

NORGES TEKNISK-NATURVITENSKAPELIGE UNIVERSITET

INSTITUTT FOR INDUSTRIELL ØKONOMI OG TEKNOLOGILEDELSE

Læringsutfordringer i møte mellom ny og etablert business

En kvalitativ studie

Forfattere:

Silvia Brown BERGLY

Katrine Hærem ERSKINE

Veiledere:

Hanne FINNESTRAND

Med-Veileder:

Jonas INGVALDSEN

19 juni, 2020



Problembeskrivelse

Opprettelse av egne enheter for forretningsutvikling er en måte for etablere selskap å utforske nye muligheter og gjøre seg i stand til å svare på endringer i omgivelsene. Utforskende aktiviteter åpner for spennende muligheter og nye markeder, men byr også på utfordringer. Den etablerte kjernevirksomheten har ofte systemer som er lite kompatible med nye aktiviteter. Dette studiet undersøker hvilke læringutfordringer som oppstår når en utforskende enhet møter den etablerte kjernevirksomheten, og forskningsspørsmålet er:

Hvilke læringsutfordringer oppstår når en New Business-enhet skal drive utforskende forretningsutvikling innenfor rammene av et etablert selskap?

Vi har gjennomført en kvalitativ casestudie og bruker teori om organisasjonslæring for å identifisere læringsutfordringer, både innad i den *utforskende* enheten i kontaktpunktene mellom den *utforskende* enheten, og det etablerte organisasjonen med sine innarbeidede prosesser og rutiner.

Forord

Denne masteravhandlingen er skrevet ved Institutt for industriell økonomi og teknologiledelse (IØT) ved Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet (NTNU).

Masteravhandlingen er skrevet innenfor fordypningsprofilen Strategisk endringsledelse og har blitt skrevet i vårsemesteret 2020.

Oppgaven ser på hvilke læringsutfordringer som oppstår når en utforskende enhet skal operere innenfor rammene av et etablert selskap. Vi ønsker å takke alle som har hjulpet oss i forbindelse med masteravhandlingen. Vi vil rette en stor takk til caseselskapet og informantene for deres åpenhet, entusiasme og nysgjerrighet. Deres bidrag har vært verdifult for å belyse forskningen.

Vi vil også rette en stor takk til vår veileder Hanne Finnestrand og vår co-veileder Jonas Ingvaldsen for gode tilbakemeldinger og veiledning gjennom semesteret.

Trondheim/Oslo 2020

Silvia Brown Bergly og Katrine Hærem Erskine

Sammendrag

Bakgrunn: Etablerte selskaper på tvers av industrier og landegrenser står ovenfor omgivelser i endring. Teknologisk utvikling, globalisering og et økt fokus på bærekraft gjør at dagens markeder endrer seg raskt, og selskaper er avhengige av å fornye seg for å være med på denne utviklingen. For å være fremoverlente og åpne for nye markeder velger mange selskap å drive ny forretningsutvikling gjennom egne *utforskende* enheter. Ved å ha en egen enhet som skal *utforske* nye muligheter, kan etablerte selskap overkomme sin mangelfulle fleksibilitet i møte med større endringer. Samtidig kan møtet mellom en slik *utforskende* enhet og den etablerte kjernevirksomheten by på utfordringer. Det kan være vanskelig for enheten å operere i det etablerte systemet til selskapet, og det kan være vanskelig å ta med seg læringen fra den *utforskende* enheten inn i det etablerte selskapet.

Formålet med denne studien er å få en bedre forståelse for hvilken rolle læring kan ha når en enhet for utforskende forretningsutvikling operer innenfor rammene av et etablert selskap, med utgangspunkt i denne enheten og dens møtepunkter inn mot det etablerte i organisasjonen.

Metode: Vi har benyttet oss av en kvalitativ tilnærming, og har gjennom semi-strukturerte intervju samlet inn empirisk data fra ansatte og ledere i en enhet som driver forretningsutvikling innenfor et etablert selskap, samt ansatte fra tilstøtende støttefunksjoner. Teori om organisasjonslæring og hvordan kunnskap deles og bevares i en organisasjon har blitt brukt for å evaluere det empiriske datagrunnlaget.

Funn: Vi identifiserte tre læringsutfordringer innad i den *utforskende* enheten, og tre i møtet med den etablerte virksomheten. Innad i enheten er den første læringsutfordringen at det er lite refleksjon og bevaring av kunnskap innad i hvert enkelt team. På tvers av teamene er læringen preget av tilfeldigheter og mangel på opplevd nytteverdi. I møtet mellom enheten og den etablerte kjernevirksomheten, er den første læringsutfordringen at erfaring fra tilpasninger som gjøres til den *utforskende* enheten ikke bevares. Den andre er at teamene i enheten har lite fokus på å lære seg systemet og prosessene til Selskapet, i håp om å få prosesser tilpasset sitt arbeid. Det er også en utfordring for læringen at målkonflikten mellom det å *utnytte* og det å *utforske* ikke adresseres av selskapet eller enheten.

Studien viser hvordan disse læringsutfordringene henger sammen, og i kombinasjon gjør det vanskeligere for enheten å utvikle seg, og å påvirke selskapet det er en del av til å fornye seg. Studien har to hovedfunn. Det første er at gode interne læringsprosesser i den *utforskende* enheten kunne ha redusert utfordringene som oppstår når et selskap skal balansere *utforske* og *utnytte*. Det andre funnet er at manglende adressering av konflikten mellom *utforske* og *utnytte* gjør at enheten ikke lærer om selskapet og selskapet ikke lærer fra enheten. Studien illustrerer behovet for læring i de enhetene som samarbeider med den *utforskende* enheten, slik at dette samarbeidet håndteres på en verdiskapende måte.

Summary

Background: Established companies across industries and borders face changing environments. Technological development, globalization and an increased focus on sustainability imply that today's markets are changing rapidly, and many companies need to innovate to participate in this development. To be open to new markets many companies choose to conduct new business development through separate *exploratory* units. By having a dedicated unit to *explore* new opportunities, established companies can overcome their lack of flexibility in dealing with major changes. At the same time, the interface between such an *exploratory* unit and the established core business can present challenges, and it can be difficult to take the learning from the *exploratory* unit into the established company, and vice versa.

The purpose of this study is to look at the learning challenges that arise when an exploratory business development unit operates within an established company, with focus on the unit and its attachment points to the established organisation. This is to gain a better understanding of how learning affects the unit's ability to drive business development and the company's ability to adapt to changing environments.

Method: We have used a qualitative approach and used semi-structured interviews to collect empirical data from employees and managers in a business development unit in an established company, as well as employees from adjacent support functions. Theory of organizational learning and how knowledge is shared and retained in an organization has been used to evaluate the empirical data.

Findings: We identified three learning challenges within the *exploratory* unit, and three in the interface with the established business. Within the unit, the first learning challenge is that there is little reflection and retention of knowledge within each team. Between the teams, the learning is ad hoc and unstructured. There is also a lack of perceived benefits from learning. In the interface between the unit and the established core business, the first identified learning challenge is that experience from adjustments made to the *exploratory* unit are not preserved. The second identified challenge is that the teams in the unit have little focus on learning how the system and processes of the company work, as they are waiting

for processes adapted to their work. It is also a challenge for the learning that the conflict between *explore* and *exploit* is not addressed by the company or unit.

The study shows how these learning challenges are linked and in combination make it more difficult for the unit to develop and to influence the company it is part of. The study has two main findings. The first is that good internal learning processes in the *exploratory* unit could reduce the challenges that arise when a company balances *explore* and *exploit*. The other finding is that a failure to address the conflict between *explore* and *exploit* implies that the unit does not learn about the company and the company does not learn from the unit. The study illustrates the need for learning in the units that collaborate with the *exploratory* unit so that this collaboration is handled in a value-adding way.

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
2	Litteraturgjennomgang	4
2.1	Organisasjonslæring - på leting etter en definisjon	4
2.2	Balanse mellom å <i>utnytte</i> og å <i>utforske</i>	6
2.3	Fra individuell kunnskap til organisasjonslæring	8
2.3.1	Kunnskap oppstår og interpreteres	8
2.3.2	Deling av kunnskap	9
2.3.3	Bevaring av kunnskap	16
3	Metode	23
3.1	Forskningsstrategi og forskningsdesign	23
3.2	Forskningsmetode	25
3.2.1	Rekruttering av informanter	25
3.2.2	Semi-strukturert intervju	26
3.2.3	Intervjuguide	26
3.2.4	Gjennomføring av intervju	27
3.2.5	Member Check Meeting	28
3.3	Dataanalyse	29
3.3.1	Transkribering	29
3.4	Kvalitetsevaluering	32
3.4.1	Troverdighet	32
3.4.2	Overførbarhet	33
3.4.3	Pålitelighet	33
3.4.4	Bekreftbarhet	34
3.5	Etiske hensyn	34
3.6	Begrensninger	35
4	Kontekst	37

5	Empiri	40
5.1	Teamene i NB	40
5.1.1	Refleksjon og bevaring av kunnskap innad i teamene	40
5.1.2	Læring mellom teamene	43
5.1.3	Opplevd nytteverdi av felles læring	50
5.2	NB i møte med det etablerte	55
5.2.1	The Way og støttefunksjoner	56
5.2.2	Tilpasninger	59
5.2.3	Tilretteleggelse for NB - toppledelse og strategisk forankring	64
6	Analyse	69
6.1	Teamene i NB	70
6.1.1	Lite refleksjon og bevaring av kunnskap innad i teamene	71
6.1.2	Tilfeldig læring mellom teamene	72
6.1.3	Manglende opplevd nytteverdi av felles læring	77
6.2	New Business i møte med etablert business	80
6.2.1	Tilpasninger lagres ikke	82
6.2.2	Manglende læring i påvente av nye prosesser	85
6.2.3	Målkonflikten mellom <i>utnytte</i> og <i>utforske</i> adresseres ikke	88
7	Konklusjon	91
7.1	Hovedfunn	91
7.2	Implikasjoner og videre forskning	94
8	Referanser	97
	Tillegg	i

Figurliste

1	Oppbygning av oppgaven	3
2	New Business i organisasjonskartet	38
3	New Business og de fem teamene	40
4	New Business, konsernledelse og støttefunksjoner	56
5	Identifiserte læringsutfordringer	69
6	Identifiserte læringsutfordringer for teamene i NB	71
7	Identifiserte læringsutfordringer for NB i møte med det etablerte	80
8	Identifiserte læringsutfordringer	91

1 Introduksjon

Enhver organisasjon må være i stand til å endre seg for å kunne overleve i dagens markeder (Brauns, 2015). Teknologisk utvikling, globalisering, klimaendringer og knapphet på ressurser fører til at selskaper står overfor omgivelser i endring (Hitt et al., 1998). Disse endringene er mer komplekse og uforutsigbare enn noen gang (Berkhout et al., 2006; Heckmann et al., 2016).

Der store, etablerte selskaper i stabile omgivelser kan lene seg på sin markedsposisjon og kompetanse, krever skiftende omgivelsene at organisasjoner tilpasser seg (M. Tushman & O'Reilly, 1996). Klimakrisen har ført til en økt bevissthet om at inkrementelle endringer ikke er godt nok, og at større endringer og nyskapende løsninger er nødvendige (Hockerts & Wüstenhagen, 2010). Siden etablerte selskap står for en stor andel av nyskapningen, vil de spille en viktig rolle for å finne morgendagens løsninger (Ahuja & Lampert, 2001). Det fører til at de etablerte selskapene møter ny risiko og står ovenfor nye utfordringer, men det skaper også nye muligheter.

Når omgivelsene endrer seg raskt og det er større skifter i teknologi, kan store, etablerte selskap slite med å opprettholde sin posisjon (Ansari & Krop, 2012; Bower, 1995). Etablerte selskap er ofte underlagt rutiner og systemer som gjør dem i stand til å dra fordel av sin nåværende kompetanse, men som kan hindre fornyelse. I tillegg tenderer de til å gjøre investeringer som stryker deres eksisterende kunnskapsbase og har rigide nettverk og verdikjeder av interessenter. Dette gjør store, etablerte selskap mindre fleksible enn nykommere i møte med skiftende omgivelser (Ahuja & Lampert, 2001; Hill & Rothaermel, 2003).

En måte for et etablert selskap å overkomme denne mangelen på fleksibilitet og gjøre seg bedre i stand til å svare på endringer, er å opprette en egen enhet som skal *utforske* nye muligheter. Gjennom å opprette en egen *utforskende* enhet kan et etablert selskap *utforske* nye muligheter samtidig som det *utnytter* sin kjernekompetanse (Fast, 1978; Raisch & Birkinshaw, 2008). En slik separering skiller prosessene som trengs for å utvikle og utforske nye forretningsmuligheter fra selskapets eksisterende prosesser og rutiner (Galbraith, 1982). Samtidig er det vanskelig for en enhet å ha helt egne, distinkte prosesser når den skal operere innenfor selskapets rammer (Christensen et al., 2016).

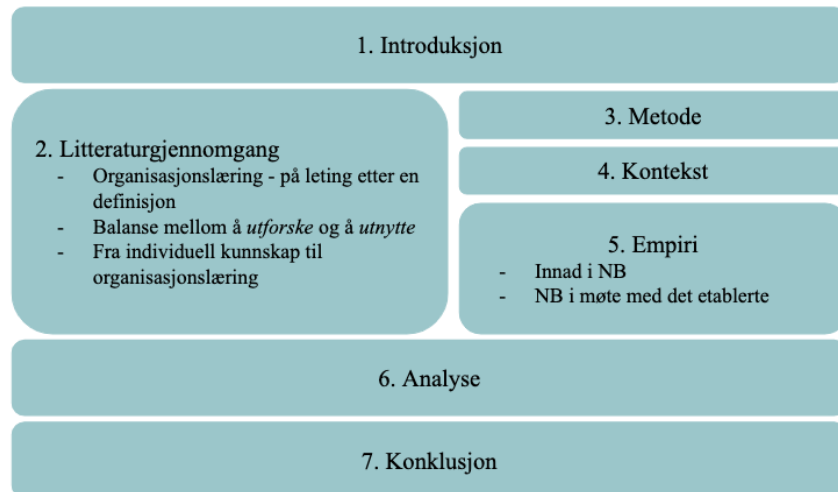
I denne oppgaven ser vi nærmere på en slik enhet som er opprettet i et etablert selskap. Enheten vi studerer driver *utforskende* forretningsutvikling og skal være utforskende og nyskapende innenfor et etablert selskap med fokus på sin kjernevirksomhet. I vårt case må enheten forholde seg til prosessene og funksjonene til det etablerte selskapet. Burgelman and Sayles (1986) og Christensen (2016) beskriver at det i slike settinger er uunngåelig å ikke ha noen sammenstøt mellom det *utforskende* og det etablerte.

Gode læringsprosesser er i følge Truran (1998) nøkkelen for å overkomme manglende fleksibilitet og lykkes med fornyelse. Crossan et al. (1999) og Jiménez-Jiménez og Sanz-Valle 2011 deler synet på læring som en nøkkelkomponent for fornyelse. På bakgrunn av dette ønsket vi å undersøke hvilken rolle læring kan ha i denne organiseringen. Forskningsspørsmålet er derfor som følger:

Hvilke læringsutfordringer oppstår når en New Business-enhet skal drive utforskende forretningsutvikling innenfor rammene av et etablert selskap?

For å svare på forskningsspørsmålet vil vi bruke teori om organisasjonslæring for hvordan kunnskap *deles* og *bevares* i et selskap, samt hvordan selskap kan være både *utforskende* og *utnyttende* på samme tid.

Oppgavens struktur er presentert i figur 1. Relevant teori presenteres i kapittel 2. Deretter vil vi forklare vår forskningsmetode i kapittel 3. I kapittel 4 presenteres relevant informasjon om caseselskapet og den *utforskende* enheten og i kapittel 5 presenteres det empiriske grunnlaget for oppgaven. I analysekapittelet, kapittel 6, vil vi presentere de identifiserte læringsutfordringene og diskutere disse i lys av relevant teori. For å besvare forskningsspørsmålet vil vi først diskutere hvilke læringsutfordringer som oppstår innad i New Business. Deretter diskuterer vi læringutfordringer som oppstår i kontaktpunktene mellom New Business og den etablerte organisasjonen med sine innarbeidede prosesser og rutiner. Til slutt følger en konklusjon i kapittel 7 hvor vi presenterer hovedfunn, implikasjoner og videre forskning.



Figur 1: Oppbygning av oppgaven

I casestudiet refererer vi til det etablerte selskapet som “Selskapet”. Enheten for utforskende forretningsutvikling refereres til som “New Business,” forkortet NB. Vi definerer læringsutfordringer som faktorer som hindrer at organisasjonslæring finner sted (Schilling & Kluge, 2009).

2 Litteraturgjennomgang

For å kunne besvare forskningsspørsmålet “*Hvilke læringsutfordringer oppstår når en New Business-enhet skal drive utforskende forretningsutvikling innenfor rammene av et etablert selskap?*” er det nødvendig med en litteraturgjennomgang som belyser sentrale sider av forskningsspørsmålet vårt. Dette kapitlet består av tre deler. Vi starter med å presentere ulike perspektiv og definisjoner på hva organisasjonslæring innebærer i 2.1 etterfulgt av teori om balansen mellom å *utnytte* og å *utforske* i et etablert selskap i 2.2. Deretter knytter vi organisasjonslæring til vårt forskningsspørsmål og det å utforske i et etablert selskap i 2.3, gjennom en presentasjon av to sentrale prosesser i organisasjonslæring; hvordan kunnskap *deles* mellom grupper og enheter i et selskap, og hvordan kunnskap *bevares* i en organisasjon.

2.1 Organisasjonslæring - på leting etter en definisjon

Etter publisering av spesialutgaven til *Organizational Science* om organisasjonslæring i 1991, har temaet blitt sentralt, både for forskning og for praktisk anvendelse (Argote, 2013; Argote & Miron-Spektor, 2011). Fra den teoretiske siden, var interessen for organisasjonslæring motivert av et ønske om å forstå prestasjon og langsiktig suksess for selskaper, og hvordan dette henger sammen med at noen organisasjoner er bedre til å lære enn andre. Fra den praktiske siden ble det viktig å forstå hvordan kunnskap kan bevares i en organisasjon når ansatte forlater selskap, og hvordan kunnskap kan deles på tvers av enheter (Argote & Miron-Spektor, 2011).

Det finnes flere definisjoner av organisasjonslæring. Noen tar for seg læring som ny innsikt eller endring i kunnskap, andre fokuserer på læring som endring og forbedring i systemer og strukturer i organisasjonen, og noen definerer læring som en kombinasjon av disse (Fiol & Lyles, 1985). I litteraturen pekes det også på viktigheten av å skille mellom individuell læring og organisasjonslæring. Ifølge Hedberg (1981) skjer organisasjonslæring gjennom individene, men organisasjonslæring er mer enn bare summen av individenes læring ettersom organisasjoner har systemer og et minne, og kan utvikle et syn på verden og en ideologi over

tid. Organisasjoner utvikler og vedlikeholder på den måten læringsystemer som ikke bare påvirker nåværende medlemmer, men også fremtidige (Fiol & Lyles, 1985).

Man kan se på organisasjonslæring gjennom kunnskap og erfaring, men også gjennom underliggende prosesser. Argyris og Schön (1978) ser på organisasjonslæring gjennom de to prosessene enkelkretslæring og dobbelkretslæring. *Enkelkretslæring* innebærer at feil oppdages og rettes opp i, og når en feil er rettet opp, fortsetter organisasjonen med sine nåværende retningslinjer og forsøker å nå sine nåværende målsetninger. *Dobbelkretslæring* skjer når en feil oppdages og rettes opp på en måte som involverer at underliggende normer, retningslinjer og mål endres (Argyris & Schön, 1978).

Huber (1991) introduserer et bredere perspektiv på læring og definerer fire viktige konsepter relatert til organisasjonslæring: *kunnskapsinnhenting*, *informasjonsdistribusjon*, *tolkning av informasjon* og *organisasjonsminne*. Flere akademikere gjør som Huber og ser på organisasjonslæring gjennom ulike delprosesser. Argote (2013) presenterer de tre delprosessene *kunnskapsopprettelse*, *kunnskapsoverføring* og *kunnskapsbevaring*. Crossan et al. (1999) ser på organisasjonslæring gjennom de fire prosessene *intuere*, *interpretere*, *integre* og *institusjonalisere*.

March (1991) bygger videre på Argyris og Schön (1978) sin teori om enkelkrets og dobbelkretslæring. Han ser på organisasjonslæring gjennom de to prosessene *utforske* (explore) og *utnytte* (exploit), og knytter organisasjonslæring til evnen til å tilpasse seg omgivelser over tid. Å *utnytte* handler om å forbedre eksisterende rutiner, ressurser og kompetanser. Det involverer aktiviteter som forbedring, effektivitet, implementasjon og utførelse og er en form for enkelkretslæring (Jashapara, 2004; March, 1991; Sinha, 2015). Å *utforske* handler om å søke, eksperimentere, leke med ideer, ta risiko og innovere og er en form for dobbelkretslæring (Jashapara, 2004; March, 1991; Sinha, 2015). Crossan et al. (1999) bygger igjen videre på March (1991) sin antakelse om at fornyelse krever en balanse mellom å *utnytte* og *utforske*. I deres rammeverk beskrives prosessen hvor læring går fra individet til organisasjonen som *utforskende* og prosessen hvor læringen som er institusjonalisert i organisasjonen påvirker individene som *utnyttende*.

Som vi ser finnes det ulike perspektiv på organisasjonslæring. Et fellestrekk er at organisas-

jonl ring handler om å forbedre handling gjennom økt kunnskap og forståelse (Fiol & Lyles, 1985). I denne oppgaven ser vi på læringsutfordringer som oppstår når en utforskende enhet skal operere innenfor rammene av et etablert selskap, og hvordan dette påvirker selskapets evne til å utvikle seg. Et perspektiv på organisasjonslæring som ivaretar dualiteten mellom utforskning og utnyttelse er derfor sentralt. Dette perspektivet finner vi hos Crossan et al. (1999) , som også refererer til March (1991). Her heter det at: *Organisasjonslæring kan betraktes som en måte å oppnå strategisk fornyelse i et selskap. Fornyelse fordrer at organisasjonen utforsker og finner nye veier, samtidig som de utnytter hva de allerede har lært.* Jiménez-Jiménez og Sanz-Valle (2011) bygger på både Fiol og Lyles (1985) og Huber (1991) og deler synet på læring som en nøkkelkomponent for fornyelse. I denne oppgave bruker vi deres definisjon av organisasjonslæring:

“Proessen der et selskap utvikler ny kunnskap og innsikt fra de felles erfaringene til mennesker i organisasjonen, og har potensial til å påvirke og forbedre handlemåter og selskapets kapabiliteter”

I denne oppgaven, hvor vi undersøker en *utforskende* enhet i m te med et etablert selskap, er det å utvikle *ny kunnskap og innsikt fra de felles erfaringene til mennesker i organisasjonen* av spesiell interesse. Dersom den etablerte organisasjonen skal dra fordel av å ha en *utforskende* enhet, er den avhengig av gode læringsprosesser både innad i den *utforskende* enheter og mellom enheten og resten av organisasjonen, slik at viktig kunnskap både deles og bevares i organisasjonen (J. Allen et al., 2007; Lawson et al., 2009).

2.2 Balanse mellom å utnytte og å utforske

En organisasjon som vil fornye seg og oppnå langsiktig effekt, er avhengig av å opprettholde en balanse mellom å *utforske* nye muligheter og å *utnytte* gamle sannheter (March, 1991). Dette viser seg ofte å være svært vanskelig, ettersom det å utforske og det å utnytte, konkurrerer om knappe ressurser og dermed kan finne sted på bekostning av hverandre. Ifølge Benner og Tushman (2003) er aktiviteter som er *utforskende* ofte inkonsistente med de aktivitetene som er fordelaktige for et selskap under stabile betingelser (*utnyttende*). Koordinerte og strømlinjeformede prosesser gjør organisasjoner i stand til å implementere inkre-

mentelle endringer og oppnå trinnvis forbedring av nåværende kompetanse og ferdigheter. Samtidig impliserer slik forbedring ofte økt kontroll og byråkratiske prosesser. Det kan dermed skape en treghet som gjør selskapet ute av stand til å svare på større endringer (Benner & Tushman, 2003). Også Tushman og Nadler (1986) hevder det er lite hensiktsmessig å operere på tvers av allerede eksisterende systemer og strukturer når en organisasjon skal fornye seg og utforske.

En måte å legge til rette for å *utforske*, er derfor å opprette en egen enhet for å utforske nye muligheter (Fast, 1978; Gilbert, 2005; Raisch & Birkinshaw, 2008). Selskapet som studeres i denne oppgaven har gjort dette gjennom sin enhet New Business, som driver med forretning-utvikling. Det er flere grunner til å forfølge en slik tilnærning. Ved å ha en egen *utforskende* enhet, vil selskapet skille prosessene som trengs for å *utvikle* nye forretningsmuligheter med de eksisterende prosessene og rutineene som er rigget for kjernevirksomheten (Fast, 1978; Galbraith, 1982). Dermed kan man innenfor et selskap forfølge både det å *utforske* og *utnytte*; En forretningsutviklingsenhet kan *utforske* nye muligheter innenfor et selskap som fokuserer på å *utnytte* sin kjernekompetanse. Også Lawrence og Lorsch (1967) understøtter fordelene med strukturell separasjon da det sikrer at en organisasjonsenhet er konfigurert til egne spesifikke behov. Strukturell differensiering av *utforskende* og *utnyttende* enheter skaper en “buffer” og sørger for at ny kompetanse og nye kapabiliteter utvikles (Benner & Tushman, 2003; Gilbert, 2005).

Samtidig er det noen utfordringer ved å ha en egen enhet for å *utforske*, da separate strukturer krever koordinasjon og integrering (Lawrence & Lorsch, 1967). Det å differensiere enheter er ofte enkelt, mens det å integrerer dem er vanskelig (M. Tushman & O’Reilly, 1997). Det gjelder spesielt når man skal integrere en utforskende enhet i en organisasjon som forøvrig har fokus på å utnytte eksisterende kompetanse (Jansen et al., 2009). Felles toppledelse og visse overordnede mål for selskapet gjør det uunngåelig å ikke ha noen sammenstøt mellom enheten og resten av organisasjonen (Burgelman & Sayles, 1986). Det er også en fare for at en slik enhet utvikler seg til en kunnskapssilo dersom den ikke integreres med resten av organisasjonen og kunnskap kan deles på tvers (Prahalad & Hamel, 1990). Samtidig risikerer selskapet å hemme utvikling av den *utforskende* enhetens kapabiliteter dersom den ikke beskyttes fra morselskapets prosesser og kultur (Arora et al., 2020). Det er derfor avgjørende å integrere kunnskap og læring fra enheten på en måte som skaper verdi

både for enheten og selskapet som helhet (O'Reilly & Tushman, 2008). Hvordan kunnskap og innsikt utvikles fra individene og enheten i organisasjonen og har potensiale til å forbedre selskapets kapabiliteter beskrives i det påfølgende delkapittlet.

2.3 Fra individuell kunnskap til organisasjonslæring

Det er en rimelig grad av konsensus om at en teori om organisasjonslæring må ta for seg individ, gruppe og organisasjonsnivå (Crossan et al., 1999). Ifølge Nonaka og Takeuchi (1995) kommer ideer opprinnelig fra individer. Også Simon (1991) hevder at læring finner sted inne i hodene til individer. Men ideer blir ikke del av organisasjonen uten at det deles med andre individer og grupper. Ideene må uttrykkes og diskuteres med andre, slik at en felles forståelse kan nås, og ideen kan institusjonaliseres i organisasjonen (Crossan et al., 1999).

I denne seksjonen tar vi for oss *kunnskapsopprettelse*, *kunnskapsoverføring* og *kunnskapsbevaring* i en organisasjon, og følger dermed Argote (2013) sin oppdeling av delprosesser i organisasjonslæring. Akademikere har ulike betegnelser på delprosessene, og for å ivareta de ulike perspektivene diskuteres også andre betegnelser. I dette kapitlet beskriver vi *hvorfor* kunnskap deles og bevares i en organisasjon, *hvordan* det skjer og hvordan man blir *motivert* til å gjøre det. For å dra nytte av å ha en *utforskende* enhet i et etablert selskap, er det viktig å dra nytte av kunnskapen en slik enhet besitter. Vi fokuserer derfor spesielt på hvordan kunnskap *deles* og *bevares* i en organisasjon.

2.3.1 Kunnskap oppstår og interpreteres

Organisasjonslæring innebærer at kunnskap oppstår på individnivå. Litteraturen presenterer flere begreper for denne første delen av læringsprosessen. Argote (2013) kaller det opprettelse av kunnskap, Huber (1991) kaller det kunnskapsinnhenting og Crossan et al. (1999) kaller det intuisjon. Nonaka og Takeuchi (1995) var de første til å anerkjenne viktigheten av individer i opprettelsen av kunnskap, og hevder at innsikt og ideer oppstår i individer, ikke i organisasjoner. Ifølge dem skapes kunnskap gjennom interaksjon mellom individer på ulike nivå i organisasjonen. Argote (2013) setter også fokus på kunnskapen som oppstår i interaksjonen mellom grupper; kunnskap skapes fra en enhet sine egne, direkte erfaringer,

men kan også skapes når den deles mellom grupper.

Nonaka og Takeuchi (1995) argumenterer videre for at individuell kunnskap sannsynligvis vil ha lite påvirkning på en organisasjon dersom den ikke deles med andre individer og grupper. Etter at kunnskap har oppstått, må det derfor deles med andre individer og grupper, og etterhvert bevares i organisasjonen. Ifølge Serrat (2017) vil en lærende organisasjon skape muligheter for at kunnskap utvikles og deles med andre gjennom personlig kontakt og tilgang på dokumentasjon.

2.3.2 Deling av kunnskap

Kunnskapsdeling er prosessen hvor kunnskap individet besitter gjøres tilgjengelig for andre i organisasjonene (Ipe, 2003).

Kunnskap i en organisasjon må deles både innad i og på tvers av grupper og avdelinger. For at dette skal være mulig, må kunnskapen artikuleres og gis mening, slik at det er mulig å dele den (Crossan et al., 1999; Huber, 1991; Zollo & Winter, 2002). I tillegg må gruppa få en felles forståelse av kunnskapen for å kunne handle kollektivt (Crossan et al., 1999). Deling av kunnskap er i tillegg en måte for ny kunnskap å oppstå (Argote, 2013). En gruppe lærer ofte fra sine egne erfaringer, men de kan også lære fra andre gruppes erfaringer.

Det er gjennom å *artikulere* kunnskap at individer og grupper finner ut hva som fungerer og hva som ikke fungerer i utførelsen av en oppgave (Zollo & Winter, 2002). I Crossan et al. (1999) sitt rammeverk for organisasjonslæring representeres dette som skiftet fra *interpretare* til *integrere*. Gjennom det å artikulere går man fra individuell læring til læring mellom individer og grupper. Viktig kollektiv læring finner sted når individer uttrykker sine meninger og utfordrer hverandres standpunkt (Zollo & Winter, 2002). Det er også gjennom det å artikulere kunnskap at taus kunnskap blir eksplisitt (Crossan et al., 1999; Zollo & Winter, 2002).

Ifølge Hansen et al (1999) er det primært to strategier man kan følge for å dele og bevare kunnskap i en organisasjon; enten fra person til person eller fra person til dokument.

Disse betegnes som henholdsvis personifiseringsstrategi og kodifiseringsstrategi (Hansen et al., 1999). Hvorvidt et selskap har fokus på og investerer i de ulike strategiene, påvirker hvordan kunnskap deles mellom grupper og enheter.

Hvorfor dele kunnskap på tvers av grupper

Ifølge J. Allen et al. (2007) viser forskning på organisasjoner at selv om interne kunnskapsressurser er avgjørende for å oppnå gode kommersielle resultater, er langsiktig suksess betinget av at denne kunnskapen blir delt og utnyttet (J. Allen et al., 2007). Argote (2013) understøtter at det er viktig for organisasjonen å lære av sine mindre enheter, og mener mange organisasjoner ikke klarer å utnytte dette potensialet. Tsai (2001) påpeker at kommunikasjon og samhandling mellom team og enheter innad i en organisasjon er en nødvendighet for at ideer skal spre seg. Kunnskapsdeling på tvers av enheter bidrar til å forbedre organisasjonens kapabiliteter ettersom kollektiv læring og synergieffekter oppstår gjennom deling av informasjon og lokal ekspertise (Tsai, 2001). Dersom ideer og innsikt ikke deles med andre i organisasjonen, vil det ikke være mulig å påvirke organisasjonen sine handlinger (Schilling & Kluge, 2009).

For selskaper som oppretter egne enheter for å utforske nye muligheter, slik som selskapet i denne oppgaven, er det å overføre kunnskap mellom ulike satsinger og mellom enheter og organisasjonen for øvrig, spesielt viktig. Lawson et al. (2009) motiverer behovet for å dele kunnskap på følgende måte: *“en forutsetning for effektiv utvikling er at læring og kunnskap fra tidligere satsinger inkorporeres i utvikling av fremtidige satsninger”*. Kogut og Zander (1992) peker på viktigheten av å integrere kunnskap på tvers av utforskende og utnyttende enheter i organisasjonen. De hevder at organisasjonen må integrere de utforskende og de utnyttende kunnskapskildene, og løse spenningskonfliktene mellom disse enhetene. Jansen et al. (2009) støtter seg til nødvendigheten av integrering av differensierte aktiviteter for å skape verdi, og hevder at organisasjoner er i stand til å skape verdi for både nye og eksisterende kunder dersom kunnskap fra differensierte enheter integreres.

Ifølge Bertels et al. (2015) er det behov for organisasjonslæring i alle enheter av et selskap. Ifølge dem er det ofte spesielt områder der oppfattelsen er at ”ingen endring er nødvendig”, at det er nødvendig. Ofte kan slike områder utfordres av den nye virksomheten som utvikles gjennom *utforskende* enheter. I takt med at den nye virksomheten utvikler seg burde alle

organisatoriske komponenter gjennomgås for å avgjøre om nøkkeltakelser som gjøres faktisk stemmer eller ikke. Da blir det viktig at kunnskapen og læringen fra den *utforskende* enheten deles med resten av organisasjonen (Bertels et al., 2015).

Det er flere faktorer som påvirker hvorvidt kunnskap vil deles på tvers av grupper i en organisasjon (Argote, 2013; Ipe, 2003). I denne oppgaven fokuserer vi spesielt på tre av disse: *mulighet* til å dele kunnskap, *relevans* av kunnskap og *motivasjon* til å dele kunnskap.

Hvordan dele kunnskap

For at kunnskap skal deles er en organisasjons individer og grupper avhengig av å ha muligheten til å dele (Tsai, 2001). Disse mulighetene påvirkes av organisasjonens struktur og sosiale nettverk (Argote, 2013), og kan være både formelle og uformelle (J. Allen et al., 2007; Jansen et al., 2009; Lawson et al., 2009; Tsai, 2001).

J. Allen et al. (2007) skiller mellom de formelle mekanismene for kunnskapsoverføring som er organisert av selskapet, og den uformelle overføringen som faktisk finner sted. De referer til Burns og Stalkers (1961) oppdeling av den formelle og uformelle strukturen. Den formelle kunnskapsdelingen er preget av veldefinerte systemer og strukturer mens den uformelle kunnskapsdelingen består av prosessene de ansatte tar i bruk for å kommunisere på saker som ikke er direkte fastsatt og styrt av ledelsen (J. Allen et al., 2007; Burns & Stalker, 1961). Taminiau et al. (2009) ser på kunnskapsoverføring som et kontinuum av kunnskapsoverføring, hvor formell og uformell er ytterpunktene. De neste avsnittene presenterer litteratur om både de formelle og uformelle mekanismene for kunnskapsoverføring.

Formell kunnskapsoverføring

Den formelle organisasjonen sørger for strukturer, systemer og prosedyrer som styrer og motiverer adferd, og har dermed en viktig påvirkning på organisasjonslæring og fornyelse (M. Tushman & Nadler, 1986).

Den formelle strukturen påvirker deling av kunnskap gjennom dannelsen av enheter. Thompson (1965) hevder at de enkelte enhetene i en organisasjon burde bestå av de som er mest avhengige av hverandre for å utføre en jobb. Koordinering er enklest innad i en gruppe og ikke på tvers av grupper, og det er derfor en hensiktsmessig måte å strukturere på. Også

Nonaka (1994) peker på dannelsen av team som en måte å bringe mennesker sammen og jobbe på en felles problemstilling.

Samtidig kan egne strukturer skape barrierer for kunnskapsdeling *mellom* ulike grupper, og det er nødvendig med formelle og uformelle mekanismer for å dele kunnskap på tvers (Mueller, 2015; Prahalad & Hamel, 1990). Taminiau et al. (2009) definerer formell kunnskapsoverføring som *“ressurser, tjenester og aktiviteter som er designet av selskapet med mål om å dele kunnskap eller lære fra hverandre”*.

Tushman og Nadler (1986) peker på formelle møter som en viktig mekanisme for formell kunnskapsoverføring. Slike møter er i følge dem en setting hvor individer kan dele informasjon og ideer og utvikle uformelle relasjoner som kan bidra til problemløsning på tvers av organisasjonen og avdelinger. Også Jiménez-Jiménez og Sanz-Valle (2011) peker på viktigheten formelle arenaer slik at de ansatte får en setting hvor de kan snakke sammen og kan dele erfaringer. Taminiau et al. (2009) nevner i tillegg økter for idemyldring som viktige formelle arenaer for kunnskapsdeling. Arenaer som konferanser og møter gir de ansatte mulighet til å se hva andre arbeider med, og hvilken relevans denne kunnskapen kan ha for ens egne prosjekter. På denne måten kan ulike enheter få en dypere forståelse av hvordan og hvorfor “beste praksis” fungerer hos andre, ved å trekke ut den generelle lærdommen og slik tilpasse dette til egne, lokale forhold. (Argote, 2013).

Nonaka (1994) og Lawson et al. (2009) peker på prosedyrer og håndbøker som viktige for formell kunnskapsoverføring. Hvorvidt slike håndbøker er tilgjengelige i selskapet vil avhenge av graden av kodifisering, som diskuteres nærmere i seksjon 2.3.3. Også Prencipe og Tell (2001) fant i sin studie at skriftlige dokumenter, som møtereferat, casebeskrivelser, prosjektplaner og annen dokumentasjon på hva man hadde lært i et prosjekt var viktige mekanismer for å dele kunnskap. Skriftlig dokumentasjon gjør det mulig å dele kunnskap med mange individer og grupper på tvers av organisatoriske grenser (Argote, 2013). Dersom informasjon skal overføres i et varig og omfattende omfang må den innarbeides i rutiner, digitale verktøy etc. (Argote, 2013)

Samtidig hevder Alavi and Leidner (2001) at et problem med skriftlige dokumenter er at man ofte ikke vet at de finnes og hvor man kan finne dem. Også Prencipe og Tell 2001 peker

på utfordringen med at skriftlige dokumenter ikke tas i bruk. Ofte er det en forutsetning å kjenne den riktige personen for at man er klar over at skriftlige dokumenter finnes og kan spørre om tilgang.

Jansen et al. (2009) mener at formelle integrasjonsmekanismer er spesielt viktig for å legge til rette for ressurser og kunnskapsdeling mellom ansatte i *utforskende* og *utnyttende* enheter. Deling av kunnskap i disse avdelingen skjer i liten grad ”av seg selv” i uformelle areaner. De trekker derfor frem formelle integrasjonsmekansimer som kontaktpersoner mellom teamene og egne team dedikert for å muliggjøre kunnskapsdeling på tvers.

Uformell kunnskapsoverføring

I tillegg til formelle mekanismer for kunnskapsdeling, skjer en stor andel av kunnskapsutveksling innad i en organisasjon gjennom utformelle kanaler (Truran, 1998). Den uformelle organisasjonen skal, ifølge Tushman og Nadler (1986), komplementere den formelle organisasjonen, og består av verdier, normer og uformelle nettverk for kommunikasjon og samhandling.

Det er flere grunner til at det uformelle er viktig. Kraut et al. (1990) argumenterer for at den uformelle organisasjonen er avgjørende for å få til samhandling, fordi den åpner for uformell kommunikasjon der de ansatte kan lære om hverandres arbeid og bygge sosiale relasjoner, som må være på plass for å få til samarbeid. Det er flere samarbeid som ikke ville ha funnet sted eller vært suksessfulle uten uformell kommunikasjon (Kraut et al., 1990). Tushman og Nadler (1986) peker på viktigheten av uformell kommunikasjon for å få til nyskaping. Ifølge dem er det for nye produkter og prosesser mer effektivt med direkte tilbakemeldinger og felles problemløsning, enn med formelle, byråkratiske rutiner. Argote et al. (2003) mener at sosiale forhold har betydning for både skaping og deling av kunnskap, og sier at uformell kommunikasjon på tvers i organisasjonen øker muligheten for at enheter kan lære av hverandre. Gjennom uformelle kontakter har de ansatte mulighet til å dra fordel av kunnskapen til andre de har nære relasjoner til. Swap et al. (2001) mener at mye kunnskapsdeling skjer gjennom uformelle sosiale settinger og at kunnskap ofte overføres i uformelle settinger uten at man har en spesifikk intensjon om å dele.

Ifølge Tushman og O'Reilly (1997) er kommunikasjonsnettverk kjernen av den uformelle organisasjonen, da det illustrerer hvem som faktisk snakker med hvem, både innad i og utenfor

egen enhet. Tushman og Nadler (1986) mener også at de mest nyskapende organisasjonene har mangfoldige uformelle nettverk. På den måten vet man hvem man skal ta kontakt med, og kan få hjelp til å løse problemer (M. Tushman & Nadler, 1986). I situasjoner hvor man skal utføre en jobb som i stor grad avhenger av innspill fra andre, er det ikke nok med formelle systemer, man er også avhengig av slike uformelle nettverk (M. Tushman & O'Reilly, 1997). Argote (2013) peker på betydningen av enkeltindivider i organisasjonens kunnskapsdeling; personer som utgjør knutepunkter i det uformelle kommunikasjonsnettverket. Dette er personer som mange snakker med, delvis fordi de har informasjon og ekspertise som andre trenger, dels fordi de har mellommenneskelige ferdigheter (Argote, 2013; M. Tushman & O'Reilly, 1997). Plasseringen av disse har betydning for kunnskapsflyt i organisasjonen, for eksempel i forbindelse med jobbrotasjon, komité-sammensetninger og en-til-en kunnskapsoverføring.

Ifølge Argote (2013) er at en kombinasjon av formell og uformell kunnskapsoverføring som regel det mest effektive. Tidlig i en kunnskapsoverføringsprosess er det særlig velegnet med ansikt-til-ansikt kommunikasjon for å enkelt kunne identifisere hvilken informasjon som skal overføres og få en forståelse av hva informasjonen kan bety for eget arbeid (Argote, 2013; Daft & Lengel, 1984). Når informasjonen er blitt identifisert og tilpasset, vil formelle verktøy som dokumenter og rutiner være effektive for å overføre kunnskapen videre i den nye konteksten (Argote, 2013).

Jansen et al. (2009) peker på at man må ha forskjellige mekanismer for kunnskapsdeling på ulike nivå. Som beskrevet i seksjon 2.3.2 mener de at *ansatte* i utforskende og utnyttende avdelinger trenger formelle arenaer for å muliggjøre kunnskapsdeling på tvers, da det er vanskelig å skape og opprettholde sosiale relasjoner med mange mennesker på tvers av enheter. Mellom *ledere* for slike enheter, er det derimot viktig med uformelle mekanismer. Jansen et al. (2009) hevder at lederne må ha uformelle relasjoner og bygge nettverk for å åpent kunne diskutere og overkomme motstridene krav og mål som ofte gjør seg gjeldene mellom utnyttende og utforskende enheter. Hansen (2002) mener at slike uformelle nettverk er viktig for at lederne vet hvem som vet hva og lettere kan kontakte en kunnskapskilde direkte.

Hvordan bli motivert til å dele kunnskap

Team og individer sitter på kunnskap og informasjon som i varierende grad er relevant for

andre teams oppgaver, men selv om et individ eller en gruppe besitter slik kunnskap, er det ikke sikkert at de vil dele den med andre. For at kunnskap skal bli delt med andre, må individer i teamet minnes informasjonen, oppfatte den som relevant og være motivert for å dele (Argote, 2013).

Relevans er viktig for en enhet som driver med forretningsutvikling innenfor ulike områder, slik som enheten i denne oppgaven. En av grunnene til at det er vanskelig å overføre kunnskap på tvers av enheter og grupper er at en enhet opplever sin egen erfaring som mer relevant enn erfaringene andre grupper har gjort seg (Argote, 2013).

Alavi og Leider (2001) trekker frem at en grunn til at man ikke deler kunnskap med andre er at man ikke er klar over hva man har lært, og heller ikke er klar over hvilke aspekter av ens egen læring som kunne vært relevant for andre. De mener at uten en systematisk rutine for å fange kunnskap kan et selskap ikke dra nytte av all kunnskapen de har. Effektiv deling av kunnskap avhenger også av individets vilje til å identifisere kunnskapen de sitter på og dele denne dersom nødvendig (Nonaka, 1994). Det å dele kunnskap krever forpliktelse fra både avsender og mottaker, og dersom avsender ikke er klar over at kunnskapen vedkommende besitter er noe som andre i organisasjonen kunne vært interessert i, vil man ikke aktivt dele slik kunnskap (A. Gupta & Michailova, 2004). På tilsvarende måte vil ikke en mottaker søke etter kunnskap dersom man ikke er klar over at slik kunnskap finnes (Bouty, 2000).

Dersom man er fokusert på sitt eget prosjekt, er det også mindre sannsynlig at man bryr seg om ting utenfor prosjektet (Sydow et al., 2004). Enheter eller prosjekter som opplever det andre enheter gjør som "på siden" av det de selv driver med, og som i tillegg er bevilget en høy grad av autonomi, kan bli til kunnskapssiloer i selskapet (Pralhad & Hamel, 1990). Fokuserte team som arbeider raskt har dessuten liten tid til å reflektere over sine erfaringer og hva de har lært, og er lite tilgjengelige for andre prosjekter eller selskapet forøvrig (Sydow et al., 2004).

Stenmark (2000) peker også på motivasjon som en nødvendighet for at kunnskap deles, og at individer ikke deler kunnskap uten å reflektere over hva de kan tape eller vinne på å dele. Ipe (2003) nevner flere faktorer som påvirker motivasjon for å dele kunnskap, deriblant gjensidigheten som følger av å dele den med andre, forhold til mottakeren og belønning for

at man deler.

Motivasjonen for å dele kunnskap kan også påvirkes av hvorvidt man opplever det å dele kunnskap med andre som “verdt det”, eller ikke (Ipe, 2003). Ipe (2003) kaller denne faktoren *gjensidighet*, og forklarer det som handlingen hvor man deler kunnskap med andre uten å vite om, eller når den andre vil gjengjelde det (Molm et al., 2000). Individuer eller grupper som innehar kunnskap vil ikke uten videre investere tid og innsats for å dele den, ettersom ressurser ofte er knappe og begrensede (A. Gupta & Michailova, 2004). Det er dermed en forventning om at den som er involvert i delingen av kunnskap vil være i stand til å dra fordel av at vedkommende delte kunnskapen, altså en forventning om gjensidighet (A. Gupta & Michailova, 2004; Ipe, 2003).

Forhold til mottakeren påvirker også motivasjonen til å dele kunnskap. Her trekker Ipe (2003) spesielt frem viktigheten av tillit til mottakeren. Barrierer til læring kan oppstå dersom den som skal dele noe ikke opplever at mottaker bidrar til fellesskapet, eller frykter at mottaker vil utnytte det at man samarbeider, altså at man ikke har tillit til mottaker (Kramer, 1999). Dette understøttes også av Andrews og Delahaye (2000), som fant at manglende tillit fører til at kunnskap ikke deles i organisasjoner, på tross av at formelle mekanismer for dette var på plass. Manglende tillit er også en av faktoren som gjør at det er mindre kunnskapsdeling i settinger som er preget av tøff konkurranse.

Den siste faktoren som påvirker individers og gruppers motivasjon til å dele kunnskap, er *belønning for å dele*. Både virkelige og opplevde belønninger eller straffer for å dele kunnskap påvirker kunnskapsdelingsprosessen (Ipe, 2003). Ifølge Gupta og Govindarajan (2000) vil incentivsystemer motivere de ansatte til å dele kunnskap. Samtidig påpeker Ipe (2003) at med mindre det å dele kunnskap hjelper de ansatte til å nå sine egne mål på lang sikt, vil ikke belønninger alene være nok for å motivere dette.

2.3.3 Bevaring av kunnskap

For at organisasjonslæring skal finne sted, må læringen fra individer og grupper også institusjonaliseres på organisasjonsnivå (Crossan et al., 1999). Argote (2013) kaller denne

prosessen kunnskapsbevaring. Huber (1991) referer til det som organisasjonsminne.

”Det er gjennom organisasjonminnet at kunnskap, erfaring og hendelser fra fortiden påvirker nåværende organisatoriske aktiviteter” - Alavi og Leidner (2001)

I dette kapitlet presenterer vi litteratur som handler om hvorfor det er viktig å bevare kunnskap, hvordan man kan gjøre det og hvilke faktorer som påvirker om man er motivert til å bevare kunnskap.

Hvorfor bevare kunnskap

Et resultat av spesialisering, differensiering og inndeling i avdelinger, er at organisasjoner ofte ikke vet hva de vet (Huber, 1991). Huber (1991) trekker frem flere grunner til at kunnskap går tapt. For det første vi turnover av personell fører til at individer tar med kunnskap ut av organisasjonene. I tillegg gjør en ”ikke-forventing” om behovet for aktuelle informasjonen i fremtiden av mye informasjon ikke lagres. For det tredje er mye informasjon lagret på en slik måte at den ikke er lett å hente ut eller at medlemmene av organisasjonen ikke vet hvor de skal finne den.

For å sørge for at kunnskap ikke går tapt, er organisasjoner derfor avhengige av å bevare kunnskapen. Chang og Cho (2008) peker på at prosesser, systemer og rutiner har en positiv effekt på organisasjonens resultater og evne til å prestere. Cohen og Levinthal (1990) vektlegger at organisasjonsminnet vil øke organisasjonens evne til å huske og bruke kunnskapen den har, og å tilegne seg ny kunnskap utenfra (Cohen & Levinthal, 1990). Alavi og Leidner (2001) peker på at organisasjonsminnet gjør det mulig å lagre og gjenbruke løsninger i form av standarder og prosedyrer, som igjen hindrer at man bruker ressurser på å gjenta tidligere arbeid. Verktøy som utvikles gjennom å kodifisere kunnskap kan dessuten bidra til at individer forstår sammenhengen mellom det de gjør og resultatene de oppnår, og i tillegg være en retningslinje for fremtidige oppgaver (Zollo & Winter, 2002).

Samtidig er det noen utfordringer knyttet til organisasjonsminnet. Crossan et al. (1999) peker på at det kan ta tid før kunnskap og læring fra individer og grupper institusjonaliseres. Når omgivelsene endrer seg, kan det føre til at den institusjonaliserte kunnskapen i organisasjonsminnet ikke lenger passer til konteksten. På organisasjonsnivå kan minnet føre

til en opprettholdelse av status quo gjennom enkeltkretslæring (prosessen med å oppdage og rette opp i feil) (Alavi & Leidner, 2001), som igjen kan føre til at den etablerte organisasjonen yter motstand mot endringer (Dension & Mishra, 1995).

I tillegg kan organisasjonsminnet føre til redusert fleksibilitet dersom det er innebygget i rutiner (Chang & Cho, 2008). Rutiner er ansett som en av de primære måtene for organisasjoner til å oppnå mye av det de gjør, samtidig som de er ansett som en velkjent kilde til treghet og infleksibilitet. Denne effekten har flere navn; Ahuja og Lampert (2001) referer til det som læringsfeller. Slike læringsfeller kan hindre fornyelse, men stammer ifølge Ahuja og Lampert (2001) ikke fra dysfunksjonelle trekk ved organisasjonen, men heller fra prosesser og antakelser som er både fornuftige og effektive for kjernevirksomheten.

Levitt og March (1988) introduserer i sammenheng med læringsfeller begrepet kompetansefelle. En kompetansefelle kan oppstå når et selskap får et gunstig resultat med en underlegen prosedyre. Dette gjør at de samler seg erfaring på hvordan denne prosedyren fungerer, som igjen fører til at man ikke tar i bruk en bedre prosedyre, fordi man ikke har erfaring med denne prosedyren og derfor ikke ser verdien av å bruke den (Levitt & March, 1988). Dermed tar man i bruk kjente alternativer, og undervurdere potensielle fordeler med det ukjente. Feldman og Pentland (2003) slutter seg til Levitt og March (1988), og påpeker at den organisatoriske konteksten og måte å gjøre ting på medfører at noen handlinger er enklere enn andre, og derfor bli mer sannsynlige, og at andre handlinger er vanskeligere, og derfor mindre sannsynlige (Feldman & Pentland, 2003).

Leonard-Barton (1992) snakker om slike læringsfeller gjennom begrepene kjerneirigiditeter og kjernekapabilitet. Kjernekapabiliteter er institusjonalisert i organisasjonen, og del av en virkelighet som organisasjonen tar for gitt. De er en forutsetning for nyskaping, men kan også hindre det. Verdier, ferdigheter, systemer som har tjent selskapet godt i fortiden og som fremdeles er passende for noen prosjekter og noen deler av prosjekter, oppleves av andre som kjerneirigiditeter, som hemmer utvikling (Leonard-Barton, 1992).

Gilbert (2005) bygger videre på Leonard-Barton (1992) sitt arbeid, og deler kjerneirigiditeter opp i to kategorier: ressursirigiditet og rutinerigiditet, som henholdsvis er manglende evne til å endre mønsteret av investeringer og manglende evne til endre organisatoriske prosesser

som bruker disse ressursene (Gilbert, 2005). Ifølge Gilbert (2005) kommer ressursrigiditeter til uttrykk gjennom at organisasjoner reinvesterer i nåværende markedsposisjon, og ikke i ny teknologi. Rutinerigiditet handler om at rutinene et selskap har et lite fleksible, som gjør det vanskelig å være *utforskende* og utvikle nye kapabiliteter (Gilbert, 2005).

Organisasjoner står dermed ovenfor et dilemma: hvordan dra fordel av kjernekapabiliteter og samtidig hindre at de utvikler seg til kjerneigiditeter som hemmer fornyelse? Leonard-Barton (1992) forteller at en måte å dra fordel av kjernekapabiliteter, uten at det blir til kjerneigiditeter, er å utfordre nåværende rammeverk og styringssystem. Samtidig kan det å fornye kjernekapabiliteter være svært vanskelig. Beer og Eisenstat (2000) hevder at når man skal gjøre endringer for å fornye seg, er det viktig at ansatte, spesielt på mellomledernivå, forstår hvorfor og hvordan. Mellomledere dras ofte i flere retninger, og dersom de ikke vet hvordan nåværende retning og strategi for selskapet påvirker hvordan de skal prioritere tiden sin, har de ikke mulighet til å gjøre det riktig. Uten en forståelse for behovet for fornyelse og hva den fornyelsen innebærer i praksis, har de ansatte ikke anledning til å utøve dømmekraft. Resultatet blir at de holder seg til reglene de kan fra før (Beer & Eisenstat, 2000)

Hvordan bevare kunnskap

Argote (2013) presenterer to hovedmåter for hvordan kunnskap bevares i en organisasjon; at kunnskap er innebygget i individer og at det er innebygget i organisasjonen gjennom verktøy og rutiner. Dette representerer henholdsvis det Hansen et al. (1999) betegner som *personifisering* og *kodifisering*.

Fordeler ved individbasert kunnskap er at det kan overføres fra person til person, og at individer enkelt kan bruke sin eksisterende kunnskap i nye settinger (Argote, 2013). En ulempe er at kunnskap lagret i individer er sårbart for å gå tapt. Argote (2013) hevder at grupper glemmer mindre enn individer. Individbasert kunnskap kan også mistes gjennom at individene forlater organisasjonen og tar med seg kunnskapen (Rao & Argote, 2006). Det er en sårbarhet at individer ikke alltid er motiverte til å dele sin kunnskap med andre. Videre er det en utfordring at man ofte kun har lokal kunnskap om nettverk, altså at man kun vet hva personer i umiddelbare nærhet vet. Det gjør at hvis noen er på utkikk etter informasjon, men ingen i vedkommendes lokale nettverk besitter denne informasjonen, og ingen i deres nettverk igjen, vil det være vanskelig å få tilgang til informasjonen (A. Gupta & Michailova,

2004).

En måte å overkomme svakhetene ved personbasert kunnskap, er å lagre kunnskapen iver besitter i organisasjonelle strukturer og rutiner. En viktig måte organisasjonen lagrer kunnskap er gjennom kodifisering. Kodifisering er prosessen hvor de ansatte nedfeller sin forståelse i skriftlige verktøy (Zollo og Winter 2002). Som beskrevet i seksjon 2.3.2 er kodifisering avhengig av at individene først artikulere kunnskapen sin. Artikulering og kodifisering er derfor både viktige for å *dele* kunnskap men også for å *bevare* kunnskap.

Ved å lagre informasjon på rutinemessig basis, vil slutninger individer trekker fra egne erfaringer lagres i systemer, strukturer, strategier, rutiner, dokumenter, filer og praksiser (Crossan et al., 1999; Levitt & March, 1988). Slike systemer og prosesser bygger opp organisasjonsminnet og skaper delte oppfatninger på ”hvordan ting gjøres her” (Levitt & March, 1988).

Etablerte selskapet samler ofte sine systemer og rutiner i et felles styringssystem eller ”en way”. Som beskrevet i kontekstkapitlet, inneholder en ”Way” godt innarbeidede og satte prosedyrer for hvordan man skal jobbe på best mulig måte. Det gir selskapet mulighet til å utvikle, kodifisere og kopiere oppskrifter på hvordan ting skal gjøres. Ulike selskaper på tvers av industrier og land har sine egne ”Ways”, for eksempel Toyota Production Systems, Nestle Continuous Excellence Programme og Siemens Production System. Samtidig kan en slik ”Way“ og en spesifikk måte å jobbe på skape ”blinde flekker“ i beslutningstakingen og stå i veien for organisatorisk endring (Lam, 2004; Shrivastava et al., 1987). Det kan også begrense de ansattes autonomi og mulighet for å eksperimentere (Brown & Duguid, 1991). Dette illustrerer igjen hvordan organisasjonsminnet kan redusere fleksibiliteten og yte motstand mot endringer.

Hvordan bli motivert til å bevare kunnskap

Ifølge Ajmal et al. (2010) er det spesielt vanskelig å bevare kunnskap for grupper og team som jobber på prosjekter, og som ikke har definerte systemer og kultur for dette. I tillegg er slike team ofte preget av et ønske om å jobbe fort (Sydow et al., 2004). Dette er tilfellet i denne oppgaven, hvor enheten som studeres jobber med ulike prosjekter innenfor forretningssutvikling og er avhengige av at ting skjer fort. Sydow et al. (2004) hevder videre at det at man jobber fort gjør at man har mindre tid til å reflektere over og dokumentere hva man har

gjort. Også Tyre og Orlikowski (1994) beskriver følelsen av liten tid som en viktig faktor for bevaring av kunnskap i organisasjonen. Dersom et team opplever at de har lite tid og mye å gjøre, vil det være høyere terskel for å jobbe systematisk med læring og dokumentere det man har lært. Dette vil hindre teamet i å identifisere prosessforbedringer, som potensielt kunne spare dem tid (Tyre & Orlikowski, 1994).

Siden det er en kostnad forbundet med å lagre erfaring og læring kan ikke all kunnskap lagres, og man må gjøre en vurdering på hva som vil være verdifullt å ha tilgang på i fremtiden og ikke (Levitt & March, 1988). Zollo og Winter (2002) mener at store, etablerte selskaper har spesielt mye å hente på å investere i prosesser som bevarer kunnskap. De skriver at store selskaper har større sjanse for at kunnskap forblir lokalt dersom den ikke artikuleres og kodifiseres, da de ofte har mange separate divisjoner og avdelinger. I tillegg er det også verdifullt at det i store selskaper er flere som har tilgang til den kodifiserte læringen, og derfor kan ha potensiale til å dra nytte av den.

Ifølge Zollo og Winter (2002) er kodifisering av kunnskap den prosessen som krever mest kognitiv innsats. De mener at mangelen på kodifisert kunnskap i mange selskaper gjenspeiler den ekstra kostnaden av å utvikle manualer og andre verktøy.

For å bli motiverte til å investere i prosesser som bevarer kunnskap i organisasjonen, må lederne og de ansatte ikke bare fokusere på produktet av en kodifiseringsprosess, men også prosessen i seg selv (Zollo & Winter, 2002). I den sammenheng introduserer Zollo og Winter (2002) begrepene *frekvens* og *heterogenitet*. Disse beskriver viktige trekk ved en oppgave som skal gjennomføres eller en rutine som skal tilpasses. *Frekvensen* av en oppgave sier noe om hvor ofte den blir utført. *Heterogenitet* sier noe om hvor lik eller annerledes en oppgave oppfattes av en enhet, mellom hver gang man utfører den. Ulike læringsprosesser vil ha ulik effekt avhengig av hva slags oppgave organisasjonen vil lære, eller hva slags rutine den vil tilpasse eller redesigne.

Videre påpeker Zollo og Winter (2002) at man ofte artikulerer og kodifiserer læring fra oppgaver og rutiner med høy frekvens og lav heterogenitet, altså oppgaver som må gjennomføres ofte og som er like i natur. Det er fordi man fokuserer på produktet av slike prosesser, for eksempel en manual eller et dokument, og veier kostnadene for en slik prosess opp hvor stor

nytte man har av et slikt verktøy i ettertid. Logikken er at man har mer bruk for en manual som beskriver en oppgave man gjør ofte, og som er relativt lik fra gang til gang. Derfor tenker man det er verdt å bruke tid og ressurser på å utvikle den.

Zollo og Winter (2002) mener imidlertid at dette er en feiloppfattelse, og at artikulering og kodifisering er like viktig i tilfeller med høy heterogenitet og lav frekvens. For to prosjekter eller oppgaver som er ulike i natur, kan det være vanskelig å se hvordan læring fra ett prosjekt kan anvendes på et annet, og artikulering og kodifiseringsverdien blir høyere. Dette er fordi det å *artikulere* og *kodifisere* krever at individet eller gruppen i retrospekt forsøker å forstå hva som fungerte og ikke. Dette tvinger dem til å trekke kausale slutninger mellom det de gjorde og resultatene fra de handlingene. Det gjør dem igjen bedre i stand til å trekke slutningen mellom hvordan læring fra en tidligere oppgave eller prosjekt kan anvendes på det problemet man har for hånden. I tillegg vil det være mer verdifullt å kodifisere læring fra oppgaver med lav frekvens, som ikke utføres ofte. Siden oppgavene skjer ofte vil individet minnes hva som fungerte og ikke, og dette vil ifølge Zollo og Winter (2002) overstyre en eksplisitt forklaring i en manual eller dokument.

I dette kapitlet har vi sett hvordan organisasjonslæring handler om å utvikle ny kunnskap, forbedre handlemåter og å oppnå fornyelse ved å balansere *utforske* og *utnytte*. Dette kapitlet har også presentert relevant litteratur om hvordan kunnskap *deles* og *bevares* i en organisasjon. Det er to gjennomgående prosesser som er viktige forutsetninger for at kunnskap kan deles og bevares. For å gå fra individuell læring til læring mellom grupper må kunnskap *artikuleres*. Deretter må kunnskap *kodifiseres* slik at den enkelt kan deles med andre og bevares for ettertiden. I denne oppgaven gjør disse prosessene seg gjeldende både innad i hvert enkelt team i NB, mellom teamene og for NB i møte med resten av organisasjonen. Hvor mye en organisasjon investerer i å *artikulere* og *kodifisere* reflekterer organisasjonens forhold til *bevisst læring* (Zollo & Winter, 2002). Teorien som er presentert i dette kapitlet danner grunnlaget for analysen, og benyttes for å få en bedre forståelse av hvilke læringsutfordringer som oppstår når en *utforskende* enhet opererer i et etablert selskap.

3 Metode

Hensikten med dette kapitlet er å beskrive forskningsprosessen som vi har anvendt for å besvare forskningsspørsmålet, samt å argumentere for hvilke valg vi har tatt og hvordan dette har påvirket studiet. Kapitlet består av fem deler. I delkapittel 3.1 beskrives valgt forskningsstrategi og forskningsdesign, etterfulgt av en gjennomgang av forskningsmetoden i 3.2, i delkapittel 3.3 presenterer vi hvordan vi har analysert datamaterialet. Deretter følger en vurdering av kvaliteten av studiet i delkapittel 3.4, og en presentasjon av de etiske hensynene som har blitt tatt i 3.5. Til slutt drøfter vi begrensninger i delkapittel 3.6.

3.1 Forskningsstrategi og forskningsdesign

Empiriske studier har et forskningsdesign som danner rammeverket for prosessen med å samle inn og analysere data (Yin, 2003). Før et design velges, er det nødvendig med en overordnet forskningsstrategi (Bryman, 2016). En slik strategi forteller noe om hvordan man har tenkt til å svare på forskningsspørsmålet, og innebærer valg knyttet til design og metode. Forskningsstrategien sier også noe om forholdet mellom teori og empiri i studiet, og man skiller ofte mellom to kontrasterende forskningsstrategier: kvalitativ og kvantitativ.

I dette studiet har vi valgt et kvalitativt forskningsstrategi. Målet med oppgaven er å undersøke læringsutfordringer når en NB-enhet skal drive utforskende forretningsutvikling innenfor rammene av et etablert selskap. Til dette forskningsspørsmålet hadde vi få svar på forhånd, og det var derfor hensiktsmessig med en kvalitativ tilnærming, som tillater at man er eksplorerende, i motsetning til en kvantitativ tilnærming (Bryman, 2016). Bryman (2016) vektlegger kvalitativ forskning å få en forståelse av verden gjennom informanter.

I dette studiet har vi en vekselvis deduktiv og induktiv tilnærming (Bryman, 2016). Vi startet deduktivt, ved å lese oss opp på læringsutfordringer, spesielt når et etablert selskap vil fornye seg. For å identifiserer læringsutfordringer tok vi i bruk Crossan et al. (1999) sitt rammeverk for organisasjonslæring, som ser på hvordan læring er en dynamisk prosess som beveger seg mellom individ, gruppe og organisasjonsnivå. Dette rammeverket ser på organisasjonslæring gjennom et fornyelsesperspektiv, noe som passet godt med forskn-

ingsspørsmålet vårt. Rammeverket hjalp oss med å skape en struktur og retning for hvor vi skulle lete, og ble brukt som basis for intervjuguiden. I neste fase jobbet vi mer induktivt, i den forstand at vi gikk tilbake til litteraturen og forsøkte å finne underliggende årsaker til læringsutfordringene vi identifiserte. Deretter hadde vi en fase hvor vi vekslet mellom å se på data og teori, for å få en dypere forståelse av innsamlet data.

Det valgte designet for denne oppgaven er et casestudie. Dette forskningsdesignet har guidet oss med tanke på innsamling og analyse av datamaterialet. Når man skal velge forskningsdesign er det ifølge Yin (2003) tre vurderinger man må gjøre. Det første er knyttet til hva slags type forskningsspørsmål man stiller. Vårt forskningsspørsmål er eksplorerende, og casestudie er derfor et passende valg. Det andre spørsmålet man må stille seg, er hvorvidt det er behov for å kontrollere atferdsmessige hendelser. Fokuset har ligget på å analysere læring i en ikke-konstruert kontekst, som taler for valgte design (Yin, 2003). Yin (2003) mener at representativt eller et typisk case kan gjøre at man utvikler en ny hypotese eller får en dypere forståelse fra teorien. Med dette studiet ønsker vi få en dypere forståelse av hvilken rolle læring kan ha når en utforskende enheter operer innenfor rammene av et etablert selskap.

Yin (2003) deler casestudiet i to kategorier; enkeltcase og flercase. I dette studiet har vi valgt et enkeltcasedesign. Fordelen med det er at man kan gå mer i dybden på ett case. Enkeltcase er hensiktsmessig dersom man vil undersøke et komplekst tema og fange opp dagligdagse og normale forhold og gjør det mulig få innsikt i sosiale prosesser. Ved å studere et enkeltcase kan man utvide eller utvikle teorien på feltet, og læringen fra enkeltcase kan overføres til andre settinger (Yin, 2003). Dette er tilfellet for vårt studie av læringsutfordringer som oppstår når en NB-enhet opererer innenfor rammene av et etablert selskap.

Valg av selskap til casestudiet var preget av at begge forfatterne hadde kjennskap til ansatte i selskapet, noe som gjorde det enkelt å opprette en første dialog. Som vi utdyper i konteksten har selskapet en stor markedsandel innenfor sitt område, og har hatt dette i mange årtier. Her peker vi også på at litteraturen diskuterer flere selskaper som oppretter en egen enhet for ny forretningsutvikling. Med dette som bakgrunn ønsker vi med vår studie å belyse læringsutfordringer både innad i en NB-enhet og i interaksjonen med det etablerte selskapet. Vi mener at utfordringene som oppstår kan gjelde for flere slike selskaper, og har valgt et representativt enkeltcase for å gå i dybden av dette.

3.2 Forskningsmetode

Forskningsmetode er hvilken teknikk man velger for å samle inn data (Bryman, 2016). Ifølge Bryman (2016) er intervju den mest brukte forskningsmetoden innenfor kvalitativ forskning. For å kunne svare på forskningsspørsmålet vårt ønsket vi at informantene skulle snakke fritt rundt temaet, slik at vi kunne belyse flere sider av læringen i selskapet. Det var spesielt viktig at informantene skulle snakke fritt, slik at vi også kunne få tilgang på informasjon vi ikke hadde kjennskap til på forhånd. Ifølge Tjora (2017) er intervju en vanlig forskningsmetode dersom man vil at informantene skal reflektere rundt egne meninger, erfaring og holdninger til temaet. I tillegg er intervju en fleksibel måte å samle inn data på, sammenliknet med for eksempel observasjon (Bryman, 2016). Ettersom vi hadde i underkant av seks måneder på å samle inn data, analysere data og dokumentere funnene våre, besluttet vi at det å gjennomføre intervju var en overkommelig måte å samle inn data på, som i tillegg sørget for at vi fikk den informasjonen vi trengte.

3.2.1 Rekruttering av informanter

Før vi gjennomførte intervjuene måtte vi bestemme hvem vi skulle intervju. Denne prosessen foregikk i samarbeid med vår kontaktperson i Selskapet. Vi benyttet oss av metoden “målrettet sampling,” som ifølge Bryman (2016) vil si at man velger ut informanter som er relevante for forskningsspørsmålet. For oss betydde det ansatte i NB, både på ledernivå og på nivået under, altså medlemmer i teamene. Vi snakket med informanter fra de fleste teamene. I tillegg intervjuet vi to informanter fra støttefunksjoner som hadde tilknytning til NB, da vår kontaktperson hadde fortalt oss at kontaktpunktene til NB inn mot Selskapet i all hovedsak var med støttefunksjonene og konsernledelsen. Konsernledelsen var det ikke aktuelt å få tilgang til å intervju. I utvelgelsesprosessen var det viktig for oss å velge ut personer med ulik bakgrunn og ulike stillinger slik at vi skulle få et så nyansert bilde som mulig. Det var også viktig å snakke med informanter som hadde ulik fartstid i selskapet.

3.2.2 Semi-strukturert intervju

Intervjuene i denne oppgaven er semi-strukturerte. Det vil si at vi på forhånd hadde laget en intervjuguide og hadde en oversikt over spørsmål vi ville stille og tema vi ville dekke, men at vi samtidig ga informantene rom til å svare på spørsmålene. Da det er vanskelig å ha en oversikt over alle relevante tema og spørsmål på forhånd, valgte vi å benytte oss av semi-strukturerte intervjuer. Det innebar at vi hadde en del frihet i måten vi stilte spørsmålene på, og ikke minst rom for å stille oppfølgingsspørsmål i de tilfellene vi opplevde det som nødvendig. Semi-strukturert intervju gir også informanten rom for å utdype tema de synes er interessante. Ved å tillate digresjoner kan man komme inn på tema som man ikke hadde tenkt på i forkant av intervjuet (Tjora, 2017). Blant annet var utfordringer i interaksjonen mellom NB enheten og det etablerte selskapet mye mer dominerende enn vi hadde sett for oss, og det ble naturlig å se videre på læringsutfordringer her.

3.2.3 Intervjuguide

Intervjuguide ble utarbeidet etter en felles mal for alle intervjuene, men tilpasset noen spørsmål til de ulike rollene; lederstilling, gruppemedlem og støttefunksjon (Se Vedlegg B). Intervjuene startet med relativt enkle spørsmål om informantens rolle og arbeidsoppgaver, samt generelle spørsmål om NB enheten. Dette både for å få svar på nødvendige introduksjonsspørsmål, men også som oppvarmingsspørsmål for informanten. Deretter stilte vi spørsmål om læring på de tre nivåene: individ, gruppe og organisasjon. Før vi gjennomførte intervjuene testet vi intervjuguiden på familie og venner, for å se om spørsmålene fikk dekket relevante områder, om spørsmålene var enkle å forstå, og for å få en pekepinn på hvor lang tid det ville ta å gjennomføre intervjuet.

Den delen av intervjuguiden som dreiet seg om læring på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå var utarbeidet basert på 4I rammeverket til Crossan et al. (1999) for organisasjonslæring. Det var flere grunner til at vi valgte å gjøre dette. For det første hjalp det oss med å strukturere spørsmålene i intervjuguidene til individ, gruppe og organisasjonsnivå. Ved å bruke rammeverket ble vi også tryggere på at spørsmålene vi formulerte dekket sentrale momenter for organisasjonslæring. I tillegg kunne vi støtte oss på relevant teori om vanlige barrierer til organisasjonslæring (hovedsakelig fra Schilling og Kluge, 2009) og bruke dette

som inspirasjon til temaer vi kunne komme inn på.

I tillegg til spørsmålene i intervjuguiden lagde vi et avkrysningskjema til informantene med vanlige barrierer til organisasjonslæring fra litteraturen (Vedlegg C). Disse var i hovedsak basert på artikkelen til Schilling og Kluge (2009) som tar for seg læringutfordringer med utgangspunkt i Crossan et al. (1999) sitt rammeverk. Skjemaet listet opp barrierer under de tre nivåene: individ, gruppe og organisasjon, med mulighet for å krysse av tre barrierer på hvert nivå. Vi anså avkrysningskjemaet som en måte å komme inn på sentrale læringsutfordringer som kanskje ikke hadde blitt tatt opp i løpet av intervjuet. Det er viktig å påpeke at avkrysningskjema var ment som en støtte, og at det er intervjuene som har vært fokus i denne studien.

3.2.4 Gjennomføring av intervju

Vi gjennomførte til å begynne med ti intervjuer, alle i løpet av februar og mars 2020. Alle intervjuer utenom ett ble gjennomført ansikt-til-ansikt på arbeidsplassen til informantene. Det ene intervjuet ble gjennomført på Skype, da informantene befant seg i utlandet. Intervjuene ble gjennomført individuelt, da vi ønsket å få informantenes perspektiver uavhengige av hverandre. Vi opplevde at informantene snakket fritt og ærlig om temaet. På forhånd hadde vi i sendt informantene informasjon om tema og forskningsspørsmål for oppgaven, og bedt dem om å tenke gjennom eksempler på episoder og historier hvor læringen innad eller på tvers av team og organisasjon hadde fungert bra eller dårlig. Dette gjorde vi for å begrense effekten av at man bare forteller det som har skjedd i nyere tid, ettersom man ikke kommer på noe bedre eksempel på stående fot.

Det var satt av ca en time til hvert av intervjuene, som viste seg å være en tilstrekkelig lengde i forhold til antall spørsmål. Det var flere grunner til at vi satte av en time. For det første var det viktig å få med nok informanter, og vi ville derfor ikke risikere at mange sa nei fordi de ikke hadde tid. Samtidig er det ifølge Tjora (2017) viktig at intervjuet har "*en viss lengde*," slik at informantene blir kjent med situasjonen og man kan bygge tillitt mellom informant og de som intervjuer. Forfatterne gjennomførte også alle intervjuene sammen. Dette var både for at intervjuene skulle gjennomføres på en lik måte, og for å sikre at mulige

tolkninger skulle bli så riktig som mulig. Vi gjorde lydopptak av alle intervjuene, som gjorde det mulig for oss å fokusere mer på hva informantene sa og stille oppfølgingsspørsmål underveis. Informantene ble informert om dette på forhånd, og alle signerte på et samtykkeskjema (Vedlegg A). Ifølge Bryman (2016) er en ulempe ved å ta opp intervjuet at informantene kan bli selv-bevisste eller redde for at ordene deres bevares på en slik måte. Vi opplevde at informantene snakket fritt til tross for at båndopptakeren var på. Ved en anledning stilte informanten spørsmål til båndopptakeren, men da vi sa at vedkommende gjerne kunne lese gjennom sitater som eventuelt skulle brukes i etterkant syntes informanten at dette gikk helt fint.

I slutten av hvert intervju ba vi informantene om å krysse av hva de opplevde som topp tre barrierer til organisasjonslæring på hver av de tre nivåene. Dette viste seg å være lurt. Ved flere anledninger ble dette skjemaet en mulighet for informantene for å komme på ting de ikke hadde nevnt, slik som vi hadde tenkt var hensikten under planleggingen av intervjuene. I flere tilfeller førte avkrysningsskjemaet til at informanten fortalte mer om visse tema. For eksempel var den en av informantene som krysset av på barrieren “Mangel på tillit til innovatør”, og kom på at dette var noe vedkommende synes var viktig, og som vedkommende mente hang sammen med alder.

Etter de første intervjuene lærte vi at det var lurt å la båndopptakeren stå på helt til vi gikk fra intervjuet. Bryman (2016) kaller dette “la båndopptakeren gå”, og påpeker at dette kan være verdifullt, da informantene kan komme med spennende input også mot slutten av møtet, etter at alle spørsmålene er stilt. Dette skjedde ved flere anledninger jfr 3.2.2. Informantene brukte også ofte tiden på slutten av intervjuene til å fortelle litt mer om konteksten, for eksempel ved å forklare hvor de ulike teamene satt.

3.2.5 Member Check Meeting

I løpet av arbeidet med å analysere og kode data, gjennomførte vi også et Member Check Meeting med to av informantene samtidig. Ideelt sett skulle vi gjerne ha hatt flere Member Check møter, men grunnet Covid-19 ble dette gjennomført bare en gang og per skype. En av de vi hadde samtale med, var informant fra den første runden. Den andre var en kollega

av vedkommende, som var med på møtet fordi informantene spurte om det var greit, og vi ikke motsatte oss dette ønsket.

Member Check Meeting er en måte å undersøke validiteten av foreløpige resultat ved at man presenterer intervju eller analysert data for informantene (Birt et al., 2016). Dette møtet var en mulighet for oss for få en bekreftelse på foreløpig tolking av dataanalysen vår, og diskutere foreløpige funn med informantene. Det var også en mulighet til å diskutere noen tema nærmere, og få tilleggsinformasjon. For eksempel fikk vi mer innsikt inn i kommunikasjonen mellom toppsjefen og NB. Det var også noen momenter vi var usikre på, for eksempel at strategien førte til tøff konkurranse mellom enhetene. Dette ble avkreftet av informantene, og gjorde at vi flyttet fokus bort fra dette temaet.

Oversikt over informantene

Tabell 1 viser en oversikt over informantene, og deres rolle i NB, eller i tilknytning til NB. For anonymiseringens skyld er nummereringen gjort tilfeldig, altså er det ingen sammenheng mellom leder og gruppelem. For eksempel er ikke leder 3 og gruppelem 3 nødvendigvis i samme team.

3.3 Dataanalyse

3.3.1 Transkribering

Etter at vi hadde gjennomført intervjuene, transkriberte vi alt materialet. I de situasjonene hvor det lot seg gjøre, startet vi på transkriberingen rett etter at vi hadde gjennomført intervjuet. Vi transkriberte alle intervjuene selv. Dette gir en tettere kobling til dataen, i tillegg til at man allerede fra starten av kan merke seg viktige tema, og eventuelle likheter og forskjeller mellom informantene (Bryman, 2016). Vi forsøkte å gjengi intervjuene så reelt som mulig. Dersom det var noe som var utydelig satte vi derfor bare spørsmålsteget i teksten, istedenfor å gjette oss frem til hva som ble sagt. Vi har i tillegg forsøkt å gjengi sitatene så nøyaktig som mulig, da dette er viktig for troverdigheten av datainnsamlingen (Bryman, 2016), men også for å beholde nyanser i utsagnene. Da nesten alle intervjuene ble

Rolle	Setting	Antall intervju
Leder 1	Ansikt-til-ansikt	1
Leder 2	Ansikt-til-ansikt	1
Leder 3	Ansikt-til-ansikt	1
Leder 4	Ansikt-til-ansikt, Skype	2
Leder 5	Ansikt-til-ansikt	1
Gruppemedlem 1	Ansikt-til-ansikt	1
Gruppemedlem 2	Ansikt-til-ansikt	1
Gruppemedlem 3	Ansikt-til-ansikt	1
Gruppemedlem 4	Skype	1
Ansatt i støttefunksjon 1	Skype	1
Ansatt i støttefunksjon 2	Ansikt-til-ansikt	1

Tabell 1: Oversikt over informantene

gjennomført i møterom uten annen støy, opplevde vi sjeldent at man ikke hørte hva som ble sagt. Ett intervju ble opprinnelig gjennomført på engelsk. De sitatene vi har tatt med fra dette intervjuet har blitt oversatt til norsk for å bevare anonymiteten til vedkommende. Vi fjernet også noen ord eller uttrykk som kjennetegnet talemåten til informantene, av samme årsak.

Bryman (2016) påpeker at det ikke alltid er rett frem å transkribere intervju. For det første kan man høre feil, og dermed ende opp med feilaktig data. I tillegg kan relevant informasjon gå tapt når man oversetter fra muntlig til skriftlig. Tjora (2017) trekker frem sarkasme og ironi som spesielt utfordrende å få frem i transkribert tekst. Her var det en fordel at vi transkriberte intervjuene selv, og at vi dermed kunne huske hvordan situasjonen var.

Kategorisering av intervju

Etter at intervjuene var transkribert, begynte vi prosessen med å kode dataene. Det første vi gjorde var å gå gjennom hvert intervju, og markerte utsagn som kunne være knyttet til læringsutfordringer og som kunne relateres til eksisterende organisasjonslæringsteori som vi hadde lest. Vi markerte også utsagn som stod i kontrast til litteraturen vi hadde lest på det tidspunktet, som vi ville utforske videre. Deretter samlet vi svarene fra alle informantene på hvert spørsmål i et excel dokument, slik at vi kunne sammenligne hva de ulike hadde svart. Ettersom spørsmålene i intervjuene var basert på 4I rammeverket til Crossan et al. (1999) for organisasjonslæring, kunne vi identifisere temaer til hver av prosessene i rammeverket hvor læring var utfordrende. Vi fant områder som fungerte bra og områder som fungerte mindre bra, og satte disse inn i rammeverket. Dette ga oss en pekepinn på hvor i læringsprosessen selskapet og avdelingene møtte på flest utfordringer. Da vi kategoriserte så vi at tema som gikk på læring mellom grupper og avdelinger var der informantene uttrykte de største vanskelighetene.

Analyse av empirien

Etter at vi hadde identifisert hvor de største utfordringene lå, kunne vi jobbe videre med hvilke tema vi skulle fokusere på i resten av oppgaven. Med det i bakhodet, gikk vi tilbake

til litteraturen for å finne teori som kunne forklare fenomenene bedre. Vi hadde deretter en prosess hvor vi vekslet mellom å se på data og teori, og til slutt endte opp med to kategorier som dannet basis for oppgavens struktur og funn. Som beskrevet over hadde vi også en ny runde med innsamling av data, for å sørge for at vi tolket empirien riktig. Vi sammenlignet deretter de empiriske funnene med teorien, for å avgjøre om de var støttet av teorien, stred i mot teorien, eller kunne være et bidrag til teorien ved å introdusere et nytt perspektiv.

3.4 Kvalitetsevaluering

Det er omdiskutert hvorvidt kriterene for kvantitativ forskning kan benyttes for å vurdere kvaliteten av kvalitative studier (Lincoln & Guba, 1985). Lincoln og Guba (1985) argumenterer for at man ved å bruke standarder for reliabilitet og validitet i vurdering av kvalitativ forskning, antar at det er mulig å finne absolutt sannheter om de sosiale verden. Dette er ifølge dem ikke mulig, siden det ikke eksisterer absolutte sannheter om den sosiale verden. Guba og Lincoln (1985) presenterer derfor fire alternative vurderingskriterier for kvalitativ forskning, som er parallelle til kriteriene i kvantitativ forskning. Disse vurderingskriteriene er troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet (Guba & Lincoln, 1989; Lincoln & Guba, 1985). I dette delkapitlet vil vi vurdere disse kriterene opp mot vårt studie.

3.4.1 Troverdighet

Troverdighet tilsvarer det man i kvantitativ forskning kaller intern validitet (Guba & Lincoln, 1989). Troverdighet sier noe om hvor sikkert du kan være på at de funnene du har gjort faktisk forklarerer hvordan ting virkelig er og virkelig fungerer. Ifølge Yin (2003) er utfordringen med troverdigheten i et casestudie at man trekker slutninger fra hendelser som ikke er direkte observerbare. En måte å øke troverdigheten på, er å la informantene få innblikk i funnene, slik at de kan bekrefte eller avkrefte om forskeren har forstått den sosiale verden riktig (Guba & Lincoln, 1989). Hovedparten av dataen som har blitt samlet inn, er samlet inn gjennom intervju, hvor informantene har delt sine personlige meninger og refleksjoner. Deretter har vi trukket slutninger fra disse meningene og refleksjonene. Dette fører til at den interne validiteten svekkes, ettersom slutningene våre ikke baserer seg på hendelser

man kan observere direkte. Samtidig har bruk av Member-Check-Møte bidratt til å øke troverdigheten, ettersom det ga informantene mulighet til å korrigere feilaktige slutninger og vi kunne sjekke om vi hadde forstått ting riktig. Dette førte til noen korrigeringer, som beskrevet i seksjon 3.2.5.

3.4.2 Overførbarhet

Overførbarhet tilsvarer ekstern validitet i kvantitativ forskning, og handler om hvorvidt funnene er generaliserbare eller ikke (Guba & Lincoln, 1989). Generaliserbarhet sier noe om funnene har relevans og er brukbare i andre situasjoner og kontekster med andre subjekter. I dette studiet vil det si hvorvidt funnene kan generaliseres til andre selskaper med tilsvarende enheter for forretningsutvikling. Den beste måten å oppnå en høyere grad av overførbarhet er å ha detaljerte beskrivelser av fenomenet (Guba & Lincoln, 1989). Gjennom slike detaljerte beskrivelser kan leseren selv vurdere i hvilken grad konklusjonene er overførbare til andre tider, situasjoner, kontekster og mennesker (Guba & Lincoln, 1989). I dette studiet har vi valgt et *representativt* case, der vi mener at selskapet vi studerer med sin NB enhet er representativ for etablerte selskaper med en slik organisering, og at de utfordringene vi finner kan gjelde flere selskaper på tvers av bransjer. For å øke graden av overførbarhet har vi også forsøkt å lage detaljerte beskrivelser gjennom en omfattende intervjuguide, mange sitater, stille oppfølgingsspørsmål og oppmuntre informantene til å utdype temaene grundig.

3.4.3 Pålitelighet

Pålitelighet tilsvarer reliabilitet i kvantitativ forskning (Guba & Lincoln, 1989). Reliabiliteten til et studie omhandler hvorvidt studiet kan gjentas av andre forskere med samme resultat (Yin, 2003). Dette er ifølge Bryman (2016) et vanskelig kriterium å oppfylle i kvalitativ forskning. For å oppnå en høyere grad av reliabilitet kan man ifølge Guba og Lincoln (1989) dokumentere alle fasene av forskningsprosessen slik at det er tilgjengelig for utenforstående og kan ettergås i sømmene. Dette har til en viss grad blitt gjort i dette studiet i form av planer for hva som skal gjøres som har blitt fulgt opp, og at vi på den måten har skrevet ned hva som har blitt gjort. I tillegg har vi forsøkt å skrive det vi har gjort på en detaljert måte i metodekapitlet, samt samarbeidet tett med veileder.

3.4.4 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet tilsvarer objektivitet i kvantitativ forskning (Guba & Lincoln, 1989). Objektiviteten sier noe om hvorvidt data, tolkninger og resultat er formet av kontekst og informanter, og ikke av forskeren selv og vedkommenes egne meninger, motivasjon eller interesse (Guba & Lincoln, 1989). I en kvalitativ studie er det umulig å oppnå fullstendig objektivitet. Vi har forsøkt å ikke la våre egne meninger og verdier påvirke dataanalysen, og det har vært en fordel at vi har vært to som har analysert, da vi har kunnet utfordre hverandre på hva vi har belegg for å si med dataen og ikke. Samtidig erkjenner vi at det ikke er sikkert at andre forskere hadde kommet frem til samme konklusjon. For å øke bekreftbarheten har vi inkludert mange sitater i empirien slik at en leser kan vurdere om funnene støttes opp av empirien, og også trukket flere av disse inn i analysen, da de er veldig eksplisitte på flere av læringsutfordringene som oppstår.

3.5 Etiske hensyn

Flere etiske hensyn har blitt tatt i arbeidet med oppgaven. For det første fikk alle informantene et samtykkeskjema som de fylte ut før vi intervjuet dem. Dette skjemaet ligger vedlagt (Vedlegg A) og inneholdt informasjon om at intervjuet ble tatt opp på lydopptak, at vi var underlagt taushetsplikt, at all data ville anonymiseres og at informantene når som helst kunne trekke sitt samtykke til å være med i studien. I tillegg ble informantene på forhånd spurt om det var greit at vi tok opp intervjuet på båndopptak. I samtykkeskjemaet beskrev vi hva formålet med oppgaven var og hva dataen skulle brukes til. Opptakene av intervjuene ble lagret på låste mobiltelefoner, og transkriberte intervju ble lagret fraskilt fra oversikten over hvilke intervjuer som var med hvilken person.

I tillegg har vi anonymisert kjønn og språk på informantene. Alle tilfeller av *han* eller *hun* har blitt endret til "vedkommende" eller "personen". Vi har også anonymisert ledere ved å kalle alle ledere for "ledere" til tross for at ikke alle er ledere på samme nivå. I tillegg har vi anonymisert teamene ved å referere til teamene som "team A", "team B" etc, slik at det ikke er en sammenheng mellom en leder og et team. Det samme gjelder gruppe-medlemmer.

Anonymitetshensyn var også grunn til at sitater fra engelsk informant ble oversatt til norsk.

3.6 Begrensninger

Den første begrensningen er knyttet til valg av informanter. Informantene gir grunnlaget for vår oppfattelse av virkeligheten, og flere personer med flere perspektiv er viktig for å unngå bias. Vi intervjuet ni informanter fra NB enheten samt to fra støttedfunksjonene. Fem av informantene fra forretningsutviklingsenheten var ledere og fire var gruppe-medlemmer. Under intervjuene kom det frem at en stor del av utfordringene var knyttet til interaksjonen med støttedfunksjonene. Det kunne derfor vært gunstig å intervju noen flere informanter fra det miljøet. Pandemisituasjonen gjorde imidlertid at det var vanskelig å inkludere flere.

Vi ser også at det ville vært gunstig å intervju personer fra toppledelsen, da informantene ofte refererte til samtaler med disse, og det kunne vært nyttig å høre deres perspektiv. Dette var imidlertid vanskelig å få tilgang til på masternivå.

En annen begrensning er at studiet er gjort på ett enkelt tidspunkt i tid (single point of time). Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av tre uker, og det var dermed ikke mulig å følge utviklingen av læring over tid. NB-enheten i dette caset har nylig opprettet et team som har som formål å bistå med ressurser til de andre teamene, og jobbe litt på tvers. Under intervjuene kom det frem at svært få kjente til hva denne enheten jobbet med, og at enheten ikke hadde kommet ordentlig i gang. Hvis vi hadde gjennomført denne studien på et senere tidspunkt, er det godt mulig at dette teamet ville ha påvirket forskningen og funnene i oppgaven.

Som et resultat av intervjuprosessen var det flere av informantene som fikk nye ideer og ble mer bevisst sitt forhold til læring. For eksempel spurte vi en informant om hvordan vedkommende sitt team jobbet med læring på tvers av enheten i NB, hvorpå informanten svarte at dette var noe vedkommende ikke hadde tenkt på tidligere, og at det var et poeng personen ville ta med seg tilbake til sitt team. Dermed kan det faktum at vi gjennomførte intervju og stilte spørsmål om læring ha satt igang en tankeprosess hos informantene som påvirker den fremtidige læringen. Det er uvisst hvordan dette ville påvirket en replikering

av studien i samme selskap.

Semi-strukturerte intervju var metoden som ble brukt for å innhente data. Det kan være begrensende at informantene kan være påvirket av nyere hendelser når de fortalte om hendelser for en tid tilbake, slik at dagens opplevelse reflekterer også fortiden. Hendelser skjedd i nær tid ligger lengst frem i hukommelsen, slik at informanter har lettere å fortelle om disse hendelsene, selv om det kan være hendelser lengre bak som er mer relevant for spørsmålet.

Nivåene som ble studert i oppgaven skaper en begrensning for studiet. Som presentert i litteraturkapitlet anerkjenner mange forskere at organisasjonslæring foregår over tre nivå: individ, gruppe og organisasjon. Målet med denne studien var å forstå læringsprosessene mellom teamene i NB og der NB møter prosessene til det etablerte. Vi har derfor ikke gått inn i de komplekse sammenhengene mellom erfaring, kunnskap og bevissthet hos individer og studert hvordan ideer oppstår i utgangspunktet. Å inkludere dette i studien kunne ha gitt en mer helhetlig forståelse av læringen i NB, men var altså utenfor omfanget til denne oppgaven.

I dette studiet ser vi på ett enkelt case. Dette kan være en begrensning for hvorvidt funnene kan generaliserer til andre kontekster og andre selskap. For å styrke studiet bør funnene derfor replikeres til andre kontekster slik at man kan avdekke hvilke funn som er generaliserbare og hvilke som er begrenset til caset undersøkt i dette studiet.

4 Kontekst

I dette kapitlet vil caset som studeres i oppgaven presenteres. Caset er en enhet som driver med forretningsutvikling i et etablert selskap. Enheten refereres til som “NB“ (New Business) og selskapet som “Selskapet“. Fokus for denne oppgaven er NB og siden NB må forholde seg til selskapets prosesser og funksjoner er disse kontaktpunktene vesentlige for oppgaven. Hensikten med dette kapitlet er å beskrive NB-enheten og tilknytningspunktene enheten har til det etablerte selskapet, slik at vi kan analysere hvilke læringsutfordringene som oppstår. Læringsutfordringene kan dermed både være *innad* i NB, men også *mellom* NB og selskapet.

NB ble opprettet av Selskapet for et par år siden. Selskapet har drevet med samme kjerneaktivitet i lang tid og en informant beskriver selskapet som litt *“fat and happy”*. Dette preger Selskapets evne og vilje til å fornye seg og drive *utforskende* aktiviteter. En ansatt sier:

“Jeg tror selskapet har hatt flere tiår med et relativt fredfullt liv, hvor business modellen var ganske enkel og det var en stabil forretning som fungerte bra, og det var ikke nødvendig å være kreativ og komme opp med nye løsninger.”

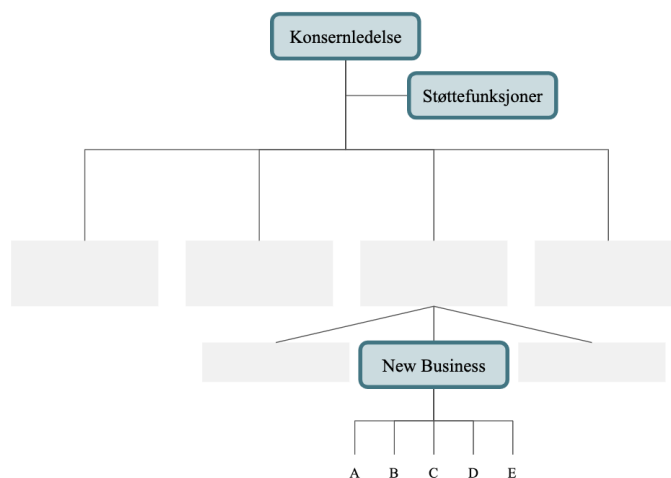
I dag er Selskapet sin rolle endret. I møte med det grønne skifte og et økt fokus for bærekraft, har behovet for innovasjon og nytenkning meldt seg. Historisk sett har bransjen vært en tradisjonell industri, med veletablerte aktører og få endringer de siste årtier. Nå står bransjen derimot overfor større endringer. Nye og mer fleksible aktører inntar markedet. Selskapets har på bakgrunn av dette etablert en enhet som skal *utforske* nye forretningsområder, i oppgaven kalt New Business.

Selskapets holdning til nye muligheter og endringer i markedet beskrives imidlertid som noe halvhjertet av et av gruppemedlemmene i NB:

“Man ser at det er utviklinger, man ser at det skjer noe. Da må man, da kan man ikke ikke være med. Men det er på en måte akkurat det. Det er liksom ikke “ja, vi vil være der”, det er mer sånn “ja, vi kan vel ikke ikke være der.” Og det er veldig forskjellig.”

NB i møte med det etablerte

NB jobber med utvikling av forretningsområder som ligger på utsiden av det som er kjernevirksomheten til Selskapet. Enheten består av ulike team, videre referert til som team A, B, C etc. Hvert av teamene i NB utforsker ulike forretningsområder som Selskapet tror har mulighet for utvikle seg til nye satsningsområder for Selskapet. Oppbygging av New Business-enheten og dens plassering i organisasjonskartet er illustrert i figur 2.



Figur 2: New Business i organisasjonskartet

I tillegg til en del samarbeid internt, har NB også mye kontakt med støttefunksjoner i selskapet og konsernledelsen. Støttefunksjonene vil si enheter som juridisk, økonomi, innkjøp og HMS, og refereres ofte til av informantene som “support“. Hovedgrunnen til at NB har kontakt med støttefunksjonene, er at det stilles visse krav til hvordan beslutninger tas i selskapet og NB trenger avsjekker fra disse enhetene for å få gjennomslag for sine prosjekt. Selskapet har et styringssystem som refereres til som “The Way“. “The Way“ inneholder en egen modell for hvordan beslutninger tas i selskapet. Denne modellen består av ulike nivå, og dersom man har en idé eller et prosjekt må man gjennom alle disse nivåene og få de nødvendige avsjekkerne hos støttefunksjonene før det fattes en formell beslutning om at dette er noe Selskapet vil gå for. For hvert nivå er det flere og flere personer som blir involvert i prosessen. Det stilles også strengere krav til detaljert informasjon desto lenger ut i prosessen man kommer.

I tillegg har NB mye kontakt med konsernledelsen. Ettersom mye av det NB driver med

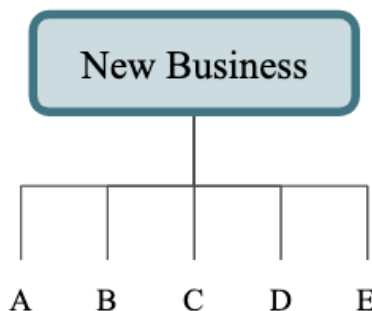
er utenfor Selskapets kjernevirksomhet, er de hele tiden avhengige av at beslutningene som fattes er forankret hos konsernledelsen. Når vi i denne oppgaven beskriver NB sitt møte med ”det etablerte” er det kontaktpunktene med støttefunksjoner og konsernledelse som menes. Det er i disse kontaktpunktene at NB møter den etablerte virksomheten sine prosesser, systemer og holdninger, og det er også her det ofte oppstår spenninger.

5 Empiri

Dette kapitlet er en gjennomgang av empirien og presenterer hovedfunnene fra datainnsamlingen. Dataene er samlet inn fra semi-strukturerte intervju og er analysert slik det er presentert i kapittel 3.3. Kapitlet er strukturert i to hoveddeler: “Teamene i NB” og “NB i møte med det etablerte”. Den første delen tar for seg læringen både *innad* i teamene i New Business og *mellom* teamene. Den andre delen tar for seg læringen i møte med det etablerte. Det etablerte representeres hovedsakelig av støttefunksjonene og Selskapets styringssystem ”The Way,” samt NB sin opplevelse av toppledelsen.

5.1 Teamene i NB

Det interne samarbeidet i New Business er et av hovedtemaene fra empirien. I intervjuene stilte vi informantene spørsmål om hvordan læring foregår innad i New Business, om det er noe de ansatte anser som viktig, og hva man kan lære av hverandre. Som beskrevet i kontekstkapitlet, består NB av 5 team: Prosjekt A, Prosjekt B, Prosjekt C, Prosjekt D og Prosjekt E. I oppgaven refererer vi til NB som en enhet og Prosjekt A, B etc som team.



Figur 3: New Business og de fem teamene

5.1.1 Refleksjon og bevaring av kunnskap innad i teamene

Læringen innad i teamet foregår både gjennom formelle og uformelle kanaler. Formelle kanaler består i hovedsak av ukentlige møter. I tillegg sitter alle i teamet sammen og mye

kommunikasjon og erfaringsoverføring foregår uformelt.

Oppdateringer i ukentlige teammøter, en-til-en samtaler og samtaler over pulten

Alle teamene har egne møter med leder for teamet og teammedlemmene én gang i uka. Disse møtene er på omtrent en time. I tillegg har teammedlemmene samtaler seg imellom. En informant beskriver kommunikasjonen i teamet på følgende måte:

“Vi har ukentlige møter hvor vi snakker om våre egne erfaringer i løpet av uken hva vi gjør og hvordan vi gjør ting. Også har vi selvfølgelig én-til-én diskusjon når en person skal gjøre det som jeg har gjort mye av før, så snakker vi sammen og blir enige om hva som er lurt å gjøre“ - Gruppemedlem 3

I tillegg til de formelle møtene foregår mye samarbeid, kommunikasjon og erfaringsoverføring innad i teamet gjennom uformelle kanaler. Leder for et av teamene sier:

“Det har vært en opplæring og læringsvei for alle hele veien. Vi har ukentlig møter med alle, som er halvformelle, men resten er, vi sitter jo i det område der og lærer hele tiden“ - Leder 2

En annen leder påpeker også viktigheten av å sitte sammen og diskutere, slik at man får testet ut ideer på hverandre.

“Og da er jo ofte første interaksjonen man skal diskutere den, skjer jo ofte ikke i møte, det skjer litt over, vi sitter jo i et lite landskap, fire stykker, så da er det ofte over pulten eller lite sånn cafébord som vi sitter og diskuterer rundt og ja tester det litt ut på hverandre hvordan, høres dette ut som en god ide eller ikke?“ - Leder 5

I tillegg spiser medlemmene i teamet ofte lunsj sammen.

Fokus på egne oppgaver og avhengig av at ting skjer fort

Det er lav terskel for å dele kunnskap innad i teamet. Samtidig påvirkes informasjonsdelingen i teamet av at man er fokusert på egne oppgaver, også under felles gruppemøte. En informant beskriver det slik:

“Vi har gått fra å være en alle gjør alt holdning, til at nå er det mye mer spissa, og det gjør at fokus på akkurat den runden rundt bordet, det er litt vanskeligere å holde oppmerksomheten. For den som er dyp t fokusert med reguleringer, så er vedkommende ikke så interessert i hva en annen har gjort på en konferanse. Og omvendt“ - Leder 2

I tillegg til at teamene er fokuserte på egne arbeidsoppgaver, opplever de også at det å drive med forretningsutvikling innebærer at ting må skje fort og at de har liten tid. Informantene etterlyser både at ting skal gå fortere og at de skal være mer agile.

”Det er generelt lite tid i NB. Jeg løper fra det ene til det andre“ - Leder 4

”Det skal skje en del på teknologisiden, du må være veldig agil, for ellers gjør noen andre det“ - Gruppemedlem 3

”I nystart bransjer så er det ikke alltid du har all den tiden, så det kan være en utfordring“ - Leder 1

Læring fra tidligere prosjekt og prosessforbedring

Den opplevde mangelen på tid og press på at ting må skje fort, i kombinasjon med fokus på egne arbeidsoppgaver, påvirker også de ansattes syn på erfaringsoverføring. En informant forteller at fokus på egne områder gjør det vanskelig å få til erfaringsoverføring:

”Det er klart at den erfaringsutveksling er vanskeligere å få til, når alle egentlig bare løper etter sine egne områder” - Leder 4

Det virker også som det er mer spennende å starte på neste case enn å lære fra det forrige. En informant uttrykker det på denne måten:

”Vi gjør det i noen grad. Også tror jeg vi er litt ivrige på å løpe etter neste case, enn å lære av det forrige“ - Leder 5

Videre forteller informantene at mangelen på tid gjør at man ikke prioriterer å reflektere over hva man har gjort. Dette påvirker i hvilken grad man prioriterer erfaringsoverføring og

prosessforbedring. En informant sier:

”Det er liten tid til reflektere over det, hvordan tar jeg det nå videre, hvordan kan jeg sikre en bedre prosess neste gang?” - Leder 4

“Hvis du allerede er skviset på tid og ressurser så er det kanskje ikke det [prosessinnovasjon] du prioriterer” - Leder 4

“Men det er ikke så ofte det blir tid til det [erfaringsoverføring], for vi har veldig mye å gjøre, og vi er alle inne i våre prosjekter” - Ansatt i støttefunksjon 2

5.1.2 Læring mellom teamene

Også mellom teamene skjer læring gjennom en kombinasjon av formelle og uformelle arenaer og mekanismer. Den viktigste formelle arenaer en ledermøte, i tillegg foregår en del informasjonsutveksling gjennom e-post, intranett og fellesmøter for den større avdelingen som NB er en del av. Det er også tilgang til en felles database og teamene har egne mapper hvor noen dokumenter er hemmelighetsholdt og noen er åpne for alle.

Ledermøter, e-post og intranett

De fire teamlederne samt lederen for hele NB samles en gang i uka for et ledermøte. Dette møte varer en time og en informant forteller at det i all hovedsak brukes til informasjonsutveksling. Mesteparten av tiden går med på at teamlederne forteller om sine team. En leder forteller at man ikke får så mye input til egne prosjekt, og en annen leder sier at møtene ofte holder seg på overskriftsnivå.

“Leder for New Business har ukentlige møter på en time. Der deltar jeg på lik linje som de andre. Vi diskuterer prosjekt C, E og det ene og det andre. Så det er plattformen det skjer i. For å snu det rundt, så får ikke jeg særlig input fra de om hva jeg gjør. Det er greit nok, men det er veldig enveis sluse på dette“ - Leder 2

“Vi sitter i lederteamene og prøver å prate litt om hvor vi er og hva som skjer, det kan fort

være et sånn aspekt at man ønsker ikke å gå i for mye detalj. Da blir det veldig overskriftsnivå. Og det er veldig ofte at i detaljene man får læringen. Det er ikke alltid man får "hva er det som er vanskelig?" Du får bare "å nei det er så vanskelig" Men hvorfor? Hva er det de ba om i detalj? Hva var det du ikke leverte? Det er mer sånn generell klaging" - Leder 4

Teammedlemmene får informasjon fra disse ledermøtene gjennom sin nærmeste leder, og er i ulik grad fornøyde med videreformidlingen:

"Vi får jo sånn sett, du kan si det er bedre informasjonsdeling i ledergruppa og så kan det hende at noen i teamene kanskje føler at de ikke har nok informasjon av og til, det er ikke at vi ikke er flinke nok til å videreformidle det" - Leder 5

En informant i et annet team mener derimot at det ikke videreformidles godt nok:

"Du har ledermøtene, også leder 6 referer fra de i våre teammøter med én setning, thats it" - Gruppemedlem 2

Informantene forteller også at man tar e-post i bruk for å informere hverandre, men at det ikke er mulig å informere alle om alt. En informant er redd for *"information overload":*

"Jeg tror, det er nok ikke til å unngå at man, altså man klarer jo ikke å informere alle om alt som alle burde vite om. Hvertfall med sånn gammeldags informasjonsutveksling som vi driver via e-post med kopi til alle. Så ja da blir det jo noen grad av å prøve å bremse opp alle disse kopi til alle emailene, det dreper jo, information overload" - Leder 1

Tilgang på felles dokumenter

I tillegg til ledermøter foregår noe av læringen mellom teamene i form av tilgang på felles dokumenter. En informant forteller at man kjenner hverandre godt, og at det er greit å få tilgang på materiale fra andre team:

"Så sånn sett kjenner vi hverandre godt, litt sånn uformelt og jeg synes det er greit å finne å få tilgang til materiale som man har brukt før om det er prosjekt A som er eksempelet da som er nærmest nærliggende i forhold til leder 2 sitt prosjekt" - Leder 1

Slikt materiale kan være presentasjonsmateriale, styrenotater, maler og notater om hvordan beslutninger har blitt tatt, og ligger tilgjengelig på en deleside.

Diskusjoner i lunsjen og samtaler ved kaffemaskinen

I tillegg til formelle arenaer, som møter og dokumentdeling, foregår mye av kommunikasjonen og samhandlingen i NB gjennom uformelle kanaler. Informantene trekker frem lunsj og kaffemaskinen som to viktige arenaer. I tillegg trekkes det interne nettverket frem som svært viktig. En informant forteller om samarbeidet mellom teamene:

“Så mellom gruppene. Det er, det foregår jo mest via uformelle kontakter og ved konkrete prosjekter tenker jeg“ - Leder 5.

To viktige arenaer for slik uformell kontakt som flere informanter nevner, er at man spiser lunsj sammen og at man møtes ved kaffemaskinen:

“Leder 5 sitt team har vi ganske mye å gjøre med, vi spiser daglig sammen og da blir det ofte samtaler. [...] Det går mer på sånn ad hoc. [...] Det er fint å snakke sammen over en kaffe. Også har vi den lunsjen, også sitter vi gjerne lengre enn en halvtime. Spesielt sånn prosjekt C, D, A, da kan det bli litt sånn heftige debatter, og det er egentlig veldig gøy“ - Gruppemedlem 3

Også en annen informant trekker frem kaffe som en viktig arena:

“Det tror jeg er en dimensjon man generelt sett må bli flinkere på, i alle organisasjoner. Det som typisk blir alt som skal formaliseres, men det er greit at folk møtes for en kaffe, så legg opp til det“ - Leder 2

Samtidig er det ikke alle som tar del i lunsjdiskusjoner og møter andre ved kaffemaskinen. En informant som var relativt ny i NB, sier at vedkommende ikke spiser lunsj med andre team, og at NB ikke er en “gjeng”.

En annen informant peker også på en utfordring vedrørende lokasjon av kaffemaskinen:

“Det var litt lettere for et år siden. Det har litt med lokasjon å gjøre. Det er ikke mer enn 50 meter fra team A til team B, men de 50 meterne, da møtes du ikke på kaffemaskinen. De går på denne kaffemaskinen vi går på den kaffemaskinen, og det er utrolig mye som skjer når du står å venter på en kopp kaffe. For da kommer den andre å sier - Heisann åssen går det, hva driver du med, hva er problemene i dag. Også står vi der, og bare kaffemaskinen, man skal ikke undervurdere kaffemaskinen“ - Gruppemedlem 1

Uformelle nettverk og personbasert kunnskap

I tillegg til uformelle samtaler i lunsjen og ved kaffemaskinen, trekkes det interne nettverket rolle frem som en viktig del av den uformelle læringen i NB. En informant forteller at kompetanse akkumuleres på individnivå, og at det derfor er viktig å være nysgjerrig:

“Jeg tror også de ressursene som blir etterspurt er de ressursene som på individnivå klarer å gjøre seg nytte av egen erfaring og har litt nysgjerrighet som gjør at man kan få litt innspill utenfra, de blir populære ressurser. For det er mer på individnivå at kompetanse og kunnskap akkumuleres enn på organisasjonsnivå“ - Leder 5

I tillegg er det viktig å vite hvem som vet hva. Informantene opplever at de ansatte i ulik grad har oversikt over hva andre holder på med, og at dette en er personlig egenskap.

“Det er nok litt nivåavhengig, men først og fremst en personlig egenskap. Noen har utrolig oversikt over hva andre holder på med, og vet hvor de kan gå for å få råd, mens andre har mindre innsikt i det“ - Leder 5

Til tross for at det interne nettverket er svært viktig, tror en informant at mange ikke har noe stort nettverk:

“Men det jeg tror forbausende nok, mange av de som jobber med strategi og forretning-sutvikling har ikke noe særlig nettverk [...] Hvis du har en utfordring og prosjekt så er det å gå rundt å høre hvem er det som kan noe om dette. Og folk er veldig vennlige for å dele kompetanse, så det er litt opp til deg selv“ - Ansatt i støttefunksjon 2

Samtidig anerkjenner informantene at det kan være vanskelig å ha oversikt over hva alle kan. En informant forteller:

“Hvis Selskapet hadde visst hva Selskapet vet så hadde vi vært jævlig gode. Vi klarer ikke helt å systematisere all kunnskap vi sitter med“ - Leder 5

En informant påpeker også at det interne nettverket kanskje er en substitutt for god læring i organisasjonen.

“Det er hvertfall viktig å ha et godt nettverk og kjenne øvrige deler av organisasjonen. Å kjenne til hvem som vet hva, det er et asset i seg selv, men det er antagelig vis mer et substitutt for en god læring i organisasjonen“ - Leder 5

Personkjemi og ulike generasjoner i selskapet

I samtale om nettverk og uformelle relasjoner, snakker noen av informantene om hva som påvirker hvem som snakker med hvem, hvor man oppsøker kunnskap og hjelp og om man blir akseptert eller ikke. Informantene nevner i den sammenheng *“personkjemi”* og *“to generasjoner”*

Personkjemi virker å være en avgjørende faktor for hvem man oppsøker når man har et problem og hvem man snakker med i mer uformelle settinger. Ofte går man til noen man kjenner som man vet kan hjelpe. En informant forteller:

“Det er ikke alltid det er klart, veldig ofte går du bare til noen du kjenner som du vet kan hjelpe deg og er velvillige. Det er sånn du får til ting. Fordi folk er også forskjellige og hvis du vil drodle eller prøve å løse et problem så går du heller til folk som faktisk er konstruktive og vil hjelpe deg, enn folk som bare vil skape motstand, og der er det forskjell“ - Gruppemedlem 2

En informant forteller også at personkjemi kan påvirke hvorvidt man får hjelpen man trenger eller ikke:

“Det er også en del personkjemi. Leder., jeg har veldig godt forhold til vedkommende, for personen er min type person. Vedkommende sier ting som det er, og mener det også. Men

det er klart at det liker folk ikke. Og da når du er vant til at man må nærmest møtes og inviteres til en bedre middag, for å snakke om ting først, før du kan begynne å snakke om at de kanskje kan gidde å gjøre noe“ - Gruppemedlem 3

En annen informant trekker frem et generasjonsskille i Selskapet:

“Jeg tror det er to generasjoner i selskapet for å være ærlig. Så det er den gamle generasjonen som er vanskeligere å flytte, og i varierte komiteer innad i selskapet hvor du har et mer agilt samfunn som har kommet de siste 5-6 årene“ - Støttefunksjon 2

En annen informant peker på utfordringene med å være av den yngre generasjonen:

“Du blir bare møtt med en sånn skeptisk ja. Det kræsjer litt. Også når du kommer og bruker disse ordene, og gjerne en yngre person. Da kræsjer det litt. Også mister man litt troen ja“ - Leder 4

En forteller om at minst må ha 20 år i Selskapet for å bli akseptert.

“Jeg tror man må ha vært her i 20 år før man er en del av stammen. Det er veldig store, synes jeg, barrierer, til å bli akseptert” - Leder 2

Individbasert og tilfeldig erfaringsoverføring mellom prosjekt

Som beskrevet i seksjon 5.1.1 opplever teamene at det er liten tid til å drive med prosessforbedring og reflektere over hva man har gjort tidligere. Informantene ble også spurt om erfaring fra andre team brukes når man starter et nytt prosjekt. En informant forteller at dette skjer på individnivå, gjennom at man ser på hva andre har gjort før:

“Ja, vi ser på hvordan folk har gjort det før, men noe strukturert, nei det er jo mer på individnivå, nei nå må vi finne ut, skal vi starte med det. Helt sikkert noen som har gjort noe før, da finner vi ut av det og prøver å lære noe av de“ - Leder 1

En informant forteller også om erfaringsoverføring som følge av at en person kom inn i et av teamene:

“Så da knyttet vi jo den kontakten. Men det er litt tilfeldig, hvis vi ikke hadde fått vedkommende hadde vi ikke hatt den erfaringsoverføringen” - Gruppemedlem 1

”Nei, vil jeg si” er det kontante svaret fra en informant, på spørsmål om det er noen strukturert læringsprosess. Flere informanter mener det er liten grad av erfaringsoverføring mellom teamene og at dette ikke er noe man jobber systematisk med:

“Nei det vil jeg egentlig tvile på. Jeg kan bare snakke for deg jeg vet. Det er selvfølgelig ledergruppen som kan ha noe der. [...] Alle presenterer sitt og hva de har for planer, men ikke sånn lessons learned type” - Gruppemedlem 3

En informant peker også på at mye av erfaringsoverføringen blir tilfeldig:

“Man har lite tid til å gjøre noen strukturerte ting, planlegge hvordan man skal vi dele erfaringer og sånn på tvers. Det må vi prøve å få på plass tror jeg. Og da blir det dette, at da treffes vi tilfeldigvis med kaffemaskinen. Også blir det sånn “Å gjør dere det, er det sånn dere håndterte det:” Og da blir det litt tilfeldighet” - Leder 4

Og mener de er litt for basert på det tilfeldige:

“Heller i den retningen at vi har i litt for stor grad basert seg på det. Det blir litt tilfeldig kommunikasjon overføring og læring” - Leder 4

Hands on erfaring og kunnskap som ligger til person

Informanter peker på at mye kunnskap og erfaring ligger til person, og at dette kan være problematisk dersom personen slutter:

”Mye har sittet i hodet til enkeltpersoner som har gjort mye screening, og da har du en risiko, si den personen blir borte da. Hvordan gjør man da screening fremover?” - Leder 4

En annen utfordring med at kunnskapen er personbasert er at man ender opp med å gjøre det samme som har blitt gjort tidligere, om igjen:

“Ja, for det har noe med, kunnskap er veldig person, ligger jo til en person. Men du mister den kompetansen for det er veldig personrelatert. Og så ser jeg nå at Leder 4 har måttet gjøre akkurat det samme som har vært gjort tidligere, men fordi det er veldig personlig så må vedkommende ha det inn under huden [...] Og da må du få et eget eierskap til det” - Gruppemedlem 2

Spesielt når det kommer til screening-prosessen, altså prosessen der nye forslag vurderes og jobbes med, har dette vært en utfordring. De som jobber med denne prosessen samler seg opp mye erfaring, og det er en utfordring å få dratt denne erfaringen inn i NB:

“De som jobber med disse screeningene og ting som blir forkastet, de lærer veldig mye ved å gjøre dette, veldig mye hands on og alle som jobber sammen på denne biten. Men så er neste spørsmål, hvordan klarer man å få dradd denne læringen til NB? Og det er vanskeligere. En ting er ting du opplever selv, det lærer man på en eller annen måte mye bedre, enn det du bare hører om. Selv om du lærer sånn lessons learned og hva er viktig, så blir det aldri det sammen som du har lært det selv” - Leder 4

I tillegg er en utfordring med screening at de som har jobbet med det ofte blir eksperter på området og tar over det området, slik at det ikke er noen som kan fortsette å jobbe med screening:

“Det har vært sånn at de som har utvikla den mulighet har da blitt eksperter på det, og siden det ikke er noen til å ta over, så har det vært mest naturlig at de da har fortsatt med det. Men da mister du jo på en måte, da må du starte på nytt hver eneste gang” - Gruppemedlem 2

5.1.3 Opplevd nytteverdi av felles læring

I tillegg til at informantene snakket mye om formelle og uformelle arenaer for læring og hvordan læring foregår innad i New Business, delte de også sine refleksjoner rundt læring generelt. Det gjaldt både hvorvidt dagens læring på tvers er tilstrekkelig, hva teamene kan

lære av hverandre på tvers og hva som eventuelt er grunner til at man ikke har læring på tvers. Disse refleksjonene presenteres her.

Tilstrekkelig samarbeid eller ikke?

Informantene er til tider delte i sine oppfatninger på hvorvidt man burde samarbeide mer eller ikke. Noen informanter mener man burde ha mer læring mellom teamene, og at det er dumt at man ikke jobber med på tvers:

“Det er nesten null samhandling med de andre avdelingene i New Business. Som er litt dumt egentlig, skulle ønske det var mer. Vi jobber veldig i vår enhet” - Gruppemedlem 2

Også andre informanter mener det er viktig og at det hadde vært verdifullt med mer samarbeid:

“Jeg tror det er viktig. Og jeg synes kanskje det er litt for lite av det. Det er nok litt kultur” - Leder 3

Samtidig påpeker en informant at man ikke skal samarbeide for samarbeidets skyld:

“Og det kunne sikkert vært mer interaksjon på tvers. Samtidig så er det et, et vi skal ikke samarbeide for samarbeidets skyld, det må på en måte ha en hensikt altså og hvis det er ting som vi stort sett klarer selv i de enkelte teamene så er det like greit å gjøre det der“ - Leder 1

Boksorientert og begrenset samarbeid på tvers

Til tross for ledermøter, tilgang på felles materiale og diverse interne plattformer hvor man kan få tilgang på informasjon, mener noen av informantene at det ikke er tilstrekkelige formelle arenaer. En informant etterspør en plattform for informasjonsdeling:

“Jeg har etterspurt det! Fordi innenfor New Business er det ingen plattform for informasjonsdeling eller, jeg aner ikke hva leder 4 sitt team holder på med, eller hva leder 2 sitt team jobber med” - Gruppemedlem 2

Informanten knytter dette til strukturen i NB, og Selskapet forøvrig. Flere mener det er en

silostruktur og at dette står i veien for læring på tvers:

“I Selskapet er det mange, det er veldig boksorientert, du jobber innenfor din egen boks” - Gruppemedlem 2

“Vi har relativt lite på tvers, jeg jobber veldig isolert i avdelingens prosjekt egentlig” - Gruppemedlem 1

“Bli bedre på dette tverrgående fotarbeidet internt, som jeg tror det er absolutt er behov for, for at vi skal klare å kalle oss en enhet. At det gir noe merverdi å være samlet. Foreløpig har det mest vært, det jeg allerede har sagt, parallelle aktiviteter som tilfeldigvis har en leder” - Leder 4

Da vi stilte spørsmål om læring og samarbeid mellom teamene, snakket informantene også en del om at man opplever det de andre teamene gjør som mindre relevant for eget arbeid:

“Jeg tror det ikke er noe problem å dele, bare man spør om det. Jeg tror litt av problemet er at vi ikke er flinke nok til å spørre om det. Jeg tror noe av det går på at man blir klemt inn i sin egen boble, også skal du levere der også har du egentlig ikke så mye tid, også prøver du å løse det inni boblen, istedenfor når man av og til egentlig skulle banket på en annen boble og spurt om “har dere noe å tilføre oss, kan vi lære noe av dere?” - Gruppemedlem 1

Hva man kan lære av hverandre i New Business

Flere informanter peker på konkrete områder hvor man kunne ha lært av hverandre. En informant mener man har mye man kan lære på gjennomføringsnivå, og at det å dele erfaringer fra prosjekt kunne gjort det enklere for teamene:

“Men så er det mange ting vi kunne diskutere, ikke nødvendigvis på fagnivå, men på gjennomføringsnivå, som kan være nyttig å dele. Veldig typisk, som jeg tror har mye på norsk måte å gjøre ting på, er at man baserer ting på teknologi. Hvis du ikke da har teknologisk bakgrunn så vil vi ikke snakke med deg. Men det kan hende at du kan noe om prosjekter som hadde gjort det andre teamets verden litt enklere, eller vice versa. At de har gjort noen erfaringer som de kunne tildelt andre” - Gruppemedlem 1

En annen informant påpeker også at forretningsutvikling er generisk kompetanse:

”Absolutt. Strategi og forretningsutvikling er veldig generisk kompetanse” - Leder 5

Informantene kommer også med noen eksempler på hendelser der de gjerne ville ha hatt informasjon fra andre team:

“Men så vet vi at team D har hatt en diskusjon på branding som jeg hadde vært veldig interessert i å lære og høre hva som var deres vurderinger” - Leder 3

”La meg si det sånn, ja det er et par ting. [...] så er det en reguleringsprosess[...] Reguleringsprosesser i kommunene [...] Også det er en del som man kan lære men for å få prosjektene til å bli noe av, og at de kommer seg videre, så har vi absolutt flere ting vi har å lære av hverandre. [...] selve prosjektutviklingen, hvordan du starter“ - Gruppemedlem 3

Ekspertene som er dedikerte til eget arbeid

Flere informantene forteller at de ansatte er veldig dedikerte til eget arbeid, og at man har tendens til å tenke at man er spesiell. En informant forteller selv.

“Jeg er så himla fornøyd og dedikert til det jeg driver med. Så jeg har ikke noe behov for å se meg verken til høyre eller venstre” - Leder 3

“Vi jobber litt i siloer vi også. Prosjekt C sitter for seg selv, og Prosjekt A sitter for seg selv og Prosjekt D sitter for seg selv, og vi tror alltid at vi er så spesielle”- Gruppemedlem 1

En annen informant forteller også at de ansatte er eksperter på sine områder:

“Prosjekt C er jo eksperter på det. Kjempedyktige på akkurat det området. Men de er jo ikke noe, de ser jo ikke på andre områder. Samme med Prosjekt B, de er så eksperter, så dypt inne i den teknologien og det området. Samme med Prosjekt D” - Gruppemedlem 2

I spørsmål om hva de kunne lære av hverandre og hvordan man kan få til erfaringsoverføring

var det flere svar. En syntes det var vanskelig fordi man jobbet med forskjellige case og var mer ivrig på å starte nye case.

“Jeg er ikke helt sikker på hvordan man skal angripe det heller, annet enn på en måte mye deling av problemstillinger. Vi gjør det i noen grad. [...] Igjen er det det med relevans og slik. Hvis et nytt case du jobber med er forskjellig fra et annet, er oversettelse ofte litt krevende”
- Leder 5

Informanten trakk også frem unikheten ved de forskjellige prosjektene.

“Når man gjør ting i en ny forretningsenhet så gjør du det unike ved det ofte en gang. Vi har sikkert mye å gå på læringsbiten i det” - Leder 5

“Jeg synes jo NB har vært en samling med prosjekter som har tilfeldigvis havnet under en paraply. Og da blir det litt tilfeldighet. Og det bærer veldig preg at man har for lite tid, og kanskje fokus og interesse, for å drive aktiviteter på tvers” - Leder 4, i oppfølgingsintervju

En informant forteller også at man opplever det man selv driver med som uinteressant for andre:

“Det er mer sånn at “jeg har mer eller mindre bestemt meg for at det er denne prosessen, jeg mener det skal være sånn”, så da behøver ikke dere grave så mye mer i det. Hva skal dere med det”? - Leder 4

En annen informant fortalte også om et tilfelle hvor vedkommende sitt team måtte “dra informasjon” ut av en annen leder. Da vi spurte om grunner til at dette ikke deles uoppfordret, svarte informanten:

“Ja, vedkommende mener nok at det er ganske irrelevant. Og det er jo fare and square. Vi har forskjellige fokus på ting” - Leder 3

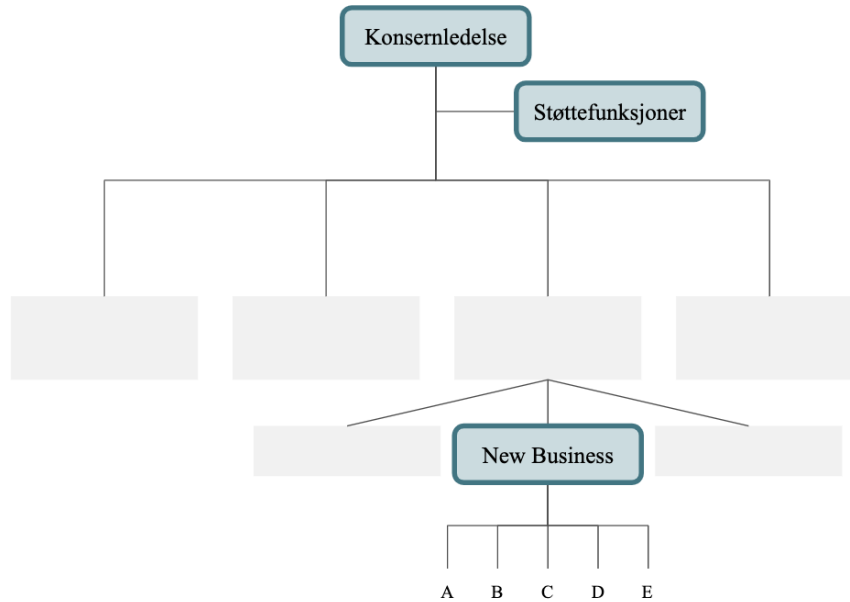
En leder påpeker også at man må ønske samarbeid på tvers for å få det til:

“Jeg har altså veldig tro på samarbeid mellom grupper koker ned til et individnivå. Noen må koble, folk må være interessert i å samarbeide. Man kan ikke vedta samarbeid, man må ønske samarbeid, og se nytten av samarbeid og se at det er relevant” - Leder 5

Den første delen av empirikapitlet “Teamene i NB“ har presentert hvordan læringen foregår innad i teamene i NB og mellom teamene. Dette skjer i hovedsak gjennom de formelle mekanismene; teammøter, ledermøter og tilgang på felles dokumenter, i tillegg til mer uformelle mekanismer som diskusjoner i lunsjen, én-til-én samtaler og interne nettverk. Informantene er delte i sine meninger på hvorvidt det er tilstrekkelig samarbeid, og peker på flere områder hvor teamene kan lære av hverandre. Den neste seksjonen presenterer hvordan NB lærer i møte resten av organisasjonen.

5.2 NB i møte med det etablerte

I intervjuene spurte vi også informantene om hvordan samarbeidet med organisasjonen forøvrig er, og hvordan læringen mellom NB og resten av organisasjonen fungerer. Det kommer frem at både konsernledelsen og støttefunksjonene er involvert i mye av New Business sitt arbeid. Denne seksjonen er delt i tre deler. Først presenteres “The Way“ og hvordan samarbeidet mellom NB støttefunksjonene foregår. Deretter følger en gjennomgang av empirien som beskriver hvordan tilpasninger av det etablerte sine prosesser skjer i samspill mellom NB og støttefunksjonene. Til slutt presenteres NB sin opplevelse av toppledelsens rolle i saker som angår dem, og hvordan selskapet legger til rette for NB. Samhandlingen med støttefunksjoner og konsernledelse illustreres i figur 4:



Figur 4: New Business, konsernledelse og støttefunksjoner

5.2.1 The Way og støttefunksjoner

Mange ansatte trekker frem samarbeidet med støttefunksjonene i selskapet som viktig. Støttefunksjoner vil si enheter som finans, juridisk, innkjøp, HMS etc, og refererer ofte til av informantene som “support“. En informant beskriver samarbeidet på denne måten:

“Det skal veldig mye papirarbeid på plass for å fremme en sak om beslutning. For noen kan den prosessen virke veldig tungrodd, spesielt for de som kommer fra sånne cowboykulturer, litt sånn “kjør på”. Her er det ikke sånn. Her er det: Har du sjekket det med juridisk, har du sjekket det med finans, har du sjekket det med ditten og datten og hele pakken. Og så “Nei det har jeg ikke gjort. Nei, da får du bare gå hjem og gjøre det” - Leder 2

Disse funksjonene har som oppgave å sørge for at ting skjer i henhold til “The Way“.

The Way

Som mange andre store selskap, har Selskapet et etablert styringssystem, som de kaller “The Way“. En informant beskriver “The Way” på denne måten:

*“The Way, det er på en måte en sånn overordnet, la oss si bibel, på hvordan ting skal skje”
- Gruppemedlem 3*

En del av “The Way“ er “Decision Gate Modellen” for hvordan beslutninger skal tas i selskapet. For hvert steg i denne beslutningsmodellen er det flere og flere som blir involvert og for hvert steg er det krav til informasjon og avsjekk fra ulike miljø.

Informantene i NB opplever flere utfordringer knyttet til systemene og prosessene i resten av organisasjonen. Noen er knyttet til “The Way“, og hvordan beslutninger tas i selskapet. Andre peker på samarbeidet med støttefunksjoner som vanskelig.

Det er viktig å ha kunnskap om “The Way,“ for å bruke det på riktig måte og tilpasset det til egne prosjekt.

“Gruppemedlem 1 kjenner “The Way” godt. Jeg opplever at de har håndtert det bra. Jeg tror team A kunne ha lært noe derfra” - Leder 4

En informant peker på at dersom man hadde hatt mer kunnskap om “The Way“ hadde man også klart å tilpasse seg bedre:

“Og det er litt fordi at vi har litt for lite kunnskap om prosjekt systemet. Hvis vi hadde hatt bedre kunnskap så hadde vi også kunne valgt lettere” - Gruppemedlem 1

“Hvis en som ikke forstår at det er rom for å modifisere bare går inn i vår prosjektprosess virker den helt enorm. Du skal gjøre en evaluering av hvilke elementer du skal ta med deg, og det gjøres i altfor liten grad. Også blir du litt lei og så går du i vranglås. Men hvis du hadde gjort den jobben tidligere. Hva trenger vi her? Det er noen prosesser, som for eksempel interessentanalyse. Også gjøre en tidlig risikovurdering og se på hvor er fallgruvene dine. Hvis du har gjort de to tingene og legger det til grunn, så kan du ta vekk en masse ting” - Gruppemedlem 1

Navigering internt

Flere informanter opplever det vanskelig å finne veien i Selskapet, og sier de møter en viss

“motstand” fra systemet. En informant forteller:

“Det er mer jobb.. av og til har jeg opplevd at det å lage avtaler på utsiden, utenfor Selskapet har vært mindre jobb enn å få dette gjennom internt” - Ansatt i støttefunksjon 2

En annen forteller at man ikke lenger bare kan avklare med sjefen, men at man må følge rammeverkene, som kan være en stor jobb.

“Jeg jobbet i Selskapet for 25 år siden og da hadde vi ikke alle rammeverkene, så da var det mer å gjøre alt selv og gå til toppsjefen å få aksept og så gjøre det. Men nå må du gå rundt for å få aksept for alle mulige ting. Av og til føler du det er en større jobb å få alle disse avsjekkene, enn å finne på den gode ideen ikke sant” - Ansatt i støttefunksjon 2

For å navigere internt er det viktig med kunnskap om de interne prosessene og å ha erfaring fra selskapet. En informant forteller om et prosjekt som ikke hadde dette:

“Det ene prosjektet var et sånt prosjekt som dessverre var dannet av en gjeng som ikke hadde så mye erfaring fra Selskapet, og da ble det stående litt for seg selv, og fikk Selskapet litt i vranglåsen ærlig sagt” - Gruppemedlem 1

Det å kjenne systemet fremstår som viktig, og informantene påpeker også at man trenger veiledning for å legge frem saker. Dersom man ikke kjenner systemet kan det gå galt:

“Du trenger litt hjelp og veiledning for å vite hvordan du skal ta en sak frem i Selskapet” - Leder 4

“Har vi vært gode nok for å hjelpe dem, lage et rammeverk for å få dem gjennom. Der er svaret nei. Det har vært mer at de må ordne opp selv, og når man ikke kjenner systemet da blir det fort litt galt” - Leder 4

5.2.2 Tilpasninger

Mange av informantene opplever at prosesser som fungerer for Selskapet for øvrig, ikke passer for arbeidet NB gjør. Flere informant nevner for eksempel måten beslutninger blir tatt på, og at det tar for lang tid å fatte beslutninger. Det er ikke kompatibelt med New Business sin måte å jobbe på. Informantene uttrykker frustrasjon over at resten av organisasjonen ikke forstår deres behov og hva de arbeider med.

Nødvendig med tilpasninger til NB

“Så er det en kultur i en stor organisasjon at en del beslutninger tar en del tid hvilket er helt fair enough, men i nystart bransjer så er det ikke alltid du har all den tiden, så det kan være en utfordring” - Leder 1

Dette understøttes også av andre informanter, som i tillegg peker på vanskeligheten med å tilpasse prosessene:

“Der må man være mye mer lettbeint, man må kunne ta beslutninger fort, man må kunne gjøre veldig mange ting på en annen måte, enn det som står i bibelen. Det betyr ikke at du skal forkaste hele greia. Det betyr bare at du må, det er ganske smertefull prosess, fordi det koster mye tid og penger for å tilpasse denne prosessen til slike typer prosjekter. Også vil jeg også tro at grunnen til at man ikke gjør det er at det skjer jo ikke så ofte” - Gruppemedlem 3

“Vi har de standardiserte beslutningsystemene som finnes i Selskapet som kanskje ikke alltid er like godt egnet for det vi holder på med, men foreløpig, det er mange og lange diskusjoner rundt dette, om vi skal bygge et egen decision gate logikk for det vi holder på med. Foreløpig har vi ikke gjort det. Det er vel fordi noen av initiativene vi har er ganske ulike i natur, så om vi bygger et eget er det ikke sikkert det passer så godt med det neste prosjektet” - Leder 5

En informant peker også på det at mange folk er involvert som utfordrende:

“Det er nok av folk er som er smarte, flinke som har lyst til å gjøre nye ting. Ikke noe problem. Men så blir det vanskelig. I det øyeblikket det går det over til skal vi si, det gamle

systemet. Da blir det mye involvering av mange mennesker. Da forsvinner den initielle lettbeinte måten å jobbe på, også møter du byråkratiet. Da er det mye som fort kan dø” - Gruppemedlem 3

Vilje til å tilpasse prosessene:

En del av NB sin jobb er å få avsjekker fra diverse støttefunksjoner på saker de fremmer i selskapet. Det er ofte hos støttefunksjonene at tilpasninger finner sted. Samarbeidet med støttefunksjoner oppleves av mange som utfordrende. En frustrert informant sier:

“Det er lov å tenke ikke sant. Det er den vi møter litt. Support-folket, jeg skal ikke snakke stygt om dem. Er det slik at du ikke skal fravike fra manualen din så holder du deg til den, men da ender du også opp med at du er i compliance, men du har ikke noe deal. Også skal vi selvfølgelig ikke holde på med barnarbeid og snusk og drit, det tror jeg alle skjønner” - Leder 2

Informantene nevner flere grunner til at samarbeidet til tider er krevende. En informant peker på at støttefunksjonene ikke er villige til å gjøre endringer:

“Altså de er først og fremst interessert i å kjøre slik som de er vant til. De vil helst ikke gjøre endringer. Det har vært mye krangling” - Gruppemedlem 3

En annen informant underbygger dette, og sier at støttefunksjonene fokuserer på kjerneaktiviteter:

“Selv om du går i en analyseavdeling og spør om nå vil jeg ha hjelp, så sier de vi har jo så mye å gjøre med våre kjerneaktiviteter, så dere har vi jo egentlig ikke tid til. Du har ditt team, av og til føler du at den hjelpen du får av det store Selskapet den er ikke der, igjen de kan ikke så mye om det, de har ikke så mange ressurser, og etc. Nå setter jeg det litt på spissen” - Ansatt i støttefunksjon 2

“Men i den grad vi vil være nyskapende, og nytenkende og komme videre med ting, så må stabsfunksjonene generelt forstå at de er en service til oss og ikke vice versa” - Leder 2

“Men det er klart hvis du har en veldig stresset person i finans som plutselig skal mene noe.

Da er vi igjen i det systemet. På et punkt, å ha en decision gate, da skal du gå rundt til ja 13 forskjellige steder hvor du skal ha sign off hvor de sier at de har faktisk blitt informert. Men da hvis du kommer til noen som sitter med årsavslutning, så gidder de ikke, og det skjønner jeg. Men spørsmålet er også, hva kan vedkommende bidra, de har ikke sett dette før, har de noe vettugt å bidra med? Mest sannsynlig ikke? Så den sign off prosessen skulle ikke vært der fra før” - Gruppemedlem 3

En tredje forteller at den synes støttefunksjonene må få en tydeligere beskjed ovenfra:

“Det er mye støttefunksjoner i Selskapet, og deres jobb er å sørge for at vi ikke gjør feil. Så da må du endre på deres mandat for å få dem til å ha litt mer velvilje og det må komme ovenfra. [...] De har ikke noe incentiv til å faktisk hjelpe med å utvikle noe. Så man må endre interne incentiv, blant ansatte og faktisk støtte NB og innovasjon og være med på den type prosjekt, at de får cred for å faktisk gjøre det, at de er del av deres måloppnåelse” - Leder 4

Også informantene i noen av støttefunksjonene ble spurt om deres tanker rundt samarbeidet med NB. En informant sier:

“Min beskjed til dere er at ofte når vi sier nei, så er det en god grunn til det, og vi sier sjeldent nei” - Ansatt i støttefunksjon 1

“Vi vil ikke være en barriere til business ideer, ikke sant. Det er ikke vårt mål i livet, å være en irritasjon. Men det er også vår jobb, basert på forventningene fra selskapet, å utfordre ideer som er borderline. Så hvis vi kommer til den oppfatning at risikoen er for høy, så anbefaler vi ikke å fortsette. Og selvsagt gjør det dem (New Business) forbannet, fordi de vil implementere det. Men vi er også ansvarlige overfor toppledelsen“ - Ansatt i støttefunksjon 1

“Det er veldig forskjellig fra Selskapets forretningsmodell [...] Vi vet det spesifikke behov, og vi prøver å tilpasse “The way” også. [...] Selskapets way kan ikke tilpasses så lett. Vi kan diskutere om ”The way” er fleksibel nok eller ikke” - Ansatt i støttefunksjon 1

En informant i støttefunksjonen forteller også at det er mange andre aktiviteter som ønsker

skreddersydde løsninger, og at man ikke kan gjøre tilpasninger til alle:

“Selvsagt har prosjekt A noen særtrekk, men alle aktivitetene vi driver med er til en viss grad ulike. Vi har veldig mange ulike aktiviteter i organisasjonen og alle aktiviteter er litt nye, men hvis vi tillater alle en individuell løsning så forsvinner programmet for vårt område fullstendig“ - Ansatt i støttefunksjon 1

Engangstilpasninger lagres ikke mellom New Business og støttefunksjoner

Informantene forteller at det er en stor jobb å overbevise støttefunksjonene første gang man gjøre noe, men at det blir lettere andre gang:

“Første gangen vi gjør det så er det ganske tungvint. For du må overbevise alle støttefunksjonene, men andre gang er det lettere for da har de gjort det en gang før” - Gruppemedlem 2

Informantene opplever det samtidig som frustrerende at man ikke alltid klarer å ta med seg læring fra arbeidet med støttefunksjonene videre, ettersom ingen tar notater og dokumenterer prosessen.

“Vi har sloss med mange internt, og etterhvert blir det noen tilpasninger. Men problemet med disse tilpasningene, er jo at, ok så blir det gjort sånn i den kontrakten og den kontrakten, men det skjer ikke noe læring for det fanges ikke opp noe sted. Så neste gang du starter noe nytt, så begynner hele prosessen for i fra. Så det er liksom det som blir borte. For du burde jo tenkt heller, hvis vi kjører sånne prosesser, noen burde ta notater på bakrommet” - Gruppemedlem 3

“Det kan for eksempel være prosesserfaring. De som er kommet lengst er leder 6 sitt team, de har kjørt mange runder, de vet liksom hva som blir spurt om, hva krever de, hva måtte de komme tilbake å gi mer informasjon på. Så den biten hadde nok vært fint å få systematisert, tatt med som læring for de andre, som kommer å skal gjøre det samme, Så ikke de kommer og kjører hodet i de samme problemene. Og det tror jeg vi ikke har hatt hodet over vannet til å klare å gjøre” - Leder 4

“Ja jeg tror det hadde vært veldig verdifullt, og jeg tror vi hadde unngått å irritere ledelsen;

- Oh samme problemet igjen, men fra en annen gruppe, lærer de aldri?" - Leder 4

Ad hoc diskusjoner og fellesmøter i støttefunksjonene

En informant i NB sier at de er avhengig av at støttefunksjonene har læringsprosesser:

"Det er litt tilfeldig. For det er en sånn støttefunksjon som vi har fra corporate. Så procurement skal på en måte leveres fra en plass. Så vi er avhengige av at de har læringsprosesser. Vi går veldig lite inn i deres læringsprosesser. Men det er jo en av både styrker og svakheter med sånne center of excellence. Du må liksom stole på at de gjør de tingene bedre" - Gruppedlem 1

Læringsprosessene hos støttefunksjonene som angår NB består både av ad hoc samtaler og fellesmøter. En informant fra en av støttefunksjonene sier om deres læringsprosesser:

"Vi har selvsagt en del ad hoc diskusjoner internt, men for å være helt ærlig så snakker vi ikke om prosjekt A og prosjekt B, fordi den konkrete implementasjonen ikke har skjedd enda" - Ansatt i støttefunksjon 1

Videre sier informanten som svar på om det foregår læring i deres avdeling som går på tvers av teamene i NB:

"Så langt veldig lite. Men kanskje det er en feil, kanskje det er et godt poeng som jeg skal ta med tilbake til avdelingen min. Vi har følt at produktene er så forskjellig, at det var lite å lære på tvers, men kanskje det er et feilsteg faktisk" - Ansatt i støttefunksjon 1

Også i støttefunksjonene er det lite tid til å lære fra case til case. En ansatt fra en annen støttefunksjon sier:

"Vi prøver så godt vi kan, også kommer det an på. I vårt team har vi fellesmøter, så vi prøver i de slottene vi har, når vi har samlinger, og har kompetanseoverføring og oppdatering på hva man gjør. Men det er ikke så ofte det blir tid til det, for vi har veldig mye å gjøre, og vi er alle inne i våre prosjekter" - Ansatt i støttefunksjon 2

En informant er opptatt av at alle skal bidra:

“Jeg tenker at den læringen er ikke en avdelingen som skal sitte å ta notater. De har fryktelig mye å gjøre, mange har veldig mye å gjøre. Skal du ha en fornuftig læringsprosess her så må alle bidra” - Gruppemedlem 3

5.2.3 Tilretteleggelse for NB - toppledelse og strategisk forankring

NB er avhenging av tilpassede prosesser. Det kan se ut som dette lar vente på seg. En informant sier:

”Men det vi har sittet å ventet på i hvertfall mine 9 år her, det er at det er ingen som har tatt seg bryet med å tilpasse denne modellen, spesielt innovasjonsprosesser og NB egentlig“ - Gruppemedlem 3

Samtaler med konsernledelse og toppledelsens velsignelse

De ulike teamene i NB er ofte i kontakt med konsernledelsen og toppsjefen i Selskapet. Det er flere grunner til dette. For det første må mange av NB sine aktiviteter forankres i konsernledelsen og viktige beslutninger skal fattes der. I tillegg er toppledelsen sin velsignelse viktig ettersom NB operer utenfor kjernevirksomheten.

Intervjuobjektene forteller at siden det de holder på med er utenfor Selskapets kjerneområder har de mye dialog med konsernledelsen:

“Det vi holder på med er lite innenfor gjeldende strategier, vi pusher det hele tiden, og derfor viktig å avklare med styret hele tiden” - Leder 1

Mange informanter nevner at toppler er veldig opptatt av området, og at de mottar god støtte fra vedkommende.

“Så vet vi at vi har en konsernsjef som er veldig opptatt av dette området, og er veldig på

hugget” - Leder 5

“Jeg tror det er få andre ledere som bruker så mye tid med CEO, for vedkommende er interessert i dette her” - Leder 1

En informant beskriver også viktigheten av å få godkjenning fra toppledelsen:

“Vi bruker konsernledelsen veldig aktivt. Det gjør jo at hvis det blir godkjent der så vet du at du har toppledelsens velsignelse og det er viktig i New Business, fordi vi driver med ting som ikke er core business og da må det være forankret at vi skal gjøre dette på en ordentlig måte” - Leder 3

Beslutninger tas opp til toppledelsen

Teamene i NB kan ta egne beslutninger til et visst nivå, før det skal inn i “pipelinen” til Selskapet, beslutninger skal forankres og flere skal involveres.

“Vi har jo fått mandat sånn at vi kan gå ut bredt, vi kan snakke med mange, prøve å få modnet ting til et viss nivå. Men så kommer det til et visst nivå der, så må vi ta en eller annen beslutning, da skal vi inn i den pipelinen ikke sant” - Leder 5

“Alle større investeringer og strategibeslutninger skal landes i konsernledelsen” - Leder 3

Det er også personlige meninger om hvilke saker som bør opp til konsernledelsen

”Personlig synes jeg det er litt for mange saker som bringes for høyt opp i organisasjonen. Jeg forstår det veldig godt når man snakker om milliarder av kroner, men når det gjelder relativt små ting, så synes jeg det burde være litt større handlingsrom, litt færre ting som skulle opp på konsernsjefens bord hele tiden“ - Leder 2

Forankring i toppledelsen og få folk med på laget

I sammenheng med hvordan beslutninger tas i selskapet og samarbeidet med toppledelsen, er det mange informanter som trekker frem viktigheten av å “få med folk på laget” og forankre ting i organisasjonen. En informant forteller:

“Hvis du kommer til konsernledelsen og ikke følger den malen så får du en puss. Da kommer de og “har du ikke gjort det og det“ [...] I denne organisasjonen skal ting være forankret. Så til de grader forankret. Og hvis det ikke er forankret så blir du sendt hjem igjen av konsernledelsen” - Gruppemedlem 1

Noen informanter er klare over at beslutninger og strategier må forankres i toppledelsen, men ikke alle. Dette kan i følge en informant by på utfordringer:

“Det er Leder for New Business kanskje, som har ansatt deg i New Business og opprettet den enheten, vedkommende tror det er en interessant ting, og noe man kan utvikle videre, men du må fortsatt selge caset ditt oppad, til konsernledelsen og styret, der har det ikke vært forankret. Det er det neste steget, og det er faktisk en del av jobben din. Men det har kanskje ikke vært så klart forstått” - Leder 4, i oppfølgingsintervju

“For når man kommer til et møte så er det fordel at det er andre rundt bordet som også nikker til ideen. Så jo flere du får med på laget, det vi så fint kaller forankre ikke sant. Du må alltid skjønne hvilke stakeholder internt det er fornuftig å ha med på laget” - Ansatt i støttefunksjon 2

Forankring i resten av organisasjonen

I tillegg til at NB sine aktiviteter må forankres i toppledelsen, må det også forankres i resten av organisasjonen. En ansatt forteller at konsernleder er veldig på, og at dette kan føre til at man glemmer at støttefunksjonene fortsatt må inn og gjøre vurderinger, og at det må inn i strategien.

“Og så tror jeg det er en utfordring i at konsernleder er veldig på, og sier “jepp dette skal vi gå for”, men uten nødvendigvis å forankre det i sin ledergruppe. Og dermed så føler de at “oi skal vi gjør det”, men støttefunksjoner må fortsatt gjøre de samme vurderingen på dette området som på alt det andre vi driver med i Selskapet, så kommer de litt sånn valsene etter og litt sånn “dette var kanskje en litt rask beslutning”, og så føler de seg ikke nødvendigvis, kanskje vedkommende tok en strategisk beslutning som ikke oppleves å ha blitt forankret internt” - Leder 4, i oppfølgingsintervju

”Men så har det vel nettopp bare blitt besluttet av konsernleder, og ikke egentlig massert inn i selve strategien, den brede strategien” - Leder 4, i oppfølgingsintervju

Ligger foran strategien

Hvorvidt noe er forankret i organisasjonen eller ikke, henger også sammen med strategien. Flere intervjuobjekter forteller at de opplever at de ligger foran strategien:

“Selskapet har vært i endring i mange år, men man har alltid følt at strategi, selskapets strategi har hengt litt etter. Man har startet noe også har strategien blitt til to år senere. [...] Når dette ikke står i strategisk plan skal de ikke jobbes med, da må de få instruks. Slik har vi opplevd ganske mye” - Gruppemedlem 3

En av intervjuobjektene forteller at personen har brukt mye tid på å forklare til støttefunksjoner hva deres team jobber med, og at de henviser til at de ikke står i strategiplanen.

“Også hører vi fra strategigjengen at vi gjorde ikke det, fordi det sto ikke i strategiplanen, som var en fem års plan som var skrevet for tre år siden, så dette drev vi ikke med” - Leder 2

Læring fra NB Informantene fortalte at det til tider er vanskelig å formidle til resten av organisasjonen hva NB driver med og hva de trenger, at de opplever at noen ideer og prosesser møter motstand og at det til tider kan være krevende å samarbeide med støttefunksjonene.

Som svar på om Selskapet etterspør informasjon fra NB, svarer en informant:

“Og man kan sikkert gjøre mer av det, for det er nyttig, særlig for oss egentlig. Som kommer med noe nytt. Alle de som driver med det de alltid har drevet med før, de har mindre behov for å informere“ - Leder 1

”Det er ikke noen formell prosess hvor vi belærer/lærer bort noen ting. Det er det ikke, og det tror jeg er helt naturlig fordi det vi driver med er et helt nytt business område“ - Leder 2

Det er, i følge en informant, heller ikke et overordnet lag som ser på informasjonen:

“Det er ikke et overordnet lag som ser på informasjonen og sørger for at folk. [...] så hadde man visst alltid hva som foregikk i hele organisasjonen og det hadde blitt mye mer smidig informasjonsflyt“ - Leder 3

En ansatt mener NB for eksempel ikke har klart å formidle nødvendigheten av å kunne ta beslutninger raskere, vedkommende sier.

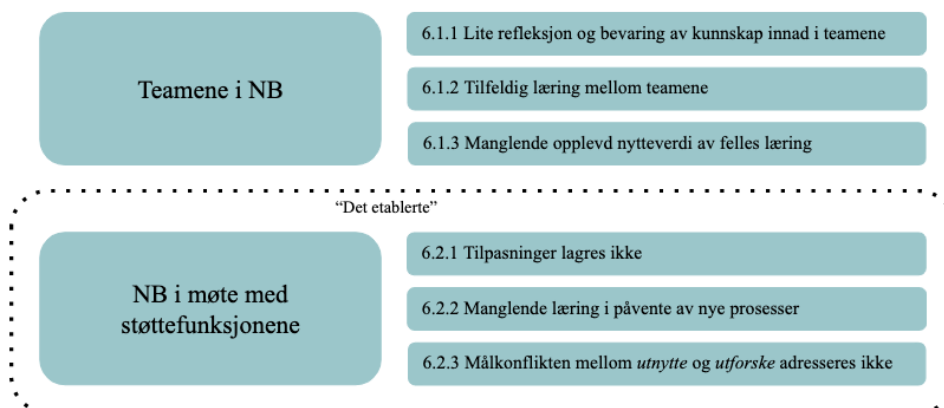
“Vi har fått gjennomslag, men det er det at det kunne vi ha fått fortere. Vi brenner en million i uka på dette her. To år, det er 100 millioner. Og greide vi å ta en bedre beslutning? Nei vi gjorde ikke det” - Leder 2

Denne delen har presentert læringen mellom NB og det etablerte. Dette samarbeidet er preget av møter med støttefunksjonene, og konsernledelsen. I møte med støttefunksjonene opplever NB at de ligger foran strategien, og beslutninger må få avsjekk her før de kan vedtas av konsernledelsen. Informantene legger også mye vekt på Selskapets “Way“, som er vanskelig å tilpasse til NBs arbeid. I neste kapittel skal vi bruke empirien og presentert teori for å diskutere hvilke læringsutfordringer som oppstår når NB-enheten skal drive forretning-utvikling innenfor det etablerte Selskapet.

6 Analyse

Som beskrevet i litteraturgjennomgangen er organisasjonslæring en prosess som foregår på flere nivå og handler om hvordan ny kunnskap og innsikt hos mennesker i organisasjonen har potensiale til å påvirke og forbedre selskapets kapabiliteter (Jiménez-Jiménez & Sanz-Valle, 2011). Læring skjer både i NB enheten og kontaktpunktene NB har inn mot organisasjonen. Dette har betydning for organisasjonslæringen til selskapet (Argote, 2013; Crossan et al., 1999).

For å forstå hvilke læringsutfordringer som oppstår når en NB-enhet skal drive utforskende forretningsutvikling innenfor rammene av et etablert selskap, vil vi i den første delen av analysen diskutere læringsutfordringer innad i NB - enheten, både i det enkelte teamet og mellom teamene. Dette danner bakgrunn for den andre delen av analysen, om læringsutfordringer som oppstår i interaksjonen mellom NB og det etablerte. Det etablerte representeres av støttefunksjonene og “The Way”, selskapets styringssystem, og blir et gjennomgangstema i drøftingen av læringsutfordringene. På figuren under er det etablerte derfor stiptet som en ramme for å illustrere dette.



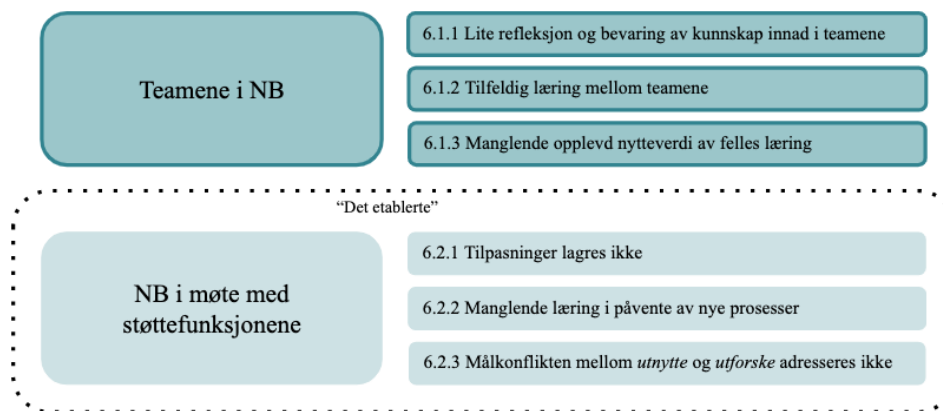
Figur 5: Identifiserte læringsutfordringer

6.1 Teamene i NB

De enkelte teamene i NB er preget av godt samarbeid og entusiasme rundt deres felles prosjekt. Ifølge Thompson (1965) er det lettere å koordinere og dele kunnskap innad i et lite team. Dette gjør seg gjeldende i NB. Det er små, oversiktlige team som sitter samlet i sin gruppe og det er lav terskel for å be om hjelp og dele kunnskap innad i teamet.

T. J. Allen (1970) vektlegger fysisk lokasjon, da dette har en sterk effekt på forholdet mellom de ansatte. I prosjekter hvor samarbeid er nødvendig, er regelmessige ansikt-til-ansikt diskusjoner noe av nøkkelen til suksess. Crossan et al. (1999) påpeker nødvendigheten av at teamet skaper seg en felles forståelse, for å kunne handle kollektivt. I NB skjer dette blant annet gjennom at hvert team har ukentlige møter hvor de deler kunnskap og erfaring i tillegg sitter alle i et team sammen og “lærer hele tiden,” og får mulighet til å diskutere og teste ut på hverandre.

Tushman og Nadler (1986) mener utvikling av nye produkter og prosesser er mer avhengig av direkte tilbakemelding og felles problemløsning, enn av formelle, byråkratiske rutiner. Dette er spesielt viktig for NB, som driver med ny forretningsutvikling. Flere informanter forteller at det er veldig verdifullt at teamet sitter sammen og man enkelt kan diskutere ideer med hverandre. Dette illustrerer hvordan uformell kunnskapsdeling innad i små team fungerer bra basert på sosiale relasjoner (Jansen et al., 2009).



Figur 6: Identifiserte læringsutfordringer for teamene i NB

6.1.1 Lite refleksjon og bevaring av kunnskap innad i teamene

Deling av kunnskap innad i teamene som jobber på felles prosjekt fungerer bra, men som Sydow et al. (2004) påpeker er *bevaring* av kunnskap innad i slike team ofte mer utfordrene. Tyre og Orlikowski (1994) og Zollo og Winter (2002) legger vekt på viktigheten av å reflektere over det man har gjort og å kodifisere læringen slik at det blir bevart i organisasjonen. Dette ser vi blir gjort i liten grad av hvert enkelt team. På spørsmål om de har en strukturert læringsprosess og om de dokumenterer hva de har lært, er det kontante svaret fra en informant: “*Nei, vil jeg si.*”

Sydow et al. (2004) peker på at et av kjennetegnene til prosjektbaserte team er at man har lyst til å jobbe raskt, og har mindre tid til å reflektere og dokumentere hva man opplever og erfaringsoverføring. Tyre og Orlikowski (1994) skriver også at følelsen av liten tid er en faktor som gjør det vanskeligere å jobbe systematisk med læring og erfaringsoverføring. Ifølge dem jobber man ikke systematisk med læring og har erfaringsoverføring når man har mye å gjøre, til tross for at det ofte er da man trenger det som mest og det er åpenbare fordeler ved å forbedre prosessen (Tyre & Orlikowski, 1994).

Det kommer tydelig frem av empirien at det ansees som lite relevant å bruke tid i hvert enkelt team til å snakke om problemer som *er* løst - det er nok av uløste utfordringer å arbeide videre med. Opplevd mangel på tid er spesielt relevant for en enhet som driver med

forretningsutvikling og er vant til at ting må skje fort. Dette kjenner også informantene seg igjen i. Teamets samlede kunnskap, gode kunnskapsdeling, engasjement og press på å komme videre, gjør at man ikke ser behovet for å bruke tid sammen for å forstå hva som fungerte og hva som ikke fungerte, det Zollo og Winter (2002) kaller å *artikulere*. I tillegg ser man ikke behovet for å *kodifisere* denne forståelsen i dokumenter, manualer etc. Dermed foregår det lite formell dokumentasjon av erfaring og kunnskap som teamet etterhvert utvikler, som også fremgår av empirien.

Manglende prioritering av kodifisering henger også sammen med at NB skal være en *utforskende* og ”*lettbeint*” avdeling. Manglende kultur og rutiner for kodifisering ser ut til å være en hindring for læring mellom teamene; prosjekt A kodifiserer ikke ting prosjekt B kan bruke, og heller ikke ting de kan gjenbruke selv (Ajmal et al., 2010). Det er lett å forstå at team som er satt sammen for rask utvikling og nytenkning ikke prioriterer den tidkrevende oppgaven å kodifisere. Kodifisering av kunnskap og egenskaper anses imidlertid å være en nøkkelkomponent for organisasjonslæring (Argote, 2013; Levitt & March, 1988; March, 1991). Lite fokus på bevaring av kunnskap innad i teamet blir dermed en læringsutfordring.

6.1.2 Tilfeldig læring mellom teamene

Også *mellom* teamene er det læringsutfordringer. Empirien viser tydelige forskjeller i opplevelsen av det interne samarbeidet mellom teamene i NB. Noen av informantene synes samarbeidet er bra, mens andre sier det er nesten ingen samhandling. I motsetning til den gode informasjonsflyten som beskrives innad i teamene, kommer det frem at kunnskapsdeling mellom teamene ikke er like lett, og det er heller ikke er noe de fleste har fokus på. Flere ansatte snakker om “å være inni boblen” og “*silostrukturer*” som gjør samarbeid på tvers vanskelig, og at de ikke vet hva de andre teamene driver med.

Som beskrevet i litteraturgjennomgangen kan separering av grupper skape kunnskapssiloer og gjøre kunnskapsutveksling vanskelig (J. Allen et al., 2007; Lawrence & Lorsch, 1967). Lawrence og Lorsch (1967) beskriver også vanskeligheten av å få til integrering mellom team. De peker på at separate strukturer krever koordinasjon og integrering. Dette er ofte vanskelig å få til, slik det også fremgår av empirien.

Uformelle arenaer for informasjonsutveksling

Ifølge Truran (1998) foregår en stor del av kunnskapsoverføringen i en organisasjon gjennom uformelle kanaler. Dette er også tilfellet i NB, der mye av kommunikasjonen, samhandlingen og informasjonsutvekslingen foregår uformelt, både innad i og på tvers av teamene. Uformelle arenaer legger til rette for uformell kommunikasjon og er et sted der ansatte kan bygge sosiale relasjoner (Kraut et al., 1990). De ansatte i NB forteller at mye kunnskapsdeling skjer gjennom praten i lunsjen og ved kaffemaskinen. Slike samtaler er viktige for læring og samhandling (Kraut et al., 1990; Prencipe & Tell, 2001). De uformelle samtalerne er både med på å bygge relasjoner og er samtidig en av de viktigste kildene for informasjonsutveksling (Truran, 1998). Ifølge de ansatte brukes slike samtaler til å utveksle ideer på tvers av enheter. Det er også en anledning for de ansatte til å få informasjon om hva de andre teamene driver med, og hvilke problemstillinger de står overfor. Argote et al. (2003) hevder at gode kollegiale relasjoner og vennskap mellom teammedlemmene øker muligheten for kunnskapsutveksling. Ifølge de ansatte i NB kjenner man hverandre godt, og det gir en lav terskel for å spørre om ting.

Lite vekt på kunnskapsoverføring i formelle arenaer

Samtidig som uformelle arenaer er viktige for deling av kunnskap, er det også nødvendig med formelle arenaer for å fasilitere kunnskapsdeling mellom grupper (Jiménez-Jiménez & Sanz-Valle, 2011; M. Tushman & Nadler, 1986). Crossan et al. (1999) og Levitt og March (1988) peker på at kunnskapsoverføring i en organisasjon er avhengig av formelle systemer og prosesser. De ansatte trenger formelle arenaer hvor de kan snakke sammen og dele “beste praksis” (Jiménez-Jiménez & Sanz-Valle, 2011). Uten formelle arenaer hvor de ansatte kan møtes på tvers av teamene, blir det også vanskelig å bygge uformelle relasjoner, som senere kan understøtte læring på tvers (M. Tushman & Nadler, 1986).

Av formelle mekanismer for å integrere de differensierte teamene i NB, nevner informantene NBs ledermøter, tilgang på felles dokumenter og presentasjonsmateriell samt en årlig samling i NB. Det er ulikt syn på hvorvidt dette er tilstrekkelig eller ikke. De informantene som ikke er ledere, og dermed ikke deltar på ledermøtene, uttrykker at de ikke har tilgang på informasjon om de andre teamene. En informant sier at leder: “[...] refererer fra ledermøte med én setning, that’s it”. Utsagnet tyder på lite struktur for hvordan informasjonen fra ledermøtet skal videreformidles fra teamleder til de ansatte. Det kan også tyde på manglende

oppmerksomhet i lederteamet for læringspotensial på tvers av teamene. Man ser ikke verdien av - eller prioriterer - at teamene deler erfaringer, selv om ansatte etterlyser informasjon. En informant forteller at det ikke er en plattform for informasjonsdeling innenfor NB. De ansatte er imidlertid tydelige på at de ikke ønsker enda flere møter, som de mener det er for mange av allerede. Det samme gjelder omfanget av kopi-alle e-poster.

Også tilgang på felles dokumenter trekkes frem som en mekanisme for å dele kunnskap mellom teamene. Ifølge Prencipe og Tell (2001) henger tilgang på slikt materiale ofte sammen med det uformelle nettverket. De fant i sin studie at dokumentasjon og materialet fra et prosjekt ofte ikke overføres med mindre man kjenner hverandre, selv om alle har tilgang til materialet. Det at man hadde en personlig relasjon til den som hadde utarbeidet dokumentet eller materialet gjorde at det var mye lavere terskel for å spørre om hjelp. Prencipe og Tell (2001) fant også at det å ha tilgang på slikt materiale ikke nødvendigvis gjør at det tas i bruk, da mange ikke er klar over at det finnes. I NB er noen av prosjektene hemmelighetsstemplet, men man har ellers tilgang på andres materiale. Prencipe og Tells funn bekreftes også i vår empiri, hvor vi ser at informantene spør hverandre om å dele skriftlig informasjon. Da er man avhengig av at man kjenner hverandre. Dermed forsterkes det uformelle nettverkets betydning for formidling av formell informasjon.

Uformelle nettverk og deling av personbasert kunnskap

Som beskrevet er uformelle arenaer på tvers viktig for at læring blir delt mellom teamene. Swap et al. (2001) mener at kunnskap ofte overføres i slike settinger uten at man har en spesifikk intensjon om å dele. En slik arena kan for eksempel være praten ved kaffemaskinen: *“Det er utrolig mye som skjer når du står og venter på en kopp kaffe. For da kommer den andre og sier “Heisann åssen går det, hva er problemene i dag.”* Dette illustrerer hvordan slike arenaer bidrar til uformell kunnskapsoverføring og nettverksbygging. Men det tilfeldige ved denne læringen kan være et problem. Et eksempel på dette er at en så tilfeldig ting som kaffemaskinens plassering faktisk får betydning for hvem som kommuniserer med hverandre i det daglige og lett kan dele informasjon: *“De går på denne kaffemaskinen, vi går på den kaffemaskinen.”*

Andre uformelle arenaer kan også bidra til tilfeldig deling av informasjon. Fra empirikapitlet ser man at det er en sammenheng mellom informanter som spiser lunsj med andre team,

og som også forteller om at de opplever en del samhandling på tvers. Motsatt ser vi at informanter som ikke vet hva de andre teamene gjør, heller ikke deltar på slike lunsjer. En informant synes at man har basert seg for mye på tilfeldig læring: *“Heller i den retningen at vi i litt for stor grad har basert oss på det. Det blir litt tilfeldig kommunikasjon, overføring eller læring. Alternativet anses å være at vi kaller inn til et møte. Jeg tror kanskje vi mangler gode strukturer og prosesser for sikre læringsoverføring.”* Ettersom uformelle arenaer som lunsj og sosiale settinger er svært viktige for kunnskapsdeling (Taminiau et al., 2009), er det en sårbarhet at ikke alle deltar på dette.

I tillegg til at mye av kunnskapsdelingen skjer i uformelle kanaler, er mye av kunnskapen i NB personbasert. De ansatte forteller at mye kunnskap ligger hos individene og at man ikke klarer å akkumulere kunnskap på organisasjonsnivå. Ifølge Argote (2013) vil det at kunnskapen ligger til person gjøre det mulig å overføre kunnskap mellom prosjekter og enheter ved at man overfører en person. Dette har vi sett eksempel på i NB, der de som var med på forprosjektet til en av satsningene ble med over i fulltidsprosjektet, og dermed tok med seg sine erfaringer og kunnskap.

Samtidig kan det være sårbart at mye av kunnskapen er personbasert, fordi personen tar med seg kunnskapen ut av selskapet hvis vedkommende slutter. Dette har NB erfart: *“[...] mye har sittet i hodet til enkeltpersoner som har gjort mye screening, og da har du en risiko, si den personen blir borte da. Hvordan gjør man da med screening fremover?”* Informanten forteller at løsningen ofte blir å måtte starte forfra igjen. Dette illustrerer hvordan manglende kunnskapsbevaring, som beskrevet i 6.1.1 gjør at man må *“finne opp hjulet”* gang på gang og bruke ressurser på å gjenta tidligere arbeid (Alavi & Leidner, 2001). Dette er en av grunnene til at litteraturen beskriver turnover av ansatte som en av de viktigste barrierene til kunnskapsoverføring i en organisasjon (Argote, 2013; Huber, 1991; Schilling & Kluge, 2009)

Personbasert læring ser ut til å fungere greit innad i teamet, der det er lett å ta kontakt og man har oversikt over de andre i teamet. Ifølge Gupta og Michailova (2004) er det begrenset hvor mange personer man kan ha oversikt over i nettverket sitt. Informantene forteller at man ofte bare går til noen man vet kan hjelpe når man har et problem. Dette fungerer greit i de tilfellene hvor man er klar over at informasjon finnes i organisasjonen og vet hvem man

skal spørre. Dette er imidlertid ikke alltid tilfellet: *“Hvis Selskapet hadde visst hva Selskapet vet, så hadde vi vært jævlige gode. Vi klarer ikke helt å systematisere all kunnskap vi sitter med.”* Dette fører til at informasjonsdeling på tvers av teamene ikke er like enkelt, fordi det er vanskelig for de ansatte å ha oversikt over hvem som vet hva.

Tushman og O'Reilly (1997) og Tushman og Nadler (1986) beskriver viktigheten av mellommenneskelige ferdigheter og uformelle kommunikasjonsnettverk for å få ting gjennom. Dette samsvarer med at flere informanter hevder at man er avhengig av *“diplomatiske ferdigheter”* og *“intern politisk kompetanse”* hvis man skal få noe gjort. De beskriver et uformelt nettverk bestående av de som har jobbet lenge i selskapet: *“minst 20 år”*. Informantene uttrykker at det kan være vanskelig å få aksept for forslag hvis du ikke er en del av dette nettverket og ikke har fått forankret avgjørelsene her. Tushman og O'Reilly (1997) mener også at det å kunne snakke godt med andre er like viktig som å inneha fagekspertise. Dette ser vi i empirien når en teamleder forteller at prosjekt A har slitt ekstra mye fordi den besto av folk med fagkunnskap, men ikke kunnskap om Selskapet. Det kan derfor være en utfordring for læringen i selskapet at gode ideer ikke ser dagens lys fordi de kommer fra ”feil” person. Som en informant påpeker: *“Du får ikke caset gjennom. Ikke fordi caset er dårlig, men fordi du er dårlig på å samhandle med resten av organisasjonen.”*

Oppsummert kan det se ut som NB mangler såkalt “bevisst læring” (Zollo & Winter, 2002). Læringen foregår tilfeldig gjennom uformelle nettverk, uten felles strategi for koding og deling av læring. Dette betyr at man ikke får bevart kunnskap fra tidligere prosjekt og bruke dette i nye prosjekter. Det betyr også at man ikke får samlet inn læring fra generiske prosesser på tvers av de ulike teamene, slik at man i større grad kunne lære av hverandre. Spesielt tydelig er fraværet av fokus på det å artikulere og kodifisere læringen. Det er gjennom et fokus på bevisst læring at organisasjoner kan designe prosesser og systemer som fasiliterer deling og bevaring av kunnskap (Hansen et al., 1999), som igjen er selve nøkkelen til organisasjonslæring (Argote, 2013; Crossan et al., 1999; Ipe, 2003). Teamene ser seg i liten grad tilbake og tar seg ikke tid til å reflektere over hva som har blitt gjort. Det er også liten grad av samhandling mellom teamene. Årsaker til dette undersøkes nærmere i det påfølgende.

6.1.3 Manglende opplevd nytteverdi av felles læring

“Jeg er så himla fornøyd og dedikert til det jeg driver med. Så jeg har ikke noe behov for å se meg verken til høyre eller venstre.”

Uttalelsen er fra en entusiastisk ansatt i et av teamene i NB, fullt fokusert og spesialisert innenfor sitt område. Konsentrasjonen rundt egen jobb uten behov for å engasjere seg i det andre team holder på med, er som tidligere nevnt karakteristisk for team som jobber med egne prosjekt (Sydow et al., 2004). Sydow et al. (2004) peker imidlertid også på at en ulempe ved at autonome team blir så fokusert i sine prosjekter, er at de kan utvikle seg til kunnskapssiloer, utilgjengelig for folk i andre prosjekt, eller selskapet generelt. Etableringen av slike separate strukturer inne i en NB-enhet fremmer konsentrasjon om egne strategiske fokus, men fremmer ikke utvikling av kompetanse og kunnskapsdeling på tvers av enhetene (Prahalad & Hamel, 1990).

Mange informanter mener man kunne lært mer av hverandre på tvers. Som eksempler nevnes strategi, branding, reguleringsprosesser, kontraktarbeid, prosjektutvikling og hvordan man starter på prosjekter. Samtidig mener noen informanter at man ikke skal samarbeide for samarbeidets skyld, og da initiativene er veldig ulike i natur er det lite å hente av å jobbe på tvers. Flere er derfor usikre på hvor nyttig deling vil være. Informantene peker på at man jobber innenfor sin egen boks, og ikke ser verdien av samarbeid på tvers, fordi de opplever sitt prosjekt som unikt.

Det er flere faktorer som avgjør hvorvidt ansatte er motiverte til å dele kunnskap eller ikke (Ipe, 2003), deriblant hvor relevant det oppfattes (Argote, 2013). En informant forteller at man ikke kan vedta samarbeid på tvers, men at man må ønske det. Det kan tyde på at enhetene i NB per i dag ikke har et slikt ønske. De ansatte opplever læring fra de andre teamene som mindre relevant for sitt arbeid og forteller at man ikke tar kontakt med andre team for å spørre: *“har dere noe å tilføre oss?”* Ifølge Bouty (2000) vil man ikke søke etter kunnskap dersom man ikke vet at den finnes. Tilsvarende vil man ikke dele kunnskap med andre dersom man ikke er klar over at det man har lært kan være relevant for andre (Alavi & Leidner, 2001). Det er derfor en utfordringen for deling av kunnskap på tvers av teamene i NB at ønsket om kunnskapsdeling ikke er så sterkt tilstede da man ikke oppfatter det andre

gjør som relevant for eget arbeid.

Det at informantene opplever sine egne prosjekt som unike, påvirker også hvor villige de er til å bevare kunnskap, fordi gjenbruksverdien i flere av prosjektene vurderes som lav. Denne oppfatningen av behovet for kunnskapsbevaring diskuteres av Zollo og Winter (2002) og Prencipe og Tell (2001). De bruker begrepene heterogenitet og frekvens. Dersom to prosjekter er svært ulike, er det vanskelig å se hvordan læring fra ett prosjekt kan anvendes på et annet. Desto mer ulike prosjekt, desto vanskeligere blir det å se om læring fra et prosjekt kan overføres til et annet, og om erfaringene kan oversettes fra et prosjekt til et annet. Dersom en oppgave ikke utføres så ofte, mener Zollo og Winter (2002) at det er vanlig å anta at det ikke er verdt å bruke tid på å kodifiserer læringen fra denne oppgaven, fordi det er en ressurskrevende prosess og produktet kanskje ikke blir brukt så ofte. Vi ser i empirien at informantene er usikre på om det er verdt å bruke tid på dokumentere læring fra prosesser som har lav frekvens. For eksempel reflekterer en informant over at man ikke dokumenterer fordi: *“det skjer jo ikke så ofte“*. På samme måte er det at prosjektene er ulike et argument informantene bruker for at man ikke fokuserer på erfaringsoverføring mellom prosjektene. Det er nettopp når prosjekter er ulike og ikke skjer så ofte (lav frekvens og høy heterogenitet) at Prencipe og Tell (2001) og Zollo og Winter (2002) mener at man bør investere i å artikulere og kodifisere læringen. Ved å artikulere og kodifisere vil de ansatte få en økt innsikt, bedre forståelse av hva som fungerte og ikke, forstå kausale sammenhenger og kunne nedfelle dette i dokumenter, manualer etc. Gjennom dette vil man få en bedre forståelse av hva man gjorde rett og galt, slik at man ikke risikerer å ta med seg feilaktige generaliseringer og slutninger fra et prosjekt til et annet.

Fra seksjon 6.1.1 ser vi at det er liten oppmerksomhet rundt verdien av å kodifisere læring for teamets egen del. På grunn av den gode flyten innad i teamet oppleves ikke behovet så stort i den daglige hasten etter å komme videre. Kodifiseringsbehovet melder seg først med tydelighet når noen slutter i teamet, eller som en etterpåklokskap når man ser at teamet har gjentatt samme operasjon og ikke tatt med seg erfaringer og læring fra tidligere. Når dette blir oppdaget ser man ikke bare nytten av å kodifisere for egen del, men man forstår også at andre initiativ kan nyttiggjøre seg disse erfaringene: *“Vi startet med helt blanke ark. Vi har sånn sett ikke lært eller tatt med oss erfaringer. Mitt håp er at vi liksom blir trailblazer for andre initiativ. Vi hadde styremøte nå på tirsdag, og da tok vi opp at vi*

må ha en sånn lessons learned rutine her, sånn, for vi skal også gjennom dette flere ganger. “

Likevel noterte vi lite motivasjon for å bidra til læring inn i de andre gruppene. Da vi derimot spurte om de ser nytten av å få erfaringer fra andre team, er det flere som ser noe nytte i det, og det er også eksempler på at det kan være krevende å innhente informasjonen: *“Men så vet vi at Prosjekt C har hatt en diskusjon som jeg hadde vært veldig interessert i å lære om og høre hva som var deres vurderinger. Etter hvert fikk vi informasjon, men da måtte vi dra det ut av vedkommende.”*

For at kunnskapsdeling skal skje må den som kan dele kunnskap være motivert eller ha et incentiv for å gjøre det; en forventning om at man vil være i stand til å dra fordel av en verdiskapning som skapes ut fra at kunnskapen ble delt, altså en gjensidighet (A. Gupta & Michailova, 2004; Ipe, 2003).

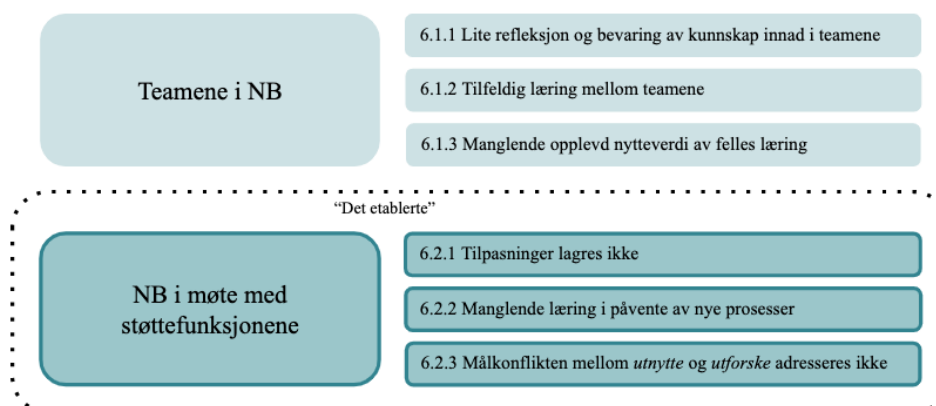
Dette kan være en grunn til at kunnskapsdelingen fungerer både internt i teamene og gjennom uformelle kanaler. Ipe (2003) beskriver viktigheten av opplevd gjensidighet for å være motivert til å dele kunnskap. Innad i teamet er de *“helt avhengige”* av å dele kunnskap, og det er lett for den enkelte ansatte å se hvordan det å dele kunnskap med en i teamet lønner seg også for egen del. I uformelle arenaer er gode kollegiale relasjoner og spennende diskusjoner en motivasjon for at mange deler kunnskap. En informant forteller om lunsjen: *“Også sitter vi gjerne lengre enn en halvtime [...] Da kan det bli litt sånn heftige debatter, og det er egentlig veldig gøy.”* Upersonlig kodifisering og deling “ut i et intet” gir ikke tilsvarende “belønning” til den som deler, og, som informantene beskriver, skjer ikke av seg selv.

Oppsummert betyr dette at siden teamene er fokuserte og dedikerte til eget arbeid, og prosjektene anses som svært ulike, ser ikke teamene relevans i det å dele kunnskap på tvers eller bevare kunnskap for senere bruk. Dette gjelder både for egen del og for andre. De ansatte har heller ingen tydelige incentiv eller motivasjon til å dele læring med andre team, da det er vanskelig å se hvordan det å dele læring kan ha en positiv effekt på eget arbeid. Dermed prioriteres ikke deling og bevaring av kunnskap, og teamene får ikke dratt fordel av å være en felles enhet.

6.2 New Business i møte med etablert business

Og ingen fyller ny vin i gamle skinnsekker; ellers vil den nye vin sprengne sekkene, og den selv spilles og sekkene ødelegges (Lukas 5:37)

Burgelman og Sayles (1986) påpeker at det kan bli et problematisk møte mellom etablert virksomhet og en utforskende enhet: *“det er uunngåelig å ikke ha noen sammenstøt.”* Dette ser vi er tilfellet i vårt case, der det kommer frem som en viktig årsak til læringsutfordringer at prosessene i “The Way” ikke er tilpasset en enhet som skal drive med utforskende forretningsutvikling. Dette kommer til uttrykk i kontaktpunktene mellom NB og Selskapet, i all hovedsak representert ved støttefunksjonene for enheter som juridisk, økonomi, innkjøp og HMS. Dette kapitlet diskuterer læringsutfordringer som oppstår i disse møtene. Vi starter med diskutere møtet mellom NB og det etablerte, da dette er viktig for å forstå hvilke læringsutfordringer som oppstår her. ”Det etablerte” er striplet som en ramme i figur 7.



Figur 7: Identifiserte læringsutfordringer for NB i møte med det etablerte

Selskapet som NB er en del av, har et godt innarbeidet system for virksomhetsstyring. Dette kalles selskapets “Way,” og gjør at den etablerte virksomheten kan arbeide effektivt og kvalitetsmessig med strømlinjeformede prosesser. En informant beskriver det slik: *“Selskapets Way, det er på en måte en sånn overordnet, la oss si bibel, på hvordan ting skal skje.”*

En “Way” kan fremme en organisasjonslæring og styrke dens tilpasningsevne, ettersom den

gir selskapet mulighet til å utvikle, kodifisere og kopiere oppskrifter på hvordan å jobbe (Brown & Duguid, 1991; Fiol, 1994; Netland, 2013). Samtidig kan en “Way” skape hindringer for en enhet som driver med forretningsutvikling, fordi den begrenser graden av autonomi og muligheter til å eksperimentere (Brown & Duguid, 1991). Dette kommer til uttrykk på flere måter i NB sitt møte med Selskapet. Der kjernevirksomheten er avhengig av å minimere risiko og involvere mange ledd i beslutningsprosessen, er dette ikke hensiktsmessig for NB: *“Men det kan du ikke i en forretningsutvikling i et nytt område, for der vet du ikke svarene på forhånd nødvendigvis. [...] Det må være rom for å feile, men alle prosessene som er rundt er ikke tilpassa det.”*

“The Way” gir NB for lite rom for å eksperimentere og feile. Beslutninger som tas i tråd med “The Way” tar for lang tid og de obligatoriske sjekkene NB må gjennom gjør at NB bruker mye tid på interne prosesser. Dermed blir “The Way,” som i utgangspunktet er en hensiktsmessig prosess for kjernevirksomheten, et hinder for NB og forretningsutvikling. Dette illustrerer hvordan kjernekapabiliteter blir kjerne rigiditeter (Leonard-Barton, 1992) i den forstand at et system som har tjent selskapet godt i fortiden, og fremdeles er passende for kjernevirksomheten, blir til rigiditeter for NB og står i veien for utforskende aktiviteter. Det blir konfliktfylt når dette blir møtt av støttefunksjoner som holder fast ved kjente administrative rutiner og avsjekks punkter, etablert for å serve kjernevirksomheten. NB er avhengig av hurtighet og utforskende fleksibilitet, noe som møter lite gehør fra støttefunksjonene: *“Du må gjennom noen porter for å komme videre, det er alt for mange mennesker involvert i hver av dem. Man premieres jo nærmest for å si nei til ting og det er stor risiko forbundet med at du sa ja til noe også viser det seg å være en flopp. Folkene som er involverte vet ikke nok til å ta avgjørelse.”*

Den stivnende effekten av et kodifisert regelverk beskrives også av Prencipe og Tell (2001). De hevder at dersom kodifisert kunnskap blir fulgt helt presist og forstått som regler, kan dette føre til rigiditet. Kodifisering kan derfor være ødeleggende for utvikling av ny kunnskap. Som en informant sier: *“Av og til føler du det er en større jobb å få alle disse avsjekkene, enn å finne på den gode ideen, ikke sant.”*

Forståelse mellom NB og støttefunksjonene for hverandres oppdrag påvirker Selskapets evne til å drive med forretningsutvikling og fornyelse. Støttefunksjonene utøver kontroll og passer

på at alt går riktig for seg i henhold til "The Way", samtidig som NB skal drive utforskende virksomhet, og utvikle nye forretningsområder. Her ser vi uttrykk for flere målkonflikter, "The Way" har ikke formen og innholdet NB-enhet trenger. I kombinasjon med at "The Way" er en urokkelig "bibel" og det er lite gehør for andre måter å gjøre ting på, oppstår en kompetansefelle. Selskapet velger å ta i bruk det kjente "The Way" og støttefunksjonene holder fast ved sin måte å gjøre ting på (Levitt & March, 1988). For Selskapet kunne imidlertid impulsen fra enheter i NB som "stanger" være et nyttig dytt for å modernisere sin "Way."

6.2.1 Tilpasninger lagres ikke

Siden mange av avgjørelsene som tas i NB må godkjennes gjennom administrative prosesser i regi av støttefunksjonene i Selskapet, har NB mye interaksjon med disse enhetene. Dette samarbeidet er et tema som opptar mange av de som jobber i NB. De forteller at det er vanskelig å få ting gjennom hos støttefunksjonene, og at papirarbeidet og forankringen der er en forutsetning for å fremme en sak til beslutning. For noen kan denne prosessen virke tungrodd spesielt for de som kommer fra: *"[...]såanne cowboykulturer, litt sånn "kjør på." Her er det ikke sånn. Her er det: Har du sjekket det med juridisk, har du sjekket det med finans, har du sjekket det med ditten og datten og hele pakken. Og så: -Nei det har jeg ikke gjort. -Nei, da får du bare gå hjem og gjøre det."*

Flere av informantene forteller om motstand og krav fra støttefunksjonene om å levere noe som skal passe inn i malverket, men som oppleves tidkrevende og lite relevant. De mener også at støttefunksjonene ikke forstår viktigheten av at ting skal gå fort, og derfor ofte blir et hinder for forretningsutviklingen. Flere informanter i NB er tydelige på at støttefunksjonene ikke forstår en NB tilnærming, men isteden forventer en formmessig korrekt leveranse fra NB, selv om det ikke samsvarer med NBs behov: *"Men i den grad vi skal være nyskapende, og nytenkende og komme videre med ting, så må stabsfunksjonene generelt forstå at de er en service til oss og ikke vice a versa."*

Ifølge informantene skjer det få tilpasninger av "The Way" til NB fordi støttefunksjonene mangler incentiv til å gjøre det. En informant forteller at støttefunksjonene ikke viser velvilje, og fordi det ikke er en del av støttefunksjonenes måloppnåelse å hjelpe til med

utvikling av NB, så skjer ikke dette. Støttefunksjonene på sin side, erkjenner at ikke alt i *“The Way”* passer for NB. De forteller om behov for tilpasning, samtidig som de peker på at det verken er så lett, eller tilstrekkelig fordi NB er så annerledes og *“The Way”* så fasttømret: *“Det er veldig forskjellig fra Selskapets forretningsmodell [...] Vi vet det er spesifikke behov, og vi prøver å tilpasse “The Way” også. Selskapets “Way” kan ikke tilpasses lett.”* Støttefunksjonene forteller videre at de ikke kan tilpasse sine prosesser til NB fordi Selskapet også driver med mange andre aktiviteter, og at det er en umulighet at alle skal få en individuell løsning på sitt problem.

Empirien viser altså at det både er vanskelig å tilpasse *“The Way,”* og at det eksisterer en viss uenighet om hvorvidt det burde gjøres tilpasninger eller ikke. NB og støttefunksjonene har dessuten ulike forklaringer på hvorfor tilpasninger ikke finner sted. Det er en tidkrevende prosess for begge parter og NB er klare på at de ikke kan fortsette å bruke så mye tid og ressurser internt. Det er derfor et paradoks at verken de ansatte i NB eller støttefunksjonene tar vare på erfaringene fra slike tilpasninger: ingen *“tar notater på bakrommet”* når tilpasninger finner sted. Her oppstår en læringsutfordring for både NB og støttefunksjonene. Nødvendige modifikasjoner dokumenteres ikke, og det mangler en læringsprosess som sørger for at erfaringer fra tilpasninger bevares for ettertiden.

Det er mange fordeler med å bevare kunnskap i en enhet: det gjør enheten i stand til å lagre og gjenbruke løsninger slik at den ikke må gjenta tidligere arbeid (Alavi & Leidner, 2001), og gjennom å ta vare på kunnskap kan man også øke sin innsikt og forståelse av et problem (Zollo & Winter, 2002).

For NB er det imidlertid flere grunner til at kunnskapen fra tilpasninger mellom NB og støttefunksjonene ikke bevares. For det første er det en tilsynelatende uklarhet mellom NB og støttefunksjonene om hvem som er ansvarlige for læringsprosessen. En informant i NB påpeker at de er avhengig av at støttefunksjonene har gode læringsprosesser og utvikler forståelse for NB sine behov: *“og da er vi avhengig av at de som sitter på innkjøp snakker sammen i sin enhet.”* Likevel sier informanten at det ikke er noe NB legger seg opp i. Støttefunksjonene på sin side sier at de har mye å gjøre med kjerneaktiviteter, og forteller at de ikke har tenkt på at de burde jobbe systematisk med læring på tvers av enhetene i NB. Støttefunksjonene har også ansett prosjektene de ulike teamene jobber med som svært

ulike og ikke nyttig å dokumentere det. Når ingen vet hvem som er ansvarlige for å implementere læringen, skjer ikke dette, og kunnskapen nedfelles ikke i dokumenter eller prosesser.

En annen grunn til at læring fra tilpasninger ikke bevares for senere bruk, er at teamene i NB ikke artikulere og diskuterer problemene som oppstår. For å kunne lære fra et teams erfaringer må kunnskapen teamet besitter *artikuleres*, og deretter deles med de andre slik at man får en felles forståelse av kunnskapen (Argote, 2013; Crossan et al., 1999). Artikulering og dannelse av en felles forståelse krever samtaler og diskusjoner. En informant sier at man i ledermøtene påpeker at det er vanskelig å ha med støttefunksjoner å gjøre, men at det ofte bare er *“sånn generell klaging.”* Man snakker også om *“The Way”* og hvorfor *“The Way”* skaper utfordringer. Problemet med slike diskusjoner er at man ikke går i detalj. Når man ikke artikulere det som er vanskelig og hva man ikke leverte på, blir det, som en ansatt påpeker, vanskelig for teamene å lære.

Den manglende viljen til å bruke tid på å artikulere problemer og lære i fellesskap gjenkjenner vi fra seksjon 6.1.3 om læring mellom teamene. Manglende forståelse for utbytte av felles læring gjør at man ikke får samlet erfaring fra generiske prosesser hos de ulike teamene. Det er forståelig nok ikke høyest oppe på dagsorden for NB å prøve å endre det store systemet, men heller fokusere på egne arbeidsoppgaver. Samtidig er det flere informanter som peker på viktigheten av å ha god kunnskap om interne prosesser og funksjoner. Informantene forteller at mange ikke er like *“stø på hva The Way er.”* En informant hevder at mye av nøkkelen til å mestre *“The Way”* ligger i å lære mer om den. Informanten forteller om en annen ansatt i NB som har god kjennskap til *“The Way”* og har klart å tilpasse prosessene slik at det fungerer for vedkommenes team. Dersom man vet at det er mulig å gjøre modifiseringer og hvordan man skal gjøre dette, er *“The Way”* mye mer overkommelig. Dette understøttes av en annen informant som mener at dersom man i forkant vet mer om prosessen er mulig å forberede det bedre.

Det kan dermed virke som kunnskap om *“The Way”* og hvordan dette skal tilpasses til eget arbeid er noe teamene i NB kan lære av hverandre. Det er ikke mulig for NB å endre det store systemet, men gjennom å artikulere problemene sine i fellesskap kan man i det minste dra nytte av erfaringer fra andre team om hvordan navigere internt og tilpasse *“The Way”* til eget arbeid.

Selv om læringen fra tilpasninger mellom NB og Støttefunksjonene ikke dokumenteres, finner læring sted og er bevart hos noen enkeltpersoner i støttefunksjonene. En informant forteller at første gang man overbeviser støttefunksjonene er det vanskelig, men at det blir lettere gang nummer to. Fra empirien ser vi noen utfordringer med å basere seg på en slik personifiseringsstrategi for bevaring av kunnskap. Det er ikke dedikerte personer ved støttefunksjonene som har ansvar for de enkelte teamene i NB. Siden ikke alle i støttefunksjoner har forståelse for eller erfaring med av tilpasse *“The Way”* til NB-saker, blir det spesielt viktig for NB å vite hvilke personer de bør kontakte hos støttefunksjonene. Det gjør det ekstra utfordrende for nye ansatte som ikke kjenner systemet, forteller en informant fra støttefunksjoner: *“Du trenger litt hjelp og veiledning for å vite hvordan du skal ta en sak frem. Har vi vært gode nok for å hjelpe dem, lage et rammeverk for å få dem gjennom? Der er svaret nei. Det har vært mer at de må ordne opp selv, og når man ikke kjenner systemet da blir det fort litt galt.”*

Kunnskap om *“The Way”* og god kjennskap til hvordan støttefunksjonene opererer, er forskjellen på de teamene som lykkes med å bringe frem saker internt og de som ikke gjør det. Teamene som ikke besitter denne kompetansen opplever at de har *“fått Selskapet i vranglåsen”* etter å ha brukt mye tid på å navigere i en byråkratisk ørken alene.

Kunnskapsdeling på tvers av teamene om hvordan *“The Way”* kan tilpasses, erfaring fra hvordan man kan håndtere samarbeidet med støttefunksjonene på en god måte og dokumentasjon på hvordan tilpasninger har blitt gjort tidligere kunne potensielt ha spart teamene for mye arbeid. Det ser ut som om tilpasningene som blir gjort er en form for enkeltkrets-læring (Argyris & Schön, 1978). Når man støter på et problem, gjør man en engangstilpasning, men forstetter med nåværende retningslinjer når den enkelte saken er igjennom. Underliggende antakelser på hva som fungerer bra og ikke endres ikke. Dermed støter man stadig på de samme problemene og risikerer å irritere ledelsen, slik en informant uttrykker: *“oh samme problemet igjen, men fra en annen gruppe, lærer de aldri.”*

6.2.2 Manglende læring i påvente av nye prosesser

De ulike teamene i NB trenger både konsernledelsens støtte og bistand fra administrative støttefunksjoner for å få gjennomført sine oppgaver. Men intervjuene vitner om et op-

plevd gap mellom oppmuntrende entusiasme i uformelle samtaler med ledelsen, og skeptisk lunkenhet når administrative prosesser skal iverksettes og konkrete beslutninger skal tas: Begeistringen stilner i møte med den etablerte organisasjonens Way. Her aner vi en uklarhet fra ledelsen om hva selskapet vil med NB. På spørsmål om hva Selskapets mål har vært for NB svarer en av lederne: *“Det har vært mer sånn: vi trenger vel en innovasjonsavdeling.”*

I intervjuene kommer det frem at de fleste i NB føler de har god kommunikasjon med konsernledelsen som mange har kontakt med. Flere informanter forteller spesifikt at de har et godt forhold til øverste leder, som de opplever engasjerer seg for arbeidet NB gjør. Mange av intervjuobjektene forteller om hyppig kontakt med toppsjefen. De opplever at vedkommende gir dem støtte, er opptatt av området deres, og veldig “på hugget”. Konsernledelsen med konsernsjefen i spissen har hatt en viktig rolle i etableringen av NB som enhet. De har vært involvert i prosessene for å bestemme de ulike områdene NB jobber innenfor, og har i prinsippet entusiasme og velvilje til NB.

Formell forankring i konsernledelsen er viktig for å få gjennomslag ellers i organisasjonen, og blir avgjørende for gjennomføringen for nye ideer, noe NB er seg bevisst: *“Vi bruker konsernledelsen veldig aktivt. Alle større investeringer og strategibeslutninger skal landes i konsernledelsen.”*

Imidlertid er det et problem at den entusiasmen som kommuniseres til NB fra toppsjefen ikke alltid er den samme som møter NB hos resten av konsernledelsen og støttefunksjonene. Informantene opplever motstand på det formelle planet og beskriver hvordan de må fremlegge saker for konsernledelsen etter en mal: *“Hvis du kommer til konsernledelsen og ikke følger den malen så får du en puss. Da kommer de og “har du ikke gjort det og det” [...] I denne organisasjonen skal ting være forankret. Så til de grader forankret. Og hvis det ikke er forankret og så blir du sendt hjem igjen av konsernledelsen.”* Videre forteller en informant at det ikke har vært klart forstått for teamene i NB at en del av arbeidsoppgavene deres er nettopp å forankre prosjektet sitt og selge det inn til ledelsen. NB tror de har fått klarsignal fra toppsjef om å kjøre på med sitt prosjekt, og tar ikke grundig nok innover seg at de likevel må gå de nødvendige rundene med avsjekk hos støttefunksjonene for å få det endelig godkjent.

Dermed oppstår et problem for læringen både i støttefunksjonene og NB. NB tror ikke at

det er en del av deres arbeidsoppgaver å forankre sine prosjekter i organisasjonen. Dermed opplever de det som svært frustrerende å bruke tid på å overbevise støttefunksjonene og få alle nødvendige avsjekker. Dette kan være en av forklaringene på at NB ikke har fokus på å bevare kunnskapen fra den ene tilpasningen til den andre fordi: *“vi orker ikke å gå gjennom det samme greiene en gang til, det må smøres på en annen måte.”* NB ser ut til å forvente at det skal skje tilpasninger og tilretteleggelser, og anser det dermed som unødvendig å bruke tid på å lære seg de interne systemene og prosessene, da det uansett skal komme egne versjoner som er tilpasset dem. Samtidig forteller en informant at han har ventet ni år på at noen skal tilpasse modellen uten at det har skjedd.

Fra støttefunksjonene og resten av organisasjonen er dette også en utfordring. Som beskrevet i litteraturen kan kjernekapabiliteter blir kjerne rigiditeter dersom man ikke fornyer dem (Leonard-Barton, 1992; March, 1991). Dersom holdningen er at “The Way“ forblir uendret og NB får lære seg å leve med det, kan organisasjonen falle i en kompetansefelle hvor man kun gjør helt nødvendige tilpasninger og ikke evner å endre sine underliggende antakelser om hva som fungerer og ikke. NB tror at det skal skje tilpasninger, men støttefunksjonene fortsetter å kjøre som vanlig.

Dette kan henge sammen med de ulike oppfatningene informantene har om hva som er kommunisert fra konsernledelsen. Informantene i NB oppfatter at de er en prioritet for selskapet har dermed visse forventninger til at Selskapet skal legge til rette for deres aktiviteter. Støttefunksjonene er klar over at NB er én prioritet for Selskapet, men de har også mange andre aktiviteter som ønsker tilpasninger og individuelle løsninger. Uten klare føringer på hvor et selskap er på vei og hvorfor, blir det vanskelig for de ansatte å utøve selvstendig dømmekraft (Beer & Eisenstat, 2000). Det kan virke som om dette er tilfellet hos støttefunksjonene. Manglende retningslinjer eller manglende forståelse for akkurat hvordan NB skal prioriteres, og hva implikasjonene for dette er på eget arbeid, gjør at prosesser tilpasset NB lar vente på seg.

Dette illustrerer igjen hvordan det å lene seg på kjente prosesser og systemer som har tjent selskapet godt i fortiden, kan skape et hinder for utvikling (Feldman & Pentland, 2003; Leonard-Barton, 1992). Selskapet går her glipp av læring og fornyelse av det etablerte systemet, som de kunne fått ved å ta inn over seg perspektiv og behov fra en utforskende NB.

6.2.3 Målkonflikten mellom *utnytte* og *utforske* adresseres ikke

En organisasjon som vil fornye seg og oppnå langsiktig effekt, er avhengig av å balansere det å utforske nye muligheter og det å utnytte gamle sannheter (March, 1991). Mange studier ser på hvordan det å opprette en NB-enhet kan utvikle nye muligheter for et etablert selskap (O'Connor & DeMartino, 2006). Tushman og O'Reilly (2007) og hevder at integrasjon av *utforskende* og *utnyttende* enheter er vanskelig, og det avgjørende er å integrere dem på en måte som skaper verdi både for enheten og selskapet som helhet.

For å skape verdi gjennom integrering av de ulike aktivitetene i et slikt selskap peker Jansen et al. (2009) og Kogut og Zander (1992) på at det trengs integreringsmekanismer. Blant disse er uformelle arenaer mellom ledere for *utforskende* og *utnyttende* enheter, for å kunne diskutere og overkomme motstridende krav og mål. Vi finner i empirien at det eksisterer uformelle arenaer som kan ha en slik funksjon i Selskapet, blant annet fordi teamene i NB også har ansatte med lang fartstid i Selskapet, og som holder kontakten med tidligere kollegaer og benytter sine uformelle nettverk.

I vårt materiale er det imidlertid lite oppmerksomhet rundt muligheten til å bruke NB til fornyelse av det etablerte selskapet. Integrasjonsbestrebelsene og kunnskapsoverføringen preges av å være enveis fra Selskapet, om hvordan håndtere "The Way", og lite etterspørsel etter kunnskapsoverføring den andre veien. En årsak til den skjeve læringsflyten kan være det gjennomgående lave læringsfokuset NB-enheten har, hvor det å lære bort til andre ikke er på agendaen. En annen årsak kan være den lave etterspørselen etter NBs kunnskap fra Selskapet for øvrig. En informant uttrykker det slik: "[...] *det er ikke noen formell prosess hvor vi belærer/lærer bort noen ting. Det er det ikke, og det tror jeg er helt naturlig fordi det vi driver med er et helt nytt business område.*"

Det meste av samhandling et NB-team har med andre enheter, er med støttefunksjonene. Her er det etablert en obligatorisk struktur ved at det er bestemte avsjekk i "The Way" som må på plass før beslutninger vedtas. Det er ikke lagt inn en forventning om at det skal være gjensidig læring mellom NB og støttefunksjonene. Da vi stilte en informant i støttefunksjon spørsmål om det var noen deling av læring fra ett NB-prosjekt til andre tilsvarende, fikk vi følgende svar: "*Så langt er det veldig lite. Fordi..., men kanskje er det en feil, kanskje er det*

et godt poeng som jeg vil ta med meg tilbake til avdelingen. “

For enhetene i NB er det ikke nødvendigvis samarbeidet med støttefunksjonene som er det mest verdiskapende i forhold til de særskilte utviklingsoppgavene NB arbeider med, men fordi det er et pliktløp skjer det uansett. Samhandlingsimperativet ser ikke ut til å gjelde mellom NB-teamene eller Selskapet forøvrig, og vi ser at det derfor heller ikke blir prioritert, og det gjensidige læringspotensialet blir ikke utnyttet. Også mellom enheter innad i NB vil læring på tvers kunne bidra til raskere problemløsning og fremdrift. Selv om dette samarbeidet potensielt kan være mer relevant for verdiskapningen, er det langt løsere organisert enn samarbeidet med støttefunksjonene: *“Det er nesten null samhandling med de andre teamene [...] Som er litt dumt egentlig, skulle ønske det var mer [...] Men vi har jo selvfølgelig en viss samhandling med supportfunksjoner.”*

Jansen et al (2009) hevder at det trengs formelle integrasjonsmekanismer for å legge til rette for ressurser og kunnskapsdeling mellom de ansatte i utforskende og utnyttende avdelinger. De legger vekt på formelle integreringsmekanismer, som team og tilknytningspersoner, som er dedikert for å muliggjøre kunnskapsdeling på tvers av utforskende og utnyttende enheter. En informant skulle ønsket det var et system en dedikert person som holdt i trådene og delte kunnskap om spesifikke tema på tvers.

Informanten forteller om en av kundene sine som også andre i organisasjonen samarbeider med. For å dele erfaringer og unngå at man går i beina på hverandre etterlyser informanten at noen har et overblikk over hva som skjer: *“[...] Det er ikke et overordnet lag som ser på informasjonen [...] så hadde man alltid visst hva som foregikk i hele organisasjonen, og det hadde blitt mye mer smidig informasjonsflyt.”* Informanten forteller videre at de i teamet har satt opp et slik system, og svarer videre ”nei” på spørsmål om vedkommende opplever at Selskapet er interessert i å lære av NB. Her ser det ut som et av teamene i NB har opparbeidet noe som kunne vært verdifult for flere i Selskapet, men liten interesse fra det etablerte fører til at utveksling og utnytting av kunnskap ikke skjer. Dette illustrerer det Tsai (2001) sier om at kommunikasjon og samhandling mellom enheter i selskapet er nødvendig for at forslag skal spre seg.

En forutsetning for effektiv utvikling er at læring og kunnskap fra tidligere satsninger innar-

beides i utviklingen av fremtidige satsninger (Lawson et al., 2009). Leonard-Barton (1992) hevder at kjernekapabiliteter blir kjerne rigiditeter med mindre man fornyer dem. Og som vi har sett i analysen er en slik fornyelse noe av det som integrering av en utforskende enhet kan bidra til. Bertels et al. (2015) sier at det da er behov for organisasjonslæring i alle enheter av et selskap, og at det ofte spesielt er områder der oppfattelsen er at *"ingen endring er nødvendig,"* at det er nødvendig. I takt med at den nye virksomheten utvikler seg bør derfor alle organisatoriske komponenter gjennomgå for å avgjøre om nøkkeltakelser som gjøres faktisk stemmer eller ikke (Bertels et al., 2015).

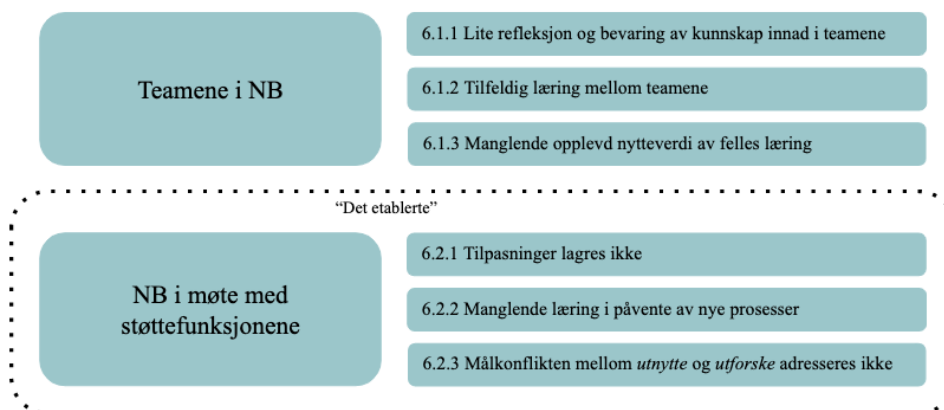
Som vi har sett forteller NB-enhetene om lite gehør for endringer av "The Way." Tvert i mot omtales den som selskapets "bibel." Når i tillegg delingsperspektivet er lite prioritert i NB-enheten, og heller ikke etterspurt av Selskapet, blir muligheten Selskapet har til å fornye seg gjennom påvirkning fra NB-enheten redusert. Det vil kreve en endring av det strategiske fokus i selskapet som gir rom for det nye, og åpner for den raske og utforskende arbeidsmåten som preger NB. En informant uttrykker nettopp dette: *"Det vi holder på med er lite innenfor gjeldende strategier, vi pusher det hele tiden."* Dette pushet kan potensielt være en kilde til fornyelser av Selskapet, hvis man ønsker å høste synergier av å ha en NB-enhet i sin organisasjon.

7 Konklusjon

I denne oppgaven har vi studert hvilke læringsutfordringer som oppstår når en NB-enhet skal drive utforskende forretningsutvikling innenfor rammene av et etablert selskap.

7.1 Hovedfunn

Det er kjent at det er vanskelig å få til en velfungerende integrert løsning mellom New Business og Etablert Business (Jansen et al., 2009; Leonard-Barton, 1992; O'Reilly & Tushman, 2008). Vi har valgt en kvalitativ tilnærming basert på intervjuer med ansatte i NB-enheten og tilstøtende støttefunksjonene for å utforske dette nærmere. Vi diskuterer læringsutfordringer som er identifisert ved hjelp av et rammeverket for organisasjonslæring (Crossan et al., 1999). Vi har sett på læringsutfordringer, innad i NB-enheten og i møte med det etablerte, i hovedsak representert ved støttefunksjonene. De identifiserte læringsutfordringene er presentert i figur 8.



Figur 8: Identifiserte læringsutfordringer

Innad i NB identifiserer vi tre læringsutfordringer. Den første er lite refleksjon og bevaring av kunnskap innad i teamene. *Deling* av kunnskap innad i teamet fungerer bra. De enkelte teamene er derimot lite fokuserte på å *bevare* kunnskap, og det brukes lite tid på å reflektere over hva som er gjort og dokumentere læring fra prosjekter. Den andre identifiserte

læringsutfordringen er at delingen av kunnskap mellom teamene er preget av tilfeldigheter. Mellom teamene skjer mesteparten av læringen på uformelle arenaer. Uformelle areaner skaper kunnskapsdeling på tvers, men i kombinasjon med lite fokus på bevaring av kunnskap blir det tilfeldig ved hvordan læring skjer en utfordring. Vi observerte stor variasjon blant de som var fornøyde med kommunikasjonen internt mellom teamene, og de som etterspurte en plattform for deling av erfaringer. Mye kunnskap er personbasert, som i kombinasjon med lite dokumentasjon, gjør at læring går tapt og at de ansatte bruker unødvendige ressurser på å gjenta tidligere arbeid. Den tredje læringsutfordringen som identifiseres innad i NB-enheten, er at ansatte ikke ser nytteverdien av læring på tvers av teamene. Dette henger sammen med læringsutfordringene over. De ansatte er svært dedikerte til egne prosjekter, og lite bevissthet om verdien av læring gjør at individene og teamene ikke er motiverte verken til å *dele* kunnskap på tvers eller *bevare* den for ettertiden. Av intervjuene fant vi likevel at det kan være store fordeler med mer kunnskapsdeling mellom teamene. Det viste seg at teamene i NB-enheten har mange likeartede prosesser hvor kunnskapsdeling og felles refleksjon kan gi gjensidig læringutbytte.

I møte med støttefunksjonene identifiserer vi også tre læringutfordringer. Den første handler om at tilpasninger av det etablerte rammeverket ikke lagres. NB er avhengig av at støttefunksjonene gjør tilpasninger av rammeverket. Imidlertid opplever NB å bli møtt med motstand og manglete velvilje fra støttefunksjonene, som er mer interessert i å holde seg til sine vanlige prosesser enn å gjøre tilpasninger. Støttefunksjonene på sin side forteller om krav om tilpasninger også fra andre deler av organisasjonen, og at det er umulig å lage individuelle løsninger for alle. Det fremgår også at det er mye jobb å tilpasse prosessene. Læringsutfordringen oppstår fordi de tilpasningene som faktisk gjøres, ikke dokumenteres. Dermed fanges ikke læringen opp, og man må begynne prosessen forfra hver gang. Den andre læringsutfordringen er at NB ikke lærer det etablerte systemet i påvente av prosesser tilpasset dem. Oppmuntring fra ledelsen og en følelse av en felles forståelse i selskapet for at systemet ikke passer til NB, gjør at NB ikke er motiverte til å sette seg inn i dagens system, da de håper at endringer kommer snart, men at dette foreløpig lar vente på seg. Den tredje læringsutfordringen vi identifiserer er at målkonflikten mellom utnytte og utforske ikke adresseres. I litteraturgjennomgangen presenteres viktigheten av gjensidig læring for å integrere *utforskende* og *utnyttende* enheter, og at det å ha en *utforskende* enhet er en mulighet til å fornye eksisterende kjernekapabiliteter. Det er derimot lite i empirien som

tilsier at Selskapet har forventinger til at selskapet skal lære fra NB, eller at det skal være synergier mellom utviklingsmiljøet i NB og Selskapets etablerte virksomhet.

De interne læringsutfordringene gjør at NB ikke utnytter hverandres kompetanse og operer mer som fem ulike enheter, enn et samlet team. De ender opp med å gjenta tidligere arbeid og drar ikke nytte av hverandres generiske prosesser. Dette påvirker NB sin evne til å drive fornyelse av selskapet gjennom forretningsutvikling. Det påvirker også samarbeid med resten av organisasjonen. Fra analysen ser vi at det er en stor fordel å kjenne til Selskapets interne prosesser og systemer for å lykkes som et NB team. Det er viktig å vite hvem man skal kontakte hos støttefunksjonene for å få hjelp til å legge frem en beslutningssak i Selskapet på en riktig måte. Slike erfaringer, som hvordan navigere internt i selskapet, er noe teamene kan lære av hverandre. De er alle *utforskende* team i et etablert selskap, og det at de er annerledes fra kjernevirksomheten er noe av det viktigste de har til felles. En måte å overkomme de utfordringene som møter en *utforskende* enhet i et etablert selskap er derfor å styrke interne læringsprosesser. Mer kunnskap om prosessen, erfaring fra hvordan andre grupper har klart å tilpasse prosessen og innsikt i hvordan man forankrer ting i organisasjonen er viktige faktorer som kan gjøre det lettere for en utforskende enhet å navigere internt, og heller kan bruke tiden på verdiskapende arbeid.

Casestudien bekrefter vanskeligheten av å være en utforskende enhet i rammen av et etablert selskap. Vi ser at når en utforskende enhet må forholde seg til selskapets prosesser, *“fyller ny vin i gamle skinnsekker“*, hemmes de i sine aktiviteter og det oppstår sammenstøt med det etablerte. Dette kan NB-enheten til en viss grad overkomme ved å styrke egne interne læringsprosesser. Likevel er dette ikke nødvendigvis tilstrekkelig for å lykkes med den utforskende virksomheten, og verdien av å ha en NB enhet blir mindre for Selskapet. Hvis den integrerte NB-enheten med sine utforskende behov kan få påvirke selskapet til å myke opp noen av de etablerte rutineene, kan en mer dynamisk organisasjonsstyring også bidra til å fornye det etablerte. Hvis Selskapet ønsker å fornye seg gjennom å ha en integrert utforskende enhet, må derfor også læring og kunnskap fra enheten integreres i selskapet, og nødvendige tilpasninger gjøres begge veier.

7.2 Implikasjoner og videre forskning

Denne oppgaven er et bidrag til å forstå rollen læring kan ha når en utforskende enhet opererer innenfor rammene av et etablert selskap. I dette delkapittelet vil vi presentere studiets implikasjoner for praksis, og implikasjoner for teori og videre forskning.

Implikasjoner for praksis

Funnene fra denne studien har implikasjoner for organisasjoner som oppretter en *utforskende* enhet. Studiet viser viktigheten av læring innad i en slik enhet for å lykkes med egne arbeidsoppgaver. Det er mange utfordringer knyttet til å drive med både *utnytte* og *utforske* innefor samme selskap. Denne studien har illustrert hvordan kjernekapabiliteter kan bli kjerneverdier; strømlinjeformende prosesser rigget for kjernevirksomhet skaper hindringer for arbeidet til en utforskende enhet.

To interessante funn fra denne oppgaven har implikasjoner for praksis. Det første er at en måte å overkomme de utfordringene som møter en utforskende enhet i et etablert selskap kan være å styrke sine interne læringsprosesser. Teamene i enheten som studeres i denne oppgaven har mye å hente på å lære om selskapets prosesser og systemer og dele erfaringer på hvordan navigere internt. Dette funnet har implikasjoner for ledere for slike avdelinger, da de gjennom å sette læring på dagsorden kan gjøre det enklere for enheten å navigere i møtet med det etablerte selskapet. I en enhet som driver med forretningsutvikling er det ofte fokus på å ha den riktige teknologiske kompetansen. I denne studien har vi sett at også kompetanse om selskapet og selskapets systemer er svært viktig for en slik enhet, og noe ledere bør ta med i betraktningen når de setter sammen og utvikler slike *utforskende* team.

Det andre funnet som har implikasjoner for praksis er at mangelende evne til å adressere konflikten mellom *utforske* og *utnytte* gjør at det verken skjer læring hos den utforskende enheten eller hos kjernevirksomheten. NB-enheten lærer ikke om systemet i påvente av nye prosesser, og organisasjonen forøvrig fanger ikke opp verdifull læring fra enheten da de ikke er klar over at de har noe å lære. En adressering av konflikten som oppstår kan potensielt hindre slike misforståelser og motivere til gjensidig læring.

Implikasjoner for teori og videre forskning

Det er flere momenter i denne studien som illustrerer godt forklarte fenomener fra teorien. Studien tydeliggjør vanskeligheten av å drive utforskende aktiviteter i et etablert selskap, både fordi prosessene og systemene som tjener kjernevirksomheten ikke er tilpasset *utforskende* enhet, og også fordi *utforskende* og *utnyttende* enheter konkurrerer om de samme ressursene fra administrative støttedfunksjoner.

Denne oppgaven har identifisert flere læringsutfordringer for en utforskende enhet i et etablert selskap. Vi har diskutert hvordan det å overkomme slike utfordringer kan gjøre det lettere for enheten i møte med det etablerte selskapet sine prosesser og systemer. En av tingene vi observerte var at et av teamene som har hatt ansatte som kjenner prosessene og systemet i det etablerte godt, har lyktes bedre med den interne navigeringen. Et forslag til videre forskning er at å undersøke hvordan slik kompetanse skal vektlegges i et *utforskende* team.

Et annet moment for videre forskning, er hvordan toppledelsens rolle påvirker en utforskende enhet. Det er kjent at støtte fra toppledelsen er nødvendig for en utforskende enhet, men i denne studien ser vi at entusiasme og støtte fra toppleder også kan skape misforståelse fordi man tror man har en godkjenning man ikke har. Et forslag til videre forskning er derfor å undersøke hvilke faktorer som påvirker om toppleders uformelle støtte blir fremmende eller hemmende for en utforskende enhet.

I denne studien har vi sett at manglende forståelse for hvordan prioriteringen av en utforskende enhet skal være, skaper forvirring. Det holder ikke bare å forsøke *at* en slik enhet er en prioritet, det er også nødvendig med en forståelse av *hva* denne prioriteringen innebærer, blant annet i forhold til strategien og støttedfunksjonenes ressursbruk. Et tredje forslag til videre forskning er derfor hvordan slike prioriteringer kan kommuniseres nedover i organisasjonen.

Vår studie viser hvordan et mer strukturert forhold til læring kan bidra til å fremme fornyelse. Selskapet som ble studert har nylig opprettet et team som har som formål å sikre samarbeid på tvers av de andre temanene i NB. Da teamet er relativt nytt har det ikke kommet helt i gang med dette arbeidet. Et interessant moment for videre forskning ville vært å se hvordan et slikt team kunne fasilitere samspillet mellom NB, støttedfunksjonene og toppledelsen, sette fokus på læring, og initiere et skifte fra *tilfeldig* til *bevisst* læring. En hypotese ville være at

dette skiftet vil forbedre prestasjonen for både det etablerte Selskapet og NB.

8 Referanser

- Ahuja, G., & Lampert, C. M. (2001). Entrepreneurship in the large corporation: A longitudinal study of how established firms create breakthrough inventions. *Strategic Management Journal*, *22*(6-7), 521–543. <https://doi.org/10.1002/smj.176>
- Ajmal, M., Helo, P., & Kekäle, T. (2010). Critical factors for knowledge management in project business. *Journal of Knowledge Management*, *14*(1), 156–168. <https://doi.org/10.1108/13673271011015633>
- Alavi, M., & Leidner, D. (2001). Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues. *Management Information Systems Research Center, University of Minnesota Stable*, *25*(1), 107–136. <http://www.jstor.org/stable/3250961>
- Allen, J., James, A. D., & Gamlen, P. (2007). Formal versus informal knowledge networks in R&D: A case study using social network analysis. *R and D Management*, *37*(3), 179–196. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9310.2007.00468.x>
- Allen, T. J. (1970). Communication networks in R&D Laboratories. *R&D Management*, *1*(1), 14–21. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9310.1970.tb01193.x>
- Andrews, K. M., & Delahaye, B. L. (2000). Influences on knowledge processes in organizational learning: The psychosocial filter. *Journal of Management Studies*, *37*(6), 797–810. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00204>
- Ansari, S., & Krop, P. (2012). Incumbent performance in the face of a radical innovation: Towards a framework for incumbent challenger dynamics. *Research Policy*, *41*(8), 1357–1374. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2012.03.024>
- Argote, L. (2013). *Organizational Learning*. Boston, MA, Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5251-5>
- Argote, L., McEvily, B., & Reagans, R. (2003). Managing knowledge in organizations: An integrative framework and review of emerging themes. *Management Science*, *49*(4), 571–582. <https://doi.org/10.1287/mnsc.49.4.571.14424>
- Argote, L., & Miron-Spektor, E. (2011). Organizational learning: From experience to knowledge. *Organization Science*, *22*(5), 1123–1137. <https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0621>
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley Publishing Company, Inc.

- Arora, A., Peter, D., Klemens, H., & Wunderlich, F. (2020). *Fast Times*. Amazon Publishing.
- Beer, M., & Eisenstat, R. A. (2000). Silent killers of strategy implementation and learning. *IEEE Engineering Management Review*, 28(4), 35–45.
- Benner, M. J., & Tushman, M. L. (2003). Exploitation , Exploration , and Process Management : The Productivity Dilemma Revisited Author (s): Mary J . Benner and Michael L . Tushman Source : The Academy of Management Review , Vol . 28 , No . 2 (Apr . , 2003) , pp . 238-256 Published by : Acade. *The Academy of Management Review*, 28(2), 238–256. <https://doi.org/10.2307/30040711>
- Berkhout, F., Hertin, J., & Gann, D. M. (2006). Learning to adapt: Organisational adaptation to climate change impacts. *Climatic Change*, 78(1), 135–156. <https://doi.org/10.1007/s10584-006-9089-3>
- Bertels, H. M., Koen, P. A., & Elsum, I. (2015). Business models outside the core lessons learned from success and failure. *Research Technology Management*, 58(2), 20–29. <https://doi.org/10.5437/08956308X5802294>
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member Checking: A Tool to Enhance Trustworthiness or Merely a Nod to Validation? *Qualitative Health Research*, 26(13), 1802–1811. <https://doi.org/10.1177/1049732316654870>
- Bouty, I. (2000). Interpersonal and Interaction Influences on Informal Resource Exchanges between R & D Researchers across Organizational Boundaries Author (s): Isabelle Bouty Source : The Academy of Management Journal , Vol . 43 , No . 1 (Feb . , 2000) , pp . 50-65 Publ. *The Academy of Management Journal*, 43(1), 50–65.
- Bower, C., Joseph Christensen. (1995). Disruptive Technologies: Catching the Wave. *HBR*.
- Brauns, M. (2015). The management of change in a changing environment –to change or not to change? *Corporate Board: Role, Duties and Composition*, 11(3), 37–42. <https://doi.org/10.22495/cbv11i3art4>
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational Learning and Communities-of-Practice : Toward a Unified View of Working , Learning , and Innovation Author (s): John Seely Brown and Paul Duguid Source : Organization Science , Vol . 2 , No . 1 , Special Issue : Organizational Learning : *Organization Science*, 2(1), 40–57. http://www.jstor.org.ezproxy.royalroads.ca/stable/pdf/2634938.pdf?_=1461683808184
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Burgelman, R. A., & Sayles, L. R. (1986). *Inside Corporate Innovation*. The Free Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.3917/mana.182.0179>

- Burns, T., & Stalker, G. M. (1961). *The Management of Innovation*. Oxford University Press.
- Chang, D. R., & Cho, H. (2008). Organizational memory influences new product success. *Journal of Business Research*, *61*(1), 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2006.05.005>
- Christensen, C. M. (2016). *The Innovator's Dilemma: When new technologies cause great firms to fail*. Harvard Business School Publishing Corporation.
- Christensen, C. M., Bartman, T., & Van Bever, D. (2016). The hard truth about business model innovation. *MIT Sloan Management Review*, *58*(1), 31–40.
- Cohen, W. M., & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive Capacity : A New Perspective on Learning and Innovation Author (s): Wesley M . Cohen and Daniel A . Levinthal Source : Administrative Science Quarterly , Vol . 35 , No . 1 , Special Issue : Technology , Organizations , and Innovation (Mar . 8/*Administrative Science Quarterly*, *35*(1), 128–152.
- Crossan, M., Lane, H., & White, R. E. (1999). An Organizational Learning Framework : From Intuition to Institution Author (s): Mary M . Crossan , Henry W . Lane and Roderick E . White Source : The Academy of Management Review , Vol . 24 , No . 3 (Jul . , 1999), pp . 522-537 Published by : Academy. *Academy of Management Proceedings*, *24*(3), 522–537. <https://doi.org/10.2307/259140>
- Daft, R. L., & Lengel, R. H. (1984). Information Richness: A New Approach to Managerial Behavior and Organization Design. *Research In Organizational Behavior*, *6*, 191–233. <https://doi.org/N00014-83-C-0025>
- Dension, D., & Mishra, A. (1995). Toward a Theory of Organizational Culture and Effectiveness. *Organization Science*, *6*(2), 204–223.
- Fast, N. (1978). New venture departments: Organizing for innovation. *Industrial Marketing Management*, *7*(2), 77–88.
- Feldman, M. S., & Pentland, B. T. (2003). Reconceptualizing Routines Organizational. *Administrative Science Quarterly*, *48*(1), 94–118. <https://doi.org/10.1038/nn1246>
- Fiol, M. (1994). Consensus , Diversity , and Learning in Organizations. *Organization Science*, *5*(3), 403–420.
- Fiol, M., & Lyles, M. (1985). Organizational Learning. *Academy of Management Review*, *10*(4).
- Galbraith, J. (1982). Designing the Innovating Organization (Revised Paper). *Organization Dynamics*, *Winter*, 0–19.

- Gilbert, C. G. (2005). Unbundling the structure of inertia: Resource versus routine rigidity. *Academy of Management Journal*, 48(5), 741–763. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2005.18803920>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA, Sage Publications.
- Gupta, A., & Michailova, S. (2004). Knowledge Sharing in Knowledge-Intensive Firms: Opportunities and Limitations of Knowledge Codification, (November), 1–22. <https://doi.org/87-91506-27-1>
- Gupta, A. K., & Govindarajan, V. (2000). Knowledge flows within multinational corporations. *Strategic Management Journal*, 21(4), 473–496. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0266\(200004\)21:4<473::AID-SMJ84>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0266(200004)21:4<473::AID-SMJ84>3.0.CO;2-I)
- Hansen, M. T., Nohria, N., & Tierney, T. (1999). What's your strategy for managing knowledge? *Harvard business review*, 77(2).
- Hansen, M. T. (2002). Knowledge networks: Explaining effective knowledge sharing in multiunit companies. *Organization Science*, 13(3), 232–248. <https://doi.org/10.1287/orsc.13.3.232.2771>
- Heckmann, N., Steger, T., & Dowling, M. (2016). Organizational capacity for change, change experience, and change project performance. *Journal of Business Research*, 69(2), 777–784. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.07.012>
- Hedberg, B. (1981). How Organizations Learn and Unlearn, In *Handbook of organizational design*. Oxford University Press, USA.
- Hill, C., & Rothaermel, F. (2003). The Performance of Incumbent Firms in the Face of Radical Technological Innovation. *Academy of Management Review*, 28(2), 257–274.
- Hitt, M., Keats, B., & DeMarie, S. (1998). Navigating in the new competitive landscape : Building strategic flexibility and competitive advantage in the 21st century. *Academy of Management Executive*, 12(4), 22–42.
- Hockerts, K., & Wüstenhagen, R. (2010). Greening Goliaths versus emerging Davids - Theorizing about the role of incumbents and new entrants in sustainable entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 25(5), 481–492. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2009.07.005>
- Huber, G. P. (1991). Organizational Learning : The Contributing Processes and the Literatures. *Organization Science* , Vol . 2, 2(1), 88–115.

- Ipe, M. (2003). Knowledge Sharing in Organizations: A Conceptual Framework. *Human Resource Development Review*, 2(4), 337–359. <https://doi.org/10.1177/1534484303257985>
- Jansen, J. J., Tempelaar, M. P., van den Bosch, F. A., & Volberda, H. W. (2009). Structural differentiation and ambidexterity: The mediating role of integration mechanisms. *Organization Science*, 20(4), 797–811. <https://doi.org/10.1287/orsc.1080.0415>
- Jashapara, A. (2004). *Knowledge Management: An Integrated Approach*. Pearson Education.
- Jiménez-Jiménez, D., & Sanz-Valle, R. (2011). Innovation, organizational learning, and performance. *Journal of Business Research*, 64(4), 408–417. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2010.09.010>
- Kogut, B., & Zander, U. (1992). Knowledge of the Firm , Combinative Capabilities , and the Replication of Technology. *Organization Science*, 3(3), 383–397. <https://doi.org/10.1287/orsc.3.3.383>
- Kramer, R. M. (1999). TRUST AND DISTRUST IN ORGANIZATIONS: Emerging Perspectives, Enduring Questions. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 569–598. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.569>
- Kraut, R. E., Fish, R. S., Root, R. W., & Chalfonte, B. L. (1990). Informal Communication in Organizations: Form, Function, and Technology Robert.
- Lam, A. (2004). Organizational Innovation. *Handbook of Innovation*. <http://mpra.ub.uni-muenchen.de/7975/>
- Lawrence, P. R., & Lorsch, J. W. (1967). Differentiation and Integration in Complex Organizations Linked references are available on JSTOR for this article : Differentiation and Integration in Complex Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 12(1), 1–47.
- Lawson, B., Petersen, K. J., Cousins, P. D., & Handfield, R. B. (2009). Knowledge sharing in interorganizational product development teams: The effect of formal and informal socialization mechanisms. *Journal of Product Innovation Management*, 26(2), 156–172. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5885.2009.00343.x>
- Leonard-Barton, D. (1992). Core Capabilities and Core Rigidities : A Paradox in Managing New Product Development Author (s): Dororthy Leonard-Barton Source : Strategic Management Journal , Vol . 13 , Special Issue : Strategy Process : Managing Published by : Wiley Stable URL : ht. *Strategic Management Journal*, 13(Special Issue: Managing Corporate Self-Renewal (Summer, 1992)), 111–125.

- Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational Learning. *Annual Review of Sociology*, *14*, 319–338.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California, Sage Publications.
- March, J. G. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning James G. March Organization Science, Vol. 2, No. 1, Special Issue: Organizational Learning: Papers in Honor of (and. *Organization Science*, Vol. 2, No. 1, 2(1), 71–87.
- Molm, L. D., Takahashi, N., & Peterson, G. (2000). Risk and trust in social exchange: An experimental test of a classical proposition. *American Journal of Sociology*, *10*(5), 1396–1427. <https://doi.org/10.1086/210434>
- Mueller, J. (2015). Formal and Informal Practices of Knowledge Sharing Between Project Teams and Enacted Cultural Characteristics. *Project Management Journal*, *46*(1), 53–68. <https://doi.org/10.1002/pmj>
- Netland, T. (2013). Exploring the phenomenon of company-specific production systems: One-best-way or own-best-way? *International Journal of Production Research*, *51*(4), 1084–1097. <https://doi.org/10.1080/00207543.2012.676686>
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation Author(s): Ikujiro Nonaka Source A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, *5*(1), 14–37.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford, Oxford University Press, Inc.
- O'Connor, G. C., & DeMartino, R. (2006). Organizing for radical innovation: An exploratory study of the structural aspects of RI management systems in large established firms. *Journal of Product Innovation Management*, *23*(6), 475–497. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5885.2006.00219.x>
- O'Reilly, C. A., & Tushman, M. (2008). Ambidexterity as a dynamic capability: Resolving the innovator's dilemma. *Research in Organizational Behavior*, *28*, 185–206. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2008.06.002>
- Prahalad, C., & Hamel, G. (1990). The Core Competence of the Corporation. *Harvard business review*.
- Prencipe, A., & Tell, F. (2001). Inter-project learning: Processes and outcomes of knowledge codification in project-based firms. *Research Policy*, *30*(9), 1373–1394. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(01\)00157-3](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(01)00157-3)

- Raisch, S., & Birkinshaw, J. (2008). Organizational ambidexterity: Antecedents, outcomes, and moderators. *Journal of Management*, *34*(3), 375–409. <https://doi.org/10.1177/0149206308316058>
- Rao, R. D., & Argote, L. (2006). Organizational learning and forgetting: The effects of turnover and structure. *European Management Review*, *3*(2), 77–85. <https://doi.org/10.1057/palgrave.emr.1500057>
- Schilling, J., & Kluge, A. (2009). Barriers to organizational learning: An integration of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, *11*(3), 337–360. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2008.00242.x>
- Serrat, O. (2017). *Knowledge Solutions*. Singapore, Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0983-9>
- Shrivastava, P., Mitroff, I. I., & Alvesson, M. (1987). Nonrationality in Organizational Actions. *International Studies of Management & Organization*, *17*(3), 90–109. <https://doi.org/10.1080/00208825.1987.11656463>
- Simon, H. A. (1991). Bounded Rationality and Organizational Learning. *Organization Science*, *2*(1), 125–134. <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.125>
- Sinha, S. (2015). The Exploration–Exploitation Dilemma: A Review in the Context of Managing Growth of New Ventures. *Vikalpa*, *40*(3), 313–323. <https://doi.org/10.1177/0256090915599709>
- Stenmark, D. (2000). Leveraging tacit organizational knowledge. *Journal of Management Information Systems*, *17*(3), 9–24. <https://doi.org/10.1080/07421222.2000.11045655>
- Swap, W., Leonard, D., Shields, M., & Abrams, L. (2001). Using mentoring and storytelling to transfer knowledge in the workplace. *Journal of Management Information Systems*, *18*(1), 95–114. <https://doi.org/10.1080/07421222.2001.11045668>
- Sydow, J., Lindkvist, L., & Defillippi, R. (2004). Project-Based Organizations, Embeddedness and Repositories of Knowledge: Editorial. *Organization Studies*, *25*(9), 1475–1489. <https://doi.org/10.1177/0170840604048162>
- Taminiau, Y., Smit, W., & de Lange, A. (2009). Innovation in management consulting firms through informal knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, *13*(1), 42–55. <https://doi.org/10.1108/13673270910931152>
- Thompson, V. A. (1965). Bureaucracy and innovation linked references are available. *Administrative Science Quarterly*, *10*(1), 1–20.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.

- Truran, W. R. (1998). Pathways for knowledge: How companies learn through people. *EMJ - Engineering Management Journal*, 10(4), 15–20. <https://doi.org/10.1080/10429247.1998.11415003>
- Tsai, W. (2001). Knowledge Transfer in Intraorganizational Networks : Effects of Network Position and Absorptive Capacity on Business Unit Innovation and Performance Author (s): Wenpin Tsai Source : The Academy of Management Journal , Vol . 44 , No . 5 (Oct ., 2001). *Academic of Management Journal*, 44(5), 996–1004.
- Tushman, M., & Nadler, D. (1986). Organizing for Innovation. *California Management Review*, 28(3), 74–92. <https://doi.org/10.2307/41165203>
- Tushman, M., & O'Reilly, C. A. (1996). Ambidextrous organizations: Managing evolutionary and revolutionary change. *California Management Review*, (4), 8–30. <https://doi.org/10.2307/41165852>
- Tushman, M., & O'Reilly, C. A. (1997). *Winning Through Innovation*. Harvard Business School Publishing Corporation.
- Tyre, M. J., & Orlikowski, W. J. (1994). Windows of Opportunity : Temporal Patterns of Technological Adaptation in Organizations Linked references are available on JSTOR for this article : Windows of Opportunity : Temporal Patterns of Technological Adaptation in Organizations, 5(1), 98–118.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research*. Sage Publications.
- Zollo, M., & Winter, S. G. (2002). Deliberate learning and the evolution of dynamic capabilities. *Organization Science*, 13(3), 339–351. <https://doi.org/10.1287/orsc.13.3.339.2780>

Vedlegg A: Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring for deltakelse i forskningsprosjekt

Masteroppgave om organisasjonslæring i [REDACTED]

Vi er to studenter, Katrine Erskine og Silvia Brown Bergly, som skriver masteroppgave ved institutt for industriell økonomi og teknologiledelse ved NTNU. Vi skal undersøke organisasjonslæring og innovasjonsprosesser i [REDACTED]. For å gjennomføre undersøkelsen ønsker vi å intervjuere ledelse og nøkkelpersoner i [REDACTED] avdelingen.

Deltakelse i denne studien innebærer et intervju med varighet på omtrent en time. Spørsmålene vil omhandle læring fra ulike satsinger innenfor [REDACTED] avdelingen, og hvordan læringen utspiller seg på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak, og vi kommer til å ta notater underveis.

Vi er underlagt taushetsplikt, og alle navn og personopplysninger vil behandles konfidensielt. All data vil anonymiseres, og navn og tilkoblingsnøkkel vil lagres adskilt fra øvrige data for å sikre konfidensialitet. Både selskapet og enkeltpersoner vil anonymiseres i den grad det er mulig i publikasjonen, slik at deltakere ikke skal kunne gjenkjennes. I den grad det ikke er mulig, vil prosjektdeltaker kontaktes for sitatsjekk. Kun undertegnede masterstudenter og veiledere fra NTNU vil ha tilgang til dataen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i midten av juni 2020, og alt materiale vil da makuleres. Informanter som ønsker det kan få en kopi av masteroppgaven etter den er levert juni 2020. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger fra deg bli slettet.

Vi kontaktes per epost på katriher@stud.ntnu.no og silviabb@stud.ntnu.no. Veilederes vår fra NTNU er Hanne O. Finnestrand, som kan kontaktes på hanne.finnestrand@ntnu.no.

Jeg samtykker med dette å delta i intervju.

[Signatur til prosjektdeltaker, dato]

Vedlegg B: Intervjuguide

Posisjon og rolle i Selskapet:

1. Hva er din nåværende rolle og avdeling i Selskapet?
2. Hva er dine hovedoppgaver med hensyn til NB?
3. Hvor lenge har du jobbet i Selskapet?
4. Hvem samhandler du med? Hvor ville du plassert deg selv i organisasjonskartet

Forretningsutvikling

1. På hvilken måte har du deltatt i prosessen hvor Selskapet går inn i et nytt forretningsområde før?
2. Kan du forklare hvordan en slik prosess foregår?
3. Hvor godt kjenner du til strategien til enheten for forretningsutvikling?
4. Hva er Selskapet sitt mål for denne satsningen?

Individnivå

1. Hva er det viktigste og mest verdifulle du har lært av å jobbe med forretningsutvikling?
2. Hva slags kompetanse og ferdigheter er viktige å ha når man skal gå inn i et nytt forretningsområde?
3. Hvordan tilegner du deg kunnskap i løpet av et prosjekt?
4. I hvilken grad er det lett å komme opp med nye ideer og forslag og presentere dette for teamet?
5. I hvilken grad klarer Selskapet å implementere disse ideene?
6. I hvilken grad opplever du at det er rom for å gjøre feil i Selskapet?
7. hvilken grad har du fleksibilitet og autonomi til å eksperimentere i jobben din?

8. I hvilken grad er de ansatte motiverte til å finne nye løsninger og nye måter å gjøre ting på?
9. Hvis du tilegner deg ny kunnskap i løpet av et prosjekt, hvordan deler du denne med de andre i teamet ditt?
10. Har du eksempler på at ny kunnskap og læring som du har tilegnet deg ikke har blitt delt med de andre i teamet ditt?
11. Har det skjedd at kunnskap andre medarbeidere har tilegnet seg ikke har blitt delt med deg?

Gruppenivå

1. Hvordan er overføringen av erfaring og kunnskap mellom teamene som jobber innenfor ulike forretningsområder?
2. Hvordan har kunnskap som ditt team har opparbeidet seg blitt delt/ ikke delt med andre team?
3. Har du eksempler på at andre team ikke deler eller holder tilbake kunnskap fra ditt team?

Organisasjonsnivå

1. Hvordan/i hvor stor grad ivaretas erfaring fra tidligere prosjekter/satsinger når dere går inn i et nytt forretningsområde?
2. Har dere en strukturert læringsprosess, og på hvilken måte anvendes den?
3. Hvordan deler New Business kunnskap og erfaringer med resten av Selskapet?
4. På hvilken måte etterspørres/synliggjøres dette i organisasjonen?
5. På hvilken måte er dere opptatt av dette?
6. Hvordan er læring og erfaring kodifisert og satt i system?
7. På hvilke måte opplever du at Selskapets har et bevisst forhold til læring fra nye forretningsområder?

8. Har du eksempler på at viktig kunnskap har blitt formidlet/lært inn i organisasjonen?
9. Hva tenker du om Selskapets kunnskap og kompetanse til å implementere nye ideer og innovasjoner?
10. På hvilken måte opplever du at ledelsen, både på topp og mellomnivå, gjennomfører endringer i prosesser og prosedyrer som er nødvendige for å implementere nye rutiner?

Vedlegg C: Avkrysnings skjema

Barriers to organizational learning

What you think are the top three barriers to organizational learning in "The company" on each of the three levels: individual, group, organizational?

Individual 1

- Employee bias and lack of knowledge
- Over emphasis on success and ignoring failure
- Lack of know-how concerning systematic failure analysis
- Lack of motivation of the innovator
- High level of stress
- First order problem solving: fixing the symptoms and not the problem
- Fear of disadvantages
- Restrictive, controlling management style
- Lack of clear, measurable goals and performance feedback
- Stocks and inventories which cover process errors
- Narrow corporate identity
- Monolithic corporate culture with homogeneous workforce
- Narrow job descriptions and high division of labour ('not my job'-phenomenon)
- Organizational blame culture
- Complex, dynamic, and competitive market environments
- Lack of clear success criteria
- Cultural distance and low level of experience in the relevant culture

- Complex, ambiguous, and difficult knowledge
- Relevant, but implicit and immobile knowledge

Individual 2

- Fear of loss of ownership and control of knowledge and that knowledge is unimpressive
- Lack of political and social skills on part of the innovator and/or sponsor
- Low status, confidence and trustworthiness of the innovator
- Conflictual relationship between innovator and group
- Perceived lack of relative advantage over existing practices
- Lack of ability to value and apply new knowledge
- Lack of ability to institutionalize the utilization of new knowledge
- Organizational silence
- Status culture
- Missing link between knowledge and important organizational goals
- High workload
- Failure-avoidance norms(including risk aversion, the denial of bad news and the retrospective revision of negative history)
- Divergent objectives, values and hidden agendas in the group
- Knowledge incompatible with existing (occupational) mindset

Group

- Fear of disadvantages for the team benefit
- Lack of recognition/fear of punishment for the innovation
- Lack of formal authority on the part of the innovator and/or sponsor

- Lack of top management support
- Over-confidence of managers in existing practices
- Rigid and outdated core beliefs, values, and assumptions of senior managers
- Managers' desire to retain a positive self-image
- Inconsistency betw. employees and managers metaphors/visions for the organization
- Defensive routines in other departments (not invented here-syndrome)
- Lack of participation and communication/forced top-down change
- Competition with other teams/units
- Low turnover in top management
- Unwillingness to change - preference to rely on methods that have always proven successful in the past
- Inadequate communication between units
- Power structures and relations
- Ineffective resource allocation
- Lack of learning oriented values in the organization
- Lack of fit between innovation and organizational assumptions and beliefs
- Industrial recipes standing against the innovation
- Time lag between organizational action and environmental response:

Organization

- Perceived irrelevance of the innovation for future purposes
- Lack of knowledge to implement the innovation on the part of teams/employees
- Leaders make few decisions and allow their staff to choose appropriate workplace solutions

- Past experiences of conflicts during learning transfer
- Low level of acceptance and trust towards teams/ employees
- Cynicism towards the organization or innovation
- Divergent aspirations of teams: Innovation as a threat
- Low degree of openness to new ideas on the part of teams/employees
- Opportunistic behaviour
- Lack of time and resources (transfer processes, training and development; communication methodology and space for implementation)
- High employee and management turnover
- Lack of clear responsibility concerning the implementation/storage
- Inconsistent organizational strategy, systems, policies and practices
- Inconsistency between initial goals of innovation and success criteria to evaluate it
- Decentralization (silo structure, turfism with powerful departmental structures)
- Lack of means and measures to control organizational behaviour and performance
- Rapid technological change
- Emerging management fads that promise quick success
- Problem with linguistics and national culture
- Technical/structural difficulties of storing implicit knowledge