

Marte Sundal

”Hvis du bare har tenkt på det tekniske, så har du kanskje ikke vært så bevisst på hvordan du holdt på”.

En studie av hvordan innsikt i et teknologiteams opplevelse av å lære om gruppeprosess, kan bidra til å heve grupperådgivers veiledningskompetanse.

Masteroppgave i Rådgivningsvitenskap

Veileder: Ragnvald Kvalsund

Desember 2018

Marte Sundal

”Hvis du bare har tenkt på det tekniske, så har du kanskje ikke vært så bevisst på hvordan du holdt på”.

En studie av hvordan innsikt i et teknologiteams opplevelse av å lære om gruppeprosess, kan bidra til å heve grupperådgivers veiledningskompetanse.

Masteroppgave i Rådgivningsvitenskap
Veileder: Ragnvald Kvalsund
Desember 2018

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Abstract

The main topics in this study are the experience of learning about the group process in teams consisting of technologists, as well as raising the competence of group counsellors. The goal of this study is to increase group counsellor's ability to guide technology teams in developing group process skills. The study is aiming to achieve this goal by creating a greater understanding of a technology team's experience of learning about their group processes. The method of data collection consists of two focus group interviews with a technology team. The team is learning about group processes through Experts in Team, which is a mandatory subject for almost all master degree students at the Norwegian University of Science and Technology. The data is analysed by means of thematic analysis, and the findings are used to discuss how group counsellors can improve their counselling skills. The results show that this specific technology team learned tools and methods which has the intent to prevent negative development in group processes. Additionally, the team reported achieving a deeper level of awareness concerning group processes during their cooperation in Experts in Team. They also stated reflections and feedback as the most useful methods for learning about group process. The team experienced learning about group process as significant, but at the same time difficult and unaccustomed. By regarding these findings, group counsellors could increase their effectiveness in facilitating group development in homogenous, technology teams. More accurately, this thesis suggests that by gaining insight into a technology team's experience of learning about group processes in technology teams, the group counsellor could increase the possibility of forming an I-Thou relationship with other technology teams. Moreover, the group counsellor can improve her understanding of which methods might engage technologist at the introductory level of counselling. The group counsellor might also become aware of how ambivalence, defences towards learning and the inclination towards explicit knowledge, can impact learning about group processes. Suggestions for further research is to examine whether the subjective experience of this technology team is transferable to other technology teams, and possibly teams with other backgrounds. Likewise, it may be interesting to study if experienced group counsellors could create a higher level of learning in technology teams with Experts in Team as context.

Sammendrag

Denne oppgavens tema er teknologiteams opplevelse av det å lære om gruppeprosess, samt kompetanseheving av grupperådgivere. Studiens mål er å heve grupperådgivers veiledningskompetanse i arbeid med teknologiteam, ved å skape større grad av forståelse hos rådgiver for opplevelsen av å lære om gruppeprosess. Datasamlingsmetoden er to fokusgruppeintervju av et teknologiteam som lærer om gruppeprosess gjennom Eksperter i Team. Sistnevnte er et obligatorisk emne for nesten alle mastergradsstudenter ved NTNU. Dataene er analysert ved hjelp av tematisk analyse, og funnene blir brukt til å diskutere hvordan grupperådgiver kan forbedre sin veiledningskompetanse. Resultatene viser at dette spesifikke teknologiteamet lærte mest om verktøy og metoder som preventivt hindrer negativ utvikling av gruppeprosesser. I tillegg oppnådde medlemmene økt bevissthet knyttet til sin gruppeprosess. Teamet lærte mest av metoder for refleksjon og tilbakemeldinger. De opplevde det å lære om gruppeprosess som viktig, men samtidig vanskelig og uvant.

Ved å ta hensyn til disse funnene har grupperådgiver mulighet til å veilede homogene teknologiteam mer effektivt. Mer presist vil dette si at innsikt i læringsopplevelsen til teknologiteamet kan utvikle grupperådgivers empati og forståelse i møte med nye teknologiteam. Dette kan medføre en større mulighet til å danne I-Thou-relasjoner med nye team, samt øke grupperådgivers bevissthet knyttet til hvordan eller hvorvidt ulik fagbakgrunn påvirker veiledningssituasjonen. Videre har grupperådgiver mulighet til å forbedre sin forståelse for hvilke metoder som i utgangspunktet kan appellere til teknologiteam. Grupperådgiver kan i tillegg bli oppmerksom på hvordan ambivalens, læringsforsvar og behovet for eksplisitt kunnskap kan påvirke læring av gruppeprosess i teknologiteam. Forslag til videre forskning er å undersøke om den subjektive opplevelsen til dette teknologiteamet er overførbart til andre teknologiteam, og eventuelt team med annen fagbakgrunn. Likeledes ville det vært interessant å studere om erfarne grupperådgivere kunne skapt større grad av prosesslæring hos teknologiteam med Eksperter i Team som kontekst.

Forord

Oslo, 26. November 2018

Det at jeg har fått skrive en masteroppgave om gruppeprosesser og grupperådgivning, basert på et team fra Eksperter i team, er en drøm som har gått i oppfyllelse. I møte med informanter, medstudenter, litteratur og veileder, har jeg lært mye om hvordan grupperådgivning kan oppleves. Jeg tror arbeidet med oppgaven har gjort meg til en bedre rådgiver, og jeg ser frem til å begynne og prøve meg frem i praksis. Studietiden min nærmer seg nemlig slutten med stormskritt. Når jeg ser tilbake på den siste tiden som student, blir jeg fylt med takknemlighet for alle de fine folkene jeg har rundt meg. Hjelpen, støtten og kjærligheten dere viser meg har gjort dette prosjektet mulig.

Det er mange som fortjener en personlig takk for sitt bidrag til min prosess. For det første vil jeg takke informantene mine. Takk for at dere brukte tiden deres på meg, og var imøtekommende på alle mulige måter. Deres erfaringer og refleksjoner realiserte denne oppgaven. Tusen takk.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Ragnvald Kvalsund. Du har gitt meg tid og rom til å gjennomføre oppgaven på min måte, og dine konstruktive tilbakemeldinger er gull verdt. Tusen takk for samarbeidet!

Tusen takk til min familie for deres klokkertro på at jeg kommer til å fullføre prosjektet. Med dere i ryggen kan jeg klare hva som helst! En spesiell takk til Guro og Anne for deres omfattende bidrag med gjennomlesninger av tekst.

Tusen takk til Isabelle for gode samtaler og mye støtte i løpet av året. Og tusen takk til min samboer Maren –min andre veileder, som stiller opp i medgang, motgang og alt det som ligger midt i mellom.

Og til slutt: en stor takk til kjæresten min Ole-Martin, som har fulgt meg hvert skritt på veien og hjulpet til med alle utfordringer. Du har sørget for at jeg aldri har følt meg ensom i prosessen.

Tusen, tusen takk

Marte Sundal

INNHOLDSFORTEGNELSE

ABSTRACT	I
SAMMENDRAG	III
FORORD	V
1. INNLEDNING	1
1.1. OPPGAVENS OPPBYGNING	3
1.2. BEGREPSAVKLARINGER	3
1.3. MIN TILKNYTNING TIL FORSKNINGSMATERIALET	4
1.4. OM EKSPERTER I TEAM	4
1.5. RELEVANT FORSKNING	5
2. TEORI	7
2.1. DET EKSISTENSIALISTISK-HUMANISTISKE RÅDGIVNINGSPERSPEKTIVET	7
2.2. KORT OM GRUPPEPROSESS	9
2.3. LÆRING	10
2.3.1. ERFARINGSLÆRING	10
2.3.2. MODELLÆRING	11
2.3.3. LÆRINGSDIMENSJONER	11
2.3.4. MENING I LÆRING	11
2.3.5. LÆRING SOM FØRER TIL PERSONLIG KUNNSKAP	12
2.4. TAUS OG EKSPISITT KUNNSKAP	12
2.4.1. TAUS KUNNSKAP I NATURVITENSKAPEN	13
2.5. LÆRINGSFORSVAR	14
2.6. TANKEFELLER OG AUTOMATISKE TANKER	14
2.7. REFLEKSJON	15
2.8. TILBAKEMELDINGER	16
2.9. OPPMERKSOMHET PÅ PROSJEKT OG PROSESS	16
2.10. OPPSUMMERING AV TEORIKAPITTELET	17
3. METODE	19
3.1. VALG AV METODE	19
3.1.1. TO BEGREP I KVALITATIV FORSKNING	20
3.1.2. PARADIGME: STUDIENS BAKTEPPE	20
3.1.3. FENOMENOLOGISK-HERMENEUTIKK PERSPEKTIV	21
3.2. Å UNDERSØKE OPPLEVELSER I TEAM: HVEM SIN ERFARING STUDERES?	22
3.3. FOKUSGRUPPEINTERVJU	24
3.3.1. GRUPPEDYNAMIKK OG DATA I FOKUSGRUPPER	24
3.3.2. MODERATORS BETYDNING FOR TROVERDIGHET I STUDIER MED FOKUSGRUPPER	24

3.4. FORBEREDELSE TIL FOKUSGRUPPEINTERVJU	25
3.4.1. INFORMANTER	25
3.4.2. INTERVJUGUIDE	26
3.5. GJENNOMFØRING AV FOKUSGRUPPEINTERVJUER	27
3.6. ANALYSEPROSESSEN	28
3.6.1. TRANSKRIBERING	28
3.6.2. TEMATISK ANALYSE	28
3.6.3. BESKRIVENDE KODER	29
3.6.4. FORTOLKENDE KODER	29
3.6.5. NØKKELKONSEPTER	29
3.7. ETISKE ASPEKTER	30
3.8. AVSLUTNING AV METODEKAPITTELET	30
4. ANALYSE	31
<hr/>	
4.1. HVA OPPLEVDE TEKNOLOGITEAMET AT DE LÆRTE OM GRUPPEPROSESS? BEVISSTHET OG PREVENTIVT VEDLIKEHOLD	31
4.1.1. BEVISSTHET	31
4.1.2. PREVENTIVT VEDLIKEHOLD	34
4.2. HVA OPPLEVDE TEAMET FØRTE TIL LÆRING OM GRUPPEPROSESS? REFLEKSJON OG TILBAKEMELDINGER	35
4.2.1. REFLEKSJON	35
4.2.2. TILBAKEMELDINGER	36
4.3. HVORDAN OPPLEVDE TEAMET Å LÆRE OM GRUPPEPROSESS? VIKTIG, MEN VANSKELIG OG UVANT!	37
4.3.1. PROSESSFOKUS	37
4.3.2. PROSESS SOM TEKNIKER	38
4.4. AVSLUTNING AV ANALYSEN	39
5. DISKUSJON	41
<hr/>	
5.1. INNSIKT I LÆRINGSOPPLEVELSEN TIL ET TEKNOLOGITEAM	41
5.2. NØKKELKONSEPT 1: BEVISSTHET OG PREVENTIVT VEDLIKEHOLD	41
5.2.1. MENINGENS BETYDNING FOR Å LÆRE	41
5.2.2. HAR KUNNSKAP OM GRUPPEPROSESS BLITT PERSONLIG KUNNSKAP?	42
5.2.3. UTFORDRINGER OG FORDELER MED HOMOGENITET I TEAM	43
5.2.4. PREVENTIVT VEDLIKEHOLD OG EKSPISITT KUNNSKAP	44
5.3. NØKKELKONSEPT 2: REFLEKSJON OG TILBAKEMELDINGER	46
5.3.1. REFLEKSJON I ELLER OVER HANDLING?	46
5.3.2. TILBAKEMELDINGER	48
5.4. NØKKELKONSEPT 3: VIKTIG, MEN VANSKELIG OG UVANT!	48
5.4.1. DELT OPPMERKSOMHET	49
5.4.2. AMBIVALENS RUNDT GRUPPEPROSESS I TEKNOLOGITEAM	50
5.5. GRUPPERÅDGIVER I MØTE MED NYE TEKNOLOGITEAM	52
5.6. AVSLUTNING AV DISKUSJONEN	53

6. AVSLUTNING	55
6.1. KONKLUSJON	55
6.2. MEG I ROLLEN SOM FORSKER	56
6.3. AVSLUTTENDE REFLEKSJON	57
LITTERATURLISTE	59
VEDLEGG 1	I
VEDLEGG 2	V
VEDLEGG 3	VII
VEDLEGG 4	IX

1. Innledning

Det uforstaaeligste

Det der som er mest uforstaaeligt

Slaar en

Det er de mennesker

Som ikke forstaar en

Kumbel (Piet Hein)

Slik Kumbel skriver kan man av og til bli slått av andre menneskers mangel på forståelse. Samtidig er det etter min mening et kunststykke å virkelig forstå andre. Forståelse er derfor ikke nødvendigvis noe som kommer av seg selv. For en rådgiver er det sentralt å ha forståelse for menneskene hun møter (Ivey, D'Andrea & Ivey, 2012). Denne oppgavens hensikt er derfor å bidra til å tilegne grupperådgiver forståelse for perspektiver til mennesker av annen fagbakgrunn enn henne selv, som muligens ikke forstår meningen med egen kompetanseutvikling innen gruppeprosesser. Etter min mening er dette betydningsfullt, fordi grupperådgivere kan få en sentral rolle som veiledere for fremtidens arbeidsteam. Dette underbygges av at mange arbeidsplasser har ansatte som jobber i team (Coovert & Thompson, 2001). I tillegg benyttes gruppeveiledning stadig hyppigere i skoler, bedrifter og på andre arbeidsplasser, for at arbeidsteam skal lære samarbeidskompetanse (Trotzter, 2013). Samtidig kommer det frem i en stortingsmelding fra 2011-2012 at det er et behov for samhandlingskompetanse og evne til teamarbeid i arbeidsmarkedet i årene som kommer (Kunnskapsdepartementet, 2011–2012, s. 37-43). Dette kan gjøre grupperådgiver sentral, fordi det å kunne arbeide godt og effektivt i samhandling med andre mennesker, er en ferdighet som kan læres (Sørensen, 2008).

Moon (2006) hevder at rådgiver burde ha forståelse for hvordan de lærende ser på verden, for å tilrettelegge for læring. En rådgiver som skal veilede gruppeprosesser, vil dermed øke sin evne til å utvikle samarbeidskompetanse i ulike team, dersom hun forstår teammedlemmenes opplevelse av læringen. Denne påstanden støttes av Trotzter (2013), som forklarer at grupperådgivers kunnskap om grupper, eller hennes mange erfaringer med å lære bort gruppeprosess, vil være unyttige med mindre hun kan se gruppeprosessen i lys av gruppens rammer. Følgelig er det essensielt at grupperådgiver utvikler forståelse for utgangspunktet til de teamene hun veileder, slik at de kan utvikle samarbeidskompetanse. For at grupperådgiver

skal kunne agere adekvat for dagens arbeidsmarked, i sitt arbeid med å veilede team til økt samarbeidskompetanse, er dermed denne forståelsen nødvendig.

For å imøtekomme behovet for å utvikle forståelse for læringsopplevelsen til arbeidsteam hos rådgiver, har jeg forsket på hvordan et teknologiteam opplever det å lære om gruppeprosess. Teknologiteamet er en samling av fem studenter, som omtaler seg selv som teknologer. Sammen gjennomførte de emnet Eksperter i Team (EiT) ved NTNU våren 2018. Gjennom EiT møter studentene prosesslæring. Noen blir stilt overfor dette for aller første gang. Jeg har valgt å studere et teknologiteam fra EiT, siden teknologistudenter ved NTNU har lite annen læring om gruppeprosess i sin utdanning. Kolb (1984) forklarer at utdanning fungerer som en sosialiseringssprosess der studentene blir vant til normer og verdier i sitt fagfelt. Han mener dette fører til en homogen studentgruppe innen hvert fagfelt, som lærer å motta kunnskap på samme måte. Studentene blir med andre ord spesialister i sitt felts måte å lære på. På bakgrunn av dette synet, ble jeg nysgjerrig på hvordan teknologistudenter i team opplevde det å lære om gruppeprosess. Samtidig er jeg opptatt av hvordan rådgiver kan utvikle bedre forståelse for teknologiteams opplevelse, gjennom å bli kjent med læringserfaringene til et bestemt team. Av denne grunn har jeg valgt å lage en problemstilling som tar høyde for rådgivers utvikling av forståelse for læringsprosessen til et teknologiteam. I tillegg har jeg etablert tre forskningsspørsmål, som hovedsakelig dreier seg om læring av gruppeprosess i teknologiteam. Problemstillingen lyder som følger:

”Hvordan kan innsikt i læringsopplevelsen til et teknologiteam fra Eksperter i Team utvide rådgivers veiledningskompetanse innen gruppeprosess?”.

Problemstillingen er det overordnede spørsmålet som skal besvares gjennom oppgaven. Likevel er det først i diskusjonen problemstillingen virkelig blir synlig. Forskningsspørsmålene gjør seg hovedsakelig gjeldende i analysen. Det første forskningsspørsmålet er formulert slik: ”hva opplever teamet at de har lært om gruppeprosess?” Det andre er: ”hva opplever teamet at førte til læring om gruppeprosess?” Det tredje lyder slik: ”hvordan opplever teamet å lære om gruppeprosess?” Jeg utdyper valget om å skille forskningsspørsmålene fra problemstillingen i metodekapittelet.

Det å bli en god gruppeveileder krever en blanding av teori og praksis (Kvalsund & Meyer, 2005). Jeg håper perspektivene i masteroppgaven min kan tilføre noe nytt i diskusjonen

om hvordan en grupperådgiver kan møte teknologiteam med mer forståelse, for dernest å kunne ta denne teorien med seg videre i sin praksis.

Fikse (2015) hevder på sin side at rådgiver må ha kunnskap for å gi råd. Gjennom denne studiens funn kan rådgiver muligens tilegne seg ytterligere kunnskap rundt teknologiteams utgangspunkt for å lære om gruppeprosess.

1.1. Oppgavens oppbygning

For å gjøre det enklere for leseren å sette seg inn i teknologiteamets ramme, vil jeg starte denne oppgaven med en kort beskrivelse av emnet Ekspert i Team. Gjennom å vise til tre artikler som er skrevet med utgangspunkt i dette emnet, vil jeg forklare hvordan jeg er inspirert av tidligere forskning på EiT. Etter dette kommer teorikapittelet. Her vil jeg redegjøre for hvordan rådgiver forstås i denne oppgaven, og utdype det humanistisk-eksistensialistiske perspektivet på rådgivning. Jeg skal også trekke frem et begrenset antall teorier om læring og kunnskap, og greie ut om begrepene ”gruppeprosess”, ”tankefeller”, ”refleksjon”, ”tilbakemeldinger” og ”delt oppmerksomhet”. Dernest følger metodekapittelet. Her skal jeg forklare mitt valg av fokusgrupper som metode, og presentere studiens bakteppe. Jeg skal videre gjøre rede for hvordan jeg forsker på et teknologiteams subjektive læringsopplevelse, og beskrive hele forskningsprosessen. Neste kapittel er analysen, hvor jeg skal presentere mine funn. I dette kapittelet utforskes forskningsspørsmålene, og jeg skal greie ut om de tre nøkkelkonseptene jeg har etablert i den tematiske analysen. Jeg skal også forklare mine tolkninger i lys av sitater fra teammedlemmene. I diskusjonen som så følger, drøftes problemstillingen gjennom å knytte nøkkelkonseptene fra analysen til lærings- og rådgivningsteorier som ble presentert i teorikapittelet. Jeg vil i tillegg drøfte hvordan mine funn kan bidra til å heve grupperådgivers kompetanse. I oppgavens avslutning blir det først presentert en konklusjon. Deretter ser jeg min rolle som forsker i et kritisk perspektiv, oppsummerer oppgaven og foreslår videre forskning.

1.2. Begrepsavklaringer

Samarbeidskompetanse: Å utvikle samarbeidskompetanse handler om å lære å samarbeide godt under gruppearbeid. Å lære å samarbeide dreier seg blant annet om å bli bevisst hvordan ens egen væremåte og atferdsmønster påvirker hvordan team fungerer. Et annet aspekt ved å lære å samarbeide, er å lære å reflektere rundt hvordan kommunikasjonen forløper seg i teamet, og hvordan de planlegger og tar beslutninger i arbeidet. Et tredje sentralt element er å lære å forholde seg til personlige og faglige ulikheter mellom teammedlemmer (Sortland, 2015).

Team: Jeg benytter Hjertø (2013) sin definisjon på begrepet *team*. For ham er et team to eller flere sammenkoblede relasjoner, der individene har et felles ansvar for å nå et felles mål. Medlemmene står med andre ord i gjensidig avhengighet til hverandre.

Bevissthet: Begrepet forstås som det engelske uttrykket "awareness". Man er dermed oppmerksom på, eller klar over noe ytre eller indre, slik det brukes av Clarkson og Cavicchia (2014).

Veiledning av gruppeprosess: Jeg bruker Kvalsund og Meyer (2005) sin forklaring på hva det vil si å veilede gruppeprosesser. De skriver: "å veilede gruppeprosesser handler om å lese, forstå og påvirke det maktspeillet som foregår i og mellom de aktuelle aktørene i gruppearbeidet i konstruktiv retning" (s.167).

1.3. Min tilknytning til forskningsmaterialet

Som forsker er det nødvendig å gjøre rede for hvilken tilknytning man selv har til fenomenet som studeres (Dalen, 2011). Bakgrunnen for mitt valg av tema er at jeg selv har jobbet fem år i EiT, og hatt ulike roller i tilknytning til emnet. Dette har vekket en interesse i meg for samarbeid i team og gruppeprosess. Siden jeg skulle skrive en master i rådgivning føltes det naturlig å kombinere interessen for samarbeid med studiet. I tillegg ønsker jeg å jobbe med grupperådgivning i det teknologiske arbeidslivet når studietiden min er over. Slik sett er dette en måte for meg å utvikle min forståelse som rådgiver. Jeg har med andre ord stor egeninteresse i denne masteren.

1.4. Om Ekspert i Team

Informantene mine er et studentteam fra EiT. Jeg skal i det følgende kort gjøre rede for hva dette emnet innebærer.

EiT er et tverrfaglig emne, som er obligatorisk for nesten alle masterstudenter ved NTNU. Emnet er NTNUs forsøk på å imøtekomme arbeidsmarkedets behov for studenter med samarbeidskompetanse. Studentene jobber i team med deltagere fra ulike studieretninger, og reflekterer over erfaringer de gjør seg gjennom samarbeidet (Sortland, 2015). EiT er delt inn i klasser med rundt 30 studenter fra ulike fagbakgrunner. Disse klassene kalles landsbyer, og er tilknyttet institutter ved NTNU. Hver landsby har et tema, og en landsbyleder som er en ansatt fagperson ved instituttet landsbyen tilhører. Landsbyene deles inn i team på omlag fem studenter. Hvert team skal skape sitt eget prosjekt innenfor rammen til landsbyens tema. Ved

emnets slutt skal teamene levere to rapporter: en prosjektrapport om prosjektet sitt, og en prosessrapport som dreier seg om samarbeidet i teamet. Landsbyleder skal veilede studentene gjennom prosjektet og sensurere rapportene. Hver landsby har i tillegg to læringsassistenter, som leder prosessøvelser og kommer med innspill til gruppene angående observasjoner de har gjort seg om samarbeidet (Sortland, 2015). Graden av tverrfaglighet og heterogenitet i teamene varierer fra landsby til landsby.

1.5. Relevant forskning

Studenters opplevelse av EiT er et sentralt tema i flere publiserte masteroppgaver (jf: Federici, 2007, Koziel, 2009, Dahl, 2012, Brattbak & Martinsen, 2014). Min oppgave føyer seg derfor inn i rekken av masterstudier på studenter i EiT. Selv om det altså finnes flere masteroppgaver som dreier seg om EiT, er det få artikler og større studier å oppdrive der EiT er i fokus. De tre artiklene jeg viser til her er skrevet av medlemmer av EiTs fagseksjon. Artiklene er således ikke skrevet av utenforstående forskere. Jeg trekker likevel frem artiklene, da de på ulikt vis har inspirert min studie. Riktignok må jeg presisere at jeg ikke bygger mine funn eller min diskusjon på deres argumenter.

Den første artikkelen er skrevet av Veine et al (2017). Den dreide seg om studentenes deltagelse i egen læring ved bruk av refleksjon som læringsform. I møte med denne studien ble jeg bevisst hvor essensielt refleksjon er i EiT, og at refleksjon som læringsform ikke er noe alle studenter er vant med fra sine fagbakgrunner. Dette gjorde meg nysgjerrig på hvordan teknologiteamet opplevde refleksjon som metode. Videre har Haneberg, Brandshaug og Aadland (2018) utført en studie der de forsket på teammedlemmers eierskap til teamprosessen i en EiT-landsby tilknyttet entreprenørskolen på NTNU. Forskerne benyttet seg av fokusgrupper i denne studien, og dette inspirerte meg til å bruke fokusgrupper som metode i min studie. Sortland (2015) har skrevet en artikkel om læringsmålene i EiT, der han utdyper det todelte fokuset i EiT på prosess og prosjekt. Han adresserer i tillegg EiTs mål om å utvikle studentenes samarbeidskompetanse og studentenes selvinnstikt når de jobber i team. Jeg har brukt artikkelen for å klargjøre hva teamet skal ha lært i løpet av emnet. Dette har blant annet vært nyttig å ha med seg i utformingen av intervjuguiden.

I kapittelet som nå følger tar jeg for meg teori jeg anser som relevant for denne studien.

2. Teori

Gjennom denne masteren skal jeg som nevnt besvare følgende problemstilling: ”Hvordan kan innsikt i læringsopplevelsen til et teknologiteam fra Eksperter i Team utvide rådgivers veiledningskompetanse innen gruppeprosess?” I teorikapittelet skal jeg både ta for meg teorier rundt rådgivning og gruppeprosess, samt teorier for læring. Jeg mener at disse teoriene kan belyse problemstillingen.

2.1. Det eksistensialistisk-humanistiske rådgivningsperspektivet

I det følgende skal jeg forklare hva slags syn jeg legger til grunn for rådgiverrollen i min studie. Rådgiverrollen kan forstås ut ifra flere perspektiv (Ivey, D’Andrea & Ivey, 2012). Rådgiverrollen i min oppgave er basert på Eksistensialistisk-Humanisme. I denne retningen er klients eksistensielle opplevelse i fokus. Klienten har en egen vilje, og har en intensjon om å bevege seg mot det gode i verden. Rådgivers rolle er å hjelpe klienten til å forløse behovet for å strekke seg mot det positive. Rådgivers empati med klienten, og hennes forståelse for klientens situasjon, er avgjørende for at klienten skal bli hjulpet (Ivey, D’Andrea & Ivey, 2012).

Martin Buber (1958) er en sentral skikkelse innen eksistensialistisk-humanistisk rådgivning. Han var opptatt av at rådgiver og klient måtte etablere en I-Thou-relasjon. Det vil si at rådgiver skal se på klienten som et menneske, ikke som et objekt. Hvis rådgiver ser på klienten som et objekt, ser hun ikke personen som et fullt og helt menneske, noe som medfører en I-It-relasjon. For å unngå I-It-relasjoner, må rådgiver være åpen, respektfull og forståelsesfull ovenfor klienter som er annerledes fra henne selv. Hun må være empatisk og aksepterende i møte med andre. Følgelig er det å bygge en god og tillitsvekkende I-Thou-relasjon, et sentralt aspekt ved eksistensialistisk-humanistisk rådgivning (Ivey, D’Andrea & Ivey, 2012).

Et annet essensielt element innen denne rådgivningsteorien er Carl Rogers og hans person-sentrerte-teori (Ivey, D’Andrea & Ivey, 2012). Teorien til Rogers handler i likhet med Bubers teori, om relasjonen mellom rådgiver og klient. For å bygge en konstruktiv relasjon mener også Rogers (1956) at rådgiver må akseptere alle aspekter ved klienten, og se personen for den han eller hun er. Videre må rådgiver sette seg inn i klientens referanseramme. Da hevder Rogers (2007) at rådgiver kan etablere en empatisk holdning, noe som kan skape en god relasjon mellom klient og rådgiver. Et annet element i den klient-sentrerte teorien til Carl Rogers er å etablere inkongruens mellom det ideelle og det reelle selvet til klienten. Det vil si at rådgiver skal være oppmerksom på at klienter kan uttale en forskjell mellom det de ønsker å være, og

det de faktisk er. Selvet kan være delt i en fullkommen og eksemplarisk drømmevariant av personen, og et selv som ligger nærmere virkeligheten. Avstanden mellom de to selvene kan være større eller mindre. Rådgiver har som oppgave å oppdage inkongruensen mellom selvene og hjelpe klienten å integrere dem. På den måten kan klienten få et mer helhetlig og harmonisk forhold til seg selv (Ivey, D'Andrea & Ivey, 2012).

En spesifikk retning innen det eksistensialistisk-humanistiske rådgivningsperspektivet kalles motiverende intervju (MI). MI er også klient-sentrert. Det betyr at rådgiver må utvise en empatisk holdning, i tillegg er det essensielt at rådgiver legger merke til ambivalens i klienten. Klientens ambivalens kan for eksempel komme til syne ved at han uttrykker et gap mellom sine verdier og mål, og atferden klienten utviser. Et annet eksempel på ambivalens er at klienten både har positive og negative følelser ovenfor den samme tingen eller personen. Rådgiver har som oppgave å godta ambivalensen som uttrykkes, og deretter støtte klientene, slik at de finner selvtillit og vilje til å foreta de endringene som trengs for å minske ambivalensen og integrere den i individet (Ivey, D'Andrea & Ivey, 2012).

James Flaherty (2005) mener, i likhet med eksistensialistisk-humanistiske rådgivere, at mennesker søker mot det positive. Han ser for seg at hver enkelt av oss har et iboende potensial til å oppnå storhet. For å oppnå resultater med rådgivningen ser han for seg at det er gunstig om rådgiver vurderer hvor klar klienten er for å motta rådgivning. Han kaller det: "assessing the client's readiness" (s.159). Rådgiver må med andre ord sette seg inn i klientenes perspektiv og evaluere om klientene er klar til å forandre seg, samt vurdere hvorvidt de faktisk har mulighet til å forplikte seg til rådgivningen. Dette har ifølge Flaherty (2005) mye å si for hvorvidt rådgivningen blir effektiv.

Innenfor de ulike rådgivningsperspektivene kan rådgiver ha forskjellige roller og oppgaver (Tveiten, 2015). Med dette i mente ble det viktig for meg å velge den rådgiverrollen som gjør meg best i stand til å svare på oppgavens problemstilling. Siden veiledning av team er et sentralt tema, er grupperådgivning den rådgiverrollen jeg har fokus på. Trotzer (2013) påpeker at det finnes forskjellige tilnærminger til grupperådgivning. En rolle grupperådgiver kan innta er en utenforstående, observerende teaminstruktør. Rådgiver forstås i denne settingen som profesjonell og uavhengig av teamet. Det er ikke personlige relasjoner mellom rådgiver og team, og teamet opererer autonomt. Rådgiver leder ikke teamets fremdrift. Hun gir derimot teamet tilbakemeldinger angående prosessen, samt leder øvelser som skaper bevissthet rundt gruppeprosess. Hensikten er å lære opp teammedlemmene i prosessbevissthet og utvikle

gruppeprosessen i teamet. En slik rolleforståelse ligger til grunn når rådgivning eller rådgiver nevnes i denne oppgaven.

Jeg kommer også til å ta høyde for Kvalsund og Meyer (2005) sin oppfatning av grupperådgiver. De mener blant annet at grupperådgiver burde kunne mye om gruppeprosesser, være bevisst gruppedynamikk, fange opp polariteter som kan oppstå i gruppeprosesser, samt lede øvelser som skaper prosessbevissthet i teamet. De hevder også at rådgiver både skal veilede teamet til å se oppgaven de skal arbeide med, i tillegg til å se relasjonene i teamet i sammenheng med hverandre. Dette skal jeg utdype senere i kapitlet, under overskriften ”oppmerksomhet på prosjekt og prosess”.

Kvalsund og Meyer (2005) forklarer videre at grupperådgivning kan innebære at teamet skal lære noe. Man kan med andre ord drive rådgivning for å fremme læring og ressursutvikling i team. De skriver i relasjon til dette at ”ressurser lærer, vokser og utvikler seg i relasjoner mellom mennesker i grupper, i team og i organisasjoner” (s.7). Dette er essensielt for min studie, da problemstillingen dreier seg som veiledning av team som skal lære å bli bevisst gruppeprosess. I en læringssituasjon er det ifølge Kvalsund og Meyer (2005) nødvendig at grupperådgiver gir teamet ”[...] tid, rom og ro” (s.10), slik at medlemmene kan utvikle ferdigheter til å blant annet oppdage komponenter i gruppeprosessen. Dersom det oppstår utfordringer i teamet, burde rådgiver stå i det vanskelige sammen med medlemmene (Kvalsund & Meyer, 2005).

McClures (2005) perspektiv på grupperådgiver, er også relevant i denne sammenhengen. Han er enig i at rådgiver burde tåle at teamet møter motgang og at medlemmene viser motstand mot rådgiver eller opplegget. Videre forklarer han at rådgiver burde utfordre teamet på dette hvis det er nødvendig. McClures (2005) perspektiv konkluderer mitt syn på rådgiverrollen i denne studien. Siden grupperådgiver burde kunne mye om gruppeprosess (Kvalsund & Meyer, 2005), følger en beskrivelse av hva gruppeprosess vil si. I tillegg forklarer jeg enkelte fenomen som kan gjøre seg gjeldene i gruppeprosesser.

2.2. Kort om gruppeprosess

Gruppeprosess vil si *hvordan* ting blir gjort i et team over tid, i motsetning til *hva* som gjøres av teamet (Harris & Sherblom, 2011). Viktige elementer i gruppeprosess er beslutningstaking, problemløsning, kommunikasjon, konflikthåndtering og grensesetting (Schwarz, 2002). I tillegg er medlemmenes eierskap både til gruppeprosessen og oppgaven viktig for gruppeprosessen (Haneberg et al, 2018). Gruppeprosessen representerer en kompleks kommunikasjonsutveksling som oppstår når medlemmene i teamet agerer og reagerer på

hverandre på ulike måter (Harris & Sherblom, 2011). Et eksempel på dette kan være når et teammedlem som i utgangspunktet er stille og passiv under arbeidet, plutselig tar initiativ, setter agendaen og gir andre i teamet ordet. Denne endrede atferden kan utløse en reaksjon i teamet, hvilket kan skape endring i gruppedynamikken, og på sikt endre hele gruppeprosessen. Gruppedynamikk vil si atferd i teamet fra øyeblikk til øyeblikk. Dynamikken er i bevegelse, og endrer seg med medlemmene (Johnson & Johnson, 2013).

Sjøvold (2006) mener at velfungerende team har en god gruppeprosess og oppnår bedre resultater. Felles forståelse for det teamet skal gjøre og enighet rundt oppgaver og mål er viktig for en god gruppeprosess. Dette betyr ikke at alle skal være enige til en hver tid, for det vil enten ta for mye tid, eller skape group-think (Fransen, Kirschner & Erkens, 2011). Group-think vil si at medlemmene i teamet er fanget av gruppens normer og regler. De er ikke i stand til å tenke kritisk rundt forslag som kommer. Group-think oppstår ofte i homogene grupper, der medlemmene har mange fellestrekk. Fellestrekene kan for eksempel være medlemmenes studiebakgrunn, atferdsmønster, kjønn eller etnisitet. Dersom det er store likheter blant gruppe medlemmene, er det mer sannsynlig at medlemmene ofte er enige, noe som kan medføre en høyere terskel for uenighet og individualitet (McClure, 2005). McClure (2005) hevder at nærvær og oppmerksomhet fra en grupperådgiver kan ha stor betydning for utvikling av gruppeprosessen i team. Grupperådgiver har med andre ord en viktig rolle å spille i utviklingen av gruppeprosesser.

Dette avslutter min korte redegjørelse for fenomenet gruppeprosess. Jeg skal nå gå over til temaet læring.

2.3. Læring

Siden forskningsspørsmålene i denne oppgaven dreier seg om hvordan et teknologiteam har opplevd læring i EiT, tar jeg til en viss grad for meg læring. Helt overfladisk kan man si at vi mennesker er lærende vesener. Vi lærer blant annet atferd, altså hvordan vi skal agere i ulike situasjoner, og vi lærer kognitivt, som vil si hvordan vi skal tenke og løse ulike utfordringer (Stefansson & Karlsdottir, 2009). Læring skjer i samhandlingen mellom den lærende og miljøet han eller hun befinner seg i, og er en prosess som tar tid (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007).

2.3.1. Erfaringslæring

I Eksperter i Team benytter man seg av erfaringslæring. Jeg mener derfor det er nyttig at leseren har en forståelse for hva dette innebærer. Erfaringslæring slik det gjøres i EiT bygger blant

annet på på Kolb (1984) sitt perspektiv på læring. Han mener kunnskap dannes ved at læring skjer når man erfarer en situasjon og reflekterer over disse erfaringene i etterkant. Han forklarer læring på denne måten: ” Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience” (Kolb,1884: 38). I dette perspektivet er læring med andre ord en prosess der erfaringer omgjøres til kunnskap ved refleksjon over erfaringene. Refleksjonens betydning for læring blir utdypet senere i kapittelet under overskriften “refleksjon”.

2.3.2. Modellering

En type læring som skiller seg fra erfaringslæring er modellering. Modellering er et begrep etablert av Albert Bandura (1977). Han kom frem til at individer kan lærer gjennom å studere atferden til en rollemodell. Et individ kan observere atferden til et annet individ, og responsen den andre får på sin atferd. Hvis responsen er ønskelig for individet som observerer kan han imitere atferden for å oppnå samme resultat. En grupperådgiver kan i denne sammenheng bli en modell til etterfølgelse for teamet hun veileder.

2.3.3. Læringsdimensjoner

Illeris (2009) sine læringsdimensjoner var nyttige da jeg utforsket hva og hvordan teamet lærte. Han påpeker at læring foregår i tre læringsdimensjoner: Den første dimensjonen er læringens innhold og individets forhold til det spesifikke innholdet. Dette innebærer hvorvidt innholdet i læringen føles meningsfullt og om man mestrer å lære seg det. Det er denne dimensjonen som i størst grad blir trukket frem i denne oppgaven. Andre dimensjon er drivkraft, som vil si læringsmotivasjon hos individet til å lære innholdet. Den tredje dimensjonen er samspill. Dette betyr hvordan det sosiale miljøet påvirker læring, for eksempel gjennom kommunikasjon og samarbeid (Illiris, 2009). Siden opplevelse av mening er viktig i innholdsdimensjonen i læring, skal jeg nå gå nærmere inn på mening i læring.

2.3.4. Mening i læring

Grendstad (1986) hevder at det er verdifullt å utforske sammenhengen mellom mening og læring. For å skape mening med læring ser Grendstad (1986) for seg at individet selv må erkjenne behovet for læringen. Dette kan blant annet foregå ved at individet forstår hva slags fremtidige konsekvenser læringen får. Positive konsekvenser for individet kan gjøre læringen meningsfull, fordi man oppdager at læringen behøves (Grendstad, 1986). Dette kan ses i sammenheng med Popovics (2005) sitat om læring: ”Learning requires the desire to learn” (s. 55). Popovic (2005) er med andre ord enig i at man ved å knytte mening til det som skal læres, i større grad kan føle et behov for å lære. Dette synspunktet støttes av Illeris (2009), som hevder

at mening i innholdsdimensjonen henger sammen med motivasjon og vilje til å lære i drivkraftsdimensjonen. Matusov (1998) er et annet eksempel på en teoretiker som hevder at å knytte mening til kunnskap som skal erverves er sentralt for at individet skal lære. Han ser gjerne mening med læring i sammenheng med hva som oppleves meningsfullt i den sosiale læringskonteksten til individet. Han argumenterer for at mening er noe som skapes i det sosiale miljøet der læringen finner sted. At opplevelsen av mening dannes i fellesskap med andre kan være relevant i relasjon til denne oppgaven, fordi utforskningen av læring om gruppeprosess foregår med teamet som sosial kontekst.

I neste del av kapittelet skal jeg knytte mening i læring til begrepet personlig kunnskap.

2.3.5. Læring som fører til personlig kunnskap

Gjennom å finne mening i læring kan man skape et personlig forhold til det som oppdages, eller læres. Dette kan skje fordi mening kan skape engasjement. Dersom man har funnet mening i, og engasjement for, det som læres, føles lærdommen mer personlig. Da kan det kalles personlig kunnskap. Personlig kunnskap er kunnskap som er integrert i individet. Det blir som en del av ham eller henne. Når kunnskap er blitt personlig kan den overføres til andre settinger (Grendstad, 1986). Illiris (2009) er en annen teoretiker som er opptatt av personlig kunnskap. Han hevder at personlig kunnskap kan skapes dersom lærdommen er innom alle de tre dimensjonene for læring. Han mener at kunnskapen da kan bli internalisert og brukes på ulike arenaer. Matusov (1998) tenker derimot at læring er kontekstavhengig. Han argumenterer for at kunnskap ikke kan gjøres uavhengig av det sosiale fellesskapet individet har tilegnet seg kunnskapen i. Basert på dette kan det virke som om Matusov (1998) ikke ser for seg at kunnskap kan bli personlig, fordi kunnskapen ikke kan fjernes fra konteksten den er lært i. I denne studien tar jeg utgangspunkt i perspektivene til Grendstad (1986) og Illiris (2009), og legger til grunn at kunnskap kan bli personlig med nok tid og innsats. I det følgende skal jeg redegjøre for taus og eksplisitt kunnskap.

2.4. Taus og eksplisitt kunnskap

Mannen som først delte kunnskap inn i taus og eksplisitt kunnskap heter Michael Polanyi. Han hevder i likhet med blant annet Grendstad (1986) og Kolb (1984) at kunnskap må oppdages av den enkelte gjennom erfaring. Oppdagelsene fører så til eksplisitt eller taus kunnskap (Polanyi, 1966). Eksplisitt kunnskap er kunnskap som kan verbaliseres og kommuniseres til noen (Collins, 2010). Kunnskap som er eksplisitt kan for eksempel være kunnskap om hvilke rammer det er gunstig å sette for et samarbeid. Taus kunnskap vil si kunnskap man ikke kan

kommunisere til noen (Collins, 2010). Kunnskap som er taus brukes gjerne til å utøve ferdigheter (Polanyi, 1966). Taus kunnskap er like fullt kunnskap, selv om den riktignok ikke kan artikuleres eksplisitt. Grunnen til at taus kunnskap kan være vanskelig å sette ord på, er fordi man bare er delvis bevisst på kunnskapen. Det er derfor utfordrende å identifisere den (Polanyi, 1966). Polanyi (1966) mener at eksplisitt kunnskap begynner som taus kunnskap. Denne påstanden støttes av Astorga-Vargas, Flores-Rios, Licea-Sandoval og Gonzalez-Navarro (2017), som hevder at når ny kunnskap skal etableres i individet, er det den tause kunnskapen som etableres først. Et eksempel på taus kunnskap kan være ubevisst kunnskap om hvordan man som teammedlem får makt, eller gir fra seg makt i team. Dette kan være en ferdighet som benyttes ubevisst, men det er en mulighet for at kunnskapen bak ferdigheten kan gjøres eksplisitt. Polanyi (1966) forklarer overgangen fra eksplisitt til implisitt kunnskap med at de underliggende elementene i kunnskapen ikke kan gjøres eksplisitt der og da, men at de kan oppdages. Dette kan gjøres ved at individet selv utforsker og eksperimenterer i ulike situasjoner (Polanyi, 1966). Taus kunnskap kan oppsummeres med sitatet ”Vi kan vite mer enn vi kan si” (Polanyi, 2000: 16). Det ligger altså mer kunnskap i oss enn det vi kan sette ord på.

Mine forskningsspørsmål handler om læringsopplevelsene til teknologistudenter med naturvitenskaplig bakgrunn. Derfor skal jeg nå se taus kunnskap i sammenheng med naturvitenskapen.

2.4.1. Taus kunnskap i naturvitenskapen

Når man som student tilegner seg kunnskap på universitetet, lærer man å oppfatte, tolke og organisere innhold i sitt fagfelt. Dette fører til dannelsen av både eksplisitt og implisitt kunnskap (Polanyi, 1966). Som kjent finnes det mange ulike fagfelt eller vitenskapelige felt, og gjentagende ganger har forskere vist til mangfoldet som utspiller seg i disse vitenskapelige feltene (Peterson, 2015). Det er med andre ord stor ulikhet feltene imellom. Ifølge Kuhn (1962) kan det vitenskapelige feltets gjeldende paradigme veilede forskningen som utføres (Johannessen, 2013). På bakgrunn av dette kan man anta at det er forskjell på hvordan studentene tolker, oppfatter og organiserer innhold de lærer, basert på det vitenskapelige feltet. Paradigmene i feltene veileder således studentene på ulike måter.

Naturvitenskapen eksisterer i det positivistiske paradigmet, der kunnskap må artikuleres og bevises. Det er det håndfaste og solide som verdsettes (Peterson, 2015). Peterson (2015) mener at naturvitenskapen setter standarden for vitenskap i alle felt, ikke bare sitt eget. Dette støttes av Johannesen (2013), som hevder at naturvitenskapen fungerer som et forbilde for vitenskap. Annen kunnskap måles ut i fra naturvitenskapens standard. Basert på det

naturvitenskaplige paradigmes prosedyreregler om at kunnskap må artikuleres, kan det antas å være vanskelig for studenter i dette feltet å anerkjenne taus kunnskap som kunnskap, fordi den er vanskelig å artikulere. Videre kan man anta at siden naturvitenskapen ofte blir sett på som en gyllen standard for forskning, vil det være naturlig for studenter fra dette forskningsfeltet å vurdere sine metoder og sin kunnskap som bedre kunnskap, enn den man får i andre forskningsfelt. Dette kan muligens føre til at studentene setter opp et læringsforsvar mot metoder og kunnskap som kommer fra andre felt. Derfor skal jeg nå utdype fenomenet læringsforsvar, slik det oppfattes av Illeris (2009).

2.5. Læringsforsvar

Ifølge Illeris (2009) kan man sette opp et læringsforsvar, altså et forsvar mot læring. Dette er et fenomen som kan knyttes til drivkraftdimensjonen ved læring, nærmere bestemt motivasjonen for læring. Læringsforsvar vil si at man ubevisst iverksetter forsvarsmekanismer som beskytter individet mot det som skal læres. En type forsvar er å avvise eller sortere bort enkelte typer informasjon, fordi det ubevisst oppleves som irrelevant. En annen type er identitetsforsvar. Identitetsforsvar kan oppstå hvis læringen krever at man må endre noe i eller ved seg selv. Man kan da få et ubevisst ønske om å forsvare identiteten sin, og avviser dermed kunnskapen for å unngå å endre seg. En tredje variant av læringsforsvar er ambivalens. Her ser man nytteverdien i kunnskapen, og kan ha et ønske om å utvikle seg, men man orker ikke gjennomføre, eller skjønner ikke hvordan man skal klare det (Illeris, 2009).

Automatiske tanker og tankefeller kan også hindre utvikling og læring (Ivey, D'Andrea & Ivey, 2012). Av den grunn vil tankefeller bli kort forklart i neste avsnitt.

2.6. Tankefeller og automatiske tanker

En kognitiv funksjon som kan hindre at man endrer tankevirksomhet eller atferd er automatiske tanker. Hvis man gjentar en tanke mange nok ganger i en gitt setting, kan denne tanken oppstå automatisk hver gang denne settingen utspiller seg. Dette skjer fordi man lagrer et kognitivt tankemønster for den gitte situasjonen, uten å nødvendigvis måle denne tanken opp mot virkeligheten (Beck, 1976). Da kan den automatiske tanken bli en tankefelle. Det blir en tanke som fanger individet i en spesifikk virkelighetsoppfatning. Konsekvensen kan være at man tenker fastlåst rundt situasjonen og utviser det samme atferdsmønsteret gang på gang (Ivey, D'Andrea & Ivey, 2012). Man kan endre tankemønstre ved å bli bevisst når og av hvilke grunner tankene oppstår, og videre reflektere rundt dem utenfra, med en logisk og rasjonell tilnærming. Ved å endre tankemønster og komme ut av tankefeller, kan man deretter endre sin

oppfatning av virkeligheten. Dette skjer fordi man ikke bare antar at de tankene som tenkes er sanne, men faktisk vurderer dem mot virkeligheten. Dette kan føre til at man også handler annerledes, og endrer låste atferdsmønstre. Teorien om automatiske tanker og tankefeller oppstod i den kognitiv-behavioristiske rådgivningsretningen (Ivey, D'Andrea & Ivey, 2012). Selv om jeg i denne oppgaven har et eksistensialistisk-humanistisk syn på rådgivning, mener jeg teorien om tankefeller er verdifull å ha med seg. Dette fordi jeg vil argumentere for at tankefeller også kan gjøre seg gjeldende i team. Videre presiserer Beck (1976), en av de første teoretikerne til å omtale tankefeller, at det var den gode relasjonen mellom ham og klienten som førte til at klienten gikk med på å prøve og endre tankemønsteret sitt (Ivey, D'Andrea & Ivey, 2012). Siden rådgiver-klient-relasjonen er verdifull i arbeid med tankefeller, vil jeg hevde at det å inkludere denne teorien, ikke endrer den eksistensialistisk-humanistiske rammen jeg har etablert for rådgiver i denne oppgaven i betydelig grad.

I de to neste avsnittene skal jeg over på metoder for læring. Mer spesifikt refleksjon og tilbakemeldinger som er to metoder som kan føre til læring i team (Firing og Lien, 2007).

2.7. Refleksjon

Som nevnt er det flere teoretikere som mener refleksjon rundt erfaring er en viktig faktor i læring (Firing & Lien, 2007; Kolb, 1984; Tennant, 2012). Det finnes to typer refleksjoner: Refleksjon over handling og refleksjon i handling (Schön, 1987) (on action og in action). Refleksjon over handling vil si at man tenker gjennom en handlingssituasjon etter at den har funnet sted. Man reflekterer i etterkant av erfaringen. Gjennom denne formen for analytisk tilnærming kan man oppdage nye perspektiver og gjenkjenne sin egen forståelse (Tennant, 2012). Ved refleksjon over handling kan man unngå at spenningsnivået i individet blir for høyt til at han ikke klarer å se seg selv i et metaperspektiv. Når man er fjernet fra situasjonen, står man ikke midt i den, med alle følelser og tanker som kan innfinne seg der og da. Derfor er ofte denne varianten av refleksjon virkningsfull for læring (Skårderud & Sommerfeldt, 2013). Den andre typen refleksjon er som nevnt over, refleksjon i handling. Her tar man et metaperspektiv på, eller monitorerer handlingssituasjon, mens man er i selve situasjonen. Dette er krevende, fordi man gjerne har tillagt seg et atferdsmønster eller tankemønster, som det ikke er så enkelt å stoppe opp og vurdere utenfra. Målet er likevel nettopp å ta en pause midt i en handling eller tanke, og reflektere over hva man egentlig gjør, tenker, sier eller føler i situasjonen (Merriam, et al, 2007). I tillegg må man klare å se forbi de følelsene og spenningene som oppstår når man er i situasjonen (Skårderud & Sommerfeldt, 2013). For å effektivt veilede team til å lære gruppeprosess er det gunstig om rådgiver utvikler gode evner til refleksjon både i situasjon og

utenfor (McClure, 2005). Da kan hun løpende vurdere hva teamet trenger og hvor de er, samtidig som hun kan få nye perspektiver på erfaringene sine i etterkant av situasjonen. Det er også verdifullt om teammedlemmene selv mestrer ulike typer refleksjon for at de skal kunne lære om gruppeprosess (Sortland, 2015). Begge formene for refleksjon har således potensiale til å føre til læring (Schön, 1987). Videre vil dette si at refleksjon rundt fenomener tilknyttet gruppeprosess kan føre til læring om gruppeprosess (Trotzer, 2013). Popovic (2005) hevder for eksempel at refleksjon kan gi bedre selvvinnsikt. På den andre siden er det nødvendig for rådgiver å være oppmerksom på at ikke alle akademiske fagfelt anerkjenner refleksjon. Enkelte felt ser på refleksjon som navlebeskuende atferd og tar avstand fra det (Moon, 2006).

I det neste skal jeg ta for meg hvordan tilbakemeldinger kan være et nyttig verktøy når team skal lære seg å skape selvbevissthet.

2.8. Tilbakemeldinger

Grendstad (1986) mener det er en essensiell del av læring at man blir klar over egne reaksjoner og kan ta ansvar for disse. Han forklarer videre at man oppdager egne, ytre reaksjoner ved å være oppmerksom på sin indre respons i møte med andre. Denne oppmerksomheten rettet mot en selv kalles selvbevissthet. Videre er selvbevissthet spesielt verdifullt når man skal lære om gruppeprosesser (McClure, 2005). Tilbakemeldinger er en metode som kan gi økt selvbevissthet. Dette fordi man gjennom tilbakemeldinger blir mer bevisst på hvordan man som teammedlem påvirker og blir påvirket av teamet (Kvalsund & Meyer, 2005; McClure, 2005). For at tilbakemeldingene skal bli effektive, er det avgjørende at medlemmene i teamet har tillit til hverandre (Firing & Lien, 2007; Kvalsund & Meyer, 2005). Dette gjelder spesielt i lærende team (Fransen et al., 2011). Å ha gjensidig tillit mellom medlemmene betyr at teamet deler oppfatning om at hvert individ ivaretar andre medlemmers interesser, fullfører sine roller, tar ansvar for egne feil og er åpne for tilbakemelding (Harris & Sherblom, 2011). Uten tillit kan tilbakemeldingene være mindre ærlige, noe som gjør dem mindre effektive til å utvikle selvbevissthet (Firing og Lien, 2007).

I teorikapittelets siste avsnitt skal jeg greie ut om det å dele oppmerksomheten sin mellom et arbeidsprosjekt og gruppeprosess. Oppdelingen i prosess og prosjekt er et viktig karaktertrekk ved emnet Ekspertes i Team.

2.9. Oppmerksomhet på prosjekt og prosess

Oppmerksomhet vil si hva vi velger å fokusere på ut i fra alt vi har av tilgjengelig informasjon fra sanser, minner og andre kognitive prosesser (Sternberg & Sternberg, 2012).

Oppmerksomhet blir gjerne oversatt til ”awareness”, noe som betyr at bevissthet og oppmerksomhet overlapper hverandre. Begrepene er lett å binde sammen fordi man bevisst kan velge hvor man vil ha oppmerksomheten sin (Sternberg & Sternberg, 2012). Den viljestyrte oppmerksomheten styres av en bevisst styringsfunksjon kalt den eksekutive funksjonen. Det er en kognitiv funksjon som opprettes og utvikles i samspill med omverden (Hansen, Laursen & Nielsen, 2005).

Delt oppmerksomhet går ut på å ha fokus på flere ting samtidig. Dette vil for en utrent person føre til dårligere prestasjoner på oppgavene som gjennomføres. Ved å øve på å gjennomføre oppgavene samtidig, blir man bedre på å dele oppmerksomheten og vil kunne oppnå bedre resultater (Sternberg & Sternberg, 2012). Å jobbe med en ny oppgave krever mer oppmerksomhet. Å dele oppmerksomheten sin i to nye oppgaver er spesielt vanskelig (Sternberg & Sternberg, 2012). I EiT skal studentteamene dele oppmerksomheten sin mellom et arbeidsprosjekt og gruppeprosess. Kvalsund og Meyer (2005) omtaler fokus på prosess og prosjekt som oppgavedimensjonen og relasjonsdimensjonen. Oppgaven er prosjektet og relasjonene er prosessen. Prosessen er gjerne taus kunnskap hos de som ikke har erfaring med prosessbevissthet (Polanyi, 1966). Kvalsund og Meyer (2005) mener det er viktig for team å utvikle bevissthet rundt hvordan medlemmene fungerer sammen når de jobber med ulike oppgaver. Videre mener de at teamet burde utvikle en forståelse for sammenhengen mellom oppgaven og relasjonene i teamet. Jeg vil argumentere for at å dele oppmerksomheten, er en sentral ferdighet å lære i tilknytning til dette. Ved å dele oppmerksomheten kan man bli bevisst gruppeprosessen mens arbeidet med oppgavene pågår. Jeg ser for meg dette fordi man ved et todelt fokus fanger en større helhet; både prosessen og prosjektet.

2.10. Oppsummering av teorikapittelet

I dette kapittelet har jeg presisert at rådgiver i denne studien er en grupperådgiver som befinner seg i det eksistensialistisk-humanistiske rådgivningsperspektivet, og redegjort for teorier innen kunnskap, læring og gruppeprosess. I neste kapittel skal jeg greie ut om metodevalget og forskningsprosessen i studien.

3. Metode

3.1. Valg av metode

I forskningsprosessens startfase bestemte jeg meg for å skille forskningsspørsmålene mine fra problemstillingen. Jeg gjorde dette fordi jeg da får tilgang til teamets opplevelse og kan analysere denne, samtidig som jeg kan drøfte utviklingen av rådgivers forståelse opp mot funnene i diskusjonen (Everett & Furseth, 2012). Everett og Furseth (2012) foreslår å ha flere forskningsspørsmål. Jeg valgte tre. Dette har gjort det enklere for meg å tydeliggjøre hva jeg ser etter i teamets læringsopplevelse. I tillegg har det hjulpet meg å utelukke annen læring og annen informasjon, som kunne gjort funnene mindre tydelige. På den andre siden kan jeg ha ekskludert synspunkt som kunne vært interessante ved å gjennomføre fokusgruppene og analysen med tre overordnede, planlagte spørsmål.

Videre vurderte jeg flere metoder for forskningen. Et alternativ var å gjøre en case-studie som kjennetegnes ved at forskningsmaterien er avgrenset til en gitt sak, altså et gitt "case". Det passet godt fordi det her tilrettelegges for å gå i dybden og komme til sakens kjerne (Stake, 2003). Et annet argument for case-studier er at forskningen min dreier seg om prosesslæring i et team bestående av fem studenter, i en fastsatt ramme, nemlig EiT. Det er dermed en spesifikk sak i en gitt kontekst (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). På den andre siden burde case-studier baseres på hypoteser fra tidligere forskning (Yin, 2003), og forskeren burde differensiere mellom kontekst og case (Stake, 2003). I min studie er det vanskelig å skille EiT fra teamet, og i tillegg har jeg ingen klar hypotese som baseres på tidligere forskning. Derfor valgte jeg å utelukke case-studie.

Et argument for å velge fokusgrupper er at Eines & Thylèn (2012) skriver at fokusgrupper kan: "katalysere unik innsikt og forståelse i deltageres felles erfaringer" (s.100). Fokusgruppeintervju samler videre et bredere kvalitativt datamateriale enn vanlige en-til-en-intervju (Albrecht, Johnson & Walther, 1993.; Eines & Thylèn, 2012.) Samtidig er det essensielt i kvalitative intervjuer at forskeren går i dybden på temaene som undersøkes, og forsøker å komme til bunns i intervjupersonens opplevelse (Ryen, 2002). Ved å følge opp et en informant i et en-til-en intervju vil man derfor få mer dybde i dataene enn i et fokusgruppeintervju, fordi man ikke får fulgt opp den enkeltes uttalelser i like stor grad. Likevel valgte jeg fokusgruppeintervju som metode, fordi jeg primært ønsket å utforske teamopplevelsen. Ved å fokusere på teamet som helhet, får jeg tatt med data som oppstår ved at medlemmene interagerer med hverandre under intervjuet (Johannessen et al, 2010).

Homogenitet er essensielt for en fokusgruppes effektivitet, fordi medlemmene har fellestrekk og kjenner seg igjen i hverandres historier og meninger i homogene grupper (Grønkjær et al, 2011.; Merton, Fiske & Kendall, 1990). Dette ga meg et håp om at teknologiteamet kunne egne seg godt som fokusgruppe. Videre vil det være enklere for moderator å håndtere en homogen fokusgruppe, fordi hun raskere vil skjønne hvordan hun skal forholde seg til gruppen når medlemmene er like (Hennink, 2007). Av denne grunn så jeg for meg at jeg kunne gjennomføre et fokusgruppeintervju med dette spesifikke teamet, selv om jeg er uerfaren i forskerrollen og moderatorrollen. Betydningen av gruppedynamikk i fokusgrupper blir utdypet senere i kapittelet. I de neste avsnittene tar jeg for meg min studies plass innenfor kvalitativ forskning.

3.1.1. To begrep i kvalitativ forskning

I følge Ryen (2002) kan man ikke bruke de samme begrepene i kvalitativ forskning som i kvantitativ. Lincoln og Cuba (1985) bytter ut validitet og reliabilitet fra kvantitativ forskning med troverdighet og overførbarhet. Kriteriene for troverdighet og overførbarhet har jeg prøvd å ta hensyn til i min forskning. Troverdighet dreier seg om å finne en subjektiv sannhet i funnene (Lincoln & Cuba, 1985). Opplevs det som presenteres i rapporten som sant for informantene? I avsnittene om moderators rolle i gjennomføring av fokusgruppen, og i beskrivelsen av tematisk analyse, vil hvordan jeg har tatt hensyn til troverdigheten, bli synlig. Overførbarhet går ut på om funnene kan gjelde i andre lignende situasjoner (Lincoln & Cuba, 1985). Når det gjelder overførbarhet, er dette i det sosial-konstruktivistiske paradigmet (se neste avsnitt) ikke nødvendigvis mulig, fordi hvert individ konstruerer sin virkelighet. Man vil få nye svar i en annen situasjon med andre individer involvert (Ryen, 2002). Dette er et viktig bakteppe for denne studien. Samtidig vil jeg ikke utelukke at mine funn kan være gjenkjennbare i andre team. Målet mitt blir derfor å bidra med nye perspektiver, som kan skape mer forståelse hos grupperådgiver, så må rådgiver selv vurdere hvorvidt funnene gjør seg gjeldende i nye team.

3.1.2. Paradigme: Studiens bakteppe

Forskning gjøres i paradigmer. Paradigmer kan ha ulike regler for prosedyrer i forskning, og forskjellige rådende syn på epistemologiske og ontologiske spørsmål (Haavind 2017). Paradigmer kan forklares som linsen man ser virkeligheten gjennom. Ved ulike anledninger i historien har denne linsen skiftet. I dag kan forskeren velge hvilken linse hun skal se gjennom (Launsø & Rieper, 2005).

Det sosial-konstruktivistiske paradigmet ser på meninger som kunnskap vi deler i et sosialt fellesskap, eller taus kunnskap som skapes eller utvikles i samhandling med andre

(Silverman, 2014: 210) Meningene som skapes i individet er egentlig en kollektiv mening som dannes gjennom gruppedynamikk og felles utforskning. Mening konstrueres i det sosiale, basert på en delt forståelse, erfaringer og handlinger. Sett i sammenheng med min studie kan man si at teamet utvikler en felles mening. Det er nettopp denne ”fellesmeningen” jeg ønsker å studere. Dette skal jeg komme tilbake til litt senere i kapitlet.

Det fortolkningsvitenskapelige paradigmet passer også godt til min studie. Her er det viktig at forskeren tolker det subjektive meningsinnholdet i det informantene deler. Derfor blir det viktig å sette seg inn i informantens forståelseshorisont, altså grensene for hva som forstås og ikke forstås av informantene selv i deres verden. Målet er å bryte ned fordommer ved å finne meningen individet legger i sin opplevelse (Launsø & Rieper, 2005). Jeg vil påstå at dette paradigmet er passende for min studie, fordi jeg ønsker å sette meg inn i teamets opplevelse. Jeg vil utforske nettopp hva som er meningsfullt for teamet i prosesslæring, og hvordan rådgiver kan forstå teamet bedre. På den måten kan studien bidra til å bryte ned rådgivers fordommer. Min studie utføres således i en krysning av det fortolkningsvitenskapelige paradigmet og det sosial-konstruktivistiske paradigmet.

3.1.3. Fenomenologisk-hermeneutikk perspektiv

Kvalitative intervju kan ha en ikke-filosofisk, fenomenologisk bakgrunn. Dette dreier seg om en interesse for å få et innblikk i et sosialt fenomen, sett med informantens øyne, og det å beskrive verden slik den fremstår for den enkelte. I fenomenologien konstruerer mennesker sin egen virkelighet, og forskeren forsøker å få tilgang til virkeligheten informantene erfarer (Brinkmann & Kvåle, 2009). Det finnes ulike retninger innen fenomenologi (Dowling, 2007). Heidegger og Gadamer er fenomenologer som har et hermeneutisk utgangspunkt (Dowling, 2007). Hermeneutikken har fokus på forsker som tolkende i møte med dataene. Dataene blir altså sett på som avhengige av forskeren (Nilssen, 2012). I Heideggers perspektiv tolker forskeren alltid, og at det derfor er sentralt å være klar over dette i forskningsmetoden. Heidegger ser i tillegg for seg at det er mer verdifullt å skape forståelse for fenomenet enn å utelukkende beskrive det (Dowling, 2007; Van Manen, 1990). Min analyse av funn er inspirert av dette, fordi den ikke bare er rene beskrivelser av en opplevelse, men tolkninger av teamets felles mening og opplevelse. Gadamer bygger videre på Heideggers ideer, men han lar meg som forsker ta høyde for hvordan min bakgrunn og forforståelse påvirker dataene (Dowling, 2007). Av den grunn ser jeg på denne oppgaven som inspirert av fenomenologien til Heidegger og Gadamer.

Webb og Kevern (2000) har i følge Dowling (2007) et standpunkt der fokusgrupper ikke er fenomenologiske, siden de ikke utforsker individets opplevelse av et fenomen. I tillegg mener Van Manen (1990) at studier som undersøker subjektive opplevelser, som ikke leter etter felles beskrivelser av fenomenet, ikke er fenomenologi. Jeg forsker på teamets subjektive opplevelse, og studerer kun ett team. Jeg kan altså ikke si noe generelt om fenomenet ”å lære om gruppeprosess som teknolog”. På den andre siden forklarer Van Manen (1990) fenomenologi som beskrivelser av et fenomen. Jeg vil si jeg studerer et fenomen fordi jeg forsker på læringsopplevelse, og dette vil jeg hevde at kan ses på som et fenomen. Videre er læringsopplevelsen erfaringsbasert av informantene og tolket av meg som forsker. Dette gjør at jeg mener min forskning kan kvalifisere til å være inspirert av fenomenologien til Gadamer og Heidegger.

3.2. Å undersøke opplevelser i team: Hvem sin erfaring studeres?

Jeg skriver at jeg undersøker et teknologiteams læringsopplevelse i denne studien. Men hva vil det egentlig si at man undersøker et teams opplevelse? Et team består av ulike individer, så hvem sin opplevelse skaper dataene? Det skal jeg forsøke å forklare i det følgende.

I min studie prøver jeg å overskride det individuelle nivået der læringsopplevelsen ligger hos enkeltmedlemmer. Jeg undersøker hvordan læringsopplevelsen erfares på gruppenivået i teamet. Å studere gruppenivået for å undersøke opplevelse som finner sted i grupper, kan være lurt for å oppdage gruppedynamiske fenomener som påvirker meninger i team (Kvalsund & Meyer, 2005). Kvalsund og Meyer (2005) skriver at ”Individnivået synes å komme til kort når vi skal forstå og forklare systematiske fenomener” (s. 24). Videre forklarer Kvalsund og Meyer (2005) at når man skal undersøke en gruppeopplevelse deler man erfaringsfeltet i gruppen inn i ”mitt”, ”ditt” og ”vårt”. Jeg velger i min studie å utelukkende fokusere på det jeg tolker som ”vårt”, når jeg analyserer læringsopplevelsen til teamet. For at noe skal bli ”vårt” må det innebære både ”mitt” og ”ditt” (Kvalsund & Meyer, 2005). Jeg utforsker det som her kan kalles erfaringsfeltet ”vårt”, ved å undersøke hvilke temaer som etter min oppfatning er både ”mitt” og ”ditt” i teamet. På den måten ivaretar jeg det hermeneutiske perspektivet ved å se på både helhet og del (Knudsen, 2015). Jeg ser på hele teamet: helhet, og hvert medlem: del. Jeg analyserer også noen meninger som kun har blitt uttalt av enkelte medlemmer, i sammenhenger der jeg har tolket disse meningene som spesielt relevante for problemstillingen. Jeg har bare gjort dette der ingen av medlemmene har motsagt hverandre. Jeg vil argumentere for at jeg kan bruke relevante enkeltuttalelsene i analysen basert på Silvermans (2014) uttalelse om meninger og normer i grupper. Han forklarer at gruppens rådende kulturelle normer er en av de sosiale

prosessene som former meninger. Siden gruppenormene med andre ord former meninger hos teammedlemmene, kan man si at meningene som kommer til uttrykk, er meninger som ligger i teamet, fordi de er grunnlagt i teamets felles normer. Med dette i mente har jeg valgt å tolke det slik at meninger som blir uttalt, og som ikke blir motsagt er forankret i teamet. Dette kan man finne støtte for hos Kvalsund og Meyer (2005) som forklarer at hvert individ gjør bestemmelser for seg selv, eller tar avgjørelser som de selv står inne for, og disse bestemmelsene skapes i relasjon med andre. Albrecht et al (1993) argumenterer også for at personlige meninger oppstår gjennom sosiale prosesser, og ikke bare en individuell prosess. De påstår at dette skjer fordi individet skaper sine meninger gjennom sosial interaksjon. Basert på disse forskerne kan man si at meningene som medlemmene uttaler i teknologiteamet, er meninger som oppstår i samspill med resten av teamet. Derfor kan man se på meningene som et resultat av medlemmenes relasjoner, og som noe som ligger i hele teamet. Uttalte meninger kan derfor være bestemmelser som medlemmene skaper gjennom samarbeidsprosessen. Siden meningene skapes gjennom samarbeidet, kan disse meningene bli gruppens bestemmelser (Kvalsund & Meyer, 2005), altså gruppens mening. Jeg ser i all hovedsak på hva slags bestemmelse eller mening som blir delt rundt læring om gruppeprosess, og diskuterer hvorfor nettopp denne bestemmelsen eller meningen ble delt. Jeg velger bevisst å ikke legge fokus på hvordan bestemmelsen kom til, da dette ville vært en konstruktivistisk analyse (Silverman, 2014). Jeg har, som jeg skal komme nærmere inn på senere i kapitlet, heller valgt å gjøre en tematisk analyse.

Gruppenivået og det som er ”vårt” er således det som undersøkes i denne studien. En svakhet ved å fokusere på gruppenivå er at man står i fare for å glemme eller utelukke individnivået. Dette er kritisk i gruppeveiledning. Totalfokus på gruppenivå kan undertrykke individets behov og tolkninger, og man kan ende opp med å skape fremmedgjøring mellom individet og gruppen (Kvalsund & Meyer, 2005). Dette kan skje i min studie hvis det jeg beskriver som ”vårt”, eller teamets opplevelse, ikke er i kongruens med det som er ”mitt”, eller opplevelsen til det enkelte medlem. Da vil ikke dataene virke gjenkjennbare for alle informantene. Samtidig er det gjerne slik at noen medlemmer har sterkere definisjonsmakt i teamet enn andre. Jeg vil påstå at dette også ligger i teamet, og vil være noe rådgiver må forholde seg til. Hun må følge med på hvor teamet er på vei. Hvis medlemmene med sterkest definisjonsmakt kommer med en bestemmelse eller mening for hele teamet, kan dette sende teamet i en spesifikk retning. Dette vil da være noe som ligger i gruppenivået og som kan skape fenomener som kommer til syne i gruppenivået. Rådgiver må oppdage disse fenomenene, og finne ut hvordan hun kan veilede teamet med et slikt utgangspunkt (Kvalsund & Meyer, 2005).

Av den grunn ser jeg på gruppenivået som det mest verdifulle å undersøke, med tanke på denne studiens problemstilling.

Nå som jeg har forklart noe av bakteppet for studien, vil jeg gå nærmere inn på hva fokusgruppeintervju vil si.

3.3. Fokusgruppeintervju

Fokusgruppe som metode ble først brukt av sosiologen Paul Lazarsfeld ved Columbia University i sammenheng med markedsundersøkelser på begynnelsen av 1940-tallet (Silverman, 2014). Hovedmålet med fokusgrupper var å innhente informasjon fra flere mennesker med formål om å få deres perspektiv angående et tema (Stewart, Shamdasani & Rook, 2007). Ideen med fokusgrupper ble fort fanget opp av et amerikansk departement. Det ble i denne sammenheng etablert at fokusgruppeintervju skulle gjennomføres ved at en gruppeleder, senere kalt moderator, stilte spørsmål som gruppen diskuterte i fellesskap (Silverman, 2014). På 90-tallet ble fokusgruppe som forskningsmetode mer vanlig. Først og fremst innen utdanningsforskning, sosiologi og sosialpsykologi (Silverman, 2014).

3.3.1. Gruppedynamikk og data i fokusgrupper

I fokusgrupper er forskeren vitne til hvordan gruppedynamikk og mellommenneskelige relasjoner påvirker informantens syn på temaet som forskes på (Stewart, Shamdasani & Rook, 2007). Det at gruppeprosessen påvirker dataene i stor grad, kan være positivt. Deltagerne kan svare på hverandres uttalelser og diskutere synspunkt som kan utvide horisonter og fremme nye aspekter. Dette kan styrke studiens troverdighet, fordi man får reflektert mer og danner nye perspektiv på uttalelser i fellesskap. Det er likevel viktig å huske at i likhet med vanlige intervjuer, får man ved fokusgruppeintervju data som er produsert i en kunstig kontekst, fordi det er en moderator som styrer diskusjonen (Silverman, 2014).

Gruppedynamikken kan også være et hinder for at medlemmene uttrykker sine meninger (Kvalsund & Meyer, 2005). Dette kan true studiens troverdighet, fordi man ikke får frem alle perspektiver. Derfor har jeg som forsker forberedt meg på at gruppedynamikken i teamet både kan ha en positiv og en negativ innvirkning på studiens troverdighet.

3.3.2. Moderators betydning for troverdighet i studier med fokusgrupper

Siden jeg selv både skulle være moderator og forsker ble det viktig for meg å forstå moderatorrollen godt, slik at jeg ikke påvirket dataene for mye. En kyndig moderator er nemlig nøkkelingrediensen for å skape god gruppeprosess, og dermed data av god kvalitet i et fokusgruppeintervju (Eines & Thylèn, 2012; Gaižauskaitė, 2012; Greenbaum, 2000; Hennink,

2007). Jeg har erfaring med gruppeprosesser og gruppedynamikk fra min jobb i EiT, men ikke i sammenheng med forskning. Jeg har derfor satt meg inn i dynamikk som spesifikt kan true forskningens troverdighet.

For å sørge for at dataene er troverdige må moderator håndtere ulike gruppedynamikker (Albrecht et al, 1993). Siden alle fokusgrupper har ulik dynamikk, må moderator være årvåken og påkoblet, slik at hun kan ta tak i det som kommer fra gruppen der og da (Stewart et al, 2007). Dette støttes av Kvalsund og Meyer (2005) som skriver at en som jobber med gruppedynamikk må ta tak i det som skjer ”her og nå”. Dette var jeg bevisst på under intervjuene.

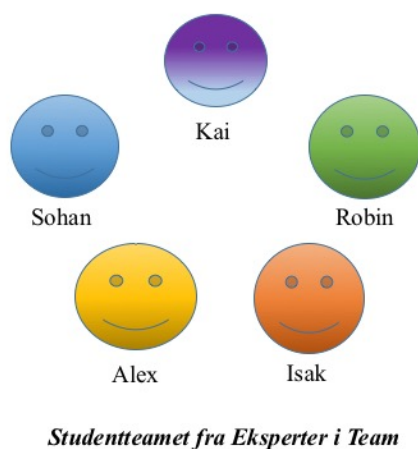
Videre vil moderator ha påvirkning på gruppens kommunikasjon, og dermed dataene, i form av hennes måte å moderere på. Det være seg hvordan hun stiller spørsmål, hvordan hun lytter og hvor lenge hun lar hvert tema bli diskutert (Doody, Slevin & Taggart, 2013). I tillegg vil hun påvirke intervjuene med forståelsen rundt fenomenet hun tar med seg inn i intervjuet (Albrecht et al, 1993). Jeg prøvde derfor å være åpen med meg selv, om at jeg på forhånd hadde et inntrykk av at mange teknologistudenter ikke var så begeistret for Eksperter i Team og spesielt ikke prosesslæringsdelen. Jeg forsøkte å nullstille meg før intervjuet og la medlemmene selv få beskrive sin opplevelse. I tillegg fikk jeg medstudenter til å lese gjennom intervjuguiden slik at jeg kunne få tilbakemeldinger på lukkede og fordomsfulle spørsmål. Gjennom å anerkjenne at forskningen gjøres i det forståelsesvitenskaplige og sosial-konstruktivistiske paradigmet, har jeg vært åpen om at mine funn er basert på mine tolkninger. Min forståelse kommer til å påvirke dataene, og dette er en del av studiens grunnlag. Samtidig er det forskjell på å la forståelse påvirke til en viss grad og det å utvise atferd som kan forringe dataene. Greenbaum (2000) er for eksempel opptatt av at moderator kan ha en ødeleggende effekt ved å prøve og virke flink eller smart. Jeg merket at dette var utfordrende under intervjuene, fordi jeg ønsket at teamet skulle oppleve meg som dyktig og kompetent. Likevel var jeg oppmerksom på at mitt selvhevdelsesbehov kunne gjøre studien mindre troverdig, fordi jeg da er mer opptatt av meg selv enn av teamet og dataene.

3.4. Forberedelser til fokusgruppeintervju

3.4.1. Informanter

Siden jeg har jobbet for Eksperter i Team, har jeg noen kontakter i emnet. Etter å ha fått tillatelse fra fagseksjonen i EiT til å gjennomføre studien, tok jeg kontakt med en landsbyleder i en teknologisk landsby jeg kjente til. Jeg forhørte meg om jeg kunne utføre to fokusgruppeintervju med et av teamene i hennes landsby, i forbindelse med en masteroppgave. Hun var positiv og

støttet prosjektet så fremt et av teamene sa ja. Teamet som ville delta består av fem mannlige, teknologistudenter slik det vises i Figur 1.



Figur 1

Jeg avtalte med teamet at det første intervjuet skulle foregå i begynnelsen av landsbyperioden, og det andre nærmere slutten. På grunn av studentenes tidstabell ble det vanskelig å ta det siste intervjuet etter at emnet var avsluttet. Dette kan bety at funnene ikke er overførbare til andre EiT-team, fordi teamet ikke var ferdig med innholdet i emnet under siste intervju.

3.4.2. Intervjuguide

Etter at tidspunktet for første fokusgruppeintervju var avtalt, lagde jeg en intervjuguide. Greenbaum (2000) skriver at spørsmålsformuleringer i stor grad påvirker svarene fra fokusgruppen. Med dette i tankene gjorde jeg mange vurderinger i arbeidet med guiden. Hennink (2007) påpeker at moderator burde bruke uformelt språk, så alle medlemmene føler seg inkludert. Dette hadde jeg i tankene både da jeg formulerte intervjuguiden, og da jeg stilte spørsmål underveis i intervjuet. Jeg unngikk videre å lage ja-nei-spørsmål (Gaižauskaitė, 2012), og skrev hovedsakelig ned primærspørsmål, hvilket betyr spørsmål som tar for seg et nytt tema (Stewart et al, 2007). Disse er det lurt å formulere åpne, så alle muligheter ligger til rette for at teamet kan svare ut i fra sin opplevelse. Sekundærspørsmål fungerer som oppfølgingsspørsmål, og kan være enten åpne eller lukkede. Disse er essensielle i fokusgruppeintervjuer (Stewart et al, 2007), fordi det er her moderator tar tak i noe som blir kommunisert i gruppen, og stiller spørsmål som utdyper dette nærmere. Det er gjerne disse spørsmålene som kan være nyttige for å få belyst problemstillingen (Liamputtong, 2011), fordi det er de som får flyt i diskusjonen (Gaižauskaitė, 2012). Jeg skrev med dette i mente ikke ned oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden. De ble formulert der og da, basert på teamets uttalelser.

Videre skal jeg forklare hvordan jeg gjennomførte fokusgruppeintervjuene.

3.5. Gjennomføring av fokusgruppeintervjuer

Jeg holdt altså to fokusgruppeintervju med omtrent to og en halv måneds mellomrom. Intervjuene varte i underkant av to timer hver. Jeg filmet begge intervjuene, slik at jeg hadde oversikt over hvem som sa hva til transkriberingsprosessen. Jeg var selv moderator –en rolle viss væremåte er mye diskutert (Doody et al, 2013; Stewart et al, 2007). Moderator kan anlegge en ”Directive” eller dirigerende modereringsstil, da styrer moderator store deler av dialogen. Non-directive” eller ikke-dirigerende modereringsstil lar deltagerne styre det meste av dialogen selv (Hennink, 2007). Hennink (2007) mener at å mestre begge deler er nødvendig, slik at moderator kan velge stil basert på fokusgruppens dynamikk og væremåte.

Med utgangspunkt i Henninks (2007) synspunkt valgte jeg å være så ikke-dirigerende som mulig mens deltagerne snakket. Samtidig var jeg dirigerende ved å gi fokusgruppen en tydelig leder. Jeg fulgte blant annet Greenbaums (2000) anbefaling om at moderator umiddelbart burde ta plass i gruppen for å etablere at hun leder diskusjonen. I tillegg var jeg dirigerende ved å følge Gaižauskaitė (2012) sitt råd om at moderator burde sørge for at alle har lignende nivå av deltagelse, så alle får delt sine meninger. Jeg delte i enkelte situasjoner egne perspektiver for å illustrere for medlemmene at ulike synspunkt verdsettes (Merton et al, 1990). Dette støttes av Silverman (2014) som sier at moderators åpenhet kan gi fokusgruppen en følelse av at det ikke er noe rett svar, og på den måten kan flere meninger komme til uttrykk.

Kamberelis og Dimitriadis (2013) argumenterer for at en moderator med mye autoritet, altså en dirigerende moderator, kan risikere å skape data av dårligere kvalitet. De ser for seg at gruppen i større grad føler eierskap til intervjuet og dialogen, hvis moderator har mindre autoritet under intervjuet. De tenker seg da at makten blir jevnere fordelt mellom gruppen og moderator, og gruppen kan være ærligere og friere i dialogen. Dataene vil da få bedre kvalitet. Jeg var derfor bevisst på at jeg ikke måtte ta for mye plass. Gaižauskaitė (2012) beskriver en god moderators væremåte som ”Nøytral, ikke-dømmende, oppmerksom og respektfull” (s.24). Jeg etterstrebet en slik tilstedeværelse som moderator.

Etter min mening ble fokusgruppeintervjuene vellykket i den forstand at alle medlemmene av teamet snakket, de utviste uenighet ved enkelte anledninger og jeg fikk data som både besvarer forskningsspørsmålene, og som kan bidra til å belyse problemstillingen min. Jeg kunne stilt flere kritiske spørsmål, men da kunne jeg beveget meg bort fra teamets opplevelse. Da ville ikke studien vært sosial-konstruktivistisk, men heller inspirert av kritisk

teori (Launsø & Rieper, 2005). Siden dette ikke var et ønskelig resultat, var jeg direkte, men ikke kritisk i dialog med teamet.

3.6. Analyseprosessen

3.6.1. Transkribering

Transkriberingskodene jeg benyttet i denne studien er inspirert av Nigel King og Christine Horrocks (2010) sin variant av Poland (2002) sitt transkriberingssystem. Det viktigste i transkribering, etter deres syn, er at man er konsekvent når man transkriberer, og holder seg til de kodene man har valgt (King & Horrocks, 2010). Jeg vil si transkriberingen er gjort finmasket, fordi både lyder, avbrytelser og feilsetninger ble skrevet ned, i tillegg til hele dialogen. Siden jeg som nevnt filmet intervjuene, kunne jeg se hvem som sa hva og hvem som nikket eller ristet på hodet ved uttalelser. Dette opplevde jeg som svært gunstig i transkriberingsprosessen.

3.6.2. Tematisk analyse

Denne oppgavens funn er basert på tematisk analyse. King og Horrocks (2010) definerer begrepet tema som gjentakende trekk ved informantenes uttalelser. Trekkene setter ord på informantens spesifikke opplevelser eller oppfatninger, og forskeren ser på trekkene som relevante for sin problemstilling. Siden det er forskeren som selv bestemmer temaene og tolker dem, vil jeg si at tematisk analyse bærer preg av hermeneutikk. Silverman (2014) skriver at tematisk analyse ofte benyttes i studier som bruker fokusgruppeintervjuer. Tematisk analyse passet derfor godt til min studie. I tillegg er tematisk analyse en fleksibel metode, og for en uerfaren forsker, er dette en relativt enkel kvalitativ analyse å begi seg ut (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse virket slik sett som et mer gunstig valg enn konstruktivistisk analyse, selv om sistnevnte av enkelte anses som en bedre analysemetode for fokusgruppeintervju. Dette er tilfellet fordi konstruktivistisk analyse tar hensyn til gruppedynamikken, noe tematisk analyse ikke gjør. Konstruktiv analyse er dog mer komplisert (Silverman, 2014). En annen svakhet ved tematisk analyse er at den i stor grad lener seg på forskerens "common-sense". Forskeren tar for gitt at hun forstår bakgrunnen for det informanten sier, og her kan det oppstå misforståelser og feiltolkninger (Silverman, 2014). Jeg prøvde å imøtekomme dette ved å sjekke ut med informantene under intervjuene om jeg hadde forstått dem riktig. I tillegg oppsummerte jeg meninger, slik at teamet kunne korrigere meg om jeg hadde misforstått.

3.6.3. Beskrivende koder

King og Horrocks (2010) skriver at forskeren i begynnelsen av den tematiske analysen burde finne uttalelser som er enkeltstående bidrag til å finne svar på forskerspørsmålene. I tillegg burde forsker lete etter uttalelser som kan gi en forståelse for informantens synspunkt eller opplevelse av fenomenet det forskes på. Videre skal forskeren bruke sine umiddelbare tanker for å lage ”descriptive codes”, altså beskrivende koder av datamaterialet. Første ledd i min analyseprosess var derfor å finne uttalelser som tilførte noe nytt eller noe utdypende til forskningsspørsmålene. Deretter samlet jeg uttalelser der informantene snakket om liknende temaer. Jeg gjorde så temaene til beskrivende kode for de aktuelle uttalelsene. Kodene lå tett opp til dataene, altså den originale uttalelsen, slik at koden for hver samling med uttalelser ble deskriptive, ikke tolkende. Slik ble beskrivende koder av datamaterialet etablert. Disse kodene er inspirert av fenomenologi, siden de hovedsakelig er rene beskrivelser. De beskrivende kodene blir ikke synliggjort i analysekapittelet.

3.6.4. Fortolkende koder

King og Horrocks (2010) påpeker videre at forskeren tolker de beskrivende kodene og finner temaer som knytter sammen ulike samlinger av uttalelser. Dette kalles ”interpretive codes”, altså fortolkende koder. Min analyses andre fase bestod således av sammenslåing av de tematiske samlingene som inneholdt ulike beskrivende koder. Beskrivende koder med lignende meningsinnhold ble sett i sammenheng med fokusgruppeintervjuene som helhet. Ut ifra dette ble bakgrunnen for ulike uttalelser tolket. Deretter løftet jeg tolkningen til gruppenivået, for å finne det som var ”vårt”, altså felles oppfatninger rundt opplevelsen i teamet. Da satt jeg igjen med det jeg fra nå av kommer til å karakterisere som ”teamets opplevelse”. Fortolkende koder har med seg inspirasjon fra det hermeneutiske perspektivet, siden forskeren tolker det som blir sagt. De fortolkende kodene blir av og til trukket frem i analysen der de er med på å utdype nøkkelkonseptene ytterligere.

3.6.5. Nøkkelkonsepter

King og Horrocks (2010) beskriver neste ledd i analysen som å knytte sammen de fortolkende kodene og finne abstraherte nøkkelkonsepter. De hevder det er vanlig å etablere mellom to og fem nøkkelkonsepter. I min analyse ble derfor siste fase å samle de fortolkede kodene inn i ulike nøkkelkonsept, hvilket er vide begrep som fungerer som paraplyer for koder som ligner hverandre. Analysen kulminerte i tre nøkkelkonsepter, som vil bli presentert i masteroppgavens analysekapittel. De tre nøkkelkonseptene besvarer de tre forskningsspørsmålene.

Sammenhengen mellom nøkkelkonsepter og forskningsspørsmål blir illustrert i analysekapittelet.

3.7. Ethiske aspekter

Det er viktig å ta etiske hensyn når man studerer mennesker. Silverman (2014) mener at det er gunstig om informantene forblir så anonyme som mulig. Jeg har valgt å anonymisere informantene ved å gi dem pseudonymer. Jeg har også utelatt navnet til EiT-landsbyen og studieretningene deres fra oppgaven. Silverman (2014) skriver at det er viktig å ikke utnytte informantene sine. De må vite hva de er med på, hva forskerens mål med forskningen er, og de må være med av egen fri vilje. For å unngå utnytting har jeg prøvd å være så ærlig som mulig om hva jeg ønsker å gjøre, og hvorfor jeg ønsker å gjøre det. Samtidig har jeg informert informantene om at de har mulighet til å trekke seg om de ønsker det.

Jeg har tidligere i kapittelet snakket om å være bevisst hva jeg tenker om forskningstemaet på forhånd. Eines og Thylèn (2012) skriver at det å nullstille seg fra sin forståelse er verdifullt også ut i fra et etisk perspektiv. En forsker som er farget av sin forståelse ikke vil møte deltagerne med tilstrekkelig respekt, noe som vil farge dataene og kvaliteten vil synke. Det er altså viktig med selvbevissthet hos forsker fra et etisk ståsted. Et annet element som kan skape etiske utfordringer er hvis forsker er fra en annen fagdisiplin enn deltagerne. Det kan da tenkes at man befinner seg i forskjellige paradigmer (Launsø & Rieper, 2005). Dette gjelder meg og mine informanter. Med tanke på at vi kanskje har ulike linser som farger våre virkelighetsoppfatninger kan det oppstå utfordringer i form av misforståelser. Blant annet det å forstå hvorfor og når man ikke forstår hverandre, eller hva man forstår forskjellig, kan bli problematisk. Dette kan føre til at informantene kan føle at de blir feilaktig tolket og uheldig fremstilt i analysen. At jeg utvikler selvbevissthet rundt mitt fagfelt og hvordan det er med på å farge mine meninger, er derfor sentralt for at studien fremstiller troverdige data på en etisk måte. Samtidig er det interessant at det er nettopp en slik misforståelse mellom grupperådgiver og team jeg prøver å hindre med denne studien.

3.8. Avslutning av metodekapittelet

I denne studien har jeg undersøkt opplevelser om prosesslæring på gruppenivå, ved å finne det som kan klassifiseres som "vårt" av meninger i teamet. To fokusgruppeintervju og en tematisk analyse, førte til tre nøkkelkonsepter som besvarer tre forskningsspørsmål. Disse utdypes i analysekapittelet som nå følger.

4. Analyse

Slik jeg nevnte i metodekapittelet utførte jeg en tematisk analyse på datasettet fra to fokusgruppeintervju med et teknologiteam fra EiT. Jeg fant tre nøkkelkonsepter, som besvarer de tre forskningsspørsmålene. Sammenhengen mellom forskningsspørsmål og nøkkelkonsept er forklart i Tabell 1.

Forskningsspørsmål		Nøkkelkonsept
1 Hva opplevde teknologiteamet i EiT at de lærte om gruppeprosess?	→	Bevissthet og preventivt vedlikehold
2 Hva opplevde teknologiteamet i EiT at førte til læring om gruppeprosess?	→	Refleksjon og tilbakemeldinger
3 Hvordan opplevde teknologiteamet i EiT å lære om gruppeprosess?	→	Viktig, men vanskelig og uvant!

Tabell 1

Ved å gjennomgå forskningsspørsmålene og greie ut om nøkkelkonseptene og de tilhørende fortolkende kodene, skal jeg si noe om teamets opplevelse av å lære om gruppeprosess.

4.1. Hva opplevde teknologiteamet at de lærte om gruppeprosess?

Bevissthet og preventivt vedlikehold

Første forskningsspørsmål dreier seg om hva studentene opplever å ha lært om gruppeprosess i EiT. På den ene siden hevder jeg at læringen deres dreier seg om å utvikle en viss grad av gruppebevissthet og selvbevissthet. Derfor har jeg valgt å ha ”bevissthet” som nøkkelkonsept, og ”gruppebevissthet” og ”selvbevissthet” som fortolkende koder til dette spørsmålet. På den andre siden opplever teamet å ha lært noe om hvilke rammer og verktøy som kan skape godt samarbeid. Basert på dette har jeg også laget et nøkkelkonsept kalt ”preventivt vedlikehold” til dette spørsmålet. Videre nå vil jeg først gjennomgå nøkkelkonseptet ”bevissthet”, med fokus på gruppebevissthet og selvbevissthet. Deretter tar jeg for meg nøkkelkonseptet ”preventivt vedlikehold” der fokuset er rammer og verktøy.

4.1.1. Bevissthet

Teamet forklarer at de tidligere ikke har vært bevisst gruppeprosessen under samarbeid. Robin beskriver det slik: ”Det har vel vært alle gruppearbeid hittil, at man ikke tenker så mye over prosessen, bare prosjektet”. Isak på sin side forteller at han har mer oppmerksomhet på gruppedynamikk nå i EiT enn i tidligere gruppearbeid: ”Jeg var mer fokusert på

gruppedynamikken da. Jeg visste at det er en del av faget”. Han mener altså at han i EiT havner i en ramme der han skal fokusere på gruppedynamikk, fordi det er en del av emnet. Alex har også mer fokus på gruppeprosess i EiT. Han mener at det å lære noe om dette vil si å tenke over prosessen: ”Hvis jeg begynner å tenke over prosessen, så vil jeg si jeg har lært noe”. Jeg vil argumentere for at han her viser til at gruppeprosessen foregår i alle team, og han kan velge å tenke over den eller la være. Han har med andre ord oppdaget at han kan bli bevisst gruppeprosessen under arbeidet. Min tolkning indikerer at teamet opplever å bli bevisst gruppeprosessen i større grad i EiT, enn i andre samarbeid. Videre skal jeg ta for meg de to fortolkende kodene ”gruppebevissthet” og ”selvbevissthet”.

Gruppebevissthet

Gruppebevissthet beskrives av teamet som å: ”tenke på hvordan det har gått og hvem som har gjort hva”. Dette er noe de opplever å ha blitt bedre på underveis i EiT. Alex har et utsagn som sammenfatter meninger fra teamet om utviklingen av gruppebevissthet. Han sier: ”Det er som det meste annet, at øvelse gjør mester”. Dette kan tyde på at medlemmene er klar over at gruppebevissthet er noe som må øves på.

Jeg har oppdaget tre ulike elementer teamet beskriver når de skal si noe om sitt team som helhet. De tre elementene er respekt, likhet og enighet. Jeg velger å vise til de tre elementene teamet beskriver seg selv med, fordi elementene er en indikator på at medlemmene har blitt mer gruppebevisste. Jeg sier dette fordi de er blitt bevisst kjennetegn på sitt team. Det første elementet i teamets syn på seg selv er respekt for hverandre. Robin forklarer teamets fokus på respekt på denne måten:

Jeg har lært at det er veldig viktig å lytte. (...) Alle fra dag én har vært veldig flinke til å lytte og som vi har snakket om på refleksjonsmøtene er det ingen som faser ut eller sitter på mobilen eller sånne ting, så det at alle respekterer hverandre og lytter, det tror jeg er mye av grunnen til det da. At man tør å åpne seg litt mer da.

Isak knytter videre respekt til trivsel i teamet. Han sier: ”så er det artig da å være med gruppen på en måte, og jeg tror nå at det kommer av at vi har respekt for hverandre”. Teamet har altså blitt bevisst betydningen av å vise hverandre respekt ved å lytte, for å skape åpenhet og trivsel i gruppeprosessen. Likhet er det neste elementet som preger teamet, og som de mener påvirker gruppeprosessen: Isak sier: ”Når man setter sammen fem stykker som er så like som vi har kommet frem til at vi er da (...)”. Dette forteller at han ser på dem som like. En spesifikk likhet

mellom medlemmene er at alle har teknisk utdanningsbakgrunn. Kai har en uttalelse angående fagbakgrunn, som han knytter til hvorfor teamet samarbeider godt: ”Vi er jo egentlig ganske like da, sånn sett, når det kommer til det faglige. (...) Det gjør det jo lett for oss å samarbeide”. Dette tolker jeg som at teamet ser på fellestrekk i utdanningsbakgrunn som årsaken til at samarbeidet fungerer godt. Neste element som teamet er bevisst på er behovet for enighet. Et eksempel på dette kom i uttalelse fra Sohan: ”Vi snakker jo helt fritt, men det at vi samtidig hele tiden må prøve å oppnå enighet og finne en retning for gruppen, det er jo veldig behagelig på et vis, men det er gjerne ikke så modent (...)”. Sohan setter her ord på hvordan et team med like medlemmer, som ofte er enige, kan lage en sosial norm for enighet. Han er klar over dette siden han nevner at enighet ikke nødvendigvis er modent av dem.

Slik jeg tolker det kan teamet ha blitt mer bevisst sin gruppeprosess i EiT. De vet hva begrepet betyr og er samtidig klar over at respekt, likhet og enighet er elementer som påvirker deres gruppeprosess. På den andre siden later det til at teamet ikke har oppdaget *hvorfor* det er nettopp disse tre elementene som preger dem. Dette vises i Robins utsagn angående utviklingen av gruppeprosessen:

Jeg vet ikke om vi kan peke på, altså det er en naturlig utvikling som ville skjedd i ni av ti grupper da, tenker jeg. Jeg tror ikke det er noe sånn, det er ikke noen spesielle situasjoner som har formet gruppen eller sånne ting. Det er bare det at vi har blitt bedre kjent og samarbeider bedre, tenker jeg, så skjer det naturlig at man blir bedre kjent og får mer respekt.

Han mener altså at ni av ti team ville utviklet seg slik som dem. Teamet bruker begrepet ”naturlig” når de beskriver at noe ikke skjer bevisst eller av en spesiell årsak. ”Naturlig” blir dermed en kontrast til spesifikke grunner til noe som gir utvikling i en gitt retning. Det blir et symbol på at noe ”bare skjer”. I løpet av intervjuet brukes begrepet ”naturlig” sytten ganger i denne sammenhengen. Jeg mener dette er med på å illustrere at teamet tenker at gruppeprosessen bare ble som den ble, fordi teamet ble bedre kjent. Jeg vil derfor påstå at selv om man kan argumentere for at de er blitt mer gruppebevisst, har de ikke lært noe avgjørende om hvorfor gruppeprosessen blir som den blir. Videre skal jeg utforske den fortolkende koden ”selvbevissthet” i tilknytning til hva teamet har lært om prosess.

Selvbevissthet

Selvbevissthet er noe gruppe medlemmene i varierende grad hadde et forhold til før EiT. Sohan følte han måtte friske opp selvbevisstheten, mer enn å oppdage den:

Det (tidligere tilbakemeldinger) har gjort meg veldig bevisst på en måte på ja, min rolle i grupper. Men det har jo på en måte gradvis fadet ut, hvor mye selvbevisst en er, så blir man mer bevisst når man har sånne fag (som EiT) da, føler jeg.

Robin på sin side deler at han ikke var selvbevisst i tidligere grupper: ”Jeg har egentlig ikke tenkt så mye på det (egen atferd). Det er mer oppgaven som er i fokus”. Han kommenterer at han ble noe mer selvbevisst på hva han sier gjennom EiT: ”Litt det å reflektere over hva man sier før man sier det”. Isak mener han ble mer selvbevisst rundt at han er litt sta. Han beskriver det slik: ”Jeg har lært at jeg er litt sta (...). Det er jo de tingene dere har gitt meg en tilbakemelding om da, som jeg har lært om meg selv”. Han mener altså at han ble mer selvbevisst ved å få tilbakemeldinger. Alex ble klar over at han ikke tar opp så mye plass i teamet. Han forteller: ”Vi tar litt mindre plass (peker på seg selv og Kai) enn de tre”. Alex er med andre ord klar over hvor stor plass han tar, og hvem som tar mer plass enn ham. Disse sitatene er eksempler på at medlemmene i teamet oppdager noe om seg selv ut i fra sitt eget nivå av selvbevissthet. Dette avslutter den fortolkende koden ”selvbevissthet”, og nøkkelkonseptet ”bevissthet” som sådan. Videre skal jeg ta for meg nøkkelkonseptet ”preventivt vedlikehold”.

4.1.2. Preventivt vedlikehold

”Preventivt vedlikehold” er nøkkelkonseptet jeg bruker for å illustrere at teamet lærte noe om grunnlaget det er lurt å legge før et samarbeid. Dette vil si hva medlemmene burde gjøre og diskutere for å unngå konflikt og problemer i samarbeid. Det er Alex som beskriver godt forarbeid som preventivt vedlikehold: ”Preventivt vedlikehold heter det, er kanskje en viktig del å ta med seg. Mye bedre å finne måter å forhindre at noe går galt (...). Man har tatt tak før problemet oppstår”. Han mener med andre ord at det er lurt å legge en felles strategi for å hindre at det går galt. Kai er også opptatt av preventivt vedlikehold. Han mener samarbeidsavtalen kan spille en sentral rolle for å unngå problemer:

Det blir ganske håpløst hvis man skal finne ut når man er i situasjonen hvordan man skal ta beslutninger, når man allerede er i en opphetet diskusjon, da blir det bare verre på en måte, så det er greit å ha sånne formelle ting avklart på forhånd da.

Han mener altså at samarbeidsavtalen kan hindre at teamet havner i en stor konflikt, fordi de allerede har etablert hva de skal gjøre i utsatte situasjoner. Sohan har også oppdaget verktøy for

preventivt vedlikehold i EiT: ”Jeg føler at innsjekk og forventningsavklaring, og kanskje noe i nærheten av en samarbeidsavtale, i hvert fall ha en dialog om det, tror jeg er viktig”. Jeg vil derfor hevde at teamet lærte noe om betydningen av å diskutere seg frem til felles spilleregler i EiT. I tillegg mener jeg de har lært å bruke enkelte verktøy for å skape en god prosess. De har med andre ord mulighet til å drive preventivt vedlikehold av samarbeid i fremtiden.

Her avsluttes avsnittene om hva teamet har lært. Bevisstheten de oppdaget og verktøyene de lærte seg kan fortelle at teamet lærte noe om gruppeprosess gjennom EiT. Teamet har derimot ikke nødvendigvis oppdaget grunnene til hvorfor prosessen deres ble slik den ble.

4.2. Hva opplevde teamet førte til læring om gruppeprosess?

Refleksjon og tilbakemeldinger

Teamet viser oftest til refleksjon og tilbakemeldinger når de snakker om hva som fikk dem til å lære om gruppeprosess. Nøkkelkonseptene er derfor ”refleksjon” og ”tilbakemelding”. Disse metodene skal jeg se nærmere på i det følgende.

4.2.1. Refleksjon

Teamet mener at for å lære av refleksjon og refleksjonsskriv, så må det settes av tid og rom til det. Alex forklarer betydning av refleksjon for å bli bevisst sine egne følelser og opplevelser på denne måten:

Det kommer veldig frem i refleksjonsskrivingen i alle fall. Det å sette seg ned stille for seg selv og fokusere på hva man har følt. For det merker jeg jo, i løpet av den dagen gjør jeg ikke det sånn passivt. Så det er veldig greit å få den tiden til å kjenne etter hva man følte og opplevde.

Det er altså verdifullt for teamet å få spesifikk tid til å reflektere. Kai legger til at det er uvant å reflektere over gruppeprosess, men at det hjelper å trene på det: ”Det (refleksjon) er noe som jeg håper kan bli lettere da, i løpet av EiT. At man blir bevisst på hver situasjon og sånne ting da, og trene på det”. Dette sitatet er hentet fra det første intervjuet. Kai deler i det andre intervjuet at det faktisk har hjulpet å trene på refleksjon: ”Evnen til å reflektere over ting, den blir på en måte bedre når du har det over lenger tid da”. Medlemmene oppdaget altså at de ble bedre på å reflektere fordi det settes av tid til refleksjon i EiT.

I sitatene er det tydelig at teamet lærer å reflektere i EiT, samtidig som de lærer av å reflektere. Refleksjon er på den måten både en metode for å tenke over erfaringer som må læres, og det er et verktøy for å bli mer bevisst erfaringsprosessen. Teamet er også bevisst på at

refleksjon kan gjøre gruppeprosessen bedre i andre sammenhenger enn i EiT. Alex har en uttalelse som gjør det tydelig at han ser på refleksjon som et nyttig verktøy i samarbeidssituasjoner på arbeidsplassen. Han sier: ”Hvis man er i en situasjon, at man faktisk satt seg ned og reflekterte som gruppe sånn som vi gjør på slutten av dagen. Hvis man kunne gjort det for å finne ut av problemer ville det vært flott”. Dette eksempelet tyder på at teamet ser på refleksjon som verdifullt i jobbsammenheng, dersom arbeidsplassen legger til rette for det. Derfor kan man argumentere for at tid og rom til refleksjon, og å bli bedre til å reflektere er noe teamet mener førte til læring.

I neste avsnitt følger ”tilbakemeldinger” som er den andre metoden som førte til læring av gruppeprosess for teknologiteamet.

4.2.2. Tilbakemeldinger

I EiT er det lagt opp til at studentene skal gi hverandre tilbakemeldinger. Denne rammen gjorde at medlemmene opplevde det som trygt å dele sine synspunkt om hverandre. Medlemmene hadde ulike erfaringer med å gi tilbakemeldinger fra før, men mitt inntrykk er at alle opplevde det som nyttig i EiT. Isak fortalte:

Det å kunne gi og ta konstruktiv kritikk, jeg har alltid visst at det er bra og har alltid hatt et inntrykk av at i en god gruppe kan man gjøre det, men jeg har egentlig aldri praktisert det før EiT. Så det at vi faktisk har hatt noen situasjoner hvor vi har gjort det, og fått kjent på hvor sunt det er for gruppen da, er det jeg har lagt mest merke til og har lært mest av.

Teamet legger mye vekt på dette med konstruktiv kritikk når de snakker om læringsutbytte av EiT. De mener tilbakemeldinger øker selvbevisstheten, og at de da lærer mer om seg selv. Robin er opptatt av at det må legges til rette for tilbakemeldinger, for at de skal fungere: ”Her har vi en plattform hvor folk kan si ifra, og hvor folk er klar over at folk kan si ifra. Tror ikke jeg dag tre hadde gitt konstruktiv kritikk hvis det ikke var EiT, og det var i fokus da”. EiT tilrettelegger med andre ord for tilbakemeldinger. Dette kan være grunnen til at teamet oppdaget at tilbakemeldinger kan skape et godt team. Teamet fokuserer dermed på at de har fått en plattform for tilbakemelding og refleksjon. Jeg vil argumentere for at dette har ført til læring om gruppeprosess, fordi medlemmene beskriver at metodene bidro til høyere grad av selvbevissthet og gruppebevissthet. I tillegg fikk disse metodene dem til å innse behovet for preventivt vedlikehold av samarbeidet.

I de følgende avsnittene skal jeg utdype hvordan teamet opplevde å lære om gruppeprosess. Nøkkelkonseptet fra datasettet heter ”viktig, men vanskelig og uvant!”.

4.3. Hvordan opplevde teamet å lære om gruppeprosess?

Viktig, men vanskelig og uvant!

Det neste funnet dreier seg om hva slags forhold teamet har til prosessarbeid. Dette er relevant, fordi hvordan teamet ser på det de lærer, kan si noe om hva de lærer (Grendstad, 1986.; Illeris, 2009). Jeg har tatt med to fortolkende koder for å beskrive dette nøkkelkonseptet. Den første koden som skal utdypes heter ”prosessfokus”. Den andre har jeg kalt ”prosess som teknikker”.

4.3.1. Prosessfokus

Som nevnt tidligere i kapittelet hadde medlemmene lite fokus på gruppeprosess i gruppearbeid før EiT. Jeg tolker det slik at teamet har to ulike oppfatninger av det å lære om gruppeprosess. En oppfatning kommer frem når de snakker om den overordnede betydningen av å lære prosess. Den andre kommer til syne når de snakker om den spesifikke opplevelsen av å måtte skifte til prosessfokus midt i arbeidet med prosjektet. Det vil si at det er en forskjell på teamets syn på prosess i situasjonen og når de står utenfor situasjonen. Kai beskriver at: ”fokuset med faget er jo egentlig prosess, så prosjektet er der egentlig bare for å skape elementer til prosessen”. Teamet ser altså på prosessen som det viktigste å lære. Alex har en annen uttalelse som støtter dette: ”Jeg føler prosessdelen er det jeg vil ha fokus på, for det er det jeg vil ta med meg videre fra faget. Det at vi skal gjøre en sykt kul oppgave er bare en god bonus”. På den ene siden mener teamet således at kunnskap om gruppeprosess er det viktigste i EiT. Derfor tolker jeg det slik at teamet opplever prosesslæring som viktig. Når Alex derimot beskriver arbeidssituasjoner der de skal skifte til prosessfokus, mener han teamet ikke får nok tid til å jobbe med prosjektet. Han sier: ”Det er vel en frustrasjon at vi på en måte har fått timer hver onsdag, men vi får kanskje bare fire av dem til å jobbe for det er så mye avbrudd”. Teamet arbeider sammen i åtte obligatoriske timer hver onsdag. I EiT skal fokuset deles 50/50 mellom prosjektet og gruppeprosessen. Derfor er fire timer et naturlig estimat på tiden de har til prosjektet. Likevel opplever teamet at det er lite tid til prosjektet. Dette kan skimtes også hos Kai. I forbindelse med øvelser i gruppeprosess kommenterer han: ”vi gjorde det (øvelsen) bare så lenge vi på en måte måtte. Det var liksom ikke noe utbytte i det. Det var veldig påtvunget”. På grunn av disse uttalelsene tolker jeg det slik at det er mer tilgjengelig for teamet å se på prosess som betydningsfullt når de snakker om EiT på en overordnet måte. Når medlemmene er i situasjonen er de mindre positive til å lære om gruppeprosess.

En av grunnene til at prosessfokus i situasjonen kan være vanskelig kan komme av at bevissthet rundt gruppeprosessen er nytt for medlemmene. Isak forteller:

Det å ha fokus på å notere seg situasjoner som har skjedd, og du skal ikke bare være 100% på for å jobbe, du skal også være på 100% på for å se på dynamikken i gruppen. Det er faktisk litt slitsomt, så på slutten av dagen har jeg vært ganske utmattet.

Prosess kan slik sett oppleves som slitsomt for medlemmene, fordi de både må fokusere på hva som skjer i teamet og hvordan det skjer. Kai forteller videre: ”Hvis du bare har tenkt på det tekniske, så har du kanskje ikke vært bevisst på hvordan du holdt på”. Kai beskriver med andre ord at han ikke har bevissthet om hvordan han jobber, mens han jobber. Jeg tolker det slik at det er vanskelig for teamet å være bevisst gruppeprosessen underveis i arbeidet, fordi de må ha fokus både på prosjektet og prosessen samtidig. Noe de ikke er vant til.

Samtidig kommer det frem at teamet opplever det som godt å skape bevissthet rundt gruppeprosessen. Sohan hadde følgende å si om det å reflektere over teamets gruppeprosess på slutten av dagen: ”Å ha denne refleksjonen på slutten av dagen, sette av tid og bare se på hvordan du har vært, hvordan du påvirker andre, hvordan andre påvirker deg. Det synes jeg har vært veldig deilig”. Her kommer teamets syn på retrospektiv refleksjon over prosessen frem. Det er kanskje nettopp dette med refleksjon og prosessfokus i retrospekt som skaper best forhold til prosess hos teamet. Dette opplever de som viktig. Tilnærmingen med prosessfokus i situasjonen oppleves, slik jeg tolker teamet, som slitsom og vanskelig.

4.3.2. Prosess som tekniker

Som nevnt tidligere i kapittelet anser gruppemedlemmene seg som like, fordi de er teknikere. Det å ha et faglig relevant prosjekt i EiT er en verdi de deler. Dette blir synlig i Robins uttalelse: ”Nå ble jo fellesnevneren vår teknisk bakgrunn, så da kunne vi velge en teknisk utfordrende oppgave”. Det kan basert på dette virke som om teamet er opptatt av sin faglige utvikling i EiT. Hvordan opplever da teknikerteamet å arbeide med gruppeprosess? Å snakke om prosess er uvant for medlemmene. Kai beskriver gruppeprosess som vanskelig nettopp fordi det er uvant: ”Det å sitte på slutten av dagen å reflektere over gruppen og sånt, det er en veldig uvant greie (...)”. Det at refleksjon er uvant kan knyttes til det jeg nevnte i nøkkelkonseptet ”bevissthet og preventivt vedlikehold” om at medlemmene ikke er vant til prosessfokus i sitt fagfelt. ”Uvant” er således en tilstand som beskriver teamets relasjon til å lære om prosess. Isak deler videre at det mangler rammer rundt det å lære om gruppeprosesser. Han sier: ”Jeg synes at man har litt

for frie rammer på prosessdelen”. Læring om gruppeprosess vil derfor kanskje oppleves som uvant nettopp fordi det er så få rammer og begrensninger. Sohan på sin side forteller om medstudenters opplevelse av EiT. Han sier: ”veldig mange andre jeg prater med har mye fokus på all tiden du kaster vekk”. Det kan virke som at gruppeprosessen er det de vurderer som bortkastet tid. En grunn til dette kan være at kunnskap om gruppeprosess ikke har like faste rammer, som kunnskap fra deres fagfelt. Lærdommen kan derfor oppleves uvant og vanskelig. Videre kommer det frem i en annen uttalelse fra Isak at pensum fra eget fagfelt er mer anerkjent, enn det samme pensumet når det kommer fra EiT:

Jeg tror ikke jeg ville bladd opp EiT-pensum og sagt ”se på dette”, men det samme står sikkert i en helt annen lærebok som handler om programvareutvikling og da kan i hvert fall jeg forstå verdien av det fra min erfaring i EiT.

Det er med andre ord ikke nødvendigvis gruppeprosess i seg selv teamet har problemer med, det er hva de forbinder med EiT, og hva de tror andre forbinder med EiT. Det kan tyde på at dersom de samme verktøyene for prosessutvikling blir presentert i et mer godkjent pensum ville de blitt mer akseptert. Holdningen til EiT kan ytterligere illustreres av en lattermild Kai: ”Ikke si at det kommer fra EiT!” kommenterer han når teamet snakker om verktøy de har lært i EiT, og som de ser for seg å benytte i senere gruppearbeid. Å lære om prosess har ikke blitt prioritert i medlemmenes tidligere utdanning, og dermed oppleves prosesslæring som uvant når det presenteres i EiT. Jeg tolker det slik at teamet opplever læring om gruppeprosess som viktig, samtidig som de synes prosessfokus er vanskelig og uvant. Derfor har jeg valgt å ta med alle disse tre opplevelsene i denne utdypningen av det siste nøkkkelkonseptet.

4.4. Avslutning av analysen

I analysen har jeg illustrert nøkkkelkonseptene som jeg mener besvarer de tre forskningsspørsmålene. Teamet lærte bevissthet og preventivt vedlikehold. Det som førte til læring var refleksjon og tilbakemeldinger, og de opplevde prosesslæring som viktig, men vanskelig og uvant!

5. Diskusjon

Slik jeg skrev i innledningen er målet med denne studien å bidra til heving av grupperådgivers veiledningskompetanse, gjennom å gi rådgiver innsikt i, og dermed forståelse for, et teknologiteams opplevelse av å lære om gruppeprosess. I diskusjonen skal jeg knytte nøkkelkonseptene fra den tematiske analysen opp mot relevant teori, og forsøke å besvare oppgavens problemstilling.

5.1. Innsikt i læringsopplevelsen til et teknologiteam

Å være rådgiver kan innebære å hjelpe klienten til å lære. Læring er sentralt i situasjoner der rådgiver skal veilede team (Kvalsund & Meyer, 2005). Siden læring er et element ved veiledning av team, kan det være nyttig for en grupperådgiver å utforske hva som kan prege læring hos team. Jeg vil derfor argumentere for at innsikt i hvordan et teknologiteam ser på å lære om gruppeprosess, vil heve grupperådgivers veiledningskompetanse i møte med nye teknologiteam. Nøkkelkonseptene fra denne analysen kan dermed utvikle større forståelse hos rådgiver og gi henne flere perspektiver på det å lære om gruppeprosess. Rådgiver vil da enklere kunne utvise empati og forståelse i møte med nye team (Ivey, D`Andrea & Ivey, 2012). Flaherty (2005) uttrykker at en veileders oppgave blant annet går ut på å ”assess clients readiness”, hvilket betyr å vurdere hvor klar klienten er for rådgivning. Jeg vil argumentere for at mine funn kan medvirke til at en grupperådgiver kan vurdere hvor klart teamet er for rådgivning, fordi hun får forståelse for hvordan prosesslæring kan oppleves. I det følgende skal jeg utforske det første nøkkelkonseptet, dernest skal jeg diskutere betydningen av funnet for grupperådgiver.

5.2. Nøkkelkonsept 1: Bevissthet og Preventivt vedlikehold

5.2.1. Menings betydning for å lære

I analysen synliggjorde jeg i nøkkelkonsept 1 at teamet har lært å bli mer bevisst gruppeprosessen, og at de har lært seg verktøy for preventivt vedlikehold av samarbeidet. Jeg stiller av den grunn spørsmålet: hvorfor lærte de nettopp dette? Ut ifra Illeris (2009) sin innholdsdimensjon for læring, er bevissthet og preventivt vedlikehold innholdet i læringen til teamet. Jeg vil derfor argumentere for at teamet opplevde bevissthet og preventivt vedlikehold som meningsfull læring innen kunnskap om gruppeprosess. Jeg baserer dette på Illeris (2009) sitt syn på innholdet i læringen, fordi innholdsdimensjonen i læring innebærer at det som læres oppleves meningsfullt. Jeg tolker det av den grunn dithen at teamet lærte bevissthet og preventivt vedlikehold, fordi de fant dette innholdet meningsfullt. Jeg finner støtte for at teamet

opplevde bevissthet og preventivt vedlikehold som meningsfullt i Grendstads (1986) perspektiv på læring. Han hevder at når man lærer et innhold, innebærer dette at man erkjenner behovet for læringen. Å erkjenne behovet for læring gjør læringen meningsfull, og dette er nødvendig for å lære (Grendstad, 1986). Jeg tolker det slik at teammedlemmene opplevde at å være bevisst gruppeprosessen, og å lære seg verktøy for samarbeid gjorde samarbeidet i teamet bedre. Dermed fikk teamet en erkjennelse av behovet for bevissthet og preventivt vedlikehold i samarbeidssituasjoner. Å erkjenne behov for bevissthet og preventivt vedlikehold gjør på den måten læringen meningsfull (Grendstad, 1986). For en grupperådgiver kan dette implisere at hun kan ha en fordel av å skape en relasjon mellom gruppeprosess og behovet for kunnskap om gruppeprosess. Ved å vise til behovet for læringen kan hun veilede team til å finne mening i å lære om gruppeprosess. Hun kan da veilede team ut i fra et behovsperspektiv. Funnene fra min analyse kan tyde på at rådgiver da kan skape større grad av læring hos nye team.

5.2.2. Har kunnskap om gruppeprosess blitt personlig kunnskap?

Slik jeg har argumentert for er det essensielt å finne mening i læringens innhold, for å lære. Når læring oppleves meningsfullt er dette et skritt i retning av å utvikle personlig kunnskap. I følge Grendstad (1986) kan personlig kunnskap overføres til andre settinger. Jeg lurer derfor på om teammedlemmene har gjort bevissthet og preventivt vedlikeholdt til personlig kunnskap? Illeris (2009) påpeker at personlig kunnskap oppstår når man har vært i alle læringsdimensjonene. Som jeg har argumentert for i avsnittet over har teamet funnet mening i det de lærte, og dermed vært innom innholdsdimensjonen (Illeris, 2009). Videre uttalte teamet i fokusgruppeintervjuene at de var motivert for å bli bevisst gruppeprosessen, og for å lære verktøy for å forbedre samarbeidet. Dette kan bety at de har vært innom drivkraftdimensjonen (Illeris, 2009). I tillegg delte medlemmene at de følte alle i teamet var tilstede for å lære, og at det var god stemning for prosesslæring i EiT. Dette kan vise til at de har vært i samspilldimensjonen. Ut fra mine tolkninger har teknologiteamet dermed vært i alle læringsdimensjonene til Illeris (2009). Derfor vil jeg argumentere for at teamet kan ha gjort bevissthet rundt gruppeprosess og preventivt vedlikehold til personlig kunnskap.

På den andre siden mener enkelte teoretikere, som Matusov (1998), at man ikke kan gjøre kunnskap personlig, fordi kunnskap er avhengig av den sosiale settingen den skapes i. Han ville derfor kanskje vært uenig i at prosesslæring i EiT kan overføres til nye samarbeidssituasjoner. Grendstad (1986) på sin side ville trolig sagt at bevissthet og preventivt vedlikehold er blitt personlig kunnskap hos teammedlemmene, hvis den enkelte har klart å integrere kunnskapen og gjøre den til en del av seg selv. Dette vil si at kunnskapen har blitt en

del av personligheten til medlemmene, og at kunnskapen føles sammenflettet med individet selv. Da vil kunnskapen i følge (Grendstad, 1986) bli personlig og kunne overføres til nye kontekster. Basert på denne studien vil jeg argumentere for å integrere perspektivene for og imot at læringen kan overføres. På den ene siden kan ikke denne studien etablere om kunnskapen er blitt en integrert del av personligheten til de ulike medlemmene. På den andre siden vil jeg argumentere for at teamet har mulighet til å ta med seg bevissthet og preventivt vedlikehold videre, fordi de ser mening i denne kunnskapen og eksplisitt erkjenner behovet for den også i nye samarbeid. Samtidig vil jeg basert på medlemmenes uttalelser anta at de vil ha utfordringer med å ta i bruk kunnskapen i andre situasjoner dersom det nye sosiale miljøet ikke anerkjenner dette som verdifull kunnskap. Dette kommer frem i det tredje nøkkelkonseptet der jeg har tolket det slik at teamet opplever prosesslæring som uvant. Her forklarer de at det ikke nødvendigvis er så enkelt å ta med seg EiT-pensum til samarbeid i sitt fagfelt. Det kan derfor virke som om teamet kan ta med seg kunnskapen, fordi den kan ha blitt personlig, men at medlemmene vil vurdere om det oppleves riktig for dem å ta den i bruk. Jeg skal ytterligere ta for meg det tredje nøkkelkonseptet senere i kapittelet.

For rådgiver kan dette innebære at hun vil ha en fordel av å hjelpe teamet til å finne mening med prosesslæring, og skape motivasjon for å lære innholdet, samt sørge for at det sosiale læringsmiljøet legger til rette for læring om gruppeprosess. Da kan teamet bevege seg mellom alle læringsdimensjonene, og rådgiver har mulighet til å hjelpe dem å etablere personlig kunnskap (Illeris, 2009). Ved at rådgiver i tillegg hjelper teamet til å integrere kunnskap om gruppeprosess og forankre den i medlemmene, vil personlig kunnskap bli enda mer oppnåelig (Grendstad, 1986). Uten hjelp fra rådgiver vil ikke teamet nødvendigvis bli like bevisst sin egen læringsprosess (Kvalsund & Meyer, 2005), og jeg vil da anta at teamet ikke vil bevege seg mot personlig kunnskap i samme grad.

5.2.3. Utfordringer og fordeler med homogenitet i team

Et aspekt ved bevisstheten teamet lærte seg å inneha, var at medlemmene ble oppmerksomme på sin homogene tendens. Hvordan påvirket denne homogeniteten teamets læring om gruppeprosess? I analysen viste jeg at likheten mellom medlemmene kan ha ført til at teamet følte seg samkjørt. Det at de følte seg forstått og respektert av hverandre, kan ha gjort at medlemmene var villige til å legge inn en innsats når det gjelder å lære om gruppeprosess. Jeg ser dette i relasjon til Illeris (2009) sin drivkraftdimensjon i læring, fordi likheten i teamet førte til motivasjon og en vilje til å lære om gruppeprosess. På bakgrunn av dette vil jeg si at homogeniteten i teknologiteamet kan ha påvirket teamet i en positiv retning når det gjelder

prosesslæring, fordi det motiverte medlemmene til å lære. For en rådgiver som skal veilede teknologiteam i gruppeprosess, kan det derfor være gunstig å legge til rette for at likheten bygger opp om følelse av fellesskap og samkj rthet. Dette vil jeg argumentere for at kan bidra til at teknologiteam f r mer motivasjon til å lære om gruppeprosess.

På den andre siden kan homogenitet gjøre det vanskelig for medlemmene   være uenige, hvilket kan hindre teamets utvikling (McClure, 2005). Jeg synes jeg så en tendens i denne retningen n r teamet ofte omtalte utviklingen av sin gruppeprosess som ”naturlig”, uten å utforske gruppeutvikling videre. Dersom denne tendensen utvikler seg, kan homogeniteten føre til ”group-think” (Fransen, et al, 2011; McClure, 2005) innen gruppeutvikling. Dette kan bidra til at teamet ikke er åpne for nye tanker og ideer rundt prosessens utvikling. Jeg ser en linje mellom det at ”naturlig” ble etablert som en felles oppfatning i teamet og fenomenet tankefeller (Beck, 1976) som jeg introduserte i teorien. Siden teamet gjentok at utviklingen er ”naturlig” flere ganger, virket det som medlemmene ikke lenger vurderte situasjonen bevisst. Jeg vil hevde at ”naturlig utvikling” kan ha blitt en tankefelle i teamet, fordi teamet kan ha etablert en automatisk tanke rundt at utvikling skjer ”naturlig”. Denne tankefellen mener jeg kan ha hindret læring i teamet, fordi den kan ha satt en stopper for medlemmenes evne til å reflektere rundt sine erfaringer tilknyttet gruppeprosessens utvikling. Når teamet ikke reflekterer rundt sine erfaringer med gruppeprosess vil de ikke nødvendigvis lære like mye (Firing & Lien, 2007; Kolb, 1984; Tennant, 2012). Av den grunn vil jeg argumentere for at teamet har mindre potensial for å lære om gruppeprosess når de har en tankefelle knyttet til emnet, fordi medlemmene i liten grad reflekterer rundt teamets utvikling. I tillegg kan kanskje tanken om ”naturlig utvikling” hindre motivasjonen for utforskning av gruppeutvikling i teamet, fordi tanken potensielt hindrer teamet fra å erkjenne behovet for læring om gruppeutvikling (Grendstad, 1986). Motivasjon for læring behøves også ut i fra drivkraftsdimensjonen for læring (Illeris, 2009). Det kan derfor argumenteres for at rådgiver av homogene team vil ha en fordel av å være oppmerksom på svar fra teamet som virker gjentagende og lite reflektert. Det skaper muligheter til å utforske gjentakelsene nærmere, slik at nye team unngår at ”group-think” danner tankefeller. Hun har da større mulighet til å stimulerer til refleksjon rundt temaer som virker å generere automatiske svar.

5.2.4. Preventivt vedlikehold og eksplisitt kunnskap

Teamet trekker ikke bare frem bevissthet, når de snakker om hva de har lært om gruppeprosess. De fremhever også ”preventivt vedlikehold”, hvilket som nevnt dreier seg om verktøy for å skape et godt samarbeid. Verktøyene teamet lærte kan ha vært mer håndfaste enn mye annet

prosessarbeid, fordi verktøyene er praktiske metoder for å skape godt samarbeid. Hvis man ser dette i sammenheng med Polanyis (1966) teori om eksplisitt kunnskap, lurer jeg på om konkrete samarbeidsverktøy er enklere å lære for teknologiteamet, fordi kunnskapen er forholdsvis enkel å gjøre eksplisitt? Jeg tolker det slik at preventivt vedlikehold ble anerkjent av teamet fordi det dreier seg om konkrete, eksplisitte verktøy som det er lett å oppdage nytten av, fordi det er mer håndfast enn andre typer prosesslæring. I tillegg forteller teamet at de opplever at det er for lite rammer rundt læringen av gruppeprosess. Jeg vil derfor argumentere for at den eksplisitte kunnskapen i EiT dermed ble anerkjent av teamet i større grad, enn den tause kunnskapen som er mindre konkret og vanskeligere å verbalisere. Et argument for dette er at det som kan gjøres eksplisitt verdsettes i det naturvitenskaplige felt. Alle medlemmene i teknologiteamet tilhører dette feltet. Det kan indikere at eksplisitt kunnskap er mer nærliggende for dem, fordi det i større grad minner om den læringen de er bevisst på at de gjennomgår daglig. Medlemmene lærte kunnskap som var håndfast og enkel å verbalisere, og gjorde denne innsikten eksplisitt. Det kan altså hende at teamet lærte nettopp ”preventivt vedlikehold”, fordi medlemmene verdsetter konkret kunnskap med faste rammer, som de enklere kan sette ord på. På den andre siden hevder Astorga-Vargas et al (2017) noe kategorisk at all ny kunnskap er taus kunnskap. Ut i fra dette synet vil det være sannsynlig at teamet har etablert taus kunnskap innen gruppeprosess, siden denne kunnskapen er ny for dem. I så fall vil ikke denne studien ha kunnet ta høyde for den tause kunnskapen som teamet har lært, fordi jeg hovedsakelig analyserte verbale data. Av den grunn kan jeg ha manglet tilgang på teamets tause kunnskap om gruppeprosess, og verdsettingen av eksplisitt kunnskap vil ikke være en forklaring på hvorfor teamet lærte akkurat ”preventivt vedlikehold”.

En grupperådgiver kan basert på dette ikke ta det for gitt at et teknologiteam vil ha enklere for å lære eksplisitt kunnskap om gruppeprosess, men det er likevel verdt å ta med seg at mange teknologer kommer fra et akademisk felt der det eksplisitte er mer anerkjent. Selv om den tause kunnskapen etableres, vil det derfor være naturlig å anta at den eksplisitte kunnskapen blir sett på som mer verdifull. Samtidig kan jeg ikke slå fast at dette er et funn som utelukkende gjelder teknologiteam. Denne studien utelukker ikke at team fra andre fagfelt også anerkjenner eksplisitt kunnskap om gruppeprosesser i større grad enn den tause kunnskapen. Jeg sier dette fordi mange fagfelt blir påvirket av standarden i det naturvitenskaplige feltet (Johannessen, 2013; Petterson, 2015). Uavhengig av om funnene fra denne studien er overførbare til andre typer team, vil jeg argumentere for at læring der rådgiver veileder team til å gjøre sin tause kunnskap eksplisitt vil føre til at teknologene anerkjenner kunnskapen i større grad. Dette kan

innbære at rådgiver vil ha en fordel av å integrerer taus kunnskap i den eksplisitte sfæren ved å danne konkrete rammer for den tause kunnskapen og verbalisere den på en konkret og håndfast måte når hun veileder teknologiteam. Jeg mener dette fordi kunnskap om gruppeprosesser som kanskje er taus hos teknologiteam, gjerne er eksplisitt hos grupperådgiver.

I det følgende skal jeg bevege meg videre til nøkkelkonsept 2. Der skal jeg diskutere hvordan refleksjoner og tilbakemeldinger kan føre til læring om gruppeprosess, og se dette opp mot grupperådgivers praksis.

5.3. Nøkkelkonsept 2: Refleksjon og tilbakemeldinger

5.3.1. Refleksjon i eller over handling?

Som nevnt i analysen er refleksjon en av metodene teamet opplevde førte til læring av preventivt vedlikehold og bevissthet. Dette funnet støttes av Kegan (1982) der bevissthet kommer av evnen til refleksjon over erfaring. Samtidig er det tydelig i analysen at teamet i større grad lærte av refleksjon *over* handlingen, enn refleksjon *i* handlingen. Hvordan kan dette funnet forklares? Kolb (1984) mener at avstand til erfaringene kan skape ny innsikt. Jeg vil argumentere for at refleksjon over handlingen er mer virkningsfullt, nettopp fordi teamet får avstand til det de skal lære, når de observerer og tenker gjennom erfaringene i etterkant. Et annet argument for hvorfor de lærte mer av refleksjon over handling er at teknologiteamet mener det ble skapt rom til refleksjon over handling i EiT. Teamet opplevde ikke det samme rommet når de reflekterte i handlingene. Rom til refleksjon over handling kan altså være en av forklaringene på at de lærte mer ved refleksjon over handlingen. Kvalsund og Meyer (2005) skriver i relasjon til dette at rådgiver må være med på å roe ned tempoet i en lærings situasjon (s.10), og at hun må skape rom til refleksjon. Jeg tror dette spesielt kan gjøre seg gjeldende i situasjoner der et team ikke er vant til å reflektere. Hvis rådgiver skaper rom til refleksjon, og gir nye team tid til å bli bedre til å reflektere, kan trolig læringsutbytte øke. Skårderud og Sommerfeldt (2013) har et sitat jeg mener er treffende i denne sammenheng: «Å smi mens jernet er lunkent» (s. 125). Det går ut på at man i en situasjon ofte er for tett på det som skjer til å reflektere godt. Skårderud og Sommerfeldt (2013) ser for seg at følelser og spenninger har lettere for å gjøre seg gjeldende mens man står i situasjonen. Derfor tror de det kan være lurt å vente med refleksjon til spenningsnivået i teammedlemmene har lagt seg. At spenningsnivået har senket seg kan være en grunn til at teamet opplevde å lære mer av refleksjon over handling.

Et annet argument for hvorfor de opplever å lære mer av refleksjon over handling, baserer seg på teorien om delt oppmerksomhet (Sternberg & Sternberg, 2012). Ved refleksjon

i handling blir teamet nødt til å dele oppmerksomheten sin mellom prosjekt og prosess. Dersom man ikke er vant til å ha fokus på prosess i det hele tatt, kan det å reflektere rundt prosessen, samtidig som man jobber med prosjektet, bli svært krevende (Sternberg & Sternberg, 2012). Moons (2006) påstand om at ikke alle akademiske felt verdsetter refleksjon støtter denne tankegangen, fordi hvis refleksjon ikke verdsettes, er det ikke sikker at man øver på å reflektere. Dersom feltet til teammedlemmene har et negativt syn på refleksjon, kan den eksekutive funksjonen for oppmerksomhet hos medlemmene ha blitt utviklet i en omverden der prosess ikke er i fokus (Sternberg & Sternberg, 2012). Dette kan gjøre det vanskeligere for dem å ha oppmerksomheten sin på prosessrelaterte fenomen i tillegg til arbeidsoppgavene. Det å skulle fokusere på begge deler samtidig, kan derfor bli svært krevende. Jeg vil argumentere for at dette er en del av forklaringen på hvorfor teamet synes de lærte mer av refleksjon over handling, enn refleksjon i handling. Denne påstanden finner jeg støtte for hos Kegan (1994) som mener at evnen til å gjøre et mentalt skifte er som en muskel. Dette vil si at evnen til å dele fokuset må trenes opp. Tanken om trening på å skifte fokus kan trekkes til et eksempel med bilkjøring. En ny sjåfør vil ha mer enn nok med å håndtere bilen på veien, og vil ikke nødvendigvis klare å småprate ved siden av. En dreven sjåfør vil derimot ikke se på småprat som en utfordring for sin bilkjøring. Jeg mener i denne forbindelse at teknologiteam må få muligheten til å lære seg å dele oppmerksomheten sin for å kunne være bevisst prosessen og reflektere i handling. For en grupperådgiver kan det være sentralt å ta med seg at refleksjon over handling var enklere å håndtere for dette teknologiteamet, og det førte til læring. Refleksjon i handling kan ha blitt for krevende for teamet, fordi de ikke er trent i å dele oppmerksomheten sin mellom prosjekt og prosess. De var kanskje for følelsesmessig aktivert i situasjonene til å kunne reflektere klart. I tillegg opplevde de at det ikke ble skapt nok rom til refleksjon når den skulle foregå i situasjonen. Jeg påstår ikke at refleksjon i handling ikke er verdifullt, men at det kan være å begynne i feil ende når man har å gjøre med team som ikke er vant til å ha fokus på gruppeprosess. Dersom rådgiver ønsker at et teknologiteam skal lære om prosess ved refleksjon i handling, vil det være virkningsfullt å hjelpe teamet å trene på delt oppmerksomhet (Sternberg & Sternberg, 2012). I tillegg til at rådgiver må skape et rom for refleksjon i handling, når hun skal benytte seg av denne metoden.

I rådgivers praksis er det ikke bare verdifullt at team hun veileder kan reflektere i og utenfor handling, men at rådgiver selv også mestrer dette. Å være en god grupperådgiver krever at man både kan reflektere selv og med teamet i og over handling (Kvalsund & Meyer, 2005). Jeg vil argumentere for at rådgiver kan være en rollemodell for refleksjon for nye

teknologiteam, hvilket kan føre til modellering hos medlemmene (Bandura, 1977). Jeg vil argumentere for dette, fordi rådgiver kan stille reflekterende spørsmål til teamet, og medlemmene opplever hvordan de selv responderer. Dersom spørsmålet fører til ytterligere refleksjon, som igjen gir teamet en bedre gruppeprosess kan medlemmene selv stille denne typen spørsmål neste gang de havner i en lignende situasjon. De vil med andre ord kunne lære om refleksjon ved å studere rådgivers atferd og resultatene av atferden. Dette avslutter avsnittene om refleksjon. Nå skal jeg diskutere teamets forhold til tilbakemeldinger.

5.3.2. Tilbakemeldinger

Tilbakemeldinger er den andre metoden teamet opplevde at førte til prosesslæring, spesielt innen selvbevissthet. Jeg stiller dermed spørsmålet: hvorfor oppleves tilbakemeldinger som lærerikt i teamet? Tilbakemeldinger fra gruppe medlemmene i et team krever tillit for å ha effekt (Kvalsund & Meyer, 2005). Det kan derfor virke som tilbakemeldingene i teamet var virkningsfulle, blant annet fordi teammedlemmene nettopp hadde tillit til hverandre. Denne innsikten kan rådgiver ta med seg videre i sin praksis. Hun kan tilrettelegge for et trygt og tillitsvekkende team, før hun igangsetter tilbakemeldingsøvelser. Da kan det hende tilbakemeldingene i nye team blir mer effektfulle.

Videre er tilbakemeldinger en verbal og konkret metode for utvikling av gruppeprosess, og den innebærer spesifikke rammer. Dette kan være en av grunnene til at teamet setter tilbakemeldinger høyt. Tilbakemeldinger er en av de metodene som forholdsvis enkelt kan hjelpe å gjøre taus kunnskap eksplisitt, og derfor vil jeg argumentere for at teamet har lettere for å anerkjenne tilbakemelding som metode i større grad enn andre metoder. Det kan av den grunn være hensiktsmessig at grupperådgivere tar i bruk tilbakemeldinger i tidlige faser av veiledningen, for å skape en positiv relasjon til å lære om gruppeprosess hos medlemmene. Jeg sier dette fordi det, som vi har sett tidligere i kapittelet, virker som eksplisitt kunnskap er enklere å forholde seg til for dette teknologiteamet. Selv om jeg ikke går inn på faser i gruppeutvikling i denne diskusjonen kan det være gunstig å nevne her at tidlige faser i samarbeidsprosess kan knyttes til teorier om gruppeutvikling, og rådgivers ulike roller gjennom fasene (Jf: Kvalsund og Meyer, 2005; McClure, 2005; Sjøvold, 2006).

5.4. Nøkkelkonsept 3: Viktig, men vanskelig og uvant!

Slik det kom frem i analysen opplevde teamet prosesslæring som viktig, men vanskelig og uvant. Hvordan kan dette funnet knyttes til taus og eksplisitt kunnskap? Å lære om gruppeprosess vil si å etablere taus kunnskap, for så å gjøre den eksplisitt (Sjøvold, 2006). Slik

jeg har argumentert for i øvrige avsnitt kan det hende taus kunnskap ikke blir verdsatt i medlemmenes fagfelt på samme måte som eksplisitt kunnskap, selv om taus kunnskap eksisterer i alle fagfelt (Polanyi, 1966). Dette kan være noe av bakgrunnen for at teamet opplever prosesslæring som uvant, som igjen kan forklare at de synes det er vanskelig. Jeg sier dette fordi det som er uvant, og som man ikke har noe forhold til kan være vanskelig å ha oppmerksomheten på (Sternberg & Sternberg, 2012). Ved å få innsikt i dette teknologiteamets opplevelse, kan rådgiver kanskje lettere akseptere teamets utgangspunkt og perspektiv, hvilket er gunstig for å skape en god relasjon mellom henne og teamet (Rogers, 1961). Hun kan i utgangspunktet blant annet være nysgjerrig på nye teams tause kunnskap om gruppeprosess, og hun kan åpne for å bringe taus kunnskap på banen. Hun kan også vurdere om mangelen på anerkjennelse av taus kunnskap kan være en grunn til at å lære om gruppeprosess oppleves uvant og vanskelig, hvis dette er noe som gjør seg gjeldende i nye team. Hun kan videre legge til rette for å gjøre taus kunnskap i teamet eksplisitt, fordi hennes egen kunnskap om gruppeprosess er eksplisitt. Hun kan gjennom dialog med teamet dermed være med på å viske ut skillet mellom medlemmenes tause kunnskap om gruppeprosess og deres eksplisitte kunnskap om gruppeprosess. Jeg vil presisere igjen at dette kan gjelde team fra andre fagfelt.

5.4.1. Delt oppmerksomhet

Teamet uttrykte at de opplevde prosesslæring som vanskelig. Verdsettingen av eksplisitt kunnskap kan som nevnt være en forklaring på dette. Finnes det andre grunner til hvorfor de har denne opplevelsen av prosesslæring? Et aspekt tror jeg kan ligge i utfordringene tilknyttet delt oppmerksomhet. Med tanke på at teamet ikke er vant til å dele oppmerksomheten sin, vil det som nevnt oppleves vanskelig å ha både oppgave- og relasjonsfokus. I følge Kvalsund og Meyer (2005) er fokus på oppgaven i tillegg til relasjonselementene ”to tilsynelatende uforenelige dimensjoner” (s.26). Det med uforenelighet kan være et bidrag til å forstå hvorfor teamet synes det er vanskelig å ha delt fokus, fordi jeg tror teamet ser på dimensjonene som separate. Dette kan føre til at medlemmene føler de må velge hvor de skal ha fokus. Siden teamet vektlegger at det vanskeligste med prosess er refleksjon i situasjonen, vil jeg argumentere for at teknologiteamet ser prosesslæring som mer vanskelig når de må dele oppmerksomheten sin mellom prosjektet og gruppeprosessen. For en grupperådgiver kan det være verdifullt å være klar over at det er vanskelig å lære om gruppeprosess for personer som ikke er vant til å dele oppmerksomhet mellom prosessen og oppgavene. I tillegg kan det være nødvendig at rådgiver bidrar til at teamet forstår at oppgaven og gruppeprosessen henger sammen, og at man i samarbeid ikke har det ene uten det andre (Kvalsund & Meyer, 2005).

Uten hjelp fra rådgiver klarer ikke teamet nødvendigvis å bevege seg mot en integrering av oppgaven og gruppeprosess. Da vil ikke en slik synergi nødvendigvis kunne eksistere i teamets gruppedynamikk (Kvalsund & Meyer, 2005). Jeg vil også legge til at en eksistensialistisk-humanistisk rådgiver som skal innta en empatisk holdning, vil dra nytte av å utvise generell forståelse for at prosesslæring er vanskelig. Det kan være enklere å ha forståelse for dette når rådgiver får innsikt i hvorfor et spesifikt teknologiteam opplever prosesslæring som vanskelig.

5.4.2. Ambivalens rundt gruppeprosess i teknologiteam

Jeg ser videre paralleller mellom teamets tvetydighet når det gjelder hvordan de opplever prosesslæring, og teorien om ambivalens hos klienten slik det forklares i ”motivational interviewing” [motiverende intervju] (Ivey, D’Andrea & Ivey, 2012:398-399). På den ene siden har medlemmene lyst til å lære om gruppeprosess og de ser verdien av prosessfokus. I tillegg mener de prosesslæring er målet med EiT. På den andre siden opplever teamet prosesslæring som vanskelig, og mener det tar tid bort fra prosjektet. Videre forklarer de at fokus på gruppeprosess er uvant. Basert på dette vil jeg argumentere for at teamet opplever ambivalens i relasjon til prosesslæring. Dette kan forklare hvorfor de opplever læringen som viktig, samtidig som den er vanskelig og uvant. Illeris (2009) hevder at ambivalens kan få konsekvenser for drivkraftsdimensjonen. Det er således ikke gunstig med ambivalens hos team når de skal lære om gruppeprosess, fordi det kan gå ut over motivasjonen for læringen (Illeris, 2009). I grupperådgivning kan det dermed være betydningsfullt å være oppmerksom på at ambivalens kan oppstå i team som skal lære om gruppeprosess. Jeg vil derfor argumentere for verdien av at rådgiver er forberedt på å møte utfordringene ambivalens kan medføre for læring av gruppeprosess.

Videre er det rådgivers oppgave i det eksistensialistisk-humanistiske perspektivet å hjelpe klienten til å integrere opplevelsen av ambivalens, slik at klientens tanker, handlinger og mål er samkjørte (Ivey, D’Andrea & Ivey, 2012). For at et team skal lykkes i å integrere motsetninger, må medlemmene først oppdage motsetningene, for så å reflektere rundt dem (Kvalsund & Meyer, 2005). I relasjon til dette kan det være gunstig at rådgiver hjelper teamet til først å bli klar over ambivalensen ved å bli bevisst motsetningene i målsetning og det de sier eller gjør. Dernest kan rådgiver skape rom for refleksjon rundt motsetningene. Samtidig er det lurt å være oppmerksom på at rådgiver innen motiverende intervju burde forsøke å godta ambivalensen i teamet (Ivey, D’Andrea & Ivey, 2012). Det er med andre ord ikke rådgivers oppgave å presse teamet til å gjøre endringer.

Jeg har nå etablert en argumentasjon for at kan eksistere en grad av ambivalens i teamet når det gjelder læring av gruppeprosess. Hva kan så denne ambivalensen komme av? Det finnes flere mulige svar på dette spørsmålet. En grunn kan være knyttet til at medlemmene hovedsakelig var positive til prosesslæring når de reflekterte i ettertid av situasjoner, eller snakket overordnet om målet med EiT. Det at teamet har et ambivalent forhold til prosesslæring kan derfor skyldes at teamet hadde ulike reaksjoner på refleksjon i og over handling. Dette kan en grupperådgiver ha i tankene, dersom hun får ulike signaler fra et team rundt hvordan de opplever å bli veiledet i gruppeprosess. Ved å utforske metodene hun benytter kan hun således jobbe for å integrere ambivalens i teamet.

En annen mulighet er å se ambivalensen i lys av teorien om reelt og ideelt selv av Carl Rogers (Ivey, D'Andrea & Ivey, 2012). Det virker som om teamet har en ideell versjon av seg selv, der alle medlemmene prioriterer å lære gruppeprosess, og hvor medlemmene opplever kunnskapen som viktig. På den andre siden finnes det muligens en reell versjon av teamet, som i større grad synes gruppeprosess er vanskelig og uvant, og som ikke ønsker å prioritere det. Basert på denne forståelsen er ambivalensen et resultat av avstanden mellom det reelle og ideelle selvet til teamet. Her blir rådgivers oppgave, i følge Carl Rogers, å integrere de to selvene og skape harmoni mellom motsetningene. Dette er noe en grupperådgiver kan ta med seg hvis hun møter nye team som uttrykker ambivalens.

På den andre siden kan man knytte ambivalens til identitetsforsvar hos teamet (Illeris, 2009). Dette kan være tilfellet hvis teamet ubevisst ikke vil bryte med kulturen i sitt akademiske felt. Da vil de for eksempel unngå å handle og tenke på nye måter, fordi de risikerer å ikke lenger passe inn i feltet. Et argument som støtter teorien om identitetsforsvar i teamet er at medlemmene ikke har drevet med prosessarbeid tidligere i sine teknologiske utdanninger. De forklarer at selv om gruppeprosess er verdifull lærdom, må de bruke pensum om gruppeprosess som er mer veletablert i sitt felt for å kunne videreformidle kunnskapen i nye team. Jeg vil derfor argumentere for at teamet formodentlig ser pensum om gruppeprosess som sammenvevd med andre fagfelt, som de ikke kjenner seg igjen i. Dette kan gjøre at teammedlemmene avviser kunnskapen for å forsvare sin teknologiske identitet, og for å unngå å endre seg (Illeris, 2009) Ambivalensen kan derfor ligge i at medlemmene opplever gruppeprosess som viktig ut i fra sine erfaringer i teamet, men at de ikke vil endre sin faglige identitet. En grupperådgiver med dette i mente, vil ha økt forståelse for at prosessarbeid er uvant og fremmed for mange teknologer. Yontef (2007) hevder at man ikke skaper varig endring, eller læring i et individ ved at personen prøver å være noe han eller hun ikke er. Personen må heller prøve å gjenkjenne seg

selv i det som er. Det er således ikke gunstig at teammedlemmer med identitetsforsvar blir tvunget til å endre seg. Jeg vil heller argumentere for at rådgiver kan veilede teknologiteam til å finne mening med prosesslæring og undersøke sitt eget identitetsforsvar. Rådgiver kan også ha en fordel av å hjelpe teknologene til å finne en rød tråd mellom deres identitet og det å lære om gruppeprosess. Rådgiver kan på den måten bidra til å skape mening ved læringen av gruppeprosess hos teknologer, hvilket kan hindre identitetsforsvar (Illeris, 2009). I følge Grendstad (1986) er det gunstig å vise til lærdommens konsekvenser når man skal skape mening i det som læres. En konsekvens av å lære gruppeprosess er at teamet blir mer effektivt og oppnår bedre resultater (Kvalsund & Meyer, 2005). Dette kan rådgiver illustrere for teamet. I tillegg vil jeg argumentere for at det er en fordel dersom rådgiver arbeider for å unngå at teamet ikke ser på prosess og prosjekt som to oppdelte, separate fenomen, men som gjensidig avhengige komponenter ved gruppearbeid. Ambivalensen til å lære om gruppeprosess kan kanskje hindres dersom teknologiteam integrerer begrepet gruppeprosess inn i sin forståelse av teamarbeid. Jeg antar at det er verdifullt hvis team må bevege seg gjennom ambivalens grunnet identitetsforsvar.

5.5. Grupperådgiver i møte med nye teknologiteam

Å veilede et teknologiteam i prosesslæring når teamet opplever lærdommen som vanskelig og uvant, kan være utfordrende. Det kan for eksempel bli nødvendig for rådgiver å utfordre teamet på deres oppfatninger om gruppeprosess, dersom det oppstår ambivalens eller identitetsforsvar hos medlemmene. Jeg finner støtte for at rådgiver må tåle å utfordre teamet hos McClure (2005). Han sier videre at rådgiver må holde teamet samlet når det oppstår spenninger og vanskeligheter i relasjonene. Kvalsund og Meyer (2005) er av en lignende oppfatning og skriver at veileder må tørre å stå i vanskelige situasjoner med teamet, og tåle negativitet fra medlemmene. Jeg vil i relasjon til dette argumentere for at det er sentralt at rådgiver ikke tar motstand mot prosesslæring og motgang i arbeidet personlig. Jeg ser for meg at hun må være modig i sine konfrontasjoner av teamet, og tørre å være med teamet der de er. Hun må videre være tilstede i situasjonene, samt vise medlemmene at hun er engasjert i deres læringsprosess. Men hvordan kan denne studien bidra til dette? Jeg tror å være tilstede med hele seg blir enklere dersom rådgiver klarer å se medlemmene som subjekter med en egen opplevelse av verden, ikke som objekter hun må forholde seg til. Dette vil i følge Martin Buber (1958) si at rådgiver danner et I-Thou forhold til teamet, ikke en I-It relasjon. For å få til dette mener Carl Rogers (2007) at det kreves empati og aksept fra rådgivers side. En empatisk holdning krever at rådgiver forstår klientens referanseramme (Rogers, 2007). Ved å utforske funnene fra denne masteren kan en grupperådgiver få innsyn i et teknologiteams perspektiver på prosesslæring.

På den måten kan hun få innsikt i hva som kan ligge i et teknologiteams referanseramme. Ved å reflektere rundt funnene og ha dem i bakhodet, kan rådgiver møte nye teknologiteam med mer empati, fordi hun har en større forståelse for hvordan prosesslæring kan oppfattes.

Rådgiver kan også få forståelse for betydningen av ulike fagfelt i relasjon til opplevelsen av å lære om gruppeprosess. Hvis hun selv er fra et annet akademisk felt enn teamet som skal veiledes, kan hun ha et annet forhold til gruppeprosess enn teamet. Ved å både ha fokus på ulikheter i forskningsfeltene, og de forskjellige perspektivene på prosesslæring kan det være enklere å akseptere teamenes holdninger og reaksjoner under veiledningen. En I-Thou-relasjon blir da mer oppnåelig, fordi aksept er en viktig del av å se mennesker som subjekter (Rogers, 2007). I følge The Arbinger Institute (2009) vil det at man ser på personer rundt seg som mennesker gjøre at personene er mer villige til å høre på det du sier, fordi de skjønner at du vil dem vel. Det er således gunstig om rådgiver har en I-Thou-relasjon til teamet slik at medlemmene ønsker å benytte seg av veiledningen.

Carl Rogers (1973) hevder at rådgiver må være innstilt på å lære av klienten sin, for at klienten ikke skal bli oppfattet som et objekt. Han sier det slik: ”We are instead opening our minds and our whole selves to learning from him. Why is this important? Because, otherwise, man becomes nothing but an object to us” (Rogers, 1973: 380). Hvis man ser min master i lys av dette sitatet, kan man si at rådgiver kan lære av denne studiens teknologiteam og på den måten få innsikt som kan hindre at hun ser på nye medlemmer som objekter. Derfor kan sitatet forsvare at grupperådgiver kan heve sin veiledningskompetanse av å få innsikt i opplevelsene til teknologiteamet fra EiT. På den andre siden må ikke en grupperådgiver bruke disse funnene som en sannhet som representerer alle teknologiteam. Da står hun i fare for å miste evnen til å være i situasjonen og det som skjer i øyeblikket. Dette kan føre til at hun begynner å se medlemmene som objekter som skal tilpasses hennes virkelighetsoppfatning. Funnene kan da bli medskyldige i å skape objekter av teammedlemmer. Mine funn kan derfor brukes som innspill til rådgivers praksis, og ikke som en fasit. Oppgaven er ikke en mal for alle teknologiteam, ei heller en krykke for rådgiver, men kanskje et slags refleksjonsgrunnlag i møte med nye team. Jeg blir i i relasjon til dette minnet om et treffende sitat av Henrik Ibsen (1867). Han skriver: ”Man skal ei lese for å sluke, men for å se hva man kan bruke” (Peer Gynt, 4.akt).

5.6. Avslutning av diskusjonen

I dette kapitlet har jeg tatt for meg studiens funn og sett dem i sammenheng med problemstillingen. I neste kapittel skal jeg trekke noen konklusjoner for studien som helhet, vurdere min rolle som forsker, og stille kritiske spørsmål til studien.

6. Avslutning

6.1. Konklusjon

I denne studien har jeg gjennom to fokusgruppeintervju med et teknologiteam i EiT, fått innsikt i deres læringsopplevelse av gruppeprosess. Studien er inspirert av fenomenologisk-hermeneutikk og er basert på en tematisk analyse. Målet har vært å utvikle grupperådgivers veiledningskompetanse. Ut ifra denne studien vil det ikke være gunstig å konkludere noe generelt som kan gjelde grupperådgiver i møte med alle teknologiteam. Årsaken til dette er at studien er min tolkning av et spesifikt teknologiteam. Det er ikke sikkert funnene mine vil gjøre seg gjeldende i andre teknologiteam. Samtidig kan man ikke utelukke at lignende fenomen kan komme til uttrykk i andre teknologiteam. For å klargjøre hvordan funnene kan bidra til økt forståelse hos grupperådgiver, velger jeg derfor å oppsummere hovedpoeng fra diskusjonen.

Teknologiteamet lærte ”bevissthet” og ”preventivt vedlikehold” i Ekspertes i Team, fordi de opplevde dette som meningsfullt. Grupperådgiver kan utvikle forståelse for fordelene av å hjelpe teamet å finne mening i det de skal lære om gruppeprosess. Dette kan gjøres ved å veilede teamet til å erkjenne behov for læringen, for eksempel ved å vise til konsekvensene læringen får for teamets effektivitet og resultater. Automatiske svar eller tankefeller er også noe grupperådgiver kan ha fått innsikt i. Gjennom å legge til rette for refleksjon rundt uttalelser som virker låste og lite gjennomtenkte, kan hun eventuelt hindre at gruppeutviklingen til nye team stopper opp. Hun kan i tillegg ha forståelse for at eksplisitte læringsformer kan være mer tilgjengelige for teamet med tanke på deres naturvitenskapelige fagfelt. Det kan derfor være gunstig å legge opp til læring av konkret og håndfast kunnskap, i faste rammer, i begynnelsen av prosessarbeidet, for så å integrere tause kunnskap og gjøre denne eksplisitt etter hvert. Et annet poeng fra denne studien er at kunnskap om gruppeprosess antageligvis burde gjøres personlig, for at teammedlemmer skal kunne ta den med seg videre til nye samarbeid.

Teknologiteamet lærte mest av metodene ”tilbakemeldinger” og ”refleksjon over handling”. Grupperådgiver kan gjennom denne studien utvikle forståelse for at refleksjon i handling kan være utfordrende og at refleksjon over handling derfor kan være et enklere sted å begynne, selv om hun er klar over at begge metoder kan ha god effekt for å lære om gruppeprosess. Hun kan også ha forståelse for verdien av å skape rom for refleksjon og tilbakemeldinger, gjennom å sette av tid til dette. Hun kan videre være bevisst på sin påvirkning som rollemodell når det gjelder refleksjonsferdigheter. Teamet kan lære av hennes atferd og

hennes resultater. Før grupperådgiver setter i gang tilbakemeldinger i teamet, kan det være en fordel å bygge tillit i nye team. Da vil tilbakemeldingene ha størst effekt.

Teknologiteamet opplevde det å lære om gruppeprosess som viktig, men samtidig vanskelig og uvant. Et poeng grupperådgiver kan vurdere i denne sammenheng er hvor avansert det er å dele oppmerksomheten mellom oppgaven som skal løses og dynamikken i relasjonene mellom medlemmene. Det er en deling som må læres og som tar tid. Ved å utvikle forståelse for at det kan hende nye team ikke ser sammenhengen mellom dimensjonene for oppgave og relasjon i samarbeid, har grupperådgiver en mulighet til å hjelpe teamet med å forene disse dimensjonene. Hun kan også få bruk for sin forståelse for ambivalens som kan oppstå når teknologiteam skal lære om gruppeprosess, og læringsforsvaret som kan dannes i medlemmene.

Videre kan hun utvikle forståelse for at det kan være avstand mellom det reelle og det ideelle teamet. Forståelse for disse ulike fenomenene kan gjøre henne mer bevisst på når hun kan forsøke å utfordre teamet for å øke deres læring og utvikling.

Om opplevelsen til teamet er typiske for flere teknologer, eller typiske for alle team som er nye for gruppeprosess besvares ikke her (Johannessen et al, 2010). Dette er ikke en komparativ studie. Jeg hverken inkluderer eller ekskludere av den grunn andre fagfelt fra mine funn.

Jeg har argumentert for at funnene i denne oppgaven kan hjelpe rådgiver å utvikle forståelse for et teknologiteams utgangspunkt for læring. Dersom hun ser medlemmene som subjekter og ikke objekter, gjør det henne bedre i stand til å etablere I-Thou relasjoner. Innsikt i læringsopplevelsen til et teknologiteam kan videre gi rådgiver økt forståelse for fenomenene som kan gjøre seg gjeldende når teknologiteam skal lære om gruppeprosess. Dette kan heve hennes kompetanse til å drive grupperådgivning i fremtiden.

6.2. Meg i rollen som forsker

Min erfaring fra EiT har påvirket meg som forsker både i positiv og negativ retning. Erfaringen har inspirert mitt valg av tema, og det har gitt meg selvtillit til å gjennomføre studien. I tillegg var informantene lett tilgjengelige for meg, og jeg forstår settingen forskningen utføres i. På den andre siden kan jeg ha vært forutinntatt angående hvordan teamet opplevde prosesslæring. Jeg hadde en antagelse om at de opplevde læringen som vanskelig og kanskje uønsket. Siden tematisk analyse baserer seg på forskerens "common sense" (Silverman, 2012), kan det hende mine antagelser gjorde min "common sense" mindre nøytral. I tillegg er det en sjanse for at min interesse for team, gruppeprosess og Ekspertes i Team gjort at jeg ble for engasjert i oppgaven, noe som kan ha påvirket min forståelse av informantene (Tjora, 2012).

Jeg kan ta kritikk for at jeg ikke har lagt nok vekt på ”avvikende tilfeller” i analysen (Ryen, 2002:20). Jeg mener dette på bakgrunn av at jeg har studert det som ligger på gruppenivå i teamet, og ikke enkeltindivider. Ekskluderingen av avvikende tilfeller kan minske overførbarheten og troverdigheten til studien.

En av mine største utfordringer med denne oppgaven har vært å velge hvilke teorier jeg skal diskutere funnene opp imot. De viktigste teoriene jeg ekskluderte er kanskje teorier om gruppeutvikling (jf McClure, 2005.; Kvalsund & Meyer, 2005.; Sjøvold, 2006). Jeg valgte å ikke ta gruppeutvikling med i studien, fordi jeg ikke ville bortprioritere de valgte teoriene.

Videre var det kanskje overmodig av meg å være moderator. Moderator er sentral for dataene i fokusgrupper, og jo mer erfaring en moderator har, desto bedre vil hun fungerer gjennom hele prosessen (Grennbaum, 2000). Jeg har ikke hatt en forventning om at jeg skal utføre rollen perfekt. Jeg har heller ønsket å utforske rollen, være nysgjerrig, og samtidig dra nytte av min erfaring som gruppeveileder i de gruppedynamiske aspektene av gjennomføringen.

6.3. Avsluttende refleksjon

Jeg valgte dette prosjektet fordi jeg var nysgjerrig på hvordan jeg som grupperådgiver kan utvide min forståelse for teknologiteams opplevelse av prosesslæring. Jeg står igjen med respekt for rådgivere som klarer å veilede gruppeprosessen i teknologiteam. Samtidig er jeg oppløftet over hvordan teknologene håndterer den nye lærdommen.

Når det gjelder videre forskning ville det vært interessant å finne ut hvor spesifikke mine funn er for dette teknologiteamet. Ligner denne opplevelsen andre opplevelser fra teknologiteam i EiT, eller team fra andre fagbakgrunner? Det ville også vært spennende å studere om studenter som har hatt emnet EiT har høyere samarbeidskompetanse enn andre studenter. Fra et rådgivningsperspektiv er jeg nysgjerrig på hvordan rådgiver kunne bidratt til større grad av læring om gruppeprosess i teknologiteam.

Som jeg nevnte innledningsvis kan grupperådgivning bidra til at samarbeid blir mer effektivt (Trotzer, 2012). Jeg har ønsket å skape større forståelse for hvordan team bestående av teknologer kan oppleve å lære om gruppeprosess. Mitt ønske er at man ved å skape forståelse, hever kompetansen til rådgivere og dermed skaper bedre og mer effektive team. Dette håper jeg kan gjøre arbeidslivet bedre rustet til å håndtere utfordringene vårt samfunn og verdenssamfunnet har i vente. Som Jonathan Haidt har sagt:

“ The most powerful force ever known on this planet is human cooperation”.

Litteraturliste

- Albrecht, T. L., Johnson, G. M., & Walther, J. B. (1993). Understanding Communication Processes in Focus Groups. I Morgan, D. L. (1993) (Ed) *Successful Focus Groups. Advancing the State of the Art*. California: Sage Publications
- Arbinger Institute (2009). *Lederskap og Selvbedrag*. Oslo: Flux Forlag.
- Astorga-Vargas, M., Flores-Rios, B.; Licea-Sandoval, G. & Gonzalez-Navarro, F. (2017). Explicit and tacit knowledge conversion effects, in software engineering undergraduate students. *Knowl Manage Res Pract*, 15(3), 336-345.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Beck, A. (1976). *Cognitiv therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Brattbakk, I., & Martinsen, M. F. (2014). *Personligheter i tverrfaglie team: En kvantitativ studie om samarbeid i tverrfaglie team*. Trondheim: NTNU.
- Brinkmann, S. & Kvåle, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Buber, M. (1958). *I and Thou*. (2nd.rev.ed.). New York: Schreiberner.
- Clarkson, P., & Cavicchia, S. (2014). *Gestalt counselling in action* (4th ed. updated by Simon Cavicchia. ed., *Counselling in action*). London: Sage.
- Collins, H. (2010). *Tacit and explicit knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Coover, M. D., & Thompson, L. F. (2001) *Computer supported cooperative work: Issues and implications for workers, organizations, and human resource management*. California: Sage Publications.
- Dahl, L. R. (2012). *The personal in the professional: A Q-methodological study of the students' subjective experience of how experts in teamwork facilitates the development of personal competence*. Trondheim: NTNU.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. (2.utgave) Oslo: Universitetsforlaget.
- Doody, O., Slevin, E. & Taggart, L. (2013). Preparing for and conducting focus groups in nursing research: part 2. *British Journal of Nursing*, 22(3), 170-172.
- Dowling, M. (2007). From Husserl to Van Manen. A review of different phenomenological

- approaches. *International Journal of Nursing Studies*. 44(1) 131–142.
- Eines, T. F. & Thylèn, I. (2012). Metodologiske og praktiske utfordringer ved bruk av fokusgrupper som forskningsmetode. Med fokus på pårørende som informanter. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 1(8), 94-105.
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne - og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Firing, K., & Lien, D. O. (2007). Pedagogisk grunnlagstenkning og veiledning. I Firing, K., Hellemsvik, K., & Haarberg, J. (Red.), *Kryssild: militært lederskap i en ny tid*. (1.utg, 259-274). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Fikse, C. (2015). Fra selvaktualisering til samaktualisering og samskapiping. I Kvalsund, R. & Fikse, C. (Red.), *Rådgivningsvitenskap. Helhetlige rådgivningsprosesser: Relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Flaherty, J. (2005) *Coaching: Evoking Excellence in Others*. New York: Routledge.
- Fransen, Kirschner, & Erkens. (2011). Mediating team effectiveness in the context of collaborative learning: The importance of team and task awareness. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1103-1113.
- Federici, R. A. (2007). *Ekspert i Team: Studentenes Forventninger, Motivasjon Og Holdninger*. Trondheim: NTNU.
- Gaižauskaitė, I. (2012). The Use of The Focus Group Method in Social Work Research. *Social Work*, 11(1), 23-28.
- Grendstad, N. M. (1986). *Å lære er å oppdage: Prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta.
- Greenbaum, T. L. (2000). *Moderating Focus Groups. A Practical Guide for Group Facilitation*. California: Sage Publications.
- Grønkjær, M., Curtis, T., Crespigny, C. D., & Delmar, C. (2011). Analysing Group Interaction in Focus Group Research: Impact on Content and the Role of the Moderator. *Qualitative Studies*, 2(1), 17-27.
- Haneberg, D. H., Brandshaug, S. W., & Aadland, T. (2018). Eierskap og teamprosess i aksjonsbasert entreprenørskapsutdanning. *Uniped*, (01), 42-53.
- Hansen, M., Laursen, P. D., & Nielsen, A. M. (2005). *Perspektiver på de mange intelligenser: Introduktion, diskussion, kritik*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlaget.
- Harris, T., & Sherblom, J. (2011). *Small group and team communication* (5th ed.). Boston,

- Mass: Allyn & Bacon.
- Hennink, M. M. (2007). *International Focus Group Research. A Handbook for the Health and Social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hjertø, K. (2013). *Team*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haavind, H. (2017) Kvinneforskning og vitenskapelige paradigmer. *Tidsskrift for Kjønnforskning*, 41(4), 232–239.
- Illeris, K. (2009). Kompetence, læring og utdanning: Hvordan læres kompetencer, og hvordan kan de utvikles gjennom formalisert utdanning? *Nordic Studies in Education*, (02), 194-209.
- Ivey, A. E., D'Andrea, M. J., & Ivey, M. B. (2012) *Theories of Counseling and Psychotherapy: a Multicultural Perspective*. Los Angeles: SAGE.
- Johnson, D., & Johnson, Frank P. (2013). *Joining together: Group theory and group skills* (11th ed.). Boston: Pearson.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johannessen, K. S. (2013). Tause kunnskaper i nytt lys? Viktige ansatser og nye bøker innenfor feltet. *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 2 (48), 144–153.
- Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2013). *Focus Groups. From Structured Interviews to Collective Conversations*. Abingdon: Routledge.
- Kegan, R. (1982), *The evolving self: problem and process in human development*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- King, N. & Horrocks, C. (2010) *Interviews in Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Knutsen, p. (2015). Erkjennelse eller illusjon? Et forsvar for den induktive metode. *Norsk Filosofisk Tidsskrift*. 2. 87–99.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Koziel, E. (2009) *Kreativitet i Ekspert i Team: prediktorer for oppfattet klima og opplevd kreativitet*. Trondheim: NTNU.
- Kunnskapsdepartementet. (2011-2012). *Utdanning for velferd: Samspill i praksis*. (Meld. St. 13 2011–2012). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-13->

- Kvalsund, R. & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Launsø, L. & Rieper, O. (2005). *Forskning Om og Med Mennesker. Forskningstyper og Forskningsmetoder i Samfunnsforskning*. 46-48, 58-60, 152-155, København: Nyt Nordisk Forlag.
- Liamputtong, P. (2011). *Focus Group Methodology. Principles and Practice*. P. 72-85. London: Sage Publications, Ltd
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.
- Matusov, E. (1998). When solo activity is not privileged: Participation and internalization models of development. *Human Development*, 41(5-6), 326-349.
- McClure, B. (2005). *Putting a new spin on groups: The science of chaos* (2nd ed.). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merriam, S., Caffarella, R., & Baumgartner, L. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed., The Jossey-Bass higher and adult education series). Hoboken, N.J: John Wiley.
- Merton, R. K., Fiske, M. & Kendall, P. L. (1990). *The Focused Interview. A Manual of Problems and Procedures*. New York: The Free Press.
- Moon, J. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development* (2nd ed.). London: Routledge.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forsker*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Peterson, D. (2015). All that is solid. Bench-building at the frontiers of two experimental sciences. *American Sociological Review*, 80(6), 1201-1225.
- Polanyi, M (1966). The logic of tacit inference. *Philosophy*, 155(41), 1-18.
- Polanyi, M (2000). *Den tause dimensjonen. En innføring i Taus Kunnskap*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Popovic, N. (2005). *Personal synthesis: A complete guide to personal knowledge*. London: Personal Well-Being Centre.
- Rogers, C. (1956) Client-centered theory. *Journal of Counseling Psychology*, 3(2), 115-120.
- Rogers, C. R. (1961) *On Becoming a Person: a Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable.
- Rogers, C. (2007). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change.

- Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 44(3), 240–248.
- Rogers, Carl. R., & Little, K. B. (1973) Some New Challenges. *American Psychologist*, 28(5), 379–387.
- Ryen, A. (2002). *Det Kvalitative Intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schwarz, R. (2002). *The skilled facilitator: A comprehensive resource for consultants, facilitators, managers, trainers, and coaches* (2nd ed., Jossey-Bass business & management series). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A (1987) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silverman, D. (2014) *Interpreting qualitative data* (5. utg). California: Sage.
- Sjøvold, E. (2006). Maturity and effectiveness in small groups. *Nordic Psychology*, 58(1), 43-56.
- Skårderud, F, & Sommerfeldt, B. (2013) *Miljøterapi boken: Mentalisering som holdning og handling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sortland, B. (2015). Læringsarena for tverrfaglig samarbeid: Ekspert i Team. *Uniped: Tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk*, 38(4), 284–292.
- Stake, A.E. (2003). Case Studies. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Red.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (2. Utg). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Stefansson, T., & Karlsdóttir, R. (2009). Læring og læringsmiljø. I Kvalsund, R., & Karlsdóttir, R (Red.), *Mentoring og coaching i et læringsperspektiv*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Sternberg, R., Mio, K., Sternberg, K. & Mio, J. (2012). *Cognitive psychology* (6th ed.). Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N. & Rook, D. W. (2007). *Focus Groups. Theory and Practice*. California: Sage Publications.
- Sørensen, K. H. (2008) *Faglighet og tverrfaglighet i den nye kunnskapsøkonomien*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Tennant, M. (2012). *The learning self: Understanding the potential for transformation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Trotzer, J. (2013). *Counselor and the group: Integrating theory, training, and practice*. London: Taylor and Francis.

- Tveiten, S. (2015). *Veiledning: Mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget
- Van Manen, M. (1990) *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- Veine, S., Anderson, M. K., Andersen, N. H., Espenes, T. C., Bredesen, T., Wallin, P. & Reams, J. (2017). *Refleksjon som studentaktiv læringsform*. Trondheim: NTNU.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and Methods*. California: Sage Publications.
- Yontef, G. (2007). The power of the immediate moment in gestalt therapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 37(1), 17-23.

VEDLEGG 1

Intervjuguide for fokusgruppe I

Informasjon før intervjuet:

- Som dere vet: 2 timer, filming, kaffe og boller.
- Hovedsakelig en samtale mellom dere, men jeg kommer til å stille spørsmål som dere kan diskutere med hverandre.
- Dere kan stille hverandre spørsmål hvis det er noe andre sier dere blir nysgjerrige på
- Hvis det er noe dere ikke vil svare på er det helt greit
- Hvis det er spørsmål dere ikke skjønner er det bare å si ifra
- Jeg er ute etter deres opplevelse, ikke et fasitsvar
- Svar gjerne ut i fra dere selv og med deres egne meninger
- Jeg kommer ikke til å snakke med landsbyledelsen eller EiT-fagseksjonen om det dere deler her. Det blir anonymisert og kun brukt som datamateriale i masteren
- Jeg er ikke opptatt av om dere liker eller misliker EiT, jeg er bare ute etter det dere opplever, beskriver, mener, føler, tenker
- Har dere spørsmål før vi begynner?

Innsjekk: Hvordan har dere det akkurat nå? Hva synes dere om å være med på dette fokusgruppeintervjuet?

Om EiT:

1. Hvorfor valgte dere denne landsbyen?
2. Hva slags inntrykk hadde dere av EiT før dere begynte?
3. Hva synes dere om EiT akkurat nå?
4. Hva har dere lyst til å få ut av EiT? Best case scenario?
5. Hva tror dere blir utfordrende med EiT?

Læring:

1. Hva er læring for dere?
2. Hvordan vil dere si at man kan stadfeste at man har lært noe?
3. Hva tror dere selv dere kommer til å lære av EiT?
4. Hva tror dere at dere ikke kommer til å lære av EiT?
5. Hvordan vil dere beskrive det å lære om prosess i EiT?
6. Er det interessant? Hvorfor?
7. Er det utfordrende? Hvorfor?
8. Opplever dere dere selv som motivert for å lære om gruppeprosess?
9. Hva tror dere det kan være nyttig å kunne om samarbeid og gruppeprosess i arbeidslivet?
10. Tror dere EiT kan imøtekomme dette?
11. Hva tror dere det er meningen fra ledelsens side at dere skal lære av EiT?

Refleksjon:

1. Er dere vant til å reflektere i deres studiehverdag?

2. Opplever dere at det er avstand mellom den type refleksjon rundt samarbeid EiT legger opp til, og måten dere er vant til å arbeide eller samarbeide?
3. Hvordan opplever dere å gjennomføre prosessrelaterte øvelser?
4. Opplever dere at noen av øvelsene dere har hatt har bidratt til refleksjon? I så fall hvilke?
5. Har dere opplevd at noen av øvelsene førte til en bedre gruppeprosess?

Språk:

1. Hvordan opplever dere å snakke om gruppeprosess i samarbeid slik det gjøres i EiT?
2. Hva synes dere om at gruppen skal snakke om sin egen samarbeidsprosess?
3. Er det noen ord, uttrykk eller begrep som brukes i EiT dere oppfatter som ukjente eller vanskelige?
4. Tror dere dere vil bruke mye internett for å kommunisere?
 - a. I så fall hvordan tror dere dette vil påvirke gruppearbeidet?

Samarbeid:

1. Hva er samarbeid for dere?
2. Hvordan vil dere beskrive et godt samarbeid?
3. Hva synes dere om samarbeid?
4. Hva er fint? Hva er vanskelig?
5. Har dere noen erfaringer med å prate om samarbeid fra tidligere i utdanningen?
6. Har dere tidligere vurdert eller reflektert rundt hvorfor noen gruppearbeid fungerer bra og andre ikke? Har dere eksempler på dette?
7. Hvilke samarbeidssituasjoner dere har vært i opplevde dere som gode?
8. Hvorfor var det et godt samarbeid?
9. Hva skal til for at dere får en god følelse når dere samarbeider?
10. Hvordan føles det?
11. Tror dere at dere er mer eller mindre effektive når dere jobber i team?

Gruppebevissthet:

1. Hvordan vil dere beskrive den gruppen dere er en del av nå?
2. Tenker dere noe på hvordan samarbeidet fungerer i denne gruppen?
3. I så fall hva tenker dere?
4. Vil dere si at dere jobber tverrfaglig nå i denne gruppen?
5. Vil dere si at dere legger "godviljen" til for å forstå hverandre og de andres synspunkt?
6. Hva tenker dere når en på gruppen kommer med et forslag dere selv enten aldri ville kommet på selv, eller som dere vurderer som dårlig?
7. Ser dere på dere selv og de andre medlemmene i gruppen som like, ulike eller midt i mellom?
 - a. Hva vil dere si er bra eller dårlig med dette?
8. Når dere skal ta avgjørelser, hvordan fungerer beslutningsprosessen i gruppen?
9. Har dere tenkt noe på informasjonsflyten i gruppen?
10. Hva tror dere er lurt å gjøre hvis dere blir uenige?
11. Har dere gjort dere opp noen synspunkt på makt i gruppen? Hos enkeltindivider eller deler av gruppen?

Selvbevissthet:

1. Har dere tenkt over egen oppførsel i gruppearbeid før?
2. Gjør dere alltid det samme, eller gjør dere ofte forskjellige ting? Har dere eksempler på dette?

3. Hvordan synes dere selv dere er å samarbeide med?
 - a. Hva er grunnen til at dere mener dette?
4. Har dere noen gang tidligere fått tilbakemelding på atferden deres i gruppearbeid?
5. Har du tidligere hatt et bevisst fokus på ditt eget og andres kroppsspråk når du jobber i gruppe? (ikke spør om dette i FGII)
6. Hvordan vil dere beskrive en gruppe som gjør at dere føler dere trygge og sikre?
7. Hva gjør at den enkelte av dere føler seg trygg og sikker i denne gruppen?
8. Hvordan vil dere beskrive en gruppe der dere kan oppleve usikkerhet og utrygghet?
9. Hvordan opplever dere å være i denne gruppen?
10. Er dere bevisst på hva dere føler i ulike sammenhenger i gruppen? F-eks når beslutninger skal tas eller når dere skal komme med en uttalelse?

Prosessarbeid:

1. Hvordan opplever dere å ha fokus på både prosjekt og prosess slik det gjøres i EiT?
2. Hva er spennende?
3. Hva er utfordrende?
4. Vil dere si at prosessarbeid angår dere?
5. Hvordan vil dere beskrive det å lære om gruppeprosess?
6. Har dere noen eksempler eller erfaringer fra gruppearbeidet der prosessen var i fokus?
7. Har dere noen eksempler eller erfaringer der det var vanskelig å ha fokus på prosess?

Avslutning: Opplever dere å ha lært noe om gruppeprosess enda? I så fall hva? Er det noe mer dere ønsker å legge til?

Utsjekk: Hvordan har det vært for dere å være med på dette fokusgruppeintervjuet? Hva sitter dere igjen med nå?

VEDLEGG 2

Intervjuguide for fokusgruppeintervju II

Informasjon før intervjuet:

- Intervjuet gjennomføres etter samme format som sist. Vi kommer til å bruke rundt to timer, og dere må gjerne spise boller, drikke kaffe og ta toalettpauser underveis.
- Som dere vet er det dere som fører dialogen, men jeg stiller spørsmål. Dere kan gjerne også stille spørsmål til hverandre, svare hverandre eller utfylle hverandre. Videre må dere gjerne uttrykke uenighet eller enighet med det andre har sagt. Det er også helt greit om det er noe dere ikke vil svare på, eller om det er noe dere ikke har noe svar på.
- Slik som sist blir intervjuet filmet, men jeg sletter filmen med en gang jeg er ferdig med å analysere dataene.
- Jeg vil også gjenta at her er det ingen fasitsvar, jeg er bare ute etter deres opplevelse.
- Har dere noen spørsmål eller kommentarer før vi setter i gang?

Innsjekk: Hvordan har dere det nå? Hva tenker dere om å skulle gjennomføre et nytt fokusgruppeintervju?

Introduksjon:

8. Hva tenker dere om EiT nå når dere snart er ferdig?
9. Vi dere si dere har lært noe nytt om samarbeid gjennom EiT?
 - a. I så fall hva? Og hvordan?
10. Hvordan har dere opplevd det å ha EiT?
11. Hvordan vil dere beskrive opplevelsen deres?

Øvelser:

1. Hva tenker dere om øvelsene dere har vært gjennom?
2. Hvilke øvelser skapte refleksjon hos dere?
3. Hvilke opplevde dere som nyttige for å reflektere rundt dere selv?
4. Hvilke opplevde dere som nyttige når det gjelder å reflektere rundt gruppen?
5. Hvilke øvelser ble dere mest overrasket over?
6. Hvilke øvelser opplevde dere som mindre nyttige?
 - a. Hvorfor det?

Selvbevissthet:

1. Hvordan opplever dere deres egen atferd i denne gruppen?
2. Kan dere beskrive hvordan dere er i gruppen?
3. Har dere oppdaget noe nytt om dere selv i løpet av EiT?
4. Er det noe i dere som har endret seg i løpet av EiT?
5. Vil dere si dere har lært noe om hvordan dere selv er å samarbeide med?

Gruppebevissthet:

1. Hvordan vil dere beskrive gruppen nå?
2. Hvordan opplever dere å være i gruppen nå?
3. Opplever dere at gruppen har utviklet seg i løpet av EiT?
 - a. I så fall: hvordan har gruppen utviklet seg over tid?
4. Hva opplever dere at har endret seg siden oppstarten?

5. Hva opplever dere som likt?
6. Hvorfor tror dere det har det endret seg?

Å bli observert:

1. Hvordan har det vært for dere å bli observert av læringsassistenter?
2. Hvordan føltes det å blir fasilitert av læringsassistenter?
3. Opplevde dere fasilitering som nyttig? I så fall når?
4. Hvordan har det vært å bli observert av meg av og til?

Prosess og Prosjekt:

1. Hvordan opplever dere inndelingen i prosjekt og prosess slik det gjøres i EiT?
2. Hvordan vil dere beskrive opplevelsen av å dele fokuset mellom prosjekt og prosess?
3. Hvordan har dere opplevd å lære om gruppeprosess i EiT?
4. Har dere noen erfaringer eller eksempler dere kommer på?
5. Har dere lært noe nytt?
6. Hva har vært spennende?
7. Hva har vært utfordrende?
8. Hva har vært overraskende?
9. Har dere lært eller forstått noe dere ikke hadde forutsett i løpet av EiT?
10. Hva synes dere om gruppeprosess nå?

Avslutning

1. Hva tenker dere om samarbeid nå?
2. Har det endret seg i løpet av EiT?
3. Hvilke erfaringer fra gruppearbeidet sitter ekstra godt igjen?
4. Hvis dere skulle summere opp deres læringsutbytte av EiT med en setning, hva ville det vært?
5. Hvordan har det vært å være med på disse intervjuene?

Utsjekk: Hva sitter dere med akkurat nå? Hvordan er det for dere at jeg skal bruke det dere har sagt til å skrive en masteroppgave?

VEDLEGG 3

Samtykkeskjema for Deltagere i studien

”Teknologistudenters opplevelse av læringsutbytte i EiT”

Bakgrunn for studien

Eksperter i Team er iverksatt for at masterstudenter ved NTNU skal heve sin samarbeidskompetanse. Emnet er NTNU sitt svar på næringslivets tilbakemelding om at studentene fra universitetet ikke er gode nok på tverrfaglig samarbeid. Emnet skal gi erfaringer med hvordan det er å fullføre et prosjekt i samarbeid med andre studenter fra ulike fagretninger. Gjennom arbeid med et selvvalgt prosjektet skal studentgruppene bli bevisst hvordan gruppeprosesser utvikler seg, hva slags atferd den enkelte utviser i gruppen og hvordan hver og en påvirkes av og påvirker gruppedynamikken.

Studien gjennomføres med bakgrunn i Stortingsmelding 13, 2011–2012 som sier at ”Utdanningssystemene må innrettes slik at det ikke skapes uhensiktsmessige skiller mellom ulike personellgruppers kompetanse og dermed hvilke oppgaver de kan utføre. Behovet for samhandlingskompetanse, teamarbeid og flerfaglighet tilsier at grunn- og videreutdanninger bør innrettes slik at ulike yrkesgrupper får et nødvendig felles kompetansegrunnlag uavhengig av studieretning”. Det er med andre ord viktig både for dagens og det fremtidige arbeidsmarked at Eksperter i Team bidrar til samhandlingskompetanse. Likevel har det blitt gjort lite offisiell forskning på om dette er tilfellet.

Økt samhandling- og samarbeidskompetanse er vanskelig å måle eksakt. Denne studien vil undersøke det opplevde læringsutbytte en studentgruppe i en teknologisk landsby i Eksperter i Team sitter igjen med etter å ha gjennomført emnet. Studentene har ikke nødvendigvis erfaring med prosess og relasjonsperspektiv fra sin tidligere utdanning ved NTNU. Av denne grunn kan det være interessant å studere nettopp deres opplevelse av læringen emnet gir.

Gjennomføring av studien

Studien vil gjennomføres ved hjelp av to fokusgruppeintervju på omlag to timer hver. Ett i begynnelsen og ett i slutten av semesteret. I tillegg vil moderator observere gruppen på avtalte tidspunkt, slik at hun har noe kjennskap til gruppen og kan stille aktuelle spørsmål under intervjuet. Fokusgruppeintervjuene vil bli filmet for å gjøre transkripsjonsarbeidet enklere. Deretter vil filmen slettes. Dekan ved NTNU, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, er databehandlingsansvarlig. Studiet er meldt inn hos Personvernombudet for forskning, Norsk Senter for Forskingsdata (NSD).

Forskeren vil fungere som moderator av fokusgruppen. Moderator vil stille spørsmål angående studentenes opplevelse av Eksperter i Team og gruppens samarbeid. Gruppen diskuterer spørsmålene i fellesskap og styrer det meste av dialogen selv. Moderator kan dele observasjoner fra gruppens arbeid i landsbyen, eller fra selve intervjuet, som gruppen kan kommentere. Moderator avtaler tid og sted med gruppen, og gjør praktiske avklaringer med landsbyledelsen. Deltagelse i studien vil ikke ha noen direkte innvirkning på gruppens karakter i emnet.

I masteroppgaven vil deltagerens personalia bli anonymisert, med unntak av studieretning, som kan være relevant for studiets resultater. Selve masteroppgaven skrives høsten 2018. Alle

deltagere har mulighet til å trekke seg i løpet av hele forskningsprosessen. Ved spørsmål vedrørende studien, forskeren, praktiske implikasjoner for deltagelse eller andre ting kan forsker kontaktes via mail eller telefon. Det er selvsagt også mulig å stille spørsmål i person når forsker er på besøk i landsbyen.

Kontaktinformasjon Masterstudent:

Mail: msundal@yahoo.no

Tlf: 41570952

Kontaktinformasjon Veileder:

Mail: ragnvald.kvalsund@ntnu.no

Tlf: 73591999



Jeg har lest og forstått informasjonen i dette tosidige samtykkeskjemaet.

Underskrift Deltager

Dato

--	--

Underskrift Masterstudent

Dato

--	--

VEDLEGG 4



Ragnvald Kvalsund

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 12.01.2018

Vår ref: 57692 / 3 / PEG

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 11.12.2017 for prosjektet:

57692	<i>Hva en IT-gruppe i Ekspertene i Team ved NTNU sier de opplever av læringsutbytte gjennom emnet.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ragnvald Kvalsund</i>
Student	<i>Marte Sundal</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

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

Ved prosjektslutt 15.12.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Pernille Ekornrud Grøndal

Kontaktperson: Pernille Ekornrud Grøndal tlf: 55 58 36 41 / pernille.grondal@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marte Sundal, msundal@yahoo.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 57692

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet. Vi har imidlertid en kommentar til utformingen av samtykkeskjemaet: Samtykkeskjemaet er utformet som en rekke punkter som studenten anses for å ha samtykket til ved signering. Slik samtykkeskjemaet er utformet, kan det likevel sås tvil om studenten har samtykket til annen informasjon som fremkommer av skrivet, men som ikke er listet opp i samtykkeskjemaet. Vi anbefaler derfor at samtykkeskjemaet utformes på følgende måte: "Jeg har lest og forstått informasjonen i dette skrivet, og samtykker til deltakelse". I tillegg minner vi om at du må fylle inn veileders kontaktopplysninger i informasjonsskrivet.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med NTNU sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Du har opplyst i meldeskjema at personopplysninger publiseres. Personvernombudet har lagt til grunn at du/dere innhenter samtykke fra den enkelte informanten til publiseringen. Vi anbefaler at hver enkelt informant får anledning til å lese og godkjenne sine opplysninger før publisering.

Prosjektslutt er oppgitt til 15.12.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette eller sladde bilde- og videoopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

