet og yrkes kulturer som har en form for global spredning),

organisasjonskultur (for private, offentlige, statlige og non-profit organisasjoner), subkulturer (for grupper innad i organisasjoner) og mikrokulturer (for mikrosystemer innad og utad av organisasjoner, eksempelvis en vennegjengs kultur). Vi kan befinne oss i flere av disse kategoriene samtidig, eller vi kan bevege oss mellom dem, alt ettersom hva som forventes av oss i de situasjonene vi er i.

Edgard Schein (2009) definerer organisasjonskultur som et mønster av delte grunnleggende antakelser som en har lært i fellesskap ved å løse problemer knyttet til ekstern adaptering og intern integrering, som har fungert godt nok til å bli anerkjent som valid og derfor som den korrekte måten å tenke, oppfatte og føle i forhold til de problemene, som læres videre til nye generasjoner. Dette er utgangspunktet for hva som regnes som organisasjonskultur i denne oppgaven. Likevel vil det suppleres med andre forståelser som skiller mellom formell og uformell organisasjonskultur i kapittel 5.2.2.

Videre deler Schein (2010:24) i figur 4 organisasjonskultur inn i tre nivå; artefakter, normer og verdier, og grunnleggende antakelser. Sammenlignet med et isfjell er artefaktene det mest synlige av disse nivåene og representerer derfor toppen av isfjellet, mens normene og verdiene gjerne plasseres under vannkanten fordi en sjeldent kan se disse tydelig og sjeldnere kan se alle gjeldene normer og verdier. Bunnen av isfjellet, det som ligger nede i mørket blir sammenlignet med de grunnleggende antakelsene som finnes i en organisasjon. De grunnleggende antakelsene beskrives ofte som ubevisste oppfatninger som vi selv sjeldent klarer å bevisstgjøre oss på, og er derfor tilnærmet, men ikke umulige å avdekke.

**Exhibit 2.1. The Three Levels of Culture.**

---

**1. Artifacts**

- Visible and feelable structures and processes
- Observed behavior
  - Difficult to decipher

**2. Espoused Beliefs and Values**

- Ideals, goals, values, aspirations
- Ideologies
- Rationalizations
  - May or may not be congruent with behavior and other artifacts

**3. Basic Underlying Assumptions**

- Unconscious, taken-for-granted beliefs and values
    - Determine behavior, perception, thought, and feeling
- 

**Figur 4 Tre kulturelle nivåer Hentet fra Schein 2010:24**

Selv om artefaktene er høyst synlige, påpeker Schein (2010) viktigheten bak å forstå disse ved å dechiffrere dem, som skal være særdeles vanskelig på grunn av muligheten for flere og tvetydige meninger. Artefakter er noe en kan se, høre og føle og som inkluderer både strukturer, prosesser og synlig atferd (Schein 2010). Hatch & Cunliff (2008) har tatt et steg videre i Scheins arbeid med inndeling av nivåene og skiller mellom tre kategorier for artefakter, som vi ser i figur 5 under:

**Table 6.2** Artifacts of organizational culture

Category	Examples
Objects	Art/design/logo Architecture/décor/furnishings Dress/appearance/costume/uniform Products/equipment/tools Displays of posters/photos/memorabilia/cartoons Signage
Verbal expressions	Jargon/names/nicknames Explanations/theories Stories/myths/legends and their heroes and villains Superstitions/rumors Humor/jokes Metaphors/proverbs/slogans Speeches/rhetoric/oratory
Activities	Ceremonies/rituals/rites of passage Meetings/retreats/parties Communication patterns Traditions/customs/social routines Gestures Play/recreation/games Rewards/punishments

*Based on: Dandridge, Mitroff and Joyce (1980), Schultz (1995), Jones (1996).*

**Figur 5 Organisasjonskulturelle artefakter fra Hatch & Cunliff 2006, s.189**

Denne inndelingen representerer forskjellige synlige manifesteringer av organisasjonskulturen, men gir ikke nok grunnlag til å forsøke å avdekke de grunnleggende antakelsene. For å kunne nærme seg muligheten til å avdekke de grunnleggende antakelsene må en også avdekke det neste nivået i Scheins organisasjonskultur isfjell/ pyramide.

Normer og verdier er for Schein (2010) idealer, mål, verdier, ambisjoner, ideologier og rasjonaliseringer, som utgjør en normativ og moralsk funksjon ved å guide ens medlemmer i hvordan en handler i visse situasjoner og i treningen av hvordan nye medlemmer bør oppføre seg. Hatch & Cunliff (2006) spesifiserer at verdier er de sosiale prinsipper, mål og standarder som en kulturs medlemmer tilskriver en indre verdi og på den måten angir hva som har størst betydning for den kulturen. Ofte er disse normene og verdiene så abstrakte at de ikke muliggjør forklaring av atferd, mens de andre ganger også kan være gjensidig motstridende. På grunn av manglende forklaringskraft i artefaktene og normer og verdier, må en forsøke å dechiffrere de grunnleggende



antakelsene for å ha grunnlag for en fullstendig forståelse av en organisasjonskultur. Johannessen (2011) skiller mellom verdier og normer ved å avklare at normer er sosiale konvensjoner som fungerer ved å spesifisere hva som er rett og galt og dermed begrenser og setter restriksjoner på handlinger. Videre forstås verdier som vurderingskriterier for å avgjør gode handlinger. Altså forteller normer hva en ikke bør gjøre, mens verdier angir hva som er ønskelig atferd. Dermed legges det til rette for både positive og negative konsekvenser til fordel for læring, i motsetning til lover og regler som kun forteller hva som straffes og dermed er uønsket. Ideen om at positiv forsterkning er mer hensiktsfull i forhold til læring enn straff for å lære ønsket atferd, er et argument for å bruke både incentivsystemer så vel som medarbeidersamtaler.

Grunnleggende artefakter er en form for «tatt for gitt» verdi orientering, som reflekterer den foretrukne måten å gjøre noe på så sterkt at en gjerne ser seg blind på alternativer. Basert på en induktiv logikk kan en gjerne forklare det slik at dersom en måte å gjøre noe på har fungert x antall ganger tidligere vil en anta at den også bør fungere neste gang og derfor ønsker å fortsette med denne måten å gjør ting på. Ordtaket «never change a winning team» kan da være en passende beskrivelse. Schein (2010) sammenligner disse grunnleggende antakelsene med Agyris og Schons «theories-in-use», hvor disse implisitte antakelser påvirker atferden ved å angi hvordan en skal persevere, tenke og føle om ting. De grunnleggende antakelsene fungerer dermed som et «kulturelt paradigme» i henhold til Kuhns forståelse av paradigmer<sup>6</sup>, som en problemløsning som blir akseptert som forbilledlig for løsninger av lignende problemer innen samme vitenskap (her kultur), og som derved skaper en vitenskapelig (kulturell) tradisjon. Kultur kan således ses på som en form for kunnskap, men hvor formen er implisitt og taus i stedet for eksplisitt.

Schein 2010 skriver at kultur utvikles og læres med utgangspunkt i normer og verdier som en eller flere medlemmer klarer å overbevise hovedparten av en gruppe som heldige. Dette skjer både bevisst og ubevisst, dersom disse normene og verdiene blir akseptert vil de over tid bli til grunnleggende antakelser. For at normer og verdier skal kunne bli til grunnleggende antakelser, har Schein (2010) fremmet 3 forutsetninger: 1) de løsningene som normene og verdiene representerer må kunne testes empirisk og over tid fortsette å vise seg som pålitelige, 2) for de

---

<sup>6</sup> Paradigmer (2005-2007)

normene og verdiene som omhandler estetiske og moralske emner og dermed ikke lar seg teste direkte empirisk, kan en likevel oppnå konsensus gjennom sosial validering og på den måte utvikles til grunnleggende antakelser, 3) en organisasjons strategier og mål er også vanskelige å teste, derfor blir sosialvalidering gjennom konsensus også her den eneste veien for transformeringen. Med sosial validering menes det at medlemmene av en gruppe forsterker deres felles delte normer og verdier til et nivå hvor de oppfattes som allment gyldige. Schein illustrerer starten av denne tillæringen ved å bruke en leder som den som introduserer sine overbevisninger i form av normer og verdier. Det jeg ønsker å påpeke her, er min tro på at enhver som utviser en form for makt kan starte denne prosessen ved introdusering av normer og verdier som vil brukes til de enten forkastes eller blir grunnleggende antakelser. Blant forskjellige makt typer vil jeg hevde at legitimerings- og overtalelsesmakt kan være særdeles viktige i slike komplekse situasjoner.

### **5.2.2 To kulturelle dimensjoner**

Organisasjonskultur drøftes gjerne i forhold til to forskjellige dimensjoner «har vs er» organisasjonskultur og «formell vs uformell» organisasjonskultur.

Flamholtz og Randell (2011) skiller mellom formell og uformell organisasjonskultur. For dem er den formelle/nominelle kulturen det som presenteres i formelle uttalelser og som de ønsker at kulturen skal være. Den uformelle kulturen utgjøres av de normer, verdier og grunnleggende antakelser som faktisk påvirker atferden og handlingene til medlemmene. Den formelt uttalte kulturen kan påstå at organisasjonen står for noen verdier, som kan vise seg å være helt motstridende for hva som virkelig er tilfelle.

Christensen et.al 2009 skiller mellom to kulturelle perspektiver «har» og «er» perspektivene. «Er» perspektivet fremmer et organisk og naturlig syn på hvordan kultur oppstår og hvordan det påvirkes. Det er her snakk om de uformelle normene og verdiene som oppstår og utvikler seg naturlig, ubevisst, uintentert, u-planlagt og evolusjonært. Det er det indre press som her ligger til grunn for opphavet og utviklingen av organisasjonskulturen gjennom normer og verdier som medlemmene bringer med seg fra andre kulturelle kategorier (makro og mikro) som de gjør

relevante for den nye kulturen. I form av ytre press kan også aktører i nære omgivelser påvirke organisasjonskulturen dersom en har mange relasjoner eller er særdeles avhengig av dem.

Det kulturelle «har» perspektivet påstår at organisasjonskultur er noe som kan designes eller formes bevisst, et typisk instrumentelt perspektivs tankegang. Den formelle kulturen som inngår i det instrumentelle perspektivet forbindes med formelt nedskrevne normer og verdier og formell fysisk struktur. De formelle normene kan objektiveres i form av skrevne dokumenter, som stillingsinstruksjoner og regler, som vi kjenner igjen fra Hatch og Cunliffs figur 5 for artefakter. Disse kan da regnes som en eksplisitt form for kunnskap som da kan læres bort, men formelle grunnleggende antakelser blir verre å formidle og da også lære, siden disse regnes som å være svært ubevisste.

Alvesson og Sveningsson (2008) presenterer et tredelt syn for påvirkning av organisasjonskultur, det første samsvarer med «har» kultur, hvor en under visse omstendigheter, med gode nok ferdigheter og nok ressurser har muligheten til å påvirke organisasjonskulturen på en top-down måte. Deres andre syn representerer det samme som Christensens kulturelle «er» perspektiv, hvor kulturell påvirkning er utenfor en kontroll. Deres tredje syn er en form for kompromiss mellom deres tidligere nevnte syn, som sier at endring er mulig, men særdeles vanskelig. På grunn av et komplekst forhold av normer, verdier og grunnleggende antakelser som også tidligere er nevnt, samt at vi mennesker responderer på uforutsigbare og komplekse måter, gjør påvirkningsarbeidet særdeles vanskelig. Her opererer vi da med begrenset formålsrasjonalitet som Egeberg fremsatte som en oppmykning av det instrumentelle perspektivet.

Sammenhengen mellom det instrumentelle og kulturelle perspektiv kan forklares via Alvesson og Sveningsson (2008) tre syn for påvirkning av organisasjonskultur, ser jeg i relasjon til sosiologiens metodologiske individualisme (kultur som noe en «har»), kollektivism (kultur som noe som «er») og relativisme hvor individer påvirker samfunnet (kultur) samtidig som samfunnet (kulturen) også påvirker individet. Samfunn og kultur handler begge om grupper med mennesker, men viser litt ulike sider av gruppene. Selv om det er forskjeller vil jeg påstå at overførbarheten er reel, fordi det handler om påvirkning mellom deler og helheter.

Dette relativistiske organisasjonskulturelle perspektivet, som viser en tro på at både individ og samfunn – som kulturell helhet kan påvirke hverandre representerer tankegangen for påvirkning av organisasjonsatferd i denne oppgaven.

### **5.2.3 Logikken om det kulturelt passende – Hvordan organisasjonskulturen påvirker organisasjonsatferden**

March og Olsen i Christensen et al. (2009) introduserer en grunnleggende handlingslogikk for organisasjonskultur, som kalles for det kulturelt passende. Til forskjell fra det som ble presentert i det instrumentelle perspektivet, vil en ikke handle primært ut fra rasjonelle avveininger om fordeler og ulemper tilknyttet egeninteresser eller handlingskonsekvenser. I stedet vil en gjøre det som oppfattes som allment akseptert for den situasjonen. Christensen et.al. (2009: 52) viser til tre sentrale spørsmål for å kople situasjoner og identitet for å finne ut hva som oppfattes som rimelig/ akseptabel atferd;

*1) Hvilken type situasjon står en ovenfor – kan den gjenkjennes som rutinepreget eller krisepreget (krise på grunn av usikkerhet og manglende forståelse)?*

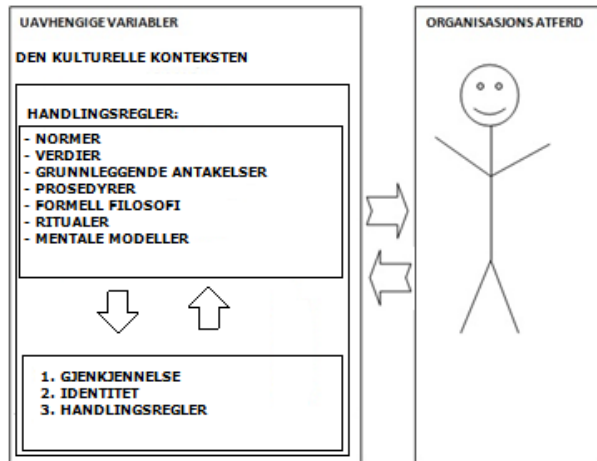
*2) Hvilke(n) identitet(er) de(n) viktigste for organisasjonen (hvordan oppfatter jeg meg selv om min organisasjons identitet)?*

*3) Hva forventer jeg av meg selv og hva forventer organisasjonen av meg i den situasjonen en er i? Hvilke handlingsregler (normer, verdier o.l.) kan koble situasjonen og identitetene (ubevisst/intuitiv kopling)?*

*«Det som gjør noe til en passende handling, bygger på et kulturelt normativt og institusjonelt grunnlag som kan være vidt forskjellig, alt etter hvilket utviklingsforløp en organisasjonskultur har hatt, og hva som er etablert som dominerende uformelle verdier og normer» (Christensen et.al. 2009:54)*

Gjennom erfaring innad i en organisasjon vil en lære hvilke holdninger og handlinger som forventes an en i organisasjonen.

Dette kulturelle perspektivet forklarer dermed organisasjonsatferd som resultatet av en kontekst bestående av uformelle normer, verdier, handlingsregler, grunnleggende antakelser og prosedyrer som har utviklet seg over tid. Denne forståelsen ligger til grunn for figuren under;

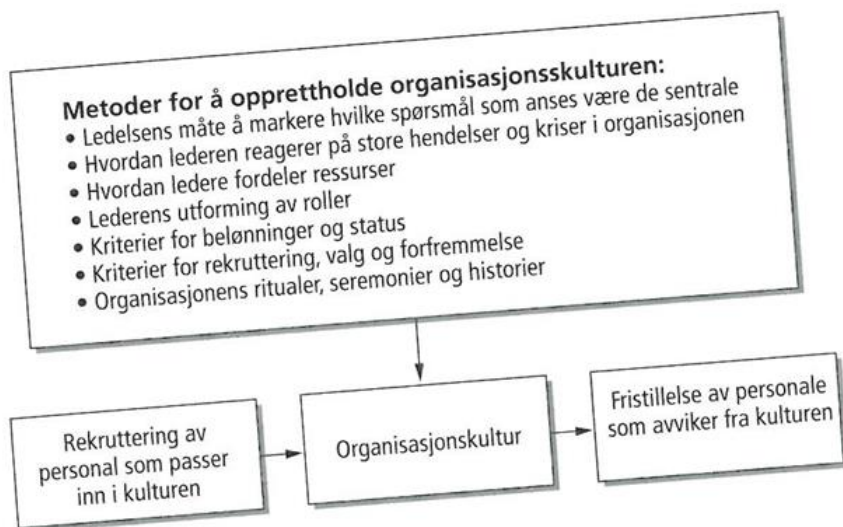


**Figur 6 Kulturell handlingslogikk**

Det som er verdt å merke seg her er den tilbakevirkende effekten organisasjonsatferden har, på grunn av en kulturs krav til at den rette måten å gjøre ting på også må gi de resultatene en på forhånd ønsker/verdsetter. I Scheins definisjon av organisasjonskultur nevnes læring som her representeres ved at pilene går begge veier, ettersom en vil lære av sine feil og da kunne forkaste den måten en tenker, oppfatter og føler om problemer. Den kulturelle kontekst kan representere samtlige av Scheins kultur kategorier og de gjensidige påvirkningene mellom disse.

### **5.2.4 Hvordan Individier kan påvirke organisasjonskulturen**

Andersen (2009) presenterer metoder for å opprettholde en organisasjonskultur. Rekruttering av personer som passer organisasjonskulturen og fristillelse av personer som ikke passer inn er to av disse grepene, som en kjenner igjen fra Egebergs (1989) instrumentelle grep. I figur 10 hentet fra Andersen (2009:138) under, ser vi hvordan en ut i fra et instrumentelt kulturperspektiv kan påvirke organisasjonskulturen og igjen atferd.



Figur 7 Metoder for å opprettholde organisasjonskulturen, hentet fra Andersen (2009:138)

Hvilke spørsmål som anses å være sentrale legger føringer for persepsjonen, hva er det vi fokuserer på i vår dagligdagse kommunikasjon. Eksempelvis hvorfor vekter folk den samme informasjonen forskjellig i en beslutningssituasjon. Dette gjenspeiler seg igjen i logikken om kulturelt passende atferd, altså hvilke informasjonskilder er det lederen ønsker/ prioriterer informasjon fra. Ønsker lederen kun bearbeidet informasjon fra sin nærmeste underordnede eller ser lederen nytten i å innhentet informasjon direkte fra dem som jobber med prosessene det skal gjøres en beslutning om.

### 5.2.5 Kritisk refleksjon av det kulturelle perspektivet

Christensen et.al (2009) gjør oss på bevisste på ulemper ved for sterke kulturer, hvor en fare er at organisasjonene kan bli for rigid og selvopptatte, med en fare for etnosentrisme. Videre henvises det til faren ved at lederskapets makt hvor Hitler dras frem som et eksempel. Mangel på mangfold, debatt, alternative synspunkt og konstruktiv kritikk, kan føre til at en ser seg blind på muligheter så vel som trusler, både internt og eksternt. Den siste faren vi gjøres oppmerksom på er «sterke institusjoner kan også være ofre for «moral capture», hvor de blir redskaper for uheldige og uønskede normer og verdier, fremmet av bestemte ledere» Christensen et.al.(2009:71). Dette synet samsvarer med Jacobsen og Thorsviks (2011) kritikk av for sterk og homogenisert kultur som kan føre til hjernevask da alle skal tenke og gjøre som lederen vil og

stilne alle kritiske røster, samt at all kritikk mot organisasjonen oppfattes som kritikk mot en selv personlig (for sterk identifisering med organisasjonen) dermed forsvares alle beslutninger som rasjonelle selv om de ikke er det. Videre påpeker de sistnevnte forfatterne at «gruppetenkning» også kan bli et uheldigresultat, hvor gruppens makt og moral rettferdiggjøres gjennom kollektiv rasjonalisering og tror det gruppen gjør og akter å gjøre er moralsk riktig. Videre utvikles transsynthet og manglende evne og vilje til å forstå kritikk eller alternative synspunkter som resulterer i at medlemmene i gruppen utvikler et kollektivt press i retning av ensartet tenkning (Jacobsen og Thorsvik 2011).

En av fordelene og formålene med utvikling av en sterk eller homogen organisasjonskultur er å skape ønsket atferd uten den instrumentelle kontrolleringen og overvåkingen, men dersom de ansatte bare gjør hva kulturen forventer på grunn av kontrolleringen uten virkelig å tro på verdiene, vil hensikten med å lede organisasjonskulturen i følge Gray (2009) være tilnærmet likegyldig. Dersom atferd kun følger kontrolleringen vil ikke ledelse av organisasjonskultur så forskjellig fra instrumentelle verktøy for organisasjonsatferd. Dette innebærer også fraværet av læring som relativ varig endring i atferd. Poenget er som følger; det en gjør henger ikke nødvendigvis sammen med det en tror på, selv om det kan se slik ut.

Hvordan handler vi dersom vi ikke har noen kulturelle føringer å gå etter, vil det alltid være lurt å handle etter sine egne overbevisninger eller kan det være at disse kan tenkes at er uheldige i noen situasjoner. Uten regler å forholde oss til hvordan kan vi da ha en utstrakt forståelse for hvordan vi kan og ikke kan handle, og ikke minst hvordan kan en straffes dersom en det ikke ligger til grunn faste regler. Nødvendigheten for noe mer enn normer og verdier kan ta flere år å tilegne/lære seg på grunn av krav om inkludering i det sosiale, og på grunn av at disse er så uformelle og ubevisste at en som er en del av en kultur ikke nødvendigvis kan ramse dem opp, og for den saks skyld hvem kan si at dette er noe en noen gang har gjort for en ny person. Normer og verdier endres over tid, evolusjonært og er forskjellige mellom sted til sted. Det kan forholdsvis regler også gjelde for regler, men for å unngå usikkerhet og sikre klarhet er det hensiktsmessig å bruke formelle regler.

Johannessen (2011) diskuterer det potentielle problemet med å ha to sett med verdier, både et formelt (det ledelsen viser til) og et uformelt (det vi har med oss fra andre kulturelle kontekster/kategorier som er med på å bestemme hvem vi er) sett. Hvilket sett vil være avgjørende for handling og atferd, vil de være motstridende og vil de formelle være avhengig av å samsvare helt med de uformelle for å ha noen effekt eller kan de også påvirke atferd hensiktsmessig selv om de strider i mot de uformelle. En sentral utfordring her vil være hvordan ledelsen lærer de ansatte de formelle verdiene, læring forstått i henhold til Lais definisjon som gir en relativ varig endring i atferdspotensialet. Igjen kan diskusjonen trekke koblinger mot Jacobsen og Thorsviks (2011) som påpeker at for sterk organisasjonskultur kan påvirke læring negativt på grunn av gruppetenkningseffektene.

Jacobsen og Thorsvik (2011) trekker frem en negativ bivirkning ved organisasjonskultur kan være at selve kulturen svekker effekten av de formelle styringsmekanismene og/eller skaper andre virkninger enn det som var tiltenkt. Altså det som kan regnes som kulturelt passende atferd og i stedet for det som eksempelvis kreves av ens stillingsinstruks.

Grey (2013) kritiserer ideen om å kunne lede/styre organisasjonskulturen i henhold til diskusjonen mellom om kulturen er noe en organisasjon «har» formelt eller om det er noe uformelt som «er» i organisasjonen, med de implikasjonene som tidligere nevnt for ledelse og styring ut fra disse to synene.

Som vi ser er heller ikke organisasjonskultur uten ulemper når det kommer til å påvirke organisasjons atferd. Det vi bør ta med oss fra dette er at det organisasjonskulturelle og instrumentelle perspektiv sammen bør brukes for å utfylle hverandre sine svakheter i arbeidet med å få til ønsket organisasjonskultur. Ved å ta høyde for at flere måter å påvirke organisasjonsatferd vil det neste steget være å presentere teorier for hvordan en lærer det budskapet som kan presenteres gjennom perspektivene. Læringen av de grepene som gjøres basert på de to perspektivene, ses på som en nødvendighet for å sikre relativ varig endring i atferd, for organisasjons teoretiske grep.



## 5.3 Læringsteorier

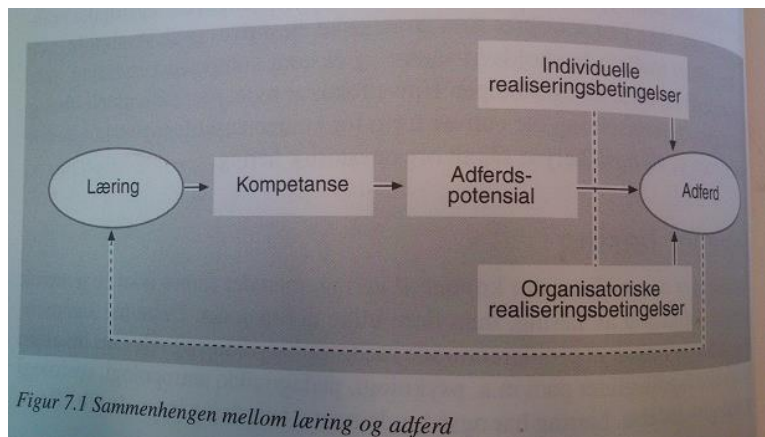
I følge Huczynski & Buchana (2007) kan vi skille mellom to hovedteorier for læring behavioristisk og kognitiv læringsteori, men blant de kognitive læringsteoriene finner vi også Albert Banduras sosial-kognitive læringsteori. Alle læringsteorier er enige om at en trenger en form for tilbakemelding for å lære, likevel er det de forskjellige tilbakemeldingsformene som skiller dem. Den behavioristiske læringsteorien forklarer læring som noe som skjer i musklene og dermed ubevisst, basert på en forståelse av at mentale prosesser ikke er mulige å observere og derfor ikke mulige å studere. Denne forståelsen av læring som resultat av belønning/straff blir for primitiv til å forklare menneskelig atferd, derfor vil oppgaven senere fokusere på de kognitive variantene.

### 5.3.1 Hva er læring?

Huczynski & Buchanan (2007) definerer læring som en prosess for anskaffelse av kunnskap, gjennom erfaring, som leder til en varig endring i atferd. Dersom en aldri har stjålet noe, uten å vite at det er galt for så å lære at stjeling er galt, vil en i følge denne definisjonen for læring ikke ha oppnådd endring i atferd, men likevel vil en ha lært noe gjennom anskaffelsen av kunnskapen, samt eliminert det som et fremtidig handlingsalternativ. De samme forfatterne skiller mellom to former for læring: deklorative som er kunnskap en kan sette ord på og prosessuell læring som omhandler en evner til å utføre forskjellige handlinger. Endringen i det eksempelet om stjeling, kan da sies å være en form for deklarativ endring i stedet for prosessuell endring. Linda Lai (1998:141) definerer læring som: «*tilegnelse av kompetanse som gir relativt varig endring i «atferdspotensial»*». En fordel med denne definisjonen er at den påpeker en relativ varig endring, ettersom en kan lære nye ting senere som overskrider noe en har lært tidligere. En annen fordel er spesifiseringen av «atferdspotensialet», dette vil da passe bedre til å forklare hvorfor en lærer noe i eksempelet over om stjeling. Forskjellen blir et skifte fra atferden en (deterministisk) utfører til atferd en kan utføre.

Linda Lai (1998) illustrerer i figur 11 hvordan læring henger sammen med atferd, i sammenheng med kompetanse og individuelle- og organisatoriske realiseringsbetingelser. I samme figur har

jeg også valgt å legge til «ESV», for å tydeliggjøre dens rolle. Kompetanse defineres av Lai (1998:32) som «samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål».



Figur 8 Sammenhengen mellom læring og adferd av Linda Lai (1998:140)

Atferds potensial forstås i henhold til definisjonen av læring som tillærte atferds alternativer/ handlingsmuligheter. Ut fra læring utvikles kompetanse, som ligger til grunn for atferds potensiale, men hvilke valg har en, det en selv og organisasjonen synes er passende atferd har også noe å si på det endelige atferds utfall. Individuelle realiseringsbetingelser inkluderer subjektiv personlige egenskaper og behov, motivasjon og mestringstro (self-efficacy), sagt med andre ord, hva en kan gjøre, hva en føler en bør gjøre, hva en ønsker å gjøre og troen på at en kan mestre det en vurderer å gjøre. De organisatoriske realiseringsbetingelsene omfatter organisasjonsstruktur – det som tidligere er omtalt under det instrumentelle perspektiv, belønningssystem og organisasjonskultur. Organisasjonskultur er det som ble omtalt som det kulturelle perspektiv, mens belønningssystem er et motivasjons verktøy som kan knyttes til begge perspektivene.

Læring og kompetanse mangler en komponent vi enda ikke har tatt for oss spesifikt, nemlig kunnskap. Tidligere ble det nevnt prosessuell og deklarativ læring presentert av Huczynski & Buchanan (2007) er også det samme som to av Lais (1998) former for kunnskap, en tredje form for kunnskap er tauskunnskap. Dette er da en form for kunnskap som hører til i vår ubevissthet,

mens de to andre kunnskapsformene kan karakteriseres som åpen/ eksplisitt altså bevisst kunnskap.

Det som er presentert ovenfor er individuell læring til forskjell fra organisatorisk læring, som innebærer at individuell læring nedfelles i organisasjonen og gir organisasjonsmedlemmene et samlet endret adferds potensial (Lai 1998).

Lai (1998) Dominansperspektivet for organisatorisk kompetanse er i tråd med forståelsen av organisatorisk læring. Kompetanser forstås som et steg på vei mot læring, det Ottesen (2011) ville kalt for brukskompetanse. Organisasjonslæring forstås derved som den kompetansen som er dominerende og derved utslagsgivende for handlingsvalg/ atferds potensial og ytelse, basert på Lai (1998). Altså organisasjonens dominerende forståelse av de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål. Her skiller Lai (1998) mellom generell- og spesifikk organisasjons kompetanse.

Generell organisasjons kompetanse er kort sagt den kompetansen en tilegner seg via utdanning, mens organisasjonsspesifikk kompetanse er:

*«Limet som holder organisasjonen sammen og omfatter mellom annet kompetanse om organisasjonskultur, normer, generelt ambisjonsnivå, mål og strategier, personalpolitikk, i tillegg til spesifikke prosedyrer og rutiner» (Lai (1998:39).*

Igjen finner vi en bro mellom det instrumentelle perspektiv (mål og strategier, prosedyrer og rutiner) og det kulturelle perspektiv (organisasjonskultur og normer) i henhold til læring. Definisjonens karakterisering av organisasjonsspesifikk kompetanse som «limet som holder organisasjonen sammen [...]», er bemerkelsesverdig lik Schein (2009) karakterisering av organisasjonskultur som et sosialt lim som holder organisasjonen sammen.

Cathrine Filstad Jakobsen (2008)<sup>7</sup> poengterer at tilegnelse av kunnskap er noe mer en individuell informasjonsbehandling, fordi kunnskap først har verdi for organisasjoner når en har tilegnet seg

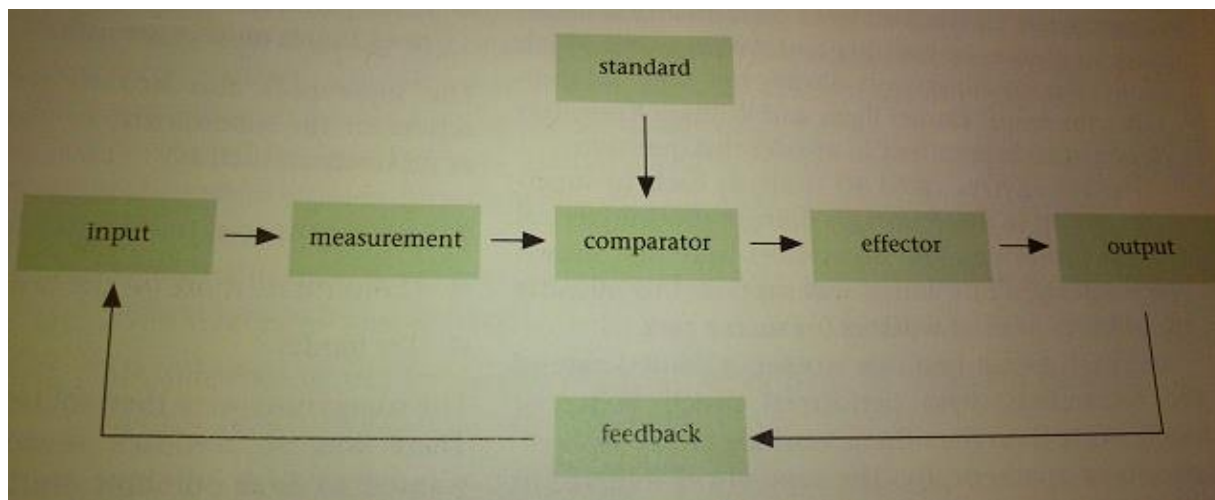
---

<sup>7</sup> Jakobsen 2008

kunnskap som brukskompetanse. Dette betyr for Jakobsen (2008) at læring må foregå i reelle situasjoner, i sosiale relasjoner mellom kollegaer og innenfor kulturen, normene og verdiene som er representert. På grunn av at så mye kunnskap er taus, vil muligheten for å praktisere i egen organisasjon også gi muligheten til å lære gjennom observering av anvendt kunnskap. Forutsatt an en ikke har hjemmekontor, foregår mye uformell læring gjennom observering av hvordan ansatte lærer ut i fra de utfordringer og erfaringer en møter i arbeidshverdagen. I følge Jakobsen (2008) er betydningen av sosial identifisering viktig da uformell læring er basert på frivillighet og hvem vi foretrekker og ønsker å jobbe sammen med fordi vi har tillitt til den kunnskapen disse personene kan lære oss. Denne sosiale identifiseringen forstås som en indre motivasjons faktor for læring.

### 5.3.2 Kognitiv lærings teori

Basert på Marchington and Wilkinson (2012) forståelse av kognitiv læringsteori, ser en på hjernen som en maskin laget for tilegnelse av kunnskap via persepsjon, hukommelse, tenking og læring. Hjernen drives her av en indre motivasjon for læring og hukommelse. Ettersom læring er sin egen motivator burde lærings sirkelen holde det gående så lenge en har mulighet til å lære noe nytt. I Huczynski og Buchanan (2007:115) brukes en kybernetisk analogi for å illustrere hvordan læringsprosessen fungerer, som vist i figuren nedenfor.



Figur 9 kybernetisk analogi fra Huczynski og Buchanan (2007:115)

«Standard» er utgangspunktet for figurens læringssirkel og forstås som våre motiv, hensikter og mål. «Comparator» er vår persepsjon av empirien for å finne ut hvor vi står i forhold til vår måloppnåelse. «Effector» er det handlingsalternativet (adferds potensial) vi velger for det som blir vår «output» altså handling/atferd. Som nevnt i innledningen til teorien om læring er samtlige av de tre teoritypene avhengig av en form for tilbakemelding (feedback) for å sikre læring, i denne teorien vil tilbakemelding deles inn i 4 former; indre tilbakemeldinger, ytre tilbakemeldinger, forsinket tilbakemelding og det jeg vil kalle for aktuell tilbakemelding (Huczynski og Buchanan 2007). Indre tilbakemeldinger er selv generert sansing om oss selv og hvordan vi presterer, mens ytre tilbakemeldinger baseres på sansing av ytre empiri (eksempelvis syn og hørsel). Aktuelle tilbakemeldinger vil i oppstå underveis som vi handler, mens forsinkede tilbakemeldinger i etterkant av våre handlinger. «Input» blir i denne figuren summen av de tilbakemeldinger, som i neste steg («measurement») blir målt via våre sanser før vi danner oss en oppfatning til grunn for vurdering opp mot motivene, hensikten og målene.

Læring gjøres altså via erfaring og de forholdsvis bevisste kognitive vurderingene som hører til prosessen. Essensen går på å tilegne meninger til nye erfaringer, med individet som fokuset. Erfaringslæringen baseres på en problemstilling, gjerne noe en lur på eller ikke forstår basert på en konkret erfaring. En reflekterer over ens egen problemstilling og vurderer erfaringens bestanddeler, være det ens egne handler og/eller andres. På bakgrunn av problemstillingens bestanddeler vurderes alternativer opp mot egenkunnskap, før en kommer frem til en hypotese. Denne hypotesen testes deretter ut i den samme erfaringssituasjonen og legger grunnlag for videre erfaringer som en selv tolker.

### **5.3.2.1 Kritisk refleksjon av kognitiv læringsteori**

Malloch et.al. (2011:23) kritiserer den kognitive skolen ut fra tre punkter:

1. Individet bør ikke være det eneste fokuset for analysering av læring.
2. Læring er ikke en transaksjonsprosess.
3. Læring er i mange tilfeller avhengig av kontekst, som noe mer enn den konkrete erfaringen.

Den behavioristiske og kognitive teori vurderes som ufullstendig til å forklare hele den kulturelle læringsprosessen fordi de ikke tar hensyn til de ubevisste kognitive prosesser eller den spesifikke sosiale kontekst, som omkranser erfarings situasjoner.

Ideen om læring som en transaksjonsprosess skaper et fravær av personlige interesser og motiv for læring, som er uheldig i forklaringen av hva en lærer og hva en ikke lærer. Dette må forstås i forbindelse med selektiv persepsjon. Dersom en ikke tar i betraktning persepsjon og selektering av denne vil det bety at en i følge den kognitive læringsteorien vil overfylles med empiri i dagligdagse situasjoner som en til slutt vil lære noe av.

Marchington and Wilkinson (2012) påpeker at denne formen for læring er mer passende for læring av mentale ferdigheter som eksplisitt kunnskap i motsetning til praktiske ferdigheter. På grunn av de snevre og til dels utilstrekkelige forståelsene av læring innenfor den behavioristiske og kognitive læringsteorien mener Marchington and Wilkinson (2012) at en må ta steget til sosialkognitive teori.

### **5.3.3 Sosial kognitiv læringsteori.**

Albert Bandura regnes som kanskje den mest innflytelsesrike forkjemperen for sosial læringsteori og hans teori om modellering. Denne teorien går ut på at vi lærer gjennom å observere andre, selv uten klarhet i hvilke belønninger eller straffer som venter. Selv med uforutsigbarhet for belønning eller straff, lærer vi gjennom prøving og feiling ut fra hva vi observerer at andre belønnes gjennom deres atferd.

Sosialisering prosessen er særdeles viktig for å forklare læring, ved å understreke at læring er noe som skjer i fellesskap, gjerne uformelt og i form av taus kunnskap. Sosialisering defineres som *«den prosessen hvor individuelle holdninger, adferd, verdier og motiv influeres for å skape samsvar med de verdier, motiver, holdninger og atferder som anses som ønskelig i en gitt sosial situasjon eller organisatorisk setting»* (Huczynski and Buchanan 2007). Videre påpeker også de

samme forfatterne at et individ ikke nødvendigvis behøver å tro på alle de holdninger og verdier en lærer i en sosial kontekst, men at en lærer seg å handle deretter.

Bandura peker på fire nødvendige komponenter for at læring ved observasjon: oppmerksomhet, bevaring, produksjon og motivasjon (Hill 2002). Oppmerksomhet eller selektiv persepsjon indikerer at en ikke automatisk lære alt som en utsettes for. Hjernen vår skiller ubevisst ut utallige sanseintrykk basert på hva som er relevant, på grunn av våre kognitive begrensninger. Med bevaring menes det at læring ikke vil ha noen praktisk virkning med mindre vi husker det lenge nok til å gjøre noe med det. Produksjonen relateres til den begrensede læringseffekten ved observasjon, det er jo sjeldent at en lærer en ferdighet helt nøyaktig ved første forsøk. Selv om en lærer hvordan en skal gjøre ting, må en likevel også lære når og i hvilke forskjellige situasjoner og gruppesammensetninger en bør bruke det en tidligere har lært.

Når atferd er modellert etter en annen kalles denne for modellen, og prosessen for modellering. Modellering omfatter dermed ikke bare enkel imitasjon av en person med en annen, men også de mer gjennomgripende prosesser (som identifisering) der en person prøver å være samme type person som en annen. Modellen trenger ikke være en spesiell ekte person som man observerer i sin hverdag, i stedet kan det være en historisk person eller en fiksjonell person. Modellering er da ikke avhengig av nærhet, men en beskrivelse og forståelse av en atferd og konteksts hva, hvordan og hvorfor.

Modellering eller imitasjon består av fire prosesser: tilegnelse, grensesetting, grensefjerning og frem-lokking (fritt oversatt fra Hill 2002:139). Tilegnelse er læringen av selve atferden som en modellerer. De resterende prosessene har å gjøre med når adferden er passende. Grensesetting refererer til når en via modellering har lært en form for adferd og senere lærer gjennom observering hvilken kontekst den adferden er passende og ikke er passende. Grensefjerning er når en person både har lært hvordan en skal handle og når en ikke skal handle på en slik måte basert på situasjonsforståelse, men likevel nå observerer den type adferd som tidligere er blitt grensesatt og da handler slik som om en tidligere ikke hadde lært å grensesette den adferden.

Dette skjer ved å imitere noen som muligens ikke har lært at den adferden er grensesatt. Den siste imitasjonsprosessen handler om å fremlukke adferd ved å gjøre noe som ingen andre har vurdert, men som likevel ønsker å gjøre.

Disse prosessene avhenger i følge Hill (2002), hvert fall delvis på konsekvensene av aktiviteten i modellen. Hvis den en modellerer seg på blir straffet for adferden, vil resultatet sannsynligvis være grensesetting, dermed går sannsynligheten for imitasjon ned. Hvis det derimot ikke er noen åpenbare konsekvenser, hverken gode eller dårlige, kan modellen imiteres både gjennom grensesetting eller gjennom grensefrigjøring, men sjansen for imitasjon er størst dersom modellen tydelig oppnår foretrukket effekt for oppførselen. I praksis fungerer forsterkning eller straff av modellen på omtrent samme måte som forsterkning eller straff av observatøren, ettersom vi modellerer ut i fra hvilke adferdens konsekvenser, være det ønskede eller uønskede. Denne prosessen hvor modellens konsekvenser påvirker atferden til observatøren kalles ofte vikarierende forsterkning (Hill 2002).

### **5.3.3.1 Kritisk refleksjon av sosial læringsteori:**

Den sosiale læringsteorien kritiseres hovedsakelig ut fra tre punkter:

1. Det er en reell mulighet for å lære ineffektive måter gjøre ting på.
2. Det medfølger vanskeligheter å forsøke å dechiffrere taus kunnskap.
3. Normer og verdier for adferd er ikke nødvendigvis bare situasjonsavhengig, men kan også vær person avhengig. Det er forskjell på hva en ser som akseptabel adferd mellom personer en kjenner godt og de en ikke kjenner i det hele tatt.

Læringens ineffektivitet kan relateres til to punkter; for det første vil det være den som lærer som står for vurderingen av hva som er heldig og uheldig atferd, men uten muligheter for å teste dette direkte uten den sosiale konteksten. På den måten vil en ikke ha mulighet for å dobbeltsjekke resultatene altså hva som er ønsket atferd. I kvantitative metode forskning samler en inn data som en gjør noen vurderinger om, men i tillegg til disse dataene kan en også gjør videre analyser som eksempelvis regresjons analyser. Poenget er at den som lærer ikke har noen andre måter å bekrefte eller avkrefte det en lærer utenom den sosial konteksten. Dette henger sammen med det



andre punktet hvor læring og avlæring kan skje over og over igjen uten noen gang å måtte ta slutt, som tidligere drøftet som grensesetting og grensefjerning i en evig runddans. Begge disse punktene står i sammenheng til vansker med å dechiffrere tauskunnskap og at normer og verdier ikke nødvendigvis bare er situasjonsavhengig, men også avhengig av personer. Eksempelvis vil jeg selv kunne synes at atferd fra en venn kan være morsom, men fra en annen venn være uakseptabel, ut fra min forståelse av personene.

Det som læres er – hvis vi relaterer det til de tidligere tolkningsrammene, er normative atferds potensialer, i stedet for rent rasjonelle atferds potensial. Dersom måloppnåelse er rasjonelt så kan normative atferds potensial også karakteriseres slik, men igjen så vil disse alternative handlingsmønstrene være avhengig av person/ rolle sammensetning, kontekst og gjenskapelse av atferden.

#### **5.4 Anvendelse av teorien:**

Disse teoriene vil representere tolkningsrammene for forståelse av empirien, i henhold til Danemarks (1997) abduktive forskningsstrategi. «ESV» vil belyses og sammenlignes opp mot det instrumentelle og kulturelle perspektivet, samt den kognitive og den sosial kognitive læringsteori. Det vil nødvendigvis også argumenteres mot «ESV» i sammenheng med disse teoriene, for å sikre oppgavens reliabilitet og validitet.

I henhold til det instrumentelle perspektivet vil «ESV» i første omgang vurderes omkring dets rasjonaliserings, kontroll, evaluerings/ utviklings funksjon, med hensikt å kartlegge og dermed forstå påvirkning basert på perspektivets forklaringer for atferd. Det kulturelle perspektivet vil brukes til å se på verdiene som måles i «ESV» for å vurdere deres status som formell eller uformell og ikke minst de normative aspektene omkring prosessen. Samt hvordan verdiene som en del av organisasjonskulturen påvirker atferden i organisasjonen. Disse perspektivene angir forskjellig måter å påvirke organisasjonsatferden, «ESV» vil derfor plasseres som et grep innenfor et av perspektivene.

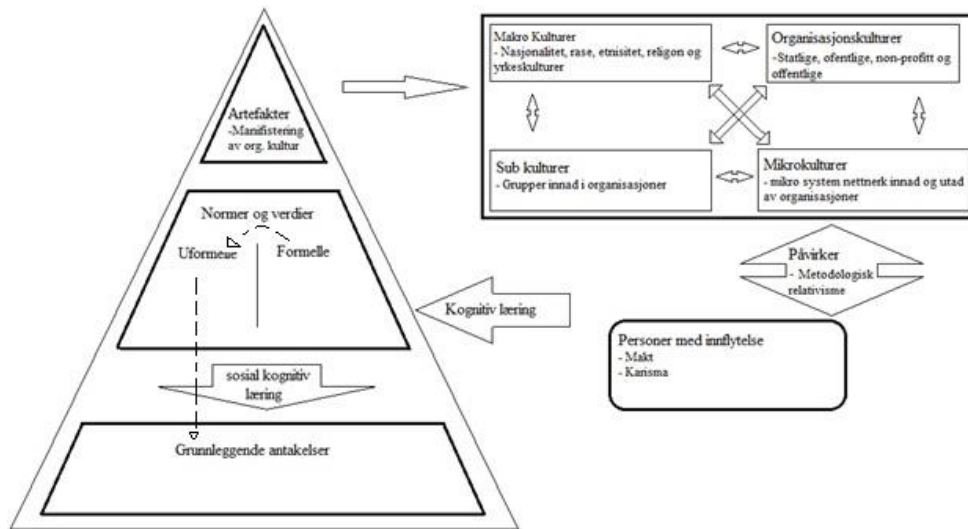
Den kognitive læringsteorien vil brukes til å se på om og eventuelt hvordan «ESV» har innslag av denne måten å lære på. Videre vil «ESV» undersøkes for tilfeller av læring i form av sosial-kognitiv læringsteori.

Perspektivene og de spesifikke læringsteoriene vil så vurderes opp mot generell læringsteori med fokus på Lais (1998) figur 8. Her vil «ESV» også knyttes til teori om individuell og organisasjonslæring. Læring av formelle verdier kan være en enkel individuell læringsprosess. Før disse verdier kan legge grunnlag for organisasjonskultur, i henhold til definisjonens vektlegging av *delte* grunnleggende antakelser, er det i følge Schein (2010) to hinder: 1) organisasjonslæring som en nødvendighet for å betraktes som delte, 2) de formelle normene må aksepteres og testes som uformelle verdier over tid før de kan utgjøre en organisasjonskulturs grunnpilar nemlig grunnleggende antakelser.

I samsvar med forskningsstrategien er det ønskelig å se teoriene i henhold til empiri for å finne nye måter å forklare essens i samtlige teorier, nemlig påvirkning av atferd. Med påvirkning av atferd som essensen i problemstillingen og atferdens naturlige plass i samtlige teorier, vil tolkningsrammen betraktes som rimelig. Det er selvfølgelig mulig at andre teorier også kunne vært relevante, men siden det ikke er blitt gjort en litteraturstudie som forberedelse til oppgaven, vil de utvalgte teoriene likevel anses å være rimelig tilstrekkelige.

#### **5.4.1 Påvirkning og læring av organisasjonsatferd**

Basert på teori bitene som har blitt presentert ovenfor viser jeg her en måte å koble sammen begrepene som representerer min forståelse av hvordan det er mulig å påvirke og lære organisasjonskultur, basert på en forståelse av organisasjonskultur som et kompromiss mellom det kulturelle «har» og «er» perspektivet i henhold til metodologisk relativisme (Alvesson og Sveningsson, 2008). Figur 10 under representerer på dermed min forståelse i henhold til teorien i denne oppgaven.



**Figur 10** organisasjonsperspektivene og læringsteori

Pyramiden til venstre og den øverste firkanten til høyre i figuren er basert på Scheins (2010) arbeid. Her representerer også den stiplede linjen i pyramiden den måten Schein (2010) argumenterer for hvordan formelle normer og verdier, kan utvikles til å bli grunnleggende antakelser via først å bli testet før en kan aksepteres som uformelle normer og verdier. Trekanten representerer elementene i Scheins (2009) organisasjonskultur, men jeg vil påstå at disse elementene også kan finnes innenfor hver av Scheins (2010) kulturelle kategoriene.

Utgangspunktet for figuren er den verden vi lever i og mellom de fire forskjellige kulturkategoriene vi påvirkes av (Schein 2010), som resulterer i et «stabil» personlig kulturelt paradigme/mental forståelse. Basert på dette kulturelle paradigmet som kontinuerlig påvirker oss etter hvert som vi beveger oss mellom kulturkategoriene, vil vi utvikle en forståelse av hvordan og/eller om vi ønsker bevisst eller ubevisst å påvirke disse kulturkategoriene (her illustrert som organisasjonskulturen). Basert på det kulturelle perspektivet kan vi som individ forsøke å påvirke organisasjonskulturen på forskjellige måter, Anderson (2009) viser oss i figur 9 noen av disse. For å gjøre dette er en selv avhengig av å ha en form for innflytelse, makt eller lignende til å påvirke flere. En måte å gjøre dette på er gjennom formelt å utvikle noen verdier som vi tror på og som vi ønsker å lære til andre. Disse formelle verdiene kan betegnes som en deklarativ form for kunnskap (Huczynski & Buchanan, 2007), gjennom å utvikle eksempelvis et internt skriv for hvilke verdier som det er ønskelig at en handler ut fra (tenk gjerne at en leder gjør dette – top-down). Disse kan i første omgang tilegnes ut fra et kognitivt læringsperspektiv. Dette er læren om

verdiene, som i dette tilfellet bør gjøres før det kan testes i praksis. Etter hvert som normene og verdiene læres bort til de ansatte og disse brukes i arbeidshverdagen som eksplisitt/formell kunnskap og implisitt/tauskunnskap, vil det vise seg om de fungerer eller ikke via sosial-kognitiv læring. Sosial kognitiv læringsteori fungerer dermed som validering på at verdiene etterleves, ved å se dem igjen i den atferden en observerer. Forutsatt at disse verdiene blir akseptert på basis av suksess/funksjonalitet og/eller sosial validering, vil de kunne utvikles først til uformelle normer og verdier før de etter hvert vil videreutvikles til grunnleggende antakelser og det formelle dokumentet blir et kulturellartefakt (Schein 2010).

Ettersom organisasjonskultur forstått som grunnleggende antakelser er uformelt, ubevisst og noe mellommenneskelig, og den kognitive læringsteorien ikke tar høyde for slik ubevisst/ implisitt mellom menneskelig læring i form av det som kan vurderes som taus kunnskap (grunnleggende antakelser, så vel som de uformelle verdiene) vil jeg påstå at denne figuren ikke kan baseres kun på kognitiv læringsteori.

Prosessene i figuren kunne blitt forklart alene ved bruk av sosial kognitiv læringsteori, men det ville vært ineffektivt på grunn av antall relasjoner med ansatte som må opprettholdes over tid for å spre denne kunnskapen. Eventuelt å spre modelleringsatferden (Schein 2010) i form av myte fortellinger, vil ikke nødvendigvis ha det klareste budskapet. Forutsetter vi at modelleringen går tjenesteveien fra topp til bunn i hierarkiet, vil det også være mulig at budskapet vil tynnes ut så vel som overtalingskraften. Dessuten kan en i følge sosial-kognitiv læringsteori (Hill 2002) ikke sikre at den som lærer av en modell tar til seg de atferdene som modellen bevisst/ubevisst ønsker å lære bort.

Kognitiv læringsteori mener jeg i denne figuren er heldig fordi den tar vare på det kulturelle «har» perspektivet så vel som det instrumentelle perspektivet, gjennom læring av formelle verdier som eksplisitt/ deklarativ kunnskap. Denne læringen må tas med en klype salt med tanke på teoriens oppfattelse om hjernen som en lagringsmaskin. Derfor blir personer med makt en nødvendighet i arbeidet ved å overbevise resten av organisasjonen, gjerne via posisjonsmakt eller overtalelsesmakt.

Sosial kognitiv læringsteori er fordelaktig i denne figuren fordi den tillater læring av det uformelle, implisitte og en taus kunnskapsform (Hill 2002) som er nødvendig i forklaringen av hvordan en kan påvirke de grunnleggende antakelsene. Det vil også være rom for sosial kognitiv læringsteori hvor figuren har plassert den kognitive læringsteorien, men for effektivitet argumentets del står den kognitive læringsteorien for seg selv på det stedet i figuren.

I figurens høyre firkant med de forskjellige kulturkategoriene fra Schein (2010) illustrerer pilene hvordan den metodologiske kollektivismen altså samfunnet/kulturen påvirker både andre samfunn/kulturer, men også hvordan det påvirker individet. Å vite at kultur påvirker individet utelukker metodologisk individualisme. På nedre del av figuren vises det hvordan individ kan påvirke kultur, altså en metodologisk individualisme. Ut fra dette avsnittets korte forklaring vil den metodologiske relativismen være det fornuftige kompromiss. Pilen som går begge veiene mellom kulturkategoriene og personer med innflytelse er også i tråd med forståelsen av metodologisk relativisme. Figuren må forstås som en sirkulær effekt, hvor individet påvirkes av samfunnets kultur gjennom de forskjellige kulturkategoriene, videre kan individet også påvirke samfunnet eller organisasjonen gjennom å påvirke normene og verdiene. Disse normene og verdiene er i henhold til Scheins (2010) forståelse den eneste inngangsporten til å endre organisasjonskulturer, da artefaktene er resultater av organisasjonskulturen, mens de grunnleggende antakelsene er ubevisste og kan derfor ikke påvirkes direkte. Det er normene og verdiene som over tid utvikles til grunnleggende antakelser og som derfor må bearbeides for å endre organisasjonskulturen (Schein, 2010).

Lais (1998) tolkning av organisasjonslæring og organisasjonsspesifikk kompetanse er en veldig tydelig måte å forstå læring av organisasjonskultur som en formell og kognitiv lærings prosess. Definisjonene av organisasjonskultur, organisasjonslæring og organisasjonsspesifikk kompetanse samsvarer ved å omhandle en læring av en dominerende måte å tenke og vurdere atferds potensial på, til forskjell fra subkulturer som er fraksjoner av organisasjonskulturen.

Et viktig budskap som ble tydelig lagt frem i det instrumentelle perspektivet ved Egeberg (1989), er troen på begrenset rasjonalitet. Dette betyr at uansett hva vi enn planlegger for endring av en organisasjonskultur ikke nødvendigvis vil inntreffe med 100 prosents nøyaktighet.

## 6.0 Forskningsdesign:

Formålet med dette kapitlet er å lage en plan for å koble sammen problemstillingen med empirisk data. Denne planen skal gjøre alle metodiske beslutninger eksplisitt, for å sikre at de henger på sammen og dermed legge til rette for kritisk vurderinger. Forskningsdesignet vil hovedsakelig følge Blaikies (2010) elementer for å designe et forskningsprosjekt, likevel vil noen av hans elementer utelates av grunner jeg nevnte tidligere under overskriften avgrensninger i starten av oppgaven.

Temaet vil være hovedsakelig være organisasjonskultur, hvor hensikten er å avdekke hvordan Statoils «ESV» påvirker organisasjonsatferden, som et organisasjonskulturelt læringsverktøy. Dette vil gjøres ved å bruke Danemarks (1997) abduktive forskningsstrategi for å kunne teoretisere omkring empirien. Empirien vil samles inn ved bruk av kvalitative intervju fra respondenter i det utvalgte selskapet.

Design prosessen startet hovedsakelig ut slik som Blaikie (2010) setter opp rekkefølgen på kjerneelementene, men som mye kvalitativ forskning så er det en iterativprosess (Jacobsen 2000).

### 6.1 Valg av tema og problemstilling:

Interessen for organisasjonskultur var tidlig avgjørende for valg av tema, som spisset seg fra flere mulige problemstillinger til en, nemlig; «*Hvordan påvirker «ESV» organisasjonsatferden i Statoil?*». Det overordnede formålet med undersøkelsen er å gi en forståelse av hvordan «ESV» prosessen påvirker av organisasjonsatferden, som et organisasjonskulturelt læringsverktøy. Dette vil belyses basert på empiri fra intervjuene og teori om organisasjonskultur og læring.

Organisasjonskultur forstås da som en del av det som ligger til grunn for hvordan vi tenker og handler innenfor organisasjonen. Hvordan påvirker da «ESV» læringen av organisasjonsatferden i Statoil? Her er det viktig å presisere at det er både undersøkelsen og opplegget rundt «ESV», ikke bare verdiene i seg selv, som inngår i forståelsen av «ESV». Litteraturen omkring temaet er som tidligere nevnt splittet mellom dem som mener det er mulig og ikke mulig å påvirke organisasjonskultur.

Det vil være naturlig å operasjonalisere problemstillingen i henhold til de teoretiske tolkningsrammene. Dette gjøres for å sikre en logisk oppbygning av analyse og drøftingskapittelet, og dermed sikre at tolkningsrammen og empirien kan settes sammen for å besvare problemstillingen. Dette vil gjøres ved å besvare følgende spørsmål:

1. Hvilke aspekter innenfor det instrumentelle perspektivet bygger «ESV» på for å påvirke organisasjonsatferden?
2. Hvilke aspekter innenfor det kulturelle perspektivet bygger «ESV» på for å påvirke organisasjonsatferden?
3. Hvordan inngår kognitiv læring av ønsket atferd i «ESV»?
4. Hvordan inngår sosial-kognitiv læring av ønsket atferd i «ESV»?
5. Hvordan henger de instrumentelle aspektene sammen med den kognitive læringen i «ESV»?
6. Hvordan henger de instrumentelle grepene sammen med den sosial-kognitive læringen i «ESV»?
7. Hvordan henger de organisasjonskulturelle grepene sammen med den kognitive læring i «ESV»?
8. Hvordan henger de organisasjonskulturelle aspektene sammen med den sosial kognitive læringen i «ESV»?
9. Hvordan legger «ESV» til rette individuell og organisasjonslæring?

Ettersom jeg ikke ønsker å si noe bastant om hvordan en bør/kan påvirker organisasjonskulturen, og på den måten å unngå å forsøke å gi en løsnings på konflikten mellom den motstridende litteraturen, eller påstå at det er disse teoriene Statoil har bygget «ESV» på har jeg valgt å gå for Danemarks (1997) abduktive forskningsstrategi. Under neste overskrift vil jeg først beskrive de forskjellige abduktive forskningsstrategiene før jeg forklarer hvorfor jeg valgte Danemarks versjon av denne forskningsstrategien.

## 6.2 Valg av forskningsstrategi:

Forskningsstrategier er forskjellige måter å trekke logiske slutninger fra den forskningen en gjennomfører. Disse er i følge Blakie (2010) induktiv, deduktiv, retroduktiv og abduktiv, i tillegg presenterer Danermark (1997) en annen variant av den abduktive forskningsstrategien som jeg vil beskrive sammen med Blaikies versjon nedenfor. Forskningsspørsmål, hensikten med spørsmålet og valg av forskningsstrategi henger sammen. På slutten av denne delen vil vise hvorfor det henger sammen når jeg forklarer valget av Danemarks (1997) abduktive metode.

Den første abduktive forskningsstrategien jeg vil ta for meg er Blaikies (2010). Målet med denne abduktive forskningsstrategien er å utvikle en teori om forståelsen av de sosiale prosesser. Basert på lekmanbegreper, meninger og motiv produseres tekniske forklaringer, som utvikles til en teori.

Danemarks (1997) abduktive forskningsstrategi er lik Blaikies (2010) variant ved at de begge tar utgangspunkt i å frembringe noe mer fra lekmanbegreper, meninger og motiv, altså fra erfaringsnære begrep til erfaringsfjerne begrep (rekontekstualisering). Danemarks (1997) versjon har derimot ikke som mål å utvikle en teori, men i stedet gi en rimelig tolkning forutsatt at tolkningsrammen/teorien er rimelig.

Valget av Danemarks abduktive forskningsstrategi kan begrunnes i at jeg ikke ønsker eller ser det som nødvendig at oppgaven skal resultere i en teori, slik som målet er i Blaikies (2010) variant. Forskningsspørsmålet består av et hvordan-spørsmål, med formålet å gi en forståelse av «ESVs» muligheter for å påvirke læringen av organisasjonskulturen. For å kunne besvare dette er jeg avhengig av informantenes meninger og erfaringsnære forståelser, som den abduktive forskningsstrategien er den eneste som tar høyde for<sup>8</sup>. I stedet for å produsere en teori ønsker jeg å gi en rimelig tolkning av hvordan «ESV» er en form for organisasjonskulturelt arbeid.

---

<sup>8</sup> Hentet fra forelesning: Oluf Langhelle 05.09.12. Kvalitative metoder



Gangen i en abduktiv rimelig slutning er som følger<sup>9</sup>:

- 1) Vi har en empirisk hendelse.
- 2) Vi relaterer denne til en teori eller tolkningsramme.
- 3) Som leder til en ny antakelse om hendelsen.

En fordel med denne forskningsstrategien er at den lar deg se på fenomener i lys av forskjellige teorier, uten nødvendigvis å påstå at slik er det. I stedet gir den grobunn for alternative tolkninger, som er heldig særdeles når kunnskapen om fenomenet ikke er særlig utbredt. Forholdsvis lite kunnskap om et fenomen er også et sterkt argument for valg av kvalitativ metode.

En ulempe kan være at en ikke kommer til en logisk konklusjon/slutning vedrørende det en forsker på og dermed ikke kan si med sikkerhet at slik er det.

### **6.3 Valg av data, enheter og timing**

Den typen data som trengs er primærdata, altså respondenters originale ord og meninger (Blaikie 2010), slik som den abduktive forskningsstrategien tar utgangspunkt i. For å sikre reliabiliteten og validiteten omkring «ESV» blir det nødvendig å få tak i personer som kan klassifiseres som respondenter og som da selv har eller enda jobber med «ESV». En respondent forstås som en person med førstehånds erfaringer omkring temaet, i motsetning til en informant som har kunnskap om teamet basert på sekundærdata (Jacobsen 2000). Utvalg av respondenter vil gjøres i samarbeid med kontaktpersonen i selskapet, og gjøres basert på Jacobsens (2000) informasjonsutvalgskriteria. Dette er ønskelig fordi organisasjonen undersøkelsen skal gjennomføres hos består av mange ansatte som kontaktpersonen er best egnet til å avgjøre hvem som passer inn i kriteriene. De to kriteriene som er lagt til grunn for kontaktpersonens utvalg av respondenter var; 1) respondenten skal ha deltatt på minimum to «ESV» evalueringer, 2) 3-4 av respondentene ønskes å være nylig ansatt rundt 5år i Statoil. Antall respondenter som ønskes er minimum seks, helst åtte, på grunn av tidsbegrensninger og en antakelse om metning i data, rundt maks antallet. Det ble gjennomført totalt åtte intervjuer i Statoil, hvor fire av dem ble med ansatte som jobbet i Stavanger og fire intervju med ansatte som jobbet i Statoil Bergen.

---

<sup>9</sup> Hentet fra forelesning: Oluf Langhelle 05.09.12. Kvalitative metoder.

En del av de beskrivende spørsmålene oppnådde informasjonsmetningen etter et fåtalls intervjuer, men de mer personlige vurderingene rundt «ESV» arbeidet nærmet seg metning i løpet av de siste intervjuene.

Innhenting av data kan i følge Blakie (2010) gjøres på tre forskjellige tidspunkt, eller som en blanding av disse; begrenset til nåtid, begrenset til fortid, eller fordelt over tid med flere innsamlingsmøter med de samme personene. For de planlagte intervjuene ble data innsamlingen begrenses til nåtid, ettersom det ikke er ønskelig å vite noe om endringer som er blitt gjort i «ESV» over tid, men heller hva det er nå.

## 6.4 Valg av innsamlingsmetode

Den abduktive forskningsstrategien begrenser valg av innsamlingsmetode til kvalitative metoder, så da stod det på papiret mellom: eksperiment, observasjon, deltakende observasjon, gruppe intervju, et av flere alternative for individuelle intervju (Blaikie 2010). Valget av innsamlingsmetode falt på individuelle intervju av forskjellige grunner. For det første har intervjueren selv erfaring med individuelle intervju, fra tidligere utdanning. For det andre kan valg av gruppe intervju ville kunne begrense enkeltes meninger og forståelser, slik at det da kunne ende opp med kun en dominerende forståelse i denne oppgaven. Valg av observasjon eller deltakende observasjon ble sett på som for tidskrevende. Dessuten gir intervju en mulighet til åpne seg opp for nye forståelser og å avklare misforståelser underveis (Kvale og Brinkman 2009). For å få frem og avdekke en størst mulig variasjon i vurderinger omkring «ESV» rolle i læring av kulturell atferd, ble individuelle intervju vurdert som fordelaktige.

Intervju er et forsknings verktøy som gir en mulighet til å gå i dybden og samle inn respondentenes egne meninger, forståelse og erfaringer omkring det fenomen som ønskes å belyses<sup>10</sup>. Ettersom hele forskningsdesignet er bygget på antakelsen om at det er respondentenes meninger og tolkninger omkring «ESV» verktøyet som vil gi de nødvendige dataene, ble intervju ansett som et passende verktøy til data innsamling. Kvale (2007) lister opp tre generelle kriterier

---

<sup>10</sup> Hentet fra forelesning: Oluf Langhelle 05.09.12. Kvalitative metoder

for et godt intervju; dybden i respondentens svar, lengden og relevansen samt verifisering av respondentens påstander. Verifisering og relevansen henger sammen med forståelsen, som sikres gjennom informasjonsbrevet som sendes til respondentene før intervjuene gjennomføres. Tillit og åpenhet skal sørge for dybde og lengde i respondentenes svar, sammen med en bevissthet om å unngå «ja og nei» spørsmål, så vel som ledende spørsmål. Disse tre begrepene er også knyttet til begrepsvaliditet, altså om en måler det en ønsker å måle (Kvale 2007). En gjensidig forståelse sikrer at en prater om samme tema, mens tillit og åpenhet er nødvendig for å få tak i de dype svarende, ikke bare de åpenbare og enkle forklaringene.

I innsamlingen av data vil det brukes semi-strukturert intervju guide med åpne spørsmål relatert til oppgavens tema, se vedlegg 1-4. På grunn av utvidet forståelse om temaet etter enkelte intervju ble intervjuguiden endret ettersom det kom frem ny informasjon fra intervju som det var viktig for oppgaven å få svar på også i senere intervju. I følge Kvale (2007) består en semi-strukturert intervjuguida av noen emner, med foreslåtte spørsmål og med en tenkt rekkefølge. Rekkefølgen og formuleringen av spørsmålene er for Kvale (2007) avhengig av studien og hva forskeren selv synes er hensiktsmessig underveis i intervjuet. I denne oppgavens intervjuguide har det blitt lagt opp til spesifikke spørsmål, hvor rekkefølgen av spørsmålene er satt opp etter et tenkt forløp for intervjuet. Å bryte med denne rekkefølgen, samt underveis å komme opp med nye oppfølger spørsmål, vil være aktuelt. Dette fordi det er respondentenes forståelse av «ESV» som er viktig, og kan tenkes at er uforutsigbar, og det krever et åpent sinn for å opprettholde flyten i samtalen. Aktiv lytting i en intervjusituasjon er like viktig som mestringen av spørsmålsteknikker (Kvale, 2007), uten oppfølgingsspørsmål vil muligheten for å oppdage helt ny informasjon være begrenset i henhold til ens egen forforståelse. Oppfølgingsspørsmålene kan også fungere til å bekrefte og/eller avkrefte rett tolkning av utsagnet, ved enten å spørre rett ut «forstår jeg deg riktig når du sier» eller å sette det i en kontekst med hensikt å skille ut/gi en mer spesifikk forståelse av spørsmålet fra intervjuguiden.

Før intervjuet gjennomføres ble det utsendt et informasjonsbrev med temaet, en kort opplysning om relevansen for «ESV» og veldig kort info om forskningsdesignet. Det ble opplyst respondentene om deres muligheter til å velge tid og sted, samt en antatt varighet på 45-60min. Det ble også informert om respondentenes rettigheter om anonymitet, frivillig og informert

deltakelse, og deres rett til å avgjøre om det skal brukes båndopptaker, hvor opptakene vil bli slettet etter transkribering. Alle intervju ble gjennomført ved bruk av båndopptaker, da dette ble akseptert av respondentene. Varigheten på intervjuene varierte fra 35-65 minutter, hvor det var to intervju som tilsvarte den minimale, to intervju som tilsvarte den maksimale, mens de resterende hadde en varighet like over 45min. Spredningen i varighet kan tolkes som en svakhet ved datainnsamlingen. Her må det likevel tas i betraktning at alle spørsmål i intervjuguiden ble stilt i tillegg til flere oppfølgingsspørsmål. Videre må det også tas med i betraktning at personen jobber i et travelt selskap og at det er forskjeller mellom hvor pratsomme folk er. Respondentenes pratsomhet samsvarte ikke med hvor de jobbet, dersom en skulle anta at «bergenserne» pratet mer. Selv om spredningen var så stor mellom kortest å lengst varighet ser jeg ikke på det som en svakhet ved datainnsamlingen, fordi jeg fikk tid til å stille de spørsmålene som jeg hadde behov for der og da. Jeg følte på ingen måte at noen holdt igjen informasjon eller at det manglet noe på den relasjonelle biten som i følge Kvale og Brinkman (2009) er en essensiell del av det individuelle dybde intervjuet.

I starten av hvert intervju fikk respondentene lese gjennom spørsmålene for å avklare uklarheter på forhånd, samt å gi en forståelse over hva oppgaven i seg selv handlet om. Hensikten min var å øke validiteten i data innsamlingen, men en ulempe ved å gjøre det slik kan være en økt mulighet for å få legge opp og få frem en skjult agenda. Dette ble ikke oppfattet som et problem ved intervjuene. Like før intervjuene startet ble respondentene informert om at dersom en skulle komme på noe ved en senere anledning så var muligheten der for å ta dette opp med det første, men også at dette ville bli gjennomgått ved avslutningen. Etter at alle spørsmålene fra intervjuguiden var gått igjennom, lot jeg også respondentene lese over spørsmålene i den hensikt at de skulle få muligheten til å utdype tidlige svar dersom de ønsket det eller å komme med ny informasjon som de glemte den første gangen. Ulempene ved å vise spørsmålene i etterkant er de samme som å vise spørsmålene i forkant. Mitt formål med dette var at dersom en respondent skulle komme på noe mer en ville si til et tidligere spørsmål, så er håpet med denne måten å gi en ro i tankene, så vel som å opprettholde en flyt i dialogen.

Etter hvert intervju ble det laget en liten oppsummering av det jeg oppfattet som det mest relevante budskapet, basert på et førsteinntrykk av hele intervjuet og stikkordene som ble notert

underveis. Underveis i transkriberingen ble det markert med fet skrift og understreking av de dataene som i løpet av første og dette andre inntrykket ble vurdert som relevant i henhold til teorien, og som påpekte mangler i teorien. Dette for lettere å finne tilbake i løpet av analyse arbeidet. Under transkriberingen av hvert intervju ble det også laget relevante notater til analysedelen, om empiri som kunne validere eller falsifisere teoriene. Dette er en praksis jeg har kommet frem til ved tidligere intervju erfaringer og som jeg har følt at fungerer godt for meg.

Den beskyttende hensikten med anonymitet mener jeg også kan være en fordel for intervjuet, da respondentene ikke føler at de må passe på så de ikke sier noe feil. Dette er en av grunnene til at jeg har valgt å anonymisere respondentene selv om de ikke nødvendigvis selv krevde å være anonyme. Dessuten ble det også sett at respondentenes ønske om anonymiseringen kunne være i konflikt med selskapets verdi om å være åpen. For derfor å beskytte respondentene ble dette valget tatt uten å ta hensyn til enkelte ønsker. Dette ble altså gjort i håp om å legge til rette for mest mulig personlige svar i tillegg til deres ønsker om anonymitet. For å sikre anonymiteten til respondentene velger jeg ikke å legge ved transkriberingen av intervjuene som vedlegg. Dette gjøres på grunn av at det ville vært for enkelt å identifisere respondentene basert på eksemplene de gir omkring deres arbeidshverdag og arbeidsoppgaver. Etter transkriberingen av intervjuene ble båndopptaket slettet, men i prosessen med å transkribere ble det gjort notater og det som ble ansett som relevant data ble i teksten uthevet med fet skrift, for lettere å opprettholde oversikten over dataene. Etter transkriberingen var gjennomført ble intervjuet lest gjennom mens jeg hørte på opptaker for å avdekke transkriberingsfeil. Anonymitet ble også forsøkt bevart ved å transkribere fra de forskjellige dialektene om til bokmål, som en kan se igjen i sitatene som blir brukt i drøftingsdelen.

## **6.5 Valg av metode**

Valget av kvalitative metode følger naturlig valgene av problemstilling, forskningsstrategi, enheter og innsamlingsmetode. Dette fordi kvalitativ metode innebærer data i form av ord, som står i stil til de tidligere valgene. En kvantitativ metode som opererer med data i form av tall vil ikke være passende i forbindelse med disse tidligere valgene. Eksempelvis vil ikke bruken av den valgte abduktive forskningsstrategien passe særlig godt sammen med kvantitative metoder,

ettersom forskningsstrategien ikke har en formal logikk, men legger til grunn for rimelige tolkninger i stedet<sup>11</sup>. Dessuten er hensikten i kvalitative metoder å gi en dybdebeskrivelse av ulike fenomen, hvor den abduktive forskningsstrategiens teoretisk vinklinger gir noen holdepunkter for en slik beskrivelse.

Kvalitative metoder egner seg best når vi ikke vet særlig mye om et tema og på den måte går i gang med et utforskende arbeid, dermed blir målet å frembringe ny kunnskap (Jacobsen 2000). Så vidt jeg har klart å finne ut av er det ingen som har tatt for seg ESV arbeidet til Statoil eller gjort lignende bruk av teori i forskning på lignende organisasjonskulturelt arbeid. Bruken av kvantitative metoder egner seg best til forskning på fenomener som vi har kunnskap om, her forsøker en også gjerne å avdekke om og i hvilken grader hvordan om noe påvirker noe annet (Jacobsen 2000). Det kunne vært interessant å gjennomføre en slik kvantitativ undersøkelse av hvilken forklaringskraft ESV har på verdibasert atferd, men dette behøver da altså først en bedre kjennskap til fenomenet og derfor vil denne oppgaven bruke en kvalitativ metode.

Et case-studie ble vurdert, hvor jeg i tillegg kunne tatt i bruk andre former for data enn individuelle intervju for å skaffe empiri om «ESV». På grunn av manglende relevante funn fra skriftlige kilder og fraværende behov for bruk av kvantitative metoder, utelukkes case-studie som en form for metode triangulering. Andre typer metode trianguleringer ble også vurdert, men funnet blant annet for tidskrevende i forhold til vurdert potensielt utbytte.

Nærhet til et relativt lavt antall respondenter i håp om å skaffe mye ny informasjon om innholdet i «ESV» fenomenet for å sikre en helhetlig forståelse er et viktig kjennetegn på kvalitativ metode for denne undersøkelsen. Denne nærheten utgjør sammen med detaljeringsgraden og nyansene i dataene noen av fordelene ved metoden. Kvalitative metoder tillater også en iterativ arbeidsprosess mellom valg av problemstilling, undersøkelsesopplegg, datainnsamling og analyse (Jacobsen 2000), og på den måte legger til rette for å tilpasse prosjektet underveis dersom/når en kommer frem til kritiske opplysninger. I forbindelse med den iterative prosessen så ønsker jeg selv å strekke den til å inkludere også teoridelen i oppgaven, ved å være bevisst på at dersom noe ikke kan forklares ut fra de teoriene som på forhånd er lagt til grunn, så må jeg enten finne teori

---

<sup>11</sup> Hentet fra forelesning: Oluf Langhelle 05.09.12, Kvalitative metoder.

som støtter empirien og/eller påpeke manglende forklaringskraft ved det teoretiske utgangspunktet som først ble valgt. Dette vil også kunne bidra heldig i forhold til diskusjonen og validitet og reliabilitet.

Ulemper ved den valgte metoden er manglende muligheter for å generalisere, henholdsvis til populasjon, men ikke i form av teoretisk generalisering. Denne teoretiske generaliseringen er målet i Blaikies (2010) abduktive forskningsstrategi, men ikke i Danemarks<sup>12</sup> og derfor ikke nødvendig for oppgaven. Andre ulemper er den mengden med informasjon som en får tak i og dens kompleksitet. Selv om dette også kan anses som en fordel, vil det bare være en fordel dersom en klarer å trekke ut de viktigste dataene og få brukt disse. Dette blir gjort blant annet på bakgrunn av det som tidligere ble nevnt i intervjudelen om å utheve relevant tekst med fet og understreket skrift, notatene som ble gjort underveis, så vel som struktureringen av intervju guiden i henhold til teoretiske begreper.

## **6.6 Valg av Analyseteknikk**

Kvale og Brinkman (2009) skiller mellom generelle og spesielle tilnærminger blant intervju analyseteknikker, dette metodearbeidet vil følge en generell tilnærming, nærmere bestemt det disse forfatterne kaller for teoretisk preget fortolkning /teoretisk lesing. Denne intervju analyseteknikken som de sist nevnte forfatterne plasserer teknikken under, tolker utsagnene ut fra forskjellige teoretiske fortolkninger som i denne oppgaven vil være de to organisasjons perspektivene og læringsteoriene.

Ved bruk av denne generelle teknikken påpeker Kvale og Brinkman (2009) en fare for å finne bare det som teoriene beskriver og på den måten går en også glipp av mye data som kunne pekt i andre retninger og gitt særdeles nyttig informasjon. Videre anbefaler forfatterne at en da også bør jobbe som djevelens advokat og da også falsifisere sitt eget arbeid og tolkninger.

Denne teknikken har ingen metodisk prosedyre for validering (Kvale og Brinkman 2009). Derfor vil bevisbyrden falle på meg som forsker. På grunn av dette blir det for meg nødvendig å

---

<sup>12</sup> Hentet fra forelesning 05.09.12: Oluf Langhelle, Kvalitative metoder.

fremlegge premisser for tolkningen og argumentere for påstandene, samtidig det må kontrolleres at disse er troverdige. Jeg må rett og slett sørge for at argumentasjonen følger en rød tråd, samtidig som at valget av fortolkningsramme/teori må være rimelig. For å sørge for at jeg følger den røde tråd vil operasjonaliseringen av problemstillingen, tas i bruks som del kapitler i drøftingsdelen. Disse operasjonaliseringsspørsmålene følger de teoretiske rammene og vil mot slutten av drøftingskapittelet samles for å se etter sammenhenger.

Denne generelle analyseteknikkens teoretiske fokus samsvarer med de abduktive forskningsstrategienes teoretisk pregede fremgangsmåte for å nå en slutning<sup>13</sup>, og utgjør derfor hovedgrunnen for valget av denne teoretisk pregede intervju analyseteknikken. Teoriens fokus i begge disse forskningsdesign valgene gjør det naturlig sammen med oppgavens problemstilling naturlig å velge denne analyseteknikken.

## **6.7 Validitet og reliabilitet:**

Validitet har en intern og en ekstern betydning. Intern validitet eller intern gyldighet og relevans er et krav om vi faktisk måler det vi har til hensikt å måle (Dalland 2007) . Denne oppgaven har til hensikt å måle/ undersøke om «ESV» påvirker læringen av organisasjonskulturen, derfor blir det viktig å finne koblinger mellom empirien som samles inn teorien, for så å etablere en klar kobling mellom disse dersom oppgaven skal oppfyllet kravet om intern validitet. Ekstern validitet er ikke relevant for denne oppgaven da generalisering til populasjon eller teoretisk generalisering ikke er hensiktsmessig. Teoretisk generalisering ville vært helt relevant dersom oppgaven hadde basert seg på Blakies (2010) abduktive forskningsstrategi, men ikke når Danermarks (1997) variant av denne forskningsstrategien som tas i bruk.

I et hvert intervju skapes en intervju effekt, med en negativ effekt på målingen av de sanne verdiene (Dalland 2007), ettersom det som regel er de sanne verdiene en ønsker å måle. Denne effekten skapes i intervjuer, gjerne ubevisst, men påvirker intervjuets målinger uheldig. Denne effekten kan hovedsakelig deles inn i to deler 1) Egenskaper ved intervjuer, og 2) tendenser til å svare til det sosialt ønskelige (Jacobsen 2000).

---

<sup>13</sup> Hentet fra forelesning 05.09.12: Oluf Langhelle, Kvalitative metoder.



Egenskaper ved intervjuer kan være alt fra kjønn og kjønnsroller til humør og klær.

Kroppsspråket kan skape en negativ intervju effekt dersom en mot all formodning skulle sette seg med ryggen til respondenten, og ellers virke uinteressert i det respondenten har å si ved for eksempel å krysse armene og alltid ha blikket på andre ting enn personen du har samtalen med. Respondenten kan også påvirkes av den som intervjuer dersom intervjueren stiller ledende spørsmål eller på andre måter skaper svar som er ønskelige for dens forskning.

Tendenser til å svare det sosialt ønskelige samsvarer med det som nevnes under det kulturelle perspektivet i teoridelen som logikken om det kulturelt passende. Dette er tydelig i problemet med ledende spørsmål, der ens spørsmål og formuleringer kan påvirker respondentene til å gi intervjueren de svarene en ønsker, men som ikke representerer den sanne verdien.

I mitt forskningsarbeid har jeg forsøkt å være åpen og nøytral i forhold til svarene fra respondentene og dermed unngå å påvirke deres svar på noen måte. Ved å gi dem tid å si det de vil si og ikke virke forsterkende eller avvisende når de presenterer sine meninger, ble det forsøkt unngått noen av intervju effektene.

Reliabilitet handler om å gjennomføre en undersøkelse som er til å stole på (Dalland 2007). Fravær av åpenbare målefeil i data innsamling, transkriberingen så vel som analysen og muligheten for å etterprøve undersøkelsens resultater. De svar og konklusjoner som senere vil bli lagt frem skal kunne gjenskapes til en viss grad av andre ved senere anledninger. Til en viss grad fordi eksempelvis intervjuereffekten og erfaringer med intervju metode samt personlig «kjemi» eller mangelen på dette mellom intervjuer og respondent kan ha betydning. Tidsperspektivet er også viktig i begrunnelsen av ordvalget «til en viss grad» over, ettersom respondentene kan endre oppfatning over tid. Kort sagt må en dokumentere og legge til rette for etterprøving av den empirien en samler inn ved å gjøre alle valgene i forskningsdesignet eksplisitte for å sikre reliabiliteten.

Pålitelighet og presisjon er viktige beger for reliabiliteten. Dette er forsøkt ivaretatt gjennom selv å være så presis som mulig i transkriberingen av båndopptakene. Ved å dokumentere alt som ble

sagt, uten å la meg påvirke om at uheldig ordlegging kan muliggjøre flere betydninger som også kan skape tvil i forhold til oppgavens vektlegging av tolkningen.

## 6.8 Meldeplikt

Personopplysningslovens § 31 a) (2000) sier uttrykkelig at den behandlingsansvarlige, som i dette tilfellet er vi som skriver oppgaven, skal gi melding til Datatilsynet før behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler. Ved å sikre respondentenes anonymitet gjennom flere tiltak, unngår oppgaven å bli meldepliktig. Disse tiltakene var:

1. Anonymitet ved ikke å bruke navn.
2. Utelate hele transkripsjoner fra oppgavens vedlegg, på grunn av informasjonen kontekstens avslørende karakter. Empiriens sitater vil heller ikke knyttes til enkelte fiktive navn, men tolkes i henhold til teori, for og i mot som en helhet. Slik sett tenkes det også at respondentenes anonymitet bevares enda bedre.
3. Transkribere fra de forskjellige dialektene til bokmål, for bruk av sitater.

## 6.9 Ulemper og svakheter ved forskningsdesignet

Et forskningsdesign og dets fremgangsmåter vil alltid være mulig i problematisere. Selv valget av en kvalitativ metode fremfor en kvantitativ metode, resulterer i forskjellige teoretiske styrker og svakheter. Bruk av metodetriangulering er en muligens på jakt etter det perfekte forskningsdesignet, men det viktigste vil likevel være å sørge for sammenheng og avgrensning fra valg av problemstilling til valget av analyseverktøy. En svakhet i forhold til datainnsamlingen er at de fire første av de totalt åtte intervjuene kunne skilles med opptil ni spørsmål i intervjuguiden. Noen av disse spørsmålene kom frem naturlig som oppfølgingsspørsmål i løpet av disse fire første intervjuene, men selv ikke engang etter de åtte intervjuene var gjennomført vil man kunne si at intervjuguiden var blitt perfektionert. Det kan likevel bli en evig runddans å forsøke å perfektionere intervjuguiden, ettersom en sannsynligvis og forhåpentligvis lærer noe nytt eller ser et nytt aspekt etter hvert intervju.

Tidspunktet for datainnsamlingen i forhold til den årlige «ESV» syklusen kan ha vært både heldig og uheldig. Heldig fordi en på tidspunktet for datainnsamlingen kommer inn i det kvartalet i året hvor det er minst fokus på «ESV» og dermed unngår å få de mest partiske meningene, være det positive eller negative meninger omkring «ESV». Da de som liker og de som ikke liker «ESV» verktøyet får distansert seg litt fra prosessen. På denne måten unngår en bølge toppene og bunnene blant meningene. Samtidig får en vurderinger av prosessen på en tid hvor en må reflektere mest mulig om verktøyet ut i fra egne erfaringer og hverdagslig bruk.

Utvalget av respondenter kan også utgjøre en ulempe ettersom det var personer i selskapet som gjorde dette. Har kan respondentene ha blitt utvalgt med et bias forhold til prosessen. Utvalget inkluderte kun personer i lederstillinger, men på et ønskelig varierende hierarkisk nivå. Som et forbedringspotensial kunne det vært ønskelig å ha intervjuet noen med kun en 90 graders evaluering, selv om det er færre av disse siden de sokkelansatte som standard er fritatt prosessen. En må på grunn av dette forstå at når det gjelder «ESV» påvirkning så gjelder dette på organisasjonsatferden, så gjelder dette for dem som omfattes i «ESV» tilbakemeldingsprosessen.

Metode triangulering eller bruk av case-studie kunne nok gitt en enda dypere og mer utfyllende innsikt i hvordan «ESV» påvirker organisasjonsatferden, særlig i større grad med tanke på falsifisering av denne påvirkningseffekten.

## 7.0 Data innsamlings resultater og diskusjon

I dette kapitlet vil empirien fra datainnsamlingen presenteres og drøftes fortløpende. Dette begrunnes med valget av Danemarks (1997) abduktive forskningsstrategi og valget av Kvale og Brinkmans (2009) generell analyseteknikk basert på teoretisk lesning, for å slippe gjentakelser så vel som å holde en tydelig rød tråd mellom teori og empiri, og til problemstillingen. Empirien vil dermed diskuteres i henhold til tolkningsrammen, ved å følge operasjonaliseringen av problemstillingen som ble gjort i forskningsdesignet. Selve problemstillingen vil dermed først besvares i konklusjonen.

### 7.1 Hvilke aspekter innenfor det instrumentelle perspektivet bygger «ESV» på for å påvirke organisasjonsatferden?

I teori kapitlets figur 1 finner vi tre uavhengige variabler fra tre kjente teoretikere som sammen i figur 2 og 3 viser hvordan en kan påvirke organisasjonsatferden eller resultatene om en vil. Fayols (1916) tre uavhengige variabler er kontroll, organisering og planlegging, Gulicks (1937) tre er arbeidsdeling, koordinering av arbeidet og organisatoriske mønstre, som den mest nylige bidragsyteren har vi Egebergs (1989) tre uavhengige variabler som er formell normativ organisasjons struktur, organisasjons demografi og fysisk struktur. Ideen bak perspektivet som disse tre representerer er rasjonell måloppnåelse, enten som «administrativ man» eller «economic man».

Oppbyggingen av de tre tilbakemeldings vurderingene (90, 180 og 360), følger arbeidsinndelingen (Gulick 1937), organisering (Fayol 1916) og formell normativ organisasjonsstruktur (Egeberg 1989) i organisasjonen. Ens leder og eventuelt et utvalg av kolleger og underordnede, avhengig av hvilken grad den stillingen en innehar. Det er logisk nok de en jobber tettest sammen med som skal gi tilbakemeldingene på den atferden en viser eller mangelen på den ønskede atferden.

«ESV» karakteriseres som «[...] en formell aktivitet, som kommer inn i fjerde kvartal hvert år, som forberedelse til medarbeider samtalen året etterpå». Denne formelle prosessen knyttes til

Statoils måltavle kalt «Ambition to action», via «people@statoil», som er deres medarbeider verktøy. Disse legger til rette for henholdsvis hva og hvordan leveransen. Der hvordan en leverer skal forsterke hva en leverer. «Ambition to Action, den er jo veldig mye på leveransedelen, den definerer opp hva du skal levere også er det «people@statoil» delen som sier også hvordan du skal bidra inn i tavlen, men så har du med den atferdsdelen inn i det på den enkelte personen. Så «missontavlen» består av leveransedelen, altså dine mål og leveranser, men når du gjør evaluering av resultatene så ser du både på «missiontavlen» hvor godt du har levert og så ser du på hvordan har du levert. Da ser vi også på hvor god score har du på ESV. Så når vi har review av personellet så tar vi frem ESVen og ser på hvilken tilbakemelding har den lederen fått i forhold til sin måte å levere på, sin atferd i forhold til verdiene også ser vi på måltavlen. Så det henger sammen, så vi blir evaluert på bakgrunn av begge». Ved å tydeliggjøre de atferdsmessige forventningene i forhold til hva og hvordan, legger en til rette for utvikling og selvrealisering for den ansatte ved å gi en mer nøyaktig vurdering for opprykk. Dette kan ses på som et uttrykk for både den formelt normative organisasjonsstrukturen og organisasjons demografi, med tanke på arbeidsdeling, koordinering, planlegging og intern rekruttering som verktøy for å sikre effektiv måloppnåelse. Den organisasjonsdemografiske delen kommer frem som litt mindre kjent kunnskap: «Så har vi et møte senere på året hvor vi går gjennom og ser på hvem som trenger nye muligheter i år, hvem har vært lenge nok i den posisjonen som en er og som vi skal prøve å jobbe med og prøve å få til noe løp for videre. Det er en veldig bevisst sak, det er en planlagt sak, det er litt i tråd med hva den enkelte har ønsket seg av utviklingsmuligheter og litt sånn hva du presterer. Så den er jo ikke uformell på noen måter, men den ansatte ser ikke det i den direkte tilbakemeldingen til seg selv», samt: «Men da tenker jeg og at litt av cluet for meg som leder når jeg skal rekruttere folk så er det blant annet å være obs på akkurat de forholdene der. Også å se etter hvilken type profil det kan være hensiktsmessig å ta inn i laget». Sammenheng med «People@Statoil» og «Ambition to action» og «ESVs» bidrag i «People@Statoil» er grunnlaget for de instrumentelle effektene en kan lese ut fra «ESV». Dermed kan det sies at «ESV» har en instrumentell påvirkning på atferd, basert på dets bidrag til endring i organisasjonsstruktur og organisasjonsdemografi (Egeberg 1989). Dersom folk hovedsakelig ansettes og/eller avskjediges på grunnlag av kulturelle karakteristika, snakker vi i stedet om organisasjonsdemografiske grep innenfor det kulturelle perspektivet (Andersson 2009). Det er også mulig å ta hensyn til begge variantene av det organisasjonskulturelle perspektivet, men min oppfatning er nok at det

sannsynligvis ansettes folk ut fra faglig kompetanse som hovedregel. Dermed vil de organisasjonsdemografiske grepene hovedsakelig gå under den instrumentelle kategorien, selv om det også tas verdimeslige vurderinger. Så spør det om dette kan karakteriseres som en del av «ESV». Her vil nok «ESV» måtte beskrives som en bidragsyter til disse instrumentelle grepene, fordi «ESV» bare er en av delene i målingen av «hvordan» leveransen.

En god del av ideene bak «ESV» finner vi igjen i «human resource» faget. Faget i seg selv utgjør en kombinasjon av det instrumentelle og det kulturelle perspektivet, på grunn av dets fokus på organisasjonens måloppnåelse og mennesket, gjennom blant annet utvikling som selvrealisering og verdisystemer som medfølger de instrumentelle valgene. En kan også betrakte fraværet av dette fagets bidrag som en svakhet for oppgaven, men fagets noe manglende fokus på atferdsendring sammen med oppgavens kapasitet medførte ekskludering fra teorien.

Belønning eller straff av atferd innenfor dette instrumentelle perspektivet kan lettest relateres til organisasjonsdemografien, hvor de som gjør en god jobb enten får beholde sin jobb eller får bedre jobb muligheter. De som ikke presterer som forventet kan motta oppsigelse eller blir flyttet til andre stillinger som en muligens ikke ønsker. Norsk arbeidslovgivning gjør det vanskeligere å si opp ansatte for dårlige prestasjoner, dersom det ikke kan betraktes som brudd på arbeidskontrakt eller lignende. Disse rettighetene i arbeidslivet trekker også Karmally (2004), frem som en trussel mot behovet for selvrealisering i form av arbeid. Ved å tydeliggjøre muligheter for opprykk fremfor kun pengemessige bonuser som en fordel av å prestere godt i henhold til «ESV» kan en også oppnå fordeler i henhold til både kognitiv og sosialkognitiv læring.

## **7.2 Hvilke aspekter innenfor det kulturelle perspektivet bygger «ESV» på for å påvirke organisasjonsatferden?**

Dette kulturelle perspektivet deles i litteraturen henholdsvis i to (Christensen et.al 2009) basert på hvordan kultur kan endre organisasjonsatferden, men som utdypet i teori kapitlet representerer oppgaven et syn hvor både individet og kulturen kan påvirke hverandre (Alvesson og Svenningsson 2008), som organisasjonskulturell metodologisk relativisme. Den mest

brukervennlige og praktiske varianten kan vi kalle for det instrumentelle kulturperspektivet<sup>14</sup>, tidligere tilkjennegett av begreper som «har» kultur, top-down kultur og formelle verdier og kultur, hvor en tror på at kultur kan påvirkes og endres planmessig. Den andre varianten kan vi kalle for det kulturelle kulturperspektivet<sup>15</sup> og beskrives av begreper som «er» kultur, bottum-up og uformell kultur. Organisasjonskulturers effekt på atferd tilskrives logikken om det kulturelt passende. Det som fastsetter det kulturelt passende ut fra de to kulturelle perspektivene er de formelle verdier som en toppleder har bestemt, eller de uformelle verdiene og grunnleggende antakelsene som har vokst frem gjennom evolusjon i organisasjonen. Schein (2009) argumenterer for at de grunnleggende antakelsene i en organisasjonskultur er det som utgjør hoveddelen av påvirkningskraften på grunn av dens ubevisste forankringer i det jeg tidligere kalte for mentale paradigmer. I det følgende vil jeg se på «ESV» i henhold til de to variantene av perspektivet for å kunne si noe om hvilken påvirkning denne prosessen kan ha på atferden og dermed også organisasjonens resultater.

*«Verdiene ble jo rullet ut fra sentralt hold og på vanlig måte. Og når jeg da sier vanlig måte så betyr det at det starter på toppen med konsernsjefen selv – han tar det i sin ledergruppe også tas det videre nedover i ledergruppene til det kommer helt nede på utførende nivå. Og det er den typiske måten som vi ruller ut ting på i Statoil».* Dette samsvarer med forståelsen av Christensen et.al. (2009) instrumentelle kultur perspektivet, hvor kunnskapen om verdiene og brukskompetansen spiller en avgjørende faktor i etableringen av en oppfatning av de formelle verdiene som kulturelt passende. I løpet av de åtte intervjuene kom det frem noe misnøye til selve kost/nytte effekten til selve «ESV» undersøkelsen, men jeg oppfattet aldri at kritikk var rettet mot selve verdiene. Valget av nettopp disse verdiene av toppledelsen, kan derfor ha vist seg å være særskilt gjennomtenkt. Likevel kan dette også være et resultat av at verken intervjuguiden eller oppfølgerspørsmålene bestod av spørsmål om deres normative vurderinger omkring verdiene.

To sitater kan også hjelpe til å beskrive hvorfor verdiene aksepteres, som er Scheins (2010) første steg for å utvikle en organisasjonskultur fra formelle verdier til grunnleggende antakelser. Disse

---

<sup>14</sup> Hentet fra forelesning: Bjørn-Tore Blindheim 29.09.2011. Det kulturelle perspektivet på organisasjon, endring og ledelse.

<sup>15</sup> Hentet fra forelesning: Bjørn-Tore Blindheim 29.09.2011. Det kulturelle perspektivet på organisasjon, endring og ledelse.

sitatene er: «*Det er en del av kulturen i Statoil, men som jeg og tror er en del av den norske kulturen, sant, det er ikke nødvendigvis slik at det er en Statoil kultur, det er en norsk kultur*», og «*Jeg synes jo at verdiene er helt.., det ligger nesten som normal folkeskikk*». Dette peker hen til at verdiene kan ha vært inspirert til å bli hentet fra Scheins (2010) makro kulturkategori, for blant annet nasjonale verdier. På spørsmål om hvordan verdiene påvirker en på en vanlig arbeidsdag, vil jeg påstå at det følgende svaret viser til både samsvar mellom Scheins (2010) kultur kategorier og dermed også første steg i utviklingen av en organisasjonskultur: «*jeg opplever at de, for det første så står jeg veldig sterkt for noen av dem, noen av dem tar en nærmere til hjertet enn andre og spesielt kanskje «open» og «caring». Selv om jeg og syntes at det er viktig med «courageous» og «hands on», så for all del. Så har jeg noen jeg støtter meg til og noen jeg strekker meg etter. Så for meg er det litt sånn at, jeg jobber i Statoil og da er dette her litt sånn vi skal være i måten vi gjør jobben vår på og ikke minst i måten vi er med hverandre*».

Det neste steget etter at en organisasjons medlemmer aksepterer de formelle verdiene, vil være å teste ut disse verdiene empirisk for å se om de består motstand eller gjennom sosial validering dersom de ikke kan testes empirisk (Schein 2010). «ESV» kan i seg selv bidra både til denne empiriske testingen og den sosiale valideringen. Ved å knytte verdiene til kontroll og evaluering av hva en leverer og hvordan en leverer, kan disse leveranse typene brukes til å vise samsvar i henhold til ønskede prestasjoner. Læring av verdiene vil være en essensiell dimensjon for å få til endring i atferd, noe som jeg kommer tilbake til under de neste overskriftene.

«ESV» sørger for empirisk testing ved å tydeliggjøre verdienes funksjoner og effekter: «*Så det påvirker hva du gjør, det kan hende at du ikke gjort den oppgaven, hvis du ikke hadde hatt med deg den modighetsverdien. Det kan godt hende at du ikke hadde gått i detaljer rundt en sak og arrangert et arbeidsmøte rundt et gitt kritikalitet, på et relativt detaljert nivå, hvis du ikke hadde hatt tett på verdien med deg. Da hadde du ikke gjort den aktiviteten fordi du ikke hadde sett behovet for den eller fordi du eller organisasjonen ikke hadde hatt den med seg. Så det kan påvirke helt klart hva vi gjør også*». Dette er et eksempel på hvordan en respondent reflekterer omkring de hensiktsmessige effektene av verdiene i henhold til de organisasjonens mål, ut fra egen erfaring ved bruk av verdiene. I henhold til det instrumentelle kulturperspektivets tolkning av verdienes hensikt (Christensen et.al. 2009). Statoil har selv eksemplifisert hvilke funksjoner og



effekter verdiene tenkes å ha, men ingen av de andre respondentene svarte med samme ordlyd i deres eksemplifisering av bruk og dermed testing av verdiene. Dersom det skulle forelegge mistanke om verdiene som et fenniss, vil dette sitatet som representant for hvordan respondentene bruker og dermed tester verdiene, bevare reliabiliteten.

Ved sosial validering av verdiene til de anses som allment gyldige (Schein 2010) er vanskeligere å påvise, både metodisk og ut fra spørsmålene som ble stilt i denne undersøkelsen. Det som kan peke for en slik prosess vil være en felles forståelse av verdiene og et eierskap til dem. *«Så jeg tror på en måte at det faller veldig naturlig å både bruke tid på det og virkelig ta det på alvor, jeg kan nesten kjenne at en blir indignert når man treffer på ledere og andre, hva skal man si – rundt i miljøene som egentlig bare sånn; «jaja» også har vi noe rundt dette med verdiene våre. Jeg kan kjenne at det blir veldig veldig feil for meg. Men jeg vet ikke hvor bevisst vi er, jeg tror det blir litt sånn kampanjebasert»*. Dette sitatet peker i begge retninger dersom en vil vurdere hvor allmenn aksepten og grad av eierskap til verdiene er i organisasjonen. Respondenten tolkes til selv å ha sterkt eierskap/identifiserer seg sterkt til verdiene, mens erfaringen som kommer frem tilsier at dette ikke nødvendigvis gjelder for alle i hele organisasjonen. Går vi tilbake til antakelsen om at verdiene er hentet fra den norske kulturen i henhold til Scheins (2010) makro kultur kategori, er det muligheter for en allmenn aksept selv om eierskapet ikke er like sterkt knyttet til bruken av verdiene. Det gikk ikke frem om den eller eventuelt de, som erfaringen i sitatet handlet om var norske personer, da dette kan være relevant for et internasjonalt selskap som Statoil. Dessuten vil det også være sub kulturer innenfor omtrent hver av kulturkategoriene, slik at alle må ikke dele de samme verdiene eller grunnleggende antakelsene for at verdiene skal regnes som allment gyldige. Dette kan også relateres til nyansettelser og deres forståelse eller misforståelse av verdiene.

*«Verdiene er med oss i det daglige, også fokuserer vi på de gjennom å si at der er du tett på den oppgaven – bruker verdiene i terminologien våres»*. Bevisst bruk av verdibegrepene i terminologien, som i sitatet ovenfor kan absolutt fungere som en form for forsterking med allmenn aksept som mulig resultat. *«Og som sagt igjen så er det noe med intensjon og en oppfatning. Jeg tenker at jeg har et såpass bevisst forhold til de også går de jo også på det å behandle folk med respekt og du skal gjøre jobben din, ikke sant. For meg så er dette her noen*

*som går helt på grunnverdiene da, lenge før man kommer inn i selskapet. [...]Og det tenker jeg er kjørereglene enten du er på jobb eller hjemme».* For å understreke min oppfatning om at verdiene er akseptert og inspirert fra verdier som preger den norske kulturen, valgte jeg å ta med enda et sitat for å understreke viktigheten av at organisasjoner som ønsker å få til organisasjonskulturelt arbeid tar hensyn til sine ansattes bakgrunn.

Dersom en ikke identifiserer seg med en organisasjonskultur, vil det tillate at en kan plasseres i en subkultur i organisasjonskulturen. Sosial validering og forsterkningen av disse felles delte normer og verdiene kan utvikles til allment akseptert verdier. Identifisering blir for meg ut fra dette et relevant aspekt ved denne utviklingen. Relevansen kan ses igjen i empirien: *«Det er jo litt av identiteten til selskapet da. Hvis vi velger å ha det som en del av vår identitet, jeg tenker at det ikke er så mekanistisk at vi blir målt på det. Hvis vi plutselig nå enten får nyere eller ikke skal ha en verdibasert kultur så vil det gjøre noe alvorlig med identiteten til selskapet. Da må jeg tenke meg godt om, er det fortsatt en plass jeg ønsker å være. Hva vil være de nye verdiene, for verdiene vil jo være enten dem er eksplisitte eller implisitte, men tar en vekk dem man har, hva skal dem egentlig erstattes av. Jeg synes ikke det er bare mekanistisk fordi at vi blir målt på det, jeg føler at det er en del av identiteten vår som selskap».* Om jeg som forsker deler samme forståelse av identifisering som respondenten gjorde i dette sitatet, kommer ikke tydelig frem noen steder. Likevel står sitatet for et viktig budskap ved tolkning av viktigheten av verdiene i relasjon til logikken om det kulturelt passende. I hvilken grad logikken om det kulturelt passende kan sies å ha en effekt på atferd er avhengig av hvor sterkt en identifiserer seg med til ens egen organisasjon og samtidig selv ønsker å etterleve dem, samtidig som en ønsker at andre også etterlever dem. Jo nærmere disse verdiene er til å utgjøre grunnleggende antakelser, desto større effekt vil de ha, ut fra min oppfatning av Schein (2010). *«Hvis det ikke tåler dagens lys så gjør du det ikke».* Sitatet er et konkret eksempel på effekten av logikken om det kulturelt passende, som var en del av svaret på et oppfølgings spørsmål om hva som hadde forrang av hva en leverer og hvordan en leverer. Teorien om det kulturelt passende i Christensen et.al (2009), nevner tre vurderinger en gjør for å finne ut hva som er kulturelt passende, hvor sitatet kan representere det den siste vurderingen, nemlig handlingsregelen.

Ett sett felles delte formelle verdier vil det være rimelig å anta at har mindre påvirkningskraft på atferden enn allment aksepterte verdier, som igjen har mindre påvirkning enn grunnleggende antakelser. Dette er basert på forståelsen av Scheins (2010) organisasjonskulturelle pyramide, hvor artefakter ikke tilskrives noen påvirknings effekt på atferd, men ses på som biprodukt av de grunnleggende antakelsene. Samtidig som det fokuseres på å vise hvordan verdiene kan bli til grunnleggende antakelser og ikke motsatt.

### 7.3 Hvordan inngår kognitiv læring av ønsket atferd i «ESV»?

Kognitiv læring oppstår når individet lærer gjennom sine egne erfaringer, basert på selvstendig reflektering (Huczynski & Buchanan 2007). I avgrensingskapitlet tok jeg en forutsetning om at alle de ansatte i Statoil ønsker å jobbe og dermed også lære i henhold til McGregors allment kjente teori Y. I oppgavens data innsamling ble ikke innsamling av slik data prioritert, dermed tas det forbehold om at utgangspunktet i Huczynski og Buchanan (2007), nemlig «standard» og dets mål og motivasjoner for de ansatte vil være i henhold til teori Y.

Basert på drøftingen om identitet og eierskap ovenfor, kan en forstå det slik at den identifiseringen som ble påpekt kan symbolisere et ønske og mål om å lære i henhold til Huczynski og Buchanan (2007) utgangspunkt for kognitiv læring. Dersom en persons motiv for å lære atferd i henhold til verdiene er økonomisk basert, inkluderer også «ESV» dette aspektet: *«hvis du tenker på belønning i form av kroner og øre så vil det komme i medarbeidersamtalen, hvor «ESV» rapporten sånn som sagt tidligere vil være en veldig viktig input i forhold til den vurderingen av atferdsmål – mål oppnåelse – graden av måloppnåelse på atferdsmålene».*

Forutsetter vi nå at motivene for at «ESV» skal kunne bidra til læring er på plass, vil det neste steget i kognitiv læring være å vurdere hvor en står i nåtid i forhold til oppnåelse av de målene en setter seg (Huczynski & Buchanan 2007). *«I tillegg så gjøres det en ESV i form av at du tilbakemelder hvordan etterlever du verdiene. Jeg som leder får tilbakemelding fra de jeg leder, fra min side ordnede, fra min leder i tillegg til at jeg gjør en «self assesment» egenvurdering innfor ulike områder som er knyttet til verdiene og lederskap».* «ESV» består som nevnt i innledningen av 3 forskjellige grader av tilbakemeldinger, men for hver av disse skal en også

vurdere sin egen posisjon i forhold til etterlevelse av verdiene. Dette samsvarer med den kognitive læringsteorienens steg nummer to -«comparator» (Huczynski & Buchanan 2007). Denne delen av den kognitive læringsprosessen går også igjen i en syklisk prosess som vist i figur 8, som også inngår i den årlige «ESV» prosessen.

Steg 3 i den kognitive læringsprosessen innebærer å vurdere handlingsalternativer eller det Lai (1998) ville kalt for atferds potensial. Og det er her verdiene kommer inn som tydelige rettleidere for atferden i tillegg til ens arbeidsoppgavers leveransekrav. *«Og kanskje spesielt fordi det er så tydelig sagt i mange sammenhenger at det ikke bare er hvilke resultater en oppnår, men også hvordan du oppnår dem har noe å si og at det faktisk er gitt en 50-50 vekt – det har folk skjønt. Og da at verdiene blir sett på som mer enn bare prat»*. Denne vektingen og med følgende belønning eller fravær av belønning i form av den økonomiske variabelen, bidrar til å avgjøre hvordan en bør handle. Etter valget og utførelsen av handlingsalternativet starter erfaringslæringen på bakgrunn av de tilbakemeldingene en får.

Av de fire tilbakemeldingskategoriene i Huczynski og Buchanan (2007) beskrivelse av kognitiv læring, står selve tilbakemeldingsundersøkelsen i samsvar med indre og ytre tilbakemeldinger og i forsinket form. Indre tilbakemelding vil oppstå når en gjør egenvurderingsdel i undersøkelsen, mens de ytre tilbakemeldingene vil komme som summen av de vurderinger en får fra sin overordnede og eventuelt kolleger og underordnede. Den formelle delen ved «ESV» undersøkelsen bidrar kun med en forsinket tilbakemeldingsform, ettersom undersøkelsen er basert på vist atferd gjennom et år, samtidig som resultatene har en behandlingstid. *«Det er kanskje da den tiden på året da alt blir helt eksplisitt»*. «ESV» består ikke bare av tilbakemelding på ett tidspunkt: *«det vet vi i forhold til medarbeider samtale dine, hvor det da blir en form for forventningsavklaring, det er en form for forventningsavklaringsamtale hvert eneste år, både oppfølgingssamtalen og medarbeidersamtalen»* og tilbakemeldingene følger ikke nødvendigvis bare de formelle retningslinjene: *«Hvis du tenker på positive ting som tas der og da så er anerkjennelse så vel så mye et smil som en tommel i været, i plenum blant andre»*.

Summen av alle tilbakemeldingene en får i løpet av ett år, toppes gjerne når «ESV» resultatene sendes ut og legger på den måten til rette for «input» i den kognitive læringsteorien. Som en

videre bruker til å måle opp mot ens egne mål og motiver igjen. «Den tilbakemeldingen jeg får i ESV, den gjør et eller annet med at jeg får speilet litt. Jeg evaluerer meg selv også blir jeg evaluert fra andre, også ser jeg litt sånn hva er det de ser og hva er det de legger vekt på og hvor er det jeg blir utfordret. Jeg vil jo definitivt si at, kanskje ikke hver dag, men jeg har på en måte litt den med meg sånn at jeg vet at jeg har områder som, som vi kanskje ikke ser så mye eller de synes er problematisk eller noe sånn, som jeg kjenner at okei, når jeg kommer ut av et møte så er dette her akkurat det jeg har fått tilbakemelding på, nå må jeg har en eller annen strategi for hvordan jeg kan prøve å bli bedre i sånne typer situasjoner eller når jeg komme inn i sånne argumentasjoner.» Det som i dette sitatet peker hen mot kognitiv læring er tilbakemeldingen som bidrar til speiling og brukes til å lage en strategi for forbedring av atferd.

«Det går veldig mye på evnen til egenutvikling, evnen til å erkjenne selv. Noen reagerer gjerne med at nei sånn er jeg ikke når de får en tilbakemelding fra en ESV, så det å være åpen, ha verdien åpen med seg når en vurderer sin egen ESV og tenker nå skal jeg være åpen i forhold til de innspillene jeg får og definere utviklingsmål basert på det andre ser. Og ikke minst å gripe fatt i det og gjøre noe med det, faktisk trene gjennom å bevisstgjøre seg på hva er min målsetting, hva skal jeg trene på». I dette sitatet kommer det klart frem at en må reflektere over sine egne handlinger basert på ytre tilbakemeldinger. Det er viktig å poengtere at «ESV» formelt sett mangler en kognitiv tilbakemeldings form av det Lai (1998) kaller for aktuell tilbakemelding ettersom den kom direkte etter handling. Dermed er det et forbedringspotensial på den måten, men et vanskelig ett som sådan, ettersom påkrevd tilbakemelding dessverre kan oppfattes som både mas, kritikk og tidskrevende. Viktigheten av å ha den forsinkede tilbakemeldingen (Lai, 1998) poengteres i dette sitatet: «Hva er det jeg har lært mest av det siste året så må jo det være de mest krevende sakene jeg har hatt, de mest ubehagelige. Det trigger såpass mye følelser at når en sitter etterpå og prater med en leder eller kollega, så sitter det i kroppen din og du husker det. [...] Og igjen så blir det litt sånn at når en kommer ut av det så kan en reflektere omkring verdiene, fordi at når du på en måte er litt sånn i krigen eller noe ubehagelig, så er du ikke på ditt mest reflekterende og metanivå, det er du etterpå, så hva skjedde her».

«ESV» med fokus på undersøkelsesprosessen kan ut fra dette sies å være tilrettelagt for kognitiv læring. Gjennom tilbakemelding fra andre sammen med reflektering over egen atferd, legges det til rette for læring av ønsket verdibasert atferd i «ESV».

#### **7.4 Hvordan inngår sosial-kognitiv læring av ønsket atferd i «ESV»?**

Den kognitive biten av Albert Banduras (Hill 2002) sosial kognitive læringsteori består av oppmerksomhet, bevaring, produksjon og motivasjon, mens de sosiale bestanddelene er tilegnelse, grensesetting, grensefjerning og frem-lokking. Modellering er ikke nødvendigvis avhengig av nærhet til en person, men kan også bidra til læring i form av kjennskap til en ideell person som Nelson Mandela, Mahatma Gandhi eller Dalai Lama eller en fiktiv person som Superman, ved å følge deres eksempel. Det som blir viktig for å få til en slik læring er å fremheve en persons handlinger som ses på som en rollemodell for både den enkelte ansatte og for organisasjonen. Samt sørge for forsterking av ønsket atferd og/eller begrensning av uønsket atferd.

Dersom en ansatt identifiserer seg selv med noe som ens egen organisasjons står for, er det mulig at det forenkler den sosial kognitive læringen. De individuelle holdninger, atferd, verdier og motiv må da influeres gjennom sosialisering for å skape samsvar med de verdier, motiver, holdninger og atferder som anses som ønskelig i henhold til den skapte organisasjonskulturen (Hill 2002). Statoil kan ha muliggjort dette ved å basere selskapets verdier på blant annet de nasjonale verdiene, og dermed fått på plass motivasjon og oppmerksomhetskravene i denne læringsteorien. *«Oppfølgingsmessig så er det da viktig når det gjelder forventningene til meg i forhold til verdiene at jeg har en leder som praktiserer og etterlever dette og som følger det opp. For hvis du ikke har en leder som er fokusert på det så blir det fort at fokuset faller litt. Det er vel ofte slik at det er det som lederen har fokus på, blir det fort fokus på for de under også. Så ellers er belønning vel så mye annerkjennelse og rettleiding».* Dette sitatet understreker viktigheten av en leder i arbeidets sosiale kontekst for å avgjøre hva som er ønskelig atferd. Som dermed avgjør hva en retter sin oppmerksomhet mot, og gjerne også henter sin motivasjon fra.

*«Og på et julebord husker jeg at vi hadde dette med modig, er det noen som spesielt fremhever seg som modige, enkeltpersoner eller team, også trakk vi dem frem også ble det gitt ut en pris også signerte jeg ut diplom og litt sånn som dette der, for på et vis å øke bevisstheten rundt det.»*

Dette sitatet representerer både hvordan en kan motivere sine ansatte, så vel som å sikre bevaringen av atferden. Bevaring og produksjon av den imiterte atferden, innebærer et relativt lengre tidsmessig lærings perspektiv. For å lære å imitere ønsket atferd trengs det trening over tid, både for å overbevises om at dette er rett person å modellere og for å lære hvordan og når en skal imitere atferd.

Dette tidsaspektet fører oss også over til de tvetydige sosiale læringsprosessene. Hvor en først tilegner seg en atferd og den sosiale konteksten atferden bør imiteres, eksemplifisert i det forrige sitatet. Deretter kan en lære at den type atferd likevel ikke er ønskelig i lignende situasjon, eller at små forskjeller i den sosiale kontekst har mye å si. Dersom en har avlært modellering av en atferd kan en senere også finne seg i en situasjon hvor denne atferden plutselig er ønskelig igjen. *«Jeg har nå gjerne boken liggende på pulten, det er litt for å vise de som jeg er sjef til at jeg har den liggende på pulten for da ser de at jeg bruker den. Også har jeg en litt sånn velbrukt utgave med litt sånn streker i og sånt. Også bruker jeg den i medarbeidersamtalen, så drar jeg den frem og vi blar i den så de ser at jeg bruker dokumentet. Da innbiller jeg meg at da bruker de den og videre i sine samtaler, når de har samtaler med neste nivå for eksempel».* Dette er et tydelig eksempel på hvordan tilegnelse og frem-lokking av atferd og dermed læring kan brukes for å styrke «ESV» arbeidet. Selv om det ikke kommer frem av sitatet om det hadde noe effekt, er det neste sitatet en essensiell illustrering av hvordan en lærer ved tilegnelse og med dets påvist effekt: *«Hvis jeg.. jeg kan mase og mase og mase om at de for eksempel kan ha skiftenøkkelen liggende løst i lomma, jeg kan mase hundre millioner ganger på den det er, men hvis dere går rundt slik så er det ingen så gidder å gjøre noe annerledes.[...]Jeg vil også si det at verneapparat, ikke minst, en ting er tillitsapparatet, men særlig verneapparat – de har en viktig rolle de.»*

Det fremgår ikke av datainnsamlingen at dette er en formelt planlagt måte å jobbe med læring av ønsket atferd. Likevel er en av hensiktene ved «ESV» undersøkelsen å observere og vurdere atferden til de personene en jobber sammen med, for å kunne bidra med tilbakemelding. Dermed kan det argumenteres for at «ESV» har hensiktsmessige innslag av sosial læring. Derimot har den

noe å gå på i arbeidet med å formidle og understreke hvem i selskapet som er gode rollemodeller. Det tidligere sitatet hvor en på et julebord valgte å trekke frem folk som etterlevde verdiene på en god måte i en del av selskapet er et positivt eksempel på hvordan en kan rette fokus mot gode rollemodeller. *«Men jeg har lært meg at for min egen del at når jeg gir tilbakemelding i dette verktøyet, så har jeg begynt å skrive under med navn. [...] For hvis det er noe du lurer på da så inviterer du litt til en dialog, så det har jeg begynt å gjøre og det ser jeg at flere begynner å gjøre, for å skrive under med navn da kan en komme tilbake å spørre dersom en ønsker.»* Selv om undersøkelsen er anonym kan denne praksisen som den selv indikerer skape dialog, men den kan også bidra til å eksemplifisere hva en rollemodell ville gjort. Dette vil være i henhold til sosial kognitiv læring uten nærhet, som ved fiktive personer eller Mandela. Praktisk sett kan dette løses eksempelvis ved å utheve tilbakemeldinger fra personer som scorer høyt på «ESV» undersøkelsen eller vektlegge dette i medarbeider samtalen som følger resultatene.

*«Noen ganger kan det også være at du får med disse dukene – at du får mer et rollespill ut av det, som gjør at ved å jobbe med verdiene så skal du da få det lettere inn i stedet for at du bare må lese gjennom en slide eller få presentert en slide. Det blir jo da en passiv tilnærming, enkelte ganger kan det jo også komme aktive tilnærminger med dialog duker»* Rollespill slik som i dette sitatet ble i følge flere av respondentene brukt i tidligere år, med det jeg tolker som større interesse. Her har selskapet også mulighet til å styre oppmerksomhet mot ønsket tilegnet atferd i en organisasjonsspesifikk kontekst.

## **7.5 Hvordan henger de instrumentelle aspektene sammen med den kognitive læringen i «ESV»?**

På spørsmål fra respondenten om jeg hadde hørt om «A-standard» og «compliance and leadership» i Statoil, relaterte denne personen til bruken av verdiene for å oppfylle kravene i disse handlingsmønstrene. Disse handlingsmønstrene representerer Statoils korrekte måte å gjøre ting på. *«Så då får du på en måte brukt og du får hentet de opp igjen da, så for meg er den modellen helt genial for å bruke både verdiene og generelt det som står i statoilboken, mye mer aktivt.»* Dette er et eksempel på hvordan kognitiv læring kombinerer instrumentelle og kulturelle virkemidler til et nytt atferdsmønster for å løse sine arbeidsoppgaver. A-standard og etterlevelse



og lederskap ses på som sluttprodukter av den formelt normative organisasjonsstrukturen. Dette gjelder også for bruken av programmene i dette sitatet: «Og vi har folk som går på forskjellige programmer, vi har mentorer og mentorprogrammer og her er verdiene en del av det da». Bruk av verdier vil hovedsakelig gå inn under grep for det kulturelle paradigmet, men denne empirien ble brukt her for hovedsakelig å illustrere de instrumentelle aspektene sammen med de kognitive. Mentor programmene som nevnes ovenfor kan bidra til både kognitiv og sosial kognitiv læring, alt ettersom hvordan de gjennomføres og hvordan tilbakemeldingen gis. Her har jeg ikke mer empiri å legge til grunn, så videre drøfting ville bare kunne baseres på spekulasjoner.

*«Du starter hvertfall i de senere årene, så har vi jo brukt verdigrunnlaget når vi ansetter folk, allerede da så stresser vi det og får til en refleksjon med den som skal intervjues for eksempel, og hvilket forhold de har.»* Allerede i rekrutteringsfasen brukes verdiene i en prosess for å avgjøre hvem en ansetter, som også vist i dette sitatet: *«første gang jeg ble introdusert for verdiene var vel egentlig i første møte, altså når jeg ble bedt om å registrere CV min og når jeg kom inn på (nett)siden og fant det, så var det tydelig, det står noe om at i hvilken grad identifiserer du deg med Statoils verdier som er sånn og sånn og sånn.»* Reflekteringen omkring i hvilken grad en identifiserer seg med verdiene på et så tidlig tidspunkt i rekrutteringsfasen representerer en tidlig erfaringslæring om verdienes fokus i Statoil. Organisasjons demografi eller rekruttering, forfremmelse, degradering og avskjedigelse går under kategorien for mulig grep fra både det instrumentelle og det instrumentelle kulturelle perspektivet. Forskjeller er som poengtert her at det vurderes i henhold til organisasjonskulturen og dermed det instrumentelle kulturperspektivet (Andersen 2009).

Her sier data innsamlingen ikke noe om dette er eller ikke er en del av «ESV» prosessen utover at «ESV» handler om å styrke selskapets verdsett og at verdiene inngår i rekrutteringsprosessen. «ESV» må i så fall ses på som en «paraplyprosess» for alt som har med verdiene å gjøre dersom det skal tilskrives «ESV» påvirkningen. Med paraplyprosess menes samlingen av alle verdi og kulturelle prosesser.

## **7.6 Hvordan henger de instrumentelle grepene sammen med den sosial-kognitive læringen i «ESV»?**

Å koble instrumentelle grep til sosial kognitiv læring og «ESV» har vist seg å være en vanskelig oppgave. *«Du kan si at hvis du ikke leverer eller agerer i henhold til verdiene så er det klart at du mister muligheter til å få andre interessante oppgaver.»* Her fungerer selekteringen som en avgrensning av atferden. Ved å forbinde denne personens atferd til fraværet av nye muligheter kan tjene til å vise at en slik persons atferd ikke er tilstrekkelig, altså avgrensning i henhold sosial kognitiv læringsteori. *«Så har vi et møte senere på året hvor vi går gjennom og ser på hvem som trenger nye muligheter i år, hvem har vært lenge nok i den posisjonen som en er og som vi skal prøve å jobbe med og prøve å få til noe løp for videre. Det er en veldig bevisst sak, det er en planlagt sak, det er litt i tråd med hva den enkelte har ønsket seg av utviklingsmuligheter og litt sånn hva du presterer. Så den er jo ikke uformell på noen måter, men den ansatte ser ikke det i den direkte tilbakemeldingen til seg selv.»* Her kan fraværet, eller det faktum at en får nye muligheter fungere til å avgrense eller tilegne en persons atferd. Organisasjonsdemografiske grep er prinsipielt forbundet med det instrumentelle perspektivet, men når slike grep tas for å vedlikeholde organisasjonskulturen hører det til det instrumentelle kulturperspektivet. Dermed kan en ikke si at det instrumentelle perspektivet henger sammen med de sosial-kognitive læringsaspektene i «ESV».

## **7.7 Hvordan henger de organisasjonskulturelle grepene sammen med den kognitive læring i «ESV»?**

*«Det er jo tilbakemeldingen fra lederen vil jeg tro hjelper på og når du får tilbakemeldinger fra kollegaer hjelper det og på. Det er jo ingen som vil være utskudd.»* Her har vi et eksempel på hvordan logikken om kulturelt passende atferd (Christensen et.al.2009) viser seg igjen i vurdering av atferds valg/atferds potensial, i påpekingen om at ingen vil være utskudd. Tilbakemeldinger og fra leder og kollegaer kan brukes i «effector» vurderingen i den kognitive læringsteorien, til å komme frem til hensiktsmessig atferd. Her fokuseres det på verdienes funksjonelle side som et

middel til å lære seg hvordan en bedre kan etterleve verdiene og dermed oppnå bedre resultater. Tilbakemeldingen blir en essensiell bit i denne forbedringsprosessen.

*«Noen så gjør noe spesielt bra, hvis det er en som jeg har sett har vært spesielt omtenkstomt så passer jeg på at jeg bruker ordet omtenkstomt når jeg beskriver den ønskede atferden til denne personen. I stedet for si at du var grei som gjorde det og det og det var fint gjort, da bruker jeg heller verdien og sier at det var omtenkstomt gjort å gjøre sånn i stedet for å bruke en annen terminologi. Og gjennom det så synliggjør jeg at jeg ser på koblingen mellom den atferden og den verdien, det er så enkelt å på andre vis bruke andre ord, men bare ved å bringe inn terminologien så kobler du mere hva vi ønsker av den enkelte og trekker frem ikke minst den enkelte og gir dem annerkjennelse.»* Her kan ser man at verdiene brukes i terminologien og da kan knyttes direkte mot tilbakemeldingen, og gir derfor muligheten for en forholdsvis tydelig måling av atferden opp mot sine motivasjoner og mål. Dette ligner også på hvordan den formelle «ESV» tilbakemeldingen foregår. I den formelle delen består tilbakemeldingen av konstruktiv kritikk i form av ord i tillegg til en tallmessig vurdering av etterlevelsen, dessuten gjennomgås resultatene i en medarbeidersamtale med sin leder.

Tilbakemelding basert på kognitiv læringsteori slik Huczynski og Buchanan (2007) forstås kan sies å følges til punkt og prikke ut ifra diskusjonen i forrige avsnitt. Likevel er det noen faremomenter ved den kognitive læringsprosessen som handler om korrekt forståelse av hvordan verdiene bør etterleves og i hvilken grad slik ønsket atferd samsvarer med den enkeltes motivasjon og mål. Tidligere i drøftingsdelen ble det avklart at Statoils verdier også finnes i våre nasjonale verdier, noe som kan ha positive effekter og mindre positive effekter. På spørsmål om hvordan respondentene forstod verdien «hands-on/tett på», representerer dette sitatet en tolkning som var dekkende for de andre respondentenes forståelse: *«Som jeg sier, vi må være hands-on ikke hands-inn»*. Dette handler om å forstå at en skal følge opp om oppgavene som en har ansvar for, som er fordelt til eksempelvis et eksternt selskap, men ikke detaljstyre når en har fordelt jobben. Om førforståelse og felles forståelse av verdiene: *«Så jeg synes jo at de er ganske gode for den enkelte, men det er jo også litt opp til hva du har med deg i ryggsekken fra før og – hva du legger i de verdiene. Så vi blir farget av det, men det er litt det vi prøver å få til gjennom at vi har det på agendaen i disse møtene våre at vi snakker om, tar et og et – og snakker om hva betyr det,*

*innenfor hvilke områder treffer dette oss i det vi jobber med hver dag. Hva er vanskelig og hva er mindre vanskelig, hva gjør du og spinn-off med det er at du gjerne får en felles forståelse for hva ligger i verdien.»* Dette går ikke nødvendigvis bare på kulturell forståelse, men også personlige preferanser. Noen liker å ha kontroll og gjøre tingene selv, mens andre gjerne liker å fordele ansvar og tillit. På spørsmål om hvordan andre ting enn Statoil boken og ens kolleger hjelper en til å lære verdiene nevnte respondentene ellers at det finnes informasjon i et verdihefte, på «entry» som er en del av Statoils intranett, e-lærings programmer, samt noen leder og mentorprogrammer. Gjengivelsen av disse svarene viser hvordan «ESV» legger til rette for kognitiv læring av korrekt forståelse av verdiene. En kan reflektere over ens egen meningsdannelse opp mot de formelle beskrivelsene og uformelle tolkningene en får høre om via kolleger.

*«Så det er en kultur for det, men det er klart at det handler veldig mye om at man tar initiativ og ber om å få tilbakemelding. Jeg kan ikke gå rundt å gi tilbakemelding dersom folk ikke har lyst på den tilbakemeldingen».* Dette viser en utfordring ved læring, enten det er kognitivt eller sosialkognitivt. Uten å ha et ønske eller et mål om å få tilbakemelding/informasjon og bruke dette hensiktsmessig, vil en ikke kunne lære hva som er ønsket atferd i organisasjonen.

## **7.8 Hvordan henger de organisasjonskulturelle aspektene sammen med den sosial kognitive læringen i «ESV»?**

*«Ulike rollemodeller for ulike verdier det er det, og det har vi ala det vi nevnte i sted sant, vi har jo premiært, i den forrige (stillingen) premierte vi enkeltstående personer opp til flere ganger og team i forhold til etterlevelse av verdiene.»* Her har vi et tydelig eksempel på hvordan en kan forsterke hvem som er rollemodeller for verdien ved hjelp av premiering. Premieringen må følge den enkeltes motiv for å treffe innenfor den selektive persepsjonen. *«Ja, det går jo på hvis noen har gjort en god innsats, så kan en jo få en hederlig omtale, en blomst hjem, har vi gjort der ute. En blomst hjem er jo en fin ting, koster lite og gir mye tilbake. Blomster hjem og kake, særlig ut på plassene, kake ut det gjør seg jo da. [...] Ja, så det er vel sånne ting, som ikke har så stor verdi, men har stor symbolsk verdi.»* Og dette motivet trenger ikke være rettet mot seg selv, som

vist i sitatet ovenfor. Symbolske belønninger som å få med en blomst hjem til den som venter hjemme, særlig etter noen uker til sjøs kan ende opp med å bli en forventning i henhold til logikken om kulturelt passende atferd. *«I tillegg til at det skapes en forventning gjennom å være tydelig og rollemodell som leder, sant at du sier at her er det en vanskelig beslutning her må vi være modig, her må vi være tett på i oppfølgingen. Det skaper også en kultur, hvis du er tydelig som leder i forhold til å knytte beslutningene dine opp mot verdisettet.»* Lederens rolle i utviklingen av organisasjonskulturen fra Andersens (2009) bidrag og logikken om kulturelt passende atferd har vi muligheten til knytte sammen ved hjelp av dette bidraget. De forventninger en leder har til atferd i form av kriterier for belønning, status, rekruttering, avskjedigelse, valg, forfremmelse og til hvilke spørsmål som vektlegges oppfyller logikken om kulturelt passende atferds effekt (Andersen 2009). Disse forskjellige formene for anerkjennelse kan også sammenlignes med Maslows (1998) behovspyramide. Avskjedigelse kan ses på som en trussel mot basis behovene. Valg og rekruttering gir en person en plass i et fellesskap som er det mest grunnleggende av de sosiale behovene. Status og forfremmelse gir selvtillit og selvrespekt. Utvikling og forfremmelse gir en også mulighet til selvrealisering som den siste kategorien for menneskelige behov.

*«Jeg har en leder nå som jeg synes er en fantastisk rollemodell for verdiene våre, ikke minst på det å være modig og utfordre, å være tett på.[...] I forhold til verdiene så tenker jeg på det å ha omtanke for andre, jeg har en leder i egen enhet som er veldig, veldig flink til å gi oppmerksomhet, umiddelbart flink til å rose, både meg, sine kolleger og sine medarbeidere. Hun er fantastisk til å skape og få til team følelse, de som jobber for henne føler at de er noe mer enn vanlig og det er fordi hun er flink til å gi ros. Og skryter og ikke minst takknemlig, og ser den enkelte i forhold til å gi tilbakemelding på at det du gjorde der var veldig bra.»* Om denne personen har modellert sin atferd etter lederen sin her, har jeg ikke empiri om. Det en likevel kan trekke ut fra dette er hvordan en leder som rollemodell for særlig verdien omtensksom også er med på å skape motivasjon for læring av og identifisering med verdisettet.

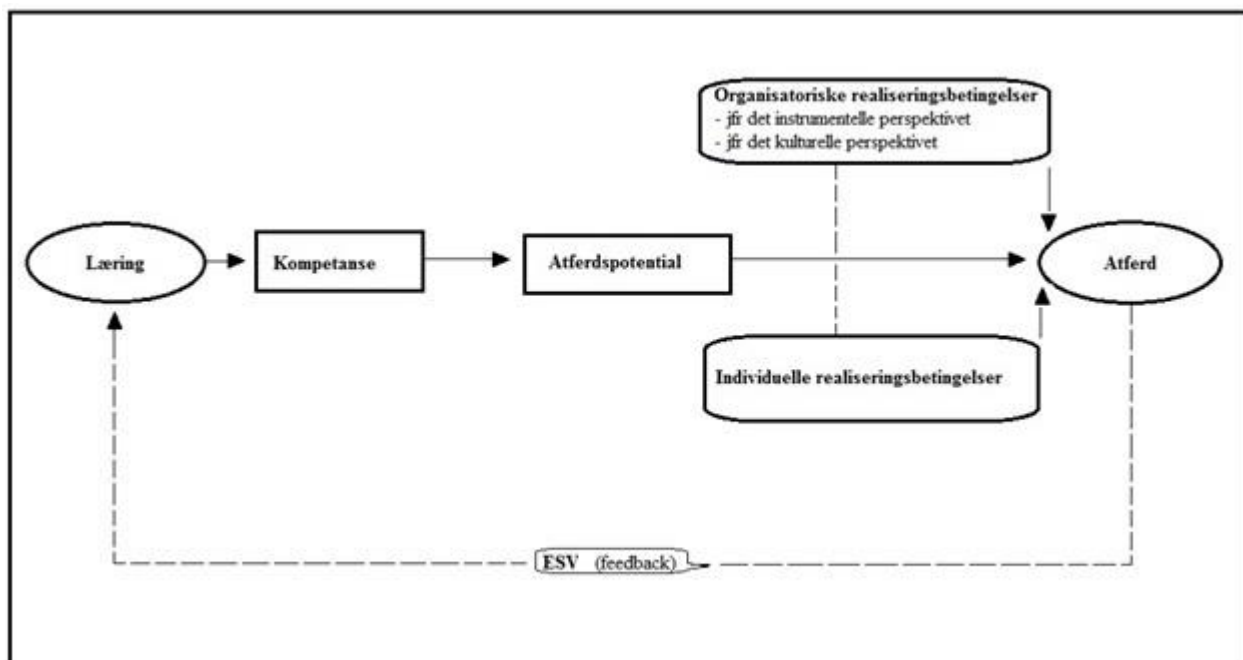
Slik etterlevelse av verdiene som nevnt ovenfor er viktig både for ønsket om å lære verdiene, men også for å ha noen å modellere sin atferd etter. *«Det blir jo gjennom atferden min, det er det som er hele, hvis ikke blir det jo bare ord. Jeg kan bruke mye ord og prate masse og det kan jeg være*

*kjent for. Det synlige er jo det jeg sier, men det er jo etterlevelsen, det jeg gjør, det jeg faktisk, måten jeg løser oppgaven på, måten jeg behandler folk på, det er der verdiene vil være synlig. Og hvis ikke jeg på en måte klarer å dra de ut dit da blir det dødt. Så det er gjennom atferden og leveransene kan du si da.»* På spørsmål om hvordan verdiene synliggjøres i det daglige arbeidet, tolker jeg dette som at det sosial kognitiv læring bidrar mer resolutt til læring av den verdibaserte prestasjonskulturen i Statoil.

## **7.9 Hvordan legger «ESV» til rette for individuell og organisasjons læring?**

Læring ble i følge Lai (1998:141) definert som *«tilegnelse av kompetanse som gir relativt varig endring i «atferds potensial», og kompetanse som «samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål».* (Lai, 1998:32). Verdisettet i «ESV» samsvarer med definisjonen av kompetanse, ettersom verdiene muliggjør «hvordan» leveransen for å sørge for bedre «hva» leveransen for å nå Statoils mål. Læring i henhold til Lais (1998) definisjon, handler om læring av handlingsalternativer til forskjell fra Huczynski & Buchana (2007) hvor en lærer en handlingsmåte. Grunnen til denne påpekelsen er fordi det sjeldent er en rett måte å gjøre ting på. Dessuten ville det vært ekstremt komplisert å handle i henhold til Statoils «hva» leveranser samtidig som en også må etterleve alle verdiene i «hvordan» leveransen, på en riktig måte.

Tilegnelse av kunnskap om verdiene, hva de er og hvordan de bør forstås innebærer ikke læring. I figur 8, kan vi se at læring er det «siste» i Lais (1998) sykliske læringsprosess. Dette betyr ikke at en må agere i henhold til de atferds potensialene som verdiene utgjør, en kan også lære av å ikke handle i følge dem, dersom fraværet av denne belønningen er tydelig nok til å motivere forbedring av verdibasert atferd. *«Du kan si at hvis du ikke leverer eller agerer i henhold til verdiene så er det klart at du mister muligheter til å få andre interessante oppgaver».*



Figur 11 Sammenhengen mellom læring og atferd i «ESV» prosessen, basert på Lai (1998).

I vurderingen av atferdspotensialene, påvirkes en både av omgivelsene og seg selv, i figur 8 er dette illustrert ved organisatoriske realiseringsbetingelser og individuelle realiseringsbetingelser. De individuelle realiseringsbetingelsene utgjøres av egne motiv, selvtilitt og troen på egne ferdigheter. Motiv er tidligere nevnt blant annet i relasjon til Maslows (1998) behovspyramide, mens de andre utelates på grunn av mindre relevant for denne oppgaven. De organisatoriske realiseringsbetingelsene består av effekter som kan spores til grep fra det instrumentelle og kulturelle perspektivet. Hvilke arbeidsoppgaver og ansvar en får tildelt, kan påvirke hvilke valg en kan gjøre både i henhold til og i opposisjon til hva en ønsker å gjøre. Logikken om kulturelt passende atferd beskriver påvirkningen fra det kulturelle perspektiv. «Så det har en jo med seg, men det med å endre atferd på folk er jo noe av det vanskeligste vi gjør. Graden av vellykkethet og graden av fokus i det daglige varierer nok veldig, det er noen som er veldig veldig flinke og som tar det med seg og ber om tilbakemeldinger også er det andre igjen som turer på som om ingenting har skjedd». Forutsatt at de organisatoriske realiseringsbetingelsene (Lai 1998) er like i hele Statoil, vil det som resulterer i at folk bare «turer på» kunne tilskrives individuelle realiseringsbetingelser. Dette er kun en spekulasjon ettersom jeg ikke har noen empiri til å støtte opp om dette.

De individuelle realiseringskriteriene kan begrense læringen dersom de ansatte i Statoil ikke bare mangler motivasjon for læringen, men også mer spesifikt dersom en selvtillit og tro på egne ferdigheter er lavere enn det burde være (Lai 1998). Derfor vil tryggheten som det pekes på i de to følgende sitatene være nyttige for å understøtte læringen: *«Og det tenker jeg, det å være veldig bevisst på om dette er et rapporteringsverktøy eller utviklingsverktøy, altså det å gi verdi eller utvikling»* og *«Så på et overordnet nivå må det være enn trygghet på at karakterer og tilbakemelding det blir brukt for å utvikle meg. Det er noe som vil meg vel, de vil at jeg skal gjøre suksess. Men vi er ikke der nå, det er det jeg hører, med unntak selvfølgelig»*

De organisatoriske realiseringsbetingelsene kan det også være rimelig å påstå at vil kreve en viss funksjonalitet (Lai 1998), som middel i oppnåelsen av Statoils mål, særlig de instrumentelle aspektene. *«Hvis vi skal dra tråden tilbake til det vi snakket om tidligere så er det litt det jeg har sagt at den har et potensiale, men den kan ikke bare været et isolert verktøy, den må settes inn i en større kontekst. Du må ha en leder som evner på en måte, og ansatte selvfølgelig, dette her er partnerskap, som bruker det gjennom året. Og hvis ikke så får du ikke til noen endring på hverken organisasjonsnivå eller individ nivå», «Det er en instrumentell øvelse hvor jeg får en tilbakemelding også fortsetter jeg som før. Ergo det skjer ingen endring av atferd, sant. Men hvis du tenker at her er det et system og at vi setter det i en litt større kontekst og vi bruker det aktivt i disse dialogene, da tror jeg at det kan være et verktøy som kan stimulere til at du får nettopp den. Den blir på en måte en konkretisering, en tydeliggjøring av noe som vanligvis kan bli litt sånn ullent. Det jeg synes er bra med ESV er at, hvis du tenker at vi ikke hadde hatt den så hadde vi bare vært leveransefokusert da, og jeg liker jo at vi skal ha fokus på verdiene, men om dette verktøy er svaret på det, intensjonen er god, men hvis ikke den settes inn i en litt større kontekst og lederskapet som driver det så tror jeg ikke at den intensjonen går gjennom og da tror jeg ikke at vi får det til. Og da kan den bidra nesten til mer frustrasjon og misforståelser og masse tidsbruk uten at vi får noen verdier ut av det»* og *«Men jeg synes nok, det jeg hører låten av i organisasjonen det er at ESV med tilbakemelding på de fire verdiene er arbeidskrevende og spørsmålet er om det er et kost-nytte vurdering, bør vi gjøre det hvert år»*. Essensen i disse sitatene handler om tvil omkring effekten av «ESV» som et utviklingsverktøy, på grunn av det tidskrav. *«Det er tekniske ting som gjør at ESV kan virke mot sin hensikt. Hensikten er veldig*



god, men når ESV kom så var det så inn i hampeskauen mye spørsmål og når du hadde noen sånne du skulle fylle ut så hadde du ikke sjangs, du måtte sette av en uke nesten for gjør under dette maset. Så volumet kan gjøre noe med det, men nå har en jobbet med det og forbedret det over tid og forbedret en del ting osv så for hvert år så blir det bedre». Et forbedringspotensial kan altså være å gjøre selve undersøkelsen enklere, for å øke de organisatoriske og individuelle realiseringsbetingelsene/motivene.

Organisatorisklæring forstås som den kompetansen som er dominerende og derved utslagsgivende for handlingsvalg/atferds potensial og ytelse i organisasjonen. «ESV» er i seg selv en måte å spre kunnskap om verdiene, ved at det er et formelt verktøy som de ansatte som ikke har tariff avtale må gjennom og i det minste se på og få tilbakemelding på. For å kunne si at det har oppstått organisasjonslæring i henhold til definisjonen basert på Lais (1998) dominansperspektiv for organisasjonskompetanse, må en dominerende del av organisasjonen agere i henhold en eller flere av verdiene. «Det er ganske god kjennskap til det. En god kjennskap til overskriftene, men i hvilken grad man har en felles forståelse av det underliggende under, det kan man diskutere selvfølgelig». Hvor mye det spriker i forståelsen av verdiene og hvilken betydning spredningen har, mangler jeg empiri på. Dette ville vært aktuelt for å avgjøre om og/eller i hvilken grad det har oppstått organisasjonslæring i Statoil, men dette er ikke hensikten med oppgaven.

En problemstilling jeg ikke har tatt opp går på frekvensen og timingen av tilbakemeldingene, likevel påpekte flere av respondentene nettopp dette: «Men den daglige tilbakemeldingen er jo kjempeviktige, det er jo 365 dager i året, så det er jo den som er viktigst», «Men det må suppleres, hvis ikke du klarer å ta de gjennom hele året –prate med folkene dine, være tett på, gi tilbakemelding, hente opp igjen kanskje ting du sa eller skrev – husker du den tilbakemeldingen jeg gav, hvordan opplever du selv, hvor er du nå. Har det skjedd noe, jeg ser dette, hva tenker du. Hvis ikke du gjør det, så får det ikke en verdi og da blir det en øvelse på høsten som krever masse tid, men som du ikke får verdien ut av. Og du får ikke til den endringen», «Her er det mer litt sånn skippertaks mentalitet vil jeg si [...]Men jeg tror folk flest kan det nå eller har det under huden» og «Så du må få tilbakemelding med en gang, da gir de verdi».

Avslutningsvis vil jeg påpeke at i Lais (1998) figur 8 for sammenhengen mellom læring og atferd, tas det ikke eksplisitt til vurdering om en lærer kognitivt eller sosial kognitivt. Likevel mener jeg at vi kan se aspekter som ville passet til hver av disse ved realiseringsbetingelsene. Her ser vi at både ens egne vurderinger og motiver for handling så vel som ens omgivelser har påvirkning på valg av atferd.

## 7.10 Oppsummering

Avsluttende påpekes det at det instrumentelle perspektivets rolle i «ESV» er å fasilitere den strukturelle organisasjons realiseringsbetingelsen for læring gjennom funksjonalisering. I det instrumentelle kulturperspektivet finner vi begrunnelsen for skapelsen av «ESV», samtidig som valgene av verdiene før skapelsen av «ESV» også tilrettelegger for oppfyllelse av de kulturelle organisasjons realiseringsbetingelser. Som del av «ESV» følger et belønningssystem hvor bonus utbetales i økende grad over laveste score.

Videre er «ESV» prosessen basert på både kognitive og sosial-kognitive læringsprosesser. For å gi tilbakemelding av sine medarbeidere i «ESV» undersøkelsen vil observeringen være en nødvendighet, denne observeringen er også grunnlaget for sosial-kognitiv læring. Ved å se hva andre gjør kan en tilegne, grense-sette eller grense-fjerne eget atferds potensial. I vurderingen av den verdibaserte atferden, som må gjøres i den årlige «ESV» undersøkelsen tvinges en også til å reflektere over hvordan en selv agerer gjennom egen-vurderingen, og i tillegg får en tilbakemeldinger fra sine medarbeidere som innspill i etterkant av sin egenvurdering. Denne reflekteringen og vurderingen av egen atferd er kjernen i den kognitive læringsteorien (Huczynski og Buchanan 2007). Et potensielt problem med å få til en dominerende organisasjonslæring og dermed organisasjonskultur er fraværet de som har tariffønn og som dermed ikke deltar i prosessen.

De ansatte i Statoil tvinges ikke til å agere i henhold til verdiene i «ESV», men oppmuntres gjennom ønsket om selvrealisering. Dersom hver enkelt ansatt realiserer sitt potensial vil dette hjelpe selskapet med å realisere sitt.

Før trådene trekkes sammen til en konklusjon vil det gis en kort besvarelse på de operasjonaliserte spørsmålene. Ut fra den innsamlede data mengden kan det vises til noen grep i «ESV som bygger spesifikt på det instrumentelle perspektivet. Av de instrumentelle grepene som er drøftet og satt i sammenheng med «ESV», vil disse måtte tilskrives det kulturelle perspektivet eller plasseres utenfor selve «ESV» arbeidet.

Grepene i det kulturelle perspektivet handler om å endre verdier og grunnleggende antakelser for å påvirke atferd. Det er nettopp dette som kjennetegner «ESV», nemlig arbeidet med verdier. Organisasjonsdemografi sammen med en formell «top-down» skapelse av verdiene er tydelige aspekt ved dette perspektivet.

Den kognitive læringen inngår hovedsakelig i «ESV» gjennom de vurderingene en gjør i selve «ESV» undersøkelsen. Både når en vurderer seg selv og når en blir vurdert og får tilbakemeldinger fra andre.

Den sosial-kognitiv læring inngår i det årlige ansvaret en har for å observere sine kollegaer, på både godt og vondt. Dette hører til en mer uformell side ved «ESV» hvor tilbakemeldinger må gis der og da for selv å vise ønskelig atferd som bør tilegnes av andre, avgrense uønsket atferd der og fjerne grenser for atferd hvor disse begrenser ønsket atferd.

Empirien viser en sammenheng mellom instrumentelle grep og kognitiv læring, i form av mentor program med mer. Likevel er koblingen til «ESV» fraværende. Det samme kan sies om instrumentelle aspekter og sosial kognitiv læring.

«ESV» betraktes som et organisasjonskulturelt grep og den kognitive læringen henger sammen med vurderingene og tilbakemeldingene en får på den verdibaserte atferden som måles. Mens den sosial-kognitive læringen henger hovedsakelig sammen med «ESV» og det kulturelle perspektiv gjennom de uformelle og aktuelle tilbakemeldingene som gis, særlig i form av avgrensning.

«ESV» legger til rette for individuell og gruppelæring i henhold til Lai (1998) sin figur (8) for sammenheng mellom atferd og læring. Her legger strukturelle/instrumentelle og kulturelle grep,

sammen med et belønningssystem til rette for oppfyllelse av de organisatoriske realiseringsbetingelsene. Samtidig som noen av verdiene i seg selv kan bidra til å innfri de individuelle realiseringsbetingelsene. Verdiene spres for tilegnelse som eksplisitt kunnskap via forskjellig dokumentasjon og gjennom selve «ESV» undersøkelsen, i tillegg til implisitt gjennom atferden. Som «ESV» sørger for tilbakemelding på etterlevelsen av.

## 8.0 Konklusjon:

I dette kapitlet vil problemstillingen besvares ut fra de operasjonaliserte spørsmålene i analyse og drøftingsdelen. Dette vil gjøres i stil med teorien som ligger til grunn i henhold til den valgte forskningsstrategien og analyse verktøyet. Så hvordan påvirker «ESV» organisasjonsatferden i Statoil?

Ut fra drøftingskapitlet kan vi betegne «ESV» som et lærings og utviklingsverktøy for å realisere både Statoils mål og målene til de ansatte, fortrinnsvis gjennom selvrealisering. Det legges til rette for tilegnelse av verdisetten som nødvendig kompetanse for måloppnåelse. Dette gjøres gjennom å knytte sammen «hva» og «hvordan» leveranser, for så å måle leveransene med en intensjon om å sikre læring og dermed utvikle prestasjoner og atferd. Selve «Even Stronger Values Survey» sørger i første omgang for at de ansatte som inkluderes av denne undersøkelsen, tilegner seg kunnskapen om verdiene. Deretter ledes de gjennom året inn i en syklisk læringsprosess, som kan karakteriseres av både kognitive og sosial kognitive lærings prosesser.

Ved å tilegne seg kunnskapen om verdiene i henhold til organisasjonen mål, begrunnes Statoil håp om å skape en verdibasert prestasjonskultur. Og på den måten å sørge for at verdiene blir mer enn bare tilegnelse av kunnskap, men også resulterer i å legge føringer på atferds potensial. Målingen og vurderingen gjøres både for å sørge for tilbakemelding som et essensielt ledd i læring, men også for å oppfylle instrumentelle organisatoriske realiseringsbetingelser. Disse realiseringsbetingelsene kan en forutsette ut av forståelsen om det instrumentelle perspektivet at betinger læring ut fra hvilken nytteverdi læringen av verdiene i «ESV» gir. For å oppfylle de kulturelle organisatoriske realiseringsbetingelsene, baseres Statoil sitt verdisett også på den norske kulturen og det norske verdisetten. Forutsetter vi at de nasjonalt pregede verdiene ikke oppfattes som unyttige eller på noen måte som opposisjonelle for kulturen som var i Statoil før verdiene og «ESV» prosessen ble introdusert, kan en påstå at disse læringsbetingelsene er oppfylt. Verdien omtenkstom kan bidra ønskelig på de individuelle realiseringsbetingelsene, ved å sikre en trygghet i grunn for selvtillit, «self-efficacy» og dermed mestring. Og ved mestring av hvert «trinn» i Maslows (1998) behovspyramide oppnår en til slutt selvrealisering først for den enkelte og dermed for organisasjonen.

«ESV» og arbeidet med realiseringen av en verdibasert prestasjonskultur, faller hovedsakelig inn under grep fra det instrumentelle kulturperspektivet. Med en tro på at en kan realisere organisasjonens mål ved hjelp av verdier og planlagt kultur endring, valgt fra et «top-down» utgangspunkt lokaliserer vi oss midt i den instrumentelle delen av det kulturelle organisasjonsperspektivet. Verdiene som et grep innenfor det kulturelle perspektivet utgjør vel å merke kun en mindre del av arbeidet i organisasjonens måloppnåelser. Likevel kan en organisasjonskultur også påvirke og teoretisk sett tilskrives effekter ved instrumentelle grep. Dette begrunnes ved at de grunnleggende antakelsene i en organisasjonskultur er så ubevisste at en selv ikke er klar over hvilke føringer dette gir på potensielt alle beslutninger en tar.

Som sagt utgjør den instrumentelle delen av det organisasjonskulturelle perspektivet hovedfokuset i denne oppgaven. Naturlig nok på grunn av verdiinnholdet i «ESV». Det instrumentelle perspektivet ble linket til en av de organisatoriske realiseringsbetingelsene, og det er også her vi finner det første forbedringspotensialet som ble nevnt i datainnsamlingen. Mangelen av tydelige nytteeffekter ved selve «ESV» undersøkelsen og tidsforbruket var her de to største bekymringene. Et annet utviklingspotensial som kom frem fra empirien var behovet for læringstrygghet, altså individuelle realiseringsbetingelser. Respondentene som påpekte dette, mente at «ESVs» gode intensjoner måtte komme tydeligere frem. En siste bekymring med løsningsforslag som kom frem av empirien var den uheldige tilbakemeldingsfrekvensen. Noen hadde løst dette ved å implementere «ESV» tilbakemeldingen i atferdsmålene og andre hadde avtaler med sine sjefer og kolleger om jevnlig tilbakemeldinger.

Basert på at samtlige respondenter påpekte at det var rollemodeller for verdiene i organisasjonen, i form av etterlevelse vil jeg konkludere med at «ESV» vertfall på denne måten har klart å påvirke organisasjonsatferden. «ESV» sin rolle er å konkretisere læringsprosessen av de organisasjonskulturelle grepene, altså verdisetet, for at disse verdiene skal bidra til bedre atferd som leder til bedre resultatet. Intervju-utvalget i denne oppgaven er for lite og ikke basert på sannsynlighetsutvalg så det er ikke mulig å påstå at dette gjelder for hele organisasjonen. Likevel vil data innsamlingen som er drøftet påpeke læring av ønsket atferd, ved å oppfylle realiseringsbetingelsene. Den instrumentelle betingelsen for nytteverdi, kulturelle betingelsen ved

å unngå kulturell opposisjon, belønning knyttet til utvikling og personlige motivasjonsfaktorer, knyttet sammen med meget relevante tilbakemeldings og lærings(teori) prosesser.

I analyse og drøftingskapitlet er det ikke klart å vise, basert på empiri, hvordan sosial kognitiv læring skulle kunne bidra til å gå fra uformelle til grunnleggende antakelser, slik som i figur 10. Det som kan påpekes i forhold til denne figuren er hvordan motstand mot kultur endring kan unngås, slik som Statoil har gjort det ved å hente verdier fra norsk kultur. Det er mulig å spekulere i at det å hente verdier fra en nasjonal kultur også kan karakteriseres i omfang som en evolusjonær endring.

«ESV» karakteriseres som et instrumentelt organisasjonskulturelt perspektiv, med sitt fokus på å få til en verdibasert prestasjonskultur. Det har også blitt vist noen få tilknytninger til grep fra det instrumentelle perspektivet, men disse må plasseres utenfor og bakenfor selve «ESV» arbeidet. Selv om «ESV» kan skilles teoretisk mellom det instrumentelle og det kulturelle perspektivet er det ikke i tvil om at det må tas hensyn til begge for å få til endring, som vist i Lais (1998) figur 8 for sammenheng mellom atferd og læring. Her med fokus på både de strukturelle/instrumentelle og kulturelle/ organisasjonskulturelle realiseringsbetingelsene.

«ESV» påvirker kort sagt organisasjonsatferden i Statoil, ved å være en del av et instrumentelt organisasjonskulturelt grep som kan tilskrives ansvaret å forsterke dette grepets påvirkning på atferden via læringsteorier og implementering av nytteverdi gjennom den årlige «ESV» prosessen. De formelle verdiene læres og påvirker dermed atferd, gjennom «ESV» prosessen. Etter hvert som de formelle verdiene har blitt lært vil de også testes ut i praksis, deretter vil de enten forkastes eller med tid regnes som uformelle verdier. Etter enda lenger tid vil disse uformelle verdiene ha muligheten til å utvikles seg til grunnleggende antakelser.

## 9.0 Videre forskning:

I løpet av arbeidsprosessen med denne oppgaven har det dukket opp mulige problemstillinger, både fra forfatters interesse og fra samtaler med respondentene. Hvordan har kultur endrings arbeidet i Statoil gått i de andre landene de holder til? Har det vært kultur/verdi krasj på grunn av disse norske verdiene? Hvordan har en klart å unngå denne motstanden i så fall?

Det kunne også vært interessant å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse for å avdekke i hvilken grad «ESV» har forklaringskraft på den verdibasert atferden i Statoil.

En tredje problemstilling fikk jeg i tips etter et intervju, hvor det ble anbefalt å se på lederskap på plattformene. Da plattformene ble karakterisert som lederskaps laboratorium. Dette vil nok kreve lengre planlegging, offshore sikkerhetskurs og ikke minst veldig gode argumenter til Statoil eller dem som har plattformene om å få lov til dette. Dette kunne egnet seg til en større oppgave over et lengre tidsperspektiv.

Det kan forskes på mye rundt Statoil og organisasjonskultur, her er det bare kreativiteten og interessen som setter begrensninger.



## 10.0 Referanser:

Alvesson, M. og Sveningsson, S. (2008). Changing organizational culture: culture change work in progress. London: Routledge

Andersen, J. A. (2009) Organisasjonsteori : fra argument og motargument til kunnskap. Oslo: Universitetsforlaget.

Blaikie, N. (2010) Designing social research, 2nd edition. Cambridge: Polity Press.

Christiensen, T., Læg Reid, P., Roness, P., G., Røvik K., A. (2009) organisasjonsteori for offentlig sektor. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2007) Metode og oppgaveskriving for studenter. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Danermark, et.al.: «Generalisering, vetenskapliga slutledningar och modeleer för förklarande samhällsvetenskap» fra Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L., Karlsson, J. C. (1997), Att förklara samhället. Lund: Studentlitteratur.

Egeberg, M. (1989) Mot instrumentelle modeller i statsvitenskapen? I Egeberg, M. (Red.) Institusjonspolitikk og forvaltningsutvikling. Bidrag til en anvendt statsvitenskap. Oslo: Tano.

Fayol, H. (1916) General Principles of Management. I Shafritz, J.M., Ott, J. S., and Yang, Y. S. (2005). Classics of organization theory. Bkmont, USA: Thomson, Wadsworth.

Flamholtz, E., & Randell, Y. (2011) Corporate Culture: The Ultimate Strategic Asset. Stanford, California: Stanford Business Books.

Grey, C. (2009) A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about studying organizations. London: Sage Publications Ltd.

Grey, C. (2013) 3ed. A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about studying organizations. London: Sage Publication Ltd.

Gulick, L. (1937). Notes on The Theory of Organization. I Shafritz, J.M., Ott, J. S., and Yang, Y. S. (2005). Classics of organization theory. Bekmont, USA:Thomson, Wadsworth

Hatch, M., J. & Cunliff, A., L. (2006) Organization theory: modern, symbolic, and postmodern perspectives. Oxford: Oxford University Press.

Hill, W., F. (2002) 7th ed. Learning, a survey of psychological interpretations. Boston: Allyn & Bacon.

Huczynski, A., A., Buchanan, D., A. (2007) Organizational behavior: An introductory text. Harlow: Prentice Hall/ Financial Times.

Jacobsen, D.I. (2004) *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.

Jacobsen, D., I. (2000) Hvordan gjennomføre undersøkelser? - innføring i samfunnsvitenskapelig metode. Kristiansand: Høyskole forlaget.

Jacobsen, D., I., Thorsvik, J. (2009) Hvordan organisasjoner fungerer. Bergen:Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Johannessen, Stig O. (2011) Myter og erfaringer om ledelse: Et kompleksitetsperspektiv. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kermally, S. (2004) Gurus On People Management. London: Thorogood Publishing

Kvale, S. (2007) Doing Interviews. Los Angeles, California: SAGE.

Kvale, S., Brinkman, S. (2009) Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal akademiske.

Linda, L. (1998), 2.utgave. Strategis kompetansestyring. Bergen: Fagbokforlaget.

Personopplysningsloven. (2000). Lov om behandling av personopplysninger.

Malloch, M., Cairns, L., Evans, K., O'connor B., N. (2011) The sage handbook of workplace learning. London: SAGE.

Marchington, M., Wilkinson, A., Marchington, L. (2012) Human Resource management at work. London : Chartered Institute of Personnel and Development.

Maslow, H.A.; with Stephens, D.C., Heil, G. Behovspyramide. (1998) Maslow on management. New York: Wiley

Ottesen, Otto (redaktør) (2011). Ledelse: Å bruke teori i praksis. Krisitansand: Høyskoleforlaget.

Schein, E., H. (2009) The corporate culture survival guide. San Francisco, California: Jossey-Bass.

Schein, E., H. (2010). Organizational culture and leadership. San Fransisco, California: Jossey-Bass.

Shaw, P. (2002) Changing Conversations in Organizations -A Complexity Approach To Change. London: Routledge.

## 10.1 Internett - publikasjoner:

Paradigmer (2005-2007) Store norske leksikon. Hentet fra <http://snl.no/paradigme> lest 04.05.13.

Jakobsen, C., F. 2008. Nye perspektiver på læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner. Hentet fra <http://www.magma.no/nye-perspektiver-paa-laering-og-kunnskapsutvikling-i-organisasjoner>

Statoil 2012, *Annual report 2012*, hentet fra <http://www.statoil.com/annualreport2012/en/ouoperations/pages/ouoperations.aspx> lest 28.05.13.

Statoil 2011 *The Statoil book*, hentet fra <http://www.statoil.com/no/About/TheStatoilBook/Downloads/The%20Statoil%20book.pdf>

## Vedlegg 1

### Intervjuguide 1

Versjon 1 av intervjuguiden, for intervju 1.

1. Hvordan påvirker «even stronger values» deg i arbeidsdagen?
2. Hvordan vet du hva som forventes av deg (i henhold til verdiene – «evsv»)?
3. Hvordan får du tilbakemelding etter at undersøkelsen er gjennomført?
4. Får du noen form for uformell tilbakemelding på en vanlig arbeidsdag?  
-Hvordan gjør dette klarere for deg hva som forventes av deg?
5. Hvordan forstår du verdiene? (Hvorfor forstår du verdiene slik?)
  - Hva vil det si «å være lojal»?
  - Hva vil det si «å være åpen»?
  - Hva vil det si «å være modig»?
  - Hva vil det si «å være tett på»?
6. Er verdiene på noen måter tvetydige/ motstridende?  
- hvordan?
7. Hvordan er verdiene synlige i det daglige samarbeidet? Hvordan kan dere bruke verdiene som et "verktøy" i det daglige arbeidet?
8. Hvordan kan en belønnes og/eller straffes ønsket atferd?
9. Anser du noen konkrete personer i organisasjonen som rollemodeller for verdiene?  
- Har du noen eksempler?

## Vedlegg 2

### Intervjuguide 2

Versjon 2 av intervjuguiden, for intervju 2.

1. Hvordan introduseres dere for verdiene?

- internt vs eksternt

2. Hvordan introduserte selskapet verdiene når de først kom?

3. Hvor (u)bevisste er dere i en vanlig arbeidsdag på esv arbeidet?

-eksempler?

4. Hvordan påvirker «even stronger values» prosessen (arbeidet > verdiene) deg i arbeidsdagen?

- Eksempler?

5. Hvordan vet du hva som forventes av deg (i henhold til verdiene)?

- dokumenter? Personer? E-læring? Annet?

6. Er det forskjeller i hva du og dine kolleger forventer ifht verdiene?

-Eksempler?

7. Hvordan får du tilbakemelding etter at undersøkelsen er gjennomført?

8. Får du noen form for uformell tilbakemelding på en vanlig arbeidsdag?

- eksempler på når/hvorfor?

- Hvordan gjør dette klarere for deg hva som forventes av deg?

9. Hvordan forstår du verdiene? (Hvorfor forstår du verdiene slik?)

- Hva vil det si «å være lojal»?

- Hva vil det si «å være åpen»?

- Hva vil det si «å være modig»?

- Hva vil det si «å være tett på»?

10. Er verdiene på noen måter tvetydige/ motstridende (bakside/pos/neg/motargumenterende)?

- hvordan?

11. Hvordan er verdiene synlige i det daglige samarbeidet?

- Hvordan kan dere bruke verdiene som et "verktøy" i det daglige arbeidet?

12. Hvordan kan en belønnes og/eller straffes ønsket atferd?

13. Anser du noen konkrete personer i organisasjonen som rollemodeller for verdiene?

- Har du noen eksempler?

14. Er det noe annet som påvirker deg i forhold til verdiene?

(360 vurderingen- del av esvs) (the execution model)?

15. Hva med atferdsmålene, hvordan kan disse kobles til esv?

16. Hvordan henger ESV sammen med people@statoil og ambition to action?

17. Opplever du at ESVS påvirker atferden til folk her i organisasjonen?

18. Hva mener du kan være grunnen til at ESVS påvirker/ endrer atferd?

## Vedlegg 3

### Intervjuguide 3

Versjon 3 av intervjuguiden, for intervju 3 og 4.

1. Hvordan introduseres dere for verdiene?

- internt vs eksternt

2. Hvor (u)bevisste er dere i en vanlig arbeidsdag på esv arbeidet?

-eksempler?

3. Hvordan påvirker «even stronger values» prosessen (arbeidet > verdiene) deg i arbeidsdagen?

- Eksempler?

4. Hvordan vet du hva som forventes av deg (i henhold til verdiene)?

- dokumenter? Personer? E-læring? Annet?

5. Er det forskjeller i hva du og dine kolleger forventer ifht verdiene?

-Eksempler?

6. Får du noen form for uformell tilbakemelding på en vanlig arbeidsdag?

- eksempler på når/hvorfor?

- Hvordan gjør dette klarere for deg hva som forventes av deg?

7. Hvordan forstår du verdiene? (Hvorfor forstår du verdiene slik?)

- Hva vil det si «å være lojal»?

- Hva vil det si «å være åpen»?

- Hva vil det si «å være modig»?

- Hva vil det si «å være tett på»?

8. Er verdiene på noen måter tvetydige/ motstridende (bakside/pos/neg/motargumenterende)?

- hvordan?



9. Hvordan er verdiene synlige i det daglige samarbeidet?
  - Hvordan kan dere bruke verdiene som et "verktøy" i det daglige arbeidet?
10. Hvordan kan en belønnes og/eller straffes ønsket atferd?
11. Anser du noen konkrete personer i organisasjonen som rollemodeller for verdiene?
  - Har du noen eksempler?
12. Er det noe annet som påvirker deg i forhold til verdiene?  
(360 vurderingen- del av esvs) (the execution model)?
13. Hva med atferdsmålene, hvordan kan disse kobles til esv?
  - hvordan følges ESVS opp etter at tilbakemeldingen er gitt?
14. Hvordan henger ESV sammen med people@statoil og ambition to action?
15. Hvordan henger verdiene sammen med Hva en leverer?
16. Opplever du at ESVS påvirker atferden (din/ til folk) her i organisasjonen?
  - Hvordan?
  - eksempler?
17. Hva mener du kan være grunnen til at ESVS påvirker/ endrer atferd?
  - Hvorfor?
18. Hvordan forstår du (begrepet) verdibasert prestasjonskultur?

## Vedlegg 4

### Intervjuguide 4

Versjon 4 av intervjuguiden, for intervju 5-8.

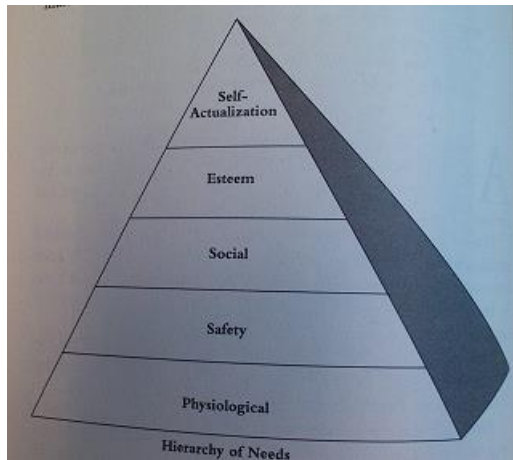
1. Hvordan introduseres dere for verdiene?
  - internt vs eksternt
2. Hvor (u)bevisste er dere i en vanlig arbeidsdag på esv arbeidet?
  - eksempler?
3. Hvordan påvirker «even stronger values» prosessen (arbeidet > verdiene) deg i arbeidsdagen?
  - Eksempler?
4. Hva er det som gjør at du (evt. Ikke) handler/ tenker i henhold til verdiene?
  - hvorfor er (evt. Ikke) verdiene relevante for deg?
5. Hvordan vet du hva som forventes av deg (i henhold til verdiene)?
  - dokumenter? Personer? E-læring? Annet? Kolleger – forskjellige forventning?
6. Får du noen form for uformell tilbakemelding på en vanlig arbeidsdag (utenom ESVS resultatene)?
  - eksempler på når/hvorfor?
  - Hvordan gjør dette klarere for deg hva som forventes av deg?
7. Hvordan forstår du verdiene? (Hvorfor forstår du verdiene slik?)
  - Hva vil det si «å være lojal»?
  - Hva vil det si «å være åpen»?
  - Hva vil det si «å være modig»?
  - Hva vil det si «å være tett på»?

8. Er verdiene på noen måter tvetydige/ motstridende (bakside/pos/neg/motargumenterende)?
  - hvordan?
9. Hvordan er verdiene synlige i det daglige samarbeidet?
  - Hvordan kan dere bruke verdiene som et "verktøy" i det daglige arbeidet?
10. Hvordan kan en belønnes og/eller straffes ønsket atferd?
11. Anser du noen konkrete personer i organisasjonen som rollemodeller for verdiene?
  - Har du noen eksempler?
12. Er det noe annet som påvirker deg i forhold til verdiene?  
(360 vurderingen- del av esvs) (the execution model)?
13. Hva med atferdsmålene, hvordan kan disse kobles til esv?
  - hvordan følges ESVS opp etter at tilbakemeldingen er gitt?
14. Hvordan henger ESV sammen med people@statoil og ambition to action?
15. Hvordan henger verdiene sammen med Hva en leverer?
  - påvirker ESV/verdiene like mye hvordan du gjør noe som hva du gjør?
16. Opplever du at ESV(S) påvirker atferden (din) til folk her i organisasjonen?
  - Hvordan?
  - eksempler?
17. Hva mener du kan være grunnen til at ESV(S) påvirker/ endrer atferd?
  - Hvorfor?
18. Hvordan forstår du (begrepet) verdibasert prestasjonskultur?

## Vedlegg 5

### Kort om Maslows behovsteori

I følge Karmally (2004) er behovene hierarkisk strukturert og fungerer som motivasjon. Behovene deles i to kategorier basis behov som består av de to nederste nivåene i Maslows pyramide og sosiale behov, som utgjør de tre øverste behovene (Karmally 2004). I figuren under hentet fra Maslow (1998) ser vi den hierarkiske inndelingen av behovene:



Figur: Maslow, H.A. Behovspyramide. (1998:introduksjon) hentet fra Maslow on management. New York: Wiley

De fysiologiske behovene inkluderer luft, vann, mat, husly, varme og sex, mens sikkerhetsbehovene representeres av frihet fra fysisk vold (Kermally 2004). Det mest grunnleggende av de sosiale behov kjennetegnes ofte som tilhørighet eller sosial tilhørighet. Dette behovet relateres til ønsket om å tilhøre en gruppe, familie, organisasjon, partnerskap eller lignende (Kermally 2004). Behovene for selvtillit henger sammen med at en ønsker å føle seg bra om seg selv, erkjennelse og respekt er to varianter av dette behovet (Karmally 2004). Selvrealisering knyttes til følelsen om å være lykkelig, realiseringen av det en gjerne oppfatter som en av de stor meningene i sitt liv.

Maslows behovsteori kritiseres ut fra manglende validering av teorien, behovene overlapper og kan virke på tvers av nivåene i hierarkiet og på grunn av jobb sikkerheten i dagens arbeidsliv er det grunn til bekymring om arbeidslivet i det hele tatt er en kilde til denne selvrealiseringen (Karmally 2004). Denne bekymringen kan også knyttes til McGregors teori y og x.