

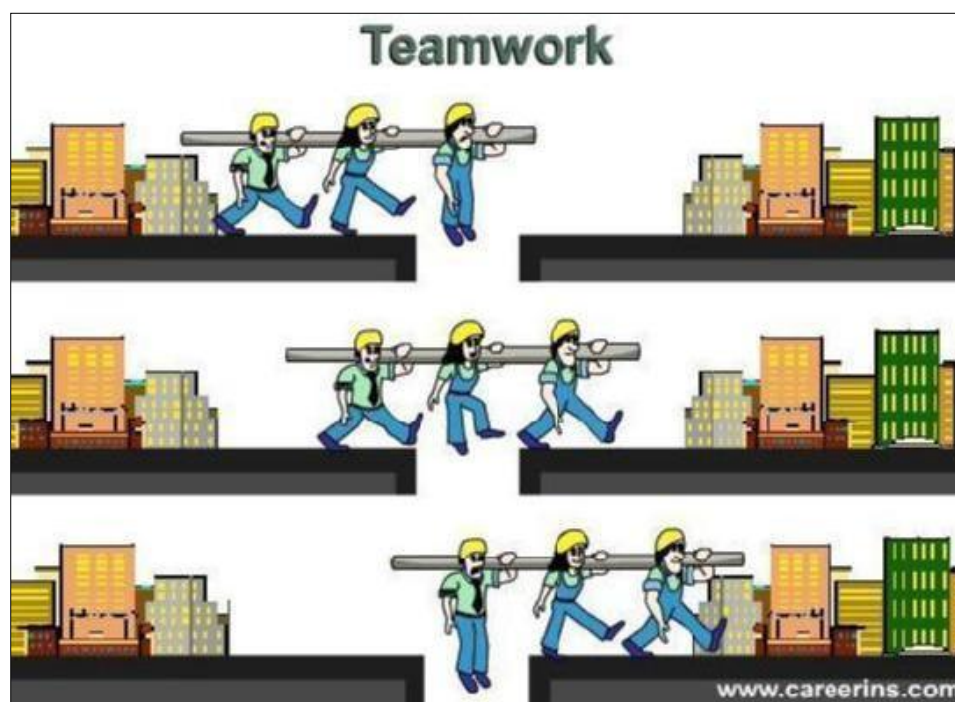
982643

982944

Bacheloroppgave

BCR3100

Prestasjonsfremmende egenskaper ved teamarbeid



Markedshøyskolen

Våren 2014

”Denne bacheloroppgaven er gjennomført som en del av utdannelsen ved Markedshøyskolen. Markedshøyskolen er ikke ansvarlig for oppgavens metoder, resultater, konklusjoner eller anbefalinger.”

Innholdsfortegnelse

1.0	Sammendrag.....	5
2.0	Forord.....	6
3.0	Innledning.....	6
4.0	Teori.....	7
4.1	Team.....	7
4.1.1	Teamsammensetning.....	9
4.1.2	Roller.....	10
4.1.3	Sosial loffing.....	10
4.2	Humankapital og kunnskapssamfunn.....	11
4.3	Kunnskap.....	12
4.3.1	Eksplisitt og implisitt kunnskap.....	13
4.4	Kunnskapsoverføring.....	14
4.4.1	Kunnskapsoverføring i team.....	15
4.5	Læring.....	17
4.6	Erfaring.....	18
4.7	Prestasjon.....	19
4.8	Oppsummering av kjernet teori.....	20
5.0	FMC Technologies.....	21
6.0	Metode.....	22
6.1	Forberedelsesfasen.....	22
6.1.1	Valg av problemstilling.....	23
6.1.2	Intensivt design.....	23
6.1.3	Kvalitativ metode.....	24
6.1.4	Induktiv tilnærming.....	24
6.1.5	Kommentarer til kvalitativ metode.....	25
6.2	Datainnsamlingsfasen.....	26
6.2.1	Semistrukturert dybdeintervju.....	26
6.2.2	Utvalgsstrategi.....	27

6.2.3	Utvalgsstørrelse.....	27
6.2.4	Rekruttering av informanter.....	28
6.2.5	Kommentarer til datainnsamling.....	28
6.2.6	Intervjuguide.....	29
6.2.7	Kommentarer til intervju.....	29
6.3	Dataanalysefasen.....	30
6.4	Rapporteringsfasen.....	30
7.0	Etikk og juridisk ansvar.....	31
7.1	Informert samtykke.....	31
7.2	Krav på privatliv.....	31
7.3	Krav på å bli korrekt gjengitt.....	31
7.4	Anonymitet.....	32
8.0	Kvalitet.....	32
8.1	Validitet.....	32
8.1.1	Intern validitet.....	32
8.1.1.1	Autentisitet.....	33
8.1.2	Ekstern validitet og generaliserbarhet.....	33
8.1.3	Begrepsvaliditet.....	33
8.2	Reliabilitet.....	34
8.3	Kommentarer til kvalitet.....	34
8.3.1	Kommentarer til validitet.....	34
8.3.2	Kommentarer til autensitet.....	35
8.3.3	Kommentarer til reliabilitet.....	35
9.0	Forskerens subjektive ståsted.....	36
10.0	Analyse.....	37
10.1	Analyseprosessen.....	37
10.2	Utfordringer ved analysen.....	39
11.0	Funn.....	40
11.1	Funn ved team.....	40
11.2	Funn ved gjensidig avhengighet.....	41
11.3	Funn ved gruppesammensetning.....	41

11.4	Funn ved roller.....	42
11.5	Funn ved sosial loffing.....	43
11.6	Funn ved læring.....	44
11.7	Funn ved læring i sosial setting.....	44
11.8	Funn ved bevissthet rundt egen utvikling.....	45
11.9	Funn ved utvikling av team og individ.....	46
11.10	Funn ved kunnskapsoverføring.....	47
11.11	Funn ved læring og erfaring.....	48
11.12	Funn ved personlig relasjon	50
11.13	Funn ved uforutsigbarhet/risiko/tidspress.....	51
11.14	Funn ved prestasjon.....	52
12.0	Analyse av funn.....	54
12.1	Analyse av team.....	54
12.1.1	Analyse av gjensidig avhengighet.....	54
12.1.2	Analyse av gruppesammensetning.....	55
12.1.3	Analyse av roller.....	56
12.1.4	Analyse av sosial loffing.....	57
12.2	Analyse av læring.....	58
12.3	Analyse av kunnskapsoverføring.....	60
12.4	Analyse av kunnskapsdeling som en kilde til prestasjon.....	62
12.5	Analyse av læring og erfaring.....	62
12.6	Analyse av sosial setting.....	65
12.7	Analyse av personlige relasjon.....	66
12.8	Analyse av uforutsigbarhet/risiko/tidspress.....	67
12.9	Analyse av prestasjon.....	67
12.10	Oppsummering av analyse.....	69
13.0	Konklusjon.....	72
14.0	Egne erfaringer.....	75
15.0	Anbefaling til videre forskning.....	76
16.0	Litteraturliste.....	78

Vedlegg 1: Intervjuguide

1.0 Sammendrag

Denne oppgaven er bygd rundt problemstillingen:

Opplever prosjektmedarbeidere at kunnskapsoverføring er en kilde til læring som påvirker prestasjonene i en prosjektgruppe?

Disse forskningsspørsmålene vært sentrale i prosessen:

- Er teamarbeid en arbeidsmetode som er prestasjonsfremmende?
- Finnes det noe som kan påvirke om kunnskapsoverføring fører til læring?
- Er teamarbeid en godt egnet kontekst for utvikling av individet?

Denne bacheloroppgaven handler om læring gjennom overføring av kunnskap, hvilke faktorer som spiller inn på dette og hvordan det videre påvirker prestasjoner i team. Motivasjonen som lå bak denne problemstillingen var interessen for personlig utvikling. Vi fant teamet som en interessant kontekst da sammensetning av ulike mennesker kan bidra til utvikling og læring gjennom felles arbeid og sosial interaksjon. Da teammedlemmer utfyller hverandre kan de i fellesskap produsere resultater som utgjør mer enn det enkelte individet. Sammensetningen av mennesker kan ha en stor innvirkning på samhandlingen, og videre de prosessene som skjer i teamet.

Vi fikk muligheten til å gjennomføre vår forskning i FMC Technologies. De benytter seg av team- og prosjektarbeid, og hadde derfor medarbeidere som var passende for vår forskning.

Vi har benyttet oss av kvalitativ metode, med et intensivt design. Dette på grunn av at vi ønsket å undersøke hver enkelt respondents mening og oppfattelse rundt fenomenet kunnskapsoverføring i team. Vi har samlet inn data ved hjelp av semistrukturerte dybdeintervju. Undersøkelsen var begrenset til 10 respondenter, der hvert intervju hadde en varighet på cirka en time.

Både teori og empiri har vist at læring forekommer både bevisst og ubevisst, samt at dette vil ha en påvirkning på prestasjonene både individuelt og kollektivt i teamet.

2.0 Forord

Vi vil takke FMC Technologies for at vi fikk mulighet til å gjennomføre vår forskning i deres virksomhet. Vi vil spesielt takke Magne Øyvind Grimen og de ti respondentene som stilte til disposisjon og gjorde det mulig for oss å forske innenfor de rammene vi ønsket for vår bacheloroppgave!

Vi vil takke vår veileder Gro Ladegård, som har vært tilgjengelig for oss under hele prosessen, har gitt raske og konkrete tilbakemeldinger og arrangert motiverende veiledningstimer og workshops!

Vi vil også takke Sharam Alghasi for nyttig veiledning i faget Markedsanalyse – Kvalitativ metode.

Vi vil også rette en stor takk til medstudent Randi Torgersen som stilte opp og var til god hjelp under pilotintervju, og Alise Stokseth Rætta for husrom under forskningsperioden.

3.0 Innledning

«Teamwork is the fuel that allows common people to produce uncommon results» (Cullen 2001, 35). Da vi ble bedre kjent med de ulike fagområdene vi ønsket å undersøke, ble sitatet fra Cullen (2001, 35) et slags hypotese for vår problemstilling, som lyder slik:

Opplever prosjektmedarbeidere at kunnskapsoverføring er en kilde til læring som påvirker prestasjonene i en prosjektgruppe?

Teamarbeid blir sett på som en effektiv og økonomisk lønnsom arbeidsmetode for å nå organisatoriske mål (Amundsen 1999, 37), og organisasjonen kan gjennom en sammensetning av tilpasset spisskompetanse skape optimal utnyttelse av de menneskelige ressursene (Hjertø 2013, 39).

Vår generelle interesse for utnyttelse av menneskelige ressurser som vi har tilegnet oss gjennom HR-studiet, samt en nysgjerrighet rundt individuell og kollektiv utvikling, gjorde at vi valgte å legge vekt på mennesker på gruppenivå i vår forskning. Dette førte til at vi ville tilegne oss kunnskap innenfor en av dagens moderne og høyst aktuelle arbeidsmetoder (Hjertø 2013, 14). Vi har valgt å begrense oss til å undersøke 10 respondenter innenfor én organisasjon

Dette på grunn av at prosjektet er av liten størrelse og vi er begrenset av tid. Alle respondentene er medlem av et eller flere team. Under rekrutteringen ble det lagt vekt på at vi ønsket respondenter med erfaring både fra individuelt arbeid og arbeid i team, og at dette skulle prioriteres før eventuell spredning i kjønn, alder og kompetanse.

Da både teoretikere og respondentene benytter seg av begrepene prosjektgrupper, prosjektarbeidere, medarbeidere, team og teammedlem vil også vi benytte oss av de gjennom oppgaven, selv om vi i problemstillingen bruker prosjektmedarbeidere og prosjektgrupper.

Oppgaven vil først vise de ulike fagområdene som problemstillingen drøfter i kapittel **4.0 Teori**. Vi vil videre gjøre rede for datainnsamling og de rammer som er satt for en forskningsprosess i kapittelet **6.0 Metode**. Vi presenterer **funnene** våre i kapittel **11.0** og tar deretter med oss datamaterialet inn i kapittel **12.0 Analyse av funn** hvor vi knytter funnene opp mot relevant teori. Vi runder av oppgaven med en **12.10 Oppsummering av analyse**, og de resultatene oppgaven har gitt oss i **13.0 Konklusjon**

4.0 Teori

I teorikapittelet vil vi først orientere om forskningskonteksten team, hvor vi legger vekt på teamsammensetning og roller. Vi vil også gjøre rede for humankapital og kunnskapssamfunn. Dette for å vektlegge den økende viktigheten av kunnskap i dagens samfunn, samt verdiskapningen som skjer gjennom menneskers kunnskap. Videre vil vi gjøre rede for de fire variablene kunnskapsoverføring, erfaringsoverføring, læring og prestasjon.

4.1 Team

Et team er av Katzenbach og Smith i *The new "classic" that studied 50 teams in 30 organizations and found that the one clear distinguishing factor in high performing teams was clear performance objectives*, fra 1993 (sitert i Conlow and Watsabaugh 2009, 11) omtalt som en liten gruppe mennesker med komplementære ferdigheter som settes sammen med formål om å nå felles mål, og som er gjensidig avhengige av hverandre.

Interessen for teamarbeid i arbeidslivet har i de siste tiårene økt (Hjertø 2013, 14). Selv om vi i dag jobber mer kollektivt enn noen gang var det i begynnelsen utfordringer ved forskning på grupper og team. Steiner forklarte i *Group processes and productivity*, 1972 (sitert i Hjertø 2013, 15) at det oppstod en diskusjon om hvorvidt summen av medlemmene i fellesskap var større eller mindre enn individuelt, der de fleste forskere var overbevist om at gruppen tilsvarte en dårligere sum enn medlemmene individuelt. Fra Yukl (1981) kom det frem at det som drev forskningen videre var de som trodde det ville skape en gevinst (sitert i Hjertø 2013, 15).

Team som arbeidsform er i ettertid tatt i bruk med den hensikt å skape et best og mest mulig effektivt arbeid (Amundsen 1999, 37). Dette kommer av at teamarbeidet gjør det lettere å benytte seg av de enkeltes kunnskaper og ferdigheter, det skaper eierskap som fremmer gjennomføringsevne, og gir større mulighet for utvikling gjennom de utfordringene teamarbeid byr på (Hjertø 2013, 39). Et teams effektivitet i arbeidet bestemmes av hvorvidt de når fastsatte mål, holder seg innenfor satte rammebetingelser, at jobbtilfredshet er tilstede og at læring forekommer (Hjertø 2013, 96). Da teammedlemmene er gjensidig avhengige av hverandre er intern tillit nødvendig for at arbeidet skal fungere effektivt (Kanaga og Kossler 2001, 2). Godt samarbeid i team kjennetegnes ved en åpen tillit, fellesskap, ansvarlighet og tilstrekkelig med engasjement og kunnskap til å kunne handle (Velten 2010, 93-94).

Team kan enten være permanente eller sammensatt på grunn av en spesifikk oppgave. Permanente team kan bidra til å skape stabilitet og forutsigbarhet i arbeidsprosessen som kan heve prestasjoner og øke effektiviteten. Hvert teammedlem må skape en bred forståelse av hvilken rolle de spiller for organisasjonens resultater og måloppnåelse. Organisasjonens visjon og mål legger klare føringer på hva som forventes av teammedlemmene. Det kan skape inspirasjon samtidig som utfordringer identifiseres, og teammedlemmene jobber mot tydelige mål for å oppnå mestring (Conlow og Watsabaugh 2009, 11).

Teamdannelse er mest utbredt i situasjoner hvor oppgaven er for kompleks til at en person har tilstrekkelig kompetanse til å løse den alene (Cullen 2001, 39). Teamet dannes derfor på bakgrunn av den kompetanse som er nødvendig, og blir dermed en kombinasjon av mennesker med ulike bakgrunner. For å få best mulig utbytte av arbeidet i team representerer alle seg selv og sin kompetanse. I teamet hjelper dette gruppen til å bevisst spille på hver enkelt sine sterke sider, som videre skaper kunnskapsdeling med et høyt faglig nivå internt i gruppen (Amundsen

1999, 33-34). Denne arbeidsmetoden bidrar til å skape selvinnsikt ved at teammedlemmene blir kjent med egne og andres styrker og svakheter, og dermed blir i stand til å utnytte de (Velten 2010, 86).

4.1.1 Teamsammensetning

Sammensetningen av et team kan i følge Hjertø (2013, 29) være av stor betydning for ytelsen og de resultater som produseres. Kramer hevder i *Trust and distrust in organizations: Emerging perspectives, enduring questions*, 1999 (siteret i Wiedow, Konradt, Ellwart, og Steenfatt. 2013, 236) at tillit en vesentlig faktor som må være tilstede for å skape effektive og læringsrike team. Dersom tilliten ikke er til stede, vil det bli en tid- og energikrevende prosess med medlemmer som til enhver tid kontrollerer og observerer hverandres arbeid. I etableringen av et velfungerende team er det derfor viktig at det skapes et gjensidig avhengighetsforhold gjennom ulike kompetanser, erfaringer og personligheter i gruppen (Amundsen 1999, 31-32). Det kan derfor være en stor fordel for teamet at de i startfasen skaper en felles forståelse for hvorfor gruppen er sammensatt slik den er (Amundsen, 1999, 33-34).

Dersom sammensetningen av teamet viser seg å ikke fungere, vil dette kunne påvirke resultatet i negativ retning (Levin og Rolfsen 2004, 12). Et team kan sammen prestere både dårligere og bedre enn det summen av individene skulle tilsi. S sammensetninger av teamet kan derfor ha stor betydning for samhandling, læring og resultater som fremkommer av teamet (Hjertø 2013, 29). I et team har alle et ansvar for hva de resterende teammedlemmene foretar seg, det er derfor som medlem viktig å bidra til å skape en helhet i teamet ved å engasjere seg på andre områder enn bare sitt eget. Å være en lagspiller gjør det enklere å engasjere seg (Hjertø 2013, 31-32).

Dersom teamet skal være organisasjonens oppskrift på suksess må det gis klare retningslinjer. Det må være en tydelig struktur som er tilpasset både mål og teammedlemmer, interne og eksterne relasjoner må ivaretas og de må kontinuerlig følge samfunnsutviklingen for å tilpasse seg markedet. Dette vil være grunnlaget for at medlemmene selv kan skape god kommunikasjon og gode arbeidsmetoder i teamet, og organisasjonen kan belønne medlemmene for gode prestasjoner for å ivareta suksessoppskriften (Kanaga og Kossler 2001, 10).

4.1.2 Roller

En rolle kan defineres som oppførselen som forventes fra et individ i en bestemt stilling (Levin og Rolfsen 2004, 82). Levin og Rolfsen (2004, 82) mener at mennesker opptrer i det sosiale slik de forventer at andre vil opptre. Når et team er sammensatt ut i fra sin kompetanse og erfaring, må det forekomme en rollefordeling internt i gruppen. I følge Belbins teori om teamroller er det verken kompetanse eller erfaring som skaper vellykkede og mislykkede team, men den atferden de utøver når de er i samspill. For eksempel kommunikasjon, beslutningsfatning, måloppnåelse og resultater (Batenburg, van Walbeek og Wesley 2013, 902). Katzenback og Smith (1993, 112) argumenterer derimot for at individenes varierende kvaliteter som personlighet, talent, bakgrunn og perspektiver skaper suksess. Westhagen (2013, 110) mener at det er avgjørende at hvert teammedlem forstår sin egen rolle og hvordan den har innvirkning på helheten. Ved å se hvilke krav som stilles til en selv, ser en også hvor mye en faktisk bidrar til fellesskapet. Å bidra til fellesskapet kan teammedlemmer gjøre både gjennom sin formelle og uformelle rolle. Den formelle rollen har forventninger knyttet til stillingen og posisjonen i virksomheten, mens den uformelle omfavner det sosiale og bidraget som gjøres for å være en del av fellesskapet (Sjøvold 2006, 101).

4.1.3 Sosial loffing

Som tidligere nevnt dannes team fordi det eksisterer en gjensidig avhengighet mellom medlemmene. Denne avhengigheten former hele teamets arbeid og hele resultatet bestemmes av hvor godt medlemmene kan samhandle (Hjertø 2013, 45). Vi har redegjort for teori som støtter opp team som en kontekst hvor arbeid skjer mer effektivt og gode resultater dannes basert på tverrfaglig kompetanse. Likevel finnes det også en bakside av medaljen. Den eventuelle gevinsten ved teamarbeid kan svekkes betraktelig dersom det forekommer sosial loffing (Jessen 2005, 156). Sosial loffing kan betraktes som en situasjon hvor konteksten er en gruppe mennesker, der det er mangel på prestasjoner blant enkelte teammedlemmer, men hvor dette er vanskelig å avdekke blant resten av teamet (Hjertø 2013, 106). Det kan med andre ord være lettere å ta mindre ansvar for sin del og legge sin lit på at de andre i teamet presterer nok til å dekke sin manglende prestasjon (Hjertø 2013, 34). Sosial loffing kan skje både bevisst og ubevisst. Det handler om holdninger og normer i forhold til å delta i fellesskapet og de plikter det

innebærer (Wagner 1995,152-172). Kort sagt kan en hel gruppe lammes av et enkelt teammedlems opptreden i en teamsituasjon (Sprukeland 2005, 287).

4.2 Human kapital og kunnskapssamfunn

Mennesker har over tid fått større betydning for verdiskaping i organisasjoner, og blir i dagens samfunn ansett som organisasjoners viktigste ressurs (Sandervang 2006, 20). Mot slutten av 1980-årene dukket begreper som kunnskapssamfunn og humankapital opp, og fokus på de menneskelige ressursene som befinner seg i virksomheter har blitt mer vektlagt (Sandervang 2006, 21). I kunnskapssamfunnet er det kompetanse og innovasjon som er sentralt for verdiskaping (Johannesen og Olsen 2009, 48). Kunnskapssamfunnet startet omkring 1990 og har blitt utviklet som en følge av økt utdanning, ny teknologi og globalisering (Johannesen og Olsen 2009, 51). Johannesen og Olsen (2009, 49) definerer kunnskapssamfunnet som et samfunn basert på kunnskapsressurser og argumenterer med at globalisering kjennetegnet av økende markedsturbulens og teknologiske utviklinger som gir produkter stadig kortere livssyklus, har ført til behov for ny verdiskaping i organisasjoner. Også Sveiby (1987, 13) argumenterer med at vi lever i et kunnskapssamfunn da stadig flere bransjer jobber mot komplekse problemløsninger fremfor direkte produksjon. Kunnskapssamfunnet setter derfor mennesket i sentrum og tar utgangspunkt i at humankapital er organisasjoners viktigste ressurs (Sveiby, 1987, 46). Sandervang (2006, 9) definerer humankapital som individuell kompetanse og fremhever de kunnskaper, ferdigheter og evner det enkelte menneske rår over. Humankapital er derfor en ressurs som blir brukt av organisasjoner for å skape verdier (Sandervang 2006, 22). Verdien av humankapitalen bestemmes ut i fra den ansattes evne til å skape verdi gjennom sin atferd basert på erfaringer, engasjement, kunnskaper og ferdigheter (Sandervang 2006, 23).

For at dagens organisasjoner skal kunne vokse i den fremtidige økonomien er de avhengig av kunnskapen medarbeiderne besitter (Davenport og Prusak 1998). Organisasjoner som er avhengige av medarbeideres kunnskap blir i følge Sveiby (1997, 47) kalt «kunnskapsbedrifter». Sveiby (1987, 13) definerer en kunnskapsbedrift som en organisasjon som lever av å selge sin kunnskap til kunder. Da medarbeiderne i kunnskapsbedriften utfører arbeid som ikke kan automatiseres vil bedriftens produksjonspotensial være avhengig av kunnskapen som befinner

seg i organisasjonen (Sveiby 1997, 47). Kunnskapsarbeid består av å skape kunnskap ut i fra informasjon ved hjelp av sin egen kompetanse, noen ganger ved assistanse fra andre medarbeidere som kan gi informasjon eller spesialisert kunnskap (Sveiby 1997, 19).

4.3 Kunnskap

Diskusjon rundt begrepet kunnskap har pågått gjennom flere århundre og har resultert i en tidløs debatt med utallige definisjoner på hva kunnskap egentlig er (Gottschalk 2004, 19). Flere teoretikere bruker data og informasjon for å forklare kunnskap. Gjennom data blir informasjon skapt, som igjen gir mennesker kunnskap. Her vil vi diskutere kunnskap, på bakgrunn av data og informasjon og videre gjøre rede for ulike definisjoner på kunnskap.

Gottschalk (2004, 16) definerer data som tall og bokstaver uten mening. Når en setter data inn i en kontekst eller situasjon blir det til informasjon. Eksempel på data kan være «60 grader». Tallet har ulik betydning ut i fra hvilke sammenheng en setter det inn i. En by kan ligge på 60 grader nord eller en person kan ha 60 grader i feber. Ved å sette tallet inn i en sammenheng blir tallet gjort om fra data til informasjon. En kan ut i fra dette si at data er ubehandlet informasjon uten mening. Ubehandlet data blir behandlet biologisk i menneskehjernen og får på den måten struktur og blir til informasjon. Informasjon kan dermed defineres som tolkende data som blir til kunnskap når den blir kombinert med erfaringer, refleksjon og kontekst (Gottschalk 2004, 16).

Davenport og Prusak (1998, 5) knytter data, informasjon og kunnskap sammen da kunnskap stammer fra informasjon og informasjon stammer fra data. Dersom informasjon skal bli til kunnskap må mennesker transformere informasjon gjennom handlinger og aktiviteter som skjer mellom to eller flere individer. Mennesker vil gjennom samtaler sammenligne informasjon med kunnskapen de har tilegnet seg fra tidligere situasjoner og videre diskutere konsekvenser av mulige beslutninger og handlinger, knyttet til informasjonen de har fått ut i fra data. På denne måten skapes kunnskap gjennom menneskelig interaksjon (Davenport og Prusak 1998, 6).

Også Nonaka og Takeuchi (1995, 57) bruker begrepet informasjon for å forklare kunnskap. I motsetning til informasjon handler kunnskap om tro, tilknytning og handlinger. Kunnskap er derfor en funksjon av bestemte holdninger, perspektiv eller intensjoner (Nonaka og Takeuchi

1995, 57). På den andre siden handler kunnskap, i likhet med informasjon, om mening (Nonaka og Takeuchi 1995, 57-58). Både informasjon og kunnskap er kontekstavhengig og relasjonelle da de begge avhenger av situasjonen og er skapt av sosiale interaksjoner mellom mennesker (Nonaka og Takeuchi 1995, 59). De argumenterer med at informasjon er en flyt av beskjeder mens kunnskap er skapt ut av denne flyten, som er forankret i de personlige oppfatningene til mottakeren (Nonaka og Takeuchi 1995, 58). Dette understreker at kunnskap er knyttet til menneskelig handling (Nonaka og Takeuchi 1995, 59).

Menneskelig kunnskap inneholder i motsetning til data og informasjon dømmekraft, noe som gjør mennesker i stand til å stille seg kritisk til nye situasjoner og informasjon basert på kunnskapen de besitter (Davenport og Prusak 1998, 10). Sveiby (1997, 37) definerer kunnskap som kapasitet til å handle. I motsetning til data og informasjon er dette en personlig definisjon der individets egenskaper er i fokus (Sveiby 2001, 2). Kunnskap kan ikke fjernes fra en kontekst og Sveiby (1997, 29) mener derfor at definisjonen avhenger av konteksten der begrepet blir brukt. Kunnskap er derfor kontekstuel og hele tiden i endring (Sveiby 1997, 31). Sveiby (1997, 29) argumenterer videre med at begrepet kunnskap er svært allsidig og kan bety både vitenskap, bevissthet, erfaringer, kompetanse, læring, og ferdigheter.

Også Gottschalk (2004, 16) hevder at kunnskap er avhengig av øyet som ser. Kunnskap kan ikke eksistere utenfor mennesket (Gottschalk 2004, 16) men er sosial konstruert (Gottschalk 2004, 20). Mennesket prosesserer informasjon kognitivt ved å bearbeide inntrykk og sammenligne disse med erfaringsgrunnlag i langtidshukommelsen. Informasjon blir dermed til kunnskap når den blir behandlet i menneskehjernen (Gottschalk 2004, 16). Videre blir kunnskap til informasjon igjen når den kommuniseres til andre individ (Gottschalk 2004, 17). Kunnskap er derfor dynamisk og skapes i sosiale interaksjoner mellom individer (Gottschalk 2004, 23).

4.3.1 Eksplisitt og implisitt kunnskap

Kunnskap kan deles inn i to kategorier, eksplisitt og implisitt kunnskap, Implisitt kunnskap blir også kaldt taus kunnskap (Gottschalk 2004, 17). Eksplisitt kunnskap kan defineres som kunnskap som kan uttrykkes skriftlig, mens implisitt kunnskap kan defineres som kunnskap knyttet til vår individuelle persepsjon (Von Krogh, Inchiyo og Nonaka 2007, 21). I følge Gottschalk (2004, 17)

kan eksplisitt kunnskap lett kommuniseres til andre, i motsetning til taus kunnskap som er knyttet til personlig kunnskap som vanskelig lar seg formalisere. Taus kunnskap kan ikke struktureres og er derfor rotfestet i handlinger og erfaringer i tillegg til individets verdier og følelser (Nonaka og Takeuchi 1995, 8).

4.4 Kunnskapsoverføring

I følge Karlsen og Gottschalk (2008, 440) er det praktisk vanskelig å skulle overføre kunnskap, dette på grunn av menneskets begrensede verbale evner og forskjellige måter å tolke hendelser og inntrykk på. Flere teoretikere mener likevel at kunnskapsoverføring mellom mennesker forekommer. Sveiby (2001, 5) hevder at kunnskapsoverføring mellom to mennesker er en toveis prosess som har en tendens til å forbedre kompetanse for begge parter, mens Sandervang (2006, 23) hevder at delt kunnskap innebærer dobbel kunnskap.

Da taus kunnskap vanskelig lar seg formalisere er det også vanskelig å skulle overføre taus kunnskap til andre mennesker. Karlsen og Gottschalk (2008, 440) mener at taus kunnskap ikke kan overføres på samme måte som eksplisitt kunnskap kan, da den tause kunnskapen ikke er strukturert av data men ligger inne i mennesket og ikke kan uttrykkes skriftlig. Å finne verdien i taus kunnskap, og utnytte denne kan være en stor utfordring for organisasjoner da taus kunnskap gjerne kommer frem gjennom personlige relasjoner (Von Krogh, Inchiyo og Nonaka 2007, 21).

Eksplisitt kunnskap er i motsetning til taus kunnskap lett å kommunisere og overføre til andre mennesker (Gottschalk 2004, 17). I følge Gottschalk (2004, 17) tar mennesker utgangspunkt i sin egen kunnskap når de snakker. Kunnskapsdeling foregår derfor ved at mennesker formidler sin kunnskap i form av informasjon. Om mottakeren tilegner seg informasjonen som kunnskap avhenger av tidligere erfaringer, kontekst, forståelse og refleksjon (Gottschalk 2004, 17).

Da kunnskap kommer til syne gjennom kommunikasjon og handling vil kunnskapsoverføring i følge Gottschalk (2004, 31) forekomme gjennom menneskelig samhandling. I følge Davenport og Prusak (1998, 88) skjer kunnskapsoverføring i organisasjoner når medarbeidere kommuniserer med hverandre. Når en medarbeider må spørre en annen om hjelp kreves det at kunnskap transformeres fra den ene til den andre (Davenport og Prusak 1998, 88). Gravey og

Williamson (2002, 154) mener også at taus kunnskap blir eksplisitt gjennom sosiale interaksjoner og at omgivelsene der interaksjonen finner sted påvirker deltageres evne til å utveksle og utvikle deres felles forståelse for kunnskapen som blir delt. Deltagerne vil som følge av kunnskapsoverføring dermed utvikle en felles forståelse av verden gjennom den sosial interaksjonen som finner sted (Gravey og Williamson 2002, 154).

Davenport og Prusak (1998, 95) mener også at overføring av kunnskap avhenger av type kunnskap. Eksplisitt kunnskap kan overføres gjennom prosedyrer, dokumenter og databaser. Implisitt kunnskap krever på den andre siden en personlig relasjon mellom individene (Davenport og Prusak 1998, 95). Faktorer som kan føre til at medarbeidere ikke absorberer den kunnskapen de får overført kan være mangel på respekt eller tillit, stolthet eller stahet, mangel på tid eller frykt knyttet til risiko (Davenport og Prusak 1998, 102). Davenport og Prusak (1998, 101) argumenterer ut i fra dette med at målet med kunnskapsoverføring er å forbedre organisasjoners evne til å løse oppgaver og på denne måten øke sin verdiskaping gjennom medarbeideres kunnskap.

Davenport og Prusak (1998, 6) argumenterer med at organisasjoner kan skape et konkurransefortrinn gjennom medarbeideres kunnskap i form av økt effektivitet i utvikling og produksjon (Davenport og Prusak 1998, 6). Dersom mennesker i organisasjoner får mulighet til snakke sammen vil dette føre til læring og tenkning som skaper potensiale for nye ideer og ny kunnskap (Davenport og Prusak 1998, 17). Davenport og Prusak (1998, 170) argumenterer videre med at verdiskaping i form av kunnskap er viktig når det kommer til å ta bedre organisatoriske beslutninger og handlinger som blir gjort på bakgrunn av den tilegnede kunnskapen hos den enkelte medarbeider. Kunnskap er derfor i følge Davenport og Prusak (1998, 6) en bærekraftig fordel for organisasjoner. Materielle gjenstander vil synke i verdi når de blir brukt men kunnskap vil på den andre siden vokse (Davenport og Prusak 1998, 6).

4.4.1 Kunnskapsoverføring i team

I *“Task knowledge overlap and knowledge variety: the role of advice network structures and impact of group effectiveness”* hevder Wong (2008) at kunnskap er en av de viktigste kildene som oppstår i team da den bidrar til å forbedre prestasjonene i teamet (sitert i Henttonen,

Janhonen, og Johanson 2013, 2). Kunnskap kan sees på som en kollektiv menneskelig prestasjon (Garvey og Williamson 2002, 18) og i følge Sveiby (2001, 5) har teamarbeid en tendens til å være en gjenskapelse av kunnskap som involverer hele teamet.

I følge Nonaka og Takeuchi (1995, 10) kan ikke organisatorisk kunnskap skapes uten initiativ fra mennesker og interaksjonen som finner sted i gruppen. Team skaper en kontekst der individ kan samhandle med hverandre og spiller derfor en sentral rolle i kunnskapsutviklingen (Nonaka og Takeuchi 1995, 10). Gjennom dialog, diskusjon, erfaringsdeling og observasjon skaper teammedlemmene nye synspunkt som kan få medlemmene til å se kritisk på egne oppfatninger og erfaringer. Denne type interaksjonen forsterker kunnskap på gruppenivå og transformerer personlig kunnskap om til organisatorisk kunnskap (Nonaka og Takeuchi 1995, 10-11). Også Hjertø (2013, 96) mener at organisasjoner må tilrettelegge for at medarbeidere skal kunne møte hverandre i ulike sammenhenger. Dette for å skape relasjoner og samhandling som fører til at taus kunnskap blir overført (Hjertø 2013, 96).

Von Krogh, Inchijo og Nonaka (2007, 21) mener at kunnskapsutvikling er avhengig av en kunnskapshjelpende kontekst og argumenterer videre med at det å skape kunnskap både er en individuell og sosial prosess. En forutsetning for overføring av taus kunnskap er derfor at individene i teamet skal kunne dele sine personlige tanker og følelser (Von Krogh, Inchijo og Nonaka 2007, 22). Utvikling av kunnskap i organisasjoner krever videre at organisasjoner skaper et læringsmiljø som vil stimulere mennesker til å kommunisere, utvikle og utveksle deres kunnskap (Gravey og Williamson 2002, 161). I følge Gravey og Williams (2002, 161) er settingen mennesker jobber i knyttet til deres utvikling og måloppnåelse. Det er derfor avgjørende for kunnskapsutvikling at mennesker blir plassert i sosiale settinger som oppmuntrer dem til å dele sin tause kunnskap (Gravey og Williams 2002, 161).

Uavhengig av prosjekt forutsetter kunnskapsutvikling at teammedlemmene befinner seg i en avslappet atmosfære (Von Krogh, Inchijo og Nonaka 2007, 24). Personlige relasjoner har en tendens til å redusere frykt og mistillit i team, og bidrar dermed til å bryte ned personlige og organisatoriske barrierer (Von Krogh, Inchijo og Nonaka 2007, 24). Dersom teammedlemmer har en åpen og støttende holdning til hverandre kommer nye ideer raskere (Von Krogh, Inchijo og Nonaka 2007, 24).

4.5 Læring

Hjertø (2013, 97) bruker to ulike perspektiv til å forklare læring. Det første perspektivet går ut på å skaffe seg kunnskap gjennom å høre på andre, lese, tenke og reflektere. Han kaller dette det «Individualistisk kognitivt læringsperspektiv». Det andre perspektivet er knyttet til menneskelig atferd og er erfaringsbasert. Hjertø (2013, 97) kaller dette et «praksislæringsperspektiv». Videre beskriver Hjertø (2013, 99) de to perspektivene sammen gjennom begrepet «ferdigheter». For at et menneske skal tilegne seg en ferdighet må en atferd bli tillært (Hjertø 2013, 99). Ferdigheten bak denne atferden er knyttet til både kognitiv trening som oppstår i det «individualistiske kognitive læringsperspektivet», og fysisk trening eller praksis som oppstår i «praksislæringsperspektivet» (Hjertø 2013, 99).

Karlsen og Gottschalk (2008, 439) hevder at evne til å sette seg inn i ny kunnskap og lære er avgjørende for at organisasjoner skal bli gode på prosjektarbeid. I følge Karlsen og Gottschalk (2008, 439) skjer læring gjennom erfaringsoverføringer fra tidligere faser og prosjekter som videre kan hjelpe medarbeidere i nye prosjekter. Da mange organisasjoner ikke fokuserer på prosessen der medarbeidere tilegner seg ny kunnskap på grunn av at det er tids – og ressurskrevende, argumenterer Karlsen og Gottschalk (2008, 439) med at organisasjoner bør fokusere mer aktivt på erfaringsoverføring for å kunne etablere en kultur for kontinuerlig læring.

Personlig utvikling og læring er en livslang prosess (Karlsen og Gottschalk 2008, 443-446) og læring kan refereres til resultatet av en handling. Læring har dermed i følge Karlsen og Gottschalk (2008, 443) funnet sted dersom en prestasjon har blitt bedre eller dersom atferd har blitt endret på bakgrunn av erfaringer eller kunnskapsoverføring (Karlsen og Gottschalk 2008, 443).

Læring skjer gjennom hele livet og finner sted i alle aspekter av menneskelig aktivitet (Gravey og Williamson 2002, 5). Gravey og Williamson (2002, 4) mener at læring er en sosial prosess som skjer når mennesker samhandler med hverandre og er derfor potensielt overførbart til andre (Gravey og Williamson 2002, 5). De argumenterer med at læring er en kulturell aktivitet som blir muliggjort gjennom menneskers evne til å kommunisere gjennom felles språk. Språk gir oss muligheten til å kodifisere erfaringer og opplevelser om til kunnskap som videre kan overføres til andre mennesker (Gravey og Williamson 2002, 4-5). Gravey og Williamson (2002, 5) mener

videre at læring er en situert aktivitet og at omgivelsene mennesket befinner seg i, påvirker både hastighet, kvalitet og forståelse for det som blir lært. Et menneskets evne til, og forutsetninger for å lære avhenger likevel av at mennesket selv er motivert til å lære (Gravey og Williams 2002, 126). I følge Gravey og Williamson (2002, 84) er læring den sentrale prosessen som resulterer i kunnskap. Ut i fra deres teori om at læring er en sosial og situasjonsavhengig aktivitet argumenterer de med at arbeidsplassen er konteksten der kunnskap produseres (Gravey og Williamson 2002, 88).

4.6 Erfaring

Nonaka og Takeuchi (1995, 10) argumenterer med at den sterkeste læringen kommer fra direkte erfaringer. Årsaken til at vi har valgt å vektlegge erfaringsoverføring kommer av at erfaringer er en vesentlig kilde til kunnskap. Karlsen og Gottschalk (2008, 447) definerer erfaringen som den kunnskapen som tilegnes gjennom opplevelser i arbeid og fritid. Erfaring blir dermed omtalt som den innsikten og viten som skapes gjennom å erfare noe (Karlsen og Gottschalk 2008, 447). Erfaringer påvirker menneskers atferd og kan være resultatet av sanseintrykk knyttet til en bestemt situasjon (Karlsen og Gottschalk 2008, 447). Også Davenport og Prusak (1998, 7) mener at kunnskap blir tilegnet gjennom opplevelser og erfaringer. I følge Davenport og Prusak (1998, 7) blir erfaringer definert som de handlinger vi har gjennomført og opplevelser vi har blitt eksponert for tidligere i livet. Kunnskap tilegnet fra erfaringer gir mennesker evne til å forstå mønster som kan skape en sammenheng mellom det som skjer nå og det som har skjedd tidligere (Davenport og Prusak 1998, 8). Erfaringer gir derfor mennesker et historisk perspektiv som gir dem evnen til å forstå nye situasjoner og hendelser (Davenport og Prusak 1998, 8).

I *In one word: Not from experience* fra 1980 (sitert i Hjertø 2013, 135) hevder Brehmer at et problem knyttet til erfaringer kan være at det man lærer av erfaring, kan vise seg å være et hinder for ny læring og forbedring da en søker å få bekreftet det man allerede har erfart.

4.7 Prestasjon

Prestasjoner kan defineres som å skape gode resultater gjentatte ganger over tid (Vik 2007, 169). Det innebærer å ha fokus på hva som skaper de gode resultatene, og hele tiden vite hvordan de kan forbedres (Vik 2007, 169). Vik (2007, 61) mener at gode resultater skapes i fellesskap ved hjelp av andre mennesker, og at det ikke er mulig å skape resultatene uten de riktige menneskene.

Mollick (2012, 1) mener at gode prosesser er veien til gode prestasjoner. Altså at det er organisatoriske faktorer som er avgjørende for teamets prestasjoner, som for eksempel rutiner, kapasitet og ressurser på organisatorisk nivå. Han mener at de individuelle egenskapene hos teamets medlemmer ikke er av like stor betydning (Mollick 2012, 1). Vik (2007, 62) legger i motsetning til Mollick (2012, 1) vekt på at menneskene spiller den viktigste rollen under prosjektenes gang. Videre sier han at den relasjonelle kompetansen som teammedlemmene besitter fører til kunnskapsdeling i fellesskap. Dette øker prestasjoner både individuelt og på gruppenivå (Vik 2007, 62). Prestasjonsmåling har sin hensikt å utvikle organisasjonen, både gjennom å se kollektive og individuelle prestasjoner. Dette blir utgangspunktet for å se forbedringspotensial og planlegge utviklingsaktiviteter internt, samt at det kan innføres et belønningssystem som skal vekke medarbeidernes interesse for å forbedres (Vik 2007, 114-115). Selv om belønning er et virkemiddel som kan bidra til å øke lysten for å prestere, vil det både for formål, samarbeid og gjennomføring være best å skape en prestasjonskultur som bygger på noe annet enn belønning (Vik 2007, 114-155). En prestasjonskultur er oftest preget av høyt ambisjonsnivå, lidenskap for arbeidet og vilje til å gjøre det som kreves for å nå målene virksomheten har satt (Vik 2007, 114).

Både Amundsen (1999, 39) og Nylehn (2002, 151) mener at teammedlemmene kan skape større resultater i fellesskap, enn de sammenlagte resultatene fra de enkelte teammedlemmene individuelt. Dette defineres som synergieffekt og er teammedlemmer som sammen skaper innovative resultater (Holmefjord 2000, 11). Sprukeland (2005, 285) definerer synergieffekten som en større og mer kompetent helhet ved hjelp av komplementære teammedlemmer som utfyller hverandre. Dersom et team fungerer godt vil synergieffekt, som Sprukeland (2005, 285) her omtaler kunne oppstå. Det vil si at teamet sammen skaper resultater som er av større verdi enn hvert enkelt teammedlems bidrag (Amundsen 1999, 42). Samtidig som individene sammen i

teamet hever det kollektive nivået, vil teamet som arena for utfoldelse kunne bidra til å heve det enkelte individets nivå ved at teammedlemmene inspirerer, lærer av og hjelper hverandre (Nylehn 2002, 151).

4.8 Oppsummering av kjernet teori

Vi vil her oppsummere noe av kjernet teorien som er mest relevant for vår oppgave. Dette for å gi leseren en bedre oversikt før vi beveger oss inn metodedelen.

Hensikten med teamarbeid er å skape et effektivt arbeid med et best mulig resultat (Amundsen 1999, 37). Dette kommer av at teamarbeidet gjør det lettere å benytte seg av de enkelte teammedlemmenes kunnskaper og ferdigheter (Hjertø 2013, 39) Arbeidsmetoden skaper eierskap som fremmer gjennomføringsevne og dermed gir større mulighet for utvikling gjennom de utfordringene teamarbeidet byr på (Hjertø 2013, 39).

Karlsen og Gottschalk (2008, 439) hevder at evne til å sette seg inn i ny kunnskap og lære er avgjørende for at organisasjoner skal bli gode på prosjektarbeid. I følge Sveiby (2001, 5) har teamarbeid en tendens til å være en gjenskapelse av kunnskap som involverer hele teamet. Sveiby (2001, 5) hevder videre at kunnskapsoverføring mellom mennesker er en toveis prosess som har en tendens til å forbedre kompetanse for begge parter. Da kunnskap kommer til syne gjennom kommunikasjon og handling vil kunnskapsoverføring skje gjennom menneskelig samhandling (Gottschalk (2004, 31). Davenport og Prusak (1998, 88) hevder at kunnskapsoverføring skjer i organisasjoner når medarbeidere kommuniserer med hverandre. Også Gravey og Williamson (2002, 88) mener at arbeidsplassen er en kontekst der kunnskap produseres. De mener videre at kunnskap er et resultat av læring, som er en sosial og situasjonsavhengig aktivitet (Gravey og Williamson 2002, 84). I følge Karlsen og Gottschalk (2008, 439) skjer læring gjennom erfaringsoverføringer fra tidligere faser og prosjekter som videre kan hjelpe medarbeidere i nye prosjekter. Nonaka og Takeuchi (1995, 10) argumenterer med at den sterkeste læringen kommer fra direkte erfaringer. Læring har dermed funnet sted dersom atferd har blitt endret på bakgrunn av erfaringer eller kunnskapsoverføring, og en prestasjon dermed har blitt bedret (Karles og Gottschalk 2008, 443).

5.0 FMC Technologies

FMC Technologies er et Amerikansk eid selskap med norske røtter. De er ledende leverandører av løsninger og systemer til olje- og gassindustrien i Norge, og resten av verden. De utvikler, produserer og vedlikeholder subsea-produkter til kunder, som er aktører innenfor olje- og gassindustrien. 65% av aktiviteten i FMC Technologies består av subsea(havbunn)-teknologi, 26% består av surface(overflate)-teknologi mens 9 % av virksomhetens aktiviteter står for energi infrastruktur (FMC Technologies).

FMCs hovedkontor er lokalisert i Houston, Texas og de har cirka 18 900 ansatte på verdensbasis. I Norge har FMC Technologies 3800 ansatte fordelt i Kongsvinger, Asker, Stavanger, Bergen, Florø og Kristiansund.

FMC Technologies er en prosjektbasert organisasjon med et organisasjonskart oppbygd etter en matrisestruktur. De ansatte jobber i permanente team men hører også til egne avdelinger. De ansatte har derfor egne overordnede på hver sitt fagfelt men hører også til under prosjektlederen som er ansvarlig for det enkelte teamet.

FMC Technologies utvikler og produserer nye teknologier og løsninger som skal oppnå det fulle potensialet i kundenes prosjekter. Selskapet skal levere løsninger som minimerer kostander, maksimerer ytelse og optimaliserer resultater. De viktigste ressursene for FMC Teconolgies' operasjoner er derfor erfarne og integrerte team. Teamene i FMC Technologies skal derfor ha kompetente medarbeidere som besitter erfaringen og kunnskapen som trengs for å dekke kundens nåværende og fremtidige behov. FMC Technologies' ansatte er derfor både erfarne og høyt utdannet personell innenfor både prosjektledelse og andre relevante fagområder. Teamene i FMC Technologies har høy standard for håndtering av omfang, kvalitet, tid, kostnader og risiko (FMC Technologies).

Da FMC Technologies opererer i et marked i stadig utvikling krever det at de hele tiden er innovative og løsningsorienterte. Da de utvikler og produserer nye løsninger og produkt kan de møte på en rekke tekniske utfordringer. Dette krever at de har team som innehar både den erfaring og kunnskap som trengs for å løse komplekse og utfordrende problemstillinger underveis i prosjektarbeidet.

6.0 Metode

For å besvare vår problemstilling har vi valgt å benytte oss av kvalitativ metode. Denne metoden innebærer forskning av få enheter hvor vi søker å finne det unike og spesielle ved meninger og opplevelser hos respondentene, fremfor å oppnå et statistisk resultat over det generelle ved å forske på mange undersøkelsesenheter (Jacobsen 2013, 129). Undersøkelsesenheter er de vi ønsker å undersøke (Jacobsen 2013, 69). Denne metoden er best egnet til vår problemstilling da vi søker et helhetlig bilde av fenomenet vi undersøker (Jacobsen 2013, 131).

6.1 Forberedelsesfasen

I forberedelsesfasen vil forskerne ha forestillinger om et begrep eller et fenomen som det er hensiktsmessig å forske på (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2010, 32). Ut i fra formålet med gjennomføring av en undersøkelse dannes en problemstilling som setter rammer for forskningen (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 59). Når formål og problemstilling er klart vil det være naturlig og velge det forskningsdesignet som best mulig samsvarer med det vi ønsker å undersøke. Designet velges basert på formålet med undersøkelsen (Jacobsen 2013, 62).

Forskeren må ved valg av design spørre seg selv om undersøkelsen skal gå i bredden eller dybden, om resultatene skal beskrive eller forklare (Jacobsen 2013, 87). Forskningsdesignet skal sikre at vi når målet vi har satt i forhold til forskningen (Askheim og Grenness 2014, 65) og videre at kvaliteten i undersøkelsen bevares (Jacobsen 2013, 87).

Vårt formål med denne undersøkelsen er å finne ut om læring skjer gjennom kunnskapsoverføring i team og videre påvirker prestasjoner blant teammedlemmene. Vi har formulert problemstillingen slik: «Opplever prosjektmedarbeidere at kunnskapsoverføring er en kilde til læring som påvirker prestasjonene i en prosjektgruppe?»

En kvalitativ forskningsprosess går over 4 faser, som er forberedelse, datainnsamling, dataanalyse og rapportering som forklares nærmere i kapittel **6.1, 6.2, 6.3, 6.4**. (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2010, 32).

6.1.1 Valg av problemstilling

Hensikten med en problemstilling er å beskrive eller forklare en situasjon. Vi valgte en eksplorerende problemstilling der hensikten er å utdype noe vi vet lite om (Jacobsen 2013, 61). En eksplorerende undersøkelse er åpen og tar sikte på å finne de relevante verdiene og variablene for problemstillingen. Formålet er å få en dypere forståelse av hva et fenomen egentlig består av ved å knytte verdiene opp til variablene og forstå sammenhenger (Jacobsen 2013, 73). Variabler er det vi ønsker å undersøke mens verdier er spesifikke trekk ved variabelen (Jacobsen 2013, 67).

En eksplorerende undersøkelse skal få frem ny kunnskap om et fenomen gjennom å gå detaljert inn på innholdet, for å utvikle en teori (Jacobsen 2013, 74). En eksplorerende problemstilling krever en metode som får frem nyansert data og går i dybden for å undersøke et fenomen, altså en kvalitativ datainnsamlingsmetode (Jacobsen 2013, 61).

6.1.2 Intensivt design

Da problemstillingen vår favner om flere brede variabler som inneholder mange verdier, kan vi si at vi har en eksplorerende problemstilling. Intervjuguiden vår er preget av mange verdier knyttet opp til variablene, grunnet et stort teorigrunnlag rundt fenomenet. Dette gjør at vi får en dyp innsikt i mange verdier som har en effekt på variablene, noe som gir en stor og åpen undersøkelse. Da vi har en eksplorerende problemstilling hvor formålet er å undersøke flere variabler og få enheter vil dette tilsvare et intensivt forskningsdesign (Jacobsen 2013, 87). Intensive forskningsdesign innebærer å innhente informasjon fra få enheter om flere variabler (Jacobsen 2013, 88). Formålet er å få et helhetlig bilde av fenomenet som undersøkes ved å gå i dybden på få enheter (Jacobsen 2013, 88). Dette for å få frem flest mulig nyanser og detaljer, eller oppnå en helhetlig forståelse av forholdet mellom undersøkelsesenheten og den konteksten undersøkelsesenheten befinner seg i (Jacobsen 2013, 89-90). Et intensivt design er godt egnet for å belyse flere sider av et fenomen eller en kontekst da det gir mulighet til å oppdage nye ting (Jacobsen 2013, 90).

6.1.3 Kvalitativ metode

Ved valg av en eksplorerende problemstilling og et intensivt design krever det en forskningsmetode som får frem detaljerte nyanser ved få enheter (Jacobsen 2013, 62). Kvalitativ metode er en undersøkelsesform som tar sikte på å skape en helhetsfremstilling av et fenomen eller tema gjennom besvarelser fra et begrenset antall respondenter (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2010, 31). Det spesielle ved kvalitativ metode er at informasjonen som fremkommer ikke er forhåndsbestemt, og at forskerne ikke begrenser respondentene i særlig grad (Jacobsen 2013, 129). Respondentenes besvarelser er derfor individuelle og unike beskrivelser (Jacobsen 2013, 129) som baseres på deres opplevelser av sin situasjon i samfunnet (Holme og Solvang 1996, 73). Ved bruk av kvalitativ metode letes det ofte etter sammenhenger mellom individ og kontekst (Jacobsen 2013, 131). For oss som forskere betyr dette at vi vil benytte oss av et utvalg respondenter som har erfaring med konteksten team, og studere det fra respondentenes synspunkt (Holme og Solvang 1996, 87). Kvalitativ metode er en hensiktsmessig metode for å undersøke fenomen vi trenger en grundigere forståelse av, da metoden gir oss mulighet til å få informasjon vi ikke forventet å få (Jacobsen 2013, 133). Metoden vektlegger nærhet til respondentene fremfor distanse da forskeren søker å forstå menneskenes oppfatning av virkeligheten (Jacobsen 2013, 39).

6.1.4 Induktiv tilnærming

En induktiv tilnærming tilsvarer den kvalitative metoden og dens undersøkelsesopplegg, hvor hensikten er å finne det spesielle ved hver enkelt enhet som undersøkes (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 51). Jacobsen (2013, 35) hevder at forskere med en induktiv tilnærming har et åpent forhold til fenomenet de undersøker, slik at det ikke legges særlig begrensninger for hva som kan fremkomme av informasjon fra empirien. Vi har i vår undersøkelse til tross for åpenheten Jacobsen (2013, 35) henviser til, tilegnet oss en teoretisk forståelse rundt fenomenet i forkant som grunnlag for å gjennomføre undersøkelsen. Vi så det som nødvendig å tilegne seg et teoretisk utgangspunkt for å danne en intervjuguide som disposisjon for hva vi ønsket å finne ut.

6.1.5 Kommentarer til kvalitativ metode

Valg av undersøkelsesmetode vil påvirke påliteligheten til en undersøkelse. Dette kommer av at hver enkelt metode for datainnsamling selekterer en type informasjon den skal innhente (Jacobsen 2013, 141). Da den kvalitative metoden er åpen og lite begrenset i forhold til innhenting av informasjon, kan fleksibiliteten by på store utfordringer. På grunn av få begrensninger vil forskeren få inn store mengder med kompleks, detaljert og ustrukturert informasjon, noe som vil føre til at analyseprosessen kan bli svært krevende (Jacobsen 2013, 130). Dette gjør det også vanskelig å avslutte forskningsprosessen (Jacobsen 2013, 131). I følge Jacobsen (2013, 131) vil det føles ut som om prosessen der informasjonen bearbeides vil kunne pågå i det uendelige. Det er nettopp her vi har møtt våre største utfordringer. Med mange variabler og verdier, og en stor intervjuguide som har sikret mengder med relevant og interessant informasjon, har vi brukt veldig lang tid på informasjonsbearbeidelse. Dette har også gjort at vi har vanskeligheter for å utelukke det irrelevante, og sitter igjen med en stor analysedel som kan virke gjentakende. Dette har videre ført til at oppgaven er noenlunde større enn den i utgangspunktet var ment å være.

Kvalitativ metode er også avhengig av kontekst. Det vil si at resultatene kan være avhengige av den spesielle situasjonen hvor forskningen forekommer (Jacobsen 2013, 230). Både relasjon mellom forsker og enhet, tidspunkt og sted kan påvirke resultatene (Jacobsen 2013, 230). Relasjonen mellom intervjuer og intervjuobjekt kan også by på utfordringer. Det er viktig å skape en relasjon preget av nærhet og tillit, men relasjonen må også begrenses slik at nærheten ikke påvirker tolkningen av resultatene (Jacobsen 2013, 130). Forsker kan også ved analyse og tolkning påvirke resultatet på grunn av at det forekommer en siling av informasjon grunnet egne forforståelser og erfaringer (Jacobsen 2013, 130). Dette kan føre til at undersøkelsen blir noe forskerne selv ubevisst har skapt, og ikke et resultat av hva respondentene opplever (Jacobsen 2013, 131).

Vi oppdaget i etterkant at vår intervjuguide var sterkt preget av våre erfaringer og forståelser, den var preget av lite åpenhet og stor grad av begrensning ved spørsmålsformuleringer. Dette utdypes i kapittel **6.2.7 Kommentarer til intervju.**

6.2 Datainnsamlingsfasen

Etter valg av design må forskeren finne metode for datainnsamling. Dette valget baseres på hvilke typer resultater forskeren ønsker å oppnå ved undersøkelsen (Jacobsen 2013, 141). Ønsker vi en statistisk oversikt med tall som beskriver begreper eller fenomen (kvantitativ), eller ønsker vi fortolkninger og opplevelser av fenomen eller sammenhenger (kvalitativ)? (Jacobsen 2013, 125). De vanligste metodene for datainnsamling ved kvalitativ metode er individuelle dybdeintervju, fokusgrupper og observasjon (Jacobsen 2013, 141). Da vi var interesserte i å undersøke hver enkelt respondents opplevelse og oppfattelse av fenomenet kunnskapsoverføring i team, valgte vi å benytte oss av individuelle dybdeintervju.

6.2.1 Semistrukturert dybdeintervju

Semistrukturerte dybdeintervju benyttes når formålet er å forstå respondentens egne perspektiver. Hvor det for eksempel søkes beskrivelser fra deres liv eller fortolkninger av meninger om ulike fenomen (Kvale og Brinkmann 2009, 47). Et dybdeintervju kjennetegnes ved at forsker og respondent snakker sammen og data samles inn i form av ord og setninger (Jacobsen 2013, 142). Det semistrukturerte dybdeintervjuet har en grunnleggende struktur gjennom en intervjuguide (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 137). Intervjuguiden benyttes som et hjelpemiddel som sørger for at intervjuet dekker alle temaene som forskeren ønsker å belyse (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 139). Intervjuguiden vil likevel ikke styre intervjuet gjennom en fast rekkefølge av spørsmål eller svaralternativ. Dette gjør at forskeren kan stille nye og relevante spørsmål underveis, noe som også gir respondenten mulighet til å komme med mer utfyllende besvarelser (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 139)

Innsamling av data gjennom intervju vil være en tidkrevende prosess, som vil resultere i store mengder med kompleks og detaljert informasjon som må behandles (Jacobsen 2013, 130). Denne datainnsamlingsmetoden er derfor kun egnet for et begrenset antall respondenter.

6.2.2 Utvalgsstrategi

Etter forskeren har besluttet hvordan datainnsamlingen skal foregå, må det tas en beslutning på hvilke undersøkelsesenheter det er mest hensiktsmessig å innhente. Denne utvalgsstrategien baseres på problemstillingen og de resultater forskeren ønsker å oppnå (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2010, 106). Utvalgsstrategien forteller hvorfor nettopp de som er innhentet skal delta i undersøkelsen. Ved å foreta en strategisk utvelgelse vil forskeren først finne ut hvilken målgruppe som er best egnet til å besvare undersøkelsen, og hvis ønskelig presiseres videre bestemte prinsipper innenfor målgruppen som gjør utvalget enda mer homogent (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2010, 106). Homogen utvalgsstrategi vil si å søke intervjuobjekter med svært liten variasjon da de sorteres ut i fra noen sentrale kjennetegn. Eksempel på slike kjennetegn kan være mennesker innenfor en bestemt aldersgruppe, kjønn, utdanning eller yrkesgruppe. En heterogen utvalgsstrategi gir en vesentlig større variasjon i utvalget for å sikre utvidet informasjon på området som undersøkes (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2010, 108).

Vår utvalgsstrategi var å finne mennesker med erfaring innen både individuelt arbeid og teamarbeid. Da vi ikke ønsker å kommentere respondentenes kjønn, alder, eller bakgrunn videre i undersøkelsen, var dette heller ikke relevant for rekrutteringen. Hos respondentene vi fikk tildelt var det en spredning i antall års erfaring, noe vi synes er veldig bra i forhold til å se om det er forekommet noe erfaringslæring, og hvor reflekterte de enkelte respondentene var på området. Vi opplever at vi ble tildelt gode respondenter i forhold våre krav.

6.2.3 Utvalgsstørrelse

Når forskerne vet hvem de ønsker å undersøke, må de fastsette en utvalgsstørrelse som forteller hvor mange enheter som skal delta i undersøkelsen (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2010, 108). Dette utvalget skal så langt det er mulig være representativt. At et utvalg er representativt vil si at de enhetene vi velger å undersøke kan representere en populasjon. Populasjon er en samling av alle enheter som en problemstilling gjelder for (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2010, 240). Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2010, 104) mener at det mest normale ved små prosjekter er å benytte seg av 10-15 respondenter.

I vår utvalgsstørrelse begrenset vi oss til 8-12 respondenter. Vi regnet ut at vi trengte minimum 8 respondenter for å ha nok besvarelser til å kunne foreta en analyse og se felles mønstre. Samtidig hadde vi kun kapasitet til å gjennomføre intervju med 12 respondenter. Dette på grunn av tidsbegrensning og at prosjektet er av liten størrelse. Vi gjennomførte 10 intervjuer der hvert intervju hadde en varighet på cirka en time. Da det er forskjell på respondentenes oppfatning om temaet vil noen svare mer utfyllende og detaljert enn andre. På grunn av dette er det fint å overstige minimumsgrensen av respondenter slik at vi er sikret nok informasjon.

6.2.4 Rekruttering av informanter

Når du som forsker har tatt nødvendige valg i forhold til utvalget, starter rekrutteringen. Rekruttering av respondenter kan skje på mange forskjellige måter. Du kan for eksempel finne mennesker i annonser på internett, og du kan drive personlig rekruttering. Det vil si å plukke opp mennesker på gaten eller oppsøke steder du finner det hensiktsmessig ut fra undersøkelsens tema (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2010, 112-113).

Vi rekrutterte våre informanter gjennom personlig rekruttering. Vi visste at FMC Technologies driver med prosjektarbeid til daglig, og vi tok derfor kontakt med en bekjent i virksomheten. Der fikk vi god hjelp til å rekruttere en gruppe respondenter basert på vår utvalgsstrategi og utvalgsstørrelse (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2010, 113).

6.2.5 Kommentarer til datainnsamling.

Underveis i intervjuet var det en stor utfordring å skulle stille åpne spørsmål, og samtidig ikke påvirke svaret med formulering, tonefall og kroppsspråk. Gjennom å selv bli kjent med teori rundt forskningstema og deretter utarbeide en intervjuguide, legger vi som forskere en føring på hvilken informasjon vi innhenter og dermed hva respondentene kommer til å informere om (Jacobsen 2013, 226). Dette kan bidra til å svekke vår undersøkelse, da vår evne til å stille åpne spørsmål kunne vært langt bedre. Dersom respondentene blir stilt åpne spørsmål, må de selv formulere svaret uten hjelp fra spørsmålet. Dette gir svar som har langt høyere verdi, fordi

graden av påvirkning er lav. Det sikrer at vi som forskere fremstiller reelle sammenhenger og ikke trekker slutninger vi ikke har grunnlag for (Jacobsen 2013, 219).

6.2.6 Intervjuguide

Et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt (Johannesen, Tufte og Christoffersen 2011, 137). En intervjuguide er en liste over tema og spørsmål forsker skal stille respondenten i løpet av et intervju. Tema og spørsmål kommer frem av problemstillingen undersøkelsen skal belyse (Johannesen, Tufte og Christoffersen 2011, 139). Intervjuguiden gir forskeren mulighet til å bevege seg frem og tilbake mellom spørsmål, temaer og rekkefølge uten å miste oversikt eller bevege seg ut av temaet (Johannesen, Tufte og Christoffersen 2011, 137). Intervjuguiden har vanligvis en bestemt rekkefølge på tema og spørsmål. Da intervjuet er semistrukturert gir dette forskeren mulighet til å endre rekkefølgen dersom nye tema kommer frem eller intervjuet tar en annen retning enn planlagt (Johannesen, Tufte og Christoffersen 2011, 139). Målet med et intervju er å få så mye informasjon som mulig ut av respondenten. Det er derfor viktig at intervjuguiden inneholder åpne spørsmål som gir respondenten mulighet til å vektlegge det han/hun mener er viktig (Johannesen, Tufte og Christoffersen 2011, 150). Dersom forskeren velger å starte intervjuet med et snevert spørsmål kan det i følge Jacobsen (2013, 150) være en risiko for at forskeren får svar på det han/hun selv mener om fenomenet. Vi valgte derfor å starte intervjuene med å fortelle om hensikten med forskningen og deretter be respondentene fortelle om seg selv. Vi stilte åpne spørsmål om deres erfaring med å arbeide i team og hvordan de endte opp i FMC Technologies. Vi tror dette ga respondentene mulighet til å bli trygge på intervjusituasjonen, i tillegg til å få mulighet til å reflektere rundt egne erfaringer knyttet til tema. Dette ga oss også mulighet til å kartlegge forskjeller mellom respondentene, samt bakgrunnsinformasjon til å bygge intervjuet videre på. I tillegg fikk det respondentene i gang med refleksjon rundt temaet (Jacobsen 2013, 150).

6.2.7 Kommentarer til intervju

For å skape den helhetsforståelsen av respondentenes opplevelse som vi ønsker, er vi avhengig av å skape en mest mulig åpen samtale. Samtidig sikrer vi å innhente informasjonen vi trenger ved å sette rammer for hvilke tema intervjuet skal inneholde (Jacobsen 2013, 145). Her møtte vi

en utfordring ved at vi i forkant bestemmer hvilken informasjon vi ønsker. Det kan dermed være vanskelig for respondentene å gi åpne svar utover det vi etterspør. I følge Jacobsen (2013, 129) er det nødvendig for oss å danne en relasjon til respondentene som gjør dem trygge på å formidle ærlige svar. Selv om forskeren benytter seg av åpne spørsmål er det likevel viktig å legge til rette for en viss standardisering. Dette for å forsikre seg om at alle respondentene blir stilt de samme spørsmålene og videre for å forsikre seg om at det er mulig å sammenligne respondentenes svar i etterkant av intervjuene. I følge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2011, 138) kan det å stille respondentene like spørsmål gjøre analyseprosessen lettere for forskeren, da dette gir mulighet til å sammenligne respondentenes ulike svar på samme spørsmål. Dette opplevde vi som en stor fordel ved intervjuguiden da vi skulle organisere og systematisere vår innsamlede data.

Våre intervjuer ble gjennomført på arbeidsplassen til de enkelte respondentene. Dette gjorde intervjuet mindre tidkrevende, og gjorde at respondentene til tross for ukjente forskere befant seg på et kjent sted. Vi innredet også rommet slik at det ble en mest mulig avslappet atmosfære, som skulle føles mest mulig naturlig for respondentene (Jacobsen 2013, 143). Vi følte at vi gjennom intervjuene klarte å skape en trygg atmosfære, og at vi med kroppsspråk og holdninger dannet det tillitsforholdet vi kunne klare å oppnå for å få ærlige svar fra respondentene (Jacobsen 2013, 216).

6.3 Dataanalysefasen

I dataanalysefasen danner forskeren seg et helhetsinntrykk av besvarelsene. Dette for å forsøke å identifisere variabler som skiller seg ut hos respondentene og videre gjøre en systematisk analyse av disse. Besvarelsene tolkes deretter og hverdagsspråk skrives om til profesjonelt språk (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2010, 83). Dette utdypes videre i **10.1 Analyseprosessen**.

6.4 Rapporteringsfasen

Etter endt analyse og tolkning av resultater kommer rapporteringsfasen. Her vil de ferdigbehandlede besvarelsene presenteres som resultat i en skriftlig rapport og assisteres med relevant litteratur (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2010, 33). Vår forskning vil fremstilles i

en innbundet bacheloroppgave som skal representere en treårig utdanning ved Markedshøyskolen i Oslo.

7.0 Etikk og juridisk ansvar

Etikk og juridisk ansvar handler om at vi som forskere skal følge de moralske krav som stilles til en forskningsprosess (Jacobsen 2013, 44). Etiske retningslinjer er til for å ivareta respondentenes interesser på en best mulig måte, slik at besvarelser ikke kan gi konsekvenser for respondentene verken privat eller profesjonelt (Johannesen, Tuft og Christoffersen 2010, 91). Dette stiller derfor krav til at forskeren må vurdere respondentens fordeler eller mulige konsekvenser ved å delta i undersøkelsen (Jacobsen 2013, 45). Forsker skal også ivareta konfidensialitetshensynet til respondentene (Jacobsen 2013, 49), og bevare det samfunnsmessige ansvaret ved forskningen (Askheim og Grenness 2014, 162). Disse hensynene tas ved å først og fremst oppfylle kravene om:

7.1 Informert samtykke

Informert samtykke betyr at undersøkelsesenheter skal delta frivillig i undersøkelsen. De som undersøkes har krav på å vite alt om hvilke farer og gevinster en slik deltakelse kan medføre for dem selv og andre (Jacobsen 2013, 46).

7.2 Krav på privatliv

Kravet til privatliv gir menneskene som undersøkes rett til en frisone i livet som ikke undersøkes. Det er også et krav at informasjonen som skal innhentes drøftes i forhold til grad av følsomhet (Jacobsen 2013, 47). Jo dypere inn i privatlivet forskningen går, desto større tiltak må iverksettes for å sikre menneskets privatliv (Jacobsen 2013, 48).

7.3 Krav på å bli korrekt gjengitt

Kravet på å bli korrekt gjengitt handler om at resultatene skal gjengis så korrekt som mulig, uten at de farges. Eksempel på dette er at sitat kan skifte mening dersom de tas ut av kontekst. Til tross for dette er det ikke mulig å gjengi informasjonen i en fullstendig sammenheng. Dette er som tidligere nevnt en stor utfordring ved kvalitativ metode (Jacobsen 2013, 50).

7.4 Anonymitet

Anonymitet handler om at forskeren må tenke på hvor stor mulighet det er for å identifisere respondentene gjennom resultatene (Jacobsen 2013, 49). Private data skal ikke kunne tilbakeføres til respondenten (Kvale & Brinkmann 2009, 90). Årsaken til at dette er så viktig er at det i kvalitative undersøkelser er få respondenter representert, slik at det er langt enklere å identifisere sitater. Dette gjør at anonymiteten er vanskelig å garantere, det vil derfor stilles krav til konfidensialitet. Konfidensialiteten bevares ved å hindre at intervjuobjektene kan identifiseres i ettertid (Jacobsen 2013, 49).

8.0 Kvalitet

Det er ikke bare forskningsetiske hensyn i forhold til intervjuobjekt og samfunn som må ivaretas. Forskeren må også ivareta hensynet til kvaliteten på undersøkelsen. Dette betyr at uansett hvilken type forskning du foretar deg, må du under hele prosessen sørge for at valgene du tar følger kravene til gyldighet og pålitelighet i forskning (Jacobsen 2013, 213-214). Forsker må også sørge for at informasjonen behandles slik at den fremstilles i samsvar med respondentenes besvarelser (Jacobsen 2013, 50). Ved alle datainnsamlingsmetoder kreves det at resultatet som fremkommer av forskningen skal være gyldig (validitet) og pålitelig (reliabilitet) (Jacobsen 2013, 19).

8.1 Validitet

Validiteten er gyldigheten av undersøkelsen som er gjort, og hvorvidt resultatet svarer på det problemstillingen ønsker å avklare (Holme og Solvang 1996, 153). Altså hvorvidt metoden og problemstillingen er egnet til å undersøke det den skal (Kvale og Brinkmann 2009, 250)

8.1.1 Intern validitet

Den interne validiteten forteller hvorvidt resultatene oppfattes riktige eller ikke. Her er det gjerne slik at jo flere som er enige om at noe er en riktig beskrivelse, desto større sannsynlighet er det for at den er riktig. Dette kalles intersubjektivitet, og er det nærmeste vi kommer sannheten.

Testing av gyldigheten skjer gjennom å validere. Validering vil si å kritisk gjennomgå

resultatene og kontrollere opp mot andre forskeres undersøkelser og resultater (Jacobsen 2013, 214).

8.1.1.1 Autentisitet

For at en undersøkelse skal være autentisk, må forskerne fremstille forskningsresultatene på en slik måte at de fremstår som sanne og realistiske for respondentene i ettertid. Autentisiteten ivaretas ved at forskerne enten tar samtaler med en og en respondent, grupper med flere respondenter sammen, eller sender rapport med resultater for tilbakemelding (Jacobsen 2013, 215). Autentisiteten er veldig vesentlig for gyldigheten og påliteligheten til forskningen som er gjort, men ved å henvende seg til primærkilden (respondentene) kan det by på utfordringer. Forskerens hensikt ved å gjennomføre en undersøkelse er nettopp å trekke nye slutninger og sammenhenger, i beste fall finne svar som respondentene selv ikke er bevisst på. Det er derfor ikke sikkert at autentisiteten styrkes ved å få tilbakemelding fra respondentene (Jacobsen 2013, 215).

8.1.2 Ekstern validitet og generaliserbarhet

Ekstern validitet handler om i hvilken grad funnene som fremkommer av undersøkelsen er gyldige i andre situasjoner og kontekster (Jacobsen 2013, 20). Den forteller oss om funnene kan generaliseres eller ikke (Jacobsen 2013, 20). Å generalisere vil si å uttale seg om en større populasjon i forhold til forskerens utvalg. Det vil si å trekke slutninger om at flere enn de du har undersøkt kan knyttes til de konklusjonene du har gjort (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 241). Da kvalitativ metode og intervju som datainnsamlingsmetode tar for seg et fåtall respondenter fører dette til lav mulighet for generalisering. En ulempe med kvalitativ metode vil dermed være at det på grunn av få respondenter gjerne blir lav ekstern gyldighet, noe som gjør det vanskelig å generalisere resultatet av forskningen (Jacobsen 2013, 130).

8.1.3 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler om hvorvidt begrepet som blir undersøkt er forstått og at vi faktisk undersøker det begrepet vi ønsker å undersøke (Jacobsen, 2013, 19). En fordel med kvalitativ metode er at metoden gir respondentene mulighet til å dele egne meninger og oppfattelse. Dette

bidrar dermed til høy begrepsvaliditet da respondenten selv kan definere hvordan han/hun oppfatter eller definerer et begrep (Jacobsen 2013, 129).

8.2 Reliabilitet

Reliabiliteten er undersøkelsens pålitelighet, nøyaktighet, konsistens og behandlingen av data i ettertid (Holme og Solvang 1996, 153). Selv om data er gyldige er det også nødvendig at de er pålitelige (Holme og Solvang 1996, 156). Reliable data er etterprøvbare ved gjentatt forskning av andre forskere (Kvale og Brinkmann 2009, 250).

8.3 Kommentarer til kvalitet

I dette kapittelet ønsker vi å redegjøre for eventuelle utfordringer og hindringer vi har møtt ved kvalitetssikring av undersøkelsen vår. Her vil vi kommentere de mest sentrale kvalitetskravene ved en forskningsprosess.

8.3.1 Kommentarer til validitet

Intern gyldighet forteller om forskernes forutsetning for å trekke slutningene vi gjør (Jacobsen 2013, 387). Da informasjon fra flere av våre respondenter er i samsvar har vi god dekning til å trekke de slutningene vi gjør. Dette også på grunn av at vi underveis i intervjuet ba om forklaringer for hvorfor respondentene oppfatter ting slik de gjør. Ekstern gyldighet handler om å generalisere funnene utenfor rammene for vår egen undersøkelse (Jacobsen 2013, 387). Vår problemstilling er ganske relevant for mange virksomheter rundt om i verden, og det finnes mange arbeidsplasser som praktiserer en slik arbeidsmetode som FMC Technologies. Vi tror derfor at generaliserbarheten er sterk. Til tross for at respondentene dette omfavner kan representere to ytterpunkter på en skala, vil dette også være tilfelle i tilsvarende undersøkelser om team. Dette kommer nettopp av ulike personligheter, erfaringer og opplevelser.

Som sagt har kvalitativ metode lav mulighet for generalisering grunnet sitt begrensede utvalg (Jacobsen 2013, 130). Vårt utvalg bestod av ti teammedlemmer fra forskjellige delvis permanente team med ulike kjønn, alder, roller og erfaring. Dette vil si at hvert enkelt svar avhenger av samtlige medlemmer i teamene, samt rollen vedkommende har i teamet. Samtidig

vil også situasjon, tidspunkt og forhold mellom forskere og respondenter ha betydning for resultatene. På grunn av dette kan det likevel være vanskelig å generalisere resultatene (Jacobsen 2013, 130). Til tross for det mener vi at vi har et representativt utvalg for vår problemstilling, da hensikten var å undersøke prosjektmedarbeidere. Vi undersøkte ti prosjektmedarbeidere hvor ingen hadde like forutsetninger for å gå inn i teamet, men alle hadde en kompetanse som var nødvendig, og derfor ble satt sammen i ulike team.

Begrepsmessig gyldighet handler om hvorvidt vi faktisk har målt det vi påstår vi har målt, om vi har fått riktig informasjon og brukt et egnet undersøkelsesdesign (Jacobsen 2013, 387). Da vi har gjennomført en kvalitativ undersøkelse er den begrepsmessige gyldigheten sterk. Dette kommer av at respondentene selv formulerer og definerer informasjonen de gir basert på egne opplevelser og assosiasjoner (Jacobsen 2013, 129). Vi opplever også at vi i aller høyeste grad har målt det vi ønsket å måle, da vi sitter igjen med en stor mengde relevant informasjon.

8.3.2 Kommentarer til autentisitet

Vi har ikke mulighet for å arrangere nye møter med respondentene våre. Siste mulighet vil derfor være å sende rapporten for tilbakemelding hos hver enkelt. Da dette er veldig tidkrevende for respondentene, og vi vil ferdigstille mest mulig før vi sender det, ser vi på dette som vanskelig gjennomførbart (Jacobsen 2013, 215).

8.3.3 Kommentarer til reliabilitet

Reliabiliteten vil kunne påvirkes av flere forhold. Både tidspunkt, situasjon og forholdet mellom forsker og enhet kan spille inn på svarene som fremkommer (Kvale og Brinkmann 2009, 250). Vår undersøkelse knyttes ikke til et spesielt tidspunkt eller situasjon, men vi tror likevel at spørsmålenes krav til refleksjon hos respondentene, kan føre til at svarene ville blitt forandret ved en senere undersøkelse. Vi klarte under de fleste intervjuene å skape en avslappet atmosfære og benyttet oss av standard intervjueteknikk (Jacobsen, 2013, 149-153). Vi tror derfor at forholdet mellom forskere og respondenter ikke vil forandres særlig, dersom dette også blir fokusert på ved videre forskning.

Til tross for at vi prøvde å oppnå et åpent intervju som ikke begrenset respondentene, ser vi likevel at påliteligheten kan ha blitt svekket da vi hadde store problemer med å stille åpne nok spørsmål. Vi ser derfor i etterkant at vi kan ha påvirket respondentene med ledende spørsmål. Sett bort fra det har vi dataene på lydopptak og notater, og er sikre på at vi har fått med oss den informasjonen som er blitt brakt frem.

9.0 Forskerens subjektive ståsted

Som Askheim og Grenness (2008, 67) sier vil problemstillingen vi velger i en kvalitativ undersøkelse farges av forskerens egne erfaringer, holdninger og valgene vi tar når vi skal formulere problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det er derfor i følge Askheim og Grenness (2008, 70) svært viktig at forskeren er bevisst på egne holdninger og forventninger, dette for å unngå å overse viktige funn. Vi ser at vi i denne bacheloroppgaven har deltatt i verdenen vi forsker på, og at vi dermed kan ha farget den. Fargingen kommer trolig fra den kunnskap vi har tilegnet oss gjennom utdanningen vår. Vi legger til grunn at vi her har utnyttet den kunnskapen vi besitter til å kommentere forskningen. Det kalles refleksivitet og gjør at vi som forskere kan forklare hvordan vår farging av fenomenet kan påvirke resultatene vi endte opp med (Jacobsen 2013, 230). Som forsker skal du unngå å designe et forskningsopplegg hvor du bevisst ønsker å få frem et bestemt resultat (Jacobsen 2013, 53). Dette har vi i stor grad gjort ved å ta utgangspunkt i at det er mye å tjene på å benytte seg av teamarbeid, dersom det gjøres ved tilpassede situasjoner (Cullen 2001, 39). Det er som Askheim og Grenness (2008, 67) sier veldig vanskelig å unngå personlige vurderinger i kvalitativ metode. Dette kommer av at formålet med kvalitativ metode er å få forståelse for et fenomen (Askheim og Grenness 2008, 68). Dette innebærer at egne erfaringer og egen forforståelse vil prege oppfatningen av den kunnskapen vi innhenter om fenomenet. Selv om målet med oppgaven er å frembringe “sann” kunnskap, er dette utfordrende da vi som forskere ikke har mulighet til å stå utenfor fenomenet som forskes på (Askheim og Grenness 2008, 68)

Vårt subjektive ståsted kom frem i intervjuene ved at vi stilte ledende spørsmål, og i stor grad styrte spørsmålene i den retning vi ønsket at samtalen skulle gå. Dette påvirker svarene vi har fått ved at det er lite rom for å bevege seg rundt tema eller uttrykke relevante tanker som ikke konkret berører spørsmålet fra forsker.

10.0 Analyse

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for hvordan prosessen med analyseringen har foregått, med gjennomføring, utfordringer og analyse av kontekst og variabler.

10.1 Analyseprosessen

I følge Jacobsen (2013, 186) består analyse av kvalitative data av tre ting. Beskrive, systematisere og kategorisere, og til slutt sambinding av data (Jacobsen 2013, 186). Målet med vår analyse var å finne sammenhenger og årsaker knyttet til problemstillingen. Vi vil her gjøre rede for hvordan vi valgte å organisere datamaterialet vårt etter gjennomførte intervju og videre hvordan vi valgte å gjennomføre analyseprosessen. Jacobsen (2013, 187) definerer rådata som det vi sitter igjen med når vi har gjennomført et intervju. Da vi benyttet oss av lydopptak under intervjuene hadde vi cirka 10 timer med lydinnspilling i tillegg til notater vi tok under intervjuene. Utfordringer var nå å redusere, systematisere og forenkle all rådata slik at det kunne bli mulig å gjennomføre en analyse basert på informasjonen vi satt igjen med. For å kunne systematisere innsamlet data startet vi med å transkribere alle intervjuene. I følge Jacobsen (2013, 186) må innsamlet data ved hjelp av kvalitativ metode struktureres på en måte som deler opp helheten inn i enkelte elementer. Etter at alle intervjuene var ferdig transkriberte valgte vi derfor å kode alle intervjuene ved hjelp av ulike farger. Dette for å få oversikt over hver enkelt variabel vi hadde undersøkt.

Etter at alle variablene i hvert enkelt intervju var kodet i ulike farger valgte vi videre å systematisere og organisere de kodede variablene. Vi tok først for oss de ulike variablene i hvert enkelt intervju og sorterte de. På denne måten fikk vi en oversikt over hva hver enkelt respondent hadde sagt om de ulike variablene. Etter at vi hadde laget en oversikt over variablene i hvert enkelt intervju ville vi lage en oversikt som viste likheter og ulikheter blant respondentenes svar.

Vi satte derfor svarene fra de ulike respondentene opp mot hverandre, og tok for oss hvert enkelt spørsmål. Ved å systematisere på denne måten fikk vi oversikt over hva de ulike respondentene hadde svart på samme spørsmål.

I følge Jacobsen (2013, 187) vil ulike tilnærminger til kvalitativ analyse variere med hensyn til hvordan vi best kan dele opp og vurdere helheten i data. Jacobsen (2013, 187) gjør videre rede for innholdsanalyse som han beskriver som en teknikk der forskeren deler data inn i tema eller kategorier. Forskeren vil videre forsøke å finne sammenhenger mellom kategoriene (Jacobsen 2013, 187). Da vi har valgt å undersøke flere variabler valgte vi å benytte oss av innholdsanalyse da dette ga oss muligheten til å dele data inn i ulike kategorier.

Etter at vi hadde organisert intervjuene etter både variabler og spørsmål valgte vi videre å sette variablene fra hvert enkelt intervju sammen. Vi tok da for oss intervjuene som var systematisert etter variabler og satte sammen variablene fra alle intervjuene. På denne måten fikk vi systematisert alle variablene fra alle respondentene. I følge Jacobsen (2013, 193) er innholdsanalyse basert på antakelser om at det en respondent svarer i et intervju kan reduseres til mindre kategorier. For å redusere overflødig informasjon valgte vi derfor å dele opp hver enkelt variabel i underkategorier ved å benytte oss av innholdsanalyse. Kategorisering av data betyr i følge Jacobsen (2013, 193) at vi samler data inn i grupper som videre gir oss mulighet til å skille data fra hverandre. Kategorier kan dermed være et virkemiddel som kan vise at data ligner eller ikke ligner på hverandre, omhandler samme fenomen eller tema, eller belyser ulike fenomener og tema (Jacobsen 2013, 193). I vårt tilfelle ville vi bruke kategorier til å få frem at data belyser ulike variabler.

Jacobsen (2013, 194) mener at de ulike variablene i intervjuguiden kan utgjøre et sett med kategorier og forklarer videre at kategorisering av data er en forenkling av kompliserte og detaljerte data da ord og setninger tilordnes en spesiell kategori basert på visse kriterier (Jacobsen 2013, 193). Dette gir forskeren mulighet til å forholde seg til kategorier fremfor den totale datamassen en sitter igjen med etter gjennomførte intervjuer. Jacobsen (2013, 193) hevder videre at en kategorisering av data er en forutsetning for at forskere skal kunne sammenligne

ulike intervjuer. Da en kategori belyser flere intervjuer får vi i følge Jacobsen (2013, 193) mulighet til å ta for oss flere intervjuer samtidig og vise at de belyser samme fenomen.

Videre i analyseringsprosessen var det utfordringer ved å finne likheter og ulikheter mellom kategoriene som er definert (Jacobsen (2013, 193). Etter at vi hadde fått en oversikt over alle variablene og kategoriene var utfordringen å fortolke data. I følge Jacobsen (2013, 186) går sambinding av data ut på å lete etter meninger og årsaker. Når en forsker skal sammenbinde data vil det si at forskeren kobler sammen informasjon ved å se på sammenhenger mellom de ulike kategoriene (Jacobsen 2013, 199). En substansiell sammenheng vil si at et forhold påvirker et annet eller er årsaken til at noe oppstår (Jacobsen 2013, 200). Vi ville se om og måtte derfor lete etter en substansiell sammenheng. Dette gjorde vi ved å lete etter mønster og sammenhenger som kunne støtte eller motbevise vår innhentede teori. Vi valgte derfor å sette de kategoriserte variablene opp mot teorien.

10.2 Utfordringer ved analysen

Da vi skulle analysere innsamlet data var de største utfordringene som nevnt å finne en god og enkel måte å strukturere og organisere rådata på. Da vi hadde store mengder med ustrukturert informasjon i form av lydopptak og notater var det om å gjøre å finne en måte å systematisere disse på uten å miste viktig og verdifull informasjon. Etter at vi hadde systematisert variabler i kategorier startet vi som sagt analysen ved å knytte funnene våre opp mot teori. Her opplevde vi at utfordringen var å begrense oss til relevant data da vi hadde store mengder informasjon som skulle knyttes opp mot en omfattende teori. Dette gjorde det vanskelig å begrense seg til valgt problemstilling og vi opplevde derfor at det ble utfordrende å skape en god flyt i analysen.

Vi møtte også utfordringer ved å gjengi riktig antall respondenter med like og ulike besvarelser og samtidig bevare anonymiteten. Samtidig har vi også sett at prosessen med å bearbeide informasjon har vært så tidkrevende at nærheten til intervjusituasjonen og datamaterialet svekkes. Dette kan ha ført til at vi som forskere har trukket feilslutninger basert på informasjonen. I den sammenheng er det også mulig at vi har trukket såkalte aggregerte feilslutninger (Jacobsen 2013, 381). Det vil for eksempel si å slutte individuelle resultater til gruppenivå. Analysen vil med dette svekkes fordi informasjonen tillegges mer vekt enn den

opprinnelig hadde. Ved å gjøre det sier vi at flere respondenter er enige eller uenige enn det som virkelig kom frem i intervjuene (Jacobsen 2013, 381).

Vi har også møtt utfordringer i analysedelen ved det å skille for eksempel 3 enige respondenter fra 7 enige, og samtidig skulle vektlegge de på motsatt side av skalaen, uten å fremheve dette som det «generelle». Det er utfordrende å definere konkret hvordan ting oppfattes i organisasjonen samtidig som vi ønsker å skape en anonymitet som ivaretas på best mulig måte.

11.0 Funn

I dette kapitlet vil vi presentere våre funn ved hjelp av sitater og meninger fra respondenter etter gjennomførte intervju.

11.1 Funn ved team

Det var bred enighet blant respondentene om at det å sitte sammen i team gjør arbeidet mer effektivt, da det skaper en flyt i innhenting og behandling av informasjon. Den tverrfaglige kompetansen gjør at du unngår å bruke tid på å utdype deg i mange ulike fagområder, og det høyner ønsket om å prestere på grunn av gjensidig avhengighet. Selv om teamarbeidet er effektivt, vil det også i følge respondentene innebære elementer som gjør teamarbeidet ineffektivt. En respondent uttalte for eksempel følgende: «I team klarer en å motivere seg lettere enn ved å jobbe alene», mens en annen sa: «Du kan bli forstyrret, team er ikke utelukkende positivt». I følge respondenten kan det for eksempel være forstyrrende for teamet som helhet at et eller flere teammedlem trekker seg ut. Mangel på tid til rolleavklaring, forventninger og ansvarsfordeling ble også nevnt som faktorer som kan hemme effektiviteten ved teamarbeid.

Vi spurte respondentene om hvorvidt de følte seg tryggere på det endelige prosjektresultatet i team enn de ville gjort individuelt. Med dette spørsmålet ønsket vi å undersøke om spørsmål stilt fra en annen vinkel ville gi de samme svarene, eller om respondentene ville komme med nye poeng. Her fikk vi variert respons. Omtrent halvparten av respondentene mente at det å ha teamet i ryggen skapte en større trygghet. Sitatet: «I team må du gjøre en god jobb for å ikke være en belastning for andre, det gjør deg mer engasjert», forklarer at det nødvendigvis ikke føles tryggere i teamet fordi man har mulighet til å lene seg på andre, men at egen innsats også

påvirkes i et team. Blant den andre halvparten var en respondent klar på at vedkommende selv hadde bedre kontroll ved individuelt arbeid og at dette følte tryggere. Videre var det en respondent som hevdet at det ikke var særlig forskjell, og en annen hevdet at det ville avhenge av menneskene i teamet.

11.2 Funn ved gjensidig avhengighet

Respondentene var tydelige på at uansett hva du foretar deg som teammedlem, vil det angå de andre i teamet. Alt du foretar deg vil ha konsekvenser for de andre, og det de gjør vil ha konsekvenser for deg. Dette ble vist tydelig med sitatet: «Hvis alle jobber godt med sitt er det bra, og hvis noen ikke gjør det vil ikke alle brikkene være på plass, og det er forstyrrende». Da vi spurte respondentene hva de mente et team var avhengig av for å fungere optimalt, fikk vi svar som: «Å utfylle hverandres kompetanse og dra lasset sammen», «Kommunikasjon, gjensidig tillit og respekt» og «Å skape en teamfølelse». Respondentene mente med dette at det var viktig å gjøre det beste ut av hverandre, å fungere best mulig sammen som et team for å kunne skape et optimalt teamarbeid.

11.3 Funn ved gruppesammensetning

Vi ønsket å kartlegge hvordan teammedlemmene opplevde å arbeide i team som er tverrfaglige. Her var det ingen som hadde noe negativt å si om sammensetningen av mennesker med ulik kompetanse og bakgrunn. Da vi derimot drøftet sammensetning av ulike personligheter møtte vi motsigende respons. Respondentene mente at det kunne by på problemer dersom forskjellene mellom medlemmene ble så store at de ville ha en negativ innvirkning på teamkulturen. Eksempel på dette kan være en respondents utsagn: «I multidisiplin-team har hvert enkelt medlem en unik rolle, dersom en tar bort en rolle er det ikke noe team lenger» eller som en annen respondent hevdet: «Personligheter kan ligge til grunn for at man ikke kommer videre i prosessen». For å gå dypere inn i dette kan vi vise eksempel som: «Teamarbeidet kan hemmes dersom et teammedlem ikke interesserer seg for hva de andre holder på med» eller «Noen tenker ikke på at de også har en rolle som lagspiller».

I de foregående eksemplene ble det henvist til rollen som lagspiller som gjør et team fullstendig. Intervjuene viste videre at flere av respondentene er opptatt av forholdet til arbeidsoppgavene. De mente det var nødvendig med interesse både for eget og andres arbeid for å få arbeidet til å fungere, og at alle teammedlemmene på grunn av den gjensidige avhengigheten må gjøre en innsats. Viktigheten av den gjensidige avhengigheten og hvordan alle teammedlemmene skaper en fullstendighet speiles i dette sitatet: «Det er viktig å ha med mennesker med eierskap til det de driver med. De kan ikke være bare interessert i å bli ferdig, men være pådrivere og dra teamet fremover. Personlige egenskaper kan påvirke hele resultatet». Vi kan med dette likevel se at personlighet ikke bare er negativt. Dersom teammedlemmene innehar de «riktige» egenskapene kan det bidra til å heve teamarbeidet. En av respondentene mente følgende: «Det er viktig å få de ulike personlighetstypene til å jobbe sammen. Det kan være positivt med utfyllelse av hverandre, men det kan også bli krasj». Det vil i følge respondentene si at ulike personlige egenskaper kan være nyttig og at teammedlemmene skal kunne spille på hverandre under arbeidet.

Respondentene fortalte også at det å være en del av et team med ulike kompetanser, bakgrunner og personligheter er med på å utvikle teammedlemmene. Mange av respondentene fremhevet sitt ønske om å fungere godt sammen som et team, med sitater som: «Jeg lærer og samarbeide med personer jeg ikke har noe til felles med, fordi samarbeidet må fungere» og «Hvis noen har gjort en tabbe forsøker jeg å forstå hva den personen tenkte på dette tidspunktet. Det er ingen som ønsker å gjøre en dårlig jobb. Med dette lærer jeg å se ting på nye måter. Jeg ønsker å utvikle meg til det beste for både meg selv og andre». Vi kan derfor ut fra respondentene forstå at tverrfaglig teamarbeid kan være en kilde til personlig utvikling.

11.4 Funn ved roller

For å finne ut hvor oppmerksomme respondentene var på teamets roller spurte vi om de som et team gjorde et bevisst forsøk på å forstå hvorfor nettopp de var sammensatt i samme team. Da var det tydelig at dette sjeldent var noe som foregikk i fellesskap, da det var ulike oppfatninger om hvorvidt de individuelt reflekterte noe over sammensetningen.

Selv om det var blandede oppfatninger om refleksjonen rundt sammensetningen, var mange klare på at de prøvde å finne sin egen rolle i teamet gjennom å tilpasse seg teamets behov og ønsker.

Noen respondenter mente at roller allerede var definerte gjennom den instruksjonen som stod til hver enkeltes stilling basert på kompetanse. Det var også et fåtall av respondentene som sa at de ikke gjorde et bevisst forsøk på å finne sin egen rolle. Likevel var det høy generell enighet om at det å finne sin rolle i bunn og grunn handler om å få teamet til å fungere og samarbeide best mulig. Dette kan vi se gjennom følgende sitater: «Jeg må finne ut hvordan vi i teamet sammen kan skape best mulig arbeid. Jeg tilpasser meg derfor bevisst de andre og situasjonene» og «Jeg forteller hva jeg forventer, hva de kan forvente av meg, og de andre teammedlemmene kan gjøre det samme tilbake. Her prøver jeg å lytte til justeringer jeg trenger å gjøre for å tilpasse meg teamet».

11.5 Funn ved sosial loffing

Det var bred enighet om at team er en effektiv arbeidskontekst, men dette forutsetter at samtlige av medlemmene yter den innsatsen de ville gjort ved individuelt arbeid. Det kan vi se gjennom følgende sitat: «Dersom alle ikke har like stort fokus og ikke gjør jobben sin, vil det hemme effektiviteten. Fraværende roller vil hemme effektiviteten da alle er avhengig av hverandre». Vi ser at både arbeidsprosesser og resultat avhenger av alles bidrag, og at det vil ha konsekvenser for hele teamet dersom det forekommer sosial loffing.

Da vi spurte respondentene hva de mente et team trengte for å fungere optimalt, hadde halvparten av respondentene svar som kan knyttes til arbeidsinnsats og gjensidig avhengighet. Sitater som: «Vi må dra lasset sammen» og «Det enkelte teammedlemmet må ta ansvar». Videre spurte vi hva prosjektresultatet var avhengig av for å lykkes. Halvparten av respondentene fortalte at tilstedeværelse blant teammedlemmer, samarbeid og å gjøre jobben sin var det viktigste. To av respondentene kunne også fortelle at læringsprosessen ville hemmes dersom enkelte teammedlemmer melder seg ut. Dette kan vi se eksempel på i sitatet: «Uten alle brikkene fungerer det ikke, og læringsprosessen vil hemmes i stor grad». Det å gjøre jobben sin og vise integritet ble også fremhevet som en viktig kilde til å skape tillitsforhold i teamet. Vi kan med dette se at rolleutfyllelsen i et team er alfa omega for et optimalt teamarbeid, et vellykket prosjektarbeid og en god læringsprosess.

11.6 Funn ved læring

Vi var interesserte i å finne ut om det var menneskene i teamet eller prosessene de går gjennom som skaper læring. Det kom tydelig frem at begge er av stor betydning, men at menneskene er viktigst. Det er menneskene som skal lære, og de må derfor være åpne og lærevillige. Det er de som skal tolke og bruke prosessene, og dersom prosessene er dårlig tilpasset, kan menneskene rette dem opp og lære av det. Det kom likevel frem at teammedlemmene bruker prosessen aktivt og lærer ved å unngå at samme feil blir gjentatt. En respondent fortalte følgende: «Vi lærer mest når det skjer ting utenom det vanlige. Når vi støter på problemer og sitter fast må vi finne nye løsninger, dette gir læring». Til tross for dette fikk vi likevel motsigende utsagn da en av respondentene mente at mest læring forekommer når prosessen går som den skal.

En respondent fremhevet videre at læring er avhengig av at en selv er aktiv, lytter til andre og stiller spørsmål. Respondenten mente at teammedlemmene måtte oppsøke læringen selv og ikke ta den som en selvfølge. Flere respondenter støttet opp argumentet da det gjentatte ganger ble sagt at åpenhet og interesse var vesentlig dersom et menneske skulle kunne lære noe, eller lære bort noe. Flere kunne også fortelle at de i prosjekt og teamarbeid utfyller hverandre, og at dette bidrar til læring. En respondent uttalte følgende: «Det er bedre å jobbe i team enn alene. Du har dine ekspertområder og vi utfyller hverandre og hjelper hverandre. Man lærer mer av hverandre når man jobber sammen enn når en jobber alene». En respondent kunne også fortelle at læring var noe som skjedde når nye medarbeidere ble medlem i teamet: «Når det kommer nye lærer vi det vi har lært videre til dem. På denne måten lærer vi hele veien for vi lærer mer om våre egne erfaringer når vi deler de og må repetere hva som har blitt gjort flere ganger». Selv om det var stor variasjon i hvor stor grad respondentene hadde reflektert rundt læring var det likevel klart at alle var bevisst på at læring finner sted når en arbeider i team.

11.7 Funn ved læring i sosial setting

Vi var interesserte i å undersøke om settingen team befinner seg i har noe effekt på læringen. Her kom det frem at den sosiale settingen er av stor betydning. En respondent kunne for eksempel fortelle at den sosiale settingen skapte rom for diskusjon som førte til at en lett kunne skaffe seg informasjon og kunnskap om andre fagområder knyttet til prosjektet. Respondentene var videre bevisst på at læring forekommer som følge av sosial interaksjon internt i teamet, dette på grunn

av at læring skjer gjennom både formelle og uformelle samtaler. Det ble som tidligere nevnt fremhevet at en gjennom teamarbeid lærer mer enn ved å jobbe individuelt, da læring forekommer gjennom den sosiale interaksjonen som skjer mellom hvert enkelt teammedlem. En respondent forklarte følgende: «Det å jobbe med mennesker lærer man masse av. Hvis du sitter alene gjør du kun det du skal og tenker ikke over hva de andre gjør». Teammedlemmene lærer dermed ved å se helheten av prosjektets omfang. Dette ble videre klart da en annen respondent uttalte: «Jeg lærer å gjøre mer enn det jeg selv skal gjøre, ved å se helhetsbilde. Da får du forståelse for hvor mye ditt arbeid har å si for neste mann i kjeden».

11.8 Funn ved bevissthet rundt egen utvikling

Når det kom til bevissthet rundt egen utvikling var det var stor forskjell blant respondentene. Noen respondenter svarte at de jevnlig reflekterte over egen utvikling og aktivt søkte tilbakemelding for å forbedre seg. På den andre siden var det et fåtall av respondentene som ikke var bevisste på om de hadde utviklet seg siden de startet å arbeide i team. Noen svarte også at de aktivt søkte nye utfordringer som kunne bidra til personlig utvikling, mens andre svarte at de bare gjorde de arbeidsoppgavene de ble satt til uten å reflektere over om det kunne føre til utvikling. Til tross for dette var det flere respondenter som likevel hevdet at det kunne oppstå en personlig utvikling de selv ikke var bevisst på. Flere av disse respondentene mente at de hadde hatt en stor fremgang når det kom til utvikling av kompetanse. En respondent fortalte følgende: «Jeg utvikler kompetanse, men er ikke bevisst på personlig utvikling. Men jeg må hele tiden justere meg etter oppgave og samarbeidspartnere». Den sosiale settingen og interaksjonen førte i følge respondenten til at mennesker må kjenne seg selv for å kunne tilpasse seg andre mennesker. I følge samtlige respondenter krever sammensetningen av mennesker at hvert enkelt teammedlem må kunne tilpasse seg. Dette bidrar til læring da teammedlemmene lærer å kjenne sine sterke og svake sider. En av respondentene fremhevet dette ved å uttrykke: «Du lærer ganske mye om deg selv i forhold til at du må samarbeide, og da må du kjenne deg selv». Til tross for at bare et fåtall av respondentene kunne fortelle at de gjorde bevisste refleksjoner rundt egen utvikling kunne flere fortelle at mennesker som arbeider i team ofte lærer mer enn de selv er bevisst på.

11.9 Funn ved utvikling av team og individ

Vi var interessert i å se om det finnes en sammenheng mellom utvikling av teamet og individet. Her kom det frem at teamene alltid er i utvikling selv om de er permanente. En av respondentene fortalte følgende: «Ja det er stadig utvikling i teamet. Vi er ikke på topp enda. Det er stadig nye utfordringer og vi lærer hele veien». Respondenten fremhevet at teamet kontinuerlig utvikler seg etter hvert som de møter nye utfordringer. En respondent kunne også fortelle at en utvikling i teamet ville føre til at de enkelte teammedlemmene får et ønske om å prestere bedre. Dette ble videre bekreftet da en annen respondent hevdet at utvikling i teamet skapte et internt ønske om å opprettholde teamets standard. Dette ville videre ha en effekt på egne prestasjoner. Her ble det klart at en utvikling i teamet også ville ha en positiv innvirkning på individet. Senere ble det også fremhevet at utvikling i teamet ville føre til bedre samarbeid blant teammedlemmene. Dette på grunn av at det ble lettere for teammedlemmene å bruke hverandre. En av respondentene fremhevet at jo bedre et team var, desto mer ville det hjelpe det enkelte teammedlemmet til å løse sine individuelle oppgaver. Selv om flestparten av respondentene kunne bekrefte at de så en utvikling i teamet underveis i prosjektarbeidet var det likevel en respondent som mente at utvikling ikke blir lagt merke til: «Vi ser ikke alltid utvikling underveis fordi vi har det så travelt».

Videre var det en respondent som hevdet at utvikling av teamet skjer parallelt med at individene i teamet utviklet seg. Vi stilte derfor spørsmål om individuell utvikling kunne ha noen effekt på utvikling av teamet som helhet. En av respondentene svarte følgende: «Teamet tjener på mennesker i utvikling. En slipper å kjøre seg fast i et spor». Respondenten forklarte at individuell utvikling kunne ha en positiv innvirkning på resten av teamet. Flere respondenter fremhevet også verdien av personlig utvikling ved å fortelle at utvikling skaper bedre ressurser og forutsetninger for teamet. En respondent fortalte her følgende: «Ved å bygge opp en ressurs slik at han føler mestring, vil han igjen vise dette ved å lære andre. Dette vil da påvirke resultatet gjennom at forståelse skapes, team blir sammensveiset og det vil bli bedre og smidigere arbeidsprosesser». Til tross for at de fleste respondentene var klar over at en individuell utvikling ville ha en positiv innvirkning på teamet kunne vi likevel se at flere av respondentene ikke hadde reflektert noe rundt utvikling. Det var tydelig at spørsmålene vi stilte fikk flere respondenter til å reflektere rundt utviklingen knyttet både til individ og team. Dette ble for eksempel klart da vi stilte

spørsmålet «Kan individuell utvikling ha en effekt på resten av teamet?» Her var det en respondent som etter en kort tenkepause kunne svare: «Jeg håper det er slik. Utvikling hos et teammedlem kan vel gjøre at teamet presterer bedre og det er jo positivt».

11.10 Funn ved kunnskapsoverføring

Vi ville undersøke om teammedlemmene benyttet seg av hverandres kunnskap og videre om kunnskapsoverføring kunne føre til læring. Her var alle klare over at de hadde benyttet seg av medarbeideres kunnskap da deres egen kunnskap ikke var tilstrekkelig. En respondent kunne fortelle at kunnskapsdeling internt i teamet var viktig for å få perspektiv på sine individuelle oppgaver og for å vite om oppgaven blir løst riktig. Videre var det en som mente at det var viktig å gå utenfor sine egne arbeidsoppgaver og hjelpe andre. Respondenten begrunnet dette med at teammedlemmer skal dra lasset sammen og vie sin ledige tid til å hjelpe hverandre. Flere respondenter kunne også fortelle at de stadig oppsøkte andre teammedlemmer for å få råd og veiledning. Å ha andre teammedlemmer som kan bidra med kunnskap er en faktor flere av respondentene anså som en vesentlig fordel ved teamarbeid. En respondent kunne for eksempel fortelle: «Om jeg har en utfordring kan jeg jo komme lettere frem til svaret dersom jeg snakker med andre teammedlemmer. Da kan du finne løsninger du ikke har tenkt på gjennom andre». Et flertall av respondentene svarte også at de gjennom kommunikasjon med andre medarbeidere tilegnet seg kompetanse og kunnskap om flere arbeidsområder. En respondent kunne for eksempel fortelle at en brukte andre teammedlemmers kompetanse til å bygge opp sin egen, da en gjennom kommunikasjon med andre teammedlem tilegnet seg ny kunnskap.

De fleste av respondentene mente som sagt at kunnskapsdeling var positivt og at det ikke var noe negativt knyttet til å dele sin kunnskap med andre. Det var likevel et fåtall av respondentene som hadde reflektert rundt de negative sidene ved kunnskapsdeling. Da vi stilte spørsmål om dette svarte en av respondentene følgende: «Ja det kan det jo. Du har tre former for kunnskap. Imitasjon som er den enkle, refleksjon som er den ekte og den tredje er gjennom erfaring som er den bitre». Respondenten fortalte videre at det noen ganger er bedre å tilegne seg kunnskap gjennom erfaringer og refleksjon i stede for å få kunnskapen servert til seg. Videre var det en av respondentene som mente at deling av kunnskap var positivt men bare til en viss grad. Dersom

en deler for mye kunnskap ville det i følge respondenten føre til at det enkelte teammedlemmet ikke får mulighet til å tenke seg frem til løsninger selv. Dersom en ga bort løsninger ville det i følge respondenten ikke produsere like gode medarbeidere som når de må tenke seg frem til egne løsninger. I følge respondenten kunne et alternativ til dette være å gi hverandre løsningsforslag, for og deretter diskutere seg frem til en løsning. På denne måten ville begge partene få utnyttet sin egen og hverandres kunnskap.

11.11 Funn ved læring og erfaring

Under intervjuene ble det klart at erfaringer er en viktig kilde til både læring og kunnskap. En av respondentene kunne for eksempel hevde at et vellykket prosjektresultat var avhengig av at teamet inneholder mennesker som har erfaringer. En respondent fortalte videre at erfaringslæring er essensielt for læring i en organisasjon som FMC Technologies, mens en annen mente at opparbeidet erfaring gjør det lettere å løse nye oppgaver. Respondentene mente at teamene alltid benytter seg av erfaringer, både positive og negative, for å se hvordan de har håndtert tidligere situasjoner og problemstillinger. Dette for å kontinuerlig forbedre seg og unngå at feil blir gjort flere ganger.

Da vi stilte spørsmål knyttet til refleksjon rundt tidligere erfaringer fikk vi en spredning i responsen. Et fåtall av respondentene kunne fortelle at de aktivt reflekterte rundt erfaringene de satt igjen med etter fullførte prosjekt. En respondent forklarte: «Jeg er bedre rustet til neste prosjekt etter denne refleksjonen, da blir jeg moden for nye utfordringer». På den andre siden var det noen respondenter som forklarte at det ikke var tid eller rom for refleksjon av erfaringer. Her var det videre et fåtall av respondentene som uttalte at de i FMC Technologies noen ganger har hele dager med erfaringsoverføring. Dette for å sikre at erfaringene de sitter igjen med etter fullførte prosjekter blir dokumentert, tatt med videre og gjort tilgjengelige for andre team i organisasjonen. Til tross for dette mente en av respondentene at det burde fokuseres mer på erfaringsoverføring i teamene. Respondenten uttrykte likevel at erfaringsoverføringen som skjer bidrar til at teamene unngår å gjøre samme feilen flere ganger da de lærer av sine tidligere feil: «Jeg får noe ut av erfaringsoverføringen. Når vi går igjennom hendelser ser vi hvor ting har sviktet og hva vi må gjøre for å unngå dette neste gang. Det er også tilgjengelig for andre å lese dette senere». Flere respondenter kunne også fortelle at deling av erfaringer var viktig for å gjøre

ting på en enklere måte. En av respondentene kunne her fortelle at erfaringsoverføring var en viktig kilde til læring gjennom å svare følgende: «Det er om å gjøre og slippe å lære på den harde måten hele tiden. Det er viktig å ta med seg erfaringen som læring. Det er ok å gjøre feil, men det er ikke ok to ganger».

For å undersøke om respondentene aktivt benyttet seg av erfaringsoverføringen stilte vi spørsmål om de benyttet seg av andres erfaringer. Det ble her klart at erfaringsdeling er positivt. En respondent forklarte følgende: «Vi er flinke til å bruke hverandre og spørre de som har gjort like ting tidligere. Vi må bruke hverandres kunnskap og erfaringer og derfor er det viktig at vi kommuniserer».

Videre ville vi også undersøke om erfaringslæring førte til at teammedlemmene endret atferd i nye situasjoner. Her kunne alle respondentene fortelle at de hadde valgt å opptre annerledes som følge av erfaringsoverføring. Respondentene hevdet at de bevisst tenker over hva en gjorde sist når de møter nye utfordringer. Om en ikke har tilegnet seg egne erfaringer på et område vil de likevel bruke andre medarbeideres erfaringer til å finne løsninger. Dette ble forklart gjennom eksempelet: «Jeg tenker ofte bevisst over hva jeg gjorde sist når jeg møter nye utfordringer. Kanskje vi har hørt om andre prosjekter som har hatt samme problemer og da spør vi om tidligere erfaringer og hvordan de løste problemer». Respondentene mente at en på denne måten lærer ved å bruke hverandre til å løse oppgaver de selv ikke har erfaringer med. Av dette kan vi se at teammedlemmene aktivt bruker erfaringer til å forbedre prestasjoner. De endrer dermed atferd i nye situasjoner basert på de erfaringene de har tilegnet seg gjennom tidligere arbeid.

Til tross for at erfaringer er en viktig kilde til læring som har vist seg å forbedre prestasjoner kom det likevel frem at mye erfaringer til en viss grad kan være negativt i teamarbeid. En respondent mente at jo mer erfaring et eller flere teammedlem har jo mindre lærevillige er de. Dette på grunn av at de som har vært lenge i et team ofte vet best og er lite villige til å tilegne seg nye arbeidsmetoder eller ny kunnskap. Respondenten mente at teammedlemmer som ikke ønsker nye impulser kan skape problemer da det ville føre til at det ble vanskelig å utvikle teamet videre.

11.12 Funn ved personlig relasjon

Vi var interesserte i å undersøke om personlige relasjoner i teamet har noen innvirkning på om læring og kunnskapsoverføring forekommer. Her kom det frem at en personlig relasjon ville fremme læring da en personlig relasjon gjør det lettere å stille hverandre spørsmål og kommunisere. Det kom også frem at intern tillit er en faktor som kan ha en positiv innvirkning på læringen som forekommer. En av respondentene svarte her følgende: «Dersom det ikke er tillit og interesse så vil en ikke lære noe. God tillit vil føre til at en snakker sammen og lærer. Særlig blant de ferske». Videre var det flere respondenter som hevdet at mangel på tillit ville ha en hemmende effekt på læringen og dermed en negativ effekt på prosjektresultatet.

Flertallet av respondentene kunne fortelle at personlige relasjoner og tillit førte til at teammedlemmene kommuniserer bedre gjennom dialog, utveksler kunnskap uformelt og dermed lærer av hverandre. En respondent forklarte dette slik: «Jo bedre en personlig relasjon er, jo lettere er det å dele kunnskapen. Uformelle samtaler er mye enklere og det blir lettere å være nysgjerrig og spørre». Det ble også klart at den sosiale situasjonen gjør det lettere å dele kunnskap og erfaringer, da deling gjerne skjer naturlig i fellesskap dersom det eksisterte en relasjon. Flere respondenter mente også at en god sosial tone gjorde det lettere å kontakte andre teammedlemmer dersom de hadde behov for råd eller veiledning. Her var det en av respondentene som hevdet at den sosiale arbeidssituasjonen førte til at det oppstår relasjoner som gjør det lettere å dele både kunnskap og erfaringer. Flere respondenter kunne også fortelle at den sosiale settingen teamet befinner seg i gjør det lettere å få tak i informasjon samt å tilegne seg forståelse for andre teammedlemmers arbeid.

De fleste respondentene hevdet da at de delte erfaringer uavhengig av om det eksisterer en personlig relasjon. Dette på grunn av at belysing av dårlige erfaringer er svært viktig for å unngå at de samme feilene skjer igjen. Erfaringer ble derfor i følge respondentene delt uavhengig av personlige relasjoner og tillit. En respondent fortalte følgende: «Man lærer av både gode og dårlige erfaringer. Vi skal ikke gå i samme felle flere ganger». Det var likevel en av respondentene som kunne fortelle at en bare delte i den grad det var nødvendig for å bli bedre mens en annen fremhevet at en bare delte dårlige erfaringer dersom de var relevante for situasjonen teamet befant seg. Da vi stilte spørsmål om personlig relasjon og tillit knyttet til erfaringsoverføring kom det likevel frem at flere respondenter ikke ville dele negative erfaringer

dersom det ikke eksisterte tillit. Et fåtall av respondentene kunne her fastslå at tillit hadde stor betydning for erfaringsdeling. En av respondentene understreket dette ved å fortelle følgende: «Tillit har betydning for erfaringsdeling. Hvis du ikke stoler på noen, vil du ikke dele heller».

En respondent kunne også fortelle at et vellykket prosjektresultat er avhengig av gode relasjoner og erfaringsdeling. Viktigheten av tillit ble også fremhevet når det kom til gjennomføring av arbeidsoppgaver. Dersom tillit ikke eksisterte kunne flere respondenter hevde at de ikke stolte på arbeidet som ble gjort i teamene. Dette ville videre føre til at de enten løste oppgaver individuelt eller dobbeltsjekkete arbeidet de andre hadde gjennomført. Dette for å forsikre seg at om at arbeidet ble gjort på en ordentlig måte som ikke ville påvirke resultatet negativt. At tillit er viktig ble bekreftet da et fåtall av respondentene kunne fortelle at et godt prosjektresultat var avhengig av at det eksisterer tillit.

11.13 Funn ved uforutsigbarhet, risiko og tidspress

I FMC Technologies går prosjekter over lengre tidsperioder der teammedlemmer kan møte uforutsigbare situasjoner. Vi ville derfor undersøke om uforutsigbarhet og press knyttet til risiko, tid og effektivitet har noen effekt på læringen som skjer. Samtidig var vi nysgjerrige på hvordan teammedlemmene håndterer uforutsigbarhet, da dette er situasjoner hvor mennesker reagerer veldig ulikt. Flere var bevisste på at uforutsigbarhet skaper læring da det fører til at teammedlemmene må jobbe tettere sammen og bruke hverandres kunnskap aktivt. En respondent mente at en lærer å takle uforutsigbare situasjoner på en bedre måte mens en annen hevdet at uforutsigbarhet førte til bedret evne til å takle fremtidige avvik. Et flertall av respondentene mente også at press knyttet til effektivitet og tid var positivt da det førte til at teamet jobbet mer effektivt, fokuserte og målrettet. En respondent som mente at tidspress fremmet læring uttalte følgende: «Jeg tror vi jobber og lærer best under press, for da må vi være skjerpet. Da er det mer dialog mellom teammedlemmene og mye tettere samarbeid». En respondent mente også at uforutsigbarhet førte til god læring da en vil ta med seg erfaringene en tilegner seg videre til neste prosjekt: «Du lærer enda bedre og husker situasjonene til neste gang». Til tross for at flere respondenter så på effektivitet som en positiv faktor var det likevel en respondent som hevdet at press kunne føre til at viktige ting ble glemt: «Jeg jobber best under press og lærer dermed mest

når jeg må være effektiv, men det er også fare for å glemme ting og fort gjort å ta snarveier». Ut fra respondentenes svar kan vi dermed se at effektivitetskravet vil føre til at teammedlemmene samarbeider effektivt, men at det likevel er en risiko for at viktige ting skal bli oversett.

Til tross for at uforutsigbarhet og press knyttet til risiko og tid fører til læring var det likevel et fåtall som mente at det vil hemme læring da de ikke har tid til å gå gjennom hva som blir gjort i etterkant av prosjektet. Da en ikke får tid til å sette seg inn i problemet men må ta den første og beste løsningen var det en av respondentene som mente at dette hemmet læringsprosessen.

Videre var det en respondent som mente at mangel på tid, i tillegg til kravet om effektivitet førte til at læring ikke forekom da organisert læring er tidskrevende og dermed sjeldent prioriteres. Mangel på tid kunne også føre til at teammedlemmer kun holder seg til sine fagområder for å unngå at store konsekvenser forekommer som følge av dårlige avgjørelser. En respondent fremhevet også at mangel på tid ville føre til at nye teammedlemmer ville bli satt til side da teammedlemmer med mer erfaringer gjerne løste oppgaver og tok beslutninger på deres vegne. Dette var en faktor som ble sett på som læringshemmende til tross for at respondenten var klar over at dette var nødvendig da omfanget var knyttet til høy grad av risiko og store kostnader.

Under intervjuene kom det også frem at det i uforutsigbare situasjoner er viktig med et team som samarbeider godt. Dette ble tydelig da en av respondentene fortalte følgende: «Jo bedre teamet jobber sammen jo bedre er de til å håndtere uventede situasjoner». Det ble også klart at tillit er en faktor som måtte være tilstede dersom et team skal kunne prestere under press.

11.14 Funn ved prestasjon

Vi har i likhet med Vik (2007, 61) tatt utgangspunkt i at prestasjoner er menneskeskapt, og mener at det å prestere vil si at det har forekommet en forbedring i det du foretar deg. Vi mener at denne forbedringen skjer gjennom læring (Karlsen og Gottschalk 2008, 443). I denne oppgaven har vi vektlagt hvordan kunnskaps- og erfaringsoverføring er kilder til læring som påvirker prestasjonene i en prosjektgruppe. I den forbindelse vil vi trekke frem et sitat fra en respondent som kom frem ved spørsmål om hvordan utvikling kan føre til endring av prestasjoner: «Når du lærer nye ting får du en motivasjon til å prestere bedre. Å lære gir deg et boost, og gjør at du vil prestere ekstra. Du får lyst til å utvikle deg mer, og oppnå mer på neste

prosjekt». Her viser respondenten at det hos vedkommende er en tydelig sammenheng mellom læring og prestasjon.

Vi har i intervjuene sett at både kunnskaps- og erfaringsoverføring oppleves som en kilde til læring som kan påvirke prestasjonene i prosjektgruppen. Vi kan se eksempel på erfaringsoverføring i sitatene: «Man lærer både av gode og dårlige erfaringer, skal ikke gå i samme felle flere ganger» og «Når man lytter til de med mer erfaring så lærer man seg å håndtere tilsvarende situasjoner». Disse sitatene viser at respondentene lærer av situasjonene og kan forbedre atferden når en tilsvarende situasjon dukker opp. Vi kan se at kunnskapsoverføring knyttes til læring gjennom sitatet: «Vi lærer mer av hverandre, blir mer faglig og tverrfaglig sterk for hver dag». Sistnevnte sitat viser at teammedlemmene både utvikler seg på sitt eget fagområde og tilegner seg kunnskap utenfor sitt felt. «Utvikling hos et teammedlem kan vel gjøre at teamet presterer bedre og det er jo positivt». Dette sitatet gjør det klart at utvikling av et teammedlem øker prestasjoner da respondenten sier at utvikling av individer vil påvirke teamets prestasjoner i en positiv retning.

Sett bort fra kunnskaps- og erfaringsoverføringen som skjer i et team, har også respondenter gitt tegn til at det også finnes ytterligere gevinster ved teamarbeid. En respondent sa følgende: «Selv om jeg har mitt arbeid får jeg anerkjennelse på en annen måte i et team. Flere ser det du har gjort, og det er kjekkere å være en del av noe. Å ha eierskap sammen gjør at flere er avhengig av deg og du er avhengig av ditt. Det gjør at du presterer og blir mer motivert». Det var mange respondenter som uttalte at de presterte bedre på grunn av den gjensidige avhengigheten som eksisterer i teamet, og som vi her ser kan også anerkjennelsen du får for å prestere i et team være mer motiverende.

Vi avsluttet intervjuene våre med å spørre om respondentene kunne relatere uttrykket «1+1=3» til teamarbeid. Responsen vi fikk her var overraskende ensidig. Samtlige av respondentene mente at den såkalte synergieffekten var tilfelle i deres team. Det kom frem sitater som: «Når vi sitter sammen i team bygger vi en manns ekstra kompetanse ved å sitte sammen og jobbe sammen», «To hoder tenker bedre enn ett» og «Resultatet av to teammedlemmers arbeid vil utgjøre en tredje person». Respondentene mente at synergieffekten forekommer ved at teammedlemmene får frem nye sider hos hverandre gjennom felles diskusjoner og idemyldring.

12.0 Analyse av funn

I dette analysekapittelet vil vi sammenstille funn, teori og ulike intervjuer for å påpeke mønster, avvik eller undersøkende årsaker (Jacobsen 2013, 185).

12.1 Analyse av team

I følge (Hjertø 2013, 96) handler effektivt teamarbeid om måloppnåelse, rammebetingelser, jobbtilfredshet og læring. Det er bred enighet blant respondentene om at det å sitte sammen i team gjør arbeidet mer effektivt. Respondentene mener at det er lettere å skape gode resultater innenfor tidsrammene på grunn av teamets tverrfaglighet. De mener også at den gjensidige avhengigheten øker lyst til å prestere og fører til at læring forekommer. Selv om teamarbeidet er effektivt, vil teamet også i følge respondentene innebære elementer som kan gjøre arbeidet ineffektivt. Dersom for eksempel sammensetningen av teamet viser seg å ikke fungere, vil dette kunne påvirke resultatet i negativ retning. Vi ser med dette at sammensetningen av teammedlemmer spiller en sentral rolle for hvorvidt teamarbeidet vil skape gevinst eller ikke.

12.1.1 Analyse av gjensidig avhengighet

Årsaken til at sammensetningen vil ha så stor innvirkning på teamarbeidet er den gjensidige avhengigheten. Den gjensidige avhengigheten kan av Hjertø (2013, 30) beskrives med sitatet «Vi er alle i samme båt» (Hjertø 2013, 30). En respondent forklarte den gjensidige avhengigheten ved å si at uansett hva du foretar deg som teammedlem, vil det få konsekvenser for de andre, og det de gjør vil ha konsekvenser for deg. Dette ble vist tydelig med sitatet: «Hvis alle jobber godt med sitt er det bra, og hvis noen ikke gjør det vil ikke alle brikkene være på plass, og det er forstyrrende» eller «I multidisiplin-team har hvert enkelt teammedlem en unik rolle, dersom en tar bort en rolle er det ikke noe team lenger».

Da vi spurte respondentene hva de mente et team var avhengig av for å fungere optimalt, fikk vi svar som: «Å utfylle hverandres kompetanse og dra lasset sammen», «Kommunikasjon, gjensidig tillit og respekt» og «Å skape en teamfølelse». Respondentene mente med dette at det

var viktig å gjøre det beste ut av hverandre, å fungere best mulig sammen som et team, for å kunne skape et optimalt teamarbeid. Dette kan relateres til det Velten (2010, 93-94) definerer som et godt samarbeid, som er åpen tillit, fellesskap, ansvarlighet og tilstrekkelig med engasjement og kunnskap til å kunne handle.

12.1.2 Analyse av gruppesammensetning

Et team kan sammen prestere både dårligere og bedre enn det summen av individene skulle tilsi. Sammensetninger av teamet kan derfor ha veldig stor betydning for samhandling, læring og resultater som vil fremkomme av teamet (Hjertø 2013, 29).

Vi ønsket å kartlegge hvordan respondentene opplevde å arbeide i team som er tverrfaglige. Her var det ingen som hadde noe negativt å si om samlingen av mennesker med ulik kompetanse og bakgrunn. Da vi derimot drøftet sammensetning av ulike personligheter møtte vi motsigende respons. Respondentene mente at det kunne by på problemer dersom forskjellene mellom teammedlemmene ble så store at de ville ha en negativ innvirkning på teamkulturen. Som Hjertø (2013, 45) sier, vil hele teamets resultat bestemmes av hvor godt teammedlemmene kan samhandle. Eksempel på dette kan være en respondents utsagn: «I multidisiplin-team har hvert enkelt teammedlem en unik rolle, dersom en tar bort en rolle er det ikke noe team lenger» eller som en annen respondent sa: «Personligheter kan ligge til grunn for at man ikke kommer videre i prosessen». Dette bygger videre grunnlaget for sitater som: «Teamarbeidet kan hemmes dersom et teammedlem ikke interesserer seg for hva de andre holder på med» eller «Noen tenker ikke på at de også har en rolle som lagspiller».

I eksemplene over ble det henvist til rollen som lagspiller og brikker som gjør et team fullstendig. I et team har alle et ansvar for hva de resterende teammedlemmene foretar seg, det er i følge respondentene viktig å bidra til å skape en helhet i teamet ved å engasjere seg på andre områder enn sitt eget. Å være en lagspiller og være med på å bygge relasjoner gjør det enklere og engasjere seg (Hjertø 2013, 31-32).

Intervjuene viste at flere av respondentene er opptatt av forholdet til teamets arbeidsoppgaver. De mente at det var nødvendig å interessere seg for både eget og andres arbeid for å få arbeidet til å fungere, og at alle teammedlemmene må gjøre sin innsats, på grunn av den gjensidige avhengigheten. Dette gjenspeiles i følgende sitat: «Teamet trenger mennesker med eierskap til det de driver med, ikke som bare ønsker å få arbeidet unnagjort, men som er pådrivere og drar teamet fremover». Vi ser med dette at de ulike personlighetene ikke byr bare på problemer. Dersom teammedlemmene innehar de «riktige» egenskapene kan det bidra til å heve teamarbeidet. En respondent mente at: «Det er viktig å få de ulike personlighetstypene til å jobbe sammen. Det kan være positivt med utfyllelse av hverandre, men det kan også bli krasj». Sitatet sier at det er nyttig med ulike personlige egenskaper, at teammedlemmene skal kunne spille på hverandre under arbeidet.

12.1.3 Analyse av roller

For å kartlegge teammedlemmenes forhold til de ulike teamrollene, spurte vi om de bevisst prøvde å forstå hvorfor de ble satt i samme team. Dette i henhold til Amundsens (1999, 33-34) utsagn om at det er en stor fordel for teamet å skape en felles forståelse for hvorfor gruppen er sammensatt slik den er. Det var tydelig at dette ikke var noe som er blitt fokusert særlig på i fellesskap, og det var ulike oppfatninger om hvorvidt teammedlemmene reflekterte noe individuelt. På tross av dette var mange klare på at de prøvde å finne sin egen rolle i teamet gjennom å tilpasse seg teamets behov. Dette tyder på at teammedlemmene i likhet med Belbin (Batenburg, van Walbeek og in der Maur 2013, 902) har forstått teamroller som den atferden teammedlemmene utøver når de er i samspill med hverandre. Et fåtall respondenter mente derimot at roller allerede var definerte gjennom den instruksjonen som stod til hver enkeltes stilling basert på kompetanse, noe som motsier Belbins teori, og støtter Katzenback og Smith (1993, 112) som argumenterer for at individenes varierende kvaliteter som personlighet, talent, bakgrunn og perspektiver skaper rollen. Det var også et fåtall av respondentene som sa at de ikke bevisst forsøkte å finne sin egen rolle. Likevel var det høy generell enighet om at det å finne sin rolle i bunn og grunn handler om å få teamet til å samarbeide best mulig. Dette kan vi se ved sitatene: «Jeg må finne ut hvordan vi i teamet sammen kan skape best mulig arbeid. Jeg tilpasser meg bevisst de andre og situasjonene» og «Jeg forteller hva jeg forventer, hva de kan forvente av

meg, og de andre teammedlemmene kan gjøre det samme tilbake. Jeg prøver å lytte til justeringer for å tilpasse meg teamet». Dette er i tråd med det (Westhagen 2013, 110) sier, hvert teammedlem må forstå sin egen rolle og dens innvirkning på helheten, for å se hvilke krav som stilles til en selv, og hvor mye en faktisk bidrar til fellesskapet.

Sjøvold (2006, 101) introduserte oss for to ulike typer roller, den formelle og uformelle. Den formelle rollen får stor oppmerksomhet i teamteorien, men vi ser gjennom respondentene at den relasjonelle rollen også er alfa omega for at teamarbeid skal gi de resultater det har kapabilitet til.

12.1.4 Analyse av sosial loffing

Det var bred enighet om at team er en effektiv arbeidskontekst, men dette forutsetter at samtlige av teammedlemmene yter den innsatsen de ville gjort ved individuelt arbeid. Det kan vi se gjennom dette sitatet: «Dersom alle ikke har like stort fokus og ikke gjør jobben sin, vil det hemme effektiviteten. Fraværende roller vil hemme effektiviteten da alle er avhengig av hverandre». I følge Jessen (2005, 156) vil den eventuelle gevinsten ved teamarbeid kunne forsvinne eller svekkes dersom sosial loffing forekommer. Vi ser at både arbeidsprosesser og resultat avhenger av alles bidrag, og at det vil ha konsekvenser for hele teamet dersom det forekommer sosial loffing.

Vi spurte respondentene hva de mente teamet var avhengig av å fungere optimalt, da svarte halvparten av respondentene svar som kan knyttet til arbeidsinnsats og gjensidig avhengighet. Sitater som: «Vi må dra lasset sammen», «Det enkelte teammedlemmet må ta ansvar» og «Vi må skape en teamfølelse. Alle har sine stillingsbeskrivelser, men det er mye som vil bli mangelfullt dersom du ikke ser helheten i prosjektet». Da vi videre spurte hva prosjektresultatet var avhengig av for å lykkes, responderte halvparten av respondentene at tilstedeværelse blant teammedlemmer, samarbeid og å gjøre jobben sin er det viktigste. To av respondentene fortalte også at læringsprosessene ville hemmes dersom noen melder seg ut av arbeidet. Dette kan vi se eksempel på i sitatet: «Uten alle brikkene fungerer det ikke, og læringsprosessen vil hemmes i stor grad». Å gjøre jobben sin og vise integritet blir av et fåtall respondenter beskrevet som den fremste kilden til tillitsdannelse. I følge Sprukeland (2005, 287) kan en hel gruppe lammes av et

medlems opptreden i en situasjon. Vi ser med dette at rolleutfyllelsen i et team er alfa omega for et optimalt teamarbeid, et prosjektarbeid som lykkes og en god læringsprosess.

12.2 Analyse av læring

Vik (2007, 62) hevder at det er menneskene som spiller den viktigste rollen i prosjektet. Respondentene mente at både prosessen og menneskene skapte læring, men at menneskene hadde størst betydning. Dette på grunn av at menneskene har mulighet til å tilpasse prosessen og lære av den. Det kom også frem at prosessen er avhengig av engasjerte mennesker. Dersom menneskene ikke eksisterer i et team vil verken prosessen eller den interne læringen forekomme. Det kom likevel frem at teammedlemmene bruker prosessen aktivt og lærer ved å unngå at samme feil blir gjort igjen. Respondenten kunne fortelle følgende: «Vi lærer mest når det skjer ting utenom det vanlige. Når vi støter på problemer og sitter fast må vi finne nye løsninger, og dette gir god læring».

Et menneskes evne til, og forutsetninger for å lære avhenger i følge Gravey og Williams (2002, 126) av at mennesket selv er motivert til å lære. Dette fikk vi bekreftet da flere respondenter kunne fortelle at læring ville hemmes dersom teammedlemmene selv ikke tok initiativ og viste interesse for hva de andre drev med. «Man må lytte og spørre, det er opp til deg selv hvor mye du lærer. En må oppsøke læring selv, du kan velge å overhøre alt eller sette deg inn i ting».

Da FMC Technologies opererer i et marked som er i stadig utvikling er det avgjørende at medarbeiderne har evne til å holde seg oppdatert til en hver tid. For at organisasjoner skal kunne benytte seg av prosjektarbeid er det i følge Karlsen og Gottschalk (2008, 439) avgjørende at medlemmene i prosjektet har evne til å sette seg inn i ny kunnskap og lære. Under intervjuene ble det klart at teammedlemmene i FMC Technologies stadig må tilegne seg ny kunnskap. Dette ble poengtert ved sitatet: «Jeg lærer fortsatt etter x år! Hverdagen er enda ikke forutsigbar. Vi møter stadig nye problemstillinger og lærer nye ting hver gang». Da respondentene fortalte at de stadig må sette seg inn i ny kunnskap kan det også relateres til Sveiby (1997, 31) som hevder at kunnskap er kontekstuel og hele tiden i endring. Her kan vi videre se en sammenheng med både Karlsen og Gottschalk (2008, 446) og Gravey og Williamson (2002, 5) som hevder at personlig utvikling og læring er en livslang prosess.

Da vi spurte om teammedlemmene så en utvikling i teamet som helhet svarte respondenten følgende: «Ja det er stadig utvikling. Det er alltid nye utfordringer og vi lærer hele veien.» Dette bekrefter både Sveibys (1997, 31), Karlsen og Gottschalks (2008, 446) og Gravey og Williamsons (2002, 5) argument. At læring er noe som skjer gjennom hele prosjektet ble også fremhevet da en respondent kunne fortelle at en ikke kom seg videre dersom læringen stoppet opp: «Dersom man ikke lærer noe nytt blir en stuck».

I følge Hjertø (2013, 97) tilegner mennesker seg kunnskap gjennom å høre på andre, lese, tenke og reflektere. Dette perspektivet kalles «Individualistisk kognitivt læringsperspektiv». Da alle respondentene kunne bekrefte at de som følge av kommunikasjon med andre teammedlemmer lærer, kan det tyde på at Hjertøs (2013, 97) «Individualistisk kognitivt læringsperspektiv» forekommer blant våre respondenter. Dette ble for eksempel klart da en respondent kunne fortelle at læring var avhengig av at en selv er aktiv, lytter til andre og stiller spørsmål. Dette tyder på at teammedlemmene tilegner seg kunnskap gjennom å høre på andre, akkurat slik som Hjertø (2013, 97) mener læring skjer. Et fåtall av respondentene våre kunne også fortelle at de ofte reflekterte over det de satt igjen med av læring etter fullførte prosjekter, noe som også samsvarer med Hjertø (2013, 97) som mener at refleksjon er en kilde til læring. Til tross for at Hjertøs (2013, 97) teori om læring ble støttet opp var det likevel et fåtall av respondentene som hevdet at de ikke reflekterte noe rundt læring og utvikling. Disse funnene viser dermed en spredning i respondentens bevissthet rundt læring som følge av kognitiv aktivitet som refleksjon og tenkning.

I følge Gravey og Williamson (2002, 88) er læring en sosial og situasjonsavhengig aktivitet som skjer når mennesker samhandler med hverandre. De argumenterer videre med at læring blir muliggjort gjennom menneskers evne til å kommunisere (Garvey og Williamson 2002, 4-5). Flere av respondentene kunne fortelle at læring skjer uformelt ved at teammedlemmene kommuniserer og snakker med hverandre. En respondent fremhevet for eksempel at en ved teamarbeid lærte mer enn ved å jobbe individuelt. Respondenten begrunnet dette med at teammedlemmer utfyller og hjelper hverandre, noe som førte til at læring forekommer da de må bruke hverandres kunnskap og kompetanse, noe som skjer gjennom en sosial interaksjon. Respondenten forklarte følgende: «Det er bedre å jobbe i team enn alene. Du har dine ekspertområder og vi utfyller hverandre og hjelper hverandre. Man lærer mer av hverandre når

man jobber sammen enn når en jobber alene». Gravey og Williamson (2002, 88) støttes derfor av respondentene.

Karlsen og Gottshalk (2008, 443) argumenterer med at læring har funnet sted dersom en prestasjon har blitt bedre. Flesteparten av respondentene mente at de som følge av læring hadde forbedret seg da de hadde lært å gjøre ting på nye måte. Flere kunne fortelle at de hadde tatt med seg læring fra tidligere situasjoner og forbedret seg gjennom å løse oppgaver på nye måter. Respondentene hadde med andre ord benyttet seg av erfaringer og endret atferd som følge av læring. En av respondentene hevdet for eksempel følgende: «Jo mer erfaring man opparbeider seg med en oppgave jo bedre løses den». Da respondenten var klar over at erfaringer førte til at oppgaver ble løst på en bedre måte kan det tyde på at erfaring fører til økt prestasjon.

12.3 Analyse av kunnskapsoverføring

I følge Gravey og Williamson (2002, 84) er læring den sentrale prosessen som resulterer i kunnskap. Ut i fra deres teori om at læring er en sosial og situasjonsavhengig aktivitet argumenterer de videre med at arbeidsplassen er konteksten der kunnskap produseres (Garvey og Williamson 2002, 88). Under intervjuene våre kom det frem at respondentene benyttet seg av hverandres kunnskap. At denne kunnskapsdelingen var en kilde til læring ble tydelig da en av respondentene sa følgende: «Vi lærer av kunnskapsdeling ved å sitte i team. Her ser vi sammenhenger og jeg utvikler meg også faglig». Respondenten fortalte at kunnskapsdeling fører til utvikling og at vi videre kan se en sammenheng mellom læring og kunnskap, slik som Gravey og Williamson (2002, 84) argumenterer for.

Gottschalk (2004, 31) hevder at kunnskap kommer til syne gjennom kommunikasjon og handling, noe vi kunne relatere til våre respondenter. I følge Gottschalk (2004, 23) er kunnskap dynamisk og skapes i sosiale interaksjoner mellom individer i organisasjoner. Flere av respondentene kunne fortelle at de gjennom å stille spørsmål skapte diskusjon og dialog som førte til at de tilegnet seg kunnskap gjennom andre, som de senere har fått bruk for. Gottschalk (2004, 31) mener videre at kunnskapsoverføring forekommer gjennom menneskelig samhandling og Davenport og Prusak (1998, 88) hevder at kunnskapsoverføring i organisasjoner skjer når

medarbeidere kommuniserer med hverandre. Flere respondenter kunne fortelle at de stadig oppsøkte andre teammedlemmer for råd og veiledning da de selv ikke hadde tilstrekkelig kunnskap. Dette kan dermed tyde på at kunnskapsoverføringen både Gottshalk (2004, 31) og Davenport og Prusak (1998, 88) beskriver forekommer i FMC Technologies.

I følge Gravey og Williamson (2002, 154) vil omgivelsene der kunnskapsoverføringen finner sted påvirke deltakernes evne til å utvikle en felles forståelse av verden. De mener videre at teamets omgivelser kan påvirke deltakernes evne til å både utvikle og utveksle en felles forståelse for kunnskapen (Gravey og Williamson 2002, 154). Kunnskapsoverføringen gir i følge respondentene mulighet til å se prosjektets helhet, i stedet for å bare være bevisste på omfanget av egne arbeidsoppgaver. Dette ble klart ved følgende sitat: «Erfarings- og kunnskapsoverføring gir oss god forståelse for hva andre gjør og dermed hele prosjektet. Jeg vil vite hva andre gjør i prosjekter for å bli klar over hva vi egentlig driver med». En respondent kunne videre hevde følgende: «Felles forståelse for hva vi vil oppnå er viktig for resultatet». Her blir det både klart at felles forståelse er noe teammedlemmene bevisst prøver å oppnå, og videre at det er en faktor som har innvirkning på teamets prestasjoner. Dette kan dermed knyttes opp til det Gravey og Williamson (2002, 154) beskriver som en felles forståelse for kunnskap.

Respondenter kunne som sagt bekrefte at de hadde tilegnet seg ny kompetanse og kunnskap om flere arbeidsområder som følge av kommunikasjon. Dette kan relateres til Sveiby (2001, 5) som hevder at kunnskapsoverføringer er en toveis prosess mellom to mennesker. Sveiby (2001, 5) mener også at denne prosessen har en tendens til å forbedre kompetanse hos begge parter som tar del i kunnskapsoverføringen. Da respondentene kunne fortelle at de hadde tilegnet seg ny kunnskap gjennom sosial interaksjon kan vi knytte dette opp til Sveiby (2001, 5). Dette kan vi se ved følgende sitat: «I team har du andre veldig tilgjengelig og kan bruke de andre teammedlemmenes kompetanse og bygge din egen». Dette kan også relateres Sandervang (2006, 23) som mener at delt kunnskap innebærer dobbel kunnskap. Både Sveibys (2001, 5) og Sandervangs (2006, 23) teori om kunnskapsoverføring er tilfelle blant våre respondenter. Dette ble klart gjennom følgende sitat: «Vi må gjøre det beste ut av hverandre og hever hverandre. Diskusjonen fremmer prestasjoner og to hoder tenker bedre enn ett og det gir perspektiv». Da respondenten forteller at diskusjonen gir perspektiv kan det også knyttes opp til Nonaka og

Takeuchi (1995, 10) som mener at teammedlemmene skaper nye kritiske synspunkt gjennom dialog, diskusjon, erfaringsdeling og observasjon.

12.4 Analyse av kunnskapsdeling som en kilde til prestasjon

I hevder Wong (2008) "*Task knowledge overlap and knowledge variety: the role of advice network structures and impact of group effectiveness*" er en kilde til forbedrede prestasjoner (sitert i Henttonen, Janhonen, og Johanson 2013, 2). Respondentene fremhevet at det enkelte teammedlems kunnskap er viktig for å skape gode resultater, og at felles deling av denne kunnskapen er nødvendig for måloppnåelse. Davenport og Prusak (1998, 101) argumenterer med at målet med kunnskapsoverføring er å forbedre organisasjoners evne til å løse oppgaver og problemstillinger og på denne måten øke sin verdiskaping gjennom medarbeideres kunnskap. Dette kan vi knytte opp til følgende sitat: «Om jeg har en utfordring kan jeg jo komme lettere frem til svaret dersom jeg snakker med andre teammedlemmer. Da kan du finne løsninger og vinklinger du ikke har tenkt på gjennom andre». Gjennom sitatet kan vi se at respondenten aktivt oppsøker andre teammedlemmer for å finne alternative løsninger.

12.5 Analyse av læring og erfaring

Flere teoretikere (Nonaka og Takeuchi 1995, Karlsen og Gottschalk 2008, Davenport og Prusak 1998) mener at erfaring er en kilde til læring. Gjennom intervjuene kunne alle respondentene fortelle at både egne og andres erfaringer gir læring som de aktivt og bevisst bruker videre i både nye situasjoner og prosjekter. Dette kan dermed knyttes opp til Nonaka og Takeuchi (1995, 10) som hevder at den sterkeste læringen kommer fra direkte erfaringer. Dette blir gjenspeilet i følgende sitat: «Man lærer av både gode og dårlige erfaringer. Vi skal ikke gå i samme felle flere ganger». Viktigheten av erfaringer ble videre understreket da en respondent hevdet at et vellykket prosjektresultat er avhengig av at teamet innehar mennesker med god erfaring.

I følge Davenport og Prusak (1998, 8) tilegnes kunnskap fra erfaringer som gir mennesker evne til å forstå mønster som kan skape en sammenheng mellom det som skjer nå og det som har skjedd tidligere, altså evnen til å forstå nye situasjoner og hendelser. Da flere respondenter kunne

fortelle at erfaringer gjorde det lettere å løse nye oppgaver kan det tyde på at Davenport og Prusaks (1998, 8) teori samsvarer med våre respondenters syn på erfaringer. En annen respondent hevdet også at erfaringer ble benyttet da teamene alltid husket situasjoner de kom bort i, og ble tryggere fordi de hadde vært gjennom prosessen før. Da dette gir teammedlemmene evne til å forstå sammenheng mellom tidligere og fremtidige situasjoner kan også dette knyttes opp til Davenport og Prusaks (2008, 8) teori.

Karlsen og Gottschalk (2008, 447) definerer videre erfaring som den kunnskapen som skapes og tilegnes gjennom opplevelser i arbeid og fritid. Erfaringer kan være resultatet av sanseinntrykk knyttet til en bestemt situasjon som kan påvirke menneskers atferd (Karlsen og Gottschalk 2008, 447). En respondent fortalte følgende: «Vi tar med oss erfaringer inn i nye prosjekter. Vi ser alltid hvordan vi håndterte forrige situasjon, både positive og negative. En typisk situasjon er å gjøre det for dårlig første gangen, og ordentlig neste gang». Her kan vi se at teammedlemmene aktivt ser tilbake på tidligere situasjoner og endrer atferd ved å gjøre ting på en ny måte i nye situasjoner. Dette kan dermed knyttes opp til det Karlsen og Gottschalk (2008, 447) refererer til som sanseinntrykk knyttet til bestemte situasjoner, som påvirker menneskers atferd. Gjennom sitatet kommer det også frem at teammedlemmene tilegner seg erfaringer gjennom opplevelser i arbeid, slik som Karlsen og Gottschalk (2008, 447) hevder.

Hjertø (2013, 99) mener også at læring er knyttet til menneskelig atferd og er erfaringsbasert i det han kaller «praksislæringsperspektiv». Når teammedlemmer endrer atferd på bakgrunn av kunnskap de har tilegnet seg fra tidligere erfaringer kan det tyde på erfaringer er en kilde til læring som påvirker teammedlemmenes atferd og dermed prestasjon i nye situasjoner. Karlsen og Gottschalk (2008, 443) hevder videre at læring har funnet sted dersom atferd har blitt endret på bakgrunn av erfaringer eller kunnskapsoverføring. Det ble videre klart at dersom teammedlemmene ikke hadde egne erfaringer ville de benytte seg av andre teammedlemmers erfaringer. Følgende sitat kan forklare dette: «Jeg tenker ofte bevisst over hva jeg gjorde sist når jeg møter nye utfordringer. Kanskje vi har hørt om andre prosjekter som har hatt samme problemer og da spør vi de om tidligere erfaringer».

I følge Karlsen og Gottschalk (2008, 439) skjer læring gjennom erfaringsoverføringer fra tidligere faser og prosjekter. Selv om bare et fåtall av respondentene kunne komme med konkrete eksempler på at de hadde benyttet seg av andres erfaringer, var alle bevisst på at erfaringer ble

delt, og at delingen var en kilde til læring. Karlsen og Gottschalk (2008, 439) mener videre at erfaringsoverføring kan hjelpe medarbeidere i nye prosjekter, noe som også var tilfelle blant våre respondenter. Dette kom for eksempel frem gjennom følgende sitat: «Vi prøver å dele med andre team for å unngå at feil skjer igjen». Et fåtall av respondentene kunne også fortelle at teamene noen ganger har hele dager med erfaringsoverføring for å sikre at erfaringene de sitter igjen med etter fullførte prosjekter blir dokumentert, og tatt med videre. En respondent forklarte følgende: «Noen ganger har vi hele dager med bare erfaringsoverføring og «lessons learned» som vi tar med oss videre til nye prosjekter etter at vi er ferdig med en operasjon». Respondentene kunne også fortelle at disse erfaringene blir gjort tilgjengelige for andre team i organisasjonen dersom de skulle komme opp i situasjoner der teammedlemmene mangler erfaringer og kunnskap. Dette bekrefter dermed at erfaringer blir brukt i nye prosjekter, slik som Karlsen og Gottschalk (2008, 439) foreslår. Det er i følge Karlsen og Gottschalk (2008, 439) viktig at organisasjoner aktivt fokuserer på erfaringsoverføring for å skape en kultur for kontinuerlig læring. Det var som sagt likevel en respondent som mente at det burde fokuseres mer på erfaringsoverføring i teamene. Respondenten svarte likevel at erfaringsoverføringen som skjer i FMC Technologies bidrar til at teamene unngår å gjøre samme feil flere ganger da de lærer av sine tidligere feil gjennom å bruke erfaringer aktivt.

Til tross for at erfaringer er en viktig kilde til både læring og utvikling som har vist seg å forbedre prestasjoner kom det likevel frem at lang erfaring til en viss grad kan påvirke et team negativt. Brehmer (1980) uttalte i *In one word: Not from experience* at erfaringer kan være til hinder for ny læring da en gjerne vil bekrefte det man allerede har erfart (sitert i Hjertø 2013, 135). Dette kan relateres til en respondent mente at jo mer erfaring et eller flere teammedlem har jo mindre lærevillige er de. Dette på grunn av at de som har vært lenge i et team ofte vet best og er lite villige til å tilegne seg nye arbeidsmetoder eller ny kunnskap. Respondenten mente at teammedlemmer som ikke ønsker nye impulser kan skape problemer da det kan gjøre det vanskelig å videreutvikle teamet.

12.6 Analyse av sosial setting

Gravey og Williamson (2002, 5) mener som sagt at læring er en sosial aktivitet og at omgivelsene mennesket befinner seg i påvirker kvaliteten og forståelsen for det som blir lært. Flere respondenter fremhevet at den sosiale settingen har betydning både for læringen, kunnskaps - og erfaringsoverføringen. Dette på grunn av at settingen gjør det lettere å føre uformelle samtaler som bidrar både til læring og deling. I følge respondentene førte den sosiale settingen til at de lettere kunne skaffe seg informasjon og kunnskap om andre fagområder knyttet til prosjektets omfang. En respondent forklarte dette på følgende måte: «Den sosiale settingen har helt klart mye å si! Uformelle samtaler er mye enklere, og det blir lettere å være nysgjerrig og spørre».

I følge Gravey og Williamson (2002, 88) er arbeidsplassen en kontekst der kunnskap produseres, mens Nonaka og Takeuchi (1995, 10) hevder at team er en kontekst der individ kan samhandle med hverandre. En av respondentene kunne fortelle følgende: «En sosial situasjon gjør det lettere å dele fordi du slipper å oppsøke kunnskapen, men delingen skjer naturlig. Det blir lettere å gå og spørre». Gjennom dette sitatet kan vi se at konteksten, arbeidsplassen teamet befinner seg på, gjør det enkelt for teammedlemmene å dele kunnskap.

Gravey og Williamson (2002, 161) mener videre at settingen mennesker jobber i er knyttet til deres utvikling og måloppnåelse. Flere av respondentene fortalte at den sosiale settingen øker teammedlemmenes forståelse for hele prosjektet, noe som igjen bidrar til læring. En respondent forklarte følgende: «Å sitte i teamet gir raskere informasjon. Ved å høre relevant informasjon får vi forståelse for deres arbeid og utfordringer. Dette gjør at vi lærer og kan hjelpe hverandre». Fra dette kan vi se at settingen teammedlemmene befinner seg i skaper en utvikling. Det ble videre klart at utviklingen som skjer i team også fører til ønske om å prestere bedre, altså økt måloppnåelse. En respondent forklarte dette slik: «Hele tiden ønsker man å gjøre en bedre jobb, utvikle seg og få gode tilbakemeldinger på det vi gjør». Da vi stilte respondentene spørsmål om utvikling kunne ha en sammenheng med prestasjon var det videre en respondent som svarte følgende: «Ja, jeg tror det kan ha positiv effekt. Vi må opprettholde teamets standard og det hjelper på egne prestasjoner. En vil jo ikke være det svakeste leddet». Ut fra dette kan vi dermed se at den sosiale settingen vil ha en effekt på måloppnåelse og prestasjon i teamet.

12.7 Analyse av personlig relasjon

I følge Von Krogh, Inchiyo og Nonaka (2007, 21) kommer taus kunnskap frem gjennom personlige relasjoner. Respondentene kunne fortelle oss at en personlig relasjon gjorde det lettere å dele kunnskap, og videre at tillit og relasjoner hadde en positiv effekt på læringen. En respondent forklarte følgende: «Personlig relasjon gjør det enklere å stille spørsmål og kommunisere. På grunn av trygghet lærer en av de rundt seg». Da respondenten fremhevet at kunnskapsdeling til tross for en sosial arbeidssituasjon avhenger av relasjonen mellom teammedlemmene, kan det knyttes opp til Davenport og Prusak (1998, 95) som mener at overføring av taus kunnskap krever en personlig relasjon mellom individene. Davenport og Prusak (1998, 102) mener videre at mangel på respekt og tillit kan være en faktor som fører til at medarbeidere ikke absorberer den kunnskapen de får overført. Dette var også tilfelle hos våre respondenter da flere kunne hevde at personlige relasjoner og tillit hadde mye å si for om en delte både kunnskap og erfaringer.

Von Krogh, Inchiyo og Nonaka (2007, 22) mener at individ i team må kunne dele sine personlige tanker og følelser for å kunne dele taus kunnskap. Til tross for at noen respondenter hevdet at de ikke hadde noe problem med å dele erfaringer uavhengig av tillit kunne et fåtall likevel fastslå at tillit hadde stor betydning for erfaringsdeling. Dette på grunn av at en ikke vil dele dårlige erfaringer dersom en ikke stoler på noen. Her kan vi se at respondentene i likhet med Von Krogh, Inchiyo og Nonaka (2007, 21) er bevisst på at deling av kunnskap avhenger av personlige relasjoner. Respondentene var også klare på at mangel på tillit ville hemme læringen. Dette ble for eksempel bekreftet gjennom følgende sitat: «Dersom det ikke er tillit og interesse så vil en ikke lære noe. God tillit vil føre til at en snakker sammen og lærer. Særlig blant de ferske». Flere respondenter kunne fortelle at mangel på tillit og intern trygghet hemmer læring, noe som ville ha en negativ effekt på prosjektresultatet. Dette kan dermed relateres til Davenport og Prusaks (1998, 102) som mener at mangel på respekt eller tillit kan føre til at medarbeidere ikke absorberer den kunnskapen de får overført.

12.8 Analyse av uforutsigbarhet/risiko/tidspress

Davenport og Prusak (1998, 102) mener at mangel på tid, i tillegg til frykt knyttet opp til risiko vil føre til at medarbeidere i organisasjoner ikke absorberer den kunnskapen de får overført. I FMC Technologies går prosjekter over lengre tidsperioder der teammedlemmer kan møte uforutsigbare situasjoner. Under intervjuene kunne flesteparten av respondentene fortelle at uforutsigbarhet og risiko ga erfaringer som bidrar til læring. Til tross for dette var det likevel et fåtall som hevdet at mangel på tid kunne hemme læring. Respondentene fortalte at press knyttet til uforutsigbarhet førte til mangel på tid til refleksjon, noe som kan hemme læring. En respondent kunne for eksempel fortelle at mangel på tid førte til at teammedlemmene måtte ta den første og beste løsningen fremfor å bruke tid på sette seg inn i problemet og lære noe av situasjonen. Dette kan dermed knyttes opp til Gravey og Williamson (2002, 5) som mener at omgivelsene påvirker hastighet, forståelse og kvalitet for det som blir lært. Davenport og Prusaks (1998, 102) argument om at mangel på tid kan føre til at medarbeidere ikke absorberer kunnskap samsvarer dermed et fåtall av våre respondenter. Videre mente en respondent at mangel på tid førte til at læring ikke forekommer da organisert læring er tidskrevende og sjeldent blir iverksatt. Dette kan relateres til Karlsen og Gottschalk (2008, 439) som hevder at mange organisasjoner ikke fokuserer på prosessen der medarbeidere tilegner seg ny kunnskap på grunn av at det er tids – og ressurskrevende.

12.9 Analyse av prestasjon

Vi vil begynne dette kapittelet med å trekke frem et sitat fra en respondent: «Vi har hele tiden fokus på at vi kan gjøre ting bedre, og dette gjør oss også bedre». Vi har med vår undersøkelse forsøkt å se hvorvidt læring som kommer av kunnskapsoverføring påvirker prestasjonene. Her har respondentene gitt oss en pekepinn på hvilke faktorer som ligger til grunn for prestasjoner og hvorfor det er slik. Læringen og deretter prestasjonene vil påvirkes av konteksten menneskene befinner seg i (Sveiby 1997, 31). I den sammenheng sa en respondent følgende: «Det sosiale, ikke bare kollegaer men også venner får deg til å prestere bedre». Dette kan for eksempel komme av det en annen respondent sa: «Eierskap sammen gjør at flere er avhengig av deg, og du er avhengig av ditt, det gjør at du presterer mer og blir mer motivert».

Vik (2007, 114) mente at kjennetegn til en prestasjonskultur er lidenskap for arbeidet, vilje til måloppnåelse og høye ambisjoner. Da vi tidligere har sett at mange respondenter vektlegger eierskap og det å spille på lag som viktige faktorer i team, kan våre respondenter sies å være en del av en prestasjonskultur i sine team slik Hjertø (2013, 114) beskriver. En respondent viste i forrige sitat at eierskap skaper prestasjoner og motivasjon. Et menneskes evne til, og forutsetninger for å lære avhenger i følge Gravey og Williams (2002, 126) av at mennesket selv er motivert til å lære. Dette bekreftes også av en respondent som sa følgende: «Motivasjonen er viktig for prestasjonene. Hvis det går dårlig senkes både motivasjon og prestasjoner». Hjertø (2013, 114) støtter også dette ved sine kjennetegn på prestasjonskultur, som er vilje til måloppnåelse og høye ambisjoner.

Vik (2007, 45) har uttalt at holdninger er avgjørende for om kunnskap og evner blir optimalt utnyttet. Under et av intervjuene fikk dette sitatet en ny vri da en av respondentene forklarte at man ikke nødvendigvis må sitte inne med all kunnskap selv, men at en ved riktige holdninger ovenfor teammedlemmer og andre medarbeidere kan dra nytte av deres erfaring og kompetanse. Det ble også sagt at dersom et teammedlem har dårlige holdninger, vil dette prege hele teamet, og videre påvirke læring og prestasjoner negativt. En respondent eksemplifiserte dette ved sitatet: «Innstillingen til de ansatte når de griper oppgaven har betydning for utfallet, det har også noe å si for samarbeidet, motivasjonen og rolleutfyllelse». Under intervjuene kom det videre frem at prestasjoner kunne være en måte å danne relasjoner i teamet på. Relasjoner i team kan for eksempel knyttes til prestasjoner slik: «Tillit er absolutt viktig for at et team skal yte».

I et intervju ble det uttalt følgende: «Er et team på en positiv bølge, vil det bidra til at folk yter det lille ekstra». Ut fra dette kan vi se at relasjonene er vesentlig for kunnskapsdelingen og vil derfor kunne knyttes til prestasjonene. Dette bekrefter at det er en sammenheng mellom læringen og konteksten. Flertallet av respondentene fortalte at de benyttet seg av de andre teammedlemmene under arbeidet. Teammedlemmene vil gjennom felles interaksjon finne løsninger som bidrar til at de løfter hverandre. Dette er et sitat som eksemplifiserer dette: «Dersom jeg har en utfordring, kan jeg komme lettere frem til svaret dersom jeg snakker med andre teammedlemmer. Du kan jo finne løsninger og vinklinger du selv ikke har tenkt på ved hjelp av de andre».

Vi har i intervjuene sett at både kunnskaps- og erfaringsoverføring oppleves som en kilde til læring som kan påvirke prestasjonene i prosjektgruppen. Vi kan for eksempel se at erfaringsoverføring kan knyttes til prestasjon i sitatene: «Man lærer både av gode og dårlige erfaringer, skal ikke gå i samme felle flere ganger» og «Når man lytter til de med mer erfaring så lærer man seg å håndtere tilsvarende situasjoner». Disse sitatene viser at respondentene lærer av situasjonene og kan forbedre atferden når en tilsvarende situasjon dukker opp. Karlsen og Gottschalk (1008, 443) argumenterer for at læring har funnet sted dersom en prestasjon har blitt bedre. Videre kan se at læring knyttes til prestasjoner gjennom sitatene: «Når du lærer nye ting får du en motivasjon til å prestere bedre. Det gir deg boost, og gjør at du får lyst til å utvikle deg mer, og oppnå mer på neste prosjekt» og «Vi lærer mer av hverandre, blir mer faglig og tverrfaglig sterk for hver dag». Sistnevnte sitat viser at teammedlemmene både utvikler seg på sitt eget fagområde og tilegner seg kunnskap utenfor sitt felt. Dette kan for eksempel skje ved videreføring av kunnskap, som en respondent viste til ved dette sitatet: «Vi lærer mer om våre egne erfaringer når vi deler de, fordi vi må repetere hva som har blitt gjort flere ganger».

I **4.1 teamteori** ble det fortalt at summen av teamet kan være noe annet en summen av de enkelte teammedlemmene. Vi spurte derfor respondentene om de kunne relatere uttrykket « $1+1=3$ » til teamarbeid, dette uttrykket skal speile en synergieffekt. Responsen vi fikk her var overraskende ensidig. Samtlige av respondentene mente at synergieffekten var tilfelle i deres team. Dette kom frem i sitater som: «Når vi sitter sammen i team bygger vi en manns ekstra kompetanse ved å sitte sammen og jobbe sammen», «to hoder tenker bedre enn ett» og «Resultatet av to teammedlemmers arbeid vil utgjøre en tredje person». Respondentene mente at synergieffekten forekommer ved at teammedlemmene får frem nye sider hos hverandre gjennom felles diskusjoner og idemyldring.

12.10 Oppsummering av analyse

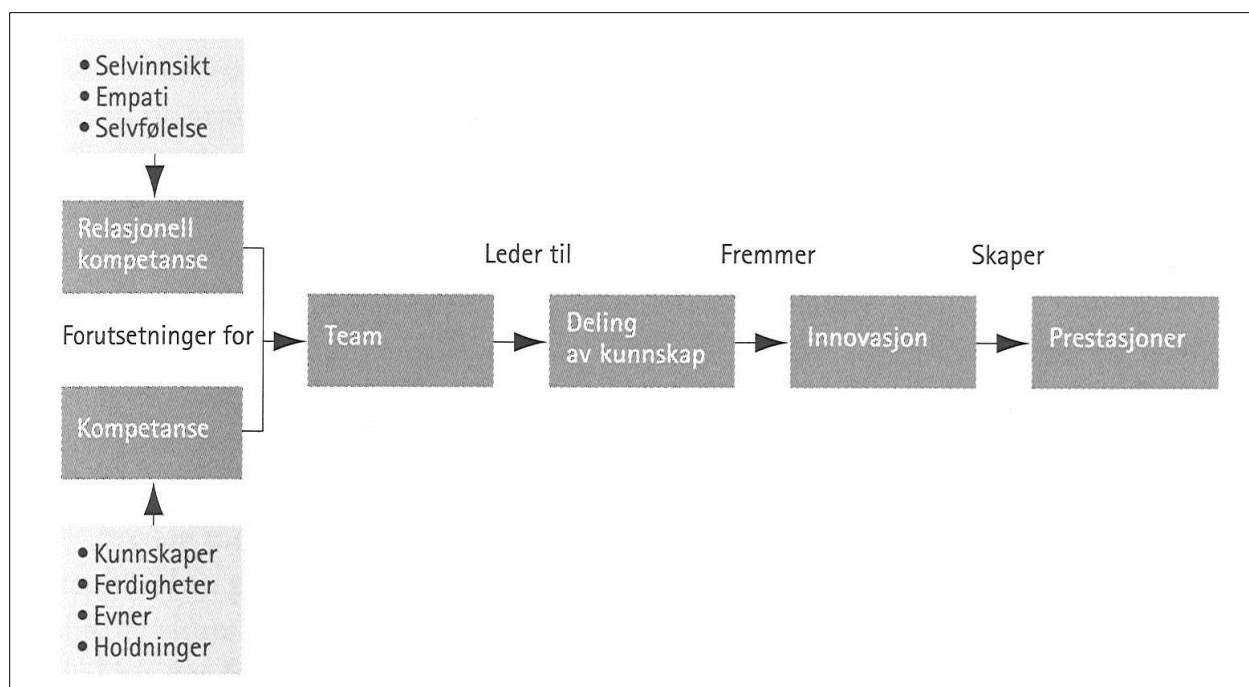
I dette kapitlet kan vi både ved hjelp av teori og empiri se at både kunnskaps- og erfaringsoverføring er kilder til læring som påvirker prestasjonene i en prosjektgruppe. Vi ser at konteksten team som en sosial setting skaper mye læring og dermed gode prestasjoner gjennom teammedlemmenes samhandling.

Vi har i kapittel **11.0 funn** og **12.0 analyse av funn** drøftet både verdier og variabler som påvirker fenomenet kunnskapsoverføring i team. Vi har sett at det finnes flere faktorer som påvirker hvorvidt kunnskapsdeling fører til læring, samt flere faktorer som i likhet med kunnskapsoverføring i de riktige omstendighetene også fører til læring. Vi kan trekke ut faktorer som relasjonsdannelse og arbeidsomfang som sentrale i forhold til kunnskapsdelingen. Både i teori og empiri kom det frem at dette er faktorer som både kan fremme og hemme kunnskapsdelingen. Relasjonsdannelse ser i vårt utvalg ut til å være alfa omega for hvordan konteksten som en sosial setting fungerer, og vil derfor også virke inn på all aktivitet som skjer i fellesskapet.

Ved å i forkant bli kjent med teorigrunnlaget for fenomenet vårt, oppdaget vi at begrepet kunnskap som Sveiby (1997, 29) sier, er svært allsidig. Erfaringer kan også ses på som en sentral del av kunnskapen et teammedlem besitter. Det ble derfor en sentral del av vår undersøkelse, da det viste seg at det forekommer minst like mye erfaringsdeling som deling av kompetanse.

Den læringen som både respondenter og teoretikere har bekreftet forekommer av kunnskapsdeling, påvirker først og fremst prestasjoner gjennom at teammedlemmer velger å endre atferd på grunn av læring. Denne atferdsendringen kan komme av delt kompetanse eller erfaring i fellesskap, tilegnede erfaringer gjennom arbeid eller tilegnet kunnskap gjennom felles interaksjon i teamet. I tillegg til at teammedlemmene utviklet seg ved å endre atferd som følge av læring, førte også dette til et ønske om å utvikles mer for å prestere bedre. Det kom også frem at dette hadde en smittende virkning i teamet i form av at et individ i utvikling også fikk resten av teamet til motiveres til å forbedre prestasjoner. En utvikling i teamet gjennom økte kollektive prestasjoner også ville få de ansatte til ville opprettholde teamets standard.

Denne modellen beskriver fenomenet vi har forsket på:



Kilde: (Vik 2007, 61).

Teammedlemmene vi intervjuet er alle mennesker som er blitt rekruttert til virksomheten på grunn av deres spesielle kunnskaper og ferdigheter. I følge respondentene danner de sammen den nødvendige kompetansen for en fullstendig prosjektgruppe. Modellen over forklarer at teammedlemmene er nødt til å ta noen relasjonelle hensyn for å skape prestasjoner. Dette krever blant annet at de har innsikt i hvordan de skal kunne fungere i fellesskapet (Vik 2007, 61).

Dersom mennesker i team har både den relasjonelle- og faglige dekingen vil et team kunne fungere godt. Når teammedlemmene har skapt en relasjon seg imellom og samhandler, vil det oppstå en kunnskapsdeling mellom teammedlemmene som gjør at ideer og synsvinkler flyter fritt. Med dette kan samhandlingen de i mellom skape tverrfaglige resultater, som er det unike med team. Dette vil altså resultere i at både teamet og de enkelte teammedlemmene øker prestasjonene sine, nettopp gjennom kunnskapsdelingen som skjer i et tverrfaglig fellesskap (Vik 2007, 62). Vik (2007, 114) beskriver til slutt at evnen til å tenke innovativt og ha gjennomføringskraft er en forutsetning for å prestere. Innovasjonen kan også speile synergieffekten som oppstår i teamene (Holmefjord 2000, 11).

I modellen ser vi at team som en kontekst opererer som en uavhengig variabel, og at variablene

kunnskapsdeling og innovasjon er mellomliggende variabler som fører til den avhengige variabelen prestasjoner (Jacobsen 2013, 77).

13.0 Konklusjon

I dette kapitlet vil vi forsøke å best mulig svare på forskningsspørsmålene og problemstillingen på bakgrunn av våre funn og innhentet teori.

Forskningsspørsmål 1: Er teamarbeid en arbeidsmetode som er prestasjonsfremmende?

Vik (2007, 169) definerer prestasjoner som å skape gode resultater gjentatte ganger over tid. Videre mener han også at det ikke er mulig å skape gode resultater over lang tid uten de riktige menneskene, fordi fellesskapet skaper de gode resultatene (Vik 2007, 61). Her støttes teorien opp av en respondent som under intervju uttalte at: «Det sosiale, ikke bare kollegaer, men også venner får deg til å prestere bedre». Dette tyder på at den sosiale settingen er en god forutsetning for å prestere.

Av respondentene kom det også frem at teamet som en prestasjonsarena har flere fordeler. Blant annet den gjensidige avhengigheten som skaper press på individuelle prestasjoner, og med det øker motivasjonen og prestasjonene. Det ble også nevnt at: «Team på en positiv bølge kan bidra til at folk yter det lille ekstra». Her bekrefter respondentene at teamet er en godt egnet kontekst for prestasjoner.

I tillegg til å være en god prestasjonsarena for individet, tyder også responsen fra intervjuene på at det oppstår en synergieffekt i teamet. En respondent uttalte følgende: «Sammen blir man bedre, synergieffekt oppstår». Dette kan fortelle at teamet også er en prestasjonsarena for menneskene kollektivt.

Til tross for at teamet er en god arena for prestasjon, finnes det i følge både teori og empiri en mulighet for at sosial loffing kan forekomme. Det innebærer at en eller flere teammedlem tar mindre ansvar for sin del og legger sin lit til at de andre i gruppen presterer nok til å dekke sin manglende prestasjon (Hjertø 2013, 34). Sprukeland (2005, 287) mener at konsekvensen av dette

er at en hel gruppe kan lammes av et enkelt teammedlems opptreden i en teamsituasjon. Dette så imidlertid ikke ut til å være et stort problem i FMC Technologies.

Forskningsspørsmål 2: Finnes det noe som kan påvirke om kunnskapsoverføring fører til læring?

Under intervjuene kom det frem at flere forhold vil påvirke kunnskapsoverføringen og læringen som forekommer i teamene. Det ble klart at den sosiale settingen teammedlemmene befinner seg i har en stor effekt på kunnskapsoverføringen. Som Gravey og Williamson (2002, 154) mener ble det gjennom intervjuene klart at kunnskap blir delt gjennom sosiale interaksjoner og videre at omgivelsene der interaksjonen finner sted påvirker teammedlemmenes felles forståelse for kunnskapen som blir delt. Den sosiale situasjonen, gjør det i følge respondentene lettere å dele kunnskap. Dette på grunn av at deling skjer naturlig og bidrar til å fremme personlige relasjoner og tillit. Både settingen, relasjonene og tilliten som oppstår gjør det enklere å stille spørsmål og en kan lettere plukke opp viktig informasjon og kunnskap.

Det ble også klart at mangel på tillit ville føre til at kunnskap ikke ble delt i form av erfaringsoverføring, noe vi videre kan knytte opp mot Davenport og Prusak (1998, 102) som hevder at mangel på tillit vil føre til at medarbeidere ikke absorberer kunnskapen de får overført. Respondentene var klare på at manglende tillit ville føre til at kunnskap ikke ble delt, og at dette videre ville hemme læringen. Personlige relasjoner og tillit har derfor en positiv effekt på kunnskapsoverføring og læring, noe som støtter både Davenport og Prusak (1998, 95) og Inohara og Nonaka (2007, 21) som mener at kunnskapsoverføring er avhengig av en personlig relasjon. Dette kan gjenspeiles i følgende sitat: «Dersom det ikke er tillit og interesse så vil en ikke lære noe. God tillit vil føre til at en snakker sammen og lærer. Særlig blant de ferske»

Gravey og Williamson (2002, 126) mener at menneskets evne til og forutsetning for å lære avhenger av menneskets motivasjon. Videre ble det klart at læring og kunnskapsdeling er avhengig av at en selv er åpen og aktiv, lytter til andre og stiller spørsmål. I følge Nonaka og Takeuchi (1995, 10) kan ikke organisatorisk kunnskap skapes uten initiativ fra mennesker og interaksjonen som finner sted inne i gruppen. Dette var noe respondentene var bevisste på da flere hevdet at en selv var ansvarlig for læringen. Det ble også sagt at mangel på motivasjon og

interesse bidro til å hemme læring da dette førte til at kunnskapsoverføring ikke forekom, noe en respondent kunne forklare gjennom følgende sitat: “Engasjerte mennesker er ivrige til å fortelle, dele og vise hvordan ting fungerer. Mye læring forsvinner dersom ingen er slik”. Sammensetningen av mennesker påvirker dermed kunnskapsoverføringen.

Forskningsspørsmål 3: Er teamarbeid en godt egnet kontekst for utvikling av individet?

Gravey og Williams (2002, 161) hevder at setting mennesker jobber i er knyttet til deres utvikling. Gjennom intervjuene ble det klart at læringen som forekommer i teamet fører til at individet utvikler seg da en respondent hevdet følgende: “Teamet utvikler meg”. Individene i teamet tilegner seg hele tiden nye erfaringer og ny kunnskap gjennom arbeidet, dette er noe som bidrar til god utvikling. Teammedlemmene lærer å håndtere nye situasjoner, noe som kan forklares som en atferdsendring som følge av læring.

Ved teamarbeid opplever respondentene at de både må tilpasse seg resten av teamet og arbeidsoppgaven. Samtlige respondenter kunne fortelle at dette bidro til personlig utvikling. Dette på grunn av at de ble kjent med seg selv og dermed ble mer bevisst på sine sterke og svake sider. Tilpasning fører med andre ord til selvbevissthet. Et fåtall av respondentene kunne også fortelle at de aktivt søkte tilbakemelding og arbeidsoppgaver som kunne bidra til personlig utvikling. Flertallet av respondentene var her bevisst på at utvikling som følge av arbeid i team forekommer. Det var likevel motsigende respons da et fåtall av respondentene ikke var bevisst på at de hadde utviklet seg personlig. Flere respondenter kunne likevel hevde at de utviklet kompetansen sin som følge av kunnskapsoverføring. Her var det også respondenter som mente at personlig utvikling kunne skje selv om de selv ikke var bevisste på den.

Det ble også klart at utvikling av teamet ville påvirke det enkelte individet da et ønske om å prestere bedre forekommer når teamet utvikles. Det kom også frem at jo bedre et team er jo mer vil det hjelpe det enkelte teammedlemmet til å løse oppgaver, noe som ville føre til at individet utvikler seg. Til tross for dette kom det frem at utfordringene teammedlemmene møter underveis i et prosjekt kan hemme læring da det er mangel på tid som gjør at uerfarne teammedlem blir satt til side. Mangel på tid kan også føre til at refleksjon og læring ikke finner sted. Utfordringer er likevel et viktig bidrag til utvikling da det gir erfaringer som bidrar til å kunne håndtere

fremtidige situasjoner og arbeidsoppgaver på en bedre måte, noe som bidrar til å øke prestasjoner. Teamarbeid er derfor en kontekst som er godt egnet for individuell utvikling.

Problemstilling: Opplever prosjektmedarbeidere at kunnskapsoverføring er en kilde til læring som påvirker prestasjonene i en prosjektgruppe?

Vi har gjennom intervjuene erfart at respondentene i FMC Technologies er store tilhengere av kunnskapsoverføring i sine team. Det ble klart at kunnskapsoverføringen er en kilde som bidrar til læring, og at det er flere forhold som kan påvirke om kunnskapsoverføring forekommer.

Det er ingen tvil om at teammedlemmene i FMC Technologies er bevisste på at læring forekommer som en følge av kunnskapsoverføring i prosjektarbeidet. Det ble også klart at læring som følge av kunnskapsoverføring har en positiv effekt på prestasjoner. Både erfarings- og kunnskapsoverføring fører til at teammedlemmene får mulighet til å løse problemer og utfordringer på en bedre måte. Læring gjennom deling av kunnskap og erfaringer påvirker derfor prestasjonene i en prosjektgruppe. Det vil dermed si at læring forekommer som følge av kunnskapsoverføring og videre har en positiv effekt på prestasjoner. Dette bekrefter dermed vår problemstilling.

14.0 Egne erfaringer

Team har vært en svært spennende kontekst å forske på, intervjuene har gitt oss mange nye synspunkter og god læring! Ikke minst har vi sett at det er ikke nødvendigvis er rett og galt, men at ulike mennesker kan ha vidt forskjellige besvarelser, og likevel bidra med utrolig interessante og gode poenger til forskningen! Selv om det alltid var et flertall av respondentene som hadde samsvarende meninger vil det alltid være motsigende respons fra et fåtall som mener det motsatte. Da de personlige forskjellene i team er store, viser dette oss hvor stor innvirkning erfaring, bakgrunn og kunnskap har på det de enkelte presterer!

Vi opplevde at respondentene underveis i intervjuene måtte reflektere, og med det ble mer bevisst på seg selv og teamet gjennom samhandling med oss som forskere.

15.0 Anbefaling til videre forskning

For videre forskning på området ser vi det som veldig aktuelt å forske på team som ikke er permanent sammensatt. Våre respondenter var alle medlemmer av delvis permanente team, noe som skaper en større trygghet i arbeidet. Vi tror det kan være veldig interessant å undersøke midlertidige team. Det kan være stor forskjell på teammedlemmene i disse to ulike forholdene, da de får ulike preferanser ut fra settingen de er i og hvilke utgangspunkt de har for å lære og prestere.

Vi ser det også som både nyttig og interessant å inkludere informanter i utvalget ved senere forskning. Informantene kan bidra med kunnskap fra et utenforstående og objektivt perspektiv. Selv om vi er på utkikk etter det spesielle og unike kan det være nyttig å snakke med noen som har god kunnskap og er utenforstående. Dette på grunn av at de kan ha en evne til å trekke flere og andre sammenhenger enn respondentene som selv erfarer fenomenet. Det kan kanskje være enda mer nyttig å gjennomføre undersøkelse med respondenter først, for så å forme intervjuguide etter responsen og deretter intervju informanter.

Ved gjennomføring av mange dybdeintervju, vil vi anbefale å fordele utvalget på et tidsrom som gir mulighet for gode pauser mellom intervjuene. Som forsker må en ha tid til å ta en pust i bakken for å være helt konsentrert, og få tid til reflektere over det foregående intervjuet før en setter i gang med et nytt. Vi opplevde det som krevende å skulle gjennomføre flere intervju på rad, samtidig så gir det ikke rom for tilstrekkelig interaksjon med medforsker mellom intervjuene.

Under våre intervju opplevde vi at det var riktig å oppsøke utvalget i deres trygge omgivelser. Likevel fikk vi inntrykk av at ikke alle følte seg like trygge. Dersom du har mulighet for å møte menneskene i utvalget i forkant for å unngå at intervjusituasjonen blir første møte, kan dette

anbefales. Det vil gi forskerne mulighet til å gi et førsteinntrykk som ikke er preget av situasjonens alvor.

16.0 Litteraturliste

Amundsen, Jan Sverre. 1999. *Verdiskapende samhandling : et norsk perspektiv på teamutvikling og coaching*. Oslo: Tiden norsk forlag.

Askheim, Ole Gaute og Tor Grenness. 2008. *Kvalitative metoder for markedsføring og organisasjonsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Batenburg, Ronald, Wouter van Walbeek, og Wesley in der Maur. 2013. «*Belbin role diversity and team performance: is there a relationship?*». *Journal of Management Development* 32, nr. 8: 901–13. doi:10.1108/JMD-08-2011-0098. Lesedato 10.01.14:
<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=17095279>

Conlow, Rick, og Doug Watsabaugh. 2009. *Creating a High Performance Team : Gain the Skills of Today's Successful Leaders*». A Crisp Fifty-minute Series Book. [Rochester, N.Y.]: Axzo Press. Lesedato 23.02.14: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail?sid=7ebde65c-e8c9-4a0d-a303-8d377094ec41%40sessionmgr113&vid=1&hid=117&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#db=nlebk&AN=383335>

Davenport, Thomas H. og Laurence Prusak. 1998. *Working knowledge. How organizations manage what they know*. Boston, Massachusetts: Harvard business school press.

Dayaram, Kandy, og Lucia Fung. 2012. «*Team Performance: Where Learning Makes the Greatest Impact*». 20, nr. 1: 81–96. Lesedato 02.03.14:
<http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail?vid=2&sid=4d4223f0-04f9-4840-b671-8f5176528243%40sessionmgr111&hid=105&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmUmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d#db=bth&AN=84316928>

Gravey, Bob og Bill Williamson. 2002. *Beyond knowledge management; Dialogue, creativity and the corporate curriculum*. Pearson Education.

FMC Technologies. About. Lesedato 17.Mars 2014:
<http://www.fmctechnologies.com/AboutUs.aspx>

FMC Technologies: Service/project management. Lesedato: 1.mai 2014:
<http://www.fmctechnologies.com/en/MaterialHandlingSolutions/Services/ProjectManagement.aspx>

FMC Technologies. Subsea systems/solutions. Lesedato 17.Mars 2014:
<http://www.fmctechnologies.com/en/SubseaSystems/Solutions.aspx>

FMC Technologies: Subsea systems/solutions/subsea on demand. Lesedato: 1.Mai:
<http://www.fmctechnologies.com/en/SubseaSystems/Solutions/SubseaOnDemand.aspx>

FMC Technologies: Surface wellhead/customersupport/training. Lesedato: 1.mai 2014:
<http://www.fmctechnologies.com/en/SurfaceWellhead/Customersupport/Training.aspx>

Gottschalk, Petter. 2004. *Informasjonsteknologi i kunnskapsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Heidemeier, Heike, og Jenny V. Bittner. 2012. «*Competition and Achievement Goals in Work Teams*». *Human Performance* 25, nr. 2: 138–58. doi:10.1080/08959285.2012.658929. Lesedato 18.02.14: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail?vid=2&sid=bc834c7b-2c89-4733-8248-e908c60f370d%40sessionmgr198&hid=105&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmUmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d#db=bth&AN=74278426>

Henttonen, Kaisa, Minna Janhonen, og Jan-Erik Johanson. 2013. «*Internal social networks in work teams: structure, knowledge sharing and performance*». *International Journal of Manpower* 34, nr. 6: 616–34. doi:10.1108/IJM-06-2013-0148. Lesedato 16.01.14: <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=17095674&show=abstract>.

Hjertø, Kjell B. 2013. *Team*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Holme, Idar Magne og Bernt Krohn Solvang, 1996. *Metodevalg og metodebruk*. 3. Utg. Oslo: TANO.

Holmefjord, Kari. 2000. «*Linking products, industries and place*»: *synergy effects from the interaction of tourism and other local industries in Lofoten and Hardanger*. Working paper. SNF. Bergen : Stiftelsen for samfunns- og næringslivsforskning. Lesedato 27.01.14: http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/166006http://idtjeneste.nb.no/URN:NBN:no-bibsys_brage_22777

Jessen, Svein Arne. 2005. *Fremtidige strategier og organisasjonsformer; Verdiskaping i en globalisert kunnskapsøkonomi*. 3. Utg. Universitetsforlaget.

Johannesen, John-Arild og Olsen, Bjørn. 2009. *Fremtidige strategier og organisasjonsformer. Verdiskaping i en globalisert kunnskapsøkonomi*. Cappelen Damm AS

Kanaga, Kim, og Michael E. Kossler. 2001. *How to Form a Team : Five Keys to High Performance*. Ideas Into Action Guidebooks. Greensboro, N.C.: Center for Creative Leadership. Lesedato 27.01.14: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail?sid=75e349cd-a2ef-4bbb-8f87-d756620d28ea%40sessionmgr113&vid=1&hid=117&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRI#db=nlebk&AN=378698>

Karlsen, Jan Terje og Petter Gottschalk. 2008. *Prosjektledelse; Fra initiering til gevinstrealisering*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget

Katzenbach, Jon R., og Douglas K. Smith. 2003. *The wisdom of teams: creating the high-performance organization*. New York: HarperBusiness Essentials. Lesedato 19.01.14: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail?vid=2&sid=247c5ec1-8df6-452e-bb65-6bb18c3a7232%40sessionmgr115&hid=105&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmUmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d#db=bth&AN=11217913>

- Kuvaas, Bård og Anders Dysvik. 2012. *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann. 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*, 2. Utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Levin, Morten og Monica Rolfsen. 2004. *Arbeid i team; Læring og utvikling i team*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mollick, Ethan. 2012. «*People and process, suits and innovators: the role of individuals in firm performance*». *Strategic Management Journal* 33, nr. 9: 1001–15. doi:10.1002/smj.1958.
 Lesedato 19.02.14: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail?vid=2&sid=f320070a-0461-403c-b442-2c74df9fa087%40sessionmgr4004&hid=4203&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmUmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d#db=bth&AN=77656382>
- Nonaka, Ikujiro and Hirotaka Takeuchi. 1995. *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press
- Nylehn, Børre. 2002. *Prosjektorganisering; Teorigrunnlag og implikasjon*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Sveiby, Karl-Erik. 2001 «A knowledge-based theory of the firm to guide strategy formulation.» *Journal of intellectual capital*, 4 (14)
 Lesedato: 30.Januar 2014: <http://sveiby.com/articles/KnowledgeTheoryofFirm.pdf>:
- Sandervang, Arne. 2006. *Humankapital & HMS-økonomi. Strategisk perspektiv og praktisk veiledning*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Velten, Johan. 2008. *Medarbeiderskap; fra ord til handling Prestasjonskultur og prestasjonsledelse Slik skapes kunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vik, Sigurd. 2007. *Prestasjonskultur og prestasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Von Krogh, Georg, Kazuo Inohara og Ikujiro Nonaka. 2007. «*Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*.» NKS forlaget, N.W. Damm & Søn
- Westhagen, Harald, Erik Røine, Tor Kjeldsen, Kjell Gunnar Hoff og Ole Faafeng 2013, *Prosjektarbeid; Utviklings- og endringskompetanse*, Gyldendal Norsk Forlag AS
- Wiedow, Annika, Udo Konradt, Thomas Ellwart, og Corinna Steenfatt. 2013. «*Direct and indirect effects of team learning on team outcomes: A multiple mediator analysis*». *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice* 17, nr. 4: 232–51. doi:10.1037/a0034149. Lesedato 19.02.14: <http://psycnet.apa.org/?&fa=main.doiLanding&doi=10.1037/a0034149>