

Konflikt som læringsarena i prosjektarbeid

En kvalitativ studie av Prosjektforum og konfliktens potensial for læring

Line Stig Alexandersen

Master i Organisasjon, ledelse og arbeid
30 studiepoeng
Våren 2022

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi
Det samfunnsvitenskapelige fakultetet



Konflikt som læringsarena i prosjektarbeid

En kvalitativ studie av Prosjektforum og konfliktens potensial for læring

©Line Stig Alexandersen

Oslo, 2022

Line Stig Alexandersen

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

Sammendrag

Denne studien undersøker hvordan konflikt kan bidra til læring i prosjektarbeid. Dette er undersøkt med utgangspunkt i en metodetriangulering av åtte kvalitative dybdeintervjuer og 91 refleksjonsnotater skrevet av nåværende og tidligere studenter ved det tverrfaglige masterprogrammet i Organisasjon, ledelse og arbeid, som har fullført emnet Prosjektforum. Prosjektforum er et 20-studiepoengsemne der studentene jobber i prosjektgrupper med et mandat fra en ekstern oppdragsgiver. Det er reelle oppdrag, som krever datainnsamling, bearbeiding av empiri og som forankres i samfunnsvitenskapelig teori (Universitetet i Oslo, u.å. a). Å ta utgangspunkt i Prosjektforum muliggjorde å undersøke opplevelser og refleksjoner om læring og konflikt på tvers av prosjektgrupper, der prosjektenes innhold hadde stor variasjon, samtidig som prosjektenes lengde og omfang var relativt like. Totalt sett er dataen, både fra informanter og refleksjonsnotat, samlet inn fra fire kull.

I denne studien går jeg inn med en forståelse av konflikt som tilsvarer Folletts (1995) definisjon, som representerer det synet som anser konflikt som muligheten for noe nytt, noe konstruktivt og noe bedre, samtidig som man anerkjenner både konstruktive og destruktive effekter av konflikt. Formålet med denne forståelsen er å muliggjøre konstruktivitet som en effekt av konflikt, slik vi kan belyse konfliktens potensiale som en læringsressurs i både utdanningsinstitusjoner og organisasjoner i arbeidslivet.

Som et resultat av tematisk analyse av studiens to utvalg fant jeg at konflikt kan fungere som en læringsarena og kan mobilisere to forskjellige innholdskategorier av læring: i) konflikt kan fasilitere læring om konflikthåndtering og ii) annen læring som et resultat av konflikt.

Studiens funn tydeliggjorde at konflikt kan bidra til både individuell læring og læringsutbytte på et organisatorisk nivå. Det var med utgangspunkt i Argyris & Schöns (1996) forståelse av organisatorisk læring at vi belyste mulighetene for læringsutbytter på et organisatorisk nivå.

Mens sentrale premisser fra erfaringslæringen og Kolbs læringssirkel (2012) ble lagt til grunn for å forstå individuell læring som en sirkulær prosess, der individet lærer på bakgrunn av erfaringer og refleksjon og videre anvender denne læringen i fremtidige situasjoner.

Spinnteorien ble anvendt løpende i studiens analyse for å belyse behovet for konflikt i samspill med tre andre elementære gruppefunksjoner for at gruppen skal prestere på et høyt nivå.

Funnene viste fire hovedlæringsutbytter i innholdskategorien «Konflikthåndtering». Konflikt kan mobilisere i) en ufarliggjøring av konflikt og ii) en nyttegjøring av konflikt, i tillegg til iii) sosial kompetanse til å stå i og håndtere konflikter og iv) evne til å regulere negative emosjoner og bedømme konflikters destruktivitet. Videre ble fire andre hovedlæringsutbytter som var et resultat av konflikt belyst: i) bevisstgjøring på eget perspektiv, ii) bevissthet på forskjellige arbeids- og diskusjonsmetoder, iii) forståelse av «Hvem er jeg i et samarbeid?» og iv) læring om arbeidslivet og arbeidslivets krav.

Videre gjorde denne studien et poeng av å skille mellom latente, usagte konflikter og uttalte konflikter. Det ble tydeliggjort at læring om konflikthåndtering kan oppstå med utgangspunkt i både de latente og de uttalte konfliktene, mens den andre læringen som oppsto som et resultat av konflikt utelukkende stammet fra de uttalte konfliktene. Denne individuelle læringen kan være av relevans og nytte for det konkrete prosjektet, samt andre situasjoner etter prosjektslutt. Mens det organisatoriske utbyttet kun vil være nyttig i det konkrete prosjektet, da prosjektgruppen opphører etter at prosjektet er fullført. Studien argumenterer for at konfliktlæring er læring på de høyeste kunnskapsnivåene tatt i betraktning av Blooms taksonomi (1956).

Konflikt er en naturlig del av menneskelig samarbeid, og denne studien setter lys på de mulige konstruktive effekter av konflikt. Studiens formål er å sette lys på konflikt som kilde for læring og bevisstgjøre om de læringsmulighetene som konflikt kan mobilisere. Dersom prosjektgrupper, i både arbeidslivet og utdanningsinstitusjoner, anerkjenner konfliktenes muligheter og blir bevisst på disse mulighetene, vil det være det første steget for at prosjektgrupper kan høste konfliktlæringens konstruktive virkning.

Forord

Å skrive masteroppgave har vært en berg- og dalbane av følelser, men jeg er evig takknemlig for denne erfaringen. Det har vært en utrolig lærerik prosess, og jeg skulle ikke ha vært den foruten. Det er vemodig å tenke på at dette er den siste milepælen som student etter fem år på universitetet. Jeg skal ikke legge skjul på at jeg kommer til å savne å være student, men jeg gleder meg også til nye utfordringer utenfor akademia.

Jeg vil gjerne si tusen takk til min hovedveileder, Lars Erik Kjekshus. Jeg er utrolig takknemlig for at du møtte meg der jeg sto fast, det engasjementet du har vist for oppgaven, og for at du har utfordret meg og motivert meg på én og samme tid. Fra vår første samtale skjønnte du hvor jeg ville med denne masteroppgaven, og det har siden da vært en drivende motivasjon for arbeidet mitt. Takk til min biveileder, Beate Karlsen. Det var dine forelesninger om gruppedynamikk og konflikt, som i sin tid var min første inspirasjonskilde til tematikk for denne masteroppgaven. Jeg skylder også en takk til alle som har lest igjennom masteroppgaven og vasket bort restene av mitt danske språk.

Dessuten ønsker jeg å rette en stor takk til informantene mine for de gode samtalene vi har hatt, som har bidratt til hva jeg selv vil kalle for veldig interessante funn. Jeg setter stor pris på den tilliten jeg fikk av dere. Det er innsikt i deres erfaringer og refleksjoner, som har gjort denne masteroppgaven mulig.

Når det er sagt, så hadde jeg ikke klart å skrive denne masteroppgaven, uten den fantastiske støtten fra hele mitt nettverk. Familien min, både den danske og den norske, har som alltid bidratt med motiverende ord, støtte og oppmuntring når det var behov for det. Hadde det ikke vært for dere, hadde jeg trolig ikke vært her jeg er i dag. Kjæresten min, Kristian, har alltid stilt opp når jeg har trengt noen å dele alle tankene, frustrasjonene og gledene med. Sist, men absolutt ikke minst, så må jeg takke OLA-vennene. Hadde det ikke vært for dere hadde denne opplevelsen vært helt uutholdelig. Takk for de mange pausene, korte og lange, takk for motivasjon, idemyldring og oppmuntring. Det blir utrolig rart ikke å komme tilbake til lesesalen, men jeg finner trøst i de sterke relasjonene som har blitt bygget gjennom de siste to årene på OLA-masteren.

Line Stig Alexandersen
Oslo, mai 2022

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	1
1.1 AKTUALITET OG BAKGRUNN FOR OPPGAVEN	1
1.2 PROBLEMSTILLING	3
1.3 PROSJEKTFORUM – LEDERSKAP OG ORGANISERING	3
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR	4
2.0 TEORETISK RAMMEVERK	7
2.1 KONFLIKT	7
2.1.1 Forskjellige konfliktdefinisjoner	7
2.1.2 Typer og kategoriseringer av begrepet konflikt	9
2.1.3 Tidligere forskning på konflikttypenes effekt	12
2.2 LÆRINGSTEORI	15
2.2.1 Kolbs lærings sirkel	15
2.2.2 Organisatorisk læring	17
2.2.3 Blooms taksonomi	18
2.3 SPINNTEORI	19
2.4 OPPSUMMERING AV DET TEORETISKE RAMMEVERKET	21
3.0 METODE	22
3.1 FORSKNINGSDESIGN	22
3.2 UTVALG	23
3.2.1 Dybdeintervju	23
3.2.2 Refleksjonsnotat	24
3.3 GJENNOMFØRING AV DYBDEINTERVJU	25
3.4 KODING	25
3.5 FORSKERROLLEN OG ETISKE HENSYN	25
3.6 DATAENS KVALITET	27
3.6.1 Gyldighet	27
3.6.2 Pålitelighet	27
3.6.3 Generaliserbarhet	28
4.0 ANALYSE – KONFLIKT SOM LÆRINGSARENA	30
4.1 ORGANISATORISK LÆRING OG UTBYTTE	30
4.1.1 Endringer i bruksteori og et bedre produkt	33
4.2 KONFLIKTHÅNDTERING SOM LÆRINGSUTBYTTE	34
4.2.1 Viktigheten av konflikt: Nyttegjøring og ufarliggjøring	34
4.2.2 Kompetanseutvikling - konflikthåndtering	36
4.2.3 Individuell håndtering av latent relasjonell konflikt	38
4.3 ANNEN LÆRING SOM ET RESULTAT AV KONFLIKT	40
4.3.1 Bevisstgjøring på eget perspektiv	40
4.3.2 Økt bevissthet på forskjellige arbeidsmetoder	41
4.3.3 «Hvem er jeg i et gruppesamarbeid?»	45
4.3.4 Læring om arbeidslivet og dets krav	47

5.0 ANALYSE – PÅVIRKNINGSFAKTORER FOR KONFLIKTENS LÆRINGSPOTENSIAL.....	50
5.1 TIDEN SOM RENNER UT: KONFLIKT I PROSJEKTETS SLUTTFASE	50
5.2 AVGJØRENDE FAKTORER FOR Å UTTALE OG ADRESSERE LATENTE KONFLIKTER	52
5.2.1 Tid og fremdrift.....	52
5.2.2 Reell påvirkning på utfallet og endring av utgangspunktet.....	53
5.2.3 Etablert konsensus	54
5.2.4 Hensyn til samarbeidsevne og relasjon	55
5.3 FORSKJELLEN PÅ PROSJEKTARBEID PÅ UNIVERSITETET OG I ARBEIDSLIVET	58
6.0 DISKUSJON – KONFLIKTLÆRINGENS BEGRENSNINGER OG IMPLIKASJONER.....	61
6.1 OPPSUMMERING AV HOVEDFUNN: KONFLIKT SOM LÆRINGSARENA I PROSJEKTARBEID.....	61
6.2 KONFLIKTLÆRINGS KUNNSKAPSNIVÅ	63
6.3 KONFLIKTLÆRINGENS KONSTRUKTIVITET FOR DET KONKRETE PROSJEKTET OG SAMARBEIDET	65
6.4 KONFLIKTLÆRINGEN I EN UTDANNINGSKONTEKST	66
7.0 AVSLUTNING	67
7.1 VEIEN VIDERE – FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	68
REFERANSER.....	70
VEDLEGG 1: NSD-GODKJENNING	76
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING.....	78
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	81
FIGURLISTE	
FIGUR 1: GRUNNLEGGENDE TILNÆRMING TIL OG FORSTÅELSER AV KONFLIKTERS POTENSIALE.	9
FIGUR 2: HJERTØS FIRE-DIMENSJONALE MODELL FOR INTERN GRUPPEKONFLIKT (ETTER HJERTØ, 2013).....	11
FIGUR 3: SAMLET OVERSIKT OVER KONFLIKTTYPER.....	12
FIGUR 4: INDIVIDUELL SIRKULÆR- OG PROESSSLÆRING (FRITT ETTER KOLB, 2012; MOXNES, 2000).....	16
FIGUR 5: BLOOMS TAKSONOMI (FRITT ETTER BLOOM, 1956, s. 18).....	18
FIGUR 6: OPPSUMMERING AV DET TEORETISKE RAMMEVERKET	21
FIGUR 7: KONFLIKTTYPER ADRESSERT I DENNE STUDIEN	30
FIGUR 8: KONFLIKT SOM LÆRINGSARENA I PROSJEKTARBEID.....	61

1.0 Innledning

1.1 Aktualitet og bakgrunn for oppgaven

For de fleste er konflikt et ord som ofte assosieres med negative situasjoner og ubehagelige opplevelser. Dog er det noen teoretikere som argumenterer for at konflikt ikke nødvendigvis innebærer og medfører destruktivitet, men tvert imot kan være konstruktiv og gunstig for grupper og organisasjoner (de Dreu & Van de Vliert, 1997, s. 1). Det er en pågående diskusjon blant konfliktteoretikerne og -forskerne om hvorvidt konflikt kan ha en konstruktiv effekt eller om konflikt er utelukkende destruktiv. Denne diskusjonen henger blant annet sammen med at det ikke er etablert enighet om en presis definisjon eller kategorisering av konfliktbegrepene på organisasjonsfeltet (Thomas, 1992, s. 268). Konflikt er et teoretisk begrep som kan forstås på mange ulike måter og det er et forskningsfelt som peker i mange forskjellige retninger. Derfor er det også relevant med ytterligere forskning som kan bidra til å tydeliggjøre hvilke kriterier som må være til stede for at en konflikt kan bidra til konstruktivitet.

I denne studien ønsker jeg å se nærmere på de mulige konstruktive effektene av konflikt. Mer konkret ønsker jeg å kvalitativt undersøke hvordan konflikt kan operere som en læringsarena i prosjektarbeid. Det er diskutert mange ulike elementer opp mot konfliktbegrepet som kan være med på å påvirke konfliktens effekt i den ene eller den andre retningen. En av disse handler om at den type oppgave en gruppe skal løse påvirker hvorvidt konflikt vil være destruktivt eller konstruktivt for gruppens prestasjonsevne (de Wit, Greer & Jehn, 2012). Prosjektoppgaver er en oppgavetype som kan dra nytte av visse typer konflikt, da diskusjon og felles idemyldring vil være spesielt fordelaktig i en prosjektoppgave, sammenlignet med f.eks. produksjonsoppgaver som krever rutiner og faste standarder (de Wit et al., 2012). Det er derfor jeg ønsker å se nærmere på konflikt som læringsarena i nettopp konteksten prosjektarbeid.

Prosjektarbeid eksisterer med den forutsetningen at gruppen skal løse en oppgave gjennom felles innsats, som individene i prosjektgruppen ikke kunne klart på egenhånd (West, 2012, s. 119). Prosjektarbeid er en svært populær arbeidsform, og ifølge Jessen (2008) blir en tredjedel av verdens pengebruk brukt nettopp i prosjekter (s. 15). Prosjektarbeidets popularitet henger blant annet sammen med at teams både er effektive, innovasjonsfremmende og at teams kan

bidra til en forbedret kvalitetsstyring. Når gruppe-medlemmenes forskjellige perspektiver kombineres, gir det grunnlag for medlemmene å stille spørsmål ved idéer og beslutninger, hvilket fører til en grundigere beslutningsprosess (West, 2012, s. 18). I grupper kan individuelle idéer som deles «kryss-befrukte» hverandre, og dermed øke sannsynligheten for både kreativitet og innovasjon (West & Hirst, 2003, s. 306). Samtidig som variasjon i medlemmenes erfaring, kunnskap og ekspertise er en fordel for innovasjon, læring og kvalitetssikring, så øker det også sannsynligheten for at medlemmene har ulike synspunkter som kan føre til arbeidsrelaterte uenigheter (de Wit, 2015, s. 213). Prosjektarbeid består sjeldent av rutinearbeid, men heller nye oppgaver som må planlegges og defineres. Dette er en prosess som gjerne skjer flere ganger i løpet av et prosjekt. Denne ustabiliteten og tidvise redefineringen av gruppens oppgave kan øke sannsynligheten for konflikter (de Wit, 2015, s. 213). Med tanke på at prosjektarbeid er preget av en struktur og oppgaveinnhold som øker sannsynligheten for konflikt (de Wit, 2015, s. 213), samtidig som prosjektarbeid er en arbeidsform med en type oppgaver som dra fordel av konflikt (de Wit et al., 2012), så vil det være svært relevant å se nærmere på hvorvidt konflikt kan fungere som en læringsarena i nettopp prosjektarbeid. Arbeidsformens popularitet bidrar også til viktigheten av å utforske konfliktens mulige positive effekt. Hvorvidt konflikt i prosjektarbeid kan agere som en læringsarena vil også være nyttig å undersøke med tanke på å kunne utnytte konflikter som læringsmulighet for studenter, samt mobilisering av muligheten til individuell og organisatorisk læring i arbeidslivet.

Det er anerkjent at prosjektenes suksess eller fiasko i stor grad avhenger av en menneskelig faktor, og likevel er dette perspektivet lite representert i forskningen av prosjektarbeid (Hobbs, Chiochio & Kelloway, 2015, s. 1-2). Konflikt kan vi anse som en naturlig del av både menneskelige interaksjon og samarbeid (O'Neill & McLarnon, 2018, s. 378), og derfor er det også svært relevant å se nærmere på konflikt som en menneskelig faktor, i prosjektarbeid. Jeg ønsker i denne studien å innta et perspektiv der konflikt kan medbringe konstruktive effekter, og se nærmere på hvordan konflikt konkret kan bidra til individuell og organisatorisk læring i prosjektarbeid. Samfunnet og arbeidslivets krav til videreutvikling og læring har kontinuerlig økt, og det er sjelden at man etter endt utdanning slutter med å oppsøke kunnskap og anser seg selv som ferdigutviklet faglig sett (Moxnes, 2000, s. 15). Derfor er det også viktig å etablere og bevisstgjøre seg nye kilder for læring, og det er nettopp dette som er studiens formål. Dersom man utelukkende anser konflikt som noe destruktivt, utelukker man automatiske også mulige konstruktive effekter, slik som læring. Det er først når

man er bevisst på mulighetene for læring, at man faktisk kan utnytte konflikter som en ressurs. Å se nærmere på konflikt som læringsarena, vil bidra til å belyse konfliktens potensiale som ressurs i både utdanningsinstitusjoner og organisasjoner i arbeidslivet.

1.2 Problemstilling

Formålet med denne studien er å undersøke hvorvidt og hvordan konflikt kan fungere som en læringsarena for gruppemedlemmene i et prosjektarbeid. For å undersøke dette tar jeg utgangspunkt i nåværende og tidligere studenter ved masterprogrammet i Organisasjon, ledelse og arbeid ved Universitetet i Oslo som har gjennomført prosjekter som en del av emnet «Prosjektforum – lederskap og organisering». For å gjøre dette anvendes en metodetriangulering med to utvalg. Disse utvalgene er i) dybdeintervju med studenter som har fullført emnet Prosjektforum og ii) refleksjonsnotat skrevet av studentene som en obligatorisk avslutning på emnet. Studiens problemstilling er som følgende:

Hvordan kan konflikt bidra til læring i prosjektarbeid?

Ut ifra denne problemstillingen ønsker jeg å presisere at fordi jeg skal undersøke konflikt som læringsarena i kontekst av prosjektarbeid, så ønsker jeg også se nærmere på hvordan tid, som et premiss og kjennetegn for prosjektarbeid, påvirker konflikt og konfliktens evne til å bidra til læring. Videre vil det også være relevant å se nærmere på hva som påvirker hvorvidt studentene velger å uttale latente og usagte konflikter. Dette er relevant fordi det påvirker hvorvidt konflikt kan bidra til læring.

1.3 Prosjektforum – lederskap og organisering

«Prosjektforum – lederskap og organisering» (forkortelse: Prosjektforum) er et obligatorisk 20-studiepoengsemne ved det tverrfaglige masterprogrammet i Organisasjon, ledelse og arbeid (forkortelse: OLA) ved Universitetet i Oslo. I emnet, som går over et semester, blir studentene fordelt i grupper og får utdelt et mandat fra en ekstern oppdragsgiver. Det er reelle oppdrag, som krever datainnsamling og bearbeiding av empiri som forankres i samfunnsvitenskapelige teori (Universitetet i Oslo, u.å. a). Studentene rangerer prosjektene etter ønske og gruppene blir dannet av fagansvarlig basert på studentenes ønske og faglige bakgrunn med et mål om å danne tverrfaglige grupper så langt det er mulig. I de siste fire Prosjektforumskullene har den minste gruppen bestått av tre studenter og de største gruppene

har hatt seks studenter. Når gruppene er etablert, er det opp til studentene selv å etablere roller, gruppekontrakt og mål for prosjektet. Prosjektgruppene får hver oppnevnt en ekstern veileder, og alle grupper leverer en rapport som resultat av prosjektarbeidet til både oppdragsgiver og sensorer. Emnet er bestått / ikke bestått og studentene bedømmes basert på prosjektrapporten og en muntlig eksamen. Dessuten leverer studentene et obligatorisk individuelt refleksjonsnotat som avslutning på emnet (Universitetet i Oslo, u.å. a). Prosjektgruppene deltar også på obligatoriske forelesninger om blant annet gruppedynamikk, prosjektstyring, roller, rapportskrivning og prestasjonsteknikk i løpet av semesteret (Universitetet i Oslo, u.å. b).

Gjennom Prosjektforum fikk jeg tilgang til data og informanter fra flere prosjektgrupper, der prosjektenes innhold har stor variasjon, samtidig som prosjektenes lengde og omfang er relativt like. På denne måten kunne jeg undersøke erfaringer og opplevelser på tvers av prosjektgrupper, fremfor å ta utgangspunkt i én gruppe og dermed generere kunnskap om en enkelt case (Tjora, 2017, s. 41).

1.4 Oppgavens struktur

I denne oppgaven vil jeg etter dette introduksjonskapittelet starte med å presentere og redegjøre for det teoretiske rammeverket som skal være utgangspunktet for studiens analyse. Dette inkluderer en kort fremstilling av konfliktfeltet, som videre fører til en presentasjon av to utvalgte definisjoner av konflikt, som kan anses som ytterpunkter og kontraster til hverandre. Heretter presenteres forskjellige kategoriseringer av konflikttyper. Dessuten vil jeg i det teoretiske delkapittelet om konflikt redegjøre for relevante funn av konflikttypenes ulike effekter. Videre vil jeg presentere Kolbs læringssirkel (2012), Argyris & Schöns (1996) teori om organisatorisk læring og Blooms taksonomi (1956) som skal belyse forskjellige læringsaspekter i denne studien. Den siste teorien som presenteres i teorikapittelet er spinnteorien, som skal belyse gruppedynamikk og behovet for konflikt i samspill med tre andre elementære gruppefunksjoner som grupper må mestre for å kunne prestere på et høyt formålsnivå.

Deretter følger studiens metodekapittel, hvor jeg vil redegjøre for metodiske valg og avveininger som er tatt i denne studien. Her vil jeg først beskrive forskningsdesign og avveininger tatt angående dette. Videre følger en beskrivelse av mine to utvalg og en kort

redegjørelse av rekrutteringsprosessen. Metodekapittelet vil også inkludere en redegjørelse av gjennomføring av dybdeintervjuene og kodeprosessen. I tillegg til dette vil jeg ta for meg etiske betraktninger og en diskusjon av forskerrollen. Metodekapittelet avsluttes med en diskusjon om dataenes kvalitet i denne studien.

Studiens analysedel er todelt og i kapittel 4.0 vil jeg ta for meg hvordan konflikt kan bidra til læring. Først vil jeg argumentere for at oppgavekonflikt kan fungere som en utløsningsmekanisme for dobbeltkretslæring og en endring i prosjektgruppens bruksteori, og videre hvordan dette kan føre til et forbedret «produkt». Dette etablerer at konflikt kan bidra til læring som organisatorisk utbytte. Etterfulgt av dette vil jeg se på konflikthåndtering som et læringsutbytte av konflikt. Dette innebærer å belyse hvordan både uttalte og latente konflikter kan bidra til nyttegjøring og ufarliggjøring av konflikt. Videre vil jeg diskutere hvordan konflikt kan bidra til en kompetanseutvikling av konflikthåndtering. Dessuten vil jeg diskutere hvordan konflikt kan mobilisere studentene til å utvikle en vurderingsevne av konflikters destruktivitet og evne til å regulere negative emosjoner. Deretter vil jeg se nærmere på annen læring som et resultat av konflikt. Dette innebærer en diskusjon om hvordan oppgavekonflikter kan føre til en bevisstgjøring på eget perspektiv. Dessuten vil jeg argumentere for at konflikt kan bidra til en synliggjøring av forskjellige foretrukne arbeids- og diskusjonsmetoder. Heretter følger en drøftelse av hvordan konflikt kan resultere i læring om seg selv i en gruppe- og samarbeidssammenheng. Sist vil jeg se nærmere på hvordan konflikt kan være en viktig kilde til læring om arbeidslivet og dets krav.

I analysekapittel 5.0 vil jeg ta for meg påvirkningsfaktorer for konfliktens læringspotensial. Jeg har valgt å dele studiens analyse i to for å synliggjøre skillet mellom funn som belyser læring mobilisert av konflikt og funn som forteller oss noe om hva som kan påvirke konfliktens potensial for å bidra til læring. Kapittel 4.0 tar for seg funn der konflikt bidrar til konkrete læringsutbytter, mens kapittel 5.0 tar for ytre elementer og premisser som påvirker konfliktens læringspotensial. Dette kapittel starter med en diskusjon av hvorvidt og hvordan konflikt i slutfasen av prosjektarbeidet kan bidra til læring. Etterfulgt av dette vil jeg presentere funn som belyser når konflikter oppleves som relevante og nyttige, og hva som avgjør hvorvidt studentene uttaler latente konflikter. Til slutt vil jeg drøfte forskjellen mellom prosjektarbeid på universitetet og i arbeidslivet med utgangspunkt i studiens funn.

Videre vil jeg i kapittel 6.0 ta for meg konfliktlæringens begrensninger og implikasjoner, og presentere en modell som oppsummerer studiens funn. Jeg vil diskutere studiens funn og implikasjoner i lys av kunnskapsnivå, kontekst og andre kilder til, og effekter utover læring. Avslutningsvis vil jeg oppsummere studiens funn i kapittel 7.0, samt presentere refleksjoner om videre forskningsmuligheter innenfor konflikt- og læringsfeltet.

2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket som anvendes i denne studien. Først vil jeg kort introdusere konfliktfeltet, og deretter vil jeg presentere to definisjoner av konflikt som står som i kontrast til hverandre i det vi kan anse som ytterpunkter i konfliktdefinisjonsspørsmålet. Videre følger en redegjørelse for forskjellige kategoriseringer av typer konflikt. Som det siste i delkapittelet om konflikt, vil jeg oppsummere relevante funn om konflikttypenes effekt fra tidligere forskning. Heretter vil jeg presentere Kolbs lærings sirkel (2012), Argyris & Schöns (1996) klassiske teori om organisatorisk læring og Blooms taksonomi (1956), som skal utgjøre det teoretiske rammeverket for å belyse læring i denne studien. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for spinnteorien, som skal anvendes i analysen for å belyse gruppedynamikk og behovet for konflikt i samspill med tre andre elementære gruppefunksjoner for å prestere og lære. Jeg vil løpende redegjøre for de forskjellige teoretiske bidragenes relevans for denne studien.

2.1 Konflikt

Det er ikke etablert enighet om en presis definisjon av begrepet konflikt på organisasjonsfeltet (Thomas, 1992, s. 268), og konflikt er et teoretisk begrep som kan forstås på mange ulike måter. Derfor vil jeg redegjøre for ulike forståelser av begrepet konflikt og hvilke perspektiver som jeg vil ta videre utgangspunkt i. Forskjellene i definisjonsspørsmålet handler for det første om hvorvidt konflikt oppfattes som utelukkende destruktiv, eller om konflikt kan medbringe konstruktive elementer i et gruppearbeid. For det andre handler uenigheten om hvordan man kategoriserer og definerer type konflikt. Den empiriske forskningen på effekten av konflikt i dens forskjellige former, peker tidvis også i mange forskjellige retninger. Derfor vil jeg forsøke å redegjøre for mulige effekter av konflikt med utgangspunkt i tidligere forskning, samt forsøke å redegjøre for eventuelle påvirkningsfaktorer knyttet til de forskjellige effektene.

2.1.1 Forskjellige konfliktdefinisjoner

Mary Parker Follett var trolig den første som omtalte og definerte konflikter som ulikheter (Lillebø, 2009, s. 10). I tillegg skildrer Follett tre hovedmåter å håndtere konflikt på; gjennom i) dominans, ii) kompromiss og iii) integrasjon (Follett, 1995, s. 68). Follett beskriver dominans som den enkleste måten å løse en konflikt på, der den ene siden vinner over den andre. Selv om dominans er den letteste metoden for å løse en konflikt, så er dette kun et

øyeblikksbilde og dominans er sjeldent gunstig i det lange løpet (Follett, 1995, s. 68). Den andre løsningen, kompromiss, der begge sidene gir opp litt for at man kan komme tilbake til den aktiviteten som ble avbrutt av konflikten, mener Follett heller ikke er den ideelle løsningen (Follett, 1995, s. 69). Dette er fordi konflikten gjentakende vil oppstå på nytt en i ny form, da et kompromiss innebærer at man gir opp en del av sitt ønske (Follett, 1995, s. 72). Den siste metoden for å håndtere en konflikt på, er gjennom integrasjon, der løsningen innebærer at ønskene på begge sider er inkludert og ingen har måtte ofre noe (Follett, 1995, s. 69). I motsetning til kompromiss, inkluderer integrasjon å skape noe nytt. Kompromiss er ikke skapende, men forholder seg kun til det som allerede eksisterer (Follett, 1995, s. 71).

Follett definerer videre konflikt som «a moment in the interacting of desires» (Follett, 1995, s. 71). For Follett handler det om å behandle begrepet konflikt som noe nøytralt – hverken «good or bad», men at man må være bevisst på at det eksisterer konstruktive og destruktive måter for å håndtere slike «moments» (Follett, 1995, s. 71). Follett argumenterer for at integrasjon er den mest konstruktive måten å håndtere konflikt på, og at det første steget i integrasjonsløsningen handler om å avdekke den reelle konflikten og snakke åpent om ulikhetene som eksisterer (Follett, 1995, s. 76). Det andre steget handler om å se kravene til begge sidene og dele opp i komponenter, slik man kan finne det signifikante og ikke kun de dramatiske elementene i kontroversen (Follett, 1995, s. 77). Integrasjonsløsningen krever vel så stor respekt for ens egne perspektiver og tanker, så vel som motpartens (Follett, 1995, s. 85). Follett argumenterer avslutningsvis at det som oftest er mulighet for noe bedre enn to gitte alternativer, og at det er derfor integrasjonsløsningen på konflikt er den ideelle (Follett, 1995, s. 86).

Follett representerer det synet som anser konflikt som muligheten for noe nytt, noe konstruktivt og noe bedre, men noen teoretikere forstår begrepet konflikt som utelukkende destruktivt. Endre Sjøvolds definisjon av konflikt er lik med destruktivitet, da en konflikt fører til at enkeltpersoners eller subgruppers standpunkt fastlåses i hver sin pol, i tillegg til at gruppens felles normative grunnlag vil bli overstyrt av subgruppens lokale normer (Sjøvold, 2006, s. 227). Ifølge Sjøvolds definisjon, vil en gruppe aldri være i stand til å løse en konflikt på egenhånd, det kreves hjelp fra utenforstående (Sjøvold, 2006, s. 227). Sjøvold anvender dessuten begrepet polarisering. Både polarisering og konflikter oppstår når personer/subgrupper av personer blir gjensidig bevisste på at de preges av forskjelligheter og uenigheter, eller at de har ulike mål (Sjøvold, 2006, s. 226). Forskjellen er dog at en

polarisering kan være en konstruktiv prosess for gruppen, samtidig som det kollektive normative grunnlaget i gruppen fortsatt er intakt (Sjøvold, 2006, s. 227).

I denne studien vil jeg benytte meg av en forståelse av konflikt som tilsvarer Folletts definisjon av konfliktbegrepet. Sjøvolds definisjon har jeg redegjort for, for å illustrere det mangfoldet av grunnantakelser som eksisterer innen konfliktfeltet, og for å presentere en kontrast til Folletts begrepsforståelse. Jeg ønsker ikke å fremheve den ene som mer korrekt eller bedre enn den andre, men jeg tar utgangspunkt i førstnevnte, da det er den forståelsen som gjør det mulig å utforske flest perspektiver ved denne studiens problemstilling. Som nevnt innledningsvis finnes det en lang rekke ulike definisjoner, grunnantakelser og begrepsforståelser når det kommer til konflikt, og det ville være umulig å skildre samtlige. Sjøvolds og Follett sine forståelser er valgt, fordi de representerer hvert deres ytterpunkt innenfor konfliktfeltet. Dette har jeg forsøkt å presentere dimensjonalt i følgende figur:



Figur 1: Grunnleggende tilnærming til og forståelser av konflikters potensiale.

2.1.2 Typer og kategoriseringer av begrepet konflikt

Oppgave-, prosess- og relasjonell konflikt

Den første kategoriseringen av type konflikt som skal redegjøres for er, begrepene oppgave-, prosess- og relasjonell konflikt. Oppgavekonflikt kan vi forstå som en bevissthet på forskjeller i meninger og synspunkter med tanke på en gruppeoppgave (Jehn & Mannix, 2001, s. 238).

En oppgavekonflikt kan sammenfalle med energiske og intense diskusjoner og personlig begeistring, men definisjonen av oppgavekonflikt innebærer nødvendigvis et fravær av intense mellommenneskelige negative emosjoner, som gjerne assosieres med relasjonelle konflikter (Jehn & Mannix, 2001, s. 239). En relasjonell konflikt er en bevissthet på mellommenneskelig inkompatibilitet og uforenlighet mellom gruppe-medlemmer, og inkluderer typisk ansenthet, irritasjon og fiendtlighet blant medlemmene (Jehn, 1995, s.

258). En relasjonell konflikt kan ligne på en oppgavekonflikt, men den vil alltid stamme fra en mellommenneskelig relasjon og inkludere negative følelser mellom to eller flere personer (Lee, Huh & Reigeluth, 2015, s. 565). Videre kan vi forstå en prosesskonflikt som en bevissthet på uoverensstemmelse angående *hvordan* en oppgave bør gjennomføres. Mer spesifikt handler en prosesskonflikt om uenighet med tanke på ansvars- og resursfordeling (Jehn & Mannix, 2001, s. 239).

Affektiv og kognitiv konflikt

Et annet skille som gjerne er å finne i den eldre konfliktforskningen er mellom begrepene affektiv og kognitiv konflikt. Affektiv konflikt er tilsvarende begrepet relasjonell konflikt, mens begrepet kognitiv konflikt i stor grad samsvarer med bruken av oppgavekonflikt (Jehn & Mannix, 2001, s. 238). Prosesskonflikt er en nyere formulert konfliktkategori og er ikke inkludert i det affektive og kognitive begrepsparet (Jehn & Mannix, 2001, s. 239).

Hjertøs fire-dimensjonale modell for intern gruppekonflikt

Hjertø (2006) videreutviklet i sin doktorgrad en modell for interne gruppekonflikter som skiller mellom fire kategoriseringer av begrepet konflikt, henholdsvis: kognitiv sakskonflikt, emosjonell sakskonflikt, emosjonell personkonflikt og kognitiv personkonflikt. Modellen tar utgangspunkt i Pinkley's studie fra 1990, som var den første som empirisk beviste forskjellen mellom emosjonell og relasjonell konflikt og mellom oppgavekonflikt og kognitive konflikter (Hjertø, 2006, s. 29). Det var med dette som utgangspunkt Hjertø videreutviklet en fire-dimensjonal modell, der man skiller mellom emosjonelle og kognitive tilnærminger til både saks- og personkonflikter. Dette er et skille som ikke er benyttet i kategoriseringen oppgave-, prosess og relasjonell konflikt. Den fire-dimensjonale modellen og skillet mellom begrepene betydelse belyses i en modell (se figur 2).

Av signifikante funn er det de emosjonelle sakskonfliktene som er relevante for oss å se nærmere på. I denne studien kom det frem at det kun er sakskonflikter som er preget av en følelsesmessig tilnærming, som påvirker positivt på en gruppes arbeidsprestasjoner (Hjertø, 2006, s. 97). Det som driver denne konflikttypen er sterke følelser og motivasjon for å finne gode løsninger, samt at medlemmene i gruppen holder seg til saken (Hjertø, 2013, s. 196). Sammenlignet med de kognitive konfliktene hvor fokuset i større grad ligger på dimensjonen

rett versus gal konklusjon. I tillegg fant Hjertø en negativ sammenheng mellom kognitive sakskonflikter og gruppens prestasjonsevne (Hjertø, 2006, s. 102). Det er dog verdt å påpeke at forskning tyder på at effekten av kognitive sakskonflikter kan være kontekstavhengig. Hjertø henviser til studier som argumenterer for at kognitive sakskonflikter kan ha en positiv effekt i offentlige organisasjoner og institusjoner, som for eksempel i skoler og offentlige etater. Hypotesen her handler om, at man i offentlig sektor, i kontrast til i private og frivillige organisasjoner, i større grad jobber innenfor et fastsatt regelverk. Dermed vil «rett versus galt-konflikter» oppleves mer konstruktivt i det offentlige enn i det private arbeidslivet (Hjertø, 2013, s. 196). Hjertøs fire-dimensjonale modell bidrar til en interessant perspektivering som belyser flere sider av den tradisjonelle forståelsen av oppgave- og relasjonell konflikt. Jeg vil anvende Hjertøs forståelse av konflikt i de tilfellene datamaterialet mitt muliggjør å skille mellom en kognitiv og emosjonell tilnærming til konflikt, og dersom det er relevant og nyttig å belyse et slikt skille.

Opplevde uforenelige avvik og motsetninger mellom aktører		Konfliktens kilder	
		<i>Saksrelaterte konflikter</i>	<i>Personrelaterte konflikter</i>
Mentale konfliktprosesser	Emosjonelle konflikter (Liker ikke-temaer)	Emosjonelle sakskonflikter (Jeg liker ikke konklusjonen på saken)	Emosjonelle personkonflikter (Jeg liker ikke deg / din atferd)
	Kognitive konflikter (Ukorrekt / feil eller utilstrekkelig-temaer)	Kognitive sakskonflikter (Konklusjonen på saken er feil / utilstrekkelig)	Kognitive personkonflikter (Din atferd er feil / utilstrekkelig)

Figur 2: Hjertøs fire-dimensjonale modell for intern gruppekonflikt (Etter Hjertø, 2013).

Oppsummering: Kategoriseringer av konfliktyper

Som tidligere nevnt og nå tydeliggjort gjennom presentasjonene av diverse kategoriseringer og konfliktdefinisjoner, finnes det et hav av forståelser og perspektiver innenfor konfliktfeltet. Derfor har jeg forsøkt å samle de begrepene jeg har redegjort for i en modell (se figur 3).

Modellen skal synliggjøre hvilke begrep som er overlappende og hvilke begrep som tilhører de forskjellige tradisjonene og teoretikerne. Det er viktig å presisere at denne modellen kun gir en oversikt over de konfliktkategoriene og forståelsene jeg har valgt å benytte meg av i denne studien og som jeg har redegjort for i teorikapittelet.

Konflikttyper					
Konfliktens innhold / årsak	Jeg er saklig uenig med deg om oppgaven / saken	Jeg liker ikke konklusjonen på saken	Jeg liker ikke deg / din atferd	Din atferd er feil / utilstrekkelig	Uenighet om ansvars- og oppgavefordeling
Tidlig konfliktkategorisering	Kognitiv konflikt	_____	Affektiv konflikt	_____	_____
Nyere konfliktkategorisering	Oppgavekonflikt	_____	Relasjonell konflikt	_____	Prosesskonflikt
Hjertøs fire-dimensjonale modell*	Kognitiv sakskonflikt (Konklusjonen på saken er feil / utilstrekkelig)	Emosjonell sakskonflikt	Emosjonell personkonflikt	Kognitiv personkonflikt	_____
Denne studiens konfliktbegrep**	Oppgavekonflikt	Emosjonell sakskonflikt	Relasjonell konflikt	_____	Prosesskonflikt

Figur 3: Samlet oversikt over konflikttyper

*Hjertøs fire-dimensjonale modell har blitt presentert i sin originale form – se figur 2.

**Denne raden representerer de konflikttypene jeg vil skille mellom i studiens analysedel. Dersom det ikke er mulig å skille mellom kognitiv og emosjonell sakskonflikt, vil jeg benytte meg av oppgavekonflikt. Mitt datamateriale har muliggjort et slikt skille i liten grad, og derfor vil hovedvekten ligge på begrepet oppgavekonflikt.

2.1.3 Tidligere forskning på konflikttypenes effekt

I dette delkapittelet vil jeg presentere hvilke effekter konflikttypene kan ha med utgangspunkt i tidligere forskning. Flere empiriske studier viser til en konsistent positiv effekt av oppgavekonflikt på gruppers samarbeid, med unntak av situasjoner hvor det i tillegg eksisterte en relasjonell konflikt (Lee et al., 2015, s. 564). Oppgavekonflikt kan bidra til en bedre forståelse av oppgaven hos gruppemedlemmene, øke medlemmenes følelse av forpliktelse til

oppgaven, og føre til bedre beslutninger i gruppen (Lee et al., 2015, s. 564). Dette henger sammen med at oppgavekonflikter kan utfordre gruppemedlemmer til å revurdere idéer, koordinere og gjennom samarbeid sammenslå og bygge nye idéer. Gjennom en kvalitativ studie fant Jehn (1997) at effektive grupper var de som hadde et normgrunnlag som tillot oppgavekonflikter og ikke relasjonelle konflikter. I tillegg viste det seg at oppgavekonflikter kan fungere som motivasjonsgrunnlag i de situasjonene der gruppemedlemmene anså konflikten som løsbart (Jehn, 1997, s. 550). Pelled argumenterte for at grupper kan øke sin prestasjonsevne ved hjelp av oppgavekonflikter, fordi det tillater gruppens medlemmer å teste sine idéer ved å eksponere dem for kritikk (Lee et al., 2015, s. 564). Lahti, Eteläpelto & Siitari (2004) studerte grupper av lærerstudenter og så nærmere på hvordan samarbeidsprosesser og konflikt, som et naturlig produkt av disse, kan anvendes som læringsmuligheter. De anser konflikt som en utfordring, men som i dette tilfellet bidro til at lærerstudentene utviklet sine profesjonelle kompetanser (Lahti et al., 2004, s. 148). De fant at konflikt synliggjør vanskelighetene ved å samarbeide og fordele ansvar (Lahti et al., 2004, s. 158). Dessuten fant de at oppgavekonflikter fungerte som læringsmulighet i den forstand at kontraherende synspunkter som ytres i gruppen førte til et behov for «forsoning». Videre mobiliserte behovet for «forsoning» gruppemedlemmene til å forklare, argumentere for og koordinere deres motstridende synspunkter (Lahti et al., 2004, s. 153).

På tross av at mye forskning kan vise til en positiv effekt av oppgavekonflikten, kan det også forekomme uheldige virkninger av oppgavekonflikter. Selv om det er funnet at grupper med høy kritisk evalueringsevne tok bedre beslutninger (Amason, 1996; Lee et al., 2015, s. 564), er det i slike grupper mindre grad av aksept når det kom endelige avgjørelser, sammenlignet med konsensus-søkende-grupper (Jehn & Mannix, s. 240; Schweiger, Sandberg & Ragan, 1986). I tillegg kan oppgavekonflikter potensielt også forstyrre gruppekonsensus og fjerne fokus fra oppgavens mål (Jehn & Mannix, 2001, s. 240). Med dette som bakteppe koblet Jehn & Mannix (2001) en konstruktiv effekt av oppgavekonflikt til tid, og fant at «high-performing»-grupper hadde noe oppgavekonflikt i midten av prosjektets periode (s. 247). Det skal også nevnes at De Dreu og Weingart (2003) fant en negativ effekt av oppgavekonflikt. Dog har denne meta-analysen fått noe kritikk for blant annet bruk av et snevert begrepsapparat (Jehn, Greer, Levine & Szulanski, 2008). I tillegg har studier etter De Dreu og Weingarts (2003) funnet og argumentert for oppgavekonfliktens konstruktive effekt (de Wit et al., 2012). Vi kan også anse Hjertøs (2006) bidrag som et forsøk på å nyansere funnene fra De Dreu og Weingarts meta-analyse (Hjertø, 2013, s. 193).

Resultatene fra studier på konfliktfeltet er mer delt når det kommer til prosesskonfliktens effekt. På den ene siden argumenterer Jehn og Mannix (2001) på et teoretisk grunnlag for at noe prosesskonflikt i oppstarten kan være gunstig for gruppen for å organisere og strukturere arbeidet fremover, samt for at gruppen kan danne en felles akseptert normgrunnlag for arbeidet fremover (s. 240). Men i denne sammenhengen er det dog essensielt at gruppen klarer å løse konflikten effektivt for at det skal fasilitere en positiv effekt på gruppens prestasjonsevne og produktivitet (Jehn, 1997, s. 548). I tillegg er det sentralt at prosesskonflikten medbringer en reell forbedring i prosessen (de Wit et al., 2012). På den andre siden eksisterer det en rekke argumenter for prosesskonfliktens destruktive effekt på gruppesamarbeid og gruppens prestasjonsevne: En prosesskonflikt kan både stjele tid og fokus fra oppgaven som skal løses (Lee et al., 2015, s. 565), samt påvirke negativt på oppgavens kvalitet, nettopp fordi det kan føre til et feilrettet fokus mot irrelevante diskusjoner (Jehn & Mannix, 2001, s. 239). Dette kan igjen føre til lav gruppemoral og redusert produktivitet i gruppen (Jehn & Mannix, 2001, s. 239). En annen studie trekker frem at en prosesskonflikt er spesielt negativt i et gruppesamarbeid, og dersom det ikke løses, vil det vedvare og prege gruppearbeidet resten av gruppens levetid (Lee et al., 2015, s. 565). I tillegg er det sannsynlig at en langvarig prosesskonflikt kan fremprovosere andre typer konflikt (Lee et al., 2015, s. 565). Dessuten er det også argumentert for at en prosesskonflikt kan føre til misnøye og usikkerhet blant gruppemedlemmene, som videre kan føre at medlemmene opplever et større ønske om å forlate gruppen (Jehn, 1997, s. 548).

Selv om forskningen og funnene spriker til en viss grad når det kommer til oppgave- og prosesskonflikter, så er det stor konsensus blant forskerne for at relasjonell konflikt alltid er destruktiv for et gruppesamarbeid. En relasjonell konflikt vil forstyrre prosessen av kunnskapsdeling og kunnskapsutforming (Lee et al., 2015, s. 565). Dette handler om at gruppens fokus går fra å være på oppgaven som skal løses til de negative følelsene mot andre gruppemedlemmer (Jehn, 1997, s. 531). De negative holdningene til andre gruppemedlemmer, gjør medlemmene resistente mot hverandres oppgaveorienterte idéer (Lee et al., 2015, s. 565). Dermed kan relasjonelle konflikter også føre til at gruppen tar dårligere beslutninger, i tillegg vil relasjonelle konflikter hindre medlemmer i å prosessere ny, kompleks informasjon (Lee et al., 2015, s. 566). Dersom det oppstår en relasjonell konflikt vil det føre til at medlemmene blir irritable, negative, mistenkelige og bitre, samtidig som det minsker sannsynligheten for at medlemmene viser velvilje og gjensidig forståelse overfor hverandre (Jehn, 1997, s. 531-532). Dersom grupper opplever relasjonell konflikt tidlig i gruppesamarbeidet, vil gruppen i økende

grad oppleve mer relasjonell konflikt jo nærmere gruppens deadline kommer (Jehn & Mannix, 2001, s. 240). Dessuten fant Lee et al. i sin studie av samarbeids- og prosjektbasert læring at mangel på sosiale evner hos gruppemedlemmene kan utløse relasjonelle konflikter (2015, s. 582). Det er relevant å påpeke at negative holdninger eller følelser til andre gruppemedlemmer ikke nødvendigvis fører til relasjonelle konflikter. Relasjonelle konflikter kan unngås dersom de negative holdningene håndteres og reguleres individuelt (Lee et al., 2015, s. 566). Et eksempel på dette kan vi finne i Järvenoja og Järvelä (2009) der lærerstudenter regulerte negative emosjoner. Ifølge denne studien vil en kunne finne at inkompatible arbeidsmetoder i prosjektgrupper vil kunne starte en relasjonell konflikt, dersom medlemmene ikke klarer å regulere de negative følelsene (Järvenoja & Järvelä, 2009). Denne samlede redegjørelsen for tidligere forskning på konflikttypens effekt vil være nyttig når jeg skal undersøke nærmere hvordan konflikt kan fungere som en læringsarena og belyse nyanser med tanke på dette.

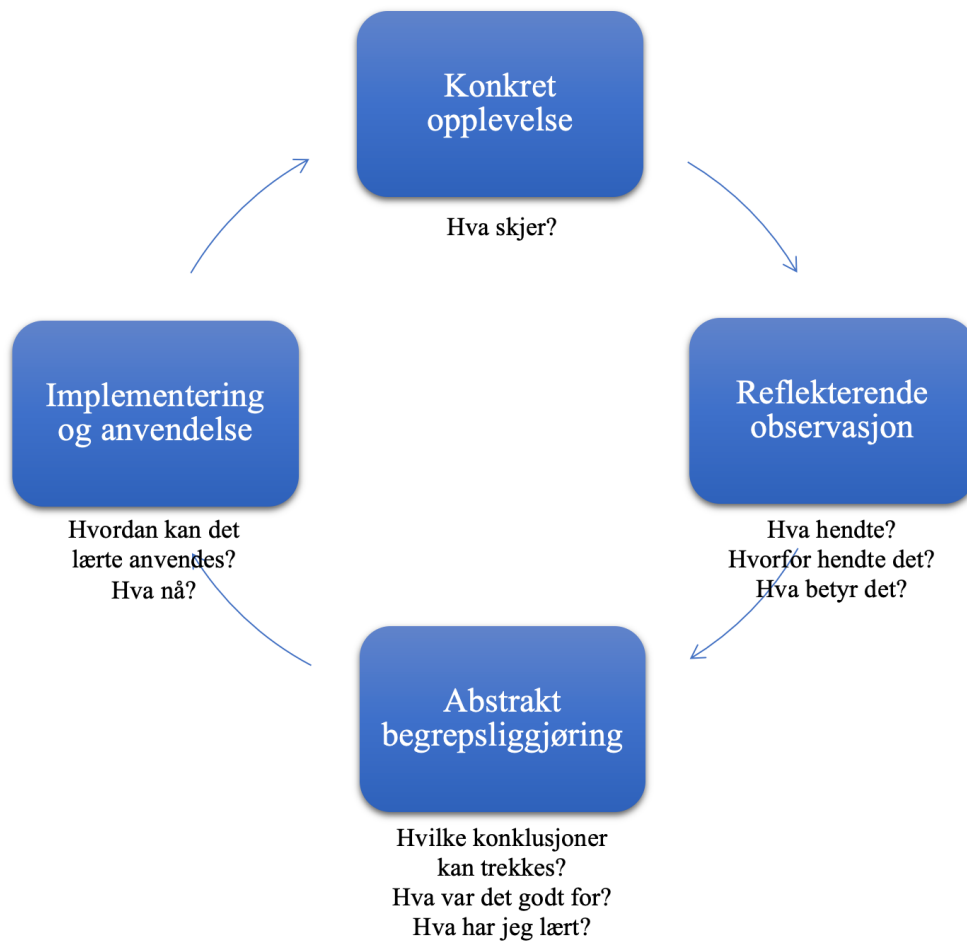
2.2 Læringsteori

Teoriene som presenteres under, representerer denne studiens forståelse av hvordan læring finner sted. Kolbs læringssirkel (2012) illustrerer studiens forståelse av individuell læring med utgangspunkt i hvordan individet lærer på bakgrunn av erfaringer og refleksjon, og videre anvender denne læringen i fremtidige situasjoner. Argyris & Schöns (1996) bidrag om organisatorisk læring skal være den teoretiske forankringen når vi senere i denne studien skal belyse hvordan konflikt kan bidra til læring som et organisatorisk utbytte. Blooms taksonomi (1956) er inkludert i det teoretiske rammeverket med det formål om å anerkjenne konflikt som kilde til læring på de høyeste kunnskapsnivåene.

2.2.1 Kolbs læringssirkel

Kolbs læringssirkel er utviklet med utgangspunkt i Lewin, Dewey og Piagets tre respektive modeller for læring. Kolb plasserer selv læringsmodellen innenfor retningen erfaringslæring og tar utgangspunkt i at læring er en prosess, hvor erfaring omdannes til erkjennelse (Kolb, 2012, s. 295). Læringen skjer gjennom to dimensjoner: i) forståelse og ii) omdannelse (Illeris, 2012, s. 78). I denne studien ønsker jeg å legge samme sirkulære prosessforståelse av læring til grunn med utgangspunkt i dimensjonene forståelse og omdannelse. Med utgangspunkt i Kolbs læringssirkel og erfaringslæring forstås individuell læring som en sosial og personlig form for læring (Moxnes, 2000, s. 51-52), som starter i de konkrete opplevelsene og

erfaringene. Dette betyr i praksis for individet at den konkrete opplevelsen fører til en reflekterende observasjon, der individet reflekterer over hva som skjedde i situasjonen og hva denne opplevelsen betyr og innebærer. Dersom individet tester og etterprøver abstrakte begreper i konkrete situasjoner, som et resultat av den reflekterende observasjon av en konkret opplevelse, kan vi si at læring har funnet sted (Moxnes, 2000, s. 53-54). Figur 4 illustrerer dette.



Figur 4: Individuell sirkulær- og prosesslæring (Fritt etter Kolb, 2012; Moxnes, 2000).

Nettopp fordi erfaringslæringen er en sosial form for læring er det relevant å ta utgangspunkt i Kolbs lærings sirkel som teoretisk forståelse av individuell læring i denne studien. Denne læringsteorien kan belyse læring om både individets eget selv og dets forhold til andre mennesker, og legger vekt på at selvinnsikt og livsvisdom bare kan «læres ved å leve med i og dra nytte av livet selv» (Moxnes, 2000, s. 51). I studiens analysedel skal vi se nærmere på hvordan konflikt kan fungere som en konkret erfaring i denne lærings sirkelen.

2.2.2 Organisatorisk læring

Argyris & Schöns (1996) tekst om organisatorisk læring er et klassisk bidrag, og høyst relevant i dag også. Denne teorien har relevans for denne studien, fordi den setter fokus på og belyser mulighetene for en felles og kollektiv læring (Svedberg, 2002, s. 312). Argyris & Schöns teori om organisatorisk læring brukes i denne studien til å forklare den læringen som ikke utelukkende kan tilskrives det enkelte individet, men prosjektgruppen som en organisatorisk enhet. Dette innebærer å legge til grunn en forståelse, der det er prosjektgruppen som er organisasjonen som lærer. Formålet med denne teorien er å belyse at organisatorisk læring kan finne sted med utgangspunkt i konflikt og at konfliktlæring kan bidra til et læringsutbytte på et organisatorisk nivå.

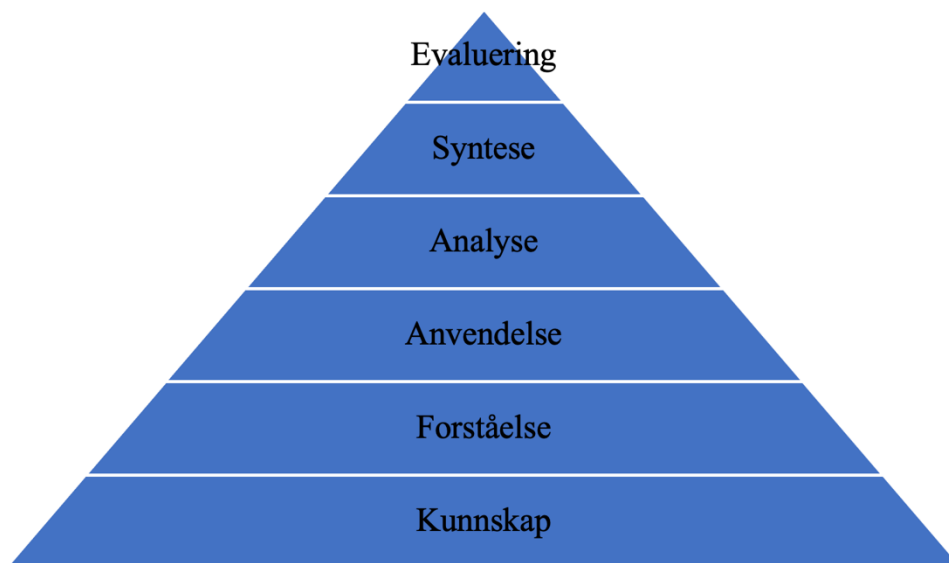
For å kunne gjøre dette, ønsker jeg derfor å innta et perspektiv der organisasjoner kan lære og adopterer Argyris og Schöns (1996) forståelse av organisatorisk læring. Det legges til grunn en forståelse av organisatorisk læring som innebærer at den oppstår i situasjoner der individer i en organisasjon opplever en problematisk situasjon og utforsker dette på vegne av organisasjonen – i vårt tilfelle prosjektgruppen (Argyris & Schön, 1996, s. 16). Vi må forstå den organisatoriske læringen med utgangspunkt i begrepene bruksteori og uttrykt teori. Disse er handlingsteorier og for at en organisatorisk læring skal finne sted må det skje en forandring i individenes handlingsteori. Bruksteorien beskriver de drivende og styrende verdiene for handlinger på tvers av prosjektgruppen. Bruksteorien skildrer altså handlingsmønstrene til individene og beskriver derfor den faktiske atferden i prosjektgruppen. Uttrykt teori referer derimot til hvilke verdier og normer prosjektgruppen som organisasjon uttrykker eksplisitt, og som kan forklare og rettferdiggjøre et gitt aktivitetsmønster (Argyris & Schön, 1996, s. 13). Dette inkluderer medlemmene i prosjektgruppens oppfattelse av deres eget og andres atferd. Det er ikke gitt at handlingsteoriene samsvarer, siden det kan være forskjeller mellom medlemmenes forklaringer av deres handlinger og handlingene som faktisk blir foretatt (Argyris & Schön, 1996, s. 14).

Videre presenterer Argyris og Schön (1996) to begrep for organisatorisk læring som er relevante å skille mellom; enkeltkrets- og dobbeltkretslæring. Dersom det er snakk om en enkeltkretslæring, vil det forekomme en endring i en handlingsstrategi eller en endring i antakelsene handlingsstrategien er bygget på (Argyris & Schön, 1996, s. 20). Dette er en form for organisatorisk læring som ikke påvirker handlingsteorien og en rettelse av eventuelle feil kan skje innenfor prosjektgruppens eksisterende verdier og normer (Argyris & Schön, 1996, s.

22). Videre skal vi se at når en dobbeltkretslæring finner sted i en prosjektgruppe, så vil det påvirke og modifisere prosjektgruppens verdier og normer. Læringen resulterer da i en endring av verdiene i prosjektgruppens bruksteori (Argyris & Schön, 1996, s. 21). I kapittel 4.1 skal vi se nærmere på hvordan konflikt kan mobilisere dobbeltkretslæring og endring av prosjektgruppers bruksteori.

2.2.3 Blooms taksonomi

Blooms taksonomi (1956) er en hierarkisk modell som tar for seg seks kunnskapsnivåer av læring. Det eksisterer flere forskjellige taksonomier innenfor kunnskapsfeltet, men Blooms taksonomi er trolig en av de mest kjente (Bergem & Dalland, 2010, s. 65). Det laveste kunnskapsnivået er «kunnskap» - dette nivået av læring består av å kunne huske og gjengi innlært materiale (Bloom, 1956, s. 63). Det neste nivået «forståelse» handler om å kunne forklare og beskrive det man har lært muntlig eller skriftlig (Bergem & Dalland, 2010, s.67). Kunnskapsnivået «anvendelse» innebærer at man evner å anvende sin kunnskap og forståelse i nye situasjoner og andre kontekster enn i den originale (Bloom, 1956, s. 205). Videre innebærer «analyse» at man forstår innholdet av enkeltfenomener, samtidig som man kan se sammenhenger mellom ulike deler av et fenomen i kontekst av sammensatte og komplekse problemer (Bergem & Dalland, 2010, s. 68). Det neste nivået, «syntese» referer til at man mestrer å trekke egne slutninger og skape mønstre og strukturer som ikke er allerede eksisterende (Bloom, 1956, s. 206). Det høyeste nivået for kunnskapslæring er «evaluering», og her kan individet bedømme verdien av et gitt element ut ifra forskjellige kriterier (Bloom, 1956, s. 207).



Figur 5: Blooms taksonomi (Fritt etter Bloom, 1956, s. 18)

Det finnes flere reviderte versjoner av Blooms taksonomi, der «syntese» er erstattet med «evaluering» på det femte nivået og der det øverste kunnskapsnivået kalles «skape». Skape innebærer å sammensette ulike elementer for å danne en sammenhengende helhet eller lage et originalt produkt, samt å reorganisere elementer til nye mønstre eller strukturer (Krathwohl, 2002, s. 215; Anderson & Krathwohl, 2001, s. 31). Det essensielle for denne studien er ikke først og fremst innholdet i taksonomien, men forståelsen av at visse former for kunnskap anses som bedre og av høyere verdi enn annen. Denne modellen skal bidra til å belyse hvilke kunnskapsnivåer konfliktlæring befinner seg på.

2.3 Spinnteori

Spinnteorien ser på gruppedynamikk som et balansefenomen og legger til grunn at optimal ytelse over tid krever at gruppen skaper balanse ved å mestre fire gruppefunksjoner: i) kontroll, ii) avhengighet, iii) omsorg og iv) opposisjon (Sjøvold, 2022, s. 62). Teorien legger til grunn at det er de gruppene som mestrer alle fire gruppefunksjoner og dermed tilfredsstiller sine egne behov, som vi kan anse som grupper på et høyt formålsnivå. Det fremkommer av teorien at det ikke bør være et mål for alle grupper å være høyformålsgrupper – dette har sammenheng med at ikke alle grupper har oppgaver som krever å operere på et høyt formålsnivå (Sjøvold, 2022, s. 74). Det er dog grupper på et høyt formålsnivå som evner å løse komplekse oppgaver, også i kaotiske situasjoner (Sjøvold, 2022, s. 77). Derfor ønsker jeg å legge til grunn en forståelse som innebærer at det bør være et mål for prosjektgrupper å mestre alle gruppefunksjoner og dermed operere på et høyt formålsnivå. Dette er med tanke på kompleksiteten til oppgavene en prosjektgruppe skal løse. Jeg ønsker å legge til grunn et premiss, der spinnteoriens krav til høyformålsgrupper i denne studien vil være tilsvarende det som definerer høy prestasjonsevne hos en gruppe. Jeg vil presisere at høy prestasjonsevne ikke utelukker et behov for læring. Tvert imot vil jeg legge til grunn at mestring av samtlige gruppefunksjoner vil mobilisere læring.

Videre vil jeg presisere at jeg i denne studien legger til grunn at gruppefunksjonen opposisjon, representerer behovet for konflikt, friksjon og kritikk. Spinnteorien belyser både behovet for konflikt, samtidig som det ser konflikt i sammenheng og i samspill med tre andre fundamentale behov for å prestere på et høyt nivå og lære. Med spinnteorien ønsker jeg å sette lys på viktigheten av gruppens prestasjonsevne. Konflikt er en viktig del av dette, men konflikt må fungere i samspill med de tre andre gruppefunksjonene.

De fire gruppefunksjonene representerer elementære behov som gruppen ikke kan være foruten (Sjøvold, 2022, s. 61). Avhengighetsfunksjonen handler om en gjensidig forpliktelse mellom medlemmene og er preget av lojalitet, konformitet og aksept. Når denne funksjonen er dominerende er det respekt for gruppens spilleregler og samspill, og medlemmene overholder avtalte spilleregler for hvordan gruppen skal løse oppgaver (Sjøvold, 2022, s. 62). Når kontrollfunksjonen er dominerende preges gruppen av målrettet oppgaveløsning og handlekraft (Sjøvold, 2022, s. 62), og denne funksjonen skal sikre planlegging og styring (Sjøvold, 2022, s. 76). Omsorgsfunksjonen handler om å etablere og ivareta relasjonen mellom medlemmene og er preget av sosial åpenhet (Sjøvold, 2022, s. 63). Videre vil det være rom for kritikk, konkurranse og provokasjon når opposisjonsfunksjonen er rådende (Sjøvold, 2022, s. 62). Hvis en gruppe i et langvarig perspektiv i stor grad preges av en funksjon, vil dette føre til at det dannes en kultur, hvor gruppen kun er kapable til å håndtere få situasjoner effektivt (Sjøvold, 2022, s. 63).

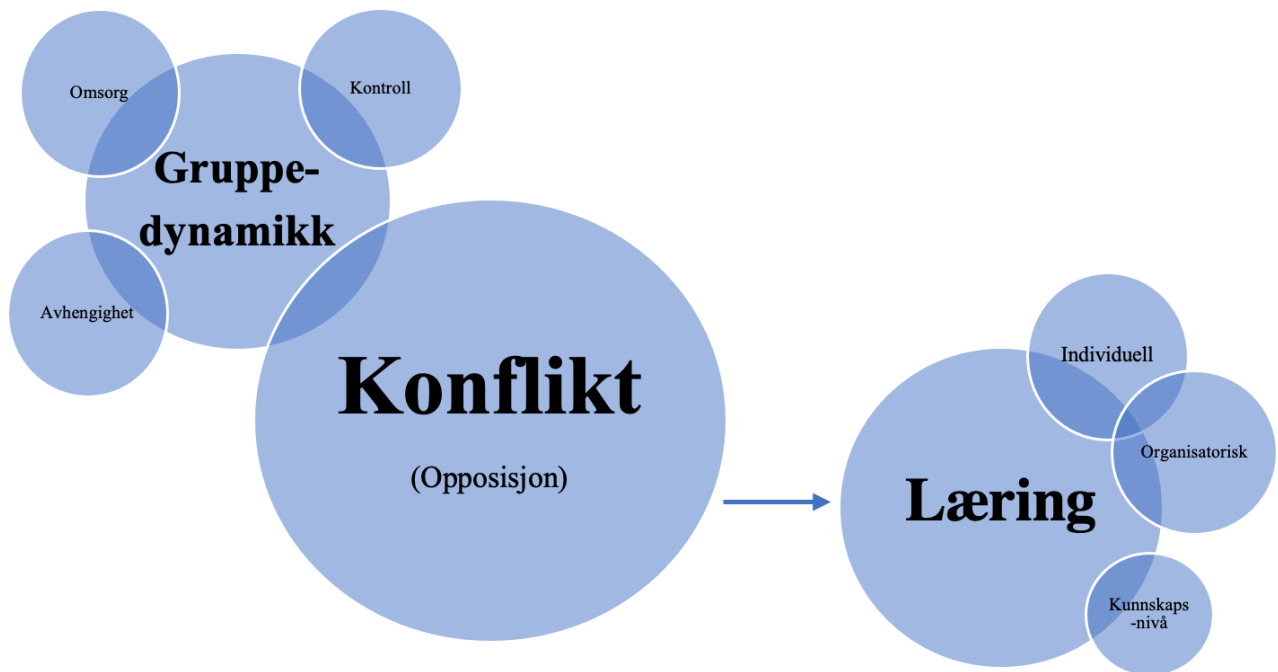
Gruppefunksjonene fungerer som poler for hverandre, og dersom en av funksjonene dominerer, vil det ikke være mulig for motpolen å dominere på samme tid (Sjøvold, 2022, s. 64). Samlet består spinnteorien av tre dimensjoner: i) Måldimensjonen (Kontroll – Omsorg), ii) Autonomidimensjonen (Opposisjon – Avhengighet) og iii) Læringsdimensjonen (Synergi – Tilbaketrekning). En gruppe i balanse vil ligge nære synergi på læringsdimensjonen, og her vil det utvikles en gjensidig tillit mellom gruppemedlemmene og gruppens prestasjonsevne vil forbedres. Det er her gruppen lærer. Gruppen lærer dersom individene i gruppen lærer og utvikler sin sosiale kompetanse til å tilpasse sin egen atferd (Sjøvold, 2022, s. 71) og dermed tilpasse seg etter behovet for de forskjellige funksjonene på forskjellige tidspunkt.

Det fremkommer også i spinnteorien at tillit henger sammen med og oppleves forskjellig avhengig av gruppens formålsnivå. Dersom det er snakk om en gruppe med lavt formålsnivå, vil tillit innebære at medlemmene ikke utfordrer gruppens eksperter. Dette ville oppfattes som om at andre gruppemedlemmer man utfordrer ikke er til å stole på (Sjøvold, 2022, s. 75). I grupper på høyt formålsnivå vil en utfordring av et gruppemedlems argument eller synspunkt derimot oppfattes som et forsøk på å lære av hverandres kompetanser. Dette vil igjen gi rom for nye idéer og kompetanseutvikling, og derfor kan vi også forstå at potensialet for læring er vesentlig større i grupper på et høyt formålsnivå (Sjøvold, 2022, s. 76). Formålet med spinnteorien er å se konflikt i kontrast og i sammenheng med tre andre essensielle behov i en gruppe. Teorien belyser både behovet for konflikt, samtidig som det ser konflikt i

sammenheng med kontroll, avhengighet og omsorg som behov for å prestere og lære. Spinnteorien vil være nyttig for å belyse hvilken effekt konflikt og fraværet av konflikt har for gruppen.

2.4 Oppsummering av det teoretiske rammeverket

Avslutningsvis vil jeg presentere en modell som oppsummerer det teoretiske rammeverket i denne studien. Formålet med denne modellen er å illustrere sammenhengen mellom de respektive teoriene. Konfliktboblen er forstørret for å illustrere den tematikken som vektlegges i denne studien.



Figur 6: Oppsummering av det teoretiske rammeverket

3.0 Metode

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for metodiske valg og avveininger som er gjort gjennom denne studien. Jeg vil først ta for meg studiens forskningsdesign, og redegjøre for avgjørelser tatt i forbindelse med dette. Videre vil jeg skildre studiens to utvalg og rekrutteringsprosessen. Dessuten vil jeg beskrive gjennomføringen av dybdeintervjuene og kodeprosessen. Deretter vil jeg ta for meg noen etiske betraktninger og en kort diskusjon av forskerrollen. Avslutningsvis vil jeg diskutere dataenes kvalitet.

3.1 Forskningsdesign

For å undersøke studiens problemstilling har jeg valgt å benytte meg av en metodetriangulering. En triangulering referer til bruken av to holdepunkter for å anskue det fenomenet som skal undersøkes i et forskningsprosjekt (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 232). Jeg benyttet meg av en metodetriangulering, der jeg kombinerte to utvalg som empirisk grunnlag i denne studien. Disse var dybdeintervju med nåværende og tidligere studenter som har tatt emnet Prosjektforum og allerede produserte refleksjonsnotat, skrevet av studenter som en obligatorisk avslutning på emnet. Metodetriangulering kan bidra til et mer nyansert bilde av virkeligheten, derfor anså jeg det som aktuelt å se nærmere på opplevelsene og erfaringene knyttet til konflikt og det å jobbe i prosjekt gjennom både dybdeintervju og refleksjonsnotat. Å kombinere analyse av refleksjonsnotatene og dybdeintervju var også forenlig med det tidsperspektivet studien min tillot. Både dybdeintervju og refleksjonsnotatene kunne gi meg innsikt i de tankene, erfaringer, opplevelser og refleksjoner studentene har hatt angående det å jobbe i prosjektgrupper og eventuelle erfaringer med konflikt (Tjora, 2017, s. 114).

Andre overveielser jeg gjorde i valget av forskningsdesign var bruken av observasjon som metode. Her så jeg for meg to alternativer: For det første vurderte jeg en casestudie, der jeg ønsket å følge en prosjektgruppe vårsemesteret 2022. For det andre vurderte jeg å ta utgangspunkt i min egen prosjektgruppe, da jeg selv tok emnet høsten 2021. Sistnevnte alternativ ble utelukket, da noen i gruppen min ga uttrykk for at de ikke var komfortable med å bli observert, i tillegg til at de fryktet det ville distrahere for min deltakelse i gruppens arbeid. Dessuten oppsto denne ideen sent i mitt eget prosjekt, og jeg hadde derfor ikke muligheten til å basere forskningen på detaljerte feltnotater, som vil være en stor svakhet for studien. Førstnevnte alternativ utelukket jeg av pragmatiske årsaker. På grunn av

masteroppgavens tidsperspektiv, ville jeg ikke kunne følge gruppen i løpet av hele prosjektet. I tillegg vurderte jeg at det var en mulighet for at min relasjon med studentene ville være et forstyrrende element i observasjonen, da jeg tidligere har vært kollokvieveileder for flere av studentene ved et annet emne på masterprogrammet. At de ville anse meg som en veileder fremfor observatør, og min tilstedeværelse ville påvirke gruppens naturlige gang i for stor en grad, vurderte jeg som en stor sannsynlighet. Min relasjon til mine informanter vil jeg komme nærmere inn på i delkapittel 3.5 «Forskerrollen og etiske hensyn». Dessuten vurderte jeg også å gjennomføre studien der enten dybdeintervjuene eller refleksjonsnotatene var eneste datakilde. Jeg vurderte dog, at en metodetriangulering ville være mest gunstig for studien, nettopp fordi en triangulering kan bidra et mer nyansert bilde av virkeligheten.

3.2 Utvalg

Jeg ønsket å se nærmere på konflikt som læringsarena i prosjektarbeid, og gjennom emnet Prosjektforum kunne jeg få tilgang til data og informanter fra flere prosjektgrupper, der prosjektenes innhold har stor variasjon, samtidig som prosjektenes lengde og omfang er relativt like. Ved å rekruttere uavhengig av hvilken prosjektgruppe de har vært en del av, kunne jeg undersøke erfaringer og opplevelser på tvers av gruppene, fremfor å ta utgangspunkt i en gruppe og dermed genere kunnskap om en enkelt case (Tjora, 2017, s. 41). Hvorvidt studiens funn også vil være relevant for prosjektgrupper i arbeidslivet, selv om studien tar utgangspunkt i prosjektgrupper bestående av studenter, vil jeg komme tilbake til i delkapittel 3.6.3 «Generaliserbarhet».

3.2.1 Dybdeintervju

Strategien for rekrutteringen av informanter til dybdeintervjuene var basert på et kriterieutvalg (Tjora, 2017, s. 40-41). Hovedkriteriet for utvalget var at informantene hadde fullført emnet Prosjektforum. Mer spesifikt var det er kriterier at informantene skulle ha fullført emnet innenfor de seneste to årene. Dette var fordi jeg ønsket at prosjektdeltakelse fortsatt skulle være relativt nært i minne hos informantene mine. Jeg rekrutterte informanter gjennom en Facebook-gruppe for nåværende og tidligere OLA-studenter, i tillegg sendte jeg ut noen direkte meldinger via Facebook til tidligere studenter, som var medlem av denne Facebook-gruppen. Med utgangspunkt i kriteriene for utvalget endte jeg opp med å rekruttere fra tre forskjellige Prosjektforumskull. Til slutt besto utvalget mitt av åtte informanter med en relativt jevn fordeling på kjønn. Av hensyn til av-identifisering av informantene har jeg

valgt ikke å spesifisere hvor mange informanter det er representert i de tre kullene og hvilke informanter som tilhører hvilke kull. Jeg vil dessuten presisere at jeg ikke har rekruttert informanter fra min egen prosjektgruppe. Jeg vil redegjøre ytterligere for av-identifiseringsstiltak i delkapittel 3.5 «Forskerrollen og etiske hensyn». I tillegg er det relevant å presisere at det var ikke et utvalgs-kriterium eller et ønske om å rekruttere informantene ut ifra hvilken rolle de hadde i prosjektet. Dette er fordi det er forskjellig hvilke roller gruppene oppretter, hvorvidt og i hvilken grad prosjektgruppene håndhever og har reelle roller. I tillegg til at noen grupper har rullerende roller eller at kun noen gruppe-medlemmer hadde roller.

3.2.2 Refleksjonsnotat

For å bestå emnet Prosjektforum må studentene levere et refleksjonsnotat etter prosjektet er fullført. I refleksjonsnotatet reflekterer de over diverse erfaringer og opplevelser ved å jobbe i prosjekt. Siden 2019 har ansvarlig professor ved masterprogrammet samlet inn tillatelse til å bruke disse refleksjonsnotatene til forskning. Disse har jeg fått tilgang til gjennom fagansvarlig. En klar fordel med denne dataen var den var lett tilgjengelige og allerede ferdig produsert. Refleksjonsnotatene er anonymisert ved at navnene på kandidatene ble erstattet med en kode. Et eksempel på en slik kode er P17D96. «P» pluss et tall identifiserer hvilke refleksjonsnotat som er en del av samme prosjektgruppe, mens «D» pluss et tall representerer et tilfeldig gitt nummer på deltakeren. Hver kandidat fikk et unikt tall plassert etter D. Det var derfor mulig å identifisere de som var på samme gruppe. En mappeinndeling av prosjektforumskullene gjorde det mulig å skille hvilke prosjekt, som tilhørte de ulike kullene. Hvem som tilhørte hvilken gruppe og hvilket kull, var dog ikke relevant for denne studien. Dette er fordi studiens formål ikke var å undersøke hvorvidt alle i samme gruppe hadde lignende refleksjoner angående læring og konflikt, men hellere hvilke refleksjoner om læring som kunne kobles til konflikt. Jeg fikk tilgang til refleksjonsnotater fra fire forskjellige Prosjektforumskull, totalt 108 refleksjonsnotater fordelt på disse kullene. Jeg valgte bort refleksjonsnotatene fra mitt eget Prosjektforumskull (høsten-2021). Dette gjorde jeg av hensyn til medlemmene i min egen prosjektgruppe, og andre studenter fra dette kullet som uttrykte ambivalens ved at jeg skulle lese deres refleksjoner. Utvelgelsen av relevante refleksjonsnotater startet med en gjennomlesning av alle 91 refleksjonsnotat fra vår-2019-, vår-2020- og vår-2021-kullene. Ut ifra gjennomlesning av refleksjonsnotatene og med tanke på funnene fra dybdeintervjuene valgte jeg ut relevante sitat og refleksjoner for å belyse denne studiens problemstilling.

3.3 Gjennomføring av dybdeintervju

Gjennomføringen av dybdeintervjuene foregikk enten fysisk eller via zoom, og det var opp til hver enkelt informant hvorvidt de ønsket å gjennomføre intervjuet digitalt eller fysisk. De fysiske intervjuene fant sted på diverse møterom og kaféer. Intervjuene varte mellom 30 og 56 minutter, og jeg fikk samtykke av samtlige informanter til å ta opp lyden på UiOs krypterte diktafon-app. I starten av intervjuene brukte jeg muligheten til å betrygge mine informanter ved å fortelle om av-identifiseringsprosessen og hvordan jeg hadde tenkt å håndtere deres sitater og uttalelser. For å holde en viss struktur på intervjuene, hadde jeg utformet en intervjuguide på forhånd som jeg brukte hovedsakelig som veiledning for meg selv, med tanke på å komme innom de ønskete temaene og et eventuelt behov for oppfølgingsspørsmål. Underveis i intervjuprosessen gjorde jeg justeringer og tilføyelser til intervjuguiden, da det løpende gjennom samtale med informantene kom frem perspektiver og tematikker som jeg anså som relevant å spørre alle informantene om. Etter gjennomførte intervjuer transkriberte jeg fortløpende. Jeg av-identifiserte navn på gruppe-medlemmer, oppdragsgivere og veiledere, samt konkrete prosjektdetaljer under transkriberingen, i tilfeller hvor dette kom opp.

3.4 Koding

Etter transkribering kodet jeg intervjuene datanært i det kvalitative dataanalyseprogrammet nVivo (Johannessen et al., 2018, s. 290). Da jeg hadde kodet alle åtte dybdeintervju, satt jeg igjen med 308 datanære koder. I tråd med Johannessen et al. sin skildring av tematisk analyse etterfulgte en kategorisering av de datanære kodene (2018, s. 294-295). De tematiske kategoriene ble laget på bakgrunn av både teori og empiri, som for eksempel: «Prosesskonflikt» og «Tid». For kodingen av refleksjonsnotatene tok jeg utgangspunkt i de tematiske kategoriseringene fra dybdeintervjuene og så etter forskjeller og likheter mellom de to datainnsamlingene.

3.5 Forskerrollen og etiske hensyn

Som et naturlig produkt av å ta empirisk utgangspunkt i et emne ved mitt eget masterstudie, hadde jeg en viss relasjon til både emnet og noen av mine informanter. Dette har påvirket en rekke valg og hensyn til informantenes trygghet i både intervju- og av-identifiseringsprosessen. For det første valgte jeg bort de refleksjonsnotatene fra det emnekullet jeg selv deltok i, som tidligere nevnt.

For det andre har jeg som et steg i av-identifiseringen utelatt deler av sitatene som ville kunne avsløre hvilke prosjekt studentene var en del av. Dette gjelder både sitater fra dybdeintervjuene og fra refleksjonsnotatene. For å sikre informantenes anonymitet har jeg valgt ikke å skille mellom hvilke informanter som har uttalt hva. I analysedelen vil sitatene derfor bli presentert uavhengig av hvilken informant eller refleksjonsnotat sitatet stammer fra. Jeg vil dog tydeliggjøre om et gitt sitat stammer fra et intervju eller refleksjonsnotat, da det er av interesse for studien og leseren å kunne skille mellom de to utvalgene. I tillegg har jeg valgt å av-identifisere informantenes dialekter i transkriberingsprosessen (Tjora, 2017, s. 174). Dersom refleksjonsnotatene var skrevet på nynorsk, omskrev jeg disse til bokmål, også som et av-identifiseringstiltak. Som tidligere nevnt har jeg også valgt ikke å spesifisere hvilke informanter som tilhører hvilke kull og hvor mange informanter det er representert i de tre kullene, med tanke på gjenkjennelse.

For det tredje har det påvirket hvordan jeg tok kontakt til mine informanter og hvordan jeg har betrygget de i prosessen. Jeg har kun tatt direkte kontakt med informanter fra andre kull enn mitt eget, og resten av informantene har selv meldt sin interesse. Ved ikke å sende direkte forespørsel til mine nåværende medstudenter, har jeg sørget for at alle disse informantene har følt seg trygge på å delta og at ingen har følt seg presset til å delta. Dessuten har jeg, som tidligere nevnt, gjort mitt beste for å informere informantene om mine av-identifiseringstiltak gjennom hele prosessen. Selv om det ikke er normen å tilby sitatsjekk i forskningssituasjoner med bruk av lydopptak og detaljert og presise transkripsjoner (Tjora, 2017, s. 179), var det noen tilfeller hvor jeg ga informantene et tilbud om sitatsjekk. Dette var som en ekstra betryggelse for informantene til å føle seg trygge på å delta i studien (Tjora, 2017, s. 177), men det var ingen som ønsket å benytte seg av dette tilbudet. I delkapittel 3.6.2 «Pålitelighet» jeg vil komme nærmere innpå hvordan min relasjon til informantene kan ha påvirket dataens kvalitet.

Dessuten er det relevant å diskutere hvorvidt det faktum at jeg selv har tatt emnet «Prosjektforum» gjør det aktuelt å si studien også er basert på deltakende observasjon. De erfaringene jeg selv har gjort meg under emnet har ikke vært en del direkte del av denne studiens datamateriale. Dog har min deltakelse i Prosjektforum påvirket min forståelse av og informasjon om feltet og empirien. I tillegg har min deltakelse i emnet motivert og inspirert studiens tema og felt, samt gjort rekrutteringen enklere. Det er dog viktig å påpeke at det var

først var mot slutten emnet, at denne inspirasjonen fant sted, og at feltnotat som er en naturlig og essensiell del av deltakende observasjon (Halvorsen, 2008, s. 133), derfor ikke ble skrevet.

3.6 Dataens kvalitet

3.6.1 Gyldighet

Studiens gyldighet handler om hvorvidt vi måler det vi ønsker å måle (Tjora, 2017, s. 232). Jeg forsøkt å redegjøre grundig rundt valg av metode og teori, slik at leseren får muligheten til å vurdere studiens presisjon og relevans (Tjora, 2017, s. 234). Mitt valg om å benytte metodetriangulering i studiens forskningsdesign var et bevisst valg for å øke sannsynligheten for troverdige resultater (Johannessen et al., 2016, s. 232). Gjennom gode faglige dialoger med både medstudenter og veiledere har jeg forsøkt å teste studiens gyldighet, dette kan refereres til som kommunikativ gyldighet (Tjora, 2017, s. 233).

3.6.2 Pålitelighet

Pålitelighet handler om å redegjøre for interne forhold i undersøkelsen (Tjora, 2017, s. 238), og grundige begrunnelser av valg tatt gjennom studiens løp gjør det mulig for leseren å gjøre en selvstendig vurdering av dataens pålitelighet (Tjora, 2017, s. 234). Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å redegjøre utfyllende for valg tatt gjennom prosessen. På tross av at fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere innenfor den kvalitative forskningstradisjonen, så er forskerens utgangspunkt særlig viktig å redegjøre for og reflektere rundt, da det kan påvirke studiens resultat (Tjora, 2017, s. 235). Med tanke på at jeg har intervjuet medstudenter vil det være relevant å diskutere hvorvidt og hvordan min relasjon til mine informanter, kan ha påvirket deres svar og medvirkning i denne studien. For noen kan det ha vært sårbart å snakke om konflikt blant medstudenter med en annen (men likevel utenforstående) medstudent. På den ene siden kan dette ha påvirket svarene til informantene mine. Et mulig eksempel på dette var at noen av informantene mine kom med mindre konkrete eksempler knyttet til sine tanker og erfaringer. Dette kan både handle om at informantene holdte tilbake veldig konkrete detaljer med et ønske om at bekjente ikke skulle kjenne igjen situasjonene. Det skal påpekes at jeg ikke oppfattet dette som et gjennomgående problem ved gjennomføringen av intervjuene. Derfor vil jeg også argumentere for at dette er et scenario som er lite sannsynlig, da en mangel på eksempler også kan handle om at prosjektene og erfaringene ligger en stund tilbake for noen av informantene. Det ville trolig vært lettere å gi konkrete eksempler, hvis intervjusituasjonen hadde funnet sted nærmere gjennomføringen av prosjektet. Dessuten var

det flere informanter som heller uttrykte underveis i intervjuet at de stolte på at jeg ville anonymisere veldig konkrete situasjoner. I tillegg har jeg som tidligere nevnt, sørget for å betrygge informantene gjennom hele prosessen ved å redegjøre hvordan jeg håndterer deres svar. Uansett er det naturlig at noen informanter evner i større grad enn andre å knytte sine tanker og meninger til konkrete eksempler.

På den andre siden kan min relasjon til noen av mine informanter også ha påvirket positivt, i den forstand at det kan ha bidratt til å etablere en tillit tidlig i samtalen. En tillit i samtalen vil gjøre det enklere og tryggere for informantene å åpne seg opp og dele relevante erfaringer (Tjora, 2017, s. 147). Det at jeg selv har tatt emnet «Prosjektforum» kan også ha vært en fordel i intervjuprosessen, med tanke på at jeg hadde en viss forståelse av formatet på prosjektene. Det gjorde det mulig for meg å formulere konkrete spørsmål om situasjoner og prosesser, som gruppen med stor sannsynlighet hadde vært igjennom. Dette kunne for eksempel være utdeling av mandat, rollefordeling og skriveprosessen med mere.

Videre kan man argumentere for at en mulig svakhet ved studien er at intervjuene er gjennomført i etterkant av prosjektene. Dersom dataene fra intervjuene hadde foregått eksempelvis underveis og/eller rett i etterkant av prosjektet kunne det muligens gitt mer konkrete og presise eksempler. Dog er det i denne sammenhengen relevant å påpeke at en fordel med forskningsdesignet til denne studien er dets metodetriangulering. Med tanke på at jeg også vil foreta en analyse av refleksjonsnotatene, som er skrevet rett etter endt prosjekt, vil studien fortsatt være delvis basert på relative umiddelbare refleksjoner i etterkant av prosjektet.

3.6.3 Generaliserbarhet

Prosjektgruppene består av studenter, men jeg vil likevel argumentere for at det er mulig å generalisere til å gjelde prosjektgrupper generelt. Studentgruppene er muligens mer homogene enn i arbeidslivet ellers, men fordi masterprogrammet er et tverrfaglig studieprogram er det, sammenlignet med andre masterstudier, større grad av heterogenitet med tanke på studentenes faglige bakgrunn før masterprogrammet. I intervjuene spurte jeg om informantene hadde noen tanker om hvorvidt noe ville vært annerledes dersom prosjektet hadde foregått i arbeidslivet. Her ble det trukket frem blant annet motivasjon og tid. Jeg vil komme nærmere inn på hvordan dette kan ha påvirket konfliktnivået og effekten av konflikt i analysekapittelet 5.0 «Påvirkningsfaktorer for konfliktens læringspotensial». Med dette som utgangspunkt, i tillegg

til at jeg gjennom hele studien har forsøkt å redegjøre for valg og begrunnelser for disse valgene, kan vi argumentere for et naturalistisk generaliseringsgrunnlag i denne studien (Tjora, 2017, s. 239).

4.0 Analyse – Konflikt som læringsarena

I dette kapittelet skal jeg ta for meg analysen av funn om læringsutbytter mobilisert av konflikt. Dette vil jeg gjøre med utgangspunkt i data fra mine to utvalg: dybdeintervju og refleksjonsnotat. Analysen vil ta utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan kan konflikt bidra til læring i prosjektarbeid?* I dette kapittelet vil jeg først argumentere for at konflikt kan bidra til læring som et organisatorisk utbytte så vel som individuelt utbytte. Videre skildres funn der konflikt har mobilisert læring om konflikthåndtering. Deretter vil jeg presentere funn som vi anser som annen læring som et resultat av konflikt. Før dette ønsker jeg å påminne om de ulike konflikttypene som vil bli adressert og anvendt i denne analysen (se figur 7).

Konflikttyper				
Konfliktens innhold / årsak	Jeg er saklig uenig med deg om oppgaven / saken	Jeg liker ikke konklusjonen på saken	Jeg liker ikke deg / din atferd	Uenighet om ansvars- og oppgavefordeling
Konfliktbegrep anvendt i denne studien	Oppgavekonflikt	Emosjonell sakskonflikt	Relasjonell konflikt	Prosesskonflikt

Figur 7: Konflikttyper adressert i denne studien

4.1 Organisatorisk læring og utbytte

Før vi ser nærmere på konkrete funn på læring som et resultat av konflikt, vil jeg etablere og argumentere for at læringsutbyttene som et resultat av konflikt kan bidra til utbytte på både et organisatorisk og individuelt nivå. Formålet med dette delkapittelet er å eksemplifisere organisatorisk læring mobilisert av konflikt og hvordan dette kan resultere i et organisatorisk utbytte. Gjennom intervjuet forteller en informant om gruppekulturen i oppstartsfasen av prosjektet:

I starten så syns jeg samarbeidet virket fint, men det tror jeg var fordi at alle sammen sa seg enig i alt. Så hvis [hen] sa noe og det var kjempebra selvfølgelig, og så sa alle seg enige og så sa jeg noe annerledes etterpå, alle sa seg enige. Og det ble ved det. Vi tok ikke noen avgjørelser.

Informanten beskriver en gruppe som ikke tar beslutninger og en gruppe med tilsynelatende konsensus på tross av motsigende argumenter og løsninger. Vi kan forstå dette som en latent oppgavekonflikt. Urelatert til dette oppsto det en oppgavekonflikt i gruppen med utgangspunkt i forskjellige tolkninger av mandatet, som forårsaket en endring i prosjektgruppen:

[...] når jeg tok det opp så endret det ikke noe på oppgaven, men det endret på en måte litt gruppedynamikken, ved at okay nå må vi passe på å ikke bare si oss enige, vi må si ifra hvis du blir skeptisk til noe, eller tenker på noe.

Selv om oppgavekonflikten ikke endret oppgavens eller prosjektets retning, kan vi argumentere for at denne oppgavekonflikten utløste en dobbeltkretslæring i prosjektgruppen, fordi konflikten førte til at alle medlemmene i gruppen etter konflikten «turte» å være uenig. Det skjedde en endring i prosjektgruppens bruksteori som et resultat av en dobbeltkretslæring, og dette ble mobilisert av oppgavekonflikten. Vi kan forstå dette som at gruppens bruksteori nå legger til rette for at gruppen kan uttale latente oppgavekonflikter. Dessuten kan vi argumentere for at denne oppgavekonflikten førte til en ufarliggjøring av konflikt i gruppen. Dette er en læring om konflikthåndtering som vi skal komme tilbake til i delkapittel 4.2.1. Andre informanter nevner lignende historier der en oppgavekonflikt utløste en endring i gruppens styrende verdier og normer. En informant forteller om prosessen med å skrive rapportens analysedel:

Vi hadde delt opp oppgaven og tre av oss skulle løse analysedelen, og det ble egentlig litt dumt, for analysen det blir en oppsummering og en del hvor du drar inn alt du har hatt da, og du diskuterer liksom i lys av hele oppgaven, [... så] det vi fokuserte på, det gikk litt bort fra det de [andre] hadde jobbet med, [...] vi burde egentlig ha sittet sammen og prøvd å ha tegnet opp og gjort det alle mann i stedet.

Informanten beskriver videre hvordan arbeidsfordelingen og oppdeling av rapportskrivningen førte til en oppgavekonflikt med utgangspunkt i uenigheter angående analysens innhold:

Det ble en liten sånn intern splid egentlig fordi de følte deres synspunkt ikke var tatt med og vi synes det å gå gjennom flere ganger bare ble unødvendig da, men vi ble enige til slutt [...] at vi helst egentlig skulle ha inkludert alle.

Informanten reflekterer rundt hvordan gruppen etter denne oppgavekonflikten endret syn på hvordan de skulle jobbe for å komme i mål med rapporten:

Etter det her så bestemte vi oss for at det kanskje var best [...] at man fikk diskutert og forankret det litt mer sammen [...]. Så vi ble ganske obs etter det på at vi skulle prøve å få med alle synspunkt tidlig da, så alle var på samme bølgelengde.

I dette eksempelet handlet endringen i bruksteorien om å inkludere alles synspunkt, fremfor et overveiende hensyn til effektivitet og fremdrift. Denne dobbeltkretslæringen kan knyttes til spinnteorien, som vektlegger at det er høyt presenterende grupper som evner å veksle fort mellom de ulike gruppefunksjonene (Sjøvold, 2022, s. 65). Tar vi utgangspunkt i at konflikt kan representere opposisjonsfunksjonen i spinnteorien, kan vi argumentere for at en dobbeltkretslæring mobilisert av konflikt kan være nyttig for prosjektgruppene. Dette er nyttig i den grad dobbeltkretslæringen mobiliserer gruppene til i større grad å mestre alle gruppefunksjonene, og dermed oppnå balanse og prestere bra. Vi kan argumentere for at oppgavekonflikten i dette eksemplet mobiliserte både opposisjons- og avhengighetsfunksjonene. I det oppgavekonflikten ble uttalt mestret gruppen opposisjonsfunksjonen, samtidig som konflikten synliggjorde behovet for gjensidig avhengighet blant grupped medlemmene. En annen informant forteller om en oppgavekonflikt i gruppen sin, som vi også kan anse som en utløsende årsak til en dobbeltkretslæring:

Vi hadde ulik forståelse av problemstillingen [...] og så hadde vi en skikkelig diskusjon, der alt følte som veldig mye løst [...] og det ble veldig sånn vendepunkt for vår del, jeg tror vi alle bare innså, kanskje man ikke trenger å trå så varsomt, vi ga litt slipp på den der følelsen av at alt skulle være så behagelig da. Man kunne bare være med og si meningen sin og det gikk fint.

I dette eksemplet ser vi at resultatet av oppgavekonflikten var at grupped medlemmene i større grad turte å uttale latente konflikter. Vi kan forstå at en dobbeltkretslæring utløst av en oppgavekonflikt, kan bidra til at grupper i større grad kan mestre opposisjonsfunksjonen. At prosjektgruppen ikke blir skremt av konflikt, kan vi anse som viktig, da det fremgår i spinnteorien at grupper som oppnår synergi på læringsdimensjonen er de som evner å veksle raskt mellom de forskjellige gruppefunksjonene (Sjøvold, 2022, s. 68). Dersom gruppen ikke mestrer opposisjonsfunksjonen, vil de ikke være i stand til å løse flere former for oppgaver

effektivt, og dermed prestere dårligere. Vi kan argumentere for at gruppen i eksempelet ovenfor ikke mestret opposisjonsfunksjonen før oppgavekonflikten, og at gruppen i større grad vekslet mellom avhengighets- og omsorgsfunksjonene. Dette kan vi forstå ut ifra det at informanten snakker om å spare andres følelser, ivareta relasjoner og ønske om aksept blant gruppens medlemmer:

De to jeg ikke kjente syns jeg var veldig vanskelig å si imot f.eks. fordi jeg ville ikke at de skulle oppfatte at jeg ikke likte det de gjorde [...] eller hvorfor skulle jeg vite noe mer om det enn dem.

Avslutningsvis ønsker jeg å presisere at i dette delkapittelet har vi argument for, og eksemplifisert, at konflikt kan forårsake læring med organisatorisk utbytte. De tre overstående eksemplene belyste at oppgavekonflikter kan fungere som utløsende årsak til en dobbeltkretslæring i prosjektgruppen som videre kan resultere i en endring av gruppens styrende verdier og normer (gruppens bruksteori). Spinn teorien bidro i dette delkapittelet til å belyse konfliktlæringens konstruktive effekt på gruppens prestasjonsevne, og hvordan det er viktig å mestre samtlige gruppefunksjoner.

4.1.1 Endringer i bruksteori og et bedre produkt

For noen informanter førte oppgavekonflikt til en dobbeltkretslæring, som videre endret gruppens dynamikk, uten at oppgavekonflikten skapte noen forandring i uenighetens utfall eller prosjektets retning. En informant belyser dog at en konkret oppgavekonflikt både kan skape endring i gruppens bruksteori, i tillegg til å skape et bedre produkt som resultat av den konkrete oppgavekonflikten:

[...] når de [andre] ble inkludert da, så kom jo de med et litt annet perspektiv på ting [...], så jeg tror at de også turte å si ifra, at det reddet oppgaven da, for vi tre som hadde skrevet analysen, hadde jo et syn på det, mens de hadde et annet og da blir det jo mer nyansert og bedre da når man har litt flere perspektiver på det.

Denne positive effekten av oppgavekonflikt kan vi se i lys av at når en gruppeoppgave skal løses, så er det behov for rom til argumentasjon og forhandling som utgangspunkt for høy-nivå læring (Lahti et al., 2004, s. 148). Vi kan dermed argumentere for at oppgavekonflikter ikke kun kan utløse dobbeltkretslæring, men også resultere i bedre produkter. Dette henger

sammen med at tidligere forskning peker på at oppgavekonflikter kan bidra til bedre forståelse av oppgaven, og føre til at det blir tatt bedre beslutninger i gruppen (Lee et al., 2015, s. 564). Dessuten kan oppgavekonflikter fasilitere en testing av idéer ved å utsette dem for kritikk fra gruppens medlemmer. Dette kan igjen bidra til en økt prestasjonsevne og dermed et forbedret produkt (Lee et al., 2015, s. 564). I tillegg har en rekke studier bekreftet en positiv sammenheng mellom oppgavekonflikter og innovative løsninger (Vollmer, 2015, s. 198). En annen informant knytter også oppgavekonflikt og et godt resultat sammen med hverandre: «Prosjektforum har kanskje lært meg at konflikt er veldig viktig for å få et godt resultat da, og at det egentlig bare handler om hvordan man løser konflikten [...]». Her kan vi finne et læringsutbytte der informanten knytter en forståelse av viktigheten av oppgavekonflikt til et forbedret resultat. Dette kan vi også forstå som en nyttegjøring av konflikt, som vil belyses ytterligere i delkapittel 4.2.1. Først vil jeg oppsummere hvilke læringsutbytter konflikt kan bidra til på et organisatorisk nivå. Vi har argumentert for at konflikt kan bidra til i) en endring av gruppens styrende verdier og normer som optimaliserer gruppens prestasjonsevne og ii) et bedre produkt som et direkte resultat av oppgavekonflikt. I de to neste delkapitlene skal vi se nærmere på de to hovedkategoriene av læring som kan mobiliseres av konflikt. Det vil bli presisert når det er snakk om et individuelt eller et organisatorisk utbytte.

4.2 Konflikthåndtering som læringsutbytte

4.2.1 Viktigheten av konflikt: Nyttegjøring og ufarliggjøring

Gjennom intervjuene kommer det frem at oppgavekonflikt kan føre til både en ufarliggjøring av konflikt i seg selv og en nyttegjøring av konflikt hos informantene. Disse kan, både sammen og hver for seg, bidra til en læring om å gå inn i, stå i og håndtere konflikt. Følgende er et sitat fra et refleksjonsnotat som representerer en ufarliggjøring av konflikt: «Jeg har også lært at uenigheter ikke er så farlig så lenge man gir rom for og viser respekt for hverandre, samt at det ikke er så farlig å komme med forslag som blir stemt ned». Denne læringen kan vi se i lys av Kolbs læringssirkel (2012). Vi kan forstå at studentens gruppe har opplevd en oppgavekonflikt, og gjennom refleksjon og et utenfra-perspektiv til denne opplevelsen knyttet studenten konfliktens ufarlighet sammen med gjensidig respekt blant gruppe medlemmene. Vi finner også eksempler på ufarliggjøring av konflikt i intervjuene:

Jeg har alltid tenkt at det må være noe som er ubehagelig, men det trenger det jo ikke å være. Men jeg tenker jo at det ofte er, at når folk sier at vi har hatt en konflikt, at det er noe som ikke er positivt, men [...] det jeg hvert fall har lært av Prosjektforum er at konflikten ikke er så skummelt som jeg tenkte at det skulle være før.

En annen student reflekterer i sitt notat rundt nødvendigheten av å uttale en latent oppgavekonflikt:

Jeg kan bli blendet av klare meninger, og ender ofte med å undertrykke mine egne perspektiver. [...] denne gangen nyttet det ikke å rømme, og jeg ble tvunget til å finne en ny mestringsstrategi. Vi havnet i en konfrontasjon, noe jeg ikke er komfortabel med, men det var absolutt nødvendig. [...] hendelsen har gjort mye med meg og fått meg til å forstå at et godt samarbeid er betinget av åpenhet og ærlighet [...]

Sitatene ovenfor kan vi anse som funn der konflikt blir ufarliggjort og nyttiggjort ved at studentene har vært *en del av* en konflikt. Konfliktene fungerer som utløsende læringsårsak i Kolbs lærings sirkel (2012). Dog kan vi også argumentere for at bevisst unngåelse av konflikt, kan starte en refleksjon om viktigheten av å uttale oppgavekonflikt: «Jeg burde i større grad kommet med egne innspill til gruppen, i stedet for å være redd for å delta i diskusjonen. Det endte opp med at jeg noen ganger satt igjen med irritasjon og frustrasjon». Selv om studenten ikke uttrykte sin uenighet og det ikke oppsto en uttalt oppgavekonflikt i gruppen, kan vi fortsatt finne refleksjon og læring tilknyttet den latente konflikten. Vi kan argumentere for at unngåelse av å gå inn en oppgavekonflikt for denne studenten førte til at det til en viss grad utviklet seg til en relasjonell friksjon, der studenten satt igjen med irritasjon og frustrasjon. Her kan vi forstå studentens frustrasjon som utløsende årsak til læringen om viktigheten av oppgavekonflikt. Gjennom refleksjon og abstrahering kobler studenten frustrasjonen sin til undertrykkelsen av en latent oppgavekonflikt. Vi kan forstå dette som at studenten konkluderer med at å uttale oppgavekonflikten hadde vært å foretrekke fremfor mellommenneskelig frustrasjon. Vi kan dermed argumentere for at viktigheten av å uttale en oppgavekonflikt blir synlig i det studenten opplever at det kan føre til relasjonell konflikt hvis man undertrykker meningene sine. Dette innebærer også implisitt en erkjennelse av den relasjonelle konfliktens destruktivitet, og at uttalt oppgavekonflikt er foretrukket fremfor både latent og uttalt relasjonell konflikt. Gjennom intervjuene kommer det også frem eksempler der unngåelse av å uttale prosesskonflikter bidrar til at informanten ser viktigheten av å uttale

konflikter. En informant forteller om gruppe­medlemmer som ikke dukket opp til avtalte møter og at gruppen ikke adresserte det som et problem:

Det skulle vi ha tatt mye mer tak i, for det ble nok bare forbigått i stillhet dessverre. [...] jeg syns det er et hån mot dem du er på gruppe med å ikke møte opp [...] Det har jo påvirket min relasjon til den personen og så skulle jo jeg også tatt det opp, når det plager meg så mye egentlig.

Her konkluderer informanten med at det hadde vært bedre å anerkjenne prosesskonflikten. Ved spørsmål om hva informanten tror hadde vært annerledes hvis prosesskonflikten ble adressert før den også innebar et relasjonelt aspekt, reflekterer informanten rundt utfallet av en uttalt prosesskonflikt:

Jeg tror det hadde gjort at de som jeg eventuelt hadde hatt noe si til, kanskje hadde tatt det til seg, det kan jo godt hende at den personen tenkte at det var en grunn til at hen ikke møtte opp [...]

Vi kan med utgangspunkt i sitatet ovenfor argumentere for at unngåelse av å gå inn i prosess- og oppgavekonflikter kan føre til erkjennelse av viktigheten av å uttale latente oppgavekonflikter. Nettopp fordi latente oppgavekonflikter kan føre til frustrasjon og mellommenneskelig friksjon. Både oppgave- og prosesskonflikter kan altså mobilisere en læring og en refleksjon over den tidvise nødvendigheten av å måtte håndtere konflikt. Vi kan se dette i lys av Folletts ene måte å håndtere konflikt på, og argumentere for at dersom studentene ikke anerkjenner og uttaler konflikten vil den automatiske løsningen på konflikten være dominans, der «den ene siden» vinner over «den andre» (Follett, 1995, s. 68). Når studenten ikke adresserer at et gruppe­medlem ikke dukker opp til avtalte møter, så vil løsningen, der fraværet er akseptert, uunngåelig og automatisk dominere. Follett påpeker at selv om dette er den enkleste måten å «løse» en konflikt på, så er det sjeldent en løsning som er gunstig i et lengre perspektiv (Follett, 1995, s. 68).

4.2.2 Kompetanseutvikling - konflikthåndtering

I det forrige delkapittelet argumenterte vi for hvordan oppgavekonflikt kan bidra til en ufarliggjøring og en nytte­gjøring av konflikt. Videre kan vi argumentere for at ufarliggjøring og nytte­gjøring av konflikt, samt konflikt i seg selv, kan danne et utgangspunkt for studentene

til å utvikle en sosial kompetanse til å stå i og håndtere konflikter. Lahti et al. fant i sin studie av arbeidsgrupper bestående av lærerstudenter at konflikt i gruppearbeid kan fungere som en arena for læring av sosiale ferdigheter og for å utvikle en refleksiv orientering mot ens egne kommunikasjonsmåter (2004, s. 159). En av informantene trekker frem et læringsutbytte med tanke på å utvikle sosiale ferdigheter til «å stå i konflikter»:

[...] jeg tror vi har hatt veldig utbytte av å ha uenighet. Og ikke bare i gruppen, men for min del så har det vært veldig nyttig i arbeidssituasjoner og. Å vise at man klarer å stå i uenigheter, å klare komme frem til en løsning da.

Vi kan argumentere for at oppgavekonflikten har fungert som en læringsarena i den forstand, at informanten har utviklet en sosial kompetanse som vedkommende har tatt med seg videre inn i arbeidslivet. Vi kan se dette i lys av Kolbs lærings sirkel (2012): Oppgavekonflikt kan fungere som den konkrete erfaringen som er utgangspunktet for en reflekterende observasjon, der informanten spør seg selv «Hva skjedde? Hvorfor skjedde det? Og hva betyr det?». I prosessen av abstrakt begrepsliggjøring omformes opplevelsen til en meningstilskrivelse der informanten nå kan se den generelle nytten av oppgavekonflikt. I den siste fasen av lærings sirkelen, implementering, vil informanten se verdien av det lærte og anvende det i videre praksis – i dette tilfellet arbeidslivet (Kolb, 2012). En lignende opplevelse blir beskrevet i et refleksjonsnotat:

[Det] ble en frem-og-tilbake diskusjon [...] det var veldig viktig for meg å gjøre bearbeidingen grundig [...] men måtte jobbe med meg selv for å våge og argumentere for det. Det ble en god erfaring å si ifra og uttrykke hva jeg tenkte var best, [...] Jeg [...] tror erfaringen kan gi meg mer mot til å stå for det jeg mener er gode løsninger i gruppearbeid i arbeidslivet.

Her anser studenten erfaringen om oppgavekonfliktens tidvise nødvendighet som en relevant erfaring til arbeidslivet. Vi kan forstå dette som at informanten har utviklet kompetanse til å uttale og håndtere konflikt. I dette sitatet beskriver studenten at det var *viktig* for hen å bearbeide dataen i prosjektet grundig. Vi kan argumentere for at dette er eksempel på Hjertøs begrep emosjonell sakskonflikt, fordi studenten i denne sammenhengen begrunner konflikten i sine egne sterke følelser for uenighetens konklusjon (Hjertø, 2013, s. 196). Dersom

studenten hadde uttrykt at hen mente at konklusjonen var feil eller utilstrekkelig, kan vi argumentere for at det heller hadde vært snakk om en kognitiv sakskonflikt. Dermed kan vi anse emosjonelle sakskonflikter som kilde til å utvikle sosial kompetanse i konflikthåndtering, og til å uttale latente konflikter.

I dette delkapittelet har vi så langt argumentert for at oppgavekonflikt og emosjonell sakskonflikt kan bidra til å utvikle en sosial kompetanse til å stå i, og håndtere, konflikt. I tillegg har det blitt vist at det å stå i en oppgavekonflikt kan bidra til en forståelse av konflikt som ufarlig, nyttig og tidvis nødvendig. Videre vil jeg argumentere for at det å tørre å stå i konflikter er et læringsutbytte som også kan forløses av prosesskonflikt, slik som det reflekteres over i følgende refleksjonsnotat:

Det utviklet seg til at en person i gruppen ikke fullførte oppgavene som ble tildelt, men samtidig ønsket å ha ansvar. Uten å gå i dybden på innholdet i utfordringene, så har jeg lært at dersom jeg får en magefølelse på noe, så er det lurt å tørre og ta opp ting med en gang – selv om det virker noe ubehagelig der og da.

Vi kan anse dette sitatet som et eksempel på at også prosesskonflikt kan mobilisere studentene til å utvikle kompetanse i å uttale konflikter og håndtere konflikter. Oppsummert viser denne studiens funn til at utvikling av konflikthåndteringskompetanse både kan stamme fra oppgave- og prosesskonflikt, samt emosjonell sakskonflikt. I denne sammenhengen er det relevant å trekke frem at funnene peker på at utvikling av en konflikthåndteringskompetanse ofte er knyttet sammen med nyttegjøring og ufarliggjøring av konflikt. Dog er ikke dette ensbetydende med at utvikling av konflikthåndteringskomptanse ikke kan forekomme uten at studentene ufarliggjør eller nyttiggjør konflikt.

4.2.3 Individuell håndtering av latent relasjonell konflikt

Videre viser studiens funn at studentene gjennom latente konflikter kan utvikle evne til å vurdere hvorvidt det vil være konstruktivt eller destruktivt i den konkrete situasjonen å uttale relasjonell konflikt. Følgende sitat illustrerer hvordan usagt og latent relasjonell konflikt i prosjektgruppen kan bidra til å samarbeide med ulike personer i arbeidslivet:

Det kan være en indre konflikt, du har på en måte lyst til å si det til personen, men så må du alltid holde litt igjen [...]. Du møter alltid på noen som du ikke jobber like godt med. Vi er veldig forskjellige mennesker og hadde mest sannsynlig ikke vært venner hvis vi ikke hadde jobbet på samme gruppe, men [...] du *må* komme overens med alle. Det er en forsmak med arbeidslivet, det er positivt at alle kjenner litt på at i stedet for å være så irritert på situasjonen, så prøv heller å jobb med det.

Dette sitatet illustrerer et lignende poeng som Järvenoja og Järvelä argumenterte for i sin studie fra 2009. Dersom negative holdninger eller følelser mot andre gruppe-medlemmer reguleres og håndteres individuelt og ikke anerkjennes i gruppens fellesskap, vil det ikke føre til uttalt og aktiv relasjonell konflikt i gruppen (Järvenoja & Järvelä, 2009). Vi kan argumentere for at det i sitatet ovenfor er snakk om læring i å regulere og håndtere slike negative holdninger til andre gruppe-medlemmer individuelt. Dette er videre relevant i arbeidslivet, slik individene evner å unngå relasjonelle konflikter, som vil være destruktive for oppgavene som skal løses. Dette er med tanke på at relasjonelle konflikter gjør medlemmene resistente mot hverandres oppgaveorienterte idéer (Lee et al., 2015, s. 565), som dermed fører til at gruppen tar dårligere beslutninger (Lee et al., 2015, s. 566). Videre forteller informanten om hvordan de, tross latent relasjonell konflikt, klarte å samarbeide:

Jeg gikk litt inn med en fordom om at nå skal jeg jobbe med en person, som jeg ikke kommer så godt overens med. Så jeg [måtte] jobbe litt med meg selv. [...] Det kunne bli et problem, men vi klarte å jobbe sammen, det var mer sånn inni seg man hadde det.

Vi kan argumentere for at læringen om å håndtere negative emosjoner individuelt implisitt innebærer en erkjennelse av at relasjonell konflikt har en utelukkende destruktiv effekt på gruppens prestasjonsevne, fordi vedkommende bevisst jobber med ikke å uttale den latente relasjonelle konflikten. Vi kan anse dette som en læring, der individet evner å vurdere og konkludere med at relasjonell konflikt er destruktiv for gruppesamarbeidet. Vi kan dermed forstå at latente relasjonelle konflikter kan bidra til en læring, som både inkluderer en regulering av de negative emosjonene og en bedømmelse av relasjonell konflikt som destruktiv.

I delkapittel 4.2 har fire læringsutbytter som vi kan anse som læring om konflikthåndtering blitt presentert: i) ufarliggjøring, ii) nyttegjøring, iii) kompetanseutvikling av konflikthåndtering og iv) regulering av negative emosjoner og bedømmelse av konflikters destruktivitet. Læringsutbyttene kan være både individuelle og organisatoriske. Vi har sett på emosjonell sakskonflikt, oppgave-, prosess- og relasjonell konflikt som kilder til disse læringsutbyttene. I delkapittel 4.3 vil annen læring som er et resultat av konflikt blir analysert nærmere.

4.3 Annen læring som et resultat av konflikt

4.3.1 Bevisstgjøring på eget perspektiv

Tidligere forskning argumenterer for at læring kan oppstå gjennom prosesser der gruppe-medlemmene må artikulere og begrunne egne syns- og standpunkter (Lahti et al., 2004, s. 155). Slik utvikles den enkeltes meta-kognitive bevissthet på egen tenking, samtidig som det øker forståelsen for andres perspektiver (Lahti et al., 2004, s. 153). Vi kan argumentere for at oppgavekonflikt kan bidra til at nye perspektiver og idéer blir presentert for hele gruppen, og dermed kan egne perspektiver og sannheter bli utfordret gjennom oppgavekonflikter. Oppgavekonflikt kan starte en læringsprosess, der gruppens medlemmer blir bevisste på eget standpunkt og perspektiv:

Det positive er jo at man får frem mange syn og man kan kanskje møte seg selv litt også hvis man har tenkt en viss ting, for det er sjeldent at alt det jeg tenker er det beste man kan gjøre, [...] det er som regel noen som har mye bedre idéer enn meg, og det er det positive med det. Du kan få et mye mer nyansert blikk.

En annen informant forteller om en oppgavekonflikt knyttet til utformingen av det visuelle aspektet ved rapporten: «[...] når du får testet det ut på andre og de ikke ser det på samme måte, så må man jo bare erkjenne, at ja det er ikke alltid du leverer de beste produktene selv heller». Vi kan argumentere for at dersom oppgavekonflikten ikke hadde blitt uttalt i gruppen, ville ikke studentene kunne ytre kritikk og derfor ville ikke denne formen for læring oppstått. Vi kan altså argumentere for at det er den uttalte oppgavekonflikten som kan forårsake en bevisstgjøring på eget perspektiv, samt nytten av andres perspektiver og synspunkter. Vi kan også finne et eksempel på samme type læring i et av refleksjonsnotatene:

Det var uvant å tilpasse seg så mange andres meninger. Dette følte veldig frustrerende i starten, men jeg lærte raskt at jeg måtte velge mine kamper [...]. Jeg innså også raskt at mine meninger ikke alltid var de beste [...]

I likhet med Lahti et al. (2004) kan vi se hvordan studenten, gjennom samarbeid og oppgavekonflikt, blir møtt med andre perspektiv og dermed blir bevisst på sitt eget perspektiv. I sitatet referer studentene til det å måtte velge sine kamper. Dette kan vi forstå som et uttrykk for at prosjektgruppen og studenten er bevisste på behovet for balanse mellom aktiv måloppnåelse og uenighet, slik som spinnteorien begrunner. Videre kan vi argumentere for at oppgavekonflikt kan mobilisere en motivasjon til å samarbeide, fordi studentene blir bevisstgjort på sitt eget perspektiv. En informant trekker frem verdien av å samarbeide med andre som et resultat av oppgavekonflikt i følgende sitat:

Etter Prosjektforum så tenkte jeg, at jeg aldri kan gjøre noen ting igjen alene, den verdien av at noen hører på det jeg sier, og sier sånn den her delen er totalt bullshit, og den her delen er veldig bra, for når jeg selv skriver det så syns jeg at alt er bra.

Her illustreres det at oppgavekonflikten mobiliserer en bevisstgjøring på eget perspektiv og at dette bidrar til å skape en motivasjon for videre samarbeid. Tidligere forskning har argumentert for at samarbeid kan mobilisere individer til å innta nye perspektiver på hendelser i hverdagen (Littleton & Miell, 2004, s. 2). Vi kan anse sitatet ovenfor som et eksempel på dette. Det nye perspektivet på samarbeid versus individuelt arbeid, kan vi argumentere for at i dette tilfellet, bidro til en motivasjon for ytterligere samarbeid. I dette delkapittelet var oppgavekonflikten opphav til både bevisstgjøring på eget perspektiv og økt motivasjon for samarbeid. Videre vil det belyses hvordan oppgavekonflikt kan økte bevisstheten på forskjellige arbeidsmetoder.

4.3.2 Økt bevissthet på forskjellige arbeidsmetoder

Gjennom intervjuene kommer det frem at en viktig lærdom var en økt forståelse for at det eksisterer andre arbeids- og diskusjonsmetoder enn dem man selv foretrekker og benytter. Oppgavekonflikt kan fungere som en plattform der det blir tydelig for gruppe medlemmene at de har forskjellige måter å kommunisere, prosessere og diskutere ting på:

Jeg har lært veldig mye av det samarbeidet og at man jobber ulikt selv om man vet og blir fortalt det, så å få erfart det på kroppen, tror jeg har gitt meg større forståelse for andre i gruppen f.eks. Det er ikke fordi at den personen er treig eller ikke ønsker å bidra, men at den personen bare jobber på en helt annen måte enn det jeg gjør da [...] vi er forskjellige, og det er forskjellige måter å løse oppgaver på.

Dette sitatet kan vi se i lys av erfaringslæring og Kolbs læringssirkel (2012). Det at informanten kunne erfare på egen kropp at man jobber ulikt og ikke kun bli fortalt det, bidro til en mye mer konkret og forståelig læring. Informanten erfarer i dette tilfellet at et gruppe medlem prosesserer informasjon på en annen måte enn seg selv, og det ikke er tilfellet at personen er motvillig til å delta i prosjektet. Vi kan forstå dette som forskjellen mellom symbollæring og den erfaringsbaserte læringen. Informanten gir uttrykk for at det å *erfare* forskjellige arbeids- og diskusjonsmetoder har en større verdi enn å få det fortalt. At foreleser påminner studentene om at folk jobber forskjellig og at de skal ta høyde for det i prosjektarbeidet, kan vi anse som symbollæring (Moxnes, 2000, s. 52). Vi kan dog argumentere for den erfaringsbaserte læringen bidrar til en mer konkret læring, da denne formen for læring inkluderer en direkte personlig erkjennelse (Illeris, 2012, s. 155). Informantene setter ikke kun ord på hvordan oppgavekonflikt kan bidra til en økt menneskeforståelse, men også samarbeidet i seg selv. Det at gruppe medlemmene må samarbeide med hverandre, synliggjør forskjeller mellom medlemmene og de blir bevisste på forskjellige metoder for å prosessere en diskusjon. Det uunngåelige samarbeidet i prosjektarbeid tydeliggjør forskjellige væremåter og preferanser i diskusjoner og oppgavekonflikter:

[...] det er ulike personlighetstyper, at hun ene var sånn skippertaksperson, som var vant med å gjøre alt rett før fristen, og så liker noen veldig godt hvis man stiller et spørsmål å ha et minutt stillhet til egen refleksjon før man svarer. At det finnes mennesker som har behov for det, visste jeg ikke.

Videre kan vi argumentere for at en økt bevissthet på forskjellige arbeidsmetoder, også kan bidra til at gruppen er mer kapable til å ha konstruktive oppgavekonflikter. Dette er videre konstruktivt for gruppen med tanke på individenes meta-kognitive bevissthet på egen tenking (Lahti et al., 2004, s. 153) og bedre løsninger på den oppgaven som gruppen skal løse (Lee et

al., 2015, s. 564). Vi kan anse følgende sitat som et eksempel på hvordan økt forståelse for hverandres ulikheter bidro til en mer konstruktiv måte å håndtere oppgavekonflikt på:

Vi var opptatt av å snakke om det hver gang vi tok en avgjørelse, at okay for meg føles det her riktig ut, men hvis du trenger å tenke på det, så kan vi sette av et møte i morgen [...], der du har fått tenkt om du synes det er en god løsning eller ikke. Så det handlet vel om å ta alle arbeidsmåter i betraktning når man tok avgjørelser eller løste ting, og ikke bare dundra igjennom.

Et eksempel på å lære å håndtere uenighet på en mer konstruktiv måte kan vi også finne i refleksjonsnotatene:

Jeg er ikke en person som liker å ha lange diskusjoner om noe som føles som små problemer. Dette innså jeg var noe jeg måtte jobbe med. Jeg lærte å være mer tålmodig for andres meninger og tanker, samtidig som jeg kan uttrykke uenigheter på en konstruktiv måte.

I intervjuene finner vi også et eksempel på hvordan en oppgavekonflikt bidro til at en gruppe fikk økt felles forståelse av hverandres forskjellige arbeidsmetoder. Det illustreres hvordan denne gruppen etter konflikten innså at de kunne snu dette til å bli en styrke, slik de produserte et bedre produkt mer effektivt enn tidligere:

Jeg og et par andre vi er mer at vi jobber fort og skriver mye [...] mens de to andre på gruppen var mer nøye og når de først skrev noe, så skulle det være riktig da, [...] og etter at vi skjønnte det her ble et problem da, så ble vi mer obs på å heller bruke det som noen styrker da, der vi heller kunne prøve å produsere skrift, og så kan de andre hellere gå over, revidere og fin-skrive.

Sett i lys av spinnteorien kan vi argumentere for at gruppen har mobilisert funksjonene kontroll og avhengighet, etter en kort periode der opposisjonsfunksjonen har dominert. I tiden av oppgavekonflikten kan vi anse opposisjonsfunksjonen som den dominerende funksjonen. I det informantene forteller om hvordan de ble bevisste på hverandres ulikheter og omgjorde dette til en styrke, så skiftet gruppens fokus til hovedsakelig å operere i kontroll- og avhengighetsfunksjonene. Kontrollfunksjonen, som fokuserer på målrettet oppgaveløsning, og

avhengighetsfunksjonen, som krever gjensidig forpliktelse (Sjøvold, 2022, s. 62). Disse funksjonene kan vi se i det gruppemedlemmene gjør seg gjensidig avhengige av hverandres styrker og foretrukne arbeidsmetoder, samtidig som dette mobiliserer gruppen til å jobbe målrettet med å produsere prosjektrapporten. Vi kan også anse dette sitatet som et eksempel på Folletts integrasjonsmetode for å håndtere konflikt. Ingen av partene ofrer eller går på kompromiss med sin foretrukne arbeidsmetode, men gruppen skaper i stedet et nytt felles grunnlag for hvordan de skal produsere det ferdige produktet. Integrasjon krever vel så stor respekt for ens egne perspektiver, så vel som motpartens (Follett, 1995, s. 85), og vi kan argumentere for at gruppen har oppnådd dette i løsningen sin på konflikten.

Videre kan vi argumentere for at denne læringen om å tilpasse seg andre arbeidsmetoder som et resultat av konflikt, kan bidra til å minske sannsynligheten for relasjonelle konflikter. Dette er i tråd med Järvenoja & Järvelä (2009) sin studie, som fant at inkompatible arbeidsmetoder kan forårsake relasjonelle konflikter (Lee et al., 2015, s. 566). Derfor kan vi anta at en økt bevissthet på andre arbeids- og diskusjonsmetoder vil bidra til en utvidet menneskeforståelse, som videre kan bidra til et lavt nivå av relasjonelle konflikter. På tross av den positive effekten av bevissthet på forskjellige arbeidspreferanser, er det relevant å påpeke at det ikke er ensbetydende med eller gitt at studentene er vant til å inkludere og lage rom for disse forskjellene. En student reflekterer i sitt refleksjonsnotat at det er en prosess som man må jobbe med i et lengre perspektiv: «Det har og vært utfordrende å jobbe i gruppe med personer som har ulike arbeidsmetoder og arbeidstider enn meg selv. Dette er noe jeg har måtte jobbe med og som jeg må fortsette å jobbe med til senere prosjekter». Dette er i tråd med tidligere forskning på samarbeidslæring, som viser til at læring i en samarbeidskontekst har en inkubasjonstid. Forstått slik at det ofte tar noe tid før individet erkjenner relevansen av det læringsutbyttet som samarbeidet medførte (Littleton & Miell, 2004, s. 2).

Det er i denne sammenhengen også relevant å stille spørsmål ved hvorvidt denne læringen og den økte bevisstheten på medlemmenes forskjellige arbeids- og diskusjonsmetoder kunne ha forekommet på annet vis enn gjennom konflikt. En av informantene trekker frem at personlighetstester kunne bidratt til en lignende læring og bevissthet på ulikheter:

Vi [var] kanskje ikke så gode på å ta de her personlighetstestene i starten, og det kunne vi kanskje ha vært flinkere på, for da tror jeg hvert fall vi kunne ha unngått den ene konflikten vi hadde [...] vi følte at det bare var tull og tøys med personlighetstestene.

Informanten referer her til en oppgavekonflikt som fikk gruppen til å innse at de forskjellige gruppe medlemmene har forskjellige arbeidspreferanser. På den ene siden kan vi anta at dersom gruppen hadde tatt personlighetstestene på alvor kunne det bidratt til en bevissthet på forskjellige arbeidspreferanser tidligere i prosjektet, slik at de kunne ha unngått oppgavekonflikten. Dog krever dette at personlighetstestene setter i gang en refleksjon hos studentene for at de kan bidra til samme læring. Dette kan vi se i lys av erfaringslæringen, som legger vekt på at læring skjer gjennom erfaring. Dessuten tar erfaringslæringen utgangspunkt i at den erfaringen som skal legge til grunn for en eventuell læring må oppleves meningsfylt for den som skal lære (Moxnes, 2000, s. 52). Som informanten selv påpeker, opplevdes disse personlighetstestene ikke som relevante, og derfor vil det i tråd med erfaringslæringen heller ikke kunne oppstå en læring utelukkende basert på det faktum at alle i gruppen tok personlighetstester. Dette er også viktig å påpeke i denne sammenhengen at erfaring i seg selv ikke er en garanti for læring (Moxnes, 2000, s. 51).

I dette delkapittelet har det blitt vist at oppgavekonflikt kan bidra til en økt bevissthet på forskjellige arbeids- og diskusjonsmetoder, i tillegg til at det er forskjeller i hvordan personer foretrekker å diskutere og prosessere informasjon. Denne økte bevisstheten på forskjeller i arbeidspreferanser kan mobilisere konstruktive oppgavekonflikter, samt minske sannsynligheten for relasjonelle konflikter. Videre skal vi se nærmere på hvordan konflikt kan mobilisere læring for individet om seg selv i en gruppesammenheng.

4.3.3 «Hvem er jeg i et gruppesamarbeid?»

Videre kom det frem under intervjuene at informantene gjerne trakk frem en læring om seg selv som et resultat av prosjektarbeidet og eventuelle konflikter. En informant ble overrasket over egen evne til å uttale oppgavekonflikter: «Jeg lærte litt om meg selv, for jeg trodde hvert fall at jeg var en person som bare godtok ting, sånn som de ble, men tydeligvis når det har med fag å gjøre [...] ville jeg ha det riktig». Bakgrunnen for dette sitatet er at informanten hadde uttalt en oppgavekonflikt. Vi kan argumentere for at denne læringen skjedde fordi den tok utgangspunkt i en praksissituasjon der informanten var i et samspill med andre mennesker. En slik læring kan ikke oppnås gjennom klassisk symbollæring, som vi finner i den tradisjonelle forelesningssalen. Vi kan forstå denne læringen om ens egen person som et produkt av en situasjon, som legger opp til læring gjennom erfaring og samarbeid, og videre som et produkt av at informanten uttalte oppgavekonflikten. Vi kan argumentere for at denne konkrete læringen ikke hadde funnet sted, dersom oppgavekonflikten ikke hadde blitt uttalt. I

refleksjonsnotatene finner vi også en student som reflekterer rundt hvordan oppgavekonflikt har fasilitert en læring om seg selv i konteksten av gruppearbeid:

Jeg opplevde også flere ganger at mine forslag ble nedstemt eller forbigått, noe jeg selv ble overrasket over at jeg ikke brydde meg så mye om [...]. Det jeg tror hjalp spesielt her var at jeg hele tiden følte at gruppe medlemmene hadde en gjensidig respekt for hverandre til tross for uenigheter, og at man lot alle komme til å si sine tanker og forslag.

Dette sitatet kan sees lys i av spinnteorien – vi kan argumentere for at gruppen her evner å skifte hurtig mellom gruppefunksjonene opposisjon og omsorg. Omsorgsfunksjonen ser vi i den grad gruppen bevisst jobber med å ivareta relasjonen blant gruppe medlemmene gjennom en gjensidig respekt (Sjøvold, 2022, s. 63). Opposisjonsfunksjonen finner vi i de tilfellene der gruppen er kritiske og ytrer uenigheter (Sjøvold, 2022, s. 62). I tillegg kan vi argumentere for at det her er snakk om en gruppe på høyt formålsnivå med tanke på den tillitsforståelse som legges til grunn i spinnteorien. Tillit i slike grupper kommer frem gjennom respekt for alle gruppe medlemmer, samtidig som det å utfordre hverandre anses som noe positivt (Sjøvold, 2022, s. 76). Vi kan anse dette som en gruppe med høy prestasjonsevne, fordi de mestrer å effektivt skifte mellom de ulike gruppefunksjonene (Sjøvold, 2022, s. 65). Dette er positivt fordi det fremgår av spinnteorien at det er slike grupper som ligger nær synergi-polen på læringsdimensjonen og muliggjør læring for gruppen (Sjøvold, 2022, s. 68).

I tidligere forskning er det etablert at dersom det eksisterer en relasjonell konflikt, i tillegg til en oppgavekonflikt, vil oppgavekonfliktens positive effekt på samarbeid og prestasjonsevne bli kansellert (Lee et al., 2015, s. 565; O'Neill & McLarnon, 2018, s. 380). Med tanke på at formålet med denne studien er å undersøke hvordan vi kan forstå konflikt som læringsarena, ønsker jeg å argumentere for følgende: På tross av at relasjonell konflikt oppleves som ødeleggende og destruktiv i situasjonen det skjer, kan konflikt generelt, også relasjonell konflikt, bidra til læring og refleksjon i etterkant av prosjektet for individet. Dette kommer også frem i intervjuene:

Selv om man har blandede følelser til gruppen, så er det noe av det mest lærerike jeg har vært med på. Jeg lærte veldig mye om meg selv og veldig mye om meg selv i en gruppesituasjon, [...] når man var student hadde man jo bare sittet på lesesalen for seg

selv, men så skulle man plutselig samarbeide med noen andre. [...] å se seg selv i den situasjonen og hvordan man takler det var veldig interessant.

Før dette sitatet beskriver informanten et samarbeid av varierende kvalitet i gruppen, og en gruppe som opplevde et visst nivå av både prosess-, oppgave- og relasjonell konflikt. På tross av diverse innslag av konflikt, beskriver informanten opplevelsen som lærerik. Dette kan vi se i lys av Kolbs læringssirkel (2012). Vi kan forstå at erfaringen av å jobbe i prosjektgruppe med innslag av forskjellige typer konflikt setter i gang en refleksjon om: «Hvordan oppfører jeg meg i samarbeid?» og «Hvem er jeg i en arbeidsgruppe?». Dette oppleves som relevant læring, i den forstand at man blir bevisst på egne mønstre, som videre er relevante å ha forståelse for når man skal ut i arbeidslivet. Informanten forteller at det kan oppleves som en stor overgang å gå fra lesesalen, med individuelt arbeid, til i større grad måtte jobbe i samspill med kollegaer og sjefer, når man kommer ut i arbeidslivet. Selv om det er etablert at uttalte relasjonelle konflikter har en negativ innvirkning på et gruppesamarbeid, kan vi argumentere for at det likevel kan bidra til et individuelt læringsutbytte. Dette kan vi se i sammenheng med at selv om det etablert en positiv sammenheng mellom gruppers prestasjonsevne og læring, så er det ikke nødvendigvis ensbetydende med at jo mer læring som forekommer i gruppesamarbeid, jo bedre presterer gruppen (Kramer, Savage & Salas, 2015, s. 468). Dette illustrerer sitatet ovenfor der læring har skjedd som et resultat av både prosess-, oppgave- og relasjonelle konflikter. Dessuten er det viktig å understreke at erfaring i seg selv ikke er garanti for læring (Moxnes, 2000, s. 51). Det er derfor viktig at vi kan legge til grunn at alle de fire prosessene i Kolbs læringssirkel har funnet sted, for at vi kan argumentere for at konfliktene kan ha bidratt til et læringsutbytte.

4.3.4 Læring om arbeidslivet og dets krav

Gjennom refleksjonsnotatene reflekterer flere studenter over det vi kan anse som konflikt med oppdragsgiver. En student forteller om hvordan hen opplevde at oppdragsgiver hadde urealistiske forventninger til prosjektgruppens arbeidskapasitet: «Det var også frustrerende at de forventet at vi skulle sitte der dag og natt, da mange på gruppen har deltidsjobb og andre fag ved siden av». Vi kan anse dette som en prosesskonflikt som studenten kobler til en læring med tanke på videre arbeidsliv: «Den positive siden ved dette var at vi fikk kjenne skikkelig hvordan arbeidslivet er. Vi får et utrolig stort innblikk i det virkelige arbeidslivet slik det er i dag. [...] Vi måtte jobbe med å omstille oss». Med bakgrunn i dette kan vi argumentere for at prosesskonflikt kan bidra til en forståelse av arbeidslivet og dets krav, og at prosesskonflikt

kan være et produkt av arbeidslivets krav. Vi kan anse denne prosesskonflikten som den konkrete opplevelsen i Kolbs læringssirkel, som videre setter i gang en refleksjon hos studenten, og til slutt anser studenten dette som en relevant erfaring å ta med seg videre ut i arbeidslivet. Dette kan også sees i sammenheng med Cooke & Williams' (2004) studie, som argumenterer for at oppdragsprosjekter gjør det mulig for studenter å utvikle evner til å anerkjenne organisasjoner og leders prioriteringer. Når slike evner er opparbeidet vil studentene bli bevisstgjort behovet for å lage planer som imøtekommer slike prioriteringer og mål, før de må ut i arbeidslivet (Cooke & Williams, 2004, s. 148).

I refleksjonsnotatene finner vi også et eksempel på læring gjennom oppgavekonflikt med oppdragsgiver: «Vi fikk en ny kontaktperson som åpenbart ville ta prosjektet vårt i en annen retning. Vi var veldig usikre i denne perioden, og vis[s]te ikke om vi ville klare å gjøre så store endringer som de forventet». Også i denne situasjonen beskriver studenten en relevant lærdom med tanke på arbeidslivet:

[...] vi [fikk] virkelig føle på kroppen hvor stressende prosjektbasert arbeid kan være. Men som kontaktene våre sa til oss da: *nå lærer dere hvordan det er å jobbe i den virkelige verden!* Jeg tror det var en verdifull lærepenge.

Vi kan argumentere for at konflikt også kan fungere som en læringsarena, dersom det er snakk om en konflikt mellom gruppen og oppdragsgiver. Disse to eksemplene på konflikt med oppdragsgiver forårsaket i begge tilfellene en refleksjon, som studentene videre abstraherte til å kunne gjelde i fremtidige situasjoner i arbeidslivet. Nettopp arbeidslivet er en kontekst, der fremtidig implementering av læring kan foregå, og en kontekst som informantene ofte trekker frem. Dette er i tråd med Blakeslees (2001) funn som viser til at studentprosjekter med reelle oppdragsgivere, slik som Prosjektforum, oppleves som en nyttig overgang fra studenttilværelsen på lesesalen til arbeidslivet. Dette er fordi at selv om studentene jobber i reelle prosjekter, har de fortsatt mulighet til veiledning og støtte fra både medstudenter og veiledere (Blakeslee, 2001, s. 189).

I dette kapittelet har studiens funn blitt diskutert i lys av det teoretiske rammeverket og illustrert fire former for læringsutbytter knyttet til konflikthåndtering og fire andre læringsutbytter som var et resultat av konflikt. Disse kan både være individuelle og organisatoriske utbytter. De individuelle læringsutbyttene oppleves av studentene som

relevante for det konkrete prosjektet og/eller til senere situasjoner i arbeidslivet. De organisatoriske læringsutbyttene vil kun være nyttige i det konkrete prosjektet, da organisasjonen, i dette tilfellet prosjektgruppen, opphører etter prosjektet er fullført. I neste kapittel skal vi diskutere påvirkningsfaktorer for hvorvidt konfliktens læringspotensial kan mobiliseres.

5.0 Analyse – Påvirkningsfaktorer for konfliktens læringspotensial

I dette kapittelet vil jeg diskutere funn som kan anses som påvirkningsfaktorer på konfliktens læringspotensial. I forrige kapittel analyserte vi hvordan konflikt kan bidra til konflikt i prosjektarbeid. Dette kapittelet belyser i større grad enn det forrige premisser og elementer som påvirker konfliktens potensial for å bidra til læring, og av denne grunn er det tildelt et eget kapittel.

Jeg vil, grunnet prosjektarbeidskonteksten, se nærmere på hvordan tid, som et premiss og kjennetegn for prosjektarbeid, påvirker konflikt og konfliktens evne til å bidra til læring. I tillegg vil det også være relevant å se nærmere på hva som påvirker hvorvidt studentene velger å uttale latente og usagte konflikter. Avslutningsvis vil jeg diskutere funn der informantene reflekterer over forskjellen mellom prosjektarbeid på universitetet og i arbeidslivet.

5.1 Tiden som renner ut: Konflikt i prosjektets slutfase

At prosjektgrupper ofte har en ganske konkret utløpsdato er et viktig element som skiller samarbeid i prosjektgrupper fra mye annet samarbeid. Tid er også en faktor for hvordan konflikt kan bidra til læring. I forrige kapittel argumenterte vi for hvordan konflikt kan bidra til ulike læringsutbytter, på tross av dette kan vi argumentere for at når det kommer til prosjektets slutfase er det ikke lengre relevant å snakke om konflikt som læringsarena. En informant trekker frem at i slutfasen ligger det største behovet og fokus på å fullføre rapporten:

Vi har ikke tid til dette her, cut the crap, vi må bare finne ut av noe. Og da ble det både sånn meta-diskusjoner om hva vi skulle diskutere og så selve tingen, men da ble det også sånn; nå må vi bare ta en avgjørelse.

Dette sitatet kan vi se i lys av tidligere forskning, som har argumentert for at grupper som opplever mye oppgavekonflikt har lavere grad av aksept når det gjelder om å ta endelig avgjørelser (Jehn & Mannix, s. 240: Schweiger et al., 1986). På den andre siden må vi se dette med oppgavekonflikt slutfasen i lys av hvor sterkt et tidspress gruppen opplever. I dette refleksjonsnotatet trekkes det frem at det var gunstig med et visst nivå av oppgavekonflikt i innspurten av prosjektet, slik gruppen kunne levere det best mulige produktet:

I innspurten opplevde jeg dette, når vi arbeidet i par med å revidere og krystallisere ut poeng og argument fra et førsteutkast til en ferdigstilt rapport. Her var det veldig nyttige å opponere og utfordre hverandre til å tydeliggjøre hva en for eksempel ville frem til i akkurat det og det avsnittet.

Denne refleksjonen av oppgavekonflikts positive effekt i prosjektets slutfase kan vi se i lys av argumentet om at oppgavekonflikter bidrar til å øke gruppers prestasjonsevne, nettopp fordi gruppe-medlemmene får testet ut hverandres idéer gjennom et kritisk perspektiv fra andre gruppe-medlemmer (Lee et al., 2015, s. 564). På samme tid har tidligere forskning også vist til at oppgavekonflikter kan fjerne fokus fra oppgavens mål og forstyrre gruppekonsensus (Jehn & Mannix, 2001, s. 240). I et annet refleksjonsnotat gir en student uttrykk for at vedkommende anså oppgavekonflikt mot slutten av prosjektet som u hensiktsmessig: «Felles forståelse av hva oppgaven skulle inneholde og ikke, ble diskutert helt frem til siste uke. Jeg tror vi kunne unngått mange lange møter om vi hadde bestemt en tydeligere retning og avgrensning tidligere». For noen oppleves det mer gunstig enn for andre å diskutere og oppleve uenighet i prosjektenes slutfase. Dog kan vi argumentere for at en likhet ved disse sitatene ligger i at alle har fokus på at oppgaven skal fullføres: Noen opplever uenighet som konstruktiv i slutfasen for å få på plass det beste resultatet, og andre opplever uenigheten som hemmende for å få ferdig et produkt.

Vi kan anse disse kontraherende opplevelsene av konflikt i slutfasen som eksempler på to ytterpunktseffekter, som oppgavekonflikt kan ha på en gruppes prestasjonsevne. På den ene siden finner vi at oppgavekonflikter kan bidra til innovative resultater og øke gruppers prestasjonsevne (Lu, Zhou & Leung, 2011; Vollmer, 2015; Lee et al., 2015). Resultatet kan bli at gruppen er mer enn summen av individer. På den andre siden kan en kultur for uenighet bidra til at gruppen aldri klarer på å lande på et produkt, fordi gruppen sliter med å ta endelige beslutninger (Jehn & Mannix, 2001, s. 240; Schweiger et al., 1986). Dette kan resultere i et manglende fokus på måloppnåelse. Vi kan argumentere for at forskjellen i å oppleve oppgavekonflikt i slutfasen som destruktiv eller konstruktiv kan ha sammenheng med hvor mye oppgavekonflikt gruppen opplevde og hvor langvarige oppgavekonfliktene opplevdes. Tar vi utgangspunkt i spinnteorien kan vi forstå at dersom en gruppe i en periode hovedsakelig operer innenfor en gruppefunksjon, vil den få en kultur som gjør at gruppen kun er effektiv i helt spesielle situasjoner (Sjøvold, 2022, s. 63). Dersom opposisjonsfunksjonen blir dominerende i en lengre periode vil det vil det hemme måloppnåelse (Sjøvold, 2022, s.

63). Kun dersom gruppen anser konflikten som løsbart, vil en oppgavekonflikt kunne fungere som et motivasjonsgrunnlag (Jehn, 1997, s. 550). Med dette i tankene kan vi argumentere for at refleksjonsnotatet som viste til en positiv effekt av oppgavekonflikt i slutfasen trolig anså oppgavekonflikten som løsbart. Vi kan dermed anse løsbart, mengde og lengde av konflikt som elementer som påvirker hvorvidt konflikt kan bidra til læring i prosjektets slutfase.

5.2 Avgjørende faktorer for å uttale og adressere latente konflikter

Videre er det relevant å se nærmere på hva som avgjør hvorvidt en konflikt oppleves som nyttig og relevant å uttale og adressere. Dette er aktuelt å se nærmere på fordi hvorvidt man velger å uttale de latente og usagte konfliktene har en konsekvens for om konflikten kan fungere som læringssituasjon. Dette vil bli illustrert i diskusjonen i kapittel 6.

5.2.1 Tid og fremdrift

For det første kan vi se på elementet tid. Vi kan argumentere for at tidsaspektet kan påvirke hvorvidt informantene velger å adressere konflikten og hvordan gruppe medlemmene velger å forholde seg til hverandre:

Hvis det var en person som irriterte deg, så kunne du ha gått og sagt ifra, men siden det var så kort tidsperspektiv, [...] så vi gadd ikke å bruke flere dager på å starte en sånn prosess, selv om vi hadde kommet bedre ut av det og.

Her kan vi se at informanten beskriver en relasjonell konflikt, som personen velger å ikke uttale på grunn av tidspresset gruppen opplever. Dette kan vi se i sammenheng med De Wits (2015) argumentasjon om at prosjektgruppens begrensede levetid medfører at gruppe medlemmene er mindre tilbøyelige til å investere tid i å bygge gode relasjoner, fordi relasjonen skal opphøre etter prosjektslutt (De Wit, 2015, s. 214). Tidshorisonten til samarbeidet påvirker ikke kun hvorvidt informantene adresserer relasjonell friksjon, vi kan argumentere for at tidspresset også påvirker hvorvidt informantene opplevde det som konstruktivt å uttale en oppgavekonflikt: «Mot slutten når vi hadde det travelt så tenkte jeg jo, at vi hadde ikke tiden til konflikt, så svelget jeg kanskje litt flere kameler da. Jeg hadde ikke lyst, men vi hadde jo ikke tid». Sitatet belyser tidsaspektet som kjennetegn ved prosjektarbeidet. Vi kan forstå at tidsaspektet påvirker både hvorvidt konflikt kan bidra til læring, som diskutert i delkapittel 5.1 og hvorvidt studentene velger å uttale konfliktene. Gjennom intervjuene kom det også frem at et behov for fremdrift, uavhengig av prosjektets

fase, kan være avgjørende for ikke å uttale en oppgavekonflikt. Informanten beskriver i følgende sitat balansen mellom uenighet og fremdrift:

Det er noe man ikke har forstått, hvis man bare er enig. Selvfølgelig må man sikre fremdrift på en slags måte [...] Enighet er jo, det er fint med alt som flyter, men jeg tror det kan ligge noe bak som man ikke diskuterer da.

Dette sitatet kan vi se i lys av spinn-teorien: Informanten påpeker her at behovet for opposisjon så vel som kontroll – det er behov for kontrollfunksjonen slik gruppen evner å sikre fremdrift, samtidig som det er behov for opposisjon for å komme frem til det beste resultatet (Sjøvold, 2022, s. 62). Vi kan argumentere for at evnen til å mestre alle funksjonene er nøkkelen til å oppnå balanse og for derved å kunne prestere på et høyt formålsnivå (Sjøvold, 2022, s. 65).

5.2.2 Reell påvirkning på utfallet og endring av utgangspunktet

Videre viser funnene at studentene anser konflikt som nyttig i de tilfeller konflikten har en reell påvirkning på utfallet eller endrer utgangspunktet. Det handler om hvorvidt det hadde gjort en forskjell å diskutere eller ikke. Følgende sitat illustrerer dette med tanke på oppgavekonflikt: «[...] man må liksom pick your battles [...] for min del ble det litt sånn, la ting gå for jeg gidder ikke diskutere hvis jeg vet at det ikke går noen vei da». Dessuten kan vi argumentere for at viktigheten av at konflikten kommer til å ha en virkning også gjelder når det kommer til relasjonelle konflikter: «Hvis det var en person som irriterte deg [...] da vil man ikke bruke tid på å bli bedre venner da, fordi det egentlig ikke blir noe annet utfall». Spørsmålet om hvorvidt en relasjonell konflikt burde uttales, må vurderes ut ifra en lang rekke faktorer. Vi har tidligere argumentert, med utgangspunkt i Järvenoja og Järvelä (2009), at individuell regulering av negative emosjoner mot gruppe-medlemmer er en fordel for det konkrete samarbeidet, da relasjonell konflikt er destruktivt for blant annet gruppens evner til å ta beslutninger og kunnskapsdeling og -utforming (Lee et al., 2015, s. 565-566). Dog har vi i kapittel 4.0 også argumentert for at relasjonell konflikt kan, tross sin destruktivitet, bidra til individuell læring. Hvorvidt man bør uttale en relasjonell konflikt er et svært komplekst spørsmål som studien ikke tar sikte på å besvare; jeg ønsker kun å fremheve at det er mulig at relasjonell konflikt kan bidra til en viss læring, og samtidig anerkjenne den relasjonelle konfliktens destruktivitet, for det konkrete samarbeidet og prosjektet.

Funnene viser også at når det gjelder prosesskonflikt, unngås det å uttale konfliktene fordi informantene har en opplevelse av at uttalelse av den latente konflikten uansett ikke ville endre utgangspunktet. Informanten forteller her om hvordan et gruppemedlem ikke dukket opp til avtalte møter, og hvordan hen ikke valgte å adressere det som et problem: «Siden jeg var konfliktsky og ikke kjente vedkommende så supergodt så tenkte jeg [...] hva har det egentlig å si?». At man velger ikke å uttale en konflikt fordi man antar at det ikke vil endre utgangspunktet, gjelder som illustrert for både oppgave-, prosess og relasjonelle konflikter. Dette henger også sammen med hvorvidt konflikten opplevdes som viktig. Vi kan argumentere for at dersom utfallet av konflikten var viktig for studentene, vil det også øke sannsynligheten for at de vil uttale latente konflikter. Dette er i tråd med tidligere forskning, som sier at dersom man oppfatter utfallet som av stor viktighet det være mer sannsynlig at man ytrer sin mening og adresserer konflikten (Jehn, 1997, s. 543-544).

5.2.3 Etablert konsensus

Videre kan vi argumentere for at dersom det allerede har blitt etablert konsensus etter en oppgavekonflikt vil det oppleves meningsløst å diskutere på nytt. En informant forteller om et slikt mønster i deres gruppe som bidro til mye oppgavekonflikt, og som etter hvert gjorde at oppgavekonflikten ikke følte relevant å ta:

Så var det et par ganger hvor personer ikke hadde fått med seg hvordan det skulle gjøres [...] og i de situasjonene så måtte vi jo ta det opp en gang til da, selv om vi kanskje hadde blitt enige om det knirkefritt første gang.

Vi kan argumentere for at det, fra informantens perspektiv, er lite å hente for informanten personlig og situasjonen opplevelses som en unødvendig gjentakelse. Ser man derimot dette fra gruppens perspektiv, vil det fortsatt være læring å hente. Som tidligere etablert, kan det å inkludere flere perspektiver, bidra til å ta bedre beslutninger og sikre et bedre produkt (Jehn & Mannix, 2001, s. 239). Dog er det relevant å anerkjenne at denne prosessen kunne ha forekommet på en mer gunstig måte. Det ideelle scenarioet hadde vært om gruppen hadde gjennomført oppgavekonflikten samlet. Men i situasjoner der dette ikke er tilfellet er det mulig at gruppen kan miste verdifulle perspektiver, dersom de velger ikke å gjenta diskusjonen med hele gruppen til stede. Dog kan vi igjen forstå tidsaspektet som en avgjørende faktor for hvorvidt gruppen vil prioritere dette. Dessuten kan vi, i lys av spinnteorien, argumentere for at dersom gjentakelser av oppgavekonflikten fører til at

opposisjonsfunksjonen dominerer, vil det heller ikke være gunstig for hverken gruppens læring eller prestasjonsevne.

5.2.4 Hensyn til samarbeidsevne og relasjon

Dessuten viser funnene at det ofte var en vurderingssak om hvorvidt man ville uttrykke sin uenighet for gruppen med tanke på hvilke tenkte konsekvenser det kunne ha for samarbeidet. En informant reflekterer rundt valget mellom å si sin mening eller å beholde «den gode stemningen»:

Men det er litt sånn avveiningen mellom få sånn helt intense diskusjoner som kan ødelegge samarbeidet, versus at samarbeidet glir mer. Men sånn i akademiske øyner så burde vi egentlig kjempet for å ha veldig gode diskusjoner [...] men hvis det hadde blitt dratt så langt at vi ikke [...] hadde klart å samarbeide, så hadde resultatet også fått lide av det.

Denne problematikken kan vi se i lys av spinnteorien. Som tidligere etablert handler det om å oppnå balanse imellom gruppefunksjonene for å oppnå høy prestasjonsevne (Sjøvold, 2022, s. 65). Dersom omsorgsfunksjonen tar overhånd og dominerer i en lengre periode, vil dette være vel så destruktivt som hvis opposisjonsfunksjonen hadde dominert. Det ene hadde ført til beslutningsvegring, og det andre til hemming av måloppnåelse (Sjøvold, 2022, s. 63). Nøkkelen er dermed å skape en balanse, ikke kun mellom omsorgs- og opposisjonsfunksjonene, men mellom alle fire gruppefunksjoner (Sjøvold, 2022, s. 76). Vi kan argumentere for at fraværet av en gruppefunksjon kan være vel så destruktivt for gruppens prestasjonsevne, som hvis kun en funksjon dominerer. Konflikten er i denne sammenheng derfor vel så viktig som kontroll, avhengighet og omsorg, men det essensielle er at ingen funksjon dominerer alene over lengre tid.

Videre kom det frem gjennom intervjuene at opplevelsen av hvor mye jobb det allerede hadde blitt lagt i en løsning påvirket hvorvidt man ønsket å uttale en oppgavekonflikt:

Noen ganger var det også at man ikke valgte å stå sånn på kravene fordi du visste at noen hadde jobbet ekstremt mye med noe, [...] var det ille hadde jeg sagt ifra [...]. Nå er vi short on time og du har jobbet masse med det og du har troa på det, ja, da gjør vi det sånn.

Vi kan begrunne valget om å la den latente oppgavekonflikten ligge med et tidspress som informanten også nevner. Tremblay, Lee, Chiochio & Meyer (2015) argumenterer for at noen prosjektgrupper kan gå fra en kultur som preges av innovasjon til i større grad å være preget av kontroll i takt med at gruppen nærmer seg deadline (s.193). Vi kan argumentere for at sitatet representerer en situasjon der det legitimeres å la den latente oppgavekonflikten ligge, fordi gruppekulturen i tidspressede situasjoner vektlegger kontroll fremfor innovasjon. Vi kan anse legitimeringen begrunnet av at det eksisterer et behov for å lande et produkt, samtidig som et annet gruppemedlem har lagt mye i å løse en oppgave.

Dessuten viser funnene at den relasjonen man har til de andre gruppemedlemmene også påvirker hvorvidt studentene valgte å uttale de latente konfliktene. Kjennskap og vennskap gjorde at oppgavekonfliktene oppleves som nyttige og relevante. Dette er i tråd med forskning som sier at dersom en gruppe består av medlemmer som anser seg selv som venner, vil det være en større sannsynlig for oppgavekonflikt (Jehn & Mannix, 2001, s. 241). I tillegg vil grupper som anser seg som venner være mer kapable til å håndtere unødvendige relasjonelle konflikter (Jehn & Mannix, 2001, s. 242). En informant trekker frem at det var lettere å uttale oppgavekonflikter, når man hadde blitt kjent med hverandre:

Man merket at man trenger friksjonen og diskusjonen der, og jeg følte at det absolutt var rom for det [...] vi var nok heldig som fikk den boosten i starten på å bli godt kjent, sånn at vi turte å være uenige.

Vi kan argumentere for at spinnteorien kan illustrere informantens poeng her: Som tidligere etablert kreves det av en høy formålsgruppe at de mestrer alle gruppefunksjonene og at de evner å skifte raskt mellom de forskjellige funksjonene for å oppnå balanse og videre for å oppnå synergi på læringsdimensjonen. I dette sitatet belyses behovet for at gruppen mestrer omsorgsfunksjonen, slik at når gruppen opererer i opposisjonsfunksjon, så er det allerede etablert rom for kritikk og utfordring. En annen informant nevner også at relasjonen til gruppemedlemmene er viktig for å kunne ta opp ting. I tillegg nevner informanten at det er viktig å ha en kultur for å kunne være uenige:

Om du og jeg skulle hatt en diskusjon nå, så hadde vi ikke sagt nøyaktig det vi mener, vi hadde sagt en mildere versjon av det, så det å kjenne hverandre litt fra før av og det å ha en kultur for å være uenig, tror jeg er det viktigste.

Dette kan vi se i sammenheng med forholdet mellom oppgavekonflikt og psykologisk trygghet. Dersom gruppen har et miljø, som for den enkelte oppleves som trygt, og med rom for å ta mellommenneskelige risikoer, vil det mobilisere muligheten for å håndtere konflikt kollektivt gjennom samarbeid. Dette miljøet, preget av psykologisk trygghet, vil tilrettelegge rom for å ytre alternative meninger og synspunkter (O'Neill & McLarnon, 2018, s. 385). Videre kan vi argumentere for at dersom det ikke eksisterer en slik kultur i gruppen eller man ikke har bygget gode relasjoner på tvers av gruppen, vil det oppleves som en svært stor risiko for enkeltindividet å uttale den latente konflikten. Dette innebærer at gruppen kan gå glipp av konstruktive effekter av oppgavekonflikt. Følgende sitat fra et refleksjonsnotat illustrerer en gruppe der rom for uenighet ikke er en prioritet, og der det heller ikke er bygget en sterk relasjon mellom gruppemedlemmene: «Selv om jeg er veldig fornøyd med sluttresultatet – det faglige produktet, så har veien dit – prosessen vært noe ensom og monoton. [...] Det ergrer meg at vi ikke har blitt bedre kjent, at samholdet ikke har utviklet seg [...]».

Sjøvold (2022) argumenterer for at jo høyere formålsnivå en gruppe opererer på, jo viktigere blir opposisjonsfunksjonen, og at dette henger sammen med at psykologisk trygghet oppleves ulikt avhengig av gruppens formålsnivå. For grupper på et høyt formålsnivå vil det å utfordre et gruppemedlem oppleves naturlig (Sjøvold, 2022, s. 107-108). Igjen kan vi argumentere for at alle gruppefunksjonene må mestres for å oppnå gruppens fulle potensiale og prestasjonsevne (Sjøvold, 2022, s. 65). I tillegg er det gunstig for gruppen å bygge gode relasjoner, slik det skapes rom for oppgavekonflikt, som igjen kan bidra til flere forskjellige læringsutbytter.

Nå har jeg presentert ulike «for og mot»-vurderinger som studentene gjør med tanke på å adressere og uttale de latente og usagte konfliktene. Vi kan anse disse som påvirkningsfaktorer som henholdsvis kan hemme eller fremme muligheter for læring som et resultat av konflikt. Det er dog her relevant å stille spørsmål ved verdien av «de tapte» mulighetene for læring, der informantene velger ikke å uttale konflikt. Vi kan ikke forutsi hvilken reell læringsverdi det hadde hatt å uttale usagte konflikter, og hvorvidt læring av samme art kunne ha forekommet på annet vis. Formålet med dette delkapittelet er dog å forstå disse vurderingene som avgjørende for hvorvidt man velger å adressere en latent konflikt og anerkjenne disse konfliktene som muligheter for eventuelle læringsutbytter.

5.3 Forskjellen på prosjektarbeid på universitetet og i arbeidslivet

Flere informanter reflekterer over forskjellen mellom det å jobbe i prosjekt som student og i arbeidslivet. Ved spørsmål om hva som hadde vært annerledes dersom prosjektet hadde foregått i arbeidslivet sier en informant følgende:

[Jeg] følte at Prosjektforum var, det var superlærerrikt, mye handler om å bli kjent og se seg selv i gruppesituasjoner. [...] å si sin mening, det er jeg kanskje mer opptatt av i en arbeidssituasjon, der man [...] skal levere et resultat der sitt navn står på.

Dette sitatet illustrerer argumentet for at oppgavekonflikt hadde spilt en større rolle, dersom prosjektet hadde foregått i arbeidslivet. Dog er det flere ting som spiller inn her. For det første er konteksten, Prosjektforum, svært midlertidig. Etter prosjektet er det ingen situasjoner, der studentene er tvungne til å samarbeide med hverandre. Dette kan være veldig forskjellig i arbeidslivet, hvor det både er mulighet for at når prosjektet slutter, så slutter også relasjonen mellom grupped medlemmene. Dog er det også en mulighet at denne relasjonen fortsetter etter prosjektets slutt, fordi at grupped medlemmene vil fortsette å være en del av samme organisasjon. Vi kan argumentere for at konfliktnivået i stor grad vil bli påvirket av hvorvidt relasjonene blant grupped medlemmene skal bevares etter prosjektslutt.

De Wit (2015) fant i sin forskning av konflikt i prosjektarbeid, at den begrensede perioden der samarbeidet og relasjonene skal finne sted, kan være utslagsgivende for hvordan medlemmene interagerer med hverandre. Den begrensede tidshorisonten kan forårsake mer konflikt, forstått slik at grupped medlemmene ikke vil være like tilbakeholdende fordi de vet relasjonen til de andre medlemmene vil være minimal etter prosjektet (De Wit, 2015, s. 214). En annen informant trekker også frem at konfliktnivå kan være høyere i arbeidslivet, da studenten i stor grad opplevde at poenget med Prosjektforum var å få til et velfungerende samarbeid: «Siden det var et studentprosjekt, så var det egentlig mer fokus på nå skal dere ha gruppearbeid enn nå skal det produseres et resultat, og det er jo resultatet som er det viktigste i arbeidslivet [...]». Vi kan argumentere for at dette sitatet kan representere et hovedfokus på gruppefunksjonen omsorg. Måldimensjonen og dens poler, kontroll og omsorg, innebærer at en gruppe ikke kan ha fullt fokus på å løse oppgaver, samtidig som det er fokus på det sosiale og omsorgsperspektivet. Vi kan argumentere for at gruppen her har hatt sitt hovedfokus på omsorgsfunksjonen. Informanten anser dette som representativt for studentprosjekter. Dog er

det også relevant å påpeke at i det arbeidssammenheng kan foregå lignende mønster, og at et slik mønster ikke er unikt for studentprosjekter.

Videre kom det frem gjennom intervjuene at prosesskonflikt i Prosjektforum ofte stammer fra at OLA-studentene ofte har svært forskjellige livssituasjoner. Vi kan argumentere for at prosesskonfliktene har bedre grobunn i Prosjektforum, fordi det er store forskjeller i studentenes hverdag og livssituasjon. En av informantene setter ord på dette:

Man er på så ulike steder i livet, jeg var fulltidsstudent [...] så jeg hadde mye tid til å jobbe [...] mens de andre hadde både et veldig intensivt fag og jobbet kanskje 40-50% [...] Er du liksom i en fulltidsjobb så er det liksom fulltidsjobben til alle sammen. Men på Prosjektforum så er det jo ikke sånn. For noen er det liksom en ting man bare skal igjennom, men for andre så er det det man gjør hver dag.

En annen informant trekker frem at i arbeidslivet vil unnasluntring og ulik arbeidsinnsats ikke forekomme like ofte som i studentprosjekter:

Jeg har alltid tenkt sånn at gruppearbeid ikke er noe jeg trives med, men nå i jobbsammenheng i gruppearbeid og prosjekter og sånt så er det kjempespennende, for da jobber alle bra, alle «mååå» jobbe.

Begrepet sosial loffing kan beskrive en slik tendens der individets innsats og ytelse er lavere i en gruppesammenheng i forhold til om individet måtte gjøre samme arbeidet på egenhånd (Sjøvold, 2022, s. 29). Vi kan argumentere for at prosesskonflikter som handler om sosial loffing ikke forekommer i like stor grad i arbeidslivet som i Prosjektforum, fordi det i arbeidslivet vil medføre større sanksjoner og konsekvenser ikke å bidra.

En informant hevder at deres motivasjon ville ha vært annerledes dersom prosjektet hadde foregått i arbeidslivet:

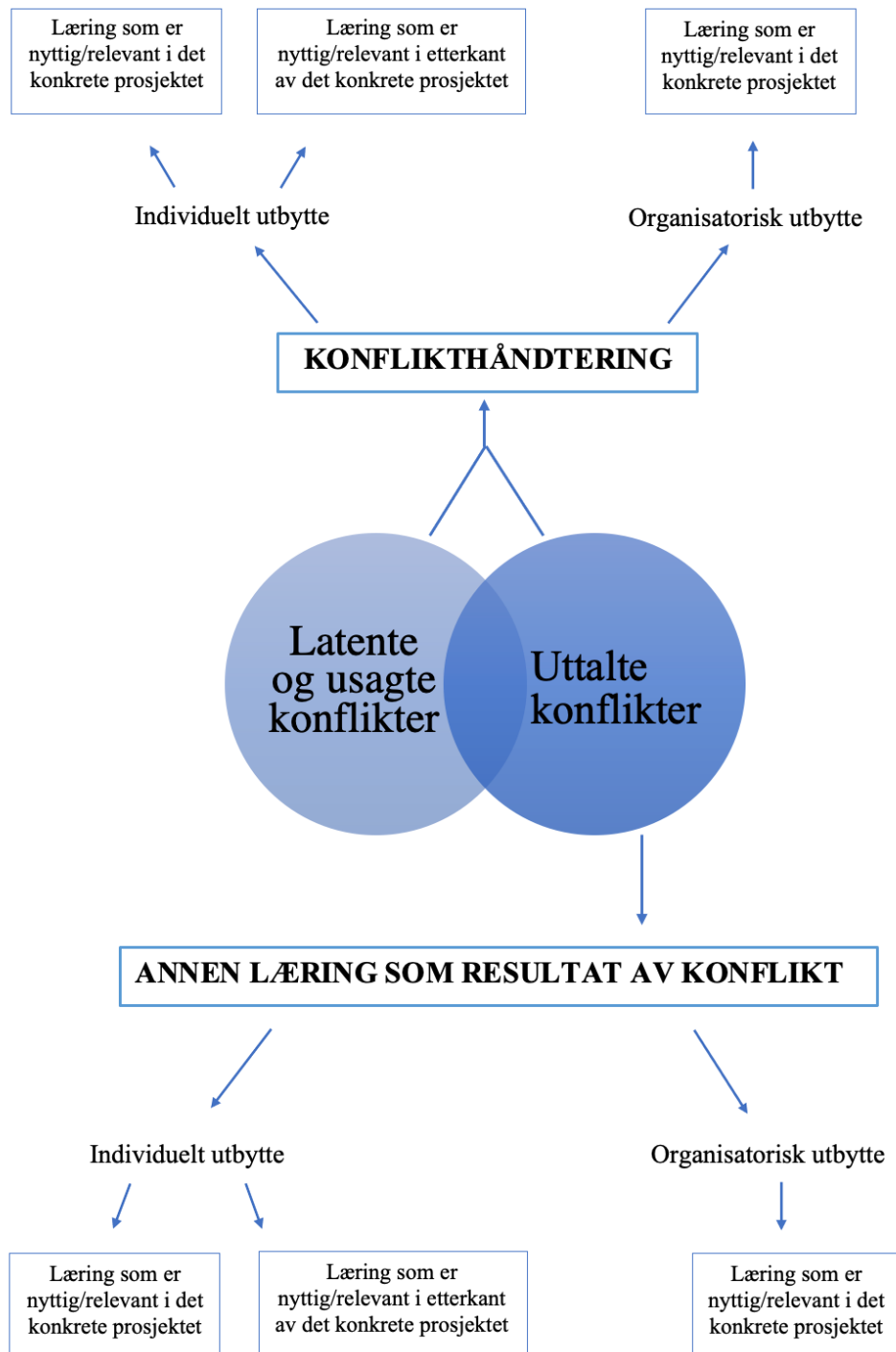
[...] da tror jeg at jeg hadde hatt mye mer motivasjon for å få et bedre produkt, for da hadde du jo jobbet fordi du ville gjøre det da, og da hadde du fått betalt for det, og det hadde stilt mye høyere krav da til å levere et bra produkt.

Motivasjon kan påvirke hvorvidt individene ønsker å engasjere seg i prosjektet, og dette kan trolig påvirke konfliktnivået også. Å se nærmere på motivasjon som påvirkningsfaktor for konfliktnivå og konflikthåndtering kan være relevant for videre forskning. Selv om informanten trekker frem at deres motivasjon hadde vært annerledes i arbeidslivet, kan vi argumentere for at motivasjon er et noe svært individuelt og at det innad i studentgruppene også kan forekomme forskjeller i motivasjon. Dermed kan vi argumentere for at det også eksisterer motivasjonsforskjeller i arbeidslivet.

6.0 Diskusjon – Konfliktlæringens begrensninger og implikasjoner

I dette diskusjonskapittelet vil jeg presentere en modell som oppsummerer studiens funn og illustrerer studiens problemstilling: *Hvordan kan konflikt bidra til læring i prosjektarbeid?* I tillegg vil jeg diskutere konfliktlæringens begrensninger og implikasjoner i lys av kunnskapsnivå, kontekst og andre kilder til og effekter utover læring.

6.1 Oppsummering av hovedfunn: Konflikt som læringsarena i prosjektarbeid



Figur 8: Konflikt som læringsarena i prosjektarbeid

Denne modellen representerer hvordan konflikt kan fungere som læringsarena i prosjektarbeid med utgangspunkt i studiens funn. Modellen er basert på fire elementer: i) Årsak til læringen, ii) læringens innhold, iii) skillet mellom individuelt eller organisatorisk utbytte og iv) læringens relevans. For det første finner vi i modellens kjerne at vi må skille mellom de uttalte konfliktene og de latente og usagte konfliktene - det er dette som anses som årsaker til læring. Dette skillet er relevant for de to hovedkategoriene av læring som konflikt kan mobilisere. Disse to referer til læringens innhold og er i) læring om konflikthåndtering og ii) annen læring som resultat av konflikt. Det er kun læring om konflikthåndtering som kan stamme fra både uttalte og usagte/latente konflikter, mens læringen som er et resultat av konflikt, nødvendigvis kun kan stamme fra de uttalte konfliktene. Disse to hovedkategoriene av konfliktlæring kan bidra til individuelle og organisatoriske utbytter. Det individuelle utbyttet kan være aktuelt og nyttig i det konkrete prosjektet og samarbeidet, i tillegg til å kunne være av nytte og relevans for andre situasjoner i etterkant av prosjektet. Det organisatoriske utbyttet vil kun være aktuelt og nyttig i det konkrete prosjektet, da organisasjonen, i dette tilfellet prosjektgruppen, opphører etter prosjektet er fullført.

Vi kan eksemplifisere denne modellen gjennom studiens funn. I denne studien fant vi fire hovedlæringsutbytter i innholdskategorien: «Konflikthåndtering». Konflikt kan mobilisere i) en ufarliggjøring av konflikt og ii) en nyttegjøring av konflikt, i tillegg til iii) sosial kompetanse om hvordan stå i og håndtere konflikter og iv) evne til å bedømme konflikters destruktivitet. Den sistnevnte er den eneste læringen om konflikt som vi kun fant eksempel fra på et individnivå. Ufarliggjøring, nyttegjøring og hvordan stå i og håndtere konflikt kan alle være både individuelle og organisatoriske utbytter. Mens ufarliggjøring av konflikt og sosial kompetanse om å stå i konflikt må stamme fra uttalte konflikter, kan de andre to læringene om konflikt stamme fra både uttalte konflikter og usagte og latente konflikter.

Videre ble fire hovedlæringsutbytter, som var et resultat av konflikt, belyst: i) bevisstgjøring på eget perspektiv, ii) bevissthet på forskjellige arbeids- og diskusjonsmetoder, iii) forståelse av «Hvem er jeg i et samarbeid?» og iv) læring om arbeidslivet og arbeidslivets krav. Bevissthet på forskjellige arbeidsmetoder er læring som kan forekomme både hos prosjektgruppen, som organisasjon, og hos individet. Resterende læring som tilhører innholdskategorien: «Læring som resultat av konflikt» førte til individuelle læringsutbytter.

Spørsmålet om hvorvidt læringen er relevant for kun det konkrete prosjektet eller for andre situasjoner utover prosjektet slutt, er forskjellig fra situasjon til situasjon og person til person. Potensialet for at læringen er relevant og nyttig for både det konkrete prosjektet og senere anledninger eksisterer, men det er et spørsmål om hvorvidt individet mobiliserer dette potensialet. Dette gjelder uavhengig om vi snakker om læring som et resultat av konflikt eller læring om konflikthåndtering.

6.2 Konfliktlærings kunnskapsnivå

Videre er det relevant å diskutere hvilke kunnskapsnivåer for læring konflikt kan medbringe. Dette er for å sette lys på kvaliteten av læringen som konflikt kan bidra til. Vi kan argumentere for at konflikt, som læringsarena, utløser kunnskap på de høyeste nivåene i Blooms taksonomi (1956). Konflikt mobiliserer læring som noe mer enn bare det å kunne gjengi, forklare og forstå. Studiens funn har, som eksempel, vist at læring om konflikthåndtering og annen læring, som resultat av konflikt, har mobilisert studentene til å anvende konflikt som en styrke for å få til et bedre produkt. Videre har vi sett analyse-nivået når studentene ufarliggjør konflikt og forstår at det ikke nødvendigvis er konflikten i seg selv som er skummel og destruktiv, men hvilke gruppenormer man har i møtet med konflikt. Studentenes evne til å evaluere kommer til syne når de bevisst vurderer når det er og når det ikke er relevant med konflikt og opposisjon. Med tanke på «skape-nivået» så har vi sett at når studentene blir bevisste på hverandres forskjellige arbeidspreferanser gjennom konflikt, så kan de snu det til å bli gruppestyrke slik de kan skape et unikt produkt.

Dersom studentene fikk høre i en forelesningssal, at oppgavekonflikt er konstruktiv, så ville de høyst sannsynlig kunne gjengi foreleserens poeng. De ville sannsynligvis også forstå foreleserens poeng og kunne forklare det videre. Men vi kan argumentere for at det er konflikten i praksis som i større grad mobiliserer de høyere kunnskapsnivåene, der studentene utvikler evner til å bedømme, evaluere, vurdere, anvende og skape. Nettopp fordi konflikt er en praksissituasjon kan vi argumentere for kunnskapsnivået til konfliktlæringen er høyere enn dersom samme budskap ble forsøkt formidlet i en forelesningssal. For eksempel nytter det lite å vite at oppgavekonflikt kan være konstruktiv for læring og produktet som skal produseres, dersom man ikke vet hvordan man skal anvende seg av de konstruktive effektene av oppgavekonflikt og bedømme når er det relevant med konflikt. Læringen om konflikthåndtering og læringen som et resultat av konflikt skjer i kontekst av praksis og

erfaring. Vi kan argumentere for at konfliktlæringen er et produkt av «nødvendig samarbeid», og en slik læring må komme fra erfaring og kan i sin natur ikke utelukkende erkjennes med utgangspunkt i de laveste kunnskapsnivåene. Dette kan eksemplifiseres med et tidligere presentert sitat om økt bevissthet på andre arbeids- og diskusjonsmetoder:

[...] jeg [har] lært veldig mye av det samarbeidet og at man jobber ulikt, selv om man vet og blir fortalt det, så å få erfart det på kroppen, tror jeg har gitt meg større forståelse [...]

Man kan altså bli fortalt at man har forskjellige arbeidsmetoder og selv om man både forstår og kan forklare det, er det ikke ensbetydende med at man evner å anvende det i praktisk eller evner å evaluere hvilke arbeidsmetoder som er mest nyttige i forskjellige deler av prosessen. Dette stemmer også overens med de grunnleggende forståelsene i erfaringslæring (Moxnes, 2000).

Dessuten er det relevant å stille spørsmål ved hvorvidt læringen som et resultat av konflikt kunne ha forekommet på annet vis. Studiens funn er reelle eksempler på hvordan konflikt kan bidra til læring, dog er det ikke ensbetydende med at disse læringsutbyttene ikke kunne ha forekommet dersom konflikt ikke hadde vært til stede. Som tidligere nevnt reflekterte en informant om hvorvidt bruk av personlighetstester kunne bevisstgjøre gruppe medlemmene på hverandres arbeids- og diskusjonsmetoder. Tankegangen til informanten var at dersom de hadde tatt personlighetstestene på alvor, kunne de fått bevissthet på forskjellige arbeidsmetoder uten konflikten som mobiliserte dette. Dog kan vi argumentere for at dersom gruppen hadde tatt personlighetstestene på alvor, ville kunnskapsnivået for denne læringen vært forskjellig fra konfliktlæringen. I det konflikten mobiliserte gruppen til å gjøre hverandres ulike arbeidspreferanser til gruppens styrke, kan vi forstå dette som det øverste kunnskapsnivået «skape» i den reviderte versjonen av Blooms taksonomi (Kathwohl, 2002, s. 215). Dette er fordi gruppen sammensetter gruppe medlemmenes ulike arbeidsmetoder for å skape et originalt og bedre produkt enn dersom et enkelt individ hadde gjort det.

Personlighetstestene derimot kan vi argumentere for *starter* med læring på de laveste kunnskapsnivåene. At studentene kan forstå at personlighetstestene indikerer forskjellige arbeidspreferanser er ikke ensbetydende med at gruppen evner å anvende og integrere disse med hverandre. Dog er det viktig å påpeke at det er fullt mulig at gruppen erverver seg samme læring av personlighetstesting, dersom gruppe medlemmene aktivt bruker personlighetstesten

og reflekterer over resultatene. Vi kan argumentere, i tråd med Kolbs lærings sirkel, at det er et spørsmål om hvorvidt gruppe medlemmene reflekterer over og abstraherer resultatene for å anvende det i arbeidet deres. Dersom dette er tilfellet, kan vi også snakke om læring på høyt kunnskapsnivå med utgangspunkt i personlighetstester. Forskjellen er at konfliktlæringen starter på et høyere kunnskapsnivå, der personlighetstestene har et startpunkt for læring som er på et lavere kunnskapsnivå, men fortsatt har potensialet for å utvikle seg til læring på et høyere kunnskapsnivå.

6.3 Konfliktlæringens konstruktivitet for det konkrete prosjektet og samarbeidet

Videre er det relevant å påpeke at selv om vi har funnet og argumentert for flere forskjellige læringsbytter om konflikthåndtering og som et resultat av konflikt, så er det ikke alle læringsutbyttene som er konstruktive for prosjektet og gruppens prestasjonsevne. Vi kan forstå oppgavekonflikt som både en årsak til læring, i tillegg til å ha en konstruktiv effekt på gruppens prestasjonsevne og det produktet gruppen skal produsere. Det skal dog presiseres at oppgavekonflikt heller ikke bør dominere kontinuerlig gjennom prosjektets levetid. For å oppnå høy prestasjonsevne bør en gruppe mestre samtlige gruppefunksjoner; omsorg, avhengighet, kontroll og opposisjon (konflikt) og skape balanse mellom disse (Sjøvold, 2022, s. 62). I motsetning til oppgavekonflikter oppleves prosess- og relasjonelle konflikter sjeldent eller aldri konstruktivt for produktet som skal utvikles og gruppens prestasjonsevne, slik tidligere forskning har etablert (O'Neill & McLarnon, 2018, s. 380). Likevel kom det frem i denne studien at disse konfliktformene fortsatt kan bidra til individuell læring. For prosjektarbeid i en utdanningssammenheng, vil det ikke være et like stort behov for å fraskille de type læringene som er destruktive for samarbeidet, da hovedformålet med prosjektarbeidet er læring. I arbeidslivet er det dog andre hovedformål med prosjektarbeid, så som resultat og endring. I denne sammenhengen anerkjenner man læring som en positiv påvirkningsfaktor på nettopp dette, men kun dersom det ikke motvirker hovedformålet. Vi kan derfor argumentere for at det i større grad vil være relevant for arbeidslivet å kunne fraskille de læringsutbyttene som er destruktive for det konkrete prosjektet, men relevant for det enkelte individet. Dersom det likevel forekommer konflikt som er destruktivt for samarbeidet, vil det fortsatt være relevant å være bevisst på hvilke læringsmuligheter dette kan medbringe. At ikke all læring er konstruktiv for en prosjektgruppe er også i tråd med tidligere forskning, som argumenter for at det ikke nødvendigvis er slik at jo mer læring som forekommer i gruppesamarbeidet, jo bedre presterer gruppen (Kramer et al., 2015, s. 468).

6.4 Konfliktlæringen i en utdanningskontekst

Videre kan vi argumentere for at Prosjektforum i større grad oppleves som en læringsarena enn dersom prosjektet hadde funnet sted i arbeidslivet. Dette kan vi si på grunnlag av at Prosjektforum foregår i en utdanningssituasjon, og derfor kan læringen knyttet til konflikt i Prosjektforum i større grad forstås som et mer naturlig utgangspunkt for refleksjon og erfaringslæring sammenlignet med prosjektarbeid i arbeidslivet. Erfaring er ikke en garanti for læring (Moxnes, 2000, s. 51), og dermed er det viktig at erfaringene reflekteres over og abstraheres for å kunne anvende læringen senere i andre situasjoner, slik Kolb (2012) illustrerer med sin læringssirkel. Vi kan argumentere for at dersom konflikt skal fungere som læringsarena i arbeidslivet, og ikke kun i utdanningskontekst, så må man være bevisst mulighetene for læring som konflikt kan medbringe.

7.0 Avslutning

I denne studien har jeg sett på konflikt som læringsarena gjennom analyse av kvalitative dybdeintervjuer og refleksjonsnotater og undersøkt følgende problemstilling: *Hvordan kan konflikt bidra til læring i prosjektarbeid?* For å besvare denne problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i et teoretisk rammeverk som består av tre hovedkomponenter: i) konfliktteori, ii) læringsteori og iii) spinnteori. Studiens empiri er samlet inn fra to utvalg. Det første og primære utvalget besto av intervjuer med åtte informanter som tidligere har fullført emnet Prosjektforum som en del av masterprogrammet i Organisasjon, ledelse og arbeid ved Universitetet i Oslo. Det andre og sekundære utvalget var refleksjonsnotater skrevet av studenter som avslutning av emnet Prosjektforum.

For å undersøke studiens problemstilling benyttet jeg meg av en forståelse av konflikt som tilsvarer Folletts (1995) definisjon, som representerer det synet som anser konflikt som muligheten for noe nytt, noe konstruktivt og noe bedre. Denne forståelsen gjorde det mulig å utforske flere perspektiver ved denne studiens problemstilling. Jeg anvendte oppgave-, prosess- og relasjonell konflikt, samt emosjonell sakskonflikt, der det var mulig, for å skille mellom ulike konflikttyper. Formålet med denne teoretiske begrepsforståelsen var å anerkjenne muligheten for både konstruktivitet og destruktivitet som et resultat av konflikt.

I denne studien har vi funnet at konflikt kan fungere som en læringsarena og kan mobilisere to forskjellige innholdskategorier av læring: i) konflikt kan fasilitere læring om konflikthåndtering og ii) annen læring som et resultat av konflikt. Både usagte og uttalte konflikter kan bidra til læring om konflikthåndtering. Mens den andre læringen som oppstår som et resultat av konflikt nødvendigvis må stamme fra de uttalte konfliktene. Konflikt kan bidra til både individuell læring og læringsutbytte på et organisatorisk nivå. Denne individuelle læringen kan være av relevans og nytte for det konkrete prosjektet, samt andre situasjoner etter prosjektslutt. Dog vil det organisatoriske utbyttet kun være nyttig i det konkrete prosjektet, da prosjektgruppene i denne studien opphører etter prosjektet er fullført. Vi la Argyris & Schöns (1996) forståelse av organisatorisk læring til grunn for å belyse mulighetene for læringsutbytter på et organisatorisk nivå. Mens vi tok utgangspunkt i erfaringslæringen og Kolbs lærings sirkel (2012) for å forstå individuell læring som en sirkulær prosess, der individet lærer på bakgrunn av erfaringer og refleksjon og videre anvender denne læringen i fremtidige situasjoner. Vi argumenterte for at konfliktlæring er

læring på de høyeste kunnskapsnivåene tatt i betraktning av Blooms taksonomi (1956). Spinnteorien ble anvendt til å belyse behovet for konflikt i samspill med tre andre elementære gruppefunksjoner for at gruppen skal ha en høy prestasjonsevne.

Det ble belyst fire hovedlæringsutbytter i innholdskategorien: «Konflikthåndtering». Konflikt kan mobilisere i) en ufarliggjøring av konflikt og ii) en nyttegjøring av konflikt, i tillegg til iii) sosial kompetanse til å stå i og håndtere konflikter og iv) evne til å regulere negative emosjoner og bedømme konflikters destruktivitet. Videre fant vi fire andre hovedlæringsutbytter som var et resultat av konflikt: i) bevisstgjøring på eget perspektiv, ii) bevissthet på forskjellige arbeids- og diskusjonsmetoder, iii) forståelse av «Hvem er jeg i et samarbeid?» og iv) læring om arbeidslivet og arbeidslivets krav.

Dessuten diskuterte vi påvirkningsfaktorer for konfliktens læringspotensial. Vi så nærmere på hvordan tid som kjennetegn for prosjektarbeid påvirket hvorvidt konflikt kan bidra til læring. I tillegg diskuterte vi avgjørende faktorer for å uttale og adressere latente konflikter, da dette har en konsekvens for hvorvidt konfliktene kan fungere som lærings situasjon. Dette argumenterte vi for med utgangspunkt i at det er kun læring om konflikthåndtering som kan stamme fra de latente konfliktene, og annen læring som resultat av en konflikt utelukkende kan stamme fra de uttalte konfliktene. Videre diskuterte vi studentenes refleksjoner angående forskjellen mellom prosjektarbeid i arbeidslivet og utdanningsinstitusjoner. Vi argumenterte for at Prosjektforum i større grad oppleves som en læringsarena, og dermed vil også refleksjoner om konflikt som læringsmulighet i større grad forekomme i en utdanningskontekst enn i arbeidslivet. Avslutningsvis konkluderte vi med at dersom konflikt skal fungere som læringsarena i både utdanningskontekst og i arbeidslivet, bør man i en viss grad være bevisst på og anerkjenne mulighetene for læringen konflikt kan mobilisere.

7.1 Veien videre – forslag til videre forskning

For videre forskning vil det være relevant å undersøke nærmere hva som konkret kan fasilitere de ulike læringsutbyttene av konfliktlæring. Dog vil jeg allerede nå argumentere for at en bevissthet for læringsmulighetene er et verdifullt utgangspunkt for å mobilisere konfliktlæring. Dersom prosjektgrupper, både i arbeidslivet og utdanningsinstitusjoner, anerkjenner konfliktenes muligheter og blir bevisst på disse mulighetene for læring, vil det være det første steget for at prosjektgruppene kan høste konfliktlæringens konstruktive

virkning. Det er dog mye som spiller inn, og derfor er det høyest relevant å undersøke nærmere hva som kan fasilitere de ulike konfliktlæringene. Derfor foreslår jeg blant annet å undersøke normer, for å se hvordan det påvirker konfliktnivået, og dermed også læringsmulighetene som konflikt medbringer. Som tidligere nevnt vil også motivasjon, som påvirkningsfaktor for konfliktnivå og konflikthåndtering, kunne være relevant å undersøke nærmere i videre forskning.

I tillegg er det høyest aktuelt å forske på prosjektgrupper i arbeidslivet, som også De Wit påpeker (2015, s. 233). Som sagt er Prosjektforum en del av en utdanningsinstitusjon og derfor vil refleksjoner og konfliktlæring være et mer naturlig produkt på universitetet enn i arbeidslivet. Hvordan fasilitere og mobilisere konfliktlæring i arbeidslivet bør derfor undersøkes med empirisk utgangspunkt i arbeidslivet. Dessuten har mine funn gjort det relevant å skille mellom uttalte konflikter og usagte og latente konflikter. Det ville vært interessant for videre forskning å se nærmere på dette skillet og belyse dette ytterligere. Dessuten hadde det også vært interessant å undersøke Hjertøs skille mellom de kognitive og emosjonelle saks- og personkonflikter kvalitativt ytterligere. For å optimalt undersøke hvordan disse spiller seg ut kvalitativt, er det ideelle å undersøke dette gjennom observasjon, dette anbefaler jeg med utgangspunkt i at mitt datamateriale ikke alltid muliggjorde å skille mellom disse begrepene.

Videre foreslår jeg at man anvender en bred tilnærming til konfliktbegrepet, dersom man skal forske på konflikt og konfliktens effekter. Dersom man i definisjonen av konflikt allerede vektlegger destruktiviteten og/eller utelukker konstruktiviteten vil jeg argumentere for at man kan miste mange nyanser av konfliktbegrepet, og dermed også miste nyanserte forståelser av og aspekter ved konflikters effekt. Jeg ønsker ikke å argumentere for at konflikt er utelukkende konstruktivt, men jeg ønsker å uttrykke et håp om at fremtidig kvalitative konfliktforskere går inn med et åpent sinn hva det angår konflikters natur.

Referanser

- Amason, A. C. (1996). Distinguishing the Effects of Functional and Dysfunctional Conflict on Strategic Decision Making: Resolving a Paradox for Top Management Teams. *The Academy of Management Journal*, 39(1), 123-148. Hentet fra: <https://www.jstor.org/stable/256633>
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives* (Complete ed.). New York: Longman.
- Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice* (Addison-Wesley series on organizational development). Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Bergem, O. K. & Dalland, C. (2010). *Arbeidsplaner, læringsmål og vurdering. Hva gjør vi?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Blakeslee, A. M. (2001). Bridging the Workplace and the Academy: Teaching Professional Genres through Classroom-Workplace Collaborations. *Technical Communication Quarterly*, 10(2), 169-192. Hentet fra: https://doi.org/10.1207/s15427625tcq1002_4
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook 1: Cognitive Domain* (1. Utg.). Toronto: Longmans, Greens and Co.
- Cooke, L. & Williams, S. (2004). Two Approaches to Using Client Projects in the College Classroom. *Business Communication Quarterly*, 67(2), 139-152. Hentet fra: <https://doi.org/10.1177%2F1080569904265321>
- De Dreu, C. K. W. & Van de Vliert, E. (1997). Introduction: Using Conflict in Organizations. I C. K. W. De Dreu, & E. Van de Vliert (Red.), *Using Conflict in Organizations* (s. 1-8). London: SAGE Publications Ltd. Hentet fra: <https://dx.doi.org/10.4135/9781446217016>

- De Dreu, C. K. W. & Weingart, L. R. (2003). Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 741-749. Hentet fra: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.88.4.741>
- De Wit, F. R. C., Greer, L. L., & Jehn, K. A. (2012). The paradox of intragroup conflict: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 97(2), 360–390. Hentet fra: <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1037/a0024844>
- De Wit, F. C. (2015). Conflict in Project Teams. I F. Chiochio, E. K. Kelloway & B. Hobbs (Red.), *The Psychology and Management of Project Teams* (s. 213-237). New York: Oxford University Press.
- Follett, M. P. (1995). Constructive Conflict. I P. Graham (Red.), *Mary Parker Follett – Prophet of Management: a celebration of writings from the 1920s* (s. 67-86). Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hjertø, K. B. (2006). *The Relationship Between Intragroup Conflict, Group Size and Work Effectiveness* (Doktoravhandling, BI Norwegian School of Management). Hentet fra: <https://biopen.bi.no/bi-xmlui/handle/11250/94298>
- Hjertø, K. B. (2013). *Team*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hobbs, B., Chiochio, F. & Kelloway, E. K. (2015). The Importance of Project Teams and the Need for an Interdisciplinary Perspective. I B. Hobbs, F. Chiochio & E. K. Kelloway (Red.), *The Psychology and Management of Project Teams* (s. 1-15). New York: Oxford University Press.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Jehn, K. A. (1995). A Multimethod Examination of the Benefits and Detriments of Intragroup Conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40(2), 256-282. Hentet fra: <https://doi.org/10.2307/2393638>
- Jehn, K. A. (1997). A Qualitative Analysis of Conflict Types and Dimensions in Organizational Groups. *Administrative Science Quarterly*, 42(3), 530–557. Hentet fra: <https://doi.org/10.2307/2393737>
- Jehn, K. A., & Mannix, E. A. (2001). The Dynamic Nature of Conflict: A Longitudinal Study of Intragroup Conflict and Group Performance. *The Academy of Management Journal*, 44(2), 238–251. Hentet fra: <https://doi.org/10.5465/3069453>
- Jehn, K. A., Greer, L., Levine, S. & Szulanski, G. (2008). The effects of conflict types, dimensions, and emergent states on group outcomes. *Group Decision and Negotiation*, 17(6), 465-495. Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1007/s10726-008-9107-0>
- Jessen, S. A. (2008). *Prosjektledelse trinn for trinn: En håndbok i ledelse av små og mellomstore prosjekter* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, L., E., F., Rafoss, T., W. & Rasmussen, E., B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Järvenoja, H. & Järvelä, S. (2009). Emotion control in collaborative learning situations: Do students regulate emotions evoked by social challenges? *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 463-481. Hentet fra: <https://doi.org/10.1348/000709909X402811>
- Kolb, D. A. (2012). Erfaringslæring – processen og det strukturelle grundlag. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (1. utg., s. 283-298). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Kramer, W. S., Savage, N. & Salas, E. (2015). Learning in Project Teams. I F. Chiochio, E. K. Kelloway & B. Hobbs (Red.), *The Psychology and Management of Project Teams* (s. 457-478). New York: Oxford University Press.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. Hentet fra: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Lahti J., Eteläpelto A. & Siitari, S. (2004). Conflict as a Challenge to Productive Learning During Long-term Collaboration. I K. Littleton, D. Miell & D. Faulkner (Red.), *Learning to Collaborate, Collaborating to Learn* (s. 147-162). New York: Nova Science Publishers.
- Lee, D., Huh, Y., & Reigeluth, C. M. (2015). Collaboration, intragroup conflict, and social skills in project-based learning. *Instructional Science*, 43(5), 561–590. Hentet fra: <http://www.jstor.org/stable/43575307>
- Lillebø, A. (2009). *Når konfliktene arbeider for oss: Å utnytte konfliktens dynamiske skaperkraft til bærekraftig vekst for bedrifter og mennesker*. Oslo: Hegnar Media.
- Littleton, K. & Miell, D. (2004). 'Learning to Collaborating, Collaborating to Learn.': Editorial Introduction. I K. Littleton, D. Miell & D. Faulkner (Red.), *Learning to Collaborate, Collaborating to Learn* (s. 1-5). New York: Nova Science Publishers.
- Lu, L., Zhou, F. & Leung, K. (2011). Effects of task and relationship conflicts on individual work behaviors. *International Journal of Conflict Management*, 22(2), 131-150. Hentet fra: <https://doi.org/10.1108/10444061111126675>
- Moxnes, P. (2000). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet* (2. utg.). Oslo: Forlaget Paul Moxnes.
- O'Neill, T. A. & McLarnon, M. J. W. (2018). Optimizing team conflict dynamics for high performance teamwork. *Human Resource Management Review*, 28(4), 378-394. Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.06.002>

Schweiger, D. M., Sandberg, W. R. & Ragan, J. W. (1986). Group Approaches for Improving Strategic Decision Making: A Comparative Analysis of Dialectical Inquiry, Devil's Advocacy, and Consensus. *The academy of Management Journal*, 29(1), 51-71.

Hentet fra: <https://www.jstor.org/stable/255859>

Sjøvold, E. (2022). *Teamet: Utvikling, effektivitet og endring i grupper* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Svedberg, L. (2002). *Gruppesykologi: Om grupper, organisasjoner og ledelse*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Thomas, K. W. (1992). Conflict and Conflict Management: Reflections and Update. *Journal of Organizational behavior*, 13(3), 265–274. Hentet fra:

<http://www.jstor.org/stable/2488472>

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.

Tremblay, I., Lee, H., Chiocchio, F. & Meyer, J. P. (2015). Identification and Commitment in Project Teams. I B. Hobbs, F. Chiocchio & E. K. Kelloway (Red.), *The Psychology and Management of Project Teams* (s. 1-15). New York: Oxford University Press.

Universitetet i Oslo (u.å. a). SVPRO4000 – Prosjektforum - lederskap og organisering. Hentet d. 11/03/2022 fra: <https://www.uio.no/studier/emner/sv/sv/SVPRO4000/>

Universitetet i Oslo (u.å. b). Timeplan: SVPRO4000 – Høst 2021. Hentet d. 18/04/2022 fra: <https://www.uio.no/studier/emner/sv/sv/SVPRO4000/h21/timeplan/index.html>

Vollmer, A. (2015). Conflicts in innovation and how to approach the “last mile” of conflict management research – a literature review. *International Journal of Conflict Management*, 26(2), 192-213. Hentet fra:

<http://dx.doi.org/10.1108/IJCMA-09-2012-0062>

West, M. A. (2012). *Effective teamwork: Practical Lessons from Organizational Research* (3. utg.). Chichester: BPS Blackwell.

West, M. A. & Hirst, G. (2003). Cooperation and Teamwork for Innovation. I M. A. West, D. Tjosvold & K. G. Smith (Red.), *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working* (s. 297-320). Chichester: John Wiley & Sons.

Antall ord: 23999

Vedlegg 1: NSD-godkjenning

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

25.05.2022, 13:18

[Meldeskjema](#) / [Konflikt i prosjektarbeid](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

249705

Prosjekttittel

Konflikt i prosjektarbeid

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det samfunnsvitenskapelige fakultet / Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

Prosjektperiode

01.01.2022 - 01.09.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
28.01.2022	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 28.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2022.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61c82b9c-fc57-4ac6-97cc-634d5efec8c0>

Side 1 av 2

innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Deltakelse i forskningsprosjekt tilknyttet til opplevelse av konflikt i prosjektarbeid.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan konflikt, uenigheter og friksjon i prosjektarbeid oppleves og hvordan prosjektgruppens normer, verdier og gruppedynamikk påvirker opplevelsen av konflikt og friksjon. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en masteroppgave (30 studiepoeng) ved studieprogrammet Organisasjon, ledelse og arbeid. Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan konflikt, friksjon og uenigheter oppleves i prosjektarbeid og hvordan det kan påvirke både destruktivt og konstruktivt i et prosjektarbeid. Perspektiver som skal undersøkes nærmere er hvordan konfliktens innhold, gruppens normer og gruppedynamikk påvirker opplevelsen av konflikt og friksjon i gruppen. Utgangspunktet for prosjektarbeidene er at de har vært en del av emnet SVPRO4000 – Prosjektforum ved Masterprogrammet Organisasjon, ledelse og arbeid. Jeg vil dessuten presisere at jeg bruker ordet konflikt i ordets bredeste forståelse – alt fra uenigheter og faglige diskusjoner til relasjonell friksjon.

Dette intervjuet vil være en lavterskel samtale om gruppearbeidet gjort i Prosjektforum og om diskusjoner og/eller konflikter som har påvirket prosjektarbeidet i en viss grad.

Dette prosjektet består av kvalitative intervjuer av studenter som har gjennomført emnet SVPRO4000 – Prosjektforum: ledelse og organisering. Intervjuene vil ikke være en del av andre forskningsprosjekter enn dette.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget består av studenter eller tidligere studenter ved masterprogrammet Organisasjon, ledelse og arbeid som har tatt og fullført emnet SVPRO4000 – Prosjektforum. Hvilke prosjekter studenter har vært en del av, har ikke vært et spesifikt utvalgs-kriterium, da de konkrete prosjektene aidentifiseres ved publisering av prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du blir invitert til et intervju som varer mellom 30 og 60 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp på en kryptert diktafon, og vil senere bli transkribert på en sikret lagringstjeneste godkjent av UiO. Deretter vil lydopptaket slettes.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Din deltakelse vil på ingen måte påvirke ditt forhold til masterprogrammet, Organisasjon, ledelse og arbeid eller Universitetet i Oslo. Forskningen vil kun gjennomføres etter endt emneslutt i SVPRO4000.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg (studenten), veileder og prosjektansvarlige som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon. Opplysninger som kan identifisere deg som person vil anonymiseres under transkriberingen. Etter dette slettes lydopptaket av intervjuet. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. mai 2022. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger og opptak være slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiO, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Line Stig Alexandersen på epost: linesal@uio.no eller telefon: 48461997
- Veileder, Beate Karlsen på epost: beate.karlsen@sosgeo.uio.no
- Ansvarlige for prosjektet, Lars Erik Kjekshus på epost l.e.kjekshus@sosgeo.uio.no eller Lars Klemsdal på epost lars.klemsdal@sosgeo.uio.no

Med vennlig hilsen

Lars Erik Kjekshus
Prosjektansvarlig

Beate Karlsen
Veileder

Line Stig Alexandersen
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i kvalitative intervju
- at intervjuet blir tatt opp på kryptert diktafon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Om gruppen og samarbeidet:

Hva var din rolle i prosjektarbeidet?

Kjente du medlemmene i gruppen din før dere startet med prosjektet?

Hvor mange var dere i prosjektgruppen?

Hvordan opplevde du samarbeidet i gruppen?

- Hva funket bra i samarbeidet deres?
- Hva funket dårlig i samarbeidet deres?

Hvilken relasjon fikk du til gruppen din? / Hvordan opplever du relasjonen du fikk til gruppen din?

Hadde dere noen regler eller rutiner i prosjektarbeidet?

- Hvis ja, hvilke?
- Hvordan syns du disse fungerte?

Om konflikt/friksjon:

Kan du fortelle om en situasjon i gruppearbeidet som du opplevde som en konflikt/friksjon?

EVT:

Kan du fortelle om en situasjon i gruppearbeidet hvor det var en uenighet som førte en til en diskusjon?

- Hva handlet konflikten om?
 - o Prosess?
 - o Oppgave?
 - o Noe relasjonelt?
- Hvordan opplevde du denne situasjonen?
- Hvordan påvirket denne konflikten oppgaven dere skulle løse?
- Hvordan påvirket konflikten/uenigheten det relasjonelle i gruppen?
- Hvordan kom dere til enighet? / Hvordan løste dere denne konflikten?
 - o Hvordan opplevde du denne løsningen?
- Hva tenker du ville ha vært annerledes om denne konflikten ikke hadde oppstått?
- Når i prosjektarbeidet oppsto denne konflikten?
- Hvordan tror du at din rolle i prosjektarbeid har påvirket konflikten?
- Opplevde du alle på gruppen hadde samme forståelse av situasjonen?

- Hva lærte du av denne situasjonen?

Kan du komme i tanke om en situasjon, der det var en diskusjon du ikke forfulgte fordi du trodde det kunne ende i en konflikt?

- Hvorfor valgte du det?
- Hva tror du hadde vært annerledes, hvis dere hadde fortsatt å diskutere?

Faglig diskusjon:

Hvis dere var uenige om noe faglig, turte du å si ifra?

- Hvorfor?
- Hvorfor ikke?

Hvordan fant dere en løsning på uenigheten?

- Hvordan opplevde du denne løsningen?

Hvordan følte i tilfeller der din løsning ikke ble valgt?

Følte du, at du kunne spørre om hjelp, hvis du trengte det?

- Hvorfor / hvorfor ikke?
- I hvilke situasjoner?

Hvordan tok dere beslutninger?

- Hva syns du om denne måten?

Hva avgjorde om du tok opp en uenighet eller ikke?

Om resultatet av prosjektarbeidet:

Hva er din oppfatning av det arbeidet dere gjorde som gruppe?

- Er du fornøyd med det produktet dere leverte?
 - o Hvorfor / hvorfor ikke?

Etter å ha gjennomført prosjektforum, hva er dine tanker om å jobbe i prosjekt?

- Hvordan har konflikten(e)/friksjon påvirket ditt forhold til/dine tanker om å jobbe i prosjekt?

Spørsmål lagt til løpende:

Hva tenkte du om å jobbe i gruppe innen prosjektforum?

Første gang dere møttes kan du beskrive stemningen? Hva snakket dere om?

Hva tenker du er fordelene og ulempene ved å diskutere?

Hva legger du i ordet konflikt?

Hva hadde du gjort annerledes hvis du kunne ha gjort prosjektforum på nytt?

Tror du det har påvirket konfliktnivået at prosjektforum er bestått/ikke bestått?

- Hva ville ha vært annerledes hvis det hadde vært med karakter?
- Hva ville ha vært annerledes hvis det var i arbeidslivet tror du?

For å få frem eksempler har jeg spurt inntil spesifikke prosesser i prosjektet:

- Lesing av mandatet – hadde de felles forståelse av?
- Skriveprosessen
- Valg av metode