



Handelshøyskolen BI

MAN 50181 Teamledelse

Term paper 60% - W

Predefined Information

Start date:	30-01-2023 09:00 CET	Term:	202320
End date:	17-11-2023 12:00 CET	Grading scale:	Norwegian 6-point scale (A-F)
Examination type:	P		
Flow code:	202320 20016 IN04 W P		
Internal assessor:	(Anonymised)		

Navn:

Thomas Nystuen, Ruth Kvisterø Moe, Nicolas Tvinde

Information from participant

Title *:	Høytpresterende team på Fagskolen Oslo		
Name of supervisor *:	Trond Kjærstad		
Does the submission contain confidential material?:	No	Can the submission be made public?:	Yes

Group

Group name:	(Anonymised)
Group number:	4
Other members:	

Prosjektoppgave
ved Handelshøyskolen BI

Høytpresterende team på Fagskolen Oslo

Eksamenskode og navn:

MAN 50181 – Teamledelse

Utleveringsdato:

30.01.2023

Innleveringsdato:

17.11.2023

Stuedsted:

BI Oslo

Innholdsfortegnelse

Innhold

INNHALDSFORTEGNELSE	I
SAMMENDRAG.....	III
1. INTRODUKSJON	1
1.1 INNLEDNING.....	1
1.2 FORUTSETNINGER OG PROSJEKTOPPGAVENS STRUKTUR.....	1
2. BESKRIVELSE AV FAGSKOLEN OSLO.....	2
2.1 ORGANISERING AV FAGSKOLEN OSLO	2
2.2 INNFØRING AV TEAM.....	2
2.3 STUDERTE TEAM I PROSJEKTOPPGAVEN	3
3. TEORI.....	3
3.1 HVA ER ET TEAM OG HVORFOR HAR MAN DET?	3
3.2 LÆRER-TEAM I HØYERE UTDANNING.....	5
3.3 LEDELSE AV TEAM	5
3.3.1 Ledelsen til et høytpresterende team	5
3.3.2 Teamleder.....	6
3.4 RAMMEFAKTORER	6
3.5 UTFORDRINGER MED TEAM.....	7
3.6 ET HØYTPRESTERENDE TEAM.....	7
3.6.1 Definerede høytpresterende team.....	7
3.6.2 Teamkultur.....	8
3.7 HVILKE NIVÅER MÅ TEAMET IGJENNOM FOR Å BLI ET HØYT PRESTERENDE TEAM?	9
4. METODE.....	10
4.1 VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING.....	10
4.2 VALG AV METODE.....	10
4.3 UTVALG	11
4.4 DATAINNSAMLING	11
4.5 ANALYSE AV DATAFUNN.....	12
4.6 UTFORDRINGER VED OG KRITIKK AV VALGT METODE	12
5. PRESENTASJON AV EMPIRI	13
5.1 OMORGANISERINGEN TIL TEAM.....	13
5.2 RAMMEFAKTORER	15
5.2.1 Ressursforskjeller	15
5.2.2 Arbeidstid og studieutforming.....	16
5.3 FORMÅL OG MÅL.....	18

5.4 KOLLEKTIVT OG GJENSIDIG ANSVAR	18
5.5 KOMPLEMENTÆR KOMPETANSE OG KUNNSKAPSDILING	20
5.6 TEAMKULTUR	21
5.7 TEAMKOORDINATORS ROLLE	22
5.8 LEDELSEN INN MOT TEAMENE	23
6. DRØFTING OG DISKUSJON	25
6.1 FUNN FRA OPPSUMMERINGSNOTAT VS. INTERVJU	25
6.2 INNFØRING AV TEAM	25
6.3 RAMMEFAKTORER	26
6.3.1 Valg av teammedlemmer	26
6.3.2 Teamstørrelse	27
6.3.3 Tid med teamet	27
6.4 MÅL OG FORMÅL	28
6.5 KOLLEKTIVT OG GJENSIDIG ARBEIDSANSVAR	29
6.5.1 Lærerautonomi	29
6.5.2 Gratisspassasjerer	30
6.6 KOMPLEMENTERE FERDIGHETER	31
6.6.1 Komplementær kompetanse og kunnskapsdeling	31
6.6.2 Kompetanseutvikling	32
6.6.3 Homogene team	32
6.7 KULTUR OG TRYGGHET	32
6.7.1 Teamkultur	32
6.7.2 Psykologisk trygghet	33
6.8 TEAMLEDER VS. TEAMKOORDINATOR	34
6.9 FAGSKOLENS LEDELSE INN MOT TEAMENE	35
6.10 HVOR LIGGER TEAMENE PÅ PRESTASJONSKURVEN?	36
7. KONKLUSJON	38
7. LITTERATURLISTE	40
8. VEDLEGG	42
8.1 INTERVJUGUIDE LÆRER	42
8.2 INTERVJUGUIDE LEDELSE	43
8.3 SITATER I TABELL	43

Sammendrag

Denne oppgaven er skrevet innenfor fagområdet teamledelse og fordyper seg i teamprestasjoner. I 2020 endret Fagskolen Oslo organiseringen fra avdelinger til team. Vi har fordypet oss i to av teamene for å se om de har blitt et høytpresterende team, og jobbet ut ifra følgende problemstilling:

I hvilken grad har Team 1 Elkraft og Team BIM grunnlaget for å utvikle seg til å bli høytpresterende team?

Det er gjennomført kvalitative intervjuer med deler av ledelsen og flere av teammedlemmene på de to teamene. Dette har dannet grunnlaget for, teoriinnhenting, drøfting og diskusjon. Basert på datafunn opp imot teorien om høytpresterende team har vi vurdert hvor teamene kan plasseres på Katzenbach & Smith sin prestasjonskurve for team. Teorien i oppgaven baserer seg på pensumlisten til faget, men vi har også innhentet annen relevant teori for å styrke oppgaven.

Empirien viste oss to team med svært ulike forutsetninger og rammefaktorer, som ga sprikende resultater på om teammedlemmene mente at teamorganiseringen var vellykket. Vi fant da ut at blandingen av teamstørrelse, sammensetting av teammedlemmer, komplementær kompetanse, arbeidstid, utdanningsutforming og ressursbildet, var årsaker til en signifikant forskjell mellom de to teamene, og deres mulighet til å bli høytpresterende team. Vi så også at ledelsen sitt arbeid i forkant og etterkant av omorganiseringen kan ha bidratt til noe misnøye, og at deres rolle inn mot de to teamene også er noe ulik, men ikke differensiert.

1. Introduksjon

1.1 Innledning

Forskning på team og samarbeid har i den siste tiden eksplodert (Mathieu, 2008), og litteraturen viser at team blir brukt i et utstrakt antall av organisasjoner, bedrifter og institusjoner (Katzenbach & Smith, 1993), (Thompson, 2015). Skole og utdanning er intet unntak, selv om det innenfor høyere utdanning heller er noe ferskt (Gast et al., 2017). I denne prosjektoppgaven har vi derfor valgt å se på to av seks team på en skole innenfor høyere yrkesfaglig utdanning, hvor teamorganisering er forholdsvis nytt. Dette har vi gjort med følgende problemstilling;

I hvilken grad har Team 1 Elkraft og Team BIM grunnlaget for å utvikle seg til å bli høytpresterende team?

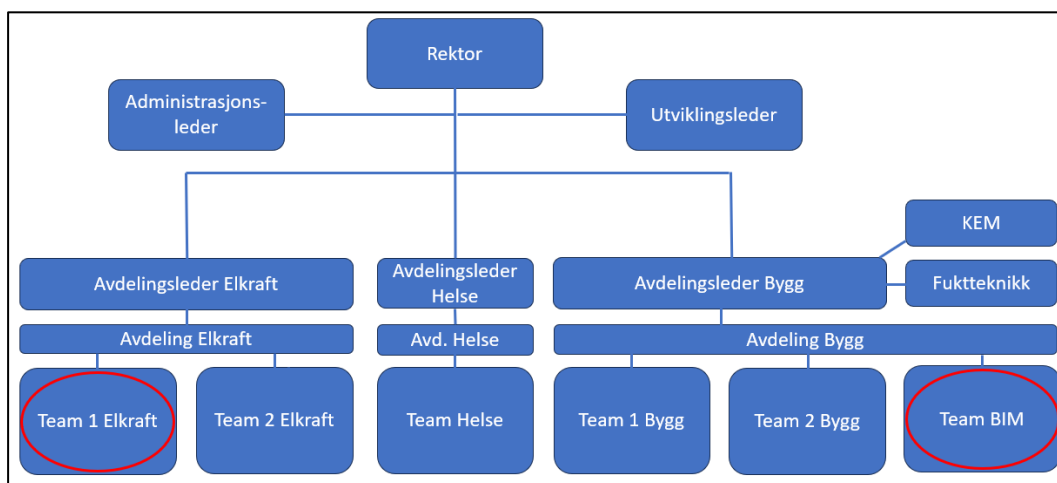
1.2 Forutsetninger og prosjektoppgavens struktur

For å svare på problemstillingen har vi valgt å se på ulike kilder om teamorganisering, og samlet se på hvordan et team defineres, for så å sammenligne valgte team fra Fagskolen Oslo med disse. Vi vil også trekke inn forskning om lærer-team, da dette er relevant litteratur når vi skal svare på en problemstilling som innebærer slike team. Vi har også tatt utgangspunkt i forskningen til Katzenbach & Smith (1993), om høytpresterende team, og hvilke typer team som ligger langs veien for å nå opp dit. Vi starter oppgaven med å presentere Fagskolen og teamene vi skal studere, før vi presenterer metode og relevant teori. Dette blir etterfulgt av ren presentasjon av kategorisert data som igjen blir trukket inn sammen med inngående drøfting av funnene våre opp mot teorien. Siste del av drøftingen vil være mer teoritungt om prestasjonskurven til Katzenbach & Smith (1993), hvor vi ser hvordan de to teamene vi studerer kan plasseres inn på den, før vi avslutningsvis trekker sammen trådene til en konklusjon.

2. Beskrivelse av Fagskolen Oslo

2.1 Organisering av Fagskolen Oslo

Fagskolen Oslo er en offentlig skole innenfor høyere yrkesfaglig utdanning, underlagt Osloskolen. Skolen er delt inn i tre avdelinger med tilhørende avdelingsleder, som igjen er delt inn i til sammen seks team med hver sin teamkoordinator. Ledelsen på skolen består av tre avdelingsledere, rektor, administrasjonsleder og utviklingsleder. Av til sammen 48 øvrige ansatte er tre administrativt ansatte og resterende pedagogisk personell (se Figur 1).



Figur 1: Organisasjonskart Fagskolen Oslo

Skolen tilbyr utdanning innenfor bygg, elkraft, bygningsinformasjons-modellering (BIM), helse- og oppvekstfag, klima, energi og miljø (KEM), fuktteknikk og sceneteknikk. Studentgruppen er primært fagarbeidere med enten fagbrev eller svennebrev, og med unntak søkere med arbeidserfaring innenfor et felt hvor de blir realkompetanse-vurdert. Studiene gir enten 60 eller 120 studiepoeng, hvorav noen er kun på heltid, noen kun på deltid, og noen tilbyr begge deler. På alle linjer er det til sammen 923 studenter som går på Fagskolen Oslo.

2.2 Innføring av team

I februar 2020 var alle ansatte på skolen på et "medarbeiderskap"-seminar, hvor særlig tverrfaglig arbeid og problembasert læring sto i fokus. Resultatet av seminaret ble en endring i organiseringen på skolen, hvor ledelsen ønsket å innføre team. Tidligere hadde man hatt emneansvarlige på bygg og elkraft i de emnene hvor det var flere delemner og ulike lærere involvert. Denne ressursen

kom med både nedslag i undervisningstid og et kronasjetillegg. Når teamorganiseringen ble innført i mai 2020 ble emneansvaret fjernet. Isteden fikk vært team en teamkoordinator (TK) som fikk 10% nedslag i sin undervisningstid, samt en lønnsøkning tilsvarende to lønnstrinn.

Målet med teamorganiseringen er ifølge Fagskolen Oslos oppsummeringsnotat av teamorganiseringen (2021), for å gi en flatere struktur for samarbeid og autonomi, samt som et verktøy i tilretteleggingen av digital samhandling og aktiv læring. Det sies også at organisering med komplementær og tverrfaglig kompetanse er en premiss for teamstrukturen. Det er også et mål at teamorganisering skal bidra til økt samhandling mellom skole og næringsliv. Formålet er ifølge oppsummeringsnotatet forankret i både pedagogiske metoder og studentenes læringsutbytte. Dette i tillegg til bedre samarbeid mellom lærere og ledelse, lette arbeidsfordeling av oppgaver blant lærere, profesjonelt handlingsrom for lærere og forutsigbare arbeidsvilkår og -belastning for den enkelte lærer.

2.3 Studerte team i prosjektoppgaven

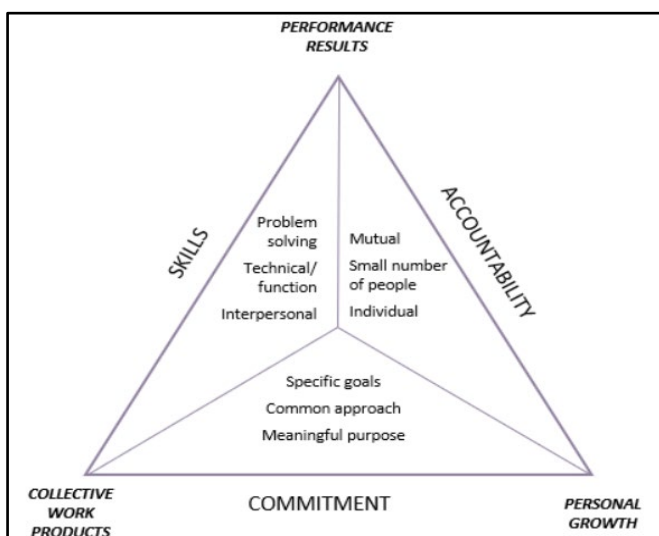
I vår prosjektoppgave har vi valgt å se nærmere på teamene Team 1 Elkraft (T1E) og Team BIM (TB). Vi ønsket da å se hvordan de ulike teamene fungerte i hverdagen, og på likheter og ulikheter mellom disse to teamene. T1E jobber med studentene som går første av to år på heltid, samt studentene som går første og andre studieår på deltid; til sammen 141 studenter fordelt på seks klasser. TB jobber med studenter som alle går en ettårig utdanning, og har totalt 63 studenter fordelt på tre fagspesifikke klasser.

3. Teori

3.1 Hva er et team og hvorfor har man det?

Katzenbach & Smith (1993, s. 45) definerer et team som «et mindre antall mennesker med komplementær kompetanse, som er forpliktet til et felles mål, prestasjonsformål, og en tilnærming som holder alle gjensidig ansvarlig for» (vår oversettelse). Det finnes mange prefixer til begrepet team, og Oswald (1996), bruker begrepet kvalitetsteam om team som gjerne har samhold og følelsen av tilhørighet og tilknytning til hverandre. Dette innebærer at man investerer og engasjerer seg i hverandres tid, kunnskap og kompetanse, samt teamets mål og

planer. Første bud for utviklingen av et kvalitetsteam er at alle medlemmene må ha en klar oppfatning og forståelse av hva teamets mål og oppgave er (Oswald, 1996). Forskning viser at teamsuksess ofte skjer ved at effektive team som jobber med innovative oppgaver lettere kan tilpasse seg nye situasjoner og utvikle ny kunnskap og kompetanse sammen, gjennom deltagelse i team-lærende adferd (Koeslag-Kreunen et al., 2017). Oswald (1996) trekker frem flere aspekter hvor teamarbeid har en positiv effekt i en organisasjon. Først og fremst er det større sjans for at en beslutning blir iverksatt hvis man er flere om den. Læring mellom teammedlemmer ved utveksling av ideer, samt at ulik og komplementær kompetanse er også positivt, særlig når det skaper bedre informasjon og mer handlekraft. Det poengteres også at team har lettere for å avdekke og korrigere feil, samt økt sjans for å ta større risk som gruppe.



Figur 2 - Det grunnleggende i team (Katzenbach & Smith, 1993).

Katzenbach & Smith (1993, s. 9) skriver at «Team utkonkurrerer individer som jobber alene eller i større organisasjonsgrupper, spesielt når oppgaven krever flere ferdigheter, dømmekraft og erfaring» (vår oversettelse). Det er derfor viktig å understreke at

individuelle ferdigheter ikke er det samme som gruppeferdigheter (Morgan & Manganaro, 2016). Katzenbach & Smith (1993) har utformet en trekantmodell hvor en tredelt inndeling beskriver elementene og adferden som muliggjør leveransen til teamet (se Figur 2). Sidene indikerer teamets samlede ferdigheter, forpliktelse og ansvarsfølelse. Hvis man heller legger fokuset mot prestasjoner og det grunnleggende i team i motsetning til å strebe etter å absolutt "bli et team" er det større sjans for suksess (Katzenbach & Smith, 1993).

3.2 Lærer-team i høyere utdanning

Lærer-team er en stimulerende og utfordrende mulighet til å lære fra sine kollegaer, samt bli inspirert av hverandres energi. Det kan fremme personlig vekst og bidra positivt til utvikling av gamle og nye lærere (Minett-Smith & Davis, 2020), og da gjerne generere muligheten for mentor- og støttarbeid for nye lærere (Sparks, 2013). Når team er effektive kan det forbedre både undervisning, læring og relasjonsbygging, samt styrke lederskap, øke arbeidstrivsel (Sparks, 2013). Særlig tverrfaglig arbeid i høyere utdanning fordrer tett samarbeid mellom involverte lærere for å nå de organisatoriske og didaktiske målene slik undervisning krever (Gast et al., 2017).

Selv om det er noen lærer-team i litteraturen og forskningen som fungerer, vil Vangrieken et al., (2014) argumentere med at det i så fall er et høyt antall variasjoner av lærer-team, med stor variasjon i både oppgaver og organisering av teamet. De lander derfor på at de fleste lærer-team er simpelthen grupper bestående av lærere. Innenfor høyere utdanning har teamarbeid blant lærere ofte blitt brukt om å beskrive en aktivitet, heller enn å fungere som en pedagogisk tilnærming. Det innebærer alt fra å dele opp pensum mellom ulike lærere, til en total felles tankegang om planlegging og formidling av erfaringer (Minett-Smith & Davis, 2020). Dette kan være fordi tradisjonelt sett vil lærere innen høyere utdanning stort sett bare ha jobbet isolert og alene, med stort fokus på autonomi. De er ikke vant til å dele og diskutere arbeidet og praksisen sin med andre, og har derfor et større behov for en slags sosial trygghet før de engasjerer seg i samhandlende læring. Den gjensidige avhengigheten innen et team er derfor sjeldent oppgaverelatert. Slik genereres også da manglende plikt- og ansvarsfølelse til arbeid som gjøres i teamet (Koeslag-Kreunen et al, 2017).

3.3 Ledelse av team

3.3.1 Ledelsen til et høytpresterende team

Jobben til en organisasjons ledelse er ikke å skape team, men heller å lede dem igjennom hele prosessen i utviklingen. Ledelsen må balansere arbeidet til teamene i forhold til organisasjonsstrategi, andre interne arbeidsprosesser, struktur, grunnleggende ledelsesstøtte og gjennomføringen av arbeidsprosessen. Et høytpresterende team vil med enkel styring og struktur fra ledelsen levere et topp resultat. Det er derfor viktig at ledelse som sikter mot gode resultater til stadighet

må øke sin forståelse av og fremheving av team. Like viktig er det å rette oppmerksomhet og fokus ikke bare mot organisasjonens retningslinjer, men også mot ressurser til teamene (Katzenbach & Smith, 1993).

3.3.2 Teamleder

Da det finnes ulike typer ledere for ulike typer team, vil en teamleder etter litteraturens oppskrift uansett ha både autoritet, ansvar for relasjoner i teamet og oppgavedelegering (Thompson, 2015). I tillegg er det teamleders oppgave å sette sammen teamet, etablere mål og formål, samt sikre at teamet har riktig, komplementær og tilstrekkelig kompetanse (Katzenbach & Smith, 1993). Videre må teamlederen i oppstarten etablere en felles forpliktelse, samt inspirere til både individuell og felles selvtillit til teamets evner og ferdigheter (Wheelan et al., 2021).

3.4 Rammefaktorer

Begrepet rammefaktorer er ikke noe vi finner igjen direkte i litteraturen, men ut ifra konsensusforståelsen av ordet har vi valgt å plassere noen grunnleggende rammer for team som tilhører team-teorien under dette.

Størrelsen på teamet vil være en viktig rammefaktor, og nevnes jevnt over i det meste av litteratur om team vi finner. Katzenbach & Smith (1993), Thompson (2015), Hoegl (2005), Thompson et al., (2015), Skyttermoen & Vaagaasar (2021), Andersen (2018) skriver alle at team bør være sammensatt av få personer, og da i snitt gjerne ikke mer enn fem til syv medlemmer. Større og komplekse team vil være vanskeligere å lede og koordinere, spesielt med ansatte som ikke er fulltidsansatte. Særlig viser det seg vanskelig for en leder å delegere oppgaver til en deltidsansatt, når man ikke har personalansvar og kan delegere oppgaver de kanskje ikke får betalt for å gjøre (Minett-Smith & Davis, 2020). Det at større team har lettere for å skape konflikter og senke motivasjon, er også en viktig faktor å nevne (Katzenbach & Smith, 1993).

En annen viktig rammefaktor er hvorvidt medlemmer i et team er på jobb til samme tidspunkt. Selv om mye arbeid i disse dager kan gjøres digitalt, er det viktig for teamets samhold og effektivitet å ha mye av kommunikasjon og samhandling ansikt til ansikt. Det å ikke være på jobb på samme tid av døgnet

som sine teammedlemmer hemmer den innsikten i hverandres oppgaver og fremdrift, som er en forutsetning for å kunne jobbe godt som team. I motsatt tilfelle kan det begrense både effektivitet og samarbeid (Thompson, 2015).

3.5 Utfordringer med team

Selv om mye av teorien vi presenterer speiler team som en god løsning og suksessoppskrift, finnes det likevel ulemper ved å jobbe i team, og forskning viser at det kan gi redusert motivasjon og innsats, samt flere gratispassasjerer blant medlemmene. Konflikthåndtering, overvåkning av teamets prosess og spesifisering av mål har også vist seg å være en tidstyv innenfor effektivitet og fremgang (Gast et al., 2017). Hvis teamorganisering ikke blir innført på en gjennomtenkt og nøye utarbeidet måte, kan endringen skape mer problemer enn løsninger. Alt for ofte er det et overforbruk av teamorganisering eller dårlig designede endringsprosesser. Dette fører til at team ofte feiler (Thompson, 2015, s. 29). Det er også en vanlig utfordring i team at medlemmene ikke er enige i teamets mål, formål og funksjoner, og at de avviser de roller og ansvarsområder de får (Oswald, 1996).

3.6 Et høytpresterende team

3.6.1 Definerte høytpresterende team

Det er særlig grad av pliktfølelse som skiller et vanlig team fra et høytpresterende team, og da spesielt det genuine engasjementet hvert enkelt teammedlem har overfor hverandre. Dette vil ikke bare være på et profesjonelt nivå, men også på et menneskelig nivå, hvor man hjelper hverandre å nå personlige og profesjonelle mål. En vanlig holdning innad i teamet vil derfor være at om én mislykkes, mislykkes alle (Katzenbach & Smith, 1993). Fokuset på komplementær kompetanse og kunnskap vil i et høytpresterende team nesten være sidestilt med å bidra og dele av det man kan med sine teammedlemmer. I tillegg er det suksesshistorier fra høytpresterende team, hvor man har valgt å bruke tid på å lære seg om andre teammedlemmers spisskompetanse, slik at man i større grad kan forstå, bistå og hjelpe hverandre i en samhandlende hverdag (Katzenbach & Smith, 1993).

I et høytpresterende team blir arbeidsoppgaver tildelt teamet og ikke det enkelte teammedlemmet. Det kan gjøres fordi alle teammedlemmene er klar over sin rolle og aksepterer den fullt ut. Internfordelingen av arbeidsoppgaver er enkelt fordi teamet kjenner hverandres spisskompetanse og evner (Wheelan et al., 2021). Katzenbach & Smith (1993) beskriver at høytpresterende team deler eller bytter på lederrollen. Lederstilen reflekterer kunnskaps- og utviklingsnivået som er i teamet. Det er en åpen kommunikasjonsstruktur som inviterer alle medlemmene til å delta i diskusjoner og beslutninger.

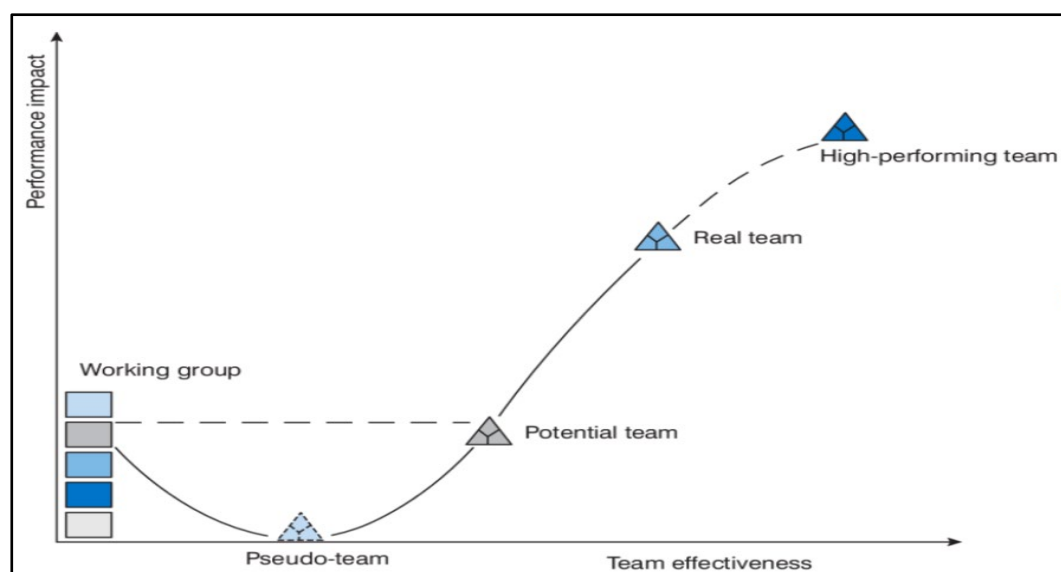
I etableringsfasen av et høytpresterende team skal det kun inviteres de nødvendige teamressursene som må til for oppgaveløsingen. Medlemmene må være motivert, samstemte og samarbeidsvillige gjennom hele prosessen. Det er lov med uenigheter i teamet, men det er etablert en effektiv strategi til å håndtere konflikter. Videre må teammedlemmene gjenkjenne seg i normene til et høyt presterende team som er kvalitet, suksess og innovasjon (Wheelan et al., 2021).

3.6.2 Teamkultur

Katzenbach & Smith (1993) skriver at man ikke nødvendigvis har noen regler, instruksjoner eller hemmelige oppskrifter som kan følges for å bli et høytpresterende team. Tvert imot vil de bare oppstå av seg selv mer som et resultat av menneskene i dem. Dette kan også sees i sammenheng med teamets kultur, og hvorvidt den er til stede. Thompson (2015, s. 41) omtaler teamkultur som teamets «personlighet». Teamkultur innebærer ofte roller, normer og mønstre blant teammedlemmene, som er med å bestemme hvordan man tenker og oppfører seg. Ofte er teamkultur ikke nedskrevne regler og rammer, men felles forståelser og enigheter om hvordan man oppfører seg i et bestemt team. Selv om normer derfor ikke alltid har konsekvenser slik som regler har, vil de kunne skape en presedens, slik at det blir en uoffisiell forståelse av hva som er akseptert atferd blant teammedlemmene. Ofte er dette egne normer som ikke finnes eller forankres i organisasjonen for øvrig. Det er også argumentert for at man ikke kan skape en god teamkultur uten å ha psykologisk trygghet i en gruppe. For at den skal være til stede er det en forutsetning at teammedlemmer tør å ytre sine meninger og tanker uten å frykte for represalier, tap av ansiennitet og respekt, uthenging og latterliggjøring, eller fare for å miste en forfremmelse eller inneværende stilling (Edmondson, 2019).

3.7 Hvilke nivåer må teamet igjennom for å bli et høyt presterende team?

Katzenbach og Smith (1993) har utviklet en figur (Figur 3) som illustrerer teamprestasjons-kurven. Den viser til fem punkter som beskriver hvilke muligheter og relasjoner de har i forhold til hverandre. Kurven viser at for de fleste team er prestasjons-kurven brattest mellom potensielt team og reelt team. Det første punktet i kurven er *arbeidsgruppe*. Denne gruppen eksisterer primært for å dele informasjon eller for å få andre perspektiver på problemstillinger. Medlemmene hjelper hverandre i deres respektive ansvarsområder. Gruppen samarbeider ikke om felles formål og mål. Det er heller ikke en felles ansvarsfølelse. *Pseudo-team* er et team som kan være avhengig av felles prestasjoner, men teamet verken prøver å oppnå felles prestasjoner eller har fokus på det. Denne type team presterer dårligst. Grunnen til at dette teamet presterer dårlig er at medlemmene blir tatt ut av «linja» for å delta i teamarbeidet. Det samlede resultatet teamet leverer fra seg er dårligere enn hva teammedlemmene ville levert hver for seg. *Potensielt team* kan lykkes med oppgaveløsningen. De jobber for å etablere et kollektivt ansvar. Skal de lykkes må teamet få tydeligere formål, mål og systematisere arbeidsoppgaver. Potensielt team har med noen få justeringer muligheten til å bli et reelt team og læringskurven for å bli det er bratt. Reelt team utfører sine arbeidsoppgaver på en god måte. Teamet har kun nødvendig antall ansatte og de har ferdighetene som må til for å lykkes. De er engasjerte i arbeidsoppgaven og alle har eierskap til felles formål og mål. Dette er minstekravet til et vellykket prosjekt.



Figur 3 - Prestasjonskurven for team (Katzenbach & Smith, 1993).

4. Metode

4.1 Valg av tema og problemstilling

Forelesningene på BI viste at det var uendelige med muligheter for tema til en prosjektoppgave om teamledelse. Mye av årsaken til at ett av de tre medlemmene i prosjektgruppa begynte på Teamledelse på BI, var nettopp fordi Fagskolen Oslo hvor h*n jobber hadde innført teamorganisering tre år tidligere. Nevnte gruppedlem 1 (GM1) var også teamkoordinator i to år. Gruppa fant det derfor interessant å se på hvordan de ulike teamene på skolen fungerte, og hvorvidt noen av de kunne defineres som høytpresterende team. Valget falt da på de to teamene som begge tilhører den tekniske utdanningen av skolen, men som ved første øyekast har de største ulikhetene; T1E og TB.

Ryen (2012) sier at for å få et vellykket prosjekt er forutsetningen å starte med en god problemstilling. Dette ble en noe langvarig utfordring for oss, da vi fort oppdaget at utformingen av problemstillingen ikke kunne skje før vi hadde samlet inn data og reflektert over funnene våre, slik som forskningslitteraturen også beskriver (Ryen, 2012). Problemstillingen kom derfor ikke på plass før analysen av datafunnene våre var påbegynt.

4.2 Valg av metode

Innhenting av data til prosjektoppgaven kan skje gjennom kvalitativ eller kvantitativ metode. «Både kvalitativt og kvantitativt orienterte metoder bidrar på hver sin måte til en bedre forståelse av det samfunnet vi lever i, og av hvordan enkeltmennesker, grupper og institusjoner handler og samhandler» (Dalland, 2020, s. 54). Kvantitativ metode gir data i målbare enheter som tall eller andre mengdetemer. Det er en forskningsmetode som omfatter store datamengder som struktureres i skjema for registrering av informasjon, og som kan bruke utregningsmetoder til å svare ut problemstillingen (Grønmo, 2023). Da vi var redd dette ville gi for generelle og lite spesifikk data, valgte vi bort denne metoden.

De kvalitative metodene tar sikte på å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2020). For å oppnå dybdekunnskap og en helhetlig forståelse av T1E og TB, samt hvordan ledelsen la til rette for at teamene skal kunne bli høyprestene prestere team, valgte vi derfor å benytte oss av

kvalitativ metode med dybdeintervjuer «Det kvalitative forskningsintervju søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side» (Kvale & Brinkmann, 2021, s.20).

4.3 Utvalg

Vi hadde fordel av at GM1 har god kjennskap til alle ansatte på Fagskolen Oslo, da utvalg av informanter skulle skje. Det ble derfor tidlig kartlagt hvilke lærere og representanter fra ledelsen som kunne være aktuelle, med tanke på arbeidsoppgaver, ansettelsestid og stillingstype. Etersom T1E har ansatte som jobber både dag, kveld og deltid, ble det intervjuet to lærere flere fra dette teamet enn på TB, hvor det ble intervjuet bare tre. Fra ledelsen ble det intervjuet tre. Intervjuene ble gjennomført i lokalene til Fagskolen Oslo, med fysisk tilstedeværelse av intervjuere og informanter. For å sikre at intervjuene ble preget av intervjuobjektets egne meninger, og at de ikke skulle bli påvirket av arbeidskollegaer, ønsket vi å gjennomføre intervjuene så raskt og tett som mulig. Roller, team og tidspunkt er presentert i Figur 1.

Antall intervjuer	Informant	Team	Intervjutidspunkt	Sted
1	Lærer	Elkraft	14.06.2023	Fysisk møte / Fagskolen Oslo
2	Lærer	Elkraft	14.06.2023	Fysisk møte / Fagskolen Oslo
3	Lærer	Elkraft	14.06.2023	Fysisk møte / Fagskolen Oslo
4	Ledelse		14.06.2023	Fysisk møte / Fagskolen Oslo
5	Ledelse		14.06.2023	Fysisk møte / Fagskolen Oslo
6	Ledelse		14.06.2023	Fysisk møte / Fagskolen Oslo
7	Lærer	BIM	19.06.2023	Fysisk møte / Fagskolen Oslo
8	Lærer	BIM	19.06.2023	Fysisk møte / Fagskolen Oslo
9	Lærer	BIM	19.06.2023	Fysisk møte / Fagskolen Oslo
10	Lærer	Elkraft	16.08.2023	Fysisk møte / Fagskolen Oslo
11	Lærer	Elkraft	16.08.2023	Fysisk møte / Fagskolen Oslo

Figur 4 – Informantpresentasjon

4.4 Datainnsamling

For at GM1s kunnskap og meninger om teamene og teamorganiseringen ikke skulle fargelegge gruppas faglige vurdering, og slik svekke troverdigheten til oppgaven, bestemte vi oss for at hen skulle avstå fra mye av datainnhentingsarbeidet. Dette førte til at de resterende gruppemedlemmene måtte være enda bedre forberedt og bruke intervjuet godt til å bli kjent med informantene, arbeidsoppgavene og deres meninger om teamet. Det var avgjørende å skape tillit mellom intervjuere og intervjuobjektet slik at de ærlige og gode svarene kom.

For å sikre alle gode sitater og informasjon, og fokusere på «intervjuets emne og dynamikk» (Kvale & Brinkmann, 2021, s.204) ble det gjort opptak av alle intervjuer, med informantenes tillatelse. Det gjorde at vi kunne fokusere mye mer på dialogen mellom intervjuere og informant, og at den GM1 kunne være med i det videre arbeidet med analyse, drøfting og tolkning av data.

Som Kvale & Brinkmann (2021, s. 22) sier, bygger forskningsintervju på «dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale». Det var derfor viktig for å få til et så naturlig og dynamisk intervju som mulig. Forskning sier at man på et eller annet tidspunkt bør bruke en intervjuguide i møte med en informant, men at oppbygging og formalisering kan variere mer (Ryen, 2012). Vi laget en intervjuguide i forkant med utgangspunkt i team-litteraturen, og forelesninger om høytpresterende team. Som Ryen (2012) kan en for rigid intervjuguide skape et noe statisk intervju, uten at man selv blir oppmerksom på det. Det er derfor mot sin hensikt med en slik guide om målet er å få informantens perspektiv på temaet. Dalland (2020, s. 66) sier at «Intervjuet må forstås som et håndverk som bare læres gjennom praksis. Derfor må valg av intervjuerperson og team for intervjuet tilpasses vårt ferdighetsnivå». Vi valgte derfor å forholde oss til to ulike intervjuguider (se vedlegg XX), da lærere og ledelse ikke hadde samme forutsetning for å svare på alle de samme spørsmålene. Spørsmålene i intervjuguiden ble ikke sendt ut på forhånd.

4.5 Analyse av datafunn

Som Dalland (2020, s.94) skriver er det analysen som skal «hjelp oss å finne ut hva intervjuet har å fortelle». Å hente ut relevant data fra intervjuene er derfor essensielt for oppgavens analyse- og drøftingsdel. Intervjuene ble derfor delvis transkribert (Kvale & Brinkmann, 2021), hvor den relevante informasjonen og de viktigste sitatene ble satt inn i en systematisk tabell. Der kunne vi sammenligne svarene til de forskjellige informantene som gjorde det lettere å analysere, drøfte og tolke. Denne tabellen ble mindre og mindre etter hvert som vi luket ut de viktigste sitatene for vår oppgave, og skapte grunnlaget for både teori og problemstilling. Sitater som ble grunnlaget for oppgaven ligger som vedlegg XX.

4.6 Utfordringer ved og kritikk av valgt metode

I tidlig fase var vi inne på tanken om at gruppemedlem 2 (GM2) og gruppemedlem 3 (GM3) skulle være med på teammøter med hver av teamene som

oppgaven omhandler. Her var det rett og slett tiden som ikke strakk til. For at GM2 og GM3 selv skulle få et inntrykk av teamene, og ikke bli for fargelagt av det GM1 hadde fortalt tidligere, hadde dette kunne vært en nyttig måte å samle inn data for vår oppgave. Ettersom «samspill virker inn på meningsdannelse slik som det kommer til uttrykk i det daglige» (Ryen, 2012, s. 135), hadde vi også kunne fått mer reelle svar fra informantene om vi hadde benyttet oss av gruppeintervju. Dette særlig fordi medlemmene i teamene i det daglige blir preget av dialogen med omgivelsene på jobb, noe som ikke fremkommer tydelig nok i individualistiske intervju (Ryen, 2012). At GM1 hadde vært så delaktig i omstruktureringen til team på Fagskolen Oslo, gjorde også at GM2 og GM3 måtte være flinke til å nøytralisere alle gruppas medlemmer, og derfor jobbe mot å kun fokusere på aktuell data som ble samlet inn. I retrospekt kunne derfor en kvantitativ metode med spørreundersøkelse vært gunstig, slik at vi kunne hentet empiri fra alle skolens lærere på skolens seks team, samt hele ledelsen, helt anonymt (Haraldsen, 1999).

Vi har også benyttet oss av informasjon i form av notat og referater om teamorganiseringen på Fagskolen Oslo (2021), som ble utarbeidet som en del av omorganisering og evalueringen av den i etterkant.

5. Presentasjon av empiri

5.1 Omorganiseringen til team

I skolens oppsummeringsnotat av omorganiseringen til team på Fagskolen Oslo står det at «Organisering i team er forankret i skolens strategi, arbeidstidsavtale og verdier» (Fagskolen Oslo, 2021). Det står videre at teamene skal organiseres med tverrfaglige og komplementære kompetanser, og skal være med å gi «en flatere struktur for samarbeid og autonomi» (Fagskolen Oslo, 2021). Notatet nevner inntil flere mål for organiseringen, blant annet økning av digitalisering og samhandling, utvikle mer nyskapende og yrkesrettet undervisning, samt økt læringsutbytte for skolens studenter gjennom tverrfaglig arbeid med flere lærere involvert. I en punktliste over formålet med autonome team på Fagskolen kan vi blant annet finne at det skal skape mulighet for mer fleksibilitet hos den enkelte, god utnyttelse av hver enkelt lærers kompetanse, gi læreren et profesjonelt

handlingsrom, samt at det «gir gode og forutsigbare arbeidsvilkår og en arbeidsbelastning tilpasset den enkelte lærers situasjon» (Fagskolen Oslo, 2021).

I intervju med ledelsen blir det nevnt andre årsaker, blant annet at man lette etter en «organisering på skolen som gjør det vanskeligere å være blindpassasjer» (Leder 3), samt flere utsagn fra samme leder om at teamorganisering skal bidra til å øke læringsutbytte for studentene, og at de skulle få et bilde av hvordan yrkeslivet fungerer (Leder 3). Leder 3 sier videre at tanken i utgangspunktet var at teamene skulle være autonome, og at det på noen avdelinger har fungert veldig bra, men at de også har slitt med motstand. Forklaringen på dette beskrives med at;

Du har en eksisterende gruppe med medlemmer som skal fungere bedre sammen, enn de gjorde før, på en eller annen måte. Det er en helt annen virkelighet og mye vanskeligere å komme over. Og det krever en viss tålmodighet fra teammedlemmene og ledelsen (Leder 2).

Leder 3 understreker dette poenget med at eksisterende lærere kan nettopp ha vanskeligheter med å innpasse seg en omorganisering og at «det er lettere å få nye lærere inn i et team som fungerer, enn å få gamle hunder til å sitte». Det kommer frem misnøye omkring prosessen i seg selv hvor noen har opplevd det som at «Det blir tatt avgjørelser som blir tredd over hodet vårt» (Elkraft-lærer 1). Dette besvares delvis med at «hvis du ikke får det som du vil, så er det mange som opplever at du ikke blir hørt, men man kan ikke slutte å gjennomføre ting av den grunn» (Leder 3). Dette forsterkes gjennom Leder 2 sitt utsagn for å delvis forsvare beslutningen om omorganiseringen: «Det er ikke påtvunget, det er forankret, men det betyr jo ikke at alle er enige».

Likevel kommer det frem at det kanskje var mer naturlig med motstand i begynnelsen enn ledelsen først hadde tenkt; «vi så i ettertid at teamene ble veldig forskjellige» (Leder 3). Intervjuer med informanter fra TB verifiserer siste utsagn, og kan ikke kjenne seg igjen i problematikken som blir adressert der, og sier at «Vi har ikke hatt den utfordringa med teamorganiseringa som en del andre på bygget har følt på» (BIM-lærer 3). Dette kan forklares med at rammebetingelsene for TB skiller seg veldig fra T1E, da særlig fordi TB har vært organisert som team fra oppstart av studiet «BIM-teamet har alltid hatt den organiseringen fra den ble

startet opp, så jeg har ikke opplevd noe annet» (BIM-lærer 3). Flere informanter bekrefter dette utsagnet: «BIM har vært team-organisert i flere år, fordi det er mer naturlig for dem i og med at de alltid er her» (Leder 3), «BIM har alltid praktisert team-organisering» (Elkraft-lærer 1). BIM-lærer 3 kommer også med en kommentar som sier noe om hvordan omorganiseringen kan ha påvirket andre lærere: «det hadde sikkert vært lettere å snakke med en kandidat som har fått denne teamorganiseringa tredd nedover seg, for det er liksom sånn at -sånn er hverdagen min, og den har alltid vært sånn».

Det er ulike funn på hvorvidt tiden har hjulpet med nevnt motstand og utfordringer, og hvorvidt omorganiseringen nådde de mål som ble satt. Leder 3 sier at «jeg tror at lærerne har blitt mye bedre kjent med hverandre» og at «de er kanskje mer lojale i forhold til beslutninger når man har et team». Likevel sier Leder 2 at «Det er fremdeles en god del motstand», i tillegg til at Leder 3 kommenterer at «vi får fortsatt tilbakemeldinger på at enkelte teammedlemmer ikke deltar så mye». Ledelsens håndtering av tilbakemeldinger om omorganiseringen i etterkant blir det også uttrykt misnøye om: «Ledelsen hørte ikke på tilbakemeldinger som kom i erfaringsmøter i oppstarten» (Elkraft-lærer 3). Leder 3 ser i retrospekt at ting kunne vært gjort annerledes i forkant av omorganiseringen; «Man burde sikkert brukte lengre tid på prosessen. Vi burde hatt flere argumenter for hvorfor man burde ha teamorganisering og ikke emneansvarlig».

5.2 Rammefaktorer

5.2.1 Ressursforskjeller

Som presentert i innledningen er de største forskjellene på T1E og TB, både antallet lærere og studenter. T1E har 141 studenter som til sammen går i seks ulike klasser, og har 13 lærere. TB derimot har bare 63 studenter fordelt på tre klasser, og seks lærere. Den første utfordringen vi ser hos T1E ser vi allerede i ressursoversikten (Figur 5), hvor det kommer tydelig frem at lærerne på T1E må dele seg mye mer, og har flere team å forholde seg til.

TEAM 1 ELKRAFT	Totalt	Underviser kun på Team 1 Elkraft	Underviser også på et annet team
Fast ansatt	11	2	11
Deltidsansatt	2	1	2
Innleid	2	0	2

BIM	Totalt	Underviser kun på BIM	Underviser også på et annet team
Fast ansatt	6	6	0
Deltidsansatt	0	0	0
Innleid	0	0	0

Figur 5 - Fordeling av teamansatte sin undervisning

Det blir også nevnt av Elkraft-lærer 3 at «Vi har flest studenter». At de i tillegg har deltidsansatte og innleide, kommer også frem i intervjuene: «Team 1 har mange deltidsansatte, og de har ikke alltid anledning til å delta for de har jo jobb ved siden av, og det skaper også litt gnisninger – hvordan kan vi få gjort alle oppgavene vi skal løse da?» (Elkraft-lærer 3). I intervjuene kommer det derfor frem at dette skaper utfordringer for organisering og teamarbeidet, både for lærere og teamkoordinator. «Vår teamkoordinator er heltidsansatt og går hjem når deltidsansatte kommer for å undervise på kveldstid. Det kan innimellom være uheldig» (Elkraft-lærer 5). Gjennomføring av møter har også vært noe problematisk da man ikke har alle lærere til stede for å legge planer; «Vi har innleide lærere og lærere i deltidsstillinger på Elkraft, noe som har gjort at de ikke har kunnet delta i møter» (Leder 3). Dette er en utfordring som også blir synlig for de andre teamene på skolen, og BIM-lærerne er intet unntak da dette ikke er en del av deres hverdag; «BIM er fulltidsansatte og vi jobber sammen hele tiden. Elkraft har veldig mange innleide (...). Det må være krevende å ha så mange innleide når man jobber i team» (BIM-lærer 1).

5.2.2 Arbeidstid og studieutforming

Vi spurte informantene om hvordan de jobbet og hvordan informasjonsflyten i teamet er. Utfordringen som blir trukket frem i T1E, er om tiden de har til å samhandle:

I og med at vi møtes to timer pr uke, tre ganger i måneden, er det begrenset hvor mye man kan drodle og utvikle på den tiden. Skal man gjøre det må man få med seg spesifikke oppgaver som man kan ta med seg hjem og

jobbe med der, og da er det jo ikke en team-jobbing lengre (Elkraft-lærer 3).

Dette blir bekreftet av Elkraft-lærer 4 som sier at «Vi trenger mer tid til å planlegge og koordinere». I samme åndedrag nevnes det at møtene bærer preg av manglende agenda innimellom, og at «Agendaen er stort den samme på grunn av omkamper» (Elkraft-lærer 4). På TB derimot er tidsbildet annerledes, og Leder 1 sier om dem at «Teamet møtes hver dag og samhandler minimum 30 minutter før hver forelesning». Leder 3 er ikke enig i at teamene som har etterspurt det trenger mer ressurser og sier at «Noen team har sagt at de trenger mer ressurser, og det er ikke jeg sikker på at mere ressurser gir bedre resultater. Det handler om å lære seg å jobbe effektivt».

Det at T1E også har deltidsstudenter som har undervisning på kveldstid og lørdager bidrar til en markant forskjell i arbeidshverdagen T1E og TB. Når lærere på T1E kanskje ikke kommer på kontoret før utpå ettermiddagen enkelte dager, er hele TB samlet hver dag i fast kjernetid; «Tilstedeværelse tenker jeg er en viktig del på BIM-teamet. Vi har laget en regel om at alle må være på jobb fra 07.30 – 15.00 hver dag selv om du ikke har undervisning» (BIM-lærer 3). Dette nevnes også av Leder 1 som sier at «BIM jobber bare på dagtid, og er sammen hver dag fra 08-15, så de har en veldig enkel måte å samhandle på». utfordringen blir også adressert av T1E som foreslår at; «Kanskje organiseringen av teamene burde være heltid og deltid» (Elkraft-lærer 5). Forslaget går fint i tråd med det BIM-lærer 3 sier; «For å skape et godt team, så er første betingelse at du må være på jobb sammen hele tiden».

Det blir også nevnt i intervjuene med informanter fra T1E at oppdelingen i emner er svært ulikt mellom de to teamene vi studerer: «På BIM er det ikke så emnestyrt som på Elkraft, så timeplanlegging blir mer komplisert på Elkraft» (Elkraft-lærer 4). Leder 3 poengterer også at det på T1E er «Mye mer fraksjon av lærere som går inn i de ulike emnene. Så det er klart en mye større utfordring for elkraft å samle seg». Videre blir det sammenlignet med TB: «Forståelsen for studieplanen (på TB) i sin helhet er større, og det er lettere å jobbe teammessig i forhold til å tenke hvor mye tid og ressurser som skal settes av osv.» (Leder 3). Dette blir

oppsummert med kommentaren «Organiseringen av studiene gjør det lettere å være et team på BIM enn på Elkraft» (Leder 3).

5.3 Formål og mål

I intervjuene kom det frem at teamene på skolen har hatt flere samlinger med fokus på skolens og avdelingenes visjoner og mål «Elkraftavdelingen dro på en to-dagers samling for å utvikle mål og visjoner» (Leder 1). Også BIM-teamet har vært på samling med visjoner og mål i sentrum «En suksess for å lage gode mål og visjoner for skoleåret var samlingen på Oscarsborg» (BIM-lærer 2). Flere av informantene fortalte hvor fornøyd de var med disse samlingene, men det ble ikke sagt særlig mye om hvorvidt formålet til samlingene ble nådd. Derimot sies det at det at skolens mål og visjoner ble tydelig kommunisert: «Det er stort fokus på mål og visjoner til skolen. Vi snakker ofte om det i teammøter» (Elkraft-lærer 5).

Vi observerte imidlertid at målene til teamene ikke var like tydelige. «Vi har aldri definert noen mål» (Elkraft-lærer 4). Ingen av informantene kunne klart fortelle om teamets mål; «jeg vet ikke om vi har noen uttalte mål og visjoner.» (BIM-lærer 3). En av informantene kunne fortelle at det ikke har blitt utarbeidet egne mål for BIM; «Vi definerer ikke noen egne mål og visjon for BIM. Vi forholder oss til studieplan» (BIM-lærer 1). En av informantene på T1E uttrykte frustrasjon rundt temaet og etterlyste tydeligere mål for teamet: «Vi må ha mer felles mål og ikke kun jobbe mot individuelle mål» (Elkraft-lærer 4).

5.4 Kollektivt og gjensidig ansvar

Vi observerte forskjeller i hvordan teamene deler på arbeidsoppgaver i teamene og hvorvidt de føler et kollektivt ansvar. Det kommer frem at TB allerede har en slik kultur:

Suksessfaktoren er å få alle til å bidra litt og definere noen roller, men samtidig ikke være låst ved f.eks. sykdom. Å føle at alle har et kollektivt ansvar. Det føler jeg BIM-teamet har ... og som jeg tror må til for å få denne typen teamorganisering til å fungere (BIM-lærer 3).

Dette gjenspeiles også når det snakkes om «Mange har nok kjent på at de fikk mye ansvar i TK-rollen, og følte at mye ble lagt på deres skuldre, men på BIM har vi alltid fordelt oppgavene, og det er noe av det som har gjort at det har fungert for

oss» (BIM-lærer 3). «Jeg føler ikke TK må gjøre så mye, jeg føler vi drar lasset sammen. Alle tar initiativ» (BIM-lærer 3).

Samtidig som BIM-lærer 3 forteller om hvor bra det fungerer for BIM-teamet, når det gjelder arbeidsfordeling og kollektiv ansvarsfølelse, så trekker hen frem utfordringer hos team Elkraft. «På f.eks. Elkraft ble det at TK fikk ansvaret for timeplaner, fremdriftsplanlegging og alt mulig, og det blei jo en del styr, i hvert fall på de andre linjene som hadde hatt det emneansvaret. Da ville plutselig ingen ta det ansvaret og så ble TK plutselig sittende med det» (BIM-lærer 3). I intervjuene med teammedlemmer på T1E får vi flere indikasjoner på at samarbeidet og ansvarsfølelsen ikke er til stede i samme grad som hos BT. Sitat fra Elkraft-lærer 4 underbygger dette problemet; «Det deles ikke på lederrollen». At teamfølelsen ikke er helt på plass blir også kommentert: «Mange på teamet kjører bare sin egen greie» (Elkraft-lærer 4). Elkraft-lærer 1 innrømmer selv dette; «Jeg er ikke den beste lagspilleren og har ofte klare meninger om hva som er best for teamet». Elkraft-lærer 4 var yttet frustrasjon på grunn av teammedlemmenes fokus på sitt eget felt fremfor felles formål; «Det er for lite team-tankegang. Det er for mange som jobber ut ifra sitt fag og ser ikke utdanningen som en helhet». Uenigheter rundt hvordan T1E burde samarbeide underbygges videre:

I Team 1 Elkraft er det litt mer spenninger, fordi det er ulik oppfatning om hva et team er. Det er viktig å få eierskap til det man skal gjøre og at man tenker på hverandre og har en felles forståelse av hvordan man skal gjøre ting. Hvis de tingene er på plass, har man et felles utgangspunkt og et felles mål og da er det lettere å skape en god teamkultur (Elkraft-lærer 3).

Dette med å jobbe med et individuelt fokus blir tydeliggjort i flere utsagn: «Autonomi er veldig viktig for lærere» (Leder 2). Elkraft-lærer 2 bekrefter dette delvis ved å uttale at «Jeg synes det er viktig at lærere jobber på den måten som passer dem best». Dette kan sees i sammenheng med utsagnet til Leder 2 som sier at «Det er nok mange som oppfatter sitt emne så unikt at de må behandles spesielt». Elektro-lærer forklarer dette fint med å si at «Det å være lærer er mye om at – jeg vet best, jeg har sannheten – og med en hel gjeng lærere som alle har sannheten og de har litt forskjellige oppfatninger om den». Utsagnet går i tråd med BIM-lærer 3 sin kommentar: «lærere er ikke lette å styre». BIM-teamet

omtales som mer autonomt av Leder 3; «BIM ligger under avdelingen bygg, men får lov til å kjøre som de vil. De får de midlene de trenger og blir løftet opp og frem», imens Elkraft-lærer 4 uttrykker at dette være et ønske hos T1E også: «Elkraft trodde vi skulle få den samme autonomiteten som BIM».

5.5 Komplementær kompetanse og kunnskapsdeling

I intervjuene prøvde vi å kartlegge hvorvidt teamene hadde komplementær kompetanse, og om arbeidsmåten inkluderte hvorvidt man delte kunnskap og hjalp hverandre. Leder 2 mener at «Lærerne har blitt mer bevisst sin egen kompetanse inn i teamene», imens det likevel er utsagn som sier at kompetansen ikke blir utnyttet, og at «selv om det er team er det noen "øyer" inni her» (Elkraft-lærer 3). Dette kommer frem i utsagnet «Jeg klarer ikke engasjere meg i fag som ikke interesserer meg» (Elkraft-lærer 1), noe som er i andre enden av utsagnet at man må ha «Mer kunnskap om hverandres emner» (Elkraft-lærer 4). På TB derimot sies det at «vi har ulike egenskaper som blir brukt» og at «Det er stort fokus på kunnskapsdeling, men vi klarer ikke å dele alt» (BIM-lærer 3).

TB sier at «Vi har lagd en matrise på hva alle deltakerne i teamet kan» (BIM-lærer 1), og «Vi får folk fra bransjen til å komme inn i studiet for å fortelle hva som er siste nytt og hva som er deres kompetansebehov» (BIM-lærer 2). T1E sier ikke noe om at de bruker innleide fra bransjen til å spe på med kunnskap, men poengterer i stedet at;

De som jobber deltid, tar med seg kunnskapen fra næringslivet inn i skolen gjennom sin fulltidsjobb utenfor skolen. Lærere som har jobbet lenge i Fagskolen glemmer litt av det som skjer utenfor skolen og det studentene faktisk vil praktisere på jobben i fremtiden (Elkraft-lærer 5).

Selv om dette ikke er tilfelle for TB, sier de at de likevel har «..kontakt med bransjen ukentlig» (BIM-lærer 2).

Kompetansedeling på tvers av lærere har derimot to ulike bilder fra de to teamene vi ser på. Når TB har mer lik kompetanse i teamet: «De har lik kompetanse og får velge egne ansatte» (Elkraft-lærer 4), «Alle i teamet har tatt BIM-studiet» (BIM-lærer 1), er ulik kompetanse en utfordring på elkraft: «Det hadde vært optimalt

med mer tverrfaglig kompetanse, men det lar seg ikke gjøre for det er så mye spisskompetanse» (Elkraft-lærer 4). Leder 3 sier også at «Emnene på elkraft spriker mer enn på BIM" "det er vanskeligere å sette lærerne inn i hverandres fag, det går nesten ikke». Videre sier Leder 3 at «På BIM tror jeg de i mye større grad kan undervise i hverandres fag. På Elkraft er de mye mer spesialisert i ulike emner». Dette kommer også frem når TB i intervju snakker om å erstatte hverandre ved ulike tilfeller: «Når vi jobber på BIM, så er vi på skolen fra 08-15 hver dag (...) F.eks ved sykdom så er det allerede en stedfortreder på jobb» (BIM-lærer 2), og «Har jeg ikke alt klart til en forelesning bytter vi ofte med en kollega som har alt klart. Timeplanen er fleksibel» (BIM-lærer 1). Selv om dette ikke lar seg gjøre på T1E blir det trukket frem at «Kompetansen i Elkraft er mye bredere enn BIM. Vi er lysten på utvide kompetansen til alle i teamet» (Leder 1).

5.6 Teamkultur

Både T1E og TB er enige om at innsikt og samarbeid er viktig for teamet: «Viktig at man kjenner til hverandres framdrift og arbeid» (Elkraft-lærer 3), «For at teamet skal fungere er at alle ønsker å samarbeide og vi har en åpen dør» (BIM-lærer 1). BIM-lærer 1 forteller også at «Teamet passer på å være samkjørte og alltid holde hverandre oppdaterte».

Informantene i begge team fortalte om en kultur med god takhøyde: «Samarbeidet fungerer delvis bra for det er høy takhøyde» (Elkraft-lærer 4). Elkraft-lærer 3 uttrykker at dette kan ha noe med hvordan man snakker til hverandre: «Er man saklig er det god takhøyde. Det er ingen ufine kommentarer eller utsagn». Elkraft-lærer 3 legger til at dette ikke er fordi teammedlemmene ikke tør å ytre seg: «Takhøyden er definitivt stor, for det blir ikke holdt noe tilbake i Team 1 når man snakker». Elkraft-lærer 1 fortalte at det er lett å ytre meningene sine i teamet, og får støtte av Elkraft-lærer 2 som sier at: «Jeg er ikke redd for å si hva jeg mener». Alt dette går i tråd med utsagnet «Det er et veldig åpent og godt rom for å si hva du tenker og mener» (Elkraft-lærer 3). Likevel uttrykkes det at «Det er ingen bevisst strategi på å skape et godt miljø» (Elkraft-lærer 3), og at «Det er ikke fokus på å skape et godt team» (Elkraft-lærer 4), men at «Vi prøver å dra på turer og gjøre hyggelige ting sammen» (Elkraft-lærer 4), og at teamorganiseringen har ført til at «Vi har blitt bedre på noe koordinering av tverrfaglige oppgaver» (Elkraft-lærer 4).

Leder 1 uttaler tydelig at «BIM har en god teamkultur». Dette kom også frem i intervjuene med lærerne på TB: «Det er ganske stor åpenhet i teamet, og stor diskusjonsfrihet» (BIM-lærer 3). BIM-lærer 3 utdypet videre «vi har hatt åpenhet på teamet hele tiden, at alle skal få si sin mening, uansett om folk er uenige. Jeg tror stemmen min hadde blitt hørt». Det blir også poengtert at «Det er lett å spørre om hjelp i teamet» (BIM-lærer 1), og at «Vi spiller hverandre gode» (BIM-Lærer 3). Kulturen omtales av BIM-lærer 2 som at «Vi har på en måte skapt vårt eget univers» og «Vi er egentlig en skole i skolen» (BIM-lærer 2) som også nevnes av BIM-lærer 3: «Jeg kan tenke meg at vi blir sett på som en skole i skolen». Tankene om hvordan eget team fungerer blir godt oppsummert av BIM-lærer 2: «Skal jeg være helt ærlig og ubeskjeden, så er det de andre teamene på fagskolen som har forbedringspotensialene, ikke vi». Likevel sier BIM-lærer 3 at det har forekommet hvor hen har veid for og imot før hen sier ifra om noe. Det er egne tanker om hvorvidt saken er veldig viktig som avgjør om hen velger å uttale seg: «men om det hadde skapt uro uten å gi resultat, så kanskje ikke». Samme informant uttaler også at «Tillitten er stor til en viss grad, det er ikke alle som kanskje har like stor tillitt. Det er litt variasjon blant alle på teamet» (BIM-lærer 3). Det blir også nevnt diskusjoner om endring i enighetene om arbeidstid: «Vi prater om å kunne jobbe hjemmefra, men kulturen sier at alle skal være på jobb» (BIM-Lærer 1).

5.7 Teamkoordinators rolle

Hvordan arbeidsmengden og ansvaret er for TK kommer frem ved flere anledninger i intervjuene. Lærere på T1E har stort sett samme oppfattelse, og TK selv (Anonymisert informant) sier at «Jeg er ingen leder, jeg kaller bare inn til møtene». Andre informanter på samme team er derimot mer tydelig på at «Teamkoordinator er ikke en leder for teamet og det blir presisert veldig tydelig. Det er en koordinerende stilling» (Anonymisert informant). Den manglende makten i TK-rollen blir understreket av Elkraft-lærer 4 som sier at: «Enkelte lærere nekter og ta inn over seg endringer, som fører til lite konstruktive omkamper, siden teamkoordinator har liten makt i diskusjonen til å bestemme». Anonymisert informant sier også:

Rammebetingelsene i rollen som teamkoordinator blir litt vag, for vedkommende bestemmer ikke. Jeg kan si at jeg ikke gidder å komme i møte og teamkoordinator kan ikke gjøre noe, men hadde det vært teamleder så måtte jeg ha kommet i møte.

Anonymisert informant påpeker også mangelen på formell myndighet i TK-rollen «De har ikke noen formell myndighet til å pålegge noen å gjøre arbeidsoppgaver». Et forslag om endring av ansvar og tittel blir derfor trukket frem i T1E: «For meg kunne teamkoordinator hatt enda mer ansvar, og det hadde kanskje vært bedre å endre tittelen til en teamleder. Det er mer autoritet i en teamleder enn en teamkoordinator» (Elkraft-lærer 1). Størrelsen på ressursen blir også kommentert av flere på T1E:

TK har fått en relativ liten ressurs. Selve ressursen fra ledelsens side er ikke tilstrekkelig. Hvis TK virkelig skulle tatt tak i det her og brukt den tiden som er nødvendig, burde man ha hatt mye større ressurs, spesielt i starten av dette (Elkraft-lærer 3).

Elkraft-lærer 4 kommenterer også ressurstildelingen og sier at «Det er merkelig at ledelsen ikke gir forskjellig ressurstillegg og tidsressurs til de ulike koordinatorene, når det er så stor forskjell i arbeidsmengde». Elkraft-lærer 3 gjentar seg i intervjuet og avslutter den delen av intervjuet med; «Det er ikke nok tid og ikke nok penger».

På TB er det derimot både annen holdning og tilnærming til TKs rolle og oppgaver: «Teamet kan gi koordinatoren makt» (BIM-lærer 2). BIM-lærer 1 forteller at hen er fornøyd med hvordan TK-rollen blir løst i teamet «TK selv (Anonymisert informant) sier at «Jeg vil helst ikke ha på papiret at jeg bestemmer. Jeg synes det fungerer bra slik som BIM-teamet er organisert; stort sett så bare glir det».

5.8 Ledelsen inn mot teamene

Vi observerer veldig ulike opplevelser av den generelle ledelsens rolle og arbeid inn mot teamene vi har studert. I intervjuer med lærerne kommer det frem når

ledelsen blir omtalt, at det kun er snakk om de i ledelsen som ikke er avdelingsledere:

Det her er en veldig toppstyrt organisasjon, så vi har en ledelse som sitter her i tredje etasje, imens vi har all vår aktivitet i 5. etasje, og det er unntaksvis at vi ser dem i løpet av en uke. Det er lite kommunikasjon mellom avdeling og ledelse, og den kommunikasjonen er nedover (Elkraft-lærer 3).

Fraseringen BIM-lærer 2 bruker i svar om selvstendighet, er også et eksempel på at når lærerne snakker om ledelsen, så inkluderer ikke dette avdelingsleder: «Hvis avdelingsleder og ledelsen hadde forsvunnet, så hadde vi bare kunne fortsette sånn vi gjør». Forståelsen av hvem ledelsen er i alle sitat i oppgaven, vil derfor være at den består av rektor, utviklingsleder og administrasjonsleder.

Vi observerer ulike opplevelser av ledelsens rolle og arbeid inn mot teamene vi har studert. Informanter fra elkraft viser delvis misnøye med ledelsen på ulike felter: «Rektor kunne vært mer på, og gitt teamene litt mer autonomitet og midler til å gjøre ting som vi mener er riktig» (Elkraft-lærer 3). Kommunikasjon og tilstedeværelse blir også kommentert «Deler av ledelsen syntes jeg er dårlig rett og slett. Enkelte av de er vag, utydelig og fraværende» (Elkraft-lærer 1). Det kommer også frem at det finnes en opplevelse av skjevfordeling og forskjellsbehandling mellom de to teamene: «BIM har en mye høyere lærertetthet. Elkraft har flere baller i luften, mens BIM har flere hender å sjonglere med. Det er ikke BIM sin feil, men ledelsen sin feil.» «Ledelsen ignorerer våre tilbakemeldinger angående ressurser og midler» (Elkraft-lærer 4).

TB har en noe annen opplevelse av rollen ledelsen spiller i deres hverdag «Det vi har satt pris på, på BIM-teamet er det at vi får styre ganske mye selv, at ikke ledelsen kommer med veldig mye overordnede rammer og føringer» (BIM-lærer 3). Flere sitat viser at fravær av ledelsen er mer positivt mottatt av TB: «Ledelsen har gitt oss frie tøyler til å sette innhold i våre fag. Det gjør at teamet kan bestemme mye selv» (BIM-lærer 1). Det kommer derfor frem at lite innspill fra ledelsen er velkomment, men at det likevel kan være bruk for dem: «Vi har et bra forhold til ledelsen. Den største fordelene med det ledelsen gjør opp mot BIM som

team er vel å ikke røre så mye i gryta, samtidig får vi støtte og hjelp hvis det er noen krevende situasjoner» (BIM-lærer 3). Felles for både T1E og TB er oppfatning om at ledelsen har lite innsikt i hva de enkelte teamene tenker og driver med: «Jeg tror ikke ledelsen er så godt kjent med hva den enkelte avdeling mener, og teamene mener» (Elkraft-lærer 3), «Ledelsen gjør en helt grei jobb på sine premisser, men av naturlige grunner, så har ikke de så mye peiling på hva vi driver med» (BIM-lærer 2).

6. Drøfting og diskusjon

Når vi skal drøfte vår problemstilling, må vi jobbe systematisk gjennom hvert element av datafunnene våre og sette disse i sammenheng med teorien. I tillegg ser vi at kapittel 5.1 *Omorganiseringen til team*, hvor oppsummeringsnotatet fungerer som et bakteppe for de resterende funnene, og vil derfor trekkes inn i drøftingen av flere av elementene.

6.1 Funn fra oppsummeringsnotat vs. intervju

Når vi sammenligner oppsummeringsnotatet (Fagskolen Oslo, 2021) og utsagnet til ledelsen om begrunnelser til omorganisering til team, ser vi en del ulikheter. Det er ingen av lederne som i intervju nevner alle argumentene fra oppsummeringsnotatet, og noen blir ikke nevnt i det hele tatt.

Både i notatet og intervjuene kommer det frem at det er fokus på studentenes læringsutbytte. Det blir nevnt i teorikapittelet at særlig tverrfaglig arbeid fordrer godt samarbeid mellom lærere (Gast et al., 2017). Det er derfor sagt at lærer-team er «den mest logiske og sterke/kraftige metoden for å adressere både det imperative og den profesjonelle læringen av et lærer-team, og viktigheten av kvalitet på læringen» (Gast et al., 2017). Det som for øvrig overrasker oss her er at ingen av lærerne vi intervjuet trakk frem studentens læringsutbytte som et fokusområde når de snakket om teamorganiseringen.

6.2 Innføring av team

Følelsen av å bli tvunget inn i teamorganisering kommer også tydelig frem i intervjuene, både hvor informanter fra T1E føler at de får endringen tredd nedover hodet sitt, og hvor informanter fra TB har forståelse for frustrasjonen, selv om de

ikke har opplevd utfordringene selv. Som Minett-Smith & Davis et al., (2020) skriver, viser det seg at flere steder har linjeledere innført lærer-team i organisasjonen som et ledd i planlegging i organisasjonen, istedenfor at likesinnede kollegaer setter sammen team for å jobbe med interaktiv læringsmodell. Informanter fra ledelsen klarer ikke helt som vi ser det å sympatisere med hvordan omorganiseringen har vært krevende for enkelte, og at TB selv har satt sammen teamet, utgjør en forskjell. At T1E burde få en finger med i spillet på hvordan team skulle settes sammen kunne derfor blitt vurdert, da ledelsen selv så hvilken motstanden som oppsto. Dette særlig siden litteraturen sier at mangel på innflytelse på egne team tidligere har resultert i blandet engasjement i team-arbeidet, hvor ikke alle har samme ansvars-følelsen overfor studentene og deres læringsutbytte (Minett-Smith & Davis et al., 2020). Thompson (2015) sier også at involvering fra organisasjonen teamet er en del av, for ofte har fokus på de lange linjene, og ikke enkeltmenneskene i teamet. Aktiv involvering av teammedlemmer burde da heller forekomme for å holde motivasjon og engasjement oppe. Siden det står i oppsummeringsnotatet at teamorganisering skulle gi tilpassing av den enkelte lærers situasjon, stiller vi oss igjen undrende til hvorfor T1E ikke ble hørt på i erfaringsmøter i starten, som kom frem i intervjuene. Det er også viktig å reflektere over poenget som både Katzenbach & Smith (1993), og Sparks (2016) understreker; at en gruppe ikke blir et team bare fordi man har satt merkelappen på dem.

6.3 Rammefaktorer

Selv om rammefaktorer ikke er noe vi eksplisitt finner så mye om i team-litteraturen, vil vi plassere både sammensetting av team, størrelsen på team og tid sammen innunder denne kategorien. Vi ser også blant funnene våre hvor stor betydning forskjellen mellom å ha deltidsundervisning og ikke på teamene er, samt deltagelse i flere team og ulik arbeidstid for alle medlemmer. Vi vil derfor drøfte dette som relevante rammefaktorer, selv om vi har begrenset med litteratur på dette.

6.3.1 Valg av teammedlemmer

Både Thompson (2015) og Katzenbach & Smith (1993) poengterer viktigheten av å velge de riktige teammedlemmene for å kunne bygge et team som kan oppnå suksess. I intervjuene kommer det frem at TB i stor grad har plukket ut

teammedlemmene selv, gjennom ansettelse av tidligere studenter som de da allerede har kjennskap til. Informanter fra T1E nevner også dette som en motsetning til eget team. Man kan derfor argumentere for at veien til teamsuksess og høytpresterende team allerede ble påbegynt der hos TB, imens T1E aldri har fått den muligheten. Her har allerede TB et fortrinn når det gjelder å bli et høytpresterende team.

6.3.2 Teamstørrelse

Størrelsen på teamene er også et viktig aspekt å fokusere på, da det er store forskjeller mellom T1E og TB. Litteraturen er jevnt over veldig tydelig på hvor mange teammedlemmer et team bør ha for å fungere. Både Thompson (2015) og Katzenbach & Smith (1993) mener at det optimale antallet teammedlemmer burde være relativt lavt, helst ikke mer enn fem til seks, og at det aldri bør overstige ti personer om teamet skal fungere. Her ser vi allerede fordelene TB har, og kan derfor lett argumentere for hvorfor de har et fortrinn på veien mot å bli høytpresterende team. Å være så mange på teamet som T1E er, er jo i strid med det forskning anbefaler, og jo flere medlemmer et team har, jo flere utfordringer vil det ha, både når det kommer til motivasjon, deltagelse og konflikter (Katzenbach & Smith, 1993). Når flere av våre informanter snakker om manglende team-tankegang og omkamper, kan dette gjerne være en årsak til dette, da det kan være mer krevende å få 13 lærere til å enes om en sak, enn seks lærere. Det er særlig påpekt at samholdet og fellesskapsfølelsen, som også er et krav til å bli høytpresterende team (Katzenbach & Smith, 1993), vil skapes raskere om man jobber i mindre team (Thompson et al., 2015). Man kan derfor argumentere for at T1E også her får et kryss i boka som skaper hinder på veien til å bli et HPT, med mindre teamet enten blir mindre eller delt.

6.3.3 Tid med teamet

Når teammedlemmene på T1E i tillegg har opptil flere team og avdelinger å forholde seg til, samt mindre møtetid på grunn av dette, kan man fort legge til grunn at dette er en reell utfordring. TB sier selv at nøkkelen for at deres team fungerer så godt som det gjør, er nettopp tilstedeværelsen og kulturen omkring oppmøte. Når T1E på grunn av kveldsundervisning ikke kan være til stede på jobb fra kl 08 hver dag, har man derfor allerede mistet en ingrediens for å skape et team på vei mot å bli høytpresterende. For lite tid er trukket frem som en

utfordring hos T1E, og at delegering av oppgaver som gjøres individuelt ikke kan defineres som team-jobbing. Det at de møtes bare en gang i uka, er en signifikant forskjell fra TB som møtes hver dag, noe man lett kan argumentere for at er den aller største og mest problematiske forskjellen. Katzenbach & Smith (1993) er veldig tydelige på at teamet må ha masse tid sammen, både formelt og uformelt, hvis man skal kunne klare å både planlegge, jobbe effektivt og bli kjent med hverandre. Om man skal kunne bli et høytpresterende team, må man særlig i oppstarten sette mye tid til dette. Likevel viser forskning at ledelse ofte gjør feilen ved å ikke tildele nok tid til dette, men heller tildeler altfor lite tid i frykt for at den ikke blir brukt direkte til oppgaveløsning. Når ledelsen på Fagskolen i intervjuer da uttaler at team som har etterspurt mer ressurser ikke trenger det fordi det kan løses ved å jobbe mer effektivt, stiller vi oss undrende til hvordan det kan forventes når tidsressursen de to teamene har tilgjengelig sammen, er så sprikende, og når ekstra tid for nye team er så viktig. Veien til å bli et høytpresterende team vil derfor bli lang for T1E, med så lite tid sammen, men mye kortere for TB (Katzenbach & Smith, 1993).

6.4 Mål og formål

I intervjuene kom det frem at teamenes mål var noe uklare og uvisse for de fleste informantene. Selv om begge teamene vi studerte har vært på samlinger for å diskutere mål, var det likevel ingen som kunne komme med klare svar på akkurat hvilke mål teamet hadde, noe som strider veldig mot teamteori som sier at felles mål er noe av basisgrunnlaget for å jobbe i team (Katzenbach & Smith, 1993). Det er faktisk vanskelig å finne litteratur om teamorganisering, hvor felles mål og formål ikke er et nøkkelkriterium. Når informanter fra T1E uttaler seg om temaet, får vi sprikende svar, hvor det blir nevnt at de ikke har mål, at det er mest fokus på skolens mål, og at individuelle mål får mer oppmerksomhet enn felles mål. Informanter fra TB uttaler også at de ikke har noen mål, eller at de ikke vet om de har det. For begge teamene er dette et kritisk punkt, som må forbedres om noen av dem skal kunne bevege seg i retning av å bli et høytpresterende team, eller et definert team i det hele tatt (Katzenbach & Smith, 1993).

6.5 Kollektivt og gjensidig arbeidsansvar

6.5.1 Lærerautonomi

Teorien påpeker tydelig at utfordringen med teamorganisering for lærere ofte er knyttet til den mye nevnte autonomien. I oppsummeringsnotatet står det at teamorganiseringen er innført for å «gi læreren et profesjonelt handlingsrom» (Fagskolen Oslo, 2021), imens det i intervju kun blir snakket om teamets autonomi. Flere av informantene fra T1E snakker om viktigheten av autonomien til lærere, og hvordan man selv vet best, og ønsker å jobbe på sin egen måte. Dette kan være fordi det som Koeslag-Kreunen et al., (2017) sier er en vane hos lærere innenfor høyere utdanning å jobbe isolert, og at deling, samhandling og diskusjoner omkring eget arbeid tilhører sjeldenheten. Selv om informantene på TB ikke uttrykker samme tanker omkring autonomi, sier de at lærere kan være vanskelig å jobbe med nettopp på grunn av dette.

Forskning viser at mange lærere ser på deres akademiske identitet som autonom og individualistisk med ensidige beslutninger. Dette fører til mye spenninger og uro når de blir tvunget til å jobbe i team (Minett-Smith & Davis, 2020). Slike spenninger kommer frem i intervjuene med T1E-informanter, hvor flere sier at de selv og at andre ikke har den team-tankegangen som forutsettes for at teamet skal fungere. Noen lærere føler at autonomien deres blir truet hvis man blir tvunget til å samarbeide, og at de er mer komfortable med å jobbe isolert i egne klasserom ivaretagende av sin individualisme (Vangrieken et al., 2014). Man kan derfor tenke seg at dette er årsaken til at informanter fra T1E mener man selv bør få velge arbeidsmåte. Frykten for tap av individualisme kan også settes sammen med utsagnet om at noen lærere mener sitt emne er så unikt at de må ha spesialbehandling. Så selv om ordet autonomi ikke nødvendigvis blir uttalt i alle sitat, oppleves de likevel som klar tale på at autonomien er noe hellig, og at teamtankegangen derfor ikke er helt til stede. Det at lærere på T1E delvis blir omtalt som å kjøre sin egen greie, kan jo være et resultat av frykt for at autonomien deres skal bli tatt bort fra en. Det er derfor viktig at lærere på høyere utdanning føler seg trygge før de kan delta i samhandlende læring, og at en gjensidig tillit er til stede (Koeslag-Kreunen et al., 2017), noe som kanskje burde være et mål i seg selv for teamene. I og med at det ifølge informanter er lærere på T1E som ikke ser utdanningen som en helhet, er det kanskje arbeid med trygghet og tillit som skal til, slik at team-tankegangen gradvis kommer.

I og med at informanter på TB ikke nevner individuell autonomi som en utfordring, kan man anta at lærere der ikke føler sin som truet, da de selv sier at ting flyter av seg selv. Likevel er det viktig å her nevne at TB omtales som et autonomt *team* i større grad enn T1E, noe som kanskje kan ha en innvirkning på den individuelle følelsen av fritt handlingsrom også. Man kan også stille seg spørrende til hva ledelsen la i det å «gi læreren et profesjonelt handlingsrom» i oppsummeringsnotatet, når oppfattelsen på de to teamene er så ulike.

Det at TB har jobbet som et team siden oppstart, kan her også være en årsak. Hvis deres individuelle autonomi aldri har vært truet, er det heller ingen grunn til at innføring av teamorganisering skulle endre dette heller, som andre faktorer vi har drøftet. Gast et al., (2017) skriver at mange lærere må gjennom et identitetsskifte når de går over til å jobbe i team, da de må lære seg å jobbe mer sammen enn individuelt, og derfor gå fra rollene som isolerte enkeltpersoner til teamorienterte lagspillere. Man kan derfor tenke seg at tid og utvikling av god teamkultur i T1E, kan bidra til økt tillit mellom sine teammedlemmer. Om et team skal bli høytpresterende, må uansett alle "meg, og mitt-tanker " legges bort, ettersom samhandling og felles fokus er en av hovedkriteriene (Katzenbach & Smith, 1993).

6.5.2 Gratispassasjerer

Der informanter fra TB uttrykker at alle drar lasset sammen, er det i T1E nevnt at ikke alle bidrar like mye, og at mange oppgaver har falt på TK. En manglende team-tankegang bærer fort med seg manglende initiativ og bidrag til fellesoppgaver og samhandling (Thompson, 2015). Det er ikke sagt noe i oppsummeringsnotatet om arbeidsinnsatsen til den enkelte lærer. Likevel blir det nevnt i intervju med ledelsen at man innførte team delvis for å hindre gratispassasjerer. Selv om Sparks (2013) sier at teamorganisering kan skape økt trivsel og effektivitet, viser noe forskning at det også kan gjøre det motsatte. Gast m. fl., (2017) skriver at arbeid i team kan gi redusert motivasjon og innsats, samt heller flere gratispassasjerer blant medlemmene, enn færre. Forskning viser også at jo flere medlemmer et team har, jo større sjanse er det for at en eller flere medlemmer lener seg tilbake og blir blindpassasjerer (Thompson, 2015). Man kan derfor diskutere hvorfor ledelsen mente team vil gi motsatt effekt, særlig når de

selv sier at det er teammedlemmer som fortsatt ikke bidrar så mye. Vi ser også kritisk på at tilbakemeldinger og observasjoner om dette, ikke var nok til at ledelsen så og handlet omkring hvor utfordrende det var for T1E å jobbe som team. Uansett vil gratispassasjerer og passive medlemmer ikke ha en plass hos et høytpresterende team (Katzenbach & Smith, 1993).

6.6 Komplementere ferdigheter

6.6.1 Komplementær kompetanse og kunnskapsdeling

Da vi spurte informantene våre om hvilken kompetanse teamene satt med, og hvorvidt den ble delt, fikk vi mange interessante svar, og fant nok en gang en signifikant forskjell mellom T1E og TB. Det at alle lærere på T1E sitter med en noe særegen spisskompetanse, ser ut til å være både en styrke, men også en fordel for teamet. Som Gast et al., (2017) skriver om lærerteam, er det positivt for teamets effektivitet at de ulike medlemmene bringer ulik erfaring inn med seg. Det uttales tydelig i intervju både at det er behov for mer kompetanse på tvers av emner, samtidig som det uttrykkes en direkte manglende interesse for dette. Siden et høytpresterende team er avhengig av en felles forståelse av hva hele teamet jobber mot (Katzenbach & Smith, 1993), er dette dårlig nytt for T1E. Her igjen uttaler ledelsen seg på lik linje med lærer-informantene, og bekrefter utsagnene deres. Nok en gang stiller prosjektgruppa seg da undrende til hvorfor ledelsen ikke er mer lyttende til T1E, når de selv ser og kommenterer utfordringene de står ovenfor.

På TB derimot er situasjonen en helt annen, hvor de alle deler samme kompetanse, da utdanningen de underviser på i seg selv er kravet for å bli lærer på teamet. Dette betyr at nesten alle på teamet på ett eller annet tidspunkt selv har vært lærer for en av de andre team-medlemmene. Så hvor T1E deler nesten ingen kompetanse og kunnskap, deler TB nesten all. Dette kommer tydelig frem når informantene sier de omtrent kan hoppe inn i hverandres undervisning uforberedt. Her ser vi igjen at TB på god vei går forbi T1E på veien til å bli et høytpresterende team. Særlig kan felles kunnskap og kompetanse styrke identitetsfølelsen innad i teamet, som igjen skaper sterkere bånd og personlig tilknytning til hverandre (Thompson, 2015), som igjen er et sentralt kriterium for å bli et høytpresterende team.

6.6.2 Kompetanseutvikling

Begge teamene sier de holder seg oppdaterte på kompetanse og kunnskap. TB bruker mye tidligere studenter, og sier de har kontakt med næringslivet en gang i uka. Dette ser vi også blir kommentert av flere enn informantene fra TB, som en veldig positiv ting. T1E har etter det vi ser ikke like mye fokus på å hente inn kompetanse på samme måte, men har til gjengjeld påfyll fra næringslivet hver eneste dag, gjennom lærere som fortsatt jobber heltid og deltid i bransjen. Her kommer det tydelig frem i intervju at kunnskapen blir tatt med inn og brukt i undervisning hver dag. Selv om dette isolert sett ikke kan direkte kobles opp mot kriteriene for et høytpresterende team, ser vi likevel på dette som en positiv faktor for T1Es generelle utvikling og styrke.

6.6.3 Homogene team

Selv om TB har et mer homogent team på kompetansefronten, trenger ikke dette å bare være positivt alltid. Det uttales at det er bredere og til sammen mer kunnskap i T1E, men at det er mer konflikter. Sunstein & Hastie (2015), skriver om gruppesammensettinger, og at om det blir for lite diskusjoner og utfordrende konfrontasjoner på grunn av lik kunnskap og oppfatning, og at teamet derfor kan havne på feil spor. Mange lærere lærer nettopp det etter de har blitt teamorganisert, at det kan være bra med konflikter (Oswald, 1996). Om team er for enige hele tiden, og ingen stiller kritiske spørsmål eller fremprovoserer en diskusjon, er det fare for at man tar beslutninger som får negative konsekvenser (Sunstein & Hastie, 2015). Selv om det ikke er direkte uttalt av informantene våre, tør vi foreslå at bredere og spissere kompetanse kan være en spire til konflikt, men likevel holde teamet våken og reflektert, og mindre i fare for å bli tatt av gruppementalitet (Sunstein & Hastie, 2015).

6.7 Kultur og trygghet

6.7.1 Teamkultur

Som nevnt i teorikapittelet, anser prosjektgruppa de mellommenneskelige relasjonene i et høytpresterende team delvis som resultatet av teamkultur. T1E uttrykker at det ikke er noe særlig fokus på å skape en god teamkultur, eller et godt miljø, men at de drar på turer og gjør trivelige ting sammen utenom arbeidstiden. Ettersom forskning er tydelig på at team-samarbeid og prestasjoner delvis er avhengige av en god teamkultur (Shin et al., 2016), kan vi delvis

argumentere for at fraværet av uttalt god teamkultur på T1E er fordi det rett og slett er delvis fraværende. I forlengelsen av det kan man derfor tenke seg at det er årsaken til konfliktnivået og den manglende samhandlingen som blir omtalt av våre informanter.

På TB derimot er teamkulturen så god at de selv uttaler at de har skapt sitt eget univers, og fungerer mest som en skole i skolen. Her snakker informantene om at de gjør hverandre gode og at det alltid er lett å be om hjelp. De treffer godt på Thompson (2015) sine tegn på god teamkultur, også når de i forbindelse med andre tema i intervjuene, sier at det er en norm at det møter opp hver dag selv om de ikke har undervisning. En av informantene går også så langt som å si at det er de andre teamene på skolen som har forbedringspotensialer, ikke TB. Deres samhold, og uttalte og opplevde følelse av samhørighet og fellesskap (Shin et al., 2016) er også helt i tråd med det forskning sier om god teamkultur, og plasserer de i tillegg godt på vei mot å bli et høytpresterende team på bakgrunn av dette (Katzenbach & Smith, 1993).

6.7.2 Psykologisk trygghet

Selv om psykologisk trygghet ikke er et kriterium satt av Katzenbach & Smith (1993) for å bli et høytpresterende team, vil vi poengtere at begrepet nok ikke kom før noen år etter deres bok ble skrevet. Vår kunnskap om temaet gjør oss derfor dristige nok til å påstå at det med stor sannsynlighet hadde blitt inkorporert om teorien om høytpresterende team hadde blitt skrevet i dag. I tillegg ser vi at blant annet at Thompson (2015) argumenterer for viktigheten av psykologisk trygghet i et team for at det skal kunne være fruktbart og bærekraftig. Informanter fra T1E er alle veldig tydelige på at det er lite frykt for å uttale seg på teammøter, og at de fleste tør å være ærlige og oppriktige i tilbakemeldinger og innspill, uten frykt for negative konsekvenser, noe som er godt innenfor rammene for psykologisk trygghet (Edmondson, 2019). Da legger de også til at selv om dette er tilfelle, og at det ofte er konflikter, så er det likevel ingen som behandler andre dårlig, eller sier stygge og usaklige ting. Vi tør derfor påstå at den psykologiske tryggheten er til stede på T1E, til tross for konflikter og det noe svake samarbeidet. På TB derimot hadde vi forventninger om at psykologisk trygghet var til stede i aller høyeste grad, men her er det utsagn i intervjuer som kan indikere at det ikke

stemmer helt. Det uttales at det er en opplevd tillit på teamet, men at det ikke er sikkert alle kjenner på det. Da en av informantene sa hen pleide å veie for og imot om hen skulle si fra ved uenighet med teamet, falt valget på det som ga minst uro om resultatet hadde blitt det samme uansett. For oss oppleves dette som noe manglende psykologisk trygghet. Shin et al. (2016), skriver at akkurat slike team med den teamkulturen vi har beskrevet om TB, klassisk har medlemmer som ikke tør å uttrykke alle tanker og ideer, nettopp fordi de ikke ønsker å sette den gode teamkulturen på spill. Når en av informantene da sier at de prater om å kunne jobbe hjemmefra, men at kulturen er at alle skal være på skolen, kan man begynne å se konturene av en diskusjon som ingen helt tør å ta tak i. Det interessante spørsmålet vi da reiser, uten at vi kan få svar på det, er om teamkulturen på TB, og holdningen om at den er så bra at de ikke har forbedringspotensialer, rett og slett er litt feilslått akkurat på dette punktet.

6.8 Teamleder vs. Teamkoordinator

I søken på relevant teori for vår oppgave fant vi mye forskning og litteratur om teamledere og ledelse av ulike team. Vi fant derimot ingenting om teamkoordinator, og finner det derimot vanskelig å drøfte denne rollen helt isolert. Thompson (2015) skisserer forskjeller mellom «leadership and management», men ingen av disse kriteriene passet inn med TK-rollen på Fagskolen Oslo, særlig når det ettertrykkelig blir påpekt i flere intervjuer at TK ikke er en leder. Katzenbach & Smith (1993) lister opp en rekke sjekkpunkter for å se om en teamleder har gjort jobben sin bra nok, deriblant å utfordre og inspirere teamet, sikre at arbeid blir utført og evaluere teamets medlemmer og deres arbeid. Dette er oppgaver vi fra våre intervjuer ikke oppfatter som TKs ansvar i den grad litteraturen beskriver det. Å plassere den rollen inn mot litteratur blir derfor krevende.

Likevel kan man argumentere at ingen funn er et funn i seg selv, og at en koordinerende rolle ikke er det som normalt blir brukt som eneste autoritære tittel og definerte betalte ressurs i et team. Den semantiske konflikten om tittelen teamkoordinator og teamleder blir også adressert av flere av informantene våre. At en av TK selv sier at hen ikke er en leder, og bare kaller inn til møtene, kan i seg selv si noe om forståelsen av hvilke mandat man har i rollen. Det blir også foreslått av en av informantene på T1E at både tittel og tilhørende arbeids-

oppgaver burde endres fra koordinator til leder, nettopp fordi manglende myndighet og autoritet gjør det utfordrende å rydde opp i konflikter, kreve engasjement og innsats, samt håndheve regler og konsekvenser. Rolletittelen i seg selv fremstår derfor problematisk, noe som gjenspeiles i utsagnet til den ene teamkoordinatoren som sier hen ikke ønsker å bli definert som leder. Sitater om at rollebeskrivelsen i seg selv er vag kan også bidra til en generell forvirring, som gjør denne jobben ikke bare utfordrende, men også delvis formålsløs. For å bli et høytpresterende team må lederrollen i større grad defineres og forankres i teamet, selv om dagens ordning fungerer eller ikke på begge teamene (Katzenbach & Smith, 1993).

6.9 Fagskolens ledelse inn mot teamene

Som nevnt i kapittel 5 *Presentasjon av empiri*, viser utsagn fra intervjuene tydelig at når det snakkes om ledelsen, så er det snakk om ledergruppa ekskludert avdelingsledere. Vi opplever nok at de fleste utsagnene om ledelsen fra informantene på T1E har et negativt fortegn. Gast et al., (2017) er veldig tydelig på at lærerteam må ha en stødig støtte fra skolens ledere for å fungere, og at det altfor ofte er tilfelle at ledelsen ikke har oversikt over hvilken innsats og hvilke resultat teamet oppnår. Informanter fra både T1E og TB uttaler at ledelsen er lite til stede i deres hverdag, men de har ulik oppfatning om hvor positivt dette er. TB ser ut til å være veldig tilfreds med situasjonen, da de får være i fred som et team og kan fortsette å være en "skole i skolen". Vi våger derfor å delvis konkludere med at TB ikke ønsker noen endringer på denne fronten, og vil i størst mulig grad være et selv-styrt team (Thompson, 2015), (Katzenbach & Smith, 1993). Denne selvstendigheten kan absolutt være drivstoff for å komme videre på veien mot å bli et høytpresterende team.

På T1E derimot er det ikke nødvendigvis fravær av tilstedeværelse som blir omtalt som en utfordring av våre informanter, men hvordan teamet blir kommunisert med. Det at teamet ikke blir lyttet til, og at kommunikasjonen er ovenfra og ned, blir særlig trukket frem som problematisk. Særlig at teamet føler seg ignorert når det ble bedt om flere ressurser ved innføringen av teamorganiseringen, samt at TK fikk like stor ressurs som TK på BIM, er ifølge våre informanter svært ugreit.

I hvilken grad T1E ble involvert i prosessen trekkes også delvis frem, noe Gast et al. (2017) trekker frem som essensielt når struktur og strategisk plan skal settes eller forandres.

Thompson (2015) er tydelig på at om et team skal ha langsiktig suksess er det en forutsetning å få jevnlig tilførsel av ressurser i form av økonomi og tid. I og med at tid har blitt nevnt i forbindelse med flere temaer i intervjuene, finner vi det derfor underlig at dette ikke er blitt tatt mer hensyn til av ledelsen. Allokering og tildeling av ressurser er også særskilt nevnt av Gast et al. (2017), som krav som må dekkes om et team skal lykkes. De argumenterer med at dette særlig gjelder for lærerteam i høyere utdanning, da de trenger mer tid til å iverksette og mestre nye metoder, og fordi de har vansker med å finne tid til å møtes. Siden det uttales av nesten samtlige informanter far både TB, T1E og ledelsen, at TB alltid har vært et team, kan man spørre seg hvorfor ledelsen ikke har differensiert mer i ressurstildelingen. Dette trenger ikke bli en utfordring for TB for å bli et høytpresterende team, men det vil absolutt være et grunnleggende problem for T1E.

6.10 Hvor ligger teamene på prestasjonskurven?

For å plassere team på teamprestasjonskurven, har Katzenbach & Smith (1993) skapt fem nivåer, fra arbeidsgrupper til høytpresterende team. *Arbeidsgrupper* befinner seg på starten av kurven (Figur 6), og vil altså ikke kunne definere seg som team, da de ikke har noe nevneverdig økende ytelser og prestasjoner å snakke om. I hovedsak vil medlemmene bare dele informasjon, erfaringer og ideer seg imellom, men da primært for å hjelpe hverandre å nå individuelle mål. Det er altså ingen felles formål med at slike grupper møtes, og det utføres ingen samlende oppgaver med felles ansvarsfølelse. Siden T1E har felles oppgaver, og faktisk samhandler om enn noe konfliktfylt, vil vi kunne påstå at de har felles mål selv om de ikke er uttalt. Vi vil derfor ikke definere T1E som en arbeidsgruppe. TB vil også krysse av for mange bokser oppover på kurven til å ligge her nede.

Pseudo-team ligger under bunnlinja på teamprestasjonskurven (Figur 6) og beskriver grupper som har et potensial for nevneverdige økende prestasjoner. Likevel har de ikke kommet dit at de har lagt tilstrekkelig med fokus på felles prestasjoner, eller hvordan man kan nå det som et mål. Her kan vi særlig finne

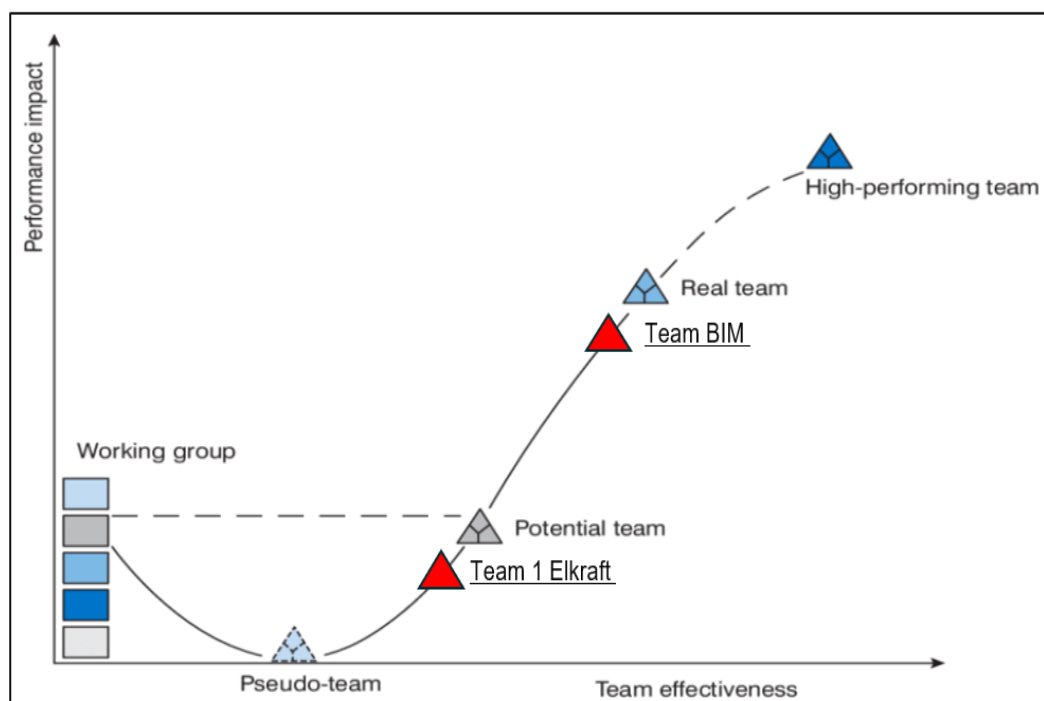
T1E, som ikke har uttalte mål, eller mye fokus på felles prestasjoner. Selv om de kaller seg et team i slike grupper, mangler de et felles formål og prestasjonsmål for at de kunne benytte seg av den tituleringen. Innenfor organisasjonen er dette de gruppene som bidrar minst til å nå de overordnede målene, også mindre enn arbeidene grupper, fordi aktiviteten deres heller er med på å avlede enkeltmedlemmer fra å levere (Katzenbach & Smith, 1993).

Potensielle team ligger som et neste nivå på prestasjonskurven (Figur 6), og har medlemmer som i mye større grad jobber for å øke sin prestasjonsinnvirkning, og stadig jobber i den retning. Likevel må det settes mer klare linjer for mål og formål, og hvordan man felles skal angripe og utføre ulike oppgaver. Denne typen team finnes det svært mange av i ulike organisasjoner (Katzenbach & Smith, 1993). På mange måter kan vi driste oss til å plassere både T1E og TB her, men med noen sprikende mangler. Da det i intervjuene har vært lite matnyttige svar å få om teamenes mål og formål, har begge teamene tanker om hvordan oppgaver skal angripes, dog TB noe klarere enn T1E.

Nest øverst på prestasjonskurven (Figur 6) finner vi *reelle team*. Disse er grupper sammensatt av et mindre antall personer, men komplementær kompetanse og ferdigheter, som alle er jevnt over har en sterk tilknytning til de felles mål teamet har skapt. Medlemmene har stort sett samme tilnærming til oppgaver som skal løses, og kan til enhver tid kjenne på en felles ansvarsfølelse (Katzenbach & Smith, 1993). Det vil være noe vanskelig å plassere T1E her, særlig på grunn av antallet medlemmer, men også på grunn av den ulike praksisen og manglende team-tankegangen. Likevel kan man si at de treffer godt på komplementær kompetanse, da de fyller mange fagområder, selv om dette gjør det vanskeligere å forstå og hjelpe til i hverandres hverdag. TB har på den andre siden flere bokser de kan krysse av her, inkludert antall medlemmer, sterk tilknytning til oppgaver og samhørighet. Det oppleves også at ansvarsfølelsen er noe sterkere hos dem enn på T1E.

Et høytpresterende team rager på toppen av Katzenbach & Smiths (1993) prestasjonskurve (Figur 6). Dette er team som møter alle de samme kriteriene og forutsetningene til et reelt team, men som også har medlemmer som i tillegg er investert og interessert i den personlige og individuelle utviklingen til hver av

teammedlemmene. Disse teamene leverer langt over det som er forventet, og vil derfor overgå andre team når det kommer til ytelser og prestasjoner. Slike team bør være den modellen andre team ser opp til, og jobber mot å bli (Katzenbach & Smith, 1993). Vi oppdaget tidlig at T1E ikke kom til å være i nærheten av å være et høytpresterende team, da de ikke møter alle kriteriene for å bli et reelt team heller. TB derimot er mye nærmere målet, og har allerede sjekket av boksen for å være et reelt team nesten til det fulle. Utfordringen vi møter når vi skal vurdere TB til å være et høytpresterende team er hvor mye støtte hvert teammedlem får til å nå sine individuelle og personlige mål, rett og slett fordi vi ikke har noen signifikante funn på dette.



Figur 6 - Vår prestasjonskurve for Team 1 elektro og Team BIM

7. Konklusjon

Det kommer tydelig frem at TB har et mer velfungerende team enn T1E, men ikke nødvendigvis fordi de i større grad gjør de riktige tingene. Det at TB møter hverandre hver dag, har samme kompetanse slik at de forstår og støtter hverandres arbeidshverdag, størrelse på teamet, samt hatt kjennskap til alle teammedlemmene før de ble ansatt, er en klar fordel som ikke kan måles med T1E sitt utgangspunkt. I og med at T1E møtes så mye sjeldnere, og at flere medlemmer er del av andre team/avdelinger, har de ikke de samme forutsetningene for å planlegge,

samhandle og sette mål. Mest av alt har de lite tid til å danne en god teamkultur som foster bekjentskap, tillit, tilhørighet og en felles ansvarsfølelse.

Det kommer også frem at teamorganiseringen ikke ble godt mottatt av T1E, som fikk denne endringen besluttet ovenfra, imens TB alltid har fungert og jobbet som et team. For oss ble det svært tydelig at autonomien TB har hatt hele veien, har gjort dem selvstendige og samkjørte. Vi stiller oss derfor svært undrende til hvorfor T1E ble delvis ufrivillig omorganisert til team uten at ledelsen differensierte på tid og ressurser, med utgangspunkt i de svært store forskjellene i rammefaktorer fra TB. Selv om argumenter for hvorfor man jobber i team er gode, er det pussig at ledelsen ikke har sett hvor ulike disse teamene er, og at de derfor burde behandles ulikt. Særlig da T1E i oppstarten meldte inn utfordringer og problemer, er det overraskende at de ifølge informantene ikke ble lyttet til. Det at TB var fornøyde med at ledelsen var delvis fraværende i deres hverdag, og at T1E var tydelig på at de ville ivareta sin autonomi, men likevel klagde på ledelsens usynlighet, gjør oss usikre på hvordan ledelsen egentlig jobber inn mot teamene, men at det på noen punkter er helt likt, og andre helt forskjellige.

Begge team har forbedringspunkter, men på ulike områder. På grunn av samhold, kompetanse, teamstørrelse og kollegialt støtte, vil vi si at TB på god vei til å kunne kalle seg et reelt team. Likevel har de en vei å gå for å bli et høytpresterende team, og må særlig bli mer omforent om felles mål og formål teamet legger til grunn for arbeidet sitt. Selv om de har en god teamkultur, bærer den likevel preg av en noe sprikende psykologisk trygghet, som også burde komme på plass. Vi mener også at det i lengden kan være skadelig å ikke se eget forbedringspotensial, og at teamet bør passe på så de ikke blir tatt av gruppentallet, og begir seg ut på feil vei uten at noen ser det, eller tør å si fra om det. T1E har en lengre vei å gå mot å bli et høytpresterende team, men vi får inntrykk av at de beveger seg opp og frem, om enn sakte. Foreløpig må de få på plass mål og formål, samt en bedre teamkultur for å skape et fruktbart samarbeid og ansvarsfølelse. Vi vil derfor plassere dem rett på vei til å bli et potensielt team. For T1E vil det nok kanskje ikke være mulig å bli et høytpresterende team, da rammefaktorene jobber mot dem. Om teamet hadde blitt mindre, og man bare hadde lærere som jobbet dagtid og kun på ett team, hadde nok fremtidsbildet vært et annet.

7. Litteraturliste

- Andersen, E.S. (2018). *Prosjektledelse – et organisasjonsperspektiv* (2. utg.). Fagbokforlaget
- Dalland, O. (2020) *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Edmondson, A.C. (2019). *The Fearless Organization* (1. utg.). John Wiley & Sons, Inc
- Fagskolen Oslo (2021, 2. juni) *Oppsummering av teamorganisering ved Fagskolen Oslo 2020/2021*.
- Gast, I., Schildkamp, K., & van der Veen, J. T. (2017). Team-Based Professional Development Interventions in Higher Education: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 87(4), 736-767.
<https://doi.org/10.3102/0034654317704306>
- Grønmo, S.: *Kvantitativ metode* i Store norske leksikon på snl.no.
Hentet 13. november 2023 fra https://snl.no/kvantitativ_metode
- Haraldsen, G. (1999) *Spørreskjemametodikk: etter kokebokmetoden* (1. utg.). Ad Notam Gyldendal.
- Hoegl, M. (2005) Smaller teams-better teamwork: How to keep project teams small. *Business Horizons* 48, 209-214.
<https://doi.org/10.1016/j.bushor.2004.10.013>
- Katzenbach, J.R., & Smith, D.K. (1993). *The Wisdoms of Teams: Creating the high-performance organization* (1. utg.). Harvard Business School Press.
- Koeslag-Kreunen, M.G., Van der Klink, M.R., Van den Bossche, P. et al. (2018). Leadership for team learning: the case of university teacher teams. *High Educ* 75, 191–207. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0126-0>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021) *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.

- Mathieu, J., Maynard, M.T., Rapp, T., Gilson, L. (2008). Team Effectiveness 1997-2007: A Review of Recent Advancements and a Glimpse Into the Future. *Journal of Management*, 34:3, 410-476, DOI: 10.1177/0149206308316061
- Minett-Smith, C. & Davis, C.L. (2020) Widening the discourse on team-teaching in higher education. *Teaching in Higher Education*, 25:5, 579-594, DOI: [10.1080/13562517.2019.1577814](https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1577814)
- Morgan, S., & Manganaro, M. (2016). Teaching and learning leadership: Assessing teams in higher education. *The Journal of Leadership Education*, 15(4), 144-152.
- Oswald, L. J. (1996). Work teams in schools. *ERIC Digest*, 103: <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/3325/digest103.pdf?sequence=1>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Shin, Y., Kim, M., Choi, J. N., & Lee, S.-H. (2016). Does Team Culture Matter? Roles of Team Culture and Collective Regulatory Focus in Team Task and Creative Performance. *Group & Organization Management*, 41(2), 232-265. <https://doi.org/10.1177/1059601115584998>
- Skyttermoen, T. & Vaagaasar A.L. (2021). *Verdiskapende prosjektledelse* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Sunstein, C.R. & Hastie, R. (2015). *Klokere: Fra gruppetenkning til smarte grupper* (1. utg.). Cappelen Damm AS
- Sparks, D. (2013). Strong teams, strong schools. *The Learning Professional*, 34(2), 28.
- Thompson, L.T. (2015). *Making the Team: A Guide for Managers* (5. utg.). Pearson.
- Thompson, B. M., Haidet, P., Borges, N.J., Carchedi, L.R., Roman, B.J.B., Townsend, M.H., Butler, A.P., Swanson, D.B., Anderson, M.P.,

Levine, R.E. (2015) Team cohesiveness, team size and team performance in team-based learning teams. *Medical Education*, 49: 379–385 DOI: 10.1111/medu.12636

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., Kyndt, E. (2013) Team Entitativity and teacher teams in schools: Towards a typology. *Frontline Learning Research*, v1 n2 p86-98 <https://eric.ed.gov/?id=EJ1090843>

Wheelan, S.A., Åkerlund, M., Jacobsson, C. (2021) *Creating Effective Teams: A Guide for Members and Leaders* (6. utg.). SAGE Publishing Inc.

8. Vedlegg

8.1 Intervjuguide lærer

Teamkultur og arbeidsmåte		
Nummer	Spørsmål	Kommentar
1.1	Hvordan jobber teamet for å skape et godt team?	
1.2	Hvilke tiltak blir gjort for å etablere en positiv teamkultur? a) Hva fungerer godt i teamkulturen deres, og hva kan forbedres? b) Hvordan påvirker krevende prosesser teamkulturen deres?	
1.3	Hva vil du si er de største fordelene med ditt team? a) Hva har ditt team som det andre teamet mangler?	
1.4	Er det lett for deg og ytre dine meninger i teamet?	
1.5	Har du tillitt til de andre teammedlemmene og hvordan de utfører oppgaveløsingen?	

Komplementære ferdigheter		
Nummer	Spørsmål	Kommentar
2.1	Hvilken erfaring og kunnskap er nødvendig i teamet for å oppnå gode resultater? a) Hvordan kan teamet kontinuerlig forbedre seg sammen og individuelt? b) Hva fungerer godt i teamet, og hvilken kompetanse er årsaken til det? c) Hvilken kunnskap mangler i teamet, og hvordan påvirker det oppgaveløsingen?	
2.2	Hvordan hjelper teamet ditt deg med å nå både personlige og profesjonelle mål? a) Hvordan hjelper du teamet ditt med å nå både personlige og profesjonelle mål? c) Er det lett å spørre om hjelp til personlige og profesjonelle utfordringer i ditt	

Formål og mål		
Nummer	Spørsmål	Kommentar
3.1	Hvordan etableres tydelige mål og visjoner i teamet? a) Hvilke mål har teamet, og hvordan sikrer dere at de blir oppnådd? b) Hvordan håndteres små og store avvik fra formål og mål?	
3.2	Hvor ofte snakkes det om teamets formål og mål? a) Hvor sterkt er fokuset på teamets formål og mål? b) Hvordan opplever du at ledelsen jobber for at teamet skal oppnå sine formål og mål? c) Hvordan tilrettelegger ledelsen for at teamet får de ressursene, hjelpemidlene, utstyret og midlene det trenger for å nå formål og mål?	

Kollektivt og gjensidig arbeidsansvar		
Nummer	Spørsmål	Kommentar
4.1	Hvordan deles det på lederrollen innad i teamet? a) Har lederen en tydelig rolle i teamet, oppgaveløsingen og møter?	
4.2	Hvordan tilegner du deg kunnskap innenfor andre teammedlemmers spisskompetanse for får å kunne bidra i bedre i oppgaveløsingen til teamet?	

Andre spørsmål		
Nummer	Spørsmål	Kommentar
5.1	Hva vil du si er de største fordelene med BIM-teamet som Team 1 Elkraft mangler?	
5.2	Hva vil du si er de største fordelene med Team 1 Elkraft som BIM-teamet mangler?	

8.2 Intervjuguide ledelse

Teamkultur og arbeidsmåte		
Nummer	Spørsmål	Kommentar
1.1	Hvordan tenker ledelsen at BIM og elkraft jobber for å bli et godt team?	
1.2	Hvilke tiltak blir gjort for å etablere en positiv teamkultur i Fagskolen Oslo? a) Hvilke tiltak fungerer godt i teamene?	
1.3	Tror ledelsen det er psykologisk trygghet på de ulike teamene?	
1.4	Presterer det ene teamet bedre enn det andre og hva gjør det bedre/dårligere?	

Komplementære ferdigheter		
Nummer	Spørsmål	Kommentar
2.1	Hvordan legger ledelsen til rette for at teamene skal få den kunnskapen som trengs for å oppnå gode resultater?	
2.2	Hvordan mener ledelsen at den ulike kunnskapen blir benyttet i oppgaveløsningen til teamet? a) Hva er bra og hva må forbedres?	
2.3	Hvilken kunnskap mener ledelsen mangler i teamet, og hvordan tror du det påvirker oppgaveløsningen?	
2.4	Hvordan tror ledelsen at teammedlemmene hjelper hverandre med å nå både personlige og profesjonelle mål?	
2.5	Hvordan opplever ledelsen at teamene driver med kompetanseoverføring av sin spisskompetanse?	

Formål og mål		
Nummer	Spørsmål	Kommentar
3.1	Hvordan etableres tydelige mål og visjoner i de ulike teamene? a) Er ledelsen delaktig i utarbeidelsen av formål og mål til teamene?	
3.2	Hvordan jobber ledelsen for at teamet skal oppnå sine mål og formål?	
3.3	Vet ledelsen hvilke mål de ulike teamene har internt, og hvordan sikrer dere at de blir oppnådd? a) Vet dere hvordan små og store avvik fra mål og visjon blir håndtert?	
3.4	Hvor ofte snakker ledelsen om teamenes formål og mål?	

Kolletivt og gjensidig arbeidsansvar		
Nummer	Spørsmål	Kommentar
4.1	Hvilke rammefaktorer og organisatoriske forutsetninger har teamene for å lykkes?	
4.2	Hvilke rammefaktorer og organisatoriske forutsetninger mangler teamene for å lykkes?	
4.3	Hvordan tilrettelegger ledelsen for at teamene får de ressursene, hjelpemidlene, utstyret og midlene det trenger for å bli et høyt presterende team?	
4.4	Hvordan deles det på lederrollen innad i teamene? a) Har lederen en tydelig rolle i teamet, oppgaveløsningen og møter?	

Andre spørsmål		
Nummer	Spørsmål	Kommentar
5.1	Hva vil du si er de største fordelene med BIM-teamet som Team 1 Elkraft mangler?	
5.2	Hva vil du si er de største fordelene med Team 1 Elkraft som BIM-teamet mangler?	

8.3 Sitater i tabell

Arbeidsmåte

Informant	Sitat
Elkraft-lærer 3	«Viktig at man kjenner til hverandres framdrift og arbeid»
BIM-lærer 1	«For at teamet skal fungere er at alle ønsker å samarbeide og vi har en åpen dør»
BIM-lærer 1	«Teamet passer på å være samkjorte og alltid holde hverandre oppdaterte»
Elkraft-lærer 3	«I og med at vi møtes to timer pr uke, tre ganger i måneden, er det begrenset hvor mye man kan drodle og utvikle på den tiden. Skal man gjøre det må man få med seg spesifikke oppgaver som man kan ta med seg hjem og jobbe med der, og da er det jo ikke en team-jobbing lengre»
Elkraft-lærer 4	«Vi trenger mer tid til å planlegge og koordinere»
Elkraft-lærer 4	«Agendaen er stort den samme på grunn av omkamper»
Leder 1	«Teamet møtes hver dag og samhandler minimum 30 minutter før hver forelesning»
Leder 3	«Noen team har sagt at de trenger mer ressurser, og det er ikke jeg sikker på at mere ressurser gir bedre resultater. Det handler om å lære seg å jobbe effektivt»

Omorganiseringen til team

Informant	Sitat
Leder 3	«organisering på skolen som gjør det vanskeligere å være blindpassasjer»
Leder 2	«Du har en eksisterende gruppe med medlemmer som skal fungere bedre sammen, enn de gjorde før, på en eller annen måte. Det er en helt annen virkelighet og mye vanskeligere å komme over. Og det krever en viss tålmodighet fra teammedlemmene og ledelsen»
Leder 3	«det er lettere å få nye lærere inn i et team som fungerer, enn å få gamle hunder til å sitte»
Elkraft-lærer 1	«Det blir tatt avgjørelser som blir tredd over hodet vårt»
Leder 3	«hvis du ikke får det som du vil, så er det mange som opplever at du ikke blir hørt, men man kan ikke slutte å gjennomføre ting av den grunn»
Leder 2	«Det er ikke påtvunget, det er forankret, men det betyr jo ikke at alle er enige»
Leder 3	«vi så i ettertid at teamene ble veldig forskjellige»
BIM-lærer 3	«Vi har ikke hatt den utfordringa med teamorganiseringa som en del andre på bygget har følt på»
BIM-lærer 3	«BIM-teamet har alltid hatt den organiseringen fra Ingolf startet opp, så jeg har ikke opplevd noe annet»
Leder 3	«BIM har vært team-organisert i flere år, fordi det er mer naturlig for dem i og med at de alltid er her»
Elkraft-lærer 1	«BIM har alltid praktisert teamorganisering»
BIM-lærer 3	«det hadde sikkert vært lettere å snakke med en kandidat som har fått denne teamorganiseringa tredd nedover seg, for det er liksom sånn at -sånn er hverdagen min, og den har alltid vært sånn»
Leder 3	«jeg tror at lærerne har blitt mye bedre kjent med hverandre»
Leder 3	«de er kanskje mer lojale i forhold til beslutninger når man har et team».
Leder 2	«Det er fremdeles en god del motstand»
Leder 3	«vi får fortsatt tilbakemeldinger på at enkelte teammedlemmer ikke deltar så mye»
Elkraft-lærer 3	«Ledelsen hørte ikke på tilbakemeldinger som kom i erfaringsmøter i oppstarten»
Leder 3	«Man burde sikkert brukte lengre tid på prosessen. Vi burde hatt flere argumenter for hvorfor man burde ha teamorganisering og ikke emneansvarlig»

Rammefaktorer

Informant	Sitat
Elkraft-lærer 3	«Vi har flest studenter»
Elkraft-lærer 3	«Team1 har mange deltidsansatte, og de har ikke alltid anledning til å delta for de har jo jobb ved siden av, og det skaper også litt gnisninger – hvordan kan vi få gjort alle oppgavene vi skal løse da?»
Elkraft-lærer 5	«Vår teamkoordinator er heltidsansatt og går hjem når deltidsansatte kommer for å undervise på kveldstid. Det kan innimellom være uheldig»
Leder 3	«vi har inneleide lærere og lærere i deltidsstillinger på elkraft, noe som har gjort at de ikke har kunnet delta i møter»
BIM-lærer 1	«BIM er fulltidsansatte og vi jobber sammen hele tiden. Elkraft har veldig mange inneleide (...). Det må være krevende å ha så mange inneleide når man jobber i team»
BIM-lærer 3	«Tilstedeværelse tenker jeg er en viktig del på BIM-teamet. Vi har laget en regel om at alle må være på jobb fra 07.30 – 15.00 hver dag selv om du ikke har undervisning»
Leder 1	«BIM jobber bare på dagtid, og er sammen hver dag fra 08-15, så de har en veldig enkel måte å samhandle på»
Elkraft-lærer 5	«Kanskje organiseringen av teamene burde være heltid og deltid»
BIM-lærer 3	«For å skape et godt team, så er første betingelse at du må være på jobb sammen hele tiden»

Kollektivt og gjensidig arbeidsansvar

Informant	Sitat
BIM-lærer 3	«Suksessfaktoren er å få alle til å bidra litt og definere noen roller, men samtidig ikke være låst ved f.eks. sykdom. Å føle at alle har et kollektivt ansvar. Det føler jeg BIM-teamet har ... og som jeg tror må til for å få denne typen teamorganisering til å fungere»
BIM-lærer 3	«Mange har nok kjent på at de fikk mye ansvar i TK-rollen, og følte at mye ble lagt på deres skuldre, men på BIM har vi alltid fordelt oppgavene, og det er noe av det som har gjort at det har fungert for oss»
BIM-lærer 3	«Jeg føler ikke TK må gjøre så mye, jeg føler vi drar lasset sammen. Alle tar initiativ»
BIM-lærer 3	«På f.eks. elkraft ble det at TK fikk ansvaret for timeplaner, fremdriftsplanlegging og alt mulig, og det blei jo en del styr, i hvert fall på de andre linjene som hadde hatt det emneansvaret. Da ville plutselig ingen ta det ansvaret og så ble TK plutselig sittende med det»
Elkraft-lærer 4	«Mange på teamet kjører bare sin egen greie»
Elkraft-lærer 1	«Jeg er ikke den beste lagspilleren og har ofte klare meninger om hva som er best for teamet»
Elkraft-lærer 4	«Det er for lite team-tankegang. Det er for mange som jobber ut ifra sitt fag og ser ikke utdanningen som en helhet»
Elkraft-lærer 3	«I Team 1 Elkraft er det litt mer spenninger, fordi det er ulik oppfatning om hva et team er. Det er viktig å få eierskap til det man skal gjøre og at man tenker på hverandre og har en felles forståelse av hvordan man skal gjøre ting. Hvis de tingene er på plass, har man et felles utgangspunkt og et felles mål og da er det lettere å skape en god teamkultur »
Leder 2	«Autonomi er veldig viktig for lærere»
Elkraft-lærer 2	«Jeg synes det er viktig at lærere jobber på den måten som passer dem best»
Leder 2	«Det er nok mange som oppfatter sitt emne så unikt at de må behandles spesielt»
Elkraft-lærer 3	«Det å være lærer er mye om at – jeg vet best, jeg har sannheten – og med en hel gjeng lærere som alle har sannheten og de har litt forskjellige oppfatninger om den»

Ledelsen inn mot teamene

Informant	Sitat
Elkraft-lærer 3	«Det her er en veldig toppstyrt organisasjon, så vi har en ledelse som sitter her i tredje etasje, imens vi har all vår aktivitet i 5. etasje, og det er unntaksvis at vi ser dem i løpet av en uke. Det er lite kommunikasjon mellom avdeling og ledelse, og den kommunikasjonen er nedover»
BIM-lærer 2	«Hvis avdelingsleder og ledelsen hadde forsvunnet, så hadde vi bare kunne fortsette sånn vi gjør»
Elkraft-lærer 3	«Rektor kunne vært mer på, og gitt teamene litt mer autonomi og midler til å gjøre ting som vi mener er riktig»
Elkraft-lærer 1	«Deler av ledelsen syntes jeg er dårlig rett og slett. Enkelte av de er vag, utydelig og fraværende»
Elkraft-lærer 4	«BIM har en mye høyere lærertetthet. Elkraft har flere baller i luften, mens BIM har flere hender å sjonglere med. Det er ikke BIM sin feil, men ledelsen sin feil.»
Elkraft-lærer 4	«Ledelsen ignorerer våre tilbakemeldinger angående ressurser og midler»
BIM-lærer 3	«Det vi har satt pris på på BIM-teamet er det at vi får styre ganske mye selv, at ikke ledelsen kommer med veldig mye overordnede rammer og føringer»
BIM-lærer 1	«Ledelsen har gitt oss frie tøyler til å sette innhold i våre fag. Det gjør at teamet kan bestemme mye selv»
BIM-lærer 3	«Vi har et bra forhold til ledelsen. Den største fordelen med det ledelsen gjør opp mot BIM som team er vel å ikke røre så mye i gryta, samtidig får vi støtte og hjelp hvis det er noen krevende situasjoner»
Elkraft-lærer 3	«Jeg tror ikke ledelsen er så godt kjent med hva den enkelte avdeling mener, og teamene mener»
BIM-lærer 2	«Ledelsen gjør en helt grei jobb på sine premisser, men av naturlige grunner, så har ikke de så mye peiling på hva vi driver med»

Formål og mål

Informant	Sitat
Leder 1	«Elkraftavdelingen dro på en to-dagers samling for å utvikle mål og visjoner»
BIM-lærer 2	«En suksess for å lage gode mål og visjoner for skoleåret var samlingen på Oscarsborg»
Elkraft-lærer 5	«Det er stort fokus på mål og visjoner til skolen. Vi snakker ofte om det i teammøter»
Elkraft-lærer 4	«Vi har aldri definert noen mål»
BIM-lærer 3	«Jeg vet ikke om vi har noen uttalte mål og visjoner.»
BIM-lærer 1	«Vi definerer ikke noen egne mål og visjon for BIM. Vi forholder oss til studieplan»
Elkraft-lærer 4	«Vi må ha mer felles mål og ikke kun jobbe mot individuelle mål»

Komplementær kompetanse og kunnskapsdeling

Informant	Sitat
Leder 2	«Lærerne har blitt mer bevisst sin egen kompetanse inn i teamene»
Elkraft-lærer 3	«selv om det er team er det noen "øyer" inni her»
Elkraft-lærer 1	«Jeg klarer ikke engasjere meg i fag som ikke interesserer meg»
Elkraft-lærer 4	«Mer kunnskap om hverandres emner»
BIM-lærer 3	«vi har ulike egenskaper som blir brukt»
BIM-lærer 3	«Det er stort fokus på kunnskapsdeling, men vi klarer ikke å dele alt»
BIM-lærer 1	«Vi har lagd en matrise på hva alle deltakerne i teamet kan»
BIM-lærer 2	«Vi får folk fra bransjen til å komme inn i studiet for å fortelle hva som er siste nytt og hva som er deres kompetansebehov»
Elkraft-lærer 5	«De som jobber deltid, tar med seg kunnskapen fra næringslivet inn i skolen gjennom sin fulltidsjobb utenfor skolen. Lærere som har jobbet lenge i Fagskolen glemmer litt av det som skjer utenfor skolen og det studentene faktisk vil praktisere på jobben i fremtiden»
BIM-lærer 2	«..kontakt med bransjen ukentlig»
Elkraft-lærer 4	«De har lik kompetanse og får velge egne ansatte»
BIM-lærer 1	«Alle i teamet har tatt BIM-studiet»
Elkraft-lærer 4	«Det hadde vært optimalt med mer tverrfaglig kompetanse, men det lar seg ikke gjøre for det er så mye spisskompetanse»
Leder 3	«Emnene på elkraft spriker mer enn på BIM" "det er vanskeligere å sette lærerne inn i hverandres fag, det går nesten ikke»
Leder 3	«På BIM tror jeg de i mye større grad kan undervise i hverandres fag. På Elkraft er de mye mer spesialisert i ulike emner»
BIM-lærer 2	«Når vi jobber på BIM, så er vi på skolen fra 08-15 hver dag (...) F.eks ved sykdom så er det allerede en stedfortreder på jobb»
BIM-lærer 1	«Har jeg ikke alt klart til en forelesning bytter vi ofte med en kollega som har alt klart. Timeplanen er fleksibel»
Leder 1	«Kompetansen i Elkraft er mye bredere enn BIM. Vi er lysten på utvide kompetansen til alle i teamet»

Teamkultur

Informant	Sitat
Elkraft-lærer 4	«Samarbeidet fungerer delvis bra for det er høy takhøyde»
Elkraft-lærer 3	«Er man saklig er det god takhøyde. Det er ingen ufine kommentarer eller utsagn»
Elkraft-lærer 3	«Takhøyden er definitivt stor, for det blir ikke holdt noe tilbake i Team 1 når man snakker»
Elkraft-lærer 2	«Jeg er ikke redd for å si hva jeg mener»
Elkraft-lærer 3	«Det er et veldig åpent og godt rom for å si hva du tenker og mener»
Elkraft-lærer 3	«Det er ingen bevisst strategi på å skape et godt miljø»
Elkraft-lærer 4	«Det er ikke fokus på å skape et godt team»
Elkraft-lærer 4	«Vi prøver å dra på turer og gjøre hyggelige ting sammen»
Elkraft-lærer 4	«Vi har blitt bedre på noe koordinering av tverrfaglige oppgaver»
Leder 1	«BIM har en god teamkultur»
BIM-lærer 3	«Det er ganske stor åpenhet i teamet, og stor diskusjonsfrihet»
BIM-lærer 3	«vi har hatt åpenhet på teamet hele tiden, at alle skal få si sin mening, uansett om folk er uenige. Jeg tror stemmen min hadde blitt hørt»
BIM-lærer 1	«Det er lett å spørre om hjelp i teamet»
BIM-lærer 3	«Vi spiller hverandre gode»
BIM-lærer 2	«Vi har på en måte skapt vårt eget univers»
BIM-lærer 2	«Vi er egentlig en skole i skolen»
BIM-lærer 3	«Jeg kan tenke meg at vi blir sett på som en skole i skolen»
BIM-lærer 2	«Skal jeg være helt ærlig og ubeskjeden, så er det de andre teamene på fagskolen som har forbedringspotensialene, ikke vi»
BIM-lærer 3	«men om det hadde skapt uro uten å gi resultat, så kanskje ikke»
BIM-lærer 3	«Tillitten er stor til en viss grad, det er ikke alle som kanskje har like stor tillitt. Det er litt variasjon blant alle på teamet»
BIM-lærer 1	«Vi prater om å kunne jobbe hjemmefra, men kulturen sier at alle skal være på jobb»

Teamkoordinators rolle

Informant	Sitat
TK	«Jeg er ingen leder, jeg kaller bare inn til møtene»
Elkraft-lærer 1	«Teamkoordinator er ikke en leder for teamet og det blir presisert veldig tydelig. Det er en koordinerende stilling»
Elkraft-lærer 4	«Enkelte lærere nekter og ta inn over seg endringer, som fører til lite konstruktive omkamper, siden teamkoordinator har liten makt i diskusjonen til å bestemme»
Elkraft-lærer 1	«Rammebetingelsene i rollen som teamkoordinator blir litt vag, for vedkommende bestemmer ikke. Jeg kan si at jeg ikke gidder å komme i møte og teamkoordinator kan ikke gjøre noe, men hadde det vært teamleder så måtte jeg ha kommet i møte.»
Elkraft-lærer 3	«De har ikke noen formell myndighet til å pålegge noen å gjøre arbeidsoppgaver»
Elkraft-lærer 1	«For meg kunne teamkoordinator hatt enda mer ansvar, og det hadde kanskje vært bedre å endre tittelen til en teamleder. Det er mer autoritet i en teamleder enn en teamkoordinator»
Elkraft-lærer 3	«TK har fått en relativ liten ressurs. Selve ressursen fra ledelsens side er ikke tilstrekkelig. Hvis TK virkelig skulle tatt tak i det her og brukt den tiden som er nødvendig, burde man ha hatt mye større ressurs, spesielt i starten av dette»
Elkraft-lærer 4	«Det er merkelig at ledelsen ikke gir forskjellig ressurstillegg og tidsressurs til de ulike koordinatorene, når det er så stor forskjell i arbeidsmengde»
Elkraft-lærer 3	«Det er ikke nok tid og ikke nok penger»
BIM-lærer 2	«Teamet kan gi koordinatoren makt»
BIM-lærer 1	«Teamkoordinatoren styrer møter og arbeidsoppgaver. Det er en ansatt som er stedfortreder. Det fungerer veldig bra»
TK	«Jeg vil helst ikke ha på papiret at jeg bestemmer. Jeg synes det fungerer bra slik som BIM-teamet er organisert; stort sett så bare blir det»