

Læring i team:

“Når andre spør, så ser jeg jo på en måte hva jeg har lært”

Tone-Line Kristiansen



Masteroppgave i pedagogikk

Didaktikk og organisasjonslæring

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

25.11.2010

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

LÆRING I TEAM I KUNNSKAPSORGANISASJONER

AV:

Tone-Line Kristiansen

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk

Studieretning Didaktikk og Organisasjonslæring

SEMESTER:

Høsten 2010

STIKKORD:

Team

Læring i organisasjoner

Kunnskapsorganisasjon

Problemområde/problemstilling

Tema for masteroppgaven er ”læring i team”. Det finnes mange teorier om team, men lite eksplisitt om læring i team. Samtidig strukturere flere kunnskapsorganisasjoner arbeidet i team. Kunnskapsorganisasjoner kan kjennetegnes ved at kunnskap er både *input* og *output*. Det er menneskene i kunnskapsorganisasjonen som skal produsere, vedlikeholde og videreutvikle kunnskap for å oppnå målet om verdiskapning. Læring er derfor viktig i kunnskapsorganisasjoner, fordi læring henger sammen med tilegnelse av kunnskap. Formål med oppgaven er å "evaluere" et utvalg eksisterende teamteorier, og forsøke utvikle disse ved å fokusere på læring i team. Gjennom å belyse problemstillingen teoretisk og empirisk håper jeg å komme med et bidrag til teamforskningen som kan være en begynnelse på å integrere læringsaspektet i team.

Med dette utgangspunkt drøftes følgende problemstilling:

Hva kan fremme læring i team?

Metoder og kilder

Det teoretiske rammeverket jeg har brukt for å belyse problemstillingen, er i sin opprinnelige form i stor grad ikke utviklet spesifikt for å se på temaet læring i team. Siden det ikke finnes teori som eksplisitt tar for seg dette, tar jeg for meg læringsteori og et utvalg eksisterende teamteorier. Konteksten for team er i en kunnskapsorganisasjon. Læringsteorien som benyttes er i et systemisk- og organisasjonslæringsperspektiv. Først blir teamteori og læringsteori utdypet, så blir disse sett opp mot team- og læringsperspektivet for å belyse problemstillingen. For å få et tredje perspektiv på problemstillingen brukte jeg en kunnskapsorganisasjon som case. Empirien er foretatt gjennom kvalitative halvstrukturerte intervju blant ansatte i team. Teoridelen blir videre testet ut fra særtrekk i teorien opp mot empiriske funn, med mål om å belyse problemstillingen og tilføre nye dimensjoner som teorien ikke tar for seg.

Resultater/hovedkonklusjoner

Læring i team kan fremmes gjennom at det gis muligheter for det Qvortrup (2004) kaller *knowledge enabling*, altså ”rom”, fysisk og psykisk, som kan fremme prosesser som muliggjør refleksjon, perspektivtaking og hindre opplevelse av gitte sannheter. Å organisere i team kan støtte opp under disse prosessene, men samtidig må teamet føle trygghet og åpenhet. Organisasjonen må se på når det er hensiktsmessig å organisere i team ut fra arbeidsoppgaver, kunder og hva slags resultat de ønsker. Selve arbeidsoppgavene kan fremme læring, dersom de er krevende. Å organisere i team der teammedlemmene opplever støtte og hjelp fra mer erfarne kan utvide læringspotensialet. Organisasjonen må ha et bevisst forhold til hvorfor de vil organisere i team, og bygge opp støttesystemer som kan fremme en kultur for læring.

Ved å evaluere et utvalg eksisterende teorier opp mot empiriske funn gjennom å teste særtrekk ved teori, fant jeg at særtrekk fra teori kan delvis vise hva som kan fremme læring i team. Samtidig har empiriske funn vist motstridende og mer nyanserte dimensjoner ved begreper enn teamteorien.

Ved å se på problemstillingen ut fra teori og empiri fant jeg nye dimensjoner ved temaet ”læring i team”. Dette kan være med på å utvikle nye aspekter rundt temaet. Samtidig er det viktig å huske at dette studiet kun omhandler ett case. Det er ikke mulig å generalisere dette resultatet over på andre kunnskapsorganisasjoner, og det vil heller ikke være i tråd med valg av metode for studiet. For å videreutvikle læringsaspektet i team, bør det forskes videre på emnet, både i andre kunnskapsorganisasjoner og ved å benytte ulike metoder.

Forord

Arbeidet med å skrive masteroppgaven har vært en utfordrende og lærerik prosess. Jeg vil takke min veileder, Terje Grønning, for konstruktive tilbakemeldinger og faglige innspill. I tillegg vil jeg takke min biveileder og kontaktperson, Jostein Damminger, Erfaren Sjefskonsulent i organisasjonen. Jeg har satt pris på dine innspill og at du har gitt meg ”frie tøyler” til å fokusere på det tema jeg fant mest interessant.

Samtidig som oppgaven leveres er mine år på Blindern over. Jeg har hatt to fantastiske år, preget av lesing, diskusjoner og mye moro. En spesiell takk vil jeg rette til DOL-jentene. Takk for fantastiske kollokvier og sosialt samvær. Blindern hadde ikke vært det samme uten dere!

Jeg vil takke familie og venner. Nå som jeg er ute av skrivebobla, har jeg planer om å sosialisere meg utenfor bøkene igjen.

Takk Knut. For at du har støttet meg i å ta mastergraden, for din oppmuntring underveis og for at du er den du er.

Drøbak, november 2010

Tone-Line Kristiansen

Innhold

1. INNLEDNING	1
1.1 OPPBYGGING OG STRUKTUR AV OPPGAVEN	3
1.2 BEGREPSAVKLARINGER OG AVGRENSNINGER	4
2. PRESENTASJON AV CASE.....	6
3. LÆRING I TEAM.....	9
3.1 HVA ER ET TEAM?	9
3.2 HVA ER LÆRING UT FRA ET SYSTEMISK OG ORGANISASJONSMESSIG PERSPEKTIV?	11
3.3 HVA KAN FREMME LÆRING I TEAM?	15
3.3.1 <i>Refleksjon over teamorganisering.....</i>	<i>15</i>
3.3.2 <i>Teamsammensetting</i>	<i>16</i>
3.3.3 <i>Arbeidsoppgaver</i>	<i>18</i>
3.3.4 <i>Feedback</i>	<i>19</i>
3.3.5 <i>Det sosiale aspektet.....</i>	<i>20</i>
3.3.6 <i>Organisasjonskultur.....</i>	<i>21</i>
3.3.7 <i>Oppsummering</i>	<i>22</i>
4. METODISKE BETRAKTNINGER.....	24
4.1 GJENNOMFØRING AV STUDIEN	24
4.2 UTVALG.....	26
4.3 ANALYSE.....	27
4.4 RELIABILITET OG VALIDITET	28
5. TEAM OG ARBEIDSOPPGAVER	31
5.1 FLERFAGLIGHET OG LÆRING	31

5.2	KOMPETANSE OG KUNNSKAPSNIVÅ	33
5.3	BESLUTNINGER OG MAKT	35
5.4	ARBEIDSOPPGAVER	36
5.5	OPPSUMMERING	38
6.	FEEDBACK OG DET SOSIALE ASPEKTET	40
6.1	FEEDBACK OG KRITIKK.....	40
6.1.1	<i>Feedback i organisasjonen</i>	<i>43</i>
6.1.2	<i>Oppsummering.....</i>	<i>43</i>
6.2	DET SOSIALE ASPEKTET.....	44
6.2.1	<i>Oppsummering av det sosiale aspektet</i>	<i>49</i>
7.	DISKUSJON OG AVSLUTNING.....	51
7.1	TEORETISK RAMMEVERK.....	51
7.1.1	<i>Hva kan fremme læring i team?</i>	<i>53</i>
7.2	ER DET NØDVENDIGVIS SLIK AT SÆRTREKKENE FRA TEORI FREMMER LÆRING I TEAM?.....	54
7.2.1	<i>Så hva kan fremme læring i team?.....</i>	<i>57</i>
7.3	AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	57
	KILDELISTE.....	59
	VEDLEGG 1	62
	VEDLEGG 2	63
	VEDLEGG 3	69
	VEDLEGG 4	73

1. Innledning

Dagens samfunn blir beskrevet som et kunnskapssamfunn. Det skiller seg fra industrisamfunnet ved at kunnskap blir sett på som den identitetsdefinerende mekanismen i det moderne samfunn og kilden til økonomiske aktiviteter (Bechmann, 2009). I følge Wilke kan man i dag snakke om et kunnskapssamfunn der alle viktige områder i samfunnet er avhengig av kunnskap og produksjon av ny kunnskap (Wilke i Bechmann, 2009). Kunnskap er utgangspunkt for verdiskaping: ”Managers are talking about knowledge as the new factor x” (Johnston og Blumentritt, 1998:100). Det har vært et skifte i den dominerende type av arbeidsorganisasjon, bort fra hierarki, bestemte arbeidsroller og prosedyrer mot mer organiske strukturer med fleksible arbeidsprosesser og fokus på at medarbeiderne skal delta i felles undersøkelser for å frembringe stadig forbedring i arbeidet. Det er menneskene i kunnskapsorganisasjonen som skal produsere, vedlikeholde og videreutvikle kunnskap for å oppnå målet om verdiskaping. Ord som humankapital og intellektuell kapital viser til dette. De menneskelige ressursene er en del av organisasjonens kapital. Menneskene gir ved sin kompetanse verdi og er verdiskapere i organisasjonen (Reinhardt et al., 2001). Det blir viktig å strukturere arbeidet slik at effektivitet og verdiskaping finner sted. En vanlig måte å organisere arbeidet på er å legge vekt på teamarbeid, og å delegere bort grad av selvstyre fra sentrum til periferien (Boreham, 2004).

Det finnes imidlertid lite empirisk dokumentasjon av resultater av teamarbeid og det er få studier som kan fastslå konkrete resultater av team som arbeidsform (Assmann, 2008). Assmann (2008) hevder at i kvalitative studier som ofte presenteres i ulike medier, gis det generell men ubegrunnet støtte til at teamorganisering bidrar til effektivitet. I kvantitative studier er derimot bildet mer nyansert. ”Bevisene for teams effektivitet må, i beste fall beskrives som beskjedne” (Allen og Hecht i Assmann, 2008:52). Miner viser til at det ikke er kjent hva som skaper forbedring de tilfeller dette forekommer (Miner, 1982 i Assmann, 2008:52).

Til tross for manglende empirisk dokumentasjon blir team sett på som et ledelsesideal. Kühl (2001) presenterte case-studier hvor team ble brukt for å vise at organisasjonen var moderne. Team ble hovedsaklig innført for å vise omverden at organisasjonen var i tiden med ledelsesidealer, noe som igjen kunne føre til at organisasjonen ble attraktiv for investeringer og at dens overlevelse var sikret (Kühl i Van Hootegem et al., 2005:167). Benders og Van Veen viser til at flere ser ut til å ta i bruk team-organisering siden det er et ideal, uten å kritisk reflektere over hvorfor teams skal introduseres (Benders og Van Veen i Van Hootegem et al., 2005:167).

Læring er viktig i kunnskapsorganisasjoner da læring er knyttet opp mot kunnskapsutvikling (Gherhardi og Nicolini, 2001:44). Læring er tilegnelse av kunnskap og læringens resultat er kunnskap (Qvortrup, 2004:69 og 115). All ledelse i kunnskapsorganisasjoner må derfor blant annet ha som siktemål å sikre medarbeidernes fortsatte læring (Qvortrup, 2004:223). Oppgaven i kunnskapsorganisasjoner er å skape *knowledge enabling*, muligheter, det vil si rom og situasjoner som stimulerer til kunnskapsutvikling hos medarbeiderne (Qvortrup, 2004:17).

Det finnes mange teorier om team, men lite eksplisitt om læring i team. I følge Qvortrup vil teamarbeid kunne føre til læring gjennom at man vil kunne få nye perspektiver og dermed lære noe nytt ved at man arbeider sammen med andre (Qvortrup, 2001). På bakgrunn av dette ønsker jeg å se på ”læring i team innen kunnskapsorganisasjoner”. Problemstillingen for masteroppgaven er:

Hva kan fremme læring i team?

Problemstillingen vil bli belyst gjennom teori og empiri. Data for den empiriske analysen er samlet inn gjennom kvalitative intervju i team i en kunnskapsorganisasjon. Siden det finnes lite eksplisitt teori om læring i team, ser jeg på teori om team og læring og hvordan disse

perspektivene kan belyse problemstillingen. Viktige særtrekk ved teori blir belyst i kap. 3. Disse vil videre bli sett i lys av empiriske funn. Er det nødvendigvis slik at team i seg selv, dvs. særtrekkene fra teorier om team, innebærer at læring fremmes i team? Ved å se teori og empiriske funn i sammenheng, vil teorien testes og kanskje utdypes. Formål med oppgaven er å "evaluere" et utvalg eksisterende teamteorier, og utvikle disse ved å fokusere på læring i team. Gjennom å belyse problemstillingen teoretisk og empirisk håper jeg å komme med et bidrag til teamforskningen som kan være en begynnelse på å integrere læringsaspektet i team.

Perspektivet i oppgaven er læring i team innen et systemisk/organisasjonsmessig perspektiv. Det innebærer at jeg vil forsøke å se sammenhenger mellom de ulike delene i systemet for å se på hva som kan fremme læring i team. Systemteori handler om at ulike deler i systemet vil kunne påvirke læring. Systemet kan oppfattes som organisasjonen, dvs. individ, team og organisasjon. I tillegg kan omverden påvirke systemet. I følge Qvortrup (2001:72) må organisasjonen vurdere seg selv i lys av seg selv i samspill med omverden. Omverden kan for eksempel være kunder. Konteksten for læring er teamet, men andre deler i systemet, individ og organisasjon, og omverden vil kunne påvirke læring. Teamet er del av en større sammenheng, og dette vil påvirke teamet. Samtidig vil læring i team kunne påvirke læring i andre deler av systemet.

1.1 Oppbygging og struktur av oppgaven

I kapittel 2 blir organisasjonen der intervjuene er blitt tatt, presentert. Det teoretiske perspektivet blir belyst i kapittel 3. Det gir grunnlag for det teoretiske perspektivet i oppgaven. Her vil det bli redegjort for begreper som team og læring, se på faktorer i teorier om team, og læring som kan fremme læring. Dette kapitlet gir grunnlag for analysen i kap. 5 og 6. Kapittel 4 viser til metodiske betraktninger. Her blir blant annet refleksjoner rundt valg

av metode, konstruksjon av intervjuguide, gjennomføring av intervjuer og arbeid i etterkant belyst og sett opp mot reliabilitet og validitet. I analysen vil særtrekk ved teori om team og læring bli sett opp mot empiri. Teorien vil bli drøftet i lys av empiri og opp mot læringsaspektet. Kap. 5 tar utgangspunkt i kjennetegn ved team og arbeidsoppgaver, mens kap. 6 tar utgangspunkt i det sosiale aspektet og feedback. I kap. 7 blir hovedtrekk fra teori og empiri i lys av analysen diskutert. Kapitlet avrundes med avsluttende kommentarer.

1.2 Begrepsavklaringer og avgrensninger

Læring i organisasjoner kan være formell og uformell. Formell læring innebærer at ansatte kan lære ved å gå på kurs eller for eksempel ta videreutdanning, mens uformell læring handler om å lære gjennom det daglige arbeidet. Jeg vil i denne oppgaven se på uformell læring, altså hva arbeidstakerne kan lære gjennom arbeidet.

Intervjuene er foretatt i et globalt konsulentselskap. Intervjuene ble gjort blant ansatte i en avdeling i Norge og tar ikke eksplisitt opp i seg det globale aspektet.

Jeg vil ikke gå inn på tidsaspektet i forhold til læring, altså om organisasjonen har tid til å legge til rette for læring. Ut fra en systemisk tilnærming er det ikke noen forskjell mellom organisasjonens funksjon og læring. Organisasjonen lærer i kraft av sin funksjon. I følge Qvortrup vil læringens resultat kunne ses gjennom organisasjonens videre eksistens og at den evner å forandre seg (Qvortrup, 2001:202). Dette samsvarer med Nonaka og Takeuchi som hevder at kunnskapsorganisasjoner konstruerer kontinuerlig ny kunnskap ved å rekonstruere eksisterende perspektiver, rammer og premisser på en daglig basis. (Nonaka og Takeuchi i Starbuck og Hedberg, 2001:336).

Andre avgrensninger kommer underveis i oppgaven.

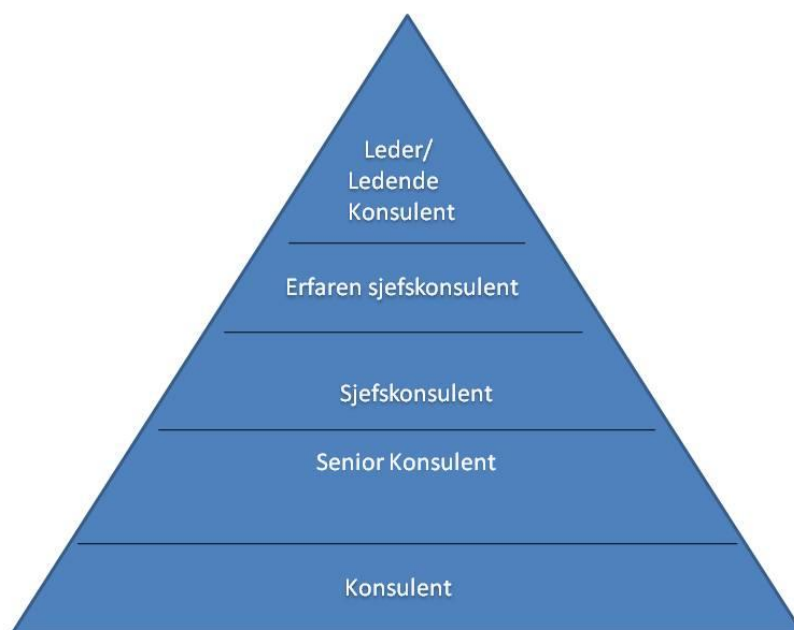
2. Presentasjon av Case

Intervjuene er utført i et globalt konsulentselskap som leverer tjenester innenfor rådgivning, teknologi og outsourcing. Intervjuene ble gjort blant ansatte i en avdeling i Norge som i første rekke beskjeftiger seg med forretningsrådgivning for kunder i Norge og internasjonalt. Avdelingen har cirka 180 ansatte fordelt på 5 ulike fagområder. Fokus for studiet ligger i denne avdelingen. Det blir ikke sett på forholdet mellom avdelingen og andre deler av organisasjonen¹.

Organisasjonen kan betegnes som en kunnskapsorganisasjon. I kunnskapsorganisasjoner er kunnskap både *input* og *output* (Qvortrup, 2004). Kunnskap er varen. Organisasjonen lever av kunnskap og av å selge den. Det er menneskene i kunnskapsorganisasjonen som skal produsere, vedlikeholde og videreutvikle kunnskap for å oppnå målet om verdiskapning. Et slikt perspektiv samsvarer med organisasjonen undersøkelsen er gjort i.

Konsulentene arbeider på oppdrag fra kunde og arbeider som regel sammen med kundene på oppdragene. Arbeidsoppgavene vil derfor variere fra oppdrag til oppdrag. Arbeidet i organisasjonen struktureres stort sett i team. Noen unntak finnes som for eksempel oppdrag som er mer ut fra behov for spesialistrådgivning eller spesialistveiledning, men da er det oppdragets art som tilsier at de ikke organiserer i team. Informantene arbeider innenfor samme avdeling og er tilknyttet ulike fagområder. Informantene jobbet i team. Ansatte i avdelingen har høyere utdanning, minimum Mastergrad. Konsulentene er ansatt på ulike nivå etter erfaring. Organisasjonen deler inn i 5 nivåer, der konsulent er det laveste.

¹ Presentasjonen bygger på intervju på organisasjonsnivå og skriftlig materiale fra organisasjonen.



Modell 1: Ulike konsulentnivå (Kilde: Egen konstruksjon basert på informasjon fra case-organisasjonen).

Normalstørrelsen i et team i organisasjonen er fra 4-5 til 8-9 personer. Hvert team har en teamleder. Ledelsen vil ikke ha for store team. Dette skyldes at teamlederen skal ha tid til å følge opp teamet, men også ha kapasitet til å følge opp individene i teamet. Et optimalt team bør ha ca 5-6 personer. Varigheten på team varierer fra noen uker til år. I større prosjekter vil det finnes flere underliggende team. Prosjektet inneholder da flere team som ivaretar ulike arbeidsoppgaver. I mindre prosjekter kan det være kun ett team, og da vil prosjekt og team være samme enhet. Her vil prosjektlederen også være teamleder. Teamene er stort sett organisert etter erfaring og fagdimensjon. Erfaringsdimensjonen er todelt. Den ene går på hvilket erfaringsnivå de ønsker å ha på teammedlemmene og at de ønsker at det skal være en mer erfaren i teamet som skal kunne veilede og være rollemodell. På bakgrunn av kompleksiteten i arbeidsoppgavene setter de sammen ulike kompetanseprofiler for å løse oppgaven eller oppdraget. Ulike kompetanseprofiler trenger ikke å innebære at de kommer fra ulike fagfelt, men kan også ha med erfaring i organisasjonen og erfaring fra tidligere team og kunder å gjøre. Ulikhet kan gå på fagdimensjon, altså at ulike faggrupper (flerfaglighet)

arbeider sammen, ulik erfaring og at team kan ha personer fra kunde. Eksempelvis kan ett team kan ha kun en ansatt fra organisasjonen, mens resten er fra kunde, men i andre team kan det være flere fra organisasjonen eller kun ansatte fra organisasjonen.

Organisasjonen oppgir flere årsaker til at de organiserer i team, blant annet ut fra at de ønsker å oppnå maksimal verdiskaping ut fra oppgaven de skal løse, at de ser team som en form for integrert læring på tvers i organisasjonen, og på grunn av at det ofte er komplekse arbeidsoppgaver. Integrert læring viser til at de setter sammen team med personer med spesialistkompetanse sammen med andre med spesialistkompetanse. Teamene kan være organisert med individer med lik spesialkompetanse, eller ulike spesialkompetanser. Dette kan gi teamet mulighet til å se en problemstilling fra et mer helhetlig perspektiv.

Organisasjonen fremhever at ved å organisere i team, vil de ha en stor plattform for læring. De mener læringsplattformen er mulig ved at teammedlemmene kan få kunnskap om hverandres kompetanse og lære av hverandre gjennom å arbeide sammen.

3. Læring i team

I dette kapitlet presenteres et utvalg teorier om læring og team. Det utgjør det teoretiske perspektivet i oppgaven. Jeg vil redegjøre for begrepene team og læring, se på faktorer i teorier om team, og læring som kan fremme læring. Siden teorier innen team eller læring ikke belyser problemstillingen spesifikt, vil jeg forsøke å se på hvordan disse teoriene kan belyse problemstillingen. Dette kapitlet gir grunnlag for analyse av empiri i kapittel 5 og 6.

3.1 Hva er et team?

I innledningen kom det frem at det har blitt vanlig å organisere i team og at det fremstår nærmest som et ledelsesideal (se 1.0), men hva er egentlig et team?

Innenfor teamlitteraturen finnes mange ulike definisjoner på hva et team er. Noen definisjoner skiller mellom team, prosjekt og arbeidsgrupper (Katzenbach og Smith, 1993:2-3). Andre definerer team ut fra geografisk område og kjennetegn, og noen ser på grad av myndiggjøring eller selvstyre. Samtidig blir begrepet team benyttet på ulike måter av praktikerne. Benders og Van Hootegem (1999:615) viser til at selve teambegrepet er verdiladet. Begrepet team er et flerstemt begrep som kan ha ulikt innhold for ulike teoretikere og praktikere.

Hva som er viktige kjennetegn for å kunne beskrive et team varierer. Assmann definerer team som en "liten flerfaglig sammensatt gruppe med et felles formål der medlemmene

opplever et felles ansvar for at de oppnår resultater” (Assmann, 2008:37). Ulikhet i bakgrunn blant teammedlemmene er også viktig for å fremme læring. Qvortrup fremhever at det er når ulike kunnskapsaktører og kunnskapsområder arbeider sammen at nye ideer oppstår (Qvortrup, 2004:16).

Idealet for skandinaviske team blir ofte plassert innenfor den sosiotekniske tradisjonen. I den sosiotekniske tradisjonen er det grunnleggende kjennetegnet at team skal ha en viss grad av selvstyre. Preferansen for selvstyre henger sammen med et ønske om anti-hierarki og det foretrekkes at det ikke er noen teamleder i teamet. Det fremheves at den flate strukturen er mulig på grunn av høy kompetanse hos teammedlemmene, og det er samtidig den høye kompetansen som gjør at flat struktur er nødvendig (Benders og Van Hootegem, 1999:622). Dersom det likevel er en teamleder i teamet så skal han/hun fungere som fasilitator, coach eller talsperson. Dersom teamlederen har beslutningsmakt blir dette sett på som et unntak fra idealet (Benders og Van Hootegem, 1999:617-618, 622).

Andre er mindre spesifikke i sin definisjon av team. For eksempel viser Oldham og Hackman (2010) til at det finnes ulike måter å organisere team på. Hvilken organisering man velger må være ut fra arbeidsoppgaver teamet skal utføre, eventuelle andre forhold og ut fra dette vurdere hva som er mest hensiktsmessig. I stedet for å ha en definisjon på team identifiserer de 5 forskjellige typer team, nemlig *surgical teams*, *coacting groups*, *face-to-face teams*, *distributed teams*, *special types of teams* (Oldham og Hackman, 2010:474-476).

Ut fra de ulike teoretikerne ovenfor ser vi at fokus på hva som kjennetegner et team er forskjellig. Noen vektlegger flerfaglighet, noen har en klar ramme for hva som kan defineres som team, andre er opptatt av flat struktur, andre igjen har en mer pragmatisk tilnærming til begrepet. I tillegg til akademiskens ulike forståelser av team, finnes det ulike tolkninger av hva team er ute i praksis. Det finnes derfor ingen entydig definisjon på team:

”Academics need to accept the resulting ongoing process of constant reinterpretation of terms by practitioners.. Academics may dislike the pragmatic use of terminology by practitioners, yet need to acknowledge instead of ignore them” (Benders og Van Hooft, 1999:63).

I denne oppgaven benyttes teambegrepet om:

En flerfaglig gruppe, bestående av 4-8 medlemmer, med flat struktur, som arbeider sammen med en spesiell oppgave i et avgrenset tidsrom, for å løse felles mål.

Definisjonen tar inn i seg blant annet flerfaglighet som Assmann (2008) og Qvortrup (2004) er opptatt av og inkorporerer tankegangen rundt anti-hierarki som er sentral i sosiotekniske team (Benders og Van Hooft, 1999). At de arbeider med en spesiell oppgave i et avgrenset tidsrom gjør at et team vil skille seg fra avdeling. Hvordan teamet skal settes sammen bestemmes ut fra mål/hensikt med teamet og arbeidsoppgavene. Slik sett vil definisjonen ha en noe pragmatisk tilnærming som Oldham og Hackman (2010) viser til.

3.2 Hva er læring ut fra et systemisk og organisasjonsmessig perspektiv?

Jeg tar utgangspunkt i Bateson (1972), Qvortrup (2001, 2004) og Argyris (1977,1991 og 1994) som grunnlag for analyse av systemiske og organisasjonsmessige perspektiv på læring. Qvortrup og Argyris bygger for øvrig på Batesons teori. Hovedvekten av teori på læring i oppgaven vil imidlertid ligge på arbeidet av Qvortrup og Argyris.

Læring innebærer en endring som følge av en prosess (Bateson, 1972:283). I følge Qvortrup vil læring oppstå gjennom at man bevisst konstruerer ny kunnskap (Qvortrup, 2004:118). Det innebærer at individet, teamet eller organisasjonen har et bevisst forhold til prosessen.

Læring skjer gjennom bevisst handling eller refleksjon, ikke av seg selv. Qvortrup (2001, 2004) fremhever 3 kompetanseformer som er viktige for å fremme læring i systemer, refleksjonskompetanse, relasjonskompetanse og meningskompetanse. Qvortrup (2001:114) kobler disse kompetansene mot *iakttagelsesformer*, refleksivitet. Refleksjonskompetanse, *selviakttagelse*, innebærer at man kan innta en tredjepersons holdning til egne handlinger og antagelser samtidig som man kan kommunisere med den andre. Relasjonskompetanse, *fremmediakttagelse*, innebærer at man forsøker å se den andres synspunkter, og se saken fra flere sider. Meningskompetanse, *iakttagelsesiakttagelse*, innebærer evnen til å identifisere en meningshorisont for fellesskapet, dvs skape kollektive verdier og at man stiller spørsmål ved de fellesverdier som man normalt sett er blinde for (Qvortrup, 2001:114-115, Qvortrup, 2004:94). Disse tre kompetansene kan bidra til at organisasjon, team og individ evner å endre og fornye seg. Dette er viktig fordi det skaper rom for omlæring og å stille spørsmål ved ”gitte sannheter”, og kan dermed fremme læring. Qvortrup definerer læring som

”Læring kan defineres som den proces, i hvilken et individ – et psykisk system – i en som regel ubevidst kombination af fremmediagttagelse (for eksempel i kommunikative selektioner) og selviakttagelse (af egne forudsætninger) konstruerer viden” (Qvortrup, 2001:131).

Denne definisjonen innebærer at endringen som finner sted, kommer på bakgrunn av relasjonskompetanse, dvs at man forsøker å se andres synspunkter, se saken fra flere sider, og refleksjonskompetanse, å reflektere over egne meninger og handlinger og i gjennom denne kombinasjonen skape ny kunnskap. Det kan innebære at ved å se ulike synspunkt og sammenligne de med egne tanker og holdninger, så kan man se noe nytt, oppdage noe man ikke har tenkt på før. Dersom systemet har de tre kompetansene vil det enkelte individ dels ha lært og omlære individuelt, dels ha lært og omlære kommunikativt og dels lært å lære og omlære i et sosialt fellesskap (Qvortrup, 2001:115).

Læring er et kommunikasjonsfenomen (Bateson, 1972:279). I følge Bateson konstruerer vi en forståelse av verden ut fra våre antakelser om hvordan vi tror ting og hendelser henger sammen. Fordi vår forståelse av omverden er en konstruksjon, klarer vi ikke å oppfatte den ”objektivt”. Alt vi oppfatter, er fortolkninger av hendelser som vi har skapt for å forstå og skape mening. I samhandling og dialog med andre kan våre antagelser alltid problematiseres og videreutvikles, slik at vår forståelse for omverden kan endre seg (Bateson i Gjems 2007:157). Læring kommer innenfra og er avhengig av det lærende systemets, individ, team eller organisasjons, allerede eksisterende forutsetninger. Læring skjer ikke gjennom transfer av mening utenfra (Qvortrup, 2001:132).

Selv om læring kan forekomme alene i form av indre dynamikk så starter læringsprosesser som regel som følge av forstyrrelser utenfra. Læring kan ikke foregå i ”splendid isolasjon” fordi et system, også et psykisk system, er definert ved forskjellen mellom seg selv og dets omverden. Det finnes ikke sosiale systemer som eksisterer alene, dvs samfunn eller samhandlingssystemer uten individer (Qvortrup, 2001:132).

Hvordan mennesker samhandler vil ha innvirkning på læring (Qvortrup, 2004:13). Argyris (1977) beskriver at mennesker har ulike handlingsteorier, *theories of action*, som bestemmer hvordan man handler i ulike situasjoner. Argyris (1977:118) har to ulike modeller for *theories in use*. Modell I *theories in use* har fire styrende verdier; Beholde ensidig kontroll, øke sjansen for å vinne, og minimere sjansen for tap, undertrykke negative følelser og å være så rasjonell som mulig. Disse grunnleggende verdiene kan kalles *defensive strategy* eller forsvarsstrategi (Argyris, 1994:80). Forsvarsstrategier hindrer refleksjon og å se andres perspektiv. Modell I *theories in use* vil være med på å hemme læring. De underliggende målene i Modell II *theories in use* er å hjelpe mennesker til å gi valid informasjon, gjøre informerte valg og å utvikle en intern forpliktelse til valgene som er tatt. I Modell II blir de utøvende sett på som det er lite forsvarsholdning mellom medlemmene i gruppen og i gruppedynamikk, de har læringsorienterte normer, har høy grad av selvstyre, intern forpliktelse og tar sjanser. Det er viktig å reflektere over egne og teamets antakelser og handlinger i og sammen med teamet. Et team eller organisasjon med Modell II *theories in use* vil fremme dobbelkretslæring (1977:118). Argyris opererer med ulike former for

organisasjonslæring, blant annet; Enkelkretslæring, dobbelkretslæring. Når organisasjonslæringsprosessen gjør organisasjonen i stand til å fortsette med dagens politikk og de når sine mål, kan prosessen kalles enkelkretslæring (Argyris 1977:116). Feilen blir rettet opp, men man stiller ikke videre spørsmål slik at man kan reflektere og gå i dybden av hvorfor feilen oppstod. Dobbeltkretslæring innebærer at man stiller spørsmål ved objektive fakta og i tillegg setter man spørsmål ved årsakene som ligger bak disse faktaene og motivene (Argyris 1977:116). Dette innebærer også at individene stiller spørsmål ved egne antakelser og atferd (Argyris, 1994:78-79). Dette kan sammenlignes med Qvortrup som fremhever at læring betegner den form for praksis som alltid reflekterer over og reviderer kriteriene for egen praksis (Qvortrup, 2001:26). Som Qvortrup (2001, 2004) og Bateson (1972) ser vi at Argyris er opptatt av refleksjon for å fremme læring.

Oppsummert handler læring hos Bateson, Qvortrup og Argyris om at en endring har funnet sted. Qvortrup og Argyris er opptatt av at denne endringen har skjedd gjennom en bevisst handling. For at læringen skal kunne være bevisst må systemet ha reflektert over endringen eller korrigeringen. Systemet kan være individ, team eller organisasjon. Læringen foregår i samspill med andre, for eksempel i team, organisasjon og omverden. For å se på hva som kan fremme læring i team ut fra Qvortrup og Argyris, vil jeg se på om team kan være med på å fremme prosesser som fører til refleksjon, ulik perspektivtaking, stille spørsmål ved gitte antagelser og siden medføre endring. I neste del vil jeg forsøke å koble sammen litteratur rundt team og læring for å belyse problemstillingen.

3.3 Hva kan fremme læring i team?

Da verken Qvortrup eller Argyris er eksplisitte når det gjelder drøftinger av hva som kan fremme læring i team, supplerer jeg disse hovedteoretikerne ved å presentere utvalgte synspunkter på dette, først og fremst basert på Assmann (2008), Benders og Van Hootegem (1999), Nonaka (i Easterby-Smith, 2003 og Qvortrup, 2004) og Oldham og Hackman (2010).

3.3.1 Refleksjon over teamorganisering

Dersom organisering i team skal være en følge av læring, må organisasjonsnivået være bevisst hvorfor de velger teamorganisering fremfor annen organisering. For å finne ut om det er hensiktsmessig å organisere i team, må organisasjonen reflektere over hvorfor man ønsker team og hvorfor team kan være en god eller dårlig måte å organisere på. Organisasjonen må se på hva teamorganisering kan føre til for individ, team, hele organisasjonen og kunde.

Assmann (2008) og Oldham og Hackman (2010) hevder at det er enkelte oppgaver som er lite hensiktsmessig å utføre i team. Dette er oppgaver som trenger høy individuell kunnskap eller ekspertise og er av repeterende art. Samtidig bør organisasjonsnivået se på hva de ønsker utfallet skal være av oppgaven. Dreier det seg om nyskaping, kunnskapsdeling eller kanskje utførelse av regelbundet arbeid i forma av byråkratiske prosesser?

Organisasjonsnivået må se på medlemmet, altså individet. Hva vil det innebære for individet å organisere i team? Vil organisering i team kunne føre til læring? Er økt sosial kontakt viktig, og i så fall for hvem, individ eller organisasjonen? Dersom oppgaveløsningen ikke tar mye lengre tid, resultatet er like bra og de ansatte trives bedre, vil det kunne være fordelaktig med team selv om oppgavene strengt tatt ikke krever det (Assmann, 2008:54).

Organisasjonsnivået må se på hva det er kunden ønsker. Kanskje er det viktig for

organisasjonen å vise omverden, både kunder og konkurrenter, at de følger med i moderne ledelsesidealer som organisering i team kan være (Boreham, 2004)? Qvortrup (2004) omtaler læring som:

”et fænomen der både kan foregå i det enkelte individ, i organisationer og i samfundet. Læring betegner den form for systemprocesser, i hvilke systemet på baggrund af inputs fra omverden reflekterer over og reviderer sine egne forudsætninger med henblik på at levere adækvate feedback-ydelser” (Qvortrup, 2004:48).

I forhold til Qvortrup sin beskrivelse, vil bruk av team, dersom det blir sett på av omverden som et ledelsesideal, kunne være et resultat av å ha iaktatt hva som foregår utenfor organisasjonen. For at dette skal kunne betegnes som læring, må organisasjonsnivået ha reflektert over bruk av team, om det kan være en måte å organisere arbeidet for å kunne levere det kunde ønsker og samtidig være konkurransedyktige.

3.3.2 Teamsammensetting

Organisasjonsnivået må reflektere over hvordan et team skal settes sammen. Dette kan avhenge av hva kunden ønsker og arbeidsoppgavene. I følge Oldham og Hackman (2010:474) krever arbeidsoppgaver som er store og kompliserte at teamet må bestå av individer med ulik ekspertise. Dersom teamet innehar ulik ekspertise, gis de muligheten til å få belyst arbeidsoppgavene fra ulike perspektiv. Det kan igjen føre til at kunnskapen som utvikles blir mer enn et individ hadde klart å utarbeide. Dette kan sammenlignes med synergieffekter. Synergieffekter innebærer at resultatet som kommer ut, representerer mer enn summen av enkeltmenneskers bidrag (Assmann, 2008:42). Synergieffekter kan sammenlignes med det Qvortrup (2001) kaller et kvantesprang. Ulikhet i team kan være med

på å skape en dynamikk der ny kunnskap oppstår som følge av samhandling av ulike kunnskapsområder og/eller profesjoner. Qvortrup (2001) beskriver forholdet mellom kreativitet og arbeidsresultat som et kvantesprang. Årsaken til dette mener Qvortrup er at arbeidstakerne gjennom team utvikler ny kunnskap ved å for eksempel kombinere to ideer og dermed skape en tredje ny ide (Qvortrup, 2001:110).

Teamsammensetting handler også om valg av grad av selvstyre og flat struktur i teamet. I følge Oldham og Hackman (2010) har det vært mye fokus på selvstyre i forhold til hvordan arbeidet bør designes. Selvstyre kan føre til økt motivasjon blant de ansatte. De fremhever videre at ”Det sosiale aspektet” i arbeidet bør gis mer oppmerksomhet, siden teamorganisering har blitt vanlig (Oldham og Hackman, 2010:469). Jeg avgrenser meg fra å gå dypere inn i grad av selvstyre hos teamet og vil heller se på flat struktur og det sosiale aspektet. Det sosiale aspektet omtales spesielt under del 3.3.5.

Innenfor den sosiotekniske tankegangen er idealet en mest mulig flat struktur. Det fremheves at den flate strukturen er mulig på grunn av høy kompetanse hos teammedlemmene, og det er samtidig den høye kompetansen som gjør at flat struktur er nødvendig (Benders og Van Hootegem, 1999:622). Team med helt flat struktur kan ofte bli ineffektive og ting kan flyte dersom ingen tar et litt større ansvar. Assmann (2008:65) foreslår å ha en teamkoordinator som kan ta et litt større ansvar. For å beholde den flate strukturen i teamet, kan rollen som teamkoordinator gå på omgang.

Litteraturen som er beskrevet her, viser til at ulikhet og grad av flat struktur i teamet er det beste når man ønsker å lære gjennom å skape ny kunnskap og se nye sammenhenger. Litteraturen viser til at teamsammensettingen kan være med på å fremme læring. Hvordan teamet skal settes sammen må avgjøres på bakgrunn av arbeidsoppgavene, eventuelle ønsker fra kunden og organisasjonens ønske om utfall av teamarbeid.

3.3.3 Arbeidsoppgaver

Det anbefales at man organiserer i team ved komplekse arbeidsoppgaver med lite regelstyring (Oldham og Hackman, 2010:474). Samtidig er det viktig at ikke arbeidsoppgavene blir sett på som for vanskelige. Teammedlemmene må ha en viss kunnskap på området. I følge Qvortrup (2001) kommer læring innenfra og er avhengig av det lærende systemets eksisterende forutsetninger (Qvortrup, 2001:132). Det innebærer at arbeidsoppgavene må bygge på noe individene i teamet allerede har kunnskap om, slik at de kan videreutvikle eksisterende kunnskap. Dette kan sammenlignes med Vygotskys *zone of proximal development*, nærmeste utviklingszone (Qvortrup, 2004:89). Det innebærer at de som setter sammen teamet ut fra arbeidsoppgaver, skal kunne identifisere utviklingssonen/kompetansen hos arbeidstakerne for å sette sammen et team som er best rustet til å løse oppgavene.

Dersom teamet arbeider med fleksible arbeidsoppgaver, dvs ikke regelbundne, gjentakende arbeidsoppgaver, krever det at individene og teamet greier å tilpasse seg de nye oppgavene. De må gå ut av det kjente og utforske nye kunnskapsområder, dette krever evne til omlæring. I følge Qvortrup (2004) er det i overgangen fra det kjente til det ukjente, fra det normale til det som er annerledes, at den egentlige læring ligger. Ikke fordi man lærer noe nytt, men fordi ved å se nærmere etter, så vil man oppdage nye sammenhenger (Qvortrup, 2004:25).

Arbeidsoppgavene kan fremme læring dersom de befinner seg innenfor den nærmeste utviklingszone ved at oppgavene krever at man må ta til seg ny kunnskap eller videreutvikle kunnskap for å utføre de.

3.3.4 Feedback

Dewey (2000) fremhever viktigheten av å få kritikk² på sitt arbeide. I følge Dewey (2000) er ikke kritikk det samme som å finne feil. Kritikk utøves ikke for å fremheve elendighet som skal reformeres. Det er refleksjon over hva som passer best og dårligst på et bestemt område til en bestemt tid, med en viss bevissthet om hvorfor det beste er best og det dårligste dårligst. Kritisk vurdering er derfor ikke den kreative fremstillingens fiende, men dens venn og allierte (Dewey, 2000:240). Gjennom kritikk og refleksjon vil kreativiteten øke. Med økende kreativitet vil teamet evne å omlære. Dewey mener skapende arbeid og kritikk hører sammen. Han går så langt som å hevde at skapende arbeid som ikke følges av kritikk, ikke blir annet enn et impulsivt utbrudd. Kritikk som ikke er et skritt mot videre skapende virksomhet, dreper impulsen og ender i det golde og sterile (Dewey, 2000:247). Det ”beste resultat” er avhengig av kritikk.

I en organisasjon er det flere nivå som kan gi feedback. Det er organisasjonsnivå, team og individ. Omverden representert ved kunder kan også gi feedback for eksempel i forhold til hvor fornøyd de er, hva de synes er bra, eller hva de er mindre fornøyd med av arbeidet teamet har gjort. Ved å få feedback fra kunder vil teamet kunne se kundens perspektiv og dermed få kunnskap om hva de synes er viktig for dem og få kunnskap om hva teamet kunne gjort bedre. Dette gir mulighet for forbedring, og dermed endring i utførelse av arbeidet. For at systemet eller teamet skal lære av feedback, krever det at man ikke går i forsvarsholdning jamfør Modell I *theories in use* hos Argyris (kap 3.2). Da vil ikke systemet, organisasjon, team eller individet, lære. Men dersom endring finner sted, vil det være en bevisst endring

² I Intervjuguiden har jeg benyttet ordet Feedback i stedet for kritikk, da ordet kritikk gjerne kan misforstås av mennesker som ikke kjenner Deweys betydning av ordet. Jeg benytter ordet *feedback* i analysen som begrepet *kritikk* hos Dewey.

som følge av feedback, ergo har organisasjonen lært. Organisasjonen bør ha fokus på viktigheten av å gi feedback for å fremme læring. Feedback kan gis kollektivt i teamet gjennom diskusjoner og gjennom å skape felles mening. Dette kan også ses i sammenheng med Qvortrups refleksjons-, relasjons- og meningskompetanse (kap. 3.2). Ved at individene legger frem ulike perspektiver, må de lytte til andres perspektiv og sammen finne en felles mening.

3.3.5 Det sosiale aspektet

I forhold til forskning på hvordan arbeid bør struktureres i fremtiden, fremhever Oldham og Hackman (2010) at man i større grad bør se på det sosiale aspektet i arbeidet. Dette på grunn av at fokus på det sosiale aspektet har blitt mer utbredt i moderne organisasjoner gjennom for eksempel teamarbeid (Oldham og Hackman, 2010:469). Fokus på det sosiale aspektet i arbeid kan støtte opp under en atferd preget av hjelp/ støtte og altruisme. Når arbeidet er strukturert for å oppfordre arbeidstakerne til å ha kontakt med hverandre, kan kontakten føre til at de kan identifisere seg med og ta perspektivet til dem de samhandler med (Grant i Oldham og Hackman, 2010:469). Det sosiale aspektet er særlig relevant for å forstå hvordan man tilegner seg kunnskap og ferdigheter (Kilduff og Brass i Oldham og Hackman, 2010:469).

Å arbeide i team vil innebære at man må samarbeide med andre om en felles oppgave. På den måten vil individene kunne få økt mulighet for sosialt samspill i arbeidet. Oldham og Hackman (2010:469) viser til at forskjellige sider ved det sosiale aspektet ved jobben kan føre til læring. Interaksjon mellom ansatte og mellom ansatte og kunder kan gi ny informasjon som fører til at arbeidstakeren øker sitt kunnskapsfelt. Kunnskap som kan tilegnes gjennom team kan for eksempel knyttes til løsning av arbeidsoppgaver. Dersom arbeidstakeren samhandler med andre fra et annet befolkningsområde, kan han/hun også lære

om andre perspektiver/ måter å se ting på og kanskje atferdsmåter (Perry-Smith i Oldham og Hackman, 2010:469).

Gjennom samhandling med flere mennesker er det mulighet for å omlære og å lære noe nytt (Qvortrup, 2004:124). Nonaka er opptatt av taus kunnskap (Easterby-Smith mfl:2003). Taus kunnskap er kunnskap individer besitter som ikke er blitt gjort eksplisitt. Ved å arbeide i team kan kunnskap bli delt. Gjennom kunnskapsdeling kan individet sette ord på sin kunnskap ved å dele med andre teammedlemmer. Qvortrup mener at hans begrep ”systemiske vitenskapital” beskriver det samme som Nonaka beskriver i forhold til at det skal skapes en komplementær relasjon mellom eksplisitt og taus kunnskap (Qvortrup, 2004:232)³. Ut fra Bateson, Qvortrup og Argyris defineres læring som en bevisst endring (kap. 3.2). Ved å stille spørsmål ved andres handlinger og løsninger vil en kunne få høre den andres begrunnelse på hvorfor han/hun gjør som hun gjør. Samtidig vil den det stilles spørsmål til kunne reflektere over egen handling gjennom å svare på spørsmålet. Dermed gis det mulighet for å gjøre mulig taus kunnskap eksplisitt og dermed bevisst, og samtidig gjennom refleksjon over handling, gis det mulighet for å se andre måter å gjøre ting på.

3.3.6 Organisasjonskultur

Selv om arbeidstakerne er organisert i team, refleksjon over teamorganisering og teamsammensetning blir gjort og det er et fokus på læring i organisasjonen, er det ikke sikkert at læring vil finne sted. Organisasjonen er avhengig av at individene ønsker å dele av

³ Systemisk Vitenskapital hos Qvortrup innebærer at man skal rette oppmerksomheten mot ”pågående kunnskapsfelts” grunnleggende antakelser. Her vil det pågående kunnskapsfelts grunnleggende antakelser være systemets antagelser. Oppgaven er å forandre disse antakelsene og dermed skape ny kunnskap (Qvortrup, 2004:230). Dette kan ses i sammenheng med perspektivtaking: Å se ulike perspektiver.

sin kunnskap og erfaringer og at de gir konstruktiv feedback til hverandre. Det må være en kultur for læring. Organisasjonsnivået/ Ledelsen kan tilrettelegge for kultur gjennom for eksempel insentivsystemer, evalueringsprosesser, systemer for feedback og lignende, men for at dette skal fungere må det støttes og følges opp av arbeidstakerne. Qvortrup (2001) sier at forutsetningen for at læring skal finne sted er et vitensmiljø eller en læringskultur.

Læringskulturen kan ikke overføres gjennom det enkelte individs målrettede kommunikasjon, men er et resultat av mange kommunikasjoners kontinuerlige samvirke. Forutsetningen for læring er at det finnes en kultur. Med kultur mener Qvortrup (2001) den variasjonsramme for læringsprosesser, som på den ene siden, for eksempel gjennom historie, tradisjon, felles vedtekter og regler, synliggjør hva som er mulig og ikke mulig, men som på den andre side gjør det i form av rammestyring (Qvortrup, 2001:109). Kulturen er med på å styre arbeidstakernes handling. I en organisasjon kan det finnes subkulturer (Jacobsen og Thorsvik, 2001:131). Dette blir ikke belyst, da oppgaven i første rekke ikke omhandler kultur og på grunn av oppgaves omfang. Modell II *theories in use* (kap. 3.2) kan sammenlignes med konnotasjoner som beskriver team i teamlitteraturen som en harmonisk gruppe med selvstyre, felles forpliktelse for måloppnåelse og samarbeidende holdninger (Benders og Hootegem, 1999:615). Dersom et team har Modell II *theories in use*, vil det kunne evne å se nye perspektiver gjennom refleksjon og dermed omlære og skape noe nytt (Qvortrup, 2001:135), eller som Assmann (2008) ville kalt det, synergieffekter.

3.3.7 Oppsummering

Ved å se teori om læring og team i sammenheng, synes selve teamorganiseringen gjennom blant annet mulighet for økt sosial kontakt å kunne fremme læring. Dersom feedback og læringsmål gis, kan teammedlemmene i større grad bli bevisste hva de bør bli bedre på. I tillegg gir teamorganisering mulighet for å få andres perspektiv på det man jobber med. Arbeidsoppgavene kan fremme læring ved at de er komplekse og at man trenger å videreutvikle eller tilegne seg ny kunnskap for å utføre de. Dette er imidlertid ikke nok for at

læring skal finne sted. For å evne å se nye perspektiver, må systemet være åpen for at det ikke finnes noen gitte sannheter og kunne stille spørsmål ved systemets antakelser. Det må finnes en kultur som støtter dialog, samarbeid og deling. Organisasjonsnivået kan ha fokus på læring gjennom å reflektere over valg av team som organisering, se på hvordan teamsammensettingen skal være ut fra ønsket utfall og støtte en kultur for samarbeid og deling, men dette må følges opp av individene og team. For at læring skal fremmes i team må det være et fokus på læring gjennom tilrettelegging og bevissthet rundt hvorfor man organiserer i team, i tillegg må det finnes en kultur som støtter opp om læring.

Teorigrunnlaget i dette kapitlet vil videre bli belyst i sammenheng med empiri i kapittel 5 og 6. Analysen tar utgangspunkt i særtrekk i det teoretiske perspektivet, Team, Arbeidsoppgaver, Feedback og Det Sosiale Aspektet. Ved å se teori og empiri i sammenheng, vil teorien testes og kanskje utdypes, for å kunne belyse og besvare problemstillingen.

4. Metodiske betraktninger

Den opprinnelige betydningen av ordet metode er veien til målet (Kvale og Brinkmann, 2009:121). Metode er ofte ansett som det fremste kriteriet på vitenskapens rasjonalitet og kan betegnes som det verktøyet som har gitt oss kunnskap som har endret verden (Kvernbekk:2002:21). Kvalitativ forskning er en situert aktivitet der forskeren ser på fenomener slik de fremstår naturlig. Det finnes ulike tilnærminger til kvalitativ metode blant annet intervju, dialog, feltnotater og fotografi (Denzin og Lincoln, 2005:3). For å få svar på hvilken metode det vil være hensiktsmessig å benytte må man se på forskningsspørsmålet og så vurdere hva som passer best (Kvale og Brinkmann, 2009). Det kvalitative forskningsintervju passer best når formålet for studien fokuserer på deltakernes mening eller opplevelse av spesielle fenomen. Det passer også godt når individuelle opplevelser av prosesser i en sosial gruppe skal undersøkes (King, 1994:16). Siden jeg hovedsaklig ønsker å fange informantenes opplevelse synes jeg kvalitativ metode passer best. Ved å ha intervjuer vil jeg kunne få tilgang til et rikholdig materiale med beskrivelser av deres opplevelser. Datamaterialet som kommer ut av kvalitative forskningsintervju er konstruksjoner eller tolkningsresultat (Alvesson og Sköldbberg, 1994:7). Som forsker må jeg tolke og reflektere over materialet og reflektere over egen forforståelse.

4.1 Gjennomføring av studien

For å kunne utføre kvalitative intervjuer, måtte jeg sende en søknad til NSD (Personvernombudet Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste, vedlegg 1) om godkjenning av forskningsprosjektet. Prosjektet ble godkjent i august 2010.

Jeg valgte å ha halv-strukturerte intervjuer fordi jeg ønsker å se intervjuobjektene opplevelser i lys av teori på team og læring. Et halv-strukturert intervju er hverken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale og Brinkmann, 2009:47). Jeg utarbeidet en intervjuguide for ansatte i team (Vedlegg 2) og en intervjuguide for organisasjonsnivå (Vedlegg 3). Mitt mål for intervjuene i team var å få kunnskap om hvordan de opplever læring i team. Det var den uformelle læringen jeg ønsket å ha fokus på, hva de kan lære gjennom jobben de gjør og omgivelsene rundt. Jeg ønsket å få deres erfaringer og refleksjoner over hvordan de arbeider, hvordan de opplever læring, for dermed å kunne se dette i lys av teori i analysen. Formålet med intervjuet på organisasjonsnivå var å få kunnskap om hva et team i organisasjonen er, og hvordan de tilrettelegger/fokus for læring i team, for så å kunne se dette i lys av teori. Årsaken til at jeg ønsket å ha et intervju på organisasjonsnivå i tillegg til i team, var at jeg antok at ansatte hadde lite eksplisitt kunnskap på dette området.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) er spørsmål i intervjuguiden utgangspunktet, men spørsmålene tilpasses det enkelte intervju ut fra hva respondenten sier og oppfølgingsspørsmål. Informanten blir sett på som en deltaker i forskningen, som aktivt kan forme retning under intervjuet. Rekkefølgen på spørsmålene kan derfor variere fra intervju til intervju. I tillegg vil intervjuobjektene gjennom sine historier kunne komme med ulike opplevelser og syn på emnet. Dybden i intervjuet vil derfor kunne bli vektlagt på ulike steder ut fra intervjuobjektets erfaring (Kvale og Brinkmann, 2009:47, 137-138). Intervjuene varte cirka 1 time per informant. Tilstede under intervjuene var kun informanten og meg selv. Intervjuene ble gjort på informantenes arbeidssted. Relasjonen mellom intervjuer og informant er viktig (King 1994:15). I et kvalitativt intervju produseres kunnskap sosialt, det vil si gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale og Brinkmann, 2009:99). For å få informantene til å være villige til å dele med sine erfaringer, er det viktig at de føler seg trygge i settingen. Å ha intervjuet på deres arbeidssted kan ha medført at de følte seg tryggere i settingen. Samtidig, på grunn av arbeidspress, tror jeg det var eneste mulighet for å få gjennomført intervjuene. Jeg har hatt praksisperiode ved en annen avdeling i organisasjonen, og følte meg også bekvem med å ha intervjuene der. Jeg opplevde at informantene var åpne, reflekterte og villige til å dele av sine erfaringer. Jeg valgte å benytte meg av digital diktafon under intervjuene, siden det ville gi meg muligheten til å transkribere

intervjuene mer nøyaktig når analysene skulle utføres i etterkant. Fordelen med å bruke diktafon er at man kan høre på intervjuet flere ganger, og man risikerer ikke å gå glipp av noe som blir sagt. Ulempen er at informantene kan føle seg utilpass på grunn av den digitale diktafonen og dette er en avveining som forskeren må ta i hver enkel studie (Kvale og Brinkmann 2009). Jeg forsikret informantene om at det kun var jeg som skulle lytte til opptaket, og at opptaket ville bli slettet etter at oppgaven var ferdig. Det virket som at alle informantene hadde et avslappet og trygt forhold til den digitale diktafonen. For å sikre meg mot tap av informasjon ved eventuelle tekniske problemer tok jeg i tillegg notater på det som ble sagt underveis. Informantene fikk skriftlig informasjon om intervjuet i forkant og de skrev under på samtykkeskjema. Et informert samtykke innebærer at man sikrer at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen.

4.2 Utvalg

Utvalget ble rekruttert av min kontaktperson innad i organisasjonen. På grunn av høyt arbeidspress var det noe vanskelig å få rekruttert informanter. Utvalget bestod av 9 ansatte i avdelingen fra tre ulike fagområder. 8 av de ansatte ble intervjuet i forhold til sitt arbeid i team og 1 representerte organisasjonsnivå. Informantene i team hadde jobbet i organisasjonen fra 2-5 år og de var på Senior Konsulent og Sjefskonsulent nivå (Kap. 2). Flere av de hadde fungert som teamleder i tidligere team og alle hadde jobbet i flere team enn nåværende. 5 av de ansatte arbeidet i samme team, mens 4 kom fra forskjellige team. De var midt mellom 2 prosjekter og var i påvente av oppstart på nytt team. Informantene skulle hovedsaklig snakke om teamet de var i nå, men siden 4 av de var midt i mellom to prosjekter, snakket de om tidligere team. Ansatte som arbeidet i samme team snakket også om erfaringer tidligere team, på grunn av at enkelte spørsmål best kunne belyses fra opplevelser i andre team. Teamene som ble beskrevet var ulike med tanke på antall ansatte fra organisasjonen i teamene, om det var lokale team (Norge), eller om det var globale team.

Informantene hadde relativt ulik bakgrunn med tanke på størrelse i team, rollebakgrunn og plassering.

4.3 Analyse

Etter intervjuene ble lydopptakene transkribert (Vedlegg 4, Transkripsjonslogg).

Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk (Kvale og Brinkmann, 2009:187).

Det finnes ikke én måte å analysere kvalitative forskningsintervju, men mange ulike.

Innfallsmetoden må tilpasses formålet for forskningen. Jeg valgte å benytte teoretisk lesning for å analysere intervjumaterialet. I følge Kvale og Brinkmann kan en teoretisk lesning av intervjutekster trekke inn nye kontekster for betraktning av intervjutemaene og få frem nye dimensjoner av kjente fenomener. For å systematisere materialet, hadde jeg på forhånd valgt ut særtrekk som er sentrale innenfor teori om læring og team. Dette kan kanskje

sammenlignes med begrepsstyrt koding. Det innebærer at man bruker koder som man på forhånd har utviklet ved å lese teori på området (Kvale og Brinkmann, 2009:241-245).

Spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg 2 og 3) bygger på særtrekk fra teorien. Fleksibilitet er viktig innen kvalitativ forskning (King, 1994:26). Særtrekk/ begrepene som var sentrale i analysen ble snevret inn underveis i analysefasen etter hva jeg opplevde som mest sentralt i transkripsjonene. Begrepsstyrt koding gjorde det enklere for meg å se hva som var sentralt i transkripsjonene. Jeg opplevde koherens i datamaterialet. Datamaterialet fra de som var i samme team, skilte seg ikke ut fra de som var i forskjellige team. På grunn av at intervjuene var halv-strukturerte, ble ikke alle spørsmål stilt i hvert intervju. Informantene ble anonymisert med bokstaver fra A-H. Intervjuet på organisasjonsnivå forkortes med Org. Alle informantene refereres til som hun, da kun to av informantene var menn.

4.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat vil være likt dersom andre forskere hadde stilt de samme spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2009:250). Kunne resultatet blitt annerledes om noen andre utførte intervjuet med min intervjuguide? I kvalitativ forskning er det subjektive aspektet hos informanten viktig og relasjonen mellom intervjuer og informant viktig. Min evne til å lytte, fange opp viktige aspekter og stille oppfølgingsspørsmål er med på å påvirke hva informantene sier. Reliabilitet i kvalitativ forskning handler spesielt om å se etter sin egen forforståelse. Det er viktig å være oppmerksom på egen forforståelse i arbeidet med datamaterialet. Heidegger poengterer at ingen tolker tekster uten å være preget av allerede opparbeidede meninger. Forståelse forutsetter forforståelse, men forforståelsen kan også være et hinder for forståelsen (Alvesson og Sköldberg, 1994:135-136).

Validitet i kvalitativ forskning handler om at et studie er valid dersom den virkelig undersøker det temaet det sier det skal undersøke (King, 1994:31). I kvalitativ forskning er man opptatt av validiteten i forskerens fortolkninger. Reason og Rowan påpeker at det eneste kriteriet for å vite om noe som er sagt blir riktig tolket, er intersubjektivitet (Reason og Rowan i King, 1994:32). For å søke intersubjektivitet i intervjuene ba jeg informantene utdype og forklare. I tillegg gjentok jeg hva jeg hadde oppfattet som sentralt under noen spørsmål for å høre om jeg hadde oppfattet deres utsagn slik de mente. Dersom jeg hadde hatt mer tid, kunne jeg økt graden av intersubjektivitet ved å ha oppfølgingssamtaler eller kontaktet informantene for å få de til å lese gjennom transkripsjonen etter å ha renskrevet den. Det har jeg dessverre ikke mulighet til i forhold til tidsaspektet på oppgaven.

Ved å velge teoretisk lesning som innfallsvinkel til analysen, kan validiteten i forskningen bedres. Jeg har valgt å utforme intervjuguiden etter særtrekk i teorien. Miles og Huberman foretrekker at kodene blir laget på forhånd ut fra innhold i forskningsspørsmålene og litteratur (Miles og Huberman, i King, 1994:26). Kvale og Brinkmann fremhever at hvis de teoretiske

perspektivene ikke trekkes inn før i analysefasen, kan intervjuene mangle den informasjonen som er relevant for å utarbeide spesifikke fortolkninger på grunnlag av teori (Kvale og Brinkmann, 2009:245). På den annen side kan imidlertid teoretisk lesning i noen tilfeller forhindre at man ikke ser nye, ikke tidligere kjente aspekter ved fenomener som utforskes. Dermed kan forforståelsen gjøre at jeg ikke ser nye perspektiver i intervjuene eller transkripsjonen. Det var derfor viktig å stille spørsmål både under intervju og til transkripsjonen i analysen. En teoretisk lesning med forhåndsbestemte kategorier krever også at jeg har god kunnskap om teorien allerede i utformingen av intervjuguiden. Innen pedagogisk forskning, forsker man ofte på begreper som ikke er direkte observerbare. Begrepsoperasjonalisering blir sentralt for å sikre at man har noenlunde lik oppfatning om begrepene man benytter. Begrepsvaliditet handler om grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det gjennom indikatorene som benyttes (Kleven i Lund, 2002:150). I intervjuguiden har jeg spørsmål hvor informantene beskriver sine erfaringer, hvordan teamet er strukturert og lignende. Dette for å få en forståelse for eksempelvis hva et team er for de. For i mest mulig grad sikre en felles forståelse av læring, har jeg spurt hva de tenker om begrepet læring og så forklart hva jeg legger i det i denne konteksten. Selv om man har kunnskap om teorien, kan manglende kunnskap til prosesser i organisasjonen skape begrepsforvirring. I løpet av det andre intervjuet forstod jeg at ordet ”feedback” handlet om et spesielt formelt vurderingssystem i organisasjonen. Dersom jeg ikke hadde fått avklaring i dette så tidlig, kunne jeg ha misforstått hva informantene snakket om.

Jeg har forsøkt å skrive ordrett hva som blir sagt under transkripsjonen. Dette for å prøve å unngå egne fortolkninger i transkripsjonen. Lydkvaliteten ble god ved syv av ni intervjuer. Ved det ene stoppet båndopptakeren cirka halvveis, ved det andre ble det opptak, men med dårligere lydkvalitet. I intervjuet med dårligere lydkvalitet klarte jeg å høre det som ble sagt, men det ble litt mer krevende for meg å transkribere. Notater som ble tatt underveis gjorde at jeg ved transkribering likevel følte at jeg har fått med meg store deler av helheten i intervjuet der båndopptakeren sluttet å fungere.

Empiriske funn vil i de to neste kapitlene bli satt opp mot teori-kategoriene for å kunne utdype og besvare problemstillingen.

5. Team og Arbeidsoppgaver

I dette kapitlet vil to særtrekk ved teoretiske perspektiver fra kap. 3 bli sett opp mot empiri. Fokus ligger på Team og Arbeidsoppgaver. Drøftingen belyser flere begreper fra definisjonen på team opp i mot empiri. Team ble definert som *En flerfaglig gruppe, bestående av 4-8 medlemmer, med flat struktur, som arbeider sammen med en spesiell oppgave i et avgrenset tidsrom, for å løse felles mål* (kap. 3.1).

5.1 Flerfaglighet og læring

Team i organisasjonen er preget av ulikhet. De er stort sett organisert etter erfaring og fagdimensjon (kap.2). Organisasjonen har ikke som mål at teamene skal organiseres flerfaglig (Org, s.1). Dette skiller seg fra teamlitteraturen som fremhever at teamene bør være satt sammen flerfaglig/ med ulikt spesialområde (Assmann, 2008:37, Qvortrup, 2004:16). Teorien fremhever at det er når personer med ulike fagfelt arbeider sammen, at man kan lære noe nytt og tenke kreativt. Potensialet for kreativitet og omlæring oppstår som følge av å se oppgavene fra ulike perspektiver (Qvortrup, 2004:16). Det kan igjen føre til at kunnskapen som utvikles blir mer enn et individ hadde klart å utarbeide. Dette kan sammenlignes med synergieffekter (kap. 3.3.2). Vil kun flerfaglighet føre til at teamet ser ulike perspektiver og oppnår synergieffekter?

Flere av informantene fremhever at selv om de arbeider i team som består av medlemmer fra samme fagdimensjon, så kan de ha ulike perspektiver fordi de har jobbet hos forskjellige kunder. Ved å være i team som ikke er preget av flerfaglighet, men av ulikhet i forhold til

kundeerfaring, kan de lære mer spesifikt i forhold til sitt eget fagområde (G, s:9-10). Ulik kundeerfaring kan gi nye perspektiver og dermed fremme læring.

Samtidig viser informantene til at det er ganske vanlig å arbeide i team sammensatt av ulike faggrupper. Arbeidsoppgavene er ofte komplekse og sammensatte, noe som gjør at de trenger ulik fagbakgrunn for å kunne løse oppgavene. Dersom teamet er flerfaglig, gis de muligheten til å få belyst arbeidsoppgavene fra ulike fagperspektiv (A, s.8).

En informant viste til at ulikhet i teamet ikke kun trenger å gå på fagbakgrunn eller erfaring, men også at noen tilhører kundesiden (C, s.6). Teamet jobber på oppdrag for kunde, og det er kunden de skal skape en verdi for. Informanten forteller videre at hun synes at å ha personer fra kundesiden i teamet er fruktbart i forhold til å kunne se kundens perspektiv (ibid). Dette kan ses i lys av Qvortrup (2001:72) som fremhever at organisasjonen trenger mange måter å se på seg selv og omverden for å vurdere seg selv i lys av omverden. Ved å ha ansatte fra kunde med i teamet vil det kunne være lettere å fange kundens perspektiv og sørge for at oppgaven blir løst på en måte som kunde vil være tilfreds med. Å ha personer fra kunde med i teamet kan medføre at måten oppgaven blir løst på i større grad tilpasses kunden. Dette kan ses i lys av relasjonskompetanse og meningskompetanse (kap. 3.2.). Oldham og Hackman (2010: 469) fremhever at interaksjon mellom ansatte og mellom ansatte og kunder kan gi ny informasjon som fører til at arbeidstakeren øker sitt kunnskapsfelt. Men hverken de eller andre innen teamteorien belyser å ha kunde med som en del av teamet.

Empirien viser at team ikke er avhengig av flerfaglighet for å se ulike perspektiver og dermed kunne fremme læring. Begrepet flerfaglighet blir kanskje litt snevert. Team kan organiseres på andre måter enn flerfaglighet for å fremme læring. Empiri viser at team med ulik erfaringsbakgrunn, ulik organisasjonstilknytning med medlemmer fra kunde, i tillegg til flerfaglighet, kan fremme ulike perspektiver. Tilgang på ulike perspektiver i ulike team, vil kanskje medføre at det finnes færre ”gitte sannheter”. Dette kan fremme læring da problemstillingene kan ses i nye perspektiv.

5.2 Kompetanse og kunnskapsnivå

Organisasjonen organiserer teamene med ansatte med ulike erfaringsbakgrunn for å fremme læring. Organisasjonen ser på hvilke kompetanser og erfaring de trenger for å løse oppgavene optimalt, og har også som mål at mindre erfarne konsulenter skal kunne lære av mer erfarne konsulenter i teamet. Å ha mer erfarne i teamet er en del av organisasjonens kompetanseutviklingsstrategi (Org, s.3-4). Dette er ikke i tråd med den sosiotechniske tradisjonen der idealet for team blant annet er flat struktur. Flat struktur begrunnes i et ønske om anti-hierarki. Det fremheves at den flate strukturen er mulig på grunn av høy kompetanse hos teammedlemmene, og det er samtidig den høye kompetansen som gjør at flat struktur er nødvendig (Benders og Van Hootegem, 1999:622). Ansatte i avdelingen har utdanning på mastergradnivå. I forhold til utdanningsnivå kan man kanskje si at teammedlemmene har høy kompetanse, men arbeidserfaringen kan variere. Benders og Van Hootegem (1999:622) definerer ikke hva de mener med begrepet kompetanse. Dersom de mener at høyt utdanningsnivå gir høy kompetanse, kan man kanskje si at ansatte i team i organisasjonen har høy kompetanse. Dersom høy kompetanse også innebærer arbeidserfaring, så består kanskje team i avdelingen av en blanding av medlemmer med høy kompetanse og medlemmer med mindre kompetanse. Men organisasjonen sier de alltid har teamleder og differensierer ikke mellom nivå på ansatte i teamet i forhold til om de skal ha teamleder. Det innebærer at selv i team med høy kompetanse (utdanning og erfaring) har de teamleder.

Teamteorien begrunner muligheten for flat struktur ut fra kompetanse, men kompetansebegrepet defineres ikke. Det er dermed vanskelig å forstå hva slags kunnskap eller ferdigheter som må ligge til grunn for at teamet bør ha flat struktur. Det medfører at det blir vanskelig å se på når flat struktur i teamet eventuelt skal fremme læring. Organisasjonen på sin side, sier de vil fremme læring ved nettopp å ikke ha flat struktur. De ser på det å ha

ulike nivå og erfaringsbakgrunn i teamet som en strategi for å fremme læring blant ansatte. Dette vil bli utdypet i kapittel 6 der ”det sosiale aspektet” og ”feedback” blir belyst.

Teamlederen leder teamet på daglig basis. For å bli teamleder må de ha erfaring slik at de kan håndtere rollen. Ansatte kan bli teamleder fra Seniorrådgiver-nivå (Org s.3-5). Hvem som skal være teamleder i teamet bestemmes ut fra hvilken kompetanse og erfaring man trenger i teamet og hos teamleder. Det innebærer at om en har vært teamleder i ett team, så kan hun være vanlig teammedlem i det neste. De ansatte arbeider ofte i flere team samtidig. På den måten varierer teamlederrollen. Det er ikke slik at om en blir teamleder, så er hun det i alle team. Dette kan kanskje sammenlignes med teamkoordinator (Assmann, 2008:65). Men i motsetning til en teamkoordinator, er teamlederen bestemt på organisasjonsnivå, og oppgaven vil ikke rulleres på innad i teamet. Ved at rådgiverne stadig jobber i ulike team i forskjellige roller og med forskjellige mennesker, vil de kunne lære av dem de arbeider sammen med. Kollegaene kan bli en kilde til inspirasjon og læring. Rådgiverne kan se ulike måter å gjøre ting på, ved å se nye perspektiver gjennom samhandling med andre. Qvortrup beskriver at idealet i kunnskapsorganisasjoner er ansvarlighet og selvkontroll. Medarbeideren skal kunne gå ut av sin egen rolle og så sette seg i lederens sted og forsøke å se lederens perspektiv (Qvortrup, 2001:205). Ved at rådgiverne har ulike roller i forskjellige i team, så kan det være lettere å ta andres og lederens perspektiv. Har de selv vært teamleder, så har de kanskje følt på utfordringer i forhold til rollen. Det kan være med på å gjøre det enklere å forstå og sette seg inn i sin teamleders rolle. Eksempler fra empiri viser at medlemmene innehar ulike roller i ulike team, kan være med på å fremme læring gjennom perspektivtaking. Dette belyses ikke gjennom teamteori.

5.3 Beslutninger og makt

Teamlederen har grad av beslutningsmakt. Dette skiller seg igjen fra den sosiotekniske teamtankegangen (kap 3.1). Kan mangel på flat struktur og anti-hierarki være med på å hindre at ansatte på lavere nivå ikke stiller spørsmål eller bidrar i teamarbeidet? I følge Argyris er det viktig at det stilles spørsmål i arbeidet, særlig spørsmål om ”gitte sannheter” (1994:79). Nyansatte eller nye teammedlemmer kan ha andre perspektiv, og dermed se oppgaven fra andre sider. Ved å stille spørsmål ved gitte sannheter, kan man fremme læring, nettopp ved at man ser ting på en annen måte og kan kombinere nye ideer (Qvortrup, 2001:114-116). Gjennom intervjuene fikk jeg inntrykk av at selv om man var ny i teamet, ble man inkludert i diskusjoner og bidro i arbeidet. Det ble forventet at man skulle stille spørsmål og komme med sine synspunkter. En informant utdypet dette i forhold til at hun kom senere inn i arbeidet enn resten av teamet. For å forstå historikken i avgjørelsene som ble tatt, stilte hun en del spørsmål ved ting som kanskje teamkollegaene tok for gitt og var enige om. Hun kunne være uenig fordi hun så det fra en annen vinkel. Gjennom diskusjoner fikk hun vite mer om historikken og sammen kom teamet frem til en felles forståelse (C, s.5). Empirien viser her til at selv om teamet ikke er preget av flat struktur og teamleder har beslutningsmakt, så opplevde informanten et klima i teamet som var preget av åpenhet og rom for å stille spørsmål. Ved å stille spørsmål, se andres perspektiv og sammen skape en felles forståelse, viser teamet at de i dette tilfellet har refleksjonskompetanse, relasjonskompetanse og meningskompetanse (jamfør kap. 3.2). Dette kan fremme læring. Kanskje er det ikke så viktig å vektlegge anti-hierarki, altså flat struktur, som den sosiotekniske (kap. 3.1.) teamtradisjonen er opptatt av?

5.4 Arbeidsoppgaver

Det anbefales at man organiserer i team ved komplekse arbeidsoppgaver med lite regelstyring (Oldham og Hackman, 2010:474). Arbeidsoppgavene i organisasjonen beskrives om komplekse. ”Vi ser i dag at problemstillingene blir mye mer integrerte og mer komplekse. Det er en driver for å tenke mer på å ha sammensatt kompetanse. Da er det naturlig å tenke team” (Org, s.2). Regelstyring varierer ut fra oppdrag og kunde. Informantene at de opplever at de kan styre sine egne arbeidsoppgaver innenfor rammene som er satt.

Kan arbeidsoppgavene i seg selv fremme læring? Dette tar ikke teorien jeg har benyttet spesifikt for seg. Den ser mer på når det er hensiktsmessig og organisere i team og hvordan teamet bør settes sammen for å fremme kunnskapsutvikling og læring. Teamteorien ser mer på det enkelte team. Flere av informantene fremhever at de opplever at læring er en integrert del av arbeidet de gjør som følge av arbeidsoppgavene og menneskene de arbeider sammen med.

”Altså du lærer jo masse hele tiden her. Det er det som gjør det morsomt. Du lærer stadig vekk noe ”...”Altså, det går på, du blir kastet ut i dypt vann, og så må du bare begynne å svømme, og så må du på en måte rope på litt hjelp, sånn i starten og få noen innspill, så tar folk seg tid til å gi det, og så må du på en måte bruke de tipsene du har til å begynne å svømme da, og etter hvert når du får sånn dårlige kavende tak så, etter hvert så klarer du på en måte så du, drukner ikke, du lærer i prosessen. Det vil alltid være noen som kaster en livbøye til deg, og jeg tror det og bli kastet ut på dypt vann, og det skjer hver gang du blir kastet ut på et nytt prosjekt, noen ting husker du fra forrige prosjekt, det kan du bruke og så er det mange nye aspekter, og det må du bare forte deg å lære med en gang” (E, s.8).

Informanten viser til at ved komplekse og stadig nye arbeidsoppgaver, må teammedlemmene videreutvikle og ta til seg ny kunnskap. Dette kan være med på å fremme et læringstrykk i

arbeidet. De må evne å omlære, stille spørsmål og tenke nytt i forhold til hvordan man skal løse oppgavene. Dette vil fremme læring (Qvortrup, 2001:112-117). Kanskje kan stadig nye arbeidsoppgaver også føre til at det forekommer i mindre grad antakelser om ”gitte sannheter” og ”rette svar”, slik som Argyris (1977,1994) skriver om. Argyris (1977:118) beskriver Modell I *theories-in-use* som at individene eller teamet forsøker å ikke tape ansikt, man skal vise at man mestrer. Fordi arbeidsoppgavene er av varierende art, kan ikke informantene angripe de likt hver gang. Dette kan kanskje medføre at det kan bli ufarliggjort å stille spørsmål eller søke hjelp. I tillegg til å stadig ha nye arbeidsoppgaver, vil selve teamorganiseringen kunne støtte læring. Gjennom å arbeide med ulike mennesker i forskjellige team, vil de ha mulighet til stadig å se nye perspektiver gjennom refleksjonskompetanse, relasjonskompetanse og meningskompetanse (Qvortrup, 2001:114-115; 2004:94).

Samtidig er det viktig at de komplekse arbeidsoppgavene ikke blir sett på som for vanskelig, de skal ligge innenfor den nærmeste utviklingsone (kap. 3.3.3). I følge Qvortrup (2001) kommer læring innenfra og er avhengig av det lærende systemets eksisterende forutsetninger (Qvortrup, 2001:132). Det innebærer at arbeidsoppgavene må bygge på noe individene i teamet allerede har kunnskap om, slik at de kan videreutvikle eksisterende kunnskap. Når organisasjonen velger ut team skjer det blant annet på grunn av en kompetansevurdering, hva det er teammedlemmene må kunne i dette teamet (Org, s.3-4). Slik sett bygger arbeidsoppgavene på noe individene allerede har kunnskap om. Informant E viser i sitatet ovenfor at de stadig får nye arbeidsoppgaver som krever at de tilegner seg ny kunnskap eller må videreutvikle kunnskap. Kan arbeidsoppgavene bli for vanskelige, slik at de ikke mestrer oppgaven? Flere av informantene fremhever at de har hatt oppgaver de individuelt sett har følt at de ikke har hatt nok kompetanse til å løse, men at gjennom støtte og veiledning fra mer erfarne i teamet, har klart å løse de.

”Hos oss så setter man gjerne sammen team med en som er erfaren og en som ikke er så erfaren som da skal lære av den personen, og da blir man gjerne satt ut i oppgaver som man ikke har gjort før, men og av og til litt utenfor komfortsonen, men man har alltid støtte, man er aldri alene, man blir aldri kastet ut på egen hånd uten noen form for veiledning. Det er på en måte en hårfin grense. For jeg tror man må gjøre noe selv for å kunne lære..” (F, s.7).

Informanten beskriver at hun turte å påta seg arbeidsoppgaver som kanskje opplevdes som for krevende fordi hun fikk veiledning og støtte hos de mer erfarne. Dette kan kanskje sammenlignes med Vygotsky's nærmeste utviklingssone (kap 3.3.3). Konsulenten lærer ved at arbeidsoppgaven ligger innenfor den nærmeste utviklingssone, og læringspotensialet kan bli større på grunn av at hun tør å ta oppgaver som ligger utenfor komfortsonen. Den nærmeste utviklingssone kan utvides som følge krevende arbeidsoppgaver og støtte og veiledning av mer erfarne. Dette eksemplet fra empiri viser at å arbeide i team med komplekse oppgaver og mer erfarne kan være med på å øke teammedlemmets læringspotensiale. Den manglende flate strukturen kombinert med krevende arbeidsoppgaver fremmet læring. Dette står i kontrast til sosioteknisk teamteori som foretrekker teamorganisering med flat struktur.

5.5 Oppsummering

Å organisere arbeid i team gir mulighet for å få flere perspektiver på oppgavene da de er flere som samarbeider om å løse de. Empirien viser at det er mer enn flerfaglighet i team som kan føre til læring. Både erfaring fra arbeid for ulike kunder og ulik arbeidserfaring innenfor samme fagfelt kan også bidra til at man ser forskjellige perspektiver. Den sosiotekniske team-tradisjonen fremhver flat struktur som viktig for å fremme anti-hierarki. Empirien viser at flere informanter opplever at manglende flat struktur kan utvide læringspotensialet hos individet ved at de har mer erfarne og teamleder i teamet som støtter og veileder. Empiri viser at arbeidsoppgavene kan fremme læring i team ved at de er komplekse og gir et

læringstrykk. Arbeidsoppgavenes iboende mulighet for å fremme læring nevnes ikke i teamteorien.

Særtrekk ved team og arbeidsoppgaver fra teorien fremmer ikke nødvendigvis læring. Empiri viser andre perspektiver enn teamteorien og belyser i tillegg hvordan deres organisering og fokus kan fremme læring. I kapittel 6 vil feedback og det sosiale aspektet bli belyst.

6. Feedback og Det sosiale aspektet

I dette kapitlet vil to særtrekk ved teoretiske perspektiver fra kap. 3 settes opp mot empiri. Fokus ligger på Feedback og Det sosiale aspektet. Det blir belyst hvordan feedback kan fremme læring i team og hvordan det sosiale aspektet i forhold til støtte, kunnskapsdeling/erfaringsutveksling og tilegnelse av kunnskap belyses ut fra teori og empiri.

6.1 Feedback og kritikk

I følge Dewey er skapende arbeid avhengig av kritikk (Dewey, 2000:247)⁴. Uten feedback vil ikke arbeidet videreutvikles. Potensialet i arbeidet blir ikke utnyttet. Team i kunnskapsorganisasjoner skal gjennom arbeidet videreutvikle og kanskje utvikle ny kunnskap (kap.1.0). Gjennom feedback vil man få muligheten til å se andres syn og se nye perspektiver, og dermed videreutvikle og skape et bedre resultat. Arbeidet i team er komplekst og det er derfor viktig å skaffe et mest mulig helhetsperspektiv. Organisasjonen fremhever at en av årsakene til at de organiserer i team er et ønske om å skape et helhetsperspektiv i løsning av oppgavene (Org, s.3). Ved at ulike mennesker arbeider sammen i team, vil man forsøke å få oppgavene belyst fra forskjellige perspektiver. Teori om team tar imidlertid ikke for seg feedback i team.

⁴ I intervjuguiden har jeg benyttet ordet Feedback i stedet for kritikk, da ordet kritikk gjerne kan misforståes av mennesker som ikke kjenner Deweys betydning av ordet. Jeg benytter ordet *feedback* i analysen som begrepet *kritikk* hos Dewey.

Feedback gis formelt og uformelt i organisasjonen. For å skape rammer rundt feedback, har organisasjonen et formelt feedbacksystem. Det formelle systemet omhandler teamleder og enkeltindivider. Siden det ikke omhandler teamet, vil jeg ikke gå eksplisitt inn på dette, men det vil bli nevnt under kap. 6.2 i forhold til det sosiale aspektet.

Uformell feedback betegner den feedback som gis utenfor for de formelle prosedyrene. Uformell feedback gis gjerne i teamet gjennom noe informantene betegner som avsjekk og gjennom diskusjoner. Avsjekk innebærer at de får teamet til å se på hva de jobber med og at teammedlemmene gir en tilbakemelding. Informantene forteller at avsjekk er utbredt i arbeidet. En informant beskriver at når hun har utarbeidet et materiale så sender hun det ut til de andre i teamet for å få innspill. Dersom innspillene fra teamet er sprikende, samles de og diskuterer frem en felles mening for hvordan de vil ha det (B, s.5). Gjennom diskusjoner gis teamet mulighet til å skape felles mening. Dersom teamet innehar meningskompetanse evner de å identifisere en meningshorisont for fellesskapet, dvs skape kollektive verdier og at man stiller spørsmål ved de fellesverdier som man normalt sett er blinde for (Qvortrup, 2001:114-115, Qvortrup, 2004:94). Ved å ta avsjekk kan teammedlemmet sikre at hun/de arbeider på riktig kurs, få tilbakemeldinger slik at hun/de endrer på ting og få andres synspunkt som gjør at hun/de kan se arbeidet i et nytt lys. En informant belyser dette:

”Når jeg får en oppgave, så er det ikke slik at jeg sitter og jobber med den til den er ferdig og så leverer den til toppsjef og så får det briste eller bære. Det er på en måte da sender jeg utkast og utkast og utkast, eller diskuterer, diskuterer, diskuterer, med noen som har litt mer erfaring enn meg som vet litt bedre enn meg kanskje hva som er ønsket i denne oppgaven, så får jeg hele tiden tilbakemeldinger, sånn at jeg kan forandre det jeg gjør da, underveis, før det endelige produktet da” (C, s.6).

Avsjekk kan være med på å bidra til et bedre resultat, og kan gi mulighet for å korrigere feil tidlig. Dette kan ses i lys av Argyris` definisjon på organisasjonslæring som går på at organisasjonen skal finne og korrigere feil. Feil omtaler han som viten eller kunnskap om

noe som forhindrer læring (Argyris 1977:116). Dersom teamet gjennom avsjekk/feedback tidlig kan oppdage og korrigere feil, vil organisasjonen lære.

Er det alltid lett å gi feedback og hvordan blir den mottatt? Dersom det er slik Argyris skriver, vil kanskje mange mennesker som mottar feedback gå inn i Modell I *theories-in-use*, som innebærer å gå i forsvar og blokkere for andre synspunkter. Dette gjøres for å unngå å vise feil og svakheter. Siden Modell I *theories-in-use* ofte er en ubevisst handlingsteori, er individet ikke klar over sin atferd eller handlingsmønster. Nettopp ved å bruke Modell I *theories-in-use*, går individet/teamet glipp av muligheten for å lære. Ved å gå i forsvar og blokkere for andre synspunkter, vil individet eller teamet ikke reflektere over egne handlinger og valg sett i lys av andres perspektiv. Model I *theories-in-use* vil hemme læring (Argyris, 1994:80). En informant viser til at de er organisert i team, gjør det lettere å gi feedback:

”Det er mye enklere å snakke på teamnivå enn det er å snakke til enkeltpersoner... Når man kan snakke som et team så er det mye lettere å si, når man ikke peker på enkeltpersoner” (G,s.18).

Dersom flere opplever at å være organisert i team, i større grad kan føre til at feedback blir gitt og tatt i mot uten å gå i forsvar, vil det kunne fremme læring. Da vil kanskje selve teamorganiseringen kunne fremme læring. I følge informantene er det vanlig å gi feedback ved avsjekk. Dette kan kanskje også støtte opp under at teammedlemmene ikke går i forsvar, nettopp ved at de vet de vil få tilbakemelding på arbeidet.

6.1.1 Feedback i organisasjonen

En informant fortalte om et team hun hadde jobbet i der organisasjonen innhentet feedback i teamet gjennom en spørreundersøkelse. Dette var et stort globalt prosjekt.

Spørreundersøkelsen kartla blant annet hvordan de syntes det fungerte i teamet. Etter at undersøkelsen var utført, fikk teamet tilgang på resultatet. Resultatet for deres team viste at kommunikasjonen innad i teamet var mangelfull og at det hemmet arbeidet. På bakgrunn av resultatet i spørreundersøkelsen gjorde teamet tiltak (G, s.15). Spørreundersøkelsen kan ses i lys av refleksjonskompetanse hos organisasjonen. Refleksjonskompetanse er basert på selvrefleksivitet (Qvortrup, 2001:114). Gjennom å ha en spørreundersøkelse ser organisasjonen på seg selv og dens fungering. Ved at resultatet ble tilgjengeliggjort for teamene, så fikk teamet bevissthet i forhold til hvordan det fungerte. Dermed kunne teamet gjøre tiltak, endre og dermed lære av spørreundersøkelsen.

6.1.2 Oppsummering

Empiri viser at ved feedback gis individet, teamet og kanskje organisasjonen mulighet for læring gjennom korrigerende av feil og refleksjons- relasjons- og meningskompetanse. For at feedback skal fremme læring, betinger det imidlertid at individene eller teamet må være bevisst sin fungering eventuelt manglende fungering, og dermed rette opp i feil og at de ikke går i forsvarsholdning. Teori om team belyser ikke feedback og dermed heller ikke potensialet for læring i team gjennom feedback.

6.2 Det sosiale aspektet

Det sosiale aspektet omhandler hvordan det sosiale, det vil si at flere arbeider sammen, kan fremme læring. Dette har til en viss grad allerede blitt belyst tidligere under Team og Arbeidsoppgaver, kap. 5. Det ble blant annet belyst i forhold til at informanter tok på seg oppgaver som de kanskje så på som for vanskelige, men som de mestret som følge av støtte fra teammedlemmer og teamleder. Feedback omhandler også det sosiale aspektet ved at teamet gjennom diskusjoner og avsjekk skaper en felles mening og gis mulighet til korrigerende av feil. I dette delkapitlet vil jeg se på hvordan det sosiale aspektet i forhold til støtte, kunnskapsdeling/erfaringsutveksling og tilegnelse av kunnskap belyses ut fra teori og empiri. Er det noe ved dette som kan fremme læring i team?

Det sosiale aspektet i arbeid kan støtte opp under en atferd preget av hjelp/ støtte og altruisme (Grant i Oldham og Hackman, 2010:469). Informantene fremhever at de har fokus på læring i jobben gjennom blant annet å være bevisst i forhold til å dele av sine erfaringer og kompetanse og å spørre, være åpen, hjelpe og støtte hverandre.

”Det er en av de tingene jeg synes er positivt her da. At du får alltid hjelp eller innspill hvis du trenger det. Du får alltid svar og ofte gode svar... det er veldig sann åpenhet og folk er utrolig greie og villige til å dele..” (D, s.6)

Støtte fra kollegaer og teamleder gjør at de ikke føler seg alene i arbeidet og tør mer. I tillegg til å organisere i team, noe som øker mulighet for sosialt samspill, har organisasjonen et insentivsystem som kan bidra til å støtte opp under atferd preget av hjelp/støtte og altruisme. Insentivsystemet bygger på tre ledelsesdimensjoner i virksomheten:

- Forretningsutvikling: At man skal tilføre en verdi og utvikle det eksisterende
- Virksomhetsstyring som går mer på det forretningsoperasjonelle, både håndtering og styring av interne prosesser og kundeprosjekter.

- Medarbeiderutvikling som er å utvikle de menneskelige ressursene inklusive en selv (Org, s.11).

For at ledelsesdimensjonene skal ha en funksjon må de tas i bruk av ansatte i organisasjonen. Incentivsystemet kan være med på å forsterke ledelsesdimensjonene slik at de ikke kun blir ”ord”, men omsettes i ”handling” hos organisasjonens medlemmer. Som del av det formelle feedbacksystemet har individene personlige mål som teamleder og teammedlem setter opp ved starten i et nytt team. De bygger blant annet på ledelsesdimensjonene. Ansatte blir oppfordret og måles på blant annet å dele kunnskap, støtte og hjelpe andre. Organisasjonen fremhever at for å ha en god karriere og lykkes, så er det mange som må ha erfaring med deg. Man må skaffe seg et navn, slik at andre kan fortelle hva du er god på, at du deler og videreutvikler ansatte og prosjektene og er engasjert. Ansatte blir vurdert ut fra hvordan andre opplever deg. Å ikke dele med andre gir ingen langsiktig suksess i organisasjonen (Org., s. 11). Alle Informantene beskriver at de blir oppfordret til å dele, ansatte deler med hverandre og tar seg tid til å dele.

”Du hadde sikkert mistet jobben om du ble kjent som den personen som ikke vil hjelpe når du kunne hjulpet på en måte” (s.9).

Informantenes beskrivelser av støtte og vilje til deling av kunnskap er i stor grad i samsvar med hverandre. Flere informanter fremhever dette som positivt og spesielt for organisasjonen. Viljen til å støtte og dele kan kanskje sammenlignes med enkelte kjennetegn for Modell II *theories of action* hos Argyris. De underliggende målene i Modell II *theories in use* er å hjelpe mennesker til å gi valid informasjon, gjøre informerte valg og å utvikle en intern forpliktelse til valgene som er tatt. I Modell II blir de utøvende blant annet sett på som det er lite forsvarsholdning mellom medlemmene i gruppen og i gruppedynamikker, de har læringsorienterte normer, har høy grad av selvstyre, intern forpliktelse og tar sjanser. Det er viktig å reflektere over egne og teamets antakelser og handlinger i og sammen med teamet (Argyris, 1977:118). Jeg har ikke sett på grad av selvstyre eller intern forpliktelse. Gjennom beskrivelser fra informantene virker det som om de tar sjanser ved å løse oppgaver de ser på som nesten for vanskelige (kap. 5.4). Forventninger om avsjekk kan være med på å fremme lite forsvarsholdning (kap. 6.1). Informantene fremhever at de har fokus på læring spesielt

gjennom bevissthet rundt å dele kunnskap. Organisasjonen vektlegger team som en integrert form for læring i organisasjonen (kap. 2.0). Dersom et team har Modell II *theories in use*, vil det kunne fremme dobbelkretslæring (kap. 3.1.).

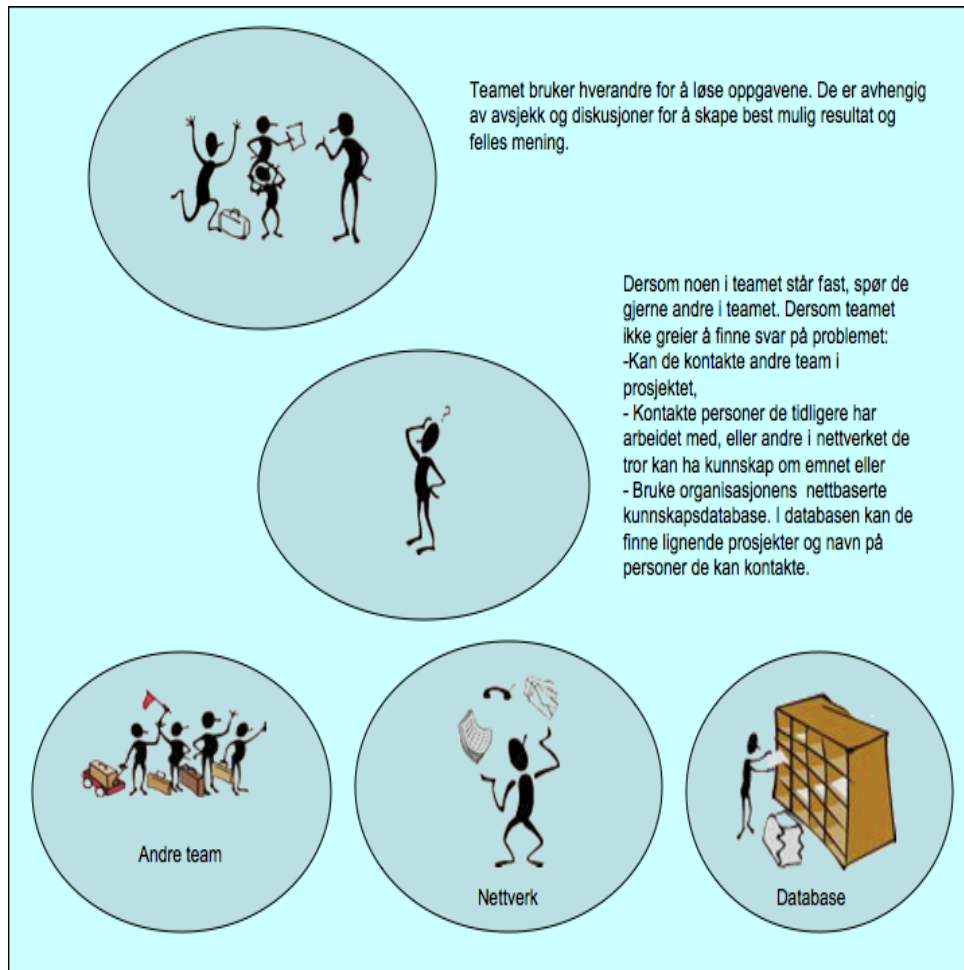
To informanter sammenligner avdelingen med tidligere steder de har arbeidet, og fremhever at villigheten til å spørre og dele er noe de opplever spesielt for denne organisasjonen (A, s.8 og C s.6-7). Ved at de blir oppfordret til å dele med hverandre tar de en aktiv del i andres læring. Dette kan igjen føre til at man blir bevisst hva de har lært i tidligere team. Ved å arbeide i team kan kunnskap bli delt. Gjennom kunnskapsdeling kan individet sette ord på sin kunnskap ved å dele med andre teammedlemmer. Kunnskap kan bli eksplisitt og dermed fremme læring (se kap. 3.3.5). Informant A forteller at ved å dele kunnskap med de andre i teamet, blir hun bevisstgjort hvorfor hun gjør som hun gjør. Hun må sette ord på og får dermed reflektert og samtidig kan hun se det i lys av andres perspektiver.

”Ofte tror jeg kanskje læring kommer når man er i team. Nettopp fordi man skal fortelle eller dele noe med andre, så blir man på en måte bevisstgjort sin egen læring. Jeg har vært i teamet litt før de andre kom inn. Jeg har kanskje ikke reflektert helt over hva jeg lærte i perioden før de andre kom inn, men når andre spør, så ser jeg jo på en måte hva jeg har lært. Så det er en sånn bevisstgjøring rundt det kanskje”...(A, s.5).

Gjennom samhandling med flere mennesker ligger det en mulighet for å omlære og å lære noe nytt (Qvortrup, 2004:124). Ved å fortelle eller dele med andre slik som informant A beskriver ovenfor, metakommuniserer teamet om læring. I følge Bateson (1972) vil metakommunikasjon føre til økt bevissthet ved at man setter ord på tanker, at man selv hører hvordan tankene høres ut og kan dermed få et nytt forhold til de. Dette kan sammenlignes med Qvortrup som er opptatt av læring som metafenomen (2004). Erfaringsutveksling kan innebære at teamet ser problemstillinger i forhold til arbeidsoppgavene i et nytt lys. En informant beskriver at i et team hadde teammedlemmene arbeidet med ulike arbeidsoppgaver innenfor samme prosjekt før de kom sammen i et team innunder prosjektet. Ved å bruke teammedlemmenes tidligere erfaringer fikk de mulighet for å forstå historikken i teamet, og

hvorfor ting var blitt slik de var (B, s.8). Ved å bruke historikk kunne de se problemstillingen i et nytt lys ved å koble historikk og sine egne perspektiver. Team setter også opp erfaringsutvekslingsmøter. De kan, for eksempel, holdes med andre team i prosjektet (G, s. 10).

Det sosiale aspektet er særlig relevant for å forstå hvordan man tilegner seg kunnskap og ferdigheter (Kilduff og Brass i Oldham og Hackman, 2010:469). Teamteorien tar ikke for seg dette. Oldham og Hackman (2010:469) påpeker at forskning på arbeidsorganisering tidligere har vært mer opptatt av graden av selvstyre fremfor det sosiale aspektet. Dette er i samsvar med den sosiotekniske teamtradisjonen som vektlegger grad av selvstyre i team (Benders og Van Hootegeem, 1999:617-618). I forhold til læring er det viktig å se på det sosiale aspektet i forhold til hvordan man tilegner seg kunnskap. Dette fordi læring er tilegnelse av kunnskap og læringens resultat er kunnskap (Qvortrup, 2004:69 og 115). I empirien blir det tydelig hvordan team og individ tilegner seg kunnskap og ferdigheter i organisasjonen ikke kun foregår innenfor det enkelte team. Gjennom å arbeide i team, blir teamet kjent med hverandres kunnskap og får i tillegg tilgang til hverandres nettverk. Konsulentene kan arbeide i flere team samtidig og får dermed tilgang til flere personers kompetanse og nettverk. Alle informantene hadde erfart at de ikke visste hvordan de skulle løse en arbeidsoppgave. Når de stod fast, snakket de med andre i teamet, teamleder, andre team de var i, med andre de hadde jobbet med i tidligere team eller andre de visste hadde kunnskap på området. I tillegg kunne de søke i organisasjonens globale kunnskapsdatabase. I kunnskapsdatabasen kan de finne informasjon om prosjekter som har jobbet med tilsvarende oppgaver og navn på personer som har jobbet med dette.



Modell 2: Hvordan team og individ tilegner seg kunnskap og ferdigheter. Kilde: Egen konstruksjon basert på empirisk materiale.

Teamet er derfor ikke kun avhengige av teammedlemmene for å løse oppgaver, men kan også skaffe hjelp utenfor teamet. Dette øker sjansene for at de komplekse arbeidsoppgavene kan få et mest mulig helhetsperspektiv ved at andre utenfor teamet kan gi feedback eller tips på hvordan oppgavene kan løses. For hver person eller team de er i kontakt med, gir mulighet for tilgang til nye nettverk. Tilgang på andres nettverk gir også individene muligheten til å utvide sitt eget nettverket. Som individ medfører det at de i større grad vet hvem de kan snakke med i forhold til ulike problemstillinger samt at det er viktig at andre kjenner til deg i forhold til insentivsystemet. Organisasjonen tjener på at kunnskap blir delt og at individene har et stort nettverk. Det sosiale aspektet fører til at individ og team får tilgang på et større nettverk. Gjennom kompetansen hos ansatte i organisasjonen, kan teamet løse komplekse arbeidsoppgaver og få andre perspektiv på oppgavene. Ved at team

samhandler med flere i organisasjonen deles kunnskap i organisasjonen. At kunnskap deles trenger ikke innebære at andre utenfor teamet lærer, for læring skjer ikke gjennom transfer av informasjon (Qvortrup, 2004). Men samhandling og deling av erfaringer kan fremme læring i teamet blant annet ved at de har tilgang på et stort nettverk som kan hjelpe og støtte. Det kan fremme læring ved å få flere perspektiv, og det kan i større grad sikre at oppgavene løst på en god måte. Ulike perspektiver kan medføre at oppgavene blir korrigert og dermed fremme organisasjonslæring (jamfør Argyris, i kap. 3.2). I tillegg vil samhandling kunne føre til at individ/team vet hvem de kan spørre om de får lignende oppgaver i fremtiden i andre team og står fast. Kanskje kan det gi grunnlag for det organisasjonen kaller en læringsplattform (Kap. 2)?

6.2.1 Oppsummering av det sosiale aspektet

Det sosiale aspektet har blitt belyst i forhold til støtte/ hjelp, deling/erfaringsutveksling og i forhold til å se på hvordan team og individer i organisasjonen beskriver hvordan de tilegner seg kunnskap og ferdigheter. Empiri viser at informantene opplever hjelp og støtte og at kunnskap deles. Dette kan fremme læring. Grant (Grant i Oldham og Hackman, 2010:469) kobler imidlertid ikke støtte-perspektivet i forhold til læring.

Qvortrup viser til at samhandling med andre kan føre til omlæring og at man lærer noe nytt (Qvortrup, 2004:124). Empirien støtter opp under dette og viser i tillegg til at samhandling med andre kan føre til bevisstgjøring av læring. I forhold til å forstå hvordan man tilegner seg kunnskap og ferdigheter viser empiri at det sosiale aspektet ikke kun gjelder innenfor det enkelte team.

Ved å se teori i lys av empiri utvides læringsperspektivet. Teamteorien nevner ikke læringsaspektet eksplisitt, mens empiri belyser dette og utdyper det.

I neste kapittel vil blant annet funn i kap. 5 og 6 diskuteres og problemstillingen vil bli besvart.

7. Diskusjon og avslutning

I dette kapitlet vil jeg se på funn fra kapittel 5 og 6 for å besvare problemstillingen. Jeg vil revurdere det teoretiske rammeverket for oppgaven i lys av empiri. Til slutt presenteres avsluttende kommentarer der jeg blant annet ser på hva som kan gjøres videre for å fremme læringsaspektet i teamforskning.

7.1 Teoretisk rammeverk

Utgangspunktet for oppgaven var at det finnes lite teori om læring i team. Samtidig blir teamorganisering sett på som et ledelsesideal og brukt i ”moderne” organisasjoner. Læring er viktig i kunnskapsorganisasjoner, fordi læring henger sammen med tilegnelse av kunnskap (kap. 1.0). På bakgrunn av dette ønsket jeg å se på teori om team og læring. Ved å lese meg opp på teori om team, fant jeg ut at selve teambegrepet var vanskelig å begrepsoperasjonalisere. Det finnes ulike tolkninger på hva som kan kalles et team i teorien, og i tillegg blir begrepet benyttet ulikt blant praktikerne. Innenfor forskning om hvorvidt teamorganisering forekommer hyppig i organisasjoner (Benders et al., 2001), påvises ytterligere vanskeligheter i forbindelse med operasjonaliseringen av teambegrepet. Forskerne viser til at det er vanskelig å sammenligne forskjellig forskning på team, fordi begrepet i seg selv gjerne blir tolket på ulike måter av respondentene, samt tolket ulikt fra land til land (ibid). På bakgrunn av dette valgte jeg å lage en definisjon på team som tok inn seg utvalgte deler ved teamteori (kap.3.1).

Teamteorien tar ikke spesifikt opp læringspotensialet i team. Likevel synes jeg at det kan finnes sammenhenger i teori om team og læring. Assmann (kap. 3.3.2) skriver om potentialet

for synergieffekter i team. Dette kan ses i lys av Qvortrup som skriver at teamarbeid kan fremme kreativitet og evnen til å omlære. Dette betegner han som et kvantesprang (kap. 3.3.2). Det sosiale aspektet i team er relevant for å forstå hvordan man tilegner seg kunnskap og ferdigheter (Kilduff & Brass, i Oldham og Hackman, 2010:469). De ser imidlertid ikke dette i lys av læring. Qvortrup fremhever at kunnskap er læringens resultat (Kap. 1.0). Ved å se på hvordan team tilegner seg kunnskap, kan man kanskje også belyse læringsprosesser.

I og med at teamteorien ikke eksplisitt tar opp læring, blir heller ikke læringsperspektivet uttalt. Jeg har prøvd å belyse dette i kap. 3 gjennom å se enkelte deler av teamteorien i sammenheng med læringsteori og så ta for meg noen elementer i læringsteori som ikke teamteorien tar opp, men som kanskje kan fremme læring i team.

Det teoretiske rammeverket jeg har brukt for å belyse problemstillingen er i sin opprinnelige form i stor grad ikke utviklet spesifikt for å se på temaet læring i team. Jeg har imidlertid forsøkt å se etter ulike deler i teorien som kan betegne særtrekk ved team. Disse integrerte jeg i intervjuguiden. Ved å se det teoretiske grunnlaget i lys av empiri, valgte jeg å avgrense meg til fire av særtrekkene, Team, Arbeidsoppgaver, Feedback og Det sosiale aspektet. Disse særtrekkene er ikke fullstendige og det kan finnes andre som ikke jeg tar for meg her som kan belyse læringsaspektet i team.

Siden det ikke finnes et teoretisk rammeverk som eksplisitt tar for seg læring i team, ønsket jeg å se teorien i lys av empiri og for så å teste den.

7.1.1 Hva kan fremme læring i team?

I kapittel 3.2 ble læringsperspektivet presentert gjennom Bateson, Argyris og Qvortrup. Kan organisering i team være med på å fremme prosesser som fører til refleksjon, ulik perspektivtaking, stille spørsmål ved gitte antakelser som så medfører endring (kap. 3.2)? Dette vil i så fall fremme læring. Hvilke potensielle faktorer kan fremme dette? I kap. 5 og 6 ble særtrekk fra teorien drøftet og testet opp mot empiri. Hva fra særtrekkene kan eventuelt fremme læring i team? Gjennom feedback kan individene og team få mulighet til å se flere perspektiver gjennom diskusjoner, spørre om hjelp og avsjekk. Feedback kan fremme læring ved at ansatte kan bli mer bevisst egen læring gjennom å få andres perspektiv på arbeidet. I tillegg kan læring fremmes gjennom at feil kan korrigeres. Arbeidsoppgavene i team gir et læringstrykk i jobben. Teammedlemmene må ofte jobbe med nye mennesker og oppgaver, dette samt at oppgavene er komplekse, kan fremme læring ved at det kanskje kan være med på å hindre at team eller individer opplever at det finnes gitte antakelser. I tillegg medfører komplekse arbeidsoppgaver at teamet av og til må søke hjelp og støtte utenfor selve teamet for å løse de. Slik sett kan arbeidsoppgavene støtte opp under kontakt med personer utenfor teamet.

Å organisere i team kan fremme økt sosial kontakt og dette kan igjen fremme en opplevelse av støtte og vilje til å dele. Det kan videre fremme perspektivtaking ved at teammedlemmene stiller hverandre spørsmål og gir svar og diskuterer og skaper felles mening. Men dette betinger at teamet vil dele, søke hjelp og ikke gå i forsvar dersom for eksempel noen gir feedback på arbeidet. Kanskje krever en opplevelse av støtte og hjelp at team innehar Modell II *theories in use* (kap. 3.2)? Dette kan kanskje ses i lys av det Qvortrup kaller en læringskultur (kap. 3.3.6). Qvortrup fremhever at forutsetningen for læring er at det finnes en kultur som støtter læring. Empiri viser at i tillegg til å organisere i team, har organisasjonen et insentivsystem som kan være med på å fremme vilje til å hjelpe, støtte og dele (kap. 6.2). På bakgrunn av 8 kvalitative intervju kan jeg hverken forsøke å trekke kausale slutninger rundt hvorfor informantene opplever at det er vanlig og forventes at man skal støtte eller dele, eller vurdere om det er en kultur for læring i organisasjonen. Dette er ikke mulig på

grunn av utvalg og er heller ikke intensjonen med studiet. Valgt metode egner seg heller ikke til å gjøre dette.

Samtidig viser kap. 5 og 6 at flere av særtrekkene fra teori sett i lys av empiri, ikke trenger å fremme læring eller at empiri viser flere nyanser og dimensjoner av begreper fra teamteori. Dette kan ses i lys av Kvale og Brinkmann (2009:241-245) som viser til at teoretisk lesning av datamaterialet kan medføre at man får frem nye dimensjoner av kjente fenomener (kap. 4.3).

7.2 Er det nødvendigvis slik at særtrekkene fra teori fremmer læring i team?

I kapittel 5 og 6 ble teorien sett i lys av empiri. Ut fra dette materialet er det flere områder der empiri skiller seg fra teamteori. De empiriske funnene viser samtidig at teammedlemmene lærer kanskje nettopp fordi organisasjonen har valgt en annen tilnærming enn team-teorien.

Dette kom frem i forhold til teamsammensetting. Teamteorien fremhever at det er viktig med flat struktur, noe som kan fremme anti-hierarki (kap. 5.2). Dette kan fremme læring ved at flere perspektiv blir belyst gjennom at alle er på samme nivå. De empiriske funnene viste imidlertid at ved at de valgte å organisere med ulik erfaring og å ha teamleder, så fremmet de læring. Det fremmet læring blant annet ved at teammedlemmene fikk støtte og derfor utvidet læringspotensialet sitt gjennom vanskelige arbeidsoppgaver (kap. 5.4). Team-teorien fremhever videre at det helst ikke skal være teamleder i teamet. De empiriske funnene viser at organisasjonen alltid har teamleder. Team-teorien viser til at for å unngå ineffektivitet i temaet kan de ha team-koordinatorer som går på omgang i teamet. Slik sett ivaretar de den flate strukturen. Informantene på sin side viser til at ved å ha "fleksible" teamleder-roller, dvs. at teamleder ikke er en satt stilling, men at det varierer fra team til team hvem som er

teamleder, vil det kunne være lettere for teamet å sette seg inn i teamlederens rolle. Dette kan igjen fremme læring ved å fremme muligheten til å se andre perspektiv og fremme individenes refleksjonskompetanse (se 3.3). Dette perspektivet faller bort i teamteorien da de er opptatt av flat struktur.

Team-teori og Qvortrup fremhevet at det er viktig å ha flerfaglighet og ulike spesialområder i team for å fremme nye perspektiver som kan føre til kreativitet og synergieffekter (kap. 3.). Organisasjonen på sin side hadde ikke noe mål om flerfaglighet i teamene. De så mer på hva de ulike oppdragene krevde av kompetanse og kunnskap før de bestemte hvordan teamet skulle settes sammen. Informantene nyanserte flerfaglighet i forhold til å se ulike perspektiver. Informantene viste at ikke bare flerfaglighet kan fremme læring som følge av mulighet for perspektivtaking, men at også erfaringsbakgrunn i teamet og at kunde kunne være en del av teamet kan fremme læring. Kanskje vil det være bedre å se på hva som kan fremme flere-perspektiv fremfor flerfaglighet i forhold til læring i teamet?

Team-teorien er opptatt av at man skal være bevisst når man skal velge team som organiseringsmodus og når man ikke bør organisere i team. Organisasjonen valgte å organisere i team ut fra noenlunde samme kriterier som teamteorien. Men de empiriske funnene viser i tillegg at ved å ta refleksjonen ett skritt videre, altså ikke kun se på når man skal organisere i team, men også å se læringspotensialet i arbeidsoppgavene, så bør det kanskje i tillegg ligge et fokus på hvordan man kan støtte teamet i å utføre krevende arbeidsoppgaver. Et slikt fokus kan fremme læring og utvide læringspotensialet hos individ og team.

De empiriske funnene viser at ved feedback gis individet, teamet og kanskje organisasjonen mulighet for læring gjennom korrigerende av feil, samt muligheten for utvikling av refleksjons- relasjons- og meningskompetanse. Gjennom avsjekk kan kanskje feedback være med å skape det Qvortrup kaller *knowledge enabling* mekanismer(kap.1.0), med andre ord situasjoner som er med på å fremme læring i teamet. For at feedback skal fremme læring,

betinginger det imidlertid at individene eller teamet må være bevisst sin funksjon eventuelt manglende funksjon, og dermed rette opp feil samtidig som man unngår å gå i forsvarsholdning. Teori om team belyser ikke feedback-spørsmål på denne måten og har dermed heller ikke fokus på potensialet for læring i team gjennom feedback.

Det sosiale aspektet har blitt belyst i forhold til støtte/ hjelp- og deling/erfaringsutveksling, i forhold til å se på hvordan team og individer i organisasjonen beskriver hvordan de tilegner seg kunnskap og ferdigheter. Grant viser til at det sosiale aspektet kan støtte atferd preget av hjelp og støtte (Grant i Oldham og Hackman, 2010:469). Empiri viser at informantene opplever hjelp og støtte og at kunnskap deles. Dette kan kanskje i tillegg til teamorganisering, skyldes organisasjonens insentivsystem. Grant (ibid) kobler imidlertid ikke støtte-perspektivet i forhold til læring. Derimot viser Qvortrup til at samhandling med andre kan føre til omlæring og at man lærer noe nytt gjennom å se ulike perspektiver (Qvortrup, 2004:124). De empiriske funnene støtter opp under det sistnevnte perspektivet og viser i tillegg til at samhandling med andre kan føre til bevisstgjøring av læring. I forhold til å forstå hvordan man tilegner seg kunnskap og ferdigheter viser de empiriske funnene at det sosiale aspektet ikke kun gjelder innenfor det enkelte team. Team-teorien nevner ikke læringsaspektet eksplisitt, mens læringsteori og de empiriske funnene belyser dette aspektet og utdyper det.

Særtrekkene fra team-teori kan delvis vise hva som kan fremme læring i team. Samtidig har de empiriske funnene vist motstridende og mer nyanserte dimensjoner ved team-teorien:

- De empiriske funnene har blant annet vist at manglende definering av begrepet kompetanse, gjør det vanskelig å bruke teamteorien for å kunne vurdere i hvilke team det er behov for en teamleder eller ikke et slikt behov.
- De empiriske funnene nyanserer flerfaglighet i forhold til perspektivtaking og læring. Det er mer enn flerfaglighet som kan fremme dette. Kanskje vil det være bedre å se etter muligheter for flere-perspektiv fremfor flerfaglighet?
- De empiriske funnene belyser at læring i team ikke kun trenger å foregå innenfor teamet.

7.2.1 Så hva kan fremme læring i team?

Læring i team kan fremmes gjennom at det gis muligheter for *knowledge enabling*, altså ”rom”, fysisk og psykisk, som kan fremme prosesser som muliggjør refleksjon, perspektivtaking og hindre opplevelse av gitte sannheter. Å organisere i team kan støtte opp under disse prosessene, men samtidig må teamet føle trygghet og åpenhet. Organisasjonen må se på når det er hensiktsmessig å organisere i team ut fra arbeidsoppgaver, kunder og hva slags resultat de ønsker. Selve arbeidsoppgavene kan fremme læring, dersom de er krevende. Å organisere i team der teammedlemmene opplever støtte og hjelp fra mer erfarne kan utvide læringspotensialet. Organisasjonen må ha et bevisst forhold til hvorfor de vil organisere i team, og bygge opp støttesystemer som kan fremme en kultur for læring.

7.3 Avsluttende kommentarer

Svaret på problemstillingen ”Hva kan fremme læring i team”, blir kun belyst ut fra det teoretiske perspektivet jeg har valgt og ett case. Særtrekkene som har blitt drøftet opp mot de empiriske funnene kunne ha vært utvidet eller vært andre enn de jeg har valgt. For å få frem et mer helhetlig perspektiv på ”læring i team” som forskningstema bør det foretas videre forskning innen området. Forskningen bør gjøres i flere kunnskapsorganisasjoner for å få mer kunnskap om hvordan ulike organisasjoner organiserer arbeidet i team og eventuelt hvilke systemer de har for å fremme læring i team. Bruk av flere metoder, metodetriangulering, vil kunne bidra til å belyse flere perspektiv (Alvesson og Sköldbberg 1994:11). Ved å benytte spørreundersøkelser, kvalitative intervju og kanskje gruppefokusintervjuer, kan man få mer datamateriale som kan utdype emnet og kanskje vise nye dimensjoner. Spørreundersøkelser vil gi kvantitative funn som kan benyttes til for eksempel å se utbredelse av teamorganisering og ikke minst oppfatninger av hvordan dette fungerer innen kunnskapsorganisasjoner. Gruppefokusintervju vil kunne tilføre en dypere

forståelse av læring i team, med mer fokus på interaksjonsnivået. Ved å kombinere disse metodene, vil man kunne innhente et kvantitativt datamateriale samt et mer gruppespesifikt perspektiv i forhold til gruppeprosesser. Kvalitative intervju kunne i tillegg belyst individers opplevelser rundt læring i team. Dette kan således samlet sett bidra til en teamteori som inkluderer læringsaspektet.

Innen praksisområdet gjenstår det å se hvorvidt team som organisering også i fremtiden vil være en populær strategi. Ved å sette fokus på læring i team i et systemisk perspektiv, kan imidlertid kanskje teamorganisering i fremtiden oftere benyttes som en strategi for å fremme læring i organisasjonen, og ikke kun for å fremme effektivitet?

Kildeliste

Alvesson, Mats og Sköldbberg, Kaj (1994): *Tolkning och Reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Lund: Studentlitteratur.

Argyris, Chris (1977): *Double Loop Learning in Organizations*, Harvard Business Review, September-October.

Argyris, Chris (1991): *Teaching Smart People How to Learn*, Harvard Business Review, Distributed by The New York Times Special Features/Syndication Sales, Volume 4, Number 2, REFLECTIONS, pp. 4-15

Argyris, Chris (1994): *Good Communication That Blocks Learning*, Harvard Business Review July-August, pp. 77-85.

Assmann, Rune (2008): *Teamorganisering, Veien til mer fleksible organisasjoner*: Bergen: Fagbokforlaget.

Benders, Jos, Hujigen, Fred og Pekruhl, Ulrich (2001): *Measuring group work; findings and lessons from a European survey*, New Technology, Work and Employment 16:3, pp 204-217.

Benders, Jos og Van Hootehem, Geert (1999): *Teams and their context: Moving the team discussion beyond existing dichotomies*, Journal of Management Studies, 36:5, pp 609-628.

Boreham, Nick (2004): *A theory of Collective Competence: Challenging the Neo-Liberal Individualisation of Performance at Work*. British Journal of Educational Studies, ISSN 0007-1005, VOL. 52, pp 5-17.

Denzin, N. og Lincoln, Y (2005): *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*, I: Denzin, N og Lincoln, Y (eds): *Handbook of Qualitative Research* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dewey, John (2000 {1930}): *Konstruksjon og kritikk og Utdanning og samfunnsforandring*. I: Sveinung Vaage, red. Utdanning og demokrati. Barnet skole og den nye pedagogikken. Johan Dewey i utvalg., Oslo: Abstrakt forlag as.

Easterby-Smith, Mark & Marjorie A. Lyles (red.)(2003): Introduction: Watersheds of Organizational Learning and Knowledge Management. I: Easterby-Smith, M. & M.A. Lyles (Red.): *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Gherhardi, Silvia, Nicolini, Davide (2001): The Sociological Foundations of Organizational Learning, i Dierkes Meinolf, Ariane Berthoin Antal, John Child & Ikujiro Nonaka (eds.) (2001): *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. OUP, pp. 35-60.

Gjems, Liv (2007): "Meningsskaping i Veiledning", i Kroksmark, Tomas, Åberg Karin, (red.): *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Fagbokforlaget, pp.153-169.

Jakobsen, Dag Ivar og Thorsvik, Jan (2001): *Hvordan organisasjoner fungerer, innføring i organisasjon og ledelse*, Fagbokforlaget, pp. 115-154.

Johnston, Ron og Blumentritt, Rolf (1998): *Knowledge Moves to Center Stage*, Science Communication: <http://scx.sagepub.com/cgi/content/abstract/20/1/99> Nedlastet 11.03.2010

Katzenbach, Jon R. og Smith, Douglas K. (1993): *The discipline of Teams*, Harvard Business Review, Re-print R0507P, The Performance Organization, July-August, 2005, pp 1-10.

King, Nigel (1994): "The Qualitative Research Interview", i Cassell, Catherine og Symon, Gillian (red.) *Qualitative Methods in Organizational Research: A Practical Guide*, London: Sage Publications Ltd, pp. 14-36.

Kleven, Thor Arnfinn (2002): "Begrepsoperasjonalisering", i Lund, Thorleif (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*, Oslo: Unipub forlag, pp.141-183.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvernbekk, Tone (2002): "Vitenskapsteoretiske perspektiver", i Lund, Thorleif (red): *Innføring i forskningsmetodologi*, Oslo: Unipub forlag, pp. 19-78.

Oldham, Greg R. og Hackman, J. Richard (2010): *Not what it was and not what it will be: The future of job design research*, Journal of Organizational Behaviour, 31, pp 463-479.

Pawlowsky, Peter (2001): "The Treatment of Organizational Learning in Management Science" i Dierkes, Meinolf, Ariane Berthoin Antal, John Child & Ikujiro Nonaka (eds.): *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. OUP, pp.35-60.

Qvortrup, Lars (2001): *Det Lærende Samfund, Hyperkompleksitet og Viden*. København: Gyldendal.

Qvortrup, Lars (2004): *Det vidende samfund, Mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Unge Pædagoger.

Reinhardt, Rüdiger, Bornemann, Manfred, Pawlowsky, Peter og Schneider, Ursula (2001): "Intellectual Capital and Knowledge Management: Perspectives on Measuring Knowledge" i Dierkes, Meinolf, Ariane Berthoin Antal, John Child & Ikujiro Nonaka (eds.): *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. OUP, pp.794-820.

Van Hootegeem, Geert, Benders, Jos, Delarue, Anne, Procter, Stephan (2005): *Teamworking: looking back and looking forward*. The International Journal of Human Resource Management, 16:2, pp. 167-173.

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Terje Grønning
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 13.08.2010

Vår ref: 24658 / 3 / RKH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.07.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24658	<i>Læring i team</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Terje Grønning
Student	Tone -Line Kristiansen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

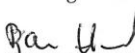
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Ragnhild Kise Haugland

Kontaktperson: Ragnhild Kise Haugland tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Tone -Line Kristiansen, Sogstieika 18 D, 1440 DRØBAK

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 2

Intervju i Team

Innledning: Presentasjon av hvem jeg er og undersøkelsen.

Undersøkelsen handler om læring, og da spesielt læring i *team*.

Hva jeg mener med læring: At en endring har funnet sted, at det har blitt en forskjell, at du kan skille mellom før og nå. Jeg ser på Læring i denne konteksten i masteroppgaven som læring gjennom arbeidet i teamet. Det kan være at du har lært gjennom arbeidsoppgaver, i prosessen gjennom samhandling med kunder, kollegaer osv. Dvs at du har lært noe gjennom arbeidet.

Fortell litt om deg selv; Navn, alder, utdanning, stilling

Hvor lenge har du arbeidet i organisasjonen?

Hvor lenge har du arbeidet i avdelingen?

Hvilket fagområde tilhører du?

1. Arbeidsoppgaver

1.1 Hva slags arbeidsoppgaver har du nå?

1.2 Hvor lenge har du hatt disse?

2. Team:

2.1 Hvor lenge har du arbeidet i nåværende team?

2.2 Hvem har valgt ut teamet?

Vet du hvorfor dere ble satt sammen?

2.4 Hvor mange er dere i teamet?

2.5 Hvordan er teamet sammensatt?

Probe: Mennesker med lik eller ulik kompetanse? Heterogene/ homogene?

2.6 Hvordan er grad av selvstyre i teamet? Beslutningsmakt, budsjetter..

3. Mål

3.1 Hvem setter målene/delmålene (milepæler) for arbeidet?

Hvordan går dere frem når dere setter mål/delmål?

3.2 Har du opplevd at det er uenighet om hva som skal være målet?

Hvordan har dere håndtert dette?

Hva ble utfallet?

Læring i team:

4. Hva legger du i begrepet læring?

4.2 Hva synes du er viktig for å fremme læring i team?

4.2.1 Hva kreves det av teammedlemmene, deg selv?

Tenk etter, har du arbeidet i et team du synes var spesielt lærerikt?

Hvorfor lærte du mye der?

4.4 Har du opplevd forskjell i læringsutbytte om det har vært heterogene eller homogene team, altså om teammedlemmene har hatt ulik kompetanse: Erfaring, utdanning eller med noenlunde lik bakgrunn?

Hva var med på å gjøre en forskjell?

4.5 Opplever du at grad av selvstyre ha innvirkning på læring i teamet? I så fall, på hvilken måte?

5.Fokus på læring

5.1 Opplever du at dere har fokus på læring i arbeidet i ditt team?

I så fall, på hvilken måte?

5.2 Har dere laget et kompetanseregnskap? (Dvs at dere finner ut hva dere selv trenger å lære mer om, og hva du er god på i forhold til oppgavene?)

Dersom dere gjør en form for kompetanseregnskap, samkjører dere denne informasjonen med hverandre slik at kompetanse og læringsbehov blir kartlagt i teamet?

Hva bruker dere kompetanseregnskap til? (Når i prosessen, evaluerer dere om læringsmål blir nådd?)

5.3 Dersom kompetanse mangler, hvordan går dere frem for å skaffe den?

Finnes det systemer internt som kan hjelpe dere?

6. Evaluering /vurdering

6a. Arbeidsoppgaver

6.1 Har du opplevd at du har følt deg usikker på hvordan du skulle løse en arbeidsoppgave?

Hva gjorde du med det?

Sett i ettertid, ville du handlet annerledes?

6b. Måloppnåelse og feedback

6.4 Er det satt av tid til vurdering av hvordan man ligger an i forhold til måloppnåelse?

Hvor ofte?

Hvem deltar i dette?

6.5 Når et prosjekt er over, har dere en sluttevaluering?

Hva er typiske tema her?

Reflekterer dere over hvordan arbeidsprosessen har vært? (Hva som har vært bra, hva som kunne vært bedre? Evt hva som gjorde at dere nådd målene, evt ikke nådde?)

Snakker dere om hva dere har lært?

(Når læringen fant sted/hva som påvirket at læring fant sted? Evt hva som hindret at læring fant sted?)

6.7 Hvordan kan andre få tilgang til kunnskapen dere har utviklet i teamet?

6.8 Hvem kan få tilgang?

6.9 Opplever du at du får nok feedback på arbeidet du og teamet utfører?

Hvordan får du/dere feedback i teamet av hvem?

(Er det fastsatt tid, skjer det adhoc, hvem er det som gir feedback?)

6.10 Har du fått negativ feedback, og i så fall av hvem?

Hvordan opplevde du det?

Hva gjorde du med det?

6.11 Gir du feedback til andre?

Har du gitt negativ feedback?

Hvordan ble den tatt imot?

Hvordan synes du det var å gi negativ feedback?

6.12 Får dere feedback fra kunder?

Hvordan gis den?

Hva gjør dere med denne feedbacken?

7. Konflikter

7.1 Har du opplevd konflikter i teamarbeid?

I så fall, vet du hva som kan være grunnen til at de oppstod?

7.2 Hvordan ble de håndtert?

7.3 Fikk dere noe støtte med å løse konflikten?

7.4 Hva ble utfallet?

8. Manglende måloppnåelse

8.1 Har du opplevd at teamet har arbeidet uten at mål blir nådd, eller at målene har vist seg å ikke passe inn?

Hva gjorde teamet med det?

Evt hvor lang tid tok det fra dere oppdaget at målene ikke ble nådd til dere gjorde noe med det?

8.2 Hva ble konsekvensene?

8.3 Tenker du teamet kunne ha handlet annerledes i en slik situasjon i dag?

Vedlegg 3

Intervju på Organisasjonsnivå:

Innledning: Presentasjon av hvem jeg er og undersøkelsen.

Undersøkelsen handler om læring, og da spesielt læring i *team* i et organisasjonsperspektiv.

Hva jeg mener med læring: At en endring har funnet sted, at det har blitt en forskjell, at du kan skille mellom før og nå. Jeg ser på Læring i denne konteksten i masteroppgaven som læring gjennom arbeidet i teamet. Det kan være at du har lært gjennom arbeidsoppgaver, i prosessen gjennom samhandling med kunder, kollegaer osv. Dvs at du har lært noe gjennom arbeidet.

1. Teamorganisering:

- 1.1 Hvorfor velger organisasjonen å organisere arbeidet i team ?
- 1.2 Hva ønsker organisasjonen å oppnå med team som organisering?
- 1.3 Hvor mange mennesker er det ca i et team i avdelingen?
- 1.4 Hvordan settes team sammen og av hvem?

Probes: Ønske om heterogenitet/ homogenitet? Er team ulike ut fra oppdrag...

Hvorfor velger de evt heterogene eller homogene team?

2. Teamleder

2.1 Er det noen med leder-ansvar i teamet, beslutningsmakt?

Evt. har dere alltid teamleder?

Hvorfor?

2.2 Hvordan bestemmes det hvem som skal være team-leder?

(Stikkord for egen del til evt utdyping: Går jobben som team-leder på omgang, slik at en som har vært team-leder i en periode igjen kan være vanlig team-medlem? Eller er jobben som team-leder ledd i en karriere-utvikling på vei til videre forfremmelse?)

3.0 Selvstyre

3.1 Har teamet selvstyre i forhold til beslutninger?

I hvilken grad?

3.2 Varierer grad av autonomi i forhold til oppdrag?

Hvorfor ulik grad av autonomi?

4.0 Arbeidet i team

4.1 Hvem utvikler mål for arbeidet?

(Er mål satt på forhånd, eller utvikler teamet mål for arbeidsoppgavene?)

Evt delmål)

4.2 Har team fastsatte møtetidspunkter?

- 4.3 Er noe fastlagt fra organisasjonens side rundt dette?
- 4.4 Settes det av tid til samtaler om arbeidsprosessen, samarbeid i teamet?
- 4.5 Dersom konflikter oppstår i teamet, finnes det et støtteapparat som kan hjelpe teamet videre?

5.0 Fokus på læring

- 5.1 Hva legger organisasjonen i begrepet læring?
- 5.2 Hvilket fokus har organisasjonen på læring i team?
- 5.3 Hva mener dere er viktig for å fremme læring i team?
- 5.4 Hvordan tilrettelegger dere for læring i teamarbeid?

Eks. Har dere fokus på kompetanseregnskap/ læringsmål?

- 5.5 Settes folk med ulik kompetanse og erfaring sammen?
- 5.6 Gis veiledning av ansatte ifht arbeidsoppgaver?

Hvis ja, på hvilken måte: Individuelt i teamet.. Hvem har ansvar?

6.0 Kunnskapsdeling

- 6.1 Finnes insentivsystemer som støtter kunnskapsdeling?
- 6.2 Opplever dere at støttesystemer blir brukt?
- 6.3 Hvordan tilrettelegges det for at kunnskap som er blitt utviklet gjennom teamarbeid kommer ut til organisasjonen?

7.0 Måloppnåelse/ Feedback på måloppnåelse

7.1 Er det fokus på evaluering av mål underveis og når arbeidet er avsluttet?

På hvilken måte er det fokus på dette?

Settes det av tid til dette (alltid, ligger det i systemet)?

Hvem deltar? (kunde?)

7.2 Hvordan måles innsatsen i teamet?

7.3 Vurderes teammedlemmene individuelt, eller er det teamet som helhet som vurderes?

7.4 Hvilke konsekvenser kan målingen av innsats ha for individet?

(lønn, overføring til andre enheter, forfremmelse ...?)

7.5 Henter dere feedback fra kunder?

8.0 Er det noe jeg ikke har spurt om som du vil tilføye?

Vedlegg 4

Transkripsjonslogg:

Loggen viser i grove trekk hvordan transkribering av datamaterialet ble foretatt.

Datamaterialet ble anonymisert ved første transkripsjon. Siden ble de ulike informantene kun ”omtalt” med bokstaven de ble tildelt.

1. Jeg skrev ned mest mulig ordrett det som ble sagt på lydopptaket. Da det er informantenes fortelling og opplevelse jeg ønsker å formidle, beskrives ikke kroppspråk, ansiktsuttrykk lyder som eh osv annet enn der jeg ser det er av betydning for å forstå fortellingen. Der jeg oppfatter det som viktig, har jeg skrevet etter utsagn eksempelvis (”informanten nikker samtykkende”). Dette dokumentet kalte jeg Dokument 1. Hver enkelt transkripsjon ble lagret under sin bokstav i mappen Dokument 1.
2. Jeg leste gjennom transkripsjonen (dokument 1). Først leste jeg en gang gjennom, så gikk jeg inn i den en gang til og streket under det jeg syntes var mest beskrivende for helheten i intervjuet og hva jeg så på som viktig i forhold til problemstilling. Dette utførte jeg på alle transkripsjonene. Jeg avsluttet gjennomlesing og understreking på transkripsjonen før jeg gikk videre til neste.
3. Så tok jeg utgangspunkt i intervjuguiden og klippet inn utsagnene som jeg så på som mest essensielle inn i samme intervjuguide (Dokument 2). De ulike utsagnene ble merket med bokstav og sidetall fra den første transkripsjonen, dokument 1. Dette for å kunne gå tilbake til den første transkripsjonen og for å skille informantenes utsagn fra hverandre. Ved gjennomlesing oppdaget jeg at informantene som arbeidet i samme team refererte mye til tidligere team de har arbeidet i. Dette skyldtes at teamet hadde kun jobbet sammen i 1,5 måneder og det var dermed en del prosesser de ikke hadde gjort, men som informantene sa at kan være de skal gjøre senere. Jeg opplever at informantene i stor grad belyser samme områder ved spørsmål, og at det er lite sprik i utsagnene. Dette kan tyde på at de opplever noe av det samme uavhengig av hvilket team de er i.
4. Videre tok jeg utgangspunkt i dokument 2. Jeg leste gjennom det en gang, så leste jeg på nytt og streket under ting jeg fant interessante. Så leste jeg gjennom på nytt før jeg tok jeg utgangspunkt i det nå understreket dokument

2 og kopierte det jeg opplevde som mest sentralt i et eget dokument. Dokument 3.

5. Etter flere gjennomlesninger kom jeg frem til de ulike særtrekkene jeg ville benytte i analysen. (Intervjuguiden inneholder flere spørsmål enn de 4 særtrekkene som analysen drøfter). Særtrekkene ble hovedoverskrifter i et nytt dokument, dokument 4. Her klippet jeg inn data fra dokument 3 og plasserte de inn under ”riktig” særtrekk. Dokument 4 bestod dermed av Særtrekk med utsagn fra informantene plassert under hvert særtrekk.

6. Så leste jeg gjennom teorikapitlet og fant ulike deler i teorien som kunne belyses ut fra empiri. Analysearbeidet startet. Ved skriving av det som etter hvert ble kap. 5 og 6 i masteroppgavn, gikk jeg ofte tilbake i Dokument 1, den første transkripsjonen fra intervjuene. Dette for å sikre meg at jeg hadde brukt materialet slik det fremstod i starten, og at ikke min tolkning var preget av egen forforståelse og egne slutninger. Ved sitatbruk er sitatene hentet fra Dokument 1, den første transkripsjonen. Jeg har ved sitater valgt å fjerne ord som for eksempel da i enden av en setning, liksom, og andre ord som brukes i muntlig sammenheng uten å bære mening i setningen. Dette for at ikke informantene skal føle at de blir fremstilt som mindre ”dyktige” i muntlig fremstilling. Jeg har hele tiden gått tilbake til dokument 1 for å forsøke å sikre meg at endringer ikke endrer mening i teksten. Underveis i analysen har jeg spurt meg selv, var det virkelig slik? De gangene jeg var i tvil, gikk jeg tilbake til Dokument 1 og i noen tilfeller tilbake i lydopptaket.