

Masteravhandling for  
Annelene Vedeler Taule

Et litteraturstudie i pedagogikk med vekt på hva læring hos den enkelte deltaker i team i lærende organisasjoner har å si for teamet og den lærende organisasjonens utvikling.

Masteravhandling i pedagogikk ved NLA Høgskolen, Bergen

2012

Veileder: Ola Hoff Kaldestad



”The more you learn, the more acutely aware you become of your ignorance”

(Senge, 2006:10).



## Sammendrag

Dette er en masteravhandling i pedagogikk skrevet ved NLA Høgskolen i Bergen. Masteravhandlingen omhandler hva læring hos deltakerne i team som arbeider i lærende organisasjoner har å si for teamets og organisasjonens utvikling. Formålet med avhandlingen er å drøfte hvilken betydning læring har for utvikling. Læring blir behandlet med utgangspunkt i perspektivet om livslang læring.

Avhandlingens forskningsspørsmål er; *hvilken betydning kan etablering av team ha for læring og utvikling i organisasjoner?* Forskningsspørsmålet blir sett i lys av hvorvidt personlig læring er viktig for at teamet og den lærende organisasjonen utvikler seg. Det blir også sett i lys av hvilken rolle den enkeltes deltakelse har for læring og videreutvikling av teamet og den lærende organisasjonen som helhet.

Det er her valgt å gjennomføre et litteraturstudium. Bakgrunnen for dette valget er en vurdering i forhold til at det nok er denne metoden som i størst grad gir mulighet til å svare på forskningsspørsmålet.

Det er valgt å dele livslang læring, lærende organisasjoner og team opp i egne kapitler, hvor disse blir gjennomgått i all hovedsak hver for seg. Bakgrunnen for dette valget er at hver faktor på denne måten blir gjennomgått ut fra forskningsspørsmålet. Etter dette er det et kapittel som tar for seg de tre faktorene i forhold til hverandre. Det kommer her frem at læring er viktig for utviklingen av både team og lærende organisasjoner. Både teamet og den lærende organisasjonen er avhengig av sine ansatte for å utvikle seg. Læring er her et nøkkelbegrep da de ansatte selv må være villig og åpen for læring for å kunne utvikle seg. Uten de ansattes lærings – og endringsvilje vil ikke organisasjonen være i stand til endring. Det er også kommet frem at det å bruke team som organisasjonsform er med på å fremme læring hos de ansatte. Når de ansatte blir organisert i team, er de i stand til å løse mer komplekse oppgaver enn hva enkeltpersonene i sum er i stand til hver for seg. Det er her tatt utgangspunkt i tverrfaglige team, og det er kommet frem at det er viktig at alle bidrar med den kunnskapen de har. Det er også en del spilleregler som det er viktig at alle i teamet er bevisst på og vet hvordan de skal forholde seg til. Den personlige relasjonen er viktig, men det er også viktig at team ikke blir gjennomført som et trivselstiltak.

Som hovedkonklusjon i avhandlingen kan man si at læring hos deltakerne i team som arbeider i en lærende organisasjon, er svært avgjørende for både teamet og den lærende organisasjonens utvikling. Læring er dermed nøkkelfaktoren som binder alt sammen.

Spørsmål i forhold til avhandlingen kan stilles til

Annelene Vedeler Taule

avtaule@gmail.com

## Forord

Arbeidet med denne avhandlingen har vært en fantastisk spennende prosess. Det finnes nærmest ikke ord for hvor utrolig mye jeg har lært. Selv om prosessen naturlig nok til tider har vært preget av både stress og en del følelser, så har det også vært utrolig kjekt. I løpet av arbeidet har jeg opplevd, på en helt ny måte hvordan min egen forståelse innenfor emnene har økt i takt med utviklingen av avhandlingen. Men etter hvert som man arbeider, ser man også andre spennende tema innen fagfeltet avhandlingen kunne omhandlet. Det å holde seg til forskningsspørsmålet har ikke alltid vært like lett, da man innimellom finner spennende litteratur som man så veldig gjerne skulle fordypet seg mer i. Men skulle det være en sjanse for at avhandlingen skulle bli ferdig måtte jeg til slutt snevre inn.

Det å i dag sitte med det ferdige resultatet føles nærmest uvirkelig. Etter fem år med studier, rett fra videregående, et det er en skrekkblandet fryd jeg nå sitter igjen med.

Men når man arbeider så intenst med et prosjekt som dette så er det mange som står bak en og støtter, og det er mange som derfor fortjener en stor takk!

Aller først må jeg få takke min beste venn og fantastiske ektemann, Tom Erik Taule. Takk for utrolig støtte, gode ord, og god hjelp med korrekturlesing av avhandlingen. Tusen takk også for god støtte gjennom hele studietiden. Veldig glad i deg.

Min gode venninne og medstudent Rikke H. Sivertsen må også takkes. Hun har stilt opp med både støtte, gode ord, og ikke minst gode tilbakemeldinger som har bidratt til forbedring av avhandlingen. Takk for all den gode kaffen, og alle de koselige og produktive møtene.

Min veileder Ola Hoff Kallestad må også takkes, for god veiledning og gode tilbakemeldinger underveis i avhandlingen. Tone Sævi må også takkes. Uten henne hadde starten på denne avhandlingen blitt svært kaotisk.

Mine gode foreldre og svigerforeldre må også få en takk i denne sammenhengen. Alle for god støtte gjennom hele studietiden, og for at dere alle alltid har hatt tro på at jeg kom til å klare dette. Dere er gode med meg!





# Innhold

<b>1</b>	<b>Prosjektets utgangspunkt og hensikt</b> .....	<b>1</b>
1.1	Bakgrunnen for avhandlingen.....	2
1.2	Avgrensinger og veien videre.....	4
<b>2</b>	<b>Forskningsspørsmål</b> .....	<b>7</b>
2.1	Hva er en lærende organisasjon? .....	9
2.2	Hva er et team? .....	12
<b>3</b>	<b>Metode</b> .....	<b>17</b>
3.1	Innledning.....	17
3.1.1	Beskrivelse av forskingsprosessen .....	18
3.2	Litteraturstudie.....	18
3.2.1	Styrker og svakheter ved et litteraturstudie .....	20
3.3	Valg av litteratur.....	21
3.3.1	Hovedfokus på litteratur .....	21
3.3.2	Aktuelle forskere .....	22
3.3.3	Litteratursøk .....	24
3.4	Reliabilitet og Validitet.....	26
3.5	Forskningsetikk.....	26
<b>4</b>	<b>Læring</b> .....	<b>29</b>
4.1	Livslang læring – Peter Jarvis .....	30
4.2	Livslang læring – for voksne.....	31
4.2.1	Livslang læring – politisk internasjonalt .....	33
4.2.2	Livslang læring – politisk i Norge.....	37
4.2.3	Voksenlæring i arbeidslivet i Norge.....	41
4.3	Oppsummering.....	42
<b>5</b>	<b>Lærende organisasjoner</b> .....	<b>43</b>
5.1	Hva skal til for å skape en lærende organisasjon? .....	45
5.2	Læring i lærende organisasjoner.....	47
5.3	Hvorfor en lærende organisasjon? .....	49
5.4	Læring i arbeidslivet.....	51
5.4.1	Dobbeltkretslæring og enkeltkretslæring .....	51
5.5	Svakheter ved og skepsis til den lærende organisasjonen.....	55
5.6	Oppsummering.....	56
<b>6</b>	<b>Team</b> .....	<b>57</b>

<b>6.1</b>	<b>Hva skal til for å skape et velfungerende team?</b> .....	<b>57</b>
<b>6.2</b>	<b>Yter vi bedre sammen med andre?</b> .....	<b>59</b>
<b>6.3</b>	<b>Læring i team</b> .....	<b>60</b>
<b>6.4</b>	<b>Hvor aktuelt er det å arbeide i team her i Norge?</b> .....	<b>64</b>
6.4.1	Det organisatoriske og personlige aspektet ved å arbeide i team .....	67
6.4.2	Hva får man ut av å arbeide i team? .....	68
<b>6.5</b>	<b>Utfordringer ved å arbeide i team</b> .....	<b>70</b>
<b>6.6</b>	<b>Oppsummering</b> .....	<b>72</b>
<b>7</b>	<b>Team, livslang læring og lærende organisasjoner sett i forhold til hverandre</b> .....	<b>73</b>
<b>7.1</b>	<b>Livslang læring</b> .....	<b>73</b>
7.1.1	Den lærende organisasjon .....	74
7.1.2	Lærende organisasjoner i forhold til livslang læring og team .....	75
7.1.3	Team i forhold til livslang læring .....	76
<b>8</b>	<b>Konkluderende oppsummering</b> .....	<b>77</b>
<b>8.1</b>	<b>Videre forskning</b> .....	<b>79</b>
<b>9</b>	<b>Litteratur</b> .....	<b>83</b>

# 1 Prosjektets utgangspunkt og hensikt

Jeg ønsker å begynne dette prosjektet med å trekke frem et sitat fra 1965. Jeg synes dette sitatet sier veldig mye om dagens samfunn. Det sier også mye om faktorer som gjør seg gjeldende for alle organisasjoner, og det er i aller høyeste grad aktuelt i forhold til denne avhandlingens utgangspunkt;

Egentlig har det skjedd like mye de siste 50 år som det som har hendt i menneskets tidligere historie. Hurtigheten i endringene kan oppsummeres i et faktum; det har vært ca 800 generasjoner av 62 år i de 5000 siste år. Av disse 800 generasjonene ble omtrent 650 tilbrakt i huler. Av disse 800 generasjonene er det bare en eller i beste fall to generasjoner som har levd med blodoverføring, aircondition, kollektiv transport, TV, medisinske tjenester som reelt sett har forbedret den menneskelige livssituasjonen og formelle utdanningssystemer som gjelder flere enn en liten elite (Bennis, sitert av Golembewski, sitert av Jacobsen, 2004:13).

Da dette sitatet er fra 1965, ser man hvor mye samfunnet har endret seg på kort tid. Nå, snart femti år etter, ser vi at samfunnet har endret seg enda mer. I dagens samfunn er endring et nøkkelord. Endring er også nødvendig for å videreutvikle det samfunnet som vi lever i. Endringer er blitt så sentralt at redaktøren av den siste *Handbook of Organization Studies* valgte å ikke inkludere et eget kapittel om endring. I følge redaktøren er endring en så stor del av alle kapitlene, at det ikke var behov for et eget kapittel som omhandler dette (Jacobsen, 2004:13). Naturlig nok vil også endring bli en sentral del av denne avhandlingen. Uansett hvordan man snur og vender på ting, er endring en del av alle yrkesgrupper, og alle typer studier. Endring er også en del av vårt daglige liv, og noe som vi er tvunget til å forholde oss til, uansett om vi vil eller ikke.

Formålet og hovedfokuset til denne avhandlingen er å kunne si noe om hvordan deltakerne i team som arbeider i en lærende organisasjon lærer, alene og sammen, og å kunne si noe om hva denne læringen har å si for teamet og den lærende organisasjonens utvikling. Målet er å kunne si noe om dette, og se om det finnes faktorer som kan si noe om hvordan slik læring kan finne sted, samt si noe om hva som skal til for å fremme læring hos den enkelte deltaker. Det vil her også være ønskelig å kunne si noe om hvordan man kan legge opp til at slik læring finner sted. Det er også ønskelig å se på samfunnsaktualiteten rundt dette, om det er fokus på dette i dagens samfunn og organisasjoner. Avhandlingen får dermed en spennende vinkling, da det før dette prosjektet ble satt i gang, var uklart for forfatteren hvordan deltakerne i team som arbeider i en lærende organisasjon lærer. Om det var noe fokus på denne type læring,

samt hvor og hvordan denne type læring fant sted. Målet med denne avhandlingen er at den for forfatterens del skal gi en dypere innsikt i både team arbeid, læring og lærende organisasjoner. Det ville vært kjekt om andre som måtte lese den også kan finne den interessant, og kanskje avhandlingen kan være med på sette disse faktorene i et nytt lys.

Underveis i arbeidet med avhandlingen har det vist seg at de teamene som det her forskes på, er mer samfunnsaktuell enn først antatt. Spesielt læringsbegrepet som det her blir tatt utgangspunkt i, har vist seg overraskende sterkt samfunnsmessig. Avhandlingen har derfor fått en sterkere samfunnsmessig plassering, og det har vist seg at de temaene som det her blir forsket på, er svært aktuelt i mange deler av det samfunnet som vi i dag lever i. Avhandlingen får også en samfunnsmessig plassering, da det i den senere tid har blitt økt fokus på læring, kompetanseutvikling og lærende organisasjoner. Pedagogiske tankeganger rundt organisasjoner har også fått større plass i både forskning og praksis (Ohlsson, 2011:11).

## **1.1 Bakgrunnen for avhandlingen**

Dette er en masteravhandling i pedagogikk bygget på en bachelorgrad i pedagogikk. Avhandlingen kommer derfor til å ha et pedagogisk utgangspunkt. Denne avhandlingen kommer i all hovedsak til å ha hovedfokus på læring, team og lærende organisasjoner. Målet er å kunne belyse hvordan deltakerne i team, som arbeider i en lærende organisasjon lærer og hva læring har å si for teamets og den lærende organisasjonens utvikling. Det vil derfor bli gått i dybden på både læring, læring i team og lærende organisasjoner, og hvordan disse faktorene påvirker og virker i forhold til hverandre. Ønsket er å kunne se dette primært i forhold til norske organisasjoner. Dette for å kunne si noe om hvordan forholdene er gjeldende her i Norge, da dette er en masteravhandling bygget på utdanning tatt i Norge. Bakgrunn for dette valget er for det første at dette vil kunne være med på å begrense avhandlingen i forhold til litteratur. For det andre vil dette være med på belyse de faktiske forholdene som er her i Norge da det er norske organisasjoner forfatteren av avhandlingen etter all sannsynlighet kommer til å arbeide i. På tross av at det er norske forhold fokuset vil ligge på, vil det være naturlig å også ha med litteratur fra skandinavisk forskning, da mye av denne er svært interessant, og kan også være representativ for norske organisasjoner. Det vil vise seg senere i avhandlingen om norske og skandinaviske forhold skiller seg fra organisatoriske forhold i andre deler av verden.

Da denne avhandlingen blir skrevet ut fra et pedagogisk ståsted, vil det være naturlig å drøfte og se de ulike faktorene som gjør seg gjeldene ut fra en pedagogisk synsvinkel. I den senere tid er begrepet organisasjonspedagogikk begynt å gjøre seg gjeldende innenfor forskningen. Selv om denne avhandlingen ikke kommer til å bruke dette begrepet i forhold til organisasjoner som blir drøftet, vil definisjonen på organisasjonspedagogikk være med på å vise til hvilken tolkning som ligger til grunn for en pedagogisk avhandling som omhandler organisasjoner:

Organisationspedagogik studerar organisationer och dessas relation till omvärlden. Huvudintresset riktas mot interaktionen mellan individer, grupper och organisatoriska enheter, det vill säga pågående processer av organiserande i verksamheten. Organiserandet utgör ett samordnande av de resurser och de handlingar som främjar eller hindrar organisationen och dess delar att utföra sina uppgifter för att nå uppställda mål. I dessa processer är påverkan, maktutövning, lärande och kompetens fyra särskilt viktiga begrepp (Ohlsson, 2011:11).

Når man fokuserer på organisasjoner i et pedagogikkstudie, er det naturlig å ha et pedagogisk utgangspunkt for tolkning og drøfting, og ikke minst fokus i forhold til det som blir studert. Slik som Ohlsson her definerer organisasjonspedagogikk, er han med på å konkretisere disse momentene, og knytter dem opp både i forhold til et samfunnsperspektiv og konkret litteratur. De punktene som her er skissert, kommer til å ligge som bakgrunnsforståelse i forhold til denne avhandlingens utgangspunkt som en pedagogisk rettet avhandling

Når man skal skrive en masteravhandling i pedagogikk, er det en rekke interessante fagfelt man kan fordype seg i. Pedagogikken er svært mangfoldig. Man kan si at pedagogikk som fag ”omfatter alt som har med læring, utvikling, veiledning, undervisning og oppdragelse å gjøre” (Bø, 2008:228). Dette viser seg i det Ohlsson beskrev i forhold til organisasjonspedagogikk. Valget om hva denne avhandlingen skulle omhandle, var derfor ikke enkelt. Etter å ha fullført en bachelor i pedagogikk, og deretter fortsatt på en master i pedagogikk, har en rekke av de ulike aspektene ved pedagogikk blitt berørt. Bakgrunnen for valget om å fordype seg i læring, lærende organisasjoner og team er ganske enkelt at underveis i studiene, er det disse områdene innenfor det pedagogiske spekteret som har interessert mest, og det er disse emnene som har engasjert mest. Det er disse emnene som har gitt de største faglige utfordringene, og de største faglige gledene. Det er det mellommenneskelige som må til for å få organisasjonene til å fungerer som er svært interessant. Det er også interessant å se hvordan en lærende organisasjon bruker seg selv til å videreutvikle både seg selv som organisasjon, men ikke minst sine ansatte. Dette er bakgrunnen for denne avhandlingen. Den pedagogiske forståelsen

kommer til å ligge som bakgrunn for hele avhandlingen, da spesielt med utgangspunkt i det Ohlsson har skrevet om organisasjonspedagogikk.

## **1.2 Avgrensinger og veien videre**

Det er til nå gått gjennom hvilke tema denne avhandlingen ønsker å ha som utgangspunkt, og hva formålet med avhandlingen er. Det vil i det følgende bli gjennomgått den videre oppbyggingen av avhandlingen. Det neste kapitlet vil ta for seg avhandlingens forskningsspørsmål (3.0). Det vil her bli fremlagt hva denne avhandlingen skal ha hovedfokus på, og hvilket forskningsspørsmål som kommer til å ligge til grunn for selve avhandlingen. Det vil i underkapitler under punkt 3, bli gjort rede for både lærende organisasjoner og team. Det vil i denne delen bli klargjort hvilke teorier og definisjoner denne avhandlingen kommer til å legge til grunn i forhold til de to begrepene. Dette kommer så tidlig i avhandlingen, for å klargjøre hva som menes med lærende organisasjoner og team, da dette er to faktorer som er svært avgjørende for avhandlingen og som vil ligge til grunn for det som blir presentert videre. Det vil deretter bli gjort rede for metodevalget for denne avhandlingen (4.0). Det vil her også bli gjort rede for krav til litteratur, litteratursøk, valg av litteratur og forskere, samt de etiske aspektene ved metodevalget. Avhandlingen vil videre bli delt i fem ulike deler. Først vil det bli gått nærmere inn på læring (5.0). Her vil det bli gjort rede for hvilken læringsteori som blir lagt til grunn for avhandlingen. Denne læringsteorien vil deretter bli sett på i forhold til norske og internasjonale forhold, samt det norske fokuset på denne type læring. Læringsbegrepet vil her bli sett på i forhold til samfunnsaktualitet både i Norge og Europa. Deretter vil det komme et eget kapittel om lærende organisasjoner (6.0). Her vil det bli gjort videre rede for hva en lærende organisasjon er, samt det vil bli gått inn på historikk og lærende organisasjoner sett ut fra norske forhold, samt hva som skal til for å skape en lærende organisasjon, og hvorfor man har lærende organisasjoner. Ikke minst læring i lærende organisasjoner vil her bli drøftet. Deretter vil det komme et eget kapittel om team (7.0). I dette kapitlet vil det bli gått nærmere inn på team, hvorfor man arbeider i team, fordeler, ulemper, utfordringer og lignende. Også her vil læring bli drøftet. Etter dette vil det komme et kapittel hvor læring, lærende organisasjoner og team vil bli sett på i sammenheng (8.0). Målet her er å se de ulike faktorene som er gjennomgått i avhandlingen i forhold til hverandre. Dette for å trekke de ulike delene sammen og vise betydningen av de ulike faktorene når de sees i sammenheng. Til slutt vil det komme et kapittel hvor det vil bli konkludert i forhold til forskningsspørsmålet (9.0). Det vil være et eget underkapittel som tar for seg forslag til videre

forskning innenfor fagfeltene. Det vil her bli tatt utgangspunkt i ulike aspekter som fremstår som lite utforsket per dags dato. Til slutt vil litteraturlisten bli presentert (10.0).





## 2 Forsknings spørsmål

I mye av den forskningslitteraturen som finnes, brukes både termen forsknings spørsmål og termen problemstilling. Termen problem kan lett assosieres med at det skal forskes på problemer. Samfunnsforskere interesserer seg ofte for mer enn problemer. En del av disse velger derfor å benytte betegnelsen forsknings spørsmål. ”Et forsknings spørsmål tar utgangspunkt i nysgjerrighet hos den som forsker” (Thagaard, 2009:51).

Forskningsspørsmålet er med på å gi retning til det videre arbeidet. Det er derfor viktig å legge frem et godt forsknings spørsmål i begynnelsen av prosjektet, slik at man kan arbeide ut fra dette forsknings spørsmålet, og finne litteratur ut fra det man har valgt å skrive om.

”Forskningsspørsmålet er med på å avgrense avhandlingen” (Johannessen, 2006:60). På bakgrunn av dette vil denne avhandlingen bruke betegnelsen forsknings spørsmål fremfor problemstilling.

Tove Thagaard har formulert noen kriterier på hva som må til for å ha et godt forsknings spørsmål. Det blir forstått slik at hun har valgt å bruke betegnelsen problemstilling, da hun sier at denne betegnelsen er godt innarbeidet i litteratur om metode. Det tolkes ut fra det hun her skriver at disse kriteriene også kan brukes i forhold til forsknings spørsmål. Hun skriver om følgende kriterier som må være på plass:

En god problemstilling skal være tydelig nok til å gi retningslinjer for de metodiske og faglige valgene forskeren må foreta i løpet av prosjektet. Problemstillingen må også være tilstrekkelig avgrenset til at den kan realiseres innenfor de rammene forskeren må forholde seg til. Samtidig må problemstillingen være åpen nok til at prosjektet kan utforske temaer som viser seg interessante underveis (Jerdal, 1998: 19-22 sitert av Thagaard, 2009:51-52).

Det kan her tolkes at de samme kriteriene som gjelder for problemstilling kan gjelde for et forsknings spørsmål. Det virker som om termen problemstilling her blir brukt, da dette er det som er mest innarbeidet i forskningsmiljøet, ikke på grunn av at problemstilling er en bedre betegnelse enn forsknings spørsmål.

Thagaard har skrevet et avsnitt i forhold til problemstilling, som gjør seg svært aktuelt i forhold til prosessen med forsknings spørsmålet som blir brukt i denne avhandlingen:

Selv om problemstillingen danner utgangspunkt for undersøkelsen, innebærer ikke det at problemstillingen er ferdig definert når forskeren er i gang med å samle inn fakta. Arbeidet med problemstillingen er en prosess som pågår gjennom hele forskningsprosjektet. Utformingen av problemstillingen påvirkes av de data

forskeren samler inn, og hvordan analysen utføres. Problemstillingen gir et grunnlag for hvordan undersøkelsen legges opp, men det er viktig at den innsikt forskeren får i løpet av prosjektet, kan bidra til å utvikle problemstillingen videre (Thagaard, 2009:47).

Under arbeidet med formulering av et forskningsspørsmål, må man gå flere runder for å komme frem til den kjernen man er ute etter. Dette kan ofte være en svært tidkrevende prosess, hvor prøving og feiling blir en stor del av utfordringen.

Som nevnt innledningsvis er formålet med denne avhandlingen å ha fokus på team, lærende organisasjoner og læring. Målet er å se om det finnes kjennetegn og faktorer som gjelder seg gjeldende for hvordan læring kan finne sted i et team som arbeider innenfor en organisasjon som arbeider mot ideen om den lærende organisasjon. Videre er målet å se hva denne læringen har å si for utvikling av team og lærende organisasjoner. Videre er ønsket å kunne si noe om dette i forhold til norske organisasjoner. Forskningsspørsmålet må dermed være av en slik art at det kan gi grunnlag for å svare på disse spørsmålene, samtidig som det må gi grunnlag for å kunne forske og fordype seg innefor emnene. Som Thagaard også skriver, så må det være muligheter og åpninger i forskningsspørsmålet til å kunne fordype seg i det som underveis i prosjektet viser seg å være interessant. Forskningsspørsmålet det her er kommet frem til og som kommer til å bli utgangspunktet for denne avhandlingen er dermed:

### **Hvilken betydning kan etablering av team ha for læring og utvikling i organisasjoner?**

Forskingsspørsmålet vil bli sett i lys av:

1. Er personlig læring viktig for at teamet og den lærende organisasjonen utvikler seg?
2. Hvilken rolle den enkeltes deltakelse har for læring og videreutvikling av teamet og den lærende organisasjonen som helhet.

I forhold til organisasjoner, er det den lærende organisasjon hovedfokuset vil ligge på. Målet med forskningsspørsmålet er å se etter faktorer som gir svar på hva læringens betydning har for utvikling av team og lærende organisasjoner. Det vil her bli sett på læring hos den enkelte deltaker, og hva denne læringen har å si for utvikling av teamet og den lærende organisasjonen som helhet. Læring blir med dette et essensielt stikkord, både når det er snakk om den lærende organisasjonen, og når det er snakk om team. Det blir læringsbegrepet som i

denne avhandlingen binder de to begrepene sammen. Læring vil bli sett på ut fra teorien om livslang læring.

Da dette er en masteravhandling i pedagogikk, kommer avhandlingen til å ha et pedagogisk utgangspunkt, i forhold til tolkningen av det som blir drøftet. Da både betegnelsen team og lærende organisasjoner kommer til å være svært sentrale i avhandlingen, vil det være formålstjenlig og strukturerende for avhandlingen å her presentere sentrale begrep som hva en lærende organisasjon er, og hva som i denne sammenheng menes med team, og hvilke typer team det i denne avhandlingen kommer til å bli tatt utgangspunkt i.

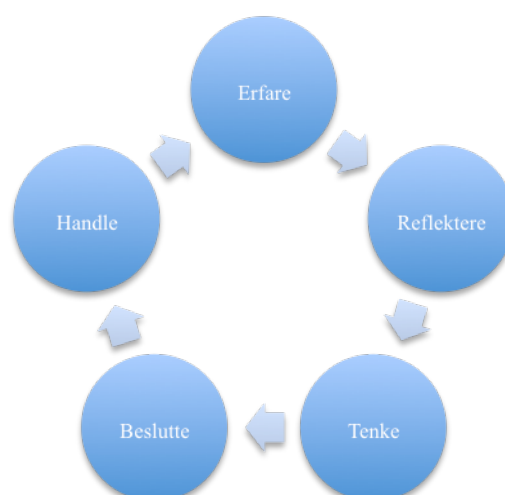
## 2.1 Hva er en lærende organisasjon?

Det finnes en rekke ulike definisjoner på hva en lærende organisasjon er. Den som på enklest og kortest måte definerer den lærende organisasjonen, er Finn van Hauen sin definisjon:

*En lærende organisasjon, er en organisasjon som har gjort det til sitt vesentlige kulturtrekk å lære av erfaring.*

van Hauen mener at kjernen i den lærende organisasjonen er selve læringsprosessen. Han ønsket derfor å lage en definisjon som konkretiserte dette, og som ikke var for lang og omfattende (van Hauen,1998:39). Han har her også satt fokus på det å lære av tidligere erfaringer som er gjort i organisasjonen.

van Hauen bruker i sin definisjon begrepet ”lære av erfaring”. Men hva vil det egentlig si å lære av erfaring? van Hauen refererer her til en modell som heter Kolbs læringssyklus.



(van Hauen,1998:53)

van Hauen skriver at meningen med denne modellen er å vise hvordan man skal handle i en lærende organisasjon, og hvordan man skal kunne lære av erfaring. Det første punktet handler om å erfare. Når man har erfart noe, er det viktig å reflektere over dette, for deretter å tenke på hvordan dette kunne vært gjort annerledes. For så å beslutte en ny mulighet eller måte å løse utfordringen på. Etter dette må man handle. Til slutt er man tilbake til erfaring. Man har nå erfart hvordan ting kunne gjøres annerledes, og om dette var gjenstand for et bedre resultat, enn forrige gang. Den lærende organisasjonen bruker tid på å se tilbake. Organisasjoner som ikke bruker tid på dette, ender da opp med å gjøre den samme feilen en rekke ganger. Målet er å unngå dette i den lærende organisasjonen (van Hauen,1998:52-53). For å skape og få til disse endringene, er det viktig å legge til rette for ”et lærende miljø” i organisasjonen. Dette er den viktigste faktoren for å skape et miljø, hvor organisasjonen lærer av erfaring (van Hauen,1998:54). Denne modellen er i hovedsak utarbeidet for enkeltindivider, men den kan generaliseres til å omhandle hele organisasjonen (ibid).

van Hauen har laget en forklaring til hvert av punktene i Kolbs læringsssyklus. Han ser på de ulike punktene i forhold til støtte (her: støtte fra de andre medarbeiderne). I forhold til handling skriver han at dette normalt består i å trene den enkelte i de praktiske ferdigheter som man skal bruke til utførelse. I forhold til støtte om beslutning skriver han at dette normalt er en konsulentoppgave. Dette trenger ikke å være en profesjonell konsulent, men kan være en kollega eller en leder. Om støtte til å tenke skriver han at dette omhandler den mer tradisjonelle utdanning med tilførsel av kunnskap. Dette for å oppnå kunnskapsbasert bakgrunn til å løse problemer på. Til slutt skriver han om støtte til refleksjon. Her skriver han at dette er i forhold til å forme sine mentale antagelser. Dette innebærer at man blir konfrontert med sine mentale antagelser, og eventuelle fordommer, for der etter å finne ut om disse er gyldige eller ikke (van Hauen,1998:178-180). Dette er hovedtanken bak begrepet å lære av erfaring. Det kommer frem i de punktene som her forklares, at læring og kunnskap er en vesentlig faktor for å oppnå endring i organisasjonen. I forhold til definisjonen av lærende organisasjoner gir modellen et innblikk i hva den egentlig omhandler.

En annen teoretiker som vil bli svært aktuell i denne avhandlingen er Peter M. Senge. Senge er en svært kjent forsker innenfor fagområdet team og lærende organisasjoner. Han skrev følgende innledningsvis i boken *The Fifth Discipline*:

The tools and ideas presented in this book are for destroying the illusion that the world is created of separate, unrelated forces. When we give up this illusion – we can then build “learning organizations”, organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, when new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together (Senge, 2006:3).

van Hauen mener at Senge sin definisjon er god, særlig fordi den inneholder en rekke utsagn. Han mener også det er en god definisjon, da den har satt i gang tankeprosesser hos mange mennesker verden over. På samme tid mener han at den er litt uhåndterlig akkurat på grunn av at den inneholder så mange utsagn. Derfor har han formulert den definisjonen på lærende organisasjoner som ble beskrevet ovenfor. Denne er mer konkret, og litt mer håndterbar enn Senge sin definisjon (van Hauen, 1998:39). Det er på bakgrunn av dette at van Hauen sin definisjon er blitt brukt som hoveddefinisjon i denne avhandlingen. Men Senges definisjon kommer også til å stå sentralt, da mye av det Senge skriver om i forhold til lærende organisasjoner og team, er svært aktuelt og blir brukt i denne avhandlingen. Den vil også stå sentralt da den er svært omfangsrik, og tar med en del punkter som er svært viktig og avgjørende for utførelsen av den lærende organisasjonen. Dette er punkter som van Hauen ikke har tatt med. Senge er også en fremtredende forsker, og det han skriver kan man derfor bruke med den forståelse av at det han skriver og sier er aktuelt, og ikke minst, pålitelig.

De to definisjonene som her er blitt lagt frem omfatter ulike deler av læring. van Hauen fokuserer mest på erfaring i forhold til lærende organisasjoner. Man kan her sette spørsmålstegn ved om erfaringsbegrepet blir for sterkt og snevert. Vil ikke læring i net kunne være med på å danne den lærende organisasjonen? Senge fokuserer i all hovedsak på fremtiden og dynamisk samarbeid som kriterier for organisasjonslæring (Roald, 2006:149). Fokuset i de to definisjonene er svært ulike. Men dette betyr nødvendigvis ikke at den ene er mer rett eller feil enn den andre. Men man må være bevisst på disse forskjellene. Det å se de to definisjonene i lys av hverandre, vil gi et bedre nyansert forhold av hva en lærende organisasjon er, enn om man velger å se på hvilken som måtte være den beste. Ved å både se fremover og bakover i organisasjonen, vil man nødvendigvis få et bedre helhetsbilde, enn om man kun ser fremover eller bakover.

Senge viser i sin bok *The fifth discipline*, at han mener at man kan dele den lærende organisasjonen inn i fem ulike dimensjoner. Den første går ut på individuelle ferdigheter. Den andre; grunnlaget for nye tankemønstre. Den tredje; felles visjoner. Den fjerde; lære å lære sammen. Den femte; fellestenkning og systemtenkning (Filstad, 2010:26). I denne

avhandlingen vil hovedfokuset, i forhold til Senge, blir lagt på den fjerde disiplinen. Da Senge skriver om både lærende organisasjoner og team, og dem i forhold til hverandre, blir han en viktig kilde til denne avhandlingen. Men på tross av at det er den fjerde disiplinen som i størst grad vil bli lagt til grunn i denne avhandlingen, er de andre disiplinene med på å forme Senge sin forståelse, og må derfor nevnes, for å kunne bidra til bedre forståelse av Senge sin forskning.

I denne avhandlingen kommer lærende organisasjoner til å bli gjennomgått generelt. Det er ikke ønskelig å knytte det opp til en spesiell enhet eller organisasjon. Dette for å gjøre avhandlingen mest mulig generell.

## 2.2 Hva er et team?

På samme måte som at det å komme med definisjonen på lærende organisasjoner så tidlig i avhandlingen er formålstjenlig, vil det tilsvarende også være formålstjenlig å definere team i denne delen av avhandlingen. På lik måte som det finnes en rekke definisjoner på lærende organisasjoner, finnes det også en rekke definisjoner på team. Mange av disse definisjonene er ganske like, og valget har derfor falt på den som i størst grad omhandlet det team kommer til å bety i denne avhandlingen. Morten Levin kommer med følgende definisjon på hva et team er:

*Et team består av minst to personer som har ansikt – til – ansikt – relasjoner, det må eksistere over en viss tid, det etableres følelsesmessige forbindelser mellom medlemmene, de må ha et felles formål og en felles forståelse av prestasjonskrav, og det må være bestemte kriterier for medlemskap (Levin, 2004:36).*

Et team består med dette av minimum to medlemmer. Kaufmann og Kaufmann skriver at et team maksimalt består av 10 deltakere (Kaufmann, 2009:241). Det kommer også frem at det mellom deltakerne i et team skal eksistere følelsesmessige forbindelser. I teamet er det også et felles ansvar for at mål blir oppnådd. Det må også gjøres rede for en felles forståelse av prestasjonskravene, samt at det finnes bestemte kriterier for medlemskapet i teamet. Det å være medlem i team innebærer, ut fra det som står her, at det finnes regler og kriterier for hvordan deltakerne i teamet skal arbeide sammen.

Men hva menes egentlig med team? Rune Assmann skriver i en artikkel at et team er ”en liten flerfaglig, sammensatt gruppe, der medlemmene har et felles ansvar for at resultatene nås, og ansvar og myndighet til å treffe beslutninger på egenhånd etter tildelte fullmakter.

Generelt sett legger team stor vekt på kommunikasjon og læring” (Assmann, 2006). Denne definisjonen har Assmann valgt da den klart skiller mellom grupper og team. Den ble også valgt da den ikke er for snever, men på samme tid heller ikke for omfattende (Assmann, 2008:36). Denne definisjonen på team skiller mellom grupper og team. Den fremhever også at team er en flerfaglig sammensatt gruppe. Også Assmann legger vekt på at deltakeren i teamet har et felles ansvar for måloppnåelse. Et viktig punkt som her trekkes frem er læring. Dette fenomenet kommer til å få stor plass i denne avhandlingen.

Men når egner det seg å jobbe i team? Rune Assmann har listet opp noen stikkord for akkurat dette:

- Når omgivelsene preges av uoversiktlig og stadig endring
- Når oppgavene er komplisert.
- Når virksomheten har behov for høy kompetanse.
- Når behovet for koordinering er stort.
- Når bedriften har problemer med rekruttering og å beholde kvalifiserte medarbeidere (Assmann, 2006).

Det finnes med dette en rekke ulike anledninger hvor det vil være formålstjenlig for en bedrift å organisere teamarbeid, da dette i enkelte tilfeller kan gi større kompetanse på områder hvor enkeltmennesket ikke vil ha stor nok kompetanse alene. Assmann sier at ”teamorganisering innebærer en mulighet for å løse komplekse problemer som ikke enkeltmennesker har kapasitet eller kompetanse til å håndtere alene” (Assmann, 2002). Assmann skriver her at et team er en flerfaglig sammensatt gruppe. Om et team alltid er flerfaglig er nødvendigvis ikke sikkert. Det er nok mange ganger at et team er sammensatt av personer med samme type faglig bakgrunn. Men i denne avhandlingen vil det bli tatt utgangspunkt i at teamet er flerfaglig. Dette da mye av den litteraturen som er på området, omhandler team som er flerfaglig sammensatt. Dette kommer derimot ikke til å ekskludere den litteraturen som ikke omtaler team som er flerfaglig sammensatt.

Men når man snakker om team, så er det viktig å være bevisst på at det finnes flere ulike typer team. I denne avhandlingen vil hovedvekten ligge på de teamene som går under betegnelsen effektive team. Dette vil si team som har arbeidet sammen i lengre tid, og hvor

teamet har høy kapasitet. Teamet ”skifter mellom funksjoner så raskt og med slik presisjon at de nesten er samtidig” (Sjøvold, 2006:80). Teamet ”blir ikke hengende i et tema, men kommer seg videre” (ibid). Teamet ”er også robust når det gjelder påvirkninger fra omgivelsene; ett dytt fører til at det raskt endrer posisjon (tilpasser seg) uten at det mister fart” (ibid). Forutsetningen for en slik dynamikk sier Sjøvold, er at alle medlemmene ”behersker, er i stand til og er villige til å utøve alle funksjoner” (ibid). Dette vil si at ingen i teamet har monopol på sin funksjon eller rolle (ibid). Definisjonen på slike typer team varierer. Noen kaller dem for team med høyt modenhetsnivå, andre effektive team. Men det som kjennetegner slike typer team er:

1. Medlemmene kontrollerer hverandres atferd og jobbutførelse for å øke gruppens ytelse.
2. Medlemmene både gir hverandre tilbakemelding og aksepterer å få det av andre.
3. Det foregår effektiv toveiskommunikasjon som reduserer mulighetene for misforståelser.
4. Medlemmene er villige til å avlaste og støtte hverandre.
5. Medlemmene har et kollektivt syn på seg selv som en gruppe.
6. Medlemmene opplever at suksess avhenger av gruppens samhandling.
7. Medlemmene forstår at man er gjensidig avhengig av hverandre på noen områder.
8. Arbeidet er karakterisert av at medlemmene tilpasser atferd og utvikler ferdigheter i samsvar med ulike situasjonsbehov. Teamet er dermed i stand til å utvikle og endre seg over tid (Assmann, 2008:42-43).

De punktene som er oppført ovenfor er med på å vise hva et effektivt team faktisk er. Det kommer her frem at mye av ansvaret ligger på medlemmene i teamet. Det kommer også frem at samhandlingen mellom medlemmene er svært viktig for teamets prestasjoner. Atferd og kommunikasjon mellom medlemmene er svært sentralt for at teamet skal være i stand til å fungere. Også forståelsen av det å være i et team og hva det innebærer er viktig. Sett i sammenheng kan man her se at det er enkeltindividet, og dets forståelse, arbeidsinnsats og kunnskap som er kjernen i det effektive teamet. Om et team skal være effektivt, er det



avhengig av at hver enkelt deltaker gjør det som forventes av en, samt at man gjør sitt ytterste for å bidra. Det å være deltaker i et effektivt team krever svært mye av deltakerne, både personlig og profesjonelt.

Effektive team har den fordel at de skaper en form for synergieffekt. Dette vil si at teamet presterer bedre som en enhet, enn hva enkeltmenneskene hver for seg i sum kunne prestert. Dette vil si at deltakerne i teamet produserer resultater som er høyere enn summen av hva enkeltmennesket selv hadde kunne prestert (Assmann, 2008:42). Bakgrunn for valg av denne type team, er for det første, å skille klart mellom grupper og team. I en del litteratur blir disse to betegnelse brukt om hverandre. Assmann har kritisert Sjøvold for nettopp dette (Folkestad, 2008). For det andre vil avhandlingen omhandle effektive team for å avgrense dennes omfang. Da det finnes svært mye interessant som er skrevet om alle typer team, må det avgrenses i forhold til den tid som er til disposisjon til arbeidet med denne avhandlingen. I forhold til forskningsspørsmålet, er det effektive team, som i denne avhandlingen vil bli tatt utgangspunkt i, selv om det ikke ble konkretisert i selve forskningsspørsmålet.



## 3 Metode

### 3.1 Innledning

Etymologisk kommer ordet metode fra de greske ordene; eg – det å følge en viss vei mot et mål, av meta – etter og hodos – vei (bokmålsordboka). I pedagogisk ordbok skriver de at metodisk forskning er ”en systematisk organisert måte å undersøke en årsakssammenheng på og/eller skaffe til veie kunnskapsdata, innsikt og forståelse på” (Bø, 2008:194). Å søke ordets røtter gir en begynnende forståelse for hva metode egentlig er. Metoden er avgjørende for hvilken vei man velger for å nå målet i forskningen. Metodevalget for denne avhandlingen er, etter nøye vurdering, litteraturstudie.

Bakgrunnen for valget av litteraturstudie som forskningsmetode, er at det etter vurdering i forhold til andre forskningsmetoder, er denne metoden som i størst grad vil kunne bidra til svar i forhold til forskningsspørsmålet. Dette valget ble tatt etter vurderinger i forhold til hvilken tid som var til disposisjon, hvilken forskning som finnes på fagfeltet fra før, samt hvilken forskning som var tilgjengelig innenfor fagfeltet da valget ble tatt. Da det finnes en rekke ulike forskningsmetoder å velge mellom, var det vanskelig å finne den som ville passe best i forhold til avhandlingens forskningsspørsmål. Etter nøye vurdering, falt derfor valget på et litteraturstudie. Bakgrunnen for dette valget, var som nevnt, tidsrammen og allerede eksisterende forskning på fagfeltet. Når man velger å gjennomføre et litteraturstudie, har man den fordelen at man kan støtte seg på forskning som allerede eksisterer. Det som er spennende er at man bruker forskning til å svare på et spørsmål. Man må da se på et bredt spekter av forskning, for deretter å se den i sammenheng med det som forskningsspørsmålet spør etter. Man får da en helt annen vinkling på forskningen enn hva den hadde i utgangspunktet, da man ser flere ulike forskningsresultat i lys av hverandre. Dette på bakgrunn av hvordan forfatteren har forstått det, ut fra hva som er lest og blitt fortalt.

Det vil i det følgende bli gått nærmere inn på de ulike faktorene som gjør seg gjeldende ved anvendelsen av forskningsmetoden. Det vil også bli gått nærmere inn på valg av litteratur og bakgrunn for disse valgene, samt hvordan det har vært jobbet for å finne frem til den aktuelle litteraturen som er blitt brukt i avhandlingen, som igjen har ført til prosessen, formingen og utarbeidelsen av avhandlingen.

### 3.1.1 Beskrivelse av forskningsprosessen

Denne forskningsprosessen begynte med utarbeidelsen av en prosjektplan. Dette er et eget fag på 20 studiepoeng som skal legge grunnlaget for selve masteravhandlingen. Prosjektplanen var delt inn i fem deler; 1. Prosjektets utgangspunkt, hensikt og forskningsmessige plassering. 2. Prosjektets forskningsspørsmål og underspørsmål. 3. Prosjektets metodologi og metode. 4. Beskrivelse og vurdering av prosjektets empiriske opplegg. 5. Beskrivelse og vurdering av forskningsprosessen. Prosjektplanen kunne i ettertid sees på om et verktøy, hvor de ulike delene som avhandlingen skulle inneholde var representert. Man hadde i prosjektplanen satt i gang tankeprosesser rundt prosjektet, og samtidig fått innføring i hvordan masteravhandlingen skulle utformes. Det ble her arbeidet i grupper, og studentene fikk her innbikk i medstudenters prosjekter. I ettertid kan man se betydningen av dette som en god forberedelse til det arbeidet som lå foran oss. Etter prosjektplanen var godkjent, og man hadde hatt samtale med intern og ekstern sensor fikk vi tildelt veileder. Etter det har arbeidet gått ut på å samle inn informasjon og relevant litteratur som ville gi svar for forskningsspørsmålet. Dette har vært en spennende prosess, hvor kartlegging, vurdering og gjennomgang har vært viktige stikkord. Prosessen ender til slutt i et ferdig produkt.

### 3.2 Litteraturstudie

”Et litteraturstudie er et studie hvor grunnlaget for avhandlingen er å finne i allerede publisert forskning” (Befring, 2007:51). Ved å gjennomføre et litteraturstudie vil man kunne få innsikt i gjeldende kunnskap innenfor et område. I praksis innebærer et litteraturstudie å gå systematisk gjennom publikasjoner som er utgitt på området man har valgt å studere, og ut fra det prøve å finne frem til konklusjoner som synes å være gyldig (Befring, 2007:51).

Edvard Befring kommer i sin bok; *Forskningsmetode med etikk og statistikk* med noen hovedtrekk på hva et litteraturstudie vil kunne bidra til relevant forskning med. Disse er:

1. Oppsummere sentrale funn, teorier og konklusjoner
2. Klargjøre for hvilke konklusjoner som har sterk og svak støtte i forskningslitteraturen.
3. Avdekker inkonsistente funn og peker på problemstillinger som har vært lite utforsket.

4. Oppsummerer hovedtendenser ved bruk av forskningsmetoder.
5. Avdekker grunnlagspremisser og eventuelle skeivvinklinger ved foreliggende forskning.
6. Gir en vurdering av fremtidige forskningsbehov på området (Befring, 2007:51-52).

Da disse punktene er svært aktuelle i forhold til det å anvende litteraturstudie som forskningsmetode, vil det her være formålstjenlig å se disse punktene i forhold til forskningsspørsmålet og selve skriveprosessen. Det første punktet tar for seg det å oppsummere. Her inngår sentrale funn, teorier og konklusjoner i forskningsmiljøet. Dette vil si at i forhold til forskningsspørsmålet, vil det bli aktuelt å kartlegge den forskningen som finnes innenfor team, lærende organisasjoner og livslang læring vises det hva forskningen er kommet frem til, og hvilke funn som står sentralt. Dette bringer oss videre til punkt 2. Det blir her viktig å skille mellom de funnene som står sterkt og svakt innenfor forskningsmiljøet. Man må dermed se på flere forskeres syn rundt et emne. På den måten vil man få et bedre utgangspunkt for å si noe om hva som står sterkt i forskningsmiljøet, og hva som står svakere. Punkt 3 viser til at man ser på ulike innfallsvinkler og problemstillinger som er lite utforsket. Etter hvert som prosjektet utvikler seg, ser man fort hvilke områder som er veldokumentert, og hvilke områder som ikke er det. Utfordringen her har vært å se på hva som er god forskning, selv om det ikke finnes mye litteratur på området. Punkt 4 viser til det å finne ut hvordan den informasjonen man viser til, er funnet. Hvilke metodiske valg forskerne har brukt og hva som går igjen. foreksempel intervju, observasjon, spørreskjema og lignende. Punkt 5 tar utgangspunkt i å stille seg kritisk til foreliggende forskning, og se på eventuelle skeivvinklinger, samt avdekke grunnpremisser i forskningen. Det siste punktet tar for seg mye det samme som punkt 4, da de begge tar for seg mangel på forskning innenfor enkelte sider i de emnene som blir diskutert i avhandlingen. Det siste punktet blir svært aktuelt etter hvert som avhandlingen tar form. Det er underveis i arbeidet man får oversikt over hvilke områder som er lite utforsket, og hvilke områder som i stor grad er utforsket. Det vil i denne avhandlingen bli drøftet hvilke områder som kanskje burde vært ytterligere utforsket i fremtiden (se kapittel 9.2)

Uansett hvilken forskningsmetode man velger, vil metoden man har valgt by på ulike styrker og svakheter. Når man skriver et litteraturstudie må man være oppmerksom på en del ting, og det er særlig en utfordring som står sentralt; svakheten ved et litteraturstudie er at det

baserer seg på subjektivt skjønn. Dette vil si at vurderingene til den som gjennomfører arbeidet blir avgjørende. Når forskeren som utfører arbeidet makter å vurdere kvaliteten og troverdigheten på den litteraturen som blir gjennomgått, og samtidig har tilstrekkelig fagkompetanse på området, vil likevel et litteraturstudie kunne være av grunnleggende verdi (Befring, 2007:52). Det stilles dermed høye krav til forskerens objektivitet, og ikke minst tolkning av det som blir gjennomgått. På tross av dette vil det her bli gjennomført et litteraturstudie og det kommer til å bli et klart skille mellom forfatterens egne meninger, og det som er hentet fra litteraturen og andre forskere.

### **3.2.1 Styrker og svakheter ved et litteraturstudie**

Når man har valgt å bruke litteraturstudie som forskningsmetode, vil man støte på en del fordeler metoden gir. Man får her mulighet til å fordype seg i allerede eksisterende forskning. Man må derfor ikke finne opp ”kruttet på nytt”. Man kan se hva som finnes av forskning, og dermed også se hva aktuelle forskere på området mener. Dette i forhold til det Befring beskriver ovenfor.

Som mye annet her i verden kan en svakhet være både positivt og negativt. Det samme gjelder styrker. Som nevnt i forhold til styrken ved et litteraturstudie, vil det å kartlegge forskningen på det aktuelle området være svært krevende. Det å få en full oversikt vil være en nærmest umulig oppgave i forhold til den tiden man har til disposisjon. I denne avhandlingen har det vært svært krevende å få en full oversikt, da det finnes mye forskning innenfor hver av de ulike momentene som er med. Men det å finne forskning som omhandler de momentene i sammenheng har også vært krevende. Det har derfor blitt nødvendig å gå gjennom mye hver for seg, for deretter å se dem i forhold til hverandre. Det er svært viktig å skille klart mellom ens egne meninger og andres, innenfor litteraturstudiets rammer. Men selv om man prøver å holde seg objektiv, er det til tider vanskelig, da man, naturlig nok, velger å bruke den litteraturen som man har størst forståelse for. Det er viktig å ikke skrive om ting man ikke forstår. Men ens egen forståelse er jo strengt tatt ikke objektiv. Det er derfor en balansegang her, som er viktig at man er observant på. Det har i denne avhandlingen blitt jobbet mot å nå dette målet. I en hver setning som er skrevet, har det vært fokus på å være saklig, slik at avhandlingen skal bli et produkt ut fra reell forskning, ikke meninger.

### 3.3 Valg av litteratur

#### 3.3.1 Hovedfokus på litteratur

Det finnes en rekke bidragsytere når det kommer til litteratur om læring, lærende organisasjoner og team. Svært mye av denne litteraturen er amerikansk, men det er også skrevet om dette her i Norge og i Skandinavia. For å avgrense søket på litteratur har det blitt gjort et valg om å i all hovedsak fokusere på litteraturen rundt norsk og skandinavisk forskning. Det vil naturlig nok også bli brukt annen litteratur, og flere fremtredende organisasjoners teoretikere vil bli brukt, der hvor det er formålstjenlig. Bakgrunnen for valget om å fokusere på norsk og skandinavisk litteratur består av flere argumenter. For det første er det for å kunne avgrense både avhandlingen og søket etter litteratur. For det andre har det bakgrunn i det Endre Sjøvold skriver i sin bok, *Teamet*;

Det meste av den faglitteraturen vi støtter oss på, er av nordamerikansk opprinnelse. Nordamerikanske grupper er på mange områder ganske forskjellig fra norske grupper. Funn fra amerikansk gruppeforskning sammenfaller ikke nødvendigvis med funn i skandinavisk gruppeforskning. Tilsvarende vil teknikker som virker i amerikanske grupper, kunne ha en helt annen virkning i skandinaviske grupper (Sjøvold, 2006:13).

Da denne avhandlingen blir skrevet med norske forhold for øyet, er det Sjøvold her skriver, svært sentralt i forhold til både forståelsen av den litteraturen som blir brukt, men også for å kunne si noe om hvordan forholdene faktisk er her i Norge. Det finnes mye amerikansk litteratur innenfor de ulike fagfeltene i denne avhandlingen, samt litteratur på en rekke andre språk. Det blir for omfattende å skulle kartlegge og sette seg inn i alt dette. Men de norske forholdene skal det til en viss grad være mulig å kunne kartlegge ut fra forskningsspørsmålet i avhandlingen. På denne måten vil man også kunne si noe om den norske kulturen innenfor disse områdene. Det må her nevnes igjen det Assmann har sagt om at Sjøvold bruker betegnelsen team og grupper om hverandre (Folkestad, 2008), samt at den boken dette er hentet fra, heter *Teamet*. Det kan derfor tas utgangspunkt i at det Sjøvold her skriver, omhandler team i like stor grad som grupper.

Med dette som bakgrunn, blir det dermed sett nærmere på de norske og skandinaviske forholdene innenfor organisasjonsforskning. Etter å ha gjennomgått en god del litteratur, er det kommet frem en rekke norske og skandinaviske forskere som har utmerket seg. Det er gjort en vurdering på at denne avhandlingen kan støtte seg på disse. Bakgrunnen for vurderingen er at de aktuelle forskerne har skilt seg ut fra andre i forhold til det de skriver om,

og det de har produsert, synes å være relevant i forhold til forskningsspørsmålet. Selv om alt ikke er aktuelt for denne avhandlingen, er det likevel gjort en vurdering i forhold til at bruken av de norske og skandinaviske bidragsytere er den beste måte å kartlegge hvordan de norske forholdene er. I alle fall hvordan de er, sett ut fra den litteratur og forskning som er på området. Det er en del norske forfattere som har skrevet om team, lærende organisasjoner og læring og hatt et norsk fokus. Det finnes også noen forfattere utenfor Skandinavia som blir sentral å ha med når man skriver om læring, lærende organisasjoner og team. Bakgrunnen for valget av disse forfatterne er i all hovedsak at de har bidratt innenfor forskningen på de aktuelle feltene på en måte som har vært med på å forme den oppfatningen vi har på de ulike feltene i dag.

Kriterier for valg av litteratur har vært at litteraturen på en eller annen måte har vært essensiell i forhold til det forskningsspørsmålet spør etter. Når det er funnet relevant litteratur, har det ikke vært lagt fokus på hvilken form denne er; om det er bok, artikkel, undersøkelser eller lignende. Hovedfokuset har vært på hva den har hatt å si for forskningsspørsmålet. Det har derfor til enhver tid vært gjort en vurdering på den litteraturen som har vært tilgjengelig, om den ville være aktuell eller ikke.

### **3.3.2 Aktuelle forskere**

I denne avhandlingen er det en rekke forskere som har gjort seg aktuell i forhold til bruk som kilder. Noen av disse forskerne peker seg mer ut enn andre, og det vil derfor i det følgende presenteres noen av disse. Dette blir tatt med for å kaste lys over de forskerne som blir anvendt. Dette for å bedre illustrere hvem de er, hva de mener, og hvorfor de var aktuelle å bruke i denne avhandlingen. Under arbeidet med innhenting av forskere som kunne være aktuelle å bruke i avhandlingen, dukket det opp en rekke forskere som før prosjektets begynnelse ikke var kjent for forfatteren av avhandlingen, men som viste seg å være svært aktuelle i forhold til denne avhandlingen. Dette er ofte kommet frem når ulike forskere referer til andre forskere.

Blant annet Peter M. Senge har hatt stor innflytelse på både hvordan vi oppfatter og ser på team og lærende organisasjoner. De norske kildene som blir brukt i denne avhandlingen, referer hyppig til Senge (van Hauen,1998:38; Jacobsen,2004:200; Filstad,2010:46; Roald,2006:149) Senge er også å finne i kildelistene til en noen av forskerne som blir brukt i avhandlingen (Granberg,2011:130; Helle,2006:247). Han er førsteamanuensis ved



Massachusetts Institute of Technology. Han er også grunnlegger av Society for Organizational Learning (SoL), et globalt fellesskap av selskaper, forskere og konsulenter dedikert til ”gjensidig avhengig utvikling av mennesker og deres institusjoner” (solonline.org). Hans mest kjente bok, *The fifth discipline* har solgt i over 1 million eksemplarer (tall fra 2008)(solonline.org). Man forstår at Peter M. Senge er en svært innflytelsesrik fagperson, spesielt innenfor området ledelse og organisasjonsutvikling. Boken; *the fifth discipline*, kommer til å være en viktig kilde i arbeidet med denne avhandlingen. Både innenfor lærende organisasjoner, og innenfor team. Boken *The fifth discipline* kom for første gang ut i 1990. Den utgaven som blir brukt i denne avhandlingen er fra 2006. Boken er her revidert etter 15 år ved å sette bokens teori ut i praksis (Senge, 2006).

Peter Jarvis, som er fra England, forsker i en europeisk kontekst og dermed ikke så veldig langt fra Skandinavia og han bidrar med en læringsforståelse, som har vist seg å være svært samfunnsaktuell. Det blir dermed aktuelt å bruke hans læringsforståelse, da dette har vist seg å være aktuelt innenfor en rekke områder i samfunnslivet (regjeringen.no; EU kommisjonen)

I forhold til den skandinaviske litteraturen har noe av den litteraturen som har gjort seg mest fremtredende blitt kartlagt og gjennomgått. Av skandinaviske forskere har Knud Illeris bidratt mye i forhold til læringsteorier. Det var han som viste til Peter Jarvis, og gjorde forskeren oppmerksom på ham og hans forskning. Knud Illeris er fra Danmark, og har fra 1995 vært professor i utdanningsforskning ved Roskilde Universitetssenter. Fra 2005 – 2009 var han professor i livslang læring ved Danmarks Pedagogiske Universitet. Illeris har gitt ut en rekke artikler og bøker, og er svært aktiv i forskningsmiljøet (simil.dk).

Også Finn van Hauen er fra Danmark. På baksiden av boken *Den lærende organisation – om evnen til at skabe kollektiv forandring*, skrevet av van Hauen i samarbeid med Vagn Standergaard og Bjarne Kastberg fra 1998, står det at van Hauen er seniorpartner i Scandinavian Training Design og sivilingeniør, samt HD i regnskapsvesenet. Scandinavian Training Design er et undervisnings – og konsulentfirma med datterselskaper i Norge og Polen, som arbeider med organisasjonsutvikling – ”Total Quality Management, ”Business Process Redesign” og ”Den lærende organisasjon”. Firmaet har spesialisert seg i arbeidet med utvikling av innlæring og å skape forutsetninger for en organisasjonskultur, som kan håndtere forandring (van Hauen,1998). Boken er bygget på erfaring (van Hauen, 1998:3). Da denne boken tar for seg skandinaviske forhold, vil den være svært aktuelt i forhold til denne avhandlingen. En utfordring i forhold til van Hauen er å finne nyere informasjon om hva han

arbeider med i dag. Selv om det som står her er gammel informasjon, er det tatt med for å vise hva van Hauen sin bakgrunn var i forhold til boken som er anvendt her. Dette for å kunne forstå hans synspunkter og vinklinger til boken, og det som det her blir referert til.

Av norske forfattere må Rune Assmann trekkes frem. Han er cand.pilot og seniorkonsulent ved AFF – en organisasjon innenfor NHH. Han har vært med på en rekke ledelsesutviklingsprogram og organisasjonsutviklingstiltak. Hans spesialområder er teamorganisering, leder – og lederutvikling samt tilrettelegging og gjennomføring av organisasjonsutvikling (aff.no). Assmann er forfatter og redaktør av boken teamorganisering – veien til mer fleksible team (aff.no). Han har også skrevet en del artikler som det i tillegg til boken blir aktuelt å bruke i denne avhandlingen.

I denne sammenheng er ikke alle forskerne som har vært aktuelle i arbeidet med denne avhandlingen omtalt, men det er fokusert på de som har bidratt i utstrakt grad. Dette betyr ikke at andre som er blitt anvendt i avhandlingen ikke har vært viktig, eller aktuelle. De som her er tatt med, har utmerket seg på en spesiell måte, og er tatt med for å vise hvilke type forskere som har gjort seg aktuelle i forhold til utarbeidelsen av denne avhandlingen. Det å finne litteratur som både inneholder informasjon om læring, lærende organisasjoner og team, og som ser disse i forhold til hverandre, har til tider vært utfordrende. Det har derfor i stor grad vært nødvendig å behandle disse temaene hver for seg, for deretter å kunne se dem i sammenheng.

### **3.3.3 Litteratursøk**

For å komme frem til den litteraturen som har blitt sentral har bibsys blitt brukt som hovedsøkekilde. Det har også vært sett en del i aktuelle bøker sine kildehenvisninger, og her har det som har utpekt seg blitt utforsket videre. Det har også blitt utført søkt på internett, da hovedsaklig Statistisk sentralbyrå, og ulike forfattere og forskeres hjemmesider, deres arbeidsplass sine hjemmesider, samt en del offentlige søkeverk slik som regjeringen.no.

Det har blitt sterkt oppfordret til å bruke Google Scholar som søkekilde, da det her er lett å se hvilken forskning som har blitt referert til tidligere, og hvilken forskning som har fått liten oppmerksomhet. Følgende søkeord har blitt brukt, og antall treff ble notert per 2. oktober 2012:

<u>Søkeord</u>	<u>Antall treff</u>
Team	3 490 000
Lærende organisasjoner	920
Teamlæring	103
Læring i lærende organisasjoner	833
Team i lærende organisasjoner	395
Livslang læring	2 480
Voksenlæring	115
Organisasjonslæring	278

De ulike søkene på Google Scholar gav ulik treffprosent. Noen ble for høy til at det var mulig å gå gjennom alle, mens andre, som ikke var like høye treff på, ikke ga noe i forhold til det som ble søkt etter. Det har dessverre ikke, i denne sammenhengen blitt funnet frem til et søkeord som fører til en rekke aktuelle treff på det som ble søkt etter. Noe av det som kom frem under søkene på Google Scholar har vært svært interessant og givende. Ikke minst når det kommer opp treff som man allerede har vurdert, får man en følelse av å være på rett vei.

Funnene hos de ulike søkekildene har gitt ulike resultater. Noen har gitt mye som kan brukes videre, mens mye kunne ikke brukes. Særlig de engelskspråklige funnene har vært vanskelig å skille fra hverandre med tanke på hva som er bra, og hva som er mindre bra. Det har derfor i all hovedsak blitt fokusert på de funnene som representerte en kjent forsker eller forfatter. Under arbeidet med tekster på internett, har det vært brukt en del Google Translate.

Denne har ikke blitt brukt for å oversette tekster som så skal siteres inn i avhandlingen, men tekster har blitt oversatt, slik at tekstene er blitt lest på både engelsk og norsk. Dette slik at forståelsen av det som leses blir større.

### **3.4 Reliabilitet og Validitet**

Uansett hvilken forskningsmetode man velger å støtte sitt prosjekt på, vil man støte på utfordringer. En av disse utfordringene viser seg i forhold til reliabiliteten og validiteten til de dataene man har kommet frem til og ønsker å bruke. Reliabilitet kommer fra det engelske ordet *reliability*, som betyr pålitelighet (Kirkeby, 1996:515). Altså vil det være en utfordring i forhold til hvor pålitelig de dataene man kommet frem til er. I forhold til denne avhandlingen, hvor det er tekster som blir studert, vil det være avgjørende før man kan si noe sikkert å finne flere forskere som er kommet frem til de samme resultatene. Dette vil gi en høy reliabilitet. Dette blir betegnet som ”inter – rater – reliabilitet” (Johannessen, 2006:46). Når man bruker ulike kilder, må man være bevisst på at ikke alle nødvendigvis er like pålitelige. Man må dermed ta en vurdering på de ulike tekstene i forhold til reliabilitet. I samfunnsvitenskapelige undersøkelser er reliabilitet en målingsenhet av en egenskap uten å si noe om hva som måles (Bø, 2008:259).

Validitet vil si å se på forskningens gyldighet (Thagaard, 2009:22). Pedagogisk ordbok definerer validitet som ”refererer til i hvilken grad et måleinstrument, et eksperiment eller en undersøkelse avdekker den virkelighet man tilsikter å undersøke” (Bø, 2008:330). Virkeligheten er derfor viktig. Det er viktig at man tar for seg de faktiske forholdene i det man studerer, og ikke tillegger funnene, informasjon eller egenskaper de ikke har. Objektivitet til det som leses er svært viktig. Man må være bevisst å ikke tolke funn på en måte som gir det mening i forhold til det man personlig ønsker.

### **3.5 Forskningsetikk**

Etymologisk kommer ordet etikk fra ”etik’k -en (gr *ethikos* 'sedelig') morallære *normativ e-* etikk som gir normer for riktig og god livsførsel / *deskriptiv e-* etikk som beskriver morallivets ytringsformer, metaetikk” (bokmålsordboka.no). Etikk er svært viktig innenfor forskning. Spesielt innenfor kvalitativ og kvantitativ forskning finnes det en rekke retningslinjer i forhold til forskningsetikk. Men også innenfor litteraturstudiet må man ta stilling til de etiske dilemmaene man kan støte på. Etikk er morallære. Etikk undersøker

grunnlaget og prinsippene for den moralske vurderingen og den moralske handlingen (Bø, 2008:73). I denne avhandlingen er det særdeles viktig med moral i forhold til de forskerne som blir sitert. Dette da det er viktig å ikke tillegge tekstene en annen mening enn den forskeren selv i utgangspunktet fremla. Dette kan sees på i forhold til reliabilitet og validitet. Objektivitet er avgjørende for et godt forskningsresultat. Ønsker man å være subjektiv, må dette komme klart frem, slik at dette på ingen måte kan misforstås av en eventuell leser. Som Befring skrev, så er det viktig at forskeren er objektiv. Grenness setter spørsmålstegn ved om en forsker kan være subjektiv. Det kommer frem at det ikke finnes noe klart svar på dette, men at det finnes krav til virksomheter som utgir seg for å være forskning. Han skriver videre at krav om nøytralitet og verdifrihet er et krav ikke alle forskere umiddelbart vil underkaste seg (Grenness, 2012:47). Det finnes med dette ikke noen klare normer for objektivitet, men det er viktig å skille klart mellom ens egne meninger, det som er andres meninger, og det som er kommet frem som resultat av forskningen.



## 4 Læring

I denne avhandlingen vil voksenlæring stå sentralt. Det vil bli tatt utgangspunkt i teorien om livslang læring. Dette da det i denne avhandlingen er tatt en vurdering på at det er livslang læring som i størst grad gjør seg gjeldende i forhold til både lærende organisasjoner og læring i team. Men livslang læring er også et stort tema, og et stort område. Det er skrevet en rekke bøker og artikler innenfor fagfeltet. I denne avhandlingen vil det derfor kun bli gått delvis gjennom hva livslang læring er, da begrepet er for stort til at denne avhandlingen kan behandle det på en fullstendig og detaljert måte. Historikk vil i korthet bli behandlet, deretter hva som i all hovedsak kjennetegner livslang læring, samt nøkkelbegreper i forhold til livslang læring. Til slutt blir livslang læring behandlet i forhold til norske forhold, da politiske og organisatoriske, i tillegg til livslang læring i forhold til EU og Europa.

Siden læring er et av nøkkelbegrepene i denne avhandlingen, og er svært aktuell i forhold til både lærende organisasjoner og team, vil det være formålstjenlig å kartlegge læringsbegrepet før lærende organisasjoner og team blir videre gjennomgått. Da dette er en avhandling i pedagogikk, er det naturlig å ha et spesielt fokus på læring. Det finnes en rekke ulike læringsteorier. Illeris har skrevet en bok som heter *Læringsteorier, 6 aktuelle forståelser*. I denne boken har han samlet seks av de mest fremtredende læringsteoretikere i verden. De har alle sammen skrevet et kapittel hver, hvor deres syn på læring blir klargjort. Disse teoretikerne er; Knud Illeris fra Danmark, Peter Jarvis fra England, Etinne Wenger fra USA, Yrjö Engeström fra Finland, Jack Mezirow fra USA og Thomas Ziehe fra Tyskland (Illeris, 2008). Dette er en svært interessant bok innenfor temaet læringsteorier, da den skildrer de ulike forståelsene på en strukturert måte, som gjør det enkelt å skille dem fra hverandre. For avhandlingens del, vil det være formålstjenlig å velge ut en teori og en teoretiker, som den kan støtte seg på. Valget om hvilken teori som skal velges har ikke vært lett, da alle teoriene er anerkjente teorier innenfor forskningsmiljøet, og støtter seg på gode argumenter. Men på tross av dette, er det en teori som skiller seg ut som spesielt sentral i forhold til denne avhandlingen. Dette er Jarvis sin teori om livslang læring. Bakgrunnen for valget av livslang læring som teori, er at avhandlingen omhandler læring som finner sted i arbeidslivet. Altså er de som skal lære i yrkesaktiv alder. Det har vist seg at livslang læring er sentral i forhold til dette. Illeris hevder at Jarvis er et av de best kjente navnene innenfor internasjonal læringsforskning. Jarvis har utdanning innenfor både teologi og sosiologi. Hans to første betydelige utgivelser innenfor læringsområdet ble utgitt i 1987 og 1992. De

omhandler begge læring, da spesielt voksenlæring i et sosiologisk perspektiv. Internasjonalt var dette noen av de første bidragene som tok for seg de sosiale og samfunnsmessige dimensjonene ved læring. Jarvis har vært aktuell i utarbeidelsen av begrepet "livslang læring". Jarvis var i utgangspunktet svært positiv til dette, men i den senere tid har han blitt mer skeptisk. Jarvis har skrevet en triologi med navnet " Lifelong Learning and the Learning Society". Disse bøkene skal dekke hele Jarvis sin læringsforståelse (Illeris, 2008:39-40). Det kommer frem i den tredje boken til Jarvis at han er skeptisk til det politiske fokuset på livslang læring. Han stiller her en del kritiske spørsmål i forhold til det samfunnet vi lever i, og hvordan læring spiller inn her (Jarvis, 2008). Det vil i denne avhandlingen ikke bli gått nærmere inn på dette, da det i all hovedsak blir gått inn på livslang læring generelt. Dette betyr ikke at det ikke er viktig å stille seg kritisk til det statlige og samfunnsmessige fokuset på livslang læring, men det blir i denne avhandlingen ikke satt av mer plass til dette. Det vil derfor nå bli gått nærmere inn på Jarvis og hans teori i forhold til livslang læring generelt.

#### **4.1 Livslang læring – Peter Jarvis**

Peter Jarvis mener at for å forstå "lifelong learning" må man forstå "life", "lifelong" og "lifelong learning" hver for seg. I forhold til "life" konkluderer han med følgende: Life is intelligent existence, about our being, covering the breadth of our being, and so it is almost tautologous to talk about life-wide learning. Life is about being: human being is about learning (Jarvis, 2006:133). Jarvis konkluderer her med at læring er en del av "life", altså livet. Om "lifelong" konkluderer Jarvis med at: Throughout our lives we have the capacity to learn and without learning it is hard to conceptualise human life as we understand it. Lifelong is about being in time (Jarvis, 2006:134). Her konkluderer Jarvis med at "lifelong" handler om å lære seg å leve i den tiden vi lever i. Ser man dette i forhold til det kunnskapssamfunnet vi i dag lever i, vil dette si at vi må tilrettelegge og tilpasse oss det samfunnet vi lever i et samfunn i stadig endring. I forhold til "lifelong learning" konkluderer Jarvis med at: is intrinsic to living; it is about the mechanisms whereby the personal dimension of human life changes and as it is essential to human life itself. It is about the changes and as such it is about becoming. "Lifelong learning" is about being and becoming (Jarvis,2006:134). Konkluderende kommer Jarvis med en definisjon på hva han mener lifelong learning er. Denne definisjonen kommer til å ligge til grunn for denne avhandlingens læringsforståelse. Livslang læring er



The combination of processes throughout a lifetime whereby the whole person- body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses) – experiences social situations, the perceived content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual person's biography resulting in a continually changing (or more experienced) person (Jarvi, 2006:134).

Det man kan tolke ut fra Jarvis sin definisjon på livslang læring, er at livslang læring blir dannet i forhold til de endringer som vi tar til oss. Med andre ord; når det skjer endringer i vår kognitive forståelse, og etter hvert som vi blir mer erfaren som mennesker, så lærer vi. Det er derfor vi lærer gjennom hele livet. Etter hvert som livet utvikler seg, og selv om man er ferdig med skolegang, og gjerne ikke ønsker å delta på kurs eller lignende i regi av arbeidsplassen, og selv om man sitter med de samme arbeidsoppgavene hele livet, så blir man mer erfaren. Vi lærer av livet, dermed lærer vi hele livet, og da kommer vil til slutt til livslang læring. Uansett om man går aktivt inn for å tilegne seg ny kunnskap i livets løp eller ikke, så vil man uansett være i en lærende situasjon, da endringene i samfunnet tvinger oss til å lære. Dette gjennom aviser, radio, TV, venner, familie og mange andre situasjoner (van Hauen, 1998:115). Jarvis sier at definisjonen på livslang læring er mye den samme som blir brukt på "human learning", men at den er "slightly adapted to recognise the lifelong nature of learning" (Jarvis, 2007:1).

## **4.2 Livslang læring – for voksne**

Hva er det som skiller læring for barn og læring for voksne? I boken Lifelong Learning, har Illeris skrevet et kapittel om dette. Han skriver som en generell konklusjon, at man kan si at i motsetning til barns usensurerte og trygge læring, er voksenlæring i utgangspunktet selektiv og selvstyrt. Han lister opp følgende argumenter:

1. Adults learn what they want to learn and what is meaningful for them to learn.
2. Adults draw on the resources they already have in their learning.
3. Adults take as much responsibility for their learning as they want to take (if they are allowed to).
4. Adults are not very inclined to learn something they are not interested in, or in which they cannot see the meaning or importance. At any rate, typically, they only learn it partially, in a distorted way or with a lack of motivation and difficult to

apply in situations not subjectively related to the learning context (Illeris, 2006:17).

Man kan med dette se at voksenlæring i mye større grad enn læring for barn er frivillig. Voksne har i mye større grad mulighet til selv å velge hva de ønsker å lære, eller hva de ikke ønsker å lære. De kan selektivt velge ut, til forskjell fra barn som i mye større grad blir veiledet i hva de skal lære, og på en god del områder blir det også bestemt for dem hva de skal lære. Boken *lifelong learning*, er sammensatt av tekster skrevet av en rekke kjente forskere innenfor fagfeltet læring. Innledningsvis i denne boken fremlegges noen punkter for livslang læring, som gjør seg gjeldene hos alle bidragsyterne i boken. De lister opp følgende punkter:

- Adult learning is distinctly different from learning in childhood.
- Learning is more than a cognitive activity in that it includes an effective dimension as well as contextual influence.
- Lifelong learning has implications for the purpose and processes of learning in educational institutions.
- There are subordinate discourses of lifelong learning that need to be aired and can enrich our understanding of what it means (Sutherland, 2006).

Det kommer her frem at livslang læring er noe som for det første skiller seg fra læring hos barn. For det andre kommer det frem at livslang læring er komplekst. Det er en rekke prosesser som gjør seg gjeldende når man har et livslangt læringsfokus. Det å være i en livslang lærings situasjon vil være med på å utfordre, men samtidig stimulere til læring. Ut fra det som står her, kan man se at om vi forstår livslang læring, vil dette være med på å øke vår læringsforståelse.

Da dette er punkter som kan trekkes ut som generelt for boken, vil man kunne si at disse punktene i stor grad vil være allmenngyldige, og dermed kan man generalisere disse punktene, og bruke dem til å si noe generelt om hva som kjennetegner voksenlæring, og hva som skiller teorier om voksenlæring (og da livslang læring) fra andre typer læringsteorier.

Punktene som her er skissert kan knyttes opp mot den individuelle læring som blir viktig i denne avhandlingen. Det vises her til læring som finner sted hos voksne. Da denne

avhandlingen tar for seg læring som blir viktig for organisasjoner, knytter læring seg opp mot personer som er i en yrkesaktiv alder. Dette er da tatt med for å vise læring hos voksne.

#### **4.2.1 Livslang læring – politisk internasjonalt**

Illeris skriver at det i mange politiske dokumenter blir vist til tre hovedformål for hvorfor man bør satse på livslang læring, og at disse punktene alltid blir nevnt i samme rekkefølge. Dette er for det første; økonomiske argumenter: Livslang læring er avgjørende for konkurranseevnen og den økonomiske veksten. For det andre kommer et sosialt argument: Livslang læring er nødvendig for den sosiale integrasjonen og dermed for samfunnets indre balanse og sammenhengskraft. Til slutt kommer det individuelle argumentet: livslang læring er godt for den enkeltes livskvalitet og evnen til å klare seg i samfunnet (Illeris, 2005:295). Illeris er derimot kritisk til dette, og mener at det, i alle fall i Danmark, er det første momentet som vektlegges mest i det politiske. I den grad de sosiale og de individuelle momentene blir vektlagt, er dette i forhold til overveielser omkring hvordan man kan lokke, presse og tvinge borgerne til å engasjere seg i livslang læring, da med minst mulig belastning på den offentlige økonomien (Illeris, 2005:295). Illeris mening kommer her klart til syne i forhold til de politiske forholdene i Danmark, og deres praktisering av begrepet livslang lærings. Det man kan forstå ut fra det han skriver, er at begrepet og teoriene rundt livslang læring, er noe som det offentlige ønsker å legge vekt på, men på samme tid skal dette koste samfunnet minst mulig. Det blir dermed en kollisjon mellom det økonomiske og det teoretiske. I teorien hadde det vært greit om det hadde vært slik, men i praksis er det for kostbart til at det offentlige ønsker å gjennomføre det. Da det kommer klart frem at det er dette Illeris mener, er det ikke sikkert alle er enig i at det er slik forholdene faktisk er i Danmark. Dette vil kunne variere i forhold til hvordan ulike forskere og mennesker generelt oppfatter de ulike forholdene. Dette er tatt med for å vise at det finnes skepsis i forhold til det politiske engasjementet til begrepet livslang læring. Under prestasjonen av Illeris som forfatter og forsker i denne avhandlingen kom det frem at Illeris har arbeidet med livslang læring i en rekke år. Hans skepsis til det politiske er derfor interessant, selv om man ikke kan se på dette som en fasit i forhold til Danmark.

Men hvordan begynte dette? Når ble det satt fokus på livslang læring? FN erklærte 1960 – årenes som utviklingstiåret og opprettet utviklingsprogrammer som blant annet omfattet utdanning (Tønseth, 2011:20). Det var altså på 1960 – tallet det først ble satt fokus på læring og utvikling. Dette med utgangspunkt i det livslange læringsperspektivet denne avhandlingen

tar utgangspunkt i. Det første dokumentet som omhandler livslang læring, eller det som den gang ble omtalt som livslang utdanning, var det FNs utdannelsesorganisasjon Unesco (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) som sendte ut. De utga i 1972 en rapport med navnet ”learning to be – The world of education today and tomorrow”. Denne rapporten blir sett på som startskuddet for den betydelige internasjonale bevegelsen i forhold til livslang læring (UNESCO, 2005:237). Unesco lanserte begrepet livslanglæring som uttrykk for den økte erkjennelsen av at utdanning måtte komme inn i alle faser av livet (Tønseth, 2011:20). Dette viser at det allerede i 1960 – og 1970 årene ble satt fokus på livslang læring. Altså lenge før for eksempel Jarvis begynte å skrive om livslang læring.

Opp gjennom 1980 – og 1990 tallet ble tanken om livslang læring forsterket. Tønseth og Tøsse mener at ”paradigmeskiftet fra undervisning og til læring har særlig økt oppmerksomheten mot læring som skjer på arbeidsplassen og gjennom arbeid. Oppmerksomheten rundt slik læring økte utover 1980 – tallet og er av mange karakterisert som en yrkesrettet trend innenfor voksnes læring ”(Tønseth, 2011:25). OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) hadde også fokus på dette. I et møte i Paris, 16-17. januar 1996 ble det vedtatt en rekke felles oppgaver for de nå 30 av verdens mest økonomisk velstående land. De tekstene som ble utarbeidet her, har nå fått status som et slags startskudd til de senere års sterke internasjonale politiske konsentrasjon om livslang utdanning og læring (OECD). Det vil ikke bli gått videre inn på disse tekstene i denne avhandlingen.

I mars 2000 ble det avholdt et møte i Det Europeiske Råd. Her ble det slått fast at alle skulle ha lik rett til å kunne tilpasse seg de endringene som er i vårt kunnskapssamfunn. Den 30. oktober 2000 kom det ut et arbeidsdokument fra kommisjonens tjenestegren. Dette blir omtalt som memorandum om livslang læring. Dette dokumentet kom ut i etterkant av møtet den 30 mars 2000. Dette dokumentet blir sagt å være det viktigste politiske dokumentet på området (EU Kommisjonene, 2005:249). Da dette har vist seg å være et svært sentralt og viktig dokument i forhold til det politiske, både nasjonalt og internasjonalt, vil memorandumet i det følgende bli behandlet mer inngående. Dette for å kartlegge og vise hvilket fokus det er på dette nasjonalt og internasjonalt, og hvorfor det er viktig å ha et fokus på dette. Det blir også tatt med, av den grunn at dette viser hvor fokuset på livslang læring ligger, og hvilket fokus det er ønskelig at alle land skal ha. Det er derfor prioritert en del plass til dette i denne avhandlingen.

Konklusjoner fra dette toppmøtet slår fast at Europa nå har beveget seg inn i et kunnskapssamfunn. Dette påvirker

både de kulturelle, økonomiske og sosiale områdene. Læringsmønstre, levemønstre og arbeidsmønstre er også under konstant og hurtig forandring. Europarådet slår fast at livslang læring må finne sted samtidig med overgangen til en kunnskapsbasert økonomi og et kunnskapsbasert samfunn. Ut fra dette vil derfor Europas utdanningssystemer bli kjernen i de kommende endringene (EU kommisjonen, 2000:1).

Det er også viktig at alle gis muligheten til livslang læring. Kommisjonen og medlemsstatene har i denne forbindelse definert livslang læring som ”all målbevisst læringsaktivitet, som man deltar i med det formål å forbedre sin kunnskap, sine ferdigheter og sin kompetanse” (EU kommisjonen, 2000:1). Det er denne definisjonen som bli lagt til grunn for memorandumet. Videre skrives det at ”livslang læring skal ikke lengre kun bli sett på som et begrep i forbindelse med utdanning; det skal utvikles til å bli det veiledende prinsippet for utøvelse av – og deltakelse i enhver læringsmessig sammenheng” (ibid). Videre finner man at visjonen skal implementeres i det kommende tiår (ibid). Dette kan sees i sammenheng med Jarvis sin definisjon på livslang læring. Livslang læring innebærer læring gjennom hele livet. Livslang læring er ikke utelukkende knyttet opp til en utdanningsinstitusjon.

Det er to viktige årsaker til at EU nå har lagt så stor vekt på implementering av livslang læring. Fritt oversatt fra den svenske utgaven, lyder disse som følger:

1. Europa har beveget seg mot et kunnskapssamfunn og en kunnskapsbasert økonomi. Mer en noensinne kan adgang til tilsvarende informasjon og kunnskap – sammen med motivasjon for og ferdigheter i, å bruke disse ressursene fornuftig på egne og samfunnets vegne – betraktes som nøkkelen til å styrke EUs konkurransevne og til å forbedre arbeidslivets beskjeftigelse og tilpasningsevne.

2. Dagens europeere lever i en verden, som er kompleks både politisk og sosialt. Mer en noensinne før vil enkeltpersoner planlegge sitt eget liv, og det forventes at man bidrar aktivt til samfunnet. Vi må også lære å leve med kulturelle, etniske og språklige forskjeller på en positiv måte. Utdannelse i bred forstand er nøkkelen til å lære å forstå hvordan slike utfordringer tas opp (EU kommisjonen, 2000:5).

Kommisjonen skiller også mellom tre grunnleggende læringsaktiviteter. Disse er;

1. formellæring: denne foregår i de ulike utdanningsinstitusjonene. Dette er læring som gir en eller annen form for bevis på læringen. 2. Ikke – formellæring: Dette er læring som ikke gir

noe bevis. Den finner gjerne sted i arbeidslivet, aktiviteter, sosiale sammenkomster og lignende. 3. Uformell læring: denne forekommer i hverdagslivet. Det er ikke alltid at den som lærer er bevisst at dette faktisk er læring. (EU kommisjonen, 2000:8). Igjen er vi tilbake til Jarvis. Vi lærer hele tiden, enten det er bevisst eller ubevisst. Ut fra dagens samfunn vil dette kunne sees i forhold til alle de ulike sosiale mediene. van Hauen var også inne på dette i forhold til at han mener vi lærer gjennom aviser, medier, venner familie og lignende (van Hauen,1998:115). Dette støtter oppunder det EU kommisjonen skriver om formell - og ikke formell læring; vi lærer, både i organiserte former og uformelle situasjoner.

Kommisjonen har nedsatt seks nøkkelbegreper for livslang læring. Disse vil i det følgende bli gjennomgått, her med nøkkelbudskap og målsetting:

- Nøkkelbudskap 1: nye grunnleggende ferdigheter til alle. Målsetting: å garantere vedvarende adgang til læring for alle med den hensikt å oppnå eller fornye de ferdigheter som kreves for til stadighet å sikre deltakelse i vitenskapssamfunnet (EU kommisjonen, 200:11).
- Nøkkelbudskap 2: øke investeringen i menneskelige ressurser. Målsetting: foreta synlige og økte investeringer i menneskelige ressurser for å prioritere Europas viktigste aktiv; menneskene (EU kommisjonen,2000:12).
- Nøkkelbudskap 3: Nytenkning innenfor undervisning og læring. Målsetting: utvikle effektive undervisnings og læringsmetoder og sammenheng for vedvarende livslang læring og "lifewide learning" (EU kommisjonen, 2000:14).
- Nøkkelbudskap 4: verdsettelse av læring. Målsetting: gjennomføre en markant forbedring av de måtene deltakelse i læring og resultatene oppfattes på og verdsettes, spesielt i forhold til ikke- formell og uformell læring (EU kommisjonen, 2000:16).
- Nøkkelbudskap 5: nye roller for rådgivning og veiledning. Målsetting: sikre at alle har lett adgang til sin egen informasjon og rådgivning av god kvalitet om utdanningsmuligheter i hele EU og gjennom hele livet (EU kommisjonen, 2000:18).
- Nøkkelbudskap 6: læring skal bringes tettere på borgerne. Målsetting: utdype muligheter for livslang utdanning så tett på deltakerne som mulig i deres eget lokalsamfunn med støtte fra IT – baserte fasiliteter, der det er relevant (EU kommisjonen, 2000:20).

Disse seks nøkkelbudskapene er med på å fremme tankegangen om livslang læring i Europa; tanker om at alle skal ha lik mulighet til læring, samt at forholdene skal legges til rette for dette. Det at fokuset er på rett plass, kan være med på å fremme disse tankene, og gjøre dem mer gjennomførbare. Det at dette er nøkkelbudskap, med andre ord viktige og sentrale budskap er med på å gjøre dem svært aktuelle. Det at de inneholder så mange momenter, er med på å gjøre dem generelle og omfangsrike.

Ut fra disse seks nøkkelbudskapene som det Europeiske rådet har satt opp, ser man at de ønsker å sette fokus på livslang læring, og at dette er en mulighet som de ønsker at alle innbyggerne i Europa skal kunne benytte seg av. Men når man ser på dette i forhold til det Illeris skriver om de faktiske forholdene i Danmark, kan man sette spørsmålstegn ved om det er like enkelt å få det gjennomført i praksis som i teorien? Det må poengteres at det som er skrevet ovenfor er fra 2000. Selv om Norge ikke er en del av EU, men EØS, vil det være interessant å se hvordan den norske stat fokuserer på livslang læring.

Livslang læring må forstås ut fra et tverrfaglig eller interdisiplinært område mener Tønseth og Tøsse. Dette da læring; før, ble brukt som mål og strategi for voksnes læring, mens livslang læring i dag betegner et kontinuum av læring fra vugge til grav, forankret i erfaringer fra arbeid og alle andre livsområder. Politisk er livslang læring blitt en overordnet strategi for all utdanning (Tønseth, 2011:24). En pedagogisk konsekvens av dette skiftet er et bredere syn på læring og kompetanse (ibid). Læring er med dette ikke lengre noe som kun forekommer i organiserte utdanningsformer, men blir sett på som noe som forekommer til en hver tid. Både hverdagslæring og uformell læring har med dette blitt inkludert i begrepet livslang læring (Tønseth, 2011:25). Livslang læring er et relativt nytt begrep, men med stort fokus i samfunnet. Det er derfor viktig å vite hva livslang læring er, og hva den står for, for å kunne forstå det fullt ut, og ikke minst etterleve det.

#### **4.2.2 Livslang læring – politisk i Norge**

Når man går inn på regjeringen.no og søker på livslang læring kommer det per 8 september 2012 opp 740 treff (regjeringen.no, 2). Man ser med dette at begrepet livslang lærings er aktuelt også her i Norge. På Kunnskapsdepartementets sider, kommer det opp følgende i forhold til livslang læring: ”Livslang læring er et viktig prinsipp i norsk utdanningspolitikk. Målet er at alle skal ha mulighet til å tilegne seg ny kunnskap og utvikle evnene sine gjennom

hele livet. Livslang læring bidrar til å øke den enkeltes livskvalitet, og gir større verdiskapning og fleksibilitet i arbeidslivet” (regjeringen.no, 5). Videre skrives det at

de siste tiårene har stadig flere virksomheter gjennomført omstillinger som gir økt produksjon av varer og tjenester som krever kvalifisert arbeidskraft. Befolkningens kunnskap og ferdigheter er den viktigste drivkraften for å sikre videre økonomisk vekst, høy grad av sysselsetting, god velferd og evne til å delta i global samhandling og konkurranse. Samtidig er livslang læring et viktig verktøy for å gi den enkelte trygghet i et arbeids- og samfunnsnivå som er i stadig utvikling. Regjeringen vil gjøre det mulig for alle å tilegne seg kunnskap livet gjennom ved å bidra til å styrke opplæringstilbudene i og utenfor arbeidslivet, og ved å sørge for læring både på formelle og uformelle opplæringsarenaer (regjeringen.no, 5).

Dette kan sees i forhold til Jarvis sin definisjon på livslang læring. Det kan tolkes som om regjeringen her tar sikte på at de, i likhet med Jarvis mener at læring er noe som skal skje gjennom hele livet. Regjeringen gjør det her klart at de ønsker å sette fokus på dette, samt legge til rette for denne type læring.

Når man søker på livslang læring på regjeringen.no, og går inn på de tre øverste treffene (når de er sortert i forhold til relevans) får man frem en side fra europaportalen, en fra arbeidsdepartementet og en fra kunnskapsdepartementet. Altså, er det flere avdelinger i regjeringen som har fokus på dette. Den nyeste artikkelen er fra 08. mai 2012. Denne er fra kunnskapsdepartementet. Her står det at det 15. desember 2011 ble fastsatt et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR). Det står videre at: NKR er en samlet, systematisk og nivådelte beskrivelse av formelle kvalifikasjoner som man oppnår innenfor vårt formelle utdanningssystem. Det er besluttet at NKR skal gis status som forskrift, og at denne skal gi henvisninger til nivåbeskrivelsen i det europeiske kvalifikasjonsrammeverket, slik at det blir enklere å sammenligne norske utdanningskvalifikasjoner med utdanningskvalifikasjoner fra andre land innen EU/ EØS. Et utkast til forskrift er nå sendt til høring. Høringsfristen er satt til 01. juli 2012. (regjeringen.no, 6). Regjeringen har per i dag, ut fra det som står her, et pågående arbeid i forhold til livslang læring. Dette er altså en pågående prosess, som på ingen måte er ferdig eller avsluttet. Det er altså fokus på dette nå, og det vil bli spennende å se hvordan utviklingen blir i fremtiden.

Statssekretær Gina Lund holdt 1. september 2011 en tale under tittelen *livslang læring og karriereutvikling*. Dette var under seminaret ”tidlig avgang eller livslang læring og karriereutvikling?” i Oslo. I denne talen lister hun opp de viktigste politiske satsingsområdene innenfor livslang læring. Hun sier at vi finner disse



for det første innenfor utdanningspolitikken. Livslang læring er et viktig prinsipp i norsk utdanningspolitikk. Målet er at alle skal ha mulighet til å tilegne seg ny kunnskap og utvikle evnene sine gjennom hele livet. Livslang læring skal bidra til å øke den enkeltes livskvalitet og gi større verdiskapning og fleksibilitet i arbeidslivet (regjeringen.no, 1).

Hun sier videre at ”vi vet at læring i voksen alder i stor grad er knyttet til arbeidslivet – både gjennom utdanning, kurs og konferanser, men også som en del av det daglige arbeidet. Bedriften selv står for mye av denne opplæring” (regjeringen.no, 1). Ut fra det hun her sier, kan man tolke det slik at det er bedriftene selv som har ansvar for læring hos voksne, altså deler av den livslange læringen. I 2010 ble det etablert en nasjonal enhet for karriereveiledning. En av oppgavene til denne enheten er å være en pådriver for at karriereutviklingen har et livslangt læringsperspektiv, og omfatter unge og voksne i og utenfor utdanning og arbeidsliv (regjeringen.no, 1). Ut fra det som står her, ser man at det blir lagt vekt på at disse endringene skal gjennomføres. Samtidig blir livslang læring i denne sammenhengen kun knyttet til utdanning, etter – og videreutdanning samt kurs og konferanser. Det blir ikke lagt vekt på den læringen som skjer hver dag.

Når man ser på Europaportalen sine sider på regjeringen.no, i forhold til livslang læring, kommer det opp en artikkel om nøkkelkompetanser for livslang læring. Under status skriver de her: Europakommisjonen leverte 10. november 2005 et forslag om nøkkelkompetanse for livslang læring. Europaparlamentet og -rådet vedtok 18. desember 2006 en rekommandasjon. Kunnskapsdepartementet mottok standard skjema fra EFTA – sekretariatet 10. mai 2007, og konsulterte relevante personer i departementet før standard skjemaet ble returnert 18. juni 2007. Beslutning om å ta inn rekommandasjonen i EØS – avtalen ble gjort i EØS – komiteen 1. februar 2008 (regjeringen.no, 3). Dette kommer som en reaksjon på den økende globaliseringen. På grunn av denne globaliseringen konfronteres EU med nye utfordringer. Hver innbygger blir nå nødt til å tilegne seg en del nøkkelkompetanse for å kunne tilpasse seg den verden vi lever i. Innenfor dette perspektivet vil hovedformålet med et referanserammeverk for nøkkelkompetanse være å:

1. identifisere og definere de nøkkelkompetanser som er nødvendige for personlig oppnåelse, aktivt medborgerskap, sosial utjevning og sysselsetting i kunnskapssamfunnet.
2. støtte medlemslandenes arbeid for å sikre at ved slutten av grunnutdanningen og yrkesopplæringen har unge mennesker utviklet nøkkelkompetanser på et nivå som

utrunder dem til det voksne livet og som sørger for et grunnlag for videre læring og arbeidslivet, og at voksne har mulighet til å utvikle og oppdatere sine nøkkelkompetanser gjennom hele livet.

3. tilrettelegge for et referanseverktøy på europeisk nivå som politikktutformere, utdanningstilbydere, arbeidsgivere og de om lærer kan benytte til å fasilitere nasjonal og europeisk innsats rettet mot felles ønskede formål.
4. tilrettelegge for et rammeverk for ytterligere tiltak på fellesskapsnivå både innen arbeidsprogrammet for Education and Training 2010 og innen fellesskapets utdanning – og yrkesopplæring (regjeringen.no, 3).

Det står videre i artikkelen at ”Norge har deltatt i EU sitt utdanningssamarbeid siden 1991 og deltar i det nye store livslange læringsprogrammet 2007- 13, der denne rekommandasjonen vil nyttes som referanse” (regjeringen.no, 3). Altså er Norge med i et program, i regi av EU, hvor livslang læring blir lagt til grunn for programmet. Vi kan med dette se at Norge er svært aktiv i forhold til begrepet livslang læring, og er sammen med EU med på å gjennomføre dette. Den Norske stat er, som nevnt over, i skrivende stund midt oppi et livslangt læringsprogram i regi av EU. I Norge går dette navnet under NKR – Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. I EU går dette under EQF – European Qualification Framework. Bakgrunnen for dette er at det skal være mulig å sammenligne kvalifikasjoner i alle EU/ EØS – land.

EU fremhever tre viktige formål for etablering av EQF:

1. **Fremme mobilitet** mellom land gjennom likelydende beskrivelse av kvalifikasjoner og definisjoner av nivåer.
2. **Styrke mulighetene for livslang læring** i landene, blant annet ved å bidra til koordinering av de ulike delene av utdanningssystemene og etablering av gode ordninger for prøving, dokumentasjon og formell anerkjennelse av kvalifikasjoner oppnådd utenfor det formelle utdanningssystemet, jamfør Norske bestemmelser om realkompetansevurdering.
3. **Bidra til økt kvalitet** i nasjonale utdanningssystemer, blant annet ved at landene stimuleres til å etablere gode systemer for kvalitetssikring (regjeringen.no, 4).

”Alle land i EØS-området er nå i ferd med å etablere nasjonale kvalifikasjonsrammeverk” (regjeringen.no, 4). Det kommer klart frem av teksten at målet er at alle landene i EU, og EØS

skal ha samme satsning på livslang læring, og at forholdene skal legges likt til rette slik at alle innbyggerne skal ha samme muligheter for læring og utvikling gjennom livsforløpet. Dette uavhengig av hvor de måtte bo.

Det vil ikke bli gått videre inn på dette i denne sammenhengen, men dette er tatt med for å vise at den Norske stat per dags dato arbeider for å innføre livslang læring i det norske utdanningssystemet. Dette viser oss at livslang læring er et begrep og en ”tilstand” den norske stat ønsker at befolkningen skal ta del i. Det å videreutvikle oss selv, slik at vi er i en livslang læringssituasjon gjennom livet, blir viktig for den norske stat å gjennomføre. Dette tolket ut fra det som er skrevet ovenfor i forhold til livslang læring på politisk plan nasjonalt og internasjonalt.

### **4.2.3 Voksenlæring i arbeidslivet i Norge**

I forhold til læring i arbeidslivet skriver Jarvis at ”it is a world within which knowledge is not only changing rapidly, it is the world in which most new knowledge is being produced through research – much of which is conducted in the workplace” (Jarvis, 2007:147). Den verden vi lever i er med på å forme vårt læringsmønster. Mye av den læringen som foregår, skjer på arbeidsplassen. Det vil derfor være interessant å se hvordan læringsforholdene er i det norske arbeidslivet. Statistisk sentralbyrå har skrevet en artikkel med navn; *jobben i sentrum for voksnes læring*. Dette er en artikkel fra 2008, som har hentet data fra den norske delen av en europeisk undersøkelse om voksnes læring (Adult Education Survey, AES) i regi av Eurostat. I undersøkelsen er følgende ordforklaringer brukt: ”utdanning referer her til formell utdanning. Opplæring er alle former for organisert opplæringsaktivitet som ikke gir formell kompetanse. Dette inkluderer både kurs, privattimer, seminarer og andre aktiviteter med læring som hovedformål” (ssb.no). Artikkelen tar utgangspunkt i de 12 siste månedene, altså 2007. Resultatene av undersøkelsen viser at over halvparten, 58%, av de som var i arbeid hadde deltatt i opplæring de siste tolv månedene, mens kun en av fem av de om ikke var i arbeid hadde gjort det samme. Det blir med dette klart at jobben er viktig for voksnes deltakelse i organisert opplæring. Jobben blir med dette en arena for læring, og en viktig motivasjonsfaktor for å delta i læringsaktiviteter. Det er interessant å se at virksomhetene sto for 32% av timene brukt på jobbrelatert opplæring. Dette er en nedgang fra 2005 på 14%. Disse tallene er fra lærevilkårsmonitoren 2005. Det kommer også frem i artikkelen at stadig flere opplever store krav til læring i det daglige arbeidet. Undersøkelsen viser at andelen sysselsatte som opplever at deres daglige arbeid både stilte større krav til læring og ga gode

muligheter for læring hadde økt i 2007. Dette i forhold til tidligere undersøkelser. Det er verdt å merke seg at ikke alle grupper opplevde at deres daglige arbeid var like givende læringsmessig. Alder og utdanning var blant faktorene som spilte inn på dette. Særlig de over 60 år og de med kun grunnskoleutdanning mente dette. På den andre siden mente hele 87% av de med lang høyere utdanning at de hadde vært gjennom læring de siste 12 månedene. 36% hadde ønsker om å delta i mer utdanning og opplæring, men oppga tidsklemmen som hinder for det ikke ble gjennomført (ssb.no). Ut fra denne undersøkelsen ser man at læring i arbeidslivet her i Norge varierer i forhold til en del faktorer. En faktor er alder. En annen er utdanning, og en tredje er tid. Men alt i alt, ser det ut til at mulighetene for læring i det norske arbeidslivet er gode. Særlig i forhold til at en del sier at læring er på vei til å bli en del av de daglige rutinene på arbeidsplassen, da arbeidsgiver både forventet og la til rette for dette.

### **4.3 Oppsummering**

I avhandlingen er det betegnelsen livslang læring som ligger som bakgrunn for læringsforståelsen. Dette bygger på ideen om at vi lærer gjennom hele livet, både bevisst og ubevisst. Livslang læring er med på å fremme læring, og det har også vist seg at livslang læring er en viktig faktor i forhold til voksenlæring. Ideen bygger på at vi lærer selv om vi mener at vi ikke lærer. Det forekommer til en hver tid hendelser hvor vi lærer. Det er også kommet frem at det er et sterkt politisk fokus på livslang læring. Både nasjonalt og internasjonalt er livslang læring et begrep som ønskes implementert i samfunnet. Alle skal ha lik mulighet for læring. Derfor vil livslang læring være et mål for både organisasjoner og politikere å gjennomføre. Ideen er at dette skal fremme læring, og samtidig gjøre læring tilgjengelig for alle, da i EU og EØS. Ut fra det som er kommet frem ovenfor, kan man si at livslang læring er læring som skal høre allmennheten til. Læring skal være tilgjengelig for alle, ikke kun en elite. Kunnskap skal heller ikke skilles i forhold til økonomi og sosial status. Livslang læring sett i forhold til lærende organisasjoner og team viser at læring er viktig gjennom alle prosessene og endringene. Både den lærende organisasjon og teamet er avhengig av kunnskap for å videreutvikle seg. Tanken om livslang læring er med på å fremme læring som vil være praktisk og ikke minst formålstjenlig i team og lærende organisasjoner.

## 5 Lærende organisasjoner

Lærende organisasjoner er ikke et nymotens begrep. Cathrine Filstad skriver at

begrepet lærende organisasjon kan spores tilbake til Schöns forestilling om ”the learning society” i 1973, hvor han ser på relasjonen mellom ønsket om endring og behovet for læring i organisasjoner. Videre skriver hun at de første som refererte til organisasjonslæring var Cyert og March (1963) i sin berømte bok *A behavioral theory of the firm* (Filstad, 2010:46)

Lærende organisasjoner er med dette ikke noe nytt fenomen, men heller ikke så veldig gammelt. Først etter 1990 ble lærende organisasjoner en større forskningsfelt innenfor organisasjonsforskning. Mye av grunnlaget for dette er å finne i utgivelsen av Senge sin bok, *The fifth discipline* (Ohlsson, 2011:18). Opphavsmannen bak begrepet lærende organisasjon er Arie deGeus. Han er tidligere direktør i Shell. Johannessen mener at Senge er sterkt inspirert av deGeus (Johannessen, 2011:167-168)

Under punkt 3.1 i avhandlingen ble definisjoner av lærende organisasjoner gjennomgått. Det vil derfor ikke bli drøftet videre her. Det vil nå bli gjennomgått hva det er som kjennetegner en lærende organisasjon. Forskerene innenfor fagfeltet har ofte sine egne tolkninger av hva som kjennetegner en lærende organisasjon (Senge, 2006; van Hauen, 1998). Mye av denne tolkningen er svært lik, og kan sees i sammenheng med hverandre. Da får man ofte en mer nyansert helhet. Men listene over kjennetegn kan også fremstå forskjellige. For avgrensning av denne avhandlingen vil det her kun bli gått inn på en av disse listene. Jarvis trekker frem tre aktuelle forskere som er kommet med slike lister på kjennetegn av den lærende organisasjon. Disse er Clarke, Pedlar og Longworth. Det vil her bli tatt utgangspunkt i Clarke sine punkter. Det er to grunner til dette. For det første er dette den nyeste av de tre. For det andre omhandler Clark sine punkter team i forhold til lærende organisasjoner. Da denne avhandlingen har hovedfokus på team i lærende organisasjoner, vil det være formålstjenlig for avhandlingen å bruke denne listen over kjennetegn. Clarke lister opp følgende punkter som *characteristics of the learning organisation*:

- team working and learning.
- a culture of cross – organizational working.
- a system of shared beliefs, goals and objectives.

- individuals, teams and organizations that learn from experience.
- individual, team and organizational learning are valued.
- development and new ideas, methods and processes are encouraged.
- risk – taking is encouraged.
- everybody is encouraged and expected to perform to their maximum ability (Clarke, 2001 sitert av Jarvis, 2007:110).

I følge de punktene som her blir skissert, kjennetegnes den lærende organisasjonen ved læring og samarbeid, tverrfaglig arbeid, felles mål og felles tro. Både individer og team lærer av erfaring. Læring er verdifullt, både for teamet og individet. Det blir oppfordret til nye ideer, metoder og utvikling. Det blir oppmuntret til å ta risikoer. Til slutt, blir alle oppfordret til å yte sitt beste. Dette blir også forventet Clark fremstiller den lærende organisasjonen som et sted hvor læring, utfoldelse, oppmuntring og utfordringer står sentralt. Da Senge er svært sentral i denne avhandlingen, ser man tydelig at det som Clark her lister opp i forhold til den lærende organisasjon, også kan sees i lys av Senge sine tanker rundt den lærende organisasjon.

Det kommer tydelig frem i Jarvis sin bok *Globalisation, lifelong learning and the learning society* at han er svært skeptisk til betegnelsen den lærende organisasjon. Han skriver følgende i forhold til de tre forskernes kjennetegn på lærende organisasjoner

However, we can also see that different writers on learning organisations certainly produce different lists of characteristics, so that the very least we can say is that there is not only one type of organisation to which the term "learning" might be applied. In addition, a learning organisation, if such a phenomenon actually exists, need not only be a work – based one - churches, for instance, might be learning organisations, as might other non – governmental organisations (Jarvis, 2007:111).

Ut fra det Jarvis her skriver, er det ikke vanskelig å se at han er svært skeptisk til begrepet lærende organisasjon. Men, det som er greit å se, er at de ulike forskerne er enige om en ting; nemlig at det er flere ulike organisasjoner som kan sies å være lærende organisasjoner. Termen er ikke knyttet til en type organisasjon, eller en type arbeidslivsretning. Den lærende organisasjonen er derfor svært generell, og alle typer organisasjoner kan bli en lærende organisasjon, eller arbeide mot visjonen om å være en lærende organisasjon, dersom dette er ønskelig. Selve visjonen setter ikke noen stopper for hvilke organisasjoner som kan arbeide

mot ideen om den lærende organisasjon. Slik det den lærende organisasjonen blir oppfattet av forfatteren er det ingen organisasjon som per definisjon er en lærende organisasjon, men organisasjoner arbeider ut fra ideen om den lærende organisasjon, og på den måten mot det å være en lærende organisasjon.

## 5.1 Hva skal til for å skape en lærende organisasjon?

I forhold til å skape en lærende organisasjon skriver Senge at ”organizations learn only through individuals who learn”(Senge, 2006:129). Dette kan forstås som at for å skape en lærende organisasjon, er man avhengig av at individene i organisasjonen er mottakelig for læring. I Lars Helle sin bok *Rom for handling*, nevner han ulike definisjoner på en lærende organisasjon. Oppsummerende skriver han at alle definisjonene har utgangspunkt i praksis. Videre skriver han at ”de fleste teoretikerne som har skrevet noe om lærende organisasjoner mener at læringen springer ut av praksiskunnskapen personalet allerede har” (Helle, 2006:121). Det presiseres at ”praksiserfaring har liten verdi for organisasjonen hvis den ikke brukes og formidles systematisk. Et viktig premiss er at individuell læring på ingen måte garanterer organisasjonslæring, men at organisasjonslæring er umulig uten individuell læring” (ibid). Siden organisasjonen bare lærer gjennom individer, blir det viktig å se nærmere på hvordan individer lærer (ibid).

Helle fremviser her at for å få til en organisasjonslæring er vi avhengig av at enkeltindividene i organisasjonen lærer. Vi får ikke til organisasjonslæring uten individuell læring. Vi er dermed avhengig av den individuelle læringen i organisasjonene for at den skal være i en lærende situasjon. Ut fra kildene til Helle, kommer det her frem at det er Senge han har brukt som hovedkilde på dette. Etter å ha lest Senge sin bok, ser man også at mye er direkte hentet fra *The fifth discipline*. Senge mener at organisasjonene kun lærer gjennom individene i organisasjonen. Han skriver at individuell læring ikke garanterer organisasjonslæring, men at uten individuell læring, vil ikke organisasjonen lære (Senge, 2006:129).

Senge bruker et sitat, som gjør seg svært gjeldende i forhold til individlæring og organisasjonslæring:

Whether it is research and development, company management, or any other aspect of business, the active force is ”people”. And people have their own mind, and their own way of thinking. If the employees themselves are not sufficiently motivated to challenge the goals of growth and technological development...

there will simply be no growth, no gain in productivity, and no technological development. (Kazuo Inamori, sitert av Senge, 2006:129-130).

Dette sitatet sier mye om det Senge skriver, og som Helle har hentet fra Senge. Det er menneskene i organisasjonen som er organisasjonen. For at organisasjonene skal kunne lære, så er vi avhengig av at medarbeiderne er med på utviklingen. Læring blir dermed et nøkkelbegrep som går igjen. Læringsbegrepet får flere roller da det blir flere ulike deler av organisasjonen som må være med på utviklingen.

Videre i samme kapittel skriver Senge noe som er svært aktuelt i forhold til dette, og ikke minst avhandlingen i sin helhet:

The essence of personal mastery is learning how to generate and sustain creative tension in our lives. "Learning" in this context does not mean acquiring more information, but expanding the ability to produce the results we truly want in life. It is lifelong generative learning. And learning organizations are not possible unless they have people at every level who practice it (Senge, 2006:132).

Livslang læring svært essensielt i forhold til denne avhandlingens utgangspunkt. Her skriver Senge at for å få en organisasjon til å være i en lærende tilstand, så er vi avhengig av å ha personer på alle nivåer som deltar i forhold til tankene om den lærende organisasjon. Dette kan knyttes sterkt til tanken om livslang læring. Vi lærer hele livet. Om vi dyrker denne læringen og utfordrer oss selv til å utvide vår kunnskap, vil vi være i en lærende situasjon. Om vi fokuserer på dette i den organisasjonen vi arbeider i, vil vi være med på gjøre organisasjonene lærende. Det hele koker ned til innstillingen til de ansatte. Uansett hva en organisasjon ønsker, er vi avhengig av viljen til de ansatte. Og som Senge her skriver, så er vi avhengig av dette i alle delene av organisasjonene. Det holder ikke at kun deler av organisasjonen er med på dette. Ansatte, både de på toppen og de på gulvet, må være med å bidra. Senge skriver også at for å oppnå denne type læring, er personlig mestring viktig, og at dette kan sees på som en hjørnestein i forhold til den lærende organisasjonen (Senge, 2006:7). Han mener dermed at for å lære, og arbeide mot en lærende organisasjon, er det viktig at den enkelte opplever personlig mestring. Men Senge påpeker at det er overraskende få som faktisk arbeider med å utvikle sin egen personlige mestring (Senge, 2006:7).

Når man ser på dette, kan man spørre seg om den lærende organisasjonen er mulig. Jarvis er skeptisk til ideen om den lærende organisasjon som begrep. Senge på sin side mener at "learning organizations are possible because deep down, we are all learners" (Senge, 2006:4). Senge hevder herved at den lærende organisasjonen er mulig å utvikle og praktisere i praksis.



Han skriver videre at den lærende organisasjonen er mulig på grunn av at i tillegg til at det ligger i vår natur å lære, så elsker vi å lære (ibid). van Hauen skriver også om dette. Han skriver at ”noget af det mest fundamentale for mennesker er lysten til at lære” (van Hauen, 1998:115). Både van Hauen og Senge mener her at læring er viktig for at den lærende organisasjonen skal kunne utvikle seg. Han peker også på at det ligger i menneskets natur å lære, og at i tillegg til at det ligger i vår natur, så liker vi å lære. Dette utsagnet fra Senge sier mye om det at læring er viktig for den lærende organisasjonen. Dette er med på å bygge oppunder det som denne avhandlingen baserer seg på.

Ut fra det som her er beskrevet, vil det være naturlig å ta utgangspunkt i at for at en organisasjon skal være en lærende organisasjon, eller arbeide mot ideen om den lærende organisasjon, så er de avhengig av de ansatte. Læring blir essensielt, da hos alle medarbeiderne i organisasjonene. Organisasjonen i seg selv kan ikke lære alene.

## **5.2 Læring i lærende organisasjoner**

Cato Wadel mener at

læring i lærende organisasjoner er basert på at det forekommer en organisasjonskultur hvor en verdsetter kontinuerlig læring. I en slik lærende organisasjonskultur vil det foreligge et mangfold av kulturelle ”oppskrifter” for læring. Disse oppskriftene vil ha å gjøre med hvem som bør lære, hva som bør læres, hvorfor ting bør læres og hvordan ting bør læres (Wadel, 2002:13).

Læring i lærende organisasjoner dreier seg i stor grad om å lykkes i å lære i lag. For å kunne lære i lag, må vi være bevisst hva vi kan. For at organisasjonen skal kunne lære, må læring og kunnskap gjøres felles (Wadel, 2002:64.65). Wadel mener her at for at en organisasjon skal kunne arbeide mot å bli en lærende organisasjon, må det være en organisasjonskultur som fremmer læring. Nøkkelen er å kunne lære sammen. Dette kan man gjøre ut fra ulike ”kulturelle oppskrifter” som han kaller det (ibid).

van Hauen har skrevet om hva man egentlig lærer av å arbeide i en lærende organisasjon. Altså, ikke i forhold til det faglige, men hva man får ut av det i et rent læringsperspektiv. Han mener at man i den lærende organisasjonen lærer å ta vare på samarbeids – og innlæringsprosessene. Man lærer også at utenom innholdet har hver sitt emne sin egen prosess, som man må dyrke og pleie, slik at man hurtig og effektivt når målene som er satt, alene eller i samarbeid med andre. Man lærer også å bryte med sine mentale antagelser. I den lærende organisasjonen lærer man, og får mulighet til å bruke sin kreativitet til fordel for seg

selv og organisasjonen. van Hauen mener at man lærer at kunnskap og innsikt er den korteste veien til målet, samt man lærer å dele sin innsikt med de andre i organisasjonen (van Hauen, 1998:43). Han skriver videre om ulike prosesser som må pleies i den lærende organisasjonen. Dette er for det første selve læringsprosessen. Han skriver også om at kommunikasjonsprosessen er viktig. Gruppeprosessen og samarbeidsprosessen på tvers av organisasjoner er også viktig (van Hauen, 1998:43). Dette kan sees i forhold til det Assmann har skrevet om tverrfaglige team. van Hauen påpeker her en rekke prosesser som er viktige for den lærende organisasjonen. Den lærende organisasjonen henter alle de menneskelige ressursene løpende for å skape det beste resultatet og samarbeidet. ”Denne type innlæring skjer i stor grad i team” (van Hauen, 1998:46). Her fremholder van Hauen at mye av den læringen som finner sted i den lærende organisasjonen skjer når man arbeider i team. I forhold til forskningsspørsmålet er dette viktig informasjon. Læring i lærende organisasjoner skjer ofte når man arbeider sammen i team. Dette viser oss, ut fra det van Hauen skriver, at det å være organisert i team, i en lærende organisasjon, er med på å forsterke læringsprosessen. Det er også med på å utvikle organisasjonene videre, da læring er avgjørende for videreutvikling av den lærende organisasjonen.

Når man er leder i en lærende organisasjon, må man utnytte den iboende nysgjerrigheten hos de ansatte. Man må oppmuntre til læring, og vise gleden av å lære til de ansatte (van Hauen, 1998:116). Det blir derfor viktig som ledere av den lærende organisasjonen å oppmuntre sine ansatte til å lære. Om man ser dette i forhold til livslang læring, er det viktig å legge til rette for læringsmuligheter for sine ansatte.

Men hvordan får man en organisasjon til å lære? van Hauen mener at for at en organisasjon skal kunne lære, er det tre faktorer som gjør seg gjeldene:

1. Regler – bestemmer hvordan man skal forholde seg til.
2. Innsikt – bestemmer hvorfor man må gjøre som gjør.
3. Mentale antagelser – prinsipper og verdier bestemmer hva man skal beskjeftige seg med i organisasjonen (van Hauen, 1998:215-217).

For å få til dette tar van Hauen frem modellen om organisasjonens læringssyklus, som er blitt brukt tidligere i denne avhandlingen (punkt 3.1). Det vil derfor ikke bli gått nærmere inn på den nå.

Det finnes en rekke ulike teorier i forhold til hvordan vi lærer i organisasjoner. Roald mener at de fleste teoriene likevel legger vekt på at læring skjer i en organisasjon når organisasjonen:

- Er åpne for å systematisere og analysere erfaringene sine.
- Søker aktivt gjennom samhandling for å finne ut av hva slags utvikling som er viktig.
- Faktisk endrer atferd i organisasjonen, både praktisk/ organisatoriske forhold og mentale modeller (Roald, 2006:150).

Roald fremholder her at selv om mange av de ulike teoretikerne som arbeider med organisasjonslæring og lærende organisasjoner har ulike meninger, og legger vekt på ulike faktorer, så er de punktene som er listet opp faktorer som går igjen. De punktene som her er satt opp for læring, kan sees igjen hos det som tidligere er skrevet om lærende organisasjoner i denne avhandlingen.

### **5.3 Hvorfor en lærende organisasjon?**

Vi lever i en verden som er i stadig forandring. Utviklingen går forttere enn noen gang før, og det er viktig å holde tritt med utviklingen. Dag Ingvar Jacobsen skriver i sin bok, *Organisasjonsendringer og endringsledelse*, at for at en organisasjon skal være i stand til å foreta kontinuerlige endringer for å tilpasse seg endringene i omgivelsene, må organisasjonen skape en lærende organisasjon. Han har her sitert Senge på hans definisjon av hva den lærende organisasjon er (Jacobsen, 2004:198-199). Jacobsen skriver videre at organisasjoner bør betraktes som levende organismer i stadig utvikling. Et grunnleggende trekk både ved organisasjoner og omgivelser er at de er i stadig endring, og at et forsøk på å lage en enhetlig endring bare vil føre til at den løsningen man forsøker å iverksette, er ”gammeldags” når den blir gjennomført. Da har nemlig organisasjonen og omgivelsene endret seg ytterligere, noe som igjen krever nye løsninger (Jacobsen, 2004:198). Endring er med dette en stor del av vår hverdag, og for at vi skal kunne holde tritt med det samfunnet vi lever i, må vi forberede organisasjonen på disse endringene, og gjøre den endringsdyktig. Dette for at organisasjonen i størst mulig grad skal være i stand til utvikling i det samfunnet vi lever i. Jacobsen sier at

for å skape en lærende organisasjon er det nødvendig å fokusere på menneskene i organisasjonen.

Organisasjoner kan per definisjon ikke lære, det er bare individene som kan lære. For at organisasjonen skal

fremstå som lærende, må de altså bestå av individer som har evnen til og er villige til å lære, og av grupper der kunnskap spres både innad i gruppen og mellom grupper (Jacobsen, 2004:199).

Dette kan sees i forhold til det Senge, van Hauen og Helle skriver om at vi er avhengig av at deltakerne i organisasjonen lærer for at organisasjonen skal kunne utvikle seg. Man kan se her at enkeltindividet i den lærende organisasjonen er viktig for at den lærende organisasjonen skal være i stand til å videreutvikle seg. Med andre ord er den enkelte persons evne til å lære svært viktig for organisasjonens helhet. Det er svært sentralt i denne avhandlingen, og i forhold til forskningsspørsmålet, gir denne informasjonen oss indikasjoner på at den enkelte deltakers innvirkning er viktig for at den lærende organisasjonen skal kunne være i stand til å videreutvikle seg.

Altså, for å være en lærende organisasjon må man være rustet til kontinuerlig å endre seg. Jarvis mener at ”organizational change only really occurs when two sets of forces, those acting upon the organization from outside and those acting within the organization, operate in the same direction” (Jarvis, 2007:108). Jarvis mener herved, at for at en organisasjon skal være endringsdyktig, må både de indre og de ytre forholdene arbeide i samme retning. Med ytre forhold menes globalisering (ibid). Her er man inne på det Jacobsen skriver om endringene i samfunnet. Da vi lever i et kunnskapssamfunn som er i stadig endring, er det viktig at organisasjonen er i stand til å følge denne utviklingen. Ser man på det Jarvis skriver i lys av det Jacobsen sier, så er det viktig at organisasjonen arbeider i samme retning som samfunnet.

Da det i mye av den litteraturen på området blir brukt ord som organisasjonslæring og lærende organisasjoner, kan det være formålstjenlig og oppklarende for avhandlingen å skille disse to termene fra hverandre. Filstad skiller mellom begrepene. Hun skriver at

Hovedforskjellen mellom bruk av begrepet organisasjonslæring og lærende organisasjoner ligger i at bidrag innenfor lærende organisasjoner har en mer praktisk tilnærming og fokuserer på hvordan organisasjoner konstruerer og forbedrer læring. En annen viktig forskjell er at læring først og fremst relateres til endring. Å være en lærende organisasjon innebærer å være rustet til kontinuerlig å endre seg fordi endringsvillighet regnes som avgjørende for at organisasjoner skal være levedyktige. Forholdet mellom endring og læring fremkommer ved at effektiv endring skjer, og dermed at organisasjonene og medarbeiderne lærer. (Filstad, 2010:26 – 27).

## 5.4 Læring i arbeidslivet

Det kan se ut som den tiden er forbi da man lærte et yrke en gang for alle gjennom utdanning og resten av opplæringen var praktisk erfaring på jobben. Utviklingen av kunnskaper og ny teknologi går så raskt og konkurransen øker så sterkt at kravet om hyppige omstillinger for virksomheter blir stadig mer påtrengende. Omstillinger krever ofte omfattende reorganisering av arbeidsprosesser. Det er klart at dette utfordrer virksomhetens evne til hele tiden å oppdatere sine kunnskaper og ferdigheter, både på individ-, gruppe- og organisasjonsplanet (Kaufmann, 2009:185).

Tiden har endret seg, og vi går fra å være et industrisamfunn til å bli et kunnskapssamfunn (Kaufmann, 2009:201-202). Dette gjør noe med organisasjonene. Læring blir derfor et viktig stikkord for å videreutvikle organisasjonene (Kaufmann, 2009:189). Når man snakker om læring i arbeidslivet er det ikke kun den individuelle læringen man kan trekke frem, organisasjonslæring blir også viktig. Argyris og Schön sitt utgangspunkt er at organisasjoner opererer ut fra handlingsteorier. Dette er de teoriene som i praksis ligger bak organisasjonens faktiske valg og handling. De mener også at mye av læringen i organisasjoner karakteriseres av såkalt enkeltkretslæring (single loop læring) (Kaufmann, 2009:198). ”Dette er læring der man hovedsaklig justerer eksisterende prosedyrer og rutiner ved å rette opp avvik og feil” (ibid). Det stilles i denne sammenheng, i liten grad spørsmålstegn ved grunnleggende forutsetninger (Assmann, 2008:203). Aktiviteter innenfor organisasjoner krever imidlertid mye ny problemløsning. Dersom aktørene setter spørsmålstegn ved grunnpremissene for jobben og kanskje finner mangler og feil ved disse, er vi over i det Argyris og Schön kaller dobbelkretslæring (double loop -learning). (Kaufmann, 2009:198).

### 5.4.1 Dobbeltkretslæring og enkeltkretslæring

Begrepene enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring ble i det foregående avsnittet nevnt. Det kom da frem at noen mener at for å være en lærende organisasjon må man praktisere dobbeltkretslæring. Hovedforskjellene mellom enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring kan vises i en tabell:

	<b>Enkeltkretslæring</b>	<b>Dobbelkretslæring</b>
Styrende verdier	Kontroll	Informasjon og valg
Handlingsstrategier	Ensidig styring	Medbestemmelse
Konsekvenser for arbeidsmiljøet	Forsvar	Frihet
Konsekvenser for læring	Enkeltkretslæring	Dobbelkretslæring
Konsekvenser for effektivitet.	Redusert	Økt

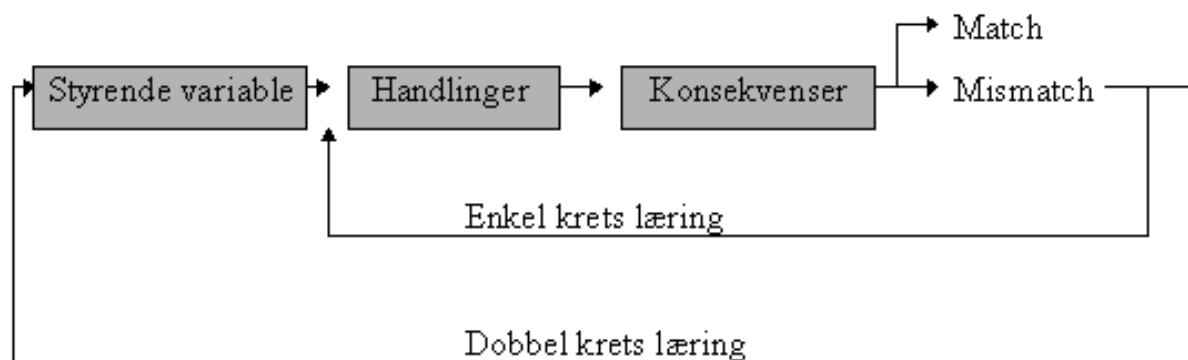
(Kaufmann, 2009:199).

Ut fra modellen ser man at dobbelkretslæring er med på å endre en del faktorer i forhold til hvordan forholdene er ved enkeltkretslæring. For det første ser man at strukturen er strengere i enkeltkretslæring enn i dobbelkretslæring. Dette ser man blant annet ved at det er større grad av medbestemmelse, frihet, samt at effektiviteten øker i dobbelkretslæring. For det andre ser man ut fra modellen at den personlige friheten og innflytelsesevnen er større i dobbelkretslæring. Det er med andre ord, et friere miljø, når man praktiserer dobbelkretslæring. Det viser seg her at miljø blir viktig når man snakker om enkeltkretslæring og dobbelkretslæring.

Det er en rekke forskere som skriver om dobbelkretslæring. Det som skriver om dette referer ofte til Argyris og Schön (Filstad, 2010:46; Hilstad, 2008:205; Jacobsen, 2004:200; Kaufmann, 2009:198). Filstad skriver at ”Argyris og Schön hadde det første store bidraget innenfor lærende organisasjoner, hvor de fokuserte på å definere en lærende organisasjon” (Filstad, 2010:46). Etter å ha lest en del om dette, også hos Argyris og Schön (Argyris, 1978), er det blitt gjort en vurdering og tatt et valg på å bruke sekundærkildene i forhold til dobbelkretslæring. Bakgrunnen for dette valget er ganske enkelt at det som blir skrevet om dobbelkretslæring i nyere i tid, er for det første; knyttet opp mot moderne organisasjoner. For det andre et dette drøftet i forhold til dagens kontekst. Det kommer også klarere frem i den nyere litteraturen hva Argyris og Schön sine tanker har hatt å si for dobbelkretslæring og

lærende organisasjoner oppgjennom tidene. Det vil i forhold til dobbelkretslæring bli brukt den samme litteraturen som ellers i avhandlingen.

Det finnes en modell som i stor grad viser hovedtrekkene i dobbel – og enkeltkretslæring. Det finnes en rekke forskere som refererer til denne modellen, da med små variasjoner. Det er her hentet en modell fra Tom Hagesæther sin avhandling fra 1994. Denne er svært lik den som Tore Hillestad har brukt i sitt kapittel i Assmann sin bok, og det vil i drøftingene av modellen tas utgangspunkt i det Hillestad skriver om den.



**Figur 1 Enkelkrets og dobbelkretslæring**

(Hagesæther, 1994).

Hillestad sin modell er svært lik denne modellen, men den har under *styrende variabler* også tatt med *levde verdier* og under *handling* har han tatt med *atferd*. Jacobsen mener at ”et sentralt moment i denne formen for læring er at den enkelte må bli klar over de bruksteorier som styrer atferden. Først når disse kommer opp i dagen, kan man endre dem. Dette gjøres gjennom en stadig konfrontasjon om hvordan man faktisk opptrer”(Jacobsen, 2004:200). Jacobsen skriver videre at ”Argyris og Schön påpeker at for å få til en slik konfrontasjon, må den enkelte diskutere sine handlinger offentlig, det vil si med andre. For å få dette til må det skapes et klima preget av tillit og trygghet. Det vil si at man ikke er redd for å bli angrepet og kritisert når man diskuterer sine handlinger” (ibid).

Hillestad drøftet utfordringene ved å endre fra enkeltkretslæring til dobbelkretslæring. Han skriver i denne sammenhengen om endring av organisasjonskultur. I dette kapittelet til Hillestad, skriver han om *viktigheten av en teamfremmende organisasjonskultur*. Det er dermed rimelig å anta at han skriver om dobbelkretslæring i forhold til team og kultur. Det vil i det følgende siteres direkte fra Hillestad:

Endring av organisasjonskultur krever dobbelkretslæring, noe som er krevende av minst to grunner. For det første vil det dreie seg om levde verdier som over lang tid har blitt befestet i kulturen, og som derfor i stor grad befinner seg på et ubevisst nivå og er blitt automatisert. I tillegg kan det ha knyttet seg stor grad av eierskap, stolthet og dermed følelser til disse. Det krever dermed tilstrekkelig distanse og objektivitet å ta deres gyldighet og hensiktsmessighet opp til kritisk vurdering. Dessuten vil det være forbundet med store individuelle og kollektive tapsopplevelser å foreta disse dersom de ikke lengre er gyldige eller hensiktsmessige (Hillestad, 2008:205).

Hillestad knytter her dobbelkretslæring opp mot team. Man kan med dette se at dobbelkretslæring er læring som kan finne sted, ikke bare i lærende organisasjoner, men også i andre enheter.

Filstad skriver at ifølge ”Argyris og Schön (1978), vil en lærende organisasjon antagelig aldri kunne oppnå det som de betegner som deuterolæring, det vil si at organisasjonene ”lærer å lære”. Målet blir heller dobbelkretslæring, ved at grunnleggende verdier og antagelser vurderes og endres” (Filstad, 2010:26). Dette vil dermed si at organisasjonene i seg selv kan ikke lære. Man er dermed avhengig av andre krefter for å skape læring i organisasjonen. Dette kan sees i forhold til det Senge og Helle skriver om viktigheten av den enkeltes læring i den lærende organisasjonen.

Konkluderende i forhold til dobbelkretslæring kan man si at dette er viktig for å få organisasjonen til å vurdere og se på sine egne handlinger. Dette komme klart frem ut fra de modellene som her blir vist til. For å praktisere dobbelkretslæring bør organisasjonen se tilbake på egen handling, samt søke etter nye måter å gjennomføre handlinger som ikke har fngert optimalt første gangen. I denne forbindelse er det ikke nok å se tilbake, det må aktivt settes i gang tiltak for å fornye handlingsmønstre. Dette kan også knyttes opp mot Kolbs læringssirkel (kap 3.1). Begge modellene som her er henvist til, er viktig for den lærende organisasjonen, ut fra det som er kommet frem i denne avhandlingen. Dobbeltkretslæring er med på å sette fokus på ansvar og frihet i organisasjonen, og ikke minst miljøet. Det er også kommet frem at dobbelkretslæring ikke er kun for lærende organisasjoner, men at modellen også kan brukes i forhold til for eksempel team.



## 5.5 Svakheter ved og skepsis til den lærende organisasjonen

I forhold til teorien om den lærende organisasjon, er det en del svakheter som gjør seg gjeldende. Det finnes også naturlig nok skepsis i forhold til den lærende organisasjon som institusjon. I forhold til de negative sidene ved å arbeide og gjennomføre en lærende organisasjon, er det en rekke ulike faktorer som gjør seg gjeldende. En spesielt interessant negativ side ved den lærende organisasjonen er konflikten i forhold til taus kunnskap. Om en arbeidstaker beslutter å forlate organisasjonen, vil denne arbeidstakeren kunne ta med seg verdifull informasjon, informasjon som organisasjonen da vil miste (Argyris, 1978:17).

Det er ikke nødvendigvis slik at læring i en organisasjon, nødvendigvis er positivt. Jarvis skriver at "but learning per se need not have positive results and this is now being recognised as managers are taught to accept that innovators are bound to have failures as well as successes and that they still need support" (Jarvis, 2007:111-112).

Jarvis, som har vist seg å være en skeptiker i forhold til begrepet lærende organisasjon har skrevet om den lærende organisasjon i forhold til byråkrati. Det er interessant å se hvordan han fremlegger den lærende organisasjonen. Det vil i det følgende nå bli referert til Jarvis uttalelser, for deretter å drøfte det han sier:

The learning organisation is different from bureaucracy, not because it does not have a hierarchy, but because those in the hierarchy have learned to create more open procedures for information processing so that they can facilitate or implement directly the outcomes that they and others in the organisation have learned. (...) but it is not different in the oligarchic sense; the changes have been forced upon those who occupy places in the hierarchy by the forces of global capitalism that demand that productive organisations become more competitive or else they do not survive. It is the hierarchy that has then to implement new procedures and persuade the workers to adopt them, even to additional education and training so that they are better equipped to do so. (...) having discussed all of these aspects of the learning organisation, it would be false to assume that learning organisations, or at least those that claim to be learning organisations, are necessarily successful in this global capital world (Jarvis, 2007:115).

Jarvis kommer her med en del punkter som han mener gjør seg gjeldende for den lærende organisasjonen. For det første fokuserer han på den hierarkiske oppbyggingen i den lærende organisasjonen. Han mener at denne ikke er lik oppbyggingen i et byråkrati. I en lærende organisasjon er det utviklet prosesser som gjør informasjonsflyten lettere. Dette slik at de lettere kan forutse utfallet i forhold til det de har lært. For det andre mener Jarvis at de endringene som forekommer i organisasjonen når den arbeider mot å være en lærende

organisasjon ikke er frivillig. Dette er endringer som blir påtvunget organisasjonene av global kapitalisme. Han mener at den globale kapitalismen tvinger organisasjonene til å bli mer effektive. Om ikke, vil organisasjonen dø. Videre sier han disse endringene påkriver at de ansatte må videreutdanne seg slik at de er i bedre stand til å utføre disse endringene. Her kan man riktignok stille spørsmål om dette er negativt? Til slutt er vi tilbake til Jarvis skepsis i forhold til den lærende organisasjonen. Han skriver her at det vil være naivt å tro at lærende organisasjoner (eller de som hevder å være lærende organisasjoner, som han skriver det) nødvendigvis vil være suksessfull i en globalisert verden. For å være kritisk til det Jarvis her skriver, så er det vel få som tror at en lærende organisasjon ikke vil ha motstand, og være i fare for å måtte legge ned, uansett hvilke forutsetninger den måtte ha. Det å være en lærende organisasjon er nødvendigvis ikke nøkkelen til suksess. Men det er et hjelpemiddel til å se feil i organisasjonen og med det kunne ordne og endre disse før det gjerne er for sent.

## **5.6 Oppsummering.**

Det er her kommet frem at for å arbeide mot tanken om den lærende organisasjon, er det avgjørende å ha fokus på gjennomføringen av ulike tiltak i organisasjonen. Det må være rom for endring, utfoldelse, tanker, ideer osv. Den lærende organisasjonen skal være åpen for endringer, men den skal samtidig ha fokus på hvordan endringene finner sted, og om endringene gir de effektene som er ønskelig. Om ikke, vil den lærende organisasjonen gå gjennom disse resultatene, og se hvordan det kunne være gjort annerledes, og hva som skal til for å oppnå ønsket resultat. Denne prosessen vil så settes i gang. Man kan her trekke frem endringsvilje, og endringsrefleksjon som trekk. Den lærende organisasjonen skal være et verktøy for å fremme læring og endring i organisasjonene. Det skal være fokus på fortid, så vel som fremtid. Det å se tilbake på valg og situasjoner, både negative og positive, for så å bruke disse som en styrke i fremtiden, vil være tegn på en lærende organisasjonene.

## 6 Team

Er det å arbeide i team en ny måte å arbeide på, eller har det vært aktuelt å arbeide i team lenge? Assmann skiver i en artikkel, *sammen er vi sterkere*, at

Innføring av team betraktes ofte som en moderne form for organisering, men det er slett ikke nytt. Allerede på begynnelsen av 1930 – tallet kunne australske Elton Mayo peke ut enkelte kritiske faktorer for gruppeeffektivitet.(...) Team har sitt opprinnelige utspring i såkalte T – grupper (training groups). De regnes som den tidlige forløperen til moderne organisasjonsutviklingstiltak, og dreier seg om laboratorietrening med små ustruktureerte grupper. Forsøk med T – grupper ble startet første gang i 1946 av Kurt Lewin ved MIT i USA i forbindelse med trening av ledere i lokalsamfunnet (Assmann, 2006)

Ut fra det Assmann her skriver, så ble det allerede på 1930- tallet satt fokus på økt effektivitet når man arbeidet sammen i grupper. Også Sjøvold skriver noe om dette. Han skriver at

allerede for over hundre år siden observerte Norman Triplett fiskende gutter og syklende mannfolk og fant at de gjorde alt mye raskere når de var sammen med andre enn når de var alene. Disse observasjonene ble siden så grundig etterprøvd og bekreftet at fenomenet har fått sin egen fagterm: sosial fasilitering (Allport, 1920 og Travis, 1925) (Sjøvold, 2006:25).

Vi ser ut fra dette historiske perspektivet, at det å organisere arbeidstakere i team, og bruke dette som arbeidsmetode ikke er en ny måte å arbeide på. Det man imidlertid kan si, er at det har blitt mer aktuelt å arbeide i team de siste årene (Assmann, 2008:17).

Det finnes en del forskning på de ulike rollene i team. Det vil i denne avhandlingen ikke bli gått nærmere inn på dette grunnet avgrensning av avhandlingen.

### 6.1 Hva skal til for å skape et velfungerende team?

Både Senge og Assmann understreker viktigheten av at «øvelse gjør mester». Man kan ikke forvente å få et velfungerende team uten å arbeide for det. Dette må jobbes målrettet mot. Her påpeker Senge at team i moderne organisasjoner mangler øvelse (Senge, 2006:221). Assmann har skrevet en artikkel som heter *linjeløs organisering kan bli mislykket rot*. I innledningen til artikkelen skriver han følgende: dersom teamorganisering innføres uten forberedelser, kan det føre til ansvarspulverisering og manglende beslutningsevne, redusert måloppnåelse samt frustrasjon og misnøye blant de ansatte. Erfaringene fra statlige virksomheter som har innført teamorganisering, viser at det er nødvendig med grundig forarbeid og kontinuerlig oppfølging for å lykkes (Assmann, 2002). Altså, for å skape et velfungerende team er øvelse et

nøkkelbegrep. Det blir viktig at teamene får øvelse i det å jobbe i team. Da denne avhandlingen har utgangspunkt i effektive team, er dette svært essensielt. Det kan ikke forventes at teamet skal være effektivt uten at det får tid og øvelse. Da det har vist seg at de mellommenneskelige forholdene er viktig, blir også tid viktig. Vi kan ikke forvente at dette skal skje på noen timer eller dager. Det krevets tid og innsats for å få et team til å fungere optimalt. I denne sammenhengen er det også viktig at de som er deltakere i teamet har tid til å være der. Det må også være nok tid disponibelt for alle i teamet, til at de får møtes, snakket sammen, brukt tid på diskusjon, lese og lignende som er viktig for teamet (Senge, 2007:75). Det er med dette viktig at når man arbeider i team, og ikke minst, når man ønsker å organisere sine ansatte i team, at det blir disponert nok tid. Hvis ikke viser Senge til et eksempel hvor teamet ikke klarte å gjennomføre det som det ble satt til (ibid).

For å skape et velfungerende team er det essensielt at deltakerne i teamene trives. Det blir derfor viktig med positiv interaksjon mellom medlemmene i teamet. En annen faktor som gjør seg gjeldende er at deltakerne faktisk er sammen. Fysisk nærvær er derfor avgjørende for å skape et velfungerende team. Det er egentlig ganske logisk, men likevel desto viktigere at det faktisk skjer. Det er også avgjørende at hver av deltakerne tar ansvar for egen læring. Det er teamets prestasjon på lang sikt som ofte blir målt. Det er derfor viktig at alle i teamet tar sitt ansvar, også for videreutvikling av egen kunnskap. Til slutt kan man si at alle deltakerne må tilegne seg de sosiale ferdigheter og normer som blir satt i teamet. Dette gjelder både kommunikasjon og andre faktorer som gjør seg gjeldende. Det er avgjørende at teamet får mulighet til å øve på disse ferdighetene sammen. Det blir organisasjonens oppgave å lære teamdeltakerne disse ferdighetene, før det forventes resultater (van Hauen, 1998:142-143). Deltakerne i teamet må her ta ansvar for at forventningene blir innfridd. Det er ofte dette teamarbeid handler om. Alle har et kollektivt ansvar for det som blir prestert. Det er derfor essensielt at alle gjør det som forventes av dem. Først da vil man ha et teamarbeid med høyt ferdighetsnivå. Wadel mener at det mest grunnleggende kjennetegnet ved team, er at alle samarbeider med alle i teamet. Team kan derfor ikke ha for mange deltakere (Wadel, 2002: 43-44). Det er med dette flere som mener at det å arbeide i team, handler om å samarbeide med hverandre. Samarbeid er derfor svært avgjørende for at team skal kunne utvikle seg. Logisk, men desto viktigere å ha et fokus på dette, slik at man til en hver tid dyrker samarbeidet, og arbeidet for at samarbeidet til en hver tid fungerer optimalt for teamet, og dets deltakere. Dette kan sees på i forhold til de punktene som Assmann listet opp for effektive

team. Det mellommenneskelige må få stor plass for at teamet skal være i stand til å utvikle seg etter forventningene som stilles til det.

## 6.2 Yter vi bedre sammen med andre?

Hvor effektivt er det egentlig å jobbe i team? Yter vi bedre når vi jobber sammen med andre i forhold til å jobbe alene? I litteraturen finner vi at det å arbeide i team er mer effektivt enn å ikke arbeide i team. Men Sjøvold skriver at forskning fra 1920 viste at selv om effektiviteten gikk opp når man jobbet sammen med andre, gikk ikke nødvendigvis kvaliteten opp. Han skriver videre at flere forskere dokumenterte at selv kvaliteten like gjerne kunne gå ned, og bli dårligere når man jobbet sammen med andre. Konklusjonen blir dermed at det noen ganger er bra å arbeide sammen med andre, mens noen ganger kan resultatet blir dårligere (Sjøvold, 2006:25-26). Den senere tid er det blitt brukt en god del selvstyrte team. Med selvstyrte team menes team hvor deltakerne bestemmer innholdet og arbeidsprosessen selv. Dette har også gjort det mulig å studere effektiviteten av slike team langt grundigere og mer omfattende enn tidligere. De sikreste konklusjonene får vi fra såkalte metaanalyser, der man gjør en omfattende analyse av resultatene fra et stort antall studier. På denne måten kan man utligne effekten av ulike feilkilder, som ofte vil være til stede i enkeltstudier. Det er gjort en slik metaanalyse som dekker 70 studier. Her kom de frem til at selvstyrte team hadde en positiv innvirkning på gruppens produktivitet og holdninger. Effekten på produktiviteten var betydelig (Kaufmann, 2009:246 – 247). I en annen undersøkelse, hvor det er gjort dybdeintervjuer med selvstyrte gruppelag fra 500 organisasjoner, er de kommet frem til en del problemer som gjorde seg gjeldende når de arbeidet i team. Disse var:

1. Medlemmer av teamet er ikke villige til å gi opp tidligere praksis eller sette til side spørsmål om makt og posisjon.
2. Ikke alle teammedlemmene har kompetanse i form av de kunnskaper, ferdigheter eller evner som skal til for å bidra med sin skjerv til teamet. Effektiviteten reduseres fordi noen av medlemmene må bære et større ansvar enn andre.
3. I gruppearbeidet oppstår det ofte konflikter som kan skyldes for sterke utfordringer med hensyn til innarbeidede oppfatninger av hvordan arbeidet skal organiseres best mulig. Det som fungerer for gruppen, fungerer ikke alltid for det enkelte individ (Kaufmann, 2009:247)

Det er Hjertø, sitert av Kaufmann, som skriver dette. Han sier at ”forskningen på selvstyrte team har gitt svært blandede resultater, men at slike team kan gi positiv effekt på læring og jobbtrivsel. Effekten når det gjelder praktisk orienterte resultater, har derimot vist seg å være blandet” (Kaufmann,2009:247). Det kommer her frem, ut fra studiene som er gjennomført, at team er med på å gi positiv effekt på læring og jobbtrivsel. Spesielt i forhold til læring er dette viktig informasjon.

Senge skriver også om det å prestere bedre sammen med andre. Han skriver at

(...) there are striking examples where the intelligence of the team exceeds the intelligence of the individuals in the team, and where teams develop extraordinary capacities for coordinated action. When teams are truly learning, not only are they producing extraordinary results, but the individual members are growing more rapidly than could have occurred otherwise (Senge, 2006:9).

Det kommer her tydelig frem at man utvilsomt presterer bedre sammen med andre, enn hva man gjør alene. Johannessen mener her at Senge motsier seg selv i forhold til gruppetenkning. Han mener at Senge har et sterkt individperspektiv, og at individet står mye i fokus. Han mener at Senge her er på kollisjonskurs med gruppetenkning som han også skriver mye om (Johannessen, 2011:172). Johannessen som har skrevet boken *Myter og erfaring om ledelse*, stiller seg her kritisk til blant annet Senge sitt fokus på individ i forhold til fokuset på grupper.

van Hauen mener at ”teamet er den sterkeste innlæringen man har i arbeidslivet. Han hevder at utallige vitenskapelige undersøkelser bekrefter at team lærer hurtigere på daglig basis, med mer blivende effekter, enn individer alene og med større selvstendighet gjør (van Hauen, 1998:141). Dette sier like mye om læring i team, som prestasjonene i team.

Det er med dette flere ulike forskere som mener at det å arbeide i team, gjør sitt til at vi presterer bedre enn hva vi har mulighet til å gjøre alene. Både deltakerne i teamet og organisasjonen får dermed bedre resultater og utviklingsmuligheter når de ansatte er organisert i team.

### **6.3 Læring i team**

Hvorfor skal vi lære i team? Hvilke fordeler vil dette gi oss, og hvilke ulemper vil det gi oss? Det er viktig å ha i mente at det å jobbe i team har både sine positive og negative sider. For å skape et resultat, som er så godt som mulig, er det viktig å vite hvilke fordeler og hvilke ulemper man står ovenfor. Hovedspørsmålet i denne sammenhengen er om det å arbeide i

team vil øke læring hos enkeltindividet, og på den måten for organisasjonen generelt. Ut fra det som nettopp er blitt drøftet, viser det seg at det å arbeide i team gjør sitt til at prestasjonen blir høyere enn når man arbeider alene. Det er derfor interessant å se om dette også gjelder læring, slik van Hauen mener. Det ser ut til at forskerne her er enige om at det gjør det. Det å arbeide i team vil være med på å øke kunnskapsnivået. Assmann sier at det å arbeide i team kan stimulerer til økt læring i organisasjoner ved at teammedlemmer med forskjellig kompetanse og fagkunnskap jobber aktivt sammen med sammensatte problemer(Assmann, 2002).

Også Senge skriver om hvordan intelligensnivået hos den enkelte og i teamet endrer seg når man arbeider sammen

There are striking examples where the intelligence of the team exceeds the intelligence of the individuals in the team, and where teams develop extraordinary capacities for coordinated action. When teams are truly learning, not only are they producing extraordinary results, but the individual members are growing more rapidly than could have occurred otherwise (Senge, 2006:9).

I følge det Senge her skriver, vil det å arbeide i team, være med på å øke kunnskapsnivået, ikke bare til teamet generelt, men også til hver enkelt deltaker i teamet. Senge nevner videre tre punkter som han sier gjør seg gjeldende i forhold til det å lære i team. Han skriver at ”Within organizations, team learning has three critical dimensions:”

1. There is the need to think insightfully about complex issues. Here, teams must learn to tap the potential for many minds to be more intelligent than one mind.
2. There is the need for innovative coordinated action. Outstanding teams in organizations develop the same sort of relationship – an ”operational trust”, where each team member remains conscious of other team members and can be counted on to act in ways that complement each other’s action.
3. There is the role of team members on other teams. For example, most of the actions of senior teams are actually carried out through other teams. Thus, a learning team continually fosters other learning teams through inculcating the practise and skills of team learning more broadly (Senge, 2006:219).

Ut fra de punktene som Senge her beskriver, ser vi at han for det første, understreker at når man arbeider i team, så er det viktig å samle den kunnskapen som er innad i teamet, slik at

man kan komme frem til den beste løsningen. Dette gjør man ved at man bruker alle deltakerne i teamet sin kunnskap, slik at alle deltakerne er likeverdige. På denne måten får man flere perspektiver, og flere ulike innfallsvinkler. På samme tid vil man da være i stand til å finne svar og løsninger som man ikke ville vært i stand til å finne alene. For det andre kommer viktigheten av hver enkelt deltaker i teamet frem. Det er viktig at alle deltakerne i teamet er likeverdige, og at alle får komme med sine synspunkter og meninger. Først da vil man være i stand til å utføre det første punktet nummer to. For det tredje kommer det frem at det å lære i et team kan læres av andre team som lærer, og dermed føres videre. Se hvordan andre, lignende team arbeider sammen, og hvordan de lærer av hverandre. Da det er viktig at teamene får øvelse i å arbeide sammen, er det viktig å kunne hente kunnskap fra team som faktisk har hatt øvelse i dette. Et team som virkelig arbeider ut fra en ideell situasjon, basert på det Senge her beskriver, skal ikke frykte andre team. De må heller se på hvordan andre team arbeider, slik at de får mulighet til å videreutvikle seg selv, slik at det til en hver tid yter maksimum av hva de er i stand til. De tre punktene som Senge her nevner, er svært viktig, og det er viktig at team som lærer, ser på disse punktene, og prøver å arbeide ut fra dem. På den måten vil de kunne arbeide mot å oppnå en ideell lærings situasjon.

Videre skriver Senge følgende om det å lære i team

The discipline of team learning involves mastering the practices of dialogue, and discussion, the two distinct ways that teams converse. In dialogue, there is the free and creative exploration of complex and subtle issues, a deep "listening" to one another and suspending of one's own views. By contrast, in discussion different views are presented and defended and there is a search for the best view to support decisions that must be made at this time (Senge, 2006:220).

Før dette blir drøftet videre, vil det her være formålstjenlig å forklare noen av de uttrykkene Senge her bruker. Når Senge skriver *discipline* kommer dette fra det latinske ordet *disciplina*. Dette betyr å lære (Senge, 2006:10). I forhold til dialog skriver Senge ganske mye i forhold til historikk og hvordan det er i dag. Det vil derfor være vanskelig å trekke ut det mest relevante. Hele avsnittet blir derfor gjengitt i sin helhet, slik at alt kommer med, da dette er svært essensielt i forhold til læring i team.

The discipline of team learning starts with "dialogue", the capacity of members of a team to suspend assumptions and enter into a genuine "thinking together". To the Greeks dia-logos meant a free-flowing if meaning through a group, allowing the group to discover insights not attainable individually. Interestingly, the practice of dialogue has been preserved in many "primitive" cultures, such as that of the American Indian, but it has been almost completely lost to modern society. Today, the principles and practices of



dialogue are being rediscovered and put into a contemporary context. (...) The discipline of dialogue also involves learning how to recognize the patterns of defensiveness are often deeply ingrained in how a team operates. If unrecognized, they undermine learning. If recognized and surfaced creatively, they can accelerate learning (Senge,2006:10).

Etter nå å ha gjort rede for begrepene *discipline* og *dialogue*, vil det siste utsagnet fra Senge nå bli drøftet. Her kommer det frem at for at et team skal være i stand til å lære, må deltakerne i teamet være i stand til å føre dialoger og kunne diskutere. Hvis deltakerne er i stand til både å føre dialoger, og å kunne diskutere på et produktivt plan, vil teamet i større grad være åpen for læring, og dermed kunne fremvise bedre læringsresultater. Til slutt sier Senge at ”team learning also involves learning how to deal creatively with the powerful forces opposing productive dialogue and discussion in working team” (Senge, 2006:220). Det er også viktig i et team å være i stand til å lytte, og mestre denne egenskapen. Lytting krever ferdigheter slik som ”konsentrasjonsferdigheter, lingvistiske ferdigheter og organisatoriske ferdigheter” (Wadel, 2002:47). Så i tillegg til å mestre evnene til samtale (dialog) og diskusjon, er det viktig å kunne lytte. Da det er flere deltakere i et team, og alle deltakerne skal få mulighet til å ytre sine meninger og synspunkter, er det viktig at de andre deltakerne i teamet lytter. På denne måten vil alle få en stemme i teamet, da alle blir hørt. Dette kan sees i forhold til Senges punkt 1 ovenfor. Lytting er også viktig innenfor læring. Om man ønsker å leve etter begrepet livslang læring, vil det å kunne lytte være en stor del av læringen. Også van Hauen understreker viktigheten av dialog og diskusjon i et team (van Hauen, 1998:194-195). Han skriver at ”diskusjon er å forsvare sine synspunkter med den hensikt å nå en konklusjon” (van Hauen, 1998:199). Diskusjon er dermed, ut fra det van Hauen sier, med på å løse opp i eventuelle konflikter som måtte oppstå. De aktuelle deltakerne i diskusjoner, er ikke opptatt av rett eller galt, men det å finne en konklusjon. Også Assmann skriver om kommunikasjon. Han peker på at team ikke skal være preget av enveiskommunikasjon (monolog). Deltakerene, som har ulike faglige bakgrunner, må føre dialog med hverandre. Det er viktig at atferd ikke blir offer for tolkning, noe som fort kan skje, og ofte tolkes feil. Da er det viktig at man har en åpen dialog, slik at man ikke misforstår de andre deltakernes meninger (Assmann, 2008:105). Assmann skriver at ”det er helt avgjørende for samarbeidet og klimaet i team at kommunikasjonens verbale og ikke – verbale elementer henger sammen, og at deltakerne i teamet blir kjent på en positiv måte og opplever støtte, trygghet og samhørighet gjennom kommunikasjon ”(ibid). For at teamet skal kommunisere på et høyt nivå, er det viktig at trivselen i teamet er høy. Det må altså ha funnet sted en god teambuildingprosess i forkant, før man kan forvente at kommunikasjonen skal skje på et profesjonelt nivå.

Selv om det ovenfor er referert til ulike måter team kan lære på, og hvilke faktorer som gjør seg gjeldende, skriver Senge at;

Despite its importance, team learning remains poorly understood. Until we can describe the phenomenon better, it will remain mysterious. Until we have some theory of what happens when teams learn (as opposed to individuals in teams learning), we will be unable to distinguish group intelligence from "groupthink," when individuals succumb to group pressures for conformity. Until there are reliable methods for building teams that can learn together, its occurrence will remain a product of happenstance. This is why mastering team learning will be a critical step in building learning organizations (Senge, 2006:221).

Det som Senge skriver her kan tyde på at det finnes lite forskning på hvordan et team som helhet lærer, og at dette er et mysterium som man i liten grad har noen oversikt over. Det blir derfor viktig, når man fokuserer på hvordan team i lærende organisasjoner lærer, slik som denne avhandlingen gjør, at man ser på hvordan individet lærer, og prøve å se på om dette kan påvirke teamlæring. Dette utsagnet er med på å veilede denne avhandlingen til å i all hovedsak å fokusere på individets læring, og se dette i forhold til team, fremfor å utelukkende studere organisasjonslæring og teamlæring som en helhet.

Senge trekker frem noe som er svært avgjørende i forhold til denne avhandlingen, og som er viktig å vite generelt når man snakker om team og lærende organisasjoner. "Team learning is vital because teams, not individuals, are the fundamental learning unit in modern organizations. This is here the rubber meets the road; unless teams can learn, the organization cannot learn" (Senge, 2006:10) Senge mener her at vi er avhengig av at teamet lærer, for å videreføre læring til organisasjonen. Han bruker her betegnelsen "Moderen organizations". Det er derfor ikke nok at individene lærer i teamet. Vi er avhengig av at det foregår en samlet læring hos deltakerne i teamet. Det er på denne måten vi vil være i stand til å videreutvikle organisasjonen.

#### **6.4 Hvor aktuelt er det å arbeide i team her i Norge?**

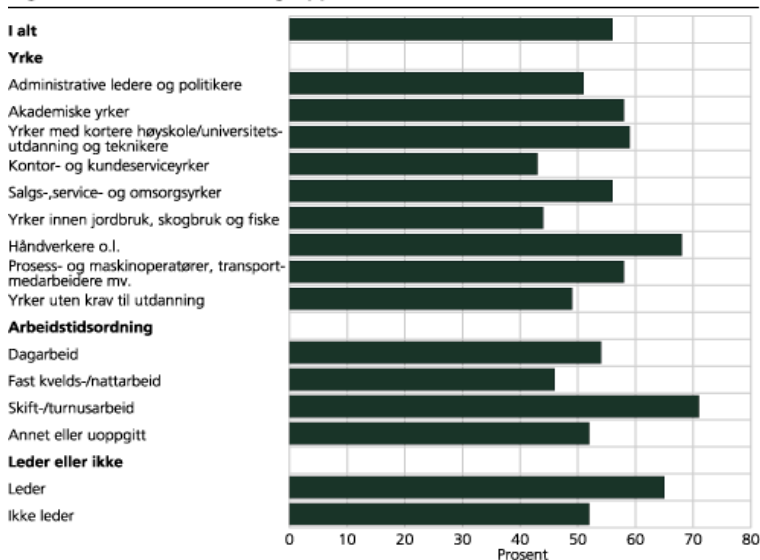
Det finnes en rekke ulike faktorer som gjør seg gjeldende når man skal drøfte hvorvidt det er aktuelt med team. Men før man drøfter hvorvidt det er aktuelt å arbeide i team, kan det være interessant å se på hvor utbredt det faktisk er å arbeide i team. Assmann har skrevet et interessant avsnitt i forhold til utbredelsen av det å bruke team i Amerika og i Europa. Han skriver at

Ifølge Allen og Hecht (2004) er innføring av teamorganisering sannsynligvis den enkeltstående organisasjonsendringen i den vestlige verden de siste 20 årene som forekommer oftest. Det anslås at team i

dag anvendes i om lag 50% av alle organisasjoner i Europa, omkring 65% i Storbritannia og 30 – 55% i amerikanske organisasjoner. Michael West (2001) hevder at team er den arbeidsformen som opplever raskest utbredelse, og at i amerikanske virksomheter med over 100 ansatte bruker 80% team. Utbredelsen av team som arbeidsform står i kontrast til manglende empirisk dokumentasjon av resultater. Det er få studer som kan fastslå konkrete resultater av team som arbeidsform (Assmann,2008:35).

Selv om denne avhandlingen i all hovedsak fokuserer på norske og nordiske forhold, er det interessant å se på utviklingen i forhold til team i Europa og Amerika. Særlig utviklingen i Storbritannia er interessant å se på. I forhold til norske forhold, ble det gjort en undersøkelse av statistisk sentralbyrå i 2002. Denne rapporten heter *samfunnsspeilet nr 4-5, 2002 – Jakten på den moderne arbeider* og bygger på en levekårsundersøkelse som ble gjennomført i 2000. Dette var en undersøkelse med arbeidsmiljø som tema. Spørsmål som undersøkelsen ønsker å stille, er i hvor stor grad fleksibilitet og nye organisasjonsformer på arbeidsplassen er utbredt. I denne rapporten er det et eget avsnitt som heter *Halvparten av alle ansatte jobber i team/gruppe*. I levekårsundersøkelsen stilles følgende spørsmål; *utføres arbeider i hovedsak som team – eller gruppearbeid?* Det er verdt å merke seg at det følger ikke noen definisjon av hva som legges i det å arbeide i team/gruppe, eller hva et team/gruppe er. Resultatene av undersøkelsen er fremstilt i en tabell:

**Figur 2. Ansatte med team/gruppearbeid. 2000. Prosent**



Kilde: Lavekårsundersøkelsen 2000.

**Figur 2 Ansatte med team /gruppearbeid. 2000.Prosent**

Ut fra tabellen ser vi at over halvparten; 56%, av alle ansatte svarer at arbeidet i hovedsak utføres i team – eller gruppearbeid. Det som er interessant er å se hvilke av yrkesgruppene som skiller seg ut fra de andre. Særlig håndverksyrker; 65 prosent, og de som arbeider skift og

turnus; 71%, skiller seg ut fra de andre yrkesgruppene. Artikkelen fokuserer her på hvem det er som arbeider skift og turnus. Det sies her at de yrkesgruppene som skiller seg ut ved å jobbe mye skift og turnus, er yrker med kortere høyskole – eller universitetsutdanning. Eksempler på dette er sykepleiere, vernepleiere, salgs-, service- og omsorgsykker, prosess – og maskinoperatører og transportmedarbeidere. Det som også er interessant å se, er at de som arbeider som ledere, i større grad arbeider i team og grupper enn de som ikke er ledere. Artikkelen sier at disse variablene som er fanget opp er tendenser som alltid har vært i arbeidslivet, i tillegg til eventuelle nye tendenser for visse arbeidstakere (ssb.no). Vi ser her at det å arbeide i team er svært utbredt i Norge, selv om det må tas høyde for at dette er tall fra 2000, og derfor nødvendigvis ikke kan si noe sikkert om hvordan forholdene er i dag. Det må også legges vekt på at det i spørreundersøkelsen ikke ble gitt noe definisjon på hva et team var, og hva det innebar å arbeide i team. Men tallene gir en god indikasjon på at de som var med i undersøkelsen, hadde en forståelse av om de arbeidet i team eller ikke. Resultatene sier oss også at det å arbeide i team her i Norge er relativt utbredt, og at det er mange arbeidstakere som mener at de arbeider i team.

Ved NTNU har de et fag på 7,5 studiepoeng som er obligatorisk for alle som er i et studieprogram på høyere gradsnivå. Dette faget heter Ekspert i team (EiT). Dette emnet gir studentene opplæring i å samarbeide gjennom å anvende sine fagkunnskaper i et tverrfaglig samarbeid. Studentene arbeider her på tvers av studieretningene. Dette er et tiltak NTNU satt i gang i 2001, etter ønske fra næringslivet, om at studentene skulle få erfaring i å samarbeide med mennesker med andre fagbakgrunner. De ønsket også at studentene skulle få trening i å bruke fagkompetansen de har opparbeidet, til å løse komplekse oppgaver (ntnu.no). NTNU har her tatt næringslivets krav til etterretning, og gjort noe med dem. De får på denne måten forberedt sine studenter på arbeidslivet, og gir dem opplæring i det å arbeide i team. I forhold til arbeidslivet, vil det nok være en stor fordel å ha øvelse i det å arbeide i team, da dette er svært aktuelt innenfor en rekke yrkesgrupper. Om man går inn på Finn.no, vil man til en hver tid finne en rekke stillingsannonser i forhold til teamdeltaker, teamleder og lignende. Da NTNU er et norsk universitet, og det da dermed er det norske næringslivet som etterspør disse egenskapene hos studentene, viser det, at det her i Norge er svært så aktuelt å arbeide i team. Det er også slik at næringslivet ønsker at studentene skal ha kunnskaper i forhold til det å arbeide i team, og ikke minst som det kommer frem i teksten, så ønsker de at studentene skal være i stand til å anvende sine fagkunnskaper i et tverrfaglig samarbeid (ibid).

Etter å ha sett på hvordan utbredelsen av team kan vise seg både her i Norge og utenfor Norge, kan det være interessant å se på faktorer som gjør seg gjeldende når man diskuterer hvorvidt det kan være aktuelt å arbeide i team. Senge skriver om to slike faktorer (Senge, 2006:4-16) Den ene er det organisatoriske planet. Den andre er det personlige planet. Disse to er svært ulike. I så måte ser det ut til at det er det organisatoriske planet som i alle størst grad gjør seg gjeldende, mens det personlige planet kan sees på som en ganske så stor bonus i forhold til egenutvikling. De ulike forskerne har ulike meninger, og setter også størst fokus på ulike punkter. Nedenfor skal vi se hvilke momenter som gjør seg gjeldende i forhold til de to aktuelle teoriene.

#### **6.4.1 Det organisatoriske og personlige aspektet ved å arbeide i team**

Assmann sier at ”teamorganisering er ikke et trivselstiltak for å skape god stemning på jobb. Et team er en gruppe med felles formål der medlemmene kollektivt har ansvar for å oppnå resultater” (Folkestad, 2008). Assmann sier her at når en organisasjon velger å organisere sine ansatte i team, må dette ikke være for å bedre det sosiale i organisasjonen. For at teamene skal fungere optimalt, må de altså bli organisert for å gi resultater som kommer organisasjonen til gode. Men som tidligere diskutert, så er det personlige viktig for at teamet skal fungere optimalt.

For å på best mulig måte illustrere den personlige gevinsten ved å arbeide i team, vil det her bli vist til et avsnitt i Senge sin bok, *The fifth discipline*:

Most of us at one time or another have been part of a great team, a group of people who functioned together in an extraordinary way – who trusted one another, who complemented one another’s strengths and compensated for one another’s limitations, who had common goals that were larger than individual goals, and who produced extraordinary results. I have met many people who have experienced this sort of profound teamwork – in sports, or in the performing arts, or in business. Many say that they have spent much of their life looking for that experience again. What they experienced was a learning organization. The team that became great didn’t start off great – it learned how to produce extraordinary results (Senge, 2006:4).

Dette sitatet sier mye av den følelsen det å jobbe i et effektivt team gir. Det beskriver den følelsen det gir av å vite at ting er rett, og at man er på rett vei mot målet. Dette beskrives som en følelse som de som har opplevd den, søker etter å få oppleve igjen. Om man klarer å skape et velfungerende team, vil dette bli resultatet. Et resultat som ser ut til å være verdt å strebe mot. Det kommer frem at om man klarer å skape et slikt team, så er man samtidig en lærende organisasjon. Dette viser at for å være et velfungerende team, så må teamet samtidig være i en

lærende organisasjon. Denne informasjonen er viktig og forsterker forskningsspørsmålets kvalitet og aktualitet. Senge har spurt en del personer direkte om hvordan det er å jobbe i et velfungerende team. Han skriver at ”people talk about being part of something larger than themselves, of being connected, of being generative. It becomes quite clear that, for many, their experiences as part of truly great teams stand out as singular periods of life lived to the fullest” (Senge, 2006:13). Det er helt tydelig at i følge Senge, kan det å arbeide i team være givende på det personlige planet. Med andre ord, vil det å arbeide i team kunne gi den enkelte deltaker mye i form av selvutvikling.

Men selv om Assmann mener at man ikke skal gjennomføre teamarbeid som et trivselstiltak, så skriver han noe som viser til det personlige planet. Han skriver dette i forhold til at teamorganisering har økt. Han mener at bakgrunnen for dette er at ”vi deltar i grupper fordi det gir en mulighet til å oppnå mål som vi ikke er i stand til å oppnå dersom vi opererer alene” (Assmann, 2008:45). Han har her valgt å bruke betegnelsen ”vi deltar”. Dette kan tolkes dit hen at han mener at selv om det å arbeide i team ikke kan være noe trivselstiltak, så vil den personlige gevinsten likevel være til stede. Det at vi på den måten kan oppnå mer enn hva vi klarer på egenhånd, er, ut fra det han sier, en grunn for at vi ønsker å arbeide i team. Det er altså en personlig drivkraft i forhold til det å arbeide i team. Dette kan knyttes sammen til det Senge skriver om at dersom man har deltatt i et team som virkelig har fungert godt, så er dette en følelse man ønsker å oppnå igjen. I samme avsnitt skriver Assmann at ”det å arbeide i team kan føre til økt livskvalitet, da nødvendige oppgaver løses mer effektivt” (ibid). Den personlige gevinsten kommer med dette klart frem. Man kan også se dette i forhold til teoriene om livslang læring. Det å få videreutviklet seg selv, slik at man til en hver tid er i en lærende situasjon (ut fra det som er skrevet i forhold til læring i team i punkt 7.3) vil nok være med på å øke motivasjonen for å få et team til å gi de fordelene som et godt team kan gi.

#### **6.4.2 Hva får man ut av å arbeide i team?**

Team er nå blitt utførlig behandlet, men hva får man egentlig ut av å arbeide i team? Hvilke goder, eller fordeler får en organisasjon ut av å organisere sine medarbeidere i team?

Assmann har listet opp noen punkter over hva han mener man får ut av å arbeide i team:

1. Fleksibilitet og ressursutnyttelse.
2. Økt myndiggjøring av medarbeidere.

3. Bedre forutsetninger for læring.
4. Kan løse mer komplekse oppgaver.
5. Stimulere til kreativitet og utvikling.
6. Bidra til utvikling av leder – og medarbeiderroller (Assmann, 2006).

Assmann har her fremlagt noen punkter for hva man kan oppnå og få ut av det å arbeide i team. Ut fra punktene ser man at det å arbeide i team er med på å forsterke en del ferdigheter som vil være ønskelig for å kunne løse en del komplekse oppgaver. Det kommer også frem at det å arbeide i team er med på å fremme den enkelte innenfor ulike aspekter.

Også van Hauen skriver om dette. Fritt oversatt, og komprimert, skriver han: for det først hvor viktig team er for læring. Deretter påpeker han viktigheten av team i forhold til det å løse komplekse problemer. Han poengterer også at tverrorganisatorisk samarbeid, altså det å samarbeid på tvers av organisasjonen og fagfelt vil være formålstjenlig. Teamet har enklere for å sette konkrete mål enn hva en hel organisasjon har. Derfor blir det også enklere å nå disse målene. Team er med på å bedre utnytte den enkeltes ressurser. Team er med på å øke lojaliteten til deltakerne. Team kan bedre administrere frihet under ansvar. Team er meget produktive, da de er engasjert i å levere håndgripelige resultater med høy kvalitet. Og til slutt skriver han at team er glimrende for utvikling av kreativitet. Team blir med dette svært utviklingsorientert (van Hauen, 1998:146-147).

Selv om dette er litt eldre materiale enn det Assman skriver, så er punktene de velger å trekke frem, svært like. Dette sier noe om hvilke fordeler man faktisk vil få ved å organisere sine ansatte i team. Et viktig punkt som van Hauen trekker frem i denne sammenhengen, er at team ”ofte kan virke truende på maktstrukturen i virksomheten. Derfor ser man ofte at ledere avstår fra å høste de mange fordeler ved å etablere team for å konsolidere deres egen maktbase” (van Hauen, 1998:147). Det er uvisst hvor utbredt dette er, men det sier noe om at det nødvendigvis ikke er teamorganiseringen som hindrer organisasjonens videreutvikling.

## 6.5 utfordringer ved å arbeide i team

Det vil være naivt å tro at det å arbeide i team ikke vil by på en god del utfordringer og ikke minst konflikter. Assmann skriver at teamorganisering erfaringsmessig møter utfordringer først etter en viss tid i virksomheten, i form av ulikheter, misnøye og konflikter. Det som går igjen, hevder han er:

- problemer rundt forståelse, enighet, aksept og prioritering av mandat og mål.
- problemer med definering av roller; herunder avklaring av forventninger og innhold.
- problemer med kommunikasjon og prosessen i forbindelse med beslutninger og møter.
- problemer med mellommenneskelige forhold.

Videre skriver han at disse problemene løses ikke en gang for alle, men må være gjenstand for kontinuerlig bearbeiding. Det gjør at teamorganisering bør betraktes som en pågående prosess, ikke en enkeltstående hendelse (Assmann, 2002). Det som kan forstås ut fra det Assmann her skriver er at det er ofte de mellommenneskelige forholdene som er kilde til konflikter. For å løse disse konfliktene, er man avhengig av tid (ibid). Det er tidligere nevnt at for å bli et bra team, er man avhengig av øvelse. Dette styrker oppunder dette, og viser at for å skape et velfungerende team med få konflikter, er man avhengig av både tid og øvelse.

Assmann skriver at "en konflikt skiller seg fra alminnelige problemer og uoverstemmelser ved at det har blitt foretatt en personifisering av problemet. Det er ikke lengre en sak vi holder oss rasjonelt til, men det er blitt noe emosjonelt og personlig" (Assmann, 2008:121). Ut fra det som her skrives, kan man tolke det slik at de fleste konflikter vil være på et personlig plan. Men det er nødvendigvis ikke slik at konflikter er negativt. For at et team skal kunne lære må det ligge til grunn ulike synspunkter og meninger. Når disse er til stede, vil man nødvendigvis komme i en eller annen form for konflikt. van Hauen mener at konflikter kan for eksempel brukes til å:

- Avdekke behov for å diskutere gjensidige relasjoner.
- Få deg til å forstå hva du verdsetter hos andre.



- Skape et dypere vennskap.
- Skape felles identitet.
- Utvikle sosiale ferdigheter.
- Skape forandring.
- Skape energi til å løse et problem.
- Være interessant, og dermed stimulere til læring.
- Ha en underholdningsverdi når det ikke tas for alvorlig.
- Skape kreativitet.
- Skape en mer omhyggelig beslutningsprosess.
- Øke evnen til å tenke og skape differensierte syn på tingene.

Videre skriver han at en konflikt i et team er positivt når man i etterkant kan si at den har:

- Skapt styrkede relasjoner mellom teamets medlemmer.
- Skapt tillit og styrket vennskap.
- Skapt tilfredsstillelse i etterkant.
- Skapt økt evne til å håndtere konflikter (van Hauen, 1998:204).

Dette viser at konflikter nødvendigvis ikke er negativt for teamet eller organisasjonen. Men det finnes for all del tilfeller hvor konflikter er på ingen måte vil være positive. Dette skjer ofte om det ikke er satt opp normer og regler for hvordan konflikter skal løses innad i teamet. Det er viktig at alle i teamet vet hvordan de skal håndtere en konflikt, og at de som er i konflikten respekterer hverandre nok til å holde seg til de reglene som er satt. Dette kan være hvordan man skal kommunisere og hvordan man skal behandle konflikten. Om det ikke er satt noen regler i teamet, vil en konflikt kunne utarte seg til noe negativt for teamet (van Hauen, 1998:205). Det finnes ulike retningslinjer og modeller for denne type regelsetting (ibid). I velfungerende team skal medlemmene løse konflikter og uenigheter løpende, før de får utviklet seg videre. Kommunikasjon må her være et nøkkelbegrep (Assmann, 2008:122). Et

viktig punkt i forhold til konflikter er at antall konflikter ikke skiller mellom velfungerende team og de som er mindre velfungerende. Alt kommer an på hvordan konflikten løses (Assmann, 2008:121). Kommunikasjon og tid er med dette nøkkelen til hvordan man skal få løst konfliktene. Når deltakerne i teamet kommuniserer godt og griper fatt i konflikten raskt, vil ikke konflikten få mulighet til å utvikle seg. Dette kan sees i forhold til det Senge skriver om dialog og diskusjon. Han presiserer at det er viktig at vi i et team vet hvordan vi skal føre en dialog og en diskusjon. Om vi innehar disse evnene, vil det bli lettere å kunne avvikle konflikter, før de blir for omfattende. Dette kan sees i lys av både det van Hauen og Assmann skriver om konflikter. Det er her viktig å ha i mente at det å ha konflikter i teamet ikke nødvendigvis er negativt, og at dette kan være med på å styrke teamet. Det som er viktig, er at man avverger at konfliktene får utvikle seg til noe negativt. Det stilles dermed høye krav til deltakerne i teamet, og at de er bevisst denne fallgruven.

## **6.6 Oppsummering**

Det er kommet frem at det å arbeide i team kan være med å fremme læring hos den enkelte deltaker i teamet. Teamarbeid kan også være med på å løse komplekse oppgaver som ville vært vanskelig for enkeltpersoner å løse selv. Det er også kommet frem at en del av de som har arbeidet i effektive team, søker etter denne opplevelsen igjen. Dette er en opplevelse som frister til gjentagelse. Det er kommet frem at det å organisere sine medarbeidere i team ikke må være et trivselstiltak i bedriften. Det er også viktig at alle i teamet bidrar med sin kunnskap. I denne avhandlingen er det tatt utgangspunkt i tverrfaglige team. Når personer med ulik kunnskap blir satt sammen er det viktig at alle deltakerne bidrar med sin kunnskap, slik at teamet kan vokse på denne kunnskapen. Oppsummerende kan man si at team er med på å bidra med å løse komplekse oppgaver i organisasjonene. Om deltakeren i teamet bidrar med sin kunnskap vil dette være mulig. På samme måte som i den lærende organisasjonen må det være rom for prøving og feiling, samt at man lærer å vokse på allerede erfart kunnskap, både om den var positiv eller negativ for organisasjonen og teamet.

## **7 Team, livslang læring og lærende organisasjoner sett i forhold til hverandre**

Forskningsspørsmålet i denne avhandlingen spurte etter hva individuell læring har å si for utvikling av team og lærende organisasjoner. Ut fra dette har denne avhandlingen sett på livslang læring som læringsperspektiv, læring i lærende organisasjoner og læring i team. Det har vært sett på hvilke faktorer som gjør seg gjeldende for at læring skal finne sted, og hva læring har å si for den lærende organisasjon og team som arbeidsform. Det har vært sett på hva en lærende organisasjon er, hva som skal til for å skape en lærende organisasjon og læring i arbeidslivet. I forhold til team har det blitt sett på hva et team er, hva som skal til for å skape et team, hvorfor det kan være aktuelt å ha team, læring i team og teams samfunnsaktualitet. Læring har gått igjen i alle disse elementene, og har vist seg å være svært viktig for å oppnå de resultatene som man ønsker. Det vil i det følgende bli sett på livslang læring, lærende organisasjoner og team i forhold til hverandre. For å strukturere dette, vil hvert av de aktuelle punktene bli delt inn i underkapitler.

### **7.1 Livslang læring**

I denne avhandlingen har livslang læring blitt brukt som bakgrunn for forståelsen av læringsbegrepet. Det har vist seg at dette er et begrep som går ut fra en tanke om at vi lærer gjennom hele livet, både bevisst og ubevisst. Livslang læring går også ut i fra at læring skjer hele tiden. Skole, arbeidsplass, tv, sosiale medier, sosiale nettverk og lignende er med på å stimulere til læring. Det har også vært et sterkt internasjonalt og nasjonalt politisk fokus på livslang læring. Det er ønskelig at alle innbyggerne i EU og EØS skal ha lik mulighet for læring (se kapittel 5.2.1). Politisk er det dermed et mål at alle skal ha tilgang og rettigheter til utdanning og læring generelt. Den norske stat har stort fokus på dette, og er per dags dato med i et program i forhold til gjennomføring av livslang læring. Livslang læring er dermed ikke kun et begrep, men også en tilstand som den norske stat ønsker at vi skal være en del (se kapittel 5.2.2.). Livslang læring har vist seg å være et begrep som er utviklet fra ca 1970 – tallet og frem til i dag, men det er først den senere tiden det virkelig har blitt satt fokus på dette. Livslang læring er med på å fremme læring gjennom hele livet, og er dermed svært aktuelt å se på i forhold til både lærende organisasjoner og team.

### 7.1.1 Den lærende organisasjon

Da det har vist seg at læring har vært svært sentralt i forhold til både lærende organisasjoner og team, vil det være aktuelt å se dette i forhold til hverandre. Det å se momentene innenfor læring i lærende organisasjoner og læring i team i et livslangt læringsperspektiv er interessant, men det sier også noe om hvordan forholdene bør legges til rette for læring. Dette blir da videre sett ut fra et politisk standpunkt, og hvordan samfunnet ønsker at læring skal finne sted, og at læring skal legges til rette for i samfunnet slik at alle kan ta del i et læringsforløp gjennom utdanning og i arbeidslivet, så vel som i dagliglivet. Livslang læring i et politisk perspektiv, ønsker at dette skal være tilrettelagt for allmennheten. Livslang læring er dermed, ut fra det som er kommet frem i denne avhandlingen, svært samfunnsaktuelt. Det har derfor vært interessant å se på hvilken innvirkning dette har hatt på lærende organisasjoner og team.

For å være en lærende organisasjon har det vist seg at man er svært avhengig av sine medarbeidere for å kunne oppnå dette. Som Senge skriver, så kan ikke organisasjonen i seg selv lære (Senge, 2006:129). Vi er dermed avhengig av at de ansatte ønsker å være med på en læringsbølge som fremmer egen læring hos hver ansatt, og på den måten fører til organisasjonsutvikling som igjen leder veien mot den lærende organisasjon. I den lærende organisasjon er man derfor avhengig av de ansattes læringsvilje for at organisasjonen skal være lærende. Men dette er alene ikke nok. Som Senge skriver; Et viktig premiss er at individuell læring på ingen måte garanterer organisasjonslæring, men at organisasjonslæring er umulig uten individuell læring (Senge, 2006:129). Den lærende organisasjonen er dermed avhengig av sine ansatte, men dette er ikke nok. Det er ikke nødvendigvis slik at individuell læring garanterer organisasjonslæring. Det må dermed gjøres mer. Man er da inne på læringssirkelen som van Hauen viste til (van Hauen, 1998:53). Selv om læring finner sted, så må det reflekteres over de valgene man tar. Vi må lære av de erfaringene som vi tilegner oss, og bruke disse erfaringene videre. Drøfting og refleksjon over eget handlingsforløp er viktig. Men for å få til dette, er man avhengig av at dette er noe organisasjonen setter fokus på. Det må dannes et miljø, hvor det er lov til å feile. Som Wadel skriver, så må det være miljø for å lære sammen i organisasjonen. Den lærende organisasjonen skal kunne gjenkjennes ved at læring blir satt i fokus, og utvikling for både individ og organisasjon skal stå sentralt (Wadel, 2002:13). Vi kan også gjenkjenne den lærende organisasjon ut fra dens evne til å reflektere over eget handlingsmønster. Dette skal være med på å oppdage feil, før de får utvikle seg. Det har vist seg at individlæring også er svært aktuelt i forhold til team. For å få et velfungerende

team, er man avhengig av at alle i temaet er motivert for det teamarbeid innebærer. Da team, i denne avhandlingen, blir sett på som flerfaglig, er man avhengig av at den enkeltes kunnskap blir utnyttet i størst mulig grad. Alle i teamet må delta, både i forhold til kunnskap og i forhold til utvikling av teamet. Individlæring er dermed, ut fra det som er kommet frem i denne avhandlingen, svært viktig både for lærende organisasjoner og team. Når dette blir sett i forhold til perspektivet for livslang læring, ser man at dette kan være med på å dra læringen i riktig retning. Det er kommet frem at både team og lærende organisasjoner må være i stand til å tilpasse seg endringer svært raskt. Dette innebærer kontinuerlig læring, og kan dermed sees i forhold til livslang læring.

### **7.1.2 Lærende organisasjoner i forhold til livslang læring og team**

Lærende organisasjoner sett i forhold til livslang læring, bidrar til å se organisasjoners utviklingsmulighet. Som van Hauen skriver, så lærer den lærende organisasjon av erfaring. Altså, vi ser tilbake på handlingsforløp, endrer disse, og gjentar med ny erfaring som bakgrunn for våre valg. Men for at en lærende organisasjon skal eksistere er den avhengig av å kunne fornye og endre seg raskt. Man er dermed avhengig av raske endringer. Livslang læring går ut på at man skal lære gjennom hele livet. Den lærende organisasjon vil dermed, ut fra et livslangt læringsperspektiv være i stand til å lære gjennom hele sin tilværelse. Som allerede presisert, er den lærende organisasjon avhengig av sine ansatte for å kunne utvikle seg. De ansatte i dagens samfunn må ville være i et livslangt læringsforløp, og vil dermed i større grad enn tidligere kunne tilegne seg de endringene som kommer, og tilrettelegge nye arbeidsmønstre, slik at endringene kan finne sted på en mest mulig produktiv måte.

Det som er overraskende i denne avhandlingen, er at lærende organisasjoner og team svært sjelden blir nevnt i forhold til hverandre i den litteraturen som er blitt anvendt i denne avhandlingen, da med unntak av Senge, og noen få setninger i annen litteratur. Dette er overraskende da det har vist seg at lærende organisasjoner og team har mye av de samme faktorene som må ligge til rette for at de skal fungere optimalt. Begge er svært avhengig av sine ansatte, jamfør det som er skrevet i avsnittet ovenfor. Begge er også avhengig av evnen til å endre handlingsmønstre raskt, slik at de kan tilpasse seg endringer i samfunnet, så vel som i organisasjonen. Det er også kommet frem at en del av de teoretikerne som er brukt i denne avhandlingen nevner team som arbeidsmåte i lærende organisasjoner, som kan være med på å rettlede organisasjonen i riktig retning mot et gitt mål.

### **7.1.3 Team i forhold til livslang læring**

Det å se livslang læring i forhold til team, har også vist seg svært interessant. På samme måte som lærende organisasjoner, er også team svært avhengig av de medarbeiderne som arbeider der. Team har i denne avhandlingen blitt sett på som tverrfaglig. Dette vil si at personer med ulik utdanning, erfaring og kunnskap arbeider sammen mot et gitt mål. For at dette skal fungere optimalt, er man avhengig av at hver medarbeider yter sitt ytterste, og bidrar med den kunnskapen de har. Senge nevner noen punkter som man må forholde seg til om man ønsker at et team skal fungere best mulig (Senge, 2006:219). Som team, vil det være lurt å kjenne til disse punktene, og sammenligne dem med den praksisen som gjennomføres. På den måten vil man være bedre rustet til å gjennomføre de målene som teamet setter seg.

Livslang læring er et begrep som har gjort seg gjeldende både i forhold til lærende organisasjoner og team. Men det er andre momenter som knytter lærende organisasjoner og team sammen. Begge er som nevnt avhengig av sine medarbeidere. Clarke nevner teamarbeid og læring som karakteristisk for den lærende organisasjon. Det kommer her frem at det å arbeide i team, er aktuelt i den lærende organisasjonen.

## 8 Konkluderende oppsummering

Utgangspunktet for denne avhandlingen har vært å se på lærings betydning for utvikling av team som arbeider i lærende organisasjoner. Utgangspunktet har også vært å se hva lærings betydning er for utvikling av lærende organisasjoner. Læring, da med utgangspunkt i begrepet livslang læring, lærende organisasjoner og team har blitt sett på hver for seg. Bakgrunnen for dette er at det ikke er funnet så mye litteratur som tar for seg disse tre emnene sammen. Når man sammenfatter hva som skal til for at lærende organisasjoner og team skal fungere ut fra ønsket måloppnåelse, ser man at mange av disse punktene er svært like. Dette viser at for å oppnå ønskede resultater i et team, er det mye av det samme som må være på plass i forhold til at en lærende organisasjon skal fungere optimalt. Dette vil si at fellestrekkene er store, og dermed vil det være naturlig å konkludere med at det å arbeide i team i en lærende organisasjon vil være med å tilrettelegge for ønskede resultater. Dette kan spesielt sees i forhold til at team og den lærende organisasjonen er svært avhengig av sine medarbeidere for at de skal prestere best mulig. Læring er også et svært viktig begrep innenfor begge grenene.

Forskningsspørsmålet i denne avhandlingen har vært:

### **Hvilken betydning kan etablering av team ha for læring og utvikling i organisasjoner?**

Forskningsspørsmålet skulle sees i lys av om personlig læring er viktig for at teamet og den lærende organisasjonen utvikler seg og hvilken rolle den enkeltes deltakelse har for læring og videreutvikling av teamet og den lærende organisasjonen. Det er kommet frem i avhandlingen at læring hos den enkelte deltaker har svært mye å si for både teamet og den lærende organisasjonen som helhet. Både teamet og den lærende organisasjonen er avhengig av sine medarbeideres kunnskap for å utvikle seg. For å skape en god lærende organisasjon som opprettholder de krav som stilles til den lærende organisasjonen, er man avhengig av kunnskapen til de ansatte. Som Senge har skrevet, kan ikke den lærende organisasjonen lære av seg selv (Senge, 2006:129). Det er de som arbeider i organisasjonen som er nøkkelen til utvikling. Individlæring, både hos de som arbeider i team, og de som arbeider i lærende organisasjoner er viktig. Dette kan da sees i forhold til begrepet livslang lærings, hvor det blir satt fokus på læring gjennom hele livet. Det er en rekke faktorer som gjør seg gjeldende i forhold til læring i lærende organisasjoner og team.

I tillegg til at organisasjonen og teamet får en positiv påvirkning ved høy læringsvilje og kapasitet hos de ansatte, vil de ansatte også få en personlig gevinst. Ved at organisasjonen legger til rette for læring, vil hver enkelt ansatt få enkel tilgang til læring, og dermed være i en livslang læringssituasjon. Dette kan sees på i forhold til det Senge skrev om personlig gevinst ved å arbeide i team. Senge skrev her at de som har opplevd å arbeide i et velfungerende team, streber etter denne følelsen igjen (Senge, 2006:13). Også Assmann skrev om dette. Det å ha arbeidet i et velfungerende team, fører til økt lyst til å delta i team igjen (Assmann, 2008:45). I den litteraturen som er brukt i denne avhandlingen trekkes team frem som en god arbeidsmåte, så lenge man er klar over hvilke spilleregler som må følges. Det er også viktig at man får tid og øvelse i å arbeide i team. Dette kan sees i sammenheng med *eksperter i team* som NTNU gjennomfører. På etterspørsel fra samfunnet, har de valgt å gjennomføre et obligatorisk fag for alle sine studenter på høyere utdanning. Dette for å klargjøre studentene til arbeidslivet, og det å arbeide i team. Teamorganisering er med dette utbredt i samfunnet, og det vil være logisk å ha fokus på dette for å oppnå de beste resultatene, slik van Hauens læringssirkel viser; se tilbake, drøft, tenk og prøv.

Innledningsvis ble det vist til en definisjon på organisasjonspedagogikk. Ut fra denne har det vist seg at pedagogikk med fordel kunne hatt et større og sterkere fokus i næringslivet. Mye av det som blir skrevet, og ikke minst gjennomført, har vist seg å ha et pedagogisk utgangspunkt, men dette kommer ikke frem i klar tekst.

Som svar på forskningsspørsmålet denne avhandlingen har hatt, kan man, ut fra det som er kommet frem i oppsummeringskapittelet, si at

**Læring hos deltakerne i team som arbeider i en lærende organisasjon, er svært avgjørende for både teamet og den lærende organisasjonens utvikling. Det å organisere i team er med på å fremme læring. Dette blir viktig da læring har vist seg å være avgjørende i forhold til både utvikling personlig og organisatorisk. Det er kommet frem at team er med på å fremme både læring og utvikling.**

Flere av forskerne som er brukt i denne avhandlingen, støtter oppunder dette. Senge skriver at "organizations learn only through individuals who learn" (Senge, 2006:129). Det kommer her frem at organisasjonen kun lærer når de ansatte lærer. Den lærende organisasjonen lærer ikke i seg selv. Det er de ansatte som er den lærende organisasjonen, og dermed de som må lære. Assmann sier at det å arbeide i team kan stimulere til økt læring i organisasjoner ved at



teammedlemmer med forskjellig kompetanse og fagkunnskap jobber aktivt sammen med sammensatte problemer (Assmann, 2002). van Hauen skriver at ”teamet er den sterkeste innlæringen man har i arbeidslivet. Han hevder at ”utallige vitenskapelige undersøkelser bekrefter at team lærer hurtigere på daglig basis, med mer blivende effekter, enn individer alene og med større selvstendighet gjør” (van Hauen, 1998:141). Dette er kun et lite utdrag i forhold til det som er kommet frem i avhandlingen.

Selv om avhandlingen kanskje ikke er kommet frem til noen grunnleggende ny kunnskap, begrunner den hvor viktig det er at man har et fokus på læring i både organisasjoner og team. Det å ha et pedagogisk perspektiv vil være med på å bygge opp organisasjonene, og gjøre dem i stand til læring og utvikling. Organisasjoner i dagens samfunn er avhengig av utvikling. For å kunne opprettholde utviklingen og de endringene som skjer, er vi avhengig av å være i stand til å tilegne oss ny kunnskap. Og som det er kommet frem, så lærer ikke organisasjoner eller team i seg selv. Man er dermed avhengig av de ansatte for at organisasjonen skal kunne utvikle seg. Det har også vist seg at det å ha et pedagogisk perspektiv på dette, kan være formålstjenlig for både teamet og organisasjonen. Det pedagogiske kunne med fordel hatt en sterkere plassering i organisasjonene.

## **8.1 Videre forskning**

Etter hvert som denne avhandlingen er blitt til, og de ulike emnene gjennomgått, kommer det tydelig frem at det er mange ulike retninger denne avhandlingen kunne tatt. I ble det valgt å bruke Peter M. Senge sitt sitat ”the more you learn, the more acutaly aware you become of your ignorance” (Senge, 2006:10). Dette sitatet sier veldig mye om følelsen som har vært tilstede gjennom arbeidet med denne avhandlingen. Det er under et slikt arbeid man ser hvor mange spennende forskningsområder som finnes. Det er læringen som finner sted under et slikt arbeid som kaster lys på ens egen kunnskap og egne muligheter. Innenfor temaene team, lærende organisasjoner og læring finnes det en rekke interessante emner som det kunne vært forsket mer og videre på;

- Innenfor livslang læring finnes det mange forskningsmuligheter. Innenfor det politiske aspektet ved livslang læring, finnes det en rekke ulike innfalsvinkler til videre forskning. For eksempel kunne det vær fokusert på hvordan begrepet har fått en så sterk politisk rolle? Hvilke land er det dette påvirker? Ut fra denne avhandlingen vet vi at både Norge, Danmark og EU er sterkt engasjert i livslang

læring. Begrepet livslang læring ser man her har et svært aktuelt samfunnsperspektiv.

- Det vil også være mulig å studere historikken til begrepet livslang læring og hvordan det har endret seg frem til i dag, og da hvilken innflytelse det har hatt gjennom de årene det har vært aktuelt. Det er kommet frem at det finnes mye historisk i forhold til livslang læring, og det hadde vært interessant å se om og eventuelt hvordan historien har påvirket den måten vi ser på læring i dag, spesielt da dette ble fokusert på så tidelig som 1970 – tallet.
- Et annet interessant tema det kunne vært forsket mer på er sammenhengen mellom læring og den lærende organisasjonen. I løpet av denne avhandlingen er det kommet frem at det finnes en rekke ulike definisjoner og kjennetegn på hva en lærende organisasjon er. Det kunne vært svært interessant å se alle disse i forhold til hverandre, og se hvilke trekk som går igjen, og hvilke som skiller seg mest fra hverandre. Da denne avhandlingen har fokusert på tre ulike begreper, har det ikke vært plass til å gå i dybden på alle. Det å kun fokusere på lærende organisasjoner, og gjerne gjort både kvalitative og kvantitative studier av dette, ville nok kunne si mye om dagens lærende organisasjoner. Det å se på dette i forhold til ulike læringsbegreper ville vært givende. Både i forhold til organisasjoner og næringslivet generelt, da økt kunnskap rundt dette, vil kunne være med på å øke læringsforholdene i organisasjonene.
- Også innenfor team er det mange områder som kunne vært forsket mer på. Spesielt samhandlingen i teamet, og hva som skal til for at denne samhandlingen kan finne sted på en mest mulig effektiv måte, ville nok både vært interessant, men også formålstjenlig i forhold til effektiviteten i teamene. Det finnes nok en rekke kunnskaper om dette innenfor teambuilding, men det å se dette i et pedagogisk perspektiv ville nok også være formålstjenlig. Dette spesielt da det har vist seg i denne avhandlingen at pedagogikk er mer aktuelt i både organisasjoner og team enn hva man gjerne tenker at det er, og hva litteraturen har fokus på.
- Det som har overrasket stort under prosessen med utarbeidelsen av denne avhandlingen, har vært hvor lite fokus det er på team og lærende organisasjoner i forhold til hverandre. Det er ikke mye litteratur som tar for seg disse to fenomenene

i sammenheng. Overraskende, da det ut fra det denne avhandlingen, er kommet frem at det er en rekke av de samme momentene som skal til for å få begge til å fungere optimalt. Det er derfor en rekke aktuelle forskningsområder innenfor disse to fagfeltene sett i forhold til hverandre. Det kunne i denne sammenheng vært gjennomført både kvalitative og kvantitative studier. Det kunne vært forsket mer på læringsaspektet, samfunnsaktualitet, hvordan deltakerne selv mener de arbeider sammen opp mot teori, og en rekke andre spørsmål. Det har også vist seg at det å arbeide i team i lærende organisasjoner, kan være formålstjenlig. Det kunne i den sammenheng vært sett mer på hvordan man kan legge opp til disse teamene, med utgangspunkt i den lærende organisasjonen. På den måten ville man nok funnet konkrete retningslinjer som team i lærende organisasjoner kunne etterprøvd.

Som det kommer frem her, er det en rekke forskningsområder innenfor både lærende organisasjoner, team og livslang læring som kunne vært forsket både mer og videre på. Selv om det er skrevet mye om disse temaene hver for seg, finnes det ikke så mye litteratur som omhandler de tre faktorene i forhold til hverandre. Dette er forslag som kommer fra forfatteren av denne avhandlingen, og det må i den forbindelse tas forbehold om at dette er forslag som er gjort på en vurdering med bakgrunn i det som har blitt oppfattet som mangelfullt i forhold til den litteraturen som er håndtert under arbeidet. Det som er listet opp her, er med dette subjektive forslag fra forfatteren av denne avhandlingen.



## 9 Litteratur

- AFF - Teamorganisering – bibliotek. Lastet ned 13.09.2012  
<http://www.aff.no/storypg.aspx?id=345&MenuNode=634086752146453622&zone=63>
- AFF – Forfattere – Rune Assmann. Lastet ned 13.09.2012  
<http://www.aff.no/kompetanseprofil.aspx?id=103&zone=65&menunode=634308664899951001>
- Argyris, C. Schön, D. (1978) *Organizational learning: a theory of action perspective*. Addison –Wesley Publishing Company, Inc.
- Assmann, R. (2006) Sammen er vi sterkere. SAS Braathens magasinet. Lastet ned 09.01.2012.  
<http://www.aff.no/storypg.aspx?id=210&MenuNode=634308664899951001&zone=65>
- Assmann, R.(2002) *Linjeløs organisering kan bli mislykket rot*. Lastet ned 09.01.2012.  
<http://www.aff.no/viewfile.aspx?id=939>
- Assmann, R. (2008) *Teamorganisering – veien til mer fleksible organisasjoner*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Assmann, R. Hillestad, T. (2008) Forutsetninger og rammebetingelser for fleksible organisasjonsformer. I: Assmann, R. (red) *Teamorganisering – veien til mer fleksible organisasjoner*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Befring, E. (2007) *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Det norske samlaget. Bokmålsordboka. Søkord – metode. Lastet ned 29.08.2012. <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=metode&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
- Bokmålsordboka. Søkord – etikk. Lastet ned 30.10.2012. <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=etikk&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
- Bø, I. Helle, L. (2008) *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Universitetsforlaget AS. Oslo.
- EU Kommisjonen (2005) Memorandum om livslang læring. I: Illeris, K. Berri, S. (red) *Tekster om voksenlæring* (s. 249-252). Roskilde Universitetsforlag.
- EU Kommisjonen (2000) *Memorandum om livslang læring*.  
[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo\\_da.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_da.pdf)
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring – Fra kunnskap til kompetanse*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Folkestad, S (2008) Er du og frisøren et team? NHH Bulletin 3. Utgave 2008. Lastet ned 09.01.2012.  
<http://www.aff.no/storypg.aspx?id=212&MenuNode=634308664899951001&zone=65>
- Grandberg, O. Ohlsson, J. (red) (2011) *Organisationspedagogikk – en introduksjon*. Studentlitteratur AB. Lund
- Grennes, T. (2012) *Hvordan kan du vite om noe er sant? Veiviser i forsknings – og utredningsarbeid for studenter*. Cappelen Damm AS. 2. Utgave.
- Hagesæther, T (1994) *En datamaskin som katalysator for erfaringsoverføring, kommunikasjon og læring*. Institusjon for informasjonsvitenskap, Universitetet i Bergen.  
<http://www.fou.uib.no/fd/1996/h/704002/index.htm>
- Helle, L. (2006) *Rom for handling*. Universitetsforlaget AS. Oslo. 3. utgave.
- Hillestad, T. (2008) Den krevende reisen fra hierarki til team – lederen som kulturell arkitekt. I: Assmann, R (red). *Teamorganisering – veien til mer fleksible organisasjoner*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Illeris, K. (2005) Livslang læring – tilbud eller tvang? I: Illeris, K. Berri, S. (red). *Tekster om voksenlæring* (s. 295- 299). Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2008) *Læringsteorier – 6 aktuelle forståelser*. Roskilde Universitetsforlag. 2 opplag.

- Illeris, K. (2006) What is special about adult learning? I: Sutherland, P. Crowther, J. (red), *Lifelong learning: concepts and context* (s.15 -23). Routledge. New York.
- Jacobsen, D.I.(2004) *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke. Bergen.
- Jarvis, P. (2006) *Towards a comprehensive theory of human learning. Lifelong learning and the learning society*. Volume 1. Routledge. London.
- Jarvis, P. (2007) *Globalisation, lifelong learning and the learning society. Sociological perspectives. Lifelong learning and the learning society*. Volume 2. Routledge. London.
- Jarvis, P. (2008) *Democracy, lifelong learning and the learning society. Active citizenship in a late modern age. Lifelong learning and the learning society*. Volume 3. Routledge. London.
- Johannessen, A. Tufte, P.A. Kristoffersen (2006) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag AS. Oslo. (3.utgave).
- Johannessen, S. (2011) *Myter og erfaringer om ledelse – et kompleksitetsperspektiv*. Gyldendal Akademisk. Oslo.
- Kaufmann, G. Kaufmann, A. (2009) *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Fagbokforlaget. Bergen. (4.utgave).
- Kirkeby, W.A. (1996) *Engelskordbok – Engelsk – norsk / norsk – engelsk. Kunnskapsforlagets blå ordbøker*. Kunnskapsforlaget, H. Aschehoug & Co (W. Nygaard) A/S og A/S Gyldendal Norske Forlag.
- Levin, M. Rolfsen, M. (2004) *Arbeid i team: læring og utvikling i team*. Fagbokforlaget. Bergen.
- NTNU. Ekspert i team. Lastet ned 20.09.2012. <http://www.ntnu.no/eit/om/hva>
- OECD (2005) Livslang utdanning for alle. I: Illeris, K. Berri, S. (red). *Tekster om voksenalring* (s. 241-248). Roskilde Universitiesforlag.
- Ohlsson, J. Granberg, O. Döod, M. (2011) Vad är organisationspedagogik? I: Grandberg, O. Ohlsson, J (red), *Organisationspedagogik – en introduktion* (s.9-26). Studentlitteratur AB. Lund.
- Regjeringen.no. 1. Livslang læring og karriereutvikling. Lastet ned 04.09.2012. [www.regjeringen.no/nb/dep/ad/aktuelt/taer\\_artikler/politisk\\_ledelse/taler-og-artikler-av-statssekretar-gina/livslang-laring-og-karriereutvikling.html?id=633906#](http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/aktuelt/taer_artikler/politisk_ledelse/taler-og-artikler-av-statssekretar-gina/livslang-laring-og-karriereutvikling.html?id=633906#)
- Regjeringen.no. 2. Treff på livslang læring. Lastet ned 08.09.2012. <http://www.regjeringen.no/nb/sok.html?quicksearch=livslang+laring&id=86008>
- Regjering.no. 3. Nøkkelkompetanser for livslang læring. Lastet ned 04.09.2012. [www.regjeringen.no/nb/sub/europaportalen/eos/eos-notatbasen/notatene/2007/sep/nokkelkompetanser-for-livslang-laring.html?id=523167](http://www.regjeringen.no/nb/sub/europaportalen/eos/eos-notatbasen/notatene/2007/sep/nokkelkompetanser-for-livslang-laring.html?id=523167)
- Regjeringen.no. 4. Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. Lastet ned 11.09.2012. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang-laring/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=601327>
- Regjeringen.no. 5. Kunnskapsdepartement – Livslang læring. Lastet ned 11.09.2012. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang-laring.html?id=592615>
- Regjeringen.no. 6. Høring – forskrift om nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. Lastet ned 04.09.2012. [www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/hoeringer/hoeringsdok/2012/horing--forskrift-om-nasjonalt-kvalifia.html?id=69615](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/hoeringer/hoeringsdok/2012/horing--forskrift-om-nasjonalt-kvalifia.html?id=69615)
- Roald, K. (2006) Organisasjonslæring – eit fruktbart perspektiv på skoleleiing? I: Sivesind, K. Langfeldt, G. Skedsmo, G (red.), *Utdanningsledelse* (s. 148-165). Cappelen Forlag AS. Oslo.

- Senge, P.M, Klein, A. Roberts, C. Ross, R. Roth, G. Smith, B. (2007) *Forandringens formationer – utfordringerne I at bevare fremdriften I den lærende organization*. Forlaget Klim. Århus.
- Senge, P.M. (2006) *The fifth discipline – the art & practice of the learning organization*. Doubkeday. United states of America.
- Simil.dk. Biografi – Knud Illeris. Lastet ned 10.09.2012. <http://simil.dk/whois.html>
- Sjøvold, E. (2006) *Teamet – utvikling effektivitet og endring i grupper*. Universitetsforlaget AS. Oslo.
- Solonline.org. Biografi – Peter M. Senge. Lastet ned 23.08.2012. <http://www.solonline.org/?page=PeterSengebio>
- Statistisk sentralbyrå. Samfunnsspeilet nr 4-5, 2002. Jakten på den moderne arbeider. Lastet ned 15.08.2012 <http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200204/11/index.html>
- Statistisk sentralbyrå. Voksnes læring i 2007. Jobben i sentrum for voksnes læring. Lastet ned 24.08.2012. <http://www.ssb.no/vis/emner/04/02/50/vol/main.html>
- Sutherland, P. Crowther, J. (2006) *Lifelong Learning: concepts and context*. Routledge. New York.
- Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS. Bergen. 3. utgave.
- Tønseth, C. Tøsse, S. (2011) **Voksnes** læring og kompetanse. I: Aarsand, L. Håland, E. Tønseth, C. Tøsse, S (red). *Voksne, læring og kompetanse* (s.17-33). Gyldendal Akademisk. Oslo.
- UNESCO (2005) At lære at være til. I: Illeris, K. Berri, S (red). *Tekster om voksenlæring* (s. 237-240). Roskilde Universitetsforlag.
- Van Hauen, F. Standgaard, V. Kastber, B. (1998) *Den lærende organisasjon – om evnen til at skape kollektiv forandring*. Peter Asschenfeldts nye Forlag a/s. København.
- Wadel, C. (2002) *Læring i lærende organisasjoner*. SEEK A/S. Flekkefjord.