

Gruppetenkning i praksisfellesskap

*Om muligheten for gruppelæring med et uønsket
læringsresultat i praksisfellesskap*

Erik Bøylestad Nilsen



Masteroppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

03.09.2010

Gruppetenkning i praksisfellesskap

*Om muligheten for gruppelæring med et uønsket
læringsresultat i praksisfellesskap*

© Erik Bøylestad Nilsen

2010

Gruppetenkning i praksisfellesskap

Erik Bøylestad Nilsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Læring og utvikling skjer i samspill med de omgivelsene vi befinner oss i, og det er derfor interessant å se hvorvidt praksisfellesskap, slik teorien beskriver det, gir rom for påvirkning som kan gi et uønsket læringsresultat. Med dette som utgangspunkt har jeg satt følgende problemstilling: *Hvilke kjennetegn ved praksisfellesskap bidrar til gruppetenkning?*

Gruppelæring er en form for læring som gjør at gruppen utvikler en kunnskap utover summen av kunnskapen til gruppens enkeltindivider. Kan gruppelæring også finnes i en negativ variant der læringen er av uønsket art, og kan denne oppstå i møtet mellom gruppetenkning og læring i praksisfellesskap?

Gruppetenkning

Kapittel 2 er en presentasjon av Janis' teori om gruppetenkning, med utfyllende supplement fra annen nærliggende teori. "*How could we have been so stupid?*" (Janis 1971: 84). Slik starter Irving L. Janis sin artikkel om gruppetenkning (groupthink), som ble trykket i *Psychology Today Magazine* i 1971. Setningen refererer til et utsagn av president John F. Kennedy etter en mislykket invasjon kalt *The Bay of Pigs invasion*. Selv om gruppen innehar stor kapasitet og kompetanse til å ta disse avgjørende beslutningene, kan det hende at gruppeprosessen fører til irrasjonelle avgjørelser som ikke er basert på den samme kritiske tenkningen som burde ligge til grunn. Betegnelsen gruppetenkning (groupthink) ble først presentert av Janis i denne artikkelen. Denne betegnelsen refererer til:

"a mode of thinking that people engage in when they are deeply involved in a cohesive in-group, when the members' strivings for unanimity override their motivation to realistically appraise alternative courses of action. [...] Groupthink refers to a deterioration of mental efficiency, reality testing and moral judgment that results from in-group pressures" (Janis 1982: 9).

Praksisfellesskap

Lave og Wengers teori om situert læring og praksisfellesskap blir presentert i kapittel 3. Deres oppfattelse av læring er at: "*learning is an integral and inseparable aspect of social practice*" (Lave og Wenger 1991: 31). Lave argumenterer for at kognisjon, viten og læring er sosiale fenomener som må analyseres ut fra at personer er deltakere i sosial praksis.

“The appropriate unit of analysis is the whole person in action, acting with the setting of that activity. This shifts the boundaries well outside the skull and beyond the hypothetical economic actor, to person engaged with the world for a variety of reasons” (Lave 1988: 17-18).

Begrepet praksisfellesskap (Communities of practice) ble introdusert av Lave og Wenger (1991). Et praksisfellesskap består i følge Wenger av tre hovedelementer (Wenger 1998; ewenger.com). Gruppen må ha et felles område for interesse, den må ha et fellesskap og den må ha en praksis. Disse tre sammen utgjør praksisfellesskapet som igjen er grunnlaget for situert læring.

Analyse og drøfting

Kapittel 4 er en analyse og drøfting av de aktuelle teoriene rundt min problemstilling. Her presenterer jeg sammenlikningsgrunnlaget for de to teoriene, før jeg gjør en systematisk gjennomgang av de syv forløperne som er beskrevet i kapittel 2. I denne gjennomgangen undersøker jeg hvilke kjennetegn ved praksisfellesskap, slik det er beskrevet i kapittel 3, som bidrar til gruppetenkning. Denne analysen og drøftingen bygger hovedsaklig på tidligere presentert teori.

De betraktninger jeg gjør i kapittel 4 danner grunnlaget for oppsummering og avslutningen i kapittel 5. I tillegg til å se en helhet av de betraktninger jeg har gjort i studien vil jeg også avslutte med å se fremover mot hva som kan komme som videreføringer av dette arbeidet. Det er også interessant hvilken konkret nytteverdi dette kan ha på praktiske undervisningssituasjoner.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært utrolig lærerikt, og jeg har fått utfordret meg selv både faglig og personlig. Nå er endelig tiden kommet hvor jeg skal legge en lang studietid bak meg. Nå ser jeg frem til å møte nye utfordringer og opplevelser.

Tusen takk til min veileder Leif Christian Lahn som gjennom hele prosessen har vært en positiv medspiller. Takk for konstruktive tilbakemeldinger.

Takk til Kristian Nymoen for korrekturlesing og nyttige innspill.

Det har i løpet av studietiden vært noen lange kaffepauser med gode venner og medstudenter. Jeg er usikker på om jeg nå har klart å fullføre denne oppgaven på tross av, eller på grunn av dette. Uansett, tusen takk til alle dere for en fin tid.

Den største takken går til min kone Gunvor. Takk for korrekturlesing og for mange gode faglige samtaler. Men mest av alt, takk for at du er der – alltid.

Oslo, september 2010

Erik Bøylestad Nilsen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Avgrensning.....	2
1.3	Problemstilling.....	3
1.4	Hermeneutikk	4
1.5	Oppgavens oppbygning	5
2	Gruppetenkning.....	7
2.1	Bakgrunn	7
2.2	Inngrupper og utgrupper.....	8
2.3	Hva kjennetegner gruppetenkning?.....	8
2.4	Forhold som fremmer gruppetenkning.....	10
2.4.1	Kohesjon.....	11
2.4.2	Isolasjon	13
2.4.3	Mangel på nøytralt lederskap	14
2.4.4	Manglende faste problemløsningsprosedyrer.....	14
2.4.5	Homogenitet	15
2.4.6	Eksterne stressfaktorer og svekket tro.....	16
2.4.7	Interne stressfaktorer og lav selvtillit.....	17
2.5	Hvordan hindre gruppetenkning?.....	18
3	Situert læring og praksisfellesskap.....	22
3.1	En sosial teori om læring	23
3.2	Situert læring og legitim perifer deltakelse	25
3.3	Praksis.....	27
3.4	Mening.....	28
3.4.1	Meningsforhandling	29
3.4.2	Deltakelse	30
3.4.3	Tingliggjørelse	31
3.5	Praksisfellesskap.....	32
3.5.1	Felles interesse for deltakelse.....	33
3.5.2	Et fellesskap	35
3.5.3	En praksis.....	37

4	Analyse og drøfting	40
4.1	Kohesjon i praksisfellesskap	40
4.1.1	Oppgavekohesjon	42
4.1.2	Interpersonlig kohesjon	44
4.1.3	Oppgavekohesjon eller interpersonlig kohesjon?	46
4.2	Isolasjon av praksisfellesskap	48
4.3	Mangel på nøytralt lederskap i praksisfellesskap	50
4.4	Prosedyrer i praksisfellesskap	54
4.5	Homogenitet i praksisfellesskap	56
4.6	Praksisfellesskap og eksterne stressfaktorer	59
4.7	Praksisfellesskap og interne stressfaktorer	60
5	Oppsummering og avslutning	63
	Litteraturliste	67

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Læring og utvikling interesserer meg, og det har fått meg til å grave dypere i de teoriene jeg skal presentere og undersøke i denne oppgaven. Det har lenge vært et fokus på å forstå hvordan barn lærer og utvikler seg, men det er også viktig og interessant å forstå hvordan mennesker fortsetter å lære, og stadig utvikler sine ferdigheter og sin kunnskap selv i voksen alder.

I 1991 skrev Ikujiro Nonaka at den eneste sikre kilden til varig konkurransedyktighet er kunnskap (Nonaka 1991). Av den samme grunn er det blitt stadig viktigere å forstå hvordan mennesker lærer også i voksen alder. Kunnskap og kompetanse er ord som dukker opp i forbindelse med mange forskjellige virksomheter, nettopp fordi det er dette som gjør virksomheten konkurransedyktig. Organisasjoner har også i økende grad begynt å ta i bruk læringsteori om praksisfellesskap for å organisere og utvikle kunnskap innenfor organisasjonen (Millen 2002), noe som gjør det spesielt interessant å se på akkurat denne teorien. I tillegg til læringsteorien er det interessant med effekten av kollektivt arbeid. Når det kommer til menneskers evne til å løse oppgaver sammen er det ikke nødvendigvis slik at dette alltid har et positivt utfall, noe vi kan se i casestudiene til Janis (1971; 1982). Jeg spør meg videre om det er sammenfallende elementer i disse to teoriene som vi bør være oppmerksomme på?

“*How could we have been so stupid?*” (Janis 1971: 84). Slik starter Irving L. Janis sin artikkel om gruppetenkning (groupthink), som ble trykket i *Psychology Today Magazine* i 1971. Setningen refererer til et utsagn av president John F. Kennedy etter en mislykket invasjon kalt *The Bay of Pigs invasion*. Det spennende her er at Kennedy og hans rådgivere har gjort en feil, og spør seg selv: “Hvordan kunne vi være så dumme?” Janis forsket på dette, i tillegg til andre liknende dårlige beslutninger, og mente å ha funnet svaret på spørsmålet. Svaret han kommer frem til er at på grunn av et psykologisk fenomen som han kaller gruppetenkning, fungerer ikke gruppen opp mot sitt optimale, og derfor blir det også tatt dårlige beslutninger. Selv om gruppen innehar stor kapasitet og kompetanse til å ta disse avgjørende beslutningene, kan det altså hende at gruppeprosessen fører til irrasjonelle avgjørelser som ikke er basert på den samme kritiske tenkningen som burde ligge til grunn.

Lave og Wenger er to teoretikere som på begynnelsen av 90-tallet presenterte sine teorier om situert læring og praksisfellesskap. De mener at læring er knyttet til et fellesskaps felles virksomhet. Fellesskapets egenskaper er med på å utvikle medlemmene i gruppa og heve kunnskapsnivået på det feltet praksisfellesskapet er samlet rundt. Det er her tydelig at praksisfellesskap skal ha noen egenskaper som gjør det spesielt gunstig når det kommer til utvikling og organisering av kunnskap innenfor et samlet praksisfelt. Wenger skriver at i et praksisfellesskap, slik han beskriver det, vil aktørene “... *learn how to do it better as they interact regularly*” (www.ewenger.com/theory/index.htm¹). Er det nødvendigvis slik at gruppen vil utvikle seg til å fungere bedre, og individene utvikle seg til å løse sine oppgaver bedre gjennom en slik interaksjon som Lave og Wenger presenterer? Jeg vil tro at teorien Lave og Wenger presenterer er en fruktbar forståelse av et arbeidsfellesskap, men det er også mulig den har begrenset gyldighet. Janis gjorde i sin tid en undersøkelse av flere tilfeller der gruppetenkning oppstod, og jeg tror det ligger mye verdt å undersøke i denne teorien. Sammen kan teori om praksisfellesskap og gruppetenkning ha en betydning i forståelsen av gruppelæring².

1.2 Avgrensning

Jeg har avgrenset mitt arbeid til to hovedteorier. Lave og Wenger vil være mine hovedteoretikere når det kommer til læring og utvikling. De hadde et ønske om å finne et nytt ståsted innenfor læringsteorien og de har flere utgivelser både sammen og hver for seg som omhandler læring og utvikling. De er senere blitt stående som sentrale innenfor det sosiologiske bidraget til teori om læring og utvikling (Gherardi og Nicolini 2001). Det skal sies at de i ettertid har blitt kritisert av både Rasmussen (1999) og Dale (2008) for et manglende skille mellom læring og utvikling. Dette er helt tydelig velbegrunnet kritikk, men jeg velger i det følgende å støtte meg til Elmholdt (2001) som sier at dette skarpe skillet er u hensiktsmessig. I det virkelige liv kan vi ikke se et klart skille mellom læring og utvikling, og det viktigste vil være å forstå hvordan disse sammen forandrer mennesket og dets identitet. Det jeg vil studere er området der læring, utvikling og gruppetenkning møtes, og muligens skaper en negativ form for gruppelæring.

¹ Heretter vil jeg referere til samme nettside med *ewenger.com*.

² Gruppelæring er et begrep som beskriver en læring i grupper (Senge 1990). Begrepet er forklart i kapittel 1.3.

Irving L. Janis (1971; 1982) har forsket på gruppetenkning, som er et fenomen som kan oppstå når flere mennesker går sammen i et fellesskap for å løse en oppgave. Det er i ettertid skrevet mye om gruppetenkning og om gruppepsykologi, men jeg velger i hovedsak å forholde meg til Janis' originale tekster. Dette for å kunne forstå primærlitteraturen slik den er skrevet, i stedet for å gå gjennom andres forståelser av de samme tekstene. Ved å gå dypere inn i teoriene til Lave, Wenger og Janis vil jeg forsøke å skape en så grundig forståelse som mulig. Jeg vil også vurdere underveis hvilken annen teori som vil være aktuell å trekke inn for å få den nødvendige forståelsen. Jeg ser blant annet at generell teori rundt gruppepsykologi kan være relevant, samt annen læringsteori og teori rundt pedagogisk psykologi. Jeg har på grunn av begrensning av omfang valgt å ikke ta med teori om *Escalation of commitment*³.

I utgangspunktet var det meningen å gjøre en sekundæranalyse av et case som er presentert i boken *Cognition in the wild* av Hutchins (1995). En slik analyse ville knyttet teorien jeg presenterer tettere opp mot praksisfeltet. Dessverre var det ikke gode nok resultater å hente ut fra det skriftlige materialet. Jeg har derfor måttet la være å presentere dette caset i oppgaven.

1.3 Problemstilling

Læring og utvikling skjer i samspill med de omgivelsene vi befinner oss i, og det er derfor interessant å se hvorvidt praksisfellesskap, slik teorien beskriver det, gir rom for påvirkning som kan gi et uønsket læringsresultat. Med dette som utgangspunkt har jeg satt følgende problemstilling: *Hvilke kjennetegn ved praksisfellesskap bidrar til gruppetenkning?*

Jeg har som utgangspunkt at hvis jeg finner grunnlag for hver enkelt av forløperne til gruppetenkning i teori om praksisfellesskap vil det være grunnlag for å tro at praksisfellesskap kan rammes av gruppetenkning, og at dette vil gi en påvirkning av negativ art på den læringen som foregår.

Studien er ikke ment som en kritikk mot Lave og Wengers teori omkring læring og utvikling. Den er ment som et supplement for å øke forståelsen omkring gruppetenkning, situert læring og praksisfellesskap generelt, og hvilke kjennetegn ved praksisfellesskapet som bidrar til gruppetenkning. Ved eventuell gruppetenkning i praksisfellesskap, mener jeg også at det er en følgende risiko for at den læringen som foregår i fellesskap kan få et uønsket utfall, og at de

³ Les om *Escalation of commitment* i Staw (1976).

aktuelle oppgavene som løses i praksisfellesskap ikke nødvendigvis blir løst på en bedre og mer effektiv måte som følge av den læringen som har skjedd. Det er like fullt læring, slik det er beskrevet av Lave og Wenger, men det er ikke sikkert at den har det ønskelige utfallet man hadde sett for seg i utgangspunktet.

Gruppelæring er en form for læring som gjør at gruppen utvikler en kunnskap utover summen av kunnskapen til gruppens enkeltindivider. Senge (1990) presenterer gruppelæring som en prosess der gruppen samles til en felles retning, og videre mestrer å benytte seg av den kollektive kunnskapen for å oppnå de resultatene gruppen ønsker. Denne prosessen virker utviklingsfremmende på både individ- og gruppenivå. Sett på en slik måte har gruppelæring en utelukkende positiv effekt. Det som er underliggende for min studie er et spørsmål om gruppelæring også kan finnes i en negativ variant, og om denne kan oppstå i møtet mellom læring i praksisfellesskap og gruppetenkning.

1.4 Hermeneutikk

Min studie er en sammenliknende teoretisk analyse som tar utgangspunkt i to hovedteorier. Selv om skillet mellom kvantitativ og kvalitativ forskning til tider kan være uklart (Alvesson og Skjölberg 1994: 10), anser jeg klart min studie som kvalitativ. Det ansees som en kvalitativ studie fordi jeg gjør en grundig gjennomgang av et mindre dataomfang. Hermeneutikk er en retning som knyttes til den kvalitative forskningen generelt, og tekstanalyse spesielt (Alvesson og Skjölberg 1994), og det er derfor naturlig for meg å presentere litt om den her. Begge de anvendte teoriene i min studie må ansees som helheter, sammensatt av flere deler. I forståelsen av disse teoriene er det viktig for meg å veksle mellom del og helhet, for å skape mening. Dette er en tekstforståelse som tilhører hermeneutikken, og det er denne vekselvirkningen mellom del og helhet som kalles den hermenautiske spiral (Alvesson og Skjölberg 1994). Forståelsen av helheten er viktig for forståelsen av delene, samtidig som helheten er sammensatt av deler og får derfor sin mening gjennom disse. Etter hvert som jeg utvikler min forståelse for både deler og helhet vil disse påvirke hverandre og skape en ny og dypere forståelse. På denne måten beveger jeg mer videre i den hermeneutiske spiralen og forandrer min forståelse underveis i prosessen. Det er viktig å legge til at den mening som jeg produserer av materialet er min subjektive tolkning.

I tillegg til en vekselvirkning mellom del og helhet, må jeg som forsker forstå i hvilken grad jeg kan anse meg selv som objektiv. Min tolkning og forståelse av tekstene jeg skal undersøke vil være påvirket av min forforståelse. Det er ikke mulig for meg å lese en tekst uten å forholde meg til min forforståelse, herunder sett teorier, referanserammer, begreper og vurderinger (Alvesson og Skjölberg 1994: 165). I vekselvirkningen mellom forståelse og forforståelse, samt del og helhet trer fakta frem (Alvesson og Skjölberg 1994: 166). *“Fakta blir fakta først i relation till det större sammanheng [...] och de kommer också i sin tur att återverka på detta sammanhang då de etablerats”* (Alvesson og Skjölberg 1994: 166).

Hermeneutikken gjør også at jeg må vurdere sannhetsbegrepet (Alvesson og Skjölberg 1994). Det er ikke slik at jeg med hermeneutikken ønsker å si om noe er rett eller galt. Gjennom den hermeneutiske spiral ønsker jeg derimot å øke vår forståelse for det jeg undersøker.

Hermeneutikkens mål, forståelsen, skiller seg på denne måten fra andre vitenskapelige tradisjoner som positivismen. Den hermeneutiske prosessen kan alltid fortsettes, og det er aldri slik at vi har nådd frem til målet om en fullført forståelse (Alvesson og Skjölberg 1994: 168). *“Om vi inte själva finner mer av värde för oss så kan andra utforskare göra det - om inte annat så kommer nya tider att medföra nya frågeställningar och avslöjanden”* (Alvesson og Skjölberg 1994: 168).

Min besvarelse må med denne forståelsen ansees som min tolkning og min forståelse av de teoriene jeg undersøker. Den er påvirket av teoriens del og helhet, samt min forståelse og forforståelse. Jeg må være bevisst min forforståelse og erkjenne at denne har en innvirkning, samtidig som jeg har en relativ objektivitet som mål.

1.5 Oppgavens oppbygning

Kapittel 2 er en presentasjon av Janis' teori om gruppetenkning, med utfyllende supplement fra annen nærliggende teori. Jeg vil detaljert beskrive hva som legges i begrepet gruppetenkning, og hva som er bakgrunnen for teoriens opprinnelse. Videre vil jeg presentere syv forhold som fremmer gruppetenkning, også kalt forløpere til gruppetenkning. Disse vil være vesentlige da jeg i hovedsak vil benytte meg av disse i min analyse og drøfting i kapittel 4. Til sist i kapittelet vil jeg presentere Janis' egne forslag til forhåndsregler for å minske sannsynligheten for gruppetenkning.

Lave og Wengers teori om situert læring og praksisfellesskap vil bli presentert i kapittel 3. Tidlig i kapittelet vil jeg presentere en enkel forklaring av det Lave og Wenger kaller en sosial teori om læring. Dette legger grunnlaget for den videre og grundigere forståelsen av situert læring. Forståelsen av praksisfellesskap, med de komponenter det innebærer, er viet mye plass da dette er detaljert beskrevet av Wenger, og det legger et tydelig og forståelig grunnlag for den videre drøftingen jeg vil gjøre i kapittel 4.

Kapittel 4 er en analyse og drøfting av de aktuelle teoriene rundt min problemstilling. Jeg vil her presentere sammenlikningsgrunnlaget for de to teoriene, før jeg gjør en systematisk gjennomgang av de syv forløperne som er beskrevet i kapittel 2. I denne gjennomgangen vil jeg undersøke hvilke kjennetegn ved praksisfellesskap, slik det er beskrevet i kapittel 3, som bidrar til gruppetenkning. Denne analysen og drøftingen vil hovedsaklig bygge på tidligere presentert teori.

De betraktninger jeg gjør i kapittel 4 vil danne hovedgrunnlaget for oppsummering og avslutningen i kapittel 5. I tillegg til å se en helhet av de betraktninger jeg har gjort i studien vil jeg også avslutte med å se fremover mot hva som kan komme som videreføringer av dette arbeidet. Det er også interessant hvilke konkrete implikasjoner dette kan ha på praktiske undervisningssituasjoner.

2 Gruppetenkning

I følgende kapittel vil jeg ta for meg teorien om gruppetenkning⁴ (Janis 1971; 1982). Her ønsker jeg å se nærmere på hva som kan ligge til grunn for gruppers ufullkommenhet. Hva er det som ligger til grunn for at grupper tar dårlige valg, og kan man bruke kunnskap om dette for å hindre negative utfall i gruppeprosesser? Det er dette jeg ønsker å diskutere i løpet av kapitlet. Hovedfokuset vil ligge på Irving L. Janis' arbeid med gruppetenkning, men jeg vil også trekke inn andre teorier som støtter opp under det Janis mener. Jeg er klar over at deler av teorien til Janis er omdiskutert, men ønsker ikke å adressere det i dette kapitlet.

Hva er det som gjør at grupper med tilsynelatende smarte mennesker vurderer situasjoner ut fra andre kriterier enn de som bør ligge til grunn, og ut fra dette tar dårlige valg? At samarbeid i grupper kan ha sine positive og negative sider er det i senere tid ganske stor enighet om, men akkurat hva som gjør at samarbeid i en gruppe kan tippe både til suksess og fiasko er det mange syn på (Sjøvold 2006). Janis (1982) klarer ikke slå seg til ro med en allmenn forklaring om at *ingen er perfekte* eller *det er menneskelig å feile*. Grupper kan bringe frem det beste og det dårligste i hver enkelt, men hva er det som tipper lasset den ene eller den andre veien?

2.1 Bakgrunn

Tidlig i det 20. århundre arbeidet George Herbert Mead og Charles Horton Cooley med å utforske hvordan gruppesamhørighet påvirket en gruppes arbeid. Irving L. Janis bygger videre på disse teoriene i sin forskning på 70-tallet. Til grunn for undersøkelsen ligger case-studier av store politiske avgjørelser i USA, og hensikten er å forstå hvilke faktorer som gjør at grupper trekkes enten mot suksess eller fiasko. Det som gjør det hele ekstra interessant, er at de studerte gruppene består av høyt respekterte individer med både kunnskap og erfaring på områdene de arbeider innenfor.

Betegnelsen gruppetenkning (groupthink) blir først presentert av Janis i en artikkel publisert i *Psychology Today Magazine* i 1971. Denne betegnelsen refererer til:

“a mode of thinking that people engage in when they are deeply involved in a cohesive in-group, when the members' strivings for unanimity override their motivation to realistically appraise alternative courses of action. [...] Groupthink refers to a deterioration of mental

⁴ Irving Janis brukte selv begrepet *groupthink*.

efficiency, reality testing and moral judgment that results from in-group pressures” (Janis 1982: 9).

Gruppetenkning henviser altså til en måte å tenke og handle på, som inntreffer hos individer i godt sammensveidete grupper som arbeider mot enighet. Dette tankesettet bærer med seg en svekkelse av individets mentale effektivitet, virkelighetstesting og moralske dømmekraft, mens individet fortsatt handler intensjonelt. Alt som et resultat av et gruppepress i det som blir omtalt som en *in-group*.

2.2 Inngrupper og utgrupper

In-groups, som Janis refererer til, defineres på forskjellige måter. Hogg (2001) og Walker, Justesen og Robinson (2002) sier at *in-groups* blir definert som en eksklusiv gruppe mennesker, som deler en felles interesse eller identitet. Videre vil jeg kalle denne gruppen for inngruppe. Individene som ikke hører hjemme i en inngruppe blir da kategorisert som en *out-group* (heretter kalt utgruppe). Ved første øyekast kan et syn på definisjonen virke unyttig, men denne vil vise seg særlig relevant senere i teksten. Det man kan merke seg videre ved denne definisjonen er at begge gruppene blir definert på bakgrunn av inngruppen. Utgangspunktet er da en inngruppe som har definert seg selv som noen som ekskluderer utgruppen (Hogg 2001; Walker, Justesen og Robinson 2002).

Andre trekk som beskriver inngruppen er at den består av flere medlemmer der ingen er like, men alle innad har noe til felles. Gruppens styrke er i variasjonen mellom medlemmene, og det er en enighet om at deres gruppe er overlegen andre grupper. Utgruppen defineres ut ifra inngruppen og har følgende trekk: Alle medlemmer ansees som like, og blir derfor beskrevet av stereotypier. De er annerledes enn “oss”, og vi har lite til felles med “dem”, og dette gjør dem også dårligere enn “oss” (Walker, Justesen og Robinson 2002).

2.3 Hva kjennetegner gruppetenkning?

Over er det en kort definisjon av gruppetenkning, men til grunn for denne definisjonen har også Janis satt ned åtte generelle symptomer som kjennetegner fenomenet. I følge Janis’ studier opptrer symptomene ofte i de casestudiene der beslutningsprosesser fører til fiasko/nederlag, og sjeldent i de casestudiene som ikke representer gruppetenkning (Janis 1972; 1982). De 8 symptomene blir delt i følgende tre kategorier: overvurdering av gruppen,

fordomsstyring og presset til ensartethet. Presentasjonen av følgende åtte symptomer er basert på Janis (1971; 1982)

Under kategorien *overvurdering av gruppen* finner vi to punkter.

(1) Usårbarhet. Flesteparten eller alle av inngruppens medlemmer deler et felles inntrykk av usårbarhet. Dette fører ikke bare til overdreven optimisme og risikotaking, men øker også faren for å overse tydelige faresignaler. *“Laughing together about a danger signal, [...] is a characteristic manifestation of groupthink”* (Janis 1971: 86).

(2) Tiltro til egen moral. Inngruppens medlemmer har tro på den iboende moralske samvittigheten i gruppa. Dette gjør inngruppen tilbøyelig til å ignorere etiske og moralske konsekvenser av deres avgjørelser. Symptomer av denne arten kommer gjerne til uttrykk i form av ting som forblir usagt.

Kategorien fordomsstyringen kan forklares nærmere i to punkter.

(3) Konstruert rasjonalitet. Inngruppen konstruerer sammen rasjonaliseringer som kan forklare og avskrive de tydelige varslene som ellers burde frembringe revurdering av tidligere avgjørelser. De tidligere avgjørelsene skaper altså grunnlaget for fordommer som brukes ved senere meningsskaping.

(4) Stereotypier. Angrepet av gruppetenkning danner inngruppen et stereotypisk bilde av utenforstående ledere. De blir gjerne ansett for å være for dumme til å forstå tiltaket gjort av inngruppen, eller de blir ansett som onde og uten et virkelig ønske om enighet. Dette samsvarer også med teori jeg finner i Sherif (2006) sin forskning på grupper.

Når en gruppe presses inn i ensartethet, som er den tredje kategorien, er det fire symptomer som ligger til grunn.

(5) Selvsensur. Individene minimerer sin egen viktighet og innflytelse og kjører en selvsensur på eventuelle avvik mot gruppens enighet.

(6) Illusjon av enstemmighet. Dette kan godt sies å være et resultat av selvsensur, men det er også en generell antakelse om at den som tier samtykker. Dette utvikler seg til en illusjon av enstemmighet, der mindretallet av gruppen driver selvsensur.

(7) Press. Det legges direkte press på den eller de som uttrykker motsetninger til inngruppens stereotypier, illusjoner eller tidligere forpliktelser, og det gjøres klart at dette ikke gjenspeiler de forventningene som står til gruppens medlemmer.

(8) Tankevoktere⁵. Janis har observert at noen deltakere kan oppnevne seg selv til voktere for gruppens enighet. I slike tilfeller vil individet, som tankevokter, forsøke å beskytte inngruppen fra informasjon utenfra som kan skape indre uroligheter rundt allerede bestemte enigheter. Flere av de fire symptomene underbygges også som mekanismer i grupper av annen forskning (Marques et al. 2001; Worchel og Coutant 2001).

Konsekvensen er, med de symptomene som over er lagt til grunn, at medlemmene sammen vil utføre deres oppgaver mer ineffektivt, og det er høy sannsynlighet for at de vil miste sin kollektive objektivitet (Janis 1982). Kort sagt er det høy sannsynlighet for dårlige beslutningsprosesser med dertil uoverveide og utilsiktede følger.

Esser (1998), Turner og Pratkanis (1998) og Henningsen et al. (2006) skriver at det i senere tid stilles noe spørsmål ved deler av det teoretiske materialet som er lagt frem av Janis. De nevner også at det i senere tid, fra andre forskere, er supplert med flere symptomer. Slike symptomer omhandler blant annet kontakten med utenforstående grupper og tidsbruk i beslutningsprosesser. Tvilen rundt teorien støter derimot på et problem. Det er vanskelig å si om de diskuterte vanskelighetene skal tilskrives teorien, forskningsdesign eller en kombinasjon (Turner og Pratkanis 1998). Som Henningsen et al. (2006) også påpeker, så vil man fortsatt betrakte Janis' teori som nyttig, men det er muligheter for at ikke alle symptomer kan eller må opptre hver gang. Jeg vil ta med meg denne informasjonen, men for å beholde fotfeste vil jeg ha som videre forutsetning at Janis' teori er konsistent.

2.4 Forhold som fremmer gruppetenkning.

Hva er forløperne til disse symptomene? Er det særtrekk som viser seg å være påvirkende i retningen mot gruppetenkning? Janis (1971) viser hovedsaklig til følgende to forløpere som vesentlige: Normer som dannes i et tett gruppefelleskap, og stress. Senere utvider Janis dette til syv mer konkrete trekk ved gruppen (Janis 1982). Det tette gruppefelleskapet står fortsatt som overordnet, og som grunnleggende premiss for at gruppetenkning skal kunne oppstå, men

⁵ Begrepet *tankevoktere* er min oversetting av det Janis kaller *mindguards*. Janis' egen beskrivelse kan leses i Janis 1971: 88 og Janis 1982: 175.

det legges også til at det stort sett ikke er tilstrekkelig. Det må ligge andre forløpere til grunn i tillegg, og risikoen for gruppetenkning øker i takt med antall beskrevne forløpere (Janis 1982: 176, 245). Under vil jeg gjøre en mer nøyaktig gjennomgang av disse syv forholdene, delt i tre kategorier, som er gjennomgående trekk som øker risikoen for gruppetenkning (Janis 1982).

2.4.1 Kohesjon

Samhørighet (Kohesjon), er det overordnede forholdet som ligger som forløper til gruppetenkning. Kohesjon er den kraften som holder gruppen samlet, eller, sett fra en annen side, hindrer gruppen i å gå i oppløsning (Carron og Brawley 2000). Det har vært behov for å dele kohesjon inn i to kategorier: oppgavekohesjon og interpersonlig kohesjon. Disse referer til to forskjellige forhold, oppgaven og det interpersonlige, som begge kan virke samlende på gruppen. Jeg ser det ikke som nødvendig å definere dem nærmere i dette avsnittet, men vil benytte meg av denne delingen når jeg skal foreta min drøfting av teoriene i kapittel 4. Den kommende gjennomgangen av kohesjon kan sees i forhold til både oppgavekohesjon og interpersonlig kohesjon.

“When a group is moderately or highly cohesive, the more of the antecedent conditions listed in boxes B-1 and B-2 that are present, the greater the chances of defective decision-making as a result of the groupthink syndrome” (Janis 1982: 245). Boks B-1 henviser her til strukturelle forhold i organisasjonen, mens B-2 henviser til situasjonelle faktorer. Det at gruppen får middels eller meget sterk kohesjon ligger som grunnlag for de nevnte forløperne, og risikoen for gruppetenkning øker i takt med antall forløpere som kommer i tillegg til samhørighet.

Hva er så egentlig gruppesamhørighet? I Hogg (2001) vises det til at kohesjon er en faktor i både prosessen mot å bli en gruppe, og beskrivelsen av gruppen som enhet. Det handler om en individuell kategorisering, samtidig som det er en individuell tilpasning. Når gruppen er dannet er det videre slik at gruppens medlemmer vil favorisere andre medlemmer som passer inn i en slags prototype, fremfor medlemmer som ikke tilpasser seg i like stor grad (Hogg 2001; Sjøvold 2006). Dette er derimot egentlig ikke forhold som går på et interpersonlig nivå, men det handler om sosial attraksjon. Man trekkes mot det sosiale.

Individer trekkes altså mot gruppens felles sentrum. Dette beviser Sherif (2006) i noe av sin forskning der han har sett nært på hvordan individer tilpasser sine meninger etter det som

oppfattes som en slags kollektiv mening. I de tilfeller der individet får ytre sin egen mening om en sak før gruppen skal bli enig er det gjennomgående større avstand mellom meningene, enn de tilfeller der individet skal uttrykke sin individuelle mening etter gruppens enighet (Sherif 2006: 136-148). Det samme trekket ser vi i Asch sin forskning fra 1955 (Sjøvold 2006). Individet justerer klart og tydelig sine meninger etter andre personer i fellesskapet (Sjøvold 2006: 122). Gruppefellesskapet er altså med og påvirker og forandrer individets meninger.

Samhørighet kan komme til uttrykk på mange måter, og Janis (1982) spør seg selv om det er slik at alle kohererende grupper er dømt til gruppetenkning? Konformitet oppstår der hvor individer får et fellesskap til en gruppe eller et samfunn. Individer tilpasser seg og holder seg til de rådende normene i gruppen eller i samfunnet. En slik tilpassing ligger i vår natur (Sjøvold 2006). Dette påpeker også Mead allerede i 1934. Det er en nødvendighet å kunne ta andres roller for å forstå seg selv, og gjennom en slik speiling skjer vår selvutvikling og selvbevissthet (Mead 1934 i Sjøvold 2006: 101). Det er også flere studier som viser til at etter hvert som kohesjonen øker blir også konformiteten til gruppens normer tydeligere (Janis 1971). Dette har sine positive sider, for konformitet er en forutsetning for at mennesker skal kunne leve sammen (Stensaasen og Sletta 1996). På samme måte som et samfunn er tjent med at flertallet følger de reglene som er satt, er grupper ofte tjent med at medlemmene innfinner seg med noen gitte normer. Sett fra en annen vinkel kan konformiteten være uønsket.

Respekt er et stikkord for en velfungerende gruppe. Det viser seg at individer som føler de har respekt og tillit fra gruppen oftere står frem med sin virkelige mening (Janis 1982). Med bakgrunn i en individuell trygghet er det lettere å uttale meninger som går mot gruppens enighet. Til sammenlikning vil individer som er utrygge på sin egen posisjon i gruppen sjeldnere uttale sine meninger, og når de uttaler seg vil de uttrykke mer konformitet til gruppens ståsted (Janis 1982: 246; Stensaasen og Sletta 1996: 136-153; Sjøvold 2006: 130-141). Selv om individet kan føle en mulighet til å ytre sine standpunkter er det ikke alltid at vedkommende benytter seg av denne muligheten. Det viser seg nemlig at ønske om samhold ofte kan overstyre dette perspektivet (Janis 1982; Marques et al. 2001).

Det er altså flere faktorer som trekker i forskjellige retninger når det kommer til gruppens samhold, og om dette vil ha en positiv eller negativ effekt på gruppens arbeid. De fleste er likevel enige om at en koherent gruppe er bedre rustet til å gjøre beslutninger sammen enn heterogene grupper med sprikende meninger (Janis 1982). Et bilde på dette kan være at

samarbeid innenfor politiske partier vil være enklere enn et flerpartisamarbeid. Samtidig er det ikke sikkert det er ønskelig med en styring der et parti har full rådemakt.

Faren for gruppetenkning baserer seg altså ikke bare på i hvilken grad gruppen er satt sammen og fungerer sammen. Med gruppens samstemthet som grunnlag legger Janis (1982) til at det er fire forhold som kommer inn under organisasjonens strukturelle forhold. Disse fire er isolasjon, mangel på nøytralt lederskap, manglende faste problemløsningsprosedyrer og homogenitet.

2.4.2 Isolasjon

Isolasjon oppstår når gruppen trekker seg unna andre kvalifiserte kolleger og utenforstående, som kunne kommet med ytre påvirkninger. Gruppen er isolert i de tilfeller der hvor individer fra utgruppen ikke får tilgang på de prosesser og avgjørelser som inngruppen arbeider med (Janis 1982: 249). Utgruppen mister med dette all sin påvirkningskraft, mens inngruppen, som en godt samstemt gruppe, kan arbeide uforstyrret av andre stemmer enn deres egne. Dette vil kunne føre til ensprede prosesser der inngruppen mangler ytre impulser. Med tanke på de psykologiske faktorene rundt gruppedynamikken og gruppearbeidet som ble presentert ovenfor, kan man se at dette vil kunne gi gruppen en styrket kohesjon som videre vil gjøre hvert medlem i gruppen mindre autonom.

Et annet eksempel på isolasjon er i de tilfeller hvor gruppen er sammensatt av eksperter på et område. Hvis ekspertisen er på et slikt nivå at man anser innflytelse fra utgruppens medlemmer som unyttig, vil det også være snakk om isolasjon (Sjøvold 2006:148). Slike tilfeller behøver altså ikke referere til isolasjon som en fysisk situasjon, men en situasjon som er knyttet til kompetansen blant inngruppens medlemmer.

Overvurdering av gruppens egenskaper er som nevnt over ett av kjennetegnene ved gruppetenkning. Som konsekvens av et slikt syn på gruppen, kan det i andre rekke oppstå en form for isolasjon. Gruppen vil da muligens anse sin kompetanse som øverste ekspertise på området, og dermed ikke slippe til ytre impulser. Dette vil igjen skape isolasjon som kan være forløper for ny gruppetenkning.

2.4.3 Mangel på nøytralt lederskap

Lederskapet i gruppen kommer frem som den andre avgjørende faktoren under det strukturelle ved organisasjonen. Hvordan lederen uttrykker seg, viser seg å være viktig for hvordan de resterende medlemmene av gruppen former sine meninger, og hvordan beslutninger fattes. En nøytral leder vil opptre nøytralt til de meninger og forslag som blir fremmet i fellesskapet. I de tilfeller der lederskapet ikke har opptrådt nøytralt viser det seg at gruppens samlede meninger trekker i lederens favør (Janis 1982: 249). Selv viser Janis til sine case-studier og sier:

“When a directive leader announces his preference on a policy issue - whether it be to postpone making a decision, to pass the buck to another group in the organization, or to select one particular alternative as the best policy - the members of a cohesive group will tend to accept his choice somewhat uncritically, as though it were the equivalent to a group norm” (Janis 1982: 249).

Det finnes støtte og forklaring på dette i annen forskning på lederskap og makt. Grunnlaget for en slik bevegelse i gruppens meninger finner vi igjen i sosial identitetsteori. Denne teorien sier at lederen gjerne står som en foregangsfigur for gruppen, og dermed også som en prototype på de verdier og normer som gruppen skal inneha (Hogg 2001: 69). Med lederen som prototype på gruppens identitet vil gruppens resterende medlemmer ønske å handle som han eller henne. Dette kan videre føre til en ringvirkning der lederen vil, gjennom å være ideal for gruppens identitet, styrke gruppens særegenhet og styre dens utvikling (Hogg 2001: 69).

I gruppetenkning kommer dette altså til uttrykk ved at medlemmer av inngruppen er tilbøyelige til å føye seg etter lederens utsagn. Hvis lederens meninger kommer til uttrykk for tidlig, vil man da se den samme gruppetilbøyeligheten som vist til under forklaringen av kohesjon i kapittel 2.4.1.⁶ Forskjellen denne gangen er at individene vil trekkes mot den ene lederens utsagn fremfor en gylden middelvei.

2.4.4 Manglende faste problemløsningsprosedyrer

Janis (1982) hevder at *“The [...] lack of methodical procedures for search and appraisal affords an unbridled license to conformity tendencies within the group, because of the*

⁶ Mer om dette i Sherif (2006) side 136-148.

absence of procedural safeguards against cursory and biased treatment of policy issues" (Janis 1982: 249).

Gjennomgående for gruppetenkning er at mange faktorer blir oversett, og mange alternative vurderinger blir unngått. Det kan diskuteres hva som er hovedgrunnen til dette, men som gjennomgående faktor finner Janis (1982) at inngruppen mangler verktøy for å unngå slike hendelser. Det mangler altså fastsatte prosedyrer som skal sikre at både positive og negative sider ved beslutninger kommer til syne, og alternative muligheter blir vurdert.

I tillegg til manglende verktøy for alternative vurderinger, kan det ligge styringer i inngruppens normer som gjør slikt arbeid vanskelig. Normer for en grundig og seriøs vurdering av alternativer må ligge til grunn før arbeidets start, og dette er noe alle medlemmer i gruppen må være klar over (Janis 1982). Et enkelt alternativ til et slikt verktøy, kan være å fylle ut et skjema som balanserer positive og negative aspekter ved avgjørelsen opp mot hverandre (Janis 1982: 249). En slik balansering vil da gjøre det vanskeligere å unngå de faktorer som taler imot den aktuelle avgjørelsen. Men det må presiseres her at det må være en norm for å gjøre et slikt arbeid, slik at dette ikke blir undertrykt som en del av gruppetenkningen.

2.4.5 Homogenitet

Beslutninger fattes på bakgrunn av egne interesser, og det er derfor naturlig å tenke at en homogen gruppe mangler en vesentlig sperre for gruppetenkning. Forskjeller i bakgrunn og verdier blant medlemmene vil gi dem forskjellig grunnlag for vurdering av samme situasjon. Dette mener Janis (1982) er en viktig faktor som peker seg spesielt ut i et av de casene han har undersøkt. En heterogen sammensetting av gruppen blir naturligvis viktig hvis beslutningstakerne skal representere forskjellige grupper i samfunnet, som i politikken, men ellers vil dette også være viktig.

Å dele den samme praksis i et fellesskap betyr ikke nødvendigvis at man er en homogen gruppe (Lin og Beyerlein 2006: 58). Homogenitet baserer seg i utgangspunktet på individenes bakgrunn og verdier, som i Janis' (1982) undersøkelse av *The Watergate Cover-up*.

Beslutningsgruppen der var i stor grad sammensatt av individer med samsvarende politisk bakgrunn og ideologi. De hadde en felles forståelse for hvordan politisk arbeid skulle gjøres, og ut fra dette økte sjansene for gruppetenkning. En slik homogenitet øker også

sannsynligheten for at man vil undervurdere grupper og individer utenfor inngruppen, noe som også er et symptom på gruppetenkning.

Homogenitet behøver ikke bare å basere seg på individenes bakgrunn og verdier. “*Group homogeneity can come [...] from group members remaining in their project positions long enough to make shared socialization and shared group experiences a meaningful basis of mutual support*” (Katz 1982: 85). Fellesskapet vil altså etter en tid gjøre vurderinger på bakgrunn av den delte sosialiseringen og de delte opplevelsene, samt de normer og verdier som er skapt innad i gruppen. Individene i gruppen får da et felles utgangspunkt, og man må anse gruppen som homogen.

Igjen vil det være riktig å påpeke at en viss homogenitet og samhörighet vil gjøre beslutningsprosessen enklere, fordi meningene i utgangspunktet vil ligge tettere på hverandre. En heterogen gruppe vil mest sannsynlig ha større problemer med å komme til enighet da avstanden mellom individenes meninger i utgangspunktet ligger lenger fra hverandre, og det er flere interesser å ta hensyn til i beslutningsprosessen. Likevel er det, som Janis (1982) viser i sin studie, viktig og nødvendig å ha medlemmer som innehar opposisjonsfunksjonen for å skape ustabilitet og konflikt. Gjennom denne rollen ivaretas en viktig korrektiv funksjon for gruppen (Janis 1982: 249-250; Sjøvold 2006: 103).

Inn under den siste kategorien til Janis (1982), er det to forhold som er med på å øke sannsynligheten for gruppetenkning. De kan begge kategoriseres som situasjonelle faktorer som berører inngruppen. Det kan være eksterne stressfaktorer som påvirker beslutningsprosessen, eller det kan være påvirkninger, innad i gruppen eller utenfra, som svekker selvtilliten til inngruppen. Begge disse er meget situasjonsbetinget, og i mindre grad direkte knyttet opp mot inngruppens interaksjonsform, enn de forløperne til gruppetenkning som er nevnt over.

2.4.6 Eksterne stressfaktorer og svekket tro

I de tilfeller der gruppen er under press fra eksterne aktører eller situasjoner, og samtidig har liten tro på å kunne finne alternative løsninger, velger de som oftest å følge lederens alternativ (Janis 1982). I en slik situasjon inntar gruppen en defensiv holdning der de unngår andre mulige alternativer. Dette henger tett sammen med viktigheten av en nøytral leder.

Enkeltmedlemmene vil unngå å si mot lederen i frykt for å få ham eller henne mot seg. Andre

medlemmer vil trolig også følge lederen ukritisk, og derfor også vende seg mot det alternative synspunktet. På denne måten reduserer gruppen som enhet eksternt påført stress ved å støtte seg om lederens forslag.

Det er ikke slik at stress som enkeltfaktor er utløsende for gruppetenkning. Studiene til Janis viser i mange tilfeller faktisk det motsatte. I stressende situasjoner var det ofte en økning i kritisk tenkning, og dermed ble gruppen også skjeldnere påvirket av gruppetenkning (Janis 1982: 250-254). Det er også tilfeller der hvor gruppetenkning har funnet sted under svært lite stressende forhold. Dette viser altså at stresset ikke er avgjørende alene, men må være fulgt av andre faktorer.

Stresset fører ofte til at individene i gruppen i større grad søker støtte hos gruppen. Hvis gruppens medlemmer da har vanskeligheter med å se at det kan være bedre løsninger enn det lederen har presentert, vil mulighetene for gruppetenkning øke. Det er ikke en betinget sannsynlighet mellom disse faktorene, og Janis skriver at sannsynligheten for gruppetenkning vil bli redusert *“if the leader conducts the policy deliberations in a relatively impartial way, so as to set the norm for open discussion of a wide range of alternatives”* (Janis 1982: 254). Selv om gruppen i stressende situasjoner er mer avhengig av sine ledere, må det legges til rette for vurdering og kritisk tenkning.

2.4.7 Interne stressfaktorer og lav selvtillit

Stress kan ha utspring i forhold som ligger internt i gruppen. Dette kan komme av flere årsaker, og Janis har skissert noen. Han mener slike interne stressfaktorer ofte fører til midlertidig svekket selvtillit i gruppen, og dermed påfølgende fare for gruppetenkning (Janis 1982).

Tidligere beslutninger står som en av de mest typiske interne stressfaktorer. Hvis utfallet av disse ikke blir slik det er forespeilet i beslutningsprosessen vil dette være medvirkende til svekket selvtillit. Dette gjør dem oppmerksomme på at de kan begå feil, og at utfall kan bli annerledes enn de forventet.

Svekket selvtillit kan også oppstå i tilfeller der gruppen føler de må gå utenfor egen kompetanse. I prosesser der det oppstår vanskelige situasjoner som føles å ligge utenfor inngruppens samlede kompetanse, vil hvert medlem føle en svekket nytteverdi. Dette minsker

sannsynligheten for kritisk refleksjon, og øker dermed sannsynligheten for gruppetenkning (Janis 1982).

Medlemmer av gruppen som møter moralske dilemmaer er siste faktor som ofte fører til svekket selvtillit. Dette dreier seg om at individet må støtte valg som går mot personlige moralske verdier. I politiske tilfeller, som Janis har undersøkt, er dette en av de faktorene som oppstår oftest (Janis 1982: 255). Når gruppene er sammensatt av individer med forskjellig verdigrunnlag vil faren for at noen må gå mot egne verdier være stor. Slike valg forsvares da ovenfor en selv, men det vil likeså svekke selvtilliten til det gjeldene individet.

Det vil muligens være noen individer som er ekstremt selvsikre, og på grunn av det kan stå mot det psykiske presset som ligger i gruppearbeidet. Sir Thomas Beecham, dirigenten for et symfoniorkester skal visstnok ha sagt: *“I have made just one mistake in my entire life and that was one time when I thought I was wrong but actually I was right”* (Janis 1982: 256). Det er ikke dermed sagt at en slik holdning er positiv, og en slik trygghet på seg selv er tross alt en sjeldenhet. Det mest vanlige vil være at individet, som vi har sett, søker en trygghet i gruppas synspunkt.

For at gruppetenkning skal kunne oppstå mener Janis (1971; 1982) at flere av de syv forløperne som er presentert i kapittel 2.4 må ligge til grunn. Kohesjon er en grunnleggende faktor som må ligge til grunn, mens de resterende seks ikke nødvendigvis må være representert. Gruppetenkning innebærer en svekkelse av individets mentale effektivitet, virkelighetstesting og moralske dømmekraft, og vil påvirke gruppens resultater i en uønsket retning. Dette er en negativ effekt som kan komme på grunnlag av de nevnte forløperne. Finnes det noen verktøy for å hindre gruppetenkning, og kan disse eventuelt benyttes i andre situasjoner for å skape god gruppelæring?

2.5 Hvordan hindre gruppetenkning?

Den åpenlyse og selvfølgelige metoden for å styre unna alle farer for gruppetenkning vil naturlig være å avskaffe alt gruppearbeid. Dette er også en løsning Janis selv trekker frem (1982: 260), men som han også skriver vil det være skummelt hvis noen tror gruppetenkning er eneste kilde til feil (Janis 1982: 275). Samtidig viser forskning at grupperarbeid kan være konstruktivt (Sjøvold 2006).

Man skal være forsiktig med å si at man *kan* forhindre gruppetenkning, og Janis (1982) vektlegger at hans forslag på ingen måte er en vidunderkur. Det må leses som et forslag til forhåndsregler som kan minske sannsynligheten for gruppetenkning. “*The prescriptions [...] may sometimes help to keep us out of danger while the search for an effective cure continues*” (Janis 1982: 262).

Jeg har valgt å presentere Janis’ ni forhåndsregler (hentet fra Janis 1971; 1982 og Sjøvold 2006) fordi de vil kunne være nyttige å se i videreføringen av min problemstilling, og de kan vise seg å ha en praktisk nytteverdi i praktisk pedagogisk arbeid.

(1) *Leder må oppfordre til, og belønne kritisk og evaluerende atferd fra enkeltmedlemmer.* For å få til dette krever det at noen underliggende normer tillater en slik atferd (Janis 1971: 89; 1982: 262-263). Dessverre er normer vanskelig å styre (Sjøvold 2006).

(2) *Leder bør forholde seg nøytral så lenge som mulig.* I tillegg til å ha et objektivt utgangspunkt må lederen forsøke å holde sine meninger nøytrale i starten av slike prosesser. Dette vil kunne forhindre en norm der flertallet følger lederens eksempel. Et uheldig utfall kan være hvis lederen havner i en rolle der han eller hun ikke er enig med den beslutningen medlemmene heller mot, og det utvikler seg til en kamp mellom leder og de resterende medlemmene. Forslaget om en nøytral leder fungerer derfor kanskje bare hvis lederen virkelig har et åpent sinn (Janis 1971: 89; 1982: 263-264).

De tre neste forholdene er spesielt anvendelige når det ikke er mulighet for at flere grupper arbeider med det samme problemet. Hensikten vil være å motarbeide isolasjon og for sterk samstemthet. Det er verdt å merke seg at noe av dette arbeidet vil kunne gå på bekostning av arbeids- og gruppemiljø, og det kan påvirke arbeidsmoralen til deltakerne.

(3) *Sett ned flere grupper til å arbeide med samme problemstilling.* På denne måten vil man få uavhengige avgjørelser. Det er da lite sannsynlig at flere av disse gruppene vil komme til samme feilaktige konklusjon. (Janis 1971: 89; 1982: 264-265)

(4) *Del gruppen i mindre grupper i løpet av beslutningsprosessen.* La disse bli enige før gruppene går sammen for å utføre videre forhandling. På denne måten kan medlemmene samle noe tillit rundt sine meninger før gruppene møtes, og sannsynligheten for at begge gruppene gjør samme feil vil være mindre (Janis 1971: 89; 1982: 265-266).

(5) *Medlemmene bør ha mulighet til å diskutere gruppens meninger og prosesser med medlemmer utenfor gruppen.* En slik prosess vil kunne gjøre det enklere for medlemmer av inngruppen å få tilbakemelding om prosesser eller beslutninger kan være påvirket av gruppetenkning. Er det forventet en tilbakemelding til inngruppen vil dette kunne senke sannsynligheten for rollen som tankevokter (Janis 1971: 89; 1982: 266).

(6) *Utenforstående eksperter bør inviteres til møter og oppfordres til å utfordre gruppens ståsted.* En slik person må inneha egenskaper til å sette seg raskt inn i situasjonen, og det bør være en tydelig forventning om at den utenforstående skal komme med noen utsagn på det gjeldende området. Det som eventuelt kommer frem bør også diskuteres videre i gruppa (Janis 1971: 89; 1982: 266-267).

De tre siste forholdene henvender seg til lederstyrte grupper. Det kan oppstå et “antatt samsvar”, en illusjon av enighet, mellom gruppens medlemmer og deres leder. Dette vil følgende tre forhold arbeide mot og forsøke gjennom det å minske mulighetene for gruppetenkning.

(7) *Rollen som djevelens advokat bør fordeles for hvert møte.* Er man tilskrevet denne rollen har man som oppgave å være kritisk, og motsi det som måtte dukke opp. Dette kan imidlertid være vanskelig da en slik rolle kan bli institusjonalisert, og miste sin effekt. Det at rollen er fordelt kan også skape en illusjon av trygghet (Janis 1971: 89; 1982: 267-268)

(8) *Når det er snakk om en rivaliserende part bør tid settes av til å revurdere gruppas syn på denne parten.* I motsetning til filmer, så får vi ingen bakgrunnsmusikk som kan tipse oss om klimaks (Janis 1982: 269). Det må vies ekstra oppmerksomhet mot potensielle farer, og det må muligens gjøres ekstra innsats fra leder for at dette elementet skal få tilstrekkelig plass (Janis 1971: 89; 1982: 268-270).

(9) *Etter å ha kommet til en mulig beslutning bør denne revurderes en siste gang der all tvil legges frem.* Dette er for å muligens forhindre forhastede konklusjoner. Slike møter bør muligens holdes under andre og mindre formelle omstendigheter (Janis 1971: 89; 1982: 270-271). Ryktene sier jo også at “*during Roman times the Germans too had a custom of arriving at each decision twice, once sober, once drunk*” (Janis 1982: 271).

Det viser seg derimot vanskelig å bevisst motvirke gruppetenkning. Kompleksiteten av fenomenet gjør det vanskelig å kunne sette inn de rette tiltakene før fenomenet oppstår, men

det er på ingen måte slik at man ikke skal prøve. Som vist ovenfor finnes det foreslåtte tiltak for å minske risikoen. Det hører derimot med at alle endringer kan føre med seg nye virkninger, både positive og negative. Man må derfor være oppmerksom på de forandringer som skjer i kjølvannet av de foreslåtte forhåndsreglene. Gruppetenkning har heller ingen tydelig bakgrunnsmusikk som gjør det sikkert å oppdage når gruppen holder på å bli rammet, eller har blitt rammet. På bakgrunn av det vil jeg si at vi må være oppmerksomme på at dette muligens skjer oftere, og på flere arenaer, enn vi i utgangspunktet har tenkt. Derfor mener jeg det vil være interessant å se hvorvidt praksisfellesskap, som beskrevet av Lave og Wenger, kan være utsatt for en risiko for gruppetenkning. Dette vil jeg ta for meg i kapittel 3.

3 Situert læring og praksisfellesskap

Situert læring og praksisfellesskap inngår i Lave og Wenger (1991) sin teori om hvordan mennesker lærer i arbeidet. I følgende kapittel vil jeg forsøke å beskrive hvordan læring kan forstås ut fra denne teorien, og hvordan praksisfellesskap fungerer, samt hvilken funksjon det har. Det blir et hovedpoeng å forstå individets posisjon og funksjon i et praksisfellesskap. Selv om andre også har omtalt praksisfellesskap som en mulig læringsarena, vil jeg ha fokus på teoretikerne Lave og Wenger, som har utviklet teori om hvordan situert læring og praksisfellesskap kan bidra til forståelsen av, blant annet, hvordan læring kan sees i grupper i arbeidslivet. I tillegg vil jeg supplere med annen teori der det er naturlig. Lave og Wenger har, både sammen og hver for seg, utarbeidet teori om praksisfellesskap og sosial læring. Teorien er ment for å forklare hovedprinsipper rundt praksisfellesskap og situert læring, men teorien kan i tillegg anvendes for å målbevisst utvikle fellesskap og praksis. Selv om de bøkene og artiklene som er skrevet av disse forfatterne tidvis kan ha ganske forskjellig fokus, og deres bruk av begreper til tider kan være forskjellig, er det mange likheter som gjør at disse kan sees i sammenheng (Cox 2005). Det kan nevnes spesielt at disse arbeidene deler et felles syn på noen viktige poenger. De mener at mening er lokalt og sosialt konstruert, og de mener også at identitet er en sentral brikke i læring (Cox 2005). En bok jeg vil ha mindre fokus på i min teoribeskrivelse er Wenger et al. (2002) sitt siste bidrag *Cultivating Communities of Practice*. I følge Cox (2005) flytter Wenger seg i denne boken fra et analytisk ståsted til å skrive en instruksjonsbok for HR-virksomhet. Med tanke på at jeg vil ha hovedfokus på teorien som ligger til grunn for praksisfellesskap anser jeg de andre publikasjonene som mer dekkende.

Jeg vil bruke Lave og Wenger som hovedmodeller for hvordan praksisfellesskap kan føre til en læring som igjen styrker deltakernes gjennomføring av deres arbeidsoppgaver. Det vil være et hovedpoeng her å finne ut mer om praksisfellesskap og meningsskaping og se hva som kan ligge til grunn for et positivt utfall. For å forstå grunnlaget for Lave og Wengers tenkning vil jeg tidlig gjennomgå hvordan de tenker om kunnskap og læring. Allerede her legger de en base for deres tenkning som skiller dem fra mange andre, og det er derfor viktig å få en forståelse av det de kaller “*en sosial teori om læring*”.

3.1 En sosial teori om læring

I 1991 publiserte Lave og Wenger boken “*Situated Learning*”. På denne tiden arbeidet de sammen på Institute for Research on Learning i Palo Alto, California. Gjennom et forsøk på å avklare en oppstått forvirring omkring bruken av begrepet *mesterlære* utforsket de videre læring som “situert læring” (Lave og Wenger 1991: 29-31). Dette begrepet, situert læring, er i følge Lave og Wenger mer omfattende enn tidligere liknende oppfattelser om “learning in situ” eller “learning by doing” som det ofte ble sammenliknet med.⁷ Lave og Wenger går nemlig tilbake til det de sier var deres opprinnelige oppfattelse av læring, “*that learning is an integral and inseparable aspect of social practice*” (Lave og Wenger 1991: 31). Laves første utgivelse på området, *Cognition in Practice*, kom ut i 1988, og her kommer akkurat dette frem. Hun argumenterer for at kognisjon, viten og læring er sosiale fenomener som må analyseres ut fra at personer er deltakere i sosial praksis.

“The appropriate unit of analysis is the whole person in action, acting with the setting of that activity. This shifts the boundaries well outside the skull and beyond the hypothetical economic actor, to person engaged with the world for a variety of reasons” (Lave 1988: 17-18).

Hva utgjør så dette for læringsteorien? Tidligere har man, som Lave antyder, undersøkt menneskets kognisjon og læring ved å se på individet. Det har vært gjort forskning i lukkede settinger, der man enkelt og uten forstyrrelser kan undersøke individet alene. Senere kom det med sosiokonstruktivismen et tydeligere fokus på de sosiale innflytelsenes viktighet i individets utvikling. Vygotsky, Bruner, Lave, Wenger, Engeström og Säljö er noen vi kan nevne som har flyttet fokus over på samhandlingen i sosiale praksiser (Hakkarainen et al. 2004: 6). Lave mener videre at man ikke kan anse kunnskap som “[...] *stabile og abstrakte indre psykiske symboler, der bæres rundt av individet*” (Lave i Elmholdt 2001: 47).

Kunnskap, eller viten som hun kaller det, er ikke symboler som kan overføres fra et individ til et annet. Det er ikke slik at en lærer kan fremstille informasjonsfragmenter så enkelt som mulig for at eleven skal forstå det, og deretter inneha nødvendig viten på området. Det må innebefatte noe mer også (Wenger 1998). Den informasjonen som kan læres på skolebenken er bare en liten del av den innsikt man har mulighet for å utvikle, og som ofte trengs i praktiske situasjoner. En slik nødvendig innsikt kan man bare få gjennom å aktivt delta i en praksis i et felleskap (Wenger 1998).

⁷ *Learning in situ* og *learning by doing* er blant andre knyttet til Dewey, Piaget, Vygotsky og Säljö.

Når man deltar i den sosiale praksisen beveger man seg også nærmere kjernen av denne praksis, og det er nettopp i denne prosessen at læringen eksisterer (Lave og Wenger 1991: 29). Så, læring er ikke en aktivitet som skiller seg fra andre aktiviteter. Det er ikke slik at man kun kan lære når man ikke gjør noe annet, eller at man holder opp med å lære for å kunne gjøre andre aktiviteter. De aktivitetene vi gjør er tett knyttet sammen med læring, og må derfor sees i sammenheng (Wenger 1998).

Wenger (1998) legger noen premisser til grunn i sin bok om praksisfellesskap. Det er fire premisser som han mener legger grunnlaget for sine antakelser om læring, viten, innsikt og mennesker (Wenger 1998: 4). En sosial teori om læring må ha disse fire premissene lagt til grunn⁸:

1. Vi er sosiale vesener. Denne kjensgjerning er på ingen måte triviell, men et sentralt aspekt ved læring.
2. Viten dreier seg om kompetanser med hensyn til verdsatte virksomheter - slik som å synge rent, oppdage vitenskaplige kjensgjerninger, reparere maskiner, skrive dikt, være selskapelig, vokse opp som gutt eller pike osv.
3. Innsikt er et spørsmål om deltakelse i utøvelsen av slike virksomheter, det vil si om aktivt engasjement i verden.
4. Mening - vår evne til å oppleve verden og vårt engasjement som noe meningsfylt - er i siste instans, det læring skal produsere.

På bakgrunn av disse antakelser fokuserer Wenger (1998) sin teori om praksisfellesskap mot læring som sosial deltakelse. En deltakelse som er en omfattende prosess og består i å være *“active participants in the practices of social communities and constructing identities in relation to these communities”* (Wenger 1998: 4). Ut fra dette utpeker det seg fire hovedbegreper som knytter seg til Wengers læringsbegrep: mening, praksis, fellesskap og identitet. Disse fire vil jeg komme nærmere inn på senere.

⁸ Følgende er min oversetting av de 4 premissene fra Wenger 1998.

3.2 Situert læring og legitim perifer deltakelse

Lave og Wenger (1991) beskriver det de kaller for *situert læring*. I deres arbeid for å forstå situert læring møtte de på flere forståelser, fra de enkleste der situert betegnet flere aktørers tanker i samme tid og rom, til andre som mente at tankene måtte ha en innvirkning på andre mennesker. Situert virksomhet, slik Lave og Wenger definerer det, viser seg å være alt annet enn triviell, og den omfavner mer enn det tidligere beskrivelsene gjør.⁹ Det de oppdager er at dette dreier seg om et teoretisk perspektiv, som skulle kunne være grunnlaget for teori om relasjonell viten og læring (Lave og Wenger 1991: 33).

Situert læring kommer til uttrykk gjennom legitim perifer deltakelse (Lave og Wenger 1991; Wenger 1998). Denne posisjonen, legitim perifer deltakelse, handler om den nyankomnes posisjon i forhold til veteranene i et praksisfellesskap. Det berører den prosessen en person gjennomgår i det man utvikler seg fra novise til ekspert ved deltakelse i fellesskapet (Lave og Wenger 1991: 29). Det kan til og med sammenliknes med barn i forhold til de voksnes verden (Lave og Wenger 1991: 32). Deres deltakelse er ikke fullstendig, men begrenset til visse områder. Etter hvert som de vokser opp får de tilgang til mer og mer av voksenlivets aktiviteter og artefakter. De trer dermed i større grad inn i voksenlivet som fullverdige deltakere, før de står som eksperter overfor andre barn som skal gjennom samme prosess. Lave og Wenger hentet sine eksempler fra sosiologien, men de velger å knytte dette opp mot tydelige læringsarenaer som de har fra deres undersøkelser av mesterlære. Det viktigste å forstå i forbindelse med legitim perifer deltakelse er at det beskriver “[...] *engagement in social practice that entails learning as an integral constituent*” (Lave og Wenger 1991: 35). Det skal sies at det er viktig for Lave og Wenger å presisere at dette begrepet, legitim perifer deltakelse, må forstås som en helhet, og at det ikke går å dele det, eller sette motsettende begreper inn som erstatning. Det finnes for eksempel ingenting som heter *illegitim perifer deltakelse* i den terminologien Lave og Wenger fremsetter. En legitim periferitet henviser likevel til en gradsmulighet der du er mer eller mindre integrert i et fellesskap. Begrepet perifer henviser nettopp til dette, at deltakeren kan være mer eller mindre tilnærmet fullverdig, men ikke fullverdig deltaker (Lave og Wenger 1991: 35-36). Begrepet deltakelse vil derimot nødvendigvis begrense graden av hvor langt ute i fellesskapet deltakeren kan være, og er forøvrig et begrep jeg vil komme nærmere inn på senere. Den perifere deltakelsen vil ikke si at man er atskilt fra aktiviteten, men man er innenfor på en slik måte at man får

⁹ Blant tidligere beskrivelser finnes det for eksempel læringsteorier av både Vygotsky og Dewey.

tilgang til kunnskapen (Lave og Wenger 1991: 37), og dette gir videre en mulighet for utvikling mot full deltakelse der aktøren vil inngå som veteran i fellesskapet.

I bevegelsen fra perifer deltakelse til full deltakelse skjer det en identitetsendring. Denne skjer gjennom interaksjon med fellesskapet gjennom praksis. Det er gjennom deltakelsen i et fellesskap at mennesket skaper mening, og i tillegg til selve aktiviteten vi holder på med former også deltakelsen hvem vi er, hva vi gjør, og hvordan vi fortolker det vi gjør (Wenger 1998: 4-5). Det er derfor en sosial teori om læring må "*integrate the components necessary to characterize social participation as a process of learning and of knowing*" (Wenger 1998: 4-5). Komponentene Wenger snakker om er; mening, praksis, fellesskap og identitet. Det er egentlig ikke noe nytt Wenger presenterer med disse kjernekomponentene. Det er derimot en videre forklaring av det han tidligere har presentert sammen med Jean Lave. Med unntak av *mening* presenterer Lave og Wenger alle disse begrepene i sin bok i 1991, og jeg vil videre i teorigjennomgangen studere noen av disse som er vesentlige for teorien, og viktige for min problemstilling. Jeg vil ta med meningsbegrepet i min gjennomgang og forståelse av teorien. Selv om jeg har valgt å skille disse begrepene fra hverandre, med hver sin presentasjon, er det viktig å poengtere at disse ikke står separat. De er alle en del av den samme teorien, og vil derfor berøre hverandre i større eller mindre grad. I gjennomgangen av ett begrep vil det også være nødvendig for meg å trekke inn flere av de andre som en del av den helhetlige forståelsen.

Wenger (1998) gjør en grundigere forklaring av praksisbegrepet og andre begreper enn det som er gjort tidligere i presentasjonen av situert læring av Lave og Wenger (1991). For å gjøre gjennomgangen av praksis og mening vil jeg først gi en kort forklaring av det sammensatte begrepet *praksisfellesskap*. På denne måten kan det være enklere å forstå den følgende teorien.

Begrepet praksisfellesskap (Communities of practice) ble introdusert av Lave og Wenger (1991), men ble gjennomgått i detalj av Wenger i 1998 da han kom ut med boken med samme navn. Det er først i 1998 at Wenger gir begrepet en tydeligere og mer definert forklaring. Et praksisfellesskap består i følge Wenger av tre hovedelementer (Wenger 1998; ewenger.com). Gruppen må ha et felles område for interesse, den må ha et fellesskap og den må ha en praksis. Det inngår flere elementer i den helhetlige forståelsen av praksisfellesskap. Jeg vil senere komme inn på fellesskapet og det vil da være naturlig å se nærmere på hva Wenger

legger i begrepet praksisfellesskap, men først vil jeg se nærmere på *praksis* og *mening* som også har en viktig plass i den helhetlige forståelsen.

3.3 Praksis

Som ett av de tre elementene listet opp som praksisfellesskapets hovedelementer står praksis. I Lave og Wengers bok *Situated Learning* (1991) presenterer de ikke noen tydelig forklaring av begrepet praksis, men det kommer frem at et viktig element er deltakelse (Lave og Wenger 1991: 49-52, 94-97, 105-109). Bruken av begrepet deltakelse skiller seg ikke fra en allmenn dagligdags forståelse av begrepet (Wenger 1998: 55). Det handler grovt sett om det å ta del i en aktivitet eller virksomhet. Lave og Wenger skriver at deltakelse alltid er basert på forhandling og gjenforhandling av mening i verden, og i forhandlingen av mening blir så forståelse og erfaring knyttet sammen, og den intellektuelle og den legemliggjorte virksomheten sett under ett (Lave og Wenger 1991: 51-52). Her blir det manuelle og det mentale, eller handling og viten, en sammensatt enhet. Det blir da ikke lenger relevant å skille mellom abstraksjon og erfaring, mellom ettertanke og engasjement. "*persons, action, and the world are implicated in all thought, speech, knowing, and learning*" (Lave og Wenger 1991: 52). Praksis, person, handling og verden, er altså ikke antonymer for teori, tanker, idealer eller tale (Wenger 1998: 48).

Wenger (1998) går litt dypere i sin beskrivelse av praksisbegrepet. I utdypelsen av det oversier han at praksis alltid er sosial praksis, fordi praksis alltid må sees i en historisk og sosial kontekst. Videre tilføyer han at praksis omfatter både det talte og det tause. Gjennom legitim perifer deltakelse knytter man det manuelle og det mentale sammen, og videre lærer å snakke, og å være taus, på samme måte som en fullverdig deltaker. Det er ikke slik at praksis er observerbar i en enkel forstand. Praksis omhandler både det som representeres, og det som antas. Det vil, blant annet, være tause konvensjoner, implisitte relasjoner, grunnleggende antakelser og felles verdensbilder som gjør at virksomheten lykkes (Wenger 1998: 45-49). Det er på bakgrunn av en felles forhandling av normer, ikke-uttrykte tommelfingerregler og grunnleggende antakelser at medlemskapet i fellesskapet skapes. En forståelse av praksis må omfatte hele dette bildet av både det eksplisitte og det tause¹⁰. I tillegg må man supplere med språk, redskaper, dokumenter, bilder, symboler, roller, reguleringer og kontrakter. Dette er alt

¹⁰ Taus kunnskap er et stort område som jeg ikke vil gå videre inn på i denne studien. Både Polanyi og Nonaka er viktige teoretikere på feltet. Supplerende lesing kan være Polanyi (1967) og Krogh, Ichijo og Nonaka (2000).

en del av det som former vår praksis, og som derfor er med på å begrunne at praksis alltid er sosial praksis (Wenger 1998: 45-49). Den tause dimensjonen er altså nært medvirkende for hvordan gruppen fungerer, og derfor er denne interessant i sammenheng med min problemstilling.

Praksis handler ikke bare om å få selve arbeidet gjort, men det har også en reflektiv funksjon som er med på å styre og utvikle praksisen. Det er i praksisen at vi skaper grunnlaget for kommunikasjonen som igjen gjør arbeidet mulig. Vi genererer perspektiver og begreper om praksis i praksis. På denne måten skaper vi og vedlikeholder metoder som gjør arbeidet mulig (Wenger 1998: 45-49). Det er altså praksisen selv som opprettholder sin egen praksis.

For å oppsummere kort kan vi si at praksis som begrep betyr handling i en historisk og sosial kontekst. Denne handlingen er ikke kun manuell, men også mental. Den omfatter hele personen med dens handling, viten og verden. Det kan sies at praksisen er aktiv, men i en kontekst som gir struktur og mening til det vi gjør. Praksis er, som Wenger selv formulerer det, “[...] *what [deltakerne] have developed in order to be able to do their job and have a satisfying experience at work. It is in this sense that they constitute a community of practice*” (Wenger 1998: 47).

3.4 Mening

Som sitatet over viser handler praksis om mer enn selve handlingen i seg selv. Det er også gjennom praksis at vi kan oppleve verden som meningsfull (Wenger 1998: 51). Forståelsen av mening vil senere vise seg å være nyttig i forhold til problemstillingen. Ved hjelp av Wengers egen forklaring vil jeg forsøke å skape en klarhet i begrepet.

Wengers tekster er opprinnelig skrevet på engelsk, og for å forstå hans definisjon av *meaning* er det først et behov for å oppklare den norske oppfattelsen av begrepet. Et søk i en ordbok på internett (<http://www.ordnett.no>) gav meg to alternative forklaringer. “*Oppfatning*”. Denne førstnevnte forklaringen bruker begrepet for å beskrive at det er individets oppfatning eller tanke om noe. På engelsk ville man her kunne bruke ordet *opinion* fremfor ordet *meaning*. Den andre forklaringen sier følgende: “*tanke; (fornuftig) sammenheng; rimelighet*”. Dette er ganske nært noe av det Wenger forsøker å forklare, men han er opptatt av at det ikke er snakk om *mening* som i det store spørsmål med livet som filosofisk problem. “*Practice is about the meaning as an experience of everyday life*” (Wenger 1998: 52). Han ønsker å beskrive

mening som en kombinasjon av disse to forståelsene. En definisjon som rommer både individets oppfatning, og en følelse av betydning og sammenheng. Det er et syn som integrerer begge forståelsene i Wengers egen definisjon. Slik det videre blir forklart får det en direkte kobling til hvordan individet tilpasser seg en gruppe, og det kan gi en forståelse av gruppen som enhet. Derfor blir det viktig å følge dette sporet for å senere vise hvordan disse elementene kan sees i forhold til teorien om gruppetenkning.

Mening, slik det er forklart av Wenger, er sammensatt. Det består av tre viktige punkter som igjen bringer inn nye begreper.

“1. Meaning is located in a process I will call the negotiation of meaning [meningsforhandling].

2. The negotiation of meaning involves the interaction of two constituent processes, which I will call participation [deltakelse] and reification [tingliggjørelse].

3. Participation and reification form a duality that is fundamental to the human experience of meaning and thus to the nature of practice”

(Wenger 1998: 52).

3.4.1 Meningsforhandling

Meningsforhandling foregår hele tiden. Mye av det vi gjør er knyttet til rutiner og vaner, men uansett vil det være små forskjeller som må tolkes og organiseres for å passe inn i våre skjemaer, og for å skape mening. Vi jobber altså aktivt med å skape en mening i de hverdagslige situasjonene vi opptrer i. Dette kan være vanskelige store opplevelser, eller mer trivielle situasjoner. Uansett vil vi forsøke å forhandle frem en mening som bekrefter, avkrefter eller utvider de sammenhenger opplevelsene er en del av (Wenger 1998: 51-53).

Meningsforhandling er en aktiv prosess som innebærer både forhandling og handling. Situasjoner vil derfor utvikle seg på bakgrunn av de forhandlinger som blir gjort, og igjen vil det skape grunnlag for nye forhandlinger. På denne måten kan man si at meningsforhandling både refererer til det historiske, men det er også en pågående prosess som er dynamisk og påvirkelig (Wenger 1998: 51-53).

3.4.2 Deltakelse

Til grunn for meningsforhandlingen ligger deltakelse og tingliggjørelse (Wenger 1998: 54-55). Over beskrev jeg Lave og Wengers fokus på legitim perifer deltakelse. Wenger (1998) presenterer også begrepet deltakelse for seg selv, og kommer med utfyllende tanker om hva dette er. Mye av beskrivelsen kan vi finne igjen i *Situated Learning* (Lave og Wenger 1991), men likevel vil jeg si at Wengers gjennomgang er betraktelig grundigere, og det vil derfor være naturlig å ta utgangspunkt i denne. Igjen vil jeg påpeke at disse elementene på ingen måte står for seg selv, men henger sammen med en helhetlig forståelse av hvordan praksisfellesskap fungerer. Det er denne helhetlige forståelsen som til slutt skal gi meg et grunnlag for å forstå teorien om situert læring og praksisfellesskap.

Wenger har en normal forståelse av deltakelse som det å ta del i et fellesskap. Det antyder både en handling, det å ta del i, og en sammenheng til andre i et fellesskap. Det er en aktiv prosess som omhandler hele mennesket, både fysisk, ved våre handlinger, og psykisk, ved vår bevissthet og følelser (Wenger 1998: 55-57). Deltakelse omfatter alle typer relasjoner, både de harmoniske, konfliktfylte, intime, politiske, konkurrerende og så videre. Det kan være vanskelig å begrense hva slags "fellesskap" man skal knytte deltakelse til, men et viktig stikkord her vil være gjensidighet. Det er ikke slik å forstå at et fellesskap mellom en person og en datamaskin kan sees som deltakelse. Først når det er en opplevelse av gjensidighet i deltakelsen vil denne kunne føre til identitetsendring. I denne deltakelsen finner også personen sin motivasjon for videre utvikling mot full deltakelse (Lave og Wenger 1991: 110-112; Wenger 1998: 55-57).

I utviklingen fra perifer deltakelse til full deltakelse i praksisfellesskapet kreves det en identitetsendring. Det holder ikke at man blir satt overfor større forpliktelser og vanskeligere oppgaver, men man må utvikle identitet til en fullverdig praksisdeltaker. Det er også slik at i utviklingen av egen identitet vil også praktikerens være med å forme fellesskapet. Her ser vi da at praksisdeltakeren og praksisfellesskapet har en gjensidig funksjon for påvirkning på hverandre (Lave og Wenger 1991: 50-51, 110-112; Wenger 1998: 55-57). En slik evne til å forme fellesskapet vil være en viktig del av hvordan deltakeren opplever praksis. Det er altså ikke bare den faktiske gjensidige påvirkningen, men også deltakerens opplevelse av påvirkning som er med å forme både deltaker og praksisfellesskap. Fellesskapets medlemmer vil altså hele tiden vurdere, og utvikle sin egen identitet i forhold til selve fellesskapet og deres opplevelse av egen påvirkning på fellesskapet.

Deltakelse i et fellesskap er noe vi tar med oss hele tiden. Det er ikke noe vi kan legge fra oss når vi møter andre fellesskap. Dette fordi det er noe som blir en del av vår identitet.

Deltakeren tar med seg opplevelser og erfaringer til andre arenaer, og det vil påvirke hennes meningsforhandling også i andre fellesskap. For vi er alle medlemmer av flere fellesskap, og vår identitetsendring i et fellesskap vil påvirke et annet. Slik blir meningsforhandlingen i våre forskjellige fellesskap knyttet sammen, og det blir tydelig at "*participation is not something we turn on and off*" (Wenger 1998: 57). Det er noe som følger oss i enhver situasjon, og noe vi ikke må ta for gitt.

3.4.3 Tingliggjørelse

For å forstå mening og deltakelse fullstendig må man også forstå tingliggjørelse. Som en start kan vi si at begrepet handler om å gjøre, eller omtale deler av praksisens vesen som et konkret, materielt objekt. "*Making into a thing*" (Wenger 1998: 58). Vi organiserer meningsforhandlingen ved å skrive en lov, skape en prosedyre eller lage et verktøy. På denne måten tingliggjøres prosesser og handlinger. Mening skapes så på bakgrunn av den loven som er skrevet, den prosedyren som er laget, eller det verktøyet man tar i bruk. Dette gjør at man gjennom tingliggjørelse fastsetter en del av praksisen. Det er ikke slik at prosedyrer eller verktøy kan fange hele praksisens vesen, men de er med på å fastsette deler av den og gi den objektstatus (Wenger 1998: 57-61). Så er det igjen sånn at tingliggjørelse og deltakelse står i et sammensatt forhold til hverandre. Deltakelsen blir naturligvis påvirket av tingliggjørelsen, samtidig som tingliggjørelsen er et resultat av deltakelsen i praksisen. For eksempel vil et verktøy til hjelp for en aktivitet påvirke selve aktiviteten, samtidig som verktøyet kommer som et resultat av den samme aktiviteten. Ut ifra dette kan vi se at deltakelse og tingliggjørelse henger tett sammen.

Deltakelse og tingliggjørelse står altså ikke som motsetninger til hverandre, men de har en sammenheng som er med på å forme vår meningskaping. De står til tider så tett at man vil ha vanskeligheter med å skille dem fra hverandre. I direkte samtaler kan det være vanskelig å skille deltakelse og tingliggjørelse, fordi språket er en del av deltakelsen, samtidig som mange ord vil representere menneskelig mening (Wenger 1998: 62-71). Meningen vi skaper i deltakelse er da et direkte resultat av både deltakelsen og tingliggjørelsen. Dette kan muligens være med å forklare konformitet i grupper. Forstått som at medlemmer av en gruppe vil tilpasse sin deltakelse og praksis etter den deltakelse og praksis som allerede finner sted.

Wenger (1998) trekker frem tingliggjørelsens potensielle styrker, dens overførbarhet, dens potensielle fysiske holdbarhet, dens fokuserende virkning og dens presisjon, og nevner at dette også er dens største svakheter (Wenger 1998: 61-62). Tingliggjørelse kan i noen tilfeller komme i veien for den gode deltakelse og praksis. Et godt formular kan stå som et positivt eksempel og veiledning for kommende praksis, men også muligens komme i veien for den gode refleksjonen og stå som en erstatning til den virkelige praksis som den kun representerer en del av. For eksempel kan man ikke fange de ønskede grunnleggende verdiene i et fellesskap på papir, men man kan bruke en slik tingliggjørelse som et verktøy for videre utvikling, så lenge det ikke erstatter den virkelige mening.

På bakgrunn av overforstående gjennomgang (kapittel 3.4) og Wengers (1998) egne tre hovedelementer i mening kan det kort oppsummeres med følgende. Praksis er en aktiv handling som foregår enten mentalt eller manuelt, men i tillegg er praksisen grunnlaget for å oppleve mening. Meningen finnes i en prosess mellom deltakelse og tingliggjørelse som Wenger (1998) kaller for meningsforhandling. Samtidig som praksis legger grunnlaget for en slik meningsforhandling, er også deltakelse og tingliggjørelse fundamentalt for menneskets opplevelse av mening, og dermed også for karakteren av praksis (Wenger 1998: 52-71). Det er altså en uunngåelig ringvirkning mellom praksis og mening. Mening blir skapt i praksis, samtidig som praksis blir utviklet gjennom vår meningsforhandling. Hvordan kan en slik forståelse av mening og praksis bidra til å forstå hvorvidt praksisfellesskap kan bli påvirket av gruppetenkning?

3.5 Praksisfellesskap

Praksis og mening er viktige elementer for å forstå hvordan mennesker handler i et fellesskap, men hva bygger egentlig fellesskapet på? Lave og Wenger refererer til praksisfellesskap som en arbeidsgruppe der medlemmene utvikler seg selv og gruppen mot en bedret praksis.

Fellesskap har ikke felles betydning med praksis. Både praksis og fellesskap kan stå for seg selv, og skape hver sin betydning. Det viktigste i den videre forståelsen er likevel å se sammenhengen og forstå hva Wenger mener med disse begrepene når de blir satt sammen til en felles enhet, praksisfellesskap. Jeg håper forståelsen av teorien om praksisfellesskap vil kunne bringe meg nærmere en forståelse av hvordan gruppen fungerer, og dermed forhåpentligvis gjøre det mulig å se hvorvidt praksisfellesskap står i fare for å bli utsatt for gruppetenkning.

En praksis er, som beskrevet mer nøyaktig i kapittel 3.3, en handling i sosial og historisk kontekst. Det kan med andre ord begrenses til en snekkers slag med hammeren, eller en pianist som spiller på sitt instrument. Når man ser fellesskapet for seg selv henviser det til et annet aspekt. Ordboken sier om fellesskap at det er *sameksistens*¹¹. Det er knyttet til det å leve sammen eller å være sammen med et eller flere andre mennesker. På engelsk bruker man ordet *community*, som kan sammenliknes med samfunn. Slik vi kjenner begrepet samfunn, kan dette rette seg til både mindre og større samfunn. Vi kan snakke om familien som et lite samfunn, eller henviser til noe større gjennom for eksempel det norske samfunn. Hva slags tilknytning disse menneskene har til hverandre, eller hva man gjør, er ikke vesentlig for å kalle det et fellesskap, bare man eksisterer. Et fellesskap er altså kort sagt sameksistens.

Praksisfellesskap er en kombinasjon av praksis og fellesskap, og får derfor egenskapene til begge disse begrepene. Wenger (1998) sier at det er tre dimensjoner som må oppfylles for å kunne si at praksis og fellesskap skal kunne knyttes sammen til et praksisfellesskap. Det må for det første være et gjensidig engasjement blant deltakerne, altså et felles område for interesse. Gruppen må ha en felles virksomhet, eller felles mål, som skaper et fellesskap mellom deltakerne. Til sist må det være en felles praksis, et repertoar som gjør at mening blir skapt blant medlemmene (Wenger 1998: 72-85, ewenger.com). Disse tre dimensjonene ligger som grunnlag for en forståelse av praksisfellesskapet som en vellykket praksisarena, og jeg vil derfor videre gi en grundigere gjennomgang av disse. Dette vil bidra til en dybdeforståelse av hvordan et praksisfellesskap er tenkt, og dette vil igjen kunne brukes til videre forståelse av hvorvidt risikoen for gruppetenkning er tilstede i et slikt fellesskap.

3.5.1 Felles interesse for deltakelse

Et praksisfellesskap er ikke bare en samling mennesker. Det er ikke nødvendigvis det samme som en gruppe, et team eller et nettverk (Wenger 1998: 73-74). Det første kriteriet for å kalle det et praksisfellesskap er at det er en gjensidig interesse blant medlemmene, og ikke kun relasjoner gitt av sosiale settinger. Ansatte i en felles organisasjon, eller mennesker som har samme tittel, kan ikke nødvendigvis kalles et praksisfellesskap. De har helt sikkert mye til felles, men det er ikke tilstrekkelig. Det må ligge til rette for en kontakt i et fellesskap og denne kontakten vil muliggjøre et felles engasjement. En felles interesse for pedagogikk er ikke

¹¹ *Fellesskap* er slått opp i synonymordboken på www.ordnett.no. *Sameksistens* står da som et synonym til *fellesskap*.

tilstrekkelig. Det må også være en kommunikasjon som gjør det mulig å ha et gjensidig engasjement, som gjør at de deltar i fellesskapet på samme grunnlag. Gjennom denne kommunikasjonen kan den gjensidige forståelsen utvikles og fellesskapets praksis bygges.

Man kan spørre seg om mennesker med felles interesser som danner et fellesskap også må ansees som en homogen gruppe. Lave og Wenger (1991) sier ikke noe om dette i *Situated Learning*, men Wenger (1998) sier at dette ikke er tilfelle. Det er heller tvert imot. “*Indeed, what makes engagement in practice possible and productive is as much a matter of diversity as it is a matter of homogeneity*” (Wenger 1998: 75). Hvorfor, utdypes ikke noe mer detaljert, utenom at det blir presentert et eksempel på et slikt tilfelle. Det legges også til at individene ikke utvikler seg mot hverandre innenfor det praksisfellesskapet de er en del av, men det er heller snakk om en utvikling som skaper forskjeller og at hver enkelt får sin plass i fellesskapet (Wenger 1998: 75-76).

Deltakerne i fellesskapet utvikler sine roller, og får ut fra dette sine oppgaver. Det kan være så enkelt som at en i fellesskapet ansees å være humørsprederen, eller det kan dreie seg om mer faglige fordelinger. En slik fordeling kan skje på to måter. Deltakerne kan bidra i fellesskapet komplementært, eller overlappende (Wenger 1998: 75-77). Er det komplementære roller vil det være slik at hver enkelt deltaker har sine definerte kompetanser og ansvarsområder som han eller hun selv må stå til ansvar for. Vi kan se for oss en fabrikk der hver enkelt arbeider bygger sin del av det endelige produktet, eller et kirurgisk team som samarbeider om en operasjon. Er det derimot overlappende roller vil deltakerne stort sett ha samme ansvarsområde. I et slikt fellesskap blir det viktigere å vite hvem man skal spørre for å få hjelp, og hvordan man selv kan bidra, i stedet for å forsøke å kunne alt selv. Selv om det her skilles mellom to samarbeidsfordelinger må man forstå at det hele tiden handler om et felles mål, og hver enkelt deltaker har sin egen rolle i begge tilfeller. Gruppen vil ha interesser som man arbeider for, og hver av disse formene for deltakelse har begge sine egenskaper. Wenger skriver at det mest fruktbare for individet vil være å delta i begge fellesskapstyper (Wenger 1998: 75-77), fordi man da vil utvikle både en trygghet og selvstendighet, samtidig som man kan utvikle ny kunnskap i grupper med overlappende roller.

Det er ikke slik at alle relasjoner som dannes i et fellesskap er positive (Wenger 1998: 76-77). Det vil, som i andre grupper, være muligheter for at det dannes uenigheter, spenninger, konflikter, sjalusi eller klikker. Det er fra tidligere fremmet teori om at grupper utvikler seg i bestemte baner, og der det er engasjement mellom individer over tid vil det oppstå spenninger

og konflikter, en fase som også er kalt *storming* (Stensaasen og Sletta 1996; Sjøvold 2006). Arbeidet mot et felles mål er likevel et faktum, for uten dette så mister praksisfellesskapet en viktig grunnpilar. Selv om slike faser er omdiskutert, er det fortsatt forholdsvis stor enighet om at de kan oppstå (Sjøvold 2006: 37-44). Wenger holder seg til en forståelse der det ikke nødvendigvis er faser man må gjennom, men han sier at: “*As a form of participation, rebellion often reveals a greater commitment than does passive conformity*” (Wenger 1998: 77). Slik jeg leser dette betyr det at det ofte er samsvar mellom opprør og engasjement. Det virker litt enkelt å se det slik, og i så fall må man finne en forklaring på hva et opprør egentlig er.

Medlemmene i fellesskapet blir tillagt en ny rolle i en artikkel Wenger kommer med i 2000. Det holder ikke lenger å ha en felles interesse, et domene som holder fellesskapet sammen. Det blir her lagt til at deltakerne må ha et kontinuerlig fokus på læring (Wenger 2000). “*A community must show leadership in pushing its development along and maintaining a spirit of inquiry*” (Wenger 2000: 230). Dette tilfører et nytt element til teorien. En del av den felles interessen må være fremgang mot ytterligere forbedringer av praksis.

Selv om det så langt kan virke som om et praksisfellesskap lever sitt eget liv utenom resten av samfunnet, så stemmer ikke dette. Det vil alltid være kompliserte politiske og sosiale relasjoner som påvirker og som har sin påvirkning på hvordan et praksisfellesskap fungerer og utvikler seg. Denne felles interessen er på tross av dette noe av det som binder fellesskapet sammen og gjør at praksisfellesskapet består. Dette vil også være en viktig faktor når jeg i koblingen til gruppetenkning skal se hvorvidt et praksisfellesskap opptrer isolert fra medlemmer utenfor gruppen.

3.5.2 Et fellesskap

I tillegg til å ha en felles interesse, møtes medlemmene av fellesskapet for delta i felles aktiviteter der de sammen kan diskutere og hjelpe hverandre. Dette fellesskapet kan vise seg i mange former, men felles for dem alle er en felles deltakelse (ewenger.com). Det er mye informasjon å hente på en internettside, men dette er ikke et praksisfellesskap, selv om dette kan diskuteres med utviklingen av Web 2.0¹². Det er heller ikke nødvendigvis slik at en arbeidsplass kan betegnes som et praksisfellesskap. Et praksisfellesskap innehar spesielle

¹² For mer informasjon om Web 2.0, se http://en.wikipedia.org/wiki/Web_2.0

egenskaper, som gjør at medlemmene er inneforstått med den virksomheten som foregår, og har en forståelse for de mål som fellesskapet arbeider mot (Wenger 1998: 77-82; Wenger 2000: 229-230; ewenger.com). Medlemmene av fellesskapet har tilstrekkelig med tillit til hverandre, slik at de kan spørre hverandre om hjelp, samtidig som de føler det komfortabelt å tale sin sak i fellesskapet (Wenger 2000), noe som også trekkes frem som viktig av andre forfattere (Hakkarainen et al. 2004: 70).

Medlemmene i fellesskapet er påvirket av mange faktorer, og den virksomheten som ligger uttalt i fellesskapet er ikke den eneste som er til stede. Som nevnt over vil det også være politiske og sosiale relasjoner som påvirker. Både instrumentelle, personlige og interpersonlige krefter som er med på å styre virksomheten til hver enkelt, vil også påvirke fellesskapet (Lave og Wenger 1991: 94-100, Wenger 1998: 77-78). På tross av dette er det en rekke forhold som ligger til grunn for å opprettholde det engasjementet i fellesskapet som man er deltaker i. For det første er det på mange arbeidsplasser viktig for individet å ha en inntekt man kan leve av, men både for individet og fellesskapet er det også viktig at arbeidsplassen er et sted der man holder ut å være. Derfor er det en gjensidig forhandlet enighet om hvordan den felles virksomheten skal foregå (Lave og Wenger 1991: 94-100; Wenger 1998: 77-79). Det er ikke slik at alle i fellesskapet inntar samme posisjon, og ut fra den oppfatter virksomheten på den samme måten. Som nevnt over er ikke gruppen homogen i den forstand, og det vil derfor også være individuelle forskjeller. Den felles virksomheten er derfor felles i den forstand at det er enighet om at den er forhandlet frem i fellesskapet (Wenger 1998: 77).

Det er en felles forståelse av hva som er praksisfellesskapets virksomhet. Denne felles forståelse, som beskrevet, er bestemt lokalt. Ingen ytre krefter kan gå inn og styre denne forhandlingen. Den foregår mellom fellesskapets medlemmer, og det er til sist kun dem som forhandler seg frem til denne felles forståelsen (Wenger 1998: 79-80). Ledere og andre maktpersoner kan ikke tvinge, utnytte eller narre fellesskapet, men det betyr ikke at det ikke kan støttes og hjelpes. Det er påvirkningsmulighet i alle retninger, men som sagt er det til sist fellesskapet som styrer. *“Because members produce a practice to deal with what they understand to be their enterprise, their practice as it unfolds belong to their community in a fundamental sense”* (Wenger 1998: 80).

I tillegg til en felles forståelse og en lokalt styrt virksomhet, er gjensidig ansvarlighet viktig i forklaringen av hva et fellesskap er. Deler av denne ansvarligheten kan tingliggjøres i regler,

mål og metoder, men det innebærer også en taus dimensjon. En slik taus forståelse av ansvarlighet er tett knyttet til praksisen, og det er ikke slik at alle deltakere kan formulere de aspekter en slik ansvarlighet innebærer (Wenger 1998: 81-82). En slik ansvarlighet kan til og med i noen tilfeller stride mot de formaliserte regler og normer som er etablert, men det er evnen til å skille mellom det uttalte og det tause som skiller erfarne medlemmene fra andre. Det er en evne til å fungere optimalt i praksis, og ta de valg som situasjonen krever. Dette vil i noen tilfeller være å gå imot den tingliggjorte ansvarligheten, og rette seg til den tause dimensjonen. Dette krever kanskje først og fremst erfaring innenfor fellesskapet, men det vil også kreve en god porsjon tro på seg selv. Denne prosessen skal virke utviklende i like stor grad som den er begrensende (Wenger 1998: 82). Den skal kunne tiltrekke seg nye tanker i like stor grad som den sorterer de gamle. Selv om det i første omgang virker som om dette vil hemme utvikling i fellesskapet mener Wenger selv at dette ikke er tilfelle, tvert om anser han gjensidig ansvarlighet som viktig i fellesskapets utvikling.

3.5.3 En praksis.

En felles praksis ligger som tredje og siste dimensjon til grunn for forståelsen av praksisfellesskapet. I en felles praksis har deltakerne utviklet og bruker et felles repertoar av ressurser. Dette kan være språk, rutiner, artefakter, verktøy, så vel som normer og felles opplevelser (Wenger 1998: 82-85; Wenger 2000). Et slikt fellesskap rundt felles repertoar kan også kort kalles praksis, og de felles ressursene brukes i meningsforhandlingen i praksis.

Gjennom denne felles praksis kan medlemmene både forstå og delta i fellesskapet. Det er gjennom praksis at medlemmene forstår verden, samtidig som det er gjennom denne forståelsen at de kan gi uttrykk for sin egen form for deltakelse og deres identitet som deltaker i fellesskapet (Wenger 1998: 82-85). De er altså avhengig av dette felles repertoaret for å kunne mestre fellesskapets praksis på best mulig måte. For å være en kompetent deltaker i praksis må man ha tilgang til dette repertoaret, samtidig som man må inneha muligheten til å anvende det passende i situasjoner (Wenger 2000).

Det er ikke til å komme unna at det i et felles engasjement kreves en felles forståelse gjennom et felles repertoar. Men et felles repertoar gir ikke entydig kommunikasjon uten tolkningsmulighet. Det gir felles referanseramme, men påtvinger ikke mening (Wenger 1998: 83). Det er ikke fastlagte fortolkninger som ligger i det felles repertoaret, og det er ikke slik at det er uten mening, men det legges et grunnlag for en bedre forståelse mellom medlemmer

med et felles repertoar. “*When combined with history, ambiguity is not an absence or a lack of meaning. Rather, it is a condition of negotiability and thus a condition for the very possibility of meaning*” (Wenger 1998: 83). Kommunikasjon og forståelse mellom mennesker er vanskelig og det er mange som støtter seg til dette, og at meningen ikke kan oppstå uten en felles referanseramme er egentlig ikke så vanskelig å tenke seg. I noen tilfeller vil denne felles referanserammen være knyttet til språket i seg selv, mens innenfor mange yrkesgrupper vil referanserammen bygge på felles praksis (Wenger 1998: 82-84). At Wenger trekker det så langt som at det kan ikke oppstå mening uten denne felles praksis er derimot spennende og interessant med tanke på kommunikasjon mellom medlemmer av en felles arbeidsgruppe.

En felles praksis er altså fundamentet for mening mellom mennesker, men Wenger (1998) sier videre at denne iboende flertydigheten gjør kommunikasjon vanskelig. Det er, sammen med prosesser som koordinasjon og design, prosesser som hele tiden må repareres, og hele tiden er uforutsigbare (Wenger 1998: 83-84). Slike prosesser virker da med sin flertydighet og uforutsigbarhet som nærmest ugjennomførbare. Wenger holder på at flertydigheten ikke er et onde, men det er viktig at man ser på det som en kilde til nye meninger, så vel som kilde til forhindring (Wenger 1998: 84). Arbeidet i fellesskapets praksis er slik sett kontinuerlig foranderlig og dynamisk, og praksis “*generates the coordinated meanings that allow it to proceed*” (Wenger 1998: 84).

Det er helt tydelig at Wenger har en stor tro på praksisfellesskap som en positiv læringsarena når han på sin nettside skriver at “*they [...] learn to do it better as they interact regularly*” (ewenger.com). Likevel legger han noen begrensninger på sin egen teori. I sin gjennomgang av praksisfellesskap skriver han at dette kan være både et gode og et onde (Wenger 1998: 85). De er ikke enten eller, men de kan forandre seg fra produktive til ineffektive, og fra innovative til reproduktive. Derfor må man regne praksisfellesskap som en kraft, på godt og vondt, og man kan ikke utelukkende regne praksisfellesskap som privilegerte med positive virkninger (Wenger 1998: 85).

Wenger legger en liten demper på den optimismen som stort sett hviler over det han skriver ved å tilføre følgende: “*The local coherence of a community of practice can be both a strength and a weakness*” (Wenger 1998: 85). I hans artikkel fra 2000 vises det litt mer modifikasjon, og han legger til viktigheten av at fellesskapet må kunne reflektere over egen praksis. Det er viktig at det er oppmerksomhet rundt det repertoaret som medlemmene i fellesskapet spiller på, slik at det er mulig å reflektere over dette, og gjennom refleksjonen

kunne utvikle egen praksis. “*And without the ability to reflect, it becomes hostage to its own history*” (Wenger 2000: 230).¹³ Et fellesskap som bindes til sin egen historie er et fellesskap der kunnskap og holdninger låses. Sett mot gruppetenkning sammenfaller dette godt med flere av karakteristikene som får gruppen til å gjøre uheldige beslutninger med dertil uoverveide og utilsiktede følger.

Synet på hvordan mennesker fungerer i grupper varierer, og jeg har nå presentert to forskjellige oppfatninger. Videre blir det interessant å se hvordan disse teoriene står i forhold til hverandre. Hvordan kan teorien om praksisfellesskap forstås i sammenheng med Janis´ (1971; 1982) teori om gruppetenkning? For å se hvilke kjennetegn ved praksisfellesskap som bidrar til gruppetenkning, og muligens en negativ form for gruppelæring, vil jeg videre se teorien om situert læring og praksisfellesskap opp mot de forløperne til gruppetenkning som Janis (1982) presenterer.

¹³ Tanken om gruppens refleksivitet ville også vært interessant å se i forhold til systemteorien, men på grunn av studiens omfang utelater jeg dette. Qvortrup har tanker som relaterer seg til dette. Se for eksempel: Qvortrup (2001).

4 Analyse og drøfting

I følgende kapittel vil jeg gå grundigere inn i teoriene om praksisfellesskap og gruppetenkning. Jeg vil ta utgangspunkt i forløperne som er presentert av Janis (1982), og studere hvilke kjennetegn ved praksisfellesskap som bidrar til gruppetenkning. I utgangspunktet er teoriene fundert på forskjellige typer grupper og med et forskjellig fokus. Hvor finner jeg så grunnlaget for å se disse to teoriene opp mot hverandre? Jeg skrev litt om dette tidlig i oppgaven, men vil her utdype dette litt nærmere. Teoriene har begge utspring fra forskjellige fagfelt, men de har prinsipielle likheter som gjør det interessant å se dem i sammenheng.

Et praksisfellesskap kan betegnes som en inngruppe. Det defineres ut fra at gruppens medlemmer deler et felles sett av verdier når det kommer til læring, mening og identitet (Walker, Justesen og Robinson 2002). Grensen trekkes altså på bakgrunn av at medlemmene i inngruppen deler et sett verdier som skiller dem fra utgruppen. Dette er altså en vesentlig likhet mellom de gruppene Janis (1981; 1982) beskriver, og praksisfellesskap som beskrevet av Lave og Wenger (Lave og Wenger 1991; Wenger 1998). Inngruppen definerer altså seg selv som noen som ekskluderer utgruppen. Dette er felles trekk ved de to teoriene (Hogg 2001; Walker, Justesen og Robinson 2002), og noe av det som gjør min studie interessant og mulig å gjennomføre. Andre likheter som gjør denne studien interessant vil komme frem i løpet av dette kapittelet.

Vektingen av de forskjellige punktene vil bli påvirket av relevansen for oppgavens problemstilling. Det er naturlig at første punkt, kohesjon i praksisfellesskap (kapittel 4.1), blir omfattende. Dette er fordi kohesjon rommer flest diskusjoner i forhold til teorien om praksisfellesskap, da dette er en grunnleggende forløper som må ligge til grunn for gruppetenkning. De resterende forløperne vil jeg presentere i omfang som tilsvarer deres aktualitet ovenfor problemstillingen.

4.1 Kohesjon i praksisfellesskap

Tidligere i oppgaven ble det hevdet at grupper med middels eller sterkt samhold er bedre rustet til å ta beslutninger. Det ble også påpekt at det er visse farer ved et slikt samhold, og at kohesjon var den første og den grunnleggende forløperen for gruppetenkning. Det er da på sin

plass å undersøke hvorvidt et praksisfellesskap bygger på en sterk samhørighet blant medlemmene. Kohesjon er som kjent fra teorijennomgangen den kraften som holder gruppen samlet, eller, sett fra en annen side, hindrer gruppen i å gå i oppløsning (Carron og Brawley 2000). Med en forståelse av dette er det naturlig at *“If a group exists, it has to be cohesive to some extent”* (Carron og Brawley 2000: 103).

Manz og Neck (1994; 1997) skriver at det er stor risiko for gruppetenkning i *self-managing teams*¹⁴. Slike team har ofte en sterk samhørighet og har en sterk grobunn for konformitet, noe som gjør dem spesielt utsatt. Det finnes flere likheter mellom self-managing teams og praksisfellesskap. Teorien om praksisfellesskap og beskrivelser av self-managing teams er blant annet like ved at de begge har et tydelig skille mellom inngruppe og utgruppe, og ved at de gir inngruppen internt ansvar for planlegging, gjennomføring og evaluering av aktuelle arbeidsoppgaver. Slike likheter kan gi en pekepinn i retning av at samhørigheten i et praksisfellesskap også er sterk. Dette er også interessant å se i forhold til at Wenger selv skriver følgende: *“the local coherence of a community of practice can be both a strength and a weakness”* (Wenger 1998: 85).

På generelt grunnlag, og med utgangspunkt i den tidligere presenterte teorien, kan jeg vise til at individer trekkes naturlig mot gruppens felles sentrum (Janis 1982; Stensaasen og Sletta 1996; Hogg 2001; Marques et al. 2001; Sherif 2006; Sjøvold 2006). En slik draging vil føre til en forsterking av gruppesamholdet, og skape en mer koherent gruppe. Et viktig premiss for den videre undersøkelsen er at kohesjon i neste omgang fører til konformitet, og der hvor kohesjonen øker, blir konformiteten mer tydelig (Janis 1971; 1982). Når det kommer til Lave og Wengers teori om legitim perifer deltakelse, ser jeg her trekk som følger det samme prinsippet, og er beskrevet på følgende måte. Legitim perifer deltakelse er *“[...] engagement in social practice that entails learning as an integral constituent”* (Lave og Wenger 1991: 35). Man lærer gjennom legitim perifer deltakelse blant annet å snakke, og å være taus, på samme måte som en fullverdig deltaker (Wenger 1998: 59-63). Bevegelsen fra novise til ekspert kan på samme tid ses på som bevegelse mot gruppens sentrum, noe som igjen vil styrke gruppens samhold.

Praksis er alltid sosial og må alltid ses i en sosial kontekst, skriver Wenger (1998). Med Hogg (2001) og Sherif (2006) i tankene kan vi si at denne sosiale konteksten vil gjøre at

¹⁴ Les mer utfyllende om *self-managing teams* i Manz og Sims (1993).

medlemmer i et praksisfellesskap forhandler frem enighet om gruppens felles ståsted, slik også Lave og Wenger presenterer det (Lave og Wenger 1991; Wenger 1998). Det er nemlig slik at sosialisering gjør folk mer like hverandre, og det øker gruppesamhørigheten (Hackman 1992).

Tidligere forskning har sett et behov for å skille mellom oppgavekohesjon og interpersonlig kohesjon (Moorhead, Neck og West 1998; Zaccaro og McCoy 1998). Tidlig teori rundt gruppetenkning har ikke sett direkte på dette skillet, men i senere tid virker det som at dette har blitt akseptert. Indirekte nevner Janis (1982) en liknende deling, noe jeg vil utdype senere. I mitt tilfelle er en deling interessant fordi den vil gjøre det mulig å tydeligere trekke frem elementer fra teorien om praksisfellesskap som kan peke på hvorvidt samhørigheten er av relevant art og om den kan ses som en mulig forløper til gruppetenkning. Det er også interessant i forbindelse med en eventuell negativ gruppelæring. Begge typene kohesjon er likeverdige drivkrefter som kan stå som grunnlag for hvorfor grupper holder sammen (Zaccaro og McCoy 1998).

4.1.1 Oppgavekohesjon

Oppgavekohesjon baserer seg på at gruppens medlemmer er samlet rundt én oppgave og har et felles ansvar for denne, eller at individets medlemskap i gruppen opprettholdes fordi det muliggjør oppnåelse av individets egne mål. Her er det altså oppgaven og målet som er bindemiddelet i fellesskapet. De tre dimensjonene som beskriver et praksisfellesskap (en felles interesse, et fellesskap og en praksis) beskriver også oppgavekohesjonen i et praksisfellesskap på hver sin måte, og under vil jeg presentere disse hver for seg.

Felles interesse

Det første grunnlaget for et praksisfellesskap er et felles område for interesse (Wenger 1998; 2000; 2004; ewenger.com). Et gjensidig engasjement for et felles område legger grunnlaget for et godt gruppesamhold. Det er ikke tilstrekkelig at det mellom individene er relasjoner som er bygget på interpersonlig eller sosial tiltrekning. Båndet mellom medlemmene må være bygget rundt en felles interesse, og det må være kommunikasjon rundt denne interessen som kan binde medlemmene sammen (Wenger 1998). Et slikt gjensidig engasjement og en kommunikasjon som omhandler en felles interesse vil kunne antas å ha en bindende effekt. Kohesjonen i praksisfellesskapet er da bygget på oppgaven og målet.

Deltakere i et praksisfellesskap utvikler egne roller som enten er basert på arbeidsdeling (komplementære roller) eller overlappende roller (Wenger 1998: 92-94).¹⁵ I begge tilfeller har gruppen et eller flere felles mål å arbeide mot, noe som sammenfaller meget godt med oppgavekohesjon som bygges rundt felles ansvar. Vi kan også se at et praksisfellesskap som er bygget på arbeidsdeling vil kunne opprettholdes på grunnlag av dets støtte til individets egne mål. Individet trenger da gruppen for å oppnå det resultatet som er ønsket eller forventet. Fellesskapets medlemmer er bundet sammen av en kohesjon som er bygget på deres rollefordeling og deres felles og individuelle mål.

Et fellesskap

Fellesskapet er den andre dimensjonen som beskriver et praksisfellesskap og det samhold det bygger på. Et praksisfellesskap innehar spesielle egenskaper, som gjør at medlemmene er inneforstått med den virksomhet som foregår. Det gjør at medlemmene har en særegen forståelse for de mål som fellesskapet arbeider mot (Wenger 1998; 2000). Dermed har de også et spesielt samhold som bygger nettopp på felles mål. En felles forståelse i et praksisfellesskap bygger på en gjensidig ansvarlighet. Denne kan tingliggjøres i regler, mål og metoder, men den vil også leve i en taus dimensjon (Wenger 1998: 99-100). Denne gjensidige ansvarligheten ovenfor oppgavene som skal løses, og målene som fellesskapet strekker seg mot, er en faktor som bidrar til å styrke samholdet, og styrker derfor oppgavekohesjonen. Denne vil man kunne finne i både tause og eksplisitte former.

En praksis

Opgaven og målet er det avgjørende bindemiddelet i oppgavekohesjon. Når det kommer til felles praksis, er dette den tredje og siste dimensjonen som beskriver et praksisfellesskap. Det er en felles praksis, der det er enighet om hvilke oppgaver som skal løses, og hvordan disse kan løses på beste måte. Praksisen er oppgaven, og det er gjennom denne at medlemmene har en samhörighet. Det er gjennom denne praksisen at de konstruerer mening, og det er denne som gir dem et felles repertoar som muliggjør kommunikasjon (Lave og Wenger 1991; Wenger 1998; 2000).

I bevegelsen fra legitim perifer deltakelse til fullverdig deltaker får deltakeren økt tilgang til det repertoaret som benyttes i meningsforhandlingen i fellesskapet (Lave og Wenger 1991;

¹⁵ Se kapittel 3.5.1 for mer om deltakerens rolle i praksisfellesskap.

Wenger 1998). Dette fører vedkommende nærmere gruppens sentrum. Denne bevegelsen, som foregår ved hjelp av en felles praksis, kan vitne om en bevegelse mot kohesjon. Samholdet rundt oppgaven skapes og opprettholdes i fellesskapets enighet rundt den praksis der oppgavene og målene er definert eksplisitt eller taust.

Over har jeg antydnet at definisjonen av et praksisfellesskap har mange kjennetegn av oppgavekohesjon. Samholdet baserer seg på mål og oppgave i både interesse, fellesskap og praksis. Wenger og Snyder (2000) lister også opp tre egenskaper som beskriver hvordan fellesskapet bindes sammen. Egenskapene "*Passion, commitment and identification with the group's expertise*" (Wenger og Snyder 2000: 142) vitner om at oppgave, mål og kunnskap binder gruppen sammen i større grad enn det interpersonlige. Videre vil jeg undersøke hva teorien om situert læring og praksisfellesskap antyder om interpersonlig kohesjon.

4.1.2 Interpersonlig kohesjon¹⁶

I de tilfeller hvor individene blir bundet til gruppen av sosiale eller interpersonlige grunner, kalles det interpersonlig kohesjon, eller sosial kohesjon. Det er da ikke oppgaven eller målene som binder gruppen sammen, men det er de personlige relasjonene mellom medlemmene i gruppen (Moorhead, Neck og West 1998).

Jeg ser det som sannsynlig at det også finnes kjennetegn av interpersonlig kohesjon i teorien om praksisfellesskap. Derfor ønsker jeg i det følgende å gå litt dypere i teorien for å undersøke hvorvidt det er sannsynlig at interpersonlig kohesjon opptrer i et praksisfellesskap slik det er beskrevet av Lave og Wenger.

Som en antydning på at de interpersonlige relasjonene har en funksjon i et praksisfellesskap vil jeg først henviser til Wenger (1998), som sier følgende:

"When [mutual engagement] is sustained, it connects participants in ways that can become deeper than more abstract similarities in terms of personal features or social categories. In this sense, a community of practice can become a very tight node of interpersonal relationships" (Wenger 1998: 76).

Dette forsterker min tanke om at de mellommenneskelige relasjonene er tilstede og kan føre til økt grad av interpersonlig kohesjon i et praksisfellesskap. Videre er det også flere indikasjoner på hvordan individene handler i fellesskapet som er verdt å kikke nærmere på.

¹⁶ Interpersonlig kohesjon er også kalt *sosial kohesjon*.

Wenger (1998) beskriver hvordan han anser deltakelse, og dette peker på elementer av den interpersonlige kohesjonen. Deltakelse i en felles praksis antyder både en handling og en sammenheng til andre i et fellesskap. Det er en aktiv prosess å være deltaker i et fellesskap. Det omhandler hele mennesket, noe som også inkludert det psykiske, med vår bevissthet og våre følelser (Wenger 1998: 55-57). Dette sier oss at de interpersonlige relasjonene er en viktig bestanddel i praksisfellesskapets deltakelse, noe som igjen muligens vil styrke den interpersonlige kohesjonen.

Som deltaker i fellesskapet er det viktig å være inkludert i det som skjer. Når det kommer til hva som faktisk binder praksisfellesskapet sammen og får det til å fungere, synes også Wenger (1998) dette er vanskelig å forstå.

“[...] it is difficult to distinguish between the value of a specific piece of information and the value of the atmosphere of friendliness they create, or between bits of talk about work and the personal exchanges that are woven into their conversations” (Wenger 1998: 74).

I praksisfellesskap vil det kunne være negative relasjoner, som uenigheter, spenninger, sjalusi eller klikker, noe som indikerer interpersonlig samspill, og i tillegg sier Wenger (1998) at vedlikeholdet av fellesskapet er en viktig del av praksisen. På denne måten virker det for meg som om arbeidet med de interpersonlige relasjonene er viktig for opprettholdelsen av fellesskapet, og dermed en indikasjon på muligheten for interpersonlig kohesjon i et praksisfellesskap.

I deltakelsen vil individet også utvikle sin identitet. Det holder ikke å bli satt overfor større forpliktelser eller vanskeligere oppgaver og utvikle sin kunnskap gjennom dette. En vesentlig del av deltakelsen i et praksisfellesskap er identitetsendringen som fører deltakeren nærmere rollen som fullverdig deltaker. Samtidig vil deltakeren av praksisen finne sin rolle i fellesskapet. Det er en rolle som er med og definerer individet, og som er med og beskriver deltakerens posisjon i helheten (Wenger 1998: 73-77). Slike roller er ikke bare knyttet til den praktiske løsingen av oppgaven som fellesskapet står overfor, men det er også sosiale roller som sørger for den sosiale trivselen i fellesskapet.

“A practice is what [deltakerne] have developed in order to be able to do their job and have a satisfying experience at work” (Wenger 1998: 47). Det er nok ikke tenkelig at Wenger ser for seg et arbeid i fellesskap som en tilfredsstillende opplevelse uten at det bygges signifikante interpersonlige relasjoner. Dette understøttes av de observasjoner jeg har gjort over. Det er

også et faktum at medlemskapet i fellesskapet preges av mange faktorer. Det er både instrumentelle, personlige og interpersonlige krefter som styrer individene i fellesskapet, noe som også vil påvirke samspillet og et praksisfellesskap som helhet (Lave og Wenger 1991: 94-100; Wenger 1998: 77-82). Interpersonlig kohesjon eksisterer altså i det sosiale miljøet i et praksisfellesskap. Individets identitet og rolle i fellesskapet er med på å styrke den interpersonlige kohesjonen, samtidig som det interpersonlige samspillet vil være med på å påvirke praksisfellesskapet som enhet.

Det store spørsmålet er nå hvilken type kohesjon gruppen er fundamentert på? I mange tilfeller kan det være vanskelig å skille mellom oppgavekohesjon og interpersonlig kohesjon. Kan i så fall en mulig konklusjon være at begge er tilstede, og utgjør en del av den helhetlige kohesjonen i et praksisfellesskap slik det er beskrevet?

4.1.3 Oppgavekohesjon eller interpersonlig kohesjon?

Det mest naturlige å se for seg i et praksisfellesskap er en kombinasjon av oppgavekohesjon og interpersonlig kohesjon. Hvorvidt det da er oppgaven eller det sosiale som fungerer som dominerende bindemiddel vil mest sannsynlig kunne variere (Carron og Brawley 2000). Det vil kunne være slik at det i de fleste tilfeller er en dominerende kohesjonstype, samtidig som den andre eksisterer sidestilt, men i mindre omfang (Bernthal og Insko 1993). Hvilken som er den dominerende faktor i den sammensatte kohesjonen vil variere i løpet av gruppens eksistens, eller på grunnlag av gruppetypen. Som eksempel på dette trekker Carron og Brawley (2000) frem følgende eksempel, her med referanse til en generell arbeidsgruppe:

“[...] , a work team composed of strangers might develop and initially remain united for task reasons. However, once the task basis for the group interaction and unity was stabilized (after an extended period of time and group development), and members believed the group was functioning well, they might take time to interact in more social ways, become familiar with members beyond what they contribute to work, and thus develop heightened aspects of social cohesion” (Carron og Brawley 2000: 97).

At grupper normalt vil utvikle interpersonlig kohesjon etter hvert som de eksisterer er en teori som også blir støttet av Rovio et al. (2009). De sier også at oppgavekohesjon som oftest er utgangspunktet for at gruppen samles, noe som vi også kan se i beskrivelsen av praksisfellesskap. I utgangspunktet er det kunnskapen eller oppgaven som samler

medlemmene. Et praksisfellesskap er derimot bygget på frivillighet, og det kan derfor være naturlig at det oppstår en interpersonlig kohesjon relativt raskt.

Etter å ha undersøkt praksisfellesskap og hvilke mulige samlende krefter som ligger i fellesskapet ser jeg det naturlig å spørre: Gjør en av kohesjonstypene fellesskapet mer tilbøyelig for gruppetenkning enn den andre? En mulighet for å se nærmere på dette er å studere Janis' egen teori. Selv om han ikke skiller direkte mellom oppgavekohesjon og interpersonlig kohesjon uttrykker han meninger om hvilke egenskaper som kan være mest skadelige i beslutningsprosessen. I de tilfeller der gruppens kohesjon primært er basert på et ønske om å løse oppgaven, er det sannsynlig å tro at normene vil åpne for diskusjon og alternative løsninger (Janis 1982: 247-248). Janis (1971; 1982) mener også at det motsatte da vil være tilfelle der hvor gruppen finner sin belønning i det sosiale fellesskapet. Vi kan da forstå Janis slik: i fellesskap bygget på oppgavekohesjon vil det være en minsket sannsynlighet for gruppetenkning, mens sannsynligheten for gruppetenkning vil øke i de fellesskaper som er fundert på interpersonlig kohesjon.

En følgende vanskelighet med dette er, som nevnt over, at et praksisfellesskap bygger på en kombinasjon av oppgavekohesjon og interpersonlig kohesjon. Bernthal og Insko (1993) skriver at mange av de studier som er gjort på området dessverre viser seg som svake eller mangelfulle da de ikke har tatt hensyn til det multidimensjonelle i kohesjon. Det viser seg også at kohesjon har vært et vanskelig begrep å definere, og å undersøke, da det omfatter disse dimensjonene som kan være vanskelig å skille fra hverandre (Bernthal og Insko 1993). Likevel mener Bernthal og Insko (1993) gjennom sine eksperimentelle forsøk å finne grunnlag for å bekrefte to hypoteser som bekrefter Janis' tidligere tanker. Sannsynligheten for gruppetenkning er lavest i grupper der den sosiale kohesjonen er lav og oppgavekohesjonen er høy, og i grupper som innehar sterk interpersonlig kohesjon er utviklingen av gruppetenkning mer sannsynlig. Dette er et syn om også støttes opp av Rovio et al. (2009), som bekrefter at dersom den interpersonlige kohesjonen i gruppen styrkes, vil også risikoen for gruppetenkning øke.

Janis (1982) legger kohesjon som et grunnleggende premiss for gruppetenkning. Der hvor det er middels eller sterk kohesjon er det, hvis flere forløpere finner sted, muligheter for at gruppetenkning kan forekomme. Det er grunn til å tro at både oppgavekohesjon og interpersonlig kohesjon eksisterer i praksisfellesskap og derfor også kan påvirke gruppelæring i en negativ retning. I hvilken grad den ene eller den andre eksisterer vil naturligvis variere

mellom forskjellige praksisfellesskap, samt kunne forandres over tid. På bakgrunn av dette er det grunnlag for å tro at Janis' første forløper, middels eller sterk kohesjon, kan forekomme i praksisfellesskap, noe som gjør det relevant og interessant å undersøke hvorvidt de resterende seks forløperne til gruppetenkning kan forekomme i praksisfellesskap. Denne tolkningen er også korresponderende med Wengers eget utsagn om at "*the local coherence of a community of practice can be both a strength and a weakness*" (Wenger 1998: 85).

4.2 Isolasjon av praksisfellesskap

Isolasjon er, sammen med *mangel på nøytralt lederskap, ikke fastsatte prosedyrer og homogenitet*, en forløper som kommer inn under strukturelle forhold i organisasjonen. Disse forholdene retter seg altså mot hvordan gruppen er strukturert i forhold til det som ligger utenfor gruppen. Disse fire forløperne er i følge Janis (1971; 1982) likeverdige, og de vil derfor ha like stor innvirkning på gruppens tilbøyelighet for gruppetenkning. Eneste forutsetning er at de kommer som supplement til den første og grunnleggende forløperen, middels eller sterk kohesjon.

I utgangspunktet er ikke et praksisfellesskap et isolert system. Som jeg skrev i gjennomgangen av Lave og Wengers teori, lever ikke praksisfellesskapet et eget liv utenfor samfunnet. Det vil være sosiale og politiske relasjoner som påvirker, samtidig som individene står fritt til å bevege seg utenfor fellesskapets grenser. Fellesskapene er nemlig gjerne i kontakt med hverandre, og det er i denne kontakten den virkelige utviklingen skjer (Wenger 1998: 103-121; Wenger 2000). Det er også slik at man som individ er medlem av flere fellesskap, og deltakelse i et fellesskap er noe man bærer med seg i andre fellesskap. Det blir en del av identiteten, og det følger individet i enhver situasjon. Lave og Wenger har med dette helt klart et ønske om at isolasjon ikke skal oppstå, og de er klar over flere av de farene isolasjon kan bringe med seg. Det interessante for meg og min problemstilling er likevel å se hvorvidt isolasjon er et kjennetegn ved praksisfellesskap. Jeg vil derfor undersøke noen former for isolasjon som jeg mener kan være nyttige å se i forbindelse med teorien om praksisfellesskap.

Den første er den mest åpenlyse typen, og mest sannsynlig den Janis (1982) i utgangspunktet har tenkt på i sitt arbeid. Denne formen for isolasjon oppstår når en gruppe fysisk trekker seg

unna slik at individer fra utgruppen ikke får tilgang på de prosesser og avgjørelser som inngruppen arbeider med.

I tillegg til en fysisk isolasjon er det andre hensyn som må betraktes. Som i flere av de casene Janis (1982) har studert, kan en gruppe være sammensatt av faglig og erfaringsmessig sterke individer, noe som også kan gjelde et praksisfellesskap. I tilfeller der ekspertisen er på et slikt nivå at ekstern innflytelse anses som unyttig, vil det også være snakk om isolasjon (Sjøvold 2006: 148). Også dette er en situasjonsbetinget forutsetning som gjør det vanskelig å spesifisere, men på generell basis er det tenkelig at et praksisfellesskap kan være sammensatt av individer som er så sterke på sitt område at utsagn fra eksterne kilder ikke vil bli vurdert. På bakgrunn av dette kan vi si at samlet ekspertise i et praksisfellesskap kan øke risikoen for isolasjon.

Risikoen for isolasjon som konsekvens av gruppens ekspertise, har kanskje i praksis størst sammenheng med den faktiske vurderingen av ekspertisen. Dette gjenspeiles i et av symptomene som Janis (1971; 1982) presenterer. Gruppen vurderer da egen ekspertise som høy, samtidig som det er en lav vurdering av andres ekspertise. En overvurdering av gruppen, i form av en følelse av usårbarhet og tiltro til egen moral, vil gjøre et praksisfellesskap tilbøyelig til å ignorere eksterne kilder, og øke faren for å overse tydelige faresignaler. Det er derfor ikke en nødvendig forutsetning at gruppen faktisk er bestående av en overlegen ekspertise, fordi den egentlige risikoen for isolasjon ligger i praksisfellesskapets egen vurdering av gruppen. Med denne risikoen i tankene vil jeg se nærmere på noe av det som beskriver et praksisfellesskap.

I beskrivelsen av situert læring og legitim perifer deltakelse i kapittel 3.4.2 skriver jeg om begrepet deltakelse. Dette begrepet definerer at det er en aktiv deltakelse i fellesskapet. Som deltaker har aktøren tilgang til en rekke prosesser og artefakter som medlemmer av utgruppen ikke kan ha tilgang til. Kunnskapen oppstår her, og den er både sosial og historisk. Dette gjør det umulig for medlemmer av utgruppen å fullt ut forstå inngruppen. Man kan heller ikke uten modifikasjon ta kunnskapen ut av fellesskapet for å benytte seg av denne i et annet nettverk. Kunnskapen refererer til det historiske og dermed også til fellesskapet. Man kan da anta at utenforstående ikke får tilgang på de prosessene og den kunnskapen som potensielt er i et praksisfellesskap, og dette anser jeg som en form for isolasjon.

Meningen i et praksisfellesskap skapes av deltakerne i praksis. Både det å forstå hva man gjør, men også hvorfor man gjør det, blir definert av deltakerne i praksisfellesskapet (Wenger 1998: 51-71). I tillegg legges grunnlaget for kommunikasjon og forståelse i fellesskapets praksis. Det skapes et repertoar som gir grunnlag for forståelse mellom medlemmene. Det gir ikke kommunikasjon uten fortolkningsmulighet, men det legger et grunnlag for forståelse (Wenger 1998: 82-85). Som jeg påpekte i kapittelet om praksis i et praksisfellesskap sier Wenger at det ikke kan oppstå mening uten en felles praksis. Med en slik forståelse av et praksisfellesskap og det Lave og Wenger (1991) kaller relasjonell viten, mener jeg det må vurderes hvorvidt et praksisfellesskap er en åpen arena der eksterne betraktninger er velkomne, eller om det bør anses som et isolert system.

Deltakelse i et praksisfellesskap er ikke noe man kan legge fra seg, og man er medlem av flere praksisfellesskap som alle er med og påvirker deltakerens identitet (Wenger 1998: 57). I en utvidet forståelse kan man da tenke seg at impulser fra eksterne fellesskap skulle kunne påvirke gjennom individets deltakelse. Dette vil i så fall kunne være med på å svekke sannsynligheten for flere av de formene for isolasjon som jeg har beskrevet over.

4.3 Mangel på nøytralt lederskap i praksisfellesskap

Strukturelle forhold i organisasjonen er avgjørende for hvorvidt en gruppe utvikler gruppetenkning eller ikke. Mangel på nøytralt lederskap er den andre av fire forløpere i denne gruppen. Lederens uttalelser viser seg å ha stor innvirkning på de resterende medlemmers meninger, og det er derfor denne faktoren viser seg å være sentral. I de tilfeller der lederen ikke opptrer nøytralt, trekker gruppens samlede mening i lederens favør (Janis 1982). Dette er i senere tid også påvist i annen forskning (Esser 1998), og en slik mening finner jeg også støtte for i annen teori som omhandler sosial identitet (Hogg 2001; Sherif 2006).

Strukturen i et praksisfellesskap er vesentlig for å forstå i hvilken grad denne forløperen gjør seg gjeldende. Har et praksisfellesskap en klart definert ledelse? Hvilke roller innehar i så fall en slik ledelse, og hva slags påvirkningskraft vil denne ledelsen ha? Dette er sentrale spørsmål i starten av drøftingen rundt dette punktet. Senere vil det også være interessant å spørre om mangel på nøytralt lederskap kan ses i alternativt lys. Kan andre sentrale medlemmer påvirke praksisfellesskapets prosess og utfall?

I utgangspunktet antyder kjennetegnene ved praksisfellesskapet at det er lederløst. Deres virksomhet defineres av fellesskapet, og er på denne måten lokalt bestemt. Medlemmer deltar aktivt i fellesskapet, og det er gjensidig ansvarlighet. Gjensidig ansvarlighet kan være både taus og eksplisitt, men er uansett en vesentlig del av forklaringen av den lokalt styrte virksomheten (Wenger 1998: 81-82). Med dette som utgangspunkt er det utenkelig at en partisk lederskikkelse skal kunne påvirke praksisfellesskapets virke og utvikling. Men, i tillegg til dette blir det presisert at et praksisfellesskap er avhengig av internt lederskap (Wenger 1998: 261-262; 2000: 231). Rollen som *fellesskapets koordinator* er viktig for det daglige arbeidet, men det er også andre lederoppgaver som trengs i fellesskapet. I tillegg til å se nytten av et slikt lederskap, anerkjenner Wenger også at rollen en slik leder får er viktig for praksisfellesskapets utvikling (Wenger 2000: 231). I uheldige tilfeller kan lederrollen være en medvirkende faktor som fører til gruppetenkning, som Esser (1998) også bemerker med utsagnet om at “*group members engaged in anticipatory compliance with what they thought were the desires of the leader*” (Esser 1998: 125). Selv mot sin hensikt har lederen i dette caset skapt en mening blant gruppemedlemmene, som fører til en antatt enighet.

Ledelse er utøvelse av makt i en eller annen form (Sjøvold 2006: 207), men det finnes mange typer ledelse. Dette er et komplekst felt, og det er mye teori rundt både ledelse og makt. En mulig delingsmåte er i to typer: den autoritære og den demokratiske lederen (Sjøvold 2006: 185-194). Den autoritære lederen er arbeidslederen som sikrer at arbeiderne gjør sine oppgaver slik de er foreskrevet, og på denne måten fokuserer på produksjonen. Mer komplekse produksjonsformer og andre verdisyn krever derimot en annen type ledelse. I denne andre enden finner vi den demokratiske lederen som med fokus på det menneskelige blant annet søker å motivere sine arbeidere. I forbindelse med min problemstilling er det naturlig å tenke seg at risikoen for gruppetenkning øker med en autorativ leder, noe som også støttes av Flowers forskning fra 1977 (Esser 1998). Samtidig vil man da tenke at grupper ledet av en demokratisk leder mye sannsynlig vil skape mer debatt og vurdere flere alternative løsninger. Det er naturligvis ikke slik at det er et skarpt skille mellom disse ledertypene, men de illustrerer to ytterpunkter på skalaen. Videre vil jeg også kunne tenke meg at en slik påvirkningskraft som beskrevet tidligere ikke bare kan tilskrives utvalgte ledere eller ledertyper. Alle medlemmer som innehar en form for respekt vil kunne ha stor innvirkning på de resterende medlemmers meninger, noe jeg vil komme nærmere inn på senere.

I de tilfeller der et praksisfellesskap eksisterer innenfor en større helhet vil det også kunne være eksterne tilretteleggere som arbeider i et organisatorisk ledd over praksisfellesskapet. Et eksempel på et slikt tilfelle kan være der det er etablert et praksisfellesskap innenfor en organisasjon. Et praksisfellesskap er internstyrt, og kan ikke tvinges av eksterne ledere eller maktpersoner, men det kan støttes og hjelpes (Wenger 1998: 80). Wenger åpner her for at det er påvirkningsmulighet i alle retninger, og i lys av dette kan eksterne individer bringe med seg risikoen for manglende nøytralt lederskap. Det er altså ikke bare aktuelt med den ledelsen som eventuelt finner sted innad i gruppen, men det er også en fare for at de påvirkninger som kommer utenfra kan øke risikoen for gruppetenkning (Moorhead, Neck og West 1998). En ekstern tilrettelegger må derfor arbeide for at praksisfellesskapet får utvikle seg selv, uten påvirkning. Hvis det blir lagt føringer, eller ytret meninger av signifikante individer eller grupper utenfor praksisfellesskapet, så vil disse kunne påvirke i positiv eller negativ retning. I verste fall kan gruppetenkning oppstå.

Det er ikke bare de utpekte lederne innenfor eller utenfor et praksisfellesskap som må diskuteres i forbindelse med nøytralt lederskap. Jeg mener også det er vesentlige forhold i beskrivelsen av praksisfellesskapets struktur som sender noen faresignaler. Følelsen av respekt er en vesentlig faktor for individets innflytelse. De individene som har en følelse av å bli respektert vil ofte uttrykke egne meninger (Janis 1982: 246; Sjøvold 2006: 130-141; Stensaasen og Sletta 1996: 136-153). Hvordan medlemmene i et praksisfellesskap opplever å bli respektert behøver ikke nødvendigvis å ha noen sammenheng med deres posisjon, men det er nærliggende å tro at dette vil kunne være en avgjørende faktor. Selv om det ideelle praksisfellesskapet gjerne er sammensatt av likeverdige medlemmer, og har normer og verdier som tilsier at hver enkelt kan komme med sitt bidrag til fellesskapet, vil dette likevel ikke være en sannhet i praksis. Noen individer vil alltid ha mer innflytelse enn andre (Sherif 2006: 256).

“We have records in our research of numerous expressions of the following sort: “We have no leader.” “We have no boss.” “We are all equal.” Despite such reports, it was possible to rank these same individuals as first, second, third, down to the lowest, in terms of their effective initiative in activities of the group.” (Sherif 2006: 256).

Jeg spurte tidlig om andre sentrale medlemmer kan påvirke prosess og utfall i et praksisfellesskap, og derfor også anses å være en trussel mot det nøytrale lederskapet. I et praksisfellesskap, enten det er med eller uten en definert leder, vil man kunne rangere medlemmene etter *effective initiative*. Dette er en operasjonell måleenhet over makt, og kan

benyttes i enhver gruppe eller organisasjon (Sherif 2006: 256). Det måler i hvilken grad individene får gjennomslag for deres initiativ. Selv i de tilfeller der gruppens medlemmer mener å ta sine beslutninger uten innvirkning av andre kan man spore slike hierarkier.

I teorien rundt praksisfellesskap vises det trekk som kan tale negativt i forhold til et upartisk lederskap, spesielt hvis man tar effekten av *effective initiative* med i begrunnelsen.

Rollefordelingen mellom novisen og det fullverdige medlemmet er førende på hvilken innflytelse man har. En deltaker som deltar i legitim perifer deltakelse er ikke fullt integrert og har dermed også en begrenset innflytelse. Deltakeren har begrenset tilgang til de artefakter som tilhører virksomheten, noe som ligger i begrepet *perifer* deltakelse. Det er først etter en tid i denne posisjonen at han vil kunne bevege seg inn og ta del i alt det som tilhører praksisfellesskapet. Det er naturlig å tenke seg at de medlemmene som er fullt integrert i fellesskapet vil ha adskillelig større påvirkning på den virksomheten som foregår enn deltakere i legitim perifer deltakelse. Som konsekvens av dette vil den situerte læringen foregå på noen deltakeres premisser, noe som vil påvirke den meningsforhandlingen som foregår. En form for respekt er tildelt noen deltakere, og det vil absolutt kunne ha stor innvirkning på de resterende medlemmers meninger. Kan dette anses som mangel på nøytralt lederskap?

Vi speiler oss selv gjennom andre, og vi vil forandre oss etter de rollemodeller vi har tilgjengelig. Gjennom å eksponeres for ønsket atferdsmønster vil følgeren bli påvirket og forandres i denne retningen (Hogg 2001; Sjøvold 2006). Situert læring blir da, med sin legitime perifere deltakelse, et reproduksjonsprosjekt. Medlemmer med lederskap, eller som av andre grunner er rangert høyere enn andre, vil da ha sterk innflytelse på resterende medlemmer. "*Lederen har kraft til å påvirke den mening som tillegges mål og handlinger*" (Sjøvold 2006: 205).

Det er ikke slik at et lederskap i seg selv utelukkende er en negativ ting. Som nevnt over mente også Wenger at lederen hadde en vesentlig rolle i utviklingen av et praksisfellesskap. Dette påpeker også Huzzard (2004) i sin artikkel *Communities of domination?*. Lederskapet er viktig for å skape fremgang og utvikling i praksisfellesskap, og på den måten skape en god gruppelæring. Huzzard (2004) skriver at Wenger muligens har blitt misforstått i det siste når lederskapet har falt litt i skyggen, og fokuset har ligget på blant annet meningsforhandlingen mellom deltakerne. Han foreslår da å rette fokuset litt bort fra meningsforhandling, og mot aktørenes meningsgivende handlinger (Huzzard 2004). Jeg kan godt se at en leder kan ha en

viktig rolle i et praksisfellesskap, men at det er en risiko for manglende nøytralt lederskap har jeg også grunnlag for å tro.

4.4 Prosedyrer i praksisfellesskap

Prosedyrene og rutinene trekkes frem i flere sammenhenger som vesentlige i forståelsen av hvordan organisasjonen fungerer. Dette ser vi kanskje først i arbeidet til Nelson og Winter (Becker 2003). For å sikre gode prosesser sier Janis (1971; 1982) at det bør være fastsatte prosedyrer for hvordan arbeidet skal gjøres, fordi gode prosedyrer vil kunne sikre at flere hensyn blir tatt, og flere alternativer blir vurdert. Riktige prosedyrer vil kunne løfte frem alternative faktorer som igjen kan være avgjørende for utfallet av prosessen. Undersøkelser har i senere tid bekrefter viktigheten av både dette, og Janis' teori (Moorhead, Neck og West 1998).

I et praksisfellesskap vil prosedyrer komme til uttrykk gjennom tingliggjørelse, og Wenger presiserer også at tingliggjørelse og deltakelse har en sammenheng (Wenger 1998: 62-71). Det er altså enighet i at prosedyrene vil være med på å påvirke deltakelsen og også meningsskapingen. Derfor vil det være viktig at slike prosedyrer er gode, for å lede et praksisfellesskap i riktig retning. Tingliggjørelsen kan være en stor styrke samtidig som Wenger erkjenner at det er et toegget sverd. De antatte positive effektene kan i noen tilfeller være negative (Wenger 1998: 61-62). De gode prosedyrene kan være veiledende for den kommende praksis, men det er viktig at de ikke står i veien for de gode refleksjonene.

Det er mer enn tingliggjørelsen i teorien om praksisfellesskap som viser seg vesentlig i denne betraktningen. Wenger gir nemlig en åpning for deltakerens initiativ i de tilfeller hvor prosedyrer eller andre formularer står i veien for den gode refleksjon. Hver deltaker er utstyrt med en ansvarlighet overfor fellesskapet. Erfarne medlemmer som kan skille mellom det tause og det uttalte i fellesskapet kan gå mot de formaliserte prosedyrene, og på bakgrunn av den tause dimensjonen ta de valg som situasjonen krever (Wenger 1998: 82). Ut fra dette kan man si at normene i et praksisfellesskap kan overgå de formaliserte reglene, så lenge medlemmene handler ut fra den ansvarlighet de er tillagt. De kan altså gå mot prosedyrene for å handle i samsvar med det de antar er den beste løsningen.

I de tilfeller der deltakeren går mot det som er tingliggjort i prosedyrene er det kanskje usagte eller tause normer som styrer handlingen. Det er ikke uten grunn at normene kan kalles den

usynlige hånd (Sjøvold 2006: 120). Sjøvold (2006) presenterer akkurat dette med normer på en måte som gjør det veldig interessant opp mot problemstillingen. Det hjelper nemlig ikke med formaliserte regler og prosedyrer så lenge normene motarbeider dem. I noen tilfeller oppdager heller ikke gruppen at det er normene som overstyrer de formaliserte delene av organisasjonen. Dette er det samme som Argyris og Schön kaller bruksteorier og uttalte teorier (Sjøvold 2006: 120). Janis legger heller ikke skjul på at normene kan være styrende for hvordan gruppen arbeider (Janis 1982: 249). Også tidligere i oppgaven har jeg påpekt hvordan Asch og Sherif har vist at normer og gruppesamhørighet kan være styrende for fellesskapet. Når teorien om praksisfellesskap uttaler at deltakeren har muligheten til å gå utenom uttalte regler og heller følge sin intuisjon, er det derimot ikke sikkert det hjelper med formaliserte prosedyrer, slik Janis foreslår. Det må også ligge gode normer til grunn for det Wenger kaller den gode refleksjon.

Hakkarainen et al. (2004) skriver at “*knowledge communities are vulnerable to “Hot” cognitions*” (Hakkarainen et al. 2004: 67). Med dette menes det at mennesker er sårbare for å ta avgjørelser som er sterkt påvirket av følelser. Det er vanskelig eller umulig å legge bort følelsene og ta “kalde” avgjørelser på bakgrunn av den fakta som faktisk er kommet frem. Dette forsterker også min tanke om at et praksisfellesskap, som et *knowledge community*, vil bli påvirket av normer og følelser. Wenger skriver også selv at det krever en sterk personlighet for å kunne bryte med de satte reglene og normene som er i et praksisfellesskap (Wenger 1998: 100). Hvis disse da ikke er positive, så kreves det en sterk selvtillit hos deltakeren for å gå imot.

Tillit er også i følge Hakkarainen et al. (2004) og Roberts (2006) betydelig for å kunne bryte med negative tendenser i et fellesskap. Deltakerne må ha en tillit til at de som individ har en rolle i gruppen som kan forandre fellesskapet. Dette er en forutsetning for at deltakere i et praksisfellesskap skal dele kunnskap (Roberts 2006: 628). Empiri har også vist at tillit leder til større grad av åpenhet mellom kolleger, og derfor og skaper en effektiv kunnskapsdeling (Roberts 2006: 628). For å kunne stole på fastsatte prosedyrer er det helt essensielt at man har en effektiv kunnskapsdeling, og at deltakere i et fellesskap har en selvtillit som gjør dette mulig.

I de tilfeller der normer og regler viser seg å være uheldige, og ingen deltakere bryter med disse, blir gruppen låst i gamle tanker. I et slikt tilfelle har de tingliggjorte reglene og de underliggende normene sperret for det Wenger (1998) kalte *den gode refleksjon*, og det fører

til det Kameda og Sugamori (1993) omtaler som *entrapment*. Forskning har vist at i de tilfeller der målet er en enstemmig avgjørelse forekommer dette oftere (Esser 1998: 132). Dette er antakelig fordi det er enklere å være den ene som står imot hvis dette ikke nødvendigvis skaper store problemer for gruppen.

Viktigheten av faste prosedyrer er, som Janis (1982) påpeker, en viktig faktor. Med teorien om praksisfellesskap i tankene, kan det være viktig å utvide dette til å gjelde normer også. Som jeg har vist over er det heller ikke slik at tingliggjorte prosedyrer er en god ting i seg selv. Det er viktig at både prosedyrer og normer i et fellesskap er gode, og styrker de ønskede elementene i gruppen. Effektiv kunnskapsdeling vil være essensielt i dette arbeidet, og det oppstår i tilfeller hvor det er skapt en tillit blant medlemmene. Det kan også som nevnt over være en fordel å benytte seg av en flertallsregel, i motsetning til å strebe etter en enstemmig avgjørelse.

4.5 Homogenitet i praksisfellesskap

En homogen gruppe vil i mange tilfeller kunne ha enklere for å komme til enighet, fordi medlemmenes interesser og synspunkter i utgangspunktet ligger nært hverandre. Dette vil naturligvis forenkle prosesser der enighet er viktig, men det vil også være negativt i det henseende at færre interesser blir tatt hensyn til. Janis (1982) peker på dette poenget, og sier at en heterogen gruppesammensetting vil favne et større interessegrunnlag, og dermed også vurdere flere alternativer i en eventuell beslutningsprosess.

I sin teori om praksisfellesskap kommer Wenger (1998) direkte inn på homogenitet. Han sier at et praksisfellesskap dannes på bakgrunn av felles interesse, men at dette ikke fører med seg homogenitet (Wenger 1998: 75). Det er ikke slik at fellesskapet er basert på likhet, men det er nettopp forskjellen mellom individene som gjør praksisen mulig og produktiv (Wenger 1998: 75). Et slikt syn kan være problematisk å forstå både i forhold til den tidligere presenterte gruppeteorien, og Janis' teori om gruppetenkning. Slik jeg forstår gruppeteorien er det nettopp det homogene som gjør kommunikasjon og praksis mulig, noe som er motsatt av det Wenger (1998) presenterer. Når det kommer til produktivitet, som Wenger trekker inn, må dette ses fra to kanter. Produktivitet som kvantitet vil kreve en effektiv kommunikasjon. Med et slikt syn vil man da muligens foretrekke en homogen gruppe. Hvis man derimot anser produktivitet i forhold til kvalitet og muligens innovasjon, vil en heterogen gruppe vurdere

flere alternativer. Dette vil, som Janis (1982) påpeker, minske muligheten for gruppetenkning med påfølgende dårlige beslutninger. Nordhaug (1994) er også inne på dette når han ser på strukturelle barrierer for læring. Det må være en heterogenitet mellom medlemmene i gruppen for å kunne utveksle kunnskap. Homogenitet vil kun fostre bekreftelse mellom medlemmene og reproduksjon av tidligere kunnskap (Nordhaug 1994). Med dette bekrefter han det Wenger står for i teorien om praksisfellesskap. Spørsmålet blir da egentlig om et praksisfellesskap egentlig er heterogent eller homogent.

Det er ikke nødvendigvis slik at homogenitet kun kan bygges på de erfaringene og den kunnskapen individene tar med seg inn i gruppen. Homogenitet kan forstås på to forskjellige måter. Det er slik at sosialisering kan gjøre mennesker mer like hverandre, og redusere variansen blant medlemmene (Smith 2005: 10). Akkurat dette påpeker også Katz (1982).

“Group homogeneity can come either from similarity of social backgrounds and characteristics, or from group members remaining in their project positions long enough to make shared socialization and shared group experiences a meaningful basis of mutual support” (Katz 1982: 85).

Det ligger altså i det menneskelige fellesskapets natur å utvikle en form for homogenitet, noe som også kan ses i forhold til det jeg tidligere har skrevet om kohesjon i kapittel 4.1.

For å kunne definere en gruppe som et praksisfellesskap må det, i følge Wenger (1998), oppfylle tre dimensjoner: Felles område for interesse, et fellesskap og en felles praksis. Forklaringen av disse indikerer ikke bare hvordan praksisfellesskap fungerer, men også hva deltakerne må ta med seg inn i gruppen. De må nemlig ha en felles interesse allerede før de inngår i fellesskapet. At dette vil gjøre fellesskapet til dels homogent mener jeg ganske sikkert, på tross av Wengers uttalelser om det motsatte (Wenger 1998: 75). Jeg kan derimot ikke svare på om dette er tilstrekkelig til at det gir utslag i forhold til Janis' teori.

Utviklingen av individenes identitet innad i et fellesskap er kanskje vel så interessant som hva de har med seg inn i gruppen. Wenger (1998) skriver ganske utfyllende om forståelsen av mening. Meningen eksisterer kun i meningsforhandlingen i praksisfellesskapet. For å kunne oppleve mening må individene være del av et praksisfellesskap der de har felles referanserammer for forståelse. Disse referanserammene utvikles i samspillet mellom deltakelse og tingliggjørelse. Fambrough og Comerford (2006) skriver at når en gruppe genererer tilstrekkelig med likhet gjennom regler, normer og praksis vil det bygges en

kognitiv og affektiv homogenitet. Dette samsvarer også med Katz` (1994) utsagn om at homogenitet utvikles over tid. I bevegelsen fra legitim perifer deltakelse til fullstendig medlem i et praksisfellesskap læres disse reglene og normene, og individet endrer sin personlighet for å passe med gruppens ideal. På denne måten utvikler et praksisfellesskap seg til å være en homogen gruppe. Med Wengers ord kan man si at de utvikler “*shared points of reference*” (Wenger 1998: 83). Dette skaper ikke fullstendig homogenitet og en absolutt enighet, men det er en homogenitet som gir et rammeverk for deltakelse og forståelse av mening. En slik likhet og homogenitet kan tenkes å øke sannsynligheten for gruppetenkning. Det er også vist at likhet i verdier kan ha innflytelse på en gruppe, på tross av individenes demografiske forskjeller, noe som også kan være tilfelle i et praksisfellesskap (Moorhead, Neck og West 1998: 337).

Roberts (2006) tar også for seg noe av problematikken ved meningsforhandlingen. Med et premiss om at Bourdieu har rett om individets habitus vil et praksisfellesskap utvikle en homogenitet som gjør dem ute av stand til å kunne skape og ta til seg ny kunnskap (Roberts 2006: 629).

“Communities of practice may well be predisposed to the absorption and creation of certain knowledge and the negotiation of particular types of meaning to the detriment to other possible interpretations. Meaning is then mediated through predispositions” (Roberts 2006: 629).

Slik det blir beskrevet her blir praksisfellesskapet ansett som homogent. Videre er det også en beskrivelse av et av Janis` (1971; 1982) symptomer på gruppetenkning, nemlig en konstruert rasjonalitet, som fører til påfølgende manglende vurdering av alternative løsninger. Gruppens historie danner da grunnlaget for fordommer og styrer senere meningsskapning. Rutiner, regler og normer, enten de er tingliggjort eller ikke, vil også kunne bære preg av en slik institusjonalisering som kan lede utviklingen i allerede bestemte retninger (Becker 2003).

Det kan altså ut fra dette punktet virke som om praksisfellesskapet er mindre utsatt for gruppetenkning i en tidlig fase, da medlemmene i utgangspunktet ikke utgjør en homogen gruppe. Gruppetenkning kan fortsatt oppstå uten at gruppen er homogen, og det er verdt å merke seg at det ikke er noen garanti for en heterogen sammensetning. Sannsynligheten for gruppetenkning er likevel antakelig noe mindre. I løpet av et praksisfellesskaps eksistens vil det muligens utvikle seg i retning av større homogenitet, og dette kan påvirke gruppens

tilbøyelighet for gruppetenkning. Dette vil også kunne påvirke hvilken effekt eventuell gruppelæring har på individ- og gruppenivå.

Når det kommer til de strukturelle forholdene som jeg har gjennomgått i de overforstående kapitlene finner jeg det sannsynlig at flere av disse kan finne sted i et praksisfellesskap. Med min tidligere antakelse om at Janis' første forløper, middels eller sterk kohesjon, også kan forekomme i et praksisfellesskap, mener jeg det eksisterer en risiko for at gruppetenkning kan oppstå i et praksisfellesskap. Det gjenstår likevel fortsatt to forløpere som er knyttet til situasjonelle faktorer. Videre vil jeg undersøke disse før jeg gjør en avsluttende konklusjon om hvorvidt de syv forløperne til gruppetenkning kan tenkes å finne sted i et praksisfellesskap.

4.6 Praksisfellesskap og eksterne stressfaktorer

En gruppe som ikke opptrer fullstendig isolert fra omverdenen vil alltid kunne bli påvirket av eksterne stressfaktorer. Når det kommer til praksisfellesskap, gjør dette seg mest gjeldene i de tilfeller der fellesskap er etablert innenfor en bedrift eller andre liknende rammer. Slike rammer vil kunne komme med påvirkninger hva gjelder tidsfrister eller annet knyttet til arbeidsoppgavene som skal løses. Det er ikke slik at stress i seg selv nødvendigvis svekker resultatene i det arbeidet som gjøres, men i sammenheng med flere forløpere kan dette være med på å øke risikoen for gruppetenkning (Janis 1982: 250-254).

For å kunne skape fremgang og forbedring i et praksisfellesskap er tillit viktig (Roberts 2006). I tillegg er det også viktig med en generell trygghet. *“Alle skal føle at de trygt kan fremme forslag til forbedring, innrømme at de har gjort feil og søke hjelp for å fjerne årsaken til feilen”* (Stensaasen og Sletta 1996: 71). Ytre stressfaktorer, som kan komme i form av tidskrav eller andre krav fra eksterne påvirkningskilder, vil ofte kunne rukke ved noe av denne tryggheten som er i et fellesskap. I noen tilfeller vil slikt stress kunne føre til en økning i kritisk tenkning, og dermed også en svekkelse av sannsynligheten for gruppetenkning (Janis 1982: 250-254). I andre tilfeller kan dette føre til at kohesjonskreftene blir forsterket.

Jeg antar at praksisfellesskap som er fasilitert i en organisasjonssituasjon vil, som *self managing teams* (Moorhead, Neck og West 1998), kunne oppleve et sterkt prestasjonspress i oppstartsfasen. Selv om et praksisfellesskap ikke kan styres utenfra, vil det kunne ligge interne og eksterne forventninger til hvordan fellesskapet skal prestere. Organisasjoner kan ha

en tendens til å forvente for mye for fort (Moorhead, Neck og West 1998), noe som vil være en direkte stressfaktor for det gjeldende praksisfellesskapet.

Behovet for å raskt tilegne seg nye metoder og ny kunnskap vil også være en stressfaktor som kan påvirke både individet og fellesskapet (Hakkarainen et al. 2004: 69). Dette vil være fremtredende i praksisfellesskap da kunnskap er en av de avgjørende drivkreftene. Interessen for et felles område og ønsket om forbedring står sentralt i Wengers definisjon (ewenger.com), og med et samfunn i endring vil dette kunne være en ekstern stressfaktor. Det blir dermed behov for ny kunnskap, og nye måter å løse problemer på.

“People are forced to engage in progressive problem solving whether they like it or not, due to the rapidly changing environment of activity. If these requirements are too onerous for a person to cope with, a great deal of anxiety will ensue. Further, under severe external performance requirements or other pressure, social communities have a corresponding tendency to single out individual persons who are blamed for the community’s problems” (Hakkarainen et al. 2004: 69).

I det daglige forsøker vi å unngå ydmykelses, og vi tenderer derfor til å rette oss etter det de rundt oss gjør eller forventer at vi skal gjøre (Stensaasen og Sletta 1996: 137). De første vi støtter oss til i slike situasjoner er ledende personligheter i fellesskapet. På denne måten ser vi at eksterne stressfaktorer kan henge tett sammen med både behovet for nøytralt lederskap og kohesjon. Det er viktig at ledere er klar over slike gruppeprosesser for å kunne oppdage dem hvis de oppstår (Hakkarainen et al. 2004: 69). Fordi praksisfellesskap ofte er styrt uten en klar og tydelig leder er det egentlig viktig at alle medlemmer er klar over at dette kan skje, slik at fellesskapet kollektivt kan unngå slike situasjoner.

I hvilken grad praksisfellesskap er sårbare med tanke på eksterne stressfaktorer vil naturligvis variere fra situasjon til situasjon. At dette er mulige trusler kan likevel virke naturlig ut fra det jeg har påpekt over. Teorien om praksisfellesskap er derimot stor, og beskrivelsen rommer flere typer praksisfellesskap innenfor flere ulike områder, noe som gjør det vanskelig å uttrykke noe direkte på dette punktet.

4.7 Praksisfellesskap og interne stressfaktorer

Interne stressfaktorer er også situasjonelt betinget, og det kan ses som problematisk å si noe generelt om dette i forbindelse med teorien om praksisfellesskap. Jeg velger likevel å se på noen poenger som jeg mener er aktuelle i denne sammenhengen.

Tidligere beslutninger står som en av de mest typiske interne stressfaktorene. Janis vektlegger at tilfeller der tidligere beslutninger har fått et negativt utfall ofte fører med seg en svekket selvtillit i gruppen, og en påfølgende fare for gruppetenkning (Janis 1982). Noe som også kan tenkes å påvirke eventuell gruppelæring i en negativ retning. I tilfeller der gruppen må bevege seg utenfor egen komfortsone og føler mangel på kompetanse, vil det være en tilsvarende svekket selvtillit, og hvert medlem vil muligens føle en svekket nytteverdi (Janis 1982). Felles for disse er at det oppstår en usikkerhet og en uklarhet som påvirker individet og gruppens videre arbeid. En slik effekt vil kunne ses som det motsatte av gruppelæring.

I teorien om praksisfellesskap sies det at praksisfellesskap og deltakende individer baserer seg på det historiske, og utvikler seg påvirket av dette (Wenger 1998). Det virker naturlig at praksisfellesskap, som andre grupper, vil være påvirket av tidligere hendelser og tilhørende utfall. Hvorvidt det er problematisk eller ikke at meningsforhandling skal skje på bakgrunn av de beslutninger som tidligere er gjort er vanskelig å ta stilling til, og vil mest sannsynlig ha forskjellige utfall i forskjellige situasjoner. Skulle det være tilfelle at praksisfellesskap også får en svekket selvtillit ved mislykkede beslutninger, vil dette kunne gi en fare for gruppetenkning.

Problematikken rundt meningssskapingens referanse til det historiske, kan tenkes å forsterkes ved å se videre på tingliggjørelse. Tingliggjørelse spiller en sentral rolle i menneskets opplevelse av mening, og er i seg selv et resultat av deltakelse i praksis (Wenger 1998). Den fysiske holdbarheten og den fokuserende virkningen som potensielt ligger i tingliggjørelse kan tenkes å være negative hvis utfallet av praksis blir et annet enn det som er ønsket og foretrukket. Tingliggjørelsen fastsetter praksis og står som representant for det historiske, uten å referere til det pågående. Dette kan gjøre det vanskelig for fellesskapet å revurdere sine tidligere beslutninger. Det kan også tenkes at praksisfellesskap i slike situasjoner vil søke alternative forklaringer på det negative utfallet, noe som også er kjent som et symptom på gruppetenkning.

I tilfeller hvor beslutninger eller praksis får et annet utfall enn tiltenkt, vil dette påvirke individets identitet, sett fra teorien om praksisfellesskap (Wenger 1998). Janis (1982) skriver også at negative utfall, eller følelsen av manglende kompetanse, svekker individets selvtillit. Individets syn på seg selv henger sammen med hvordan vi handler, og derfor vil nederlag i et praksisfellesskap få direkte konsekvenser på individnivå. *“Mennesker med lav selvrespekt er tilbøyelig til å gjøre det dårligere på spesielle oppgaver når de vet at de blir observert - fordi*

de er vare for negativ kritikk” (Stensaasen og Sletta 1996: 93). Slik jeg ser det er praksisfellesskap tilbøyelig for den samme problematikken rundt interne stressfaktorer som de tilfeller Janis (1982) har beskrevet. På bakgrunn av det vil jeg også si at nederlag eller uønskede utfall vil tenkes å øke risikoen for gruppetenkning i praksisfellesskap.

5 Oppsummering og avslutning

Teorien som ble presentert i kapittel 3 gav innblikk i hvordan læring kan ses som en sosial aktivitet. Lave og Wenger presenterer det de selv kaller *en sosial teori om læring* (Lave og Wenger 1991). De sier at læring er en aktivitet som ikke kan skilles fra sosial praksis, og at kognisjon, viten og læring må analyseres ut fra at personer er deltakere i sosial praksis.

“The appropriate unit of analysis is the whole person in action, acting with the setting of that activity. This shifts the boundaries well outside the skull and beyond the hypothetical economic actor, to person engaged with the world for a variety of reasons” (Lave 1988: 17-18).

Fokuset skiftes med dette fra individet og dets kognitive virksomhet, til deltakelsen i sosial praksis. En deltakelse som er en omfattende og aktiv prosess der individet utvikler sin identitet i samhandlingen med sosiale omgivelser i praksisfellesskap (Wenger 1998: 4).

På den ene siden ser vi altså at individet lærer og utvikler sin egen identitet ved å delta i sosial praksis, mens teorien om gruppetenkning som ble presentert i kapittel 2 sier at individet ikke nødvendigvis blir påvirket i positiv retning i slik deltakelse. Gruppetenkning er en måte å tenke og handle på, som kan inntreffe hvis noen beskrevne betingelser blir møtt.

Gruppetenkning innebærer en svekkelse av individets mentale effektivitet, virkelighetstesting og moralske dømmekraft, mens individet fortsatt handler intensjonelt. Gruppetenkning leder i så måte både individet og den aktuelle gruppen inn i en negativ variant av gruppelæring. Gruppelæringen som kan oppstå vil da resultere i et negativt læringsløp som verken leder individet eller gruppen til de ønskede resultatene.

I analysen og drøftingen i kapittel 4 studerte jeg praksisfellesskap opp mot gruppetenkning. De syv forløperne som ble beskrevet i kapittel 2 ble drøftet i kapittel 4 og undersøkt opp mot teorien om situert læring og praksisfellesskap for å studere spørsmålet: *Hvilke kjennetegn ved praksisfellesskap bidrar til gruppetenkning?*

I drøftingen i kapittel 4 kommer jeg frem til at det er sannsynlig at praksisfellesskap er koherent til en slik utstrekning at det fyller dette kriteriet for gruppetenkning. Når det kommer til oppgavekohesjon finner jeg flere kjennetegn til dette i beskrivelsen av situert læring og praksisfellesskap. Samholdet baserer seg på mål og oppgave i både interesse, fellesskap og praksis. Ut fra min studie kommer det også frem at interpersonlig kohesjon kan eksistere i det

sosiale miljøet i et praksisfellesskap. Begge typene kohesjon er mye sannsynlig representert samtidig, og dette gir en indikasjon på at praksisfellesskap kan bli påvirket av gruppetenkning.

Av strukturelle forhold finner jeg grunnlag for å tro at både isolasjon, mangel på nøytralt lederskap, ikke fastsatte prosedyrer og homogenitet kan opptre i praksisfellesskap. Dette er i så fall med på å øke muligheten for at gruppetenkning kan opptre i praksisfellesskap, og dermed påvirke den læringen som finner sted. Flere av disse forløperne kan, slik jeg ser det, opptre i forskjellige former. Uansett under hvilke forhold de oppstår, er de med på å øke sannsynligheten for gruppetenkning og en negativ gruppelæring.

Av situasjonelle faktorer er det grunnlag for å tro at både interne og eksterne stressfaktorer kan opptre og dermed påvirke fellesskap. Dette vil igjen styrke sannsynligheten for at gruppetenkning oppstår, selv om det ikke vil være noe kausalt forhold mellom eksisterende forløpere og gruppetenkning, eller mellom gruppetenkning og negativ gruppelæring. Det at min analyse finner grunnlag for hvordan alle de presenterte forløperne kan oppstå er ikke synonymt med at gruppetenkning og en negativ gruppelæring vil eller kan oppstå i praksisfellesskap, men det gjør det teoretisk sett mulig.

Som jeg nevnte i kapittel 1 er det tenkelig fra et teoretisk ståsted å tro at dersom gruppetenkning opptrer i praksisfellesskap, vil det sannsynlig være en følgende risiko for at den læringen som foregår i fellesskap kan ha et negativt utfall, og at de aktuelle oppgavene ikke blir løst på en bedre og mer effektiv måte som følge av den læringen som har skjedd. Gruppetenkning i praksisfellesskap vil kunne resultere i en svekkelse av individets mentale effektivitet i det som tilsynelatende skal være en lærende situasjon. Det kan like fullt være læring, slik det er beskrevet av Lave og Wenger. Det er ikke sikkert at den har det ønskelige utfallet man hadde sett for seg i utgangspunktet, men kommer i form av en negativ gruppelæring. Med dette i tankene ser det ut til at teorien om gruppetenkning tilfører et viktig aspekt til Lave og Wengers teori om situert læring og praksisfellesskap. Læring har kanskje ikke alltid en positiv virkning på den videre utviklingen. Det må da sikres god læring for å skape gode resultater.

I arbeidet med å sikre god læring kan det være nyttig å se til de ni forhåndsreglene som Janis (1971: 89; 1982: 260-276) presenterer. Disse skal kunne senke risikoen for gruppetenkning

generelt, og kan i så måte være nyttige for hvordan man skal øke sannsynligheten for god læring i praksisfellesskap og andre samarbeidssituasjoner.

I praktisk pedagogisk arbeid vil man enkelt kunne bedre læringen ved å dele inn i flere grupper som arbeider med samme problemstilling. Hvis man ved et senere tidspunkt slår sammen de to gruppene vil man ha mulighet til å motvirke eventuell negativ gruppelæring som kan ha forgått på en av gruppene. Et annet alternativ er å skifte ut medlemmer i gruppen i løpet av arbeidet. Medlemmene vil da fungere som hospitanter, og kan på en slik måte arbeide for god gruppelæring ved å presentere motstridende synspunkter. Vender hospitanten tilbake til sin egen gruppe må det legges til rette for konstruktiv tilbakemelding, slik at vedkommende ikke tar rollen som tankevokter.

I tilfeller hvor det er vanskelig å dele i flere grupper er det mulig å se til andre av Janis` (1971; 1982) forhåndsregler. Lederens rolle vil alltid være fremtredende, og som påpekt i kapittel 4.3 vil det alltid være personer som fremstår med mer innflytelse enn andre. Blant medlemmene i gruppen må det da oppfordres til kritisk og evaluerende atferd. Det er viktig i en lærende situasjon at alle hensyn kommer frem, slik at gruppen kan sikre god gruppelæring. Det er også mulig å tildele rollen som djevelens advokat i lærende sammenhenger. Vedkommende som er tildelt denne rollen vil ha lettere for å motsi seg andre synspunkter fordi det er en tilskreven rolle. Det vil da være en mindre personlig utfordring å gå imot gruppens ståsted, men det vil kunne styre gruppen bort fra negativ gruppelæring. At en slik rolle er tildelt skal likevel ikke være noe sikkerhetsnett, men det kan være en hjelp i det pedagogiske arbeidet.

Som en siste hjelp for å sikre gode læringsresultater må man forsøke å skape gode rutiner for evaluering av egen kunnskap. Med jevne mellomrom bør gruppen gå tilbake å revurdere den praksis og den kunnskap de har innarbeidet over tid. Slike revurderinger kan gjerne skje i nye og uformelle situasjoner der takhøyden er stor for kritikk av det eksisterende. Hvis det er mulig å involvere utenforstående i slike situasjoner vil dette også være positivt.

Samarbeidslæring er ikke uvanlig i skole- og arbeidshverdag. Problembasert læring er en metode som blir brukt i økende grad i opplæringssituasjoner, og det kan være viktig å ta et lite skritt tilbake å revurdere den kunnskap og praksis som er eksisterende på dette feltet. Det er ikke slik at samarbeidslæring er en dårlig metode, men kanskje skal man vokte seg litt ekstra for de mulige gruppelæringseffektene som kan oppstå i slike situasjoner.

Ønsket om kunnskap rundt menneskers læring og utvikling har drevet meg gjennom denne oppgaven. Ut fra de to teoriene som er presentert og sett i sammenheng har jeg fått mye ny kunnskap og gjort meg mange nye tanker omkring temaet. Jeg føler jeg har beveget meg videre i den hermeneutiske spiral, og har utvidet min forståelse for teori om gruppetenkning, situert læring og praksisfellesskap, både hver for seg og sett i sammenheng. Gruppetenkning og gruppelæring er et område jeg mener fortjener større oppmerksomhet. Problemstillingen min er på ingen måte ferdig utforsket, men jeg mener å ha belyst noen punkter som har vist en konstruktiv kobling mellom de to teorigrunnlagene, og å ha diskutert hvordan teori om situert læring og praksisfellesskap kan få nyttig tilskudd fra psykologisk teori om gruppetenkning.

Jeg tror studien har sin verdi som en tankevekker og et mulig utgangspunkt for større studier av både kvalitativ og kvantitativ art. Det bør gjøres studier i praksisfeltet for å grundigere undersøke hvordan gruppetenkning preger praksisfellesskap, samt hvilken effekt dette kan ha i på gruppelæringen. Slike studier vil være interessant både med tanke på læring generelt, og situert læring i gruppefellesskap spesielt.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Lund, Studentlitteratur.
- Becker, M. C. (2003) *The concept of routines twenty years after Nelson and Winter (1982) A review of the literature*.
<http://ideas.repec.org/p/aal/abbswp/03-06.html> (14.06.2010)
- Bernthal, P. R. & Insko, C. A. (1993) Cohesiveness without Groupthink: The Interactive Effects of Social and Task Cohesion. *Group Organization Management*, 18, 66-87.
- Carron, A. V. & Brawley, L. R. (2000) Cohesion: Conceptual and Measurement Issues. *Small Group Research*, 31, 89-106.
- Cox, A. (2005) What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science*, 31, 527-540.
- Dale, E. L. (2008) *Fellesskolen: skolefaglig læring for alle*, Oslo, Cappelen akademisk.
- Elmholdt, C. W. (2001) *Læring som social praksis på arbejdspladsen: et feltstudie af læring mellem person, informationsteknologi og organisation*, Risskov, Insitutet.
- Esser, J. K. (1998) Alive and Well after 25 Years: A Review of Groupthink Research. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 73, 116-141.
- Fambrough, M. J. & Comerford, S. A. (2006) The Changing Epistemological Assumptions of Group Theory. *Journal of Applied Behavioral Science*, 42, 330-349.
- Gherardi, S. & Nicolini, D. (2001) The Sociological Foundations of Organizational learning. i Dierkes, M., Berthoin Antal, A., Child, J. & Nonaka, I. (Red.) *The Handbook of organizational learning and knowledge*. Oxford, Oxford University Press.
- Hackman, J. R. (1992) Group influences on individuals in organizations. i Dunnett, M. D. & Hough, L. M. (Red.) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. 2nd ed. ed. Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.
- Hakkarainen, K., et al. (2004) *Communities of networked expertise: professional and educational perspectives*, Bingley, UK, Emerald Group Publishing Limited.
- Henningsen, D. D., et al. (2006) Examining the Symptoms of Groupthink and Retrospective Sensemaking. *Small Group Research*, 37, 36-64.
- Hogg, M. A. (2001) Social Categorization, Depersonalization, and Group Behavior. i Hogg, M. A. & Tindale, R. S. (Red.) *Blackwell handbook of social psychology: Group Processes*. Malden, Mass., Blackwell.

- Hogg, M. A. & Hains, S. C. (1998) Friendship and group identification: a new look at the role of cohesiveness in groupthink. *European Journal of Social Psychology*, 28, 323-341.
- Hutchins, E. (1995) *Cognition in the wild*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- Huzzard, T. (2004) Communities of domination? Reconceptualising organisational learning and power. *Journal of Workplace Learning*, 16, 350-361.
- Janis, I. L. (1971) Groupthink. *Psychology today magazine*, 84-90.
- Janis, I. L. (1982) *Groupthink: psychological studies of policy decisions and fiascoes*, Boston, Houghton Mifflin.
- Kameda, T. & Sugimori, S. (1993) Psychological entrapment in group decision making: An assigned decision rule and a groupthink phenomenon. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 282-292.
- Katz, R. (1982) The effects of group longevity on project communication and performance. *Administrative Science Quarterly*, 27, 81-104.
- Krogh, G. v., Ichijo, K., Nonaka, I. (2000) *Enabling knowledge creation: how to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation*, Oxford, Oxford University Press
- Lave, J. (1988) *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press
- Lin, Y. & Beyerlein, M. M. (2006) Communities of practice: A critical perspective on collaboration. *Advances in Interdisciplinary Studies of Work Teams*, 12 Innovation through Collaboration.
- Luhmann, N. (1992) The Concept of Society. *Thesis Eleven*, 31, 67-80.
- Manz, C. C. & Neck, C. P. (1994) From Groupthink to Teamthink: Toward the Creation of Constructive Thought Patterns in Self-Managing Work Teams. *Human Relations*, 47, 929-952.
- Manz, C. C. & Neck, C. P. (1997) Teamthink: beyond the groupthink syndrome in self-managing work teams. *Team performance management*, 3, 18-31.
- Manz, C. & Sims Jr, H. P. (1993) *Business without Bosses: How Self-managing Teams Are Building High-performing Companies*, Wiley, New York, NY
- Marques, J. M., et al. (2001) Social Categorization, Social Identification, and Rejection of Deviant Group Members. i Hogg, M. A. & Tindale, R. S. (Red.) *Blackwell handbook of social psychology: Group Processes*. Malden, Mass., Blackwell.

- Millen, D. R., Fontaine, M. A. & Muller, M. J. (2002) Understanding the benefit and costs of communities of practice. *Communication of the ACM*, 45, 69-73.
- Moorhead, G., Neck, C. P. & West, M. S. (1998) The Tendency toward Defective Decision Making within Self-Managing Teams: The Relevance of Groupthink for the 21st Century. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 73, 327-351.
- Nonaka, I. (1991) The Knowledgecreating company. *Harvard business review*, 69, 96-104.
- Nordhaug, O. (1994) Structural Learning Barriers in Organizations. *Scandinavian Journal of Education Research*, 38, 299-313.
- Polanyi, M. (1967) *The tacit dimension*, London, Routledge & Kegan Paul
- Qvortrup (2001) *Det lærende samfund: hyperkompleksitet og viden*. Kjøbenhavn, Gyldendal
- Rasmussen, J. (1999) Mesterlære og den allmenne pedagogikk. i Kvale, S. & Nielsen, K. (Red.) *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Roberts, J. (2006) Limits to Communities of Practice. *Journal of Management Studies*, 43, 623-639.
- Rovio, E., et al. (2009) Can High Group Cohesion Be Harmful?: A Case Study of a Junior Ice-Hockey Team. *Small Group Research*, 40, 421-435.
- Senge, P. (1990) *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*, New York, Doubleday
- Sherif, M. (2006) *Social interaction: process and products*, New Brunswick, N. J., Aldine Transaction.
- Sjøvold, E. (2006) *Teamet: utvikling, effektivitet og endring i grupper*, Oslo, Universitetsforl.
- Smith, E. A. (2005) Communities of Competence: New resources in the workplace. *The journal of workplace learning*, 17, 7-23.
- Staw, B. M. (1976) Knee-deep in the Big Muddy: A Study of Escalating Commitment to a Chosen Course of Action. *Organizational Behavior and Human Performance* 16(1):27-44.
- Stensaasen, S. & Sletta, O. (1996) *Gruppeprosesser: læring og samarbeid i grupper*, Oslo, Universitetsforl.
- Thomas, J. C., Kellogg, W. A. & Erickson, T. (2001) The knowledge management puzzle: human and social factors in knowledge management. *IBM Syst. J.*, 40, 863-884.
- Turner, M. E. & Pratkanis, A. R. (1998) Twenty-Five Years of Groupthink Theory and Research: Lessons from the Evaluation of a Theory. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 73, 105-115.

Walker, G. A., Justesen, S. & Robinson, P. (2002) *Groupthink Revisited: Communities of Practice, In-groups, Out-groups and the Space Between*
<http://www.innoversity.dk/uploads/43443/Groupthink.pdf> (29.03.2010)

Wenger, E. (1998) *Communities of practice: learning, meaning, and identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

Wenger, E. (2000) Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7, 225-246.

Wenger, E. (2004) Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice, *Ivey Business Journal*, January/February, 1-8.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002) *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*, Boston, Harvard Business School Press.

Wenger, E. & Snyder, W. (2000) Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard business review*, January-February, 139-145.

Worchel, S. & Coutant, D. (2001) It takes two to tango: relating group identity to individual identity within the framework of group development. i Hogg, M. A. & Tindale, R. S. (Red.) *Blackwell handbook of social psychology: Group Processes*. Malden, Mass., Blackwell.

Zaccaro, S. J. & McCoy, M. C. (1988) The Effects of Task and Interpersonal Cohesiveness on Performance of a Disjunctive Group Task. *Journal of Applied Social Psychology*, 18, 837-851.

Internett:

<http://www.ewenger.com/theory/index.htm> (05.02.2010)

<http://www.ordnett.no> (16.03.2010)

http://en.wikipedia.org/wiki/Web_2.0 (10.06.2010)