

# Teamlæring og teamledelse i et maktperspektiv

Elin Silje Gasser



Masteroppgave i pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

Juli 2006



## Forord

Arbeidet med å skrive masteroppgaven har vært en utfordrende og lærerik prosess. Jeg kan se tilbake på et halvt år med skriving i stimulerende omgivelser hos Læringslaben. Det har vært uvurderlig å ha sin egen pc på et eget kontor. Tusen takk! Spesielt fornøyd er jeg dessuten for at Erle og Kristin, to av mine studievenninner, også har hatt tilhold på samme sted.

Jeg ønsker å takke mine veiledere Terje Grønning og Yngve Lindvig for konstruktive tilbakemeldinger og faglige innspill underveis. Takk til Mamma og Iselin for grundig korrekturlesing, og medstudine Christine for inspirasjon og gode samtaler.

En stor *takk* til Stian for at du er den du er.

Forskningsparken, juli 2006

Silje Gasser



## SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:**

**TEAMLÆRING OG TEAMLEDELSE I ET MAKTPERSPEKTIV**

**AV:**

Elin Silje GASSER

**EKSAMEN:**

Masterstudie i pedagogikk,  
studieretning didaktikk og organisasjonslæring.

**SEMESTER:**

Vår 2006

**STIKKORD:**

Teamlæring

Makt

Teamledelse



## Problemområde

Tema for denne oppgaven er teamlæring. Jeg ønsker å se på i hvilken grad maktforhold i team legger føringer på teamets kollektive læring, for så å diskutere teamleders rolle som tilrettelegger for teamlæring. Først ser jeg på hva som legges i begrepet makt og hva som defineres som fruktbar teamlæring, i motsetning til dysfunksjonell teamlæring. For å undersøke om det er en sammenheng mellom teamledelse og teamlæring, har jeg foretatt en korrelasjonsanalyse, basert på resultater fra en kvantitativ spørreundersøkelse. Problemstilling og forskningshypotese for oppgaven er henholdsvis:

*Er det slik at illegitime maktforhold i team kan gi lav grad av teamlæring?*

*Teamlederens evne til å håndtere maktforhold i teamet får konsekvenser for dets teamlæring.*

## Metode

Problemstillingen diskuteres med utgangspunkt i det teoretiske fundamentet for studien. Ved å drøfte sammenhengen mellom illegitime maktforhold og teamets læringsmuligheter synliggjør jeg hvordan teamet risikerer å gjennomgå en ufruktbar teamlæringsprosess. Datamaterialet mitt er del av en kvantitativ spørreundersøkelse. En analyse av materialet utgjør sammen med det teoretiske fundamentet grunnlaget for å drøfte forskningshypotesen. Viktigste kvantitative analysemetode jeg har anvendt i denne studien er korrelasjonsanalyse.

## Kilder

Hovedtyngden av teorigrunnlaget er hentet fra teorier om makt, teamlæring og teamledelse. Når det gjelder maktbegrepet støtter jeg meg til Kanter (1977) og Bourdieu (1993, 1996, 1997, 2000), da jeg synes det er interessant å koble deres perspektiver på makt i forhold til en teamsammenheng. Teorigrunnlaget for teamlæring er hovedsakelig hentet fra Kasl, Marsick og Dechant (1997). Disse teoretikerne beskriver tydelig så vel teamets læringsprosesser som læringsstiler og begrunner når teamet opererer innenfor en kollektiv læringsprosess og ikke. For å belyse teamledelse har jeg referert til Edmondson (2002, 2003, 2004), Katzenbach og Smith (1993) og Hills (2001). Sammen skaper de et teoretisk bilde av teamlederen som en deltakende aktør med et stort ansvar i forhold til teamets prestasjoner.

Det empiriske grunnlaget for oppgaven er hentet fra en organisasjonsanalyse foretatt av Læringslaben i en stor norsk salg- og servicebedrift i 2005. Et strukturert spørreskjema ble

sendt ut til samtlige ansatte i bedriften. Jeg har selv i samråd med Læringslaben valgt ut de delene av undersøkelsen som er relevante for min studie.

## Resultater

Målet med denne studien har vært å undersøke hvordan maktforhold i team kan påvirke den kollektive teamlæringen, samt å se på teamlederens rolle i å tilrettelegge for teamlæring. Problemstillingen min er formulert slik: *Er det slik at illegitime maktforhold i team kan gi lav grad av teamlæring?* En diskusjon av relevant teori innen maktperspektivet og litteratur innen teamlæring gir et teoretisk grunnlag for å besvare problemstillingen. Jeg undersøker først hva ulike teoretikere legger i begrepet makt, og ut fra det velger jeg å legge Kanter (1977) og Bourdieus (1993, 1996, 1997, 2000) forståelse av maktbegrepet til grunn for oppgaven. Kanter ser på makt som evnen til resultatskapelse hos den enkelte, det vil si en persons evne til å virkeliggjøre interesser i kraft av sine kunnskaper og ressurser, og for Bourdieu har den person makt som besitter feltspesifikk kapital. Jeg synes det er interessant å kombinere deres maktperspektiver i forhold til teamsamarbeid. Den som besitter feltspesifikk kapital i team har, slik jeg ser det, makt i kraft av sin anerkjente kompetanse kombinert med kommunikasjonsferdigheter og argumentasjonstyngde. Dette bidrar i neste omgang til at vedkommende får innflytelse over hvilke temaer som settes på dagsorden, diskusjoners retning og beslutninger som fattes. Det vil si at vedkommende styrker sin maktposisjon gjennom resultatskapelse. Dette blir en selvforsterkende sirkel, der den som har lyktes med å tilegne seg feltspesifikk kapital definerer og i neste omgang får bekreftet hva det er som skal gjelde som den dominerende form for symbolsk kapital innenfor teamet. Disse teammedlemmene har med Bourdieus betegnelse, definisjonsmakt. De medlemmene som derimot ikke besitter feltspesifikk kapital og som opplever at de ikke rår over unik kompetanse andre er interesserte i, kan utvikle en avmaktsfølelse. De anser det derfor som vanskelig å påvirke egen arbeidssituasjon. Dette danner grunnlag for tydelige maktforskjeller i teamet.

Etter å ha redegjort for maktbegrepet og hvordan maktforhold kommer til uttrykk i teamsamarbeid, undersøker jeg hva som menes med teamet som en læringsarena. Det ligger et potensial i teamet i at det kan oppnå en felleskompetanse som overskrider den enkeltes kunnskaper og ferdigheter. Gjennom en drøfting av teamets ulike læringsprosesser og læringsstiler kommer jeg imidlertid frem til at det ikke er alle team som evner å tilegne seg den mest optimale læringsstilen, der teamet er i en kontinuerlig kollektiv læringsprosess.



## VIII

Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å se på teamlederens rolle i teamlæringsprosessen. Edmondson (2003) argumenterer for en sammenheng mellom teamledelse som tilrettelegger for et støttende teamklima og teamlæring. Jeg synes det derfor ville være interessant å se på hvorvidt teamlederen gjennom å skape et støttende teamklima evner å håndtere maktforhold i teamet og slik eventuelt bidrar til å øke teamets prestasjoner. På bakgrunn av dette utvikler jeg en forskningshypotese som ligger til grunn for diskusjonen av de empiriske funnene mine opp mot det teoretiske fundamentet for oppgaven. Den er formulert slik: *Teamlederens evne til å håndtere maktforhold i teamet får konsekvenser for dets teamlæring*. Med utgangspunkt i det empiriske materialet mitt, mener jeg at teammedlemmers vurdering av teamlæring sier noe om maktforholdene i det enkelte team. Det vil si at de teamene som skårer høyt på indikatorene for teamlæring mest sannsynlig ikke lider under negative maktforhold, mens de som skårer lavt på de samme indikatorene antagelig lider under negative maktforhold.

Ved å foreta en korrelasjonsanalyse finner jeg dessuten at det er en sammenheng mellom teamledelse og teamlæring. Det betyr at de teamene som skårer høyt på graden av teamlæring også vurderer teamlederen sin høyt, og omvendt. På bakgrunn av en diskusjon av resultatene opp mot det teoretiske grunnlaget, mener jeg det derfor kan argumenteres for at teamlederens handlemåte vil kunne få konsekvenser for den kollektive teamlæringen. Det ser ut til at den teamlederen som evner å håndtere illegitime maktforhold gjennom å tilrettelegge for et støttende teamklima, danner fundamentet for en fruktbar teamlæringsprosess ved å etablere teamlæring som symbolsk kapital i teamet. Den teamlederen som derimot ikke legger tilstrekkelig til rette for trygghet i læringssituasjonen, vil slik kunne opprettholde de illegitime maktforholdene der kampen om posisjon er definert som symbolsk kapital av teammedlemmene med definisjonsmakt. En konsekvens kan derfor være at ekspertisen til såkalte lavstatus medlemmer ikke blir utnyttet, og viktige bidrag i teamlæringsprosessen går derfor tapt. Dette bidrar i neste omgang til dysfunksjonell teamlæring. I så måte setter denne studien tankene til teoretikere som Kasl m.fl. (1997), Katzenbach og Smith (1993, 2005), Edmondson (2002, 2003 og 2004) og Hills (2001) i et nytt perspektiv, samt at den er et bidrag til bourdiansk forskning.

Det knytter seg imidlertid noen usikkerhetsmomenter til studien og konklusjonene. Sammenhengen mellom teamledelse og teamlæring trenger nødvendigvis ikke å henge sammen med teamlederens evne til å håndtere illegitime maktforhold alene. Medvirkende årsak kan blant annet være at det er ulikt fokus på teamledelse på de forskjellige arbeidsstedene i bedriften, samt at man enkelte steder har kurset sine ansatte i gruppeprosesser

og gjennomført teambyggingstiltak med tanke på å tilrettelegge for et støttende teamklima. Jeg har ikke hatt anledning til å følge opp disse alternative forklaringene. Det empiriske fundamentet for oppgaven er dessuten basert på en spørreundersøkelse i kun én bedrift. Et så lite materiale gjør det vanskelig å trekke sikre slutninger som kan generaliseres utover denne studien.

# Innholdsfortegnelse

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. TEMA OG BAKGRUNN.....</b>                                      | <b>7</b>  |
| 1.1 VALG AV PROBLEMOMRÅDE OG PROBLEMSTILLING.....                    | 7         |
| 1.2 VALG AV METODE.....  | 8         |
| 1.3 OPPGAVENS STRUKTUR.....  | 9         |
| <b>2. TEORETISK UTGANGSPUNKT.....</b>                                | <b>11</b> |
| 2.1 MAKT.....  | 11        |
| 2.1.1 Hva er makt?.....  | 11        |
| 2.1.2 Kilder til makt.....   | 13        |
| 2.1.3 Makt og avmakt.....  | 17        |
| 2.1.4 Oppsummering av delkapittelet makt.....                        | 18        |
| 2.2 TEAMLÆRING.....  | 18        |
| 2.2.1 Hva er et team?.....   | 18        |
| 2.2.2 Hvorfor jobbe i team?.....                                     | 20        |
| 2.2.3 Faktorer som influerer på teamlæringen.....                    | 21        |
| 2.2.4 Teamet som læringsarena.....                                   | 24        |
| 2.2.5 Oppsummering av delkapittelet teamlæring.....                  | 28        |
| 2.3 TEAMLEDELSE.....   | 29        |
| 2.3.1 Hva er et støttende teamklima?.....                            | 31        |
| 2.3.2 Teamlederen som tilrettelegger for et støttende teamklima..... | 33        |
| 2.3.3 Oppsummering av delkapittelet teamledelse.....                 | 35        |
| 2.4 MAKT, TEAMLÆRING OG TEAMLEDELSE – ET ANALYSEPERSPEKTIV.....      | 35        |
| 2.4.1 Hvordan henger så de teoretiske begrepene sammen?.....         | 36        |

---

|           |   |           |
|-----------|---|-----------|
| 2.4.2     | <i>Forskningshypotese</i> .....                                       | 39        |
| <b>3.</b> | <b>MÅLING AV TEAMLÆRING OG TEAMLEDELSE</b> .....                      | <b>40</b> |
| 3.1       | METODISKE BETRAKTNINGER.....  | 40        |
| 3.1.1     | <i>Validitet</i> .....  | 40        |
| 3.1.2     | <i>Reliabilitet</i> .....   | 42        |
| 3.2       | DEN EMPIRISKE KONTEKSTEN FOR STUDIEN.....                             | 43        |
| 3.3       | BRUK AV STATISTIKK OG STATISTISK METODE.....                          | 43        |
| 3.3.1     | <i>Valg av målenivå</i> .....   | 44        |
| 3.3.2     | <i>Databearbeiding</i> .....  | 45        |
| 3.3.3     | <i>Cronbachs alpha</i> .....  | 45        |
| 3.3.4     | <i>Faktoranalyse</i> .....  | 46        |
| 3.3.5     | <i>Korrelasjonsanalyse</i> .....                                      | 47        |
| 3.4       | SAMMENHENGEN MELLOM TEORETISKE BEGREPER OG EMPIRISKE INDIKATORER..... | 48        |
| 3.4.1     | <i>Teamlæring</i> .....   | 49        |
| 3.4.2     | <i>Teamedelse</i> .....   | 57        |
| 3.4.3     | <i>Makt</i> .....   | 59        |
| 3.5       | VURDERING AV RELIABILITET OG VALIDITET.....                           | 60        |
| 3.6       | METODISKE VURDERINGER.....  | 61        |
| 3.6.1     | <i>Kvantitativ versus kvalitativ metode</i> .....                     | 61        |
| 3.6.2     | <i>Teori versus empiri</i> .....                                      | 62        |
| 3.6.3     | <i>Spørreskjema</i> .....   | 62        |
| <b>4.</b> | <b>TEAMLÆRING SOM SYMBOLSK KAPITAL</b> .....                          | <b>64</b> |
| 4.1       | FORHOLDET MELLOM TEAMLÆRING OG TEAMLEDELSE.....                       | 64        |
| 4.2       | DISKUSJON AV RESULTATER I LYS AV TEORI.....                           | 66        |

---

|           |   |           |
|-----------|---|-----------|
| 4.2.1     | <i>Et støttende teamklima og håndtering av makt</i> ..... | 67        |
| 4.2.2     | <i>Teamlæring og økte driftsresultater?</i> .....         | 73        |
| <b>5.</b> | <b>AVSLUTNING</b> .....                                   | <b>75</b> |
|           | <b>LITTERATURLISTE</b> .....                              | <b>81</b> |
|           | <b>VEDLEGG</b> .....                                      | <b>87</b> |



---

## Liste over figurer og tabeller

|           |   |    |
|-----------|---|----|
| Figur 1:  | Læringsprosesser  | 27 |
| Figur 2:  | Læringsstiler   | 28 |
| Figur 3:  | Modell for teamlæringsprosessen                               | 39 |
| Figur 4:  | Lagspill. Alpha-analyse                                       | 50 |
| Figur 5:  | Inkludering. Alpha-analyse                                    | 52 |
| Figur 6:  | Fellesskap. Alpha-analyse                                     | 53 |
| Figur 7:  | Utviklingsorientering. Alpha-analyse                          | 54 |
| Figur 8:  | Teamlæring. Faktoranalyse                                     | 55 |
| Figur 9:  | Ledelse. Alpha-analyse  | 59 |
| Figur 10: | Modell for teamlæringsprosessen                               | 78 |
|           |   |    |
| Tabell 1: | Korrelasjonsmatrise for variablene teamledelse og teamlæring  | 65 |
| Tabell 2: | Team A  | 68 |
| Tabell 3: | Team B  | 72 |
| Tabell 4: | Korrelasjonsmatrise for variablene teamlæring og driftsmargin | 74 |





# 1. Tema og bakgrunn

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg av problemområde og presentere problemstillingen. Videre ønsker jeg å begrunne metodevalg, før jeg til slutt presenterer strukturen for oppgaven.

## 1.1 Valg av problemområde og problemstilling

Det er få ferdigheter som er viktigere for moderne organisasjoner enn evnen til å jobbe i team (Johnson & Johnson 2005:131). Spesialisering, mer komplekse arbeidsoppgaver og stadig raskere endringer gjør det vanskelig for enkeltpersoner å løse oppgaver og problemer alene, noe som gjør at behovet for teamsamarbeid blir større (Brooks 1994:213). Det er videre enighet om at team har muligheten til å skape bedre resultater enn individer som jobber hver for seg (Katzenbach & Smith 1993:112, Jackson 1996:53). Teamet skal således ta seg av komplekse problemer og bidra til økt effektivitet i organisasjonene (Kasl m.fl. 1997:227, Qvortrup 2004:205). En vesentlig forutsetning for utvikling og endring i organisasjoner er læring, og ifølge Senge (2004:238f) er team den viktigste læreenheten i organisasjoner. Behovet for å mestre teamlæring i organisasjoner har derfor aldri vært større enn hva det er i dag. Organisasjoner som helhet vil ikke lære, hvis ikke team kan lære (ibid:16). Nonaka (1994:23) vektlegger også at interaksjon og teamorganisering er fundamentalt for læring og kunnskapsutvikling. En konsekvens av dette har vært et økt fokus på teamet som læringsarena for en rekke studier de senere år (Brooks 1994, Kasl m.fl. 1997, West 2000, Edmondson 2002, 2003, 2004), og at litteraturen om team og teamarbeid er blitt mangfoldig og omfattende.

Min interesse for team og teamlæringsprosesser ble forsterket etter å ha skrevet en oppgave om effektive team det første året på masterstudiet (Gasser 2005). Dette gjorde at jeg egentlig aldri vurderte hvilket problemområde masteroppgaven min skulle befinne seg innenfor. Temaet team ga seg selv.

Det kan være flere grunner til at team ikke lærer. Etter å ha studert om det er homogene eller heterogene team som er mest effektive, ønsker jeg nå å se nærmere på hvordan maktforhold som er en del av ethvert team kan legge føringer på dets læringsprosesser.

Jeg ønsker altså å se på hvordan makt, med fokus på illegitime maktforhold, innvirker på teamets kollektive læring. På bakgrunn av dette har jeg følgende problemstilling:

*Er det slik at illegitime maktforhold i team kan gi lav grad av teamlæring?*

Denne vil jeg drøfte etter å ha gjennomgått aktuell teori innenfor feltet. En forskningshypotese springer ut av de teoretiske undersøkelsene og besvarelsen av problemstillingen, og jeg ønsker nærmere bestemt å se om det er en sammenheng mellom teamleders håndtering av maktforhold innad i team og den kollektive teamlæringen. Dette ønsker jeg å finne ut av ved å se om det er en korrelasjon mellom teamledelse og teamlæring, der makt utgjør konteksten. Med utgangspunkt i hypotesen under ønsker jeg i kapittel 4 å diskutere de empiriske funnene i lys av teorigrunnet for oppgaven. En begrunnelse for hypotesen kommer i delkapittel 2.4. Her vil jeg kort presentere den:

*Teamlederens evne til å håndtere maktforhold i teamet får konsekvenser for dets teamlæring.*

## 1.2 Valg av metode

Valg av metode er blant annet avhengig av forskningsproblemet, datatilgang og ønske om generalisering eller ikke (Lund 2002a). Vi skiller mellom kvalitativ og kvantitativ metode, men dette skillet er ikke alltid like tydelig. Kvalitativ metode har fokus på åpen, mangetydig empiri som utgår fra undersøkelse av enkelttilfeller eller case og studieobjektene eget perspektiv. Kvantitativ metode derimot benytter store utvalg, gjerne via spørreundersøkelser og eksperimentelle studier, og tilnærmingen er gjerne påvirket av forskerens ideer om hvilke dimensjoner det skal fokuseres på. Kvalitativ metode kjennetegnes gjerne av ustrukturerte teknikker og en forstående innfallsvinkel, mens kvantitativ metode av strukturerte teknikker og en forklarende innfallsvinkel (ibid, Alvesson & Sköldberg 1994).

På grunn av begrenset tid til å skrive masteroppgaven, har jeg dessverre ikke hatt anledning til å foreta egne undersøkelser, hverken av kvalitativ eller kvantitativ art. Siden problemstillingen min angår den konkrete hverdagen i enhver organisasjon, har jeg imidlertid hatt et ønske om å kunne belyse og drøfte mitt teoretiske utgangspunkt i forhold til et praktisk eksempel. Dette vil etter min mening gjøre studien mer interessant. Ved å skrive

oppgaven i samarbeid med Læringslaben<sup>1</sup> har jeg fått mulighet til å benytte meg av et allerede foreliggende datamateriale. Teori og empiri utgjør derfor sammen grunnlaget for denne oppgaven, der empirien er av kvantitativ art. Problemstillingen er besvart ut i fra teoridelen. Hypotesen er utledet fra teorien og danner utgangspunktet for å drøfte empirien i lys av det teoretiske grunnlaget for oppgaven.

Vitenskap kan sies å være enten en induktiv eller deduktiv virksomhet, men i praksis kombineres de ofte (Kvernbekk 2002:22ff). Da studien min utgår fra teori, har jeg en deduktiv innfallsvinkel, jeg starter i teorien før jeg beveger meg over i empirien. Deduksjon kjennetegnes av at man går fra det generelle og ser om det kan forklare et enkelttilfelle av interesse. Svakheten med deduksjon er at begrepene som utledes fra teorien kan være uten direkte tilknytning til empirien og dermed fremstår som noe spekulative (Alvesson & Sköldbek 1994:44). Jeg har imidlertid hele tiden hatt datamaterialet tilgjengelig, noe som har gitt meg muligheten til å tilpasse teorien noe i forhold til empirien. Dette kan ligne induksjon, som kjennetegnes av at man utgår fra empiri. I så måte gir dette grunnlag for å si at min studie befinner seg mellom induktiv og deduktiv forskningsstrategi og kan kalles abduksjon. Det vil si at det under forskningsprosessen skjer en alternering mellom teori og empiri og at de begge omtolkes i lys av hverandre (ibid:41f).

### 1.3 Oppgavens struktur

I kapittel 2 redegjør jeg for oppgavens teoretiske utgangspunkt som består av tre teoretiske begreper; makt, teamlæring og teamledelse. Jeg drøfter ulike syn på makt og velger mitt maktperspektiv for oppgaven som kombinerer Kanters (1997) og Bourdieus (1993, 1996, 1997, 2000) forståelse av makt, for så å se nærmere på hva som kjennetegner team som arbeidsform og læringsarena. Her tar jeg spesielt for meg Kasl, Marsick og Dechants (1997) beskrivelse av teamets læringsprosesser og læringsstiler. Videre presenterer jeg ulike faktorer som influerer på teamlæringsprosessen, som antall medlemmer, teamsammensetning, kommunikasjon og mål. Teamledelse blir drøftet med utgangspunkt i en redegjørelse for hva et støttende teamklima innebærer, og sentrale teoretikere er Edmondson (2002, 2003, 2004)

---

<sup>1</sup> Læringslaben ([www.laeringslaben.no](http://www.laeringslaben.no)) er et uavhengig forskningsmiljø som blant annet gjennomfører undersøkelser i forhold til arbeidsforhold, i offentlig og privat virksomhet over hele landet.

og Katzenbach og Smith (1993, 2005). Kapitlet avsluttes med et analyseperspektiv, der begrepene makt, teamlæring og teamledelse knyttes sammen og forskningshypotesen utledes.

Kapittel 3 er et kombinert metode- og resultatkapittel, som gjennom en presentasjon av resultatene fra datamaterialet binder sammen de teoretiske begrepene og tilhørende empiriske indikatorer. Dette gjøres gjennom frekvenser og alpha- og faktoranalyse. Kapitlet innledes med metodiske betraktninger rundt validitet og reliabilitet samt en beskrivelse av den empiriske konteksten for studien og av de statistiske analysemetodene, og avsluttes med en vurdering av oppgavens validitet og metodekritikk. I kapittel 4 diskuteres resultatene, som kommer frem via en korrelasjonsanalyse, i lys av mitt teoretiske utgangspunkt. Oppgaven avrundes med en avslutning i kapittel 5.

## 2. Teoretisk utgangspunkt

Som en naturlig følge av problemstilling og hypotese er teorikapittelet mitt tredelt, og jeg tar henholdsvis for meg begrepene makt, teamlæring og teamledelse. Det faller naturlig å starte med å drøfte maktbegrepet, da jeg anser dette for å danne fundamentet i både problemstillingen og hypotesen. Dette gjør jeg ved å drøfte ulike teoretiske perspektiver på makt og beskrive ulike kilder til makt, før jeg ser nærmere på forholdet makt og avmakt.

### 2.1 Makt

Makt er et mangesidig tema. Innslag av makt finnes i så godt som alle sosiale forhold. Makten ligger i språket, i samarbeid, i argumentets bindende kraft og er både synlig og usynlig (Engelstad 1999:12). Alle organisasjoner og alt samarbeid er fundert på makt i en eller annen form, siden samarbeid dreier seg om individer som må tilpasse seg kollektive mål og behov. For å kunne forstå hva det blant annet er som får oss til å jobbe sammen, hvorfor noen evner å hindre andre i å gjøre det de tror er best og hvorfor noen evner å skape kunnskap som overtas av andre i kraft av at den fremstår som objektiv og sann, er det interessant å utforske maktbegrepet (Levin & Rolfsen 2004:125). Da handlinger aldri kun har tilsiktede virkninger, vil noen virkninger være uerkjente av de som utfører dem, og en følge er at maktforhold kan være absolutt ubevisste for aktørene i et samarbeid. Det er derfor avgjørende å studere maktrelasjoner for å forstå livet i organisasjoner og av stor betydning å avdekke og undersøke eventuelle skjulte maktforhold og mekanismer i ethvert organisatorisk samarbeid. Det stilles imidlertid store krav til fortolkningen av sosiale relasjoner for å forstå skjulte maktforhold (Engelstad 1999:17ff).

#### 2.1.1 Hva er makt?

”Makt” er et flertydig begrep, som er drøftet fra en rekke ulike teoretiske perspektiver opp gjennom årene. Det har vært vanskelig å komme frem til enighet om hvordan begrepet skal forstås. Etter midten av 1970-årene ble hovedlinjene i maktforståelsen noe forskjøvet. Betydningen av kultur, språk og kommunikasjon er blitt sentralt (Engelstad 1999:12), noe jeg kommer tilbake til under punkt 2.1.2. Inntil da hadde hovedfokus vært på ressurser og

sanksjoner, på hvordan aktører ved hjelp av de maktmidler de disponerer kan presse eller lokke hverandre (ibid:8). Makt oppstår her i forholdet mellom to individer. Weber, som står som en av de fremste når det gjelder å få en forståelse av hvordan samfunnsliv er under påvirkning av maktforhold, definerer makt som: "(...) ett eller flere menneskers sjanse til å sette igjennom sin egen vilje i det sosiale samkvem, og det selv om andre deltakere i det sosiale liv skulle gjøre motstand" (ibid:17 referert fra Weber 1971:53). Dette er en definisjon som gir assosiasjoner til kontroll, tvang, dominans og undertrykkelse mellom parter. Det er imidlertid en rekke teoretikere som knytter an til dette perspektivet på makt (Haslebo 2004:122). Dahls definisjon er i samme ånd: "A has power over B to the extent that he can get B to do something that B would not otherwise do" (Dahl 1957:203). Makt er også her definert som en relasjon mellom individer, ikke som en isolert egenskap ved en aktør. Maktutøvelsen beskrives som en målrettet virksomhet der ønsket er å frembringe tilsiktede virkninger. De tilstander aktøren evner å påvirke hos den annen, defineres som maktens rekkevidde (Knoff 1985:711). Utgangspunkt i definisjoner av denne typen vil være fruktbart når man er interessert i å se på forholdet mellom undertrykkere og undertrykte. Jeg tror riktignok at makt kan utøves ubevisst og uten hensikt fra den som besitter makt samt at ingen vil vedkjenne seg at de utøver makt dersom begrepet defineres for negativt.

Jeg ønsker i denne oppgaven å ta utgangspunkt i Kanter's definisjon av makt og se den i sammenheng med Bourdieus forståelse av maktbegrepet, der makt avhenger av den enkeltes reservoar av feltspesifikk kapital. Den som er i en maktposisjon har dessuten anledning til å definere hva som skal gjelde som symbolsk kapital innen feltet. Kanter har en annen tilnærming til maktbegrepet enn Weber og Dahl, og legger vekt på makt i form av resultatskapelse hos den enkelte. Hun definerer makt som: "(...) the ability to get things done, to mobilize resources, to get and use whatever it is that a person needs for the goals he or she is attempting to meet" (Kanter 1977:166). I følge henne er makt en persons evne til å virkeliggjøre interesser i kraft av sine kunnskaper og ressurser, der makten ikke er relasjonell i utgangspunktet. Makt kommer imidlertid tilsyne i sosiale sammenhenger, og ulik maktfordeling mellom personer i en organisasjon vil kunne få konsekvenser for blant annet teamsamarbeidet. Felles for de tre maktdefinisjonene ovenfor er tanken om en bakenforliggende hensikt, som er et uttrykk for en interesse hos maktutøveren.

I følge Sørhaug (1996:22) er det noen som besitter makt. Den er knyttet til posisjoner som er grunnlagt på feltspesifikk kapital, og utfoldes gjennom handling. Engelstad sier at det å "ha"

---

makt innebærer: ”(...) at den som utøver makt, gjør det i kraft av å ha en rettighet som andre knytter forventninger til” (Engelstad 2005:53), der rettighet betraktes på linje med en ressurs. Det er imidlertid viktig å skille mellom legitim og illegitim makt, det vil si: ”(...) mellom de maktforskjellene som er akseptable, og de som bør minskes eller avskaffes” (ibid:7). Engelstad redegjør for Webers teori om legitimitet, der en betingelse for at organisasjoner skal fungere nettopp er at makten er legitim. Legitim makt har den som innehar en posisjon og status som støttes i teamets normer og verdier. På bakgrunn av denne legitimiteten adlydes vedkommende av alle de som godtar disse normene (Sjøvold:215).

### **2.1.2 Kilder til makt**

I følge Knoff (1985:711) kan makt forstås som et potensial, og når makt realiseres, gir det innflytelse eller påvirkning. I et team vil makt være ujevnt fordelt mellom medlemmene, noe som gjør at muligheten til innflytelse og påvirkning også vil variere. Maktfordelingen er imidlertid ikke gitt en gang for alle, men er i stadig endring. Ved å drøfte autoritet som en betydningsfull maktfaktor og ta for meg Bourdieus tanker om maktforhold, vil jeg vise hvordan den enkelte får mulighet til innflytelse og påvirkning i teamsammenheng.

Autoritet og makt henger nøye sammen. Personer med autoritet opplever å bli lyttet til og at andre blir påvirket av det de sier (Levin & Rolfsen 2004:126). De individene som innehar stor grad av autoritet i et team har dermed også makt. Tradisjonelt har autoritet som kilde til makt hengt nøye sammen med organisasjonshierarkiet (Hatch 2001:311). Det vil si at jo høyere opp man befinner seg i hierarkiet, dess mer autoritet og makt tilhører rollen. Dette betyr at ansattes posisjon i autoritetshierarkiet bestemmer i hvilken grad deres kunnskap blir gitt oppmerksomhet eller hvorvidt forsøk på beslutningstaking blir tatt seriøst. Grunnlaget for autoritet har imidlertid endret seg med årene. Det er ikke lenger slik at formell posisjon automatisk gir autoritet og makt (Kanter 1977:165). Med flatere organisasjonsstrukturer blir det formelle hierarkiet ikke så dominerende lenger, og med det endres også maktstrukturene. Makt følger ikke nødvendigvis lenger den formelle rolle og posisjon i organisasjonen. I dagens organisasjoner gir derimot kunnskap og kompetanse status og autoritet, noe som igjen gir makt (Nordhaug 2004:17). Dette betyr at autoritet tilknyttet organisasjonshierarkiet ikke er enerådende lenger når det gjelder hvordan autoritet fungerer som maktkilde, slik Hatch påpeker at det er (Hatch 2001:311). Hernes sier det slik: ”Når kompetanshierarkiet i en

organisasjon ikke faller sammen med autoritetshierarkiet, vil den faktiske maktfordelingen i en organisasjon kunne avvike sterkt fra den formelle (...) (Hernes 1995:65).

Autoritet basert på ekspertise springer ut av anerkjennelsen av en persons kunnskap innen et område som gjør at andre aksepterer personens vurderinger og beslutninger og velger å følge dem. Denne autoritetsformen er knyttet direkte til personen, i motsetning til en formell rolle eller posisjon i organisasjonen (Levin & Rolfsen 2004:126). Det betyr at beslutningsmakt springer ut av autoritet basert på kunnskap. Dette er spesielt interessant innenfor et organisasjonsperspektiv, der nettopp kunnskap er en viktig ressurs. Maktfordelingen mellom medlemmene i team er i mange tilfeller et resultat av informasjonstilgangen og informasjonsfordelingen dem imellom samt av kontrollen de har over ulike typer kunnskap (Hernes 1995:100). "Kunnskap er makt" (ibid:17 referert fra Bacon). Når man behersker kunnskap som er viktig for arbeidet, kommer man i en maktposisjon. I arbeidslivet gjelder dette spesielt for kunnskap det er knapphet på (Engelstad 2005:57). Det er imidlertid ikke tilstrekkelig å besitte et stort kunnskapsreservoar dersom man ikke evner å utnytte det.

Kommunikasjonsferdigheter og argumentasjonstyngde basert på kunnskap gir derimot grunnlag for autoritet i en organisasjon. Å utøve makt forutsetter nesten alltid evne til å kommunisere, gjøre seg forstått og argumentere. De som best kan understøtte sine argumenter blir hørt. De har dermed innflytelse over hvilke temaer som havner på dagsordenen, diskusjoners retning og beslutninger som tas. Makt i kraft av evnen til argumentasjon blir således betydningsfull i teamsammenheng (Coleman & Voronov 2003:243f, Lauvås & Lauvås 2004:121). Arendt og Habermas fremhever nettopp "kraften i de bedre argumenter" som en særegen form for makt. Det er her snakk om kommunikativ makt. Men argumenter får sjelden kraft alene. Aktørene må både kunne overtale og overbevise, fremme argumenter og organisere press for å få dem anerkjent (Engelstad 2005:22). Makt fungerer da direkte i sammenheng med de språklige uttrykkene, der budskapet i seg selv blir en kilde til makt. Den enkeltes kommunikasjonskompetanse får slik betydning for maktposisjonen i samarbeidet og fungerer som feltspesifikk kapital i teamet. Bourdieu knytter nettopp språkbruk mot beslutningsprosesser og viser hvordan språk kan bidra "til å utstøte noen og innlemme andre i toneangivende grupper" (Engelstad 1999:9).

Dette leder meg over til Bourdieu og hans teori om makt. Han mener blant annet at den som evner å uttrykke seg kultivert, det være seg muntlig eller skriftlig, besitter makt. Bourdieu



---

ønsker å vise at det er en sammenheng mellom makt og fordelingen av typer kapital og bruker dette for å kartlegge maktforholdene i samfunnet. Han fastslår at en person som besitter mye kapital også har makt (Bourdieu 1997:55). Kapital i Bourdieus forstand skiller seg imidlertid fra begrepet slik det brukes i dagliglivet og innen økonomifagene. Bourdieu anser kapital som noe som angår det symbolske, det kognitive og det sosiale, altså ikke kun materielle interesser (Danielsen & Nordli Hansen 1999:45). Kapital kan derfor oversettes med de verdier, kompetanse eller ressurser man har (Broady 1991:169). Bourdieu opererer med tre hovedformer; økonomisk, kulturell og sosial kapital. I tillegg kommer symbolsk kapital, som alle de nevnte formene for kapital kan fremtre som (Bourdieu & Wacquant 1993:104).

Økonomisk kapital knyttes til materielle interesser, investeringer og avkastning i form av penger. Denne formen for kapital blir ikke vektlagt av Bourdieu på samme måte som kulturell og sosial kapital (Danielsen & Nordli Hansen 1999:46). Jeg kommer derfor heller ikke til å tillegge økonomisk kapital noen stor betydning i denne oppgaven.

Sosial kapital er summen av kontakter, forbindelser eller relasjoner med andre. Den har mye sosial kapital som kan mobilisere kontakter når man ønsker å oppnå noe. Sjøvold (2006:215) omtaler dette som relasjonsmakt. En person besitter relasjonsmakt eller sosial kapital når vedkommende har sikret seg mektige ”venner” som indirekte gir makt og innflytelse, ved at man gjennom vedkommende får adgang til attraktive stillinger eller ved at vedkommende bidrar til å påvirke beslutninger i ønsket retning (Danielsen & Nordli Hansen 1999:46, Sjøvold 2006:215). Det betyr at nettverksbygging er viktig i organisasjons- og teamsammenheng, siden det gir deg sosial kapital. Denne formen for kapital regnes riktignok ikke som en underavdeling av symbolsk kapital, slik de andre formene gjør. Ifølge Broady (1991:177) tenker Bourdieu seg at individene i en gruppe knytter kontakter hver for seg, men at disse til sammen utgjør et reservoar, det sosiale kapitalet, som alle gruppens medlemmer kan dra nytte av. Spørsmålet er om teammedlemmer med et stort nettverk så villig deler av dette med resten av teamet, når de i kraft av sin sosiale kapital selv opplever å få innflytelse og makt.

Kulturell kapital har den som er uteksaminert fra et respektert universitet, har god kjennskap til klassisk musikk eller litteratur og evne til å utrykke seg kultivert muntlig og skriftlig (ibid:169). Det å besitte kulturell kapital innebærer ikke minst at man er velinformert. I det

moderne samfunn er det nettopp en sammenheng mellom kulturell kapital og formelle utdanningskvalifikasjoner (Danielsen & Nordli Hansen 1999:46). Bourdieu brukte begrepet som et redskap for å utforske dominansforhold i det franske samfunnet (Broady 1991:171).

Symbolsk kapital regnes som det mest grunnleggende begrepet i Bourdieus sosiologi og er overordnet de andre tre formene for kapital. Symbolsk kapital kan defineres som det som av sosiale grupper tillegges verdi (Broady 1991:169, Bourdieu 1996:61, Bourdieu 1997:115). En hvilken som helst egenskap, kapitalform, kan konstitueres som symbolsk kapital, men hva som anses som verdifull kapital varierer imidlertid fra gruppe til gruppe (Bourdieu & Wacquant 1993:83, Bourdieu 1997:115). Makt er sammenfallende med prestisje og ens reservoar av symbolsk kapital (Broady 1991:197). Bourdieu ser på samfunnet som sammensatt av en rekke ulike felt. Ethvert felt kjennetegnes ved at det finnes en spesifikk kapital som er virksom innenfor feltet. De som innehar mye av den høyt ansette kapitalen innenfor et felt, sies derfor å ha feltspesifikk kapital. Feltspesifikk kapital er dermed noe som kun har verdi innen et spesielt felt og som fungerer som symbolsk kapital. Å disponere feltspesifikk kapital er videre det som gir makt i den gitte sosiale struktur. Begrepene ”kapital” og ”felt” er således avhengige av hverandre (Bourdieu & Wacquant 1993:83f, Danielsen & Nordli Hansen 1999:64ff). De som har lyktes med å tilegne seg feltspesifikk kapital eller som har fått bekreftet at de ressurser de selv besitter skal gjelde som den dominerende form for symbolsk kapital, sies å ha definisjonsmakt (Halrynjo 2004:286). Slik forsterkes deres egen makt, samtidig som de er med på å definere hva som skal gjelde som den rådende kapitalen innen feltet. Dette blir en selvforsterkende sirkel. Bourdieu definerer symbolsk makt som: ”(...) en makt til å konstituere det gitte gjennom utsagn om det, til å få andre til å se og til å tro på en verdensoppfatning, til å bekrefte den eller til å forandre den (...)” (Bourdieu 1996:45). Da det finnes ulike typer kapital, er den samlede kapitalen den enkelte besitter ulikt sammensatt fra person til person. Noen har for eksempel både økonomisk og kulturell kapital, mens andre har mer av det ene og mindre av det andre (Danielsen & Nordli Hansen 1999:46f).

Således gir det å disponere kunnskap det er knapphet på kombinert med kommunikasjonsferdigheter og argumentasjonstygde, grunnlag for feltspesifikk kapital i team. Maktforskjellene mellom teamets medlemmer er dermed et utslag av at de disponerer ulik mengde feltspesifikk kapital. Felles for teammedlemmene i maktens felt er derfor at de besitter tilstrekkelig med feltspesifikk kapital til å kunne innta de dominerende posisjoner

---

innen teamet. Dette gir mulighet til å styre diskusjoner og fatte beslutninger, og slik får medlemmene i maktposisjon virkeliggjort sine interesser (jf. Kanter). Kampen om makt handler dessuten om retten til å definere den symbolske kapitalen i teamet. Hva det er som defineres som symbolsk kapital varierer imidlertid fra team til team. Når de dominerende teammedlemmer definerer kampen om posisjon i teamet som symbolsk kapital, har vi å gjøre med illegitim maktbruk.

### 2.1.3 Makt og avmakt

Når man studerer maktforhold, er det viktig å beskrive situasjoner der grupper ikke får det som de vil og å se på årsakene til at de ikke kan virkeliggjøre sine interesser (Hernes 1995:17). De teammedlemmene som rår over noe de andre i teamet er interesserte i, for eksempel unik kompetanse, innehar en maktposisjon. Motsatt kan en avmaktsfølelse springe ut av at man *ikke* rår over unik kompetanse andre er interessert i å dra fordel av. Man besitter ikke feltspesifikk kapital. Teammedlemmet vil kunne slutte å tro på betydningen av egen kompetanse, dersom vedkommende ikke får bekreftelse på at den er etterspurt og verdsatt. Avmakt kan således føre til handlingslammelse. En følelse av fremmedgjøring og avmakt er en naturlig følge for de teammedlemmene som utsettes for andres innflytelse, makt og kontroll. De vil ha problemer med å trenge igjennom med nye ideer og oppleve det som vanskelig å påvirke egen arbeidssituasjon. De er maktesløse innenfor systemet de arbeider i (Lauvås & Lauvås 2004:119). Opplevelsen av uanvendt kompetanse og kreativitet vil kunne gi utslag i frustrasjon. Det er vanlig at de som er i en situasjon preget av avmakt ikke evner å sette seg opp mot de som har makt, men godtar de rådende maktforholdene og til dels bidrar til å legitimere dem (Engelstad 2005:79). Dette likner etter min mening, hva Bourdieu kaller en situasjon preget av doxa. Det vil si en situasjon der alle som befinner seg innenfor feltet, stilltiende aksepterer de rådende dominansforhold og regler, samt at de tar for gitt hva det er verdt å strebe etter. Det er med andre ord en underliggende aksept for de avgjørende verdier (Bourdieu & Wacquant 1993:83f, Danielsen & Nordli Hansen 1999:62, Bourdieu 2000:164ff).

Hernes (1995:133) poengterer at det å ha lite makt ikke er det samme som avmakt. Når man har små eller ingen ressurser å sette inn har man lite makt. Det kan være at man besitter lite eller gale kunnskaper innen det feltet man er aktiv. Avmakt derimot er noe som også kan

ramme ressurssterke individer når de får problemer med å koordinere sine ressurser og interesser (Engelstad 1999:38). I en teamsammenheng blir det viktig å undersøke i hvilken grad de maktesløse kan lære av og overskride de avmaktsforhold de er hensatt i. Å forstå de forhold som frembringer avmaktssituasjonen vil da være av stor betydning for å redusere avmakten (Hernes 1995:136).

### **2.1.4 Oppsummering av delkapittelet makt**

I dette kapittelet har jeg tatt for meg maktbegrepet. Jeg har presentert sentrale innfallsvinkler i forhold til hva som defineres som makt, ulike kilder til makt, perspektiver på maktens uttrykksform og forholdet mellom makt og avmakt. Videre i oppgaven ønsker jeg å ta utgangspunkt i makt som en isolert egenskap ved den enkelte som evner å virkeliggjøre interesser i kraft av sine kunnskaper og ressurser. Jeg ser dermed ikke på maktutøvelsen som en målrettet, bevisst dominerende handling, men som resultatskapelse som like gjerne kan utøves ubevisst og uten hensikt. De individene som har makt besitter med Bourdieus termer, feltspesifikk kapital. I teamsammenheng kommer det blant annet til uttrykk gjennom kommunikasjonsferdigheter der den enkelte via argumentasjonstyngde viser sin kunnskap og kompetanse innen feltet. De personene som innehar denne posisjonen i teamet evner å få gjennom sine meninger og få gjennomslag for sine ideer. De personene som derimot ikke besitter feltspesifikk kapital kan utvikle en følelse av avmakt, der man mister troen på verdien av egen kompetanse. En konsekvens av avmakt er handlingslammelse. Dette er perspektiver jeg vil belyse videre i oppgaven.

## **2.2 Teamlæring**

Før jeg kommer nærmere inn på teamlæringsprosessen, vil jeg først klargjøre hva som menes med team, argumentere for teamarbeid som arbeidsmetode og drøfte enkelte faktorer som influerer på teamlæringen, som teamets størrelse, sammensetning, kommunikasjon og mål.

### **2.2.1 Hva er et team?**

Ordet har ulik mening for ulike mennesker. I litteraturen eksisterer det et mangfold av ulike termer som beskriver en gruppe av mennesker som jobber sammen. Det er ikke enkelt å få en

---

helhetlig forståelse av hvor grensene går. Det er imidlertid vanlig å skille mellom ulike typer grupper avhengig av type oppgave, arbeidets utforming og gruppesammensetning. Man snakker blant annet om arbeidsteam, lederteam, prosjektteam, prosjektgrupper og arbeidsgrupper. I litteraturen dominerer begrepene ”arbeidsgruppe” (Campion m.fl. 1993, Guzzo & Dickson 1996, Dirks 1999), ”arbeidsteam” (Hackman 1987, Jackson 1996, West 2000, Edmondson 2003) og ”team” (Kasl m.fl. 1997, Katzenbach & Smith 2005, Hills 2001).

Team- og gruppebegrepet benyttes ofte om hverandre og som under- og overkategorier av hverandre (Guzzo & Shea 1992, Guzzo & Dickson 1996). I litteraturen er det likevel vanlig å skille mellom gruppe og team, der gruppe favner videre og er mer omfattende enn det team er (Levin & Rolfsen 2004:35). Guzzo og Dickson definerer en arbeidsgruppe slik: “A “work group” is made of individuals who see themselves and who are seen by others as a social entity, who are interdependent because of the tasks they perform as members of a group, who are embedded in one or more larger social systems (e.g. community, organizations), and who perform tasks that affect others (such as customers or coworkers)” (Guzzo & Dickson 1996:308f). De argumenterer for at denne definisjonen også er tilpasset bruken av de mange formene for team, som selvstyrte team, lederteam eller prosjektteam. Levin og Rolfsen (2004:69) påpeker også at deres definisjon av team kan oversettes med arbeidsgruppe.

Katzenbach og Smith (1993:112) trekker derimot et skarpt skille mellom arbeidsgruppe og team. De definerer team som: ”(...) a small number of people with complementary skills who are committed to a common purpose, set of performance goals, and approach for which they hold themselves mutually accountable” (ibid). De benytter begrepet team for grupper som har høy integrasjon, gjensidig avhengighet og et felles resultatansvar. Essensen av et team er nettopp felles forpliktelse. Uten felles forpliktelse yter teammedlemmene individuelt, mens der den er tilstede fungerer teamet som en mektig enhet av kollektiv ytelse. Dette er noe annet enn å arbeide alene i et såkalt fellesskap med andre. Medlemmene i team jobber virkelig sammen; fokus er ikke på individuelle prestasjoner, men på kollektive prestasjoner og felles ansvarsfølelse. Katzenbach og Smith poengterer derfor at enhver gruppe mennesker som jobber sammen ikke kan kalle seg et team. Visse kriterier må ligge til grunn for dette, og en arbeidsgruppe innfrir ikke dem. En arbeidsgruppe har en sterk leder, hvert medlem er selv ansvarlig for sitt eget produkt, gruppen har ikke noe eget formål som skiller seg fra organisasjonens, møtene er kortvarige og oppgaveorienterte, effektiviteten måles ikke ved

teamspesifikke faktorer og teamprosessene preges av delegering. Et kjennetegn ved team og det som skiller et team fra en gruppe, er altså at det er stor grad av gjensidig avhengighet mellom medlemmene i å nå et mål eller fullføre en oppgave. Da jeg anser dette for å være essensielt for teamarbeid, har jeg valgt å legge Katzenbach og Smiths definisjonen på team til grunn i oppgaven.

### **2.2.2 Hvorfor jobbe i team?**

Komplekse og sammensatte oppgaver kan være vanskelig å løse for enkeltindivider. En styrke ved teamarbeid er nettopp at det utnytter og bygger på menneskers kollektive potensial. Det betyr at teamet i kraft av hvert enkelt individ kan oppnå en felleskompetanse som overskrider den enkeltes kunnskaper og ferdigheter. Det ligger et potensial i teamet ved at det har mulighet til å lære mer enn summen av hva hvert enkelt individ kan klare alene. I et velfungerende team utfyller medlemmene hverandre, og kreativitet og nyskaping er en naturlig del av arbeidet, spesielt i forhold til løsningsmuligheter (Jackson 1996:54, Levin & Rolfsen 2004:139ff). Qvortrup definerer kreativitet som evnen til omlæring. "(...) dvs. til ikke bare at løse en given oppgave anderledes, men til at kunne omtænke selve det værdigrundlaget, som opgaveløsningen er baseret på" (Qvortrup 2004:206). Qvortrup argumenterer videre for at kreativitet nettopp er noe som utspiller seg på teamnivå. Det vil derfor være muligheter for å generere flere og bedre ideer i team, enn hva den enkelte kan skape på egen hånd. Gjennom denne arbeidsformen vil man i organisasjoner slik kunne dyrke frem kunnskaper og ferdigheter man ellers ikke ville hatt mulighet til (Nordhaug 2004:30). Det er disse interaksjonseffektene Nordhaug kaller synergier. Det er riktignok ikke alltid at slike synergieffekter oppstår. I enkelte tilfeller kan teamets kompetanse bli mindre enn enkeltmedlemmenes kunnskaper og ferdigheter til sammen. Et eksempel er team som er satt sammen av egoistiske medlemmer, der alle ønsker å være i fokus. Man holder på sine egne perspektiver og er ikke interessert i de andres innspill. Det kan få følger for teamlæringen. Medlemmene reduserer hverandres kompetanse, og produktiviteten i teamet kan stagnere (ibid:212). Her ser vi hvordan kampen om posisjon er konstituert som symbolsk

kapital i teamet, noe som gir utslag i illegitim maktbruk. Dette kan betegnes som dysfunksjonell teamlæring.<sup>2</sup>

### **2.2.3 Faktorer som influerer på teamlæringen**

Katzenbach og Smith (2005:45f) er opptatte av at teamet ikke må ha for mange medlemmer. De hevder at majoriteten av team har mindre enn ti medlemmer. Dersom gruppen overstiger mer enn 20-25 medlemmer, vil den vanskelig fungere som et virkelig team. Team på rundt 50 medlemmer kan riktignok kalles et team, men deles fort inn i subteams og fungerer derfor sjeldent som en enhet. Sentrale verdier i teamarbeid er lytting, konstruktive tilbakemeldinger på andres perspektiver, støtte og gjenkjennelse av andres interesser og prestasjoner. Det er vanskelig å ivareta disse verdiene i en interaksjon mellom femti mennesker. Normalt vil heller ikke et stort antall personer kunne utvikle et felles formål for gruppen, ei heller felles mål og ansvarlighet, noe Katzenbach og Smith ser på som grunnleggende for å kunne fungere som et team. Det vil dessuten være vanskeligere for alle medlemmene å komme til orde. Katzenbach og Smith (ibid) anbefaler derfor en teamstørrelse på under ti personer.

Belbin (2004:107ff) fremhever seks medlemmer som det optimale. Ulempen med for store team er at ikke alle kommer til orde, og det blir vanskelig å fatte beslutninger. I et team med seks medlemmer vil alle kunne bidra og være delaktige uten å måtte avbryte hverandre. En fare ved for små team er imidlertid at de blir for personavhengige og dermed sårbare. Beslutninger er uløselig knyttet sammen med den enkelte person og tilstedeværelse av samtlige medlemmer er derfor en forutsetning for at teamet skal fungere. Et av kjennetegnene ved team er imidlertid at teamet eksisterer som en enhet uavhengig av det enkelte medlem. Det vil si at hvem som tilhører teamet kan variere, men teamet vil ikke opphøre å eksistere av den grunn. Dets eksistens er med andre ord ikke avhengig av eller krever tilstedeværelse av et spesielt medlem. Som det fremgår av både Katzenbach og Smith og Belbin, er teamets størrelse viktig for effektivitet, kommunikasjon og samarbeid. Det er imidlertid vanskelig å argumentere for et alltid korrekt antall medlemmer for teamet. Det vil være oppgave- og situasjonsavhengig.

---

<sup>2</sup> Avsnitt delvis basert på Gasser (2005).

Teamsammensetning har vært fokus for forskning den senere tid (Guzzo & Dickson 1996:309). Jackson (1996:68) påpeker at team sammensatt på bakgrunn av ulikhet mellom medlemmene er det som dominerer i organisasjoner. Ulikhet i forhold til utdanning, yrkesbakgrunn, ferdigheter, ansettelsestid i organisasjonen, personlighet eller verdier har nettopp vist seg å være fruktbart for teamets effektivitet og prestasjonsevne (Campion m.fl. 1993:828). Et heterogent team vil ha fordel av å kunne spille på et bredt spekter av kompetanser, noe det vil være behov for når teamets oppgaver varierer. Nettopp det å kunne håndtere kompleksitet og et mangfold av ulike oppgaver er et kriterium for organisasjoner og team i det hyperkomplekse samfunn (Qvortrup 2004:198). Team satt sammen med bakgrunn i medlemmenes varierende egenskaper og kompetanser er således disponert for å løse ulike oppgaver. Denne styrken er imidlertid avhengig av at teamet evner å utnytte seg av bredden og dybden i medlemmenes innsikt og ferdigheter. Dette potensialet realiseres ikke alltid (Jackson 1996:54, Levin & Rolfsen 2004:40). Det kan riktignok være en stor fordel å jobbe sammen i team der medlemmene er veldig ulike hverandre, men det er ikke helt uproblematisk. Et mangfold i perspektiver og verdier kan skape bedre løsninger, men det kan også bidra til at teamet ikke er i stand til å jobbe effektivt som en samlet enhet. Ulikhetene kan bli for store, og de fremstår i stedet som et hinder for effektiv læring. Medlemmene klarer ikke å kombinere sin unike kompetanse slik at det dannes synergieffekter og felles teamkompetanse (Milliken & Martin 1996:403, Levin & Rolfsen 2004:91). ”Turnovere” og konflikter er imidlertid også noe som i større grad preger heterogene enn homogene team (Jackson 1996:54).<sup>3</sup>

Heterogene team representerer altså i utgangspunktet positiv mangfoldighet, men latent i denne mangfoldigheten ligger motsetnings- og spenningsforhold som kan bli så sterke at de ikke lar seg fortrenge. Dette er hva Bourdieu kaller en tilstand preget av heterodoksi, det vil si kampen om makten og retten til å definere hva det er som skal gjelde som verdifullt innenfor feltet, det vil si hva som er symbolsk kapital (Danielsen & Nordli Hansen 1999:66). Utfordringene er således mange for samarbeid i heterogene team, og de kan skape et hinder for en fruktbar teamlæringsprosess.

---

<sup>3</sup> Avsnitt delvis basert på Gasser (2005).



---

Teamlitteraturen fremhever betydningen av felles mål for teamet (Campion m.fl. 1993, Katzenbach & Smith 1993, 2005, Guzzo & Dickson 1996, Hills 2001, Edmondson 2003, Levin & Rolfsen 2004). Mål er nødvendig for at teamet skal fungere som en enhet og for at det skal oppnå gode resultater. Katzenbach og Smith (1993:113f) påpeker at kombinasjonen av formål og spesifikke mål for teamet er essensielt i forhold til teamets prestasjonsevne. Det å avklare mål blir således den viktigste prosedyren for at et team skal kunne definere en meningsfull hensikt med sin aktivitet. I tillegg til å være spesifikke, må målene være formulert slik at teamet i ettertid kan vurdere om de er nådd eller ikke. De må altså være klare, utvetydige og målbare. Et annet krav til gode mål er at de er oppnåelige, noe som opprettholder teamets motivasjon for å oppnå videre resultater. Det er viktig for teamets evne til å nå målet at alle teammedlemmene har den samme forståelsen av de enkelte mål. Det er med andre ord grunnleggende at det i teamet eksisterer en felles forståelse av hva man jobber mot. Gode mål er videre basert på enighet, det må være reell oppslutning om dem (ibid, Levin & Rolfsen 2004:80f).

Kommunikasjon ligger til grunn for all interaksjon og fungerer som teamets verktøy. For at læring og utvikling skal finne sted, må medlemmene være villige til å utveksle erfaringer og perspektiver, både de som har gitt gode resultater og mindre heldige utfall. Generering av kunnskap er fundert på at teammedlemmene kommuniserer med hverandre. Det gjelder muntlig kommunikasjon som er basert på en form for samtidig tilstedeværelse og skriftlig kommunikasjon som ofte kan være mer saksorientert. Muntlig kommunikasjon har den fordelen at medlemmene kan være impulsive og spille på hverandres innspill, tanker og perspektiver, mens skriftlig kommunikasjon gir medlemmene anledning til økt refleksivitet. Begge former for kommunikasjon bør være og er gjerne tilstede i teamarbeid (Levin & Rolfsen 2004:85ff).<sup>4</sup>

Hvem er det som snakker i temaet? Hvem snakker lenge og ofte? Hvem er det som ikke sier noe eller svært lite? Hvem er det som avbryter og blir avbrutt? Hvem er det som fatter beslutninger? Hva slags språk er rådende i teamet, et inkluderende eller ekskluderende? Kommunikasjonsforløpet i et team forteller oss mye om hva det er som egentlig foregår. Det sier oss noe om hvem som leder, har innflytelse eller hvem som er i opposisjon (Jackson

---

<sup>4</sup> Avsnitt delvis basert på Gasser (2005).

1996:62 referert fra Levine & Moreland 1990, Levin & Rolfsen 2004:89). Alle vil få en følelse av å være inkludert i et kommunikasjonsklima preget av støtte, åpenhet og tilbakemelding. I et team der dette er det rådende klima vil teammedlemmene oppleve en følelse av tillit og av å være verdsatt, og teamet vil fremstå som et velfungerende team. Medlemmene fokuserer på budskapet i et støttende klima, noe som gjør at de tør å fremføre ulike ideer og uttrykke både enighet og uenighet i en åpen diskusjon. Dette er helt grunnleggende i et fruktbart teamarbeid, noe som vektlegges spesielt av Edmondson (2002, 2003, 2004) og som jeg vil komme tilbake til i neste delkapittel. Defensiv adferd er derimot det som preger et negativt kommunikasjonsklima. Kommunikasjonen er preget av å skyldes på andre og mangler støtte og oppmuntring, og den fremstår derfor som lukket og fremmedgjørende (Levin & Rolfsen 2004:90). Det er viktig at språket i team er av en inkluderende art. Det hender at undergrupper dannes innad i team med sin egen sjargong og språkbruk, noe som kan få minoriteten til å føle seg tilsidesatt og holdt utenfor. Sjargong er vanlig i ethvert team, men det er avgjørende at denne forklares for alle slik at den ikke virker ekskluderende (Hills 2001:131).

Senge (2004:240) skiller mellom to former for kommunikasjon i team, dialog og diskusjon. Gjennom dialogen belyses vanskelige temaer der målet ikke er å nå felles enighet, men å øke teamets felleskompetanse. En fare er imidlertid at dialogen kan utvikle seg til gruppetenkning, der enighet rår og konflikter er fraværende (Neck og Manz 1994:931f). I en diskusjon derimot er målet å fatte beslutninger, da er man nødt til å presentere, forsvare og avveie divergerende synspunkter. Dialog og diskusjon er komplementære, og team må kunne beherske begge formene (Senge 2004:250ff).<sup>5</sup>

## **2.2.4 Teamet som læringsarena**

Læring kan studeres på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Nordhaug (2004:94) kaller tilsvarende nivåer mikro-, meso- og makronivå, der mesonivået er kritisk i forhold til å binde de to andre nivåene sammen. Senge (2004:239) og Hills (2001:69) vektlegger også at teamet fungerer som et bindeledd i forhold til å koble sammen individuell og organisatorisk læring. Teamlæring kan defineres som: "(...) a process through which a group creates knowledge for

---

<sup>5</sup> Avsnitt delvis basert på Gasser (2005).

---

its members, for itself as a system, and for others” (Kasl m.fl. 1997:229). Et vellykket, lærende team produserer kollektiv læring i form av ny kunnskap. Dette gjør det ved å utnytte all tilgjengelig kunnskap hos dets medlemmer. I samme ånd definerer Brooks teamlæring som: ”(...) the construction of collective new knowledge by a team” (Brooks 1994:215). Disse to definisjonene har sitt utspring i konstruktivistiske og sosiokulturelle lærings syn (ibid, Kasl m.fl. 1997:229). Hovedessensen i det konstruktivistiske lærings synet er at kunnskap konstrueres av den lærende, og i det sosiokulturelle at kunnskap konstrueres og befinner seg i det sosiale fellesskapet av praktiserende og lærende individer (Säljö 2000:18,65ff). Kunnskapen er således ikke en fast og absolutt størrelse, men sosialt konstruert og i stadig forandring. Læring blir dermed noe mer enn det å kun tilegne seg kunnskap. Like viktig blir det å anvende allerede eksisterende kunnskap hos teamets medlemmer og videreutvikle den i fellesskap. Nonaka (1994:15) presenterer kunnskapsutvikling nettopp som en dynamisk prosess der ”communities of interaction” utgjør konteksten for denne utviklingsprosessen. Han har en antakelse om at kunnskap dannes i samhandling mellom personer gjennom interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap. Dialog og kollektiv refleksjon vektlegges spesielt for å omdanne taus kunnskap til eksplisitt kunnskap, noe som er svært viktig i teamarbeid.

Det er disse perspektivene på læring og kunnskapsutvikling som ligger til grunn for teamlæringsbegrepet i denne oppgaven. Det er dermed grunnleggende for effektiv teamlæring at medlemmene har anledning til å dele kompetanse gjennom interaksjonssprosesser (Nonaka 1994:23f). Interaksjon krever ifølge Qvortrup (2004:187) samtidig tilstedeværelse. Teamorganisering omfatter også arbeidsformer som ikke fordrer en samtidig tilstedeværelse, som skriftlig samarbeid. I denne oppgaven tar jeg imidlertid utgangspunkt i Qvortrups forståelse, da litteraturen om teamlæring synes å legge samme perspektiv til grunn.

I følge Brooks (1994:222ff) og Edmondson (2002:130) fordrer den kollektive teamlæringsprosessen at teamet utfører både aktivt og refleksivt arbeid. Hills (2001:9) og West (2000) vektlegger også teamets evne til refleksjon. Refleksjonen skal gi økt innsikt og forståelse, mens det aktive arbeidet skal skape forandringer. Når team reflekterer over praksis og resultater som er oppnådd og dette blir en naturlig del av arbeidet deres, skjer det erfaringslæring innad i teamet (Levin & Rolfsen 2004:59). Team må videre være i stand til å reflektere fortløpende i læringsprosessene, samt i etterkant av dem. Det er det Schön (2002)

refererer til som "reflection in action" og "reflection on action". Det teammedlemmene erfarer gjennom disse refleksjonsprosessene kan bidra til at teamet lærer og utvikler ny kunnskap, hvis det har evnen til å omsette erfaringene til ny innsikt. Essensielt for refleksivt arbeid i team er teammedlemmenes evne til å kommunisere med hverandre. Kunnskapsdeling er i denne forbindelse helt sentralt. Hvis ikke medlemmene er villige til å dele sin kunnskap og erfaringer med hverandre, både individuell og kollektiv suksess, og feiltrinn, vil ikke teamet som helhet lære. Det å dele informasjon, fremsette problemer, kombinere og integrere den delte kunnskapen er også en del av det refleksive arbeidet i team. Disse prosessene krever imidlertid at medlemmene stoler på og er trygge på hverandre, noe maktforholdene i teamet kan være et hinder for. Teamets aktive arbeid består i å innhente data som foreligger utenfor teamets grenser og å spre ny teamkunnskap i organisasjonen. Dette krever at teammedlemmene har tilstrekkelig formell makt i form av at de selv er herre over egen tid og arbeid. Dette har imidlertid ikke alle selv kontroll over, noe som fører til at deres teamdeltakelse blir noe begrenset. Det er gjennom en gjentakende og alternerende prosess mellom handling og refleksjon at teamet tilegner seg kunnskap og lærer seg hvordan denne kunnskapen skal brukes (Brooks 1994:222ff). Dette leder meg over til en mer konkret presentasjon av teamets læringsprosesser.

Læring er en forutsetning for utvikling i team og danner grunnlaget for teamets effektivitet. Hvilke læringsprosesser teamet tilegner seg og hvilken læringsstil det tillegger seg, vil ha stor betydning for nettopp dette. Teamlæring er dynamisk og skjer gjennom ulike typer prosesser der erfaringslæring ligger til grunn. Kasl m.fl. (1997:230) redegjør for fem ulike læringsprosesser som er gjensidig avhengig av hverandre for å utvikle ny kunnskap i teamet. I den første prosessen "Framing" begynner teamet å få en oppfatning av et problem, en situasjon eller en person, basert på tidligere forståelse og ny informasjon. Når denne oppfatningen settes inn i en ny forståelsesramme, har teamet vært i en læringsprosess de kaller "Reframing". I det teamet tester hypoteser eller handlinger og oppdager og vurderer noe nytt har de bedrevet "Experimenting". "Crossing boundaries" kalles den prosessen der teammedlemmene søker eller deler informasjon, perspektiver og ideer gjennom samhandling med andre individer eller enheter. I siste læringsprosess "Integrating perspectives" sammenfører medlemmene sine avvikende perspektiver slik at tydelige konflikter løses

gjennom dialektisk tenkning, ikke ved å inngå kompromisser eller ved å la flertallet bestemme.<sup>6</sup>

| <b>Læringsprosesser med beskrivelser</b> |   |
|--|---|
| Framing                                  | Teamet begynner å få en oppfatning av et problem.                                   |
| Reframing                                | Oppfatningen settes inn i en ny forståelsesramme.                                   |
| Experimenting                            | Teamet tester hypoteser og vurderer noe nytt.                                       |
| Crossing boundaries                      | Teammedlemmene søker og deler informasjon med andre individer eller enheter.        |
| Integrating perspectives                 | Teammedlemmene sammenfører sine avvikende perspektiver gjennom dialektisk tenkning. |

*Figur 1 Læringsprosesser.*

I hvilken grad læringsprosessene blir ivaretatt, eller med andre ord hvorvidt og hvordan teamet lærer, er avhengig av læringsstil. Kasl m.fl. (1997:230f) opererer med fire forskjellige læringsstiler for teamet; "Fragmented", "Pooled", "Synergistic" og "Continuous". Hvilken stil det enkelte team tilegner seg vil variere ut i fra flere forhold, som teamsammensetning, tid og gruppedynamikk. Teamlæringen kan utvikles fra en stil til en annen, men det er ingen forutsetning at teamet har vært innom alle for å nå sistnevnte læringsstil, som er den optimale. Det er heller ikke alle team som gjennomgår en slik trinnvis utvikling. Enkelte team blir værende ved den første, Fragmented, da er teamlæringen ufullkommen. Teammedlemmene lærer hver for seg og opprettholder sine egne perspektiver. Synergieffekter er fraværende. Den enkelte er ikke interessert i andres meninger, og det å jobbe i team er ansett som unødvendig for å løse oppgaven. Medlemmene føler seg ikke forpliktet til å jobbe som et team. Dette fører til at teamet som helhet ikke lærer, og det fremstår som dysfunksjonelt. Kollektiv læring er fraværende.

Ved en Pooled læringsstil begynner medlemmene å se relevansen ved teamarbeid. De veier individuelle behov mot teamets behov, og med tanke på å skape et effektivt team deler de informasjon og perspektiver. Det hender at enkelte av medlemmene lærer sammen, men teamet som enhet lærer ikke. Kunnskap unik for teamet er enda ikke dannet. Teamlæringen

<sup>6</sup> Avsnitt delvis basert på Gasser (2005).

får et vendepunkt med en Synergistic læringsstil der teammedlemmene danner felles kunnskap gjennom synergieffekter. Dialektiske prosesser samordner medlemmenes ulike perspektiver og danner felleskompetanse. Teamets felleskompetanse blir en del av den enkeltes kompetanse ved at de alle har bidratt. Dette fører til at kunnskap dannet ved en Synergistic læringsstil spres hyppig utenfor teamet. Continuous beskriver den læringsstilen der synergieffekter i teamet er blitt en vane. Dette er den optimale læringsstilen, da teamet er i en kontinuerlig kollektiv læringsprosess. Det er imidlertid ikke ofte teamet er i stand til å holde på en læringsstil av typen Continuous.<sup>7</sup>

| Læringsstiler med beskrivelser |  |
|--------------------------------|--|
| Fragmented                     | Teammedlemmene lærer hver for seg.                                       |
| Pooled                         | Enkelte av teammedlemmene lærer sammen, men teamet som enhet lærer ikke. |
| Synergistic                    | Teammedlemmene danner felles kunnskap gjennom synergieffekter.           |
| Continuous                     | Teamet er i en kontinuerlig kollektiv læringsprosess.                    |

*Figur 2 Læringsstiler.*

## 2.2.5 Oppsummering av delkapittelet teamlæring

Jeg har i dette kapittelet argumentert for samarbeid i organisasjoner ut i fra tanken om at enkeltpersoner vanskelig kan løse organisasjoners komplekse problemer alene. Teamet har et potensial for økt innovasjon, kvalitet og hastighet ved at det kan oppnå en felles kompetanse som overskrider den enkeltes ferdigheter og kunnskaper. Læring skaper grunnlag for utvikling og endring, og teamet utgjør av den grunn den viktigste læreenheten i organisasjoner. Jeg har sett på bruken av begrepene team og gruppe i litteraturen og velger å støtte meg til Katzenbach og Smiths definisjon av team. Ved å redegjøre for faktorer som teamets størrelse, sammensetning, mål og kommunikasjon, ønsker jeg å vise hvordan dette er forhold som påvirker og legger føringer for teamlæringsprosessen samt for hvilke læringsstiler det enkelte team tillegger seg. Teamet bør ikke bestå av for mange medlemmer,

<sup>7</sup> Avsnitt delvis basert på Gasser (2005).

ulikhet i bakgrunn og personlighet er i utgangspunktet fruktbart for å kunne løse et mangfold av oppgaver. Et kommunikasjonsklima der støtte og åpenhet inkluderer samtlige teammedlemmer legger forholdene til rette for dialog- og diskusjonspregede kommunikasjonsformer.

Mitt perspektiv på teamlæring springer ut av et konstruktivistisk og sosiokulturelt perspektiv på læring, der teamet som en enhet danner kollektiv ny kunnskap på bakgrunn av medlemmenes allerede eksisterende kunnskap samt gjennom felles teamlæringsprosesser. Jeg har fremhevet refleksjon som en viktig faktor for teamlæring. Refleksjon danner nettopp grunnlaget for erfaringslæring, som spiller en stor rolle i Kasl, Marsick og Dechants beskrivelser av læringsprosessene i team. De redegjør for fem ulike prosesser som alle er essensielle for utviklingen av ny teamkunnskap. Det er imidlertid teamets læringsstil som avgjør hvorvidt og hvordan teamet lærer, og det er kun i to av fire læringsstiler teamet danner felles kunnskap.

## 2.3 Teamledelse

Tradisjonelt og grovt sett kan man dele inn i hierarkiske og deltakende ledelsesstrukturer. I førstnevnte ledelsestype forteller lederen sine underordnede hva de har å gjøre, mens i sistnevnte jobber teamet sammen som en enhet, der beslutninger fattes ved konsensus (Hills 2001:123). Hills (ibid) og Katzenbach og Smith (2005:131) sverger derimot til en annen ledelsestype, der ledelse handler om å gjøre det mulig for andre å bidra og gjøre det de skal gjøre. Det betyr at lederens oppgave er å sørge for ressurser og tilgang til informasjon, utvikle ferdigheter, motivere, tilrettelegge for en fruktbar arbeidsprosess og forhandle om mål. Lederen har videre ansvar for å få ut potensialet som ligger hos hver enkelt av teammedlemmene, det vil si å få tak i alt det den enkelte kan bidra med. Det er derfor meget viktig at lederen etablerer et læringsklima tuftet på trygghet.

Teamledelse må ikke blandes med ledelse forøvrig. Det er noe helt annet å lede en organisasjon enn et team. Mange overvurderer teamlederens rolle og ansvarsområder, noe som gir urealistiske forventninger til teamledelse. En følge av dette er ofte at veiledning av teamlederen i selve teamprosessen går på bekostning av å finne den ideelle teamlederen i utgangspunktet. Det betyr at hvorvidt teamlederen faktisk gjør det som trengs for at teamet

skal yte maksimalt blir viet lite oppmerksomhet, noe som kan falle uheldig ut for teamets prestasjoner (Katzenbach & Smith 2005:133ff). Det å være teamleder er nødvendigvis ikke en medfødt egenskap. I følge Katzenbach og Smith (ibid) har alle muligheten til å bli dyktige teamledere. Vedkommende må bare ha tro på teamets formål og dets medlemmer. Dette forutsetter imidlertid at teamlederen ser hva som er den symbolske kapitalen i teamet, har kunnskap om hvordan den virker og evne til å håndtere eventuelle negative konsekvenser denne gir for teamet. Dette tar ikke Katzenbach og Smith høyde for. Ingen team er riktignok like, noe som gjør at det heller ikke finnes en oppskrift som garanterer vellykket teamledelse. Det å balansere mellom å oppgi kontroll og sørge for veiledning, fatte tøffe beslutninger selv og overlate det til andre, ser Katzenbach og Smith (ibid:132) som viktige sider ved teamlederens rolle. De fremhever videre seks punkter som grunnleggende for god teamledelse (ibid:139ff). En dyktig teamleder bør sørge for å:

- Ha fokus på relevante og meningsfulle mål. Teamlederen skal bidra på lik linje med de andre medlemmene i å forme teamets hensikt, dets mål og tilnærming til disse, men skal samtidig ha en distanse til dette i kraft av sin posisjon som leder.
- Bygge en følelse av forpliktelse og selvsikkerhet hos det enkelte teammedlem så vel som i teamet som helhet. Både individuell og felles ansvarsfølelse er nødvendig for at teamet skal fungere som et ekte team.
- Styrke ferdighetene til teamet ved å oppmuntre den enkelte til å ta utfordringer som fører til vekst og utvikling. Et mangfold i ferdigheter er viktig for et vellykket teamarbeid.
- Administrere forholdet med folk utenfor teamets grenser.
- Skape muligheter for teammedlemmene. Det betyr at teamlederen ikke kaster seg over enhver mulighet og tar all anerkjennelse selv.
- Gjøre virkelig arbeid selv. Teamlederen må bidra med hva enn det måtte være teamet trenger, på lik linje med resten av teamet.

Hills (2001:14) fremhever fire egenskaper den gode teamleder bør besitte. Enkelte av dem overlapper med Katzenbach og Smiths oppfattelse av god teamledelse. Lederen bør sette klare, men fleksible mål, legge til rette for kollektiv teamlæring på en uhierarkisk måte,



---

utstråle selvsikkerhet og være en teammedlemmene kan stole på, samt være sterkt prestasjonsorientert. Enhver leder har imidlertid også læringsbehov, og en god teamleder vil være åpen om det og motta støtte fra de andre i teamet på lik linje med ethvert teammedlem (ibid:128). Slik vil teamlederen fungere som et forbilde for åpenhet og feilbarlighet, elementer som er essensielle i forhold til en kollektiv læringsprosess. I en slik ledelsestilnærming har ikke lederen autoritet i den betydning at han kan kommandere og kontrollere sine underordnede og fatte alle viktige beslutninger selv. En suksessfull teamleder har fokus på teamets prestasjoner og ikke individuelle, inkludert egne prestasjoner (Katzenbach & Smith 2005:131).

Det finnes et utall av analysemetoder som måler organisasjonsklima med tanke på innovasjon. Anderson og West (1998) har derimot utviklet en test på bakgrunn av fire faktorer, som måler sammenhengen mellom klimaet i team og teamets prestasjoner. Dette måleinstrumentet kalles ”The Team Climate Inventory” (TCI), og det tegner en profil av gruppen som helhet innenfor de fire faktorene. Her skiller den seg fra typiske tester som benyttes i teambyggingssammenheng, der fokus i større grad er på individet enn gruppen. Faktorene testen baserer seg på og som er en forutsetning for innovasjon i teamet er: deltaker trygghet, visjon, oppgaveorientering og støtte for innovasjon. Studier har fastslått at TCI kan forklare variasjonen i teams innovative prestasjoner (ibid, Adams m.fl. 2006:33). Edmondson (2003:257) vektlegger også betydningen av trygghet for teamets medlemmer og har gjennom studier påvist en sammenheng mellom et støttende teamklima, teamlæring og nettopp teamlederens rolle. I situasjoner der samarbeid er kritisk i forhold til læring, som ved teamlæring, må visse forutsetninger være tilstede for at konstruktiv læring skal finne sted, som et støttende og trygt klima og en åpen coachorientert teamleder (ibid:269). Da tilrettelegging av et støttende klima har vist seg å være grunnleggende for et lærende team der kollektiv læring er målet, ønsker jeg å ha et perspektiv på teamledelse som vektlegger nettopp dette. Jeg ønsker å drøfte hva det er som ligger i begrepet ”et støttende teamklima”, før jeg kommer nærmere inn på teamlederens rolle som tilrettelegger for et slikt klima.

### **2.3.1 Hva er et støttende teamklima?**

Noen team kan kalles lærende team, andre ikke. I den forbindelse er det interessant å få en forståelse av hvordan medlemmene opplever det mellommenneskelige klimaet i teamet.

Faren for å bli oppfattet som inkompetent, negativ, ignorant eller uvitende vil alltid være tilstede som en risiko i ethvert samarbeid. Hva er det da som får den enkelte til åpent å dele sine perspektiver, ideer og feiltrinn med de andre i teamet? I et støttende teamklima preget av trygghet er det rom for å gjøre feil uten at man blir sett ned på eller straffet. Det er åpenhet rundt det å spørre om hjelp, informasjon eller tilbakemeldinger. Samlet gir dette grunnlag for å ta risikoen det er å uttale seg, stille spørsmål, legge frem en ny idé eller innrømme feil, for så å kunne dra nytte av den kunnskapen det gir (Edmondson 2003:257ff). Schein (1993:89) vektlegger også betydningen av trygghet i forhold til læring. Han påpeker at dersom man ikke føler seg trygg, tør man ikke rapportere feil eller komme med forslag til nye ideer og perspektiver. Det vil si at trygge omgivelser fremmer læring.

Teamlæring krever at alle respekterer læringsbehovene og målene de andre i teamet har, og at alle er villige til å hjelpe hverandre i å nå disse. Dette krever et teamklima preget av gjensidig respekt, tillit og trygghet. Edmondson (2003, 2004) skiller mellom ”psychological safety” og ”trust” og definerer ”psychological safety” som: ”(...) a climate in which the focus can be on productive discussion that enables early prevention of problems and accomplishment of shared goals, because people are less likely to focus on self-protection” (Edmondson 2004:242). Hun definerer begrepet på gruppenivå og ikke på individnivå, siden hun mener det karakteriserer klimaet i teamet som en enhet (ibid). Begrepet springer imidlertid ut fra enkeltindividets oppfattelse av konsekvensene av mellommenneskelige erfaringer. Individet har en intuitiv følelse av hva reaksjonene på eksempelvis et spørsmål vil være og hva det gjør med en; man blir kanskje såret, flau eller føler seg kritisert. Dukker disse eller liknende følelser opp, kan det hindre individet i videre utfoldelse, og trygghet er ikke etablert i teamet.

Edmondson definerer ”trust” via andre forskere, blant annet Jones og George som mener at tillit er: ”an expression of confidence between the parties in an exchange of some kind – confidence that they will not be harmed or put at risk by the actions of the other party or confidence that no party to the exchange will exploit the other’s vulnerability” (Edmondson 2004:242 referert fra Jones & George 1998:531f). Hovedskille til Edmondson mellom de to begrepene er at trygghet erfares på gruppenivå, mens tillit angår dyadiske forhold (ibid:244). Det betyr at begrepene ikke er likestilte, men at tillit som en viktig del av et forhold mellom to personer inngår som et element når man føler trygghet. Jeg vil i oppgaven legge vekt på trygghet som en forutsetning for fruktbar teamlæring, der tillit utgjør en viktig side. Hvilke

---

forhold er det så som bidrar til å skape et læringsklima tuftet på trygghet og åpenhet? Edmondson (2004:249ff) legger frem fem ulike faktorer; lederadferd, relasjoner baser på tillit og respekt, praksisfelt, støtte fra den omkringliggende organisasjonsstrukturen og uformell gruppedynamikk. Jeg mener lederadferden utpeker seg som den viktigste faktoren, da teamlederen har mulighet til å kontrollere for illegitime maktforhold i teamet. Jeg ønsker kort å redegjøre for de fire siste faktorene, lederadferd vier jeg et eget avsnitt.

Relasjoner som bygger på tillit og støtte mellom partene fremmer trygghet. Det er lettere å dele ideer, tanker og perspektiver med andre når man har en følelse av at kritikken som etterfølger blir presentert som konstruktiv isteden for destruktiv. Gjensidig tillit og respekt skaper med andre ord et grunnlag for trygge rammer i teamet (ibid:251 referert fra Kahn 1990). Praksisfelt skaper et rom der team kan lære av simulerte eksperimenter og øvelser, uten risiko for å skade deres egentlige arbeid. Når man ikke trenger å ta hensyn til økonomiske konsekvenser og medlemmene erfarer at det å få det til første gangen ikke alltid er mulig, legges det til rette for trygghet i teamet. Betydningen av teamlæring blir gjerne klarere for medlemmene gjennom praksisfelt. En organisasjonsstruktur som sørger for informasjon og ressurser øker tryggheten i team, da dette minsker følelsen av usikkerhet. Ujevn fordeling av ressurser mellom team kan nettopp føre til en slik følelse av usikkerhet og defensiv adferd team imellom. Uavhengig av den formelle posisjon i teamet inntar alle roller i samspill med de andre. Den enkeltes oppfattelse av trygghet avhenger av rollen i den uformelle gruppedynamikken (ibid:252ff).

### **2.3.2 Teamlederen som tilrettelegger for et støttende teamklima**

Til tross for at forventningene til teamledelse kan sies å være urealistiske, har teamlederen i kraft av sin posisjon et stort ansvar i forhold til teamets prestasjoner. Teamlederen har stor innflytelse over teamlæringsprosessen og kan forme og styrke den både direkte og indirekte ved å fremme trygghet. Ved å fjerne frykten for å si noe høyt kan innovasjon i teamet fremmes ved at medlemmene tør komme med nye og uortodokse ideer (Edmondson 2003:257ff). Teamlederen må imidlertid se hva som er etablert som symbolsk kapital i teamet samt ha de ferdighetene som kreves for å få frem den enkeltes bidrag, ideer og tilbakemeldinger, for å skape et klima der alle er villige til å dele sine ideer og perspektiver med resten av teamet. Det kan tenkes at teamledere som er valgt ut på bakgrunn av sin

ekspertise innen et felt vil komme til kort i tilretteleggingen av et slikt klima. Teammedlemmer er opptatte av teamlederens adferd, spesielt i forhold til responsen ulike bidrag får. Dette styrer i neste omgang oppfattelsen i temaet i forhold til hva som er riktig og tilfredsstillende adferd. Edmondson (2004:249) vektlegger spesielt tre aspekter ved teamlederens handlemåte som bidrar til å fremme trygghet i teamet; være tilgjengelig, oppfordre til bidrag og tilbakemeldinger og være et forbilde for åpenhet og feilbarlighet. Teamlederen har et ansvar for at tilbakemeldingene medlemmene imellom gir konstruktiv læring, og ikke utarter til defensive strategier og i verste fall intern mobbing. Teammedlemmer konkluderer med at teamlederen bidrar til et trygt læringsklima når vedkommende aktivt oppfordrer til tilbakemeldinger og spørsmål og responderer åpent i forhold til spørsmål og utfordringer (ibid:251).

Teamlederen spiller en viktig rolle i å tilrettelegge for de fire andre faktorene som fremmer et støttende teamklima. Lederen kan rette spesiell oppmerksomhet mot den uformelle gruppedynamikken, bidra til gjensidig tillit og respekt i teamet, blant annet ved å håndtere eventuelle negative maktforhold, gjennomføre praksisfelt og sørge for at teamet har tilstrekkelig tilgang på ressurser av ulike slag (ibid:265). Hills (2001:128) fremhever også teamlederens rolle i å etablere teamkultur, som etter min mening likner på Edmondsons tanker om et støttende teamklima basert på trygghet. Hensikten med en teamkultur er å binde sammen teamet og gi medlemmene en felles rettesnor for teamadferd. Hills påpeker at det er innen dette området teamlederens adferd er mest innflytelsesrik og kritisk i forhold til teamets yteevne. Som Edmondson (2004:249), viser Hills til at teamlederen gjør dette best ved å gå foran som et personlig eksempel. Teamlederen kan ikke påtvinge et læringsklima, men vedkommende kan klargjøre hva som er forventet adferd i teamet og selv være et forbilde for dette, blant annet gjennom å vise at enhver feil blir sett på som en investering for teamet og å selv spørre om hvordan man kan forbedre seg. Nedenfor følger punkter fra Hills (2001:128) som beskriver hvordan teamlederen kan etablere en slik teamkultur.

- Etabler tillit innad i teamet. Sørg for at informasjon om personer kun deles med tillatelse fra vedkommende. Hold det du sier at du skal gjøre.
- Etabler respekt. Lederen må ikke nedvurdere andre og bør forhindre andre i å gjøre det samme. Dette gjøres ved å vektlegge de positive sidene ved den enkelte.

- 
- Etabler en forståelse av hvert enkelt medlem i teamet. Vær åpen om deg selv og din personlighet og oppmuntr andre likeså. Gjør rede for hva du er flink til og hva du trenger hjelp til og oppmuntr andre til å gjøre det samme. Behandl alle i teamet likt, uten å ha noen favoritter. Oppmuntr alle til å behandle hverandre likt, verdsette mangfoldighet og hverandre.
  - Etabler teamånd. Fokuser teammedlemmene på den kollektive prestasjonen til teamet.

Teamlederen må altså sørge for at læringsprosessene ledes på en slik måte at prosessene blir konstruktive og ikke bidrar til mobbing og utfrysning av enkeltmedlemmer. En av årsakene til at ikke alle medlemmenes kunnskaper og ferdigheter kommer til nytte i læringsprosessen, er at den konstituerte symbolske kapitalen i teamet bidrar til illegitim maktbruk.

### **2.3.3 Oppsummering av delkapittelet teamledelse**

Teamledelse som tilrettelegger for teamlæring har vært tema for dette kapittelet. Jeg har argumentert for at et støttende teamklima basert på trygghet er nødvendig for at fruktbar teamlæring skal finne sted. På bakgrunn av Edmondson har jeg redegjort for et skille mellom tillit og trygghet, der tillit inngår som et viktig element i et trygt teamklima. Forhold som fremmer et støttende teamklima er lederadferd, relasjoner baser på tillit og respekt, praksisfelt, støtte fra den omkringliggende organisasjonsstrukturen og uformell gruppedynamikk. Jeg fremhever lederadferd, da lederen ved å tilrettelegge for et støttende læringsklima kan kontrollere for negative maktforhold i teamet.

## **2.4 Makt, teamlæring og teamledelse – et analyseperspektiv**

Jeg ønsker i dette delkapittelet å oppsummere og knytte de tre teoretiske begrepene mine sammen, for å skape et helhetlig bilde av de teoretiske perspektivene jeg har valgt å la ligge til grunn for analysen og diskusjonen av empirien. Dette munner ut i en modell, som igjen danner utgangspunktet for forskningshypotesen. I det teoretiske fundamentet for oppgaven inngår begrepene makt, teamlæring og teamledelse. Når det gjelder makt konsentrerer jeg

meg om Kanters (1977) perspektiv på makt og Bourdieus (1993, 1996, 1997, 2000) teori om kapital. Teorigrunnlaget for teamlæring er først og fremst hentet fra Kasl, Marsick og Dechant (1997) og de viktigste teoretikerne for teamledelse er Edmondson (2002, 2003, 2004), Katzenbach og Smith (1993, 2005) og Hills (2001). Dette analyseperspektivet skal i tillegg til å knytte de teoretiske perspektivene sammen, drøfte og gi et teoretisk grunnlag for å besvare problemstillingen: *Er det slik at illegitime maktforhold i team kan gi lav grad av teamlæring?* Med lav grad av teamlæring mener jeg at teamlæringsprosessen ikke er fruktbar, teamet opererer innenfor læringsstilene Fragmented eller Pooled.

#### **2.4.1 Hvordan henger så de teoretiske begrepene sammen?**

Jeg mener at teamlæringsprosessen er påvirket av maktkonstellasjonene i teamet, at teamlederen kan øve innflytelse og lette prosessen ved å håndtere negative maktforhold og at lederen slik fremstår som den viktigste fasilitatoren for teamlæring. Sammenhengen mellom illegitim makt og teamlæring vil jeg drøfte her, mens teamlederen som mulig fasilitator for teamlæring vil være tema for kapittel 4. Jeg synes det kan være hensiktsmessig å påpeke skillet mellom legitim og illegitim makt, det vil si: ”(...) mellom de maktforskjellene som er akseptable, og de som bør minskes eller avskaffes” (Engelstad 2005:7).

Målet med teamarbeid er at teamet som en enhet skal produsere ny kunnskap til nytte for organisasjonen (Katzenbach & Smith 1993, Kasl m.fl. 1997). Dette skjer via refleksjon og aktivt arbeid som teamet utfører gjennom teamlæringsprosessene. Teamlæringsperspektivet i denne studien fremhever at kunnskapen konstrueres av de lærende i teamfellesskapet. Dette bygger på konstruktivistiske og sosiokulturelle læringsteorier. Teammedlemmene må dele sin kompetanse med hverandre skal de kunne reflektere og utvikle ny kunnskap gjennom erfaringslæring. Skal en fruktbar teamlæringsprosess finne sted, må teamet med andre ord evne å utnytte all eksisterende, tilgjengelig kunnskap hos samtlige teammedlemmer. Kasl m.fl. (1997:230f) opererer med fem ulike læringsprosesser som er gjensidig avhengig av hverandre for at ny kunnskap utvikles i teamet. Det er imidlertid deres fire læringsstiler for teamet som avgjør hvorvidt læringsprosessene blir ivaretatt. Det er først ved å tilegne seg de to siste læringsstilene, Synergistic og Continuous, at teamet er i en kollektiv læringsprosess der alle har bidratt til felleskompetansen. Til tross for at Kasl m.fl. fremstiller det som en nærmest uproblematisk prosess å utvikle de ønskede læringsstilene, eksisterer det flere

---

faktorer som bidrar til å hemme denne utviklingen. Jeg tenker først og fremst på maktforholdene blant teamets medlemmer. Som tidligere nevnt finnes det innslag av makt i nær sagt alle sosiale sammenhenger. Teamarbeid som er tuftet på at medlemmene jobber nært sammen er intet unntak. Makt influerer på alt som skjer innenfor teamet. Det er imidlertid viktig å påpeke at det ikke er maktforskjellene i seg selv som hemmer teamlæringsprosessen, men hvordan medlemmer med definisjonsmakt velger å utnytte sine maktfordeler og slik velger å definere den symbolske kapitalen i teamet.

Jeg har valgt å legge Kanter's definisjon av makt til grunn i denne oppgaven. For henne er makt: "(...) the ability to get things done, to mobilize resources, to get and use whatever it is that a person needs for the goals he or she is attempting to meet" (Kanter 1977:166). Muligheten den enkelte har til å virkeliggjøre sine interesser i teamet er slik jeg ser det avhengig av den enkeltes reservoar av feltspesifikk kapital, noe som i teamarbeid ofte vil ha sitt utspring i hvilke kunnskaper og ressurser man besitter. Slik kombineres Kanter's definisjon av makt med Bourdieus forståelse av makt tilknyttet kapitalbegrepet. Ujevn maktfordeling er derfor som tidligere nevnt, et resultat av at ikke alle teammedlemmene besitter feltspesifikk kapital eller de besitter ulik mengde. Muligheten den enkelte har til å få gjennomslag for ideer eller mobilisere ressurser kan imidlertid og være grunnet i den formelle rolle eller stilling, men er altså ikke der oppgaven min har sitt fokus.

Teamperspektivet mitt har sitt utgangspunkt i tilsynelatende likestilte medlemmer heller enn forholdet mellom makthavere og undertrykkere, som ofte er utgangspunktet i maktteorier der stilling og posisjon i autoritetshierarkiet er grunnlaget for makt. Slik jeg ser det har de personene som innehar en maktposisjon i team det tilfelles at de besitter tilstrekkelig med feltspesifikk kapital til å kunne innta de dominerende posisjoner innenfor teamet (Bourdieu 1997:56). Dette er altså en autoritetsform direkte knyttet til den enkeltes kompetanse og kommunikasjonsferdigheter. Deres maktposisjon forsterkes ytterligere ved at det er de som får gjennomslag for sine ideer. Det blir en selvforsterkende sirkel. Samtidig viser Jackson (1996:62 referert fra Levin & Moreland 1990) til at de teammedlemmene med høy status i teamet har en mer selvsikker nonverbal adferd når de kommuniserer, de snakker oftere, kritiserer mer, kommanderer mer, avbryter oftere og har mer innflytelse enn de med lav status i teamet. Slik er det de teammedlemmene med feltspesifikk kapital som derfor sitter i en maktposisjon, som opplever de positive erfaringen med å få brukt og utviklet kreativitet og kompetanse, å bli sett og verdsett, å få realisert ambisjoner og påvirket oppgaver. Dette

bidrar i sin tur til at kampen om posisjon som symbolsk kapital vokser frem i teamet, noe som kan føre til at teammedlemmene ser på hverandre som rivaler heller enn medsammensvorne. Samtidig er det enkelte teammedlemmer som sjelden blir spurt om sine meninger og som opplever at informasjon de sitter på ignoreres. Dette danner utgangspunkt for at man mister troen på verdien av egen kompetanse og utvikler en følelse av avmakt. Her ser vi hvordan ujevn maktfordeling påvirker kommunikasjonsflyt og forhandlinger og fører til illegitim maktbruk i teamet.

Dersom teammedlemmene med definisjonsmakt benytter sin feltspesifikke kapital kun til å øke og styrke sin posisjon i teamet, kan dette føre til viktige tap i teamprosessen i form av at potensialet som ligger i ekspertisen til lavstatusmedlemmer ikke blir utnyttet. Dette hemmer kreativiteten og refleksiviteten i teamet (Jackson 1996:62). Der dette er det rådende læringsklima i teamet opererer teamet innenfor læringsstilene *Fragmented* eller *Pooled*, og kollektiv teamlæring er fraværende. Læringsstilene *Synergistic* og *Continuous* fordrer nettopp at alle teammedlemmene deltar på lik linje i læringsprosessen. De maktsterke medlemmene er opptatte av å opprettholde sin posisjon i teamet og tviholder derfor på egne perspektiver og er uinteresserte i andres meninger. Det er med andre ord ikke den kollektive teamlæringen som styrer deres handlemåte og prioriteringer, men muligheten til å posisjonere seg. Dette kan virke ekskluderende på teammedlemmer med verdifull og nødvendig kompetanse, men uten evne til å akseptere de rådende premisser. Dette er utslag av illegitime maktforhold der kampen om å posisjonere seg konstitueres som avgjørende symbolsk kapital av de dominerende teammedlemmer med definisjonsmakt, og den kollektive læringsprosessen ignoreres. En følge er nettopp lav grad av teamlæring da flere av teammedlemmene ikke ser relevansen ved teamarbeid og ikke alle slipper til i læringsprosessen.

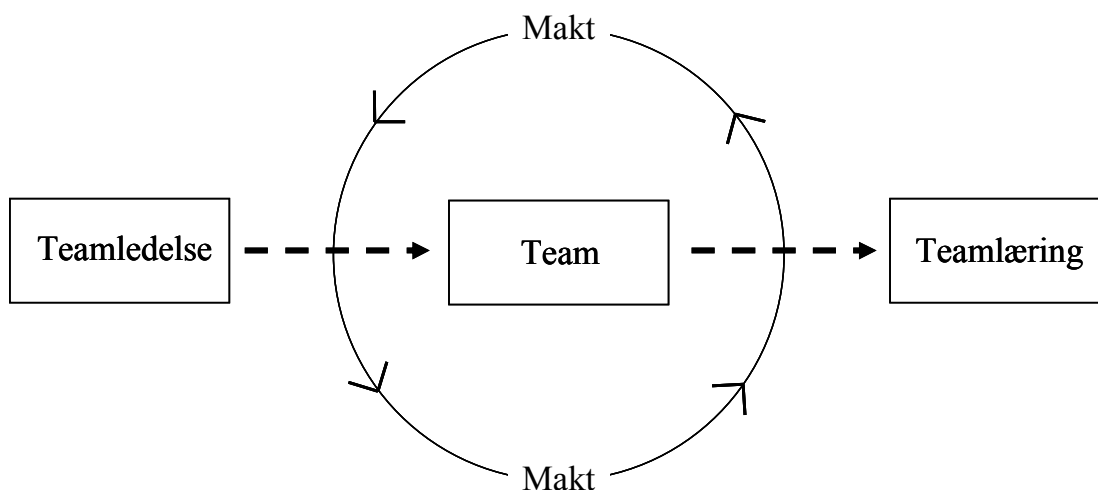
Gjennom systematisk underutnyttelse ekskluderes dermed viktig kompetanse og ressurser som finnes blant teamets medlemmer. Ved å fokusere på sammenhengen mellom posisjonering i teamet og kompetanserealisering, har jeg synliggjort hvordan team som viderefører "kampen om posisjon som symbolsk kapital" risikerer å gjennomgå en ufruktbar teamlæringsprosess. Det er riktignok også andre faktorer som kan være årsaken til den dysfunksjonelle teamlæringen, uten at jeg kan komme inn på dem her. Jeg viser imidlertid i tillegg til Brooks (1994) som påpeker at kollektiv teamlæring kun forekommer når maktforskjeller i teamet enten er kontrollert for eller er ikke-eksisterende.



Teamledere står altså ovenfor andre utfordringer i team som blant annet er satt sammen på bakgrunn av ønske om mangfoldighet. Latente motsetninger og spenningsforhold bidrar til at teamlederen må kunne håndtere makt og konstituere teamlæring som symbolsk kapital i teamet. Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å drøfte teamlederens rolle som tilrettelegger for et læringsklima tuftet på trygghet og tillit mellom medlemmene.

## 2.4.2 Forskningshypotese

Jeg vil her presentere forskningshypotesen som vil ligge til grunn for analysen og diskusjonen av de empiriske funnene mine. Hypotesen er utviklet på bakgrunn av teorikapittelet og analyseperspektivet beskrevet i dette delkapittelet. Jeg har en antakelse om at en av de viktigste oppgavene teamlederen har er å bryte ned og håndtere negative maktforhold i teamet. Oppnår teamlederen dette, vil vedkommende bidra til å bedre teamlæringen og dernest øke teamets prestasjoner. Fungerer teamledelsen derimot som en opprettholder av illegitim maktbruk i teamet, vil det kunne bidra til en dysfunksjonell teamlæringsprosess. Dette gir følgende hypotese: *Teamlederens evne til å håndtere maktforhold i teamet får konsekvenser for dets teamlæring.* Hypotesen illustreres i modellen på neste side, der jeg ser for meg teamlæringsprosessen som en syntese av makt, team og teamledelse. Er det en sammenheng mellom forholdene i modellen?



Figur 3 Modell for teamlæringsprosessen.

### **3. Måling av teamlæring og teamledelse**

I dette kapitlet operasjonaliseres begrepene teamlæring og teamledelse, dataene fra spørreundersøkelsen presenteres og oppgavens reliabilitet og validitet vurderes. Samtidig begrunner jeg sammenhengen mellom det teoretiske utgangspunktet for studien min og det allerede foreliggende datamaterialet. Jeg synes først det er hensiktsmessig med en redegjørelse for validitet og reliabilitet og en beskrivelse av den empiriske konteksten for studien, før de statistiske analysemetodene jeg har benyttet meg av beskrives.

#### **3.1 Metodiske betraktninger**

I pedagogisk forskning er man ofte opptatt av abstrakte begreper som egentlig ikke er målbare. Empirisk forskning på teoretiske begreper forutsetter imidlertid at vi operasjonaliserer begrepene for å kunne gjøre dem åpne for empirisk forskning. Man er med andre ord nødt for å benytte observerbare indikatorer på begrepene. Dette representerer derfor et målingsproblem i pedagogikken. Det er viktig å merke seg at indikatorene er ufullstendige representasjoner av begrepene som skal studeres, noe som gjør at enhver måling er beheftet med feil. All forskning som baserer seg på måling, må være opptatt av målingens reliabilitet. Spørsmålet om reliabilitet er derfor spesielt viktig i forhold til denne studien. Tilfeldige målingsfeil og systematiske målingsfeil danner her utgangspunktet for en diskusjon av de metodiske utfordringene vi står ovenfor i analysearbeidet (Cronbach 1951:297, Kleven 2002:182).

##### **3.1.1 Validitet**

Validitet angår hvorvidt de relevante slutningene har rimelig høy grad av sikkerhet (Lund 2002a:85). Det er vanlig å skille mellom fire ulike validitetsformer; statistisk validitet, indre validitet, ytre validitet og begrepsvaliditet. Statistisk validitet omhandler hvorvidt tendensen eller sammenhengen mellom variablene er statistisk signifikant. Indre validitet dreier seg om kausalitet. Da forskningshypotesen og metoden min danner utgangspunktet for en deskriptiv studie, er det hverken relevant eller grunnlag for å se på indre validitet. Begrepsvaliditet angår i hvilken grad de operasjonaliserte variablene måler de aktuelle teoretiske begrepene,

---

mens ytre validitet angår muligheten for generalisering (Lund 2002a:105f). I forhold til studien min, er det aktuelt å drøfte både statistisk validitet, ytre validitet og begrepsvaliditet. Først i neste kapittel er det aktuelt å drøfte statistisk validitet, og jeg venter derfor med en nærmere beskrivelse av denne validitetsformen.

Ytre validitet angår generalisering. Lund påpeker at: ”En undersøkelse har god ytre validitet i den grad den gjør det mulig å foreta ikke-statistiske generaliseringer *til* eller *over* relevante individer, situasjoner og tider med rimelig sikkerhet” (Lund 2002a:121). I forskning ønsker man ofte å kunne generalisere fra et utvalg til en populasjon. Valgene våre i forskningsprosessen må i så fall være foretatt på en slik måte at de empiriske resultatene kan generaliseres på en mest mulig valid måte. I den forbindelse blir valg av utvalgsprosedyrer av stor betydning. Et vanlig skille går mellom sannsynlighetsutvelging og ikke-sannsynlighetsutvelging. Førstnevnte sikrer representativiteten bedre og mulighet for generalisering står dermed sterkere (Lund 2002b: 125ff).

Hellevik (2002:51) påpeker at problemet med begrepsvaliditet oppstår fordi forskeren arbeider på to plan, teoriplanet og empiriplanet. Det må være samsvar mellom bruken av samme begrep på de to planene, for at forskerens anstrengelser på det ene planet skal kunne knyttes sammen med virksomheten på det andre. Begrepsvaliditeten uttrykker hvor godt dette samsvaret er. Kleven definerer begrepsvaliditet som: ”(...) grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det” (Kleven 2002:150). Hensikten med en vurdering av begrepsvaliditeten er å undersøke hvorvidt det operasjonaliserte begrepet oppfører seg slik vi teoretisk ville forvente (ibid:179). Validitet dreier seg altså her om vi virkelig måler det vi har til hensikt å måle, og sier noe om dataenes relevans i forhold til problemstillingen i undersøkelsen. Spørsmålet om begrepsvaliditet er således et av de viktigste i en vitenskapelig undersøkelse. Forskningsprosessen baserer seg nettopp på at data som er samlet inn er egnet til å belyse problemstillingen, hvis ikke risikerer forskeren å trekke slutninger det ikke er grunnlag for (Hellevik 2002:52). Det blir derfor svært viktig å være så presis som overhodet mulig når det kommer til begrepsoperasjonaliseringen.

Et problem med operasjonelle definisjoner er imidlertid at de bare fanger opp deler av det teoretiske begrepet, samt at de får med seg irrelevante komponenter som ikke er en del av selve begrepet. Dette kalles målingsfeil, og det skilles mellom tilfeldige og systematiske

målingsfeil. Tilfeldige feil betyr ikke at det er tilfeldigheter som er årsaken til målingsfeilen, men at feilene oppfører seg tilfeldig. De har en tendens til å jevne seg ut i det lange løp. Systematiske feil derimot jevner seg ikke ut. De skyldes at operasjonaliseringene kun får med seg deler av det teoretiske begrepet vi er interessert i, samt at de får med seg faktorer som er irrelevante i forhold til begrepet. Dette kan føre til at vi får et skjevt bilde av begrepet vi skal måle (Kleven 2002:151f). Det betyr at vi i forskning må gå ut i fra at resultatet forstyrres av målingsfeil når vi prøver å ”måle” et begrep, og feilene utgjør dermed en trussel mot begrepsvaliditeten. Dette kan fremstilles i følgende likning: Observert skåre = valid skåre + systematiske feil + tilfeldige feil. Dette gir at det er ønskelig å redusere feilene mest mulig for å oppnå best validitet. Disse forholdene er man som forsker nødt til å være oppmerksom på, valg og utforming av måleinstrument er i så måte av stor betydning. Hvorvidt data er fri for tilfeldige målingsfeil er et uttrykk for reliabilitet (ibid:153f).

### **3.1.2 Reliabilitet**

Reliabilitet dreier seg om hvor nøyaktig eller konsistent en test måler det den måler (Kleven 2002:154). Høy grad av reliabilitet er en forutsetning for presis begrepsvaliditet. Det betyr at spørsmålet om reliabilitet må besvares før man kan si noe om validitet (Cronbach 1951:297, Hellevik 2002:53, Hoyle m.fl. 2002:83, Kleven 2002:180ff). Som forsker må man forsøke å oppnå høy reliabilitet ved å lage operasjonelle definisjoner som angir klart og presist hvordan målingene skal utføres (Hellevik 2002:183). Da reliabilitet er et uttrykk for i hvilken grad data er fri for tilfeldige målingsfeil, kan vi øke reliabiliteten ved å redusere tilfeldige feil, blant annet gjennom å standardisere målingsprosedyren. Dette gjøres for eksempel ved å øke antall spørsmål i en spørreundersøkelse (Kleven 2002:171). For å kunne estimere reliabiliteten må det dessuten foreligge minst to målinger av det teoretiske begrepet. Det betyr at det i en spørreundersøkelse må inngå minst to spørsmål tilknyttet hvert teoretisk begrep vi ønsker å måle (ibid:158).

Cronbachs alpha er en analyseteknikk for å estimere reliabilitet. Siden reliabilitet ligger til grunn for validitet, vil graden av reliabilitet kunne fortelle oss hvorvidt det som er målt er egenskaper ved det aktuelle teoretiske begrepet. Sammen med faktoranalyse fungerer derfor Cronbachs alpha som en empirisk kontroll av begrepsvaliditeten. Hvordan dette kommer til uttrykk samt en nærmere beskrivelse av analysemetodene kommer jeg nærmere tilbake til.

---

## 3.2 Den empiriske konteksten for studien

Datamaterialet mitt baserer seg på en organisasjonsanalyse foretatt av Læringslaben i en stor norsk salg- og servicebedrift i 2005. Et strukturert spørreskjema ble sendt ut til samtlige ansatte i bedriften. 1283 av 1893 returnerte sine svar, noe som gir en svarprosent på 67,8 %. Disse er fordelt på 288 avdelinger eller team. Medarbeiderne vurderte påstandene i undersøkelsen ut fra en firepunktskala. Svaralternativene var *helt uenig*, *delvis uenig*, *delvis enig* og *helt enig*. For å regne ut svarprosenten er svaralternativene *helt uenig* og *delvis uenig* og alternativene *delvis enig* og *helt enig* slått sammen. Formålet med spørreundersøkelsen var å kartlegge medarbeidernes svarfordeling på de faste, årlige spørsmålene som utgjør Bærekraftindeksen, samt i tillegg å kartlegge deres opplevelse av motivasjon, verdier, ledelse og det å være ansatt i bedriften. Bærekraftindeksen er konstruert av Læringslaben og er et uttrykk for hva som skal til for at medarbeiderne sammen kan utvikle seg i en bærekraftig retning (Lindvig m.fl. 2005a:16). Når det gjelder fremstillingen av resultatene for Bærekraftindeksen skilles det mellom individuelle og kollektive faktorer. For studien min er spesielt fire av de fem kollektive faktorene interessante. De fem faktorene er; lagspill, inkludering, fellesskap, ikke-hierarkisk organisering og utviklingsorientering. Jeg har valgt å benytte lagspill, inkludering, fellesskap og utviklingsorientering som indikatorer for teamlæring og faktoren teamledelse som indikator for teamledelse.

I tråd med Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (1999) fulgte Læringslaben Datatilsynets retningslinjer og forskningsetiske prinsipper, og det garanteres at ingen av bedriftens ansatte har tilgang til databasen (Læringslaben 2005).

## 3.3 Bruk av statistikk og statistisk metode

I følge Lund og Christophersen (1999:9) er statistikk et hjelpemiddel i empirisk forskning. De mener imidlertid at det ikke er enkelt å gi en entydig og klar definisjon av hva statistikk er og viser til flere ulike definisjoner. Definisjonene har det tilfelles at de dreier seg om prinsipper for organisering og tolkning av et datamateriale, samt muligheten for å trekke generelle slutninger. Ønsket er å kunne si noe om en større enhet, populasjon, på bakgrunn av et begrenset antall tilfeller, utvalg. Statistisk teori og statistiske metoder er nyttig når vi ønsker å skaffe oss kunnskap om vår verden, og når praktiske avgjørelser skal fattes med

utgangspunkt i denne kunnskapen. Spesielt med statistikk er at det benyttes på fenomener der det inngår en grad av usikkerhet og der det er ønskelig å ta hensyn til denne usikkerheten i behandlingen av problemet. Kristianslund definerer derfor statistikk som: ”(...) et metodefag som behandler problemer som oppstår og metoder som kan brukes når man skal samle viten og treffe beslutninger under forhold hvor det hersker usikkerhet” (Kristianslund 1996:16).

Hovedformålet mitt med å bruke statistisk metode i denne studien er å statistisk kunne beskrive forholdet mellom to variabler i en bedrift og i neste omgang å benytte meg av de statistiske resultatene for å diskutere forskningshypotesen. I tillegg bruker jeg to statistiske analysemetoder i vurdering av begrepsvaliditeten. Dette kalles deskriptiv statistikk, i motsetning til slutningsstatistikk der statistiske slutninger, å trekke konklusjoner til en mer omfattende populasjon basert på et utvalg, er sentralt (Lund & Christophersen 1999:15).

### **3.3.1 Valg av målenivå**

”Å måle vil si å tildele objekter eller fenomener tall i overensstemmelse med forutbestemte regler. Måleskalaen som brukes er en del av disse reglene” (Kristianslund 1996:463). Det er vanlig å skille mellom fire måle- eller skalanivåer; nominal-, ordinal-, intervall- og forholdstallsnivå, presentert i stigende målenivå. Jo høyere målenivået er, desto flere statistiske analysemetoder har man mulighet til å velge mellom. Det knytter seg med andre ord ulike egenskaper til de fire målenivåene. Valg av målenivå får dermed betydning for hvilke statistiske metoder som er egnet og hvordan resultatene kan brukes. Dette gjør at forskeren vil gjøre sitt ypperste for å gi variablene i undersøkelsen det høyeste mulige målenivået (ibid:463ff, Hellevik 2002:176ff).

Nominalnivået som er det laveste målenivået, innebærer en klassifisering av enhetene i gjensidig utelukkende kategorier. Et eksempel er klassifisering av kjønn, der gutt = 1 og jente = 2. Når målingen består i å klassifisere enhetene i kategorier som i tillegg til å være gjensidig utlukkene også er rangordnet, benyttes et ordinale målenivå. Et eksempel er måling av styrke, der 0 = svak, 1 = middels sterk og 2 = sterk. Dersom målingene ikke bare klassifiserer enhetene i rangordnede kategorier, men også har en fast enhetslengde, opererer man innenfor intervallnivået. Temperaturskalaen er et eksempel. Det høyeste målenivået er forholdstallsnivået. Skalaer på dette nivået har et absolutt nullpunkt og en konstant enhet. Dette gjør det mulig å sammenligne forholdet mellom ulike enheters kodetall, for eksempel

---

alder eller høyde (Kristianslund 1996:467ff, Hellevik 2002:177ff). Alle målenivåene i denne undersøkelsen behandles på intervallnivå. Til tross for at skalaen oppfattes som en ordinalskala, er det vanlig å benytte den som intervallskala da det er svært begrenset hvilke regneoperasjoner man kan utføre med tall på ordinalnivå, dersom man ønsker å få fornuftige resultater (Kristianslund 1996:468).

### **3.3.2 Databearbeiding**

Flere av de statistiske analysemetodene forutsetter normalfordeling på variablene (Kristianslund 1996:136f). Ved presentasjon av frekvensene senere kommer det imidlertid frem at det i datamaterialet mitt er skjev fordeling på enkelte av variablene. Undersøkelser har imidlertid vist at metodene som regel fører til riktig konklusjon til tross for at fordelingen avviker nokså sterkt fra den normale (ibid). Kravet om normalfordeling har dessuten mindre å si for korrelasjonsanalysen når den gjelder sumvariabler, som i mitt tilfelle, og ikke enkeltspørsmål. All databearbeiding er gjort ved hjelp av dataprogrammet SPSS 13.0 for WINDOWS. Jeg har benyttet meg av analyseteknikkene reliabilitetsanalyse (Cronbachs alpha), faktoranalyse og korrelasjonsanalyse (Pearsons r).

### **3.3.3 Cronbachs alpha**

Cronbachs alpha er den mest brukte av flere teknikker for reliabilitetsanalyse, og fremheves som den foretrukne analyseformen innenfor det som kalles ”internal consistency reliability”. Dette estimatet går ut fra at tilfeldige feil ikke kun varierer over tid, men også fra et spørsmål til et annet innenfor samme faktor. Slike tilfeldige feil kan for eksempel være at respondenten misforstår enkeltord innen et av spørsmålene som måler et overordnet begrep. I det spørsmålene innen hvert begrep ikke korrelerer tilstrekkelig med hverandre, forteller det noe om påvirkningen av tilfeldige feil. De tilfeldige feilene utgjør en alvorlig trussel når enkelte spørsmål får en høy alpha-skåre og andre lave, og det er grunn til å vurdere om spørsmål med lav alpha-skåre hører til under det aktuelle begrepet. Alpha-koeffisienten utledes nettopp fra korrelasjonen spørsmålene imellom (Carmines & Zeller 1979:43f, Hoyle m.fl 2002:83f). Det vil si at vi har med et homogent begrep å gjøre når den indre konsistensen i måleinstrumentet er høy. Slik kan alpha-koeffisienten si noe om muligheten for akseptabel begrepsvaliditet (Kleven 2002:176f). Estimatet for Cronbachs alpha, alpha

koeffisienten, ligger mellom 0 og 1, og jo høyere alpha-verdi, desto bedre er det. En alpha-koeffisienten på 1 betegner perfekt reliabilitet (Hoyle m.fl. 2002:84). Denne verdien er imidlertid som tidligere nevnt, avhengig av antall spørsmål, verdien øker med antall spørsmål (Kleven:171f). Det er grunn til å reagere dersom alpha-koeffisienten blir for høy, da dette indikerer at spørsmålene som måler begrepet er for like. Det er nettopp ønskelig at spørsmålene måler ulike sider ved det overordnede begrepet.

### **3.3.4 Faktoranalyse**

Gjennom å foreta en faktoranalyse vil man kunne avdekke mulige sammenhenger i datamaterialet. Faktoranalysen, også kalt dimensjonsanalyse (Hellevik 2002:320), fungerer da som et verktøy for å kunne slå sammen enkeltpåstander til faktorer og brukes i eksplorerende forstand. De påstandene som lader på samme faktor slås sammen til en faktor. Analysen kan også benyttes for å bekrefte at begrepet som man konstruerte forut for undersøkelsen, korresponderer med den empiriske konstruksjonen som man har identifisert gjennom faktoranalysen (Kim & Mueller 1978:9). Det er slik jeg benytter faktoranalyse i denne studien. Jeg ser hvorvidt påstander tilhørende en faktor korrelerer med hverandre og eventuelt med spørsmål tilhørende en annen faktor. Det er forventet at spørsmål fra samme faktor skal korrelere høyere med hverandre enn med spørsmål fra andre faktorer (Kleven 2002:177). Dette bunner altså i en forventning om at visse påstander tilhører en faktor, mens andre tilhører en annen. Dersom faktoranalysen brukes for å teste denne forventningen, benyttes den for å teste en hypotese ikke for å undersøke eller avdekke mulige sammenhenger i datamaterialet (Kim & Mueller 1978:9). Slik finner man frem til om det eksisterer eventuelle irrelevante elementer innenfor den enkelte faktor, altså om enkelte spørsmål passer bedre innunder en annen faktor.

Prinsipal komponentanalyse er den mest brukte faktoranalysen, og er også den typen jeg har benyttet meg av i denne studien. Den gjennomføres for variabler som forutsettes å være på intervall- eller forholdstallsnivå, og er en form for dimensjonsanalyse som utføres på grunnlag av en matrise med produktmoment korrelasjonskoeffisienter (Hellevik 2002:321).



### 3.3.5 Korrelasjonsanalyse

I forskning er man ofte interessert i å se om det er noen sammenheng mellom to eller flere størrelser, variabler. Man er altså ute etter å finne et eventuelt systematisk mønster mellom verdiene på variablene. For å analysere data som har med relasjonsforhold mellom to variabler å gjøre, såkalte bivariate data, kan man foreta en korrelasjonsanalyse. Pearsons produktmomentkoeffisient, Pearsons  $r$ , er en indeks som angir både samvariasjon, om den er positiv eller negativ og hvor sterkt de to variablene varierer sammen. Det er altså styrken av denne samvariasjonen som måles ved korrelasjonskoeffisienten Pearsons  $r$  (Kristianslund 1996:271, Lund & Christophersen 1999:45, Hinkle m.fl. 2003:98). Da koeffisienten måler hvor nær en rett linje punktene ligger, er den et mål på lineær korrelasjon. Verdien av en korrelasjonskoeffisient ligger alltid mellom  $-1$  og  $1$ , der  $-1$  står for perfekt negativ korrelasjon,  $1$  for perfekt positiv korrelasjon og  $0$  for ingen korrelasjon. Dette gir ikke-perfekte positive korrelasjoner når indeksverdien ligger mellom  $0$  og  $1$ , mens verdier mellom  $0$  og  $-1$  gir ikke-perfekte negative korrelasjoner (Lund & Christophersen 1999:49f, Hinkle m.fl. 2003:99).

Å fastslå grenser for hva som skal gjelde som ”høye”, ”middels” og ”lave” korrelasjonsverdier i empirisk forskning er problematisk da grensene varierer med forskningstradisjon og kontekst (Lund & Christophersen 1999:55 referert fra Guilford & Fruchter 1978). Korrelasjonskoeffisienten er således en relativ størrelse som alltid må vurderes ut fra det materialet, den populasjonen eller situasjonen den står i relasjon til. For at jeg skal kunne tolke Pearsons  $r$  i denne oppgaven riktig, vil det imidlertid være fordelaktig med noen retningslinjer for hva som skal defineres som høy eller lav korrelasjon. Hinkle m.fl. (2003:109) presenterer en tommelfingerregel som sier at positive og negative indeksverdier fra  $0,0 - 0,3$  gir liten om noen, verdier fra  $0,3 - 0,5$  gir lav, verdier fra  $0,5 - 0,7$  gir moderat, verdier fra  $0,7 - 0,9$  gir høy, mens  $0,9 - 1,0$  indikerer meget høy korrelasjon, det vil si lineær sammenheng. Det finnes imidlertid en grense for hvor høy korrelasjonen bør være før man har å gjøre med to begreper som er for like hverandre. Korrelasjonsskalaen er riktignok ikke en intervallskala der like store avstander på skalaen betyr økt korrelasjonsstyrke jo nærmere vi kommer verdiene  $1$  eller  $-1$ , men en ordinalskala. Økningen fra  $r = 0,8$  til  $r = 0,9$  innebærer for eksempel en større korrelasjonsøkning enn økningen fra  $r = 0,0$  til  $r = 0,1$  (Lund & Christophersen 1999:55, Hinkle m.fl. 2003:109).

Variablene som vi ønsker å se om det er noen samvariasjon mellom, må derimot befinne seg på intervallnivå.

Når det er aktuelt å anvende Pearsons  $r$  for å predikere en sammenheng mellom to variabler, må man være seg bevisst faktorer som kan påvirke koeffisienten. Hinkle m.fl. (2003:104ff) trekker frem to faktorer; linearitet og homogenitet i gruppen. Sammenhengen mellom variablene må være lineær. En svært homogen gruppe vil gi en lav indeksverdi for korrelasjonskoeffisienten, den vil nærme seg 0. Herav følger at det bør være en viss grad av variasjon eller heterogenitet i skårene for at en sammenheng mellom variablene skal komme til uttrykk. Antall respondenter påvirker imidlertid ikke korrelasjonskoeffisienten. Det er dessuten viktig å merke seg at korrelasjonsanalysen har to viktige begrensninger. For det første er variablene likestilte. Dette gir et retningsproblem i forhold til årsak og effekt i resultatene, noe som betyr at årsaksslutninger ikke kan bygge på korrelasjonsanalyser alene. For det andre er man nødt for å ta eventuelle ukontrollerte tredjevariabler i betraktning når man vurderer resultater basert på korrelasjonsanalyse. I verste fall kan det altså være en tredje variabel som er årsaken til den tilsynelatende korrelasjonen (Cozby 1993:167). Man bør videre være oppmerksom på at en samvariasjon i utvalget ikke trenger å være et uttrykk for en lovmessighet som gjelder populasjonen som helhet, men kan være grunnet i tilfeldig utvalgsvariasjon i den tilfeldige variabelen som  $r$  er en verdi av (Kristianslund 1996:273).

### 3.4 Sammenhengen mellom teoretiske begreper og empiriske indikatorer

I dette delkapittelet presenteres resultatene fra spørreundersøkelsen samtidig som jeg bruker to prosedyrer for statistisk begrepsvalidering; Cronbachs alpha for å vurdere korrelasjonen mellom påstandene i den enkelte faktor og faktoranalyse for å bekrefte påstandenes tilhørighet i den enkelte faktor. Analysemetodene fungerer dermed som en kontroll av dataenes reliabilitet og validitet. Når de empiriske indikatorene presenteres, begrunner jeg samtidig sammenhengen mellom mine teoretiske begreper og det empiriske materialet. Jeg ønsker først å presentere påstandene i den enkelte faktor, se på frekvensene for den enkelte påstand for så å vurdere faktorene ut fra en alpha-analyse. Jeg vurderer om samtlige påstander i spørreundersøkelsen er representative for og beskriver sitt overordnede begrep. Med andre ord hvorvidt det er noen sammenheng mellom operasjonaliseringer og teoretisk

---

begrep. Jo høyere alpha-skåre, desto bedre kan man si at påstandene er dekkende for det enkelte begrep (Carmines & Zeller 1979:62f, Hoyle m.fl. 2002:84). Avslutningsvis gjennomfører jeg en faktoranalyse.

### 3.4.1 Teamlæring

Som nevnt innledningsvis til dette kapittelet forutsetter forskning på teoretiske begreper at vi benytter oss av observerbare indikatorer på begrepene. Hovedutfordringen er å ”oversette” begrepet fra teoriplan til dataplan, mens hovedformålet i sin tur blir å teste om empirien bekrefter teorien. Et av mine tre teoretiske begreper er teamlæring. Mitt teoretiske utgangspunkt når det gjelder teamlæring legger vekt på at teamet må utnytte all tilgjengelig kunnskap hos sine medlemmer, det må drive så vel aktivt som refleksivt arbeid, kunnskapsdeling står sentralt og medlemmene må lære sammen, ikke hver for seg. Læringsstilene Synergistic og Continuous forutsetter nettopp deltakelse fra samtlige teammedlemmer og læringsprosessen Crossing boundaries vektlegger samhandling med andre enheter utenfor teamets grenser. Det er fire faktorer i datamaterialet mitt som gjenspeiler det teoretiske idealet om teamlæring, og slik fungerer de som indikatorer på teamlæringen i denne studien. Faktorene lagspill, inkludering, fellesskap og utviklingsorientering anses dermed her som hovedverdier i forhold til teamlæring. I spørreundersøkelsen opererer man med betegnelsen avdeling slik jeg ser på team.

Følgende fem påstander inngår i faktoren *lagspill*:

- I vår avdeling har vi en kultur for å dele kompetanse.
- I vår avdeling er vi organisert slik at vi i stor grad klarer å samarbeide godt.
- I vår avdeling får vi mye tilbakemelding på den jobben vi gjør.
- Vår avdeling er et fellesskap som tar i bruk alle de beste sidene til hver enkelt.
- I vår avdeling har vi en motiverende målsetning med det vi gjør.

Så mange som 86 % av medarbeiderne mener at deres avdeling er organisert slik at de klarer å samarbeide godt, mens 71 % mener at deres avdeling har en kultur for å dele kompetanse. Intet teamarbeid kan fungere dersom teamets medlemmer ikke er i stand til å samarbeide.

Det betyr at evnen til å samarbeide godt er en forutsetning for en fruktbar teamlæringsprosess. 'Å dele kompetanse' er beskrevet av Kasl m.fl. (1997:230) som en av deres fire læringsprosesser for team. 60 % mener at de får mye tilbakemelding på den jobben de gjør. Tilbakemeldinger danner utgangspunktet for teamets refleksjoner og er således grunnleggende for at det skal kunne lære av feil og forbedre så vel samarbeidet som arbeidet sitt. 76 % mener at deres avdeling er et fellesskap som tar i bruk alle de beste sidene til hver enkelt, og 78 % mener at de i avdelingen deres har en motiverende målsetning med det de gjør. Når alle de beste sidene til hver enkelt blir tatt i bruk, forteller det at teamet evner å utnytte seg av bredden og dybden hos det enkelte medlem når det gjelder kunnskap og ferdigheter. Det betyr videre at medlemmene er villige til å dele sin kunnskap og erfaringer med hverandre, samt at den enkelte kommer til orde i teamet. Felles mål for teamet fremheves i teamlitteraturen som en betingelse for at det skal oppnå gode resultater og fungere som en enhet. Påstandene som utgjør faktoren *lagspill* får følgende alpha-skårer:

| <b>Total alpha = 0,843</b>   | Cronbach's<br>Alpha if<br>Item<br>Deleted |
|--|---|
| I vår avdeling har vi kultur for å dele kompetanse.                                | ,839                                      |
| I vår avdeling er vi organisert slik at vi i stor grad klarer å samarbeide godt.   | ,815                                      |
| I vår avdeling får vi mye tilbakemelding på den jobben vi gjør.                    | ,824                                      |
| Vår avdeling er et fellesskap som tar i bruk alle de beste sidene til hver enkelt. | ,786                                      |
| I vår avdeling har vi en motiverende målsetning med det vi gjør.                   | ,792                                      |

Figur 4 Lagspill. Alpha-analyse.

Som det fremgår av figur 2 får alle påstandene gode alpha-skårer. Hver påstand beskriver lagspill på sin måte. Det er dermed intet grunnlag for å vurdere om enkelte av dem ikke bør tilhøre faktoren lagspill. De fem påstandene som måler *lagspill* får en total alpha på 0,843. Dette må sies å være en høy alpha-verdi, og det er god korrelasjon mellom påstandene.

---

For at det enkelte teammedlem skal føle seg inkludert i teamet, har jeg i teoridelen lagt vekt på betydningen av et kommunikasjonsklima preget av støtte, åpenhet og tilbakemelding. Inkludering fordrer dessuten at den enkelte føler seg imøtekommet, hørt, respektert og inkludert for den man er eller det man står for. Et støttende og inkluderende teamklima danner dermed utgangspunktet for et læringsklima tuftet på trygghet, som igjen er forutsetningen for og legger grunnlaget for teamlæringsprosessen. Følgende seks påstander inngår i faktoren *inkludering*:

- Det virker som om folk i min avdeling bygger hverandre opp.
- Det er meningsfylt å være ansatt i min avdeling.
- I min avdeling føler alle seg inkludert.
- I min avdeling er vi åpne mot folk som er annerledes.
- Ingen føler seg alene i min avdeling.
- Det er mange som bryr seg om meg.

78 % av medarbeiderne mener at folk i deres avdeling bygger hverandre opp, 88 % synes det er meningsfylt å være ansatt i avdelingen og 78 % mener at alle føler seg inkludert. 82 % mener at man i deres avdeling er åpne mot folk som er annerledes, og så mange som 89 % mener at ingen føler seg alene i deres avdeling. Samtidig mener 88 % at det er mange som bryr seg om dem.

De seks påstandene som måler *inkludering* får en total alpha på 0,848. Samtlige påstander har gode alpha-skårer, og det er dermed ikke behov for å vurdere enkeltpåstanders tilhørighet til faktoren. Påstandene som utgjør faktoren *inkludering* får følgende alpha-skårer:

| <b>Total alpha = 0,848</b>                                  | Cronbach's<br>Alpha if<br>Item<br>Deleted |
|---|---|
| Det virker som om folk i min avdeling bygger hverandre opp. | ,823                                      |
| Det er meningsfylt å være ansatt i min avdeling.            | ,832                                      |
| I min avdeling føler alle seg inkludert.                    | ,809                                      |
| I min avdeling er vi åpne mot folk som er annerledes.       | ,828                                      |
| Ingen føler seg alene i min avdeling.                       | ,823                                      |
| Det er mange som bryr seg om meg.                           | ,823                                      |

Figur 5 Inkludering. Alpha-analyse.

Et fruktbart teamarbeid fordrer kollektiv teamlæring, noe som innebærer at teammedlemmene jobber og lærer sammen, og ikke hver for seg. Den enkelte må se verdien av teamarbeid og av det å stå sammen. Det betyr blant annet å være interessert i andres meninger og ikke være sin egen lykkes smed. En slik kultur er preget av en fellesskapstenkning, som er essensielt i forhold til teamsamarbeid. Følgende fire påstander inngår i faktoren *fellesskap*:

- I min avdeling har vi ikke en kultur der folk gjør som de vil.
- I min avdeling har vi ikke en kultur der alle er sin egen lykkes smed.
- De færreste i min avdeling gjør som de vil.
- De færreste i min avdeling foretrekker å klare seg på egen hånd.

Gjennomsnittsfrekvensene for faktoren fellesskap ligger jevnt noe under de foregående faktorene. 75 % av medarbeiderne mener at man i deres avdeling ikke har en kultur der folk gjør som de vil, mens 72 % mener at man ikke har en kultur der alle er sin egen lykkes smed. 73 % mener også at de færreste i deres avdeling gjør som de vil. 60 % mener at de færreste i deres avdeling foretrekker å klare seg på egen hånd. Påstandene som utgjør faktoren *fellesskap* får følgende alpha-skårer:

| Total alpha = 0,803  | Cronbach's<br>Alpha if<br>Item<br>Deleted |
|--|---|
| I min avdeling har vi ikke en kultur der folk gjør som de vil.         | ,735                                      |
| I min avdeling har vi ikke en kultur der alle er sin egen lykkes smed. | ,757                                      |
| De færreste i min avdeling gjør som de vil.                            | ,721                                      |
| De færreste i min avdeling foretrekker å klare seg på egenhånd.        | ,798                                      |

Figur 6 Fellesskap. Alpha-analyse.

De fire påstandene som måler *fellesskap* får en total alpha på 0,803. Alpha-skårene til hver enkel påstand er også mer enn tilfredsstillende nok.

Teamarbeid og teamlæring dreier seg om nyskapning. Teamet som den viktigste læreenheten i organisasjoner skal nettopp sørge for utvikling og endring (Senge 2004:238f). Det bør derfor være lett å ta initiativ, å komme med forslag til ideer og være rom for fleksibilitet i teamet, i betydningen gjøre ting på en annen måte enn man pleier. Følgende tre påstander inngår i faktoren *utviklingsorientering*:

- I min avdeling er det lett å gjøre ting annerledes enn vi alltid har gjort.
- I min avdeling er det lett å ta initiativ.
- I min avdeling har vi kultur for hele tiden å skape noe nytt.

66 % av medarbeiderne mener at det i deres avdeling er lett å gjøre ting annerledes enn de alltid har gjort. 76 % mener at det er lett å ta initiativ, mens 65 % mener at man i deres avdeling har kultur for hele tiden å skape noe nytt. Påstandene som utgjør faktoren *utviklingsorientering* får følgende alpha-skårer:

|   | Cronbach's<br>Alpha if<br>Item<br>Deleted |
|---|---|
| <b>Total alpha 0,732</b>  |   |
| I min avdeling er det lett å gjøre ting annerledes enn vi alltid har gjort. | ,622                                      |
| I min avdeling er det lett å ta initiativ.                                  | ,578                                      |
| I min avdeling har vi kultur for hele tiden å skape noe nytt.               | ,720                                      |

Figur 7 Utviklingsorientering. Alpha-analyse.

De fire påstandene som måler *utviklingsorientering* får en total alpha på 0,732. Dette er en god alpha-verdi, men det fremkommer av figuren at enkelte av alpha-skårene ikke er like gode som tidligere skårer. Som nevnt, avhenger Cronbachs alpha av antall spørsmål. De mer moderate skårene kan dermed skyldes at det i denne faktoren kun inngår tre påstander.

Jeg har presentert fire indikatorer som er uløselig knyttet sammen, og begrunnet hvorfor de utgjør viktige sider ved teamlæring. For at en fruktbar teamlæringsprosess skal finne sted må dermed samtlige faktorer opptre sammen. Jeg vet foreløpig ikke noe om hvorvidt enkelte av påstandene kanskje passer bedre inn under en av de andre faktorene mine. Dette forteller den endimensjonale testen Cronbachs alpha ingenting om. For å forsikre meg om at faktorene ikke er så langt unna endimensjonalitet, gjennomfører jeg derfor en faktoranalyse. Faktoranalysen som verktøy danner utgangspunktet for å slå sammen enkeltpåstander til faktorer (Kim & Mueller 1978:9). Da mine faktorer allerede foreligger, vil den i mitt tilfelle fungere bekreftende i forhold til hvilke påstander som tilhører hvilke faktorer. Intensjonen er at faktoranalysen skal beskrive og bekrefte mønstre i datamaterialet som er benyttet i forhold til teamlæring.



| Rotated Component Matrix(a)  | Component |      |       |      |
|--|-----------|------|-------|------|
|  | 1         | 2    | 3     | 4    |
| Det virker som om folk i min avdeling bygger hverandre opp.                        | ,509      | ,424 | ,238  | ,222 |
| Det er meningsfylt å være ansatt i min avdeling.                                   | ,663      | ,294 | ,160  | ,120 |
| I min avdeling føler alle seg inkludert.   | ,389      | ,649 | ,160  | ,218 |
| I min avdeling er vi åpne mot folk som er annerledes.                              | ,114      | ,737 | ,102  | ,272 |
| Ingen føler seg alene i min avdeling.  | ,227      | ,768 | ,175  | ,054 |
| Det er mange som bryr seg om meg.  | ,377      | ,642 | ,211  | ,011 |
| I min avdeling er det lett å gjøre ting annerledes enn vi alltid har gjort.        | ,166      | ,075 | ,371  | ,756 |
| I min avdeling er det lett å ta initiativ.   | ,355      | ,219 | ,263  | ,631 |
| I min avdeling har vi kultur for hele tiden å skape noe nytt.                      | ,401      | ,311 | -,005 | ,603 |
| I min avdeling har vi ikke en kultur der folk gjør som de vil.                     | ,155      | ,075 | ,802  | ,121 |
| I min avdeling har vi ikke en kultur der alle er sin egen lykkes smed.             | ,093      | ,173 | ,736  | ,223 |
| De færreste i min avdeling gjør som de vil.  | ,186      | ,078 | ,826  | ,054 |
| I min avdeling foretrekker de færreste å klare seg på egenhånd.                    | ,067      | ,239 | ,661  | ,119 |
| I min avdeling har vi kultur for å dele kompetanse på tvers av enheter.            | ,327      | ,446 | ,104  | ,435 |
| I vår avdeling er vi organisert slik at vi i stor grad klarer å samarbeide godt.   | ,451      | ,536 | ,148  | ,253 |
| I vår avdeling får vi mye tilbakemelding på den jobben vi gjør.                    | ,751      | ,114 | ,120  | ,223 |
| Vår avdeling er et fellesskap som tar i bruk alle de beste sidene til hver enkelt. | ,718      | ,346 | ,157  | ,223 |
| I vår avdeling har vi en motiverende målsetning med det vi gjør.                   | ,744      | ,307 | ,126  | ,260 |

Figur 8 Teamlæring. Faktoranalyse. Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. A Rotation converged in 6 iterations.

Komponentene 1 til 4 står henholdsvis for faktorene lagspill, inkludering, fellesskap og utviklingsorientering. Tall som er merket med gult og som står under hverandre tilhører samme faktor. De lader på samme komponent eller faktor. Påstander som har en verdi på over +/- 4 er merket med rød der de lader på en annen faktor og verdien til det røde tallet er høyere enn det tilsvarende gule tallet, og grønt der de lader på en annen faktor, men verdien er lavere enn tilsvarende gule tall.

De tallene som er merket med rødt er ikke helt uproblematisk. Ideelt sett burde det ikke forekommet noen røde merkinger i figuren. Hvert av de røde tallene betyr at påstanden lader sterkere på den tilhørende faktoren enn den faktoren der påstanden hører hjemme. Når det gjelder faktor 1, lader påstanden "I min avdeling har vi kultur for å dele kompetanse på tvers av enheter" både på faktor 2 og 4, og påstanden "I vår avdeling er vi organisert slik at vi i stor grad klarer å samarbeide godt" på faktor 2. Teoretisk hører altså disse påstandene hjemme under henholdsvis faktor 2 eller 4 og faktor 2. Likevel anser man det å dele kompetanse og det å samarbeide godt som viktigere sider av lagspill. Den andre faktoren forstyrres av nevnte påstander fra faktor 1, samt at det viser seg at påstandene "Det virker som om folk i min avdeling bygger hverandre opp" og "Det er meningsfylt å være ansatt i min avdeling" lader på faktor 1. Teoretisk hører de hjemme under denne faktoren, men jeg velger likevel å la dem utgjøre en del av faktor 2. Det er spesielt påstanden "Det er meningsfylt å være ansatt i min avdeling" som lader svakt på faktor 2. Denne ustabiliteten kan være grunnet i skjevfordelingen på denne påstanden. Det er kun 12,3 % av medarbeiderne som mener at det ikke er meningsfylt å være ansatt i deres avdeling. Læringslaben har imidlertid fått bekreftet gjennom tidligere forskningsprosjekter i helse- og utdanningssektoren at påstandene begrepsmessig hører hjemme slik de fremstår i faktoranalysen i denne studien (Lindvig m.fl. 2005abc, 2006). Grunnen til at enkelte av påstandene lader sterkere på andre faktorer kan være at respondentene i mitt datamateriale ikke har et så klart begrepsapparat rundt påstandene som respondentene i de tidligere forskningsprosjektene, noe som nettopp gir utslag på faktoranalysen. Det er ingen påstander som forstyrres den tredje faktoren. Den fjerde faktoren forstyrres av påstanden fra faktor 1 som også lader på faktor 4, samt at påstanden "I min avdeling har vi kultur for hele tiden å skape noe nytt" lader på faktor 1. Denne lader imidlertid svakere på faktor 1, noe som ikke er like utslagsgivende.

---

Faktoranalysen skal som tidligere nevnt, bidra til å skille de ulike faktorene fra hverandre. Cortina (1993:103) fremhever nettopp gjennomføringen av en prinsippal komponentanalyse for å etablere endimensjonalitet. Som det fremgår av figuren og redegjørelsen over, er imidlertid ikke alle faktorene like endimensjonale. Flere av påstandene lader på opptil tre faktorer samtidig, noe som kan være problematisk hvis dette er et uttrykk for at indikatorene er for like hverandre. Det er utvilsomt et ønske at påstandene skal lade høyere på egen faktor enn på andre. I denne studien er det riktignok ikke så viktig med helt endimensjonale faktorer, da jeg nettopp har lagt til grunn at en analyse av teamlæring bygger på en symbiose av alle faktorer. Faktorene lagspill, inkludering, fellesskap og utviklingsorientering overlapper hverandre med den hensikt å skulle beskrive det overordnede begrepet teamlæring. Det er spesielt faktorene lagspill og inkludering som gjennom faktoranalysen viser seg å henge tett sammen. Til tross for at enkelte av påstandene lader sterkere på andre faktorer, har jeg altså valgt å beholde dem under sine opprinnelige faktorer. Dette kan utgjøre en svakhet for analysen. Faktorene er imidlertid som nevnt, prøvd ut i flere tidligere større forskningsprosjekter der de har vist seg å være velegnede (Lindvig m.fl. 2005abc, 2006).

### 3.4.2 Teamledelse

Mitt andre teoretiske begrep er teamledelse. I datamaterialet mitt er det en faktor som heter teamledelse, og denne fungerer her som indikator for begrepet teamledelse. Jeg har imidlertid valgt ut ni av fjorten påstander, som jeg mener representerer teamledelse slik jeg ønsker å se på begrepet. Fokus på relevante og meningsfulle mål vektlegges i teorien som et av hovedansvarsområdene til en teamleder, i tillegg til det å skape et støttende teamklima, der tillit og respekt er beskrivende for teamets samhandling. For å oppnå dette må teamlederen sørge for trygghet blant teamets medlemmer. I så måte blir det viktig å bygge en følelse av selvsikkerhet hos den enkelte, noe som kan gjøres blant annet ved å gi tilbakemeldinger, å vise tydelige forventninger til den enkelte, å skaffe til veie informasjonsgrunnlaget hvert teammedlem har behov for og å håndtere eventuelle negative maktforhold blant medlemmene. I forhold til sistnevnte punkt blir det viktig å tilrettelegge for godt lagspill i teamet og håndtere konflikter på en god måte. Det er videre viktig at teamlederen er en som teammedlemmene kan stole på, at det er samsvar mellom ord og handling. Den lederen som evner å innfri disse punktene har samtidig tilrettelagt for en fruktbar teamlæringsprosess. Følgende ni påstander inngår i faktoren *ledelse*:

- Min leder setter klare mål.
- Min leder legger til rette for godt lagspill.
- Min leder gir meg gode tilbakemeldinger.
- Min leder sier klart i fra hva som forventes av meg.
- Min leder skaper trygghet slik at jeg våger å ta ansvar, også når jeg har gjort en feil.
- Min leder gir meg den informasjonen jeg trenger for å gjøre jobben min.
- Min leder håndterer konflikter på en god måte.
- Min leder opptrer slik at det er samsvar mellom ord og handling.
- Min leder støtter meg når jeg har behov for det.

84 % av medarbeiderne mener at teamlederen deres setter klare mål, mens 81 % synes at vedkommende tilrettelegger for godt lagspill og 74 % opplever at teamlederen gir gode tilbakemeldinger. Mens 81 % mener at teamlederen deres sier klart i fra hva som forventes av dem, mener så mange som 87 % at vedkommende skaper trygghet slik at de våger å ta ansvar, også når de har gjort en feil. 78 % av medarbeiderne synes teamlederen gir dem den informasjonen de trenger for å gjøre jobben sin, og 79 % mener lederen håndterer konflikter på en god måte. Samtidig mener 84 % at teamlederen opptrer slik at det er samsvar mellom ord og handling og 88 % at lederen deres støtter dem når de har behov for det.

De ni påstandene som måler *ledelse* får en total alpha på 0,919 samtidig som hver enkel påstand har meget gode alpha-skårer. Dette indikerer at vi har med et homogent begrep å gjøre der begrepsvaliditeten absolutt er tilfredsstillende. Jeg mener at variabelen teamledelse er et uttrykk for hvorvidt teamlederen legger forholdene til rette for et trygt læringsklima. Påstandene som utgjør faktoren *ledelse* får følgende alpha-skårer:

| Total alpha = 0,919  | Cronbach's<br>Alpha if<br>Item<br>Deleted |
|--|---|
| Min leder setter klare mål.  | ,912                                      |
| Min leder legger til rette for godt lagspill.  | ,907                                      |
| Min leder gir meg gode tilbakemeldinger.   | ,909                                      |
| Min leder sier klart i fra hva som forventes av meg.                                     | ,916                                      |
| Min leder skaper trygghet slik at jeg våger å ta ansvar, også når jeg har gjort en feil. | ,911                                      |
| Min leder gir meg den informasjon jeg trenger for å gjøre jobben min.                    | ,911                                      |
| Min leder håndterer konflikter på en god måte.   | ,909                                      |
| Min leder opptrer slik at det er samsvar mellom ord og handling.                         | ,908                                      |
| Min leder støtter meg når jeg har behov for det.   | ,910                                      |

Figur 9 Ledelse. Alpha-analyse.

### 3.4.3 Makt

Jeg har ingen direkte empiriske indikatorer som måler mitt teoretiske begrep makt. Da det ikke er mitt hovedformål å studere maktens uttrykksform i team, ser jeg det heller ikke som en nødvendighet å ha en empirisk indikator for begrepet. Imidlertid mener jeg at gjennomsnittsskårene hvert team får på de fire indikatorene for teamlæring, forteller mye om maktforholdene i det enkelte team. Team som skårer høyt på disse indikatorene lider mest sannsynligvis ikke under negative maktforhold blant medlemmene. Jeg ønsker dessuten å se om det er noen sammenheng mellom lederens håndtering av maktforhold og den kollektive teamlæringen. Jeg legger derfor til grunn at mitt teoretiske begrep teamledelse innebærer å skape et støttende teamklima og at det bidrar til å kontrollere negative maktforhold. Med dette som utgangspunkt mener jeg at ledelsesindikatoren min avspeiler ulike ledelsesstiler,

som igjen er et uttrykk for teamlederens evne til å håndtere makt i det enkelte team. Dette vil komme tydeligere frem i neste kapittel.

### 3.5 Vurdering av reliabilitet og validitet

God validitet innebærer blant annet at det som er målt faktisk er de egenskapene problemstillingen gjelder. Ved å velge bestemte operasjonelle definisjoner, indikatorene på teamlæring og teamledelse, mener jeg å ha fanget opp innholdet i mine teoretiske definisjoner. Dette for på forhånd å forsøke å sikre høy validitet. Siden de teoretisk definerte egenskapene ikke er målbare, er det imidlertid vanskelig å fastslå samsvaret mellom de teoretiske og de operasjonelle variablene direkte empirisk (Hellevik 2002:183). Jeg har imidlertid benyttet meg av ulike analysemetoder som gir visse empiriske holdepunkter å basere vurderingen av validiteten på. Da reliabilitet er utslagsgivende i forhold til å kunne si noe om undersøkelsens validitet, er det hensiktsmessig å vurdere graden av reliabilitet først. For å kunne si noe om undersøkelsens reliabilitet har jeg gjennomført en analyse av Cronbachs alpha på samtlige faktorer. Resultatet av denne analysen viser gode skårer for alle faktorene, noe som tyder på at tilfeldige feil ikke utgjør en tilstrekkelig trussel i forhold til å forstyrre begrepsvaliditeten i datamaterialet mitt. Dette gir meg en første pekepinn på en akseptabel begrepsvaliditet. Ut fra dette tyder det så langt på at graden av reliabilitet og validitet er tilfredsstillende i studien min. Jeg viser dessuten til Læringslabens forskning og gjentakende vellykkede bruk av de samme faktorene (Lindvig m.fl. 2005abc, 2006). I kapittel 4 kommer jeg tilbake til en vurdering av i hvilken grad de statistiske slutningene kan sies å ha rimelig høy grad av sikkerhet.

Når det gjelder ytre validitet har jeg ingen ambisjoner om å kunne generalisere resultater fra denne studien til å gjelde teamarbeid i samtlige bedrifter av en viss størrelse. Det er dessuten generelt vanskelig å generalisere etter å ha foretatt kun én undersøkelse (Lund 2002b:140). Hovedformålet mitt er imidlertid å kunne beskrive forholdet mellom to variabler, ikke å si noe om forholdene på populasjonsnivå. Jeg ønsker med andre ord å teste en hypotese om at to variabler er relatert til hverandre. Av den grunn har det ikke vært første prioritet å sørge for et sannsynlighetsutvalg når det gjelder utvalget mitt. Det betyr videre at utvalget mitt ikke er representativt for populasjonen som sådan. Dersom det viser seg å være en korrelasjon mellom variablene, kan det imidlertid være aktuelt å spørre om ikke det samme forholdet

---

også gjelder for andre liknende bedrifter (Cozby 1993:59). Utvalget mitt består av medarbeidere i forskjellige stillinger og fra ulike nivåer i bedriften. Medarbeiderne kan dermed ikke sies å være en ensartet gruppe, og det er ingen grunn til å frykte individhomogenitet i utvalget. Dette optimaliserer den ytre validiteten i studien min. Ytre validitet kan også styrkes ved å benytte teori og resultater fra annen forskning (Lund 2002a:123) eller ved å foreta flere og noe ulike undersøkelser i forhold til det samme forskningsproblemet. Det vil si trianguleringsforskning (Lund 2002b:140).

## 3.6 Metodiske vurderinger

I dette delkapittelet ønsker jeg å diskutere svakheter ved metoden jeg har valgt å benytte.

### 3.6.1 Kvantitativ versus kvalitativ metode

Det pågår stadig en diskusjon angående fordeler og ulemper både ved kvantitativ og kvalitativ metode (Alvesson & Sköldbberg 1994:10). Kvantitativ metode er omdiskutert i forhold til bruksområde pedagogikk. For det første da det kan være problematisk å finne indikatorer på teoretiske begreper som egentlig ikke er målbare. Ved å benytte observerbare forhold som indikator på det som ikke er observerbart, velger man likevel å måle abstrakte begreper (Lund 2002b:142). For det andre er det blant annet av etiske og praktiske grunner skepsis mot å benytte ekte- og kvasi- eksperimentelle design, som ofte er de forskningsdesignene som assosieres med kvantitativ metode. Kvantitativ forskning dreier seg imidlertid om så mye mer enn laboratorieeksperimenter, som ikke så lett lar seg generalisere til naturlige situasjoner. Valg av kvantitativ eller kvalitativ metode må derfor relateres til forskningsproblemet. I visse tilfeller kan det være hensiktsmessig med en ren kvantitativ metode, i andre med en ren kvalitativ metode og av og til bør de brukes i kombinasjon (Alvesson & Sköldbberg 1994:11). Fordelen ved å benytte kvantitative data er at jeg når ut til et stort antall mennesker samt at det er tids- og ressursbesparende å sende ut et spørreskjema. Det ville imidlertid vært interessant dersom tiden hadde strukket til, å supplere det kvantitative materialet mitt med kvalitative intervjuer i utvalgte team, altså en form for metodetriangulering. Slik kunne jeg fått perspektiver og synspunkter som ikke åpenbares gjennom et strukturert utsendt spørreskjema. Det kunne vært ønskelig å ha gjennomført intervjuene etter at det kvantitative datamaterialet var analysert, da respondentene slik ville

fått mulighet til å si noe om hvorvidt de kjenner seg igjen i mine tolkninger av datamaterialet. En slik korrigering ville bidratt til å øke studiens validitet.

### **3.6.2 Teori versus empiri**

En svakhet ved oppgaven min kan være at jeg ikke selv har konstruert faktorene og utformet den enkelte påstand i det datamaterialet jeg benytter meg av. Ideelt sett skulle jeg gjerne utformet dette på bakgrunn av det teoretiske grunnlaget mitt, men tidsrammen for oppgaven satte en naturlig begrensning for dette. En fare er derfor at mine empiriske indikatorer ikke fanger opp innholdet i de teoretiske begrepene godt nok. Jeg mener likevel at jeg har vist at empirien i tilstrekkelig grad belyser og fanger opp mitt teoretiske utgangspunkt.

### **3.6.3 Spørreskjema**

Ved utfylling av spørreskjema er det vanlig at respondentene er overlatt til seg selv, uten mulighet til å oppklare eventuelle uklarheter. Enkelte kan misforstå ordlyden eller ikke forstår hva det spørres om. Det er derfor spesielt viktig at påstandene er formulert tydelig, slik at de er lette å forstå. I denne studien er dette forsøkt fanget opp ved å bruke så entydige påstander som overhode mulig og ved at det til hvert begrep det ønskes å finne ut noe om hører flere påstander. Dette skal nettopp bidra til å eliminere tilfeldige feil og øke studiens reliabilitet, noe som ble bekreftet via analysen av Cronbachs alpha der samtlige indikatorer fikk høye alpha-verdier. Dette kan tyde på at trusselen om tilfeldige feil ikke er utslagsgivende for resultatene av undersøkelsen.

En annen viktig trussel i forhold til graden av pålitelighet og som det er vanskeligere å kontrollere for, er hvor motiverte og nøyaktige respondentene var ved utfyllingen av spørreskjemaet. Det er med andre ord viktig å ta i betraktning at det er respondentenes subjektive opplevelser som måles. Dersom et team beskriver sin teamleder mer positivt enn et annet, vil man derfor ikke nødvendigvis kunne fastslå at den første er en bedre teamleder. Kanskje teammedlemmene i det første teamet stiller andre krav eller i utgangspunktet er mer positivt innstilt eller liknende. Jeg vil imidlertid hevde at tendensen i resultatene er reell, da datamaterialet er basert på relativt mange respondenter og team. Da datamaterialet mitt utgjør en del av en større intern organisasjonsundersøkelse med det formål å kartlegge medarbeidernes tanker knyttet til blant annet verdier, ledelse og det å være ansatt i bedriften,



går jeg dessuten ut fra at det hverken er noe å utsette på motivasjonen eller nøyaktigheten hos respondentene. De har egeninteresse i å få frem sine synspunkter på dette området, noe som kan være med på å forklare den høye svarprosenten for undersøkelsen. Risikoen for lav svarprosent er ellers en ulempe ved denne metoden og utgjør da en trussel i forhold til reliabiliteten. Det kan da være at de som returnerer spørreskjemaene har spesielle synspunkter, holdninger eller motivasjon som er forskjellig fra de som velger å la være. En ulempe ved å bruke spørreskjema som metode er dessuten at respondentene kan lese samtlige spørsmål før de besvares. Dette kan føre til at spørsmål besvares basert på kunnskap fra tidligere spørsmål. Muligheten til å konsultere andre før man besvarer, er også tilstede ved utsendte spørreskjemaer. Dette har man forsøkt å imøtekomme i spørreskjemaet tilhørende denne studien ved å formulere påstandene med utgangspunkt i respondentenes egne oppfattelser eller vurderinger, som for eksempel: ” I min avdeling har vi kultur for å dele kompetanse på tvers av enheter”. Et utsendt spørreskjema kan heller ikke suppleres med tilleggsinformasjon, som observasjon ved intervju (Kumar 1999:110ff).

Fordelen med å benytte spørreskjema som metode, kontra for eksempel intervju, er at respondentene kan bruke akkurat så mye tid de trenger til å svare på skjemaet i ro og mak. I tillegg tror jeg det er en fordel for denne undersøkelsen, der respondenten skal avgi synspunkter som kanskje ikke egner seg for diskusjon med en forsker, at den gjennom et spørreskjema og ikke ansikt-til-ansikt intervju, gir respondenten en følelse av å være fullstendig anonym. Dette kan gi utslag både i forhold til motivasjon og i viljen til å svare ærlig på spørsmål (ibid).

## 4. Teamlæring som symbolsk kapital

I dette kapitlet ønsker jeg å drøfte de empiriske resultatene mine i forhold til det teoretiske fundamentet for oppgaven. Innledningsvis gjennomfører jeg en korrelasjonsanalyse for å se om det er noen sammenheng mellom begrepene teamlæring og teamledelse. Denne danner utgangspunktet for analysen og diskusjonen.

### 4.1 Forholdet mellom teamlæring og teamledelse

Når det gjelder forholdet mellom to variabler, er det i forskning mest vanlig med positiv lineær, negativ lineær eller kurvelineære forhold. For korrelasjonskoeffisienten Pearson  $r$ , er det en betingelse at variablene er målt på intervallnivå samt at sammenhengen er lineær. Korrelasjonsanalysen under viser Pearsons  $r$  for indikatorene inkludering, fellesskap, lagspill og utviklingsorientering, og variablene teamledelse og teamlæring, der teamlæring er basert på de fire indikatorene.

Datamaterialet viser at det er variasjon eller heterogenitet i skårene, noe som er viktig for at sammenhengen mellom variablene skal komme til uttrykk (Hinkle m.fl. 2003:104ff). Det fremgår også av korrelasjonsanalysen at det er en sammenheng mellom teamledelse og teamlæring, slik variablene er operasjonaliserte. Pearsons  $r = 0,623$ . Dette indikerer i følge Hinkle m.fl. (2003:109) en moderat positiv lineær sammenheng. Læringslaben derimot opererer i sin forskning med at verdier fra 0,5 - 0,7 indikerer sterk korrelasjon (Lindvig m.fl. 2005a:100ff). Det at sammenhengen er positiv vil si at når verdien for den ene variabelen øker, øker også verdien for den andre variabelen i et positivt lineært forhold. Det er med andre ord en tendens til at team som av respondentene vurderes høyt på teamlæring også vurderes høyt på teamledelse, og motsatt. Team som får lav skåre på teamlæring, får også lav skåre på teamledelse. Graden av teamledelse og graden av teamlæring varierer med andre ord sammen og i samme takt.

Tabell 1 Korrelasjonsmatrise for indikatorene inkludering, fellesskap, lagspill og utviklingsorientering, og variablene teamledelse og teamlæring. N står for antall team.

|                                |                          | Inkludering<br>gj.snitt | Fellesskap<br>gj.snitt | Lagspill<br>gj.snitt | Utvikl.orient<br>gj.snitt | Teamledelse<br>gj.snitt | Teamlæring<br>gj.snitt |
|--------------------------------|--------------------------|-------------------------|------------------------|----------------------|---------------------------|-------------------------|------------------------|
| Inkludering<br>gjennomsnitt    | - Pearson<br>Correlation | 1                       | ,581(**)               | ,849(**)             | ,676(**)                  | ,532(**)                | ,891(**)               |
|                                | Sig. (2-tailed)          |                         | ,000                   | ,000                 | ,000                      | ,000                    | ,000                   |
|                                | N                        | 287                     | 284                    | 286                  | 286                       | 192                     | 282                    |
| Fellesskap<br>gjennomsnitt     | - Pearson<br>Correlation | ,581(**)                | 1                      | ,565(**)             | ,543(**)                  | ,373(**)                | ,794(**)               |
|                                | Sig. (2-tailed)          | ,000                    |                        | ,000                 | ,000                      | ,000                    | ,000                   |
|                                | N                        | 284                     | 286                    | 285                  | 285                       | 191                     | 282                    |
| Lagspill<br>gjennomsnitt       | - Pearson<br>Correlation | ,849(**)                | ,565(**)               | 1                    | ,753(**)                  | ,615(**)                | ,912(**)               |
|                                | Sig. (2-tailed)          | ,000                    | ,000                   |                      | ,000                      | ,000                    | ,000                   |
|                                | N                        | 286                     | 285                    | 288                  | 287                       | 193                     | 282                    |
| Utvikl.orient.<br>gjennomsnitt | - Pearson<br>Correlation | ,676(**)                | ,543(**)               | ,753(**)             | 1                         | ,597(**)                | ,862(**)               |
|                                | Sig. (2-tailed)          | ,000                    | ,000                   | ,000                 |                           | ,000                    | ,000                   |
|                                | N                        | 286                     | 285                    | 287                  | 288                       | 193                     | 282                    |
| Teamledelse<br>gjennomsnitt    | - Pearson<br>Correlation | ,532(**)                | ,373(**)               | ,615(**)             | ,597(**)                  | 1                       | ,623(**)               |
|                                | Sig. (2-tailed)          | ,000                    | ,000                   | ,000                 | ,000                      |                         | ,000                   |
|                                | N                        | 192                     | 191                    | 193                  | 193                       | 226                     | 190                    |
| Teamlæring<br>gjennomsnitt     | - Pearson<br>Correlation | ,891(**)                | ,794(**)               | ,912(**)             | ,862(**)                  | ,623(**)                | 1                      |
|                                | Sig. (2-tailed)          | ,000                    | ,000                   | ,000                 | ,000                      | ,000                    |                        |
|                                | N                        | 282                     | 282                    | 282                  | 282                       | 190                     | 282                    |

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

Sammenhengen mellom teamlæring og teamledelse er statistisk signifikant når signifikansnivå er satt til 0,01. Dette er det strengeste signifikansnivået, da grensene for forkastning av  $H_0$  først går ved +/- 2,58, for tosidige hypoteser (Lund & Christophersen 1999). Av de tre signifikansnivåene gir derfor dette nivået størst sannsynlighet for at  $H_0$  beholdes. For denne studien kan  $H_0$  formuleres slik: Det er ingen sammenheng mellom teamledelse og teamlæring, slik variablene er operasjonaliserte. Dersom  $H_0$  beholdes tilsier

det altså en ikke-eksisterende korrelasjon. Da analysen bekrefter en korrelasjon, betyr det at  $H_0$  er forkastet. Å forkaste  $H_0$  med signifikansnivå 0,01 betegner derfor at man har med en udiskutabel korrelasjon å gjøre. Faren for å begå type 1-feil, å forkaste en hypotese når den er sann, er med andre ord minimal. Sannsynligheten for dette er så liten som 1 % (Lund & Christophersen 1999:104f). Det er viktig at denne risikoen er så lav som overhodet mulig for denne studien, da dette forsterker validiteten til korrelasjonen. Når man reduserer muligheten for type 1-feil, øker imidlertid sannsynligheten for type 2-feil, at man beholder  $H_0$  når den er gal (ibid:106). Dette er irrelevant og uten konsekvenser i denne sammenheng, siden  $H_0$  er forkastet. Sammenfattende kan jeg derfor konkludere med at denne undersøkelsen har god statistisk validitet. Det er interessant å se at teamledelse korrelerer lavere med *felleskap* enn med de andre tre indikatorene for teamlæring. Det kan tyde på at teamlederen ikke har like stor innflytelse over fellesskapsfølelsen i teamet.

Fellesvarians er et uttrykk for hvor stor del av variansen for den ene variabelen som kan predikeres fra den andre variabelen (Lund & Christophersen 1999:59). I min studie er denne indeksen  $r^2 = 0,39$  det vil si 39 %. Det betyr at 39 % av variansen for teamlæring kan predikeres fra teamledelse. Korrelasjonsanalysen alene gir som tidligere nevnt, ikke grunnlag for å fastslå kausalitet (ibid:64), og fellesvariansen bidrar heller ikke i så måte. Jeg vet derfor ikke med sikkerhet om høy grad av teamlæring skyldes teamlederens handlemåte alene. Edmondson (2003:257) har imidlertid påvist en sammenheng mellom et støttende teamklima, teamlæring og nettopp teamlederens rolle, der teamlederen spiller en avgjørende rolle i forhold til å tilrettelegge for teamlæring. Jeg velger å støtte meg til hennes funn og legger dem til grunn for den videre drøftelsen min.

## 4.2 Diskusjon av resultater i lys av teori

Innslag av makt og maktutøvelse finnes i så godt som alle former for teamarbeid og trenger i utgangspunktet ikke å være negativt. Maktforskjeller er en del av hverdagen til team, noe som ofte er akseptert og problemfritt. Dersom ujevn maktfordeling derimot fører til at kamp om posisjon etableres som symbolsk kapital i teamet, kan dette bidra til at kun enkelte får realisert ambisjoner og påvirket oppgaver mens andre utvikler en følelse av avmakt. Teamet utnytter dermed ikke teammedlemmenes samlede kompetanse, noe som kan gi en mangelfull teamlæringsprosess. Teamlederens evne til å håndtere og kontrollere for eventuelle negative

---

maktforhold i teamet er i så fall av stor betydning. Ved å fremme trygghet i teamet kan teamlederen forme og styrke læringsprosessen både direkte og indirekte, noe som gir stor innflytelse over teamlæringsprosessen (Edmondson 2003:257).

### **4.2.1 Et støttende teamklima og håndtering av makt**

Av korrelasjonsanalysen går det frem at det er de samme teamene som skårer høyt på teamlæring som også skårer høyt på teamledelse, og motsatt. Det vil si at team som får lav skåre på teamlæring også får lav skåre på teamledelse. Jeg mener at dette blant annet er et uttrykk for hvor godt teamlederen i det enkelte team evner å håndtere maktforhold i teamet. Dette ønsker jeg å diskutere ved å se på hvorvidt teamlederen tilrettelegger for et støttende teamklima med vekt på trygghet. Team A og B hentet fra datamaterialet mitt fungerer som empiriske eksempler i diskusjonen. Det er imidlertid viktig å påpeke at disse teamene ikke representerer gjennomsnittsteamene, men befinner seg i hver sin ende av skalaen for slik å kunne belyse analysen.

I team A har åtte medlemmer svart på spørreundersøkelsen. Deres vurdering gir teamlederen en gjennomsnittsskåre på 1,95. På en skala fra 1 til 4, der gjennomsnittsskåren for teamledere i hele bedriften er 3,26 er dette en meget lav skåre. Når teamlederen ifølge teamets medlemmer, hverken legger til rette for godt lagspill, gir gode tilbakemeldinger, sier klart ifra hva som forventes av den enkelte, gir den informasjonen det enkelte teammedlem trenger for å gjøre jobben sin, håndterer konflikter på en god måte eller støtter den enkelte når de har behov for det (jf. påstandene s. 58), legges det ikke til rette for et støttende teamklima. Dette kan gjøre det vanskelig for lavstatusmedlemmene å sette seg opp mot de i maktposisjon. Resultatet kan være at det er de med definisjonsmakt som får fortsette å sette kriteriene for hva det er som skal gjelde som rådende symbolsk kapital i teamet, og slik bidrar de til å forsterke sin egen makt. Dette forblir i verste fall en selvforsterkende sirkel så lenge ingen andre med legitim makt i teamet, som teamlederen, evner å bryte dette mønsteret eller de maktesløse selv kan lære av og overskride de avmaktforhold de er hensatt i. Det er en forutsetning at de maktesløse selv forstår hvilke forhold det er som frembringer avmaktssituasjonen, men teamlederen har et ansvar i å bidra i denne bevisstgjøringsprosessen, slik at avmakten reduseres. Enkelte ganger kan imidlertid totalvirkningene ha nådd terskler som gjør dem uvendbare selv om alle forsøker å snu dem i

felleskap. Da må det organisasjonsmessige endringer til for å overskride eller avskaffe avmakten (Hernes 1995:136, 165, 174).

Dersom teamlederen ikke bidrar til å skape trygghet i læringssituasjonen, kan dette føre til at medlemmer som allerede besitter en avmaktsfølelse hverken våger å ta ansvar når de har gjort en feil eller kanskje verre, lar være å presentere sine ideer og tanker igjen. De forblir tause og samtykker isteden til andres forslag og beslutninger. Gruppetenkning som fenomen får lett fotfeste. Det kan være at teamlederen er valgt ut på grunnlag av sin nøkkelkompetanse innen et bestemt felt og derfor kanskje ikke har de ferdighetene som kreves for å tilrettelegge for et støttende teamklima. Dersom teamlederen heller ikke er i stand til å avdekke den symbolske kapitalen i teamet, kan vedkommende oppleve å komme til kort i forhold til å få alle medlemmene til å dele sine ideer og perspektiver med resten av teamet. En konsekvens av dette kan være en ufruktbar teamlæringsprosess.

Team A skårer også relativt lavt på variabelen teamlæring. Teammedlemmenes samlede vurdering gir teamet en skåre på 2,55. Gjennomsnittskåren for teamlæring i bedriften er 3,06. Teamet legger seg med andre ord godt under gjennomsnittet. Team A har følgende resultater for variabelen teamlæring:

*Tabell 2 Team A.*

|                   | Inkludering | Felleskap | Lagspill | Utviklingsorientering |
|-------------------|-------------|-----------|----------|-----------------------|
| Gjennomsnittskåre | 2,52        | 2,78      | 2,08     | 2,83                  |

Min antakelse er at det i team som skårer lavt på variabelen teamlæring, som team A, eksisterer negative maktforhold som nettopp påvirker den kollektive teamlæringen. Vi har tidligere sett at illegitime maktforhold er en konsekvens i de team der kampen om posisjon er definert som symbolsk kapital og at det kan bidra til dysfunksjonell teamlæring. Team der teamlæringen er ufullkommen kjennetegnes nettopp av at medlemmene ikke ser relevansen av å jobbe sammen som et team, de lærer heller hver for seg og er ikke villige til å dele sin kunnskap og kompetanse på tvers. Synergieffekter er fraværende, teamet som helhet lærer ikke og kunnskap unik for teamet er enda ikke dannet. Teamet opererer med andre ord innenfor læringsstilene Fragmented eller Pooled, der fokus er på individuelle prestasjoner.

---

Dette får igjen betydning for hvilke læringsprosesser teamet behersker. Samtlige læringsprosesser forutsetter nettopp dialog og samarbeid (Kasl m.fl. 1997:230f).

Team A får en forholdsvis lave skåre på indikatoren *fellesskap*, noe som kan være et uttrykk for at teamkulturen preges av at flere foretrekker å være sin egen lykkes smed og samarbeid forblir et fremmedord. Svært få føler seg med andre ord forpliktet til å jobbe som et team, og uten felles forpliktelse yter teammedlemmene individuelt (Katzenbach & Smith 1993:112). Det er derfor stor sannsynlighet for at læringsprosessene domineres av teammedlemmene i maktposisjon. Det er de som i kraft av at de disponerer feltspesifikk kapital, snakker lenge og ofte, som avbryter og fatter beslutninger. Slik evner de å synliggjøre sine kunnskaper på feltet, virkeliggjøre sine interesser og få gjennomslag for sine ideer. En konsekvens av dette kan være at ekspertisen til lavstatusmedlemmene ikke blir utnyttet, fellesskapet tar med andre ord ikke i bruk de beste sidene til hver enkelt. Teamets potensial til å oppnå en felleskompetanse som overskrider den enkeltes kunnskaper og ferdigheter utnyttes dermed ikke. Dets kompetanse kan derimot bli mindre enn enkeltmedlemmenes kunnskaper og ferdigheter til sammen. Dette er i aller høyeste grad dysfunksjonell teamlæring.

Refleksjon som grunnlag for erfaringslæring er en viktig forutsetning for teamlæringsprosessen (Hills 2001:9, Levin & Rolfsen 2004:59). Teammedlemmene må kunne dele informasjon og anvende allerede eksisterende kunnskap hos hverandre, kombinere og integrere den delte kunnskapen og videreutvikle den i fellesskap. For at teamet skal drive slikt refleksivt arbeid, er imidlertid teammedlemmene nødt for å kommunisere med hverandre og være trygge på hverandre (Brooks 1994:222f). Når flere i teamet svarer at de foretrekker å klare seg på egenhånd, blir dette naturlig nok en vanskelig prosess. En følelse av fremmedgjøring og avmakt kan dessuten skape et teamklima der medlemmene hverken er trygge på eller stoler på hverandre (Lauvås & Lauvås 2004:119). Det er kanskje ikke så enkelt å dele informasjon og kunnskap med andre dersom man har et inntrykk av at kunnskapsreservoaret ikke er interessant for teamet, man rår rett og slett ikke over feltspesifikk kapital. Kanskje har enkelte tidligere opplevd å bli hengt ut på grunnlag av sine synspunkter og opplever det nå som truende å avsløre egne resonnementer av frykt for at andre igjen skal finne feil ved dem. Under slike forhold kan forsvarsrutiner få fotfeste. Forsvarsrutinene inntreffer nettopp når teammedlemmene er engstelige for å miste ansikt og for at deres tanker skal avsløres. De danner et skall mot denne trusselen og forlegenheten, noe som hemmer kollektiv læring og utvikling (Argyris & Schön 1996:99f, Senge

2004:253f). Handlingslammelse er ikke en uvanlig følge av forsvarsrutiner og avmaktsfølelse, og den rammede vil oppleve det som svært vanskelig å påvirke teamlæringsprosessen.

Medlemmer som har utviklet en avmaktsfølelse vil mot sin vilje kunne oppleve seg selv som brikker i motsetning til aktører i teamarbeidet (Nygård 1993). De opplever at de hverken har innflytelse eller at de får brukt sine sterke sider. Det er imidlertid særdeles viktig at de ikke aksepterer seg selv som passive brikker for krefter de mener å ikke ha noe herredømme over og slik stilltiende anerkjenner de rådende maktforhold. Dette blir en situasjon preget av doxa (Bourdieu & Wacquant 1993:83f, Danielsen & Nordli Hansen 1999:62, Bourdieu 2000:164ff). En konsekvens av en teamkultur preget av doxa kan slik jeg ser det, være at dialogen i teamet utvikler seg til det som kalles gruppetenkning. Gruppetenkning kjennetegnes av at medlemmene strever etter å være enige med hverandre, man unnlater å søke supplerende informasjon, og avgjørelser blir fattet uten at problemet blir drøftet mer inngående (Neck & Manz 1994:931f).

Dersom lavstatusmedlemmene aksepterer de herskende dominansforhold og regler, tar for gitt hva det er verdt å strebe etter og de i tillegg besitter en følelse av avmakt og fremmedgjøring, kan dette føre til at de stilltiende slutter seg til avgjørelsene fattet av de maktsterke uten at problemer reflekteres over. Eller sagt på en annen måte, det dominerende flertall bestemmer. Refleksjon og drøftelse av alternative løsninger på de ulike problemer teamet møter, er fraværende i teamlæringsprosessen. Det er Framing og Reframing som vil være de dominerende læringsprosessene, og teamet opererer innenfor læringsstilene Fragmented eller Pooled, det vil si at teamet gjennomgår en ufullstendig lærings- og beslutningsprosess (Kasl m.fl. 1997:230f). En følge av dette er at teamet fatter avgjørelser på et mangelfullt grunnlag samt at nyskaping ikke blir en del av teamets hverdag. En konsekvens av at teamlederen ikke i tilstrekkelig grad evner å tilrettelegge for et støttende læringsklima kan altså være at medlemmene i maktposisjon opprettholder posisjonering som symbolsk kapital i teamet. Det vil si at muligheten til å posisjonere seg styrer deres handlemåte og prioriteringer, og den kollektive teamlæringen går på bekostning av dette.

Team B derimot får en gjennomsnittskåre på 3,96 når det gjelder variabelen teamledelse. Dette betyr at de fem medlemmene i teamet som har svart på spørreundersøkelsen vurderer sin teamleder til å gjøre en meget god jobb. Medlemmene mener at teamlederen deres blant



---

annet setter klare mål, gir gode tilbakemeldinger, angir tydelige forventninger til hver enkelt, skaper trygghet slik at de våger å ta ansvar også for feil, håndterer konflikter på en god måte og støtter hver og en når behovet melder seg (jf. påstander s. 58). Teamlederen har greid å skape en teamkultur der medlemmene blant annet svarer at de klarer å samarbeide godt, deler kompetanse, tar i bruk alle de beste sidene til hver enkelt, bygger hverandre opp, føler seg inkludert, føler seg ikke alene, men at det er mange som bryr seg om dem (jf. påstander s. 49ff). Dette er i aller høyeste grad et uttrykk for et støttende teamklima, der det er lagt til rette for kollektiv teamlæring på en uhierarkisk måte. Teamets gjennomsnittskåre for variabelen teamlæring er 3,77. Dette indikerer at teamet mest sannsynlig ikke lider under negative maktforhold. Mye tyder på at teamlederen ikke har påtvunget et læringsklima, men gjennom selv å være et forbilde har klargjort for hva som er forventet adferd i teamet (Hills 2001:128). Slik har teamlederen oppnådd å tilrettelegge for et læringsklima og en teamånd der fokus er på budskapet, i motsetning til et negativt læringsklima preget av defensiv adferd som negativ evaluering og sarkastiske kommentarer. Et slikt negativt kommunikasjonsklima kjennetegner derimot team der kampen om posisjon er konstituert som symbolsk kapital.

Det kan tyde på at teamlederen har fjernet frykten for å si noe høyt gjennom å gi samtlige teammedlemmer en følelse av å være inkludert og at alle har noe å bidra med der alles bidrag er like verdifulle. Hver enkelt medlem våger derfor å gripe ordet, komme med sine synspunkter og ytre egne meninger i diskusjoner. Dette bidrar til at alle, ikke kun de som innehar en maktposisjon i teamet grunnet sitt reservoar av feltspesifikk kapital, opplever de positive erfaringen med å få brukt og utviklet kreativitet og kompetanse, å bli sett og verdsatt, å få realisert ambisjoner og påvirket oppgaver. Slik utnyttes potensialet til samtlige teammedlemmer, noe som bidrar til at kreativiteten og refleksiviteten i teamet øker. Utveksling av erfaringer og perspektiver medlemmene imellom er nettopp en forutsetning for læring og utvikling i team (Kasl m.fl. 1997:230f). Et inkluderende kommunikasjonsklima fremmer med andre ord innovasjon i teamet. Her ser vi hvordan teamlederen har bidratt til å etablere teamlæring som symbolsk kapital. Team B har følgende resultater på variabelen teamlæring:

Tabell 3 Team B.

|                   | Inkludering | Fellesskap | Lagspill | Utviklingsorientering |
|-------------------|-------------|------------|----------|-----------------------|
| Gjennomsnittskåre | 3,87        | 3,88       | 4,00     | 3,33                  |

I de team der teamlæring er konstituert som symbolsk kapital, som i team B, står gjerne felles resultatansvar sterkt hos samtlige medlemmer. Denne følelsen av felles forpliktelse bidrar til at teamet fungerer som en mektig enhet av kollektiv ytelse (Katzenbach & Smith 1993:112). Teammedlemmene står sammen og støtter hverandre, og teamet skårer høyt på indikatorene *inkludering, fellesskap, lagspill og utviklingsorientering*. Dette kan være et uttrykk for at negative maktforhold ikke forstyrrer teamlæringen, noe som igjen tyder på at teammedlemmene ser relevansen av å dele kunnskap og kompetanse med hverandre. Slik utnyttes hele reservoaret av medlemmenes innsikt og ferdigheter. Ulike perspektiver analyseres og drøftes, noe som bidrar til at eksisterende kunnskap videreutvikles i fellesskap og munner ut i ny kunnskap og nyskaping for teamet. Neck og Manz (1994:940) presenterer dette som et alternativt perspektiv på gruppetenkning og betegner det som teamtenkning. Teamtenkning er i motsetning til gruppetenkning, kjennetegnet ved at det finner sted kritiske diskusjoner i teamet som resulterer i ny kunnskap, økt effektivitet i forhold til beslutningsprosesser og økt yteevne for teamet. Beslutningsprosessene er preget av konstruktive tankemønstre som åpen idémyldring, vurdering av ulike synspunkter og diskusjon og refleksjon rundt det teamet måtte være uenige om. Når teamet håndterer teamtenkning benytter det samtlige læringsprosesser, og felles kunnskap dannet gjennom synergieffekter er en naturlig konsekvens. Det betyr at teamet har tilegnet seg en Synergistic læringsstil og læringsstilen Continuous kan være innenfor rekkevidde (Kasl m.fl. 1997:230f). Teamet kan slik oppnå en felleskompetanse som overskrider den enkeltes kunnskaper og ferdigheter.

Teamtenkningen vil dessuten kunne bidra til å heve dialogen til et nivå der konflikt er en naturlig del. Det er først i den sammenhengen at dialogen blir produktiv. Divergerende synspunkter og ideer er nettopp det som gjør at team lærer kontinuerlig. Konflikter er normalt i teamarbeid, og er ikke negativt så lenge teamet evner å utnytte konfliktene til å skape noe nytt. En fare er likevel at teammedlemmene danner forsvarsrutiner i konfliktsituasjoner (Senge 2004:252). Dette er imidlertid ikke en stor fare i team som likner

---

team B, der medlemmene nettopp svarer at de er åpne mot folk som er annerledes, inkluderer hverandre og bygger hverandre opp. I team der det hersker trygghet vil derfor forsvarsrutiner ikke få fotfeste, det vil ikke være noen grunn til at de utvikles. Det vil fremme sjansene for mellommenneskelig risikofylt, men produktiv læringsadferd, som det å aktivt etterspørre hjelp, eksperimentering med nye ideer og diskusjon rundt feiltrinn (Edmondson 2003:257ff). Et kommunikasjonsklima preget av åpenhet og tillit mellom medlemmene kan derfor hindre forsvarsrutinene i å få fotfeste. Her ser vi hvordan teamlederen gjennom å etablere en teamånd og tilrettelegge for et læringsklima tuftet på trygghet i teamet, kontrollerer for eventuelle negative maktforhold og slik bidrar til å legge forholdene til rette for en fruktbar teamlæringsprosess. Brooks definerer nettopp teamlæring som: ”(...) the construction of collective new knowledge by a team” (Brooks 1994:215).

Det er imidlertid viktig å ta forbehold om at samvariasjonen kan skyldes en ukontrollert tredjevariabel. Man må altså ta høyde for at en bakenforliggende variabel kan være årsaken til korrelasjonen. Kanskje skyldes ikke den fruktbare teamlæringen teamlederens evne til å kontrollere for negativ maktbruk. I mitt tilfelle blir det derfor blant annet interessant å vurdere ledelsesfilosofien i bedriften. Etter hvilke kriterier velges teamlederne? Det kan være at bedriften har et sterkt fokus på teamledelse, samtidig som man har kurset sine ansatte i gruppeprosesser og gjennomført diverse teambyggingstiltak med tanke på å tilrettelegge for et trygt læringsklima for samtlige ansatte. Kanskje sørger bedriften for kontinuerlig kompetanseutvikling for samtlige ansatte, noe som gjør at den enkelte er ekspert innen et felt og besitter feltspesifikk kapital og derfor føler en naturlig trygghet i teamet. Dette er altså andre mulige forklaringer på den foreliggende korrelasjonen, som det kunne vært interessant å følge opp. Det har jeg imidlertid ikke hatt anledning til.

#### **4.2.2 Teamlæring og økte driftsresultater?**

For nærmere å illustrere verdien av en fruktbar teamlæringsprosess, ønsker jeg kort å kommentere sammenhengen mellom teamlæring og teamenes driftsresultater. Korrelasjonsanalysen under viser derfor Pearsons  $r$  for variablene teamlæring og driftsresultater.

Det fremgår av korrelasjonsanalysen at det er en svak sammenheng mellom teamlæring og driftsresultater, der Pearsons  $r = 0,2$ . Denne sammenhengen er statistisk signifikant med

signifikansnivå 0,01 (jf. s. 65f). Korrelasjonen antyder en viss tendens til at når verdien for teamlæring øker, øker også verdien for driftsmarginen i det enkelte team. Til tross for at korrelasjon ikke danner noe grunnlag for å si noe om årsaksforklaringer, påviser den en positiv lineær sammenheng mellom de to variablene. Det vil si at jo bedre de ansatte i det enkelte team vurderer teamlæring til å være, desto bedre driftsresultater kan teamet vise til. Jeg mener dette synliggjør hvor viktig teamlæringsprosessen er i organisasjonssammenheng. Teamlederens rolle i forhold til å legge til rette for kollektiv læring er derfor uvurderlig.

*Tabell 4 Korrelasjonsmatrise for variablene teamlæring og driftsmargin, der N står for antall team.*

|              |                     | Teamlæring<br>gj.snitt | Drifts margin<br>gj.snitt |
|--------------|---------------------|------------------------|---------------------------|
| Teamlæring   | Pearson Correlation | 1                      | ,201(**)                  |
|              | Sig. (2-tailed)     |                        | ,001                      |
|              | N                   | 282                    | 281                       |
| Driftsmargin | Pearson Correlation | ,201(**)               | 1                         |
|              | Sig. (2-tailed)     | ,001                   |                           |
|              | N                   | 281                    | 289                       |

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

## 5. Avslutning

Formålet med denne studien har vært å se nærmere på hvordan maktforhold innad i team påvirker den kollektive teamlæringsprosessen samt å drøfte teamlederens rolle i den forbindelse. En naturlig følge av dette er at mitt teoretiske utgangspunkt er tredelt. Jeg har tatt for meg henholdsvis makt-, team- og teamledelsesbegrepet. Jeg undersøkte først hva ulike teoretikere legger i maktbegrepet og valgte på grunnlag av det å legge Kanters perspektiv på makt kombinert med Bourdieus forståelse av makt tilknyttet kapitalbegrepet til grunn for studien. Jeg kom frem til at teammedlemmer som besitter feltspesifikk kapital i form av kommunikasjonsferdigheter og argumentasjonstygde basert på kunnskap og kompetanse, sitter i en maktposisjon i teamet som gjør at de evner å virkeliggjøre interesser. Videre diskuterte jeg teamets iboende potensial for innovasjon og nytenkning ved at det kan oppnå en felleskompetanse som overskrider den enkeltes ferdigheter og kunnskaper. Det forutsetter imidlertid at teamet behersker samtlige læringsprosesser og de mest optimale læringsstilene, noe som riktignok ikke alltid er tilfellet. I hvilken grad team behersker dem danner grunnlag for å si noe om hvorvidt teamlæringen er fruktbar eller ikke. Teamledelse ble drøftet med utgangspunkt i tilretteleggelse av et støttende teamklima.

Med utgangspunkt i mitt teoretiske fundament for studien drøftet jeg følgende problemstilling: *Er det slik at illegitime maktforhold i team kan gi lav grad av teamlæring?* Når kampen om posisjon som symbolsk kapital vokser frem i teamet, er det ikke lenger den kollektive teamlæringen som styrer prioriteringene og handlemåten til medlemmene med definisjonsmakt. Utnyttelsen av potensialet som ligger i ekspertisen til lavstatusmedlemmer går derfor på bekostning av muligheten til å posisjonere seg i teamet slik at de maktsterke får virkeliggjort egne interesser. Dette går utover kreativiteten og refleksjonsevnen, og teamet opererer innenfor læringsstilene *Fragmented* eller *Pooled*. Dette kan kalles lav grad av teamlæring da de kollektiv læringsprosessene uteblir. Gjennom å diskutere sammenhengen mellom posisjonering i teamet og kompetanserealiserings, synliggjorde jeg hvordan team som viderefører ”kampen om posisjon som symbolsk kapital” risikerer å gjennomgå en ufruktbar teamlæringsprosess.

På bakgrunn av denne diskusjonen og gjennomgang av det teoretiske fundamentet utarbeidet jeg følgende hypotese: *Teamlederens evne til å håndtere maktforhold i teamet får*

*konsekvenser for dets teamlæring.* Hypotesen danner utgangspunktet for en analyse av de empiriske funnene mine sett i lys av det teoretiske fundamentet for oppgaven. For å operasjonalisere de teoretiske begrepene teamlæring og teamledelse argumenterte jeg for at faktorene lagspill, inkludering, fellesskap og utviklingsorientering fra datamaterialet fungerer som indikatorer på teamlæring, mens faktoren teamledelse fra det samme datamaterialet er indikatoren for begrepet teamledelse. En korrelasjonsanalyse mellom variablene teamlæring og teamledelse dannet så utgangspunktet for diskusjonen. Analysen viste en relativt sterk sammenheng mellom variablene. Korrelasjon gir riktignok ikke grunnlag for å fastslå kausalitet, men den gir uttrykk for at team som får lav skåre på teamlæring også får lav skåre på teamledelse, og omvendt. I følge Edmondson (2003:257) kan teamlederen forme læringsprosessen ved å tilrettelegge for et støttende teamklima med vekt på trygghet. Ut fra dette valgte jeg så å diskutere teamlederens evne til å håndtere maktforhold i team.

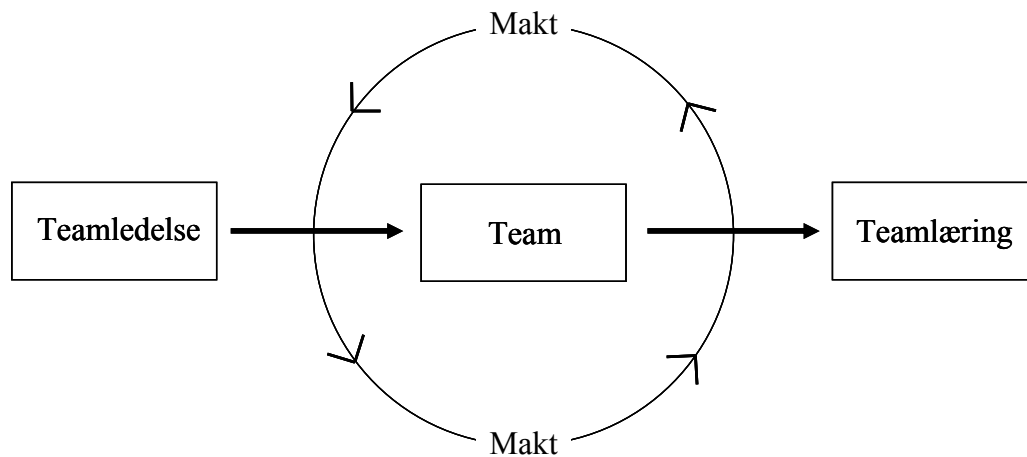
Det kom frem i diskusjonen at i de team der teamlederen i liten grad evner å tilrettelegge for et støttende teamklima vil kampen om posisjon lettere konstitueres som symbolsk kapital. Slik kan teamlederen bidra til å opprettholde illegitime maktforhold. Dette kommer til uttrykk ved at medlemmer med definisjonsmakt oftere slipper til med og får gjennomslag for sine argumenter. Teamet opererer dermed innenfor læringsstilene *Fragmented* eller *Pooled*, der fokus er på individuelle prestasjoner. En følge av dette er at teamets potensielle kunnskapsreservoar ikke utnyttes fullt ut. Gruppetenkning kan dessuten få fotfeste i en teamkultur der avmaktsfølelse råer og som er preget av *doxa*. Teamet gjennomgår dermed en ufullstendig lærings- og beslutningsprosess da *Framing* og *Reframing* er de dominerende læringsprosessene. Mye tyder på at team i datamaterialet mitt som skårer lavt både på teamlæring og teamledelse tilhører team av denne typen. Når teamlederen derimot evner å tilrettelegge for et støttende teamklima og slik bidrar til å etablere teamlæring som symbolsk kapital, vil illegitime maktforhold hverken utvikles eller opprettholdes, og teamet vil kunne oppnå en felleskompetanse som overskrider den enkeltes kunnskaper og ferdigheter. Teamet håndterer i større grad teamtenkning, benytter samtlige læringsprosesser, har tilegnet seg læringsstilen *Synergistic*, og *Continuous* er innenfor rekkevidde. Følelsen av felles resultatansvar og forpliktelse bidrar til at teamet fungerer som en mektig enhet av kollektiv ytelse. Det er derfor en tendens i datamaterialet til at team som skårer høyt på teamledelse også skårer høyt på teamlæring.

---

Katzenbach og Smith (2005:135) påpeker at de aller fleste kan bli effektive teamledere og få teamet til å prestere best mulig, slik at det bidrar til innovasjon og nytenkning. Dette forutsetter imidlertid at teamledere får kyndig veiledning. Slik fanger man opp de som ikke selv evner å avdekke den symbolske kapitalen i teamet, og de får hjelp til å lære seg hvilke grep som må gjøres for å etablere teamlæring som symbolsk kapital, det vil si få teamet til å yte maksimalt. Teamledere må med andre ord kunne avdekke hva som er den rådende kapitalen og eventuelt kunne snu illegitime maktforhold, slik at teamlæring etableres som symbolsk kapital. Det er derfor viktig at bedrifter ikke har et ensidig fokus på å finne den rette teamlederen, men at teamlederen også får kontinuerlig veiledning under selve teamprosessen. Ansvar for å håndtere eventuelle illegitime maktforhold i teamet ligger riktignok ikke hos teamlederen alene, men også hos den enkelte teammedarbeider. En-til-en dialog er et betydningsfullt verktøy for å bevisstgjøre teamlederen om hvilke forhold som rår og styrer teamklimaet. Det er imidlertid avgjørende at teamlederen har opparbeidet seg et tillitsforhold i teamet slik at samtalen oppleves som trygg for at det enkelte teammedlem våger å åpne seg for teamlederen. Bedriften har også et viktig ansvar når det gjelder å legge forholdene til rette for innovasjon og utvikling i teamene. Fokus på gruppeprosesser og ulike teambyggingstiltak har blant annet derfor vært vektlagt den senere tid. Kanskje er det dessuten fra bedriftens side bevisst lagt opp til en bestemt rollefordeling i teamene i henhold til bedriftens intensjoner. Institusjonelle forhold kan slik bidra til å legge føringer på maktens uttrykksform i team.

Ved å diskutere sammenhengen mellom teamledelse og evnen til å håndtere negative maktforhold i teamet gjennom å tilrettelegge for et støttende læringsklima, har jeg synliggjort hvordan teamlederens handlemåte kan få konsekvenser for teamlæringen. Etter det jeg har kjennskap til er det få forskningsprosjekter som har anvendt Bourdieu i organisasjonssammenheng tilknyttet kollektiv teamlæring. Basert på en kartlegging av litteraturen viste det seg at ingen tidligere har kombinert maktperspektivene til Kanter og Bourdieu med Edmondsons tanker om et støttende teamklima og beskrivelser av læringsprosesser og læringsstiler i team (Kasl m.fl. 1997), med tanke på å diskutere dette i forhold til et empirisk materiale. Jeg vil si at denne studien er et nyttig tilskudd til eksisterende teorier ved at jeg drøfter hvordan maktforhold i team styrer hvilke læringsstiler og læringsprosesser team har mulighet til å tilegne seg, det vil si hvor vellykket den kollektive teamlæringen er. Samt at jeg vurderer teamlederens rolle i forhold til dette. Slik

setter studien min tankene til teoretikere som Kasl m.fl., Katzenbach og Smith, Edmondson og Hills samt analysemetoder som TCI (Team Climate Inventory) i et videre perspektiv. Oppgaven er også et bidrag til bourdiansk forskning. På grunnlag av egen studie kan jeg dermed fastslå en sammenheng mellom teamledelse og teamlæring, og de stiplede pilene i figur 1 er skiftet ut med heltrukne piler i figuren under.



*Figur 10 Modell for teamlæringsprosessen.*

Interessant er det å se at det i det empiriske materialet eksisterer så ulike team, både når det gjelder graden av teamlæring og teamledelse. Min studie inneholder naturligvis også noen begrensninger. For det første har jeg ikke hatt anledning til å gå nærmere inn på bedriftens strategi og intensjoner for teamarbeid. Det kan derfor være at bedriften til tross for fokus på teamorganisering hverken har en enhetlig institusjonell tilrettelegging for team eller konkret oppfølging av det enkelte team og dets teamleder. Dette kan forklare den store variasjonen mellom teamene.

For det andre må usikkerhetsmomentene tilknyttet generalisering tas med i betraktning, til tross for at jeg fastslår en sammenheng mellom teamledelse og teamlæring. Det empiriske fundamentet for denne studien utgjøres av en spørreundersøkelse i kun én bedrift. Dette er et relativt lite materiale, noe som gjør det vanskelig å trekke konklusjoner utover studien. Samtidig har jeg brukt andre forskeres studier som hjelp til å regulere egen studie, og likhetene mellom min studie og disse studiene vil til en viss grad styrke generaliseringsnivået for funnene. Det er derfor grunn til å anta at det i liknende bedrifter av samme størrelse vil eksistere en sammenheng mellom teamlederens håndtering av maktforhold og teamlæring.



Interessant ville det likevel vært som tidligere nevnt, å supplere med noen kvalitative intervjuer i etterkant, for å se om mine egne slutninger stemmer overens med de involvertes oppfatninger (Hellevik 2002:111). Dette ville bidratt til å styrke studiens validitet ytterligere. Som en videreføring av denne studien ville det også vært interessant å sammenlikne sammenhengen mellom teamleders håndtering av maktforhold og teamlæring i to bedrifter i ulike bransjer, med ulikt fokus på strategier og intensjoner i forhold til teamarbeid. Slik ville man blant annet i langt større grad kunne ta høyde for og fastslå hvorvidt ulikt fokus på oppfølging av så vel teamledere som teamet som enhet, har betydning for den kollektive teamlæringen og dernest teamets mulighet for innovasjon. Komparative studier av denne typen kan dermed løftes frem som et forslag til videre forskning på feltet.



---

## Litteraturliste

- Adams, Richard, Bessant, John & Phelps, Robert (2006). Innovation management measurement: A review. I: *International Journal of Management Review*. Vol. 8, 2006:21-47.
- Alvesson, Mats & Sköldböck, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion. Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, Neil R. & West, Michael A. (1998). Measuring climate for work group innovation: development and validation of the team climate inventory. I: *Journal of Organizational Behavior*. Vol.19, 1998:235-258.
- Argyris, Chris & Schön, Donald A. (1996). *Organizational Learning II. Theory, method, and practice*. USA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Belbin, R. Meredith (2004). *Management Teams. Why They Succeed or Fail*. Oxford: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc J. D. (1993). *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bourdieu, Pierre (1996). *Symbolisk makt*. Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, Pierre (2000 [1977]). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Broady, Donald (1991). *Sociologi och Epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS Förlag.
- Brooks, Ann K. (1994). Power and the Production of Knowledge: Collective Team Learning in Work Organizations. I: *Human Resource Development Quarterly*. Vol. 5 (3), 1994:213-235.
- Campion, Michael A., Medsker, Gina J. & Higgs, Catherine A. (1993). Relations between work group characteristics and effectiveness: Implications for designing effective work groups. I: *Personnel Psychology*. Vol. 46, No. 4 Winter 1993:823-850.
- Carmines, Edward G. & Zeller, Richard A. (1979). *Reliability and Validity Assessment*. Beverly Hills: SAGE.
- Coleman, Peter T. & Voronov, Maxim (2003). Power in Groups and Organizations. I: West, Michael A., Tjosvold, Dean & Smith, Ken G. (eds.): *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working*. Chichester: Wiley.

- Cortina, Jose M. (1993). What is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Application. I: *Journal of Applied Psychology*. Vol. 78, No.1 1993:98-104.
- Cozby, Paul C. (1993). *Methods in Behavioral Research*. California: Mayfield Publishing Company.
- Cronbach, Lee J. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. I: *Psychometrika*. Vol. 16, No. 3 September 1951: 297-334.
- Dahl, Robert A. (1957). The Concept of Power. I: *Behavioral Science –Journal of the International Society for the Systems Sciences*. Vol. 2, 1957:201-215.
- Danielsen, Arild & Nordli Hansen, Marianne (1999). Makt i Pierre Bourdieus sosiologi. I: Engelstad, Fredrik (red.): *Om makt: Teori og kritikk*. Oslo: Maktutredningen/Ad Notam Gyldendal.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (1999). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*.
- Dirks, Kurt T. (1999). The Effects of Interpersonal Trust on Work Group Performance. I: *Journal of Applied Psychology*. Vol. 84, No. 3 1999: 445-455.
- Edmondson, Amy C. (2002). The Local and Variegated Nature of Learning in Organizations: A Group-Level Perspective. I: *Organization Science*. Vol.13, No.2 March-April 2002:128-146.
- Edmondson, Amy C. (2003). Managing the Risk of Learning. Psychological Safety in Work Teams. I: West, Michael A., Tjosvold, Dean & Smith, Ken G. (eds.): *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working*. Chichester: Wiley.
- Edmondson, Amy C. (2004). Psychological Safety, Trust, and Learning in Organizations: A Group-Level Lens. I: Kramer, Roderick M. & Cook, Karen S. (eds.): *Trust and Distrust in Organizations. Dilemmas and Approaches*. New York: Russell Sage Foundation.
- Engelstad, Fredrik (1999). Maktbegrepet etter Max Weber. I: Engelstad, Fredrik (red.): *Om makt. Teori og kritikk*. Oslo: Maktutredningen/Ad Notam Gyldendal.
- Engelstad, Fredrik (2005). *hva er MAKt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gasser, E. Silje (2005). *Effektive team*.
- Guzzo, Richard A. & Shea, Gregory P. (1992). Group Performance and Intergroup Relations in Organizations. I: Dunnette, Marvin D. & Hough, Leaetta M. (eds.): *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Vol. 3, 1992:269-313, Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Guzzo, Richard A. & Dickson, Marcus W. (1996). Teams in Organizations. Recent Research on Performance and Effectiveness. I: *Annual Review of Psychology*. Vol. 47, 1996:307-338.

- 
- Hackman, Richard J. (1987). The design of work teams. I: Lorsch, Jay W. (ed.): *Handbook of Organizational Behaviour*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Halrynjo, Sigtona (2004). Kætttere eller trendsættere? Nye aktørers møde med gammel symbolsk kapital i et mangfoldig arbejdsliv. I: Jacobsen, Michael H. & Tonboe, Jens (red.): *Arbejdssamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Haslebo, Gitte (2004). *Relationer i organisationer – en verden til forskel*. Danmark: Dansk Psykologisk Forlag
- Hatch, Mary J. (2001). *Organisasjonsteori. Moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hellevik, Ottar (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hernes, Gudmund (1995). *Makt og avmakt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hills, Howard (2001). *Team-based Learning*. Aldershot, Hampshire, England Burlington, VT: Gower.
- Hinkle, Dennis E., Wiersma, William & Jurs, Stephen G. (2003). *Applied Statistics for the Behavioral Sciences*. Boston: Houghton Mufflin Company.
- Hoyle, Rick H., Harris, Monica J. & Judd, Charles M. (2002). *Research Methods in Social Relations*. USA: Wadsworth, Thomson Learning.
- Jackson, Susan E. (1996). The Consequences of Diversity in Multidisciplinary Work Teams. I: West, Michael A. (ed.): *Handbook of Work Group Psychology*. Chichester: Wiley.
- Johnson, David W. & Johnson, Roger T. (2005). Training for Cooperative Group Work. I: West, Michael A., Tjosvold, Dean & Smith, Ken G. (eds.): *The Essentials for Teamworking: International Perspectives*. Chichester: Wiley.
- Kanter, Rosabeth M. (1977). *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic Books Inc.
- Kasl, Elisabeth, Marsick, Victoria J. & Dechant, Kathleen (1997). Teams as Learners. I: *Journal of Applied Behavioral Science*. Vol. 33, No. 2 June 1997:227-246.
- Katzenbach, Jon R. & Smith, Douglas K. (1993). The Discipline of Teams. I: *Harvard Business Review*. March-April 1993:111-120.
- Katzenbach, Jon R. & Smith, Douglas K. (2005 [1993]). *The Wisdom of Teams. Creating the High-Performance Organization*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Kim, Jae-On & Mueller, Charles W. (1978). *Introduction to Factor Analysis. What It Is and How To Do It*. Newbury Park: SAGE.

- Kleven, Thor A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I: Lund, Thorleif (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub Forlag.
- Knoff, Richard H. (1985). Grunnlaget for makt i organisasjon og gruppe. I: *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*. No. 22 1985:710-718.
- Kristianslund, Ivar (1996). *Innføring i statistikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Kumar, Ranjit (1999). *Research Methodology. A Step-by-Step Guide for Beginners*. London: SAGE Publications.
- Kvernbekk, Tone (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I: Lund, Thorleif (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Lauvås, Kirsti & Lauvås, Per (2004). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Levin, Morten & Rolfsen, Monica (2004). *Arbeid i team. Læring og utvikling i team*. Oslo: Fagbokforlaget AS.
- Lindvig, Yngve, Wærness, Jarl I. & Dale, Erling L. (2005a). *Differensieringsprosjektet – en oppfølgingsundersøkelse*. Oslo: LÆRINGSlabens publikasjons 9/2005.
- Lindvig, Yngve, Wærness, Jarl I. & Dale, Erling L. (2005b). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Oslo: LÆRINGSlabens publikasjons 10/2005.
- Lindvig, Yngve, Wærness, Jarl I. & Dale, Erling L. (2005c). *Utvikling av skolen som en lærende organisasjon*. Oslo: LÆRINGSlabens publikasjons 12/2005.
- Lindvig, Yngve, Wærness, Jarl I., Andreassen, Rannveig & Viddal, Linda M. (2006). *Kartlegging av videregående opplæring i Aust-Agder 2006*. Oslo: LÆRINGSlabens publikasjons 5/2006.
- Lund, Thorleif & Christophersen, Knut-Andreas (1999). *Innføring i statistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, Thorleif (2002a). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I: Lund, Thorleif (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Lund, Thorleif (2002b). Generaliseringsproblematikk. I: Lund, Thorleif (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Læringslaben (2005). Rapport til oppdragsgiver (unndratt offentlighet).
- Milliken, Frances J. & Martins, Luis L. (1996). Searching for common threads: Understanding the multiple effects of diversity in organizational groups. I: *Academy of Management Review*. Vol. 21, No. 2 1996:402-433.
- Neck, Christopher P. & Manz, Charles C. (1994). From Groupthink to Teamthink: Toward the Creation of Constructive Thought Patterns in Self-Managing Work Teams. I: *Human Relations*. Vol. 47, No. 8 1994:929-952.

- 
- Nonaka, Ikujiro. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. I: *Organization Science*. Vol. 5, No. 1 February 1994:14-37.
- Nordhaug, Odd (2004). *Strategisk kompetanseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nygård, Roald (1993). *Aktør eller brikke? - om menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Qvortrup, Lars (2004). *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Schein, Edgar H. (1993). How Can Organizations Learn Faster? The Challenge of Entering the Green Room. I: *Sloan Management Review*. Winter 1993:85-92.
- Schön, Donald A. (2002). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Ashgate: Arena.
- Senge, Peter M. (2004). *Den femte disiplin*. Oslo: Egmonts Hjemmets Bokforlag.
- Sjøvold, Endre (2006). *Teamet. Utvikling, effektivitet og endring i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørhaug, Tian (1996). *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- West, Michael A. (2000). Reflexivity, Revolution, and Innovation in Work Teams. I: Beyerlein, Michael M., Johnson, Douglas A. & Beyerlein Susan T. (eds.): *Advances in Interdisciplinary Studies of Work Teams*. Vol. 5, 2000:1-29. Greenwich, Conn.: JAI Press.





## Vedlegg

Tabell 1: Frekvenser for indikatoren *lagspill*

|   |         | I vår avdeling har vi kultur for å dele kompetanse | I vår avdeling er vi organisert slik at vi i stor grad klarer å samarbeide godt | I vår avdeling får vi mye tilbakemelding på den jobben vi gjør | Vår avdeling er et fellesskap som tar i bruk alle de beste sidene til hver enkelt | I vår avdeling har vi en motiverende målsetning med det vi gjør |
|---|---------|--|---|--|---|---|
| N | Valid   | 1247   | 1262  | 1259   | 1256  | 1258  |
|   | Missing | 36   | 21  | 24   | 27  | 25  |

Tabell 1a: I vår avdeling har vi kultur for å dele kompetanse.

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 90        | 7,0     | 7,2           | 7,2                |
|         | 2      | 269       | 21,0    | 21,6          | 28,8               |
|         | 3      | 559       | 43,6    | 44,8          | 73,6               |
|         | 4      | 329       | 25,6    | 26,4          | 100,0              |
|         | Total  | 1247      | 97,2    | 100,0         |                    |
| Missing | 9      | 2         | ,2      |               |                    |
|         | System | 34        | 2,7     |               |                    |
|         | Total  | 36        | 2,8     |               |                    |
| Total   |        | 1283      | 100,0   |               |                    |

Tabell 1b: I vår avdeling er vi organisert slik at vi i stor grad klarer å samarbeide godt.

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 39        | 3,0     | 3,1           | 3,1                |
|         | 2      | 140       | 10,9    | 11,1          | 14,2               |
|         | 3      | 512       | 39,9    | 40,6          | 54,8               |
|         | 4      | 571       | 44,5    | 45,2          | 100,0              |
|         | Total  | 1262      | 98,4    | 100,0         |                    |
| Missing | System | 21        | 1,6     |               |                    |
| Total   |        | 1283      | 100,0   |               |                    |

Tabell 1c: I vår avdeling får vi mye tilbakemelding på den jobben vi gjør.

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 193       | 15,0    | 15,3          | 15,3               |
|         | 2      | 312       | 24,3    | 24,8          | 40,1               |
|         | 3      | 468       | 36,5    | 37,2          | 77,3               |
|         | 4      | 286       | 22,3    | 22,7          | 100,0              |
|         | Total  | 1259      | 98,1    | 100,0         |                    |
| Missing | 9      | 5         | ,4      |               |                    |
|         | System | 19        | 1,5     |               |                    |
|         | Total  | 24        | 1,9     |               |                    |
| Total   |        | 1283      | 100,0   |               |                    |

Tabell 1d: Vår avdeling er et fellesskap som tar i bruk alle de beste sidene til hver enkelt.

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 67        | 5,2     | 5,3           | 5,3                |
|         | 2      | 237       | 18,5    | 18,9          | 24,2               |
|         | 3      | 620       | 48,3    | 49,4          | 73,6               |
|         | 4      | 332       | 25,9    | 26,4          | 100,0              |
|         | Total  | 1256      | 97,9    | 100,0         |                    |
| Missing | 9      | 2         | ,2      |               |                    |
|         | System | 25        | 1,9     |               |                    |
|         | Total  | 27        | 2,1     |               |                    |
| Total   |        | 1283      | 100,0   |               |                    |

Tabell 1e: I vår avdeling har vi en motiverende målsetning med det vi gjør.

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 64        | 5,0     | 5,1           | 5,1                |
|         | 2      | 216       | 16,8    | 17,2          | 22,3               |
|         | 3      | 562       | 43,8    | 44,7          | 66,9               |
|         | 4      | 416       | 32,4    | 33,1          | 100,0              |
|         | Total  | 1258      | 98,1    | 100,0         |                    |
| Missing | 9      | 3         | ,2      |               |                    |
|         | System | 22        | 1,7     |               |                    |
|         | Total  | 25        | 1,9     |               |                    |
| Total   |        | 1283      | 100,0   |               |                    |

Tabell 2: Frekvenser for indikatoren *inkludering*

|   |         | Det virker som om folk i min avdeling bygger hverandre opp | Det er meningsfylt å være ansatt i min avdeling | I min avdeling føler alle seg inkludert | I min avdeling er vi åpne mot folk som er annerledes | Ingen føler seg alene i min avdeling | Det er mange som bryr seg om meg |
|---|---------|--|---|---|--|--------------------------------------|----------------------------------|
| N | Valid   | 1262   | 1262  | 1260                                    | 1259   | 1263                                 | 1262                             |
|   | Missing | 21   | 21  | 23                                      | 24   | 20                                   | 21                               |

Tabell 2a: **Det virker som om folk i min avdeling bygger hverandre opp.**

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 51        | 4,0     | 4,0           | 4,0                |
|         | 2      | 225       | 17,5    | 17,8          | 21,9               |
|         | 3      | 679       | 52,9    | 53,8          | 75,7               |
|         | 4      | 307       | 23,9    | 24,3          | 100,0              |
|         | Total  | 1262      | 98,4    | 100,0         |                    |
| Missing | 9      | 2         | ,2      |               |                    |
|         | System | 19        | 1,5     |               |                    |
|         | Total  | 21        | 1,6     |               |                    |
| Total   |        | 1283      | 100,0   |               |                    |

Tabell 2b: Det er meningsfylt å være ansatt i min avdeling.

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 31        | 2,4     | 2,5           | 2,5                |
|         | 2      | 124       | 9,7     | 9,8           | 12,3               |
|         | 3      | 521       | 40,6    | 41,3          | 53,6               |
|         | 4      | 586       | 45,7    | 46,4          | 100,0              |
|         | Total  | 1262      | 98,4    | 100,0         |                    |
| Missing | 9      | 3         | ,2      |               |                    |
|         | System | 18        | 1,4     |               |                    |
|         | Total  | 21        | 1,6     |               |                    |
| Total   |        | 1283      | 100,0   |               |                    |

Tabell 2c: I min avdeling føler alle seg inkludert.

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 66        | 5,1     | 5,2           | 5,2                |
|         | 2      | 211       | 16,4    | 16,7          | 22,0               |
|         | 3      | 513       | 40,0    | 40,7          | 62,7               |
|         | 4      | 470       | 36,6    | 37,3          | 100,0              |
|         | Total  | 1260      | 98,2    | 100,0         |                    |
| Missing | 9      | 4         | ,3      |               |                    |
|         | System | 19        | 1,5     |               |                    |
|         | Total  | 23        | 1,8     |               |                    |
| Total   |        | 1283      | 100,0   |               |                    |

Tabell 2d: I min avdeling er vi åpne mot folk som er annerledes.

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 56        | 4,4     | 4,4           | 4,4                |
|         | 2      | 166       | 12,9    | 13,2          | 17,6               |
|         | 3      | 562       | 43,8    | 44,6          | 62,3               |
|         | 4      | 475       | 37,0    | 37,7          | 100,0              |
|         | Total  | 1259      | 98,1    | 100,0         |                    |
| Missing | 9      | 2         | ,2      |               |                    |
|         | System | 22        | 1,7     |               |                    |
|         | Total  | 24        | 1,9     |               |                    |
| Total   |        | 1283      | 100,0   |               |                    |

Tabell 2e: Ingen føler seg alene i min avdeling.

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 32        | 2,5     | 2,5           | 2,5                |
|         | 2      | 106       | 8,3     | 8,4           | 10,9               |
|         | 3      | 382       | 29,8    | 30,2          | 41,2               |
|         | 4      | 743       | 57,9    | 58,8          | 100,0              |
|         | Total  | 1263      | 98,4    | 100,0         |                    |
| Missing | System | 20        | 1,6     |               |                    |
| Total   |        | 1283      | 100,0   |               |                    |

Tabell 2f: Det er mange som bryr seg om meg.

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 32        | 2,5     | 2,5           | 2,5                |
|         | 2      | 125       | 9,7     | 9,9           | 12,4               |
|         | 3      | 521       | 40,6    | 41,3          | 53,7               |
|         | 4      | 584       | 45,5    | 46,3          | 100,0              |
|         | Total  | 1262      | 98,4    | 100,0         |                    |
| Missing | 9      | 2         | ,2      |               |                    |
|         | System | 19        | 1,5     |               |                    |
|         | Total  | 21        | 1,6     |               |                    |
| Total   |        | 1283      | 100,0   |               |                    |

Tabell 3: Frekvenser for indikatoren *felleskap*

|   |         | I min avdeling har vi ikke en kultur der folk gjør som de vil | I min avdeling har vi ikke en kultur der alle er sin egen lykkes smed | De færreste i min avdeling gjør som de vil | De færreste i min avdeling foretrekker å klare seg på egenhånd |
|---|---------|---|---|--|--|
| N | Valid   | 1256  | 1242  | 1256                                       | 1255   |
|   | Missing | 27  | 41  | 27   | 28   |

Tabell 3a: I min avdeling har vi ikke en kultur der folk gjør som de vil.

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 46        | 3,6     | 3,7           | 3,7                |
|         | 2      | 270       | 21,0    | 21,5          | 25,2               |
|         | 3      | 447       | 34,8    | 35,6          | 60,7               |
|         | 4      | 493       | 38,4    | 39,3          | 100,0              |
|         | Total  | 1256      | 97,9    | 100,0         |                    |
| Missing | 9      | 3         | ,2      |               |                    |
|         | System | 24        | 1,9     |               |                    |
|         | Total  | 27        | 2,1     |               |                    |
| Total   |        | 1283      | 100,0   |               |                    |

Tabell 3b: I min avdeling har vi ikke en kultur der alle er sin egen lykkes smed.

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 70        | 5,5     | 5,6           | 5,6                |
|         | 2      | 277       | 21,6    | 22,3          | 27,9               |
|         | 3      | 340       | 26,5    | 27,4          | 55,3               |
|         | 4      | 555       | 43,3    | 44,7          | 100,0              |
|         | Total  | 1242      | 96,8    | 100,0         |                    |
| Missing | 9      | 7         | ,5      |               |                    |
|         | System | 34        | 2,7     |               |                    |
|         | Total  | 41        | 3,2     |               |                    |
| Total   |        | 1283      | 100,0   |               |                    |



Tabell 3c: De færreste i min avdeling gjør som de vil.

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 58        | 4,5     | 4,6           | 4,6                |
|         | 2      | 283       | 22,1    | 22,5          | 27,1               |
|         | 3      | 419       | 32,7    | 33,4          | 60,5               |
|         | 4      | 496       | 38,7    | 39,5          | 100,0              |
|         | Total  | 1256      | 97,9    | 100,0         |                    |
| Missing | 9      | 3         | ,2      |               |                    |
|         | System | 24        | 1,9     |               |                    |
|         | Total  | 27        | 2,1     |               |                    |
| Total   |        | 1283      | 100,0   |               |                    |

Tabell 3d: De færreste i min avdeling foretrekker å klare seg på egenhånd.

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 80        | 6,2     | 6,4           | 6,4                |
|         | 2      | 425       | 33,1    | 33,9          | 40,2               |
|         | 3      | 405       | 31,6    | 32,3          | 72,5               |
|         | 4      | 345       | 26,9    | 27,5          | 100,0              |
|         | Total  | 1255      | 97,8    | 100,0         |                    |
| Missing | 9      | 2         | ,2      |               |                    |
|         | System | 26        | 2,0     |               |                    |
|         | Total  | 28        | 2,2     |               |                    |
| Total   |        | 1283      | 100,0   |               |                    |

Tabell 4: Frekvenser for indikatoren *utviklingsorientering*

|   |         | I min avdeling er det lett å gjøre ting annerledes enn vi alltid har gjort | I min avdeling er det lett å ta initiativ | I min avdeling har vi kultur for hele tiden å skape noe nytt |
|---|---------|--|---|--|
| N | Valid   | 1261   | 1263                                      | 1261   |
|   | Missing | 22   | 20  | 22   |

Tabell 4a: I min avdeling er det lett å gjøre ting annerledes enn vi alltid har gjort.

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 94        | 7,3     | 7,5           | 7,5                |
|         | 2      | 341       | 26,6    | 27,0          | 34,5               |
|         | 3      | 458       | 35,7    | 36,3          | 70,8               |
|         | 4      | 368       | 28,7    | 29,2          | 100,0              |
|         | Total  | 1261      | 98,3    | 100,0         |                    |
| Missing | 9      | 2         | ,2      |               |                    |
|         | System | 20        | 1,6     |               |                    |
|         | Total  | 22        | 1,7     |               |                    |
| Total   |        | 1283      | 100,0   |               |                    |

Tabell 4b: I min avdeling er det lett å ta initiativ.

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 57        | 4,4     | 4,5           | 4,5                |
|         | 2      | 250       | 19,5    | 19,8          | 24,3               |
|         | 3      | 390       | 30,4    | 30,9          | 55,2               |
|         | 4      | 566       | 44,1    | 44,8          | 100,0              |
|         | Total  | 1263      | 98,4    | 100,0         |                    |
| Missing | 9      | 2         | ,2      |               |                    |
|         | System | 18        | 1,4     |               |                    |
|         | Total  | 20        | 1,6     |               |                    |
| Total   |        | 1283      | 100,0   |               |                    |

Tabell 4c: I min avdeling har vi kultur for hele tiden å skape noe nytt.

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 80        | 6,2     | 6,3           | 6,3                |
|         | 2      | 359       | 28,0    | 28,5          | 34,8               |
|         | 3      | 619       | 48,2    | 49,1          | 83,9               |
|         | 4      | 203       | 15,8    | 16,1          | 100,0              |
|         | Total  | 1261      | 98,3    | 100,0         |                    |
| Missing | 9      | 1         | ,1      |               |                    |
|         | System | 21        | 1,6     |               |                    |
|         | Total  | 22        | 1,7     |               |                    |
| Total   |        | 1283      | 100,0   |               |                    |

Tabell 5: Frekvenser for indikatoren *teamledelse*

|         | Min leder setter klare mål | Min leder gir meg den informasjon jeg trenger for å gjøre jobben min | Min leder legger til rette for godt lagspill | Min leder gir meg gode tilbakemeldinger | Min leder sier klart i fra hva som forventes av meg | Min leder skaper trygghet slik at jeg våger å ta ansvar, også når jeg har gjort en feil | Min leder opptrer slik at det er samsvar mellom ord og handling | Min leder håndterer konflikter på en god måte | Min leder støtter meg når jeg har behov for det |
|---------|----------------------------|--|--|---|---|---|---|---|---|
| N Valid | 1296                       | 1291   | 1293   | 1288                                    | 1295  | 1292  | 1288  | 1283  | 1287  |
| Missing | 3                          | 8  | 6  | 11                                      | 4   | 7   | 11  | 16  | 12  |
| Mean    | 3,29                       | 3,10   | 3,19   | 3,02                                    | 3,20  | 3,40  | 3,24  | 3,13  | 3,41  |

Tabell 5a: Min leder setter klare mål

|           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 1   | 49        | 3,8     | 3,8           | 3,8                |
| 2         | 164       | 12,6    | 12,7          | 16,4               |
| 3         | 448       | 34,5    | 34,6          | 51,0               |
| 4         | 635       | 48,9    | 49,0          | 100,0              |
| Total     | 1296      | 99,8    | 100,0         |                    |
| Missing 9 | 2         | ,2      |               |                    |
| System    | 1         | ,1      |               |                    |
| Total     | 3         | ,2      |               |                    |
| Total     | 1299      | 100,0   |               |                    |

Tabell 5b: Min leder legger til rette for godt lagspill.

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 65        | 5,0     | 5,0           | 5,0                |
|         | 2      | 178       | 13,7    | 13,8          | 18,8               |
|         | 3      | 493       | 38,0    | 38,1          | 56,9               |
|         | 4      | 557       | 42,9    | 43,1          | 100,0              |
|         | Total  | 1293      | 99,5    | 100,0         |                    |
| Missing | 9      | 2         | ,2      |               |                    |
|         | System | 4         | ,3      |               |                    |
|         | Total  | 6         | ,5      |               |                    |
| Total   |        | 1299      | 100,0   |               |                    |

Tabell 5c: Min leder gir meg gode tilbakemeldinger.

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 94        | 7,2     | 7,3           | 7,3                |
|         | 2      | 246       | 18,9    | 19,1          | 26,4               |
|         | 3      | 484       | 37,3    | 37,6          | 64,0               |
|         | 4      | 464       | 35,7    | 36,0          | 100,0              |
|         | Total  | 1288      | 99,2    | 100,0         |                    |
| Missing | 9      | 1         | ,1      |               |                    |
|         | System | 10        | ,8      |               |                    |
|         | Total  | 11        | ,8      |               |                    |
| Total   |        | 1299      | 100,0   |               |                    |

Tabell 5d: Min leder sier klart i fra hva som forventes av meg.

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 56        | 4,3     | 4,3           | 4,3                |
|         | 2      | 192       | 14,8    | 14,8          | 19,2               |
|         | 3      | 478       | 36,8    | 36,9          | 56,1               |
|         | 4      | 569       | 43,8    | 43,9          | 100,0              |
|         | Total  | 1295      | 99,7    | 100,0         |                    |
| Missing | 9      | 1         | ,1      |               |                    |
|         | System | 3         | ,2      |               |                    |
|         | Total  | 4         | ,3      |               |                    |
| Total   |        | 1299      | 100,0   |               |                    |

Tabell 5e: Min leder skaper trygghet slik at jeg våger å ta ansvar, også når jeg har gjort en feil.

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 42        | 3,2     | 3,3           | 3,3                |
|         | 2      | 124       | 9,5     | 9,6           | 12,8               |
|         | 3      | 406       | 31,3    | 31,4          | 44,3               |
|         | 4      | 720       | 55,4    | 55,7          | 100,0              |
|         | Total  | 1292      | 99,5    | 100,0         |                    |
| Missing | 9      | 2         | ,2      |               |                    |
|         | System | 5         | ,4      |               |                    |
|         | Total  | 7         | ,5      |               |                    |
| Total   |        | 1299      | 100,0   |               |                    |

Tabell 5f: Min leder gir meg den informasjon jeg trenger for å gjøre jobben min.

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 65        | 5,0     | 5,0           | 5,0                |
|         | 2      | 217       | 16,7    | 16,8          | 21,8               |
|         | 3      | 533       | 41,0    | 41,3          | 63,1               |
|         | 4      | 476       | 36,6    | 36,9          | 100,0              |
|         | Total  | 1291      | 99,4    | 100,0         |                    |
| Missing | 9      | 1         | ,1      |               |                    |
|         | System | 7         | ,5      |               |                    |
|         | Total  | 8         | ,6      |               |                    |
| Total   |        | 1299      | 100,0   |               |                    |

Tabell 5g: Min leder håndterer konflikter på en god måte.

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 66        | 5,1     | 5,1           | 5,1                |
|         | 2      | 202       | 15,6    | 15,7          | 20,9               |
|         | 3      | 516       | 39,7    | 40,2          | 61,1               |
|         | 4      | 499       | 38,4    | 38,9          | 100,0              |
|         | Total  | 1283      | 98,8    | 100,0         |                    |
| Missing | 9      | 4         | ,3      |               |                    |
|         | System | 12        | ,9      |               |                    |
|         | Total  | 16        | 1,2     |               |                    |
| Total   |        | 1299      | 100,0   |               |                    |

Tabell 5h: Min leder opptrer slik at det er samsvar mellom ord og handling.

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 42        | 3,2     | 3,3           | 3,3                |
|         | 2      | 171       | 13,2    | 13,3          | 16,5               |
|         | 3      | 516       | 39,7    | 40,1          | 56,6               |
|         | 4      | 559       | 43,0    | 43,4          | 100,0              |
|         | Total  | 1288      | 99,2    | 100,0         |                    |
| Missing | 9      | 3         | ,2      |               |                    |
|         | System | 8         | ,6      |               |                    |
|         | Total  | 11        | ,8      |               |                    |
| Total   |        | 1299      | 100,0   |               |                    |

Tabell 5i: Min leder støtter meg når jeg har behov for det.

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 40        | 3,1     | 3,1           | 3,1                |
|         | 2      | 109       | 8,4     | 8,5           | 11,6               |
|         | 3      | 417       | 32,1    | 32,4          | 44,0               |
|         | 4      | 721       | 55,5    | 56,0          | 100,0              |
|         | Total  | 1287      | 99,1    | 100,0         |                    |
| Missing | 9      | 1         | ,1      |               |                    |
|         | System | 11        | ,8      |               |                    |
|         | Total  | 12        | ,9      |               |                    |
| Total   |        | 1299      | 100,0   |               |                    |



Tabell 6: Gjennomsnittskåre for teamledelse

|      |         |        |
|------|---------|--------|
| N    | Valid   | 225    |
|      | Missing | 98     |
| Mean |         | 3,2631 |

Tabell 7: Gjennomsnittskåre for teamlæring

|      |         |        |
|------|---------|--------|
| N    | Valid   | 282    |
|      | Missing | 41     |
| Mean |         | 3,0648 |

