

Tverrfaglig teamorganisering

*En empirisk studie av tverrfaglig
samarbeid på Krigsskolen*

Saranda Kelmendi



Masteroppgave i Pedagogikk
Kunnskap, utdanning og læring

UNIVERSITETET I OSLO
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

Vår 2014

© Saranda Kelmendi

2014

Tverrfaglig teamorganisering

Saranda Kelmendi

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

Trykk: CopyCat, Oslo: Forskningsparken

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

<p>Tittel:</p> <p>Tverrfaglig teamorganisering</p>	
<p>Av:</p> <p>Saranda Kelmendi</p>	
<p>Eksamen:</p> <p>Kunnskap, utdanning og læring.</p> <p>Spesialisering innen læring teknologi og arbeid.</p>	<p>Semester:</p> <p>Våren 2014</p>
<p>Stikkord:</p> <p>Tverrfaglig samarbeid, multiprofesjonelt, interprofesjonelt, transprofesjonelt, teamorganisering, Krigsskolen</p>	

Sammendrag

PROBLEMOMRÅDE

Stadig flere organisasjoner går over i teamorganisering for å prøve å fremme mer tverrfaglighet og mer samarbeid på tvers av fag og profesjoner. Det viser seg imidlertid ofte å være vanskelig å få til. Samtidig viser det seg at det ofte krever det en del tid før en slik organisasjonsendring kommer på plass (Assmann, 2008). Mange team jobber flerfaglig, i den tro at de jobber tverrfaglig.

I denne studien ønsket jeg derfor å se nærmere på dette med utgangspunkt i Krigsskolen. Krigsskolen gjennomgikk høsten 2012 en organisasjonsendring og ønsket med dette å få til økt tverrfaglighet blant de ansatte for å gi kadettene en mer helhetlig utdanning.

På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Problemstilling:

Hvordan har Krigsskolen klart å realisere ambisjonene om mer tverrfaglighet gjennom organisering i team?

Forskningsspørsmål:

Hvordan fungerer arbeidsmåtene i den nye teamstrukturen?

Hvordan er kommunikasjonsflyten i den nye teamstrukturen?

Hvordan fattes beslutninger i den nye teamstrukturen?

For å prøve å besvare problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i en veletablert teamtypologi som differensierer mellom tre ulike typer samarbeid. Teamene i typologien består av det multiprofesjonelle, interprofesjonelle og transprofesjonelle teamet. Det multiprofesjonelle teamet jobber flerfaglig, mens det inter- og transprofesjonelle jobber tverrfaglig.

METODE

For å belyse oppgavens problemstilling ble det innhentet data fra to ulike team. Studiens empiriske grunnlag baserer seg på semistrukturerte intervjuer og observasjon med teammedlemmer. Utvalget er basert på et strategisk utvalg, eller snøballmetoden, da det var interessant for min studie å innhente ulike syn og perspektiver.

RESULTATER

Sett i lys av de tre ulike teamperspektivene i oppgaven, viser det seg at Krigsskolen gjennom den nye teamstrukturen har bidratt til økt tverrfaglighet, men at de likevel har litt mer å gå på. Organisatorisk er det på mange måter tilrettelagt for tverrfaglighet, men det kan se ut til at teamene trenger litt mer tid på prosess og opplæring for å etablere et godt tverrfaglig samarbeid. Den nye studiemodellen, har en tverrfaglig målstruktur, slik at teamene på Krigsskolen til en viss grad tvinges inn i en tverrfaglig organisering.

Arbeidsmåtene i den nye teamstrukturen ser ut til å ha tendenser fra alle tre teamene. Noen jobber fremdeles litt avgrenset fra de andre, og har ikke klart å etablere gode samarbeid på tvers av fag og profesjoner, mens enkelte har klar å oppnå den høyeste graden av tverrfaglighet, hvor det er snakk om en rolleoppløsning.

Kunnskapsdeling var også et sentralt element for den nye organiseringen og strukturen, og her viser det seg at all den reelle fagutvekslingen som er med på å integrere fagene inn i hverandre foregår på uformelle arenaer, mens kommunikasjonen på teammøtet består av ren informasjonsdeling. Dette bidrar til å skape mindre kjerner av team i det store teamet, som samarbeider godt sammen, men ikke med resten av teamet.

Lederskap og koordinering er en av de viktigste faktorene inn i et tverrfaglig team. Lederskapet i teamet var ikke med på fremme tverrfaglighet i nevneverdig grad, da teamlederne ofte gikk inn i en tradisjonell form for styring. Det tverrfaglige teamet krever en mer dialogisk lederstil da tverrfaglighet først og fremst er en tenke- og tilnæringsmåte.

Forord

Da var tiden for å levere fra seg masteroppgaven endelig kommet. Det føles både litt trist og gøy samtidig. Årene på Blindern har gitt meg mye, både faglig og sosialt. Jeg sitter igjen med en mastergrad som har gitt meg mulighet til å fordype meg i mange spennende fag og teorier. Ikke minst har jeg fått muligheten til å fordype meg i min egen oppgave det siste semesteret. Det har vært mange oppturer og nedturer, og det har vært fortvilelse og glede. Derfor er jeg nå glad for å levere fra meg et ferdig produkt. Veien til ferdigstillelse av oppgaven ville vært mye tyngre uten den støtten jeg har fått fra menneskene rundt meg, og det er det mange som fortjener en takk for.

En stor takk må gå til min dyktige veileder Bjørn Stensaker, som tidvis mottok veldig mange mail fra meg. Takk for alle gode råd og tips på veien, og alle konstruktive tilbakemeldinger jeg har fått fra deg gjennom denne prosessen.

Videre er jeg veldig takknemlig for interessen og engasjementet jeg har blitt møtt med på Krigsskolen. Berit Kristin Haugdal og dekan Reidar Skaug har tatt seg tid til mange gode samtaler og diskusjoner med meg, det setter jeg stor pris på. I tillegg vil jeg takke mine informanter på Krigsskolen, som gladelig stilte opp og delte sine tanker og erfaringer med meg. Dere ga meg my spennende data å jobbe med!

Masteren på Helga Eng ville aldri vært den samme uten Nora og Ingvild. Vi har delt så mye mer enn fag disse to årene, og det er jeg utrolig takknemlig for. Utallige kaffekopper, lunsjer og pauser med dere har gjort disse to årene på KUL masteren til en fornøyelse.

Familie og venner fortjener også en stor takk, som var med på å holde motet mitt oppe hele veien. Jeg gleder meg til å endelig se mer av dere framover!

Sist, men ikke minst, en stor takk til Ilir. Takk for din uvurderlige støtte og oppmuntring hele veien. Det har betydd alt. Uten deg ville dagene vært ekstra tunge.

Oslo, juni 2014

Saranda Kelmendi

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Presentasjon av oppgavens tema	1
1.2	Presentasjon av oppgavens problemstilling.....	2
1.3	Rammeverket.....	3
1.4	Avgrensning.....	4
1.5	Struktur og oppbygning	5
2	Krigsskolen.....	6
2.1	Profesjonsutdanning	6
2.2	Innføring av ny studiemodell og ny organisering av de ansatte	7
2.2.1	Overgangen fra læringsmål til læringsutbytte	7
2.2.2	Krigsskolens organisering	9
3	Teorigrunnlag	13
3.1	Organisasjonsteoretisk forståelse	13
3.1.1	Organisasjonsendringer	13
3.1.2	Det strukturelle perspektivet	14
3.2	Team som begrep.....	15
3.2.1	Tverrfaglige team i organisasjoner.....	18
3.2.2	Utfordringer med samarbeid	19
3.2.3	Betingelser for team suksess	20
3.3	Tverrfaglighet	21
3.4	Tverrfaglig samarbeid i team.....	23
3.4.1	Tverrfaglig teamtypologi.....	24
3.5	Analysebegreper	28
3.5.1	Oppsummering	28
4	Metode.....	31
4.1	Valg av metode.....	31
4.2	Forskningsdesign.....	33
4.2.1	Utvalg	33
4.2.2	Intervju som metode	34
4.2.3	Observasjon som metode	37
4.3	Metodiske refleksjoner	38

4.3.1 Databehandling og analysestrategi.....	39
4.4 Presentasjon av informantene.....	41
5. Analyse.....	42
5.1 Arbeidsmåter i den nye teamstrukturen.....	42
5.1.2. Ulike nivåer av tverrfaglighet	45
5.1.3 Formelt og uformelt samarbeid	47
5.1.4 Teammøtet som en arena for samarbeid	50
5.1.5 Oppsummering:	54
5.2 Kunnskapsdeling blant de ansatte	55
5.2.1 Oppsummering	59
5.3 Lederskap og samordning av arbeidet i teamet.....	60
5.3.1 Rolleavklaring i teamene.....	64
5.3.2 Teamfølelse og felles ansvarlighet for å nå målene	66
5.3.3 Oppsummering:	68
6. Konklusjon	69
6.1 Hovedfunn.....	69
6.2 Anbefaling av tiltak.....	72
6.3 Begrensninger ved oppgaven	72
6.4 Videre forskning.....	73
Litteraturliste.....	74
Vedlegg.....	78
Figur 1: Krigsskolens gamle organisasjonskart.....	10
Figur 2: Krigsskolens nye organisasjonskart.....	10
Figur 3: Tabell over forskjellen mellom grupper og team.....	17
Figur 4: Tabell over teamtypologien.....	30

1 Innledning

1.1 Presentasjon av oppgavens tema

I dag regnes tverrfaglig samarbeid som en nødvendighet i dagens organisasjons- og samfunnsliv (Lauvås og Lauvås, 2004:9). Stadig flere av problemstillingene organisasjoner står overfor i dag er komplekse og tverrfaglige. Det krever ulik ekspertise og samhandling mellom flere fag. Flere og flere organisasjoner benytter seg derfor av teambaserte strukturer for å hankses med problemstillingene. På denne måten forsøker de å oppnå tverrfaglighet og å få best mulig anvendelse av den kompetansen og kunnskapen teammedlemmene besitter. Teambaserte strukturer skal fremme effektivitet og konkurransedyktighet og blir ofte presentert i litteraturen som en mirakelkur som kan håndtere alle organisatoriske problemer (Newell, Robertson, Scarbrough, Swan 2009).

Tverrfaglig samarbeid brukes ofte som en paraply eller et overordnet begrep for flere former for samarbeid, eller interaksjon mellom ulike profesjoner og disipliner. Under denne paraplyen kan man ha ulike former, alt fra løse uformelle eller formelle nettverk, til faste organisatoriske enheter i form av tverrprofesjonelle team med et kollektivt ansvar. Når organisasjoner og institusjoner skal legge til rette for tverrfaglig samarbeid er det ofte gjennom teamorganisering (Thylefors 2013). Formålet med slike organisasjonsformer er følgelig å oppnå fleksible enheter som har gode forutsetninger for å jobbe tverrfaglig og tilpasse seg komplekse og uforutsigbare oppgaver. Dessuten skaper dette gode rammebetingelser for kreativ og nyskapende virksomhet innenfor bedrifter og organisasjoner. Til sammen gir dette gode forutsetninger for å sikre effektiv utnyttelse av den kompetansen som organisasjoner besitter i form av menneskelige ressurser (Newell et al, 2009).

Valget av tema for denne oppgaven ble tatt på bakgrunn av to konkrete årsaker. Min interesse for strukturer og organisering stammer fra min faglige bakgrunn på det samfunnsvitenskapelige fakultet. Interessen ble forsterket gjennom arbeidslivspedagogikken, da strukturer og organisering ble satt i sammenheng med blant annet muligheten for læring, kunnskapsdeling, samarbeid, tverrfaglighet og relasjonsbygging. Flere og flere organisasjoner beveger seg vekk ifra mekaniske organisasjonsformer og over til organiske arbeids- og

organisasjonsformer med flate strukturer, team- og prosjektorganisering (Nordhaug, 2004). Jeg ønsket en større faglig forståelse av hvilken betydning dette kan ha for menneskene i organisasjoner, og hvilke begrensninger og muligheter som medfølger. Gjennom min praksisperiode på Krigsskolen åpnet denne muligheten seg. Jeg fikk en forespørsel om å skrive for dem, og da de nettopp hadde vært gjennom en strukturendring, fikk jeg anledning til å fordype meg i dette temaet. Temaet mitt ble spisset inn mot organisering for tverrfaglighet, da dette var en ambisjonene til Krigsskolen ved endringen.

«Det er viktig med helhet», er en begrunnelse man ofte hører når tverrfaglig samarbeid skal drøftes (Lauvås & Lauvås, 2004). I Krigsskolens tilfelle var det nettopp helhet som stod i sentrum under strategiprosessen, som resulterte i en ny studiemodell og en omstrukturering av de ansatte. Kadettene hadde opplevd vansker med å se helheten i utdannelsen, samtidig som at organiseringen av de ansatte ikke var tilrettelagt for samarbeid på tvers av fag. Endringene kom på bakgrunn av indre og ytre krav. Eksternt stod et krav om å implementere Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR) for livslang læring, internt hadde både ansatte og kadetter uttrykt misnøye (Skaug, 2012). Reorganiseringen på Krigsskolen trådte i kraft høsten 2012, og det ble iverksatt ulike tiltak for å møte de utfordringene som skolen stod overfor på daværende tidspunkt. Krigsskolen gikk fra en relativt enkel og lineær struktur med enfaglige avdelinger hvor hver fagdisiplin jobbet selvstendig, til en mer kompleks struktur med flerfaglige avdelinger og tverrfaglige team, som skulle fremme samarbeid på tvers av faggrensene og profesjonsgrensene. Samtidig ble det fremmet et klarere bilde av målet for profesjonsutdannelsen. Alt i alt har dette krevd en ny form for samarbeid blant de ansatte. Gjennom organisering i flerfaglige faggrupper og tverrfaglige team, skulle Krigsskolen nå levere en mer helhetlig og tverrfaglig treårig profesjonsutdanning til kadettene. Sentralt for denne endringen stod også ønsket om å utnytte komplementære ferdigheter og kompetanse gjennom kunnskapsdeling. Teamene skulle bidra til økt tverrfaglighet, mens faggruppene skulle styrke det disiplinære.

1.2 Presentasjon av oppgavens problemstilling

Vi lever i samfunn hvor vi står overfor mer komplekse og tverrfaglige problemstillinger enn tidligere, og vi er stadig mer avhengig av å skape ny kunnskap, basert på ulike fag. Ulike fagdisipliner må dermed i større grad samarbeide for å løse sine arbeidsoppgaver. (Nordhaug, 2004). Behovet for samarbeid på tvers av fagdisipliner hadde lenge vært et faktum på

Krigsskolen, da krigens kompleksitet innebærer et behov for en bred kompetanse. Utdanningen har elementer av en rekke fagfelt som teknologi, sosiologi, pedagogikk, psykologi, statsvitenskap, økonomi og forvaltning, teknikk og historie (Krigsskolen, 2013), og disse ønsket man å integrere inn i en helhet gjennom den nye organiseringen i team. I studien ønsker jeg derfor å se nærmere på hvordan Krigsskolen gjennom sin omstrukturering av ansatte legger til rette for større samarbeid mellom fag og profesjoner, og vil prøve å besvare det gjennom følgende problemstilling og forskningsspørsmål;

Problemstilling:

Hvordan har Krigsskolen klart å realisere ambisjonene om mer tverrfaglighet gjennom organisering i team?

Forskningsspørsmål:

Hvordan fungerer arbeidsmåtene i den nye teamstrukturen?

Hvordan er kommunikasjonsflyten i den nye teamstrukturen?

Hvordan fattes beslutninger i den nye teamstrukturen?

1.3 Rammeverket

En fallgruve er å tro at det er mulig å få umiddelbar gevinst etter en organisasjonsendring (Assmann, 2008). Samarbeid og tverrfaglighet ikke er noe som skjer umiddelbart etter en reorganisering, og til tross for at teamorganisering hylles av flere, finnes det mange baksider ved en slik organisering. I det hele tatt er omstrukturering en utfordrende prosess som krever tid og ressurser, uten noen garanti for suksess (Bolman og Deal, 2004).

Formålet med oppgaven er å få et innblikk i det tverrfaglige samarbeidet på Krigsskolen gjennom teamorganiseringen som er blitt vedtatt. På bakgrunn av dette, og for å belyse oppgavens problemstilling, har jeg lagt til grunn en organisasjonsteoretisk forståelse. Under organisasjonsendringer vil det organisasjonsteoretiske perspektivet stå sentralt, fordi alle organisasjoner har et mål de vil oppnå. I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i Bolman og Deals (2014) strukturelle perspektiv, fordi Krigsskolen har ønsket å organisere frem

tverrfaglighet ved å velge en teamorganisering. Dette kan anses som en strukturell endring. Videre i oppgaven har jeg valgt å støtte meg på teori om tverrfaglige team, der jeg ønsker å empirisk teste en veletablert teamtypologi. Dette fordi jeg mener at teori om tverrfaglige team kan være til nytte for Krigsskolen. Krigsskolen har en bred kompetanse og består av mange fag, i tillegg til at det er en blanding av både sivile og militære ansatte. Mye av forskningen på tverrfaglige team er gjort i helsesektoren, der tverrfaglige team en av de mest anvendte og aksepterte intervensjonene (Thylefors, 2013). Der vil ulike profesjoner samarbeide for å skape et helhetlig tilbud til pasientene, og de har ett felles mål for øyet, og det er best mulig behandling av pasienten. Jeg mener at teamtypologien har god overføringsverdi til Krigsskolen, fordi den militære profesjon, er i likhet som helse og sosialsektoren, er tverrfaglig. Ulike profesjoner og disipliner jobber sammen mot en gruppe, hvor helhet er sentralt og tverrfaglighet etterstrebes. Det kreves at man setter sammen ulike fag og at man har forståelse for flere fagområder som man kan integrere sammen.

Jeg anser temaet for oppgaven og den valgte teorien som svært sentral for Krigsskolen og for andre organisasjoner. Teamorganisering og tverrfaglighet er svært utbredt i dagens samfunn, og flere organisasjoner ønsker å tilrettelegge for det. Samtidig er det slik at tverrfaglig samarbeid kan være krevende og at det ofte er konfliktfylt. Ofte gir man opp det tverrfaglige samarbeidet og finner andre og mindre omfattende måter å samarbeide på (Lauvås og Lauvås, 2004). Det er altså ikke slik at tverrfaglig samarbeid alltid fungerer etter intensjonen, og jeg håper at oppgaven kan være med på å belyse hvordan det kan tilrettelegges for tverrfaglighet i organisasjoner. Under datainnsamlingen lå hovedfokuset på teammedlemmenes opplevelse av det tverrfaglige samarbeidet og hvordan dette fungerer.

1.4 Avgrensning

I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på teamene. Organisasjonsendringen Krigsskolen gjennomførte var omfattende, og tok for seg mye mer enn hva jeg har mulighet til å se på i denne oppgaven. Jeg begrenser meg til teamenes funksjon, og hvordan det blir tilrettelagt for samarbeid gjennom denne strukturen. Jeg vil ikke ta for meg faggruppene direkte, men de vil nevnes der hvor det er relevant. Et annet viktig aspekt ved skolen er lederutviklingen av kadettene. Lederskap og lederutvikling er presentert som kjernen i utdanningen og danningen

ved Krigsskolen. Det siktes mot å gi kadettene holdninger og egenskaper som gjør dem i stand til å lede i ekstremisituasjoner (Krigsskolen 2013). Ved organisasjonsendringen ble det besluttet av ledelsesfaget ikke skulle stå på egne ben, men ble gjort om til et eget emne som er gjennomgående i utdanningen og som i stor grad gir føringer for hvordan det skal undervises i øvrige emner. I praksis betyr det at all undervisning som foregår, skal kunne relateres til lederutviklingsaspektet. Lederutviklingen skal omfatte alle aktiviteter ved Krigsskolen. Dette gir en ekstra dimensjon av tverrfaglighet inn i fagene. Det er studieseksjonen som står for ansvaret for at denne delen gjennomføres. Studieseksjonen jobber derfor ikke i faggruppene, og er ikke med på å produsere eller levere undervisning. Deres primære rolle er å følge opp kadettene (Krigsskolen 2013, Skaug 2012). Jeg vil heller ikke gå noe nærmere inn på studieseksjonens rolle oppi dette.

1.5 Struktur og oppbygning

Etter at jeg nå innledningsvis i kapittel 1 har gjort rede for oppgavens rammeverk som utgjør problemstillingens bakgrunn og avgrensning, vil jeg gi en presentasjon av Krigsskolen i kapittel 2. Videre vil jeg i kapittel 3 presentere teorigrunnlaget for oppgaven. Her presenteres tre ulike perspektiver på team, som vil bli benyttet i analysen av datamaterialet. I kapittel 4 vil jeg gjøre rede for og drøfte de metodiske implikasjonene jeg har møtt på underveis i arbeidet med oppgaven. I Kapittel 5 presenteres, analyseres og diskuteres funnene i lys av de tre perspektivene på team. Det opptegnes dermed ikke noe markert skille mellom presentasjon og analyse. Kapittel 6, vil bestå av konklusjoner og hovedfunn, og jeg vil også peke på mulige tiltak som Krigsskolen kan ta i bruk for å justere teamene.

2 Krigsskolen

Krigsskolen er en akkreditert høyskole som tilbyr militær profesjonsutdanning. Visjonen er *offiserer for fremtiden*. Krigsskolens profesjonsstudier skal utdanne og danne offiserer som kan forvalte og lede det samfunnsoppdraget Forsvaret har fått, med ekspertise og ansvarsglede (Krigsskolen 2013).

Krigsskolen ligger på Linderud, bydel Bjerke i Oslo, og er den eldste institusjon for høyere utdanning i Norge og har siden 1750 drevet lederutdanning i Hæren og Forsvaret. Krigsskolen ble delvis underlagt universitets- og høyskoleloven i juni 2003 og fikk med det rett til å tildele høyskolegrader, først og fremst bachelorgrad. Rammeplan for en helhetlig treårig krigsskoleutdanning som gir bachelorgrad, av mars 2005, ligger til grunn for programplan for studiet. Utdanningen hadde sitt første studieår i 2005-2006 (Forsvaret.no).

Krigsskolen har tre studieretninger, KS Operativ (bachelor i militære studier, ledelse og landmakt), KS Ingeniør (bachelor i ingeniørfag) og KS Logistikk (bachelor i logistikk og ressursstyring). I denne studien vil jeg ta for meg KS operativ, som er en lederutdanning og kvalifiserer studentene til offiserer. Skolen har totalt ca. 300 studenter, som i militær terminologi omtales som kadetter (Forsvaret.no).

2.1 Profesjonsutdanning

Krigsskolen er en profesjonsutdanning for ledere i Forsvaret. Deres oppdrag er å utdanne offiserer til Hæren og Forsvaret. Profesjonen er tverrfaglig av natur og stiller ulike og vanskelig forutsigbare krav til mestring og lederskap. Utdanningen må gi et tverrfaglig og personlig fundament for profesjonell utøvelse og det er avgjørende at kadettene opplever helhet og relevans i de mange kunnskapsbidrag, og at de erfarer en sammenheng mellom det de lærer og målet om å kunne fungere som gode offiserer (Skaug, 2012).

Kadettene kommer til Krigsskolen etter omfattende og krevende seleksjonsprosesser og forlater Krigsskolen som tjenestedyktige offiserer. Krigsskolens utdanning er totaliteten av de

mangfoldige og veiledede erfaringer skolen byr på. Kvalitet og relevans skal derfor prege denne totaliteten. Kadettene skal gjennom disse tre årene ikke bare utdannes, men også dannes. Skolen har derfor en særegen faglig profil (Skaug, 2012).

2.2 Innføring av ny studiemodell og ny organisering av de ansatte

Høsten 2012 var duket for endringer på Krigsskolen. Etter en lang og omstendelig strategiprosess var det to endringer som skulle bli implementert, innføring av ny studiemodell og en reorganisering av de ansatte. Endringene kom som følge av både interne og eksterne krav. Ekstern kom pålegg om innføringen av det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket, og internt hadde både kadetter og ansatte uttrykt misnøye med tingenes tilstand (Skaug 2012).

I nasjonal sammenheng er et kvalifikasjonsrammeverk definert som «.....en samlet, systematisk og nivå delt beskrivelse av formelle kvalifikasjoner som kan oppnås innenfor et utdanningssystem». Det grunnleggende element i et kvalifikasjonsrammeverk er at kvalifikasjonene skal beskrives gjennom læringsutbytter heller enn gjennom innsatsfaktorer. Læringsutbyttet skal reflektere det en person kan og er i stand til å gjøre som et resultat av en læringsprosess (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Et av formålene med et slikt rammeverk, er å dreie oppmerksomhet fra undervisning til læring og dermed lette planleggingen av et utdanningsløp for den enkelte. Hjemmel for et slikt rammeverk ble tatt inn i universitets og høyskoleloven i 2005, og kvalifikasjonsrammeverket for blant annet bachelorutdanning ble fastsatt i mars 2009. I fastsettelsen ble det gitt frist for den enkelte utdanningsinstitusjon frem til utgangen av 2012 med å ferdigstille arbeidet med å utforme læringsutbyttebeskrivelser i fag- og studieplaner (Skaug, 2012).

2.2.1 Overgangen fra læringsmål til læringsutbytte

Læringsutbyttebeskrivelsene ble brukt som verktøy som kunne bidra til utvikling og tydeliggjøring av sammenhenger i de ulike studieprogrammene. Krigsskolen endret

studieprogrammet ved at det ble bygd opp ved hjelp av emner, som hver for seg og samlet skulle bidra til studienes totale læringsutbytte. Læringsutbyttene på studieprogramnivå er bearbeidet og konkretisert til læringsutbytte for de ulike emnene. Disse emnene danner stammen i studiet. Emnene er tverrfaglige og inneholder både teori og praksis. Det betyr at læringsutbyttene på emnenivå representerer en konkretisering av læringsutbyttene på programnivå, mens undervisningen er resultatet av en faglig lesning av læringsutbyttene på emnenivå (Skaug, 2012).

I min studie blir arbeidet rundt et emne i teamene sentralt. Bacheloren i militære studier er bygget opp av 7 emner. Emnene gjennomføres i rekkefølge og utgjør progresjon i studiet samtidig som de bygger på hverandre (Krigsskolen 2013). Lederutviklingskonseptet er et eget emne som er gjennomgående i utdanningen, og som i stor grad gis føringer for hvordan det undervises i øvrige emner. Man kan si det slik at øvrige emner bare er en del av lederutvikling (Krigsskolen 2013).

Etableringen av de nye flerfaglige emnene skulle legge til rette for felles planlegging forut for læringsaktiviteter slik at alle bidragsyttere blir bevisstgjort læringsmålene for aktiviteten og hvordan man må organisere gjennomføringen slik at målene kan nås i felleskap. Aktiviteter omfatter her både undervisning og praksisøvelser (Skaug, 2012).

Krigsskolen tydeliggjør hva de legger i tanken bak felles arbeid. Fellesskap er tenkt at det jobbes tverrfaglig gjennom hele aktiviteten, og ikke at man bare planlegger sammen og gjennomfører sine bidrag hver for seg. De fremhever at tverrfaglighet må bety at den enkelte forstår andres fagdisipliner på en måte som gjør at en selv kan fungere som en ressurs i samarbeid med andre disipliner enn sin egen, på vei mot felles ønsket læringsutbytte (Skaug 2012).

Skaug (2012) påpeker at begrunnelsen for etableringen av de nye flerfaglige emner var å la kadetter og utdanningspersonell få mulighet til å bygge på felles og understøttende læringsmål som binder ulike fagpersoner sammen om konkrete utdanningsoppgaver og at aktiviteten reguleres gjennom et felles design forstått av både utdanningspersonell og kadetter. Krigsskolen har gjennom etablering av de nye flerfaglige profesjonsrettede emner ønsket å utvikle og synliggjøre en mer praksisrettet innretning på utdanningen. Profesjonens behov for faglig integrering og samarbeid mellom fagmiljøene skulle synliggjøres for kadetter og

kollegiet. Gjensidig faglig avhengighet og komplementaritet skal komme til syne gjennom bidrag til felles læringsutbytter (Skaug, 2012).

2.2.2 Krigsskolens organisering

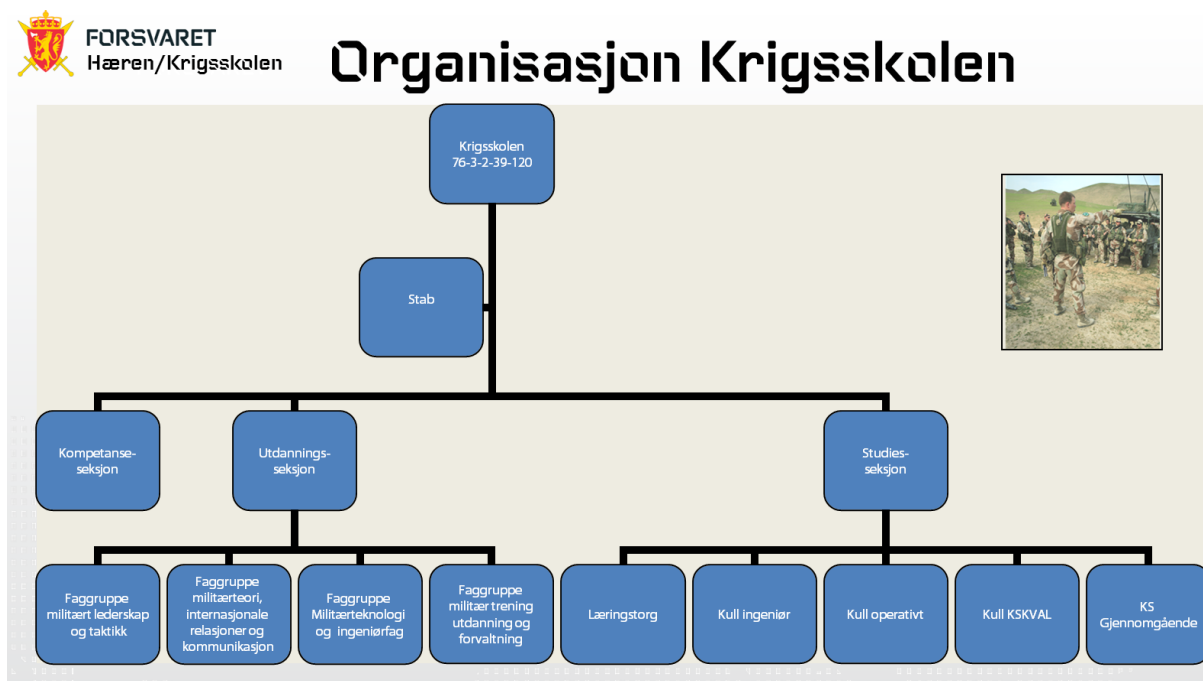
Seksjoner og faggrupper

Den gamle organiseringen på Krigsskolen i enfaglige seksjoner ble en stor utfordring og et konstant hinder for samarbeid og videre utvikling av utdanningen. Å skulle skape nødvendig tverrfaglighet i tråd med de nye emner og dannelsesreisen i en slik organisasjon ble i strategiarbeidet vurdert som vanskelig (Skaug, 2012).

Ved valg av ny organisering falt valget på en modell rundt utviklingsteam. De ansatte ble dermed organisert i flerfaglige faggrupper som samarbeidet om å sette sammen nødvendig undervisningskompetanse. I denne organiseringen hørte den enkelte til i en flerfaglig gruppe, men skulle delta i forberedelsen og gjennomføringen av emneundervisning. Disse flerfaglige faggrupper ville være organisert innenfor en utdanningsseksjon som hadde det faglige ansvar for å utvikle og levere all utdanning. Samtidig var Krigsskolen opptatt av å videreutvikle den nære oppfølgingen av den enkelte kadett. Det skulle skje gjennom en studieseksjon som skulle legge til rette for læring og ta det daglige ansvar for oppfølging og gjennomføring med hensyn til kadettens behov og utvikling (Skaug, 2012). Gammel og ny organisering kan illustreres gjennom følgende modeller:



Figur 1: Organisasjonskart før reorganisering, Krigsskolen (Forsvaret)



Figur 2: Organisasjonskart etter reorganisering, Krigsskolen (Forsvaret)

Krigsskolen er inndelt i fire seksjoner; staben, studieseksjonen, utdanningsseksjonen og kompetanseseksjonen. Staben har ansvaret for Krigsskolens drift, blant annet personaladministrasjon, økonomistyring med mer (Krigsskolen 2013).

Studieseksjonen skal støtte utdanningen og er delt i to funksjonsområder. Den ene utgjøres av kadettene kullsjefer og kulloffiserer. Den andre av skolens læringsfront, med studieadministrasjon, bibliotek, læringsmiddelsentral, og IKT-tjeneste. Studieseksjonen utgjør først og fremst bindeleddet mellom de som forestår utdanningen og kadettene. Avdelingsforstanderne (kullsjefene) følger kullene gjennomgående gjennom utdanningen og utgjør således kadettene oppfølgingsmessige kontinuitet (Skaug, 2012).

Utdanningsseksjonen planlegger og gjennomfører utdanningen. Den er organisert med fire faggrupper. Faggruppene har faglig og koordinerende ansvar for emnene som tilbys ved Krigsskolen. Faggruppene er;

- Faggruppe for militært lederskap og taktikk (FLT); ansvar for emne 1 og emne 4.
- Faggruppe for militærteori, internasjonale relasjoner og kommunikasjon (MIRK); ansvar for emne 2 og 3.
- Faggruppe for militær teknologi og ingeniørfag (MI); ansvar for emne 8 og 9.7
- Faggruppe for militær trening, utdanning og forvaltning (MTUF); ansvar for emne 5 og 6.

Faggruppesjefene har ansvaret for gjennomføring og utvikling av emnene. Dette ansvaret innebærer blant annet å følge opp kvalitetssikringen av emnet og sikre deltagelse fra alle som bidrar inn i emnet i kvalitetsarbeidet (planlegging, gjennomføring, evaluering, forbedring). Faggruppesjef har ansvar for at instruktørene evaluerer emner og at en skriftlig vurdering lages. Dette er for å sikre at erfaringer blir tatt vare på og reflektert over. Faggruppesjefen kan ikke delegere emneansvaret. Faggruppesjefen er linjeleder og administrativt ansvarlig for personellet i sin faggruppe (Skaug 2012).

Teamene;

Teamene skal arbeide for å tilrettelegge utdanningen i henhold til det oppdraget som er gitt i Studiehåndboken, herunder utarbeidelse av semesterplaner, ukersedler, emnekoordinering, og undervisning. Teamene er prosjektorganisert med medlemmer fra både Studieseksjonen og utdanningsseksjonen. Teamene har ansvar for planlegging, koordinering, og den daglige driften av emnene. Samtidig er teamet den mest sentrale aktør innen den enkelte kadett sin lederutvikling. Hovedansvarlig for teamet er den fra Utdanningsseksjonen som er utpekt som semesteransvarlig, og består for øvrig av fagpersoner fra de forskjellige faggruppene som bidrar til emnet, samt kulletts avdelingsforstander og nestkommanderende (Krigsskolen 2013)

Videre i oppgaven vil teammedlemmene bli omtalt som aktører, ansatte, teammedlemmer, og faglærere. Dette er for å få språklig variasjon i oppgaven. Krigsskolen omtaler i sine dokumenter sine ansatte som kollegiet, og gjør et skille mellom sivile og militære ansatte i benevnningen. De militære omtales som instruktører, mens de sivilt ansatte blir omtalt som faglærere. I oppgaven er jeg ikke opptatt av å gjøre noe skille mellom dette og alle omtales likt.

3 Teorigrunnlag

3.1 Organisasjonsteoretisk forståelse

Organisasjonslitteraturen fremhever nødvendigheten av å tenke helhetlig for å forstå organisasjoner. Det kan dreie seg om hvilke oppgaver organisasjonen har eller hvilken kultur som råder i organisasjonen, noe som igjen kan påvirke maktkonstellasjonene i organisasjonen (Jacobsen og Thorsvik 2013). Bolman og Deal (2014) introduserer i denne sammenheng fire perspektiver på organisasjoner, som gir ulike måter å forstå organisasjoner på. De argumenterer for at disse ulike perspektivene gir mulighet for å skifte fortolkningsrammer når man skal forstå organisasjoner. Å skifte fortolkningsrammer krever evne til å tenke på mer enn en måte om samme situasjon, slik at en kan utvikle ulike strategier for å håndtere situasjoner. Ved hjelp av disse fire perspektivene hevder de at man kan avkode hele spekteret av viktige signaler i en organisasjon og hva som kan gjøres. De fire perspektivene som presenteres er; et strukturelt, et human resource, et politisk og et kulturelt perspektiv (Bolman og Deal, 2014). Avhengig av hvilken ramme man bruker, vil man fokusere på ulike ting. Alle fire perspektivene kan brukes til å analysere team. Krigsskolen gjennomførte som nevnt to typer endringer i 2012, da de innførte en ny studiemodell og gjorde en reorganisering av de ansatte. Disse tiltakene var ment til å øke omfanget av tverrfaglig samarbeid, og man kan hevde at de ønsket å endre de ansattes atferd, særlig gjennom organisasjonsstrukturen. Jeg vil derfor ta utgangspunkt i det strukturelle perspektivet. Perspektivet introduseres nærmere i punkt 3.1.2. Jeg vil likevel trekke inn elementer fra de andre perspektivene, fordi en organisasjon består av mye mer enn bare de formelle elementene.

3.1.1 Organisasjonsendringer

Organisasjoner er komplekse og det er først når vi forsøker å endre en organisasjon at vi virkelig begynner å forstå hvordan den fungerer. Det kan derfor være nyttig å betrakte organisasjonen ut fra flere perspektiver for å få en bedre forståelse av hvordan den fungerer og hva som eventuelt kan og bør endres, og hvordan endringene vil kunne påvirke det enkelte individ, grupper og hele virksomheten. De dypere liggende strukturene blir mer synlige ved

endringer og vi får en bedre forståelse av hva som befinner seg under overflaten (Bolman og Deal, 2004)

Det endelige målet med de fleste organisasjonsendringer, er å endre medlemmenes atferd slik at resultatet blir bedre. Innholdet i en organisatorisk endring kan analytisk sett behandles som å bestå av to elementer; formelle og uformelle, eller struktur og kultur. Siden atferden kan være vanskelig å endre direkte, forsøker man ofte å endre atferden indirekte ved å endre på organisasjonsmedlemmenes kontekst; kulturen, strukturen, systemene og strategiene. Organisasjonsendringer er sjelden kun rettet mot å endre strukturer eller verdier. Som regel er det en forutsetning at dette vil føre til endret atferd, og ofte til endring i de resultater organisasjoner oppnår. Jacobsen (2004) legger til grunn i sin bok at endringen ikke er reell før atferden til en større andel av organisasjonens medlemmer har forandret seg, slik at organisasjonen som helhet faktisk opptrer på en annen måte. Det viktige her, er at atferd er bindeleddet mellom intensjoner og faktiske resultater. Endring kan ha mange utfall, og endring i et av organisasjonens elementer vil ikke nødvendigvis gi seg utslag i endring i atferd og/eller resultater (Jacobsen, 2004).

3.1.2 Det strukturelle perspektivet

I det strukturelle perspektivet betraktes organisasjonen grunnleggende sett ut fra hvordan arbeidsdelingen og koordineringen er. Strukturelle forhold har å gjøre med formelle relasjoner, ansvarsdeling, arbeidsprosesser, samarbeid, systemer for kontroll, informasjon og beslutninger og ledelse. Effektivitet, kvalitet og produktivitet er også indikatorer på hvor godt organisasjonen og strukturene er tilpasset sine oppgaver og omgivelser (Bolman & Deal, 2014). I dette perspektivet er det vanlig å se på organisasjoner som redskap for å bringe frem vedtak, tiltak, varer og tjenester effektivt. Ledelsen har mulighet til å velge utformingen av organisasjonen og det har betydning for de ansattes atferd i organisasjonen. Organisering blir å betrakte som et virkemiddel for ledelsen, hvor valget avspeiler mål og forventninger (Assmann, 2008). I dette perspektivet er det vanlig å betrakte individet som en rasjonell aktør, hvor strukturen er bestemmende for atferden. Her tenker man seg at handlingsrommet og autonomien til individet blir borte i strukturen (Egeberg, 1984).

Et vesentlig premiss for det strukturelle perspektivet er; klare, godt forståtte mål, roller og relasjoner, samt adekvat samordning. Dette er avgjørende for hvor prestasjonssterk en organisasjon blir. Den rette strukturen utgjør et solid underlag og vern mot risikoen for at menneskene i organisasjonen, uansett hvor dyktige de er, kan bli forvirret, ineffektive, likegyldige eller negative. Organisasjonens arkitektur kan gis nesten uendelig mange former, men to problemer må i alle fall løses. For det første: hvordan skal ansvaret fordeles mellom ulike avdelinger og roller? Og dernest: hvordan kan de enkeltes innsats samordnes til arbeids for felles mål? (Bolman og Deal, 2014)

Jacobsen og Thorsvik (2013) understreker videre at organisasjonsdesign omfatter mer enn bare å tenke gjennom hvordan organisasjonskartet bør se ut, det vil hvordan arbeidsoppgaver bør grupperes og beslutningsmyndighet fordeles. Det omfatter å tenke gjennom hvordan struktur og kultur påvirker hverandre, og i samspill påvirker hverandres effekt på prosessene i organisasjonen.

Strukturen virker inn på det som skjer på arbeidsplassen ved at den er et grunnriss for mønsteret av forventninger og samhandling mellom interne deltakere og eksterne interessenter. Strukturen i en organisasjon kan både understøtte eller begrense det en organisasjon er i stand til å oppnå. Alternativene her er uendelige, de begrenses bare av menneskelig preferanser og evner (Bolman og Deal, 2014).

En struktur som stadig flere organisasjoner benytter seg av, som jeg allerede har vært inne på, er teamorganisering. Allen og Hecht (2004) hevder at i den vestlige verden har teamorganisering sannsynligvis vært den organisasjonsendringen som har forekommet oftest de siste 20 årene. Teamorganisering er en fleksibel organisasjonsform som egner seg når man skal løse noen typer oppgaver. Jeg vil videre peke på hva som kjennetegner en slik organisasjonsform, og hvordan tverrfaglig samarbeid kan fungerer innenfor en slik struktur. I kommende avsnitt vil jeg gå inn på teambegrepet.

3.2 Team som begrep

Team er ikke et entydig begrep, eller en egen konkret måte å jobbe på. Litteraturen er full av eksempler på ulike inndelinger, som igjen fordrer ulike måter å samarbeide på. Teamene i litteraturen formes gjerne ut ifra formål og hensikt (Assmann 2008).

En avklaring på forskjellen mellom team og arbeidsgrupper vil være nødvendig, for heller ikke her er litteraturen helt klar, noen forfattere skiller i liten grad team fra arbeidsgrupper. Andre derimot, stiller strengere krav til et team enn en arbeidsgruppe. For å fortjene benevnelsen team krever en del forfattere at en gruppe lever opp til visse kvalitative krav (Thylefors, 2013). Katzenbach og Smith (1993) fokuserer på teamprestasjon i sin definisjon av teamarbeid. De har studert et stort antall team i ulike organisasjoner. I tillegg til at teammedlemmene har et felles mål, mener de at hvert og et teammedlem vil være gjensidig ansvarlig for resultatet eller prestasjonen. Dette skiller team fra arbeidsgrupper, ifølge dem. Videre hevder de at arbeidsgrupper er karakterisert av koordinerende virksomhet hvor ansvaret for arbeid og resultater er individuelt. Teamet er opptatt av kollektive prestasjoner, og ansvaret er derfor også kollektivt. Assmann (2008) gjør samme skille mellom gode arbeidsgrupper og effektive team. Han hevder at en viktig forskjell er at en arbeidsgruppe betraktes som et forum for informasjonsutveksling og samordning. Et effektivt team er i større grad basert på fellesskap og samspill i forbindelse med felles mål. Ivaretagelse av gruppen i seg selv er viktig for team, men er mindre viktig for en arbeidsgruppe.

Videre argumenterer Katzenbach og Smith (1993) for at sammensetningen ikke bør være tilfeldig dersom medlemmene skal kunne fungere som virkelige team. Det er fordi felles skjebne og komplementære ferdigheter er viktige faktorer for at teamet skal være effektivt. Grupper blir team gjennom disiplinert handling. De skaper et felles formål, blir enige om resultatmål, definerer en felles tilnærming til arbeidet, utvikler komplementære ferdigheter, og de holder hverandre gjensidig ansvarlig for resultatoppnåelsen. Et virkelig team preges av en sterk følelse av samhørighet, en delt teamidentitet, klare roller, et moralsk engasjement og gjensidig avhengighet, god kommunikasjon, tett kontakt, delt ansvar og en tydelig autonomi (Katzenbach & Smith, 1993). Team tilskrives også i motsats til grupper, en evne til å skape en kvalitativ merverdi og synergieffekt (Mathieu, Maynard, Rapp og Gilson, 2008) Ifølge disse forfatterne holder det ikke at en gruppe er sammensatt av personer med ulike kompetanser og at de har et felles mål for at de skal kunne kalles team. Da er de bare organisatoriske team, eller team i navnet. I mye av litteraturen som beskriver «det effektive teamet» fremstår dette mer som et drømmebilde enn et realistisk bilde av arbeidsgruppe» hevder Thylefors (2013), som ikke velger å gjøre et skille mellom team og arbeidsgruppe.

Levi (2014) hevder at et team gjerne er en del av en større organisasjon, og teammedlemmene gjerne har spesialiserte kunnskaper, ferdigheter og evner knyttet til deres oppgaver og roller.

Siden teamet har et felles mål, vil rollene i teamet være relatert til funksjonen de har i teamet (Forsyth, 2006). En gruppe kan variere fra to medlemmer til to tusen, mens et team typisk vil være sammensatt av mellom tre til tolv medlemmer som samhandler direkte med hverandre (Levi, 2014).

Hayes (1997), argumenterer videre for at team må kunne fungere uavhengig og på egen hånd. Teamet må selv være ansvarlig for sine resultater, og ha makt og myndighet til å ta avgjørelser. Et team kan ikke fungere under rigid kontroll og en streng autoritetskontroll. For at en gruppe skal kunne bli et team, må det ha autoritet og selvstendighet. Hayes (1997) hevder videre at det er større sannsynlighet for at teammedlemmer vil samarbeide og hjelpe hverandre framfor medlemmer i grupper.

Forskjellene mellom grupper og team kan oppsummeres i følgende tabell;

Arbeidsgruppe	Team
En sterk leder, klart fokusert på målet	Lederskapet deles mellom rollene
Individuelt ansvar	Individuelt og kollektivt ansvar
Gruppas formål er den samme som resten av organisasjonens formål	Teamet er etablert for et eget formål, som teamet selv skaper
Effektive møter	Kollektivt arbeidsprodukt
Måler effektiviteten indirekte ved sin påvirkning på andre	Oppmuntrer prestasjoner direkte ved å vurdere det kollektive arbeidsproduktet
Diskuterer, avgjør og delegerer	Diskuterer, avgjør og samarbeider

Tabell 1:, Katzenbach og Smith (1993).

Videre i oppgaven vil det bli tatt utgangspunkt i teamdefinisjonen til Katzenbach og Smith (1993), hvor de hevder at et team vil være opptatt av en felles teamprestasjon.

Teammedlemmene vil føle en felles ansvarlighet for å komme i mål. Denne nyansen vil være

av betydning for meg, fordi en arbeidsgruppe vil jobbe mer individuelt og være preget av en mer koordinerende virksomhet, enn et tett og integrert samarbeid som kreves for å oppnå visse typer tverrfaglighet. Teamene på Krigsskolen har et felles mål og det er å levere tverrfaglige emner til kadettene, og dette følges opp av tverrfaglige eksamener som gjør at alle er nødt til å forholde seg til et felles mål.

3.2.1 Tverrfaglige team i organisasjoner

Mye av arbeidet i store organisasjoner over hele verden blir gjort i tverrfaglige team. Tverrfaglige team er en form for hybridorganisering, hvor man forsøker å skape kommandolinjer vertikalt i organisasjonen, samtidig som man har en flat organisering ned i organisasjonen. Når disse enhetene fungerer godt, hever de den enkeltes innsats til forbløffende høyder. Men når et team fungerer dårlig, undergraves selv den mest begavedes muligheter til å yte en god innsats (Bolman og Deal, 2014).

Tverrfagligheten innebærer et samarbeid eller kommunikasjon mellom individene, eller i det minste koordinering. Graden av samarbeid avhenger av arbeidets art ifølge Newell et.al, (2009). Videre pekes det på at ulike team settes sammen ut ifra hvilken kunnskap, eller hvilke resultater man ønsker å få ut av teamet (Newell et al, 2009).

Et av hovedargumentene for bruken av tverrfaglige team er at komplekse problemstillinger krever innsikt fra ulike kunnskaps- og kompetansebaser (Onyett og Ford, 1996). Det er også blitt hevdet av tverrfaglige team kan være kostnadseffektive, øke kundetilfredsheten og stimulere til læring mellom medlemmer fra ulike profesjoner (Thylefors, Persson og Hellstrom, 2005). Assmann (2008) følger opp med flere fordeler ved teamarbeid; det kan fremme fleksibilitet og ressursutnyttelse, økt myndiggjøring av medarbeidere, bedre forutsetninger for læring mellom medlemmer fra ulike profesjoner, evne til å løse komplekse oppgaver, stimulere til kreativitet og utvikling, bidra til utvikling av leder- og medarbeider rollen, og gi en helhetstenkning og brukerorientering. Det er mange lovnader rundt teamarbeid. Samtidig er det mange baksider ved team, blant annet at det fremmer et høyere konflikt nivå, det kan oppstå kommunikasjonsproblemer, det er unødvendig bruk av tid, og skaper mye møtevirksomhet (Bele og Glasø, 2010).

Videre ses deling av kunnskap på som helt sentralt for å få et godt utbytte av tverrfaglig samarbeid. En holdning om at kunnskapsdeling automatisk vil skje i tverrfaglige samarbeid har preget forskningslitteraturen over lengre tid, men å sette sammen ulike aktører i et samarbeid er ikke nødvendigvis en vellykket strategi for å skape reell kunnskapsdeling. Dette fordi det finnes flere faktorer som spiller inn, blant annet ulik meningsfortolkning mellom forskjellige profesjoner og fag, som skaper uenighet blant individene i teamet (Carlile, 2002). Helhet og sammenhenger mellom ulike kunnskapsområder kan være vanskelig å integrere, fordi samarbeid på tvers av profesjons- og faggrensene kan være utfordrende, nettopp på grunn av ulik meningsfortolkning mellom aktørene i et team (Lauvås og Lauvås 2004). Dette kan videre føre til at aktører i samarbeidet konsentrerer seg om sitt begrensede fagområde og at man forholder seg til de personene som tilhører samme fagområde som en selv, og utelukker eller nedprioriterer det andre. Helheten blir derfor skadelidende og svekket, og teamet oppnår ikke tiltenkte resultater (Lauvås og Lauvås 2004).

3.2.2 utfordringer med teamarbeid

Team blir ofte presentert som en mirakelkur som kan håndtere alle organisatoriske problemer, samt bidra til kunnskapsdanning. Team blir hevdet, å tilfredsstille både individuelle behov (sosialisering og selv-aktualisering) og organisatoriske behov (produktivitet og innovasjon). I litteraturen om team arbeid, er det også enkelte som trekker frem problemene ved å utvikle og opprettholde samarbeidet. Et av problemene kan være når teamene er for store, da vil enkelte yte mindre, særlig når det er vanskelig å finne ut av (Newell et al, 2009). Et annet problem med for store team er at det kan dannes mindre team innenfor disse teamene igjen.

Allen og Hecht (2004), hevder at mange ledere og ansatte overvurderer effektiviteten ved teamarbeid. Det legges ofte veldig stor vekt på suksess ved teamarbeid på grunn av de psykologiske fordelene teamarbeid har. Mange tror at det er en klar forbindelse der, og bruken av team har ekspandert betraktelig de sist årene. Forfatterne hevder at team ofte brukes i organisasjoner hvor det strengt tatt ikke er nødvendig eller verdifullt. De brukes til å løse organisatoriske problemer, som ofte er u hensiktsmessig for team. Den sterke overbevisningen blant mange ledere på teamets effektivitet fører ofte til at teamorganisering blir implementert uten at den organisatoriske konteksten støtter opp om dette (Charan og Useem, 2002). Ledere implementerer team i den tro at dette vil gi fordeler, uten å ta i betraktning kostnadene med trening og organisatorisk endring (Paulus, 2002). Det trengs en bedre forståelse av *hvor* og

når team bør brukes og hvilke handlinger som kreves for å gruppere dem effektivt. Team er ikke løsningen til ethvert organisatorisk problem, og de er ikke automatisk suksessfulle. Det må være en hensikt der, et utfall som krever felles innsats, komplementære evner og felles ansvarlighet (Katzenbach og Smith 1993). I Krigsskolens tilfelle ble det derfor ansett som en god løsning for å kunne sørge for helhet og tverrfaglighet.

3.2.3 Betingelser for team suksess

Hva som kan defineres som team suksess, avhenger av hva intensjonen eller formålet til teamet er. Noen team settes sammen for å oppnå læring for medarbeidere, andre team er operative og skal for eksempel produsere noe nytt (Assmann, 2008). Hva som anses som teamsuksess er derfor forskjellig fra organisasjon til organisasjon og fra team til team. I tillegg kan ledelsen og de ansatte i organisasjonen også ha forskjellig oppfatning av hva som er suksess eller ønskelig utfall av samarbeidet. Ledelsen vil kanskje måle suksessen i effektivitet, mens teammedlemmene kan måle suksessen ut fra andre faktorer eller dimensjoner, slik som tilfredshet eller samhold. I hovedsak vil de fleste etterstrebe god funksjonalitet, at teamene oppnår ønskede resultater (Levi 2014).

Levi (2014, s 28.) trekker fram fire betingelser for at teamene skal oppnå sine mål:

- Sammensetningen av teamet må være riktig i forhold til oppgavene.
- Oppgavene må egne seg til teamarbeid.
- Teamet kombinerer ressursene effektivt for å fullføre oppgaven.
- Organisasjonen sørger for en støttende kontekst for temaet.

Den organisatoriske konteksten har en signifikant betydning for om teamene kan prestere suksessfullt (Guzzo og Dickson, 1996). Team er ofte sensitive for det organisatoriske miljøet og er avhengig av visse forhold for å være suksessfulle. Den organisatoriske konteksten relateres til kulturen i organisasjonen, om den er støttende for teamene, og hvordan evalueringen og belønningen er. Team fungerer bedre i organisasjoner hvor det er en støttende organisasjonskultur. Støttende kulturer motiverer og fremmer åpen kommunikasjon og samarbeid. Makt og ansvarsforhold gis til teamene slik at de kan kontrollere egne handlinger. Bruk av team kan være med på å forandre en organisasjonskultur, men det kan være veldig vanskelig dersom det ligger mange begrensinger i kulturen fra før (Guzzo og Dickson, 1996).

3.2.4 Klare mål

En annen viktig dimensjon for at team skal fungere godt er klare mål. Team presterer bedre når de har klare mål og veldefinerte oppgaver. I tillegg vil klare mål sørge for retning og motivasjon for teamene (Levi 2014). Locke og Lathan (1990) hevder at gode mål er klare og spesifikke, sånn at teammedlemmene forstår dem og kan relatere målene til egen innsats. Zander (1994) mener at målene bør være målbare, slik at innsatsen medlemmene legger i teamet er synlig. På den måten kan man få tilbakemelding på innsatsen, og det vil øke motivasjonen.

Til tross for at det settes klare mål, vil det alltid være ulike måter å forstå målene på. Ulike fag og disipliner kan legge vekt på egen forståelse, og det kan føre til at man forstår målet ulikt (Lauvås og Lauvås, 2004).

Å bygge effektive team krever en innsats både fra teammedlemmene og organisasjonen. For å forbedre teamets prestasjoner, må teamet få feedback på prestasjonene og incentiver for å endre seg dersom det er nødvendig (Levi, 2014). Til tross for at det av enkelte hevdes at team kan evaluere seg selv, og samt motivere og støtte hverandre, krever et effektivt team tilbakemelding fra organisasjonen og belønning for gode prestasjoner. Hvis ikke kan det bli lett for teamet å miste fokuset på målet som er satt av organisasjonen (Levi 2014)

3.3 Tverrfaglighet

Jeg har nå gitt et lite overblikk over team i organisasjoner, og vil nå se nærmere på begrepet tverrfaglig samarbeid. Tverrfaglig samarbeid er et begrep som ofte brukes i mange forskjellige sammenhenger, defineres ulikt og ilegges ulike betydninger. Lauvås og Lauvås (2004) viser til at mange bruker begrepet tverrfaglig samarbeid for å synliggjøre at det er flere yrkesgrupper representert i organisasjonen, men uten at man er opptatt av relasjonen mellom dem. Uklar bruk av begreper kan medføre ulike forventninger til samarbeidet og således vil kunne danne grunnlag for uenighet og konflikter i en personalgruppe (Lauvås og Lauvås 2004, s. 40).

Samarbeid på tvers av fagdisipliner blir ofte omtalt som tverrfaglighet, men tverrfaglighet sier noe om relasjonen mellom ulike fag eller disipliner. Innenfor samarbeid på tvers av fagdisipliner befinner det seg et sentralt skille mellom flerfaglighet og tverrfaglighet. Flerfaglighet handler om at ulike faglige bidrag fra ulike fagdisipliner er med på å belyse en

felles problemstilling, men ikke nødvendigvis på samme tidspunkt og sted. Det etableres dermed ikke noen direkte kontakt mellom de ulike kunnskapsbaser som fagene representerer (Lauvås og Lauvås 2004).

Tverrfaglighet derimot, fordrer at ulike fagdisipliner integreres i hverandre gjennom et kontinuerlig samarbeid (Lauvås og Lauvås, 2004). Deltakerne vil også i større grad være avhengige av hverandre for å løse oppgaven. Tverrfaglighet er karakterisert ved at det er hele gruppen av aktører som sammen skal utføre en oppgave, og at det er en forståelse for at den spesialiserte kunnskapen som de ulike aktørene bidrar med må deles og gjøres tilgjengelig for de andre i samarbeidet (Lauvås og Lauvås, 2004). Tverrfaglige samarbeid kan også kjennetegnes ved at det eksisterer en form for rolleoppløsning innad i samarbeidet, det vil si at roller og ansvar fordeles innad uten å ta hensyn til profesjonelle tilhørighet.

Glavin og Erdals (2000) definerer idealet om tverrfaglig samarbeid slik:

Ved tverrfaglighet vil man oppnå engasjement om et felles prosjekt. Deltakerne må ta stiling til prosjektet i fellesskap, og vil forsøke å fatte beslutninger ved konsensus. Medlemmene har overblikk over helheten og representerer den tverrfaglige gruppens synspunkter. Det er en høy grad av faglighet innen hver yrkesgruppe, og faggruppene har kunnskap om hverandre som de integrerer i eget fag. Det oppstår nye holdninger og ny viten som skaper en felles *merviten* (Glavin og Erdals 2000, 29).

I mange sammenhenger vil det derfor være nødvendig å kvalifisere det tverrfaglige samarbeidet noe mer presist og tydeliggjøre hva som trengs av samarbeid mellom ulike fag for å løse oppgaven. Har man for eksempel behov for å koordinere ulike faglige bidrag, eller trenger man heller å samarbeide om å utvikle ny kunnskap eller «merviten» om et fenomen? Uansett type behov koster samarbeidet tid og ressurser, og i mange sammenhenger skaper samarbeid frustrasjoner, nederlagsfølelse og opplevelse av prestisjetap. Derfor vil det være nødvendig at aktørene i samarbeidet vet hvilke forventninger som stilles til dem og hva deres roller går ut på. En avklaring av hva slags samarbeid og hvilke behov man har, vil være en fordel for aktørene i samarbeidet (Bastøe, Dahl, Larsen, 2004). Videre vil jeg gjøre rede for en teamtypologi som er mye brukt når det gjelder å beskrive tverrfaglig samarbeid. Typologien representerer tre ulike perspektiver på team samarbeid og kan ses i sammenheng med det som har blitt redegjort for her. Først vil jeg i kommende avsnitt redegjøre for teamstruktur i tverrfaglige team.

3.4 Tverrfaglig samarbeid i team

Det tverrprofesjonelle teamet er det organisatoriske svaret på behovet for et allsidig samarbeid rundt et mål (Thylefors, 2013).

Den klassiske gruppepsykologiske forskningen konstaterer at grupper utvikler fort ganske stabile mønster når det gjelder forholdet mellom medlemmene, altså en struktur. Struktur retter seg mot en forutsigbar atferd som mer forklares av formelle roller og prosedyrer enn av individuelle karakteristikk. Strukturen kan forstås som et nettverk av roller og statusposisjoner (Thylefors 2013).

Ifølge Thylefors (2013) er det tre variabler eller aspekter som fanger innholdet i begrepet gruppestruktur; 1) *avhengighet* 2) *rolledifferensiering* og 3) *lederskap og samordning*. En gjensidig avhengighet mellom medlemmer for å nå et mål er jo et kriterium på en gruppe eller et team. Denne avhengigheten kan imidlertid variere fra et relativt uavhengig til en absolutt nødvendighet. Graden av gjensidig avhengighet i et team kan beskrives som teamets tetthet. Rolledifferensieringen handler om grad av rollespesialisering eller rolleoverlapping med tanke på arbeidsoppgaver og ansvarsområde. Den tredje variabelen handler om lederskap og samordning av arbeidet i teamet. Dette kan skje via en sentralisert styring med en formell leder, eller via et mer eller mindre desentralisert lederskap, såkalt selvstyring. Flertallet ser de to formene for styring eller koordinering som endepunkter på en og samme dimensjon. Det innebærer at en høy grad av formelt lederskap gir en lav grad av selvstyring og vice versa. Svenske studier av team derimot, viser at det ikke nødvendigvis trenger å være slik, det kan være to ulike dimensjoner som ikke påvirker hverandre, det kan være både sjefsstyring og selvstyring. Det handler om både- og, ikke om enten eller ifølge Thylefors (2013).

Å organisere arbeid i team handler om å fordele arbeidsoppgaver, differensiering, og om å samordne og integrere disse. Denne arbeidsorganiseringen kan beskrives ved hjelp av avhengigheten eller tettheten i samarbeidet, rolledifferensiering samt formen for styring og samordning, som beskrevet ovenfor. Disse tre aspektene av grupper og teams struktur utgjør også hjørnesteinen i den veletablerte teamtypologien, som jeg videre vil gjøre rede for. Arbeidsdelingen i det tverrfaglige samarbeidet i teamene finner sted ved at rolleinnhaverne forsøker å ivareta helheten av utdanningen og utvikling av kadettene.

3.4.1 Tverrfaglig teamtypologi

Teamtypologien består av tre forholdsvis entydige modeller som har blitt mye brukt i litteraturen om tverrprofesjonelle team og omtales som; multiprofesjonelle, interprofesjonelle og transprofesjonelle team. I denne redegjørelsen er det organiseringen av arbeidet i teamet som står i sentrum (Thylefors, Persson og Hellström 2005). Modellene beskriver i likhet med andre typologier kun idealer, som man sjeldent finner i en rendyrket form i virkeligheten, men de gir et styringsverktøy og et skjellet å resonnerer ut ifra. Modellene viser tre ulike måter et tverrfaglig samarbeid kan fungere på, som gir ulike resultater i andre enden. Suksessen, eller effektiviteten til teamene måles ikke ut i fra kriterier om hva et effektivt team er, men hva slags arbeid de er satt til å gjøre og om de oppnår dette (Thylefors et.al 2005). Krigsskolen har som ambisjon å skape helhet i sin utdanning og bidra til mer samarbeid på tvers av fagene. Hvilken teammodell som vil være hensiktsmessig for Krigsskolen, vil avhenge av hvilken grad av tverrfaglighet de ønsker å få til.

Prefiksen *multi-*, *inter-* og *trans* hjelper med å skille mellom de ulike teamtypene (Thylefors 2013).

Multiprofesjonelle team

Multiprofesjonelle team er den første kategorien. Dette teamet er preget av lite samhandling mellom team medlemmene. Individene bringes sammen på en «mekanisk» måte, hvor det er lite interaksjon i gruppa (Newell et. al, 2009). Her møtes medlemmene for å diskutere og dele informasjon om den aktuelle problemstillingen, men de enkelte medlemmene trenger ikke nødvendigvis å forholde seg til, eller ta innover seg andre innspill når de tar egne avgjørelser. Rollene i teamet er spesialiserte og avgrensede fra hverandre, hver og en bidrar med sin ekspertise relativt uberørt av de andre i teamet. Arbeidsoppgavene utføres parallelt eller sekvensielt og medlemmene leverer hvert sitt bidrag (Thylefors 2013). Teamet er fokusert rundt oppgaven, og ikke på samarbeidsprosessen, så kommunikasjonen vil være på et minimumsnivå (Thylefors et al. 2005). Samarbeidet får dermed en underordnet betydning i teamet. Et eksempel kan være et samarbeid mellom individer fra ulike disipliner på en høyskole eller et universitet som kommer sammen for å lage en ny bachelor, i en serie av kurs. Alle fagene får beholde sin kjerneidentitet og man setter sammen kursene uten å gå inn i kunnskapsbaser. Det sentrale for oppgaveløsningen her er at det skjer en koordinering mellom de ulike fagbidragene (Bastøe et al, 2004). Enkeltbidragene gjør at det ikke kreves forståelse

for de andres fagområder. Man snakker her om rollespesialisering. Videre er teamet ikke særlig personavhengig, hver og en kan byttes ut med en annen som har lignende kunnskaper, evner og ferdigheter. Den nødvendige kontakten i teamet innskrenkes stort sett til informasjonsformidling og innsending av sitt faglige bidrag. Ofte er informasjons- og arbeidsflyten sentralisert og koordinert av en formell leder. Han eller hun er også ansvarlig for å sette sammen alle enkeltdelene til en helhet (Thylefors 2013).

Multiprofesjonelle team finnes først og fremst i virksomheter der det går an å dele arbeidsoppgavene i separate deler. Det multiprofesjonelle teamet bygger på at det finnes en leder eller en koordinator for å fordele oppgaver og deretter koordinere bidragene (Thylefors 2013).

Ordet multidisiplinær og multiprofesjonell brukes av og til om hverandre, men det går et skille mellom dem. Det multidisiplinære omfatter ulike disipliner, formaliserte kunnskapsområder, mens det multiprofesjonelle omfatter profesjoner. I praksis vil de fleste tverrprofesjonelle team bestå av både representanter for disipliner og ulike yrker, og jeg velger derfor å se bort ifra dette skillet (Thylefors, 2013). På Krigsskolen er det en blanding av både ulike fag og profesjoner i ett team, så det blir derfor hensiktsmessig å bruke både multidisiplinær og multiprofesjonell om hverandre.

Interprofesjonelle team

Det interprofesjonelle teamet skiller seg fra det multiprofesjonelle ved at det ønskede resultatet kun kan nås gjennom felles anstrengelse. Disse anstrengelsene gir noe mer enn summen av enkeltdelene, de gir en synergieffekt. Det interprofesjonelle samarbeidet og den gjensidige avhengigheten krever større grad av kommunikasjon og sosial kompetanse enn det multiprofesjonelle. Selv om hver og en selv er ansvarlig for sitt arbeid ut i fra sin ekspertise så forutsettes det at teammedlemmene tar hensyn til hverandre og er lydhøre i forhold til hverandres bidrag (Thylefors, 2013). Avgjørelser i dette teamet bygger på en samarbeidsprosess. Det er elementer av samhold og delt eierskap i teamet. Samarbeidet i teamet er basert på en integrasjon av kunnskap og ekspertise hos hver av de profesjonelle, slik at løsningene på komplekse problemer kan bli foreslått i et klima som bygger på åpenhet og fleksibilitet. En av hovedutfordringene i slike team hevdes å være hvordan fastlagte profesjonelle territorier distribueres innen et komplekst system. Når de ulike medlemmene i teamet bringes sammen for å samarbeide, må de åpne opp for sin territoriale tilhørighet for å

sikre større fleksibilitet når det gjelder å dele profesjonelt ansvar (D`amour, Ferrada-Videla, San Martin Rodriguez, & Beaulieu).

Rollene i dette teamet er fremdeles spesialiserte, men hver og en må aktivt samordne sin innsats og samspill med andre under arbeidets gang. Gjennom det tette samarbeidet i teamet øker kunnskapen om de andres kompetanse og anvendelighet - man utvikler en intern kompetanse. Det interprofesjonelle teamet preges av et relativt høyt integrasjonsnivå. Det kreves mer kommunikasjon, kompetanse og personkjemi for å få dette teamet til å fungere (Lind og Skärvad 1998).

Den ideelle lederen i det interprofesjonelle teamet framstilles ofte mer som en «coach», enn en tradisjonell sjef. Han eller hun er en lagleder som forsøker å få det beste ut av hver og en for å realisere de kollektive målene. Lederskapet og samordningen er heller ikke forbeholdt en sjef eller en teamkoordinator, men antas å involvere hele teamet (Thylefors 2013).

Et team som velger å arbeide inter- framfor multiprofesjonelt forutsettes å nå en høyere kvalitet i arbeidet ettersom det bygger på et simultant og gjensidig samarbeid. Uformelle kontakter i teamet gir svar og stiller nye spørsmål som påvirker de individuelle innsatsene og de endelige bidragene (Thylefors 2013).

Transprofesjonelle team

Det transprofesjonelle- eller transdisiplinære teamet utgjør motpolen til det multiprofesjonelle når det gjelder grad av avhengighet, integrasjon og intensitet i samarbeidet. Det er den teamtype som nærmest tilsvarer beskrivelsene av det «effektive» teamet. Transprofesjonelle team gir et grenseoverskridende samarbeid mellom ulike profesjoner, og er den «høyeste» graden av tverrfaglighet. Trans, som betyr over, og utover, viser i denne sammenheng til de profesjonelle rollene (Thylefors, 2013).

D`amour et.al (2005) referer til teamet som en type profesjonell praksis hvor åpning av profesjonelle territorier og grenser er sentralt. Grensene mellom profesjoner og territorier blir utvisket og av mindre betydning. Et slikt team er karakterisert av en bevisst utveksling av kunnskap, evner og ekspertise som overskrider tradisjonelle grenser mellom disiplinene (D`amour et al., 2005).

Mens det interprofesjonelle teamet beskrives som tverrfaglighet ved første orden, anses det transprofesjonelle teamet som tverrfaglighet ved andre orden. Det karakteriseres av Lauvås og Lauvås (2004) ved;

- Total underkastelse, der det er temaet som sammen skal utføre oppgavene.
- En gjennomgående forståelse av at spesialkompetanse hos de enkelte medlemmer i teamet skal gjøres tilgjengelig for andre teammedlemmer.
- Rolleoppløsning, slik at rolle og ansvar deles av flere innen teamet, uten hensynstaking til faglig og/eller profesjonell tilhørighet.

Et sentralt poeng er at hvert teammedlem skal tilegne seg tilstrekkelig forståelse for og kunnskap om de andre medlemmenes profesjoner og spesialiseringer, slik at disse er i stand til å påta seg deler av de andres roller når det er nødvendig (Thylefors et al. 2005). Konkret betyr dette at medarbeidere får ny innsikt og erkjennelse av et tema etter et tverrfaglig samarbeidsmøte. Andres faglige refleksjoner er blitt lagt til og integrert i ens egen fagforståelse. Samtidig forventes det at en form for læring og utvikling skal forekomme mellom medlemmene ved at disse inngår i en kunnskap- og kompetanseutveksling i løpet av samarbeidsprosessen. De tradisjonelle skillelinjene mellom disiplinene viskes, som sagt, ut (Thylefors et al. 2005).

Lauvås og Lauvås (2004) hevder at transprofesjonelle team bør sees på mer som et ideal og et ønske for hvordan tverrfaglig samarbeid bør foregå, men kan samtidig synes urealistisk å få til i praksis.

Newell et al. (2009) påpeker viktigheten av at transdisiplinære team, står utenfor det hierarkiske systemet slik at de får muligheten til å utøve skjønn, og at de er autonome og får ta egne beslutninger. Dette er betingelser for å kunne skape ny kunnskap. Helt elementært for at utfallet skal bli godt, vil være å velge ut teammedlemmer med «riktig» kunnskap, ferdigheter og ekspertise, slik at man får den rette miksen av kunnskap og evner i teamet. Dette omtales som gruppas *intellektuelle kapital*- kunnskapen og evnekapasiteten i gruppa. Det blir også viktig at de involverte i gruppa er klar over, og forstår og respekterer hverandres kunnskap og evner, slik at man får brukt alle teammedlemmene (Newell et al, 2009).

Rollene i det transprofesjonelle teamet er fremdeles relativt spesialisert, men overlappingen imellom dem er betydelig større enn i de multi- og interprofesjonelle teamene. Samtlige i teamet er innstilte på å støtte og komplettere hverandre, og å tilpasse seg til hverandres styrkes og svakheter, uavhengig av fagbakgrunn. Fokuset ligger på hva teamet som helhet presterer og ikke på individuelle prestasjoner. Ettersom den gjensidige avhengigheten er sterk og interaksjonen er tett, er det høyere krav til sosial kompetanse. Teamet er i høy grad selvstyrt, og den forstand at arbeidet samordnes og styres gjennom et delt lederskap, der den virkelige innflytelsen over teamets inder anliggender bygger på kunnskap, erfaring og informasjon framfor formell status (Thylefors, 2013).

Transprofesjonelle team stiller høye krav til de individuelle teammedlemmene. Det tette samarbeidet og generøsiteten mellom profesjonene når det gjelder å dele sin kunnskap, metoder og ferdigheter innebærer at hver og en må holde seg oppdatert i sitt eget fag for å kunne «forsvare» sin profesjon og posisjon i teamet. Dette vil fordre en viss anstrengelse hos teammedlemmene (Thylefors 2013).

3.5 Analysebegreper

På bakgrunn av teorien som er presentert ovenfor har jeg valgt å fokusere på de tre perspektivene på team i analysen av datamaterialet. Her vil utvalgte analysebegreper bli relevante, og de vil presenteres i en tabell i neste avsnitt. Dette har jeg gjort for å ha noen konkrete begreper å belyse funnene i datamaterialet opp imot, og for å besvare problemstillingen på en best mulig måte ut ifra de teoretiske perspektivene. Analysebegrepene er blitt valgt på grunnlag av at de brukes hyppig til å beskrive tverrfaglig samarbeid og egner seg også i denne sammenheng til å analysere beskrivelsene som teammedlemmene gir av samarbeidet i teamene.

3.5.1 Oppsummering

Mange faktorer spiller inn i et tverrfaglig team samarbeid, mange fler enn hva en studie som dette kan romme. Empirien min vil som sagt bli belyst gjennom de tre perspektivene på team, og da særlig de strukturelle forholdene i gruppa som går på teamets tetthetsgrad, rolledifferensieringen og lederskap og samordning i arbeidet.

Teamtypologien brukes analytisk for å kunne skille mellom grader av tverrfaglighet og integrasjon i samarbeidet. Teamtypologien kan slik sett vise til tre ulike nivåer av samarbeid. Det multiprofesjonelle ses på som det laveste nivået, og dette samarbeidet beskrives som flerfaglig. Både det inter- og transprofesjonelle teamet ses på som tverrfaglig, men disse differensieres ved nivåene på tverrfaglighet, hvor det interprofesjonelle teamet representerer en lavere grad av tverrfaglighet mens det transprofesjonelle teamet representerer en høyere grad av tverrfaglighet. Det ikke slik at den høyeste graden av tverrfaglighet nødvendigvis er den som egner seg best på Krigsskolen. En tabell kan summere de viktigste kjennetegnene ved de tre ulike typologiene, sammen med mine tre forskningsspørsmål;

.

Teamperspektiv	Multiprofesjonelle teamet	Interprofesjonelle teamet	Transprofesjonelle teamet
Hvordan fungerer arbeidsmåtene i den nye teamstrukturen?	<p>Sekvensielt eller parallelt arbeid</p> <p>Lite samhandling og interaksjon</p> <p>Oppgaver blir gjort i en bestemt rekkefølge</p> <p>Selvstendige bidrag leveres, som må koordineres</p>	<p>Samarbeid, samspill</p> <p>Høyere integrasjonsnivå</p> <p>Oppgavene er delvis avhengige og må koordineres</p> <p>Enkeltbidrag leveres, men det må tas hensyn til hverandre</p>	<p>Rolleoverføring (undervisning)</p> <p>Visker ut profesjongrensener</p> <p>Både teammedlemmene og oppgavene er gjensidig avhengige</p> <p>Koordineringen skjer gjennom nær interaksjon, fleksibilitet og improvisasjon. Læring og forståelse av hverandres profesjoner.</p>
Hvordan er kommunikasjonsflyten i den nye teamstrukturen?	Informasjonsdeling / informasjonsformidling	<p>Interaksjon preget av kommunikasjon gjensidig planlegging, kollektiv beslutningstaking og delt ansvar</p> <p>Gjensidig konsultasjoner</p>	<p>Genereres ny kunnskap, basert på integrasjon av kunnskap på tvers av fagene</p> <p>Rollebefrielse; rolleoverskridende</p>
Hvordan fattes beslutninger i den nye teamstrukturen?	<p>Sentralt koordinert, av en formalisert sjef. Teamlederen fungerer som en tradisjonell leder</p>	<p>Delt ansvar mellom teammedlemmene.</p> <p>Teamlederen fungerer som en coach</p>	<p>Funksjonelt lederskap.</p> <p>Teamledelsen varierer med situasjonen, teamet er selvstyrt.</p>

Tabell 2. Teamtypologi

4 Metode

En vesentlig del av arbeidet med en oppgave handler om de metodiske valgene og overveielsene man gjør underveis i studien. Listen over ulike metodiske betraktninger er lang og starter allerede fra prosjektets tidligere fase. I dette kapitlet vil jeg derfor redegjøre for hvilke metodiske valg jeg har foretatt for å innhente empiri som kan belyse problemstillingen: *Hvordan har Krigsskolen klart å realisere ambisjonene om mer tverrfaglighet gjennom organisering i team?* Metodevalgene som tas er viktige for å kunne belyse problemstillingen på en gyldig og troverdig måte. Jeg vil først presentere min metodiske tilnærming til studien, og hvilke spesifikke valg som ble gjort i forbindelse innhenting av dataene og analysen av dem.

4.1 Valg av metode

For å besvare problemstillingen i denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode. Bakgrunnen for dette valget er at kvalitativ metode har til hensikt å få en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard 2002). Kvalitativ metode går mer i dybden på et tema, og kan belyse et fenomen opp imot den konteksten fenomenet inngår i (Thagaard 2002). Med tanke på at tverrfaglig samarbeid i team er noe som foregår i en sosial kontekst falt valget naturlig nok på denne metoden. Videre taler også forskningsspørsmålet mitt for en kvalitativ metode, og Kvale og Brinkmann (2009) hevder at metodevalget bør bestemmes av forskningsspørsmålet.

En kvalitativ tilnærming gir grunnlag for å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data om personer og situasjoner. I kvalitative studier er samtalen et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer om sin situasjon (Thagaard 2002). I min studie var jeg ute etter teammedlemmenes opplevelse av samarbeidet i team på Krigsskolen, og hvordan dette eventuelt bidro til tverrfaglighet, så intervju ble et naturlig valg. Men kvalitative studier kan også være rettet mot studier av atferd og samhandling mellom mennesker. Gjennom observasjon kan man få innblikk i hvordan

personer forholder seg til hverandre (Thagaard 2002). Jeg fikk mulighet til å delta på to ulike teammøter, og det ga meg grunnlag til å forstå den sosiale sammenhengen som personene inngår i. Ved bruk av observasjon fikk jeg innblikk i hva informantene gjorde, og ikke bare hva de sa de gjorde. I kombinasjon med intervju og observasjon, benyttes også ofte dokumentanalyse (Thagaard, 2002). I forbindelse med min studie var dette ønskelig å få til, men det var ingen dokumenter som omhandlet teamene i noe større grad. Et utgangspunkt for de empiriske analysene har likevel vært dokumenter, men jeg har ikke bedrevet noen større analyse av dem, men heller sett på dem som reelle ambisjoner for Krigsskolen.

På bakgrunn av oppgaven problemstilling var jeg opptatt av å finne ut av hvordan teamorganiseringen var med på å skape tverrfaglig samarbeid blant de ansatte. For å ha best mulig forutsetning for å si noe om dette var det naturlig for meg å snakke med ansatte som jobbet i team om hvordan de opplevde dette. Intervju som metode har sin styrke i at det gir tilgang til informantenes dagligverden (Kvale og Brinkmann 2009). Samtidig valgte jeg en hermeneutisk tilnærming. Som forsker vil man stå i en posisjon til å prege forskningen, og oppgaven vil bære preg av hermeneutikken som metode. Hermeneutikken er en menings-, forståelses- og tolkningslære, og det sentrale er at et fenomen eller en tekst forstås ved å sette sammen deler til en helhet (Alvesson og Sköldbberg, 2007). Delene forstås i lys av helheten, og dette skjer gradvis og kontinuerlig gjennom forskningsprosessen. Delene blir mer omfattende og inneholder ny informasjon, som igjen påvirker helheten, og dermed oppnår man en dypere forståelse av et fenomen (Alvesson og Sköldbberg, 2007). Jeg har gjennom min studie benyttet meg av en slik tilnærming, da jeg satte de enkelte delene i oppgaven i en større helhet og så dem i lys av hverandre for å oppnå en dypere forståelse. Denne prosessen startet allerede under praksisperioden min, da jeg og en medstudent skrev en rapport for Krigsskolen som omhandlet et nyoppstartet emne. I forbindelse med rapporten intervjuet vi skolesjefen, andre sentrale personer i ledelsen, og kadetter. I tillegg fikk vi være med på teammøter, vi fikk følge undervisning, vi var med på en øvelse på Rena og vi fikk prate med instruktører og faglærere. Dette gjorde at jeg fikk et innblikk i flere sider av skolen og ga meg en forforståelse.

4.2 Forskningsdesign

4.2.1 Utvalg

Problemstillingen min retter fokuset mot ansatte som jobber i team. I så måte ligger det en avgrensning allerede der. I kvalitative studier velges ofte informanter på bakgrunn av en vurdering av hvor mye informasjon de kan bidra med på området. Her kan ulike egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevante for problemstillingen spille inn. Dette kalles ifølge Thagaard (2002) strategisk utvalg. Fangen (2004) hevder at en ved kvalitativ forskning aldri vil kunne oppnå et representativt utvalg i statistisk forstand, men det er heller ikke poenget. Jeg fikk tak i mine første informanter ved hjelp av min kontakt på Krigsskolen. Fangen (2004) omtaler dette som en portvakt. En portvakt vil kunne bidra med tilgang til informasjon og lettere adgang til feltet. Informantene ble plukket ut på bakgrunn av noen kriterier jeg hadde ønsket meg. Jeg satte som kriterium at informantene jobbet i team, og at de tilhørte ulike fagdisipliner eller profesjoner. Jeg ønsket fange opp ulike syn og perspektiver så det var relevant for meg å både intervju de som var der før omorganisering, men også ansatte som hadde startet etter omorganiseringen. De som har vært med på prosessen rundt reorganiseringen kunne muligens ha en annen forståelse eller oppfatning av hvordan samarbeidet skal foregå, enn de nyansatte. I tillegg ønsket jeg informanter på ulike nivå, slik at to av dem var ledere, en av dem hadde vært med på omorganiseringen mens den andre var relativt nyansatt. Resten av utvalget var vanlig ansatte. Jeg hadde også med en sivil ansatt i utvalget, for å få inn det perspektivet. Ved å velge informanter med så ulike roller i teamet, samt fra ulike fagdisipliner og profesjoner, hadde jeg en tro på at jeg kunne få inn ulike oppfatninger av samarbeidet. Å velge mest mulig ulike subjekter er en strategi som ofte brukes for å kunne få mest mulig bredde og dybde i informasjonen (Fangen, 2004). Jeg kunne også satt som kriterium at jeg kun ønsket medlemmer fra ett team, for så å følge kun dette teamet. Siden problemstillingen retter et fokus mot Krigsskolen i sin helhet, valgte jeg ikke begrense meg til ett team bare. Dette mener jeg at kan være med på å forsterke troverdigheten rundt min problemstilling. Utvalget mitt består derfor av medlemmer fra ulike team på skolen, og totalt 6 ansatte. Videre benyttet jeg meg av en annen seleksjonsmåte, kalt snøballmetoden. Snøballmetoden er en form for tilgjengelighetsutvalg. Thagaard (2002)

beskriver dette som en fremgangsmetode der man først kontakter noen personer som har de egenskapene eller kvalifikasjonen man ønsker seg, og deretter ber man disse personene om navn på andre som har tilsvarende egenskaper. Dette var en metode som passet veldig bra, og mine informanter var opptatt av å henvise meg videre til ansatte som kunne gi et annet syn på samarbeidet enn hva de selv hadde, slik at jeg kunne få den bredden jeg ønsket meg.

Utvalgets størrelse er også av betydning for forskningen. Jeg opplevde at jeg oppnådde et metningspunkt, og valgte å stoppe etter 6 intervjuer. Når studier av flere enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av de fenomenene som studeres, kan utvalget betraktes som tilstrekkelig stort. I tillegg bør man ifølge Thagaard (2002) også gjøre en avveining mellom antall informanter og tiden man har til rådighet. Hvis man skal klare å gjennomføre dyptpløyende analyser vil man måtte begrense utvalget (Thagaard 2002). Med tanke på formålet med oppgaven og problemstilling anså jeg utvalget på 6 intervjuer som hensiktsmessig for å belyse problemstillingen. Jeg tror at de utvalgte informantene er et representativt utvalg for hvordan samarbeidet foregår på Krigsskolen, da de var fra ulike team, ulike fagdisipliner, og hadde i ulik grad klart å etablere samarbeid med andre. Jeg opplevde at utvalget bestod av teammedlemmer som representerte begge ytterpunktene på en skala for samarbeid. I den ene enden fikk jeg beskrivelser tette og rolleoppløsende samarbeid, mens i den andre enden fikk jeg beskrivelser av et nærmest ikke-eksisterende samarbeid.

4.2.2. Intervju som metode

Sentralt i oppgaven står intervjuene, og analysen vil hovedsakelig basere seg på dem. Dokumentene fra Krigsskolen som jeg har brukt, fremstår heller som et bakteppe, mens observasjonen vil bli brukt der det er nødvendig. Det finnes ulike former for forskningsintervju, og i denne oppgaven har jeg valgt et semistrukturert intervju. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden og fortolkning av komplekse fenomen som blir beskrevet (Kvale og Brinkmann, 2009). Et slikt intervju innebærer at spørsmålene er laget på forhånd, men med muligheter for oppfølgingsspørsmål dersom informanten kommer inn på temaer som er interessante for oppgaven. Med tanke på at det i min oppgave er viktig å få frem hvordan det tverrfaglige samarbeidet foregår var det derfor viktig for meg å velge denne intervjuformen. Fordelen med et semistrukturert intervju er å kunne stille de samme spørsmålene til alle informantene, for

deretter å kunne sammenligne svarene i ettertid (Thagaard 2002). En annen fordel er at man får mulighet til å følge informantens fortelling og utdype temaer som informanten bringer opp som man ikke på forhånd hadde tenkt på (Thagaard 2002). For å belyse problemstillingen på en best mulig måte er det også viktig for meg å kunne gå i dybden på temaet, noe jeg får god mulighet til gjennom semistrukturerte intervjuer. Dette ga meg også fyldige svar, fordi informantene gjerne utdypet og kom med ulike eksempler på oppfordring. Oppfordringene ble gitt i form av oppmuntrende ord til informantene, et lite nikk, et spørsmål eller en kort respons som «ja...». «hm...». Rubin og Rubin (1995) omtaler dette som prober, og poenget er at intervjueren signaliserer interesse for det som blir sagt og at man ønsker mer informasjon. Dette anså jeg som gode teknikker for å få utfyllende svar. Ved utarbeidelsen av intervjuguiden måtte jeg også ta et valg på om jeg skulle spørre teamlederne og de andre teamdeltagerne ulike spørsmål, og dermed utarbeide to forskjellige intervjuguides. Siden oppgaven min ikke har som fokus å sette ledernes oppfatning opp imot de andre teamdeltagernes opplevelser, valgte jeg å ikke gjøre det. Problemstillingen gjør ikke et slikt skille, og dermed var det kun spørsmålene som var rettet mot teamledelsen som var forskjellig. Lederne fikk spørsmål om hvilken rolle de spilte inn i teamet, mens teammedlemmene fikk spørsmål om hvordan ledelsen i teamet fungerte.

I et kvalitativt forskningsintervju skapes kunnskap sosialt gjennom interaksjonen mellom intervjuer og intervjupersonen. Denne produksjonen er avhengig av intervjuerens ferdigheter og videre individuelle og situerte vurderinger av hvordan spørsmål fremsettes. Kvaliteten på de produserte data i et intervju avhenger mye av intervjuerens kunnskap om temaet (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg hadde på forhånd lest meg godt opp på strategiprosessen og studiemodellen og hva som lå bak reorganiseringen, i tillegg til at jeg hadde hatt flere samtaler om temaet på skolen. Dette ga meg anledning til å følge opp informantene i deres historier, og spørre oppfølgingsspørsmål, da organiseringen er relativt kompleks.

Alle intervjuene ble utført innenfor et tidsrom på en uke. Tid og sted for intervjuene ble avklart med informantene, det var opp til dem å bestemme hvor og når det skulle foregå. Noen ønsket å foreta det på eget kontor mens andre valgte et møterom. Å foreta intervjuene på informantens arbeidsplass vil ifølge Thagaard (2002) skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære. I forkant av intervjuene ble prosjektbeskrivelsen sendt til dem på mail, men jeg ga også en muntlig beskrivelse av prosjektet før intervjuet. Informantene ble informert om at

deltagelsen er frivillig og at de derfor hadde rett til å trekke seg til enhver tid. Informantene ble også informert om anonymiteten rundt oppgaven. Dette er i tråd med god etisk forskningspraksis der det fremheves at de som er med i slike prosjekter har krav på at all informasjonen de gir blir behandlet konfidensielt (Thagaard, 2002). Prosjektet var for øvrig både meldt til, og godkjent av NSD, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Dette var for å sørge for at forskningen foregår i tråd med etiske retningslinjer, noe ble informantene ble informert om.

Oppstarten av et intervju er avgjørende, informanten vil gjerne ha en klar oppfatning av intervjueren før de skal begynne å snakke dyptgående om et tema (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg opplevde at samtlige av mine informanter følte seg trygge og komfortable i intervjusituasjonen og at de ønsket å bidra inn i oppgaven. Et eksempel er at en av mine informanter printet ut relevante dokumenter for hvordan organiseringen foregår og hvordan dette bidrar til samarbeid. Dette kan antageligvis ses i sammenheng med at jeg allerede var et kjent ansikt for mange der, da jeg og en medstudent under praksisperioden deltok i mange aktiviteter ved skolen under praksisperioden, samtidig som at vi utarbeidet en rapport for et emne som ble presentert for de ansatte og som videre ble brukt under et oppstartsseminar for nyansatte.

Alle intervjuene utenom det ene ble tatt opp på bånd. En båndopptaker kan gi et formelt preg men har sine fordeler ved at man kan konsentrere seg om informanten og informantens reaksjoner (Thagaard, 2002). Jeg opplevde at jeg fikk tid til å ta inn informasjon, samtidig som jeg fikk anledning til å spørre mange oppfølgingsspørsmål. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at aktiv lytting er like viktig som spesifikk beherskelse av spørreteknikker. Intervjueren må lytte til det som sies og hvordan det sies for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Båndopptakeren ga meg anledning til å konsentrere meg fullt ut om den aktive lyttingen. Jeg fikk imidlertid ganske store datamengder, da noen av intervjuene ble veldig lange, opptil to timer, og det var en tidkrevende prosess å transkribere alle intervjuene. Jeg anså det likevel som hensiktsmessig da det ble lettere å analysere intervjuene og jeg fikk i tillegg tykke beskrivelser. Intervjuet som foregikk uten båndopptaker, etter informantens ønske, forløp litt annerledes, da jeg fikk mindre tid til å konsentrere meg om informanten fordi jeg ønsket å skrive ned det som var viktig informasjon. Jeg opplevde det som en større utfordring å gi denne informanten tilstrekkelig oppmerksomhet siden jeg måtte skrive en del,

og det ble mindre oppfølgingsspørsmål da mye av konsentrasjonen gikk med skrivningen. Fordelen med båndopptaker er at alt som sies blir bevart helt ordrett, ingen informasjon går tapt på grunn av mangel på tid til å notere (Kvale og Brinkmann, 2009). Å transkribere gir bedre oversikt over informasjonen. Under transkriberingen vil intervjusamtalene struktureres slik at de også er bedre egnet for analyse (Thagaard, 2002). Under arbeidet med analysen opplevde jeg også at beskrivelsene jeg hadde fra informanten uten båndopptaker, var tynnere enn de jeg hadde på bånd. Jeg anser det derfor som en god strategi at jeg brukte båndopptaker under de andre intervjuene. I tillegg skrev jeg ned feltnotater i etterkant av intervjuene— umiddelbare refleksjoner basert på intervjuet. Dette var for å prøve å sikre grundige og korrekte beskrivelser av intervjuene.

I et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap sosialt, det vil si gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson. Intervjuerens ferdigheter vil spille inn her, hvordan man stiller spørsmål og hvor god kunnskap man har om intervjueteamet for å stille gode oppfølgingsspørsmål (Kvale og Brinkmann, 2009). På forhånd jeg hadde jeg innhentet mye informasjon om skolen, både gjennom praksisperioden, gjennom mine kontakter og ved gjennomlesning av dokumenter. Dette ga meg kjennskap til skolen, og hva som var målene for reorganiseringen. Dette gjorde at jeg fikk mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og sette ting i større sammenheng. Kvale og Brinkmann (2002) påpeker også at omfattende trening er nødvendig for gjøre gode intervjuer. Før intervjuet foretok jeg derfor to pilotintervjuer for å prøve ut intervjuguiden. Guiden ble prøvd ut på to medstudenter for å finne ut av om intervjuspørsmålene var forståelige. En av medstudentene hadde jeg vært i praksis med på Krigsskolen, og han var dermed kjent med skolen. Dette var med å gi meg ekstra trygghet på guiden og meg selv når jeg skulle stå i intervjusituasjonen. Kvale og Brinkmann (2009) fremhever det som viktig å være trygg under intervjusituasjonen slik at man kan fokusere på informanten. En fordel for meg var også at jeg under praksisperioden hadde gjennomført flere intervjuer med både ansatte og kadetter og hadde kun hatt gode opplevelser med det.

4.2.3 Observasjon som metode

Jeg valgte også å bruke observasjon i min studie. Jeg fikk tilbud om dette, og anså det som en fin mulighet til å supplere intervjuene med. Observasjon innebærer at forskeren er til stede i de situasjonene hvor informantene oppholder seg, og systematisk iakttar hvorledes personene

handler (Thagaard, 2002, s.63). Et viktig tema knyttet til observasjon er spørsmålet om forskeren skal være deltaker eller observatør, og hvilken betydning forskerens nærvær har for resultatene av undersøkelsen (Thagaard 2002). Det er også av avgjørende betydning at forskeren etablerer et tillitsforhold til informantene, fordi relasjonen mellom forsker og informant er avgjørende for kvaliteten på materialet (Thagaard 2002). Jeg opplevde dette som uproblematisk, da jeg allerede hadde vært i kontakt med de fleste og hadde intervjuet flere av dem som satt på teammøtet. Jeg presenterte meg selv og studien min for de ansatte før teammøtet startet, og opplevde en positiv respons i form av bekræftende smil og nikk fra de møtedeltagerne. Jeg ønsket å se hvilken rolle teammøtet spilte inn for samarbeidet og observerte dermed hvordan diskusjonene foregikk, hvem som tok ordet, og hvordan kommunikasjonen var mellom medlemmene. Min tilstedeværelse kan selvfølgelig ha påvirket møtene uten at jeg var i stand til å se det, så det kan alltid stilles spørsmål om hvor «naturlig» møtet faktisk var. Jeg valgte videre å være observatør uten deltagelse. For at mitt nærvær skulle påvirke minst mulig satt jeg meg litt diskret ved en pult lenger bak i rommet og tok notater. Thagaard (2002) hevder at undersøkelsessituasjonen bestemmer om forskeren skal observere fra sidelinjen eller delta sammen med dem som studeres, og da er det gjerne kjennskap til miljøet og hvordan forskerens nærvær vil virke inn på undersøkelsessituasjonen som avgjøres observasjonsmåten. Gjennom min praksisperiode har jeg fått være med på teammøte før, og samtidig opplevde jeg stor velvilje fra de ansatte hele veien gjennom studien, slik at jeg ikke så det som et problem å være en observatør uten deltagelse. Thagaard (2002) hevder at en forsker ofte møter velvilje hos informanter, på grunn av at det blir ansett som positivt at noen vil skrive om dem. Min opplevelse er at dette i aller høyeste grad gjelder på Krigsskolen.

4.3 Metodiske refleksjoner

Vurderinger av forskningens kvalitet kan knyttes til begrepene troverdighet, bekræftbarhet og overførbarhet. Et viktig mål i kvalitative studier er at forskningen skal oppfattes som troverdig. Det vil si at den kritiske leser skal bli overbevist om at forskningen er utført på en tillitvekkende måte. Troverdighet kan knyttes til at forskeren gjør rede for hvordan data utvikles (Thagaard 2002)

Det at jeg har vært i praksis på Krigsskolen og kjenner skolen til en viss grad, vurderer jeg som å være en fordel men også en ulempe metodisk. Det er en fordel fordi jeg på forhånd hadde etablert kontakt med noen av de ansatte, som igjen gjorde at veien til informanter ble kort og jeg fikk god tilgang på informasjon. I tillegg ble det lett å skape tillit til meg som masterstudent. Jeg hadde også opparbeidet meg kunnskap om skolen slik at mye allerede var gjort her. Ulempen er at dette bidrar til en forforståelse, som kan virke begrensende. Alvesson og Sköldbberg (2009) understreker at datamaterialet som resulterer ut av kvalitativ forskning er konstruksjoner og tolkninger. Det innebærer at forskeren må tolke og reflektere over datamaterialet og derfor være seg bevisst sin egen forforståelse. Jeg kan ha gjort meg opp oppfatninger om at ting er på en viss måte, eller trodd at jeg har en større forståelse av ting enn hva jeg muligens hadde. I tillegg kan min uavhengighet som forsker ha blitt påvirket, og jeg kan ha blitt mindre nøytral, som Kvale og Brinkmann (2009) sier. Om jeg hadde gjennomført alle intervjuene uten all den kjennskapen jeg har til skolen ville jeg kanskje fått andre resultater, eller kanskje hatt en mer åpen tilnærming. Enkelte av mine informanter var kanskje opptatt av å gi meg de svarene jeg var ute etter for at jeg skulle få en god oppgave? Likevel anser jeg det først og fremst som en fordel at jeg kjenner skolen og har portvakter på innsiden. Dette har gitt meg god tilgang på informasjon og muligheter, samtidig som jeg anser at den tilliten jeg opplevde at de ansatte hadde til meg var med på å gi meg gode og tykke beskrivelser av samarbeidet i teamene. Jeg opplevde at informantene svarte svært utfyllende, og eksemplifiserte sine utsagn stadig vekk, uten oppfordring fra meg.

4.3.1 Databehandling og analysestrategi

Troverdigheten i et forskningsprosjekt er nært knyttet til at forskeren gjør rede for hvordan data utvikles (Thagaard, 2002:170). Jeg vil derfor gjøre rede for hvordan mine data er analysert opp i etterkant av intervjuene og observasjonene. De transkriberte intervjuene, samt intervjuet jeg hadde tatt notater av stod i sentrum under analysearbeidet. For å sikre validitet i et transkribert materiale avhenger dette i stor grad av hvordan datamaterialet er analysert. En god analyse av et datamateriale fordrer derfor en god analytisk tilnærming (Thagaard 2002).

Analysen kan sies å ha startet allerede ved utformingen av intervjuguiden, fordi guiden bygger på de tre teamperspektivene som jeg presenterer som mitt analytiske rammeverk. Jeg delte opp guiden i temaer, slik som tabell 1 viser, og listet opp ulike kategorier for å finne ut

om jeg kunne plassere samarbeidet i noen av kategoriene. Operasjonaliseringen skjedde dermed på basis av beskrivelsene av de tre ulike teamperspektivene. I lys av oppgavens tema, var jeg ute etter å få enkeltpersoners beskrivelser av deres livsverden og deres oppfattelse av hvordan teamet fungerte. På denne måten kunne jeg finne ut av hvordan dette førte til tverrfaglighet. Jeg anser modellene som et godt styringsverktøy for å få mer inngående kunnskap om samarbeidet. Hensikten er imidlertid ikke å prøve å få samarbeidet til å passe inn i noen av typologiene, for en typologi vil aldri bli noe annet enn en typologi. De var heller retningsgivende, og ble brukt som et analyseinstrument. Det er også viktig for meg å presisere at jeg ikke har hatt som ambisjon å evaluere måloppnåelsen til Krigsskolen, da min valgte metode ikke gir meg anledning til å si noe konkret om dette årsak-virkningsforholdet.

Etter intervjuene startet transkriberingen. Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg valgte å transkribere relativt ordrett alt som ble sagt, med unntak av eksemplifiseringer som ikke var relevante. Språklig valgte jeg å ikke gjengi dialektvariasjoner og markerte hverken pauser, trykk og nøling i teksten. Basert på hva intervjuene skulle belyse, var hovedfokuset mitt var å gjengi meningen av det informantene formidlet på en klar skriftlig måte.

Etter intervjuene var transkribert, var det mulig å foreta en systematisk analyse av dem. Analysen min ble primært foretatt ved hjelp av de forhåndsbestemte kategoriene i intervjuguiden og en meningsfortetning (Kvale og Brinkmann 2009). Jeg fikk imidlertid veldig mye materiale og måtte gå flere runder for å systematisere det og plassere det i kategoriene. Gjennom denne bearbeidelsen hadde jeg et godt utgangspunkt til å ta fatt på analysen.

I samsvar med den kvalitative forskningens fortolkende karakter, er det en viktig målsetting at kvalitative tekster inneholder en forståelse av de fenomener som studeres. (Thagaard 2002). Fortolkninger av kvalitative data tar utgangspunkt i informantens selvforståelse, men forskeren kan forholde seg til informantens selvforståelse på ulike måter. Her er det to ulike nivåer å velge mellom. Ett nivå er representert ved deskriptive fortellinger, hvor tolkningen er implisitt i måten dataene formidles på. Det andre nivået kalles fortolkende beskrivelser (Thagaard 2002). Fortolkningen av dataene mine vil foregå på denne måten, og jeg har valgt å knytte datapresentasjonen tett til analysen for å få det Geertz` (1973) referert i Thagaard (2002) kaller «tykke beskrivelser». Tykke beskrivelser formidler forskerens fortolkninger. Det fremheves at et mål for forskeren må være å presentere en slik «tykk» beskrivelse. En

tynn beskrivelse gjengir bare det som observeres. En tykk beskrivelse inkluderer også utsagn om hva informanten kan ha ment med sine handlinger, hvilke fortolkninger vedkommende selv gir, og den fortolkningen forskeren har. Et tykk beskrivelse inneholder altså et meningsaspekt. Geertz (1973) mener at ideene til tolkning hentes fra tidligere litteratur, og ikke fra dataene i seg selv (gjengitt i Thagaard, 2002). Det vil i presentasjonen av mine data derfor pågå en kontinuerlig analyse, drøfting og tolkning av funnene. Fokuset på fortolkning faller også innenfor den hermeneutiske tilnærmingen som jeg har lagt til grunn. Dette fordi det handler om å kunne analysere ut over intervjusituasjonen, og videre bevege seg mellom delene og helheten, referert som den hermeneutiske sirkel (Kvale og Brinkmann, 2009).

Ved å presentere dataene gjennom slike «tykke» beskrivelser gjøres det ikke noe skille mellom analyse og tolkning. Da vil det alltid være en overhengende fare for at leseren ikke alltid ser forskjellen på hva som er informantens stemme, og hva som er forskerens tolkning. Det har likevel vært en bevisst strategi fra min side presentere dataene slik. Ved en slik meningsfortolkning får jeg en dypere og mer kritisk fortolkning av meningsinnholdet av datamaterialet, som går utover det som blir direkte sagt (Kvale og Brinkmann 2009). For at det tydelig skal komme fram hva som er mine tolkninger, og hva som er informantens stemme har jeg derfor valgt å bruke sitater. Sitatene blir presentert med innrykk i teksten og tettere linjeavstand enn resten av teksten.

4.4 Presentasjon av informantene

For å sikre størst mulig anonymitet av mine informanter velger jeg å omtale alle som hannkjønn. To av informantene mine er som nevnt teamledere, og vil bli omtalt som lederinformant 1 og 2, mens de 4 resterende omtales som ansattinformant 1,2,3 og 4. Under intervjuene brukte informantene eksempler fra egne fag og andres fag, så i de sitatene der slike eksempler blir brukt har jeg omskrevet det til fag A, B, C osv, slik at det skal være mindre gjenkjennbart for andre å vite hvem den aktuelle informanten er.

5. Analyse

I dette kapittelet vil empiriske data fremstilles gjennom forskningsspørsmålene; 1) Hvordan fungerer arbeidsmåtene i den nye teamstrukturen? 2) Hvordan er kommunikasjonsflyten i den nye teamstrukturen? og 3) Hvordan fattes beslutninger i den nye teamstrukturen?

Arbeidsmåtene i de tre tverrfaglige teamene kan fremstilles gjennom tre kategorier; sekvensielt eller parallelt arbeid kjennetegner det multiprofesjonelle teamet, samarbeid kjennetegner det interprofesjonelle teamet, mens det i det transprofesjonelle teamet er snakk om en rolleoppløsning. I første del av kapitlet rettes derfor fokuset mot arbeidsmåtene og hvordan de ansatte forsøker å oppnå større grad av tverrfaglighet.

5.1 Arbeidsmåter i den nye teamstrukturen

Gjennom intervjuene var det tydelig at de ansatte var positive til den nye studiemodellen, som skulle bidra til høyere grad av samarbeid mellom ansatte. Studiet hadde tidligere fremstått mye mer oppstykket og fragmentert, og kadettene slet med å se sammenhengene (Skaug, 2012). Den nye studiemodellen skulle skape en endring i måten å jobbe og tenke på for de ansatte og kan belyses via følgende sitater;

Lederinformant 1; det stilles store krav til en tverrfaglig forståelse for de som er med i teamene med den nye modellen. Det hjelper ikke å kunne bare eget fag, du må ha en god forståelse for helheten og de andres fagbidrag for å få dette til å fungere.

Ansattinformant 4: Tidligere satt man med sine timer og sitt fag, mens nå så er det mer utfordrende for man skal liksom interagere med alle de andre og finne den røde tråden. For det man er veldig opptatt av er den helheten som kadettene møter på i skolehverdagen, og at alt skal være gjenkjennbart.

Her kan det se ut til at de ansatte har endret tankesettet i forhold til tidligere. De ansatte må samarbeide med hverandre for å få den nye studiemodellen til å fungere, for å kunne skape helhet og tverrfaglighet. Dette er også i tråd med de intensjonene Krigsskolen hadde for

reorganiseringen, hvor de ønsket å slutte med det de refererte til som «privatpraksis», som nettopp går på dette med å jobbe avgrenset med sine egne fag, og levere undervisning uavhengig av de andre (Skaug, 2012). Denne tidligere arbeidsformen som informantene referer til, kan minne om samarbeidet i det multidisiplinære teamet. Multidisiplinæritet er en svak form for flerfaglighet, fordi bidragene fra de ulike fagdisiplinene ikke knyttes sammen og integreres (Klein, 1990). Det multiprofesjonelle teamet er preget av lite samhandling mellom teammedlemmene, og det er lite interaksjon i gruppa (Thylefors, 2013). De ansatte var ikke avhengig av hverandre i den gamle modellen for å gjøre jobben sin. Der jobbet de relativt uavhengig med sine egne fastsatte mål som de forholdt seg til. Sitatene viser at de ansatte er godt innforstått med de målene som ble satt ved organisasjonsendringen, og at de nå er nødt til å se utover egne fagfelt for å kunne bidra inn i en større helhet. Dette krever større grad av samspill og kommunikasjon mellom de ansatte. Sitatene viser også at det å jobbe tverrfaglig blir en nødvendighet, fordi flerfaglighet ikke innfrir kravene til den nye studiemodellen. Som tidligere gjort rede for, innebærer flerfaglighet at man konsentrerer seg om sitt eget bidrag og leverer dette bidraget uavhengig av andre (Lauvås og Lauvås, 2004). Flerfaglighet innebærer lav eller ingen grad av avhengighet i et samarbeid, og liten tetthet i samarbeidet. Informantene viser også til at det å skape en rød tråd for kadettene mellom alle fagene vektlegges i større grad nå, og dette kan tolkes i retning av at det er en gjensidig avhengighet av hverandre og at det krever en større grad av tetthet i samarbeidet. Teamet er gjensidig ansvarlig for resultatet av emnet. Ut ifra sitatene kan det også tolkes dithen, at de ansatte mener at samarbeidet i teamet må gå i retning av det interdisiplinære teamet, hvor samarbeid og samspill er viktige faktorer, fremfor i den gamle modellen, hvor det kan hevdes at samarbeidet først og fremst bestod av selvstendige bidrag fra faglærerne. Følgende sitat fra en teamleder kan belyse tankegangen;

Lederinformant 1; Det er nødt til å være parallelljobbing, det å stable ting, det vil ikke fungere tidsmessig (...) Det blir mye parallellprosesser framfor stabling, og det er nok det som er litt med tverrfaglighet, det er vanskelig å bygge stein for stein. Der må du hive flere steiner samtidig nesten.

Informanten tydeliggjør nødvendigheten av parallellprosesser i samarbeidet. «Stablingen», som det blir referert til, kan tolkes som koordinering av enkeltbidrag, slik som arbeidsmåtene i det multiprofesjonelle teamet kan beskrives som. Parallelljobbingen informantene her snakker om, peker mot et tettere samarbeid blant de ansatte, hvor man følger hverandres arbeid og ideer tettere opp for å kunne sørge for at det blir tverrfaglig. I teamtypologien anses parallelt

samarbeid som et kjennetegn på det multiprofesjonelle teamet, mens det i denne sammenheng kan tyde på at informanten referer til dette som et tettere samarbeid. Dette kan også tolkes i retning av at det er ikke er klargjort nok hva et tverrfaglig samarbeid innebærer, da parallellprosesser er noe som kjennetegner flerfaglighet.

Datamaterialet mitt viste klart og tydelig at konseptet med tverrfaglighet i alle høyeste grad ble tatt på alvor av de ansatte. Alle mine informanter forholdt seg til dette og hadde formeninger om hva tverrfaglighet innebærer og hvordan det ble tilrettelagt for dette organisatorisk. Begrepet tverrfaglighet er i seg selv en snublestein inn i samarbeidet. Hvordan forstår den enkelte aktør begrepet tverrfaglig samarbeid, og hvordan forestiller han eller hun seg at tverrfagligheten skal komme til syne i praksis? Ofte kan ulike team eller grupperinger være i den tro at de jobber tverrfaglig mens de egentlig jobber flerfaglig, altså at man jobber parallelt, med lite dialog og samhandling (Lauvås og Lauvås, 2004).

En av mine informanter gir følgende svar på hva tverrfaglighet er for han;

Lederinformant 1: Det første ordet som detter inn er «naturlig». Å dele opp i faglighet er unaturlig når du utdanner mot en helhet, det blir kunstige brudd slik at det blir vanskelig for kadettene å se helheten. Så tverrfaglighet er med på å gjøre utdanningen mer profesjonsnært eller yrkesnært.

Informanten følger videre opp med;

Lederinformant 1: Her er vi jo egentlig tvunget konseptuelt inn i en tverrfaglighet, så, hvis en ikke jobber tverrfaglig her, så må en finne seg noe annet å gjøre nesten. For det er vanskelig og det er det viktigste konkret, i samarbeidet, er at en drar sammen de forskjellige fagmiljøene og gjør ting i samarbeid. Og det blir jo gjennom teamene. Det er jo organisert, tilrettelagt, og satt opp en målstruktur, alt på skolen er lagt opp tverrfaglig, det er et system der det blir vanskelig å jobbe faglig. Før var det kanskje vanskelig å jobbe tverrfaglig, men nå har vi laget en struktur og en utdanningsplan som gjør at det er så naturlig å jobbe tverrfaglig.

Informanten viser til en organisasjon som har prøvd å tilrettelegge for tverrfaglighet på flere måter. Ved implementeringen av den nye studiemodellen har fokuset på faglige mål blitt erstattet med læringsutbytter, som representerer en tverrfaglig målstruktur. Team har blitt opprettet, og det er organisatorisk tilrettelagt for å jobbe tverrfaglig. Informanten fremhever også at det vil være unaturlig å dele opp i faglighet, fordi fagene er ment for å bygge opp under læringsutbyttene. Det må jobbes tverrfaglig, og fagene som enkeltfag, er ikke i fokus.

Derfor kan man som informanten påpeke, si at de ansatte tvinges inn i en tverrfaglighet. Tverrfagligheten skal de ansatte realisere gjennom teamene. Dette indikerer at et samarbeid og et samspill mellom de ulike fagene i alle høyeste grad vil være nødvendig. En mulig utfordring kan ligge implisitt i det informanten legger i begrepet tverrfaglighet. Tverrfaglighet er ingen enkel sak, og fremstår ikke alltid naturlig. I visse sammenhenger kan man tenke seg at det heller virker unaturlig å sette sammen noen fag, framfor naturlig, og da er det ikke sikkert at det hjelper at organisasjonsstrukturen og målstrukturen legger til rette for tverrfaglighet. Her kan for eksempel relasjoner eller personkjemi mellom teammedlemmer spille inn. I tillegg vil tillit være sentralt for å få til kunnskapsdeling, og for å bidra til kommunikasjon og samspill mellom de ansatte (Newell et al, 2009).

5.1.2. Ulike nivåer av tverrfaglighet

De tre ulike teammodellene representerer ulike nivåer av tverrfaglighet. Det var også store ulikheter å spore i arbeidsmåtene til de ansatte, slik som dette utsagnet viser:

Ansattinformant 1: Det er ulike grader av det som er tverrfaglighet. Det går fra at vi sameksisterer, til at vi koordinerer, men for meg ligger forståelsen tettere opp til å integrere hverandres fagfelter til ett. Slik at vi er i stand til å se ett tema med ulike fagståsted, og likevel være enige om vi diskuterer det samme fenomenet. Det er for meg å snakke om tverrfaglighet. Det vil si at vi planlegger felles, vi gjennomfører kanskje ikke samtidig, men vi vet hvorfor vi gjør det, vi vet hverandres roller, og vi vet hvor vi skal til slutt med hele prosjektet. Da mener jeg at vi nærmer oss tverrfaglighet.

Informanten beskriver her et samarbeid som kan ligne det transprofesjonelle teamet. Her er det et grenseoverskridende samarbeid mellom ulike profesjoner og roller ved at alle vet hverandres roller og er godt kjent med det. Her blir grensene mellom profesjoner nærmest visket ut, og det foregår en bevisst utveksling av kunnskap, evner og ekspertise (Thylefors 2013). Informanten hadde etablert et slik samarbeid, og dette vil jeg komme tilbake til seinere. En av mine andre informanter forklarer hvordan fagene nå jobber tettere sammen:

Ansattinformant 4: Ja, det er tilrettelagt for et minimum av tverrfaglighet, men for å til den gode, dype tverrfagligheten, den sømløse, er opp til teamet selv, tenker jeg. Men det er helt klart tilrettelagt for det, både organisatorisk og skoleledelsen legger opp til det. Men ting blir ikke tverrfaglig av seg selv, det må faktisk gjøres en aktiv innsats.

Så hvis alle fagene bare hadde holdt på med sitt og vi bare hadde snakket om vårt fag, da hadde det blitt litt sånn som det var før. Da blir det ikke noe helhet. Det er det som er forskjellen nå. Ting dras mer i samme retning

Datamaterialet i helhet belyser problematikken rundt dette, og flere informanter hadde gjort refleksjoner rundt dette med fagenes naturlig plass. Selv om de ansatte var svært positive til å bringe inn tverrfaglighet og ønsket endringen velkommen, var det samarbeidsproblemer for enkelte fag og personer. Dette er ikke uvanlig når man forsøker å samarbeide på tvers av fag og profesjoner. På oppfølgingsspørsmål om hva de aktuelle aktørene gjorde for å prøve å få til samarbeid, svarte de fleste at man måtte gå til teamsjefen og innlede et samarbeid der for å prøve å få sitt fag mer integrert inn i de andres. Mens enkelte fag hadde funnet hverandre ganske fort, var det noen fag som ikke fant sin naturlige plass. Disse ble teammedlemmene ble stående litt utenfor samarbeidet. En av mine informanter uttalte seg slik om dette;

Ansattinformant 2; Vi har jo tverrfaglig eksamen, så vi er nødt til å få det tverrfaglige fokuset inn. Det handler om å gjøre faget sitt relevant. De aller fleste ønsker det, men det vanskelig å få gjennomført.

Ansattinformant 2; Det å sitte med sitt betyr ikke at det er klart hva man skal gjøre, siden det skal passe inn i en helhet.

Tverrfaglig samarbeid lar seg ikke innføre ved et enkelt vedtak fordi tverrfaglig samarbeid ofte er vanskelig å få til. Det kan virke som at det har blitt overlatt til de ansatte å klargjøre mye av endringene som ble implementert. Her ligger det fremdeles rom for en del tolkning, som skaper usikkerhet for enkelte. Rører man ved grunnleggende aspekter ved en etablert organisasjon blir det ofte oppstyr, og det skal som regel mye hardt arbeid til for å få til vesentlige endringer. En vanlig erfaring er at organisasjonsutvikling krever mye med arbeid enn resultatene tilsier (Lauvås og Lauvås, 2004). Det var tydelig at de ansatte ennå var i en fase hvor de prøvde å finne ut av hvordan de skulle få dette til å fungere, og skape et godt samarbeid. Et interessant aspekt i forhold til dette, er hvordan teammedlemmene forholdt seg til konflikter og uenighet. Ingen av informantene ga uttrykk for at dette var noe problem i teamene, istedenfor var det flere som uttrykte misnøye rundt manglende samarbeid og enighet. Noen bemerket at det selvfølgelig hadde vært noen konflikter, men at man hadde prøvd å løse dette på fornuftig vis. Resultatet slik jeg oppfattet det var dermed stagnasjon og fraværende samarbeid mellom de uenige parter. Kanskje man ikke skulle vært så redd for

konfliktene? Thylefors (2013) påpeker at potensialet for konflikt og stagnasjon er mye høyere i tverrfaglig samarbeid fordi motsetningene her er større enn i andre former for samarbeid. Dette følger av det innebygde mangfoldet av kunnskap, praksis, verdier og roller. Selve essensen i det tverrfaglige arbeidet er motsetningene, at ulike perspektiv, kunnskap og erfaringer bryter med hverandre for å gi et godt resultat. Om det hele tiden skulle være enighet ville poenget med å sette sammen mennesker med ulike kompetanser og perspektiv vært fraværende (Thylefors, 2013). Derfor er det helt sentralt for teamet at uenigheter og konflikter ikke skyves under teppet. Det tverrfaglige teamets oppgave er nettopp å slå sammen forskjellene de har i mellom seg og diskutere sine tolkninger av en sak for å nå en felles forståelse. Det kan tyde på at de som klarte å bli enige utviklet tette og integrerte samarbeid på de uformelle arenaene og hadde en høy grad av interaksjon, mens de som ikke var med i disse uformelle fellesskapene begrenset sin interaksjon og sitt samarbeid med de andre til teammøtet. Dette vil jeg gå nærmere inn på i kommende avsnitt.

5.1.3 Formelt og uformelt samarbeid

Fysisk struktur er viktig når det kommer til team og det å løse oppgavene. Medlemmer i team trenger ikke nødvendigvis å sitte sammen og løse oppgaver. Det vanlige er at team har jevnlig møter hvor de går gjennom oppgavene de har felles ansvar for å løse, og at de fordeler oppgaver seg imellom. Selve oppgaveløsningen fungerer individuelt, men poenget er at det skal være dialog og diskusjon underveis. Tanken er at teamet som helhet er gjensidig ansvarlig for resultatet. Hvordan oppgavene løses, vurderer medlemmene selv (Assmann, 2008). På spørsmål om hvordan samarbeidet i teamet foregår svarer to av mine informanter;

Lederinformant 2; Samarbeidet skjer primært, hvis du tenker teamet i helhet, på teammøte og i den uformelle samtalen i gangen som plutselig blir forpliktet, som jeg synes er helt greit. Det er vel strengt tatt det samarbeidet som skjer i teamet som helhet. Når det gjelder samarbeid i *deler* av teamet, for eksempel han ved siden av, vi prater sammen daglig. Vi samarbeider, planlegger sammen hvis vi har mulighet, vi evaluerer oss selv, hvordan gikk denne leksjonen osv. så der er samarbeidet mye tettere og det skjer hele tida. Vi ser på oss selv som et team. Mens de som er mer perifere - det er noe mer hvis de lurer på et eller annet, på møtet for eks. Så formelt sett samarbeider jeg med teamet hver 14 dag, mens uformelt hver dag med de jeg har et tett samarbeid med.

Lederinformant 1: Temamøtene er sentrale for samarbeidet. Men det er de uformelle samtaleene i gangene også, de opplever jeg som veldig sentrale for utviklingen på skolen her. De er vel så viktig som de formaliserte, for det er ender jo opp i at det blir sentralisert etter hvert. Men da er mye av diskusjonene og tankene bearbeidet, så hvis man tenker påvirkning og delaktighet, så er det sånn at de som ikke er med på de uformelle diskusjonene går glipp av en del av påvirkninga på hvordan ting utformes. For i et møte er det både begrenset med tid og der bør en egentlig komme og ha ferdigtygd en del før det legges fram. Men det er rom for å diskutere og takhøyde for det. Men en går glipp av en dimensjon om en ikke er med på de uformelle samtaleene i gangene.

Sitatene viser at det uformelle samarbeidet er helt sentralt for teamet og at mye av samarbeidet foregår på denne måten. Samarbeidet skjer på eget initiativ, og det viser seg at det er den viktigste arenaen for påvirkning. Sitatene fra informantene presentert her, understreker at det er her det reelle samarbeidet skjer, og at dersom en står utenfor det uformelle samarbeidet vil man gå glipp av viktige påvirkningsmuligheter. Et viktig moment er at begge disse informantene er ledere, så det kan tenkes at mye av det uformelle og det mer integrerte samarbeidet skjer rundt teamlederne, og at de som står utenfor denne gruppa får mindre innflytelse. Lederens rolle inn i team er noe jeg kommer tilbake til senere i kapittelet. Videre hevder Thylefors (2013) at en god del av kommunikasjonen mellom aktører i et tverrfaglig samarbeid skjer uformelt, under forutsetning av at de holder til i samme lokaler. Teammedlemmene vil ta kontakt med hverandre i korridorene, gå innom hverandres kontorer for å rådføre seg med hverandre eller de diskuterer ideer i kaffepausen. Men det er likevel nødvendig med formelle møter for å samordne innsatsen rundt det felles arbeidet, og for å utvikle teamets kompetanse, arbeidsformer og andre organisatoriske forhold (Thylefors, 2013). Der det er mulig er det en fordel at teammedlemmer sitter relativt nær hverandre. Selv om oppgaver i hovedsak løses individuelt, er det en fordel med nærhet, slik at man lett kan snakke sammen underveis. Dette er en forutsetning som gjør det enklere å få til dialog og samarbeid i oppgaveløsningen. Dersom teammedlemmene er spredt kan det innebære noen utfordringer for samarbeidet (Lauvås og Lauvås 2004). Denne fysiske nærheten er videre viktig for å bygge relasjoner mellom hverandre, fordi organisasjoner ikke består av bare formelle elementer, de utgjør selve rammene. Innenfor disse rammene er det også flere uformelle elementer som påvirker atferden i organisasjoner, fordi strukturene må også fylles med noe. Her kan verdier, normer, sosialt samhold og maktforhold spille inn. De uformelle elementene kan dermed både styrke og svekke effekten av de formelle elementene på de ansattes atferd. For eksempel kan det i en organisasjon utvikle seg et sett uformelle regler som

går på tvers av det organisasjonen ønsker. Men det kan også være slik at uformelle og formelle elementer støtter opp under hverandre (Jacobsen og Thorsvik, 2004). Datamaterialet kan tolkes dithen at de uformelle normene ikke var med på å styrke opp under samarbeidet på de formelle arenaene, og at strukturen ikke virket bestemmende for atferden, fordi det dannet seg mindre grupper innad i teamene som jobbet veldig godt sammen, mens resten av teamet fikk en mye mindre rolle og måtte innordne sine fag og sin innsats etter hva gruppen rundt teamlederen besluttet. Arbeidsformen i teamet som helhet har lignende karakteristikk fra det multiprofesjonelle teamet, hvor man leverer sine bidrag og det drives koordinerende virksomhet, men samtidig har det kommet tydelig frem at det ikke er mulig å drive ren koordinering, fordi summen av disse bidragene skal være større enn enkeltdelene som er satt sammen, og det er et av grunnprinsippene i det interprofesjonelle teamet. Gruppene som ble dannet rundt teamsjefen derimot, kunne vise til et mye mer integrert samarbeid, der kunne de fortelle om en integrasjon av kunnskap, ekspertise og erfaringer på en måte som gjorde at de kunne gå inn i hverandres rolle og lære om hverandres fag. Til tider var det nærmest en rolleoppløsning i disse gruppene, slik man ser i det transprofesjonelle teamet, og en av mine informanter beskriver samarbeidet slik;

Ansattinformant 1; Hvis du tar undervisningen min i mai, så klarer jeg ikke å fortelle deg hva mitt fag er, hva fag A er, hva fag B er, hva C er og hva fag D er. For dette er inni en operasjon. Jeg klarer ikke si hva som er hva. Der er vi altså så tett integrert, så det vi egentlig driver med der er operasjoner i Afghanistan. Og da kommer alle med sitt. Det er en retning som er lagt, ja, men jeg klarer ikke se hvor mitt bidrag starter eller slutter.

Informanten forklarer videre at i noen av disse samarbeidene kan de gå inn i hverandres fagområdet og undervise for hverandre. Samarbeidsprosessene forklarer vedkommende slik:

Ansattinformant 1: Det er som jeg sier, det er helt umulig å skille de to fagene mellom hverandre. Vårt største problem er å sette en strek i pensumlisten. Og det er ønskelig for oss, at vi ikke lager skille mellom de to fagene. Vi er full-integrert. Og i tillegg til det har jeg hatt et veldig godt faglig utviklingsarbeid, på tvers av faggruppene, på tross av faggruppene egentlig. Det er meg og to andre, og det ingen grenser for hvor langt vi kan komme tverrfaglig. Men det er bare tiden som ikke alltid strekker til. De få gangene vi treffes kan vi ta tre integrerte leksjoner etter hverandre. På samme tema, med tre forskjellige inngangspunkter. Godt integrert alle tre, koordinert pensum og tematikk gjennom hele. Og hvis vi klarer det, følger vi hverandres undervisning i tillegg. Jeg har ikke noe annet enn gode ord å si om det.

Informanten beskriver her et samarbeid som går på tvers av faggrenser, hvor det stimuleres til læring og kreativitet mellom ulike fag gjennom kunnskapsdeling og engasjement. En viktig dimensjon ved dette samarbeidet, var deres felles forståelse av målene. De var enige om hva som var viktig i emnene og brukte sine fag aktivt mot dette målet og delte tanker og ideer med hverandre. De viste til en stor faglig fleksibilitet, og en av mine informanter kunne fortelle at enkelte av teammedlemmene hadde måtte vri og vende på sitt fagfelt for å finne fram gode løsninger. I teamet i sin helhet, klarte ikke teammedlemmene å enes om målene på samme måte, og det tenderte mer mot at hver og en var opptatt av eget fag. Den gode funksjonaliteten i det nevnte samarbeidet, kan muligens komme av den felles enigheten rundt målet, og dette styrket deres engasjement, motivasjon og prestasjon. Det å ha klare og felles mål er helt sentralt for teamarbeid fordi det virker styrende (Levi, 2014). Men samtidig kan andre faktorer spille inn, det kan tenkes at det var god personkjemi, eller at de hadde en større tillit til hverandre enn hva medlemmene i teamet hadde. Beskrivelsen av samarbeidet ligger tett opp til det transprofesjonelle teamet, og det er tydelig at det er en meget høy grad av tverrfaglighet både under samarbeidet, i undervisningen og under eksamen. Elementært i det transprofesjonelle teamet er også en riktig gruppesammensetning. Her velges det ut teammedlemmer med «riktig» kunnskap, ferdigheter og ekspertise slik at man får den rette miksen av kunnskap og evner i teamet (Newell, 2009). Det kan tyde på at dette har vært en faktor for denne gruppa, da de har funnet hverandre på eget initiativ og klart å etablere tette og nære bånd til hverandre som resulterer i at de jobber fullintegret med hverandre og får et godt tverrfaglig samarbeid, som også ledet til kunnskapsutvikling.

5.1.4 Teammøtet som en arena for samarbeid

I Krigsskolens dokumenter kan man lese følgende (Skaug, 2012 s. 42);

Etableringen av de nye tverrfaglige emnene skulle nettopp legge til rette for felles planlegging forut for læringsaktiviteter (undervisning, praksisøvelser ...) slik at alle bidragsytere blir bevisstgjort læringsmålene for aktiviteten og hvordan man må organisere gjennomføringen slik at målene kan nås i felleskap.

En viktig formell arena for å få til dette, er teammøtene. Tverrfaglighet fordrer at ulike fagdisipliner integreres i hverandre gjennom et kontinuerlig samarbeid rundt et mål (Lauvås

og Lauvås 2004). Et slikt samarbeid krever møteplasser for utveksling av informasjon, problemløsning og beslutningsprosesser (Thylefors 2013). Assmann (2008) hevder at det er viktig at team etablerer gode møtestrukturer. Det vil si at de vet når de skal møtes, hva møtene skal dreie om, og hva det skal tas beslutninger om. Noen velger for eksempel ukentlige møter hvor oppgaver blir gjennomgått og faglige spørsmål blir diskutert. Teammedlemmene kan på denne måten fordele oppgaver og oppdatere hverandre (Assmann, 2008). Teammøtet blir dermed den formelle arenaen for denne felles planleggingen. Men teammøtene på Krigsskolen fremmet ikke i nevneverdig grad noen form for integrasjon mellom fagdisiplinene. Teammøtene ble av teammedlemmene heller oppfattet som helt sentrale for samordning og koordinering, samt beslutningstaking:

Ansattinformant 4; Jeg tror det er en veldig bra arena for informasjonsdeling, å koordinere og få det praktiske på plass, men hvis du tenker på å få til tverrfaglighet og sitte å diskutere seg fram til gode løsninger for hvordan få til undervisninga, så blir teammøtet for smått, for det blir en arena der man faktisk er nødt til å gjøre det praktiske, og hvis det møtet skulle tatt for seg nye løsninger og bedre løsninger for å integrere alle fagene så krever det så mye tid, så hvis man skal gjøre det hver uke så rekker man ikke å undervise.

Ansattinformant 1; Det er en god arena for informasjonsdeling. Og da snakker jeg ren informasjon. «Dette er besluttet og dette er planen». Men det er ingen fagdiskusjoner, det er det ikke lenger rom for. Vi har prøvd dette ved gjentatte anledninger og det går ikke.

Beskrivelsene de ansatte gir av teammøtet gir assosiasjoner til det multidisiplinære teamet. Selve teammøtet som arena viste seg også å være nyttig i den forstand at viktig informasjon deles. Som allerede nevnt så er det nødvendig at informasjon deles og at teamet har et felles samlingspunkt. Inn i et emne vil det være flere faglige innslag på ulike tidspunkter, og utfordringen er å sette sammen bidragene på en slik måte som at det fremstår helhetlig og samkjørt for kadettene. Dette krever stor grad av koordinering mellom de teammedlemmene som står for et emne. Som sitatene også viser, uttrykker teammedlemmene at selve teammøtet ikke kan fungere som en arena for kunnskapsdeling eller faglige diskusjoner, på grunn av tidsperspektivet. Faglig ståsted ble også nevnt som en viktig faktor for at det ble vanskelig å sette i gang diskusjoner. En slik formell arena for samarbeid og beslutninger vil være uunnværlig for et teamsamarbeid, fremfor alt siden det en gjensidig avhengighet mellom teammedlemmene for at resultatene skal bli gode. Thylefors (2013) hevder at teammøter kan ha ulik hensikt. Det kan være en arena for beslutning og koordinering, men teammøte bør

kunne ha rom for å ta opp spørsmål eller refleksjoner. Dette poengterte mine informanter at det var muligheter for. Likevel så etablerer mange teammøtene som en ren kontroll- og informasjonsarena, slik at teamsjefen får et overblikk over arbeidet og arbeidsfordelingen i teamet (Thylefors, 2013). Gjennom min observasjon av de to ulike teammøtene, var det tydelig å se at dette var tilfellet for begge teamene. Teamsjefen styrte møtet, holdt ordet og hadde en gjennomgang av agendaen og tok deretter en runde på om noen av teammedlemmene ønsket å ta opp noe. Møtene var korte og effektive, og var med på å gi hele teamet et overblikk over situasjonen. Imidlertid ble det på begge møtene, sittende igjen en mindre del av teamet etter at møtet var hevet. De ble sittende og diskutere nærmere og mer inngående. Her var kommunikasjonen preget av gjensidig planlegging, kollektiv beslutningstaking og delt ansvar. Det var gjensidige konsultasjoner. Dette støtter opp under mange av beskrivelsene jeg har fått av informantene. En mindre kjerne av teamet styrte de viktige avgjørelsene og diskusjonene, mens den «ytre» kjernen måtte tilpasse seg til dette. Dermed preges teamet av både koordinering og integrering. For teamet i sin helhet fungerte teammøtet i koordineringsforstand og som arena for informasjonsformidling, slik som i det multiprofesjonelle teamet, mens for kjernen som ble sittende igjen, var det en høyere grad av integrering og kunnskapsdeling, som man finner igjen i det interprofesjonelle teamet.

Et av teamene kunne fortelle at det var blitt gjort forsøk på å innhente alle de faglige perspektivene som var i teamet, ved å introdusere 10 ulike militære case. Her fikk alle faglærerne anledning til å bidra med sitt fag inn i caset. Dette var et forsøk på å skape diskusjon og kunnskapsdeling, for å skape en integrasjon mellom de ulike fagene. Dette ble forsøkt uten særlig hell. Det kan virke som at teamet trenger mer tid og muligens flere formelle arenaer for å få satt i gang samarbeid mellom flere fag. Her bør det fra organisasjonens hold bli tilrettelagt for at teamet kan få mer tid, eller opplæring i hvordan teamarbeidet kan fungere. To av mine informanter uttaler seg om dette;

Ansattinformant 1: I praksis har det vist seg å være vanskelig å få disse teammøtene til å fungere. Det som har vært ambisjonene har vært at der skal de faglige diskusjonene foregå. I praksis har det vist seg at det ikke er tid, eller heller ikke noen grad av enighet i utgangspunktet for å ta en diskusjon. Så det som i praksis skjer på teammøtene er å gå igjennom det man har blitt enig om i de uformelle møtene. Så man bekrefter, informerer, setter retningen og tar opp oppdukkende praktiske problemer.

Ansattinformant 2: Den formelle interaksjonen er kun teammøtene, ellers er det på eget individuelt initiativ. Interaksjonen var ment å bli plassert til teammøte, men så ble det ikke det. Der snekrer vi i stedet sammen timeplanen. I prinsippet samarbeider jeg nå med alle de andre fagene i temaet, men som sagt, så har ikke dette blitt formalisert

godt nok, så det er litt uklart for meg. Så jeg føler ikke at det er noe samarbeid. Vi venter litt på at det skal bli formaliserte arenaer, for det føles unaturlig at samarbeidet skal foregå ved å banke på dører. Det blir veldig ad-hoc.

Sitater belyser hvordan informanten mener at den formelle strukturen ikke godt nok er tilrettelagt for samarbeid. Som flere ganger vist til, så foregår alt samarbeidet uformelt, mens teammøtene fungerer som en formell beslutningsarena og koordineringsarena. En annen viktig faktor her, som også sitatet viser, er at samarbeidene mellom fagene som innledes er på eget initiativ. Her kan relasjonene de ansatte har til hverandre spille inn, de som har nære bånd kan enklere få en tillit til hverandre og innlede samarbeid. Nært bekjentskap har også betydning for gruppesammensetningen. Undersøkelser viser at gruppene er mer effektive når de kjenner hverandre fra før (Guzzo og Dickson 1996).

Flere av mine informanter trekker fram tidsperspektivet som en barriere for mangelen på de store faglige diskusjonene på teammøtet. En annen årsak her kan være at teamet er så stort som det er. Teamene kan bestå av opptil 22 medlemmer, og da er det naturlig at det dannes mindre samarbeid i teamene. Møtene er likevel svært viktige for samarbeidet, fordi teamorganisering medfører et visst behov for samordning blant teammedlemmene, og det innebærer at deltakerne må delta i flere møter. Størrelsen på teamet er av betydning for effektivitet og kvalitet. Ut fra definisjonen er teammedlemmene gjensidig avhengige av hverandre i arbeidet. Dette forholdet medfører ofte at teamet ikke kan være for stort. Arbeidet med å finne fram til den ideelle teamstørrelsen kan gjøres ut fra praktiske og faglige hensyn. Det må være tilstrekkelig faglige perspektiver representert i teamet slik at helheten i arbeidet blir ivaretatt, men antallet må holdes innenfor visse grenser som gjør det praktisk mulig å få til en god dialog blant teammedlemmene og bidra til tverrfaglig innsikt (Lauvås og Lauvås, 2004). Videre hevder Lauvås og Lauvås at et team sjeldent vil kunne fungere effektivt med flere enn 10 aktører. Små team (3-4) arbeider raskt og er lette å organisere, men har begrenset kompetanse og er sårbare ved frafall fra ett av medlemmene. Store team (6-8) representerer større faglig mangfold og bredde. De krever mer struktur, mer formelle møter og en klarere rollefordeling. Team med flere medlemmer enn åtte, passer kun for dem som fungerer på et høyt nivå, det vil si har tilegnet seg førsteklasses teamkunnskaper- og erfaringer, og har god tid (Lauvås 1999). Et viktig poeng å bemerke seg her er rolleavklaringen, fordi det kan tyde på at det er ikke er klart nok i teamet foreløpig. Rolleavklaring er noe jeg kommer tilbake til under temaet ledelse.

5.1.5 Oppsummering:

I denne delen av analysen og tolkningen har jeg vært opptatt av hvordan arbeidsmåtene i den nye teamstrukturen fungerer. Arbeidsmåtene i den nye teamstrukturen ser ut til å ha tatt ulike vendinger. Ut ifra informantenes beskrivelser av arbeidsmåtene, og egen observasjon, kunne jeg finne igjen spor av alle tre teamperspektivene. Et tverrfaglig samarbeid, slik jeg har beskrevet det i oppgaven, preges av at oppgavene utføres sammen, og at det jobbes kontinuerlig sammen (Lauvås og Lauvås 2004). Videre innebærer det en høy grad av faglighet innen hver yrkesgruppe, og at aktørene har kunnskap om hverandre som de integrerer i eget fag. Dermed oppstår det nye holdninger og ny viten som skaper en felles merviten (Glavin og Erdals 2000).

Det var helt klart mye samhandling mellom aktørene i deler av teamet. Denne samhandlingen nådde ulike grader av tverrfaglighet og integrasjon. Noen av arbeidsmåtene var preget av parallelt arbeid, og ble koordinert inn som et mer selvstendig bidrag. Disse tilsvarte arbeidsmåtene i det multiprofesjonelle teamet. Andre hadde klart å etablere større grad av samarbeid, hvor samspillet stod sentralt. Her var det høyere integrasjonsnivå mellom de ulike kunnskapsbasene, og de nådde et tverrfaglig nivå. En mindre kjerne i det ene teamet, hadde oppnådd det som kjennetegner det transprofesjonelle teamet, hvor profesjongrensene nærmest ble visket ut. Til tross for at Lauvås og Lauvås (2004) hevder at det transprofesjonelle teamet ofte er en urealistisk ambisjon, vil jeg påstå at denne kjernen levde opp til denne ambisjonen. Her ble det beskrevet et grenseoverskridende samarbeid mellom de ulike fagene og profesjonene og det forekom en rolleopløsning. De klarte å sette sammen undervisningen på en slik måte at det ble sømløst integrert, og de brukte kunnskapen i hverandres fag og integrerte den aktivt, slik at det også oppstod ny kunnskap. Her kunne man se tydelige tegn til en følelse av gjensidig ansvarsfølelse for prestasjonen. Det var nær interaksjon og faglig fleksibilitet. For denne lille kjernen, stod læring og forståelse av hverandres profesjoner i sentrum for utarbeidelsen av undervisningen og emnet. Dette var en manglende dimensjon hos de andre.

Som tidligere påpekt, vil man aldri kunne få empirien til å passe ordentlig inn i slike typologier som jeg benytter meg av her, og det viser seg vanskelig å skulle trekke frem en modell som er mer fremtredende enn de andre, da alle «nivåer på skalaen» var representert. Basert på min datainnsamling vil jeg likevel hevde at arbeidsmåtene i sin helhet sammenfaller mest med det interprofesjonelle teamet, da det leveres enkeltbidrag, men at det tas hensyn til

hverandre slik at et visst nivå av integrasjon mellom fagene forekommer. Alle mine informanter var opptatt av at det skulle være en rød tråd mellom fagene, og at man dermed ikke kunne jobbe fullstendig avgrenset fra de andre i teamet. Teamet i sin helhet, klarte ikke å få til noe grenseoverskridende samarbeid. Her er det allerede pekt på flere faktorer som årsak, som eksempelvis størrelsen på teamene og mangelen på flere formelle arenaer for samarbeid og kunnskapsdeling. I tillegg var det enkelte som var lite faglig fleksible.

Her må det tas i betraktning at dette er første gjennomkjøring av studiet, slik at teamene ennå er ganske nyetablerte. To andre faktorer som kan spille inn på manglende samarbeid er kunnskapsdeling og teamledelse. Det vil jeg gå nærmere inn på i kommende avsnitt, i den samme rekkefølgen.

5.2 Kunnskapsdeling blant de ansatte

En av årsakene til teamorganiseringen var behovet for å dele kunnskap blant de ansatte. Den nye studiemodellen krever at man kan sette faget sitt inn i en større helhet, og derfor er det nødvendig at de ansatte vet mer om hverandres fag. En annen viktig faktor er at emnene har tverrfaglige eksamener og øvelser, slik at fagene må nødt til å ha et samarbeid rundt dette for å kunne integrere alle fagene. Kunnskapsdeling vil være et sentralt moment i både det interprofesjonelle og det transprofesjonelle teamet da samarbeidet krever mer enn koordinering av fagene. En grunnleggende hensikt med teamorganisering er at resultatene blir bedre enn summen av de enkelte fag (Lauvås og Lauvås, 2004). Dette var også Krigsskolens intensjon.

Kunnskapsdeling kan skje både formelt og uformelt. Lund (2001) referert i Lauvås og Lauvås (2004) hevder at jo større avstand det er i kompetansen mellom aktørene i teamet, jo vanskeligere kan det være å skape integrerte og fleksible arbeidsprosesser. Det er derfor nødvendig å utvikle felleskompetanse for å skape effektive samhandlingsmønstre. Den tverrfaglige innsikten kan utvikles på både teori og handlingsplan gjennom utvidet faglig forståelse og kunnskap, og utvikling av nye handlingsalternativer ved utføringen av arbeidet. For å få til dette er teamene avhengig av medlemmer som er genuint interessert i å utnytte mulighetene for interaksjon. Er aktørene villig til å dele kompetanse og informasjon? Er de villige til å gi og motta veiledning? Er det frihet i teamet til å uttrykke meninger og hverandre positive og kritiske tilbakemeldinger? Er det interesse for andres kompetanse og dermed for å

gjøre bruk av denne kompetansen (Lauvås og Lauvås, 2004)? På spørsmål om hva de så som fordeler ved å dele kunnskap og kompetanse med andre fikk jeg følgende svar:

Lederinformant 1; Det er avgjørende tenker jeg for å få kunnskapsutvikling og gode diskusjoner, både for å utvide egen horisont, og bidra for å utvide skolen, så må en jo dele kunnskap.

Lederinformant 2; Helhetsoversikt. Det skaper helhetsoversikt og forståelse for de andre i teamet. Det skaper det.

Ansattinformant 1: Det at de i større grad forstår hvordan jeg tenker, og jeg får forståelse for hvordan de tenker og det kan skape en plattform for tverrfaglig samarbeid. Men det viktigste vi kan få ut av å dele kunnskap er at vi forstår hverandre slik at kadettene kan få et helhetlig bilde av hva det er de driver med her. At det er ikke er en mosaikk, av ulike fagkomponenter som de skal sortere selv. Deling av kunnskap blant instruktørene er til for at kadettene skal få del i den i sluttproduktet. Slik at de forstår helheten i hvordan vi tenker. Derfor er det helt essensielt at det skjer. Hvis vi ikke forstår det, hvordan skal de forstå det? Du får ikke tverrfaglighet uten den kunnskapsdelingen.

Informantene viser at de ser kunnskapsdeling som en viktig del ved skolen, og for å forstå hverandre. De er opptatt av helhet, og ser det derfor som helt essensielt at man har en forståelse for hverandres fag hvis de skal klare å skape en helhet i utdannelsen, og gi kadettene et bedre faglig sammensatt studie. Et interessant moment er at kun en av mine informanter tillegger egen læring som en verdifull årsak til kunnskapsdeling.

Krigsskolen driver en profesjonsnær studie, og kadettene har ofte øvelser. Det er særlig under øvelsene at fagene må integreres og jobbe sammen. En av lederinformantene forklarer at en øvelse kan foregå ved at kadettene får et oppdrag hvor de for eksempel skal lede en bataljon. Kadettene må da sy sammen all den kunnskapen som de har fått på forhånd gjennom undervisningen. De må finne våpen, de må ha taktikk forståelse, organisasjonsforståelse, økonomi forståelse og forvaltningsforståelse. De må også vite hvordan de skal operere, hvordan de skal lede, hvordan de skal utdanne, hvordan gi opplæring og hvordan rekruttere. Kadettene blir her nødt til å tenke i piler fram og tilbake og må ha en bred tverrfaglig forståelse fordi alle fagene må brukes og integreres i operasjonen. De må ha kunnskap og forståelse for mange emner og temaer, og ifølge informanten er det under disse øvelsene at det blir gjort vurderinger på om de ansatte har mestret å få til en tverrfaglig utdanning. Dette gir en handlingsarena for de ansatte, hvor det å dele kunnskap blir satt i fokus. Det er også under slike øvelser at teammedlemmene må lære mer om hverandres fag, fordi hele teamet

her brukes som veiledere for kadettene. Dette innebærer at man tidvis må veilede kadettene i hverandres fag, og dermed melder behovet seg for å dele kunnskap om eget fag.

En av mine informanter forklarer det slik;

Lederinformant 1: Mange ganger må en gå inn og undervise eller veilede, på det som ikke nødvendigvis er ditt fagområde for en gruppe kadetter. Da må han som har fagansvaret hele tida, diskutere med veilederne, slik at de har et faglig grunnlag som de kan veilede ut ifra, og gi dem den kompetansen de trenger. Og da oppstår plutselig diskusjoner, når ulike fag møtes, for da bidrar de fleste med sine egne perspektiver. Da kan det bidra til at man får impulser fra hverandres utdanning eller kompetanseretninger som igjen er med på å øke dette i en positiv retning. Slik at de bidrar til å øke kunnskapen til hverandre. Jeg opplever en veldig sånn «ja det var lurt, ja det var smart, ja det har vi ikke tenkt på, det var interessant, det må vi høre mer om». Det er lite faglige maktkamper som jeg opplever, at de må holde på sitt.

En av mine andre informanter har imidlertid et annet syn på kunnskapsdelingen:

Ansattinformant 1: Hvorfor skal jeg dele min kunnskap med andre? Da kommer jeg fra en posisjon hvor jeg forteller dem hvordan ting skal være, og da får jeg alle piggene ut. Så hvis en får en nøytral til å gjøre det, så ser det ut til å fungere veldig godt. Så vi har funnet ut av det er veldig vanskelig å dele kunnskap med så mange sterke fagpersonligheter i utgangspunktet, som har tenkt så lenge på sitt fagfelt, så det er nesten umulig å tilføre noe. Så det å tilføre en nøytral har vist seg å være noe, for å unngå disse maktkampene som oppstår.

Her kan man se at informantene har helt motsatte oppfatninger av eksistensen av maktkamper på Krigsskolen. Det kan tyde på at settingen for kunnskapsdelingen og kommunikasjonen spiller en viktig rolle, for hvis aktørene opplever at man samarbeider om noe felles, vil de muligens være mer mottagelig for å høre andres perspektiver, enn dersom de føler at de blir forelest i noe. Det er noe av det som ligger bak utsagnet til ansattinformant 1.

På spørsmål om hvordan kunnskap ble delt i samarbeidet fikk jeg følgende svar:

Ansattinformant 1: Det første er at det foregår på uformell basis, ved at vi koordinerer og deretter planlegger integrert, men det foregår i praksis på kontorene til hverandre. Slik at måten vi er lokalisert på, hvor vi sitter fysisk, er nesten viktigere enn hvordan vi er organisert formelt sett. Hvis den gjengen flytter og får et nytt kontorbygg et eller annet sted, da er det fare på ferde. Det er mye mer avstander som er avgjørende her. Vi deler det rent fysisk, muntlig, ved presentasjoner, hurtig for hverandre på kontorene, deler enkelte ting elektronisk i form av pensumlister, utkast og forslag. Planleggingsverktøy og sånne ting. Hvordan vi visuelt skal fremstille det vises elektronisk. Veldig lite på teammøte, tvert imot ingenting.

Informanten viser her til høy grad av kommunikasjon og interaksjon, som kjennetegner det interprofesjonelle teamet. Dette er med på å skape innsikt og forståelse for hverandres fag og gjør at de kan tilpasse seg hverandre og lære av hverandre. Denne graden av kunnskapsdeling, gjaldt likevel kun for enkelte deler av teamet, som tidligere referert til. Informanten utdypet videre;

Ansattinformant 1: Det vi har funnet er at de med felles faglig plattform deler kunnskap, det kommer noen inn «se på denne boka, se på denne artikkelen, kan vi bruke den i den retningen?», det går naturlig. Det eneste som du må sørge for der er at man ikke må være for langt fra hverandre slik at man ikke får en terskel for å dele informasjon. Problemet er utenfor det miljøet, så har det vist å være veldig vanskelig å dele kunnskap. Derfor er det eneste vi hatt disse nøytrale innspillene. Men selv der virker som at det er vanskelig å få noen deltagelse.

De nøytrale innspillene som informanten her omtaler, er de historiske casene som har blitt nevnt tidligere. Casene blir beskrevet i grov form, og det tas en runde hva de ulike fagene kan bidra med. Informanten hevdet at dette ikke var en vellykket strategi, da noen fagfelt ikke ville forholde seg til caset, men heller egen fagteori. Casene har blitt lagt fram på teammøtene i forsøk på få til kunnskapsdeling mellom teammedlemmene og større bidrag fra noen av fagene som står litt utenfor samarbeidet. Sitatet og dataene for øvrig viser at teammøtet ikke er med på å fremme kunnskapsdeling. Enkelte av mine informanter savnet mer kunnskapsdeling, og foruten enigheten rundt at teammøtet ikke fremmet kunnskapsdelingen, var det litt ulike oppfatninger rundt kunnskapsdelingen på de uformelle arenaene. En av mine informanter, som stod utenfor det uformelle samarbeidet, savnet at det skjedde mer fagutveksling på formelle arenaer. Informanten opplevde at vedkommende sitt fag havnet litt på utsiden siden han ikke hadde klart å gjøre faget relevant nok. Informanten forklart videre at han opplevde at kunnskapsdelingen som foregikk lignet enveiskommunikasjon, fordi han måtte presentere sitt fag og gjøre det relevant for andre, mens andre ikke viste interesse for hans fag.

I det hele tatt viste datamaterialet at det var ulik bevissthet rundt det å dele kunnskap, og hvordan bruke denne kunnskapen integrert i eget fag. Til tross for at alle informantene stilte seg positive til kunnskapsdeling, var de fleste opptatt av at det er en fordel fordi man får en oversikt over helheten. En slik tilnærming, kan antyde at man da er mer opptatt av å plassere seg selv i denne helheten, man ønsker å tilpasse seg og sitt bidrag. Denne formen for

kommunikasjonsflyt, ligner godt på det som beskrives i det interprofesjonelle teamet fordi man her kommuniserer med hverandre og tilpasser seg hverandre og prøver å skape et større hele. Man prøver å skape integrasjon mellom fagene på denne måten. Men flere av mine informanter påpekte faglig ståsted var av stor betydning for om man delte kunnskap med hverandre eller ikke. Noen kommuniserte derfor mye med hverandre, mens andre ikke gjorde det. En forutsetning i et tverrfaglig samarbeid er at det er en forståelse for at den spesialiserte kunnskapen som de ulike aktørene bidrar med må deles og gjøres tilgjengelig for de andre i samarbeidet (Lauvås og Lauvås 2004). Det kan settes spørsmålstegn ved om dette oppfatningen ble delt av alle.

5.2.1 Oppsummering

I denne delen av analysen er det kommunikasjonsflyten i teamstrukturen som har stått i fokus. Informasjon og kunnskap så ut til å bli spredd på ulike måter på Krigsskolen, både formelt og uformelt. Teammøtet, som presenterte et felles samlingspunkt for hele teamet, ble helt klart betraktet som en arena for informasjonsdeling, og ikke som en arena for reell fagutveksling. Noe annet ville heller ikke vært mulig, da teamet møttes i felleskap kun hver 14 dag og er avhengig av en viss koordinering. Kommunikasjonen her ligner helt klart på det man ser i det multiprofesjonelle teamet, hvor man baserer kommunikasjonen på informasjonsdeling. Men dette var ikke den eneste formelle arenaen for spredning av informasjon og kommunikasjon. I og med at teamene også måtte jobbe sammen rundt øvelser for kadetter, fikk de en handlingsarena hvor de kunne utvikle sin faglige forståelse og kunnskap. Dette er en mulighet for å skape enda mer bevissthet rundt det å bruke andres kunnskapsbaser i egne fag, noe jeg opplevde at det ikke var nok bevissthet rundt ennå. Et spørsmål er imidlertid om det var frihet nok i teamet til å gi og motta veiledning alle veier? Det så ut til å fungere for noen, men ikke alle.

På de uformelle arenaene skiftet kursen fra informasjonsformidling til kunnskapsdeling. Flere av informantene eksemplifiserte med ulike former for fagutveksling inne på hverandres kontorer, i pausen og ved kaffeautomaten. Det var tydelig at det var her den reelle kunnskapsdelingen foregikk, og her skjedde de mer dyptgående samtale som førte til høyere grad av tverrfaglighet slik man ser i det interprofesjonelle og transprofesjonelle teamet. Kommunikasjonen omhandlet fag, beslutninger og videre planlegging. Ideer ble drøftet og diskutert. Samtidig ble det delt informasjon elektronisk og mange fulgte hverandres

forelesning. Denne formen for kunnskapsdeling begrenset seg imidlertid stort sett til de som samarbeidet mer tett og integrert. Blant noen var derfor kommunikasjonen begrenset til informasjonsdeling, og de forholdt seg mer til egne fagfelt, mens andre deler av teamet kommuniserte aktivt, delte kunnskap og integrerte kunnskap på tvers av fagene, slik som i det interprofesjonelle og transprofesjonelle teamet.

Neste avsnitt vil ta for seg lederskap og samordning av arbeidet i teamet. Rolleavklaringen i teamene blir også sentralt, da dette er en viktig faktor i tverrfaglige team og lederskap.

5.3 Lederskap og samordning av arbeidet i teamet.

Organisasjonsformen team hviler på et prinsipp om færrest mulig hierarkiske nivåer. Hensikten er at organisasjonen skal kunne opptre fleksibelt, være tilpasningsdyktig og legge forholdene til rette for helhetlig informasjonsflyt og effektiv interaksjon, kommunikasjon og samhandling mellom faggrupper og kompetanser (Assmann, 2008). Det kan skje via en sentralisert styring med en formell leder eller via et mindre formelt lederskap, såkalt selvstyring (Thylefors, 2013). Thylefors (2013) hevder videre at ledelsesaspektet ofte trekkes frem som en av de viktigste faktorene for teamstrukturen. Utformingen av ledelse og samordning av teamarbeidet og de interne prosessene påvirker i høy grad både arbeidstilfredstillelsen og effektiviteten.

Datamaterialet som har blitt presentert har allerede vist at teammøtene ikke var en fruktbar arena for faglige diskusjoner og kunnskapsdeling. Teammøtene handlet i stor grad om koordinering og oversikt, og som en av mine informanter påpekte, *det nære*, som i militær kontekst ble kalt current og hadde et tidsperspektiv fra 14 dager til 2 måneder. Teamsjefene brukte teammøtene som en slags tilbakelesning og statusoppdatering, mens de øvrige teammedlemmene kunne ta opp eller drøfte eventuelle utfordringer og problemer som var oppstått. Det var forventet at man også presenterte en løsning på utfordringen. Alle beslutninger ble formelt sett tatt på teammøtet, så teammøtet spilte en sentral rolle for beslutningene, og særlig teamsjefen fikk en viktig oppgave ved at det var han som til sist, som de sier i militære, skulle avnikke det hele. Følgende sitat kan illustrere teamsjefens rolle i teamet;

Ansattinformant 1; I utgangspunktet er det bare en rolle i teamet, det er teamsjefen. De andre har ingen roller i utgangspunktet. De må jo møte med teamet sitt, legge det fram for teamsjefen og så fatter teamsjefen et valg. Det er i praksis det som er rollene. Så rollen er egentlig slik at det er en som har fått et prosjekt, så er det en gjeng med selgere, som strengt tatt selger inn sitt materiale til en kjøper. Hvis han kjøper, kjøper han.

Det kommer tydelig fram at teamsjefen får en sentral rolle for teamet fordi han til sist tar beslutningene. Denne formen for ledelse ligner på ledelsesformen i det multiprofesjonelle teamet, hvor teamlederen fungerer som en tradisjonell leder, og lederskapet består av koordinering av de enkelte bidragene. I det multiprofesjonelle teamet vil hver og en bidra med sin ekspertise på en slik måte, og teamsjefen koordinerer til slutt arbeidet (Thylefors, 2013). Sitatet overfor gir et klart bilde av teamlederens rolle, men også av hvordan arbeidsdelingen i teamet foregår. Arbeidsdelingen skjer ved første møte, hvor alle teammedlemmene presenterer sine faglige bidrag. Teamsjefen er lydhør for forslag og innspill og tar deretter beslutninger basert på det som blir fremlagt. Ledelse har gjennom tidene har vært forbundet med makt og status i hierarkiet, samt en autoritær og pågående stil. Det tverrfaglige teamet krever imidlertid en annen form for ledelse, basert på likhet, dialog og konsensus (Assmann 2008). I lys av dette vil en ledelsesform som man finner igjen i det interprofesjonelle og transprofesjonelle teamet muligens kunne åpnet for større faglige diskusjoner blant teammedlemmene, og åpnet for en sterkere ansvarsfølelse. Datamaterialet viser likevel at helhetsbildet er litt mer nyansert enn som så, og at prosessen fram til beslutningene ikke er fullt så sentraliserte. De ansatte forsøker på ulike måter å integrere fagene inn i et emne, men dette gjøres på den uformelle arenaen og stort sett på eget initiativ. Flere av mine informanter påpekte at dette skjedde på sjefens kontor, slik at mye av innflytelsen på beslutningene lå utenfor selve teammøtet, som også påpekt tidligere. Dette medførte at noen fikk en sterke innflytelse enn andre. En av mine informanter sa det slik:

Ansattinformant 2: Jeg har fått beskjed av teamsjefen om at «tverrfagligheten skjer på mitt kontor, det er her det skjer». For meg blir det veldig tilfeldig og uforutsigbart. (..) Rollefordelingen er litt uklar, så man vet ikke hva man skal drive med. Så det at jeg blir sittende med mitt betyr ikke at det er klart for meg hva jeg skal gjøre, siden det skal passe inn i en helhet. Men det er ikke teamsjefen sin skyld, det har gått fort i svingene. Og fordi folk har forskjellige oppfatning av grad av tverrfaglighet, så føler de nok at de bare må få sydd sammen et opplegg, det er ikke tid til annet, til faglige diskusjoner. Problemet er at altfor mye avhenger dermed av teamsjefen.

Informanten uttrykker frustrasjon over mangelen på avklaring i teamet og teamsjefens rolle. Ofte vil teamstrukturer representere en flatere struktur, hvor de ansatte har større påvirkningskraft på beslutninger (Assmann 2008). Følgende utsagn kan belyse noe av tankegangen rundt hvordan beslutninger i teamet tas:

Ansattinformant 3; Vi i teamet har påvirkningskraft på beslutninger. Og vi som militære er lojale mot beslutninger, man diskuterer fram til beslutninger men etterpå er man lojal. Jeg føler absolutt at jeg blir hørt men det er sjefens som har siste ord til slutt.

Lederinformant 1; Jo, det er jo en bestemt rollefordeling. Du har en, med den militære organisatoriske, med en sjef, hovedinstruktører og instruktører. Men når det går over til fag og fagdiskusjon, skoleutvikling og alt sånn så blir strukturen fort faglig basert, da er det ikke en hierarkiske modellen, da er det konstruktiv meningsutveksling på likt nivå, det er sjeldent, eller jeg kan ikke komme på at noen har brukt sjefskortet for å få gjennomslag, da er det de faglige argumentene som styrer.

Informantene gjør det klart at det er rom for diskusjoner og meningsutveksling i teamet, og at strukturen er flat inntil beslutningene er tatt. Det er rom for påvirkning og innflytelse, og mye av denne påvirkningen utspiller seg på uformelle arenaer, som så mye av samarbeidet også gjør ellers. Et problem rundt denne måten å lede og koordinere arbeidet og innsatsen på, er at det kan skape et asymmetrisk forhold og misnøye i teamet. En av mine informanter ga sterkt uttrykk for at det opplevdes som problematisk at teamsjefen skulle kunne ta avgjørelser på andres fagområder. Det er altså teamsjefen, som får ta styringen over de faglige bidragene som kommer inn. Assmann (2008) hevder at teamet bør fordele oppgaver og roller og koordinere innsatsen på en måte som skaper god flyt i arbeidsprosessen. Roller bør defineres på en måte som sikrer gjensidig avhengighet og følelse av felles ansvar. Ut ifra de beskrivelsene informantene ga virket det ikke som at ledelsesformen i teamene fremmet en slik flyt og følelse av felles ansvar i teamet. Teamlederens sentrale rolle, ser ut til å være en viktig årsak til dette. Ofte er det slik at lederskap og beslutningsmyndighet fremstilles som noe negativt, fordi man har et ønske om å myndiggjøre sine ansatte gjennom delegering av makt og beslutningsmyndighet, samt skape friere og løsere strukturer. En slik løsere form for lederskap vil dog medføre et behov for klare roller (Lauvås og Lauvås 2004). Datamaterialet viste tendenser til uklare roller, og dette kan være en medvirkende faktor til at teamsjefene gikk inn i en mer styrende rolle, enn hva de kanskje i utgangspunktet ønsket. En av mine informanter beskrev lederskapet i teamet slik;

Ansattinformant 1; I praksis er det en indre kjerne av teamet som fungerer som et team, så er det de øvrige deltakerne som deltar og som kan få stille spørsmål og høre hva som skjer. Det er vel stort sett sånn det skjer. Så den teamtanken er ikke der. Rollen som teamsjef er strengt tatt å drive planleggingen, avdømme og få planene satt i verk. Så det er mer en klassisk militær sjefsrolle, sånn som jeg ville sett det, enn noe som helst annet. Og da må jeg være klar og tydelig på at noe annet skjønner ikke jeg hvordan kan fungere, her og nå, idet vi spriker så intenst faglig. Så det er for meg en dyd og nødvendighet at den ledelsesstilen er slik den er i dag.

Sitatet er med på å vise hvordan mye av samarbeidet rundt teamene og teamledelsen foregår. Det danner seg små team rundt teamsjefen som står for beslutninger og innflytelse. Utenfor disse små gruppene står resten av teamet, litt utenfor. Innenfor disse gruppene innad i teamet, ser man et samarbeid og lederskap som ligner på det interprofesjonelle eller transprofesjonelle, fordi medlemmene diskuterer, konfererer og vurderer sammen før de kommer til en beslutning. I denne kjernen av teamet, som det refereres til av informanten, viser det seg å være et flatt system når diskusjonene foregår. En annen lederinformant som også hadde dannet seg en slik kjerne forklarte det på denne måten:

Lederinformant 1: Jeg opplever at vi har en veldig flat struktur, der samarbeid er i fokus. Teamteori, teoretisk sett, der det ikke skal være noe teamleder men at teamet skal være likebyrdig og gjensidig avhengighet og sånn kan jeg kjenne meg igjen i av og til i måten vi jobber på. Vi er like mye sjef i gruppene, vi har like mye myndighet til å si nei dette er uaktuelt, dette blir feil. Det er ikke noe hierarkisk system, det er et flatt system når vi diskuterer

Her kunne de aktuelle informantene som stod innenfor denne gruppa fortelle om høy grad av kunnskapsdeling og integrasjon mellom fagene. Et problem blir da resten av teamet som blir stående utenfor denne kjernen, og som en konsekvens ikke får brukt sin fagkompetanse i like stor grad. Dette kan forklares på ulike måter. For det første spiller fagenes hierarkiske posisjon inn, noen fag ble ansett som viktigere enn andre, og fikk dermed en større rolle og større makt. Dette er en utfordring som ofte oppstår i et tverrfaglig samarbeid (Lauvås og Lauvås 2004). I dette tilfellet så det ut til at teamsjefens fagdisiplin ble styrende for resten. For det andre oppstår det tidvis en motsetning mellom fag og rolle i tverrfaglige samarbeid. Ulike faggrupper og profesjoner kan ønske å holde fast på sin yrkesrolle og sitt fag, men får ikke alltid anvendt sin fagkompetanse slik de ønsker. Dersom de ulike fagrollene og profesjonene lar sin fagutdannelse stå i veien for å utvikle felles kunnskap, fordi en ikke ønsker å tilpasse seg og hente ut den delen av ens kunnskap som er anvendbar i de aktuelle

problemstillingene, vil disse få en mindre rolle og man får mindre utbytte av teamets fagressurser og kompetanse (Bastøe et al. 2004). Flere av informantene i den kjernen av teamet, pekte på dette som en årsak til at flere teammedlemmer ikke ble brukt mer. For det tredje står beslutninger sterkt i den militære kultur. Det militære systemet er kjennetegnet av et hierarkisk system, med lojalitet til beslutninger. En av mine informanter uttaler seg slik:

Ansattinformant 1: Vi må ha en som sitter på beslutningsmyndigheten. Det er så stor grad av faglig sprik så hvis man ikke har en til slutt som har lyttet, bestemmer, så kommer dette systemet til å bryte sammen helt og fullt. Det er ikke mulig å overlate det til noen andre.

Det kan se ut til at en rolleavklaring i teamene er nødvendig, for å skape et bedre samarbeid og bedre utnyttelse av de ulike aktørenes fagkompetanse. En barriere så også ut til å ligge i mangelen på fagdiskusjoner. Et team bestående av så mange aktører, kan få problemer med å skaffe seg oversikt over alle andres kunnskapsbaser, og mange ender dermed opp med å etablere samarbeid med de som de allerede har nære relasjoner til og kjenner fagfeltet til.

5.3.1 Rolleavklaring i teamene

Datamaterialet viste et litt sammensatt bilde av ledelsesstilen, og teamsjefens rolle. Det fremstod ikke like klart for alle hvilke forventninger som stilles til teamlederrollen, eller de øvrige rollene i teamet. Ledelse, beslutning, koordinering og påvirkningsmuligheter er som nevnt, sentrale faktorer inn i et team. Det er også roller og rolleavklaring (Assmann 2008). Flere av mine informanter uttrykte en misnøye rundt denne uklarheten i rolleavklaringen:

Ansattinformant 2; Ting som må bli klargjort er teamsjefen sin rolle og beslutningsmyndighet, og hvor og når tverrfaglighet skal skje. Klare fora trengs, og en klargjøring av roller må til, for det eksisterer ikke i dag. I prinsippet skal jeg nå samarbeide med alle de andre fagene, men dette er ikke blitt formalisert ennå, så det er litt uklart for meg hva jeg skal gjøre.

Også en av teamsjefene var usikker på rollefordelingen;

Lederinformant 2; Det virker som at min rolle er å sette premissene for de andre gjennom min bestilling. Det er jeg som må fortelle de andre hva de skal komme med.

En tredje informant utdypet;

Ansattinformant 4; Det er nok forskjellige hvordan de semesteransvarlige leder semestrene så jeg tror ikke den teamleder rollen på Krigsskolen er lik, jeg tror den er helt individuell ettersom hvem som er ansvarlig for det semesteret. Og så tror jeg det er litt avgjørende hvordan kjemien er for hvor bra det samarbeidet blir og hvordan rollene blir fordelt og hvordan tilliten blir imellom der. Sånn som i fjor høst var det helt klart at han som var semesteransvarlig styrte semester med hard hånd, «sånn blir det, ferdig». Det blir jo effektivt, men når du tar styringen på den måten, blir det ikke konsensusbasert for å si det sånn.

Dette kan tyde på at den formelle strukturen ikke er helt satt ennå. Det er mye som er uavklart ennå og det skaper forvirring for de ansatte. Ut fra sitatene kan man se at det er særlig rolle- og ansvarsavklaringen som ikke er helt på plass ennå. Relatert til det strukturelle perspektivet, er et vesentlig premiss at det skal være klare, godt forståtte roller og relasjoner. Strukturen skal utgjøre et solid underlag og være et vern mot risikoen for at menneskene i organisasjonen, uansett hvor dyktige de er, blir forvirret, ineffektive, likegyldige eller negative, grunnet uklarhet (Bolman og Deal, 2014). Uklare og dels sprikende forventninger til roller, slik som flere av informantene refererte til, er ofte en kilde til konflikt og spenninger. Det skaper rom for usikkerhet og forsterkning av dårlige arbeidsrelasjoner (Bastøe et al, 2004). Ved teamorganisering er det nettopp et poeng at medarbeiderne skal myndiggjøres på eget- fag og arbeidsområde, og det kan derfor bryte med prinsippet å ha formelle teamledere med høy grad av beslutningsmyndighet, slik som informantene her viser til. Det vil lett kunne redusere følelsen av felles ansvar, myndiggjøring og læringen i teamet, som nettopp er viktige dimensjoner ved team (Assmann 2008). En av mine informanter peker på den nye organiseringen som en årsak til uklarheten i roller:

Lederinformant 2; Det jeg kan si om den nye organiseringen er at det mye mer uklare linjer, mer uklare foraer for hvem bestemmer hva, hvor blir avgjørelsene tatt. Det er veldig mange ord som har ansvarlig i seg, sånn som jeg opplever det. Det er uklar ansvarsavklaring.

Lederinformanten forklarte her hvordan han opplevde det som utfordrende å sitte med hovedansvaret for emnet når det var så uklare roller i teamet. Dette førte til usikkerhet rundt forventningene som ble stilt til han. Han oppfattet det som krevende å skulle ha en helhetsoversikt over alle fagdisiplinene som inngikk i emnet. Hans rolle gikk ut på å vurdere de andre teammedlemmenes fagbidrag inn i emnet, og deretter ta en beslutning på hvor mange undervisningstimer teammedlemmene fikk, basert på denne vurderingen. Et problem i forhold til dette, kan være at det vil være vanskelig for fagpersoner å akseptere å bli vurdert på den måten av en sjef som tilhører et annet fagfelt eller profesjon. Det kan skape misnøye, eller stagnasjon i samarbeidet, som det også viste seg å gjøre, i noen tilfeller.

I forbindelse med dette, er det interessant å se hvilken virkning teamlederrollen hadde på teamfølelsen og følelsen av felles ansvarlighet for resultatet, hos teammedlemmene.

5.3.2 Teamfølelse og felles ansvarlighet for å nå målene

Sentralt i denne oppgaven har tanken om at team som organisasjonsform er tverrfaglig sammensatt og medlemmene har et felles ansvar for å realisere krevende resultater og overordnede formål. Et sentralt element i teamet er, som tidligere påpekt, at man er avhengig av felles delte mål og resultatansvar- en følelse av felles skjebne. Dersom resultatmålene oppleves som barrierebrytende kan teamet utvikle en sterk følelse av samhold og dedikasjon, noe som kan skape sterk motivasjon og utløse energi. På den måten vil det være i den enkeltes og kollektives felles interesse til enhver tid å «gjøre hverandre bedre». Dette skyldes at det oppstår et gjensidig avhengighetsforhold av fagspesialister med komplementære ferdigheter (Assmann, 2008). På spørsmål om det var en felles følelse av ansvar for resultater fikk jeg følgende svar:

Ansattinformant 4; Det er veldig forskjellig hvor stort ansvar de enkelte føler for helheten, det er heller ansvar for sitt bidrag

Ansattinformant 4; Jeg bruker ordet gruppe bevisst, og ikke team. Fordi teamorganisering er.. en del av grunnprinsippene slik jeg forstår det er at man har et felles gjensidig ansvar for hvor teamet skal ende. Mens det militære systemet er ikke sånn. Vi har en sjef for alt. Og når du drar forskjellige nivåer av ansvar inn i et team, sånn at du da ender opp med at jeg må fighte min sak inn i teamet, så blir det ikke et team, men en gruppe. Det er min påstand.

Lederinformant 2; Jeg klarer ikke helt å se at det er så mye samarbeid. Basert på teamtankegangen hvor alle er felles ansvarlig så blir det ikke sånn. Folk forsvinner og tenker på sitt. Jeg ser bare ikke denne felles ansvarligheten altså. Men det er mulig jeg er urettferdig mot mine medarbeidere i teamet. For noen av de prøver, mens andre er verre å ha med å gjøre og noen få melder seg fullstendig ut. Jeg vil ikke si at teammøtet er en arena for samarbeid, eller skaper grobrunn for samarbeid, jeg ville ikke kalle det det, det er ikke nærheten av det engang. Det er mulig vi bør gjøre noe med det.

Sitatene viser at de ikke har blitt etablert en fellesfølelse i teamet, og at mange fremdeles jobber avgrenset med sitt fag og føler et ansvar for sitt fag framfor helheten. Dette kan antyde at enkelte fremdeles jobber flerfaglig framfor tverrfaglig. Det kan tenkes at teamene ikke har klart å åpne for den type samspill og kommunikasjon som er nødvendig for å få til et reelt samarbeid. For å kunne åpne for faglige diskusjoner og tettere samarbeid må teammedlemmene være åpne for nye innspill, ideer og andre perspektiver (Lauvås og Lauvås, 2004). Hvis det ikke er et klima for dette, vil det ikke oppmuntre til samarbeid, tvert imot kan mange fortsette å arbeide på samme måte som før (Bastøe et. al 2004). En sentral faktor her, som den siste informanten peker på, er betydningen teamsjefen har inn i teamet. Dette kan fort sette rammene for samarbeidet. Tverrfaglighet er en tenke- og tilnæringsmåte, så lederskapet spiller inn i det tverrfaglige teamet. I et tverrfaglig team vil det som tidligere nevnt, være større behov for å enes om et felles mål, og det krever en mer dialogisk ledelse for å fungere godt. Et flerfaglig team vil i større grad trenge patriarkalsk ledelse, eller en koordineringsansvarlig. I det flerfaglige teamet holder det at alle gjør sin del av oppgaven, mens det tverrfaglige teamet krever at alle tar ansvar for sluttresultatet og for å gjøre de andre bedre (Thylefors, 2013). Det kan se ut til at organiseringen har hatt betydning. Linjene oppfattes som uklare, og dermed ender teamsjefen opp i en ugunstig rolle hvor han sitter med alt ansvaret selv. Gjennom intervjuene ble det tydelig at de militære hadde en annen holdning til slike situasjoner, enn det de sivile har. De militære fremstod som mer opptatt av beslutning og handling, og kanskje ikke like opptatt av prosess. Mens min sivile informant var opptatt av prosessen rundt tverrfaglighet, var de militære mindre opptatt av det. Dette så ut til å skape et skille mellom dem som tilhørte den militære profesjon, og de sivile som ikke gjorde det. Det var en slags «vi» og «dem» holdning, som ikke er helt uvanlig i tverrfaglig samarbeid (Lauvås og Lauvås, 2004). Det kan muligens være en av de største utfordringene for teamene da tverrfaglighet krever tid og prosess.

5.3.3 Oppsummering:

Lederskapet i teamet lignet tydelig på lederskapet som beskrives i det multiprofesjonelle teamet. En slik tradisjonell form for lederskap er som nevnt mer forenelig i et flerfaglig samarbeid, framfor et tverrfaglig samarbeid. Dette kan være en av årsakene til at til at teamene ikke fungerte optimalt i samarbeidet. En ledelsesform som setter en person i sentrum på den måten, vil ikke oppmuntre til myndiggjøring på eget fag- og arbeidsområde (Thylefors 2013). Hvis teamet skal klare å samarbeide på tvers av fagene og bidra med kunnskap og perspektiver fra egne fagområder, krever det at de involverte forstår og respekterer hverandres kunnskap og evner, slik at man får brukt alle teammedlemmene. En tradisjonell lederstil vil muligens forhindre dette, og kan være med på å skape mindre interaksjon og samhandling i teamet.

Datamaterialet viste at både teamlederne og teammedlemmene i utgangspunktet ønsket en større følelse av delt resultatansvar blant medlemmene i teamet, og ønsket en større følelse av samhold og felles skjebne. En konsekvens av denne sentraliserte teamlederrollen, var at arbeidsdelingen i teamet ble skjevt. Teamsjefen og hans nærmeste samarbeidspartnere, ble sittende med mesteparten av undervisningen, og bidro veldig mye inn i et emnet, i forhold til andre aktører i teamet. De fikk til et godt tverrfaglig samarbeid, med delt ansvar mellom teammedlemmene, slik man ser i det interprofesjonelle teamet. Her fungerte lederen heller som en coach, istedenfor som en tradisjonell leder, og var med på å fremme samarbeid på tvers av fagene. Vanskelighetene var i forhold til resten av teamet, der lå det større hindringer i forhold til utviklingen av det tverrfaglige samarbeidet.

Bastøe. et al (2004) mener at det ofte er en for sterk tro på at omorganiseringer og andre strukturelle endringer vil forbedre virksomhetens kvalitet. Ofte viser det seg at omorganiseringer ikke fører til at organisasjonens primære oppgaver løses på noen kvalitativt bedre måte. Ofte fortsetter de ansatte arbeidet slik de alltid har gjort. En årsak kan være at man ikke i tilstrekkelig grad har tatt høyde for medarbeidernes forventninger og forestillinger og de sosiale prosessenes betydning for et godt resultat eller et ønsket utfall. Det kunne se ut til mange fortsatte å jobbe slik som før, beholdt de samarbeidene de hadde hatt, mens noen få klarte å etablere nye. De som ikke klarte det fikk et bidrag inn i emnet likevel, men ble faglig koordinert inn på et tidspunkt. Mye av tverrfagligheten skjedde dermed rundt teamsjefen, og her var strukturen mye flatere enn det var i teamet som helhet.

6. Konklusjon

Problemstillingen i denne oppgaven spør hvordan Krigsskolen har klart å realisere ambisjonene om mer tverrfaglighet gjennom organisering i team. For å besvare problemstillingen har empirien blitt belyst gjennom tre ulike perspektiver på team. Dette har gitt noen indikasjoner på hvordan samarbeidet fungerer på Krigsskolen og jeg vil presentere min konklusjon her.

6.1 Hovedfunn

Teamene på Krigsskolen, analysert gjennom ulike kategorier viser at det er ulike former for samarbeid på Krigsskolen. Ingen av perspektivene på teamene sammenfaller helt med teamene på Krigsskolen, men det var heller ikke forventet, da perspektivene kun representerer et styringsverktøy å analysere ut ifra. Likevel er det mulig å se noen tendenser fra alle teamene.

Teamene i sin helhet, tidvis bestående av over 20 medlemmer, hadde problemer med å skape noen tettere grad av samarbeid. Der var det klare tendenser fra det multiprofesjonelle teamet, hvor arbeidsmåtene kjennetegnes av lite samhandling og interaksjon. Dette kan forklares ved blant annet teamenes størrelse. Når teamene er såpass store, blir det vanskelig å få til ordentlig samarbeid og kommunikasjon. Et slikt team vil være avhengig av en klar rollefordeling mellom teammedlemmene, slik at det er tydelig hva den enkeltes rolle er og hva som forventes. Det kan også være et hinder for kunnskapsdelingen (Lauvås og Lauvås 2004). Manglende formelle arenaer for samarbeid og kunnskapsdeling kan også pekes ut som en årsak til at samarbeidet i teamet ikke ble ordentlig etablert. Likevel var ikke rollene i teamet like avgrensede slik som det multiprofesjonelle teamet tilsier. Her er rollene spesialiserte og alle konsentrerer seg om egne oppgaver, slik at resultatet ender opp som et faglig koordinert produkt. Dette var det Krigsskolen ønsket å bevege seg bort ifra, og datamaterialet viser klart at de ansatte ikke kunne jobbe på en slik avgrenset måte. Her spiller blant annet den nye studiemodellen og målstrukturen inn, fordi målene for studiet ikke er satt for enkeltfag, men for emner. På den måten må alle fagene tilpasse seg hverandres bidrag på en eller annen måte. Dette gir synergi effekt, tilsvarende det interprofesjonelle teamet. Blant Krigsskolens dokumenter, var også dette en ambisjon for teamene, at summen av enkeltfagene, skulle bidra til en større helhet enn hva hvert enkeltfag representerer (Skaug, 2012)

Et klart funn i studien er at samarbeidene ble etablert på uformelle arenaer. Disse kanalene var stort sett styrende for det som skjedde i teamet. Her dannet det seg mindre grupper, som tok beslutninger og tok styringen for resten av temaet. Dette viste seg også å være den reelle påvirkningskanalen. Disse gruppene som dannet seg her, lignet mye på det Katzenbach og Smith (1993) definerer som et team. Det var en felles gjensidig ansvarsfølelse som preget teamet, de delte kunnskap og informasjon, fulgte hverandre forelesninger og samarbeidet tett og integrert. Disse små teamene var preget av fleksibilitet og improvisasjon, og læring og forståelse for hverandres profesjoner og fag var ofte utfallet. Her ble det generert ny kunnskap, basert på integrasjonen av fagene. Her kunne det se ut til at det skjedde en rolleoppløsning, de gikk inn i hverandres roller. Dette peker helt klart i retning av det transprofesjonelle teamet, som er den høyeste graden av tverrfaglighet. Et slikt samarbeid beskrives ofte som over-ambisiøst, fordi det er vanskelig å etablere et slikt sømløst samarbeid på tvers av profesjoner (Lauvås og Lauvås 2004). Disse små teamene evnet likevel å få til et slikt samarbeid, og la opp sin undervisning og sine eksamener tverrfaglig, som jo er ambisjonene Krigsskolen hadde. Hva så med resten av teamet? De teammedlemmene som ikke fikk en fot innenfor dette samarbeidet, fikk mindre timer, og mindre innflytelse på blant annet beslutninger i teamet. De fikk større problemer med å finne sin plass og sin rolle i teamet og fikk mindre undervisningstimer. De fagfeltene fremstod dermed ikke som like godt integrert i undervisningen.

Deling av kunnskap og informasjon stod også sentralt i min studie, og de samme tendensene som beskrevet i avsnittet overfor viste seg her også. Teammøtet, som var den formelle arenaen, ble brukt som arena for informasjonsdeling, mens det på den uformelle plan, og særlig i disse tette samarbeidene som oppstod, viste seg å foregå høy grad av kunnskapsdeling. Øvelsene som kadettene skulle gjennom var også en god arena for deling av kunnskap mellom fag og profesjoner. Det vil være rimelig å konkludere med at tendenser fra alle tre teamperspektivene var tydelige her, men at kommunikasjonen på formelle arenaer bestod av deling av informasjon, som tilsvarer det multiprofesjonelle teamet, mens det på de uformelle arenaene var preget av høy grad av kunnskapsdeling, tilsvarende det interprofesjonelle teamet, og til en viss grad rolleoppløsning, som er en karakteristikk ved transprofesjonelle teamet.

De tre valgte perspektivene på team representerer ulike former for lederskap, og dette viste seg å ha enorm betydning for hvordan teamet arbeidet sammen. Teamledelsen lignet på det

som kjennetegnet det multiprofesjonelle teamet, det vil si at det var sentralt koordinert, av en sjef. Det var på dette punktet at det var lettest å plassere teamene i en av teamperspektivene. Dette viste seg å spille en viktig rolle for ansvarsfølelsen til mange av teammedlemmene. Dette kan knyttes opp til organiseringen av skolen. Strukturen var ennå uklar, slik at noen endte opp med å få, eller ta, mye ansvar, mens andre ble sittende igjen litt forvirrede.

Hvordan har så Krigsskolen klart å realisere sine ambisjoner om mer tverrfaglighet gjennom organisering i team? På grunnlag av min studie, og mine funn presentert ovenfor, vil jeg påstå at teamorganiseringen har fremmet mer tverrfaglighet på ulike måter:

- Det har for det første blitt etablert en felles målstruktur i teamene som gjør at de ansatte er blitt mer bevisste på at deres fag skal passe inn i en helhet, og at denne helheten ikke bare skal være faglig koordinert, men også faglig integrert. Noen hadde kommet lenger enn andre i dette, men her er det viktig å ta høyde for at en slik organisasjonsendring gjerne kan ta noen år før den blir veletablert. Et annet viktig moment er også at de ennå ikke har vært gjennom sitt første kull med den nye organiseringen og den nye studiemodellen. Her er det store muligheter for å spille videre på erfaringene de gjør seg i første gjennomgang av studiet. I tillegg vil det å jobbe i team, eller å jobbe tverrfaglig, ofte kreve opplæring, og det kan ta tid før teamene blir mer samkjørte i dette.
- For det andre skaper teamorganiseringen en formell arena, noe som er helt sentralt for tverrfaglige team. Her deles informasjon og man får en arena for felles planlegging og beslutninger.

Jeg ser det som svært positivt at endringen i studiet mot mer tverrfaglighet har blitt så godt mottatt av de ansatte, da dette skaper potensiale for et godt tverrfaglig samarbeid på sikt. Likevel er det kanskje enkelte ting som både organisasjonen og teammedlemmene kan gjøre for å øke graden av samarbeid mellom fag og profesjoner. Basert på min begrensede studie av teamene på Krigsskolen, vil jeg komme med noen anbefalinger i forhold til hva Krigsskolen kan gjøre for å få teamene til fungere bedre.

6.2 Anbefaling av tiltak

For det første er det viktig å påpeke at tverrfaglig samarbeid ikke lar seg ikke innføre ved et enkelt vedtak. Det er vanskelig, tidkrevende og det krever mye av de involverte partene. Det kan virke som at det har blitt overlatt til de ansatte å klargjøre mye av endringene som ble implementert. Her ligger det fremdeles rom for en del tolkning, som skaper usikkerhet for enkelte. Rører man ved grunnleggende aspekter ved en etablert organisasjon blir det ofte oppstyr, og det skal som regel mye hardt arbeid til for å få til vesentlige endringer. En vanlig erfaring er at organisasjonsutvikling krever mye med arbeid enn resultatene tilsier (Lauvås og Lauvås, 2004).

Fra organisasjonens side kan det være fint å skape litt klarere foraer og linjer, slik at de ansatte blir tryggere på forventinger til egne roller. Uklare strukturer fører ofte til forvirring, motløshet og lavere motivasjon (Bolman og Deal, 2014). Det vil særlig være behov for en større avklaring av teamsjefens rolle.

Et annet sentralt element, var at mange holdt fast ved egen fagutdanning, slik at det ble vanskelig å bryte ned faggrensene som oppstod. Dette stod i veien for samarbeid på tvers av faggrensene. Det kan vær nyttig for Krigsskolen å prøve å skape flere formelle arenaer for kunnskapsdeling, slik at det åpnes for flere prosesser blant de ansatte.

De fleste av mine informanter fortalte at de fulgte hverandres undervisning når de hadde tid, for å kunne tilpasse sitt fag inn i et emne. Jeg anser dette som en veldig god strategi, og tenker at de ansatte kan bruke dette i større grad enn det som skjer nå. Istedenfor å bare tilpasse sitt fag, kan de prøve å integrere fagfeltene mer.

6.3 Begrensninger ved oppgaven

Funnene i oppgaven reflekterer teorifokuset jeg har hatt og min metodiske tilnærming. Eksempelvis ville jeg kanskje fanget opp flere aspekter i teamene dersom jeg hadde gjennomført gruppeintervjuer istedenfor enkeltintervjuer. Da ville jeg muligens fått større innsikt i hvordan de ansatte opplever samarbeidet i teamene og sett mer av dynamikken mellom teammedlemmene. På den måten kunne jeg kanskje fått resultater som gikk enda mer inn problematikken i teamene. Likevel mener jeg at bidraget mitt er representativt for Krigsskolen, med tanke på at jeg gjennom mine intervjuer prøvde å fange opp ulike syn og

perspektiver ved mitt strategiske utvalg, samtidig som at utvalget representerer flere nivåer i organisasjonen.

Videre vil de teorivalgene en tar i forhold til en oppgave alltid være med på å gi muligheter, men samtidig også begrensinger. De tre teamperspektivene jeg har brukt til å analysere teamene på Krigsskolen har gitt meg mulighet til å belyse visse egenskaper ved teamene, mens andre har uteblitt. Jeg mener allikevel at alle de tre perspektivene på team som jeg har valgt, har gitt meg et godt grunnlag for å kunne svare på oppgavens problemstilling.

6.4 Videre forskning

Oppgaven har belyst de strukturelle forholdene ved teamene på Krigsskolen, og har hatt sitt utgangspunkt i selve teamorganiseringen. Den strukturelle rammen som er lagt til grunn her, kunne godt vært byttet ut med, eller supplert med Bolman og Deals (2014) andre fortolkningsrammer. For eksempel vil human resource perspektivet løfte frem andre aspekter ved teamsamarbeidet. Her betraktes forholdet mellom den enkelte arbeidstager og organisasjonen og fokuset er på de menneskelige behovene, eller motivasjonsfaktorene. Dette kunne vært interessante faktorer å se på, for da kunne man sett på hvilken rolle dette spilte inn for innføringen av teamene og det tverrfaglige samarbeidet. Hvor motiverte er de ansatte til å dele kunnskap fra eget fagfelt eller integrere andres kunnskap i eget fagfelt?

Et annet perspektiv som Bolman og Deal (2014) presenterer som også ville vært interessant å forske videre på er det kulturelle perspektivet. Organisasjonskultur kan defineres som de felles grunnleggende antakelser, normer og verdier som vi finner blant menneskene i organisasjonen (Bolman og Deal, 2014). I disse grunnleggende antagelsene finnes oppfatninger av hva som er bra, fornuftig og riktig. Her finner vi også et menneskesyn og en oppfatning av hva som er den rette måten å organisere og lede organisasjonen på. Er det kultur for denne type samarbeid på Krigsskolen? Kan en organisasjon med et så sterkt fokus på ledelse og beslutninger innføre tverrfaglig samarbeid som krever en mer dialogisk ledelse? Hvordan er kulturen for kunnskapsdeling? Begge perspektivene synes å være interessante og kunne gitt en annen forståelse av det som ligger til grunn for samarbeidet.

Litteraturliste

- Allen, N. J og Hecht, T.D. (2004): *The romance of teams: Toward an understanding of its psychological underpinnings and implications*. Journal of Occupational & Organizational Psychology, 77 (4), s 439-461.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2007). *Tolkning och reflection. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. 2nd ed. SAGE.
- Assmann, Rune. (2008). *Teamorganisering: veien til mer fleksible organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bastøe, P.Ø., Dahl, K & Larsen, E (2004). Gjenoppdagelsen av det sosiale samspillet - en forutsetning for samarbeid. *Magma, Econas Tidsskrift for Økonomi og Ledelse*.
URL: <http://www.magma.no/gjenoppdagelsen-av-det-sosiale-samspillet-en-forutsetning-for-samarbeid>
- Bele, E & Glasø, L. (2010) Tverrfaglige team; et tveegget sverd? *Magma, Econas Tidsskrift for Økonomi og Ledelse*.
URL: <http://www.magma.no/tverrdaglige-team-et-tveegget-sverd>
- Bolman, L. & Deal, T.E. 2004. *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal.
- Bolman, L. & Deal, T.E 2014. *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal.
- Carlile, Paul R. (2002). "A Pragmatic View of Knowledge and Boundaries: Boundary Objects in New Product Development", *Organization Science*, Vol. 13, No. 4, pp. 442–455.
- Charan, R., Useem, J. (2002). *Why companies fail*. *Fortune*, 145 (11), 50-62.
- D`amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, L., & Beaulieu, M. D. (2005). *The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks*. Vol. 19, No. s1 , Pages 116-131 (doi:10.1080/13561820500082529)

- Egeberg, M. (1984) *Organisasjonsutforming i offentlig virksomhet*. Oslo: Aschehoug
- Fangen, K. (2004). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Forsyth, Donelson R. (2006). *Group dynamics*. Belmont, Calif.: Thomson Wadsworth.
- Glavin, Kari og Bodil Erdal. 2000. *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i kommune Norge*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Guzzo, R. & Dickson, M. (1996). *Teams in organizations: Recent Research on Performance and Effectiveness*. *Annu. Rev. Psychol.* 1996. 47:307-38.
- Hayes, N (1997) . *Successful team management*. London, UK: International Thomson Business press
- Jacobsen, D.I. (2004). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jacobsen, D.I., Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. 3. utgave. Fagbokforlaget.
- Katzenbach, Jon R., & Smith, Douglas K. (1993). *The wisdom of teams: creating the high-performance organization*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Klein, J. T. (1990): *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*, Detroit: Wayne State University Press.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademiske: Oslo
- Lai, Linda, Amdam, Rolv Petter, Martinsen, Øyvind L., & Juel, Erik. (1997). *Strategisk kompetansestyring*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Lauvås, Kirsti, & Lauvås, Per. (2004). *Tverrfaglig samarbeid: perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Levi, Daniel. (2014). *Group dynamics for teams*. Los Angeles, Calif.: SAGE.

- Lind, J.-I & Skärvad, P- H(1998). *Nya team i organisationernas värld*. Malmö: Liber Ekonomi.
- Locke, E., & Latham, G. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Mathieu, J., Maynard, M., Rapp, T Gilson I. (2008). Team effectiveness 1997-2007: A review of recent advancements and a glimpse into the future.. *Journal of Management*, 34 (3), 410-476.
- Newell, Sue, Maxine Robertson, Harry Scarbrough and Jacky Swan (2009). *Managing Knowledge Work and Innovation*, 2nd Edition, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nordhaug, Odd, & Brandt, Søren. (2004). *Strategisk kompetanseledelse: teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Onyett, S. og R. Ford (1996). Multidisciplinary Community Teams: Where Is the Wreckage? *Journal of Mental Health* 5(1), 47-56.
- Paulus, P. (2002). Different ponds for different fish: A contrasting perspective on team innovation. *International Association for Applied Psychology*, 394-399.
- Rubin, H. J., Rubin, I.S. (1995). *Qualitative Interviewing. The art of hearing data*. Sage Publications.
- Skaug, R. (2012) *Utdanning for fremtidens offiserer*, KS fagrapport, nr 2/2012
- Studiehåndbok 2013-2014, Bachelor i militære studier, ledelse og landmakt, Krigsskolen, Oslo
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 2. utgave. Fagbokforlaget.

Thylefors, I., Persson., O, & Hellström, D. (2005). Team types, perceived efficiency and team climate in Swedish cross-professional teamwork. *Journal of Interprofessional Care*, March 2005; 19 (2): 102-114 DOI: 10,180/13561820400024159

Thylefors, Ingela (2007) "Babels torn – tvärprofessionella team". I Thylefors, Ingela (red): *Arbetsgrupper. Från gränslösa team till slutna rum* . Stockholm, Natur och kultur.

Thylefors, I. (2013). *Babels torn: om tvärprofessionellt teamsamarbete*. Stockholm: Natur och Kultur.

Zander, A. (1994). *Making groups effective*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Elektronisk litteratur

Forsvarets hjemmeside, 2012 www.forsvaret.no

<http://hogskolene.forsvaret.no/krigsskolen/om-krigsskolen/Sider/om-krigsskolen.aspx>

Hentet 15.03.14

Kunnskapsdepartementet 15.12.2011 www.regjeringen.no

URL:

<http://www.regjeringen.no/upload/KD/vedlegg/kompetanse/nKR2011mvedlegg.pdf>

Hentet 19.02.2014

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Bjørn Stensaker
Institutt for pedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 24.02.2014

Vår ref: 37509 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.02.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37509</i>	<i>Kunnskapsdeling i tverrfaglige team</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Bjørn Stensaker</i>
<i>Student</i>	<i>Saranda Kelmendi</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Saranda Kelmendi saranda_mk@hotmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

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

Vedlegg 2

Samtykkeerklæring

Jeg er student ved masterprogrammet i pedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er arbeid i team, og hvordan dette kan fremme tverrfaglighet. Formålet med studien er å prøve å si noe om hvordan teamorganiseringen på Krigsskolen er, og hvordan dette fremmer tverrfaglighet.

I forbindelse med oppgaven ønsker jeg å snakke med 4-6 ansatte på Krigsskolen, som jobber i team. Under intervjuet vil jeg bruke båndopptaker og ta notater løpende. Intervjuet vil ta rundt en time. Vi blir enig om tid og møteplass sammen,

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Alle opplysningene blir behandlet konfidensielt og opptakene blir slettet ved oppgavens slutt, 13.06.2014.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på mobil; xxxxxxxx, eller mail; xxxxxxxx

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen.

Med vennlig hilsen

Saranda Kelmendi

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Signatur og dato:.....

Telefonnummer:.....

Vedlegg 3

Intervjuguide

1. Hvordan jobber du til daglig, hva gjør du?
-arbeidsoppgaver/ansvarsområde
2. Hvilke fag underviser du i?
3. Hvor lenge har du jobbet på Krigsskolen?
4. Jobber du for det meste selvstendig eller i samarbeid med andre?
-hvem samarbeider du i såfall med?
5. Hvordan oppfatter du arbeidsmåtene nå i forhold til før?

Teamene/faggruppe;

1. Kan du fortelle hva teamene gjør og hva som er dine arbeidsoppgaver i teamet?
2. På hvilke måter påvirker tidsperspektivet samarbeidet- fordeler og ulemper her?
3. Gruppesammensetning;
- Kan du fortelle noe om sammensetningen av teamene og hvordan dette fremgår?
-hvilke krav stilles det til teamsammensetningen? Kriterier på bakgrunn av kompetanse eller personkjemi?
- Har dere noen innvirkning på sammensetningen?
4. Hva er størrelsen på teamene
5. Er det noen hensyn du tenker at man bør ta i forhold til teamsammensetningen? Utdyp gjerne.

Arbeidsstrukturen i teamet

1. På hvilke måter samarbeider dere i teamene/faggruppene? Kom gjerne med eksempler.
Hvor ofte treffes dere?
-hva skjer på møtene?
-På hvilke måter tenker du at møtene er en arena for informasjonsdeling og hvordan tenker du at dette påvirker samarbeidet i teamet?

Arbeidsdeling

1. Hvordan er arbeidsdelingen i teamet? Forklar og kom gjerne med et eksempel.
2. Hvordan koordineres arbeidet?

Rollefordelingen

1. Opplever du at det er en bestemt rollefordeling i teamet, og på hvilke måter mener du at dette påvirker samarbeidet?

Oppgavene

- På hvilke måter tenker du at rollefordelingen påvirker oppgavefordelingen i teamene?

Mål;

1. Hva er målet med teamene?
2. Opplever du at det er klare mål for samarbeidet?
-Følges disse av alle?
3. Hvordan evaluerer dere måloppnåelsen?
-Får dere noen feedback på vellykket måloppnåelse?
4. Hvem setter målene?
5. Har dere noen mål utover selve arbeidet med oppgavene?

Autonomi

1. Hvor autonomt vil du si at teamet er? Kom gjerne med eksempler.
2. Treffes beslutninger i eller utenfor teamet?

Teamledelse

1. Hvilken leder forholder du deg til (Spørsmål til ansatte) Hvilken rolle spiller du som leder inn i teamet? (Spørsmål til teamleder).
2. Hvordan fungerer teamlederen hos dere (ansatte)?
3. Hvordan treffer dere beslutninger i teamet (begge)?
-hvor stor innvirkning har teammedlemmene her?
4. Har du påvirket til innføring av teamstruktur på Krigsskolen?

Tverrfaglighet

1. Hva er tverrfaglighet for deg?

-På hvilke måter jobber du tverrfaglig?

2. Opplever du at det tilrettelegges for tverrfaglighet gjennom teamene/faggruppene?

Kunnskapsdeling

1. Kunnskapsdeling- hva tenker du er fordeler ved å dele din kunnskap og kompetanse med andre?

2. Opplever du at teamsamarbeidet er en arena for kunnskapsdeling? Kan du komme med et eksempel på når du har delt kunnskap?

3. På hvilke måter bruker dere hverandres kunnskap i teamet, kan du gi noen eksempler?

Avslutningsspørsmål:

Er det noe mer du bør føye til, som jeg ikke har spurt om?

Takk for at du tok deg tid, ta gjerne kontakt med meg om det er noe du lurer på i ettertid!