

Moesby-Jensen, Cecilie K.

## Doctoral Thesis

Social læring og fælles praksis: Et mixed method studie, der belyser læringskonsekvenser af et lederkursus for et praksisfællesskab af offentlige mellemledere

PhD Series, No. 18.2010

## Provided in Cooperation with:

Copenhagen Business School (CBS)

*Suggested Citation:* Moesby-Jensen, Cecilie K. (2010) : Social læring og fælles praksis: Et mixed method studie, der belyser læringskonsekvenser af et lederkursus for et praksisfællesskab af offentlige mellemledere, PhD Series, No. 18.2010, ISBN 9788759384305, Copenhagen Business School (CBS), Frederiksberg, <https://hdl.handle.net/10398/8049>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/208753>

### Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

### Terms of use:

*Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.*

*You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.*

*If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.*



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>

**COPENHAGEN BUSINESS SCHOOL**  
**HANDELSHØJSKOLEN**  
SOLBJERG PLADS 3  
DK-2000 FREDERIKSBERG  
DANMARK

www.cbs.dk

ISSN 0906-6934  
ISBN 978-87-593-8430-5

ISBN 978-87-593-8430-5



**Social læring og fælles praksis**



**Copenhagen  
Business School**  
HANDELSHØJSKOLEN

# Social læring og fælles praksis

Et mixed method studie, der belyser læringskonsekvenser af et lederkursus for et praksisfællesskab af offentlige mellemledere

**Cecilie K. Moesby-Jensen**

Ph.d.-serie 18.2010

Doctoral School of Organisation  
and Management Studies

Ph.d.- serie 18.2010

## **Social læring og fælles praksis**

Cecilie K. Moesby-Jensen  
*Social læring og fælles praksis*  
*Et mixed method studie, der belyser læringskonsekvenser af*  
*et lederkursus for et praksisfællesskab af offentlige mellemledere*

1. udgave 2010  
Ph.d. serie 18.2010

© Forfatteren

ISBN: 978-87-593-8430-5  
ISSN: 0906-6934

Doctoral School of Organisation and Management Studies (OMS) er et tværvideenskabeligt forskningsmiljø på Copenhagen Business School for ph.d.-stipendiater, der teoretisk og empirisk beskæftiger sig med organisation og ledelse i private, offentlige og frivillige organisationer.

Alle rettigheder forbeholdes.

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer. Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

# Social læring og fælles praksis

Et mixed method studie, der belyser læringskonsekvenser af et lederkursus for et praksisfællesskab af offentlige mellemledere

Cecilie K. Moesby-Jensen

**Institution:** CBS, Institut for Ledelse, Politik og Filosofi **Hovedvejleder:** Lektor, Ph.d., Finn Hansson **Bivejleder:** Lektor, Ph.d., Pia Bramming **Indleveret:** D. 29-01-2010 **Afhandlingens samlede omfang:** 270 normalsider **Bedømmelsesudvalg:** Professor, Ph.d., Mette Mønsted; Professor, Ph.d., Eirik Irgens; Professor, Ph.d., Helge Hvid.



# Indholdsfortegnelse

<b>INDHOLDSFORTEGNELSE .....</b>	<b>3</b>
<b>ENGLISH SUMMARY .....</b>	<b>7</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>11</b>
<b>KAPITEL 1. INDLEDNING – REKRUTTERING OG FASTHOLDELSE I DEN DANSKE ÆLDREPLEJE... 13</b>	
PROJEKT "LEDELSE AF TEAM" .....	14
AFHANDLINGENS POSITIONERING I FORHOLD TIL DET OVERORDNEDE PROJEKT .....	15
HVORFOR BESKÆFTIGE SIG MED LÆRINGSKONSEKVENSERNE AF LEDERKURSER I ÆLDREPLEJEN? .....	16
ERKENDELSESINTERESSER I AFHANDLINGEN .....	16
AFHANDLINGENS FOKUS OG FORSKNINGSPØRGSMAÅL .....	20
<b>KAPITEL 2. AFHANDLINGENS OPBYGNING .....</b>	<b>27</b>
<b>KAPITEL 3. OM KURSET "LEDELSE AF TEAMS" .....</b>	<b>31</b>
OM LOKALCENTERET OG DE ANSATTE .....	31
KURSUDESIGN OG OPBYGNING .....	32
UNDERVISNINGSTEMAERNE PÅ KURSET .....	33
<i>En nærmere gennemgang af kursets undervisningstemaer .....</i>	<i>35</i>
DE PÆDAGOGISKE METODER PÅ KURSET .....	37
<b>KAPITEL 4. DE TILSIGTEDE FORMÅL MED KURSET "LEDELSE AF TEAMS" .....</b>	<b>39</b>
KURSETS FORMÅL .....	40
<i>Kursets formål på individniveau .....</i>	<i>40</i>
<i>Kursets formål på gruppeniveau .....</i>	<i>41</i>
<i>Kursets formål på organisationsniveau .....</i>	<i>42</i>
<i>Opsamling på analysen af de tilsigtede kursusformål .....</i>	<i>43</i>
<b>KAPITEL 5. FORSKNINGSDESIGN OG METODEANVENDELSE .....</b>	<b>45</b>
FORSKNINGSDESIGNET – EN KOMPLEMENTÆR MIXED METHOD TILGANG .....	48
VALG AF METODER .....	53
<i>Observation .....</i>	<i>54</i>
<i>De semi-strukturerede individuelle kvalitative interview .....</i>	<i>57</i>
<i>Fokusgruppeinterview .....</i>	<i>58</i>
<i>Handleplaner .....</i>	<i>59</i>
<i>Dokumentarisk materiale .....</i>	<i>60</i>
<i>Spørgeskemaundersøgelse .....</i>	<i>61</i>
<i>Modulevaluering – en spørgeskemaundersøgelse .....</i>	<i>62</i>
<i>Intern reference evaluering – en spørgeskemaundersøgelse .....</i>	<i>62</i>
VALIDITET OG RELIABILITET I UNDERSØGELSEN .....	65
<i>Kvalitativ validitet i undersøgelsen .....</i>	<i>65</i>
<i>Kvalitativ reliabilitet i undersøgelsen .....</i>	<i>66</i>

<i>Kvantitativ validitet i undersøgelsen</i> .....	67
Repræsentativitet.....	67
Statistisk power.....	68
Skalavalidering.....	68
<i>Kvantitativ reliabilitet i undersøgelsen</i> .....	69
<b>KAPITEL 6. LÆRING</b> .....	<b>71</b>
ORGANISATORISK LÆRING.....	71
SOCIAL LÆRING – EN KORT, INDLEDENDE PRÆSENTATION .....	84
<i>Legitim perifer deltagelse</i> .....	85
EN DISKUSSION AF WENGERS TEORI OM LÆRING .....	88
<i>Teoriens konstruktion og elementer</i> .....	90
<i>De fundamentale forudsætninger for teorien</i> .....	91
<i>Wengers nøglebegreber – en mere detaljeret diskussion af den sociale læringsteori</i> .....	93
Praksisfællesskaber .....	93
Praksis.....	95
Fællesskab.....	96
Gensidigt engagement.....	97
Fælles beskæftigelse .....	97
Fælles repertoire .....	98
Mening .....	99
Deltagelse og tingsliggørelse .....	101
Deltagelse og tingsliggørelse som en (menings)dualitet .....	104
Læring i praksisfællesskaber .....	105
Lokalt forhandlede kompetencesystemer.....	106
Identitet .....	107
Identifikation og negotiabilitet.....	109
Grænser .....	113
<b>KAPITEL 7. DEN EMPIRISKE ANALYSE</b> .....	<b>115</b>
DEL 1. LEDERNES OG MEDARBEJDERNES OPLEVELSE AF LEDELSESSTIL, TRIVSEL OG TEAMFUNKTION .....	115
<i>Indledende kommentarer til ændringen af ledernes og medarbejdernes oplevelse af ledernes ledelsesstil, egen trivsel og teamfunktion</i> .....	116
<i>Ledernes oplevelse af egen ledelsesstil, egen trivsel og teamfunktion</i> .....	116
Ledernes oplevelse af egen ledelsesstil .....	117
Ledernes oplevelse af egen trivsel.....	118
Ledernes oplevelse af teamarbejdet.....	119
<i>Medarbejdernes oplevelse af deres lederes ledelsesstil, egen trivsel og teamfunktion</i> .....	120
Medarbejdernes oplevelse af deres lederes ledelsesstil .....	121
Medarbejdernes oplevelse af deres egen trivsel.....	122
Medarbejdernes oplevelse af teamarbejdet.....	122
<i>Ledernes opfattelse af kurset "Ledelse af teams"</i> .....	124
<i>Ledernes forståelse af teamkarakteristika og teamledelse (transformationsledelse)</i> .....	126
ET SOCIALT LÆRINGSTEORETISK BLIK PÅ DE KVANTITATIVE RESULTATER.....	128
DEL 2. DEN SOCIALE LÆRING PÅ KURSET SOM STØTTENDE FOR LEDELSE OG UDVIKLING AF TEAMARBEJDET.....	129



<i>De tilsigtede kursusformål og den sociale læringsteori</i> .....	131
<i>Teamorganiseringen på lokalcenteret</i> .....	134
<i>Ledernes praksisfællesskab</i> .....	137
Tillidsforholdet mellem lederne .....	142
(Ledelses)hierarkiet i praksisfællesskabet .....	145
Nyankomne lederes adgang til og deltagelse i praksisfællesskabet .....	149
<i>Fremmede kurselementer for læring i praksisfællesskabet</i> .....	154
Kursets øvelser som stimulerende for diskussion og fælles refleksion i praksisfællesskabet .....	154
Kursets netværksgrupper som ramme for vidensdeling og erfaringsudveksling blandt lederne .....	158
Arbejdet med handleplaner som motiverende for ledelsen og udviklingen af teamarbejdet .....	161
<i>Forandringer af praksis - læring</i> .....	165
Øget uddelegering af arbejdsopgaver .....	165
Øget fokusering på elementer i transformationsledelsesstilen særligt omkring den anerkendende tilgang .....	169
Øget fokus på vidensdeling og erfaringsudveksling i praksisfællesskabet .....	174
<i>Grænsemødernes betydning for læringskonsekvenserne af kurset</i> .....	175
<i>Hæmmende faktorer for læringskonsekvenserne af kurset og teamorganiseringen</i> .....	178
Afgang af ledere .....	178
Nedskæringer .....	179
Mangel på fagligt kvalificeret personale .....	180
En holdning om teamarbejde som en i forvejen eksisterende praksis .....	181
Begrænsede muligheder for deltagelse og interaktion i teamet .....	182
<b>KAPITEL 8. KONKLUSION OG SAMMENFATNING</b> .....	<b>185</b>
<b>KAPITEL 9. ANBEFALINGER</b> .....	<b>195</b>
<b>BILAGSLISTE</b> .....	<b>197</b>
BILAG 1: INTERVIEWGUIDE TIL LEDERNE .....	197
BILAG 2: INTERVIEWGUIDE TIL MEDARBEJDERNE .....	200
BILAG 3: OBSERVATIONSGUIDE .....	202
BILAG 4: BEGREBER OG MÅLEINSTRUMENTER FOR DE KVANTITATIVE ANALYSER .....	205
BILAG 5: UDDYBENDE KOMMENTARER TIL DEN KVANTITATIVE ANALYSESTRATEGI .....	210
BILAG 6: CRONBACHS ALPHA OG SPEARMANS INTER-ITEM-KORRELATIONER .....	212
BILAG 7: DOKUMENTATION FOR DE DESKRIPTIVE ANALYSER PÅ MEDARBEJDERNIVEAU .....	215
BILAG 8: ORGANISATIONS DIAGRAMMER OVER LOKALCENTERET FØR OG EFTER TEAMORGANISERINGEN .....	216
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>219</b>



## English summary

The English title of this dissertation, which in the outset was an integrated part of a larger intervention study on the effects of team manager training, is: Social learning and shared practice. A mixed method study showing the learning consequences of a training course for a community of practice of public middle managers.

Due to the growth of the elderly population in Denmark and, simultaneously, the fact that a large part of Danish health care workers soon face retirement, in addition to the challenge regarding the recruitment and the holding on to employees in the public health care sector in Denmark in the coming years, this sector is confronted with the task of creating and sustaining sought-after workplaces and one way of doing this is by organizing the work in a efficient and attractive way for the employees, for instance in compliance with the idea of teamwork. This entails change, education and learning, and this dissertation investigates, in a case-study, the social learning consequences of a training course for middle managers in the Danish health care system, and thus poses the research question: What are the intended and unintended learning consequences of the training course "*Managing teams*"?

The training course was a 5-day management development program for middle managers, where the overall objective was to create insights into (transformational) leadership, teamwork, well-being and organizational change, in order to support and facilitate the implementation of teamwork-organizing in a public health care centre for elderly people. To evaluate the social learning consequences of this training course, the thesis draws upon and analyses the empirical data obtained from all of the participating 12 middle managers, and from 160 employees from that centre.

The dissertation consists of nine chapters and chapter one is an introduction and discussion of the workplace challenges in the public health care sector in Denmark in the coming years, thus resulting in the forming of the research question to be investigated. In the second chapter the structure of the dissertation is presented. Chapter three is a presentation of the health care centre, the management development training course, including the program and its contents, and finally of the participants, and this chapter is followed by a chapter containing a document analysis of the relevant documents from the main study, which identifies the intended goals of the training course. Chapter five is a presentation and discussion of the complementary mixed method approach used to analyse the case study, followed by a discussion of the specific quantitative and qualitative methods that were applied, thus introducing and unfolding the complete research design of the investigation. The next

chapter (six) is devoted to an introduction and discussion of the theory framing the dissertation, which is Etienne Wengers social theory of learning and important concepts are presented. Chapter seven contains the empirical analysis of the research question and it consists of two parallel or sequential parts. The first part is an analysis of the quantitative data material and it deals with the managers and the team members respectively, with regards to their perception of the possible changes in: 1. the manager's leadership style; 2. (with respect to the managers) the managers own well-being and (with respect to the team members) their own well-being; and finally 3. team function. The changes are analysed, measuring from before the training course in 2005, and after the training course, in 2007. The second part is a qualitative analysis and the following six main sections are presented and their respective themes discussed: The team-organizing in the health care centre; the community of practice of the managers; the training course elements which promote learning in the community of practice; practise-changes; boundary encounters and their significance for the learning consequences of the training course and the team organizing; inhibitory factors for the learning consequences of the training course and the team organizing. In chapter eight I compare and discuss the quantitative and the qualitative results and conclude that all the data taken into consideration indicate that the training course only had a moderate and limited effect on the actual *practice* characterizing the community of practice in question. The case-study shows that whatever effects and learning consequences the training course did have, and some are pointed to, they were to a large extent neutralized by outer circumstances, affecting the community of practice of the managers. The analysis of the qualitative data among other things, brought severe cut backs in the organization to light; these forced some of the managers to lay off some of their employees and even forced some of the managers to re-apply for their own job but with no job guarantee. The analysis of the qualitative data also showed a shortage of professional qualified staff contributing to the cancelling out of the learning consequences, and exposed an attitude on behalf of some of the managers, who viewed teamwork as an already existing practice, thus resisting the proposed change and not really taking fully part in the proposed implementation of team organizing, and furthermore the analysis showed that there where limited opportunity for participation and interaction in the team in the daily work, thus complicating the mere possibility of team organizing. These factors, it is assessed, help explain the limited intended changes in leadership style, the team function and well-being. However, even though the analysis of the quantitative data did show only moderate effects of the training course, the positive trends that it did show, could be confirmed or explained by the analysis of the qualitative data. Normally it would hardly be expected for anything to happen in such a stressful context as has been described in this thesis and it would be difficult to document this reliably, but the complementary mixed method approach remarkably showed, and with more qualification than the application of either quantitative or qualitative methods could have shown

respectively, that something did happen, at furthermore pointed to *what* exactly happened, even though the context was very stressful. Thus, the training course was shown to provide a space for the managers to discuss and negotiate their own practice amongst themselves and they learned to further promote the delegation of work, motivate self-management in their teams, be more appreciative in their approach to their employees in compliance with transformational leadership, and to share knowledge and exchange experience with each other, and these are all examples of intended learning consequences. Further, I concluded that the training course had the following unintended consequences: It stimulated subtle control and a social pressure among the members of the community of practice to comply with the training course program and the team organizing in order to stay included in the community, and thus to reproduce parts of the proposed new practice; the newcomers (the managers who didn't participate in the training course) were also seen to implement the same interventions in their team as the managers, who had participated in the training course program, thus taking part in the legitimate practice and negotiations of meaning, and thereby gaining access the community of practice, and achieving an identity. Finally I concluded that overall, the application of the complementary mixed method approach in this study had been valuable because it contributed to a much richer and detailed "image" regarding the consequences of the management development training course, than would have been accomplished by only applying one approach. In the final chapter (9) I offer 10 recommendations to Danish public health care centres that wish to stimulate learning and change using a management development training course for middle managers.



## Forord

I august 2005 blev jeg ansat på Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø (NFA, der dengang hed Arbejdsmiljøinstituttet), på et igangværende interventionsprojekt om ledelse af teams, hvor jeg skulle have særlig fokus på processerne og konteksten i og omkring interventionerne, der dels havde form af et kursus, der handlede om ledelse og implementering af teams på et lokalcenter i ældreplejen. Dette gav mig en mulighed for at arbejde med læring, organisationsforandringer og sociale processer, som har haft min interesse helt tilbage fra sociologistudiet i Ålborg, og som jeg ligeledes har beskæftiget mig med efterfølgende, i mit arbejde som dokumentationskoordinator på en institution for unge misbrugere i Københavns kommune. Interessen for sociale processer har således fulgt mig længe, men har dog tidligere rettet sig mod andre områder end social læring, som imidlertid er et gennemgående tema for det forskningsarbejde, der præsenteres i denne afhandling.

Der har været tale om en spændende udfordrende rejse med mange gode og givende oplevelser undervejs. Dette gælder bl.a. mit ophold på Stavanger Universitet, Faculty of Social Science, Department for Media, Culture and Social Sciences, hvor jeg arbejdede en måned, og Leicester Universitet, Department of Occupational Psychology at School of Psychology, hvor jeg ligeledes arbejdede en måned, og endelig mit forskningsophold på Illinois Universitet, Department of Educational Psychology, hvor jeg arbejdede ca. 2 måneder. Disse forskningsophold har alle været utrolig inspirerende og udbytterige, og alle steder er jeg blevet taget usædvanlig godt imod af mine værter: Professor, Ph.d., Aslaug Mikkelsen (Stavanger), Lektor, Ph.d., Ray Randall (Leicester), Professor, Ph.d., Jennifer Greene (Illinois), såvel som også af forskningsmiljøerne på disse institutter. Det har været udviklende som forsker såvel som privatperson at deltage i diverse faglige seminarer, diskussioner, middage, ture i lokalområderne m.m., og det har så afgjort været af stor menneskelig værdi for mig at deltage i disse praksisfællesskaber.

Denne geografiske såvel som akademiske rejse har resulteret i min afhandling *Social læring og fælles praksis. Et mixed method studie, der belyser læringskonsekvenser af et lederkursus for et praksisfællesskab af offentlige mellemledere*. I forbindelse med denne ”rejse” vil jeg først og fremmest takke min hovedvejleder Finn Hansson, der under hele turen har støttet mig, fagligt som personligt, både når det er gået op og ned. Endvidere vil jeg takke Jennifer Greene, Aslaug Mikkelsen, Wilhelm Borg, Pia Bramming, Karl Bang Christensen, Raymond Randall, Institut for Ledelse, Politik og Filosofi, Forskerskolen for Organisation og Ledelse, Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø og Arbejdsmiljøforskningsfonden samt deltagerne i undersøgelsen, som ligeledes på forskellige måder har bidraget til, at det har været muligt for mig at skrive denne afhandling. En

særlig tak til min mand for hans uvurderlige og altid tilstedeværende støtte, inspirerende samtaler, og ikke mindst for gennemlæsningen og kommenteringen af afhandlingen. Også en tak til vores søn Oliver, hvis vidunderlige glade væsen altid bidrager til en sjov og positiv atmosfære i vores hjem. Sidst, men ikke mindst, vil jeg takke min mor, og særlig for den store og helt uundværlige indsats hun har ydet i forhold til Oliver, der har gjort det muligt, at jeg kunne færdiggøre afhandlingen.

Cecilie K. Moesby-Jensen



# Kapitel 1. Indledning – Rekruttering og fastholdelse i den danske ældrepleje

Ældreområdet har igennem de seneste år været til debat af flere årsager. For det første har der været mangel på medarbejdere til at passe det stadig stigende antal ældre, der kræver hjælp og pleje. For det andet står en stor andel af de ansatte i ældreplejen overfor at skulle stoppe med at arbejde indenfor de kommende år pga. af en relativ høj alder. Disse forhold betyder, at behovet for at rekruttere og uddanne nyt plejepersonale i form af social- og sundheds-hjælpere og -assistenter til denne sektor vil være stærkt stigende i de forestående år, men det betyder også, at der skal fokuseres og sættes ind for at fastholde de ansatte på området. Kommunerne står således overfor den væsentlige udfordring at gøre ældreplejen til en attraktiv arbejdsplads, der kan tiltrække nye medarbejdere, fastholde de medarbejdere, som allerede er der, samt udvikle arbejdet og rutinerne i plejearbejdet med henblik på effektivisering. Dette kan bl.a. gøres ved, at sætte ind i forhold til de psykosociale arbejdsmiljøfaktorer<sup>1</sup>, og måden arbejdet organiseres på, da dette, forventeligt, vil have positive konsekvenser for de ansatte såvel som for de ældre (Borg et al., 2005:19f).

En måde at organisere arbejdet på, som har haft en stigende udbredelse herhjemme, såvel som i udlandet, er teamarbejdet (Rasmussen et al., 2005:5), en arbejdsform, som allerede benyttes på nogle ældrecentre og sygehuse (Holten, Nielsen og Christensen, 2008:11). Dog savnes der mere forskning i forhold hertil - fx i form af opfølgings- og interventions-undersøgelser - der kan belyse vekselvirkningerne mellem faktorer som teamfunktion, teammedarbejdernes arbejdsmiljø, velbefindende (trivsel), stress, fastholdelse i arbejdet og ledelsesstil (Nielsen, 2006:2<sup>2</sup>; Nielsen et al., 2009:1236).

I perioden 2002-2008 fik Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø (NFA) bevilliget 37,7 millioner kroner, og med disse midler igangsatte centeret et stort forskningsprogram (SOSU), der skulle beskæftige sig med *fastholdelse og rekruttering af social- og sundheds-hjælper og -assistenter*. Formålet med dette omfattende forskningsprogram var: ”at indsamle viden om, hvordan det er muligt at rekruttere og fastholde den nødvendige arbejdskraft til ældresektoren i Danmark. Heri indgår en kortlægning og analyse af faktorer i arbejdsmiljøet, som har betydning for de ansattes helbred, trivsel og arbejdsmiljø” (Borg et al., 2007:iii). Deltagere i undersøgelsen var dels ansat-

---

<sup>1</sup> Kristensen, Hasle og Pedersen anfører, at det psykiske arbejdsmiljø ofte operationaliseres i de seks følgende arbejdsfaktorer: Krav, indflydelse, social støtte, mening, belønning og forudsigelighed (2008:31).

<sup>2</sup> Dette er et internt arbejdsrapport som det har været nødvendigt at henvise til, for at have tilstrækkelig dokumentation om hovedprojektets baggrund, afhandlingens kontekst og kurssets formål, som er vigtige for min afhandling. I litteraturlisten, hvor dette og andre arbejdsrapporter også står opført, har jeg valgt at supplere referencen med et link til hovedprojektets hjemmeside, hvor læseren vil kunne finde flere af de pointer jeg henviser til.

te i ældreplejen (ca. 10 000) dels en hel årgang af nyuddannede SOSU'er (ca. 5700) (Borg et al., 2007:iii). Forskningsprogrammet bestod endvidere af flere forskningsprojekter, herunder projekt ”Ledelse af Team”, som denne afhandling er udsprunget af.

### **Projekt ”Ledelse af Team”**

Forskningsprojektet ”Ledelse af Team” var et 3-årigt forskningsprojekt, der var finansieret af NFA og Arbejds miljøforskningsfonden, og startede i 2005 og sluttede i april 2008. Dets overordnede formål var at belyse ”samspelet mellem medarbejdere, ledere og de arbejdsbetingelser og organiseringsmåder, der findes på den enkelte arbejdsplads” (Holten et al., 2008:11), og dette specifikt i forhold til implementering af teamarbejde på arbejdspladser og i forhold til at undersøge, hvilken ledelsesstil, der bedst understøtter teamorganisering. Projektet ”Ledelse af Team” havde fokus på mellemliderne under organisationsforandringer, eftersom disses ”rolle synes at spille en særlig rolle i omstrukturingsprocesser [...]”. Det gælder ved indførelsen af teamorganisering både i forhold til selve implementeringen af team, dvs. udviklingen og processen med at indføre team [...], og når team skal vedblive med at fungere [...]” (Holten, Nielsen og Christensen, 2008:9). Dette forhold mellem implementering af organisationsforandringer og mellemliderens rolle er en relation, som tidligere forskning ligeledes har påpeget (Holten et al., 2008:11). På baggrund af resultater fra tidligere studier om ledelsestræning og uddannelse havde de involverede forskere i forskningsprojektet en forestilling om, at ledelsesstil netop kan ændres gennem lederuddannelse og træning herunder, at transformationsledelse<sup>3</sup> – som var den ledelsesstil, der var fokus på i projektet – kunne læres (Parry og Sinha, 2005; Barling, Weber og Kelloway, 1996).

Forskningsprojektet var designet som et longitudinalt<sup>4</sup> randomiseret og kontrolleret interventionsstudie af effekterne af et lederkursus og af lederstyrede interventioner i teams. Interventionen bestod således af to elementer: Et ledertræningskursus samt implementering af teamarbejde. Formålet med forskningsprojektet har været at: ”Opnå viden om hvordan teamstrukturer og ledelsesstil påvirker arbejdsmiljø og medarbejdernes velbefindende; træne og støtte ledere i at skabe velfungerende team, et godt arbejdsmiljø og sunde og tilfredse ledere og medarbejdere; evaluere effekterne af ledelsestræning; evaluere effekterne af lederstyrede forandringstiltag” (Nielsen, Jørgensen, Munch-Hansen, 2008:13). Herunder ville forskerne i projektet belyse, hvilken virkning ledernes deltagelse i lederkurset havde ”i forhold til teamenes design og funktionsniveau [og belyse] medarbejdernes

---

<sup>3</sup> Denne ledelsesstil er blevet forbundet med teameffektivitet, medarbejdernes helbred og trivsel (Druskat and Pescosolodi, 2002; Edmondson, 1999; Medley and Laroche, 1995; Seltzer, Numeroff and Bass, 1989; Podsakoff, 1990, Dvir et al. 2004; Pearce et al. 2003) forhold, der ligeledes var i fokus i projektet.

<sup>4</sup> Henviser til et undersøgelsesdesign, der benytter sig gentagne observationer af de samme individer over tid (Togebay, 2003:145).

trivsel og tilfredshed [samt] identificere hvilke faktorer, der er med til at skabe en god forandringsproces." (Holten et al., 2008:12). Projektet indsamlede data fra en offentlig virksomhed - to lokalcentre for ældre - i en større dansk kommune, og fra en landsdækkende privat virksomhed i finanssektoren (Holten et al., 2008:7)<sup>5</sup>. Deltagerne i projektet var 60 mellemledere og deres teammedarbejdere, og 30 af disse ledere blev inviteret til at deltage på et ledertræningskursus<sup>6</sup>, og disse ledere udgjorde interventionsgruppen<sup>7</sup>, mens de resterende 30 ledere udgjorde kontrolgruppen. Der var således en interventionsgruppe og en kontrolgruppe i hver virksomhed.

### **Afhandlingens positionering i forhold til det overordnede projekt**

Denne afhandling er udarbejdet som en del af det ovenfor beskrevne forskningsprojekt, "Ledelse af Team" og dette har haft en betydning for selve afhandlingens tilblivelse, idet nogle elementer har været obligatoriske (fx genstandsfeltet og metoderne<sup>8</sup>).

Min rolle i projekt "Ledelse af Team" har primært været at sætte fokus på kursets *kontekst*, på *processerne* i kurset, og endelig på den deltagende organisation, idet opdraget var "... at undersøge indholdet i de lederstyrede interventioner, deres implementeringsgrad samt betydningen heraf for udviklingen af velfungerende teams". De på forhånd givne forskningsspørgsmål, som jeg skulle bidrage med at udvikle metoder til og besvare, var følgende:

1. Hvilke forskellige interventioner anvender teamlederne for at forbedre teams funktion, og hvilke faktorer påvirker valget af sådanne interventioner?
2. Hvilke faktorer påvirker implementeringsgraden af de valgte interventioner?
3. Hvilken sammenhæng er der mellem valgte interventionsmetoder og ændringer i teamfunktion?
4. Hvilken sammenhæng er der mellem implementeringsgraden og ændringer i teamfunktion?

Mit bidrag til en besvarelse af disse spørgsmål fremgår af de rapporter, der er blevet udarbejdet af de øvrige involverede forskere på projektet<sup>9</sup>, og vil derfor ikke blive behandlet nærmere i denne afhandling, som er orienteret af særlige erkendelsesinteresser og et hertil forbundet forsknings-

---

<sup>5</sup> De ansatte fra den offentlige virksomhed udgjorde i alt 551 medarbejdere i første dataindsamlingsrunde og 508 i anden runde (Holten et al., 2008:12). Fra den private virksomhed, der havde ca. 1400 medarbejdere, deltog 191 medarbejdere i første runde og 179 i anden runde (Holten et al., 2008:17).

<sup>6</sup> Kurset beskrives nærmere i kapitel 3.

<sup>7</sup> Deltagerne beskrives yderligere i kapitel 3.

<sup>8</sup> Betydningen af disse bindinger behandles og diskuteres yderligere i kapitel 5, herunder hvilke fordele og ulemper der har været ved de fastlagte metoder.

<sup>9</sup> Holten, A. og Nielsen, K. (2007); Holten, A.-L., Nielsen, K. og Christensen, K. B. (2008).

spørgsmål, der vil blive præciseret i den efterfølgende fremstilling. Det bundne opdrag og afhandlingen har dog det fællesstræk at være fokuseret på kontekst og sociale processer, og disses indflydelse på implementeringen af teamarbejdet. Særligt for denne afhandling er det specifikke fokus på de læringskonsekvenser som det omtalte kursus, som en medvirkende faktor, har haft for ændringen i teamfunktionen og ledelsen af teams.

## ***Hvorfor beskæftige sig med læringskonsekvenserne af lederkurser i ældreplejen?***

Der er flere gode grunde til at beskæftige sig med konsekvenserne af kursuselæring for offentlige mellemledere indenfor ældresektoren. En væsentlig grund er det *øgede krav om effektivisering* på ældreområdet på grund af nedskæringer, hvilket har betydet, at der er blevet færre hænder til at udføre arbejdet, og den enkelte medarbejder skal dermed nå flere arbejdsopgaver end tidligere. Da opgaverne i ældreplejen ikke er blevet færre, og der heller ikke er blevet færre ældre betyder dette, at der har været et behov for at effektivisere måden at arbejde på, herunder måden at arbejde sammen på, for at kunne udføre de nødvendige opgaver. Den stigende andel af ældre medborgere i det danske samfund stiller ligeledes krav til, at arbejdet effektiviseres, eftersom der ikke er tilsvarende flere arbejdstagere, der søger ind i ældreplejen.

Der er også grund til at optimere de ønskede konsekvenser af kursuselæring for at *forbedre trivsel på arbejdspladsen*, da ældreplejeområdet ikke længere er monopoliseret af kommunerne, som derfor er udsat for konkurrence om kvalificeret arbejdskraft, og dette stiller også krav til arbejdsforholdene for medarbejderne, idet arbejdspladser, der kan tilbyde attraktive samarbejdsformer og god trivsel, kan antages at være favoriserede og efterspurgt. Det er derfor afgørende, at den offentlige ældresektor – fx gennem kursuselæring – kontinuerligt udvikler sig, så den kan være konkurrencedygtig i markedet.

## ***Erkendelsesinteresser i afhandlingen***

Der er to væsentlige erkendelsesinteresser på spil i afhandlingen, en strategisk-praktisk og forbundet hermed, en metodisk erkendelsesinteresse. Den *strategisk-praktiske erkendelsesinteresse*, går på at undersøge de faktiske *læringskonsekvenser af kurset "Ledelse af teams"*, *tilsigtede såvel som utilsigtede*<sup>10</sup>. Lederudvikling og ledelsestræning har i mange år været strategisk anvendt til at skabe

---

<sup>10</sup> Robert Merton har tidligt skelnet mellem tilsigtede og utilsigtede konsekvenser og Ritzer henviser hertil: "this idea is related to another of Merton's concepts – *unanticipated consequences*. Actions have both intended and unintended

organisatorisk læring og forbedringer i organisationer med henblik på, at de kan klare sig bedst muligt under markedets konkurrencevilkår. Flere studier har belyst de mange faktorer en organisation skal håndtere og overveje, når læreprocesser og overførsel af viden er et mål (Holton et al., 2000; Baldwin og Ford, 1988; Rouiller og Goldstein, 1993; Wexley et al., 1986). Der afsættes verden over betydelige ressourcer til træning i institutionelle sammenhænge, og dog har mange studier vist, at overførslen af læring fra kursus til arbejdsplads ofte er begrænset (Cortese, 2005; York et al., 1999; Antonacopoulou, 1999, 2001; Baldwin og Ford, 1988; Lynch et al., 2006). Studier fra USA har fx vist, at så lidt som 10 procent af det beløb, der benyttes til træningsudgifter fører positive, tilsigtede konsekvenser med sig på arbejdspladsen (Georgenson, 1982; Broad og Newstrom, 1992; Baldwin og Ford, 1988). En ukompliceret sammenhæng mellem brugen af ressourcer på ledelsestræning og opnåelse af det ønskede udbytte kan derfor ingenlunde tages for givet.

Da fokus i denne afhandling er på konsekvenserne af kursislæring i forbindelse med det omtalte kursus for offentlige mellemledere i ældresektoren, benyttes kun data fra interventionsgruppen i den offentlige virksomhed. Studiet i afhandlingen er yderligere begrænset til den offentlige plejesektor fordi netop denne står over for nogle afgørende udfordringer med hensyn til rekruttering og fastholdelse af medarbejdere i disse år, hvorfor det er relevant og væsentligt at belyse og vurdere om en kursusindsats overfor mellemlederne i akkurat denne sektor, kan bidrage positivt til de udfordringer ældreplejen står overfor. I øvrigt har tidligere studier vist, at fx transformationsledelse kan læres på kurser, og effekter af træningskurser i transformationsledelse er dokumenterede i offentlige, såvel som i private virksomheder (Parry og Sinha, 2005; Barling, Weber og Kelloway, 1996), og der er derfor ingen grund til at antage, at der vil være afgørende forskelle i kursuskonsekvenserne indenfor disse to sektorer.

I en konstant foranderlig og konkurrencepræget verden er der et behov for udvikling af ledere gennem kontinuerlig læring, så de vedvarende er rustede til at håndtere de problemer, der opstår i organisationen, og dette forhold aktualiserer naturligvis spørgsmålet om effektive læringsformer og -teorier. Ud fra en særlig forståelse af *praksis* har en del af det forskningsfelt, der arbejder med læring i organisationer understreget behovet for, at organisationer må gentænke opbygningen og indholdet af ledertræningskurser, så disse designes i overensstemmelse med principperne inden for

---

consequences. Although everyone is aware of the intended consequences, sociological analysis is required to cover the unintended consequences, indeed, to some this is the very essence of sociology. Peter Berger (1963) has called this “debunking”, or looking beyond stated intentions to real effects. Merton made it clear that unanticipated consequences and latent functions are not the same. A latent function is one type of unanticipated consequences, one that is functional for the designated system. But there are two other types of unanticipated consequences: “those that are dysfunctional for a designated system, and these comprise the latent dysfunctions, “and those “which are irrelevant to the system which they affect neither functionally or dysfunctionally...non-functional consequences” (Merton, 1949/1968:105)” (Ritzer, 1996:251f).

situeret læring og aktions læring (Gherardi et al., 1998; Richter, 1998; Van Der Sluis og Poell, 2002; Russ-Eft, 2002). Dette markerer en særlig interesse i afhandlingen og leder frem mod en nøjere præcisering af den strategisk-praktiske erkendelsesinteresse i projektet.

*Den strategisk-praktiske erkendelsesinteresse* i afhandlingen er koblet til en specifik teoretisk tilgang, og er fokuseret på den viden og forståelse, der kan genereres, når læring undersøges ud fra et *socialt læringsteoretisk perspektiv*. Der anlægges et sådant læringsperspektiv med henblik på at afdække, hvad der skete da et lokalcenter i en kommune påbegyndte en teamimplementeringsproces<sup>11</sup> samtidig med, at denne intervention blev fulgt op af et lederudviklingskursus for alle lederne på centeret. Enhver optik er selektiv, og dette perspektiv lader derfor nogle særlige læringskonsekvenser komme til syne, mens det er blindt for eller underprioriterer andre. Denne erkendelsesinteresse vedrører applikationen af en særlig teoretisk tilgang på et specifikt empirisk genstandsfelt, og dermed bliver ærindet at belyse et fænomen (kursuslæring) fra et socialt læringsperspektiv, hvor viden ikke forstås som noget, der kan lagres fx i bøger, men som derimod anskues ”som et resultat af indre, kognitive processer hos den enkelte, samtidig med at viden skabes og trives i såkaldte praksisfællesskaber” (Binder og Elkjær, 2000:87). Gennem de senere år har der netop været en fornyet interesse for at beskæftige sig med læring gennem aktiv deltagelse i praksis, herunder for læring gennem mesterlære. Der har således været en ”konstruktivistisk drejning inden for forskning om uddannelse og læring med erkendelsen af, at viden ikke blot tilegnes, men aktivt konstrueres af den lærende på grundlag af dennes mentale og sociale beredskab (Elkjær 1999; Garrison 1995; Phillips 1995)” (Binder og Elkjær, 2000:87).<sup>12</sup>

Herudover udfoldes *en metodisk erkendelsesinteresse* i afhandlingen, der går på at undersøge, hvordan *en mixed method*<sup>13</sup> tilgang kan bidrage til forståelsen af konsekvenserne af kursuslæring for det omtalte genstandsfelt. De fleste studier benytter kvantitative metoder til at undersøge ledelses- og organisations-fænomener såvel som effekten af ledelsesudviklingskurser, men flere forskere argumenterer for, at disse metoder ikke i tilstrækkeligt omfang belyser kontekst og læreprocesserne for kursusedtagerne (Currall og Towler, 2003). Der argumenteres også her for, at konteksten og processen kan bidrage til at forstå konsekvenserne (eller mangel på samme) af et lederudviklingskursus. Dette leder uvilkårligt frem til spørgsmålet om, hvilke metoder der i givet fald kan bidrage til at undersøge kontekst, proces og effekt.

---

<sup>11</sup> Denne teamimplementeringsproces fandt sted på alle kommunens lokalcentre.

<sup>12</sup> En nærmere præsentation og diskussion af social læringsteori findes i kapitel 6.

<sup>13</sup> Det oprindelige udtryk benyttes i stedet for at oversætte begrebet mixed method til f.eks. kombinerede metoder, da det oprindelige udtryk er mere dækkende og omfattende, end hvad en evt. dansk oversættelse af ordet ville være. Den danske oversættelse vil således ikke være dækkende for den betydning og historie, der er knyttet til denne tilgang. En nærmere præsentation og diskussion af mixed method fremstilles i kapitel 5.

Den mest fordelagtige måde at undersøge kontekst og proces på er gennem applikation af kvalitative metoder, idet disse tillader en mere kompleks og uddybende undersøgelse når det særlige ved en given situation skal afdækkes (Greene, 2007:39). Creswell et al. anfører om dette forhold at: "Qualitative research...makes context explicit in explanations rather than "attempting to control for them or edit them out" (Creswell et al., 2006:2). Anvendelse af kvalitative metoder tilgodeser således det særlige, kompleksiteten, det situationsspecifikke og det eksplorative i forhold til et empirisk genstandsfelt. Når det drejer sig om at måle effekter og kausale sammenhænge mellem variable, er der imidlertid betydelige fordele ved at benytte kvantitative metoder (Denzin og Lincoln, 1998), hvilket hænger sammen med, at de baserer sig på:

"a priori definitions (conceptual and operational) of what is being studied; on a priori designs, methods, and representative samples; and on limits to the number of statistical tests that can be conducted without violating error parameters established for purpose of confidence. Setting up the study in advance fulfils the deductive conditions and expectations of hypothesis testing. Social inquiry, after all, serves the primary purpose of theory testing and refinement. So quantitative methods, properly done, generate propositional findings with confidence, if not total certainty" (Greene, 2007:39).

Kvantitative metoder er således gennemgående mere formaliserede og strukturerede end de kvalitative metoder, og de definerer på forhånd, hvilke forhold, der er særlig væsentlige for den valgte problemstilling (Andersen, 1990:14). Eksempelvis kan statistiske opgørelser vise om en numerisk ændring i en given variabel er statistisk signifikant, og altså om en effekt af en given intervention er tilfældig eller ej. Kvalitative metoder kan omvendt begunstige eller supplere kvantitative metoder bl.a. ved at menneskeliggøre, kontekstualisere og give mening til de statistiske resultater: "Well-crafted case studies can tell the stories behind the numbers, capture unintended impacts and ripple effects, and illuminate dimensions of desired outcomes that are difficult to quantify" (Patton, 2002:152).<sup>14</sup> Af disse grunde er der valgt en mixed method tilgang i afhandlingen. Brugen af mixed method er blevet anerkendt i forhold til at styrke et studie, netop på grund af, at alle metoder (kvantitative såvel som kvalitative) ikke blot har deres styrker og svagheder, men også har en helt særlig selektionstvang, og en metodes begrænsninger kan dermed metodisk ophæves gennem applikation og supplement af en anden således, at det samlede studie fremstår stærkere. Hermed kan den metodiske brug af forskellige, hinanden supplerende, metoder bidrage til at skabe yderligere forståelse for komplekse fænomener (Greene og Caracelli, 1997).

---

<sup>14</sup> En yderligere diskussion af de kvalitative og de kvantitative metoder behandles i kapitel 5.

De to nævnte erkendelsesinteresser er vægtet ligeligt i afhandlingen, og derfor diskuteres både den strategisk-praktiske og den metodiske erkendelsesinteresse løbende gennem afhandlingen, som der også afslutningsvist konkluderes på begge aspekter i forhold til besvarelsen af afhandlingens forskningsspørgsmål. Den her i korthed præsenterede tofoldige erkendelsesinteresse vil blive uddybet nærmere i kapitel 5, men peger her frem mod afhandlingens forskningsspørgsmål.

### **Afhandlingens fokus og forskningsspørgsmål**

Det empiriske genstandsfelt i denne afhandling er et lokalcenter for ældre borgere i en større dansk kommune. Afhandlingen er et casestudie af konsekvenserne af lederkurset "*Ledelse af teams*", der blev afholdt for alle lokalcenterets ledere. Erkendelsesinteressen i dette studie er praksisorienteret, da det undersøges, hvordan implementeringsprocessen af teams forløb på det pågældende lokalcenter, idet dette initiativ blev suppleret med et lederkursus for alle (mellem)lederne. Undersøgelsens fokus er på kursets tilsigtede og utilsigtede læringskonsekvenser for praksis, hvorfor kontekst og processer på kurset og i organisationen undersøges før, under og efter kurset. Afhandlingen vil belyse, hvilke læreprocesser der var på spil på kurset, og hvordan de udviklede sig under kursusforløbet, samt undersøge om kurset afføder ændringer i ledernes og medarbejdernes arbejdspraksis. Mere eksakt forsøges det at kaste lys på og vurdere, hvilken læringsmæssig betydning lederkurset (der primært havde fokus på teamorganisering, transformationsledelse og forandring) havde på implementeringen af teamarbejde på lokalcenteret, herunder trivslen, teamfunktionen samt ledelsesstil.

Rammen for undersøgelsen er organisationssociologisk, og det anlagte perspektiv er endvidere særlig rettet mod at afdække læring i organisationer. Hensigten er at komme til en forståelse af: 1. interaktionen mellem aktørerne, 2. relationerne mellem aktørerne og den sociale struktur, 3. deltagelsesprocesser i fællesskabet, samt 4. forandringen og udviklingen af praksis<sup>15</sup>, og hermed mere overordnet for at forstå en særlig form for social organisering. Således bringes social læringsteori i spil for at give mening til og for at forstå lederkursets læringskonsekvenser, da læring indenfor dette perspektiv netop forstås som en social proces. Tilhængere af en social læringstilgang argumenterer netop for, at: "learning is a social activity very different from acquiring, storing and retrieving chunks of information variously organized into some form of cognitive structure" (Gherardi et al., 1998:293). Således forbindes læring med deltagelse i social interaktion, frem for som en mental proces. "Learning, in short, takes place among and through other people" (Gherardi et al., 1998:274). I dette perspektiv ansues læring som en situeret aktivitet (Lave og Wenger, 2007:31),

---

<sup>15</sup> Kultur er ofte også et vigtig element i organisationssociologiske studier, men behandles ikke særskilt i denne afhandling.



og som en dimension af social praksis, hvor deltagelse i sociale processer spiller en afgørende rolle for læring (Lave og Wenger, 2007:44), hvilket står i modsætning til de læringstilgange, der anskuer læring som individuelle kognitive processer hos det enkelte individ. En af de dominerende skikkelser inden for social læringsteori er Etienne Wenger, og det er hans sociale læringsteori, der primært benyttes til at belyse afhandlingens problemstilling. Wenger antager, ”at læring dybest set er et fundamentalt socialt fænomen, der afspejler vores egen dybt sociale natur som mennesker med evne til indsigt” (Wenger, 2004:13). Wenger antager hermed, ”at viden og læring er fundamentale og grundlæggende karakteristika ved den menneskelige væren – det er det vi er, og det vi gør!” (Buch, 2000:24). Endvidere argumenterer Wenger for, at ”læring først og fremmest [er] evnen til at forhandle nye meninger: den implicerer hele vores person i et dynamisk samspil mellem deltagelse og tingsliggørelse. Den kan ikke reduceres til dens mekanismer (information, færdigheder, adfærd), og fokus på mekanismer på bekostning af mening er tilbøjelig til at gøre læring problematisk” (Wenger, 2004:257). En afgørende pointe hos Wenger er således, at læring primært finder sted, når mening forhandles mellem aktører. En anden vigtig pointe er, at vekselvirkningen mellem deltagelse og tingsliggørelse er essentiel for meningsforhandlingen. Et tredje betydeligt hovedpunkt hos Wenger er, at læring ikke kan minimeres til fx handlemåder og kompetencer, men at læring handler om meningsskabelse. Denne afhandling knytter afgørende an til denne opfattelse af læring og finder, at dette sociale læringsperspektiv er egnet, til at undersøge læringskonsekvenserne af lederkurset ”*Leadelse af teams*”. En nærmere redegørelse og diskussion af Wengers sociale teori om læring præsenteres i kapitel 6. Det er dog væsentligt at fastholde, at dette imidlertid blot er et perspektiv på læring ud af flere andre. I denne forbindelse anfører Wenger selv, at:

”der er mange forskellige slags læringsteorier. De fremhæver hver især forskellige aspekter af læring, og de kan derfor bruges til forskellige formål. De forskelle i betoning afspejler i et vist omfang et bevidst fokus på en side af det flerdimensionale læringsproblem, og i et vist omfang afspejler de nogle mere fundamentale forskelle mellem antagelser om karakteren af viden, indsigt og mennesker, der ved, og derfor om, hvad der betyder noget i læring...den form for social teori om læring, jeg foreslår, er ikke en erstatning for andre læringsteorier, der retter sig mod forskellige aspekter af problemet. Men den har dog sit eget sæt af antagelser og sit eget fokus” (Wenger, 2004:14).

De antagelser Wenger gør sig i forhold til, ”hvad der betyder noget for læring, og om karakteren af viden, indsigt og mennesker” (Wenger, 2004:14), bliver nøjere behandlet i kapitel 6. Allerede her kan det dog antydes, hvorfor det er anset for særlig frugtbart at benytte det sociale læringsperspektiv til at besvare forskningsspørgsmålet i denne afhandling, og dette kan gøres ved at relatere afhandlingens teoretiske perspektiv til det overordnede forskningsprojekt. Tilgangen i denne afhandling er

tiltænkt at *supplere* den (overvejende) psykologiske tilgang, som er nært knyttet til kognitiv læringsteori, og som selve det overordnede forskningsprojekt "*Ledelse af Team*" udspringer af. En psykologisk tilgang fokuserer primært på de kognitive processer hos individerne, når forandringen, (eller mangel på samme), som lederkurset måtte have afstedkommet, skal forklares. Denne kognitive tilgang har særlig sin styrke i forhold til at belyse en udvikling hos den enkelte leder. Den kognitive læringsteori argumenterer netop for, at læring finder sted, når der sker ændringer i de kognitive strukturer (Shuell, 1986:413), og at dette sker "by acquisition of abstract and general knowledge acquisition initiated by discontinuity" (Elkjær, 2003:43) samt, at læring er; "a process of information delivery from a knowledgeable source (either a teacher or a text book) to a target lacking that information (Eckert, 1993)...Knowledge is 'out there', stored in some form of memory (usually books), and the main effort of the learner is to acquire it and to store it into the proper compartment of his or her mind for future use or reference as needed" (Gherardi et al., 1998:273).<sup>16</sup> Et sådant syn på læring muliggør mere ensidigt at undersøge, om en ændring i ledernes mentale modeller har fundet sted, hvilket medfører, at det bliver muligt at konstatere, om der har fundet læring sted som et resultat af lederkurset og den teamimplementeringsproces, som har fundet sted i organisationen.

Ud over, men også i tilknytning til Etienne Wenger, har Jean Lave afgørende argumenteret for, at læring og viden er situeret (Binder og Elkjær, 2000:92), og Lave anfører i forhold til kontekstens betydning for læring:

"If context is viewed as a social world constituted in relation with persons acting, both context and activity seem inescapably flexible and changing. And thus characterized, changing participation and understanding in practice – the problem of learning – cannot help but become central as well...learning is ubiquitous in ongoing activity, though often unrecognized as such. Situated activity always involves changes in knowledge and action...and...are central to what we mean by "learning"." (Lave, 1993:5).

Inddragelse af konteksten medfører dermed et fokus på, hvor vigtig en rolle forandring i *deltagelse og forståelse* i praksis spiller, når læring er i fokus. En hovedpointe er således, at læring altid allerede er til stede i al social og situeret aktivitet, og dette indebærer altid og vedvarende ændringer i viden og handling for aktørerne i praksis. Social læringsteori understreger hermed samtidigheden i situationen – her og nu socialiteten, samt dette, at læringen foregår i et socialt rum. Applikationen af den sociale læringsteori tillader således et fokus på den sociale praksis i et (praksis)fællesskab, herunder udviklingen i forhold til en række begreber som præsenteres nærmere i kapitel 6. Den sociale

---

<sup>16</sup> Bruner (1957), som kan betragtes som tilhørende den kognitive tradition, fremfører fx i forhold til læringens karakter, at "learning occurs when an "organism...code[s] something in a generic manner so as to maximize the transferability of the learning to new situations (p.51)". (Shuell, 1986:419).

læringsteori giver derfor en særlig privilegeret adgang til den sociale praksis og læring i en delt socialitet (praksisfællesskabet), og kan derfor skabe en særlig gennemsigtighed i forhold til dette.

I hovedprojektet ville man foretage en effektevaluering<sup>17</sup> og en procesevaluering<sup>18</sup> i forbindelse med lederkurset og teamimplementeringsprocessen i organisationen. Denne afhandling bidrager til dette med den valgte organisationssociologiske optik, og i det hele taget ved at forfølge og fokusere på de særlige *tilsigtede* og *utiltsigtede* læringskonsekvenser af kurset, idet enhver læringsituation i en mere generel henseende kan siges at afstedkomme sådanne. De *tilsigtede læringskonsekvenser* henviser her til de mål og formål, der på forhånd var formuleret med hensyn til, hvad det ønskede udbytte af lederkurset skulle være. De *tilsigtede læringskonsekvenser* refererer dermed til det ønskede og forventede resultat af kurset<sup>19</sup>. De *utiltsigtede læringskonsekvenser* af kurset refererer derimod til de konsekvenser af kurset, som ikke på forhånd var formulerede eller forventede<sup>20</sup>. Det betyder også, at *utiltsigtede konsekvenser* ikke her kan forstås i betydningen: *uhensigtsmæssige*, men snarere som *uventede*. Dette indebærer et fokus på, hvad der rent faktisk skete på kurset (og i organisationen), og som kan sættes i forbindelse med kursets læringskonsekvenser. Afhandlingen følger fremdeles Wenger (1998), når det fremhæves, at læring, tilsigtet eller utiltsigtet, altid er i værk i en situeret praksis og derfor må begge former undersøges (Wenger, 2005:105). Dette forhold sætter sig derfor igennem i afhandlingens hovedforsknings spørgsmål. Således har det overordnede forskningsprojekt, som jeg har været en del af, herunder opdraget for afhandlingen, min sociologiske baggrund, og interessen for kontekst og sociale processer og mest afgørende, det valgte sociale læringsperspektiv, resulteret i følgende forsknings spørgsmål:

---

<sup>17</sup> ”Effektevalueringer skal vise hvilken effekt, som kan tilskrives en given aktivitet. Dette gælder både forudsete og uforudsete effekter, positive og negative effekter og effekter inden for såvel som uden for målområdet”. (Togeby, 2003:141). En effektevaluering måler altså, hvorvidt en indsats er i overensstemmelse med hensigterne med indsatsen, og behandler endvidere om effekterne faktisk er en funktion af indsatsen.

<sup>18</sup> En procesevaluering forsøger at belyse et programs styrker og svagheder ved at se på programmets indre dynamik, og hvordan programmet forløber. Procesevalueringen fokuserer mere på mekanismerne, der medfører et givent resultat end på selve resultatet, og en af procesevalueringens kvaliteter er desuden, at den udover at have fokus på formelle aktiviteter og de forventet resultater også fokuserer på de uformelle mønstre og uventede konsekvenser, der måtte være af et programs implementering og udvikling (Patton 1997:206f).

<sup>19</sup> Rasmussen anfører, at der ved enhver tilsigtet aktivitet ”også altid er et medløb af utiltsigtede eller ikke-intenderede virkninger” (Rasmussen, 1999:206) også i nogen sammenhænge kaldet skjult læreplan eller medlæring (Rasmussen, 1999:206). Han definerer endvidere undervisning som en ”aktivitet, der søger at opnå *tilsigtede* ændringer af deltagerne”. (Rasmussen, 1999:206). Både hans erkendelse af, at utiltsigtede konsekvenser af en intenderet aktivitet er uundgåelig, samt forståelsen af undervisningens karakter er helt på linie med forståelsen i denne afhandling.

<sup>20</sup> Wenger har følgende afgørende pointe om læring og forekomsten af utiltsigtet læring: ”Læring er noget, vi kan formode foregår – hvad enten vi ser den eller ej, hvad enten vi kan lide den måde, det foregår på, eller ej, hvad enten vi lærer at gentage fortiden eller ryste den af os. Selv det ikke at lære, hvad der forventes i en given situation, medfører som regel, at man i stedet lærer noget andet” (Wenger, 2004:18). Og det er dette andet, der er i fokus, når de utiltsigtede læringskonsekvenser af kurset belyses. Wengers pointe hænger sammen med, at han i konstruktionen af sin teori tager udgangspunkt i, ”at læring essentielt er et socialt fænomen og hermed, at læring er en fundamental del af den menneskelige natur” (Bramming, 2001:83). Det er således en essentiel pointe for Wenger, at vi altid lærer, og at læringen således er allestedsværende.

## 1. Hvilke tilsigtede og utilsigtede læringskonsekvenser havde kurset ”*Ledelse af teams*”?

For at belyse dette må det undersøges, hvordan lederne udfoldede deres praksis under og efter lederkurset, der havde til hensigt primært at stimulere læring med hensyn til transformationsledelse og teamarbejde. Yderligere skal mulighederne for læring på kurset i forhold til transformationsledelse og teamarbejde afdækkes. Endvidere skal konteksten og de sociale processer på kurset og i organisationen udforskes med henblik på at belyse, hvordan kontekster og de sociale processer har hæmmet eller fremmet læringen.

Anvendelsen af både kvalitative og kvantitative metoder til at undersøge kursets konsekvenser er også er tæt forbundet med det valgte fokus på *tilsigtede* såvel som på *utilsigtede konsekvenser*. Dette redegøres der afgørende for i metodekapitlet, men der skal allerede her gøres nogle præliminerende bemærkninger: Der har gennem tiden været en tradition for at argumentere for, at de kvantitative metoder er særlig velegnede til at undersøge de *tilsigtede konsekvenser* (af fx et kursus) fordi, det på forhånd vides, hvad der kigges efter, og en af styrkerne ved denne metode- og analyse-form netop er evnen til at vise *effekter*. Den kvalitative metode og analyse bliver derimod ofte italesat som værende specielt velegnet til at skabe mening og kaste lys på *processer*, og derfor også til at belyse de *utilsigtede eller uventede læringskonsekvenser* (af fx et kursus) fordi, det i udgangspunktet er uvist, hvad der kigges efter. Det fastholdes dog her i afhandlingen, at begge metoder reelt set kan bidrage til at belyse begge former for konsekvenser, og derfor argumenteres der her for, i kapitel 5, at kvantitative metoder også kan afdække processer såvel som, at kvalitative metoder kan belyse effekter. Som følge heraf udarbejdes der nedenstående analyser i afhandlingen:

### a. Analyser af kursets konsekvenser

- i. De tilsigtede og de utilsigtede konsekvenser afdækkes på baggrund af *kvantitative data*
- ii. De tilsigtede og de utilsigtede konsekvenser belyses på baggrund af *kvalitative data*

Det fastholdes endvidere, at en samlende konklusion af fundene i den kvalitative og den kvantitative analyse vil bidrage til en bedre forståelse af læringskonsekvenserne, end separate konklusioner på disse vil kunne bidrage med hver for sig, og dette er tilfældet fordi en samlende konklusion vil give et sammenfattende indblik i forskellige momenter i deres gensidighed, og hermed tilvejebringes et mere omfattende helhedsperspektiv. Der anlægges derfor efterfølgende en komplementær,

mixed method undersøgelsesstrategi<sup>21</sup>, som i en samlende bevægelse konkluderer på de tilsigtede og utilsigtede konsekvenser af kurset, set i forhold til indsats og konsekvens af kurset.

Denne afhandling bidrager til det organisationssociologiske forskningsfelt med en empirisk undersøgelse af konsekvenserne af at sende offentlige mellemledere på et lederkursus, hvor hovedtemaerne er (transformations)ledelse, forandring og teamarbejde med henblik på at ændre lederens egen praksis såvel som medarbejdernes praksis på arbejdspladsen. Ydermere bidrages til en diskussion af muligheden for anvendelsen af et socialt læringsperspektiv, når lederkurser, der skal stimulere læring om ledelse, teamarbejde og forandring med henblik på at forandre praksis, skal evalueres. Med denne afhandlings perspektiv på konsekvenserne af kursuselæring er hensigten at kunne bidrage med en diskussion af læringens omsættelighed i en specifik kursuskontekst, ved konkret at belyse det specifikke udbytte af det pågældende kursus. Mere overordnet kan studiet fremdeles bidrage til refleksioner over såvel kursus-design og -valg således, at organisationer kan fokusere deres indsats bedst mulig, når de ønsker at udvikle sig. Endvidere ønskes der med dette studie at tilskynde til en debat af, hvilken type læring der faktisk stimuleres på lederkurser, og om denne kan overføres til praksis, herunder om den læring, der finder sted på lederkurser bidrager til forandring af praksis på arbejdspladsen. Desuden repræsenterer denne undersøgelse en drøftelse af, hvordan læreprocesser kan afdækkes og evalueres. Dette gøres ved at diskutere og præsentere forskellige metodiske tilgange og vise, hvordan disse kan bidrage til at belyse afhandlingens problemfelt. Dette indebærer endvidere en behandling af metodernes styrker og svagheder i relation til genstandsfeltet. Desuden vil afhandlingen bidrage med praksisnære anbefalinger til lokalcentre, der ønsker at stimulere en forandringsproces ved hjælp af lederudviklingskurser for mellemledere.

---

<sup>21</sup> Den planlagte komplementære mixed method strategi præsenteres og udvikles i kapitel 3.



## Kapitel 2. Afhandlingens opbygning

I dette kapitel fremstilles afhandlingens struktur og indhold. Kapitel 1 præsenterer en del af den debat, der har været på ældreområdet de senere år, specifikt i forhold til vanskelighederne med at fastholde og rekruttere medarbejdere til området, herunder spørgsmålet om arbejdets organisering. Dette leder frem til en præcisering af afhandlingens forskningsmæssige kontekst, som en del af et større forskningsprogram om fastholdelse og rekruttering af SOSU-er, og herunder ledelse af teams, der fandt sted på Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø i perioden 2005-2008. På denne baggrund kan afhandlingens eget fokus, formål og forskningsspørgsmål i forhold til et specifikt empirisk genstandsfelt træde tydeligt frem. Afhandlingens opdragsbundne genstandsfelt er et case-studie, og knytter an til et ledertrainingskursus for offentligt ansatte mellemledere og angår kursets kontekst, sociale (lære)-processer og læringskonsekvenser. Jeg argumenterer for, at det øgede krav om effektivisering og den øgede konkurrence på ældreområdet har skabt et behov for nye organiseringsmåder og ledelsesformer, hvilket igen fordrer et fornyet fokus på medarbejderudvikling og -læring, og derfor også på afhandlingens tematiske sag, konsekvenserne af kursuslæring, og hermed begrundes også afhandlingsprojektets aktualitet og gøres vedkommende. Afhandlingens forskningsspørgsmål skrives frem gennem en redegørelse for to orienterende erkendelsesinteresser, og med udgangspunkt i opdragets bundne fokusområde argumenteres der for brugen af et socialt læringsperspektiv, og en mixed method tilgang i afhandlingen. Den første erkendelsesinteresse er strategisk-praktisk, og angår spørgsmålet om de faktiske læringskonsekvenser af kurset ”Ledelse af teams”, undersøgt i et socialt læringsteoretisk perspektiv. Forbundet hermed er den anden, den metodiske erkendelsesinteresse, der angår spørgsmålet om, hvordan en mixed method tilgang kan bidrage til forståelsen af konsekvenserne af den faktiske læring på kurset. Diskussionen leder frem til det forskningsspørgsmål som jeg sætter mig for at besvare i afhandlingen: Hvilke tilsigtede og utilsigtede læringskonsekvenser havde kurset ”Ledelse af teams”?

I kapitel 2 fremstilles og præsenteres afhandlingens opbygning, struktur og indhold.

I kapitel 3 præsenteres undersøgelsesobjektet i afhandlingen, som er kurset ”Ledelse af teams”. Først beskrives hvordan kurset var designet i samarbejde mellem forskere, undervisningskonsulenter og repræsentanter fra kommunen, og dernæst hvordan selve kurset var opbygget af forskellige elementer, der både refererer til teori og praksis. Dernæst belyses de undervisningstemaer der var i fokus på kurset: Teamorganisering, (transformations-)ledelse og forandring. I kapitlets sidste afsnit beskrives de pædagogiske arbejdsmetoder, som undervisningsassistenterne anvendte på kurset.

Kapitel 4 er en dokumentanalyse, hvor de tilsigtede formål med kurset fremstilles. Først beskrives de overordnede mål med forskningsprojektet ”Ledelse af Team”, eftersom disse er nært forbundet til formålene med kurset. Dernæst præsenteres de 22 formål, som jeg gennem dokumentanalysen identificerede, og hvordan jeg har struktureret dem i 3 grupper: Individ, gruppe og organisation, herunder hvad der kendetegner og afgrænser de 3 grupper. Herefter fremstilles den (analytiske) proces, der har resulteret i, at de 22 nævnte formål med kurset blev kondenseret ned til 8 kategorier, og dette med henblik på at tydeliggøre formålene for lettere at kunne besvare afhandlingens forskningsspørgsmål. Disse 8 grupper blev efterfølgende henordnet til (6) relevante teoretiske variable inden for social læringsteori, som kunne anvendes til at fortolke og skabe mening i den efterfølgende empiriske analyse.

I kapitel 5 præsenteres og diskuteres afhandlingens forsknings-design og -metoder. Kapitlet indledes med en overordnet diskussion af kvantitative og kvalitative metoder herunder disses styrker og svagheder, hvilket leder frem til en styrket fremstilling af den erkendelse, der kort er præsenteret i kapitel 1, at en mixed method tilgang er en brugbar, meningsfuld og yderst relevant måde at undersøge afhandlingens problemstilling på: Forskningsdesignet præciseres som et komplementært mixed method studie, og det begrundes nærmere, hvorfor et sådant design netop er velegnet. I tilknytning til dette præsenteres og diskuteres forskningsfeltet omkring mixed method, som en særegen og aktuel forskningsfront, og endvidere behandles den kritik feltet har været udsat for, efterfulgt af en diskussion af mulighederne og fordelene ved denne tilgang i forhold til at belyse afhandlingens problemstilling. Dernæst følger en kort beskrivelse af det empiriske felt: Lokalcenteret og de ansatte, og i det næste hovedafsnit præsenteres de benyttede kvalitative og kvantitative metoder i afhandlingen, og hvordan de er blevet anvendt, og hvordan de specifikt har bidraget til at belyse forskningsspørgsmålet. De datakilder/metoder, der er blevet anvendt, og derfor præsenteres og diskuteres er: Observationsmetoden; det semi-strukturerede interview; fokusgruppeinterviews; handleplaner; organisatorisk kildemateriale; spørgeskemaundersøgelser; modulevaluering, og endelig intern reference evaluering. Efter disse afsnit fremstilles, hvordan undersøgelsens kvalitet er forsøgt højnet og sikret. Således diskuteres først, hvordan den kvalitative validitet og reliabilitet er øget ved fx at sikre, at jeg kunne være til stede på kurset samt interviewe både ledere og medarbejdere (6 måneder) efter kurset, og at opmærksomheden på kurset og i interviewene allerede fra starten blev rettet imod relevante dimensioner for problemstillingen m.m.. Der redegøres endvidere for, hvordan den kvalitative reliabilitet er forsøgt øget og sikret ved eksempelvis at dokumentere den fremgangsmåde og de valg og fravalg, der er foretaget i afhandlingen. Derefter fremstilles, hvordan den kvantitative validitet er højnet ved at øge den statistiske power og validere de anvendte skalaer, og hvordan reliabiliteten er højnet ved at teste den interne konsistens ved hjælp af Cronbachs alpha og



ved at beregne Spearmans inter-items-korrelationer (der udtrykker, om der er en statistisk afhængighed mellem 2 variable).

Kapitel 6 er en diskussion og præsentation af den teoretiske ramme for afhandlingen. Kapitlet indledes med at skabe en forbindelse mellem den New Public Management bølge, der har ramt ældreområdet (og andre) de senere år, og hvordan disse forandringer af området har skabt et behov for læring i forhold til at håndtere de nye arbejdsformer og vilkår. Dernæst fremstilles en selektiv historisk gennemgang af organisatorisk læringsteori, der illustrerer, hvordan denne er udsprunget som en kritik af den en kognitive tilgang til læring, og der argumenteres videre for, at den sociale læringsteori er relevant, når konsekvenserne af kursuslæring skal belyses. Herpå følger en kort, indledende diskussion af social læringsteori, som leder frem til en fremstilling og diskussion af den hovedteori, der benyttes i afhandlingen til at belyse problemstillingen, nemlig Etienne Wengers sociale teori om læring. I behandlingen af Wengers teori angives og præciseres det endvidere, hvordan de fremlagte nøglebegreber kan bidrage til den empiriske analyse. Kapitlet afsluttes med en opsummering af de væsentligste teoretiske pointer og deres anvendelse.

Kapitel 7 indeholder afhandlingens empiriske analyser. Kapitlet er struktureret i to hoveddele: En kvantitativ del og en kvalitativ del. Kapitlet indledes med den kvantitative del, herunder nogle indledende kommentarer til analysen af ændringen i ledernes og medarbejdernes oplevelse af ledelsesstil, teamfunktion og trivsel. Dernæst fremlægges resultaterne af de statistiske deskriptive analyser, der er foretaget med udgangspunkt i ledernes oplevelse af egen ledelsesstil, trivsel og teamfunktion. Herefter fremstilles resultaterne af de multilevelanalyser, der er foretaget af medarbejdernes oplevelse af deres leders ledelsesstil, efterfulgt af T-tests, der belyser ændringen i medarbejdernes oplevelse af trivsel. Dernæst præsenteres resultaterne af de multilevelanalyser, der er foretaget i forhold til medarbejdernes opfattelse af teamarbejdet herunder de teamfaktorer, der er knyttet til teaminputfaktorer, teamprocesfaktorer og teamoutputfaktorer. Det næste afsnit indeholder de deskriptive statistiske analyser af ledernes opfattelse af kurset, og dette bliver efterfulgt af de deskriptive statistiske analyser af ændringen i ledernes forståelse af teamkarakteristika og teamledelse (transformatiønsledelse). Denne første del af den empiriske analyse afsluttes med et afsnit, hvori de metateoretiske refleksioner i forhold til de kvantitative resultater ud fra Wengers sociale læringsteori anføres. Den anden del af den empiriske analyse er kvalitativ og består af 7 hovedafsnit, og den indledes med at relatere de tilsigtede lærings- og kursus-formål, som blev identificeret i kapitel 4, til centrale sociale læringsteoretiske begreber. I det andet afsnit beskriver jeg de organisatoriske forhold og processer omkring teamorganiseringen på lokalcenteret. I det tredje hovedafsnit beskriver jeg hvordan ledernes samhørighed kan karakteriseres som et praksisfællesskab, herunder hvilke elementer og

faktorer, der bandt dem sammen i dette. Men jeg redegør også for, hvordan deres deltagelse i andre praksisfællesskaber havde en betydning for kurssets læringskonsekvenser. Desuden anskueliggør jeg det magthierarki, der var i fællesskabet, og hvordan det påvirkede læringskonsekvenserne af kurset såvel som teamorganiseringen. Endvidere behandler jeg, hvordan nye ledere fik adgang til deltagelse i praksisfællesskabet. I det fjerde afsnit belyser jeg, hvordan øvelserne, netværksgrupper, og handleplansarbejdet på kurset var fremmede elementer for læring i ledernes praksisfællesskab. I det femte hovedafsnit giver jeg tre eksempler på konsekvenser af kurset i praksis, og disse var: En øget uddelegering arbejdsopgaver til medarbejderne; en øget anerkendende tilgang overfor medarbejderne; og endelig, en øget erfarings- og vidensdeling i praksisfællesskabet. I sjette hovedafsnit viser jeg, hvordan grænsemødet mellem projektlederen (for teamorganisering i afdelingen for Ældreomsorg<sup>22</sup>) og lederne både har haft indflydelse på læringskonsekvenserne af kurset og for teamorganiseringen. I det syvende hovedafsnit redegør jeg for, hvordan afgangene af ledere, nedskæringer, mangel på kvalificeret personale, holdningen om teamarbejde som en allerede eksisterende praksis, og den begrænsede mulighed for deltagelse og interaktion i teamene har været hæmmende for læringskonsekvenserne af kurset og for implementeringen af teamarbejdet på lokalcenteret. Denne anden del af den empiriske analyse afsluttes med en opsamling på de fund, jeg ved hjælp af Wengers teori har været i stand til at vise.

Kapitel 8 rummer afhandlingens mixed method konklusion på forskningsspørgsmålet.

Kapitel 9, afhandlingens sidste kapitel, indeholder 10 praksisnære anbefalinger til lokalcentre, der kan bidrage til opnåelsen af positive læringskonsekvenser af lederudviklingskurser for mellemledere i forbindelse med forandringsprocesser.

---

<sup>22</sup> Dette er et fiktivt navn for at værne om anonymiseringen af kommunen og det deltagende lokalcenter.

### Kapitel 3. Om kurset ”Ledelse af teams”

Hensigten med dette kapitel er at præsentere det kursus, som er det primære undersøgelsesobjekt i afhandlingen. Først præsenteres den kontekst kurset fandt sted i og således også deltagerne på kurset. Herefter præsenteres kursets design og opbygning, derefter følger en beskrivelse af kursets indhold i form af en kort præsentation af teori og viden. Endelig redegøres der for de overordnede pædagogiske metoder, som blev benyttet på kurset<sup>23</sup>.

#### **Om lokalcenteret og de ansatte**

Den offentlige organisation, der blev inviteret og takkede ja til at deltage i denne undersøgelse, var et lokalcenter<sup>24</sup> for ældre i en stor dansk kommune, og det var lederne på dette center, der deltog på det kursus, som er genstandsfeltet i afhandlingen.<sup>25</sup> Lokalcenteret var karakteriseret ved at have tre ledelsesniveauer, og alle lederne fra dette ledelseshierarki deltog i undersøgelsen og dermed i kursusforløbet. Gennemsnitsalderen for de i alt 12 ledere var 49 år (mellem 37-60 år), og alle var kvinder på nær områdechefen. Ledernes gennemsnitlige ansættelsestid på lokalcenteret var 9 år (mellem 2-29 år), og flertallet af lederne havde en sundhedsfaglig uddannelse. Også majoriteten af frontmedarbejderne på lokalcenteret var kvinder, og således var 131 af de deltagende frontmedarbejdere kvinder, mens kun 23 af de deltagende var mænd<sup>26</sup>. Gennemsnitsalderen for frontmedarbejderne var 44 år (mellem 22-63 år), og i gennemsnit havde de været ansat på lokalcenteret i 9 år (mellem under et år og 34 år)<sup>27</sup>, og ligesom lederne havde flertallet af frontmedarbejderne også en sundhedsfaglig uddannelse.

---

<sup>23</sup> De empiriske datakilder, der er benyttet i dokumentanalysen er følgende: Et dokument om tankerne bag kurset, ”Ledelse af teams. Grundtankerne omkring kursusforløb” (Nielsen, 2005), en træningsmanual for lederkurset ”Ledelse af teams” (Arbejds miljøinstituttet, Kommunes personaleafdeling, Afdelingen for Ældreomsorg, 2005), bogen ”Teamledelse med det rette twist – inspiration til at arbejde med team, teamledelse og forandringsprocesser” (Nielsen, Martini Jørgensen og Munch-Hansen, 2008) samt observationsnoter fra kurset (indsamlet fra november 2005 til maj 2006). De to førstnævnte dokumenter er interne arbejdsrapporter, og begrundelsen for brugen af disse er allerede gjort i kapitel 1. Der er dog betydelige overlap mellem de to førstnævnte dokumenter og bogen ”Teamledelse med det rette twist – inspiration til at arbejde med team, teamledelse og forandringsprocesser” af Nielsen, Martini Jørgensen og Munch-Hansen (2008), som der ligeledes henvises til.

<sup>24</sup> På centeret var der dels ansat medarbejdere, der tog sig af plejen af de ældre borgere, der boede i ældreboligerne på centeret, dels medarbejdere, der tog sig af plejen af de ældre borgere, der boede i eget hjem i lokalområdet.

<sup>25</sup> Dette lokalcenter deltog allerede (sammen med samtlige 17 andre lokalcentre i kommunen), inden denne undersøgelse begyndte, i en landsdækkende spørgeskemaundersøgelse som Det Nationale Forskningscenter for Arbejds miljø, NFA, foretog, og to af disse lokalcentre meldte sig frivilligt til at deltage i Forskningsprojektet Ledelse af Team, og der blev således trukket lod om, hvilket af de to centre, der skulle deltage i kursus ”Ledelse af teams”, som er genstandsfeltet i denne afhandling.

<sup>26</sup> Data er fra baselinespørgeskemaet. 23 svar mangler for variabelen køn. Der er ingen grund til at tro, at de manglende svar repræsenterer en særlig gruppe af ansatte.

<sup>27</sup> Data er fra baselinespørgeskemaet. 18 svar mangler. Der er ingen grund til at tro, at de manglende svar repræsenterer en særlig gruppe af ansatte.

## **Kursusdesign og opbygning**

Kurset blev designet i et samarbejde mellem forskere på projekt *Ledelse af Team*, undervisningskonsulenterne fra kurset<sup>28</sup>, og en styregruppe med udvalgte aktører fra kommunen<sup>29</sup>, og dette samarbejde skulle sikre: 1. At undervisningen blev baseret på forskningen på feltet, 2. At undervisningsforløbet blev struktureret, så kursisterne fik mest mulig ud af det, 3. Så kurset var i tråd med forandringsiltagene, værdierne og den praksis, der fandt sted og eksisterede i organisationen. Arbejdsfordelingen mellem de tre aktive aktørgrupper var, at forskerne skulle skrive en manual på ca. 80 sider, der var baseret på teori og forskningsresultater relateret til de temaer, der skulle undervises i på kurset (teamorganisering, ledelse og forandringsprocesser), og på baggrund af denne manual udarbejdede konsulenterne de forelæsninger, øvelser og hjemmeopgaver, der skulle benyttes på kurset, og som kurset bestod af. Efterfølgende blev disse oplæg diskuteret med forskerne og på styregruppemøderne. Lederne blev inddelt i 3 netværksgrupper, en bestående af funktionslederne og områdechefen og to grupper bestående af teamlederne, og dermed blev lederne sat sammen, så de var i gruppe med ledere på samme ledelsesniveau, og dette blev gjort for at stimulere den mest relevante erfarings- og vidensudveksling. I disse netværksgrupper skulle lederne også løse de hjemmeopgaver, som de fik mellem hvert modul. Hjemmeopgaverne havde det formål, at få lederne til at udnytte den viden, de havde fået på kurset, i deres daglige praksis, og endvidere skulle hjemmeopgaverne forberede lederne på de ledelsesopgaver, der er forbundet med at lede teams (Lederne skulle endvidere også, på kurset, udarbejde en handleplan for deres team(s), som de efterfølgende skulle implementere i praksis (Arbejds miljøinstituttet, Kommunes personaleafdeling, Afdelingen for Ældreomsorg, 2005; Holten, Nielsen og Christensen, 2008:14). Kurset var således tænkt som et anvendelsesorienteret forløb, og dermed blev det vægtet; ”at omsætte et velfunderet teoretisk grundlag og forskningsbaseret viden til praksisnære kundskaber for deltagerne (aktionslæring) [...]. Det var f.eks. centralt i forløbet, at deltagerne gjorde sig egne erfaringer med at være teamledere og løbende afprøvede kursets elementer i praksis” (Holten, Nielsen og Christensen, 2008:12). Dette skete ved, at lederne på kurset deltog i øvelser, hvor de benyttede ledelsesudviklingsværktøjer i forhold til den konkrete udvikling af deres eget team, og værktøjerne skulle støtte lederne i processen med at anskueliggøre deres egne roller som ledere og udvikle deres ledelsesstil. Et eksempel på dette var de handleplaner, som lederne blev motiveret til at udfylde, og de skulle fremadrettet implementere de her beskrevne tiltag i deres team/teams (Holten, Nielsen og Christensen, 2008:12). Således var kursusdesignet præget af et stærkt element af vekselvirkning mellem teori og praksis. Sammenhængen mellem det teoretiske fundament, forskningsbaseret viden og praksis blev endvidere søgt styrket

---

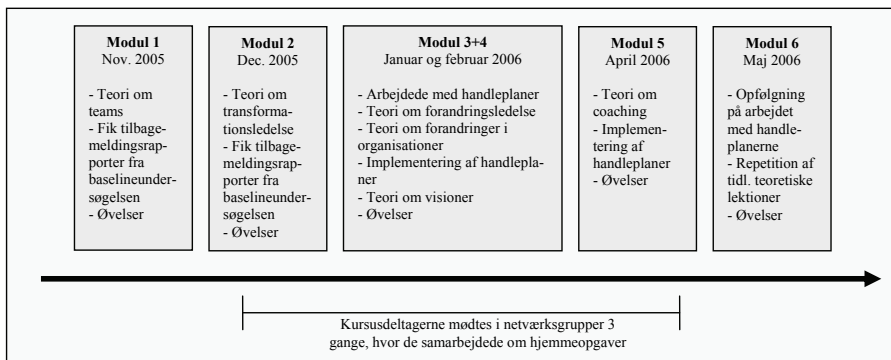
<sup>28</sup> De to mandlige konsulenter var uddannede arbejds- og organisations-psykologer og havde erfaring og kendskab med ældresektoren i kommunen.

<sup>29</sup> I styregruppen sad: Områdechefen for lokalcenteret, tillidsrepræsentanter fra lokalcenteret og den ansvarlige projektleder for teamorganiseringen i afdelingen for Ældreomsorg (som lokalcenteret hørte under).

ved, at undervisningskonsulenterne med udgangspunkt i teorien fra manualen udarbejdede øvelser, der netop understøttede denne sammenhæng, og dette kom fx til udtryk i en øvelse på kurset, hvor lederne i netværksgrupperne skulle diskutere de præsenterede teamkarakteristika i forhold til deres eget team (Nielsen, Martini Jørgensen, Munch-Hansen, 2008).

Kurset blev afholdt over et seks måneders forløb i perioden fra november 2005 til maj 2006 og bestod af seks moduler. Figur 1 nedenfor viser en grafisk fremstilling af kursets hovedtræk, opbygning og struktur.

Figur 1: Oversigt over hovedtrækkene af indholdet på lederkurset ”Ledelse af teams”.



## Undervisningstemaerne på kurset

Hovedprojektets udgangspunkt for de udvalgte undervisningstemaer på kurset var et ”afsæt i den nyeste forskningsmæssige viden omkring effektiv ledelse og teamorganisering med fokus på temaer og begreber som forandringsledelse, selvledelse og velfungerende teams” (Nielsen, 2005:2). Når der imidlertid i dokumentet ”Ledelse af teams. Grundtankerne omkring kursusforløb” blev skrevet *forandringsledelse* blev der i realiteten ment *transformationsledelse*, hvilket tydeligt ses ud fra måden denne ledelsesstil blev beskrevet på i dokumentet, hvor følgende karakteristika blev anført for forandringsledelse: ”Lederen inspirerer medarbejderne gennem skabelse og udtryk af en fælles opgave og vision; Lederen fungerer som rollemodel; Lederen fremmer medarbejdernes udvikling; Lederen yder social støtte og tager individuelle hensyn til medarbejderne; Lederen fremmer kritisk tænkning og selvstændig beslutningstagen” (Nielsen, 2005:2). Disse karakteristika stemmer præcis overens med, hvordan transformationsledelse beskrives af Bass og Avolio (1994), jf. kapitel 5, som er ophavsmændene til denne ledelsesstil, og på et senere tidspunkt i projekt *Ledelse af Team* (her-

under i den udarbejdede kursusmanual) benyttes dog også begrebet transformationsledelse, som er den oversættelse, der benyttes for det engelske begreb *transformational leadership*, frem for begrebet *forandringsledelse*. Forandringsledelse som begreb og ledelsesstil blev dog ligeledes præsenteret for kursisterne, men det var transformationsledelsesstilen, der var det primære fokus i forhold til at udvikle lederens ledelsesstil. Nielsen, Martini Jørgensen og Munch-Hansen (2008)<sup>30</sup>, gør da også opmærksom på, at de anser transformationsledelse som værende nært beslægtet med forandringsledelse, og at denne ledelsesstil på sin vis er at forstå som en form for forandringsledelse, der til forskel for John P. Kotters ottetrins-model om forandringsledelse (2002), tager mere højde for de ”irrationelle og uformelle processer i forandringsarbejdet” (2008:85), men transformationsledelse var altså utvetydigt den ledelsesstil, der var i fokus på kurset. Det særlige fokus på denne ledelsesstil fremgår endvidere eksplicit idet det fremføres at: ”Principperne i forandringsledelse minder meget om principperne for værdibaseret ledelse og er i tråd med ledelsesgrundlaget for [afdelingen for Ældreomsorg]. Der lægges overordnet vægt på at kursets indhold (sic!) i sit indhold og arbejdsform arbejder ud fra de principper, mål og visioner, som kommer til udtryk i netop ledelsesgrundlaget for afdeling for Ældreomsorg samt i notat om [teamarbejde]” (Nielsen, 2005:2).<sup>31</sup>

I en anden datakilde ses det endvidere, at det blev tilstræbt, at kurset blev afholdt og tilrettelagt i overensstemmelse med den anerkendende og systemiske tilgang<sup>32</sup>, som man i kommunen havde taget initiativ til med ”Projekt Nye Veje”<sup>33</sup>. Kurset tog højde for den anerkendende tilgang ved netop at fokusere på transformationsledelse, gennem øvelser og teori, og det værdsættende og anerkendende genkendes i denne ledelsesstil, fx i form af elementet omkring vigtigheden af, at ledere inspirerer til selvtillid og selvværd blandt medarbejderne og tager individuelle hensyn i teamet med blik for potentiale hos den enkelte medarbejder, såvel som i form af lederens høje positive forventninger til medarbejderne. Hensynet til den systemiske tilgang blev der taget højde for ved at arbejde med de forskellige netværk og påvirkninger som ledere og medarbejdere indgik i og blev udsat for, hvilket understøtter det systemiske tankekompleks om, at intet enkelt moment kan forstås isoleret,

---

<sup>30</sup> Dette er en publikation udarbejdet af projektlederen på det overordnede forskningsprojekt, samt de to konsulenter, der underviste på kurset.

<sup>31</sup> Principperne i transformationsledelse har flere overlap med principperne for værdibaseret ledelse og er således på linie med ledelsesgrundlaget for afdelingen for Ældreomsorg. Fx blev lederne præsenteret på kurset for et transformationsledelseskarakteristika, om at fremme tillid, engagement og samarbejde blandt medarbejderne ved fx at stille de rigtige spørgsmål på de rigtige tidspunkter. Og et lignende element omkring at skabe motivation og engagement indgik også i den rundsendte folder om ledelsesstil til lederne (Kommunen afdelingen for Ældreomsorg, 2005b:bagsiden). Dermed var kurset som tilsigtet i overensstemmelse med en systemisk og anerkendende tilgang både i forhold til indhold og metode.

<sup>32</sup> I dokumentet der henvises til står der systemteoretisk tænkning, men det er tydeligt at der menes systemisk tænkning.

<sup>33</sup> ”Projekt Nye Veje” henviser til virksomhedsplanen for afdelingen for Ældreomsorg i 2005, og i denne behandles bl.a. den omfattende organisationsændring (herunder teamorganiseringen), der var blevet besluttet i 2004 og som skulle implementeres i 2005. Projekt Nye Veje er et fiktivt navn, der har til formål at værne om anonymiseringen af kommunen og det deltagende lokalcenter i undersøgelsen.

og fremdeles den cirkulære ”tænkning om at helheden opstår og samskabes i relationerne” (Juhl og Molly-Søholm, 2004:42). Dette kom endvidere til udtryk ved, at hele ledelsesgruppen på lokalcenteret blev sendt af sted på kurset sammen, hvilket understøttede helhedstankegangen, idet de fik en fælles oplevelse og et fælles erfaringsgrundlag og dermed blev præsenteret for den samme forståelse af ledelse af teams og teams funktion. Lederne blev endvidere motiveret til at udarbejde handleplaner på kurset, med fokus på teamorganiseringen, hvilket gav mulighed for, at en fælles forståelse af teamfunktion, normer og værdier kunne udvikles og afstemmes lederne og medarbejderne imellem. Endelig lagde kurset vægt på, ”at medlemmerne af et team udvikler en fælles forståelse af deres opgave samt hvilke normer og værdier, der er styrende for arbejdet i teamet” (Arbejds miljøinstituttet, Kommunes personaleafdeling, Afdelingen for Ældreomsorg, 2005:3)<sup>34</sup>. Dette illustrerer, hvordan kurset var tænkt som en intervention, der havde til hensigt at skulle integrere og afstemme med de tanker, visioner og retningslinier, der allerede eksisterede i kommunen. Endvidere viser dokumentet (Arbejds miljøinstituttet, Kommunes personaleafdeling, Afdelingen for Ældreomsorg, 2005:3), at der var en hensigt om, at lederne skulle have en fælles forståelse af de kursuselementer, der blev sat i spil, og at de skulle have mulighed for at bruge og øve de tankesæt, som de blev præsenteret for, i en praksissammenhæng. Nedenfor følger en beskrivelse af, kursets undervisningstemaer og de enkelte kursusmoduler.

### ***En nærmere gennemgang af kursets undervisningstemaer***

De temaer, der blev undervist i på kurset, udsprang overvejende af teori om teamorganisering, ledelsesstil og forandringsprocesser, og lederne blev derfor præsenteret for grundbegreber og modeller henhørende til disse tre temaer. Således blev lederne på modul 1 præsenteret for teori om, hvad et *team* er, og herunder hvad der karakteriserer et sådant. Endvidere blev de introduceret for forskellige typer af teams, nærmere bestemt forskellige gradueringer af teams (fra arbejdsgruppen til det højt præsterende team) (Katzenbach og Smith, 1993). Det sidste teoretiske element, der blev præsenteret på modul 1, knyttede an til den overordnede teamfunktionsmodel fra projekt ”*Ledelse af Team*”, der viser de input (design) og procesfaktorer (udvikling), der har betydning for effektiviteten og trivselen i teamet (outputfaktorerne i modellen)<sup>35</sup>. Modulet inkluderede endvidere forskellige praktiske samarbejdsøvelser, refleksions- og summe-øvelser. Der blev også udleveret skriftlige rapporter til de enkelte ledere omhandlende deres eget team. Rapporterne var baseret på data om teamfunktion og trivsel, og de blev gennemgået af en forsker fra projekt ”*Ledelse af Team*” som også besvarede individuelle spørgsmål. Der blev givet en hjemmeopgave, som bestod i at arbejde med et

---

<sup>34</sup> Denne kilde er anonymiseret.

<sup>35</sup> For en nærmere beskrivelse se Nielsen, Jørgensen, Munch-Hansen, 2008 side 32-33.

teamudviklingsværktøj i forhold til deres egne teams, i deres netværksgrupper (Observationsnoter, modul 1).

På modul 2, som fik titlen, *Hvad er transformationsledelse?*, blev lederne introduceret til forskellige ledelsesstile, og således bestræbte man sig på, at lederne fik ”et godt kendskab til” følgende typer af ledelse: Transformationsledelse, laissez-faire ledelse, transaktionsledelse, autoritær ledelse. I forhold til den aktuelle *transformationsledelsesstil*, så blev det beskrevet og gennemgået, hvad der nærmere kender tegner denne, og herunder blev 7 karakteristika gennemgået<sup>36</sup>. Der blev motiveret til, at lederne skulle koble de ledelsesroller og ledelsesstile, som de blev præsenteret for på dette modul, til deres egen praksis, og dette ved hjælp af ”refleksion og forum teater øvelser”. Der blev også her udleveret skriftlige rapporter af en forsker fra projekt ”*Ledelse af Team*”, med udgangspunkt i en spørgeskemaundersøgelse, som de og deres medarbejdere havde deltaget i, denne gang med tilbagemelding på deres ledelsesstil, og der var igen mulighed for at stille spørgsmål. Der var ydermere indlagt forskellige praktiske øvelser, og der blev givet en hjemmeopgave, som havde et praktisk og et refleksionsmæssigt element, og øvelsen gik ud på at angive, om, og i hvilket omfang de udøvede transformationsledelse (Observationsnoter, modul 2).

Temaet på 3. og 4. modul<sup>37</sup> var *lederstyrede interventioner*, og her var der fokus på, hvordan en succesfuld organisationsforandring understøttes, når team implementeres og udvikles. Et andet centralt tema og i tilknytning til ovenstående, var *organisationsforandringer* og herunder, hvad der karakteriserer disse, hvilke positive og negative konsekvenser de kan medføre, og hvordan sådanne forandringer implementeres, og dette blev behandlet ud fra et ledelsesperspektiv. Således blev begrebet om *forandringsledelse* introduceret (herunder J. P. Kotters ottetrins-model om forandringsledelse), i forhold til implementering af teamorganisering, og herunder de drivkræfter og barrierer, der kan være på spil på individ-, gruppe-, ledelses -og organisations-niveau. I forlængelse heraf blev kursisterne præsenteret for teori, omhandlende spørgsmålet om hensyntagen til den organisatoriske kontekst i forbindelse med forandringer. Så præsenterede man et tema om (ledelses)arbejde med implementering af handleplaner, og visioner som et centralt element i transformationsledelse, herunder tanker om den gode vision, og visionen som et led i en forandringsproces, og endelig arbejdede man med spørgsmålet om *sund ledelse*. Der blev arbejdet med lederens handleplaner for teamet, og der var forskellige praktiske øvelser, bl.a. om udformning af en vision, og der var en refleksionsøvelse, hvor man bad den enkelte leder tænke over sit teams funktion sat i forhold til fortid,

---

<sup>36</sup> På kurset blev disse præsenteret som: 1. Formulerer en klar og positiv vision; 2. Giver klart udtryk for sine værdier; 3. Er rollemodel – et godt eksempel; 4. Opmuntrer og viser anerkendelse; 5. Fremmer tillid engagement og samarbejde blandt medarbejderne; 6. Opmuntrer til at anskue problemer på nye måder; 7. Sørger for den enkelte medarbejders udviklingsmuligheder (Observationsnoter modul 2).

<sup>37</sup> Dette var et internetmodul.



nutid og fremtid. Den centrale øvelse på dette modul var *Elevatorøvelsen*, som var en øvelse, hvor alle lederne på skift skulle forklare deres vision til en kollega på en imaginær elevatortur, alt imens de resterende ledere hørte på. Efterfølgende fik de feedback fra deres kollegaer i forhold til visionens indhold og præsentationen af denne. Tredje og fjerde modul var slået sammen på et internat over to dage, og der var derfor ingen hjemmeopgave mellem modulerne (Observationsnoter modul 3 og 4).

På modul 5 blev der præsenteret teoretiske perspektiver vedrørende *coaching*, herunder forskellige måder at beskrive coaching på, samt coaching sat i relation til transaktionsledelse, transformationsledelse og situationsbestemt ledelse. Der blev endvidere arbejdet med formel og uformel coaching, og coaching blev sat i relation til supervision, som man også arbejdede med coachings forskellige faser, og desuden blev det berørt, hvordan man coacher en gruppe<sup>38</sup>, og der var en indlagt session, hvor en kursusedtager blev coachet af en undervisningskonsulent, opfulgt af en diskussion heraf i form af en gruppe-summøvelse, og der blev også arbejdet med handleplaner (Observationsnoter modul 5).

På modul 6 var det underliggende tema *læring og evaluering*, og modulet blev kaldt ”Status og vejen frem...”, og det teoretiske indhold på kurset var primært knyttet til tidligere temaer og omdrejningspunkter, og fx blev teamdefinitionen, ledelsesrollens 4 dimensioner, samt enkelte pointer vedrørende forandring repeteret. Lederne blev også sat til at arbejde med udviklingsredskabet ASSA (Allerede, Snart, Senere, Aldrig) i deres netværksgrupper. Det er et værktøj, der skal hjælpe deltagerne med at forholde sig til, hvad der allerede er sket, hvad der skal ske snart (på kort sigt), hvad der skal ske senere (på lang sigt), samt, hvad de aldrig ønsker, der skal ske. Disse overvejelser blev sat i forhold til teamarbejdet og ledelse af teams (Observationsnoter modul 6).

Sammenfattende kan det siges, at der i kursusforløbet var et tydeligt fokus på sammenhænge mellem teamarbejde, ledelse (og med særlig fokus på transformationsledelse), samt forandringsprocesser.

## ***De pædagogiske metoder på kurset***

Da fokus i denne afhandling er at forstå og vurdere konsekvenserne af kursuselæring i forbindelse med dette kursusforløb, er det både interessant og uomgængeligt at belyse de benyttede instruktive

---

<sup>38</sup> Lederne fik i denne forbindelse udleveret kapitlet *Coaching i grupper* fra bogen ”Coaching på jobbet – en praktisk vejledning i at udvikle dine egne og dine medarbejders færdigheder” (Withmore, 1996).

metoder på kurset, og derfor redegøres der i det følgende for undervisningskonsulenternes pædagogiske tilgang og arbejdsmetoder på kurset. Først præsenteres den mere overordnede tankegang bag metoderne på kurset og dernæst præsenteres de specifikke overvejelser, som undervisningskonsulenterne gjorde sig med hensyn til den anvendte pædagogik på kurset<sup>39</sup>.

Et hovedsigte var, at kurset tilstræbte en vekslen mellem teori og praksis, og det blev tydeligt på modulerne, eftersom de f.eks. vekslede mellem teoretiske oplæg, øvelser i grupper og refleksionsrunder i plenum. Således stod der eksplicit i et dokument om tankerne bag kurset, at der skulle lægges vægt på *learning by doing*, og at dette skulle tilstræbes ved, at lederne blev præsenteret for en række værktøjer, som de skulle afprøve på kurset, og som de efterfølgende kunne gøre brug af i forhold til deres team (Nielsen, 2005). Der findes en nærmere beskrivelse af alle de ovenfor omtalte øvelser og teamudviklingsredskaber i: Nielsen, Martini Jørgensen og Munch-Hansen (2008).

De pædagogiske metoder, der blev benyttet på kurset var, også eksplicit, om end sporadisk<sup>40</sup>, beskrevet, og således anførtes det i dokumentet om tankerne bag kurset, at de konkrete pædagogiske metoder, der skulle benyttes på kurset, skulle basere sig på de pædagogiske principper om *nærmeste udviklingszone* (NUZO), de [systemiske]<sup>41</sup> principper om *optimal frustration* og tankerne og principperne i og omkring *ledernetværk*, og de muligheder der her ligger for erfaringsudveksling og støtte” (Nielsen, 2005:4). Dette var en pædagogisk tilgang, der især skulle have fokus på læring gennem erfaringsudveksling mellem lederne, som skulle støttes af refleksion og forandring i ledernes egen konkrete praksis. Endvidere anskueliggør ovenstående, at de refleksioner, der primært fandt sted i forhold til de pædagogiske metoder, var stærkt forbundet med en ide om, at der var en balance mellem teori og praksis på kurset, og dette skal ses i forbindelse med erklæringen af vigtigheden af *learning by doing*. Ydermere viser ovenstående, at der blev foretaget en række overvejelser i forhold til, hvilke praktiske og pædagogiske modeller, der var hensigtsmæssige i forhold til kursets forløb og formål.

---

<sup>39</sup> Undervisningskonsulenterne var under hele forløbet i tæt dialog med forskerne i hovedprojektet for at sikre en overensstemmelse mellem alle de involverede parter og herunder, at de pædagogiske metoder var i overensstemmelse med organisationens ledelsesgrundlag og selve kursusindholdet.

<sup>40</sup> Læringsperspektivet har dog heller ikke været hovedprojektets ærinde.

<sup>41</sup> Her stod systemteoretiske, men der skulle have stået systemiske.

## Kapitel 4. De tilsigtede formål med kurset ”Ledelse af teams”

De overordnede formål med hovedprojektet (jf. kapitel 1) var tæt forbundet med kurset og spillede en afgørende rolle for de tilsigtede kursusformål, og i dette kapitel præsenteres en kvalitativ dokumentanalyse af hovedprojektets tanker bag kurset ”*Ledelse af teams*”, med henblik på detaljeret at afdække disse formål. Først redegøres der kort for selve analysestrategien bag dokumentanalysen, og dernæst behandles kursets formål på individniveau, gruppeniveau og organisationsniveau. De kursusformål, som identificeres ved hjælp af analysen, benyttes som input i de kvantitative analyser og i den kvalitative indholdsanalyse, som fremstilles i kapitel 7.

Analysen er udarbejdet på baggrund af 4 udvalgte dokumenter, som vurderes som afgørende og adækvate i forhold til at belyse de kursusformål, der var beskrevet i hovedprojektet, og de datakilder er: Et dokument om tankerne bag kurset, ”*Ledelse af teams. Grundtankerne omkring kursusforløb*” (Nielsen, 2005), skrevet af projektlederen på det overordnede forskningsprojekt; træningsmanualen for lederkurset ”*Ledelse af teams*” forfattet af Arbejdsmiljøinstituttet, Kommunens personaleafdeling, Afdelingen for Ældreomsorg (2005); projektbeskrivelsen for det overordnede forskningsprojekt, ”*Projektbeskrivelse. Ledelse af teamwork*”, ligeledes af Nielsen (2006); samt bogen ”*Teamledelse med det rette twist – inspiration til at arbejde med team, teamledelse og forandringsprocesser*” af Nielsen, Martini Jørgensen og Munch-Hansen (2008). De tre førstnævnte dokumenter er interne arbejdsrapporter, og når jeg har valgt at benytte disse er det fordi de udgør primærkilder i forhold til formålsafdækningen, og derfor også rummer information og giver adgang til en forståelse, der ikke findes andetsteds. Den fjerde kilde, er inddraget fordi det er en bog, der er skrevet i tæt tilknytning til kursets afholdelse, og som beskriver kurset, samt dets formål og indhold. Datakilderne er produceret i den rækkefølge, de er listet og behandles med ligeværdig status i analysen, og er læst gentagne gange for at identificere og markere de eksplicite udsagn og formuleringer om de tilsigtede kursusformål (disse udsagn kan ses i tabel 1 i indeværende kapitel). Der er i overensstemmelse med analyseformålet foretaget en moderat eller tillempet dokumentanalyse, idet den ikke forholder sig til alle de elementer (”dokumenternes type, oprindelse, forfatternes hensigter, valg og fravalg af fakta, forfatternes begrebsbrug, dokumenternes reception, anvendelse og virkning”<sup>42</sup>), som en fuldstændig dokumentanalyse ville gøre.

---

<sup>42</sup><http://www.socsci.aau.dk/admsamfbachelor/4sem08/overhead/4sem%20Modul%205%20Metode%20III%20Lektion%204%20GSR%20dokumentanalyse%202008.pdf>

## **Kursets formål**

I dette afsnit præsenteres de tilsigtede kursusformål, og disse er blevet struktureret i tre niveauer: Individniveau, gruppeniveau og organisationsniveau, der beskrives under hver sit underafsnit, og disse tre kategorier er udsprunget af og har en tæt tilknytning til selve det empiriske genstandsfelt, idet kategoriseringen viste sig at være velegnet fordi de gentagne gennemlæsninger af dokumenterne klart viste, at hovedprojektet netop intenderede at skabe forandringer både i forhold til de enkelte ledere og medarbejdere (individniveau), men også i forhold til teamene (gruppeniveau) og på lokalcenteret (organisationsniveau).

### **Kursets formål på individniveau**

Denne kategori beskriver de kursusformål, som primært fokuserede på en forandring af den enkelte leders: Opfattelse, rolle, adfærd, kompetence og færdigheder i forhold til ledelse, teamorganisering og forandring. Hermed kan det siges, at kursets hensigtserklæringer på individniveau primært drejede sig om forventningerne til, hvad den enkelte leder skulle have ud af kurset, dvs. have lært efter kursusforløbet.

Det var et udtalt formål på individplanet at ”gøre lederne i stand til at anvende viden fra kurset i deres daglige arbejde, forberede hvad der skal til for at arbejde med egne teams samt implementere handlingsplaner” (Arbejds miljøinstituttet, Kommunens personaleafdeling, Afdelingen for Ældreomsorg, 2005:3). For at opnå dette fik lederne bl.a. hjemmeopgaver mellem kursusmodulerne, som de skulle løse, og blev motiveret til at udarbejde handleplaner for deres team(s).

Mere specifik havde kurset til hensigt at give lederne ”en forståelse for, hvad et team er” (Arbejds miljøinstituttet, Kommunens personaleafdeling, Afdelingen for Ældreomsorg, 2005:3) og endvidere intenderede kurset at klæde lederne på til at lede teams, og støtte dem i ”at omlægge til teamorganisering” (Nielsen, 2005:1). Kurset tilskyndede dette ved at undervise lederne i teori om: 1. Hvad der karakteriserer et team; 2. Forskellige typer og grader af teams; 3. Teamfunktion og organisering; 4. Input-proces- og output-faktorer for teamarbejdet herunder teamets funktion; 5. Teamudviklingsfaser; 6. Betydningen af tillid og kendskab til hinanden i teamet; 6. Teamidentitet; 7. Konflikters betydning for teamet. Desuden blev lederne præsenteret for teamudviklingsredskaber, som de afprøvede på kurset, og blev ligeledes motiveret til at bruge dem i forbindelse med deres egne team(s), og endvidere var endnu en hensigt med kurset, at lederne ”på egen krop gør sig relevante erfaringer i og omkring teamorganisering og selvledelse og efterfølgende bruger det på egne teams” (Nielsen, 2005:3).

Det var også en hensigt, at lederne skulle arbejde med ”at afklare og udvikle deres lederrolle og ledelsesstil overfor deres respektive team(s)” (Nielsen, 2005:3) på kurset, og herunder, at den enkelte leder skulle arbejde ”med egne reaktioner og den nye lederrolle og deres udvikling i rollen som coach og konfliktløser” (Nielsen, 2005:3). Dette blev understøttet ved, at lederne blev motiveret til at arbejde med egne handleplaner i forhold til udviklingen af teamorganiseringen og teamfunktion i deres egne team(s). Endvidere blev dette tilstræbt ved hjælp af supervision på kurset og gennem arbejde i netværksgrupper. Endnu en hensigt med kurset blev formuleret som at: ”introducere og træne deltagerne i ledelsesformer og forandringstiltag, som kræves for at indførelsen af team bliver en succes” (Nielsen 2005:2).

Det var også et tilsigtet kursusformål at hjælpe og støtte lederne i løsningen af aktuelle opgaver, og dette blev understøttet af undervisningskonsulenternes supervision af lederne på kursusmodulerne (Nielsen, 2005:3). Kurset skulle ligeledes skabe og facilitere erfaringsudveksling, hvilket bl.a. blev stimuleret gennem arbejdet i netværksgrupper (Nielsen, 2005:4), og hermed havde kurset fokus på, at lederne under kursusforløbet gjorde ”sig egne erfaringer med at være teamleder samt at være og fungere i et (leder)team” (Nielsen, 2005:2). Det var afgørende, at lederne skulle udvikle deres ledelsesstil og rolle, særligt i forhold til transformationsledelse, (Nielsen, Martini Jørgensen, Munch-Hansen, 2008:16), men også i forhold til deres rolle som coach (Nielsen, 2005:3).

Som det er anskueliggjort ovenfor var der mange formuleringer af og erklæringer om kursusformål på individniveau, og det er tydeligt, at den enkelte leder blev opfattet som særdeles vigtig i forhold til forandringsprocessen omkring teamarbejdet og skabelsen af velfungerende teams. Derfor ses det også, at det afgørende blev vægtet, at der blev skabt forandringer i den enkelte leders ledelsesstil, ud fra en forventning om, at dette ville have en gunstig indflydelse på den succesfulde implementering af teams på lokalcenteret, og på hvordan disse efterfølgende ville komme til at fungere. Endvidere var erfaringsudveksling og øvelser i praksis centrale hensigtserklæringer for kurset.

### ***Kursets formål på gruppeniveau***

Denne kategori beskriver de formål der var i forhold til at skabe forandringer for teamene, og som især fremhævede et fokus på at stimulere yderligere lederinteraktion på tværs af de enkelte teams, gennem: At skabe ændringer i ledernes fælles opfattelse af ledelse og udvikling af teamarbejdet; at lederne sammen skulle reflektere og løse opgaver i tilknytning til det fælles mål at udvikle og lede teamarbejdet.

Et af de formål, der blev identificeret på gruppeniveau var netop, ”at ledere, der i det daglige arbejder sammen udvikler en fælles forståelse af teamwork og de udfordringer, der er i forbindelse med teamwork og ledelse” (Nielsen, 2005:3). Dette formål omkring øget lederinteraktion blev forsøgt opnået ved at sende alle lederne (dvs. den samlede gruppe af ledere fra lokalcenteret) sammen på kurset, og understøttedes endvidere ved, at lederne på kurset, såvel som mellem kursusmodulerne, blev sat sammen i netværksgrupper, hvori de skulle diskutere og løse opgaver relateret til ledelse og udvikling af teamarbejdet. Fx skulle de sammen arbejde med mål, visioner og missioner ved hjælp af handleplaner, som de også skulle implementere i deres team/teams, både under og efter kursusforløbet, og dette var tænkt som en understøttende foranstaltning for forandringsprocessen omkring teamorganiseringen. Lederne blev ydermere motiveret til at benytte disse netværksgrupper i andre sammenhænge end i forbindelse med kursusforløbet (Nielsen, 2005:4), og således skulle kurset stimulere, at lederne brugte hinanden som sparringspartnere i andre sammenhænge end på kurset for hermed at styrke de indbyrdes relationer (Nielsen, 2005:4). Endvidere var hensigten med kursusforløbet at forbedre og styrke teamfunktionen (Nielsen, 2005:2f) og herunder arbejdsmiljøet for de ansatte (Nielsen, 2005:1). Opsamlende kan det siges, at de primære tilsigtede formål på gruppeniveauet således var, at lederne gennem gensidig interaktion skulle udvikle en fælles forståelse af ledelse og udvikling af teamarbejdet samt, at der blev skabt rum og mulighed for erfarings- og videns-udveksling for ledergruppen både under og efter kursusforløbet.

### ***Kursets formål på organisationsniveau***

De tilsigtede kursusformål på det organisatoriske niveau repræsenterer de hensigter, der blev formuleret i forhold til at skabe forandringer på lokalcenterplan, og fokuset var dermed knyttet til (organisationens) struktur, rammer og opgaver. Et formål var at ”støtte op om den igangværende [organisationsforandring] på ældreområdet i [...] kommune[n]” (Nielsen, 2005:2), og herunder specifikt understøtte den teamorganisering kommunen var i gang med i afdelingen for Ældreomsorg, hvor lokalcentrene organisatorisk hørte til<sup>43</sup> (Nielsen, 2005:1). Kurset skulle understøtte det forandringsarbejde organisationen havde sat i værk netop under hensyntagen til de bestående kompetencer på lokalcentrene, imedens det skulle bidrage til nye måder at organisere og udføre arbejdsopgaver. Denne hensigtserklæring blev bl.a. materialiseret gennem interaktionsformen mellem undervis-

---

<sup>43</sup> Således anføres det at: ”kurset skal, hvor det skønnes relevant i forhold til formålet, tage afsæt i allerede eksisterende viden og kompetence blandt lederne og medarbejderne. Konsulenterne ser sig i denne sammenhæng delvist som ”tjenere” der hjælper organisationen med at integrere eksisterende kompetencer med de kommende udfordringer samt understøtte udviklingen af nye” (Nielsen, 2005:3).

ningskonsulenterne og lederne på kurset, hvor der specifikt blev reflekteret over gamle og nye rutiner i forhold til forandringsprocessen.

Kursets tilsigtede formål på organisationsniveau var også at bidrage til, at (alle) lederne og medarbejderne vidste, hvad der blev forventet af dem og, hvad de skulle levere i forbindelse med teamarbejdet. Således skulle kurset tilskynde til at skabe klarhed over de opgaver, der skulle løses på lokalcenteret herunder, hvad der var "...kerneydelsen for de enkelte grupper og individer..." (Nielsen, 2005:3). Dette krævede, at alle de ansatte på lokalcenteret (både ledere og medarbejdere) fik "mulighed for at udvikle en fælles forståelse indbyrdes og med deres leder omkring det at arbejde i teams, herunder fælles forståelse af opgave og mission" (Nielsen, 2005:3). Dermed var en *fælles opfattelse* af teamarbejdet, på tværs af de enkelte teams og således på organisationsniveau, en vigtig tilsigtet konsekvens af kurset, og for at opnå dette blev lederne motiveret til, med udgangspunkt i deres handleplan, at foretage tiltag i deres team, der understøttede dette. Sammenfattende kan det siges, at det afgørende kursusformål på organisationsniveauet var at være opstøttende i forhold til forandringsprocessen omkring teamorganiseringen på lokalcenteret.

### ***Opsamling på analysen af de tilsigtede kursusformål***

Der er i analysen identificeret i alt 22 tilsigtede kursusformål fordelt på tre niveauer og det vurderes at disse gennemgående er velbeskrevne og klare. Endvidere viser analysen, at der er langt flere definerede formål på individ- end på gruppe- og organisations-niveau, men den viser også, at på trods af de forholdsvis mange og overlappende formål, så er de centreret omkring de samme temaer nemlig: 1. Udvikling af ledernes ledelsesstil (primært hen imod en transformationsledelsesstil), 2. Udvikling og forbedring af teamfunktionen, 3. Forbedring af trivslen for de ansatte, bl.a. ved gennem en anerkendende tilgang at gøre dem mere ansvarlige og selvledede, og der er fremdeles ingen nævneværdige indholdsmæssige diskrepanser, konflikter eller modsigelser mellem de mange identificerede formål, der optræder i de forskellige datakilder.

Overordnet set kan det endvidere siges, at der var en god overensstemmelse mellem forskningsprojektet "*Ledelse af Team*"s tilsigtede kursusformål og kursets design, opbygning, tematiske indhold og de pædagogiske metoder (jf. kapitel 3). Hovedpunkterne i kursets formål, fordelt på individ-, gruppe- og organisations-niveau er vist i tabel 1 nedenfor.

Tabel 1: Oversigt over forskningsprojektet "Ledelse af Team"s tilsigtede kursusformål fordelt på individniveau, gruppeniveau og organisationsniveau.

<b>INDIVIDNIVEAU</b>
1. Lederne skal udvikle deres ledelsesstil og rolle. Særligt i forhold til transformationsledelse
2. Lederne skal opnå en forståelse af, hvad et team er
3. Udvikle lederens coachrolle
4. Kurset skal støtte lederen i at løse aktuelle opgaver på arbejdspladsen
5. Kurset skal skabe erfaringsudveksling
6. Lederne skal gøre sig egne "erfaringer med at være teamledere samt at være og fungere i et (leder)team"
7. Kurset skal: "introducere og træne deltagerne i ledelsesformer og forandringstiltag, som kræves for at indførelsen af team bliver en succes"
8. Kurset skal støtte lederne i "at omlægge til teamorganisering og udvikle egen lederstil"
9. Kurset skal sørge for, at lederne "på egen krop gør sig relevante erfaringer i og omkring teamorganisering og selvledelse og efterfølgende bruger det på egne teams"
10. Kurset skal: "Gøre lederne i stand til at anvende viden fra kurset i deres daglige arbejde, forberede hvad der skal til for at arbejde med egne teams samt implementere handlingsplaner"
11. Kurset skal klæde lederne på til at lede teams
12. Lederne skulle arbejde med "at afklare og udvikle deres lederrolle og ledelsesstil overfor deres respektive team(s)". Herunder at den enkelte leder arbejder "med egne reaktioner og den nye lederrolle og deres udvikling i rollen som coach og konfliktløser"
<b>GRUPPENIVEAU</b>
13. Kurset skal medvirke til, at lederne udvikler "en fælles forståelse af teamwork og de udfordringer, der er i forbindelse med teamwork og ledelse"
14. Kurset skal motivere, at lederne bruger hinanden som sparringspartnere udover på kurset
15. Kurset skal forbedre teamfunktionen
16. Kurset skal forbedre arbejdsmiljøet for de ansatte
17. Kurset skal styrke netværk og relationer mellem lederkollegaerne
<b>ORGANISATIONSNIVEAU</b>
18. Kurset skal give medarbejderne en "mulighed for at udvikle en fælles forståelse indbyrdes og med deres leder omkring det at arbejde i teams, herunder fælles forståelse af opgave og mission"
19. Kurset skal understøtte det arbejde organisationen har sat i værk med at indføre teams i forhold til, at denne nye organisering af arbejdet iværksættes med respekt for de bestående kompetencer, der allerede eksisterer på lokalcentrene samtidig med, at nye måder at gøre tingene på præsenteres og implementeres.
20. Kurset skal bidrage til, at ledere såvel som medarbejdere ved, hvad der forventes af dem og, hvad de skal levere
21. Kurset skal "støtte op om den igangværende organisationsforandring på ældreområdet i kommunen"
22. Kurset skal understøtte den teamimplementeringsproces kommunen var i gang med



## Kapitel 5. Forskningsdesign og metodeanvendelse

Dette kapitel belyser de metodiske overvejelser og valg og disses konsekvenser for afhandlingen. Kapitlet er struktureret således, at der først præsenteres en overordnet diskussion af kvalitative og kvantitative metoder, herunder karakteristika, fordele og ulemper ved disse og endelig, forholdet mellem de to tilgange. Dernæst præsenteres det specifikke forskningsdesign, der ligger til grund for afhandlingen, som netop benytter sig af en særlig kombination af begge metoder. Herefter følger de refleksioner, der har været mht. valg af specifikke metoder, herunder deres styrker, svagheder og relevans i forhold til at besvare forskningsspørgsmålet. Dernæst følger en diskussion af de videnskabelige kriterier i afhandlingen, og herunder diskuteres overvejelser om undersøgelsens validitet og reliabilitet.

Undersøgelsen er designet som et mixed method casestudie<sup>44</sup>, og casen er et lokalcenter for ældre borgere i en større dansk kommune og har fokus på social læring på et kursus i forbindelse med indførelse af team-ledelse og -organisering. I afhandlingen benyttes således både kvalitative og kvantitative metoder til at besvare forskningsspørgsmålet ”Hvilke tilsigtede og utilsigtede læringskonsekvenser havde kurset ”Ledelse af teams””? Peter Dahler-Larsen skriver om den øgede brug af en kombination af disse metoder: ”I de senere år er flere begyndt at se kvantitativ og kvalitativ metode som komplementære. Man anerkender, at de ”har hver deres styrker”, og fx hver især egner sig bedst i forskellige faser i en større undersøgelse eller egner sig bedst, alt efter hvilket forskningsspørgsmål der er tale om” (Dahler-Larsen, 2007:324). Denne indsigt af, at begge typer af metoder har deres styrker og svagheder og kan have deres berettigelse i forskellige faser af en undersøgelse, og ydermere, at forskellige forskningsspørgsmål kræver forskellige metoder, understøttes afgørende i denne afhandling.

Den kvantitative tilgang fremsætter et syn på verden, hvor “an apprehendable reality is assumed to exist, driven by immutable natural laws and mechanisms [...] The investigator and the investigated “object” are assumed to be independent entities, and the investigator to be capable of studying the object without influencing it or being influenced by it” (Guba og Lincoln, 1994:109f). Denne tilgang ser dermed forskeren og fænomenet som værende uafhængige af hinanden, og advokerer altså for en form for positivisme. En af styrkerne ved kvantitative metoder er, at de genererer bredde ved at gøre det “possible to measure the reactions of many respondents to a limited sets of questions, thus facilitating comparison and statistical aggregation of the data” (Patton, 2002:227). I denne afhandling benyttes de kvantitative metoder afgørende til at belyse konsekvensen/effekten af kurset,

---

<sup>44</sup> Rammerne for afhandlingen var defineret på forhånd i hovedprojektet, og jeg diskuterer disse nærmere senere i dette kapitel.

og dette ud fra både ledernes og medarbejdernes oplevelser. Den kvantitative tilgang benyttes således til at vise ændringer for udvalgte variable vedrørende ledernes ledelsesstil, teamets funktion, og trivsel. Begrænsningerne i den kvantitative tilgang i forhold til problemstillingen i afhandlingen er den manglende følsomhed og evne til at tage højde for konteksten, og dertil kommer, at der desuden er et repræsentativt problem i forhold til det lille antal af ledere, der medvirker i undersøgelsen, hvilket jeg vender tilbage til senere i dette kapitel. Da de kvantitative metoder følger en statistisk model<sup>45</sup> kan disse ikke beskrive det faktiske forløb, og der kan udelukkende konkluderes på de variable, der på forhånd er inkluderet i spørgeskemaet, mens der ingen udsigelseskraft er i forhold til ikke medtagne variable. Det er dog forsøgt at tage højde for dette i den kvantitative analysestrategi ved at tage udgangspunkt i relevant teori og konsultere tidligere studier på feltet, netop for at "sikre", at det er meningsfulde variable og skalaer, der medtages i forhold til at kunne vise effekter for teamfunktion, ledelse og trivsel.

Erkendelsen af, at alt andet ikke er lige i en dynamisk og foranderlig social verden, taler ligeledes for at supplere den kvantitative analysedel med en kvalitativ analyse, da det hermed mere nuanceret kan belyses, hvordan og hvorfor en given forandring, eller mangel på samme, har fundet sted (Dahler-Larsen, 2007:329), og der kan hermed skabes forståelse for "mangfoldigheden af meningsfænomener i samfundene, kompleksiteten i sociale processer og den sociale virkeligheds konstruerede og dynamiske karakter" (Dahler-Larsen, 2007:317). De kvalitative metoder har netop den styrke, at de fokuserer på processer, kontekst og nuancer og genererer dybde, fx ved at der kan arbejdes langt mere eksplorativt, spørges ind til den enkelte respondents holdninger, oplevelser osv., som temaer, der viser sig interessante undervejs, kan følges nærmere, hvilket alt sammen er særlig interessant i forhold til afhandlingens empiriske genstandsfelt, på grund af det relativt lille antal informanter, der medvirker i undersøgelsen, idet der hermed i nogen grad kan kompenseres for dette. Kort sagt giver de kvalitative undersøgelser tekstrige og detaljerede informationer og hermed dybde (Patton, 2002:227). Kvalitative metoder er dog ganske forskellige, og Denzin og Lincoln tilbyder denne generiske definition:

"Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them. Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials – case study, personal experience, introspective, life story, interview, observational, historical, interactional, and visual

---

<sup>45</sup> Dvs. de kan vise en given tilstand fx før (til tidspunkt 1) og efter (til tidspunkt 2) kurset, men ikke belyse det konkrete forløb mellem de to målepunkter.

texts – that describes routine and problematic moments and meanings in individuals' lives" (Denzin og Lincoln, 1998:3).

I denne afhandling benyttes de kvalitative metoder også til at forklare og uddybe de kvantitative data, men de har især en selvstændig funktion, da de bidrager med datamateriale, der benyttes til at udarbejde kontekstbeskrivelser og beskrivelser af de sociale (lærings)-processer, der finder sted på kurset og i organisationen i undersøgelsesforløbet, og derfor bidrager de afgørende med at belyse kursuskonsekvenserne.

Som det ovenstående antyder, er der i denne afhandling kombineret metoder med henblik på at opnå *komplementaritet*. Dette er således en mixed method undersøgelse, der "seeks broader, deeper, and more comprehensive social understanding by using methods that tap into different facets or dimensions of the *same complex phenomenon* [...] results from the different methods serve to elaborate, enhance, deepen, and broaden the overall interpretations and inferences from the study" (Greene, 2007:101).

Når en komplementær *mixed method tilgang* benyttes, som det er tilfældet i denne afhandling, forudsættes det, at den kvantitative såvel som den kvalitative tilgang, hver især er brugbare og meningsfulde måder, at indsamle viden om et fænomen eller emne på. Brugen af en mixed method tilgang kræver imidlertid også, at det accepteres, at forskellige epistemologier kan være på spil i samme studie, hvilket endvidere kræver, at forskeren har respekt for, at der findes flere måder at opnå indsigt på. Greene og Caracelli argumenterer for, at et sådant udgangspunkt i en undersøgelse giver mulighed for en mere kompleks forståelse af et givent undersøgelsesfænomen: "The underlying rationale for mixed-method inquiry is to understand more fully, to generate deeper and broader insights, to develop important knowledge claims that respect a wider range of interests and perspectives" (Greene og Caracelli, 1997:7). Greene og Caracelli anfører således, at en mixed method tilgang tillader en mere favnende og større indsigt af og i et givet fænomen, hvor der tages hensyn til multiple interesser og perspektiver. Der knyttes i denne afhandling an til tanken om, at en sådan åbenhed og forståelse for at benytte flere kombinerede metoder til at generere viden om et givent fænomen, kan frembringe en anden og mere fyldestgørende og kompleks viden, end brugen af blot en enkelt metode ville kunne (Onwuegbuzie og Teddlie, 2003; Greene, 2007:143). Hermed er den overordnede ramme for afhandlingen angivet som en komplementær mixed method tilgang, og kombinationen af kvalitative og kvantitative metoder er netop udvalgt med henblik på at kunne anskueliggøre forskellige facetter af de tilsigtede og utilsigtede læringskonsekvenser af lederudviklingskurset, og det antages, at denne tilgang vil højne vidensniveauet i undersøgelsen. I det efterfølgende afsnit diskuteres og præsenteres dette mixed method forskningsdesign yderligere.

## **Forskningsdesignet – En komplementær mixed method tilgang**

Forskningsdesignet er funderet med udgangspunkt i den relativt nyfremkomne pragmatiske forskningsfront med betegnelsen mixed method. Denne position har gennem de sidste 20 år udviklet sig til et forskningsfelt med et eget videnskabeligt tidsskrift (*Journal of Mixed Method Research*) og egen konference (International Mixed Method Conference & Workshop). Endvidere er der udgivet en omfattende håndbog, *Handbook of Mixed Method in Social and Behavioral Research*, 2003, på feltet, såvel som der findes en række andre videnskabelige bidrag, lærebøger og tekstbøger. På trods af, at feltet har opbygget så meget identitet, at det er begyndt at fungere som et egentligt videnskabeligt felt, er mixed method dog stadig at regne for en metodetilgang, der benyttes af en minoritet. Inden konferencens fødsel i 2004 og tidsskriftets tilblivelse i 2007 har flere af aktørerne på feltet særlig debatteret mixed method i forhold til evaluering og uddannelse, og såvel tidligere som nu, har mixed method været ivrigt diskuteret i tidsskrifterne *Evaluation*, *New Direction for Evaluation*, *Educational Researcher* samt i *Research In The Schools*<sup>46</sup>. I den løbende diskussion på feltet har aktørerne forsøgt at argumentere for, hvorfor mixed method kan være en farbar vej indenfor social- og samfunds-videnskaberne.

Feltet omkring mixed method er historisk funderet i den såkaldte kvalitative-kvantitative debat, der har raset i det 20. århundrede. Denne debat har især fokuseret på at diskutere den kvalitative metodetilgang over for den kvantitative, og har herunder diskuteret objektivisme versus subjektivisme, og positivisme versus konstruktivisme. Den kvantitative tilgang er ofte blevet sat i forbindelse med en objektivistisk og positivistisk tilgang, hvorimod den kvalitative tilgang ofte er blevet relateret til en subjektivistisk og konstruktivistisk tilgang (Greene, 2008; Teddlie og Tashakkori, 2003a). Fortællere for en mixed method tilgang argumenterer overordnet for, at forskellige epistemologier kan være tilstede i ét studie, og at en sådan tilgang muliggør en mere kompleks forståelse af et givent fænomen. Greene argumenterer for en erkendelse af, at flere måder at forstå på medfører spændinger, og at det netop er "[...] in these tensions that the generative potential of mixed-method inquiry might best be realized" (Greene, 2007:27). Videre fremfører hun, at det netop er i skæringspunktet af mixed methods, at læring næres (Greene, 2002:27). Denne pragmatiske, og på sin vis eklektiske holdning til forskningspraksis, er ligeledes på spil i denne afhandling, og i forlængelse af dette er det vigtigt at gøre opmærksom på, at der ikke blot findes én mixed method tilgang, men at der findes flere forskellige (Greene og Caracelli, 1997).

---

<sup>46</sup> Som blandt andet havde et special issue i 2006: "New Directions in Mixed Methods Research".

Redaktørerne af "*Handbook of Mixed Method in Social and Behavioral Research*", A. Tashakkori og C. Teddlie, (der også er redaktører på tidsskriftet "*Journal of Mixed Method Research*") definerer imidlertid mere generelt et mixed method studie som forskning "...in which the investigator collects and analyzes data, integrates the findings, and draws inferences using both qualitative and quantitative approaches or methods in a single study or program of inquiry" (Tashakkori og Teddlie 2006:15)<sup>47</sup>. Dvs. et mixed method studie er en undersøgelse, hvor integration af kvantitative og kvalitative metoder finder sted i en eller flere af undersøgelsens faser, fx i dataindsamlingsfasen, analysefasen eller konklusionsfasen og det er afgørende denne forståelse af mixed method, der gør sig gældende i denne afhandling.

Kritikere af en mixed method tilgang har fremført, at forskellige metoder ikke altid kan anvendes sammen, idet en kombination af metoder ligeledes kan medføre en kombination af muligvis inkommensurable paradigmer, fordi "they rest on radically different assumptions, beliefs, and stances" (Greene, 2007:53). Dette er blandt andet en kritik, der er blevet fremført af Lincoln og Guba (2005:200). Greene afviser dog denne kritik med en pragmatisk replik:

"leave to the philosophers the challenges of incommensurability. And meanwhile, get on to the work of applied social inquiry by intentionally and thoughtfully employing the full extent of our methodological repertoire...setting aside philosophical purity and its incommensurability in abstract form in favour of active engagement with the diversity of philosophical assumptions and stances in their dialogic form" (Greene, 2007:53f).

Greenes pragmatiske svar på kritikken om inkommensurabilitet fastholdes metodisk i denne afhandling, og spørgsmålet om sammenlignelighed sættes dermed metodisk i parentes, da der er tale om en empirisk funderet forskningsundersøgelse, der har udgangspunkt i en konkret organiserende social praksis, og som er foretaget med henblik på at bidrage til måden hvorpå beslutninger træffes, når organisationer ønsker at udvikle sig ved hjælp af kursustilrettelse. Holdningen i denne afhandling er netop, som hos Greene, at en mixed method tilgang, der trækker på relevante samfundsvidenskabelige metoder, kan bidrage til at forbedre praksis, og dette er et afgørende mål for den samfundsvidenskabelige praksisforskningstradition, som denne afhandling kan siges at være en del af.

En anden kritik af mixed method tilgangen har været, at den er meget ressourcekrævende at benytte, fx i forhold til indsamling og analyse af empiriske data. Tilgangen fordrer desuden, at forskeren

---

<sup>47</sup> En definition som J. Greene (2007:115) (en produktiv og indflydelsesrig forsker, der ligeledes har bidraget væsentligt til diskussionen og udviklingen af mixed method feltet) henviser til. Tidligere har Teddlie sammen med Onwuegbuzie defineret mixed method forskning som "studies are those that combine the qualitative and the quantitative approaches into the research methodology of a single study or multiphased study" (Onwuegbuzie og Teddlie, 2003:352), der ikke adskiller sig grundlæggende fra den nævnte, men som kan siges at være mindre præcis.

behersker både kvalitative og kvantitative metoder, og således både kan designe, indsamle og analysere kvalitative og kvantitative data, og således kan sammenstille en undersøgelse, som både er pålidelig og gyldig. Blandt de øvrige ulemper ved en mixed method tilgang er også, at metoderne kan influere uhensigtsmæssigt på hinanden dvs., at den ene metode risikerer at blive styrende for den anden metode. Dette er dog ikke udelukkende en problematik i en mixed method tilgang, men gælder som et generelt metodeproblem. Der er ydermere en risiko for, at der kan opstå bias, hvis begge metoder bruges af den samme forsker idet, at resultaterne fra den ene metode kan komme til at styre blikket for, hvad der kigges på når resultaterne fra den anden metode fortolkes. Endelig må man fremhæve, at de ulemper og svagheder, som kendes fra henholdsvis de kvalitative og de kvantitative metoder, ligeledes gør sig gældende i et mixed method studie, men her er der dog en mulighed for at forsøge at tage højde for disse, ved at kombinere metoderne på en sådan måde, at den ene metodes styrke benyttes til at kompensere for den anden metodes svaghed.

Da afhandlingens tematiske sag er et komplekst fænomen (kursuslæring i forbindelse med stimulering af organisationsforandringer), og fordi jeg både er interesseret i at redegøre for de tilsigtede og de utilsigtede kursuskonsekvenser, så finder jeg det relevant både at benytte kvalitative og kvantitative metoder, og for at belyse problemstillingerne omkring social læring kræves det, at fokus rettes mod ikke blot konsekvenserne og effekterne af kurset, men også mod konteksten og processen omkring kurset. Der er således væsentlige fordele ved at benytte både kvantitative og kvalitative metoder, eftersom de hver især har deres særegne styrker - kvantitative metoder specielt i forhold til de to førstnævnte elementer (konsekvenser og effekter) og kvalitative metoder særligt med hensyn til de to sidstnævnte forhold (proces og kontekst). Hermed er dog ikke sagt, at man ikke kan belyse konsekvenser og effekter med kvalitative metoder - det kan man og det gøres også i afhandlingen, eller at kontekst og processer ikke kan anskueliggøres ved hjælp af kvantitative metoder - det kan de, men det gøres ikke i denne afhandling: Med valget af *en komplementær mixed method tilgang* henvises der snarere til det forhold, at den særligt kombinerede og komplementære brug af de kvantitative og de kvalitative metoder vil være værdifuld til at belyse de tilsigtede såvel som de utilsigtede konsekvenser af kurset og hermed for at kunne forstå forandringen og de sociale læreprocesser, men at de kvalitative metoder vil være særlig brugbare til at belyse konteksten og de sociale processer, både på kurset og i organisationen under forløbet, fordi det i udgangspunktet er uvist, hvad der kigges efter, og det bliver hermed muligt at gå i dybden og forfølge temaer, der måtte vise sig at spille en rolle for konsekvenserne af kurset. Således genererer den kombinerede, komplementære brug af kvantitative og kvalitative metoder "*en bedre forståelse af effekten og processen*" i forbindelse med teamimplementeringsprocessen og lederudviklingskurset end brugen af udelukkende kvantitative *eller* kvalitative metoder ville kunne gøre det, (Greene, 2007:96). På denne måde med-

virker brugen af både kvantitative og kvalitative metoder til ”increased validity of construct and inquiry inference” (Greene, 2007:96), og dette sker blandt andet ved, at der fremkommer resultater ved brug af den ene metodetilgang, der kan bruges til at forklare og validere resultaterne fundet ved hjælp af den anden metodetilgang.

Valget af forskningsdesignet hænger endvidere også sammen med, men *begrundes* fremdeles ikke med, at der i hovedundersøgelsen blev benyttet både kvantitative og kvalitative metoder, og dette gjorde, at mixed method var en åbenlys tilgang at benytte, da indsamlingen af både kvalitative og kvantitative data var et vilkår (der blandt andet betød, at jeg ikke havde indflydelse på de kvantitative metoder, men var med-designer og medproducent af de kvalitative metoder).

Det valgte komplementære mixed method forskningsdesign er altså kendetegnet ved, at forskellige metoder benyttes til at undersøge forskellige facetter eller dimensioner af et givent fænomen<sup>48</sup>. En sådan tilgang “serve to elaborate, enhance, deepen, and broaden the overall interpretations and inferences from the study” (Greene, 2007:101). Metoderne i dette studie er netop valgt med henblik på at undersøge forskellige facetter af undersøgelsesfænomenet kursuslæring, hvilket gør den komplementære tilgang velegnet, idet den fremhæver betydningen af: “the important role of paradigms in framing and guiding inquiry practice, along with the respect for the importance of maintaining the integrity of any given methodological tradition in order to generate defensible results that well honour the strengths of that tradition” (Greene, 2007:77). Dvs., at det i denne tilgang er foreneligt, at der optræder forskellige metoder i et studie, der har rødder i forskellige paradigmer, så længe disse vægtes lige, og at ethvert paradigme respekteres for de antagelser det repræsenterer. Det betyder dog også, at metoderne skal holdes separate så deres specifikke styrker kommer til deres ret.

Dette indebærer, at forskningsdesignet endvidere kan karakteriseres som et *component mixed method design*, hvilket henviser til, at metoderne ikke implementeres samtidigt, men separat og parallelt i undersøgelsesforløbet, og at metodeintegrationen ikke finder sted før fortolkning og konklusionsfasen (Greene, 2007:121; Greene og Caracelli, 1997). Dette gøres med henblik på at identificere og matche mønstre mellem de forskellige metoder, og dvs., at der er søgt efter ligheder i mønstre og relationer/forhold mellem de kvantitative og de kvalitative data (Greene, 2007), som efterfølgende sammenlignes i den integrerede konklusion, ”seeking elaboration, enhancement, illustration, and clarification of the results from one method with results from the other method” (Onwuegbuzie og

---

<sup>48</sup> En mixed method tilgang kan anvendes på flere forskellige måder, når et givent fænomen skal undersøges. Og den valgte tilgang er relateret til epistemologiske og værdibaserede spørgsmål (Greene, 2002). Greene og Caracelli (1997) har identificeret følgende tilgange til et mixed method studie: Den puristiske tilgang, den pragmatisk tilgang, den dialektiske tilgang, en substantiv teori tilgang, den komplementære tilgang og den alternative tilgang.

Teddle, 2003:353). Endvidere identificeres modsætninger eller områder med forskelle mellem de forskellige typer af kvalitative og kvantitative data, og dette gøres indenfor rammerne af den sociale læringsteori. I dette studie er der derfor først tale om en ”integration” af data efter, at henholdsvis den kvalitative og den kvantitative analyse er blevet gennemført uafhængigt af hinanden, og på denne måde holdes de statistiske resultater af de kvantitative analyser op imod de narrative ”resultater” af den kvalitative analyse i en samlet mixed method konklusion. Fx sammenlignes medarbejdernes opfattelse af deres leders udøvelse af transformationsledelse med lederne egne fortællinger om deres ledelsesstil og udviklingen (eller mangel på samme) af denne, og dette skaber netop mulighed for at efterprøve, styrke og nuancere de tolkninger, der er foretaget i de respektive og parallelle analyser. Data undersøges altså både for konvergens og divergens (Greene, 2007:144), og på denne måde vil mixed method konklusionen give et mere komplekst og omfattende billede af, hvilke tilsigtede og utilsigtede læringskonsekvenser lederkurset ”*Ledelse af teams*” har haft, og denne strategi er netop valgt for bedst muligt at kunne besvare det overordnede forskningsspørgsmål. De kvantitative og de kvalitative metoder har haft samme prioritet i undersøgelsen dvs., at ingen metodisk tilgang som udgangspunkt har fået forrang frem for den anden, og det er fremdeles tilstræbt, som udgangspunkt, at give de to tilgange lige meget vægt (Greene, 2007:121), da de anses for lige vigtige dvs., at de kvalitative metoder ideelt set skal mere end blot forklare de kvantitative resultater. Metoderne er benyttet sekventielt dvs., at den ene metode følger efter den anden (Creswell et al., 2003)<sup>49</sup>. Designet bærer derfor også præg af, at de kvalitative og kvantitative metoder er konceptualiseret, designet, og implementeret relativt uafhængigt af hinanden, i modsætning til en interaktiv implementering. Integrationen af data i denne afhandling foregår derfor kun på konklusionsstadiet (Greene, 2007:119-120). Informanterne i genstandsfelt-undersøgelsen blev endvidere særlig udvalgte og med et særligt formål, dette til forskel fra en tilfældig udvælgelse af informanter (Kemper, Stringfield, og Teddle, 2003; Tashakkori og Teddle, 2003b:713), og dermed blev lederne og medarbejderne på lokalcenteret udvalgt med henblik på at undersøge læringskonsekvenserne af lederkurset herunder, hvordan lederne undervejs og efterfølgende interverenerede på deres arbejdsplads med hensyn til at forbedre teamarbejde, ledelsesstil og trivsel. Når dette er fremhævet er det imidlertid vigtigt at gøre opmærksom på særlig to forhold, som har en vis sammenhæng. Det ene er, at den kvantitative undersøgelse er baseret på data jeg har måttet overtage, og er derfor også fremkommet gennem et undersøgelsesdesign, som jeg ikke har haft indflydelse på. Denne situation er ikke ideel, for resultaterne kunne måske have set anderledes ud, hvis jeg havde haft lejlighed til at designe undersøgelsen specifikt med henblik på at skulle besvare afhandlingens forskningsspørgsmål. I tilknytning hertil viste det sig også, at der var få statistisk signifikante resultater i de kvantita-

---

<sup>49</sup> Ifølge Onwuegbuzie og Teddle kan en mixed method analyse defineres som “the use of quantitative and qualitative analytical techniques, either concurrently or sequentially, at some stage beginning with the data collection process, from which interpretation are made in either a parallel, an integrated, or an iterative manner” (2003:352f).



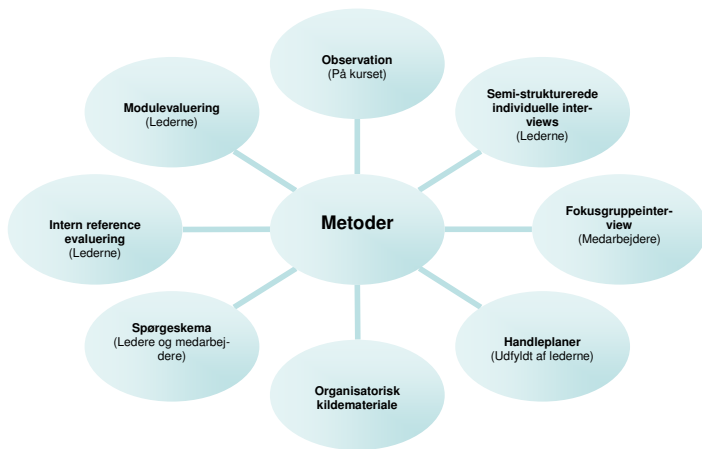
tive analyser, hvilket har medvirket til, at selvom den kvantitative og kvalitative undersøgelsestilgang som udgangspunkt var tænkt som sidestillede og ligevægtede, så måtte der lægges mere vægt på den kvalitative undersøgelse.

## ***Valg af metoder***

De metoder, der er benyttet til at belyse problemstillingen i denne afhandling er først og fremmest valgt og designede med udgangspunkt i, at de vurderet særligt velegnede i forhold til at kunne besvare det stillede forskningsspørgsmål, men en række metodiske overvejelser og valg har på flere måder også været bestemt af det overordnede forskningsprojekt, som afhandlingen er en del af. Flere metoder var således, mere overordnet, forhandlet på plads i forhold til den deltagende organisation, inden jeg tiltrådte projektet. Således var der også nogle fastlagte rammer for designet af de enkelte metoder, herunder nogle overordnede retningslinier for måden hvorpå disse skulle benyttes på, inden jeg blev ansat på projektet. Især var den interne reference evaluering, modulevalueringen og spørgeskemaet til første og anden runde meget nøje fastlagt. Derimod har jeg haft mulighed for at præge og designe de følgende metoder: De individuelle semi-strukturerede interviews, fokusgruppeinterviewene, observationsstudierne samt handleplanerne, men stadig inden for de rammer, der lå for det overordnede forskningsprojekt. Valget af metoder har altså ikke været frit, men foruden at præge ovenstående metoder har jeg dog også haft indflydelse på, hvilken rolle de enkelte metoder skulle spille i forhold til hinanden i denne afhandling, og brugen af et komplementært component mixed method design er derfor ligeledes mit valg. I præsentationen af de enkelte metoder nedenfor, beskrives og diskuteres det specifikt, hvorfor de netop har været brugbare i afhandlingen og herunder, hvad de har kunnet bidrage med.

Figuren nedenfor viser en oversigt over de benyttede metoder i afhandlingens undersøgelse. Fremstillingen starter med en kort beskrivelse og redegørelse for valget af observationsstudiet, og derefter følger præsentationen af de i figuren nævnte metoder urets retning. De første fire metoder, der præsenteres er således de kvalitative metoder og efterfølgende diskuteres de kvantitative metoder.

Figur 2: Oversigtsfigur over de benyttede metoder i afhandlingen.



## Observation

Observationsstudierne fandt sted på kursusmodulerne<sup>50</sup> og blev foretaget med henblik på at afdække undervisningens forløb, kontekst og indhold, samt ledernes deltagelse og udvikling undervejs, og en af fordelene ved denne metode var netop, at den havde fokus på, hvem der gjorde hvad og med hvem, hvor de gjorde det og hvornår de gjorde det (Kristiansen og Krogstrup, 1999:148; Whyte 1984:84). ”exploring learning *in action and over time*” (Handley et al., 2007:183) var således det afgørende. Jeg udviklede til formålet, og under hensyntagen til afhandlingens forskningsspørgsmål, en observationsguide, der bestod af de følgende fokusområder: 1. Formaliteter vedrørende undervisningen, 2. Ledernes måde at deltage i kurset på, 3. Kommunikation, 4. Aktiviteter, 5. Interaktionen mellem deltagerne, 6. Deltageres holdning til kurset, 7. Hjemmeopgaver, 8. Underviserne<sup>51</sup>. En af udfordringerne ved brugen af denne metode var det store forberedelsesarbejde, som bestod af adskillige elementer. Indledningsvis foretog jeg bl.a. litteraturstudier i forhold til observation af læringsituationer og observation i henseende til evaluering. Derudover deltog jeg på to typer af faste tilbagevendende møder på lokalcenteret<sup>52</sup>, og var på besøg i de fysiske omgivelser, og dette

<sup>50</sup> Kursusmodulerne fandt sted på følgende dage: Modul 1. d. 10.11.2005; modul 2. d. 6.12.2006; modul 3. d. 31.1.2006; modul 4. d. 1.2. 2006; modul 5. d. 7.4.2006; modul 6. 22.5.2006.

<sup>51</sup> Se bilag 3 for den detaljerede observationsguide.

<sup>52</sup> Det ene møde var et af de tilbagevendende ledermøder (der finder sted hver anden uge, og hvor alle lederne er til stede) d.8.11.2005, og jeg deltog her med henblik på at komme lidt tættere på de problemstillinger og arbejdsopgaver lederne havde, og få et indblik i, hvad de var optaget af. Dette gav mig yderligere mulighed for at se lederne interagere i et andet forum (deres naturlige setting), end på ledertræningskurset. Da det var et møde med indlagte pauser gav dette mulighed for at stille opklarende spørgsmål. Desuden deltog jeg på et personalemøde med en af plejegrupperne samme dag, og på dette møde var områdechefen, en funktionsleder (lederen, to teamledere og sygeplejersketeamet) samt teamlederen til stede. Formålet med min deltagelse på dette møde var dels at se teamlederens interaktion med frontmedlem-

gav mig et større indblik og overblik og en forståelse af de deltagere, der var en del af mit genstandsfelt.

Observationsnoterne blev nedskrevet under afholdelsen af hvert modul, såvel som i pauserne, og jeg benyttede mig af håndskrevne noter<sup>53</sup>. Jeg tilstræbte i min observation at være beskrivende og fokuseret og foretog semi-selektiv observation (Spradley, 1979). Ifølge Patton skal forskeren være beskrivende, konkret og detaljeret i sine beskrivelser (1987:94), hvilket jeg bestræbte mig på at være, bl.a. ved at benytte mig af citater (Lofland, 1995:93). De situationer, der ikke var tid til at beskrive og nedfælde under selve observationen, blev nedskrevet samme aften og den efterfølgende dag, for at bibeholde så stor en detaljeringsgrad som muligt, under hensyntagen til, at det er vigtigt at tage feltnoter umiddelbart under, såvel som efter observationen, idet hukommelsen har en tendens til at svigte med en nedsættelse af detaljeringsgraden til følge, hvis man venter for lang tid med at nedfælde sine observationer (Jorgensen, 1989:96; Lofland, 1995:91). Observationsnoterne udgjorde i alt 121 siders datamateriale, og håndteringen af dette store og svært uoverskuelige datamateriale har været en anden udfordring ved brug af metoden. Metoden producerede generelt detaljerede og systematiske observationsnoter om de nævnte temaer, såvel som om de ikke-artikulerede processer, kontekster og også om den tavse viden, som lederne ikke selv italesatte. Dermed har denne metode bidraget med data, der har kunnet belyse ledernes deltagelse og interaktion i praksisfællesskabet, herunder magtforhold, såvel som deres fortløbende identitetsdannelse. Et andet meget væsentligt forhold, som har kunnet anskueliggøres ved hjælp af disse data, er de meningsforhandlinger, der har fundet sted på kurset, og disses indflydelse på og sammenhæng med læringskonsekvenserne af kurset. Fordelen ved at benytte denne metode i forhold til genstandsfeltet kursuslæring har været, at jeg selv har kunnet være til stede og dermed kunne observere vigtige dele af selve kursusforløbet og den kontekst kurset skete i (Patton, 1987:73) og herunder vurdere eventuelle diskrepanser mellem det, der blev sagt og gjort, således altså mellem ord og handling. Hermed gav observationen på kurset mulighed for at få indsigt i ledernes aktuelle adfærd, og dermed den interaktion, der muligvis har fremmet eller hæmmet læringen (Handley et al., 2007:183). En anden fordel ved den personlige tilstedeværelse på kurset var, at dette gav mulighed for efterfølgende og i forbindelse med interviewene, at spørge ind til det, jeg havde observeret på kurset, hvilket blev en positiv ressource i forhold til adgang til forståelse og fortolkning af kurset (Patton, 1987:73). En anden fordel ved den-

---

merne i teamet, dels få et indblik i, hvilke temaer, der fyldte i samspillet mellem teamlederen og frontmedarbejderne i teamet.

<sup>53</sup> Dette valgte jeg fordi jeg vurderede, at brugen af fx en bærbar computer kunne virke forstyrrende på feltet, bl.a. fordi det larmer, når man skriver, men også den visuelle opmærksomhed vurderede jeg kunne påkalde sig negativ opmærksomhed.

ne metode var, at den har kunnet bidrage med at studere læringen mens den skete og over tid<sup>54</sup> og altså processuelt. Observationsmetoden ville med fordel kunne have været brugt på arbejdspladsen, til at observere eventuelle ændringer i ledernes praksis, men dette har dog ikke været en mulighed. Derimod var der mulighed for at interviewe lederne 6 måneder efter kurset, hvilket netop bidrog til at kunne belyse ændringer i praksis (og diskussionen af dette metodevalg behandles i det følgende afsnit). Observationsmetoden har således været god at kombinere med interview og spørgeskemaer, idet den i denne forbindelse har kunnet fungere som dokumentation (Adler og Adler, 1994:382).

Jeg indtog en rolle som deltagende observatør, som kan tolkes som en kombination af observation, uformelle interviews og samtaler (Patton, 2002:275), og deltog dermed kun i den forstand, at jeg stillede spørgsmål til kursisternes oplevelse og vurdering af forløbet undervejs.<sup>55</sup> Fordelen ved dette var, at jeg havde mulighed for, eksplorativt at gøre fund, som var uventede. Dette stemmer særlig godt overens med afhandlingens problemstilling og forskningsspørgsmålet, der netop har fokus på både de tilsigtede og de utilsigtede læringskonsekvenser.<sup>56</sup> På kurset var jeg den eneste observatør, og dette havde fordele og ulemper. Fordelen var, at feltet blev mindre ”forstyrret” end, hvis vi havde været flere, idet lederne udelukkende skulle forholde sig til en udefrakommende person, mens ulempen var, at det var vanskeligt som ene forsker at overskue feltet. Min tilstedeværelse og fysisk/rumlige placering i kursusammenhængen var tilrettelagt således, at jeg forsøgte at fremstå mindst mulig anmassende, og samtidig placerede jeg mig, så jeg kunne se og høre det, der var væsentligt for formålet med observationen. Det lå på forhånd fast, at jeg skulle lave åben observation (frem for skjult observation), og heri ligger, at jeg var åben overfor lederne og konsulenterne i forhold til mit formål med observationen og herunder, hvad mit fokus var.<sup>57</sup>

---

<sup>54</sup> I denne forbindelse kan nævnes, at deltagermonstret på de 6 moduler var, at alle 12 ledere deltog på første og andet modul. På modul tre og fire deltog der 10 ledere, idet en på dette tidspunkt havde fratrådt sin stilling, og en var fraværende. På modul 5 deltog alle de resterende 11 ledere, og på sidste modul havde endnu en leder fratrådt sin stilling, mens de 10 tilbageværende ledere deltog.

<sup>55</sup> Disse samtaler og uformelle interviews indledte jeg i pauserne og undervejs samt før og efter modulerne (Jorgensen, 1987:96). Fx spurgte jeg dem: Hvad synes du om dagens program/øvelse? Var det klart, hvad hensigten var? Hvad synes du om dagen? Hvordan synes du dagen relaterede sig til dit daglige arbejde?(Patton, 1987:86). Således var det spørgsmål, jeg fandt relevante for læringsprocessen, såvel som for de interventioner der skulle implementere. I min introduktion på kurset informerede jeg kursusdeltagerne om denne strategi og formålet med denne, og endvidere informerede jeg konsulenterne herom. En af fordelene ved disse uformelle interviews var bl.a., at jeg indhentede deltagerens eksplicite holdninger til situationen (Jorgensen, 1989:88).

<sup>56</sup> ”Dette i modsætning til survey, der er planlagt på baggrund af, hvad forskeren forventer at finde” (Whyte, 1984:27).

<sup>57</sup> Dette hænger dels sammen med, at kommunen havde været med på banen fra start og det ville være svært, endsize umuligt at lave skjult observation. Desuden har det været et etisk hensyn, og fordi der ikke har været nogen væsentlige grunde eller fordele ved at foretage skjult observation (Patton, 2002:269; Whyte, 1984:30). Jeg bestræbte mig derfor i høj grad på at formidle formålet med afhandlingen og observationen så kortfattet og præcist som muligt, både på første kursusmodul og undervejs i forløbet, og således skjulte jeg ikke, eller kom med falske forklaringer på, mit forehavende (Patton, 1987:77f).

De etiske overvejelser i forhold til brugen af denne metode vedrørte særlig beskyttelsen af identiteten af de deltagende informanter, og således er alle ledere og medarbejdere blevet anonymiserede, hvilket er i overensstemmelse med de vejledende retningslinier for forskningsetik i samfundsvidenskaberne.<sup>58</sup>

Observationsmetoden har især bidraget med at belyse de meningsforhandlinger, der fandt sted i praksisfællesskabet på kurset, og til at beskrive kursets design, opbygning, struktur og indhold (i form af undervisningsstemaer og øvelser), samt de anvendte pædagogiske metoder.

### ***De semi-strukturerede individuelle kvalitative interview***

Jeg benyttede mig af individuelle semi-strukturerede interviews med lederne<sup>59</sup>, og denne tilgang blev valgt fordi det på forhånd var fastlagt, hvilke emner, der skulle diskuteres, men samtidig gav det mulighed for, at emner og temaer, der ikke var planlagt på forhånd, og som var relevante for afhandlingen, kunne konfronteres og belyses (Kvale, 1997). En af fordelene ved denne metode var, at den gav mulighed for at spørge ind til de erfaringer, som lederne gjorde sig mens de deltog på kurset, men den gav også mulighed for at afdække de erfaringer lederne efterfølgende gjorde sig på arbejdspladsen i forhold til at anvende den viden og de værktøjer, de blev præsenteret for på kurset. Endvidere havde interviewene den store fordel, at de gav mulighed for at spørge ind til konteksten, både i forhold kursuskontekstens betydning og til betydningen af den organisatoriske kontekst for anvendelsesmulighederne af kursets indhold. Men interviewene havde også den fordel, at de til forskel fra fx spørgeskemaundersøgelsen, som beskrives senere, gav lederne mulighed for at uddybe deres svar og forklare fagudtryk og begreber. Til gengæld har en ulempe ved denne metode været en ophobning af et meget betydeligt datamateriale, ca. 170 normalsider, som det har været vanskeligt at systematisere og skabe overblik over.

Der blev i alt foretaget 12 interviews, hvoraf de 9 var med ledere, der havde deltaget på kurset og heraf var et med projektlederen for teamorganiseringen i afdelingen for Ældreomsorg, og to interviews var med ledere, der tiltrådte deres stilling på lokalcenteret efter kursets afholdelse. Alle interviewene fandt sted i perioden fra d. 20. november 2006 til d. 21. januar 2007, og interviewperioden begyndte 6 måneder efter det sidste kursusmodul, der lå d. 22. maj 2006<sup>60</sup>, og de varede mellem 1-1½ time, og fandt sted i arbejdstiden i mødelokaler, hvor interviewene kunne foretages uforstyrret i

---

<sup>58</sup> Disse etiske overvejelser gør sig ligeledes gældende for de øvrige benyttede kvalitative metoder.

<sup>59</sup> Jeg foretog selv alle interviewene på nær 2.

<sup>60</sup> Dette tidsforløb blev valgt med et håb om, at kurset dels havde bundfældet sig hos deltagerne, og dels, at der så var tid til, at de evt. måtte have benyttet dele af kursets indhold i praksis.

forhold til ledernes arbejdsituation. Hovedtemaerne i interviewguiden var følgende: Erfaring med implementering af teamarbejde på lokalcenteret; forandringer i arbejdspraksis; konteksten i og uden for organisationen; ledernes mentale modeller i forhold til team og ledelse; læringsprocesser<sup>61</sup>. Alle interviewene blev indledt med en kort introduktion til projektet, og til hvordan interviewet skulle forløbe, hvad interviewene skulle bruges til, og endelig hvem der ville få adgang til disse. De overordnede spørgsmål blev som regel fulgt op af, at jeg spurgte til, om de kunne give specifikke eksempler på fx ændrede arbejdsrutiner eller tiltag, som de havde iværksat, og jeg spurgte endvidere ind til de situationer, jeg havde observeret på kurset, såvel som til de handleplaner, de havde udarbejdet som en del af kurset. Stemningen ved interviewene var typisk god og tillidsfuld, eftersom jeg havde etableret en god relation til lederne på kurset, hvor vi havde været til stede sammen i 6 dage.<sup>62</sup> Alle informanterne blev på forhånd lovet anonymitet, og alle interviews blev optaget på diktafon og efterfølgende udskrevet af sekretærene på Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø, og transskriberingerne er blevet kvalitetschecket ved gennemlytning af optagelserne samtidig med læsning transskriberingerne.

Denne metode har bidraget med data om, hvad lederne selv mente, de havde lært på kurset, og om deres overvejelser om ændrede tanke- og handle-mønstre i praksis, samt om deres opfattelse af hæmmende og fremmende faktorer i forbindelse med forandringsprocessen omkring teamorganiseringen. Endvidere har disse data bidraget med viden om ledernes praksisfællesskab og interaktionen i dette, både på kurset og på arbejdspladsen, og derfor også om, hvordan denne interaktion har bidraget til læring. Metoden har også bidraget med data, der har kunnet belyse ledernes kontinuerlige identitetsudvikling, såvel som de nyankomne ledes deltagelse og adgang til praksisfællesskabet. Endelig har metoden været med til at anskueliggøre de meningsforhandlinger lederne har indgået i, og herunder, disses betydning for læringskonsekvenserne af kurset.

### **Fokusgruppeinterview**

Jeg har foretaget fokusgruppeinterview med teammedarbejderne, og formålet med disse var at belyse medarbejdernes oplevelse af teamorganiseringen, herunder hvorvidt de oplevede nogle forandringer i deres arbejdsrutiner, deres indbyrdes samarbejde, såvel som i deres relation til deres leder. Dermed havde fokusgruppeinterviewene til formål at supplere og ”validere” ledernes fortællinger om teamorganiseringsprocessen, forandringer i teamarbejdet, ledernes ledelsesstil samt de hæmmende og fremmende faktorer for de initierede forandringer. Temaerne i interviewene var: Erfaring

---

<sup>61</sup> Interviewguiden kan ses i bilag 1.

<sup>62</sup> Jeg noterede fremdeles, om end i begrænset omfang, den non-verbale adfærd under interviewene, hvilket ligeledes gjorde sig gældende for fokusgruppeinterviewene.

med indførelsen af team; tiltag og aktiviteter i forbindelse med indførelsen af team; oplevelse af fremmende og hæmmende faktorer for indførelsen af team<sup>63</sup>.

Der blev i alt foretaget 11 fokusgruppeinterviews, der i gennemsnit varede 44 minutter (mellem 18-60 minutter), og de blev ligeledes afholdt i arbejdstiden på arbejdspladsen i et mødelokale, væk fra de daglige arbejdsrutiner.<sup>64</sup> Antallet af deltagerne i fokusgrupperne varierede, dels på grund af teams størrelse og dels på grund af afbud til interviewet<sup>65</sup>. Således gik respondentantallet fra 2-7, og i alt deltog 46 frontmedarbejdere, og dette var medarbejdere fra alle typer af teams. Interviewene blev ligeledes optaget med en diktafon og udskrevet af sekretærer på Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø, med efterfølgende kvalitetscheck som det var tilfældet med interviewene med lederne<sup>66</sup>, og anonymitet blev ligeledes garanteret disse deltagere på forhånd.

Denne metode har bidraget med data vedrørende de kontekstuelle forhold, der havde en indflydelse på læringskonsekvenserne af kurset, og endvidere til at belyse processen med teamorganiseringen (ud fra et medarbejdersynspunkt, og således af respondenter udenfor lederens praksisfællesskab). Ulempen med denne metode har været, som også beskrevet i forbindelse med de individuelle interview og observationsmetoden, ophobningen af en stor datamængde, svarende til ca.125 normalsider.

### **Handleplaner**

De handleplaner, som lederne udarbejdede på kurset, blev også benyttet som datakilder, og bidrog med at belyse de intenderede handlinger og aktiviteter lederne ønskede at iværksætte for at implementere teamarbejde og forbedre teamfunktionen, og endvidere belyste handleplanerne de drivkræfter og barrierer, som lederne forestillede sig ville fremme eller hindre den ønskede forandringsproces. Desuden medvirkede handleplanerne i høj grad til at belyse de meningsforhandlinger som kurset satte på dagsordenen, og således bidrog handleplanerne både til at redegøre for konteksten og læringskonsekvenserne af kurset. Handleplanerne var altså en integreret del af kurset, og blev uddelt som en skabelon, som lederne skulle udfylde med følgende temaer, som de skulle forholde sig til: 1) Lederens vision, 2) Lederens mål og indsatsområder 3) Lederens strategi og arbejdsmetoder

---

<sup>63</sup> Interviewguiden til fokusgruppeinterviewene kan ses i bilag 2.

<sup>64</sup> Interviewene blev foretaget af undertegnede og 2 andre ansatte fra det overordnede forskningsprojekt.

<sup>65</sup> I de teams, hvor der var over 8 medlemmer, blev der tilfældigt udvalgt 8 deltagere. Der blev i samarbejde med lokalcenteret indgået en aftale om at interviewe 2-3 medarbejdere fra hvert team, der hørte under en given leder, i et fokusgruppeinterview, dog med den hensigt, at fokusgrupperne ikke måtte være større end 8 personer, da dette er det antal, der er enighed om (i den samfundsvidenskabelige forskning), er det største antal en fokusgruppe kan bære for at fungere (Morgan, 1997)

<sup>66</sup> Ikke alle interviewene blev fuldt transskriberet, dog er de benyttede uddrag fuldt transskriberede.

4) Tidsplan for tiltag og succeskriterier 5) Refleksioner over fremmende og hæmmende faktorer for indførelse af tiltag. Ulempen ved handleplanerne var, at lederne ikke nødvendigvis iværksatte de initiativer, som de redegjorde for i handleplanen, men interviewene gjorde det netop muligt at følge op på disse initiativer og vurdere, om og hvordan disse blev sat i værk i praksis.

### **Dokumentarisk materiale**

Til at belyse kurset samt konsekvenserne af kurset er der også benyttet dokumentarisk materiale fra organisationen, således en udgivelse, der beskriver ledelsestanker, og en der beskriver teamarbejdet. Disse udgivelser har dels bidraget til at belyse de tilsigtede formål med kurset, dels til at belyse organisationens ledelsesgrundlag og teamorganiseringstanker. Det dokumentariske materiale været med til at anskueliggøre, hvordan organisationens ledelsesgrundlag og tanker om teamarbejde var en del af ledernes og medarbejdernes praksis<sup>67</sup>. Endvidere har jeg læst om kommunen og lokalcenteret på deres hjemmesider, og spurgt undervisningskonsulenterne om deres viden om kommunen og lokalcenteret, eftersom de havde viden om dette fra tidligere. De nævnte kilder har udover, at de har været informerende ligeledes været inspirerende i forhold til udarbejdelse af spørgsmål og kerneområder (Patton, 1987:90).

Andet anvendt dokumentarisk materiale, har været tekster produceret i forbindelse med det overordnede forskningsprojekt, og de har været benyttet til at dokumentere kursets formål og dermed kursets tilsigtede læringskonsekvenser. Således har følgende datakilder fra det overordnede hovedprojekt været benyttet: et dokument om tankerne bag kurset (*Ledelse af teams. Grundtankerne omkring kursusforløb* (Nielsen, 2005)) udarbejdet af projektlederen; en træningsmanual for lederkurset (*Ledelse af teams* (Arbejdsmiljøinstituttet, Kommunes personaleafdeling, Afdelingen for Ældreomsorg, 2005)) udarbejdet i et samarbejde mellem forskerne på hovedprojektet, undervisningskonsulenterne og projektlederen for teamorganiseringen; og endelig en bog udgivet om hovedprojektets resultater, udarbejdet af projektlederen og undervisningskonsulenterne (*Teamledelse med det rette twist – inspiration til at arbejde med team, teamledelse og forandringsprocesser* (Nielsen, Martini Jørgensen og Munch-Hansen, 2008)).

Herefter følger en kort præsentation af de kvantitative metoder, som er brugt til at belyse kursets effekt.

---

<sup>67</sup> Disse to dokumenter, hvor titlen er anonymiseret, er ikke tilgængelige, idet kommunen blev lovet anonymitet. Grunden til, at jeg har valgt at benytte og citere fra disse dokumenter i afhandlingen (dog kun i ikke-identificerbare uddrag) er, at jeg har vurderet, at der er tale om vigtige informationer, i forhold til at kunne vurdere kursets konsekvenser.



## **Spørgeskemaundersøgelse**

En af de kvantitative metoder, der er benyttet, er en spørgeskemaundersøgelse, og deltagerne i denne var lederne og medarbejderne på lokalcenteret, som besvarede et spørgeskema to gange med 18 måneders mellemrum. Det første blev besvaret i august 2005, umiddelbart før lederne deltog i kurset, og opfølgningsspørgeskemaet blev besvaret i februar 2007, cirka et halvt år efter kursets afslutning. I alt deltog 12 ledere og 160 medarbejdere i den første spørgeskemarunde, og i anden spørgeskemarunde deltog 7 ud af de 12 ledere, og 118 ud af de 160 medarbejdere. Der blev i alt udsendt 202 spørgeskemaer i runde 1 og 198 i runde 2. Denne fremgangsmåde blev valgt for at kunne måle om der var ændringer i de udvalgte variable, og formålet var selvsagt at kunne måle en eventuel effekt af kurset (og teamimplementeringsprocessen) på udvalgte variable i forbindelse med ledelsesstil, teamfunktion og trivsel i organisationen. De udvalgte variable og skalaer i spørgeskemaet var, som tidligere nævnt, fastlagt på forhånd, og jeg havde ingen indflydelse på disse variable, og således var spørgeskemaet udarbejdet og pilottestet<sup>68</sup> af forskere på hovedprojektet inden jeg tiltrådte.

Fordelen ved denne metode var, at den kunne måle effekter præcist i forhold til hinanden fx fra et tidspunkt til et andet i form af en graduering udtrykt i tal. En anden fordel var, at det blev muligt at inddrage flere respondenter end det ville have været tilfældet med interviewundersøgelsen. En tredje fordel var, at data var nemmere at håndtere, og at resultaterne var umiddelbart lettere at sammenligne.

Ulempen ved denne metode var, at den, isoleret set, ikke har kunnet bidrage til at belyse konteksten eller tage højde for denne, idet der var tale om enkelte målinger, der havde karakter af statiske øjebliksbilleder. Endvidere havde denne metode, grundet sine (lukkede) svarkategorier, den ulempe, at der ikke blev genereret viden udover i forhold til disse. De nævnte ulemper er dog søgt udjævnet ved brugen af de kvalitative metoder.

Til at analysere spørgeskemaerne fra de 160 medarbejdere blev der benyttet multilevelanalyser<sup>69</sup>, da antallet her var tilstrækkeligt til at gennemføre en sådan analyse (til forskel for det begrænsede antal ledere (N=12)). Multilevelanalyserne blev brugt til at vise ændringen i medarbejdernes syn på le-

---

<sup>68</sup> Spørgeskemaet blev pilottestet på ca. 40 tillidsrepræsentanter for FOA i maj 2004 på et kursus i København. Endvidere blev spørgsmålene vedrørende ledelse, team, det psykiske arbejdsmiljø og tilfredshed pilottestet af styregruppen, der bestod af arbejdsmiljøkonsulenter, ledere samt tillids- og sikkerheds-repræsentanter. Resultatet af dette blev, at få baggrundsvariable blev ændret således, at de stemte overens med konteksten. Desuden prøve-besvarede en medarbejder og en leder spørgeskemaet og kom efterfølgende med kommentarer hertil og dette førte ligeledes til at enkelte baggrundsvariable blev ændret.

<sup>69</sup> Ved hjælp af SAS proceduren PROC MIXED.

delsessstil og teamarbejde. Modellen tog hensyn til, at forskellige teammedlemmer i det samme team formentlig ville svare på samme måde som hinanden, og at svarene fra en given respondent i den første spørgeskemarunde kunne sammenlignes med svarene for samme respondent i anden spørgeskemarunde. På denne måde tog modellen som sagt højde for: 1) at individerne i det samme team lignede hinanden og 2) at man havde 2 målinger fra hver person og, at man sammenlignede den samme person med sig selv. Udover multilevelanalyserne på medarbejderniveauet blev der ligeledes foretaget almindelige deskriptive statistiske beregninger, og dette blev gjort i forhold til *trivsel*.

Til at analysere spørgeskemadataene fra de 12 ledere blev der ikke benyttet multilevelanalyser pga. det lille antal respondenter. I stedet blev der benyttet simpel deskriptiv statistik herunder bl.a. T-tests, som kan sige noget om, hvorvidt der er forskel på gennemsnittet for 2 grupper, fx om lederne ved baselineundersøgelsen svarede anderledes end ved followupundersøgelsen.<sup>70</sup>

### ***Modulevaluering – en spørgeskemaundersøgelse***

Den statistiske bearbejdelse af modulevalueringsdataene blev foretaget med henblik på at belyse om lederne vurderede, at de fik noget ud af kurset, som de kunne bruge i deres daglige arbejde. Der blev anvendt simple deskriptive statistiske analyser. Efter hvert kursusmodul blev lederne bedt om at udfylde et kvantitativt (evaluerings)spørgeskema vedrørende deres oplevelse af det modul de lige havde afsluttet. De blev hver gang stillet de samme, generelle spørgsmål, fx 1) Har du fået noget ud af i dag? 2) Kan du bruge det, du har lært i dag, i dit daglige arbejde?, samt nogle specifikke (lukkede) spørgsmål, som relaterede sig til dagens emner, forelæsninger og øvelser. De lukkede spørgsmål kunne lederne besvare ved hjælp af tre- og fire-punkts Likert skalaer.<sup>71</sup> Spørgeskemaet blev hver gang afsluttet med 2 åbne spørgsmål, hvor lederne så havde mulighed for at komme med kommentarer vedrørende forbedringer af kurset.

### ***Intern reference evaluering – en spørgeskemaundersøgelse***

Den interne reference evaluering metode bidrog med en belysning af ledernes opfattelse af, hvad god teamledelse vil sige, og deres opfattelse af teamarbejdets karakteristika før og efter deres deltagelse i kurset, og var på denne måde med til at antyde eventuelle forandringer og læringskonse-

---

<sup>70</sup> En T-test "use an "error term" based on the within-group variability in the sample data to assess the likelihood that the mean difference between the groups could result from sampling error. To the extent that within-group variability can be eliminated, minimized, or somehow offset, intervention research will be more powerful – that is, more sensitive to true effects if they are present" (Lipsey og Hurley, 2009:51)

<sup>71</sup> De ulemper, som blev beskrevet i afsnittet om spørgeskemaundersøgelsen gør sig også gældende for denne modulevaluering.

kvenser af kurset. Resultaterne af denne evaluering er dog blevet behandlet med forsigtighed pga. det lille antal (leder)respondenter, hvilket har medført at undersøgelsen er behæftet med usikkerhed.

Den interne reference evaluering var designet som et før-efter single group-design, hvor før- og efter-målinger af relevante variable for kurset var indarbejdet i en multiple-choice test.<sup>72</sup> De spørgsmål, der indgik var følgende: 1. Hvilke af de følgende udsagn synes du passer bedst på den gode teamleder?; 2. Et team kan defineres som en gruppe mennesker, der: Til det første spørgsmål var der 14 svarmuligheder (fx formulerer en klar vision), hvoraf lederen måtte afkrydse 5 svar. I det andet spørgsmål var der 10 svarmuligheder (fx opfatter sig som en enhed), og her måtte lederen afkrydse 3 svar. Metodens klare begrænsninger lå deri, at den ikke kunne belyse processen og konteksten, idet der kun blev registreret to øjeblikbilleder, et før og et efter kurset, men denne ulempe blev der søgt kompenseret for ved hjælp af de kvalitative metoder.<sup>73</sup>

De kvantitative data fra den interne reference evaluering blev ligeledes analyseret ved hjælp af simpel deskriptiv statistik. Disse beregninger blev foretaget med henblik på at belyse fx, hvor mange af lederne, der forbandt god teamledelse med de karakteristika, der kendetegner transformationsledelse.<sup>74</sup> Endvidere blev der i den interne reference evaluering foretaget deskriptive beregninger i forhold til, at belyse, hvilke karakteristika lederne forbandt med et team.<sup>75</sup>

---

<sup>72</sup> De relevante variable var dem, hvis indhold blev præsenteret på kurset, hvorfor det kunne forventes at disse ville ændre sig. De irrelevante variable, dvs. de øvrige mulige svar i multiple-choice testen var dem, der ikke er blevet undervist i på kurset, hvorfor det måtte forventes at disse ikke ville ændre sig. Målingerne fra førundersøgelsen og efterundersøgelsen blev sammenlignet, både i forhold til de relevante og de irrelevante variable (Haccoun og Hamtiaux, 1994). Lederne blev bedt om at besvare det samme multiple-choice spørgeskema før og efter kurset, og resultaterne blev fortolket på den måde, at hvis de viste, at lederne gav de forventelige svar (de relevante variable, der var blevet undervist i på kurset), og der var få ændringer i de uventede svar (de irrelevante variable, der ikke var blevet undervist i på kurset) så ville dette antyde, at resultatet var en effekt af kurset, frem for en effekt af eksterne faktorer (Haccoun og Hamtiaux, 1994).

<sup>73</sup> De ulemper, som blev beskrevet i afsnittet om spørgeskemaundersøgelsen, gør sig også gældende for denne interne reference evaluering.

<sup>74</sup> Herunder hvilke og hvor mange af de 7 karakteristika (som transformationsledelse består af) de forbandt med den gode teamleder, før og efter kurset. I hovedprojektet antages det, at en god teamleder er en, der udøver transformationsledelse. Hovedprojektet anvendte J. R. Katzenbach og D. K. Smiths definition på en god teamleder, som har beskrevet denne leder som en der: "act to clarify purpose and goals, build commitment and self-confidence, strengthen, the team's collective skills and approach, remove externally imposed obstacles, and create opportunities for others. [Moreover], team leaders do real work themselves" (2005:131). Selv om denne udlægning af en god teamleder ikke har en eksplicit reference til elementet omkring visioner, som er et centralt element i transformationsledelse, har denne beskrivelse flere karakteristika til fælles med den måde transformationslederen opfattes på af B. M. Bass og B. J. Avolio (1994), som er den forståelse hovedprojektet læner sig op af, således har de beskrevet transformationslederen som en leder, der artikulere sine visioner og inspirerer til selvtilid og selvværd blandt medarbejderne. Her forventes lederen at agere som rollemodel og tage individuelle hensyn i forhold til teamet, med blik for potentialet hos den enkelte medarbejder, at have høje positive forventninger til medarbejderne, og lægge vægt på, at medarbejderne skal forbedre den måde arbejdsopgaverne udføres på.

<sup>75</sup> I denne afhandling og i hovedprojektet såvel som på kurset defineres et team som en lille gruppe individer med komplementære kompetencer og med et fælles ansvar for at løse en fælles opgave. Teamets medlemmer er afhængige af hinanden og der er rolleklarhed i teamet, og opgaver koordineres og uddelegeres i fællesskab, og teamet forstår sig selv som en enhed og opfattes ligeledes som en enhed af andre i organisationen (Katzenbach og Smith, 2005). Ifølge J. R. Katzenbach og D. K. Smith adskiller "et team sig fra en gruppe med en fælles opgave" på følgende måde: "A team is a

De kvantitative data i sig selv blev fortolket indenfor Wengers sociale læringsteoretisk forståelsesramme, og ligeledes da de blev fortolket og vurderet i den integrerede mixed method konklusion af de tilsigtede og de utilsigtede læringskonsekvenser.

Nedenstående to tabeller viser en overbliksoversigt over datakilder, og dataindsamlingstidspunkter for disse.

Tabel 2: Oversigt over kvalitative datakilder og dataindsamlingstidspunktet.

Kvalitative datakilder	Indsamlingstidspunkt
Handleplaner	Februar 2006
Organisatorisk datamateriale	Løbende
Observation på modul 1	November 2005
Observation på modul 2	December 2005
Observation på modul 3 og 4	Januar og februar 2006
Observation på modul 5	April 2006
Observation på modul 6	Maj 2006
Interview med lederne	December 2006
Fokusgruppeinterview med medarbejderne	November 2006

Tabel 3: Oversigt over kvantitative datakilder og dataindsamlingstidspunktet.

Kvantitative datakilder	Dataindsamlingstidspunkt
Spørgeskema – 1. Runde	August 2005
Intern reference evaluering – 1. Runde	November 2005
Modulevaluering efter modul 1	November 2005
Modulevaluering efter modul 2	December 2005
Modulevaluering efter modul 3+4	Januar og februar 2006
Modulevaluering efter modul 5	April 2006
Modulevaluering efter modul 6	Maj 2006
Intern reference evaluering – Opfølgning	Maj 2006
Spørgeskema – Opfølgning	Februar 2007

---

small number of people with complementary skills who are committed to a common purpose, performance goals, and approach for which they hold themselves mutually accountable” (Katzenbach og Smith, 2005:45).

I denne afhandling har de styrende videnskabelige kriterier bl.a. været knyttet til transparens og systematik, hvilket de detaljerede beskrivelser af de forskellige benyttede metoder, og afklaringen af deres bidrag i forhold til at besvare forskningsspørgsmålet, er et udtryk for. Specifikt er kriteriet om transparens desuden forsøgt efterlevet ved (specielt i forordet, kapitel 1 og i kapitel 6 at fremstille min baggrund, antagelser og forforståelser i forhold til genstandsfeltet). Endvidere har jeg gjort det teoretiske grundlag for analysen klart i kapitel 4 ved at præsentere og diskutere denne samt ved specifikt at beskrive, hvordan de teoretiske nøglebegreber bidrager til analysen. Yderligere har jeg i dette kapitel og i kapitel 1 beskrevet min rolle i forskningsprocessen (Malterud, 2001). Kriteriet om systematik kommer specifikt til udtryk i beskrivelsen af de benyttede metoder såvel som i de detaljerede beskrivelser af de anvendte analysestrategi, som præsenteres sidst i dette kapitel (Dahler-Larsen, 2002).

### **Validitet og reliabilitet i undersøgelsen**

I det følgende diskuteres først de valg, jeg har truffet for at højne og sikre den kvalitative validitet og reliabilitet i undersøgelsen, og dernæst fremstilles de overvejelser jeg har haft om disse, i forhold til de kvantitative metoder, der er benyttet, og validitet handler, kort sagt om, at undersøge det *rigtige*, mens reliabilitet handler om at undersøge *rigtigt*.

#### **Kvalitativ validitet i undersøgelsen**

Der er mange måder at diskutere og anskue kvalitativ validitet eller gyldighed på, men Halkier anfører, at kvalitativ ”validitet handler om at sikre sig, at man konkret undersøger det, som man sætter sig for at undersøge (Hellevirik, 1984)” (Halkier, 2005:109). I denne afhandling undersøges genstandsfeltet kvalitativt ved at observere og interviewe de tilstedeværende på kurset, og dette har været med til at øge undersøgelsens validitet eftersom de udvalgte respondenter er de mest relevante primærkilder mht. at bidrage til datakonstruktionen. Men også de personer, som kursusedtagerne interagerede med til daglig, er blevet interviewet for at afdække kursuskonsekvenserne, hvilket yderligere er med til at højne validiteten, idet disse respondenter er med til at skabe mening(sfuldhed) og indsigt i forhold til forskningsspørgsmålet, såvel som også interviewene med lederne og observationerne på kurset har skullet tilsikre at undersøgelsen fastholdt sit fokus, i kraft af den yderligere information de har kunnet bidrage med til beskrivelserne af konteksten og processerne (Patton, 2002:245). Dette understøttes af, at interviewguiden, anvendt til både medarbejdere og ledere, akkurat indeholder de elementer og temaer, der kunne medvirke til at klarlægge kursets konsekvenser (jf. bilag 1 og 2), og dette har ligeledes gjort sig gældende for den udarbejdede observationsguide (jf. bilag 3). For observationsnoternes vedkommende, har jeg forsøgt at notere så detaljeret og nuanceret som muligt, og således tilstræbt ”tykke beskrivelser” (Geertz, 1973). Dahler-

Larsen fremhæver, at metode og undersøgelsesfelt skal passe sammen, og benævner dette håndværksmæssig validitet (Dahler-Larsen, 2002), og de kvalitative metoder var netop designet til at fokusere på forskellige dimensioner af interaktionen på kurset og hermed give adgang til afhandlingens undersøgelsesfelt. Men undersøgelsens gyldighed blev også forsøgt styrket i analysefasen og fortolkningsfasen, fx ved at sikre, at den teoretiske optik og derfor, de teoretiske begreber, der blev benyttet i de empiriske analyser, hang sammen og havde udsigelseskraft i forhold til afhandlingens tematisering af social læring, som fremdeles grundlæggende er søgt afdækket gennem Etienne Wengers sociale læringsteori. Desuden er gyldigheden i fortolkningsfasen søgt sikret ved, at fortolkningerne og analyserne er på linie med det empiriske felt (Halkier, 2005:110), og således er gyldigheden udviklet i interaktionen mellem de teoretiske betragtninger og andre empiriske beskrivelser og observationer (Hansson, 2003:19). Maxwell fremhæver også begrebet deskriptiv validitet, som refererer til, at forskeren skal sikre en nøjagtighed i sin registrering af data, hvilket i dette studie er tilstræbt ved at optage alle interviewene med en diktafon, og ved systematisk og præcist at nedskrive relevante kommentarer og dialoger og (beskrive) kontekstuelle forhold under kurset (Maxwell, 2002:45)<sup>76</sup>, og denne fremgangsmåde har endvidere højnet niveauet for systematik og transparens i undersøgelsen. Endelig har det været forsøgt at sikre gyldigheden gennem den valgte komplementære component mixed method tilgang, idet denne særlige gensidigt supplerende brug af forskellige kvalitative og kvantitative metoder for det første har højnet forklaringsgraden i forhold til de *forskellige* dimensioner af fænomenet kursuslæring og konsekvenserne heraf, og for det andet bedre har kunnet belyse de *samme* dimensioner heraf, og har dermed styrket den kvalitative fremstilling.

### **Kvalitativ reliabilitet i undersøgelsen**

Kvalitativ *reliabilitet* eller *pålidelighed* handler om, at minimere fejl og bias i en undersøgelse, og derfor om at udføre en undersøgelse på den rigtige måde, og handler derfor også om at minimere tilfældige påvirkninger og fejlkilder. Kvalitativ reliabilitet i samfundsvidenskaben og i afhandlingen handler derfor om, at gøre grundigt rede for en undersøgelses præmisser og sikre disse præmisser,

---

<sup>76</sup> Udover deskriptiv validitet fremhæver Maxwell 5 andre former for kvalitativ validitet, som refereres af Onwuegbuzie og Teddlies, og som disse finder særlige brugbare i forståelsen af kvalitativ validitet, og de refererer Maxwells dimensioner som følger: "descriptive validity (i.e., factual accuracy of the account as documented by the researcher), interpretive validity (i.e., the extent to which the researcher's interpretation of an account represents an understanding of the perspective of the group members under study and the meanings attached to their words and actions), theoretical validity (i.e., the degree to which a theoretical explanation developed from research findings fits the data), evaluative validity (i.e., the extent to which an evaluation framework can be applied to the objects of the study rather than a descriptive, interpretive, or explanatory framework), and generalization (i.e., the extent to which a researcher can generalize the account of a particular situation or population to other individuals, times, settings, or contexts. With respect to the latter Maxwell differentiated internal generalization from external generalization the former refers to the generalizability of the conclusion within the setting or group studied, whereas the latter pertains to generalizability beyond the group, setting, time, or context" (Onwuegbuzie og Teddlie, 2003:354). Som det ses er der flere overlap med, den forståelse, der er af validitet i denne afhandling, specielt i forhold til *fortolkende validitet* og *teoretisk validitet*.

dvs. datas, teories, mv. kvalitet, og søge at tilsikre, at der på dette grundlag kan gøres gyldige konklusioner. Reliabilitet handler derfor om ”forskningsresultaternes konsistens” (Kvale, 1994:231).

Det er i praksis forsøgt at sikre undersøgelsens reliabilitet på flere måder, og for det første ved systematisk at dokumentere fremgangsmåde, valg og fravalg, som det blandt andet sker i indeværende kapitel vedrørende de metodiske refleksioner, men også ved brugen af citater i den empiriske analyse (Yin, 1994:36). Hermed gøres undersøgelsens præmisser i vid udstrækning tilgængelige, og dette indebærer, at undersøgelsen helt principielt lader sig vurdere på et kritisk akademisk grundlag. For det andet er der taget højde for undersøgelsens kvalitative pålidelighed ved at formulere interviewspørgsmål og spørgeskemaer, i samarbejde med kollegaer, og under hensyntagen til gængse samfundsvidenskabelige indsigter og krav til udformningen af sådanne.<sup>77</sup> For det tredje er pålideligheden forsøgt højnet ved at kvalitetschecke alle de transskriberede interviews, hvilket foregik på den måde, at de blev transskriberet af en person, og dernæst gennemlæst under afspilning af interviewet, af en anden person, der så tilrettede de passager, hvor der var uoverensstemmelse mellem transkriptionen og det sagte (Kvale, 1996:231). For det fjerde er der taget højde for pålideligheden i forhold til analysen af de kvalitative data, der er blevet udarbejdet ved hjælp af en meningskategorisering (Kvale, 1996:194ff). Denne tilgang til analysen bidrog til at 1) strukturere den store mængde datamateriale og 2) gjorde det muligt at undersøge læringskonsekvenserne af kurset ud fra et socialt læringsteoretisk perspektiv og 3) endvidere er det søgt at præsentere en række vigtige data og informationer, f.eks. gennem brugen af citater, således at læseren selv kan være med til at vurdere de gjorte fortolkninger, teoriapplikationer og konklusioner.

### ***Kvantitativ validitet i undersøgelsen***

Der er taget højde for den kvantitative validitet i undersøgelsen på flere forskellige måder, og de vigtigste præsenteres nedenfor, og her behandles særlig spørgsmålene om repræsentativitet, den statistiske power og skalavalideringen i forhold til den spørgeskemaundersøgelse, som både ledere og medarbejdere deltog i før og efter kurset.

### ***Repræsentativitet***

Udvælgelsen af respondenter til spørgeskemaundersøgelsen i dette studie har været bevidst, og hele populationen, dvs. alle de deltagende ledere på kurset og alle medarbejdere på lokalcenteret, blev udvalgt og inkluderet, hvilket påvirkede repræsentativiteten positivt. Derimod var der et repræsentativitetsproblem i forhold til de kvantitative undersøgelser på ledelsesniveau eftersom respondentantallet var meget lille, hvilket betød, at det ikke har været meningsfuldt at teste statistisk signifikans.

---

<sup>77</sup> F.eks. må spørgsmålene ikke være ledende.

Endvidere deltog kun 7 ud af de 12 ledere i den interne reference evaluering efter kurset, hvilket også indebærer et repræsentativitetsproblem. De nævnte forhold har betydet, at de kvantitative resultater er blevet tolket med yderste forsigtighed, men disse resultater er blevet medtaget for at give en fornemmelse af ledernes oplevelse af ledelses-, team- og trivsels-variablene.

### ***Statistisk power***

For at øge den kvantitative validitet i undersøgelsen blev det forsøgt at øge den statistiske power på flere måder, og formålet med dette har været, at gøre undersøgelsen mest mulig følsom og dermed øge evnen til at se eventuelle effekter af kurset (kursuskonsekvenserne). Validiteten blev for det første højnet ved at benytte et inklusionskriterium med homogene informanter og således havde alle kursusedtagerne en leder-funktion. Der blev endvidere benyttet et with-in group deltagerdesign dvs. at alle ledere fra det samme lokalcenter blev sendt på kursus sammen, hvilket har styrket gyldigheden af undersøgelsen. For det tredje blev kurset matchet til de i forvejen eksisterende værdier i organisationen, såvel som til den teamorganiseringsproces, der blev initieret af organisationen på samme tid som kurset blev afholdt, og disse forhold kan have medvirket til at styrke den statistiske power i undersøgelsen. Der har således været benyttet en række mulige måder at øge den statistiske power på, undtagen at øge deltagerantallet, hvilket ikke kunne lade sig gøre i dette studie, da alle medarbejdere på lokalcenteret var inviteret til en start (Lipsey og Hurley, 2009).

### ***Skalavalidering***

I denne undersøgelse blev der benyttet multi-item-skalaer, dvs. skalaer bestående af flere spørgsmål, og brugen af disse har betydet, at svarene fra de enkelte items er blevet samlet til en score (Grønvold, 2008). For at undersøge om disse multiskalaer gav korrekte svar, blev der foretaget skalavalidering ved hjælp af statistiske metoder, der ”bygger på korrelationer mellem spørgsmål i og uden for hver enkelt multiitemskala” (Grønvold, 2008:827). ”Fordelene ved at bruge skalavalidering som metode er, at begreber som fx transformationsledelse og teamarbejde ikke kun måles ud fra en parameter (som fx vision), men derimod på baggrund af flere parametre, som det menes til sammen indkapsler fx definitionen på transformationsledelse”. I denne forbindelse blev alle (Likert) skalaerne ”transformerede, så de gik fra 0-100, hvor 100 repræsenterede en høj begrebsvaliditet” (Nielsen et al., 2008:18)<sup>78</sup>.

---

<sup>78</sup> ”Tankegangen ved begrebsvaliditet ( *construct validity* ) er, at når det ikke er muligt at måle validiteten direkte ved at sammenligne med et kriterium, må validiteten belyses indirekte. Begrebsvaliditet drejer sig om at undersøge, om en metode måler det begreb, den formodes at måle [2], og undersøgelser af begrebsvaliditet bygger på at opstille teoretiske modeller, der kan belyse validiteten, og teste disse modeller [1]... Validering af et spørgeskema ud fra tankegangen bag begrebsvaliditet drejer sig således om at designe eksperimenter, der kan skabe evidens for, at svarene er valide” (Grønvold, 2008:826f).



### **Kvantitativ reliabilitet i undersøgelsen**

Pålideligheden af de benyttede skalaer i spørgeskemaet omdelt til lederne og medarbejderne<sup>79</sup> blev testet ved hjælp af Cronbachs alpha, (der er en koefficient mellem 0 og 1), som er et mål for den interne konsistens mellem skalaens items. Cronbachs alpha er således et samlet mål for reliabilitet, og et sæt af items betragtes normalt som en god skala, hvis Cronbachs alpha er høj (Grønvold, 2008:828). Alle Cronbachs beregninger, der blev foretaget på de givne skalaer, gav værdier over 0.80, hvilket er tilfredsstillende.<sup>80</sup>

Alle de benyttede spørgeskema items har været benyttet i tidligere studier, og er i den forbindelse blevet vurderet og forbedret. Nedenstående tabel viser en samlet oversigt over skalaerne, variable, Cronbachs alpha, Spearmans<sup>81</sup> mindste og højeste rangkorrelationer, samt eksempler på items i de nævnte skalaer. I bilag 6 vises Cronbachs alpha beregningerne for de medtagne skalaer i afhandlingen, og endvidere belyses resultaterne for Spearmans rangkorrelationer.

---

<sup>79</sup> På teamniveau er der tale om et for lille antal informanter, hvilket medfører at konklusioner kun vil blive foretaget på et aggregeret niveau. Antallet af respondenter er dog stadig relativt lille, hvilket der skal tages højde for.

<sup>80</sup> Da størstedelen af værdierne er høje (over 0,70) i denne undersøgelse afspejler det, at skalaerne har en høj reliabilitet, hvilket understøtter brugbarheden af disse.

<sup>81</sup> Spearmans rangkorrelationer udtrykker i hvor høj grad de enkelte items samvarierer (MacCallum, 2009:124).

Tabel 4. Oversigt over de skalaer og variable, der er benyttet i spørgeskemaet, Cronbachs alpha og Spearmans mindste og højeste værdi samt eksempler på items i de enkelte skalaer og variable.

Variable	Cronbachs alpha	Spearman Mindste værdi	Spearman Højeste værdi	Eks. på item (se den fulde oversigt over items i bilag 4)
Transformationsledelse	0.89	0.31	0.75	- Kommunikerer en klar og positiv vision for fremtiden
Transaktionsledelse	0.85	0.71	0.71	- Gør det klart hvad man kan forvente, når man opnår sine mål
Personorienteret ledelse	0.90	0.62	0.75	- Prioriterer trivsel på arbejdspladsen højt
Trivsel	0.88	0.41	0.67	- Været glad og i godt humør
Afgrænset opgave (teaminput)	Ikke skala			- Teamet har en klar og afgrænset opgave at udføre
Opgave relevans (teaminput)	Ikke skala			- Teamets opgave er vigtig for virksomhedens succes
Resultatafhængighed (teaminput)	0.87	0.48	0.73	- I mit team er de forskellige arbejdsopgaver relaterede til hinanden
Opgaveafhængighed (teaminput)	0.57	0.16	0.46	- Medlemmerne i teamet er nødt til at have tæt kommunikation for at fuldføre arbejdet
Passende antal medlemmer (teaminput)	Ikke skala			- Teamet har det rette antal medlemmer for at kunne løse opgaven
Færdigheder (teaminput)	Ikke skala			- Til sammen har vi alle de færdigheder der skal til for at løse teamets opgaver
Motivation (teaminput)	0.87	0.54	0.68	- Alle teammedlemmer bidrager tilstrækkeligt til at få arbejdet gjort
Autonomi (teaminput)	0.81	0.36	0.54	- I dette team sætter vi vore egne mål
Teamets relationer med andre teams (teaminput)	0.73	0.30	0.55	- Der er en høj grad af samarbejde og tillid mellem vores team og andre teams i virksomheden
Formål (teamproces)	0.86	0.58	0.70	- I teamet ved vi, hvad det er, vi forsøger at opnå
Teamets diskussions- og refleksions-muligheder (teamproces)	0.83	0.52	0.61	- I teamet diskuterer vi ofte de metoder vi bruger til at løse opgaverne
Deltagelse (teamproces)	0.92	0.30	0.75	- Alle i teamet bidrager til beslutningsprocessen
Teaminnovation (teamproces)	0.80	0.33	0.72	- Vi udvikler nye og forbedrede måder at arbejde på
Teamfeedback (teamoutput)	0.69	0.27	0.59	- Ledere roser os ofte for kvaliteten af vores arbejde

\*Alle Cronbachs alphatalene er fra råtalene. Jeg kunne også have valgt de standardiserede tal. Det spiller imidlertid en ubetydelig rolle om man benytter sig af råtalene eller de standardiserede tal, da de ligger meget tæt på hinanden. Alle tal er rundet op. Endvidere er Cronbachs alpha udregnet på baggrund af baselinespørgeskemaet.

\*\*\*Teksten i parenteser i kolonne 1 efter teamvariablene/skalaerne refererer til om variabelen/skalaen måler teaminputvariable, teamprocesvariable eller teamoutputvariable.

## **Kapitel 6. Læring**

I dette kapitel introduceres den teori, der har dannet ramme for afhandlingen, og endvidere diskuteres de væsentlige pointer og tekster, der har bidraget til at besvare forskningsspørgsmålet. Hovedfokus vil være på social læringsteori (som den er præsenteret af Etienne Wenger (1998)), og diskussionen af denne vil indeholde teorielementets særlige karakteristika, styrker og svagheder samt, hvordan denne teori kan benyttes til at analysere de tilsigtede og de utilsigtede læringskonsekvenser af lederkurset ”Ledelse af teams”.

Kapitlet indledes med en diskussion af, hvordan New Public Management bølgen har haft en betydning for organisationsforandringerne på ældreområdet i det offentlige, og derfor også på den læring man ønsker skal finde sted (fx fokuset på ledelsesudvikling og håndteringen af nye måder at organisere arbejdet på, fx i teamarbejde). Herefter præsenteres en historisk gennemgang og diskussion af tilgange til organisatorisk læring med fokus på tekster og teoretikere indenfor det kognitive læringsperspektiv og det socialt situerede læringsperspektiv. Denne selektive historiske fremstilling er valgt fordi en stor del af forskningen om organisatorisk læring historisk set har sine rødder i kognitiv læringsteori, og således har denne retning gennem tiden netop været den dominerende (Elkjaer, 2003B:482), og den kognitive læringsteori har nogle vigtige erkendelsespointer i forhold til forståelse af læring, eftersom den primært fokuserer på de psykiske processer (Hermansen, 1996:41) og erhvervelsen af viden. Endelig kan den sociale og situerede forståelse af læring siges at være udsprunget som en kritik af det kognitive læringsparadigme. Således har også det kvantitative datamateriale (og følgelig de kvantitative analyser) i afhandlingen også rødder i det kognitive læringsparadigme, der tillige fungerer som en perspektiverende indgang til det anlagte socialteoretiske perspektiv i analyserne i afhandlingen. Endelig følger en gennemgang af Wengers sociale teori om læring, og af de af hans begreber, der er fundet væsentlige og relevante for afhandlingen. Kapitlet indeholder således også en løbende diskussion af, hvordan den anlagte sociale læringsteoretiske tilgang kan bidrage til at fortolke det empiriske genstandsfelt.

### ***Organisatorisk læring***

De mange reformer, og der på følgende forandringer, der har fundet sted i den offentlige sektor i Danmark de seneste tre årtier er et udtryk for den New Public Management (NPM) bølge, der holdt sit internationale indtog allerede sidst i 1970'erne i England, Australien, New Zealand og mange andre OECD lande (Hood, 1991:3f), og herunder altså også Danmark. New Public Management er en ledelses- og organisations-filosofi som har mange elementer, som ikke alle skal berøres her, men

Dunleavy og Hood angiver at: "The term 'new public management' (NPM) is controversial. It is used mainly as a handy shorthand, a summary description of a way of reorganizing public sector bodies to bring their management, reporting, and accounting approaches closer to (a particular perception of) business methods." (Dunleavy og Hood, 1994:9). Således består NPM af flere elementer herunder en professionalisering af managementdelen så denne i højere grad afspejler de ledelsesformer, der findes i den private sektor "og en markedsøkonomisk del, der sigter på at etablere markeds-lignende relationer mellem enkeltenhederne i det offentlige samt at udlicitere dele af ydelserne til det private" (Kamp og Munk-Madsen, 2008:25). I tæt relation til den markedsøkonomiske tilpasning har den offentlige sektor været gjort til genstand for en øget indførelse af diverse målinger, og hele denne tilpasning af den offentlige sektor til mere markeds-lignende vilkår har netop betydet, at flere områder og funktioner i det offentlige har kunnet privatiseres, hvilket fx har været tilfældet med dele af ældreplejen.

De dele af NPM-bølgen, som er relevante i denne kontekst, er de mange nye elementer, der som følge heraf er indført i den offentlige sektor, som fx måling, effektivisering og kontraktstyring, og som er blevet fulgt op af evalueringer og løbende evalueringer, hvilket påvirker og stiller nye krav til organisationen, herunder øgede krav til læring, hvilket fremdeles gør spørgsmålene om organisatorisk læring aktuelle. Ældreplejen i Danmark har netop været underlagt en række af reformer som en konsekvens af NPM-bølgen og eksempler på styringsinstrumenter, der har været benyttet til at gennemføre reformerne er: BUM-modellen (Bestiller-Udfører-Modtager)<sup>82</sup>; Fritvalgsordningen<sup>83</sup>, "udlicitering, offentlige private partnerskaber og brugerbetaling" (Kamp og Munk-Madsen, 2008:26). Således er der i høj grad tale om instrumenter og ledelsesformer, der fremmer standardisering, centralisering, konkurrence og markeds-gørelse. Disse forandringer betyder bl.a., at arbejdet er blevet organiseret efter nye tankegange, og dermed at medarbejderne skal lære at arbejde sammen og udføre arbejdet på nye måder, og ligeledes, at lederne skal lede arbejdet på nye måder, og derfor igangsættes der tiltag i det offentlige, der kan hjælpe disse forandringer på vej, som f.eks. lederudviklingskurser. Lederudviklingstiltag igangsættes således for, at lederne kan lære at lede med og under de nye organiseringsformer, (fx teamarbejde), der følger af reformerne på området, og dertil, lære at lede de mange forandringer den offentlige sektor kontinuerligt står overfor. Der er

---

<sup>82</sup> Modellen henviser til en reform af visitationen i ældreplejen, hvor "visitationen adskilles fra den udførende del af organisationen. Dvs., at den person, der visiterer borgerne, ikke længere er ansat på det lokalcenter, der kan yde hjælpen" (Kommunen afdelingen for Ældreomsorg, 2003).

<sup>83</sup> Denne ordning henviser til et frit valgt af pleje, praktisk hjælp og madservice, hvilket har den konsekvens, at kommunernes lokalcentre nu skal "konkurrere på lige fod med private firmaer" (Kommunen afdelingen for Ældreomsorg, 2003).

hermed en ganske tydelig forbindelse mellem NPM-bølgen<sup>84</sup> og behovet for og aktualiteten af organisatorisk læring.

Afhandlingens fokus er en undersøgelse af konsekvenserne af kursuslæring i en organisatorisk sammenhæng, hvilket aktualiserer spørgsmålet om denne organisatoriske læring. Læring i organisationer kan anskues på flere måder, og i det følgende afsnit diskuteres særlig to måder at betragte organisatorisk læring på, teorier funderet i henholdsvis et kognitivt læringsperspektiv og i et socialt situeret læringsperspektiv. Den efterfølgende historiske gennemgang behandler fremdeles en række for afhandlingen vigtige bidrag til læringsteori indenfor en organisatorisk kontekst. Den diskuterende fremstilling leder frem til, at på trods af, at en kombination af de to læringsperspektiver kunne være fornuftig og relevant, så forfølges i afhandlingen overvejende et socialt læringsperspektiv, et forhold der leder frem mod det næste afsnit, som er en præsentation og diskussion af Wengers sociale læringsteori, eftersom denne teori netop kan fokusere og fastholde den samlede kontekst, kurset i sig selv, og kurset som ramme for ledernes interaktion i et praksisfællesskab.

Som antydnet ovenfor er diskussioner om viden og læring, udover at fylde i traditionelle akademiske sammenhænge som fx indenfor pædagogik, didaktik og uddannelse, også i stigende grad rykket ind i virksomhederne. Særlig diskuterede man læring i virksomhederne op gennem 1980'erne og 1990'erne (Buch, 2000:5), og især i løbet af 1990'erne er feltet vedrørende organisatorisk læring vokset (Elkjaer og Wahlgren, 2006:15). Ifølge Easterby-Smith, Snell og Gherardi (1998) skyldes dette tre eksterne faktorer: "the speed of technological change, the advance of globalization; and growing corporate competition" (Easterby-Smith, Snell og Gherardi, 1998:259), og hertil kan tilføjes New Public Management bølgen. Disse forhold har medført, at også offentlige og kommunale virksomheder har været nødt til, og kontinuerligt er nødt til, i enhver sammenhæng, at lære at gøre ting på nye måder (Easterby-Smith, Snell og Gherardi, 1998:260).

Begrebet organisatorisk læring blev introduceret allerede første gang i 1960'erne. Dette var i værker af Cyert og March (1963) samt Cangelosi og Dill (1965), og dog trækker forskningsfeltet om organisatorisk læring på "literature and ideas that are older than their immediate concerns, and in a number of places there are overlaps between these initial sources" (Easterby-Smith og Lyles; 2003:4). Cyert og March var, som nævnt, blandt de første til at præsentere idéen om, at en organisation kan lære uafhængigt af individerne i denne (Easterby-Smith og Lyles; 2003:9). De fremførte yderligere den pointe, at virksomheder tilpasser sig markedssituationen gennem organisatoriske

---

<sup>84</sup> For en mere udførlig præsentation af NPM se Hood (1991), Hood (1995), Dunleavy og Hood (1994) og Ferlie et al. (1996).

læreprocesser, og at organisationer lærer gennem erfaringer (Cyert og March, 1963:100)<sup>85</sup>. Cangelosi og Dill (1965) havde et andet perspektiv på organisatorisk læring og var uenige med den opfattelse af neo-rationalitet, som lå implicit i den model, der blev udviklet af Cyert og March. De foreslog i stedet ”a model based on tensions between individual and organizational levels of learning, which is similar to the notion of organizational learning being a discontinuous process” (Easterby-Smith og Lyles; 2003:10).

I den tidlige litteratur om organisatorisk læring, (fx March og Simon 1958, Cyert og March 1963, Shrivastava, 1983, Huber 1991), og især den om lærende organisationer, er der en forståelse af læring som den proces, hvor overførsel af viden finder sted (fx Senge, 2006; Pedler og Aspinwall, 1998; Senge et al., 1999). Dette refererer til en opfattelse af læring som noget, der ligger udenfor individet, og læringen finder sted, når viden overføres fra fx en bog eller en underviser til det lærende individ (Elkjaer, 2003B:482f). Disse bidrag beskæftiger sig med, hvordan ledere kan “enhance information processing and decision making in organization” (Elkjaer og Wahlgren, 2006:17), og organisatorisk læring ses som en brugbar måde, hvorpå organisationer kan tilpasse sig en omskiftelig verden, og denne læring finder sted ved at skabe læring hos lederne (Elkjaer og Wahlgren, 2006:17). Lidt populært sagt var den tidlige litteratur, herunder det traditionelle kognitive perspektiv, præget af en form for ”beholdertænkning”, hvor det at lære forbindes med, at viden overføres fra et sted til et andet, fx fra en lærer til en elev.

Argyris og Schön (1996) har også haft stor indflydelse inden for feltet organisatorisk læring. De har især beskæftiget sig med, hvordan individer i organisationer lærer og, hvordan organisatorisk læring finder sted samt, hvordan det er muligt at konkludere fra læring på individniveau til læring på et organisationsniveau (Elkjaer, 2003B). Argyris og Schön anfører, at en læringssituation kræver, at der ændres på gamle normer, og at nye systemer opstilles. Til at beskrive denne proces, benytter de begreberne *single- og double-loop learning*. Førstnævnte begreb henviser til en læresituation, hvor handlingsstrategier og forudsætningerne for disse forandres, uden at værdierne bag handlingernes teori ændres. Handlekompetencen ændres, mens de fundamentale grundantagelser og handleformer forbliver uforandrede. I modsætning hertil er der tale om forandring af værdier i forbindelse med begrebet *double-loop læring*. Begrebet refererer netop til en læreproces, der forandrer de værdier, der ligger bag handlingsteoriene og handlingsstrategierne såvel som disses forudsætninger. Der er altså tale om en proces, hvor grundantagelser forandres og radikale nye handleformer etableres. Et *single feed-back loop* (som finder sted ved *single loop learning*) henviser til en læresituation, hvor

---

<sup>85</sup> De anfører; ”a business organization is an adaptive institution. In short, the firm learns from its experience” (Cyert og March, 1963:100).

”a single feedback loop, mediated by organizational inquiry, connects detected error – that is, an outcome of action mismatched to expectation and, therefore, surprising – to organizational strategies of action and their underlying assumption” (Argyris og Schön, 1996:21). Dobbelt-loopet, der finder sted ved double-loop læring “ refers to the two feed-back loops that connect the observed effects of action with strategies and values served by strategies” (Argyris og Schön, 1996:21). Denne form for læring forudsætter, at deltagere og organisationer gives mulighed for at tilpasse den nye erkendelse og de nye handlinger<sup>86</sup> (Argyris og Schön, 1996:18-22). Cyert og March lagde desuden grunden til idéen om forskellen mellem single og double-loop læring. De skrev således: ”An organization...changes its behaviour in response to short-run feedback from the environment according to some fairly well-defined rules. It changes rules in response to longer-run feedback according to some more general rules, and so on” (1963:101/2)” (Easterby-Smith og Lyles; 2003:9). Argyris og Schön har fremført, at organisatorisk læring;

”...occurs when individuals within an organization experience a problematic situation and inquire into it on the organization’s behalf. They experience a surprising mismatch between expected and actual results of action and respond to that mismatch through a process of thought and further action that leads them to modify their images of organization or their understandings of organizational phenomena and restructure their activities so as to bring outcomes and expectation into line, thereby changing organizational theory-in-use. In order to become organizational, the learning that results from organizational inquiry must become embedded in the images of organizations held in its members’ minds and/or in the epistemological artifacts (the maps, memories, and programs) embedded in the organizational environment” (Argyris og Schön, 1996:16)<sup>87</sup>.

Således er organisatorisk læring for Argyris og Schön forbundet med, at individerne i organisationen føler sig ansvarlige for den organisatoriske praksis, og derfor, når de opdager uhensigtsmæssigheder, handler med henblik på at opklare og rette disse. Denne proces omfatter både mentale processer og handling. De forsøger altså i denne proces at skabe balance mellem forventninger og (handlings)resultater. Afgørende i denne proces er desuden at overføre denne overensstemmelse til alle medlemmer i organisationen såvel som til artefakterne i denne. De mentale processer er således

---

<sup>86</sup> Et begreb inden for diskurser om læring, der minder meget om double-loop læring er begrebet transformativ læring, som er; ”directed at changing the meaning structure or the mental model itself, rather than adding resources to the models currently in use. The outcome of transformative learning is a new and different way of looking at the environment” (Johnson, 2008:86).

<sup>87</sup> Argyris og Schön definerer udtalte handlingsteorier (espoused theories) som “...the set of beliefs and values people hold about how to manage their life...this of action is advanced to explain or justify a given pattern of activity...”. Anvendte handlingsteorier (theories-in-use) beskriver de som; “...actual rules they use to manage their beliefs...” (Argyris og Schön 1996:13). Endvidere argumenterer de, at : “... This theory of action is implicit in the performance of the pattern of activity” (Argyris og Schön 1996).

essentielle for Argyris og Schöns forståelse af organisatorisk læring, men handling spiller også en rolle (Argyris og Schön, 1996:16). En afgørende pointe, som antydnet ovenfor, er også, at organisatorisk læring er noget andet og mere end blot summen af læring for de enkelte individer i organisationen, og dog er læring på individniveauet afgørende for organisatorisk læring (Argyris og Schön, 1978:20). Argyris og Schön har desuden introduceret et andet relevant begreb, *organizational deuterolearning*<sup>88</sup>, der refererer til ”the second-order learning through which the members of an organization may discover and modify the learning system that conditions prevailing patterns of organizational inquiry” (Argyris og Schön, 1996:29). Fænomenet henviser til den læring, der sker, når medlemmerne i en organisation reflekterer over den læreproces, de har været igennem tidligere. Dette kan således siges at referere til læring af anden grad, og denne form for læring udtrykker, ifølge Argyris og Schön (1996:28f), den komplette lærende organisation. Argyris og Schöns tilgang til læring trækker på en forståelse af læring som kognitive processer og endvidere på begreber fra ”psychology and management science about the way individuals process and interpret information to develop models of how organizations might learn” (Easterby-Smith, Snell og Gherardi, 1998:265). Dog karakteriserer de selv deres teori som en dynamisk handlingsteori, der er optaget af, hvordan medlemmer i organisationer i en given læresituation fx ændrer deres anvendte (theories-in-use) og udtalte handlingsteorier (espoused theories) (Argyris og Schön, 1996:13)<sup>89</sup>.

Når der er tale om læring, er man også nødt til at tale om forandring og forandringsprocesser, hvilket ovenstående ligeledes illustrerede, idet enhver læringsbegivenhed også er en begivenhed, der efterlader den lærende forandret. Før der kan tales om en grundlæggende forandring, skal der være fundet en indre såvel som en ydre forandring sted, en anskuelse der er fremført af Peter Senge med sit begreb *profound change*. Han gør således gældende, at en grundlæggende forandring forudsætter, at der både er tale om forandring i menneskets værdier, drømme, ønsker og holdninger, men at der ydermere også sker forandringer i processer, strategier, praksis og systemer (Senge et al., 1999). Senges forståelse af en *gennemgribende forandring* er derfor nært forbundet med læring fordi en sådan forandring henviser til en bevægelse i individets erfaringsgrundlag og vidensniveau, der netop kan betragtes som et udtryk for læring. Når individet erfarer og udvikler sine kompetencer, medfører dette en ændring i praksis, og igennem denne ændring kan en udvikling i organisationens kapacitet finde sted. ”Peter Senge formulerer det på den måde, at organisationen ikke bare gør noget

---

<sup>88</sup> Gregory Bateson (1972) er den der trækker på i forhold til dette begreb. Han henviser med dette begreb til ”learning how to learn” (Argyris og Schön, 1996:29).

<sup>89</sup> Elkjær anfører om Argyris og Schöns perspektiv på organisatorisk læring, at det ”er en blanding af et organisationsudviklingsperspektiv, hvor man kan hævde, at de har et kognitivt syn på læring qua deres begreb om ”mentale modeller”, eller omvendt påstå at de har et socialt-kulturelt syn på læring, fordi de selv betegner deres teori som et handlings-teoretisk bud på en teori om organisatorisk læring” (Elkjær, 1999:note 1). I denne afhandling betragtes de som et kognitivt bidrag til organisatorisk læring, fordi vægten på de mentale processer vurderes som afgørende i deres behandling af læreprocesser i organisationer.



nyt; den bygger dens kapacitet for at gøre ting på en ny måde – den udvikler kapacitet for vedvarende forandring” (Hildebrandt, 2005:3). Senges læringsforståelse optræder også i hans definition af begrebet *den lærende organisation*, som han introducerede i publikationen ”The Fifth Discipline. The Art and Practice of The learning Organization” (2006). Heri beskriver han lærende organisationer som: ”Organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together” (Senge, 2006:3). Han fremlægger fem arbejdstemaer, som er discipliner, der gør sig gældende for den lærende organisation: 1. Personlig beherskelse 2. Mentale modeller 3. Fælles vision 4. Teamlæring 5. Systemtænkning. Tankegangen er, at individet gennem disse 5 momenter kan udvikle sine egne kapaciteter. Denne udvikling er forbundet med de lærendes måder at tænke, interagere og lære sammen på (Senge, 2006:11). Senge beskriver her interaktionen og forholdet mellem de 5 discipliner, der er i spil i en lærende organisation: ”[They] are gradually converging to innovate learning organizations...[they are] critical to the others success...each provides a vital dimension in building organizations that can truly “learn”, that can continually enhance their capacity to realize their highest aspiration” (Senge, 2006:6)<sup>90</sup>. Senge præsenterer således idéen om en organisation, hvor dets systemer konstant interagerer med hinanden, og hvor disse dynamiske bevægelser fremmer organisatorisk læring. Afgørende for den lærende organisation er, at individerne kontinuerligt lærer, og *hvordan* de lærer sammen, så et fælles mål kan indfries.

Elkjaer (2003B) giver et eksempel på, hvordan de kognitive processer spiller en vigtig rolle for Senges refleksioner vedrørende den lærende organisation:

”...in Senge’s (1990) discussion of the necessity of organizational members to *first* learn to think about organizations as systems as a basis for developing learning organizations, and *then* to situate organizational events in the system and understand them in relation to the system. It is a way to learn that begins with defining the organization as an abstract entity, a system that the organizational members must learn to relate to in order to contribute to the development of organizational learning” (2003B:483).

Som det fremgår, har Senge, således som det var tilfældet med Argyris og Schön, ligeledes en kognitiv tilgang til læring (Elkjaer, 2003B:483). Senges fokus på, hvordan det enkelte individ tænker i forbindelse med at udvikle en lærende organisation, og Argyris og Schöns fokus på mentale modeller er begge eksempler på dette.

---

<sup>90</sup> Begrebet den lærende organisation er brugbart til at pege på faktorer, der kan forklare, hvorfor en intervention lykkes mere eller mindre godt i en organisation. Man kan forestille sig, at visse elementer af den lærende organisation kan findes på lokalcenteret.

Det dominerende perspektiv på læring, uddannelse og træning har traditionelt set været det kognitive læringsperspektiv (Gherardi, Nicolini og Odella, 1998:273; Elkjaer, 2003:482; Wackerhausen, 1999:219), der netop fokuserer på de mentale aktiviteter, der er i spil, når individer behandler informationer og løser problemer (Shuell, 1986)<sup>91</sup>. Indenfor dette perspektiv argumenteres der gennemgående for, at læreprocesser finder sted, når individer får, lagrer, og henter informationer, og endogså når de overfører viden (Richter, 1998). Det primære fokus er her på individet og dets mentale modeller og endelig på dets individuelle adfærd, idet der i vid udstrækning ses bort fra konteksten (Brown og Duguid, 1991), og nogle argumenterer endda, at dette perspektiv afskærer individet fra den sociale interaktion og konteksten (Van Der Sluis og Poell, 2002). Mentale modeller er her de vidensstrukturer, der tillader individer at interagere i verden. De hjælper individet til at identificere og huske relationer, skabe forventninger til fremtiden, drage konklusioner og forstå fænomener (Mathieu et al., 2000), og individer kan elaborere på sine mentale modeller, gøre dem mere specifikke eller helt udskifte dem (Gnyawali og Steward, 2003). Det fremføres desuden typisk i kognitive læringsteorier, at viden kan overføres fra en kontekst til en anden, og det vil fx sige, at det indenfor dette paradigme antages, at en kursusfacilitator kan kommunikere viden til en kursUSDeltager, hvorefter kursUSDeltageren kan genkalde sig og bruge denne viden på et senere stadium af kurset og i sidste ende på arbejdspladsen (Ormrod, 1999; Gagne et al., 1974). Afgørende er her, at eksperter i denne tilgang spiller en central rolle, hvilket fx ikke er tilfældet i en aktionslæringstilgang (MacLaughlin og Thorpe, 1993), eller i en situeret social læringsteoretisk tilgang: ”Det væsentligste om ikke det eneste redskab til vidensoverføring er lærebøger, artikler, forelæsninger, verbal undervisning etc. Og viden, der foreligger i lærebøger etc., er propositionel viden („sætningsviden”), så det grundlæggende vidensbegreb i det skolastiske paradigme vedrører viden som propositionel” (Wackerhausen, 1999:222), idet der hermed henvises til en position, der sætter skolelæringssituationen som eksemplarisk. Hermed bliver den uvidende nu kompetent: ”Kompetence konstitueres af viden og regelbaserede færdigheder. Når man har tilegnet sig den relevante viden og de relevante regler, har man tilegnet sig kompetencens konstitutive elementer (Wackerhausen, 1992; Wackerhausen og Wackerhausen, 1993)”(Wackerhausen, 1999:221). Som det fremdeles ses af ovenstående, er udgangspunktet det enkelte individ, og læring ses som en isoleret aktivitet, der forløber i et bestemt og afsluttet tidsrum.

---

<sup>91</sup> Wenger skelner mere nuanceret i sin vurdering af, at læring traditionelt har været behandlet indenfor psykologien, og skelner her mellem 4 hovedretninger for teoridannelser: Behavioristiske teorier; kognitive teorier; konstruktivistiske teorier og endelig sociale indlæringsteorier. Jean Piaget, som behandles senere i dette afsnit, placerer Wenger under konstruktivismen (Wenger, 2004:315), men Illeris (2006:48ff), Hermansen (2005:47ff) og Elkjær (1999:note 2) henfører alle Piagets læringstænkning til kognitivismen. Om end Illeris også gør opmærksom på Piagets styrke i forhold til det konstruktivistiske, og Elkjær ligeledes gør opmærksom på, at det har været kilde til nogen diskussion.

En af de fremtrædende skikkelser inden for den kognitive tilgang er Jean Piaget, som har behandlet selve tilegnelsesaspektets karakter<sup>92</sup>. ”At tilegne sig viden er ifølge Piaget en proces, som forudsætter, at man er aktiv. Motorisk aktivitet er grundlag for al viden” (Hermansen, 2005:47). Piaget fremfører, at erkendelsen ”sætter sig indre spor i form af skemaer... et skema er en hypotetisk konstruktion eller et script på, hvordan aktiviteterne fæstner sig som repræsentationer i hjernen. Skemaerne ændrer sig og omstruktureres, og mange nye dannes hele tiden i løbet af læringen” (Hermansen, 2005:47) Piaget er kendt for brugen af begreberne *assimilation* og *akkomodation* (som er hentet fra biologien). Disse begreber indkapsler tilegnelsesprocessens beskaffenhed og ligeledes ”karakteren af det, der læres” (Illeris, 2006:48). Således anfører Piaget: ”at ethvert behov tenderer mod for det første at inkorporere ting og mennesker i individets egen aktivitet d.v.s. at »assimilere« den ydre verden ind i de allerede opbyggede strukturer, samt for det andet at tilpasse disse strukturer i overensstemmelse med de gennemgåede omdannelser d.v.s. at »akkomodere« dem til ydre genstande (Piaget, 1992:11). Kort sagt handler *assimilation* ”om at indoptage noget i en allerede eksisterende struktur” (Illeris, 2006:50), og *akkomodation* handler om ”at tilpasse sig ved nydannelse eller via omstrukturering af skemaer, som findes i forvejen” (Hermansen, 2005:49). Piaget anfører, at når individet lærer noget, er det fordi det kobler noget nyt med noget allerede eksisterende, og dette sker assimilativt, altså ved at tilføje noget, eller akkomodativt, ved det at omstrukturere noget allerede eksisterende (Illeris, 2006:51).<sup>93</sup>

I ovenstående diskussion antydes, hvorledes de kognitive erkendelsesprocesser anses for helt essentielle, når læring skal finde sted, herunder den afgørende rolle *assimilation* og/eller *akkomodation* spiller. I denne afhandling trækkes tankesættet om *assimilation* og *akkomodation* ind i analysen (særligt den kvantitative) i form af fokus på, hvordan lederne optager og/eller tilpasser deres skemaer (mentale modeller) i overensstemmelse med det, der tilsiget undervises i på kurset ”Ledelse af teams” (jf. den kvalitative dokumentanalyse af kursustankerne i kapitel 4). Denne inddragelse skal ses som et supplement og en perspektivering på de øvrige analyser, der har rødder i den sociale læringsteori.

I relation til organisatorisk læring adskiller Cook og Yanow sig fra March (1996)<sup>94</sup>, Argyris og Schön (1978) såvel som Senge (2006), ved at fokusere på organisationsprocesser og kultur frem for på individets kognitive processer som grundlag for organisatorisk læring. De fremfører; ”there is

---

<sup>92</sup> Hans baggrund i biologien bidrog til hans forståelse af ”menneskets evne til læring som en egenskab, der er udviklet gennem arternes kamp for overlevelse på linje med andre artsspecifikke egenskaber” (Illeris, 2006:48f).

<sup>93</sup> En anden fremtrædende skikkelse indenfor kognitiv læring er Jerome Bruner (den tidlige del af hans arbejder) (Hermansen, 2005:51ff).

<sup>94</sup> March har dog i sit omfattende forfatterskab også skrevet om organisationsprocesser og kulturer, men det er som sagt ikke fremtrædende i den tekst, der her refereres til.

something organizations do that may be called organizational learning, that is neither individuals learning in organizations nor organizations employing processes akin to learning by individuals” (Cook og Yanow, 1996:430). En af deres afgørende pointer er; ”when organizations are seen as cultures, they are seen to learn through activities involving cultural artefacts, and that learning, in turn, is understood to entail organizations acquiring, changing, or preserving their abilities to do what they know how to do” (Cook og Yanow, 1996:452). Organisationer bør altså betragtes som en kulturel entitet, og fokus bør være på aktiviteterne i denne. De forstår kulturer; ”as the values, beliefs, and feelings of the organisation’s members along with their artefacts” (Cook og Yanow, 1996:453). Deres fokus er således på gruppeniveauet i en organisation frem for på individniveauet, når de beskæftiger sig med organisatorisk læring (Easterby-Smith, Snell og Gherardi, 1998:265). Dog anfører de, at deres tilgang bør ses som et supplement til den kognitive tilgang til læring og ikke som en tilgang, der skal stå i stedet for den kognitive (Cook og Yanow, 1996:431), og dette er en pointe, der ligeledes fastholdes i denne afhandling.

Brown og Duguid tager ligeledes udgangspunkt i det kollektive niveau i deres arbejde med organisatorisk læring. Endvidere anlægger de et praksisorienteret blik på organisatorisk læring, og de ser ”learning as the bridge between working and innovation” (Brown og Duguid, 1991:41). De fremfører desuden, at;

”workplace learning is best understood, then, in terms of communities being formed or joined and personal identities being changed. The central issue in learning is *becoming* a practitioner not learning *about* practice. This approach draws attention away from abstract knowledge and cranial processes and situates it in the practices and communities in which knowledge takes on significance” (Brown og Duguid, 1991:48).

Udtrykket ”*becoming* a practitioner not learning *about* practice” mere end antyder, at praksis tilegnes som en del af en *væremåde*, som noget man *gør* og *er*, snarere end dette, at en given praksis blot er den handlende bekendt. Dette kan relateres til distinktionen mellem ”know how” og ”know that”<sup>95</sup> (Brown og Duguid, 2000:128).<sup>96</sup> Centralt for forståelsen af denne tankegang er begrebet *praksisfællesskaber* – inspireret af Lave og Wenger (1991), og om dette anfører Brown og Duguid:

---

<sup>95</sup> “The philosopher Gilbert Ryle...distinguished between “know that” and “know how” learning about involves the accumulation of “know that”: principally data, facts, or information. Learning about does not, however, produce the ability to put “know that” into use. This, Ryle argues, calls for “know how”. And “know how” does not come through accumulating information. (if it did, “know that” and “know how”, would, in the end, be distinguishable – build up enough “know that” and you would become a practitioner.) “We learn *how*”, Ryle argues, “by practice”. And, similarly, through practice, we learn to be” (Brown og Duguid, 2000:128).

<sup>96</sup> Endvidere kan det anføres, at pointen omkring *becoming* a practitioner ligeledes findes i mesterlæretanken, altså det at tilegne sig at blive en godkendt praktiker.

”“Communities of practice” offer a particular helpful level of analysis for looking at work, learning, knowledge, and work identity formation. These groups of interdependent participants provide the work context within which members construct both shared identities and the social context that helps those identities to be shared. Members of such groups collectively develop an outlook on work and the world that may reflect the organization as a whole, but will most intensely reflect the local community. Within this, because of the shared perspective, knowledge can be readily shared.” (Brown og Duguid, 2001:202).

De benytter således begrebet communities of practice til at ”indfange de sociale fællesskaber, der danner baggrunden for meningsproduktion og læring” (Buch, 2000:39). For Brown og Duguid er det mest afgørende ved Lave og Wengers begreb praksisfællesskaber, dog betydningen af *praksis*<sup>97</sup> i ord-sammenstillingen, som de mener, tenderer imod at blive underprivilegeret i Lave og Wengers udlægning, der har meget fokus på *fællesskabsdelen*<sup>98</sup>. De fremfører afgørende, at det med et praksisperspektiv, hvor fokus er på praksis og viden, bliver det muligt at afdække organisationers innovative potentiale og udfordringer (Brown og Duguid, 2001:209). Når de refererer til *praksis* henviser de ikke blot til den måde arbejde udføres på, men også til måden viden skabes på. Der henvises fremdeles til den proces der er i værk, når individet deltager eller fuldfører en opgave (Brown og Duguid, 2001:200+203). Endvidere argumenterer de for, at der med vægten på praksis skabes en mulighed for at forstå dannelsen af identitet og viden i forbindelse med arbejdet (Brown og Duguid, 2001:202). Desuden vindes der med dette perspektiv en forståelse af ”where knowledge flow and where it sticks” (Brown og Duguid, 2001:204), hvilket selv sagt er af afgørende betydning, når organisationer ønsker at skabe, støtte eller fremme læring. En vigtig pointe er derfor ”to understand the way information is constructed and travels within an organization” (Brown og Duguid, 1991:55). For at forstå og redegøre for dette antager de, at ”a unified understanding of working, learning, and innovation is potentially highly beneficial, allowing, it seems likely, a synergistic collaboration rather than a conflicting separation among workers, learners, and innovators” (Brown og Duguid, 1991:55). Brown og Duguid fremfører således, at en sammentænkning af arbejde, læring og innovation er afgørende for forståelsen af informationens opkomst og veje rundt i organisationen og i mellem praksisfællesskaber, således altså også på tværs af organisationer. Endvidere fremfører de: “Our argument is simply that for working, learning, and innovation to thrive collectively de-

---

<sup>97</sup> Deres forståelse af praksis uddyber de således: “Let us simply assert, that by practice we mean, as most theorists of practice mean, undertaking or engaging fully in a task, job, or profession.” (Brown og Duguid, 2001:203).

<sup>98</sup> De skriver nærmere om dette: “Taking the community of practice as a unifying unit of analysis for understanding knowledge in the firm, the paper suggests that often too much attention is paid to the idea of community, too little to the implications of practice. Practice, we suggest, creates epistemic differences among the communities within a firm, and the firm’s advantage over the market lies in dynamically coordinating the knowledge produced by these communities despite such differences.” (Brown og Duguid, 2001:198).

depends on linking these three, in theory and in practice, more closely, more realistically, and more reflectively than is generally the case at present” (Brown og Duguid, 1991:55). I forbindelse med organisatorisk læring er det, ifølge Brown og Duguid, altså afgørende at anskue arbejde, læring og innovation som en integreret helhed både i praksis og i henhold til teori<sup>99</sup>.

Cook og Yanow samt Brown og Duguid repræsenterer således en tilgang til organisatorisk læring, hvor læring er en uundgåelig del af den menneskelige aktivitet, og som ydermere er fuldstændig integreret i de daglige praksisser i fællesskaber. Således anskues læreprocesser som implicite i organisations- og praksisfællesskabs-medlemmers deltagelsesmønstre, og det essentielle ved læring betragtes som “construction of communities of practice and membership in which it is a matter of becoming a competent practitioner (Brown and Duguid 1991, Richter 1998)” (Elkjaer, 2003B:487). Ligesom læring anskues som uvægerligt knyttet til processerne omkring praksis, anses læring også som uløseligt forbundet med menneskets dannelse af identitet. Viden forstås som indlejret eller situeret i praksisfællesskabet og som et resultat af medlemmernes aktive deltagelse i praksisfællesskabet: ”The content of learning is determined by the context and is about discovering what should be done when and how in a community of practice. Learning involves the movement towards competent membership of a community of practice, which demands participation in a complex network of relations between humans and activities” (Elkjaer, 2003B:487). I denne tilgang er læring umisteligt forbundet med deltagelse i praksis(fællesskabet).

Om dette at være en del af eller at deltage i et praksisfællesskab lyder det hos Elkjaer: ”Within the participation metaphor, individuals are to be understood as social beings engaged in making sense and knowledge within one or more communities of practice. Individuals are regarded as participants in the organizational everyday life and work practice and cannot be viewed separately from this” (Elkjaer, 2003B:488). Tanken om organisatorisk læring som allestedsværende, dvs. som ”a result of everyday living and working” er inspireret af Lave og Wengers teori om læring som situeret herunder begrebet om ”legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber” (Elkjaer og Wahlgren, 2006:21).

Teorier om situeret læring er, som nævnt, fremkommet som en kritik af den kognitive tilgang til læring (Østerlund, 1999:147). Lave og Wenger rejser således følgende kritik af en kognitiv tilgang til læring:

”Conventional explanations view learning as a process by which a learner internalizes knowledge, whether “discovered,” “transmitted” from others, or “experienced in interaction” with others. This focus on internalization does not leave the nature of the

---

<sup>99</sup> Således er der på mange måder tale om learning by doing.

learner, of the world, and of their relations unexplored; it can only reflect far-reaching assumptions concerning these issues. It establishes a sharp dichotomy between inside and outside, suggests that knowledge is largely cerebral, and takes the individual as nonproblematic unit of analysis. Furthermore, learning as internalization is too easily construed as an unproblematic process of absorbing the given as a matter of transmission and assimilation.” (Lave og Wenger, 2007:47).

Således stiller de spørgsmålstejn ved den konventionelle forklaring af læring som en uproblematisk proces af internalisering og som blot et spørgsmål om overførsel, akkomodation og assimilation. De sociale og situerede læringsteorier udgør således i sig selv en kritik af den kognitive tilgang, men gør dette (for nogens vedkommende fx Etienne Wenger) ved at se sig selv som et supplement til den kognitive tilgang. Den kritik og problematisering af den kognitive tilgang, som her er præsenteret er langt fra udtømmende, og er blot tænkt illustrativ, og standpunktet i denne afhandling er netop på linie med Lave og Wengers pointe om, at der er dimensioner af læring som den kognitive tilgang ikke indfanger med sit primære fokus på internalisering af viden, overførsel, akkomodation og assimilation, som fx de sociale dimensioner, der knytter sig til en læresituation såvel som kontekstens betydning for læresituationen. Og hermed aktualiseres altså den sociale situerede forståelse af læring i praksisfællesskabernes kontekst, som vil blive behandlet i næste afsnit (*Social læring – en kort, indledende præsentation*), ud fra en teoretisk refleksion.

Den ovenstående fremstilling af en række betydningsfulde bidrag inden for organisatorisk lærings-teori er på ingen måde udtømmende<sup>100</sup>, men de udvalgte pointer er præsenterede her fordi, de har spillet en afgørende rolle for, hvordan organisatorisk læring forstås i denne afhandling, og antyder hermed den kontekst afhandlingen er en del af. Således har de ovenfor præsenterede pointer især rødder i organisations- og ledelses-forskning. Organisatorisk læring diskuteres dog inden for mange forskningsområder herunder: Psykologi og organisationsudvikling, ledelsesforskning, organisations-teori, strategi, produktionsledelse og kulturel antropologi, mv. (Easterby-Smith, Snell og Gherardi, 1998:264), og antallet og spændvidden i og mellem de mange discipliner, der arbejder med organisatorisk læring, vidner om de mangfoldige videnskabelige foki, der kan være på spil, når dette tema diskuteres. På trods af de mange forskellige debatter, der finder sted inden for de forskellige videnskabelige fællesskaber, diskuteres det imidlertid inden for alle videnskabelige retninger, ifølge Easterby-Smith, Snell og Gherardi, ”whether organizational learning is best understood from *individual/cognitive* constructs, or whether it is better to see it as some kind of social/cultural process” (Easterby-Smith, Snell og Gherardi, 1998:264f). Der er således, på et mere grundlæggende niveau,

---

<sup>100</sup> Følgende fremstillinger indeholder en grundig gennemgang af feltet organisatorisk læring: ”e.g. Dodgson, 1993; Easterby-Smith, 1997; Miner & Mezias, 1996” (Elkjaer og Wahlgren, 2006:16), Brown og Duguid, 2001.

en gennemgående diskussion om, hvorvidt læring skal forstås som mentale eller sociale processer. Som det er set, er der imidlertid svagheder ved begge måde at forstå læring på: ”the problem with the perspectives that define OL as a process that happens through its individuals is how to transfer learning outcome from individuals to organizations, and the problem with the practice-based perspective on OL is that it is not obvious how to separate learning from, other activities going on in the organizations (Elkjaer, 2003c)” (Elkjaer og Wahlgren, 2006:17). Det handler derfor ikke så meget om et “enten eller”, men snarere om et “både og” og dette bruges som en metodologisk indsigt i afhandlingen, således gennem den anlagte mixed method strategi, om end det fastholdes, at det sociale læringsperspektiv er den egentlige ramme for afhandlingen.

### ***Social læring – en kort, indledende præsentation***

En grundlæggende antagelse er her, at menneskets væren og derfor også menneskets forståelse og læring, så at sige altid allerede er situeret. Nogle fremfører imidlertid, at læring er den måde individet bliver en del af den sociale verden på, men således ikke den måde individet lærer verden at kende på (Gherardi, Nicolini og Odella, 1998:276). En afgørende pointe i denne position er altså, at “participation in a practice is consequently a way to acquire knowledge-in-action (Suchman, 1987), but also to change or perpetuate such knowledge and to produce and reproduce society” (Gherardi, Nicolini og Odella, 1998:276). Deltagelse i praksis anses altså som essentielt, når individer lærer og vedligeholder deres viden. Denne proces anses endvidere som fundamental i forhold til at skabe og genskabe samfundet. Forståelse af læring som uværgelig knyttet til deltagelse i praksis har været genstand for følgende kritik: ”One can say that the concept of knowledge (the content) is limited to practice, i.e. to a question of acting and, thus, becoming a competent practitioner. This means that the relation between acting *and* thinking – to conduct theoretically informed actions – conceptually disappears. Or rather, it is difficult to see how thinking and reflection are part of knowledge understood as ‘practice’” (Elkjaer, 2003B:488)<sup>101</sup>.

I denne optik opfattes læring som uundgåeligt, læring finder altid sted, det er en del af den menneskelige væren, således betragtes læring som en integrerede del af den sociale praksis, der finder sted i selve det sociale, således i interaktionen i hverdagen såvel som i organisationer. Denne måde at anskue læring på adskiller sig altså væsentlig fra den kognitive tilgang ved at have fokus på, at læring finder sted i de sociale deltagelses- og interaktions-processer frem for i de kognitive processer hos individet (Elkjaer, 2003:43). Dette perspektiv indfører hermed en fundamental distinktion mellem læring og intenderet instruktion, idet læring i en eller anden forstand altid allerede finder sted i

---

<sup>101</sup> Denne kritik forsøger Elkjaer (2003B) dog at imødekomme ved at indtænke Deweys begreber *experience* og *inquiry*.



den sociale verden, som mennesket er en del af. På trods af dette afviser denne tilgang ikke, "at der kan finde læring sted i forbindelse med undervisning, men anser ikke intenderet undervisning for i sig selv at være kilden eller årsagen til læring og svækker derfor ikke påstanden om, at det er problematisk, hvad der læres, i forhold til hvad der undervises i" (Lave og Wenger, 2005:41).

Et af de mest banebrydende og dominerende ikke-filosofiske værker indenfor situeret, social læring kom i 1991, og bar titlen *Situated learning. Legitimate peripheral participation* og var skrevet af Jean Lave og Etienne Wenger. Denne udgivelse gjorde netop op med den hidtil dominerende forståelse af læring og viden-produktion som kognitive processer, der foregår i individets indre og præsenterer i stedet et blik på læring, hvor det *relationelle* og det *situerede* er i centrum. I stedet for at argumentere for, at læring finder sted, når viden oplagres, argumenterer de for, at læring finder sted gennem deltagelse i den sociale verden (Lave og Wenger, 2005:43), idet denne *deltagelse* ses som noget uundgåeligt, og således er at betragte som et (socialt) vilkår ved menneskets tilværelse. I denne teori om læring som situeret argumenterer de yderligere for, at læring sker i praksisfællesskaber, og at denne er en integrerede del af individets udvikling af identitet. Læring forandrer identitet. Således anfører de: "læring indebærer således, at man bliver en anden person i forhold til de muligheder, som disse relationssystemer aktiverer. At ignorere dette aspekt ved læring er ensbetydende med at overse den kendsgerning, at læring indebærer konstruktion af identiteter" (Lave og Wenger, 2005:49). Al læring er, ifølge Lave og Wenger, "et integreret og uadskilleligt aspekt af social praksis" (Lave og Wenger, 2005:33). "Learning is not merely situated in practice – as if it were some independently reifiable process that just happened to be located somewhere; learning is an integral part of generative social practice in the lived-in world" (Lave og Wenger, 2007:35). At læring overhovedet er et vilkår ved, og i det sociale antydes i det følgende: "Thus, participation in the cultural practice in which any knowledge exists is an epistemological principle of learning. The social structure of this practice, its power relations, and its conditions for legitimacy define possibilities for learning (i.e., for legitimate peripheral participation)" (Lave og Wenger, 2007:98). Dreyfus og Dreyfus kritiserer netop situeret læringsteori for at give det sociale en altomfattende rolle (Dreyfus og Dreyfus, 1999:54-75). Endvidere tilsluttes kritikken i nogen henseende i en erkendelse af, at det primære fokus på det sociale i den sociale tilgang i et vist omfang overskygger andre momenter og dimensioner, som måtte have en udsagnskraft som fx den kognitive tilgang.

### **Legitim perifer deltagelse**

Et bærende begreb, som Lave og Wenger benytter til at beskrive læringens karakter er begrebet *praksisfællesskaber*:

“Et praksisfællesskab er en gruppe relationer mellem personer, virksomhed og verden, over tid og i relation til andre tangerende og overlappende praksisfællesskaber. Et praksisfællesskab er en indre betingelse for eksistensen af viden, ikke mindst fordi den giver den fortolkningsstøtte, som er nødvendig for at forstå dens arv. Deltagelse i den kulturelle praksis, som al viden eksisterer i, er således et epistemologisk læringsprincip. Denne praksis’ sociale struktur, dens magtrelationer og den legitimitetsvilkår definerer mulighederne for læring (dvs. for legitim perifer deltagelse)” (Lave og Wenger, 2005:83).

Med dette begreb lægges der afstand til de læringsteorier, hvor læring forstås som kognitive processer hos det enkelte individ og, hvor fokus er på, hvordan viden overføres og internaliseres (fx fra underviser til kursist) som en særskilt aktivitet. Wenger har imidlertid videreudviklet begrebet, og dette begreb vil blive yderligere introduceret senere i dette kapitel.

Et andet centralt begreb i Lave og Wenger (2005) er *Legitim perifer deltagelse*, som de anfører ”referer til både til udviklingen af faglig identitet i praksis og til reproduktion og transformation af praksisfællesskaber” (Lave og Wenger, 2005:51). Dette begreb benyttes til at fastslå den pointe, at læringen netop finder sted, når den lærende går fra at være *perifer deltager*<sup>102</sup> i et praksisfællesskab til at blive *fuld deltager* i praksisfællesskabet. Således har de den forståelse, at ”perifer deltagelse handler om at være placeret i den sociale verden. *Skiftende* placeringer og perspektiver er en del af aktørernes læringsbaner, udviklingsidentiteter og former for medlemskab” (Lave og Wenger, 2005:37). Endvidere fremfører de, at legitim periferitet kan ”være en position i forbindelse med beslægtede fællesskaber” (Lave og Wenger, 2005:37). Læring antages og forstås altså som deltagelse og interaktion mellem aktørerne i den sociale verden (Elkjaer, 2003B), og som tæt forbundet til udviklingen og dannelsen af identitet. Udviklingen af dette begreb er gjort i forbindelse med etnografiske undersøgelser af mesterlære og havde altså til formål at fremføre, ”hvad det var ved mesterlære, der virkede så overbevisende som læreproces” (Wenger, 2004:22).

Der er altså tale om en teori med fokus på praktisk deltagelse. En afgørende tanke er således også, at mennesker, i større eller mindre udstrækning, ”deltager” i en række praksisfællesskaber, (et socialt vilkår), og at deltagelse i ét praksisfællesskab således, som udgangspunkt, ikke udelukker deltagelse i andre praksisfællesskaber, ligesom det blev angivet i definitionen ovenfor (Lave og Wenger, 2005:98). En forståelse som Wenger ligeledes tager med i sin videreudvikling af begrebet praksis-

---

<sup>102</sup> Et eksempel på legitim perifer deltagelse kan fx være en nyansat leder på et lokalcenter.

fællesskaber<sup>103</sup> (Wenger, 2004:16). Et af de kritikpunkter, der fremføres af denne tilgang er, at det fremstår uklart, ”*how learning takes place in the participation and what is learned through participation*” (Elkjaer, 2003B:482). Det defineres således ikke klart, hvad indholdet i læreprocessen er og ej heller, hvilken metode, der er et element af læreprocessen (Elkjaer, 2003B:482). Hvad der savnes er således en skelnen mellem *at der læres* og *hvordan der læres*, og en nærmere angivelse af *hvad der læres*. En kritik der har været fremført specifikt i forhold til Lave og Wengers anskuelser om social, situeret læring er, at ”their theories may be limited because they pay insufficient attention to the incorporation of formal structural power, and are based on observations of people who may well be insignificant to the strategic direction of the organization as a whole” (Easterby-Smith, Snell og Gherardi, 1998:365). Dette er som tidligere nævnt, en kritik som kan rettes imod dele af den organisatoriske forskning og teori generelt og endvidere et kritikpunkt, som tilsluttes i denne afhandling.<sup>104</sup> Derfor inddrages Bourdieu som et supplement til at belyse de magtkampe, der måtte optræde i ledernes praksisfællesskab såvel som til at vise de inklusions- og eksklusions-mekanismer, der er forbundet med medlemskab i praksisfællesskabet, og fremstillingen af Bourdieus magtforståelse præsenteres senere i dette kapitel.

Legitim perifer deltagelse ”is an analytical category or tool for understanding learning across different methods, different historical periods, and different social and physical environment. It attempts to account for learning, not teaching or instruction” (Brown og Duguid, 1991:48)<sup>105</sup>. Fokus er fremdeles på læring som noget, der altid sker med mennesker fordi, de er henvist til, og således indgår i, det sociale.

Et socialt, situeret læringsperspektiv åbner således ikke blot op for at inkludere konteksten (som læringen foregår i), når læringssituationer analyseres, men insisterer på dette. Konteksten forstås som et praksisfællesskab, hvor deltagelse angiver en flydende eller omskiftelig *situerehed*, hvilket har konsekvenser for læring og handlinger, og derfor, som det blev angivet ovenfor, for identitetskonstruktioner.<sup>106</sup> Det skal hertil tilføjes, at forandringer i viden og handlinger er af central betyd-

---

<sup>103</sup> Individet indgår altså i flere praksisfællesskaber samtidigt, fx indgår lederne i ét fællesskab med deres lederkolleger, i et andet med deres teammedarbejder, et tredje med deres familie osv.

<sup>104</sup> For øvrige kritikker se endvidere Østerlund (1999), Rasmussen (1999), Wackerhausen (1999), Elle (2000) og Buch (2002).

<sup>105</sup> Se Lave og Wenger 1991:50f for samme pointe.

<sup>106</sup> Lave og Chaiklin anfører følgende om kontekstens rolle, karakter og forbindelse med læring: ”if context is viewed as a social world constituted in relation with persons acting, both context and activity seem inescapably flexible and changing. And thus characterized, changing participation and understanding in practice – the problem of learning – cannot help but become central as well. It is difficult, when looking closely at everyday activity...to avoid the conclusion that learning is ubiquitous in ongoing activity, though often unrecognized as such. Situated activity always involves changes in knowledge and action...and “changes in knowledge and action” are central to what we mean by “learning” ” (Lave og Chaiklin, 1993:5).

ning for at forstå konstruktionen af identitet, således praksisfællesskabets identitet såvel som praksisfællesskabets medlemmers identitet.

Opsummerende kan det siges at denne diskussion af social læring peger på den essentielle forståelse af læring som allestedsværende og social af natur. Endvidere illustrerer den vigtigheden af deltagelse i (praksis)fællesskabet for læring. Yderligere understreges det, hvorledes identitet og udviklingen af denne er nært forbundet med læring. På baggrund af denne diskussion trækkes følgende hoveddimensioner, forståelser og antagelser ind i denne afhandling. For det første er der i denne afhandling en forståelse af læring som værende tilstede overalt og som socialt funderet. For det andet forstås lederne fra kurset som medlemmer af det samme praksisfællesskab<sup>107</sup>, således benyttes begrebet praksisfællesskaber til at forstå den læring, der finder sted på kurset. Dette har den betydning, at fokus i analysen bl.a. vil være på, karakteristikaene for ledernes fællesskab, hvordan ledernes praksisfællesskab transformeres og reproduceres under kurset/i kursusperioden samt på relationerne mellem lederne herunder mellem nytilkomne ledere og erfarne ledere, og relationerne mellem de forskellige ledelsesniveauer, der er i fællesskabet. I denne forbindelse bliver begrebet om legitim perifer deltagelse relevant til fx at pege på udviklingen i ledernes identiteter som ledere. Den sociale, situerede tilgang medvirker således til et fokus på ledernes deltagelse i (praksis)fællesskabet og dynamikkerne i dette.

### ***En diskussion af Wengers teori om læring***

Wengers teori er relevant i forhold til afhandlingens problemstilling, da den sociale dimension anses som væsentlig, idet al læring betragtes som forbundet med individets deltagelse og interaktion i sociale sammenhænge fx på et kursus eller på en arbejdsplads. Wenger behandler netop læring som et socialt fænomen, og som noget der foregår konstant, og er en del af vores natur og væremåde, og dette afsnit er derfor en nærmere (moderat kritisk) diskussion af Wengers teori. Wengers pointe, at læring er tilstede i al aktivitet, og at al aktivitet er social har derfor været medskabende for den valgte teoretiske ramme, fordi fokus fra start har været rettet imod de situerede sociale processer som lederne på lokalcenteret kontinuerligt deltager i på arbejdspladsen. Derfor forekommer den sociale læringsteori særdeles relevant til at belyse læringskonsekvenserne af et lederkursus, der jo akkurat er et udtryk for en situeret og social aktivitet. Relevanskriteriet for at benytte Wengers teori har således været, at denne skulle kunne skabe mening, når fokus rettes imod de dynamiske sociale interaktioner, der finder sted mellem lederne internt på kurset såvel som på de sociale processer og prak-

---

<sup>107</sup> Dette er dog ikke ensbetydende med, at de ikke indgår i andre praksisfællesskaber på arbejdspladsen (såvel som i det private). Disse vil dog ikke være i fokus i denne afhandling.

sisser, der finder sted på arbejdspladsen. Wengers begreber er netop tænkt med henblik på at kunne indfange de sociale dimensioner, der er forbundet med (aktiv) deltagelse i praksis herunder den konstruktion af mening, der finder sted i det sociale. Det er altså en teori, der kan belyse kontekst, relationer og processer, hvilket er helt essentielt og relevant i denne afhandling, hvor læringskonsekvenserne af et lederkursus skal belyses.

Den sociale læringsteori er udviklet af Etienne Wenger (1998) og repræsenterer en videreudvikling af de tanker han og Jean Lave fremførte om praksisfællesskaber i *Situated learning. Legitimate peripheral participation* (1991). Denne videreudvikling gør han rede for i udgivelsen: *Communities of practice. Learning, meaning and identity* (1998), som er hans specifikke bidrag til en social teori om læring. I denne videreudvikling udfoldes begrebet praksisfællesskaber yderligere. Desuden arbejdes der videre med deltagelsesperspektivet, hvor fokus er på, hvordan aktiv deltagelse i fællesskabets praksis er nært forbundet med dannelsen af identitet. Læring ansues således stadig i en social optik, når Wenger udvikler sin teori om læring, og den kan benyttes til at belyse, hvordan læring finder sted og, hvordan denne muliggøres (Wenger, 2004:14). Bramming formulerer det på følgende måde: ”Etienne Wenger (1998) fokuserer i sin teori på det hele menneske, der bliver til i en gensidig konstituerende proces mellem agent, handling og verden. Menneskers handlinger er historisk og socialt situerede, og det er i denne situerethed, at praksis bliver til” (Bramming, 2001:82). Fokuset på gensidige konstituerende interaktioner mellem individ, handling og den sociale verden medfører, at fænomenet identitet bliver afgørende. Wengers særlige bidrag i forhold til Lave og Wenger (1991) består således især i en videreudvikling og en yderligere begrebsliggørelse af, hvordan læring som aktiv social deltagelse i praksisfællesskabets praksisser finder sted, under særlig hensyntagen til forbindelsen mellem læring, meningsskabelse og identitetskonstruktion. Wenger bryder fremdeles med den skolastiske læringsforståelse<sup>108</sup>, helt på linie med Lave og Wenger (1991), men anfører samtidig, at han med sin teori ikke ønsker at erstatte den skolastiske læringsforståelse, eller andre læringsforståelser, men at supplere disse (Wenger, 2004:14).<sup>109</sup>

Præsentationen af Wengers teori i dette afsnit er ikke tænkt som en udtømmende beskrivelse og diskussion af teorien, men snarere fremstilles og diskuteres de dele af teorien, der er vurderet som relevante i forhold til afhandlingens problemstilling.

---

<sup>108</sup> Dvs. det, at læring forbindes med den aktivitet, der finder sted i klasseværelser og i skoler og er separeret fra praksis (Nielsen og Kvale, 1999:289).

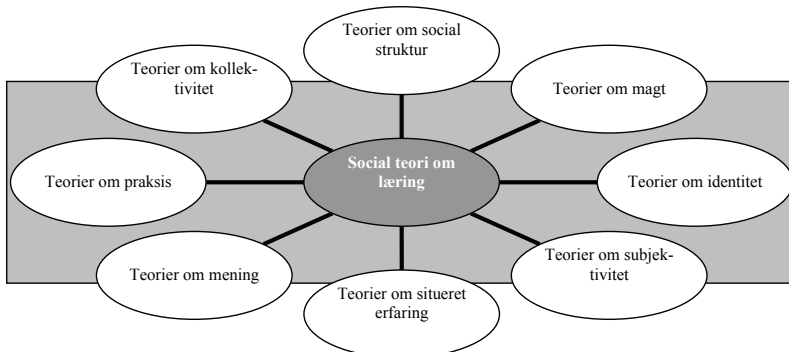
<sup>109</sup> Til at eksemplificere og illustrere sine pointer og sin forståelse af læring benytter Wenger (i bogen *Praksisfællesskaber. Læring mening og identitet*) et etnografisk feltstudie af skadesanmeldere i et forsikringselskab (2004:27), hvor empirien er fremkommet ved hjælp af kvalitative interviews og observation.

## Teoriens konstruktion og elementer

I dette afsnit redegøres kort for teoriens grundlæggende konstruktion og elementer<sup>110</sup>. Wenger anfører, at hans teori er forbundet til flere teoriområder, og disse baserer sig på forskellige positioner, hvorfra der kan erkendes og iagttages, og trækker ligeledes på forskellige videnskabelige traditioner. Teorien, dens oprindelse og herunder dens egen teoriafhængighed, kan illustreres gennem figur 3, der angiver to gensidigt forbundne hovedakser, som fastholder en spænding mellem social struktur og situeret erfaring (den lodrette akse) på den ene side, og en spænding mellem praksis og identitet på den anden side, (den vandrette akse). Endvidere trækker tankekomplekset på teorier om kollektivitet og subjektivitet, illustreret gennem den ene diagonale akse, samt teorier om magt og mening illustreret gennem den anden diagonale akse. Figuren udtrykker grundlæggende, at læring finder sted i spændingsfeltet mellem den enkelte og det sociale, men fremdeles er socialt indlejret.

Eftersom Wenger ikke selv gør specifikt rede for, hvordan forskellige teorier, traditioner og erkendelsespositioner har haft indflydelse på hans sociale læringsteori, andet end i en mere overblikssagtig redegørelse i en slutnote<sup>111</sup>, som gennemgående forbliver uspecifik, præsenteres disse heller ikke nærmere her. Tankegangen, som den er illustreret i figuren, forstås lærings sociologisk, dvs. som en sociologisk læringsteori, og viser dens indgående elementer.

Figur 3: "Videreudviklet model af skæringspunkt mellem intellektuelle traditioner". Efter Wenger, 2004 side 25.



<sup>110</sup> Denne afhandlings ærinde er ikke en teoriredegørelse, og den interesserer sig heller ikke nævneværdigt for teoriens oprindelse, derimod er fokus rettet imod teoriens applikation på praksis, idet afhandlingens bidrag er praksisorienteret.

<sup>111</sup> Jf. Wenger (2004) side 315-319 note 1-6.

En kritik der kan rejses i forhold til Wengers teori er, at han ikke forholder sig eksplicit til epistemologi – altså hvordan individet erkender - således sætter han parentes omkring individet for i stedet at fokusere på det sociale. På trods af, at han klart anfører, at hans ærinde er at udvikle en social teori om læring, savnes der alligevel nogle refleksioner om, hvordan den enkelte tilegner sig sin verden, da læring i sidste ende vel altid handler om, hvordan det enkelte individ erkender – da der ikke er andet der kan erkende – i en social verden. Denne kritik betyder, at der i afhandlingen også - om end begrænset – trækkes på læringsteoretiske pointer fra den kognitive læringsforståelse, især i forhold til forståelsen af, at individet lærer gennem forandring eller udvikling af mentale modeller/skemaer (jf. afsnittet om *organisatorisk læring* i dette kapitel). Denne indsigt kombineres dog med erkendelsen af, at også denne læring altid er situeret i en social verden og i en praksis. Hermed tilgodeses i virkeligheden også blot Wengers egen indsigt om, at den sociale læringsteori er et supplement, der ikke udelukker kognitive epistemologiske indsigter, men snarere funderer disse i en sammenhæng.

### **De fundamentale forudsætninger for teorien**

Wenger præsenterer 4 præmisser eller antagelser, som er forudsætninger for at forstå læring, og som siger noget ”om karakteren af viden, indsigt og mennesker” (Wenger, 2004:14):

1. Mennesker er sociale væsner<sup>112</sup>
2. Viden er det at være kompetent til en beskæftigelse der værdsættes<sup>113</sup>
3. At have indsigt drejer sig om at være aktivt deltagende i de sociale aktiviteter der værdsættes<sup>114</sup>
4. Læring skal producere mening (Wenger, 2004:14)<sup>115</sup>.

En social teori om læring skal ifølge Wenger: ”integrere de komponenter, der er nødvendige for at karakterisere social deltagelse som en lærings- og erkendelsesproces” (Wenger, 2004:15). Disse komponenter ses i nedenstående figur.

---

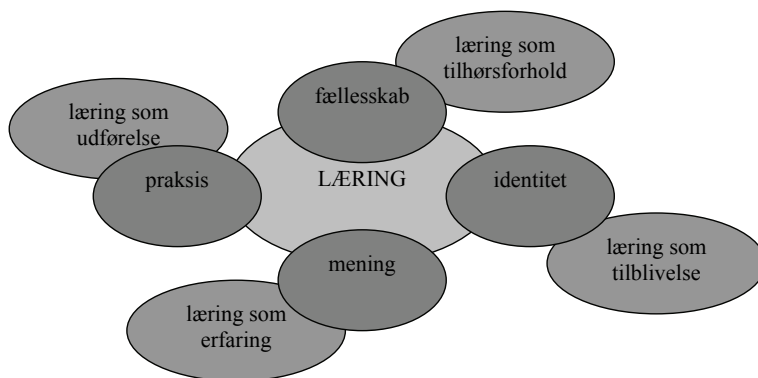
<sup>112</sup> Den præcise formulering er: ”Vi er sociale væsener. Denne kendsgerning er på ingen måde triviell, men et centralt aspekt af læring” (Wenger, 2004:14).

<sup>113</sup> Den præcise formulering er: ”Viden drejer sig om kompetence med hensyn til værdsatte virksomheder – såsom at synge rent, opdag videnskabelige kendsgerninger, reparere maskiner, skrive digte, være selskabelig, vokse op som dreng eller pige osv.” (Wenger, 2004:14).

<sup>114</sup> Den præcise formulering er: ”Indsigt er et spørgsmål om deltagelse i udøvelse af sådanne virksomheder, dvs. om aktivt engagement i verden” (Wenger, 2004:14).

<sup>115</sup> Den præcise formulering er: ”Mening – vores evne til at opleve verden og vores engagement deri som noget meningsfuldt – er i sidste instans det, læringen skal producere” (Wenger, 2004:14).

Figur 4: ”Komponenter i en social teori om læring; en foreløbig opgørelse”.



Wenger, 2004 side 15.

Figuren integrerer grundlæggende fire elementer; *mening* (læring som erfaring), *praksis* (læring som udførelse), *fællesskab* (læring som tilhørsforhold) og *identitet* (læring som tilblivelse)<sup>116</sup>. Læring er dermed et begreb, der har disse fire komponenter, som tilsammen udgør en enhed. Disse 4 komponenter giver, hvis de udfoldes, beskrives og integreres, en fuldstændig og udtømmende redegørelse for, hvad læring er.<sup>117</sup>

Dermed er fokus på læring som *social deltagelse*. Denne deltagelse henviser til det forhold, at individet tager aktivt del i praksis i praksisfællesskabet, og i denne delagtiggørelsesproces udvikler identitet (Wenger, 2004:14f). Således er forholdet mellem praksis og identitet helt centralt for Wenger<sup>118</sup>. Han giver følgende eksempel på, hvad social deltagelse kan være: ”At være med... i et arbejdsteam er for eksempel både en slags handling og en måde at høre til på. En sådan deltagelse

<sup>116</sup> Forbindelsen mellem *mening* og *læring som erfaring*, *praksis* og *læring som udførelse*, *fællesskab* og *læring som tilhørsforhold* samt *identitet* og *læring som tilblivelse*, vil blive udfoldet i de enkelte afsnit om samme i dette kapitel.

<sup>117</sup> Wenger hævder, at begreberne *praksis*, *identitet*, *fællesskab* og *mening* har ligevægt i hans teori, men i den fjerde præmis anfører han, at læring ultimativt skal producere mening. Som Bramming (2001) gør opmærksom på, ”kan man stille spørgsmålstegn ved, om man, som Wenger hævder, virkelig kan bytte læringsbegrebet i midten ud med et hvilket som helst af de fire andre begreber og stadig have en meningsfuld figur. Da Wenger hævder at have primært fokus på den horizontale (praksis-identitet) dimension i figuren, og da mening er det læringen skal producere, bliver figurens heuristiske egenskaber lidt tvivlsomme, fordi det bliver uklart, om læringen i Wengers forståelse har en retning (telos) – i givet fald, om mening er det, læringen skal producere – eller om læring er et element, der sammen med andre elementer gensidigt konstituerer en social teori for organisationer” (Bramming, 2001:86).

<sup>118</sup> Hvilket også illustreres i bogen, som netop er bygget op af disse to dele, hvori den sociale læringsteoris begreber præsenteres.



former ikke blot, hvad vi gør, men også, hvem vi er, og hvordan vi fortolker, hvad vi gør” (Wenger, 2004:15). Dette udtrykker den afgørende pointe, at social deltagelse grundlæggende angår et tilhørsforhold til en specifik socialt situeret praksis, som er identitetsdannende. Identitet formes og forhandles hermed i specifikke praksisfællesskaber.

### ***Wengers nøglebegreber – en mere detaljeret diskussion af den sociale læringsteori***

I dette afsnit præsenteres elementerne fra figur 4 ovenfor nærmere sammen med andre relevante begreber for denne afhandlings problemstilling, og yderligere diskuteres, hvordan begreberne er relevante, hvad de kan bidrage med, og hvad de giver mulighed for at belyse, når de appliceres i analysen. Følgende begreber fremstilles og diskuteres: *Praksisfællesskaber, praksis, fællesskab, mening, deltagelse, tingsliggørelse, fælles læringshistorier, lokalt forhandlet kompetencesystemer, identitet, identifikation, negotiabilitet og magt.*

#### ***Praksisfællesskaber***

Helt centralt for tanken om læringens sociale situethed hos Wenger er begrebet *praksisfællesskaber*. Dette begreb blev allerede introduceret i afsnittet om situeret læring, med henvisning til Lave og Wenger samt Brown og Duguid. Her karakteriseredes et praksisfællesskab som en situeret socialitet, der har delagtighed i en fælles praksis, som kan overlappe og overlappes af andre sådanne. Wenger har imidlertid, som nævnt tidligere, videreudviklet på begrebet, og i denne videreudvikling fremfører han, at mennesket udøver og hele tiden definerer forskellige former for aktivitet i interaktion med andre, og at vore relationer til hinanden og til verden afstemmes herefter, kort sagt, vi lærer. De praksisser der er resultatet af denne kollektive læring tilhører en form for fællesskab, som er dannet over lang tids ”*udøvelse af en fælles virksomhed*” (Wenger, 2004:60), og det er disse fællesskaber, der betegnes praksisfællesskaber. Disse er ikke ”uafhængige enheder. De udvikler sig i større kontekster – historiske, sociale, kulturelle, institutionelle – med specifikke ressourcer og begrænsninger” (Wenger, 2004:97). Der er således praksisfællesskaber overalt, og de er dermed en integreret og integrerende del af vores hverdag: ”de er så uformelle og så almindelige, at de sjældent kommer direkte i fokus, men af samme grund er de også ganske velkendte” (Wenger, 2004:17). Netop pga. af denne velkendthed har vi ikke fokus på, at vi faktisk hele tiden lærer i disse delte socialiteter (Bramming, 2001:84). I forhold til organisationer fremfører Wenger, at ”praksisfællesskaber er...en nøgle til en organisations kompetence og til udviklingen af denne kompetence [og, at] det er gennem de praksisser, de fører sammen, at organisationer kan gøre det, de gør, vide det de ved, og lære det, de lærer” (Wenger, 2004:274). Wenger præsenterer ikke i sin teori en helt

specifik og operationaliserbar definition af, hvad der karakteriserer et praksisfællesskab, men han fremstiller dog følgende liste over 14 kendetegn, der kan være på et praksisfællesskab:

- ”1. vedvarende gensidige relationer – harmoniske eller konfliktbetonede
2. fælles måder at engagere sig i samarbejde på
3. den hurtige strøm af information og udbredelse af innovation
4. fravær af indledninger, som om samtaler og samspil blot var fortsættelser af en vedvarende proces
5. meget hurtig formulering af et spørgsmål, der skal diskuteres
6. væsentlig overlappning i deltagernes beskrivelser af, hvem der hører til
7. viden om, hvad andre ved, hvad de kan, og hvordan de kan bidrage til en virksomhed
8. gensidigt definerende identiteter
9. evnen til at vurdere egnetheden af handlinger og produkter
10. specifikke redskaber, repræsentationer og andre artefakter
11. lokaltradition, fælles historier, indforstået vittigheder, vidende latter
12. jargon og genveje til kommunikation såvel som lethed ved at producere nye
13. særlige stile, der genkendes som udtryk for medlemskab
14. en fælles diskurs, der afspejler et bestemt perspektiv på verden” (Wenger, 2004:149).

Bramming (2001) kritiserer Wengers liste for at være for tilfældig og for, at nogle af karakteristikaene er lette at identificere, hvorimod andre af kendetegnene ikke umiddelbart er til at identificere pga. den upræcise formulering. Denne kritik kan være rimelig men der er dog også væsentlige karakteristika i fremstillingen, om, hvad der udmærker et praksisfællesskab. Endvidere handler det ikke så meget om de enkelte kendetegn, men om, at de skal anskues i en helhed, dermed bidrager listen til at belyse, hvad der udmærker et praksisfællesskab i forhold til andre socialiteter. Wengers beskrivelse synes således brugbar til at afgøre, at der er tale om, at ledernes socialitet (på kurset og på arbejdspladsen) kan genkendes som et praksisfællesskab. Wenger giver selv skadebehandlere i et forsikringselskab, som eksempel på et praksisfællesskab, hvor medlemmerne er bundet sammen i kraft af, at ”de arbejder sammen, de ser hinanden hver dag, de taler hele tiden med hinanden, udveksler information og meninger og påvirker direkte hinandens forståelse rutinemæssigt. Det, der skaber et praksisfællesskab af dette blandende selskab, er deres gensidige engagement i skadesbehandling, således som de udfolder det i Alinsu” (Wenger, 2004:93), som er forsikringselskabet.

Endvidere er de knyttet sammen af deres fælles beskæftigelse - behandlingen af skader- og et fælles forråd af sprog (fx bogstavet Q, som er en skadestype).<sup>119</sup>

Wenger kæder begrebet *praksis* sammen med begrebet *fællesskab*, og dette med henblik på ”en mere håndterlig karakteristik af praksisbegrebet” (Wenger, 2004:89) og for at ”definere en særlig slags fællesskab – et praksisfællesskab” (Wenger, 2004:89). Hermed angives en socialitet, som er samlet omkring og som afgørende kan forstås ud fra en tanke om en delt praksis. De to begreber diskuteres separat nedenfor, men her kan det indledningsvist angives;

at begrebet praksisfællesskaber i analysen appliceres ved at beskrive, hvordan lederne ved aktiv deltagelse i praksisfællesskabet (som består af alle lederne på lokalcenteret) kontinuerligt lærer og udvikler deres faglige identitet, alt imens de transformerer og reproducerer deres fælles praksis.

### Praksis

Praksisbegrebet er helt centralt for Wenger, og om dette skriver han, at det: ”er former for måder, hvorpå man udfører et arbejde og består af konkrete handlinger, som er udviklet over tid indenfor en historisk og social kontekst” (Wenger, 2004:61). Således er det ”en betegnelse for de fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handling” (Wenger, 2004:15). Det handler derfor om måder, hvorpå individet i det sociale, i en gensidighed, forstående indstiller sig på det, man har med at gøre. Men termen ”betyder (også) handling, men ikke blot handling i og af sig selv. Det er handling i en historisk og social kontekst, der giver det, vi gør, struktur og mening. I den forstand er praksis altid social praksis” (Wenger, 2004:61). Konteksten, det, der situerer, spiller således en væsentlig rolle når der er tale om menneskelig handlen. Endelig refererer begrebet også til den proces, hvor individer oplever ”verden og vores engagement deri som meningsfuld” (Wenger, 2004:65), og enhver handlen er derfor meningsladet, og producerer selv mening. Termen henviser dermed altid til en social og dermed situeret *praksis*, hvorfra mening udspringer. Således handler praksis ”om mening som hverdagserfaring” (Wenger, 2004:66). Begrebet mening er således tæt forbundet til praksisbegrebet, og Wenger argumenterer for, at ”den sociale meningsproduktion er det relevante analyseniveau, når man taler om praksis” (Wenger, 2004:63). Med dette begreb fremhæves vigtigheden af den sociale interaktion, engagementet heri, oplevelsen af mening og forhandlingen af denne, som den foregår mellem indi-

---

<sup>119</sup> Andre eksempler på praksisfællesskaber ses i Lave og Wenger (1991), hvor de fx nævner: Jordemødre, skræddere, kvartermestre, slagtere og tørlagte alkoholikere. Brown og Duguid henviser til et etnografisk studie af Orr (1990) til reparatører i deres behandling af praksisfællesskaber (Brown og Duguid, 1991).

vider i den sociale verden. En diskussion af Wengers forståelse og definition af mening følger senere i dette kapitel.

Begrebet praksis omfatter både

”det eksplicite og det tavse. Det eksplicite er fx: sprog, redskaber, dokumenter, billeder, symboler, veldefinerede roller, specificerede kriterier, kodificerede procedurer, reguleringer og kontrakter, som forskellige praksisser ekspliciterer til en række tavse formål. Og det implicite ved praksis kan fx være: Tavse konventioner, subtile ledetråde, ikke udtrykte tommelfingerregler, genkendelige intuitive forståelser, grundlæggende antagelser og fælles verdensbilleder” (Wenger, 2004:61).<sup>120</sup>

Med dette begreb tages der afstand til dikotomierne *handlen/viden*, *manuel/mental* samt *konkret/abstrakt*. Således er det en afgørende pointe, at når et individ er engageret i praksis, er der altid både *ageren* og *viden* på spil samtidig, og der er altså tale om, at *hede* personen er involveret i praksis (Wenger, 2004:62).

I forhold til analysen er begrebet praksis relevant med hensyn til at vise, hvordan lederne udfører deres arbejde i forbindelse med ledelse og udvikling af deres team(s), og hvordan (hvis) deres praksis påvirkes af den interaktion, der er i praksisfællesskabet på kurset, herunder om fx praksisfællesskabets sprog, redskaber, kodificerede procedurer, grundlæggende antagelser eller fælles verdensbilleder m.m. ændres.

Fællesskab

Om begrebet *fællesskab* anfører Wenger, at det er ”en betegnelse for de sociale konfigurationer, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre, og vores deltagelse kan genkendes som kompetence” (Wenger, 2004:15). Det er altså tale om en samhørighed, hvori individet deltager og oplever sine handlinger som meningsfulde fordi, det af andre opleves som kompetent. Der er tre dimen-

---

<sup>120</sup> Michael Polanyi er kendt for sin behandling af tavs viden og beskrev i 1966 denne type viden med følgende frase: ”I shall reconsider human knowledge by starting from the fact that we can know more than we can tell”(1966:4). Ikujiro Nonaka har efterfølgende bl.a. på baggrund af Polanyis fremstilling anført følgende om tavs viden: ”Tacit knowledge is highly personal and hard to formalize, making it difficult to communicate or share with others. Subjective insights, intuitions, and hunches fall into this category of knowledge. Tacit knowledge is deeply rooted in an individual’s action and experience as well as in the ideals, values, or emotions he or she embraces. There are two dimensions to tacit knowledge. The first is the technical dimension, which encompasses the kind of informal personal skills or crafts often referred to as “know-how”. The second is the cognitive dimension. It consists of beliefs, ideals, values schemata, and mental models which are deeply ingrained in us and which we often take for granted. While difficult to articulate, this cognitive dimension of tacit knowledge shapes the way we perceive the world” (Nonaka, 1998:42).

sioner af praksis, der karakteriserer et fællesskab: gensidigt engagement, fælles beskæftigelse samt fælles repertoire, og disse behandles nærmere i det følgende.

### Gensidigt engagement

Termen handler om *tilhørighed* og spiller en rolle i forhold til praksis fordi, det er her, at ”mennesker er engageret i handlinger, hvis mening de forhandler indbyrdes” (Wenger, 2004:90) – heri ligger eksempelvis, at medlemmerne i et praksisfællesskab løser opgaver sammen. Gensidigt engagement er afgørende for medlemskabet i praksisfællesskabet, og fordrer derfor, at der skal være relationer mellem individerne, og således kan indbyrdes involvering siges at definere fællesskabet. På denne måde er det at være en del ”af det, der har betydning...en forudsætning for at være engageret i et fællesskabs praksis” (Wenger, 2004:91). Gensidigt engagement fordrer ikke homogenitet - dvs., at medlemmer af et fællesskab godt kan være indbyrdes involveret selvom de fx har forskellige uddannelsesmæssig baggrund eller ansættelsesforhold (fx som leder og medarbejder). Gensidigt engagement af natur er partiel, dvs., at vores kompetencer er gensidigt forbundne, og vi benytter os således af hinandens viden. Den indbyrdes forholden sig skaber gensidige relationer, og disse kan være positive såvel som negative (Wenger, 2004:93f). Fx er kollegaer - der indgår i den samme delte socialitet – gensidigt engagerede hvad enten de har et godt samarbejde eller har samarbejdsvanskeligheder.

Denne iagttagelsesoptik har den funktion, at det er muligt at få øje på, hvordan lederne i kraft af deres fælles praksis – at lede medarbejderne på lokalcenteret - er gensidigt engagerede, dvs. forbundne og relaterede, herunder, hvordan deres indbyrdes relationer både karakteriseres af konsensus og konflikter. En beskrivelse af tilhørigheden mellem lederne, vil kaste lys på, hvordan praksisfællesskabet kontinuerligt defineres og udvikles, hvilket i sidste ende siger noget om læringskonsekvenserne af kurset.

### Fælles beskæftigelse

Et andet element ved praksis, der nærer praksisfællesskabet ”er forhandlingen af en fælles virksomhed” (Wenger, 2004:96). En *fælles beskæftigelse* henviser til en proces, der indebærer, at medlemmerne i fællesskabet deler ansvaret og arbejder sammen om noget. Wenger udtrykker det således: ”Definition af fælles virksomhed er en proces, ikke en statisk overenskomst. Den skaber ansvarlighedsrelationer, der ikke kun er fastlagte begrænsninger eller normer. Disse relationer kommer ikke til udtryk som konformitet, men som evnen til at forhandle handlinger som noget en virksomhed

kan drages til ansvar for” (Wenger, 2004:100). Endvidere fremføres det, at der er tale om, at en fælles beskæftigelse ikke nødvendigvis betyder, at der er tale om enighed (Wenger, 2004:96). Begrebet angiver en dynamisk proces, hvor forhandling og gensidig ansvarlighed er vigtige elementer, når en situeret socialitet udvikles.

Denne iagttagelseskategori vil være relevant i analysen med henblik på at rette blikket imod, hvad det er for fælles aktiviteter, der bidrager til at binde lederne sammen i praksisfællesskabet, samt til at belyse ledernes forhandling af disse aktiviteter i forbindelse med indførelse af teamarbejdet. Dette vil danne grundlag for at belyse, hvorvidt deres delte socialitet påvirkes af den interaktion, der finder sted på kurset (og i praksis i kursusperioden).

### Fælles repertoire

Det tredje og sidste element ved praksis, der identificerer og kendetegner dette som fælles praksis og dermed som et praksisfællesskab er ”udviklingen af et fælles repertoire” (Wenger, 2004:100). Det handler om, at medlemmerne trækker på et fælles forråd, som: ”omfatter rutiner, ord, værktøjer, måder at gøre ting på, historier, gestus, symboler, genrer, handlinger eller begreber, som fællesskabet har produceret eller indoptaget i løbet af sin eksistens, og som er blevet en del af dets praksis. Repertoiret kombinerer både reifikative og participative aspekter, og omfatter den diskurs, hvormed medlemmer skaber meningsfulde udsagn om verden, såvel som den stil, hvormed de udtrykker deres medlemskabsformer og deres identitet som medlemmer” (Wenger, 2004:101). Det fælles repertoire er kendetegnet ved to karakteristika. For det første ved at afspejle, hvordan medlemmerne over tid har været gensidigt engagerede i en fælles praksis og for det andet ved, at det er flertydigt af natur, dvs. det kan fortolkes på forskellig måde, og kan derfor have mange udtryk i form af fx forskellige handlinger og begreber m.m. (Wenger, 2004:101). Kort sagt har det betydning for læringen i praksisfællesskabet, at dets medlemmer deler et fælles forråd i form af et repertoire der også indforstået kan knyttes an til.

Hvad dette begreb kan er at belyse, i hvilket omfang, der eksisterer et fælles repertoire i ledernes praksisfællesskab, herunder for at belyse udviklingen og dynamikken i dette, og hvordan fælles temaer og praksisser er med til at styrke fællesskabet.

Det ses hvordan begreberne næsten overlapper hinanden – praksis er altid delt eller fælles praksis, som er situeret, således udgørende et praksis-fællesskab. Ordene specificerer nærmest blot hinanden (Wenger, 2004: 89), men afgørende er det at fastholde de tre dimensioner, der forbinder fænomenet

*praksis* med fænomenet *fællesskab*. Praksisbegrebet benyttes i afhandlingen sammen med fællesskabsbegrebet, og de dertil knyttede begreber; gensidigt engagement, fælles virksomhed, fælles repertoire, til at beskrive det praksisfællesskab som lederne er en del af. Mere overordnet giver begreberne mulighed for at illustrere udviklingen og dynamikken i praksisfællesskabet i relation til læringskonsekvenserne af kurset.

### **Mening**

Wengers behandling af fænomenet mening synes at være indkredsede snarere end, at der tilbydes en klar definition af dette, men han forstår *mening* som værende endnu et afgørende aspekt af praksis (Wenger, 2004:63), og konstaterer, at ”vores engagement i praksis kan nok have mønstre, men det er den gentagne produktion af mønstre, der giver anledning til en oplevelse af mening” (Wenger, 2004:66). En væsentlig pointe er således, at det er i den kontinuerlige genbekræftelse af mønstre, der pågår i den sociale interaktion, at individet oplever mening. Mening eksisterer således i den dynamiske relation mellem individet, den sociale verden og verden og er ikke noget, der allerede består i det enkelte menneske eller ude i verden (Wenger, 2004:68), det er noget, der kontinuerligt skabes og forhandles. Endvidere bliver det også tydeligt, at menneskets livserfaring har en grundlæggende social karakter og, at ”meningen med det, vi gør,... altid [er] social” (Wenger, 2004:72). Mening er et udtryk ”for vores (skiftende) evne til – individuelt og kollektivt – at opleve vores liv og verden som meningsfuld” (Wenger, 2004:15). Meningsfuldheden er meget væsentlig, og i sidste ende er det ”de meninger, vi producerer, der tæller” (Wenger, 2004:65), idet mening er det læringen i sidste instans skal fremstille (Wenger, 2004:14).

Mening optræder i den proces, der benævnes *meningsforhandling* (Wenger, 2004:66), som er ”den proces, hvorigennem vi oplever verden og vores engagement deri som meningsfuldt” (Wenger, 2004:67). Denne forhandlingsproces sker, når ”vi skaber meninger, de udvider, omdirigerer, afviser, omfortolker, modificerer eller bekræfter – kort sagt genforhandler - de meningshistorier, de er en del af” (Wenger, 2004:67). Meningsforhandlinger pågår således konstant, og individet er hele tiden involveret heri. Forhandling af mening indebærer endvidere en vekselvirkning mellem to grundlæggende processer: *Deltagelse* og *tingsliggørelse*<sup>121</sup>. ”Meningsforhandlingen er...det diskursniveau, hvorpå praksisbegrebet skal forstås” (Wenger, 2004:89). Praksis består altså af de meningsforhandlinger, som finder sted i spændingen mellem tingsliggørelse og deltagelse, og mening er resultatet af den forhandlingsproces, hvori både deltagelse og tingsliggørelse finder sted (Wenger, 2000:159).

---

<sup>121</sup> Disse beskrives nærmere i næste afsnit.

Meningsforhandlinger er knyttet til verbal kommunikation – sproget, og *forhandling* kan ofte forbindes med, at der opnås enighed mellem mennesker, men forhandlingen af mening i en social interaktion rummer både enighed og uenighed (Wenger, 2004:67). Den indbyrdes forhandling af mening kan imidlertid ikke kun forbindes til noget sprogligt, dog angiver Wenger ikke nærmere, hvad han mener med meningsforhandlinger, der materialiserer sig på en anden måde end gennem sproget, og det står derfor hen i det uvisse, hvad der menes med dette. Bramming (2001) gør opmærksom på, at Wenger kan tolkes på den måde, at meningsforhandlinger også indeholder det ikke-sproglige, og italesætter dette som en kropslig fornemmelse (Bramming, 2001:97). Denne fortolkning synes rimelig, eftersom Wenger selv gør opmærksom på, at meningsforhandlinger kræver både kroppe og hjerner (Wenger, 2004:65).

Denne forståelse af meningsforhandlinger får den betydning i analysen, at når disse forsøges belyst vil fokus være rettet imod både de sproglige og de udtalte forhandlinger af mening. Til at iagttage de ikke-sproglige meningsforhandlinger trækkes på Erving Goffmans' mikrosociologiske betragtninger om ikke-sproglig kommunikation i form af kropslige ekspressive udtryksformer som fx gestik, kropsholdning, øjenkontakt, ansigtsudtryk, ord, betoning og tøven (Goffman, 1963, kap.6).

I denne afhandling tolkes Wengers meningsbegreb som noget, der optræder i meningsforhandlingsprocesserne, så fokus vil rettes imod disse. Han fremfører selv, at mening kan iagttages ved hjælp af de to begreber: deltagelse og tingsliggørelse, som netop udgør dualiteten i meningsforhandlingsprocesserne. Derfor vil opmærksomheden rettes imod disse i det efterfølgende afsnit.

Men allerede på nuværende tidspunkt, kan det slås fast, at analysen behandler nogle af de meningsforhandlinger, der har fundet sted på kurset (og i praksis), idet disse kan bidrage med at illustrere, hvorledes interaktionen i praksisfællesskabet, som fandt sted på kurset (og i praksis) påvirker handlemåder og normer vedrørende ledelse og udvikling af teamarbejdet. Således kan begreberne mening og meningsforhandlinger benyttes til at illustrere, hvordan mening, forstået som *deltagelse* og *tingsliggørelse*, skabes i praksisfællesskabet på kurset (og i praksis).

En nærmere fremstilling af hvordan meningsunderbegreberne appliceres til meningsforhandlingerne, som de optræder i empirien, findes i det følgende afsnit.



## Deltagelse og tingsliggørelse

Wengers forståelse af ”deltagelse refererer både til en deltagelsesproces og til de relationer til andre, der afspejler denne proces” (Wenger, 2004:70). Fokus er altså både på handling og sammenhæng, og således indeholder termen det ”at have eller tage del i eller være fælles med andre om (en eller anden aktivitet, virksomhed, etc.) [...] en kompleks proces, der kombinerer handling, samtale, tænkning, følelse og tilhørsforhold” (Wenger, 2004:70). Begrebet benyttes kun i forhold til medlemmer af praksisfællesskaber, og afgørende er individets mulighed for *gensidig genkendelse* (*anerkendelse*). Netop individets evne til genkendelse hænger sammen med dets evne til at indgå i meningsforhandlinger: ”[...] når vi tager del i en samtale, genkender vi på en eller anden måde noget af os selv i hinanden, som vi forholder os til. Det, vi genkender, har noget at gøre med vores gensidige evne til at forhandle mening” (Wenger, 2004:70). Dvs., at individet genkender sin egen menneskelighed i samværet med den anden, og det er i dette samvær, at oplevelsen af mening bliver synligt for individet (Bramming, 2001:99). Et andet meget væsentligt aspekt af participation er identitet. Medlemmerne af et praksisfællesskab udvikler således en *deltagelsesidentitet* på baggrund af deltagelse i fællesskabet og relationerne, der dannes til de øvrige medlemmer i dette, deltagelsesidentiteten kan altså siges at udspringe af samhørigheden i praksisfællesskabet. Wenger udtrykker det således: ”I denne oplevelse af gensidighed er deltagelse en kilde til identitet. Når vi genkender gensidigheden i vores deltagelse, bliver vi en del af hinanden” (Wenger, 2004:71). Udviklingen af identitet gennem deltagelse er altså nært knyttet til gensidigheden i relationerne mellem praksisfællesskabets medlemmer.

Endvidere fastslår Wenger tre pointer, der gør sig gældende i brugen af begrebet. For det første, at deltagelse og samarbejde ikke er ækvivalente. Participation kan således være spændings- eller konflikt-fyldt, såvel som konsensuspræget. For det andet, at individets delagtighed i en delt socialitet former dets oplevelser, og endvidere formes de sociale fællesskaber af deltagelse. Der er altså tale om etableringen af en særlig gensidighed, hvor der i dannelsen af en fælles socialitet samtidig sker en dannelse af identitet for den enkelte, men denne individuelle identitetsskabelse former og forandrer samtidig praksisfællesskabet. Og for det tredje fremføres det, at deltagelse handler om mere og andet ”end direkte engagement i bestemte aktiviteter sammen med bestemte mennesker. Den sætter meningsforhandlingen i forbindelse med vores forskellige former for medlemskab i forskellige fællesskaber. Den udgør en konstituerende del af vores identitet. Deltagelse som sådan er ikke noget, vi tænder og slukker for” (Wenger, 2004:71). Den deltagelsesidentitet der dannes gennem delagtighed i praksisfællesskabet er altså ikke en, som individet kan glide ind og ud af, det er en identitet, som kontinuerligt konstrueres og forandres gennem de forhandlinger af meninger, som individet indgår i, i de forskellige delte socialiteter, det er en del af. Det karakteristiske ved *deltagelse* er således

dette at tage del i de gensidige genkendelsesprocesser i sociale fællesskaber, at tage del i de dertilhørende meningsforhandlinger, hvis resultat er mening (læring) og den dobbelte identitetsdannelse, af både individet og af praksisfællesskabet.

Tingsliggørelse, genstandsgørelse eller reifikation henviser til det at behandle en abstraktion som en ting eller en konkret genstand.<sup>122</sup> Der er altså tale om at tillægge noget nogle egenskaber som det egentlig ikke har. Fænomenet peger dermed på en aktivitet, hvori noget behandles som noget det egentlig *ikke* er. For Wenger er tingsliggørelsen, en måde at skabe mere ”virkelighed” end der i forvejen egentlig er, men også dette at give selve meningsforhandlingen en konkret genstand, da det, vi har med at gøre, gøres mere håndgribeligt og dermed mere ”virkeligt”. Termen benyttes til at beskrive ”den proces, der former vores oplevelse ved at skabe objekter, der bringer denne oplevelse til at stivne i »tingslighed«. Vi skaber fokuspunkter, som meningsforhandlingen kan organiseres omkring” (Wenger, 2004:73). Reifikation henviser til den proces, der finder sted, når vi ved hjælp af skabelse af objekter former vores oplevelser. Tingsliggørelse bliver hermed en måde at forstå verden på gennem en særlig form for italesættelse af den. Dette kan eksempelvis ske gennem personifikationer og metaforer, f.eks. af retfærdigheden der er afbildet som en pige, der med bind for øjnene holder en vægt (Wenger, 2004: 72), således som en personifikation og en metafor for ”den blinde retfærdighed”, der ikke tager særlige hensyn i afvejningen af det retfærdige. Et andet eksempel på en objektliggørelsesproces er brugen af spørgeskemaer på arbejdspladser som et udtryk for det psykiske arbejdsmiljø. Spørgeskemaet er således et værktøj, der benyttes som et udtryk for medarbejdernes trivsel på arbejdspladsen på et givent tidspunkt.<sup>123</sup> Sagt på en anden måde finder tingsliggørelsen sted, når en særlig opfattelse får form og denne efterfølgende bliver et fokuspunkt for meningsforhandlingen eller diskursen. Denne objektliggørelse af fx retfærdighed eller psykisk arbejdsmiljø betyder, at det bliver lettere at tale om disse ting, men samtidig er der også en risiko for en forenkling af disse komplekse fænomener, hvilket kan have negativ indflydelse på sagen. Fx kan man forestille sig, at der var forhold vedrørende det psykiske arbejdsmiljø, der ikke kan ”fanges” af et spørgeskema, og som derfor ikke bliver genstand for meningsforhandlinger på trods af vigtighe-

---

<sup>122</sup> Det er uklart om tingsliggørelsen for Wenger sker i den sociale interaktion, eller om det er noget, der er ydre bestemt (jf. Karl Marx og György Lukács). Her tolkes han som, at tingsliggørelse er noget, der sker i de mellem menneskelige processer. Han gør imidlertid ikke klart, hvilke og i hvilket omfang de ydre samfundsmæssige strukturer spiller ind. Man kan sige, at Wenger er mest optaget af den mikrosociologiske reifikation frem for den makrosociologiske tingsliggørelsesproces, og det er relevant for afhandlingens problemstilling, det er de ydre tingsliggørelsesprocesser derimod ikke, og derfor vil de ikke blive behandlet.

<sup>123</sup> Et tredje eksempel er fænomenet frihed, der fx gennem Frihedsgudinden er fremstillet og personificeret som en statue af en kvinde med en fakkel i hånden og en krans på hovedet. Statuen tingsliggør tankegangen om frihed for alle uanset status, køn eller race. Et fjerde eksempel er fænomenet samhandelsorden, der af Goffman er tingsliggjort ved hjælp af bl.a. teatermetaforen, som skal illustrere mennesket interaktion i det sociale liv (Goffman, 1959). Et sidste eksempel på en tingsliggørelsesproces er balance-score-cardet, som benyttes på nogle arbejdspladser til at bedømme de ansattes effektivitet. Således formes meningsforhandlingerne om effektivitet på baggrund af denne objektliggørelse af effektivitet i form af et organisatorisk værktøj.

den af disse forhold. Således kan tingsliggørelsen siges i nogen henseende at lette forhandlingen af meninger mellem mennesker, hvorimod den i andre henseender risikerer at afspore meningsforhandlingerne.

Hvor der med begrebet deltagelse blev fokuseret på, at vi gennem denne genkender os selv i hinanden, henvises der med begrebet tingsliggørelse til en projiceringsproces, hvor vi projicerer os selv og vores meninger ud i verden. Dette medfører, at vi opfatter vores meninger som noget virkeligt i sig selv og som bestående i verden med en selvstændig eksistens. Forskellen mellem deltagelse og tingsliggørelse er således især knyttet til modsætningen mellem gensidighed og projektion (Wenger, 2004:73), men begge har en specifik og unik karakter, som knytter til udviklingen i en særlig socialitet.

Den reifikative proces har en afgørende rolle for praksis, idet ”ethvert praksisfællesskab skaber abstraktioner, værktøjer, symboler, historier, udtryk og begreber, der tingsliggør en del af denne praksis i stivnet form” (Wenger, 2004:73). Til en given fælles socialitet hører dermed også helt særlige tingsliggørelsesmåder, men ingen tingsliggørelse, hvad enten det er et værktøj, et udtryk, et begreb eller andet, kan til fulde beskrive den praksis, som reifikationen bidrager til oplevelse af mening med. Der er så at sige mere til, eksempelvis, et udtryk end det, der er ”stivnet” i udtrykket. Wenger ønsker med begrebet ”at dække en lang række processer, der omfatter det at skabe, designe, fremstille, benævne, kode og beskrive såvel som opfatte, fortolke, bruge, genbruge, afkode og omformulere” (Wenger, 2004:74). Der henvises med ordet både ”til en proces og dennes produkt” (Wenger, 2004:75) og disse – processen og produktet - forudsætter endvidere altid hinanden, og for at blive meningsfuld skal genstandsgørelsen altid ”gentilegnes i en lokal proces” (Wenger, 2004:75). Praksis og erfaringer med praksis spiller således en afgørende rolle for tingsliggørelsesprocessen, som ikke blot udspringer af en given praksis, men også er med til at forme den:

”En sygesikringsskade tingsliggør for eksempel i sin form et komplekst væv af konventioner, aftaler, forventninger, forpligtelser, herunder (lægens) ret til at udstede regninger for bestemte tjenesteydelser og forpligtelsen til at gøre det på en standardiseret måde og (forsikringselskabets) ret til at afgøre om skadesanmeldelsen er lovlig og behørig udfyldt, samt forpligtelsen til i bekræftende fald at honorere skaden” (Wenger, 2004:74).

Opsummerende kan man sige, at når Wenger taler om en tingsliggørelse af en ide, en længsel, en tanke, således af noget ulegemligt, der forvandles til en konkret objektiv form, refererer dette ikke kun til det konkrete materielle produkt, men der henvises også til de processer, hvor produktet spiller en rolle i praksis, og den mening, der forhandles omkring disse (Wenger, 2004:76). Deltagelse

og tingsliggørelse er væsentlige begreber i denne afhandling, netop fordi dynamikken i denne dualitet skaber mening og identitet<sup>124</sup> igennem de fortløbende meningsforhandlingsprocesser, som spiller en afgørende rolle, når læring (som en social proces) skal afdækkes.

Deltagelsesbegrebet bidrager i denne afhandling til at indfange lederens mulighed for at genkende/anerkende hinanden i praksisfællesskabet, således benyttes begrebet til at belyse den måde, hvorpå lederne deltager i praksisfællesskabet, og hvordan de i disse delagtiggørelsesformer genkender/anerkende deres egen måde at deltage på (Bramming, 2001:99). Begrebet rummer mulighed for at belyse de personlige erfaringer lederne gør sig på kurset (og i praksis) i forhold til det at være ledere samt, hvordan fællesskabet (praksisfællesskabet) skabes og udvikles. Tingsliggørelsesbegrebet er særlig relevant og brugbart til at belyse, hvordan fx begreber (som transformationsledelse, teamarbejde og trivsel) på kurset er med til at forme lederens praksis – specielt i forhold til deres opgave med at lede teams. Men også til at belyse, hvordan deres eksisterende praksis er blevet formet gennem tingsliggørelsesprocesser (fx handleplaner) herunder, hvordan disse indvirker på efterfølgende praksis. Yderligere kan termen benyttes til at belyse, hvordan implementeringen af team på lokalcenteret (en ny strategi) fandt sted og, hvordan dette påvirkede (praksis i) praksisfællesskabet. Overordnet set kan de to begreber – deltagelse og tingsliggørelse – benyttes til at beskrive dynamikkerne i praksis(fællesskabet) (Buch, 2002:35), og dermed til afdækningen af tilsigtede såvel som utilsigtede læringskonsekvenser af kurset.

### Deltagelse og tingsliggørelse som en (menings)dualitet

Som det fremgår af ovenstående er der tale om, at deltagelse og tingsliggørelse udgør en dualitet, der er afgørende for, hvordan mennesket oplever mening ”og dermed for karakteren af praksis” (Wenger, 2004:66). Deltagelse og tingsliggørelse kan altså ikke betragtes hver for sig, men må forstås i deres sammenhæng som de kommer til udtryk i en given praksis, hvor de forbindes gennem forhandling af mening. De er komplementære og den ene en modvægt for, hvad den anden måtte mangle. Eksempelvis er en (virksomheds)vision værdiløs og kun et betydningsløst stykke papir, hvis medarbejdere og ledere ikke engagerer sig i dette med deres forskellige perspektiver, interesser og fortolkninger i forhandlinger af mening. En vision er således uden indhold, hvis ikke den ledsages af de meningsforhandlinger som participation medfører. Deltagelse repræsenterer det, der skal til for at afbalancere de uoverensstemmelser tingsliggørelsen medfører (Wenger, 2004:77-79) og omvendt. Endnu et eksempel på dette kan være, når der på et lokalcenter indføres håndholdte computere, hvor medarbejderne fx kan dokumentere plejeindsatsen (mht. indhold og tidsforbrug). I

---

<sup>124</sup> Diskussion og refleksioner vedrørende begrebet identitet uddybes senere i dette kapitel.

denne situation kan en diskussion om brugen af disse hjælpe til, at forstå, hvordan plejeindsatsen prioriteres, hvilket til syvende og sidst kan forhindre et misforhold mellem, hvordan brugen af dem er tiltænkt, og hvordan de bruges i praksis. Således er meningsforhandling en dobbelt proces, der udgøres af samspillet mellem participation og reifikation, hvilket sker i en fælles socialitet. Det udtrykkes således: ”dualiteten mellem deltagelse og tingsliggørelse...er et fundamentalt aspekt ved beskaffenheden af praksisfællesskaber, ved deres udvikling over tid, ved relationerne mellem praksisser, ved deltager identiteter og ved de bredere organisationer, praksisfællesskaber eksisterer i” (Wenger, 2004:81). Samspillet mellem begreberne deltagelse og tingsliggørelse er følgelig forbundet med den produktion og reproduktion af mening, som finder sted i de sociale interaktionsprocesser i praksisfællesskabet (Buch, 2002:58; Wenger, 2004:111), men også med udviklingen af identitet (Wenger, 2004:161).

### ***Læring i praksisfællesskaber***

I præsentationen og fremstillingen af *praksis som læring* diskuteres læring ikke som en aktivitet, der er bundet til det enkelte individ, men derimod, som det specifikt karakteristiske ved praksis (Wenger, 2004:105). Dannelsen af en praksis i et praksisfællesskab finder sted over en periode (Bramming, 2001:144), men det afgørende for praksisfællesskabet er forbundet med, at medlemmerne til en vis grad er gensidigt engagerede i at udøve en fælles beskæftigelse med henblik på, at de sammen lærer noget vigtigt. Med en sådan optik kan praksisfællesskaber betragtes som *fælles læringshistorier*, og udvikles således som delte læringshistorier (Wenger, 2004:105f). Praksis drives og udvikles gennem den læring, der finder sted i praksisfællesskabet – for den enkelte såvel som for kollektivet. Men på samme tid er praksis også ”den pågældende læringshistorie” (Wenger, 2004:116). Udtrykket historier benyttes i denne sammenhæng ikke blot til at henvise til en individuel eller delt erfaring og ej heller til artefakter eller institutioner, men derimod refererer udtrykket til en kombination af deltagelse og tingsliggørelse over en periode (Wenger, 2004:106). Læringen skabes altså konstant gennem medlemmernes kontinuerlige delagtighed i meningsforhandlingerne i praksis(fællesskabet).

Læring i praksis kan siges at involvere nedenstående elementer for medlemmer af praksisfællesskabet:

*”Udvikling af forskellige former for gensidigt engagement: Opdage, hvordan man engagerer sig, hvad der fremmer, og hvad der hæmmer; udvikler indbyrdes relationer; definere identiteter, fastslå hvem der er hvem, hvem der er god til hvad, hvem der ved hvad, hvem der er let eller vanskelig at omgås.*

*Forståelse og afstemning af deres virksomhed:* Indordne deres engagement derefter og lære sig selv og hinanden at stå til ansvar; gøre en indsats for at definere virksomheden og harmonisere modstridende fortolkninger af, hvad virksomheden går ud på.

*Udvikling af deres repertoire, stil og diskurser:* Genforhandle meningen med forskellige elementer; producere eller indføre redskaber, artefakter, repræsentationer; registrere og huske hændelser; finde på nye udtryk og omdefinere eller kassere gamle; fortælle og genfortælle historier; skabe og bryde rutiner” (Wenger, 2004:115f).

Den læring der finder sted i praksis er altså kendetegnet ved, at den så og sige *er* medlemmernes kontinuerlige deltagelse i en konstant dynamisk praksis. Dvs. læringen ikke er forbundet til noget, der ligger uden for en given praksis, læringen materialiserer sig *i* individernes praksis, fx lærer man at blive leder ved at være leder (i praksis). Det er altså i selve det indbyrdes engagementet i fælles beskæftigelse og den delte og forhandlede forståelse af denne såvel som brugen af et fælles forråd af repertoire, at læringen er iboende. Dog er alt hvad vi foretager os ikke signifikant læring. Betydningsfuld læring; ”er det, der forandrer vores evne til at indgå i praksis, forståelsen af, hvorfor vi engagerer os i det, og de ressourcer, vi har til rådighed for at gøre det...læring af denne type har at gøre med udvikling af vores praksisser og vores evne til at forhandle mening. Der er ikke kun tale om erhvervelsen af erindring, vaner og færdigheder, men dannelsen af en identitet” (Wenger, 2004:116). Signifikant læring er altså nært forbundet til forandring i vores handlemåder, erkendelsen af meningsfuld aktivitet, samt vores ressourcer til at deltage i praksis.

#### Lokalt forhandlede kompetencesystemer

Termen henviser til, hvordan viden forhandles, bestemmes og anerkendes som relevant i en given delt socialitet. Således kan et praksisfællesskab betragtes som et *lokalt forhandlet kompetencesystem*, når viden defineres som kompetent deltagelse i praksis (Wenger, 2004:161). Dermed skal individets deltagelse i fællesskabet altså genkendes af de øvrige medlemmer som kompetent. Et sådant kompetent medlemskab af praksisfællesskabet er karakteriseret ved følgende elementer:

”1. *gensidigt engagement* – evnen til at engagere sig i andre medlemmer og reagere adækvat på deres handlinger og dermed evnen til at etablere relationer, hvori denne gensidighed danner grundlag for en deltagelsesidentitet.

2. *ansvarlighed over for virksomheden* – evnen til at forstå praksisfællesskabers virksomhed dybtgående nok til, at man påtager sig et ansvar for den og bidrager til dens udførelse og til fællesskabets vedvarende forhandling af den.

3. *repertoire, der kan forhandles* – evnen til at bruge praksisrepertoiret til at engagere sig i det. Dette forudsætter tilstrækkelig deltagelse (personlig eller via stedfortræder) i

en praksis' historie til, at det genkendes i repertoires elementer. Det forudsætter så evnen – både dueligheden og legitimiteten – til at gøre denne historie meningsfuld på en ny måde” (Wenger, 2004:161).

Kompetence kan altså betragtes som et spørgsmål om anerkendelse eftersom, den ikke er bundet til det enkelte individ, men ej heller til det abstrakte fælles. Det er netop, om et individ *opfattes* som kompetent handlende i en given situation, og dette afgøres af, hvordan de øvrige medlemmer i praksisfællesskabet opfatter handlingen. De skal således opfatte handlingen som acceptabel for, at denne opfattes som kompetent, og for at få denne accept er individet nødt til kontinuerligt at deltage i praksisfællesskabets aktiviteter (Wenger, 2004:160f). Opsummerende kan det siges, at et individ altså kun er at betragte som kompetent, hvis det vurderes som sådan af andre i en given socialitet.

Til at belyse, hvad lederne lærer på kurset (og i praksis) er tanken om et lokalt forhandlet kompetencesystem velegnet til at pege på, hvordan lederne i praksisfællesskabet netop lærer ved at deltage kompetent i praksis. Således benyttes Wengers forståelse af læring og kompetencesystemer til at afdække, hvordan lederne engagerer sig i hinanden, tager ansvar for praksisfællesskabets aktivitet (virksomhed), vinder anerkendelse og legitimitet, samt forhandler fællesskabets repertoire. Idet læring forstås som en social praksis vil dette belyse måden, hvorpå læringen på kurset mere specifikt finder sted og dermed også afdække tilsigtede og utilsigtede læringskonsekvenser.

### **Identitet**

Fænomenet identitet er et afgørende element af Wengers teori om læring, og er uadskilligt fra begreberne praksis, fællesskab og mening. I spørgsmålet om identitet er der tale om et fokusskifte til individniveauet, men dog stadig ud fra en social optik, så på denne måde kan begrebet siges at forbinde det individuelle og det sociale (Wenger, 2004:169). Identitet er ”en betegnelse for, hvordan læring ændrer, hvem vi er, og skaber personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med vores fællesskaber” (Wenger, 2004:15). Evnen, eller den manglende evne, til at danne de meninger, der bestemmer vores fællesskaber og tilhørsforhold er derfor af stor betydning for identitetsskabelsen, da identitet formes afgørende gennem de meningsforhandlinger, individet indgår i som medlem af et praksisfællesskab. Et praksisfællesskabs dannelse kan således også karakteriseres som forhandling af identiteter (Wenger, 2004:169). Vores interaktion med verden omkring os danner altså vores identitet, og dette sker ved hjælp af et tæt samspil mellem participative erfaringer og reifikative processer i en delt socialitet. I vores møde med andre bliver vi netop konfronteret med den måde, vi bliver opfattet på. Og det er i disse relationer til andre, at identiteten dannes i en kompleks dynamik

mellem deltagelseserfaringer og reifikative projektioner. Vi skaber altså vores identitet, når disse to processer samles i forhandlingen af mening (Wenger, 2004:176f). Identiteten er således ikke et fast statisk objekt, men en størrelse, der kontinuerligt forhandles (Wenger, 2004:179), og det sker altid i en social kontekst (Wenger, 2004:197).

Når individet er fuldgyldigt medlem af et praksisfællesskab, kan det handle kompetent fordi, det er på kendt grund. I denne delte socialitet erfarer individet kompetence ved, at det opleves som kompetent af andre, dette for så vidt individet har en viden om, hvordan man skal interagere med de øvrige medlemmer i praksisfællesskabet: Denne erfaring er forbundet med, at der er en forståelse af, hvorfor andre medlemmer agerer som de gør, hvilket er knyttet til en forståelse af den fælles beskæftigelse, de deler ansvar for, og det fælles repertoire. Det, der kendetegner kompetence kendetegner fremdeles også identitetstilblivelsen (Wenger, 2004:177).

Wenger fremstiller fem dimensioner ved identitet i praksis, som kendetegner denne:

1. Identitet er levet erfaring, der indeholder deltagelse og tingsliggørelse
2. Identitet er forhandlet og en kontinuerlig tilblivelse, der er gennemtrængende i forhold til livsperioder og særlige miljøer.
3. Identitet er social og skabes i fællesskaber og giver endvidere medlemskab i praksisfællesskaber. Medlemskabet opstår, når vi i en given social kontekst er familiære med praksis.
4. Identitet er en læreproces, en tidlig læringsbane, der omfatter, det der er sket, og det der sker fremadrettet i en mening i nutiden.
5. Identitet er interaktion mellem det lokale og det globale (Wenger, 2004:189f).

I forbindelse med sine betragtninger om identitet diskuterer Wenger begreberne deltagelsesidentitet og ikke-deltagelsesidentitet, som peger på, at vi skaber vores identitet, både gennem de praksisser vi deltager i, og de praksisser vi ikke deltager i. Således dannes en ikke-deltageridentitet, ”hvis et medlems forsøg på at påvirke praksis til stadighed ikke møder genklang i fællesskabet – ikke adopteres” (Bramming, 2001:120). Hvis et medlems praksis derimod accepteres og anerkendes som kompetent i praksisfællesskabet udvikles en deltageridentitet. Dermed bestemmes vores identitet både af det vi er, og det vi ikke er. Medlemmernes forbindelser til en delt socialitet er altså forbundet med deltagelse såvel som ikke-deltagelse, og deres identiteter dannes på baggrund af elementer fra begge deltagelsesformer (Wenger, 2004:191). En deltagelsesform – ud af flere – er den *perifere* deltagelsesform, som henviser til, at individet deltager i fællesskabet i et vist omfang men altså ikke i en



sådan udstrækning, at det bliver fuldgyldigt medlem. ”Her er det deltagesaspektet, der dominerer og definerer ikke-deltagelse som aktiverende deltagesfaktor” (Wenger, 2004:192f).

Wengers forståelse af identitet (og ligeledes læringsbaner, der kan betragtes som synonymt med hans forståelse af identitet - som en identitetsbevægelse) kan således tolkes som, at mennesket er henvist til livslang læring, idet mennesket hele tiden *er/befinder sig i en given (lærings)bane*.

Som det ses af ovenstående dannes vores identitet i spændingen mellem individets engagement i forskellige måder at hører til på, og dets evner til at indgå i meningsforhandlinger, der er betydningsfulde i disse kontekster. Dannelsen af identitet består således af to processer: Identifikation og negotiabilitet (Wenger, 2004:217). En kort introduktion af disse fremstilles i nedenstående afsnit.

### Identifikation og negotiabilitet

Identitetsdannelse er, ifølge Wenger, en dualistisk proces, som består af et samspil mellem identifikation og negotiabilitet. Heri ligger også det centrale forhold, at Wenger forstår identitetsprocesser som underlagt og henvist til forskellige typer af forhandlinger. Identifikation angår ”oplevelser og materiale til opbygning af identiteter, ved at selv investeres i associations- og differentiationsrelationer” (Wenger, 2004:217). Dette inkluderer spørgsmålet om, hvad andre forbinder med os, og hvad vi forbinder os selv med. Identifikation indebærer både deltages- og tingsliggørelsesprocesser og ”er både noget, vi gør mod os selv, og noget, vi gør mod hinanden [og den] kan både være positiv og negativ...i den forstand, at den omfatter relationer, der former, hvad vi er, og hvad vi ikke er.” (Wenger, 2004:220f). Dermed er identifikation en dynamisk og generativ bevægelse, idet den både rummer en individuel og en social proces, som er indbyrdes konstituerende (Wenger, 2004:221f). Identifikation er således tæt forbundet med de anerkendelsesprocesser, der gør sig gældende i fællesskabet, når medlemmerne genkender og accepterer hinanden som deltagere i det samme fællesskab. Identifikation er imidlertid også på spil i den proces, hvor individet betragter sig selv som godkendt og anerkendt af et fællesskab, eller når individet betragter eller betragtes som stående udenfor fællesskabet. På denne vis kan identifikation både medføre deltageridentitet og ikke-deltageridentitet.

Den anden del af identitetsdannelsens dualistiske begrebspar er negotiabilitet og angår forhandlinger, som ”bestemmer, i hvilken grad vi har kontrol over de meninger, vi er investeret i” (Wenger, 2004:217). Der er her tale om den evne, mulighed og ret som det enkelte medlem har for at bidrage med sin mening til fællesskabet, men forhandlebarhed henviser også til individets evne, mulighed

og ret til at tage ansvar for og påvirke de holdninger, der er væsentlige for praksisfællesskabet. Med dette begreb antydes således, at medlemmernes forskellige positioner i fællesskabet giver dem forskellig legitimitet i forbindelse med meningsforhandlingerne. Dvs., at forhandlebarhed er et udtryk for, hvordan og i hvor høj grad individet kan gøre sin mening gældende i meningsgivende sammenhænge i praksisfællesskabet, og hvorvidt individet accepteres som kompetent af de øvrige medlemmer i fællesskabet. Begrebet henviser således til de legitimitets- og magt-relationer, der er en del af praksisfællesskaber. Negotiabilitet skabes endvidere af måderne, ”hvorpå meningene og vores evne til at forhandle dem bliver en del af, hvem vi er” (Wenger, 2004:232). Afgørende for forhandlebarhed er således også om individet formår at tage ansvar for en given meningsforhandling, og herunder tage ejerskab for en given mening.

Begrebsparret angiver og illustrerer den sociale interaktionsproces, hvori individet producerer og reproducerer sin identitet, og dette er en proces, der fører til vedvarende identitetsdannelse og læring (Buch, 2002:58; Wenger, 2004:220+227). Det er et afgørende forhold, at den kontinuerlige udvikling af identitet også implicerer livslange læringsbaner og henviser og understreger således dette, at mennesket lærer gennem hele livet. Stadig identitetstilblivelse implicerer således, at individet er henvist til læring.

## Magt

I tilknytning til betragtningerne om identitet, og herunder dynamikken mellem identifikation og negotiation, behandler Wenger spørgsmålet om den iboende magt i sociale fællesskaber (Wenger, 2004:218f). Han anfører i denne forbindelse, at;

”identitet er et sted for social individualitet og af samme grund et sted for social magt. På den ene side er identitet magten til at høre til, til at være en bestemt person, til at gøre krav på en plads med medlemskabets legitimitet, og på den anden side er der tale om sårbarheden ved at høre til, identificere sig med og være en del af fællesskaber, der er med til at definere, hvem vi er, og derfor har indflydelse på os. Magt er forankret i vores identiteter og har sin oprindelse i et tilhørsforhold såvel som i udøvelsen af kontrol over det, vi hører til” (Wenger, 2004:238).

Magt er således, efter denne tankegang, nært forbundet til identitet, og bestemmer på afgørende måde inklusion og eksklusion i praksisfællesskaber. Det at være teamleder på et lokalcenter giver fx en særlig type legitimitet, når meninger skal forhandles i fællesskabet, hvorimod det at være funktionsleder giver en anden form for legitimitet. I dette tilfælde er legitimiteten og indflydelsen på praksis knyttet til titel og til individets måde at deltage på som henholdsvis teamleder og funktionsleder, men kan også være knyttet til uformel autoritet, fx gennem anciennitet, uddannelse osv. Såle-

des er der både deltagelsesprocesser og tingsliggørelsesprocesser på spil i magtudfoldelsen, og magt er netop kendetegnet ved et samspil mellem participative og reifikative processer i praksisfællesskabet (Wenger, 2004:238), og kommer altså til udtryk som ”en mening i en gensidig konstituerende proces mellem deltagelse og tingsliggørelse” (Bramming, 2001:124). Dermed kan deltagelse og tingsliggørelse betragtes som to måder at udøve magt på for medlemmer i et praksisfællesskab (Wenger, 2004:111). *Magt gennem participation* inkluderer forhold som: ”Indflydelse, personlig autoritet, nepotisme, aggressiv diskrimination, karisma, tillid, venskab, ambition” (Wenger, 2004:111). Individet kan således forsøge gennem deltagelsesformer at påvirke praksis (og derigennem opnå magt), fx ved at ”opsøge, dyrke eller undgå specielle relationer til bestemte mennesker” (Wenger, 2004:111) og fx kan en ansat i et team trække på en personlig relation til de øvrige medlemmer i teamet for at afstemme teamets måde at organisere arbejdet på til sin egen fordel (Wenger, 2004:112). *Magt gennem reifikation* kan henføres til: ”Lovgivning, strategier, institutionelt defineret autoritet, redegørelse, argumenterende påvisninger, statistik, kontrakter, planer, design” (Wenger, 2004:111), og hermed henvises til, at teammedarbejdere og ledere også kan øve indflydelse på praksis gennem tingsliggørelsesprocesser som fx at ”producere eller fremme specielle artefakter for at fokusere fremtidige meningsforhandlinger på bestemte måder” (Wenger, 2004:111). Fx. kan et specifikt *dagsordendesign* på et møde være en måde for lederen/ledelsen at udøve magt på, og er hermed et udtryk for tingsliggjort magt, idet indholdet på mødet på denne måde organiseres omkring nogle særlige diskussioner. For Wenger er det altså grundlæggende gennem disse to måder at udøve magt på, at individet kan øve indflydelse på praksis og udviklingen af denne (Wenger, 2004:105).

Det er endvidere en central pointe hos Wenger, at praksis aldrig er underlagt ydre strukturer eller et givent enkelt medlem, men altid er et resultat af de meningsforhandlinger, der foregår i den fælles socialitet, i forhold til et givent ydre mandat eller et særlig magtfuldt medlem af fællesskabet. Det er dog sådan, at selvom et fællesskab skaber en egen praksis, så kan den delte socialitet dog stadig påvirkes i forskellig retning, af den magt som fx institutioner, forskrifter og individer besidder og udøver, men denne (magt) tolkes netop gennem fællesskabets skabelse af praksis (Wenger, 2004:98), og gennem medlemmernes indbyrdes involvering i meningsforhandlingerne herom (Wenger, 2004:98). Dvs., at medlemmerne i en delt socialitet kan;

”have forskellige grader af magt til at påvirke meningsforhandlingen, men uanset hvor magtfuld et enkelt individ vil være, vil den måde, magten kommer til udtryk på, altid være resultatet af en forhandling i praksisfællesskabet. Hermed må vi umiddelbart kunne slutte, at magt bestemmes af medlemmernes kendskab til og beherskelse af

praksissen i fællesskabet og hermed i en eller anden grad, at det er tid og erfaring, der bestemmer muligheden for magt” (Bramming, 2001:124).

Bramming fremsætter en kritik af Wengers karakteristik af magt, og hævder, at denne magtforståelse er vanskelig at operationalisere og rejser i denne sammenhæng spørgsmålet om, hvordan disse termer (fx. Karisma, ambition eller venskab) skal defineres og iagttages? (Bramming, 2001:124). Uagtet dette, så synes Wengers eksempler på, hvordan magt kan komme til udtryk gennem henholdsvis participation og reifikation alligevel at være brugbare og illustrative mht. at kunne identificere nogle af de magtprocesser, der forekommer i ledernes praksisfællesskab i denne undersøgelse, som det vil ses, og hermed til at kaste lys på kurssets læringskonsekvenser. Men for at give en mere adækvat redegørelse af magtforholdene suppleres og nuanceres Wengers forståelse af den mere åbenlyse magt, med Bourdieus magtforståelse, i det denne kombinerede tilgang til magt gør det muligt at belyse både de åbenlyse som de mere skjulte eller mindre åbenlyse magtforhold, der spiller en rolle i relationerne mellem medlemmerne i praksisfællesskabet. Sociologen Pierre Bourdieu har beskæftiget sig med magt og herunder dominans, som er et af hans hovedtemaer, og han mener først og fremmest, at dominansen materialiserer sig på subtile måder (Prieur, 2008:23), og således kan netop denne tankegang medvirke til at belyse de konflikter og magtkampe, der mere subtilt udspilles mellem lederne i praksisfællesskabet. Til at forklare sådanne usynlige eller ikke helt åbenlyse dominansforhold, benytter Bourdieu begrebet *symbolsk vold*. Ved symbolsk vold forstås, at et dominerende individ, en gruppe eller en klasse, påfører andre individer, grupper eller klasser i et felt bestemte meninger, og hermed en særlig verdensudlægning, og gør det på en sådan måde, at de faktiske magt- eller dominans-forhold, der ”påtvinger” denne *doxa*<sup>125</sup>, forbliver tildækkede, og derfor er den symbolske vold subtil, og forstås netop ikke som vold/magt-udøvelse. Denne tildækning kalder Bourdieu også for *miskendelse* og denne miskendelse er en fejlagtig erkendelse og derfor i grunden ingen erkendelse. Tilslutningen er en realitet, når vedkommende som påbudet er rettet imod tænker i overensstemmelse med de strukturer, som er en del af det påbud, som blev rettet imod vedkommende. Den *dominerede* medvirker selv til den udnyttelse, som de *dominerende* pålægger vedkommende gennem sin hengivenhed eller beundring (Bourdieu, 1997:200). Der er således tale om; ”denne usynlige makten som bare kan utøves med delaktighed af de som ikke vet at de ligger under for den, eller endatil ikke vet at de utøver den” (Bourdieu, 1996:38).

---

<sup>125</sup> Doxa er den selvfølgeligelige viden, man ikke sætter spørgsmålstegn ved (Bourdieu, 1997:128).

Wengers forståelse af identitet – herunder identifikation og negotiation - kan benyttes til at belyse de processer, der medfører dannelse af identitet og læring (Buch, 2000:42) på kurset (og i praksis). Således kan beskrivelser af, hvordan lederne fx forhandler og genforhandler deres identitet i praksisfællesskabet på kurset (og i praksis) medvirke til at belyse kursets læringskonsekvenser. Magtforståelse hos Wenger og Bourdieu skal bidrage til at belyse de magtkampe, samt de inklusions- og eksklusions-mekanismer, der er knyttet til ledernes medlemskab i praksisfællesskabet.

### **Grænser**

Praksisfællesskaber er ikke isolerede enheder, men derimod er forskellige fællesskabers praksisser forbundet med hinanden, og artefakter og medlemmer i ét praksisfællesskab er altså forbundet til resten af verden og indgår ligeledes også i andre praksisfællesskaber. Fx anfører Wenger, hvordan praksisfællesskabet af skadesbehandlere er omgivet af et komplekst landskab af andre praksisfællesskaber, (med hvem de ikke har en fælles praksis), som fx: ”skadeeksperter, assurandører, systemudviklere [...] patienter, ydelsesrepræsentanter, regnskabsmedarbejdere og forskellige lægelige og juridiske sagkyndige” (Wenger, 2004:124). Et fællesskabs grænser kan fx være tingsliggjort med ”eksplicitte medlemskabsmarkører såsom titler, klædedragt, grader eller indvielsesritual” (Wenger, 2004:125), men behøver ikke at være klare og markerede og dog er det stadig tydeligt, hvem der er inkluderende og ekskluderende (Wenger, 2004:125).

Wenger introducerer to slags forbindelser mellem praksisfællesskaber, den første kaldes *grænseobjekter*, den anden *mægling*: ”Grænseobjekter – artefakter, dokumenter, fagudtryk, begreber og andre former for tingsliggørelse [...]. Mægling – forbindelser tilvejebragt af mennesker, der kan indføre elementer af en praksis i en anden” (Wenger, 2004:127). Et grænseobjekt kan fx være en elektronisk patientjournal på et sygehus, som kan bevæge sig over forskellige praksisfællesskabers grænser, og derfor mellem disse, og således kan patientjournalen både være en del af lægernes og sygeplejerskernes praksisfællesskab. Et individ kan deltage i flere praksisfællesskaber på en gang, og fx kan afdelingslægen på en given sygehusafdeling både være en del af et fællesskab med de øvrige læger på sygehuset, og samtidig en del af et mere omfattende praksisfællesskab med andre læger overhovedet, såvel som en del af fællesskabet med sygeplejerskerne på den afdeling, hvor han/hun arbejder (Just, 2005), og faktisk er det netop en væsentlig opgave for en(afdelings)leder, at håndtere det at krydse grænserne mellem fællesskaber, og dette giver mulighed for at skabe kontinuitet mellem disse (Wenger, 2004:126). De individer i organisationer, der leder særlige projekter, fx teamimplementeringsprojekter eller forandringsprojekter o.a., og som derfor må bevæge sig mellem for-

skellige fællesskaber, benytter sig, ifølge Wenger, ofte af mægling (Wenger, 2004:131), og overfører således elementer fra en praksis til en anden.

Til at belyse lederne relation til deres teams, samt deres relation til kommunens projektleder for teamorganiseringen, er Wengers forståelse af grænser relevant, eftersom den netop indfanger den interaktion, der finder sted mellem aktører fra forskellige praksisfællesskaber. Interaktionen over grænser, hvor elementer fra en praksis overføres til en anden betegnes som mægling og muliggør at aktører fra et praksisfællesskab kan påvirke et andet, hvilket netop er relevant i forhold til at belyse, hvordan lederne påvirkede og udviklede teamorganiseringen. Begrebet mægling kan endvidere også bidrage til at forklare, hvordan lederne selv bl.a. påvirket og lærte på kurset.

## Kapitel 7. Den empiriske analyse

I dette kapitel præsenteres først resultaterne af de kvantitative analyser, der indeholder simple statistiske opgørelser og multilevelanalyser af lederne og medarbejdernes oplevelse af ledernes ledelsesstil, teamfunktion og egen trivsel, og dernæst fremstilles den kvalitative indholdsanalyse af kursets konsekvenser og den samtidige teamorganisering på lokalcenteret. Empirien fortolkes, som nævnt tidligere, i et socialt læringsperspektiv og med henblik på at belyse de tilsigtede såvel som de utilisigtede læringskonsekvenser af kurset.

### ***Del 1. Ledernes og medarbejdernes oplevelse af ledelsesstil, trivsel og teamfunktion***

Som nævnt tidligere, var rammerne for de kvantitative undersøgelser fastlagt i hovedprojektet, og der var indlagt følgende specifikke snitflader i de kvantitative undersøgelser: Ledelsesstil, teamfunktion, trivsel, hvorpå jeg ingen indflydelse har haft. Således har jeg ikke medvirket i dataindsamlingen eller datagenereringen, men jeg har derimod haft mulighed for at køre særlige kørsler, som var relevante for afhandlingen. Det betyder bl.a. også, at det ikke har været muligt at tilføje spørgsmål til spørgeskemaet, som kunne være til gavn for den socialt læringsteoretiske undersøgelse. Dataene fra de kvantitative undersøgelser i denne afhandling siger således kun noget om de nævnte (på forhånd af hovedprojektet definerede) temaer. Denne fremstilling af de kvantitative data og analyser vil derfor belyse, hvad data viser i forhold til disse temaer. Grundet det valgte teoretiske perspektiv, og i henhold til det ovenfor anførte, giver det god mening at supplere de kvantitative data med kvalitative data, da, som denne kvantitative analyse også vil vise, det er vanskeligt udelukkende ved hjælp af kvantitative data at belyse den (sociale) læring, der har fundet sted på kurset. Dette er fremdeles endnu et eksempel på, hvordan den valgte mixed method tilgang er relevant og styrker studiet, når afhandlingens problemstilling belyses.

I dette afsnit præsenteres de kvantitative analyser af ledernes og medarbejdernes opfattelse af deres egen trivsel, ledernes ledelsesstil og teamfunktion før kurset og ca. 6 måneder efter det sidste kursusmodul. Endvidere fremstilles ledernes forståelse af teamkarakteristika og teamledelse (transformationsledelse) før og efter kurset, samt deres opfattelse af kurset. Den kvantitative tilgang bidrager med et fokus på, om ledere, men også medarbejdere, ændrede deres mentale skemaer i overensstemmelse med det, der tilsigtede undervistes i på kurset og med den teamimplementeringsproces, der fandt sted på lokalcenteret.

Afsnittet er struktureret på følgende vis: Først præsenteres kort de empiriske data, der ligger til grund for analyserne af ændringerne i ledernes og medarbejdernes opfattelse af de nævnte temaer, herunder omstændighederne omkring udsendelse af spørgeskemaer og antal respondenter, der medvirker som grundlag for analyserne. Dernæst fremstilles de analyser, der er gennemført (på baggrund af spørgeskemadata) på lederniveau, og herefter fremstilles analyserne (ligeledes på baggrund af spørgeskemadata), der er foretaget på medarbejderniveau. Efterfølgende præsenteres resultaterne af ledernes opfattelse af kurset, og til sidst følger resultaterne af ledernes forståelse af teamkarakteristika og teamledelse (transformationsledelse).

### ***Indledende kommentarer til ændringen af ledernes og medarbejdernes oplevelse af ledernes ledelsesstil, egen trivsel og teamfunktion***

Til at belyse ændringen i ledernes og medarbejdernes opfattelse af ledernes ledelsesstil, egen trivsel og teamfunktion blev der foretaget en spørgeskemaundersøgelse før og efter kurset. Den første spørgeskemaundersøgelse (baseline) fandt sted primo august 2005 og den anden (followup) fandt sted i februar 2007, dvs. ca. 18 måneder efter baselinespørgeskemaet blev udsendt. Der blev udsendt i alt 202 spørgeskemaer i første runde og 198 spørgeskemaer i anden runde<sup>126</sup>, og skemaerne blev sendt til respondenternes privatadresser i begge omgange. Til baselineundersøgelsen blev der inviteret 12 ledere og 190 medarbejdere. På medarbejdersiden deltog 160 medarbejdere i undersøgelsen ved baseline og 118 deltog i followupundersøgelsen og på ledelsessiden deltog 12 ledere i baselineundersøgelsen, hvorimod kun 7 af disse deltog i followupundersøgelsen. Det er de hermed tilvejebragte data, der udgør det empiriske grundlag for nedenstående analyser.<sup>127</sup>

### ***Ledernes oplevelse af egen ledelsesstil, egen trivsel og teamfunktion***

I dette afsnit fremlægges de analyser, der er gennemført på baggrund af de indsamlede spørgeskemaer fra lederne. Jeg vil gøre det kort og på et deskriptivt niveau, da det pga. det lave antal lederrespondenter ikke er det muligt at lave statistiske tests<sup>128</sup>.

---

<sup>126</sup> Hvilket tæller både ledere og medarbejdere.

<sup>127</sup> Mulige forklaringer på resultaterne af de analyser, der fremstilles i denne del af analysen vil præsenteres i del 2 af den empiriske analyse og i konklusionen.

<sup>128</sup> Forsigtighed er derfor en nødvendig dyd, når der konkluderes på ledernes opfattelse af egen ledelsesstil, egen trivsel og teamfunktion, dels pga. af det lave antal respondenter, og dels pga. frafaldet af respondenter i forbindelse med followupundersøgelsen, der ligger på næsten 50 %. Disse forhold betyder, at det grundlæggende er diskutabelt, hvor meget man kan få ud af de kvantitative data, der er indsamlet på lederniveau, og det understøtter, at ledernes vurdering af de nævnte temaer undersøges med kvalitative metoder.



I første spørgeskemarunde deltog 11 kvinder og en mand. Lederne havde en gennemsnitsalder på 48,8 år, og den yngste var 37 år, mens den ældste var 60 år. I gennemsnit havde de været 9 år på arbejdspladsen med en variation i ansættelsestiden rækkende fra 2 år til 29 år.

Med disse forhold in mente kan blikket nu vendes mod den selv-perciperede forandring, der er fundet sted fra den første til den anden spørgeskemarunde, i forhold til ledernes svar vedrørende egen ledelse, egen trivsel og teamfunktion. Først præsenteres fundene mht. de tre ledelsesstile, der blev spurgt ind til i spørgeskemaet (transformationsledelse, transaktionsledelse og personorienteret ledelse), dernæst præsenteres fundene for egen trivsel. Sluttelig fremlægges fundene i forhold til teamfaktorerne, herunder: Teameffektivitet (teamfeedback); teaminnovation; teamets relationer til andre teams<sup>129</sup>. I nedenstående tabel kan man se resultaterne af analyserne.

Tabel 5: Oversigt over forandringen fra baselineundersøgelse i 2005 til followupundersøgelsen i 2007 i ledernes vurdering af egen ledelsesstil, egen trivsel og teamfunktion.

	Baselineundersøgelsen					Followupundersøgelsen				
	N	Gennemsnittet	Standard afvigelsen	Minimum	Maximum	N	Gennemsnittet	Standard afvigelsen	Minimum	Maximum
Transformationsledelse	11	81.1	7.7	69.4	94.4	7	76.8	10.7	66.7	97.2
Transaktionsledelse	13	62.5	8.8	50.0	75.0	6	75.0	7.9	62.5	87.5
Personorienteret ledelse	11	83.5	12.6	62.5	100.0	7	76.8	11.2	62.5	93.8
Trivsel	11	68.4	13.6	44.0	84.0	7	71.4	7.8	56.0	80.0
Inter-team-relationer	12	66.3	16.1	35.0	90.0	7	70.7	21.1	40.0	100.0
Teaminnovation	12	68.9	10.1	56.3	87.5	7	71.4	14.4	50.0	93.8
Teameffektivitet	12	66.0	14.4	41.7	83.3	7	73.2	22.3	37.5	100.0

\*\* Alle tal i tabellen er rundet op.

### Ledernes oplevelse af egen ledelsesstil

Til at måle transformationsledelse blev der benyttet en skala bestående af 7 spørgsmål<sup>130</sup>, fx: ”Sørger for, at den enkelte medarbejder har gode udviklingsmuligheder?”, og lederne kunne i besvarelsen af disse vælge mellem 5 svarkategorier<sup>131</sup>: *I meget høj grad; i høj grad; delvist; i ringe grad; i meget ringe grad*. Svarene er omregnet til point på en skala fra 0-100<sup>132</sup>, hvor den lave ende af ska-

<sup>129</sup> I spørgeskemaet blev lederne spurgt om: Teaminnovation, teamets relationer til andre teams og teameffektivitet. Således er følgende teamvariable ikke blevet målt i forhold til lederne men kun i forhold til teammedlemmerne: Opgave relevans, resultat afhængighed, antal medlemmer, færdigheder, teamets motivation, autonomi, formål, refleksion og diskussion, deltagelse.

<sup>130</sup> Se bilag 4 for en beskrivelse af denne skala, og de øvrige skalaer der refereres til i de kvantitative analyser.

<sup>131</sup> De samme svarkategorier har været gældende for spørgsmålene om transaktionsledelse og personorienterede ledelse.

<sup>132</sup> De øvrige steder i kapitlet, hvor der henvises til point, er dette ligeledes gældende.

laen svarer til *i ringe grad* og den høje ende af til *i høj grad*. Ledernes vurdering af deres egen udøvelse af *transformationsledelse* har resulteret i, at de i gennemsnittet på skalaen har en score på 81.06 point i baselineundersøgelsen, mens scoren i followupundersøgelsen var faldet til 76.8 point hvilket betyder, at gennemsnittet af lederne også her har svaret, at de *i høj grad* eller *i meget høj grad* erklærede sig enige i, at de praktiserede de benævnte elementer af transformationsledelse. Endskønt der er tale om et fald, er der altså stadig tale om en ganske høj score, som betyder, at de i gennemsnit oplevede, at de enten *i høj grad* eller *meget høj grad* agerede i overensstemmelse med flere af transformationsledelseskarakteristikaene. Til at måle transaktionsledelse blev der benyttet en skala bestående af 2 spørgsmål fx: ”Gør det klart hvad man kan forvente, når man opnår sine mål?” Ledernes oplevelse af deres egen udøvelse af *transaktionsledelse* er derimod steget fra 62,5 point i 2005 ved baselineundersøgelsen til 75,0 point i followupundersøgelsen. Det betyder, at ledernes svar her har fordelt sig, så de i gennemsnit enten mente, at de *i høj grad* eller *delvist* praktiserede de elementer, der er karakteristiske for en leder, der udøver transaktionsledelse. Det modsatte gør sig derimod gældende for ledernes egen vurdering af deres udøvelse af *personorienteret ledelse*. Til at måle denne ledelsesform blev der benyttet en skala bestående af 4 spørgsmål fx: ”Prioriterer trivlsen på arbejdspladsen højt?”. Gennemsnittet på skalaen her er faldet fra 83,5 point i 2005 til 76,8 point i 2007. Men i begge spørgeskemarunder angav lederne, at de oplevede, at de enten *i høj grad* eller *i meget høj grad* udøvede personorienteret ledelse. Opsummerende kan det siges, at analysen giver et indtryk af, at lederne i mindre grad ved eftermålingen end ved førmålingen oplevede deres egen ledelsesstil som transformationel og personorienteret, hvorimod deres oplevelse af at udøve transaktionsledelse er steget fra 2005 til 2007, men faktisk er niveauet af ledernes vurdering af transformationsledelse og personorienteret ledelse højere end deres vurdering af transaktionsledelse, så det gennemgående billede af ledelsesstilen er ikke forandret. Det er ikke muligt at vurdere om forandringerne er statistisk signifikante, eftersom analyserne er baseret på få respondenter, og derfor kan det ikke udelukkes, at udsvingene muligvis er tilfældige.

### ***Ledernes oplevelse af egen trivsel***

Til at måle ledernes vurdering af egen trivsel blev der benyttet en skala bestående af 5 spørgsmål fx Hvor stor en del af tiden (inden for de seneste 2 uger) har du: ”Været glad og i godt humør?”. Til dette spørgsmål var der følgende svarkategorierne: *Hele tiden; det meste af tiden; lidt over halvdelen af tiden; lidt under halvdelen af tiden; lidt af tiden; på intet tidspunkt*. Ledernes vurdering af deres egen *trivsel* er steget fra 68,4 point i 2005 til 71,4 point i 2007. Dvs. at lederne i gennemsnit enten trivedes *det meste af tiden* eller *lidt over halvdelen af tiden*, således i baselineundersøgelsen

såvel som i followupundersøgelsen. Heller ikke her er det muligt at vurdere om stigningen er statistisk signifikant pga. det lille respondentantal.

### ***Ledernes oplevelse af teamarbejdet***

Til at måle ledernes vurdering af *teamets relationer med andre teams* blev der benyttet en skala på 4 spørgsmål fx: ”Der er en høj grad af samarbejde og tillid mellem vores team og andre teams i virksomheden”, og på dette (såvel som alle de andre spørgsmål vedrørende team) var svarkategorierne: *Meget enig, enig, delvist enig, uenig, helt uenig*. Ledernes vurdering af *teamets relationer med andre teams* i virksomheden lå på skalaen i gennemsnit i 2005 på 66.3 point og steg til 70.7 point i 2007, hvilket betyder, at lederne på de 4 udsagn knyttet hertil<sup>133</sup> i gennemsnit svarede, at de var *delvist enige* eller *enig* i disse. Ledernes vurdering af *teaminnovation* blev også målt på en skala med 4 spørgsmål fx: ”Vi udvikler nye og forbedrede måder at arbejde på”, og dette teamelement steg fra et gennemsnit på 68.9 point i baselineundersøgelsen til et gennemsnit på 71.4 point i followupundersøgelsen, hvilket betyder, at ledernes svar på disse 4 udsagn ligeledes, i gennemsnit, placerede sig i svarkategorierne *delvist enig* og *enig*. Ledernes oplevelse af *teameffektivitet*, dvs. oplevelse af positiv feedback fra ledere og andre udenfor teamet, blev målt på en skala med 3 spørgsmål fx: ”Ledere roser os ofte for kvaliteten af vores arbejde”, og dette element steg også. I 2005 lå gennemsnittet på 66.0 point, og i 2007 lå gennemsnittet på 73.2 point, og som det var tilfældet med de øvrige teamfaktorer svarede lederne, at de var *delvist enig* eller *enig* med de 3 udsagn, der definerede teameffektivitet i undersøgelsen. Som det var gældende for ledernes vurdering af egen ledelsesstil og egen trivsel, gælder det ligeledes i forhold til deres vurdering af teamarbejdet, at der er for få respondenter til at kunne udlede om forandringerne er statistisk signifikante.

Opsamlende kan det siges, at disse resultater peger på, at kurset ikke har haft en effekt, når man måler det på denne måde i forhold til deres egen ledelsesstil, egen trivsel og teamfunktion. Disse resultater vækker undren og illustrerer netop, hvorfor det er relevant at undersøge afhandlingens problemstilling ved hjælp af både kvantitative og kvalitative metoder, idet de kvantitative analyser viser meget få forandringer i de undersøgte variable.

---

<sup>133</sup> Se bilag 4.

## **Medarbejdernes oplevelse af deres leders ledelsesstil, egen trivsel og teamfunktion**

I dette afsnit præsenteres de analyser, der belyser ændringen i medarbejdernes opfattelse af deres leders ledelsesstil, deres egen trivsel og teamfunktion<sup>134</sup>. Kønsfordelingen på de deltagende respondenter var: 131 kvinder og 6 er mænd<sup>135</sup>. Den gennemsnitlige alder for medarbejderne var 44,3 år, den yngste var 22 år og den ældste var 63 år<sup>136</sup>. Den gennemsnitlige anciennitet på arbejdspladsen var 9,1 år med ansættelser, der varierer mellem tider på under et år og op til 34 år<sup>137</sup>.<sup>138</sup>

Nedenstående tabel viser signifikansniveauet samt, og hvorvidt der er tale om en stigning eller et fald i medarbejdernes oplevelse af deres leders ledelsesstil og teamets funktion, og disse forandringer af medarbejdernes vurderinger af nævnte elementer præsenteres yderligere i dette afsnit.

Tabel 6: Ændringen i medarbejdernes oplevelse af ledelsesstil og teamfunktion fra 2005-2007

Variable	Ændring fra 2005-2007	Signifikansniveau
Transformationsledelse	↑	Ikke signifikant (0.1824)
Transaktionsledelse	↓	Ikke signifikant (0.5947)
Personorienteret ledelse	↑	Signifikant (0.0132)
Afgrænset opgave	↓	Ikke signifikant (0.1591)
Opgave relevans	↓	Ikke signifikant (0.2151)
Resultat afhængighed	↓	Ikke signifikant (0.1121)
Opgave afhængighed	↓	Ikke signifikant (0.1411)
Passende antal medlemmer	↑	Signifikant (0.0515)
Færdigheder	↓	Ikke signifikant (0.5687)
Motivation	↓	Ikke signifikant (0.2430)
Autonomi	↑	Ikke signifikant (0.1153)
Formål	↓	Ikke signifikant (0.5010)
Diskussion og refleksion	↓	Ikke signifikant (0.4324)
Deltagelse	↑	Signifikant (0.0513)
Teamfeedback	↓	Ikke signifikant (0.7116)
Teamets relationer til andre	↓	Ikke signifikant (0.1856)
Teaminnovation	↓	Ikke signifikant (0.1638)

\* Signifikansniveau ( $\alpha$ ) på  $p < 0.05$ .

<sup>134</sup> Som nævnt tidligere blev spørgeskemaerne til medarbejderne udsendt samtidig med dem til lederne, og 160 medarbejdere besvarede spørgeskemaet i første runde mens 118 besvarede det i den anden runde.

<sup>135</sup> 23 missing – dvs. at 23 af de 160 deltagende medarbejdere ikke har svaret på spørgsmålet om køn.

<sup>136</sup> 24 missing – dvs. at 24 af de 160 deltagende medarbejdere ikke har svaret på spørgsmålet om alder.

<sup>137</sup> 42 missing – dvs. at 42 af de 160 deltagende medarbejdere ikke har svaret på spørgsmålet om anciennitet.

<sup>138</sup> De præsenterede deskriptive data er baseret på besvarelserne i den første spørgeskemarunde.

### *Medarbejdernes oplevelse af deres leders ledelsesstil*

I dette afsnit fremstilles de analyser, der er foretaget på medarbejderniveauet for at vise udviklingen i medarbejdernes opfattelse af de tre tidligere nævnte ledelsesstile<sup>139</sup> hos deres ledere, og dette med henblik på at vise, om der har været en positiv eller en negativ udvikling i opfattelsen af ledelsesstil.

Den ledelsesstil der er i fokus er transformationsledelse, da det var denne ledelsesstil man især ønskede at motivere lederne til at udøve som en konsekvens af kurset. Multilevelanalysen af *transformationsledelse* viser, at teamniveauet ved followupundersøgelsen var 2.7 point højere end ved baselineundersøgelsen, men denne lille stigning er dog ikke statistisk signifikant og udsvinget kan derfor være tilfældigt. Man kan således ikke ved hjælp af disse målinger spore den ønskede effekt af kurset i forhold til at udvikle ledernes evne til at udøve transformationsledelse.

Analysen af medarbejdernes vurdering af deres leders udøvelse af *transaktionsledelse* viser, at teamniveauet ved den anden spørgeskemaundersøgelse var 1.4 point lavere end ved den første spørgeskemaundersøgelse, og dette viser et lille fald i medarbejdernes oplevelse af, at deres leder udøvede transaktionsledelse hos deres leder, men faldet er dog ikke statistisk signifikant, hvorfor der heller ikke her kan vises en forandring.

Analysen af *personorienteret ledelse* viser, at teamniveauet ved followupundersøgelsen var 6.8 points højere end ved baselineundersøgelsen. Denne stigning er statistisk signifikant, og viser at medarbejderne vurderede, at deres leder ved followupundersøgelsen (dvs. efter kurset) udøvede mere personorienteret ledelse. Dette var dog ikke den ledelsesstil, man forsøgte at udvikle på kurset, hvorfor denne forandring kan karakteriseres som utilsigtet.

De præsenterede analyser, der er foretaget i forhold til ledelsesstil kan ikke påvise statistisk signifikante forandringer i forhold medarbejdernes oplevelse af transformationsledelse og transaktionsledelse. Kun medarbejdernes opfattelse af, at deres leder udøver personorienteret ledelse er steget statistisk signifikant. Dermed kan det udledes, at der er sket en forandring i medarbejdernes vurdering af lederens udøvelse af denne ledelsesstil, og det er en utilsigtet forandring i forhold til kursets formål.

---

<sup>139</sup> Transformationsledelse, transaktionsledelse og personorienteret ledelse.

### ***Medarbejdernes oplevelse af deres egen trivsel***

I dette afsnit belyses udviklingen af medarbejdernes opfattelse af deres egen trivsel<sup>140</sup>. Der er ikke foretaget multilevelanalyser i forhold til medarbejdernes trivsel, da dette ikke giver mening, idet trivsel ikke var en teamvariabel, dvs. der spørges i undersøgelsen til individets trivsel og ikke til teamets. Derimod er der foretaget en test (T-test) for at belyse om medarbejderne svarede anderledes på spørgsmålene ved baselineundersøgelsen end ved followupundersøgelsen, samt anden deskriptiv statistik (se nærmere beskrivelse af dette i kapitel 5). Analysen af medarbejdernes oplevelse af egen *trivsel* viser et fald på 0,9<sup>141</sup> point. Dette fald er ikke statistisk signifikant<sup>142</sup>, hvilket betyder, at det ikke er muligt at dokumentere en forandring i medarbejdernes vurdering af deres egen trivsel fra baselineundersøgelsen til followupundersøgelsen, og dette tyder på, at kurset ikke har haft den ønskede positive effekt på medarbejdernes trivsel.

### ***Medarbejdernes oplevelse af teamarbejdet***

I dette afsnit præsenteres de analyser, der er blevet gennemført i forhold til medarbejdernes opfattelse af teamarbejdet. Først præsenteres de analyser, der kan relateres til teaminputfaktorer, dernæst præsenteres de analyser, der kan relateres til procesfaktorer i forhold til teamfunktionen, og til sidst fremstilles en analyse vedrørende teamfeedback, som kan siges at tilhøre kategorien teamoutputfaktorer (der er tale om de tre former for teamfaktorer, som blev præsenteret i kapitel 5). Formålet med dette afsnit er at vise, om der har været en positiv eller en negativ udvikling i medarbejdernes opfattelse af teamarbejde.

### **Teaminputfaktorer**

Teaminputfaktorerne refererer til elementer, der knytter sig til de rammer teamet arbejdede under, teamets funktion og den måde teamet var sammensat på i forhold til dets medlemmer, og disse elementer er der blevet lavet multilevelanalyser af, under hensyntagen til medarbejdernes opfattelse af følgende 9 elementer: At have en klar og afgrænset opgave (afgrænset opgave); at teamets opgave er vigtig for virksomhedens succes (opgave relevans); at have en oplevelse af sammenhængen mellem eget og teamets mål (resultat afhængighed); at skulle arbejde sammen for at løse deres opgaver (opgave afhængighed); at være det antal medarbejdere, der skal til for at løse deres arbejdsopgaver (passende antal medlemmer); at teamets medlemmer tilsammen har de nødvendige færdigheder for

---

<sup>140</sup> Hensigten med dette afsnit er at vise udviklingen i medarbejdernes opfattelse af trivsel med henblik på at kunne se om der har været en positiv eller en negativ udvikling i opfattelsen af denne. Dette med henblik på i sidste instans at kunne belyse læringskonsekvenserne af "*Ledelse af teams*" kurset, som lederne har deltaget i.

<sup>141</sup> N=76. I denne test er der kun medtaget de respondenter, der både har besvaret spørgsmålene vedrørende trivsel i første og anden spørgeskemaundersøgelse.

<sup>142</sup> P-værdien var 0.5940 med et signifikansniveau ( $\alpha$ ) på  $p < 0.05$ .

at løse de daglige opgaver (færdigheder); at teamet har den tilstrækkelige motivation for at løse deres opgaver (motivation); at have en oplevelse af teamets autonomi (autonomi); at have en oplevelse af teamets relationer med andre teams i virksomheden (teamets relationer med andre teams). Bortset fra elementet vedrørende *et passende antal medlemmer* er der ikke fundet nogen statistisk signifikante forandringer. Analysen af medarbejdernes vurdering af at være et tilstrækkeligt antal medarbejdere til at løse teamets arbejdsopgaver viste, at teamniveauet ved followupundersøgelsen var 6,1 point højere end ved den første spørgeskemamåling, og dette er en statistisk signifikant stigning (p-værdi = 0.0515)<sup>143</sup>. Det betyder, at medarbejderne i højere grad vurderede, at teamet havde et passende antal medlemmer ved followupundersøgelsen end ved baselineundersøgelsen, hvilket kunne antyde, at lederne som en tilsigtet konsekvens af kurset netop har arbejdet med dette element.

*Opsummerende* kan det konstateres, at analyserne for medarbejdernes oplevelse af teamarbejdets inputfaktorer ikke har vist nogle statistisk signifikante forandringer i medarbejdernes vurdering i 8 ud af de 9 teaminputfaktorer fra førundersøgelsen til efterundersøgelsen. Det betyder at der ikke kan siges noget entydigt om de registrerede forandringer i 8 af teaminputfaktorerne, der altså kan være udtryk for tilfældige udsving, hvilket antyder at kurset, og indsatserne i organisationen<sup>144</sup>, tilsyneladende har været uden virkning i forhold til medarbejdernes oplevelse af inputfaktorerne for teamarbejdet på nær i forhold til antal medlemmer i teamet.

### **Procesfaktorer i forhold til teamarbejdet**

De analyser der er gennemført for procesfaktorerne og teamets samarbejde er udført i forhold til 4 faktorer: Medarbejdernes opfattelse af teamets formål; medarbejdernes oplevelse af muligheder for diskussion og refleksion i teamet; medarbejdernes opfattelse af teamets innovationsevne; medarbejdernes oplevelse af deres deltagelsesmuligheder i teamets opgaver. Alle analyserne bortset fra analysen af sidstnævnte procesfaktor viste ingen statistisk signifikant forandring. Således viste analysen af medarbejdernes vurdering af egne deltagelsesmuligheder i teamets opgaver herunder ligeledes medarbejdernes muligheder for samarbejde og indflydelse, at teamniveauet ved followupmålingen var 3.0 point højere end ved baselinemålingen. Analysen viser altså en stigning i medarbejdernes oplevelse af deres deltagelsesmuligheder i teamets opgaver, og denne er statistisk signifikant (p-værdi = 0,0513)<sup>145</sup>. Og dette antyder, at medarbejderne vurderede, at de havde bedre deltagelses-

---

<sup>143</sup> Jeg har valgt at betragte dette som et statistisk signifikant resultat eftersom p-værdien kun ligger marginalt over 0,05, og fordi der er tale om et relativt lille antal respondenter, og disse forhold antyder tilsammen, at der er god grund til at tro på, at resultaterne er signifikante eftersom statistisk signifikans er vanskeligt at opnå med forholdsvis få respondenter.

<sup>144</sup> Disse beskrives nærmere i dette kapitels del 2.

<sup>145</sup> Jeg har valgt at betragte dette som et statistisk signifikant resultat eftersom p-værdien kun ligger marginalt over 0,05, og fordi der er tale om et relativt lille antal respondenter, og disse forhold antyder tilsammen, at der er god grund

muligheder i teamets opgaver ved followupundersøgelsen end ved baselineundersøgelsen, hvilket kunne antyde, at lederne som en tilsigtet konsekvens af kurset netop har arbejdet med dette element.

*Opsamlende* kan det siges, at der kun er fundet en statistisk signifikant forandring i forhold til en ud af de 4 procesfaktorer for teamarbejdet, og dermed udledes det, at kurset har haft en begrænset effekt i forhold til at skabe en forandring i medarbejdernes oplevelse af procesfaktorerne for teamarbejdet.

### **Teamoutputfaktorer**

En vigtig outputfaktor for teamarbejdet var teamets funktionsevne, som i denne undersøgelse bliver belyst ved at kigge på den feedback, teamet fik på arbejdspladsen. Analysen af teamfeedback viste, at teamniveauet ved followupundersøgelsen var 0,8 point lavere end ved baselineundersøgelsen. Medarbejdernes oplevelse af positiv teamfeedback fra ledere og andre uden for teamet er således faldet fra første undersøgelsestidspunkt i august 2005 til det andet undersøgelsestidspunkt i februar 2007, men faldet er dog ikke statistisk signifikant, og derfor kan det være et tilfældigt udsving, hvilket betyder, at det ikke er muligt at dokumentere en forandring i forhold til teamfeedback.

*Opsummerende* kan det siges, at ovenstående analyser, der er foretaget i forhold til teamfunktionen viser, at der kun kan påvises en statistisk signifikant forandring i undersøgelsesperioden i forhold til to variable: *Passende antal medlemmer* og *deltagelse*. Meget tyder altså på, at kurset og de forskellige tiltag kun har haft en meget begrænset effekt mht. de tilsigtede konsekvenser i forhold til de teamvariable, der er medtaget i denne undersøgelse, og dette giver anledning til undren, når man tager de mange tiltag på lokalcenterniveau og såvel som på teamniveau i betragtning. Det tyder således også på, at tiltagene ikke i tilstrækkelig grad har understøttet teamimplementeringsprocessen og/eller, at spørgeskemaet ikke i tilfredsstillende grad var konstrueret på en sådan måde, at det kunne opfange de ændringer, der fandt sted i forhold til udviklingen af teamfunktionen på lokalcenteret. En tredje mulighed er, at effekterne af kurset blev neutraliseret af andre organisatoriske faktorer og forandringer.

### ***Ledernes opfattelse af kurset "Ledelse af teams"***

I dette afsnit præsenteres analyserne af den (kursus)modulevaluering som lederne deltog i. I fremstillingen af analysen er det valgt kun at vise resultaterne i tekstform, idet præsentation af data i

---

til at tro på, at resultaterne er signifikante eftersom statistisk signifikans er vanskeligt at opnå med forholdsvis få respondenter.



tabelform kan virke misvisende, da analysen er udarbejdet på et lille datagrundlag. En tabel med kvantitative data giver derfor et vrang-billede, da der kun er tale om 12 medvirkende ledere.

Analysen af resultaterne af modulevalueringen viser, at ca. trefjerdedele af de ledere, der deltog i kurset svarede, at de i *høj grad* eller i *meget høj grad* fik noget ud af dagen, og at de kunne bruge det, de havde lært i deres daglige arbejde<sup>146</sup>. Dette peger på, at lederne var meget tilfredse med kurset<sup>147</sup>. Umiddelbart er det ikke overraskende, at kurset blev evalueret så positivt af kursisterne, da dette ofte er en tendens, når kurser evalueres. Således opleves kurser ofte som et positivt afbræk i en ellers travl hverdag, hvor man har mulighed for at være sammen med fagfæller eller kollegaer på en anden måde end ellers. Dermed ikke sagt, at lederne ikke oprigtig oplevede, at de fik noget ud af kurset og kunne bruge det i dagligdagen på arbejdspladsen, men *hvad* det specifikt var, de kunne bruge, kan denne modulevaluering ikke belyse, og om de tog det med fra kurset, som var tilsigtet belyser den heller ikke. Disse forhold må således søges afklaret ved hjælp af andre metoder, hvilket netop er imødekommet ved, at undersøgelsen er designet som et mixed method studie. I modulevalueringen var de to sidste spørgsmål åbne, hvilket gav lederne mulighed for at skrive andre kommentarer eller komme med forslag til forbedringer. Her præsenteres fremdeles først de positive kommentarer, og dernæst de negative kommentarer. Af positive kommentarer skrev lederne følgende: ”rigtig godt forløb med godt udbytte” (modul 3 og 4). ”Godt materiale og forløb, der kan inddrages fremadrettet i arbejdet med teamet” (modul 6). ”Meget godt undervisningsteam” (modul 6). ”Rigtig godt kursus. Værktøjerne er brugbare i det daglige. Gode inspirerende undervisere. Kurset har givet en god ballast til arbejdet som teamleder” (modul 6). De positive kommentarer tyder således på, at lederne især var tilfredse med kursusmaterialet og brugbarheden af dette, samt med underviserne på kurset.

Et eksempel på en af de negative kommentarer i kommentarfeltet var: ”Jeg mener, jeg fik for lidt ud af dagen. Jeg havde brug for redskaber til at se nye mål eller lave en ny vision. Det var ok med hvor jeg er - men hvor skal jeg/vi hen? Der var meget evaluering og meget lidt nyt” (modul 6). Kommentarfelterne blev dog ikke benyttet så flittigt af lederne, således var der højst 5 kommentarer på de to spørgsmål sammenlagt per modul.

---

<sup>146</sup> De blev på hvert kursusmodul spurgt om følgende: 1. ”har du fået noget ud af i dag?”; 2. ”kan du bruge, det du har lært, i dit daglige arbejde?”

<sup>147</sup> Der er kun medtaget svarerne for de første to spørgsmål i modulevalueringen, da disse er dem der er fundet mest relevante i forhold til at besvare afhandlingens forsknings spørgsmål.

## **Ledernes forståelse af teamkarakteristika og teamledelse (transformationsledelse)**

Præsentationen af analysen af ledernes forståelse af teamkarakteristika og teamledelse (transformationsledelse) sker uden brug af tabeller, grundet det lille datagrundlag (8 ledere)<sup>148</sup>, idet fremstillingen i en tabel derfor kan virke misvisende. Denne analyse kan bidrage til at sætte fokus på, hvad en leder har fået med sig hjem fra kurset.

<sup>149</sup>I den interne reference evaluering blev lederne bedt om at svare på følgende spørgsmål før og efter kurset: ”Hvilke af de følgende udsagn syntes du passer bedst på den gode teamleder?” På dette spørgsmål kunne lederen erklære sig enig i 5 ud af 14 svarmuligheder, idet 6 af svarmulighedernes indhold var i overensstemmelse med, hvad der var undervist i på kurset (dvs. de forventede svar) mens de resterende ikke var (dvs. de uventede svar). Resultatet af analysen af disse svar viser en positiv ændring i ledernes viden vedrørende egenskaberne for *den gode teamleder* i blot 2 ud af 6 forventede svar. Denne positive ændring blev observeret for følgende forventede svar: ”Fungere som rollemodel” og ”har høje positive forventninger til medarbejderne”. De positive ændringer var dog meget moderate, kursets (for)mål taget i betragtning (jf. den kvalitative dokumentanalyse). Det var således forventet, at lederne også havde erklæret sig enige i yderligere 3 af følgende og resterende (forventede) svar: ”Lægger vægt på, at medarbejderne forbedrer måden arbejdsopgaverne udføres på”, ”tager individuelle hensyn i teamet”, ”formulerer en klar vision” og ”giver medarbejderne selvtillid”, men disse viste derimod en negativ ændring, eller slet ingen ændring fra målingen før kurset til målingen efter kurset.

Som sagt var de positive ændringer meget moderate. Således ændrede de forventede svar sig for udsagnet ”*fungerer som rollemodel*”, kun fra 6 forventede svar i førmålingen til 8 forventede svar i eftermålingen. Udsagnet ”*har høje positive forventninger til medarbejderne*” ændrede sig kun fra 1 forventet svar i førmålingen til 2 forventede svar i eftermålingen. De negative ændringer kan relateres til indholdet og kursusformen, som ikke i tilstrækkelig grad støttede det essentielle i forhold til at være en god teamleder fx. ved at træne lederne i nogle af de handlinger, deres praksis foreskriver. Endvidere, var der 3 af de 8 ikke-ventede svar, der også steg, hvilket er mere, end tilfældet var for de forventede svar. Ifølge Haccoun og Hamtiaux (1994), kan sådanne tilfælde indikere, at resultaterne måske er blevet påvirket af eksterne faktorer uden for kurset (jf. kapitel 5).

Alt i alt kan der registreres en negativ ændring i de forventede svar fra lederne; de gik fra 29 forventede svar i førmålingen til 28 forventede svar i eftermålingen. Dette er et skuffende resultat kursets

<sup>148</sup> Der er kun medtaget svar for de ledere, der både har besvaret baselinespørgeskemaet og follow-upspørgeskemaet, og derfor er der svar fra tre ledere, der ikke er medtaget.

<sup>149</sup> De nedenstående analyser er baseret på deskriptive statistiske analyser.

overvejende kognitive grundantagelser taget i betragtning: At læring finder sted gennem internalisering af læring. Et tilfredsstillende resultat ville være, at lederne i det mindste havde et højere antal forventede svar i eftermålingen end i førmålingen, og at stigningen i forventede svar var højere end de uventede svar. Eftersom den interne reference evaluering kun baserer sig på 8 ledere er disse resultater dog forbundet med nogen usikkerhed. Dog er de positive ændringer i de 2 nævnte udsagn mht. den gode teamleder også identificeret i andre typer af datamaterialer i denne undersøgelse, dog stadig i et utilfredsstillende omfang, fordi der kun er få eksempler på adfærden, som de 2 udsagn refererer til.

Den interne reference evaluering viste også en ringe effekt i forhold til ledernes svar med hensyn til teamkarakteristika. Ud af 10 svarmuligheder på udsagnet: *“Et team kan defineres som en gruppe mennesker, der;”* kunne respondenterne erklære sig enig med 3 af disse. Kun 2 udsagn ud af de 4 forventede svar vedrørende teamarbejde steg i multiple-choice testen. Disse var: *“Har en række overlappende færdigheder, så de kan hjælpe hinanden”* og *“opfatter sig som en enhed”*.

Analysen af de 8 ledes svar<sup>150</sup>, viste således, at frekvensen for de forventede svar for udsagnet *“har en række overlappende færdigheder, så de kan hjælpe hinanden”* steg fra 2 i førmålingen til 4 i eftermålingen. Udsagnet *“opfatter sig som en enhed”* steg fra 2 i førmålingen til 7 i eftermålingen. Desuden viser analysen en negativ ændring for de øvrige forventede svar. Således viste analysen et fald for udsagnet: *“Er afhængige af hinanden for at udføre en fælles opgave”* fra 4 til 1, og ligeledes et fald for udsagnet: *“Deler et fælles ansvar for at udføre en opgave”* fra 5 til 4. Samlet set viser multiple-choice testen fra den interne reference evaluering for teamkarakteristika en positiv ændring i de forventede svar, fra 10 i førmålingen til 15 i eftermålingen. Den interne reference evaluering viste også, at 2 ud af 6 uventede svar steg fra førmålingen til eftermålingen, hvilket understøtter tidligere resultater, der pegede på, at kurset ikke var den eneste faktor, der havde indflydelse på deltagerens ændrede viden. Men analyserne tyder også på uoverensstemmelser (inkongruens) i forhold til spørgsmålene. Således tyder resultaterne på, at spørgsmålene enten har været så dårligt formuleret, at respondenterne ikke har forstået dem eller, at en kvantitativ tilgang ikke synes at kunne afdække det, der eftersøges, eller eventuelt en kombination af disse forhold. Dette viser sig bl.a. ved udfaldet af de tre første spørgsmål, hvor respondenterne svarer modsatrettet på spørgsmålene, selvom man kan argumentere for, at spørgsmålene logisk hænger sammen<sup>151</sup>. Således virker det underligt, at der er et *fald* i ledernes opfattelse, at *“et team kan defineres som en gruppe menne-*

<sup>150</sup> Der er kun medtaget svar for de ledere, der både har besvaret baselinespørgeskemaet og followupspørgeskemaet, og derfor er der svar fra tre ledere, der ikke er medtaget.

<sup>151</sup> Således har nogle af spørgsmålene haft karakter af check-spørgsmål, således at hvis der ikke svares *“det samme”* på disse (eller i samme retning), så er der tale om en misforståelse, dårlig spørgsmålsforståelse eller strategisk besvarelse hos respondenterne.

sker, der"; "Er afhængige af hinanden for at udføre en fælles opgave" samtidig med, at der er en *stigning* i deres oplevelse af, at: "Et team kan defineres som en gruppe mennesker, der"; "Opfatter sig som en enhed", hvor sidstnævnte udsagn i øvrigt var det eneste, der ændrede sig markant fra førundersøgelsen til efterundersøgelsen. Dette kunne dermed tyde på, at lederne ikke har forstået spørgsmålene, hvilket også antyder vanskelighederne ved at udforme spørgeskemaer, når man f.eks. ønsker at belyse disse temaer, og det peger derfor også på, at en anden supplerende tilgang kunne være nødvendig, f.eks. en kvalitativ tilgang, hvor der netop er mulighed for at gå i dybden og spørge ind til de svar der gives for på den måde at afdække det særlige og konteksten for svaret nærmere.

Opsummerende kan det siges, at lederne har fået et meget beskedent udbytte af kurset, hvad angår deres opfattelse af ledelsesstil, og der er således ikke nogen entydig tendens i denne analyse.

I udgangspunktet havde jeg valgt et forskningsdesign, der vægtede metoderne i denne undersøgelse lige højt men konsekvensen af, at de kvantitative analyser kun viser meget få forandringer har været, at de kvalitative data vægtes højere end de kvantitative. Det vurderes altså hermed, at de manglende statistisk signifikante (eller markante positive ændringer) kvantitative analyseresultater i høj grad understøtter strategien om, at de kvalitative empiriske data vurderes ud fra et socialt læringsteoretisk perspektiv, og dette gøres i det kommende afsnit.

### ***Et socialt læringsteoretisk blik på de kvantitative resultater***

De kvantitative resultater peger altså overordnet på, at kurset ikke har affødt nogen afgørende konsekvenser i forhold til medarbejdernes og ledernes oplevelse af ledelsesstil, teamfunktion og trivsel. Når disse statistiske resultater vurderes på baggrund af Wengers sociale læringsperspektiv, tyder dette på, at der ikke har været nogen ændringer, eller blot ganske få, i praksisfællesskabets (både medarbejdernes og ledernes) meningsdannelse i forhold til de observerede variable. Dette peger endvidere på, at der ikke har fundet nogle meningsforhandlinger sted, der har ændret hverken ledernes, medarbejdernes eller praksisfællesskabets identitet på en afgørende måde i forhold til teamarbejde, ledelsesstil eller trivsel. Jeg mener, at en af forklaringerne på dette kan være, at der i konteksten har fundet begivenheder sted, som har haft mere betydningsfulde konsekvenser for ledernes og medarbejdernes praksis i praksisfællesskaberne, og som fremdeles synes at neutralisere konsekvenserne af kursusforløbet. Denne forklaring understøttes i høj grad af resultaterne i den kvalitative analyse, der belyser de mange og gennemgribende forandringer, der fandt sted i organisationen i tidsrummet omkring kurset og i tiden umiddelbart kort tid herefter.

På baggrund af resultaterne i de kvantitative analyser, kan det ikke udledes, at lederne afgørende ændrede deres måde at deltage i praksisfællesskabet på (dette vurderet i forhold til det praksisfællesskab de indgik i sammen med deres medarbejdere, og vurderet i forhold til deres eget (leder)fællesskab), idet de kvantitative resultater kun viser en signifikant ændring i medarbejdernes oplevelse af lederens personorienterede ledelsesstil, hvilket igen kan henføres til en begrænset ændring i deltagelsesformen. Dog peger det på, at de lærende ledere trods alt har ændret deres ”*deltagelse* i forskellige aktiviteter og opgaver på arbejdspladsen” (Wisborg, 2004:67), hvilket har indebåret ændringer i deres relationer til medarbejderne i organisationen eftersom medarbejderne trods alt oplevede, at lederen er mere personorienteret i sin ledelsesstil i 2007 end i 2005. Medarbejdernes vurdering af, at teamet i højere grad havde et passende antal medlemmer i teamet samt, at de i teamet havde bedre deltagelsesmuligheder i teamets opgaver ved followupundersøgelsen end ved baselineundersøgelsen antyder ligeledes den ændrede deltagelsesform hos lederne såvel som hos medarbejderne, i det de øgede deltagelsesmuligheder præcis peger på en ændring i deltagelsesformen.

## ***Del 2. Den sociale læring på kurset som støttende for ledelse og udvikling af teamarbejdet***

Hensigten med denne analyse er, ved hjælp af Wengers teoretiske nøglebegreber, der blev præsenteret i kapitel 6, at belyse afhandlingens forskningsspørgsmål: Hvilke tilsigtede og utilsigtede læringskonsekvenser havde kurset ”Ledelse af teams”? Før selve analysen påbegyndes præsenteres de syv hovedafsnit i del 2.

I første afsnit, ”**De tilsigtede kursusformål og den sociale læringsteori**”, fremstilles de tilsigtede kursusformål, som blev fundet gennem dokumentanalysen i kapitel 4, og dette gennem en yderligere kondensering, således at disse fortolkes ind i rammerne for den sociale læringsteori.

I andet afsnit, ”**Teamorganiseringen på lokalcenteret**”, belyses de organisatoriske forhold og processer omkring topledelsens beslutning om at teamorganisere alle enheder i afdelingen for Ældreomsorg (hvorunder lokalcenteret hørte), samt de indsatser, afdelingen havde iværksat i undersøgelsesperioden for at fremme den nye organisationsform. Til at belyse disse forhold og processer benyttes Wengers nøglebegreber *tingsliggørelse* og *meningsforhandlinger*.

I næste afsnit, ”**Ledernes praksisfællesskab**”, beskrives lederne relationer ved hjælp af begrebet *praksisfællesskaber*, og i præsentationen af dette fællesskab behandles deres *fælles praksis*, deres

*fælles beskæftigelse*, men også, hvordan de ligeledes deltog i andre fællesskaber (som *mæglere*), som de påvirkede, og som de påvirkedes af. Endvidere illustreres, hvordan praksisfællesskabet var karakteriseret ved, at lederne var *gensidigt engagerede*, og hvordan kurset havde en positiv indflydelse på opretholdelsen og produktionen af dette i fællesskabet. Tilliden mellem lederne illustreres endvidere ved hjælp af Goffmans begreb om *at tabe af ansigt*. I dette afsnit redegøres også for de nyankomne ledes adgang og *deltagelsesform*, samt udviklingen af *identitet* i praksisfællesskabet, herunder de anerkendelsesprocesser, der var forbundet med de nye ledes bevægelse ind i denne delte socialitet. Til sidst i dette afsnit anskueliggøres det, hvilken rolle magtforholdene i fællesskabet spillede i forhold til læringskonsekvenserne af kurset, og dette behandles i en optik, hvor der ligges vægt på *meningsforhandlinger* og medlemmernes (perifere) placering i fællesskabet. Magtforhold er desuden en problematik, der løbende vendes tilbage til i analysen.

I det fjerde afsnit, "**Fremmede kursuselementer for læring i praksisfællesskabet**", diskuteres og analyseres, hvordan kurset fremmede vidensdeling, erfaringsudveksling og kollegial sparring, hvilket medvirkede til at forme praksisfællesskabets praksis, og dette gøres ved hjælp af *meningsforhandlings-* og *identitets-begrebet*. Afsnittet behandler også, hvordan magtforholdene i fællesskabet påvirkede identitetsdannelsen hos fællesskabets medlemmer, og hvordan de nyankomne ledere, der ikke havde deltaget på kurset, på baggrund af *meningsforhandlinger* med de erfarne ledere, lærte fællesskabets praksis med hensyn til udviklingen og ledelsen af teamarbejdet.

I det femte hovedafsnit, "**Forandringer i praksis**", redegøres der for de konsekvenser kurset, såvel som organisationsforandringen fra gruppe- til team-arbejde, havde på praksis. Der fokuseres på tre eksempler på forandringer i praksis. For det første anskueliggøres ledernes øgede uddelegering af arbejdsopgaver, hvilket gøres ved hjælp af Wengers begreber om *deltagelse* og *meningsforhandlinger*. For det andet belyses deres øgede udøvelse af elementer af transformationsledelse (primært tilknyttet den øgede fokusering på den anerkendende tilgang). Således forklares ledernes øgede fokusering på transformationsledelse primært ved hjælp af begrebet *tingsliggørelse*, idet der fokuseres på tingsliggørelsesprocessen gennem magt, men også begreberne, *deltagelsesform* samt *fælles repertoire* bidrager til forklaringen. Der redegøres også for, hvordan lederne fx gennem handleplansarbejde øgede stimulering af samarbejde og trivsel i teamet, og dette gøres ved hjælp af Wengers begreber om *identitet*, *deltagelse* og *tingsliggørelse*. Dernæst gives et eksempel på, hvordan lederne forsøgte at bevæge deres medarbejdere fra at arbejde som en gruppe, til at arbejde som et team, og denne bevægelse forklares ligeledes ved hjælp af Wengers nøglebegreb *tingsliggørelse*. Endelig belyses ledernes øgede erfarings- og vidensdeling i praksisfællesskabet med deres lederkollegaer ved hjælp af begrebet *meningsforhandlinger*.

I sjette afsnit om ”**Grænsemødets betydning for læringskonsekvenserne af kurset (og teamorganiseringen)**” belyses projektlederens (for teamorganisering i afdelingen for Ældreomsorg) mæglende rolle og indflydelse på kursuskonsekvenserne og for udviklingen af teamarbejde i afdelingens enheder i det hele taget, og dette gøres primært ved hjælp af begreberne *grænsemøder*, *grænseobjekter* og *grænserelationer*.

Det syvende og sidste hovedafsnit, ”**Hæmmende faktorer for læringskonsekvenser af kurset og teamorganiseringen**”, belyser flere afgørende forhold, der har hæmmet eller neutraliseret de tilsigtede kursuskonsekvenser. Der redegøres endvidere for lederens vedligeholdelse af deres ledelsesstil ved hjælp af begrebet *identitet*, såvel som gennem Argyris og Schöns begreb om *single loop læring*. Afslutningsvist illustreres det, hvordan lederens forståelse af medarbejderkonstellationen som allerede værende et team, endvidere var med til at fastholde og vedligeholde den eksisterende praksis i teamet.

Opsummerende kan det siges, at denne kvalitative indholdsanalyse analyserer og vurderer den sociale interaktion på kurset og på arbejdspladsen, med henblik på at belyse de (sociale) læringskonsekvenser af kurset herunder produktionen og reproduktionen lederens praksisfællesskab. Som følge heraf analyseres det, hvordan lederne interagerede på kurset og på arbejdspladsen under og efter kurset, og desuden hvordan de interagerede med deres team/teams.<sup>152</sup>

### **De tilsigtede kursusformål og den sociale læringsteori**

I dette afsnit foretages en kondensering af de fremanalyserede tilsigtede lærings- og kursus-mål, som blev frilagt i dokumentanalysen i kapitel 4, med henblik på at relatere dem til den socialt læringsteoretiske analyse. Processen består i først at kondensere de 22 identificerede tilsigtede kursusformål, og efterfølgende at fortolke de kondenserede formål indenfor en social læringsteoretisk ramme, således at disse bliver meningsfulde sat i relation til de af Wengers begreber, der er relevante for indholdsanalysen, og som er præsenterede i kapitel 6. Der foretages fremdeles en reduktion fra først 22 tilsigtede kursusformål til 8, hvorefter disse henordnes under 6 hoved-temaer eller -kategorier, som endelig tilforordnes 4 centrale begreber i Wengers sociale læringsteori.

Kondenseringen af de 22 identificerede kursusformål, der i kapitel 4 blev underordnet og fordelt på tre kategorier: Individ, gruppe og organisation, er foretaget ved at sammenligne forskelle og ligheder.

<sup>152</sup> Til denne kvalitative analyse benyttes følgende datakilder: Observationsnoterne fra kursusmodulerne, de individuelle interviews med lederne, fokusgruppinterviews med medarbejderne, samt organisatorisk kildemateriale.

der mellem formålene, og således ved at identificere og samordne de formål, der har enslydende eller samstemmende hensigt, og disse er, uagtet hvilket niveau de før var grupperet under, blevet reduceret gennem kondensering til 8 hovedgrupper. Fx er de 5 følgende udsagn: 1, 3, 7, 8, 11 placeret i hovedgruppe A: "*Udvikle lederens ledelsesstil med et særligt fokus på at udvikle lederens evne til at udøve transformationsledelse*", som det ses i figur 5, kasse 1, nedenfor. Disse 5 eksplicite formål er grupperet sammen, da de alle omhandler udviklingen af den enkelte leders transformationsledelsesstil. På denne vis er de 22 tilsigtede kursusformål henordnet de 8 identificerede hovedgrupper, A-H, som kan ses i figur 5. Det er *ikke* en pointe, at et formål kun kan forekomme en gang under en hovedgruppe, og det samme formål kan således principielt siges at kunne henordnes under flere hovedgrupper samtidigt.<sup>153</sup>

Efter denne første kondenseringsproces er de 8 hovedgrupper igen blevet gennemlæst og fortolket med henblik på at henordne formålene med kurset under endnu mere overordnede kategorier, og således har hensigten med denne læsning været på ny at afdække, hvad der på en mere overordnet vis karakteriserer de fremanalyserede 8 hovedgrupper. Denne proces førte til de 6 følgende overkategorier for kursusformål, hvorunder de tidligere 8 formål kan henordnes: At udvikle nye tænke-måder og ny forståelse; at udvikle nye handlemåder og opgaverelaterede færdigheder; at udvikle nye roller; at udvikle ny viden; at udvikle og skabe nye erfaringer i praksis og stimulere erfarings-udveksling; at forbedre teamfunktion, trivsel og ledelse. I figur 5 kasse 2 er grupperingen af de 8 fremanalyserede kondensater blevet henordnet til 6 overordnede hovedkategorier. Som det ses, kan hver af de 6 hovedkategorier bruges til at karakterisere flere af de tidligere subsumerede kursusmål på samme tid, og der er derfor mulighed for overlap, og der er altså ikke tale om, at et kondensat kun kan forekomme under 1 af de 6 overordnede hovedkategorier. Dette betyder sådan set ikke andet end det f.eks. giver god mening, at det tilsigtede formål, C, om at udvikle og *støtte lederen i at løse aktuelle opgaver på arbejdspladsen, f.eks. ved hjælp af handleplaner* både kan siges at henvise til 1. at man ønsker *at udvikle nye tænke-måder og ny forståelse* og samtidig 2. at man ønsker *at udvikle nye handlemåder og opgaverelaterede færdigheder*, og disse forhold er ikke gensidigt udelukkende.

Dernæst blev de 6 overordnede hovedkategorier sat i forhold til, (tilforordnede), 4 helt centrale begreber indenfor Wengers sociale læringsteori: *Mening; praksis; identitet og fællesskab*, som det ses i figur 5, kasse 3 nedenfor, og dette kan forstås på følgende vis: Hovedkategorierne 1 og 4 i figur 5, kasse 2, kan afgørende siges at handle om *mening* og *meningsskabelse*, mens hovedkategori 2 afgø-

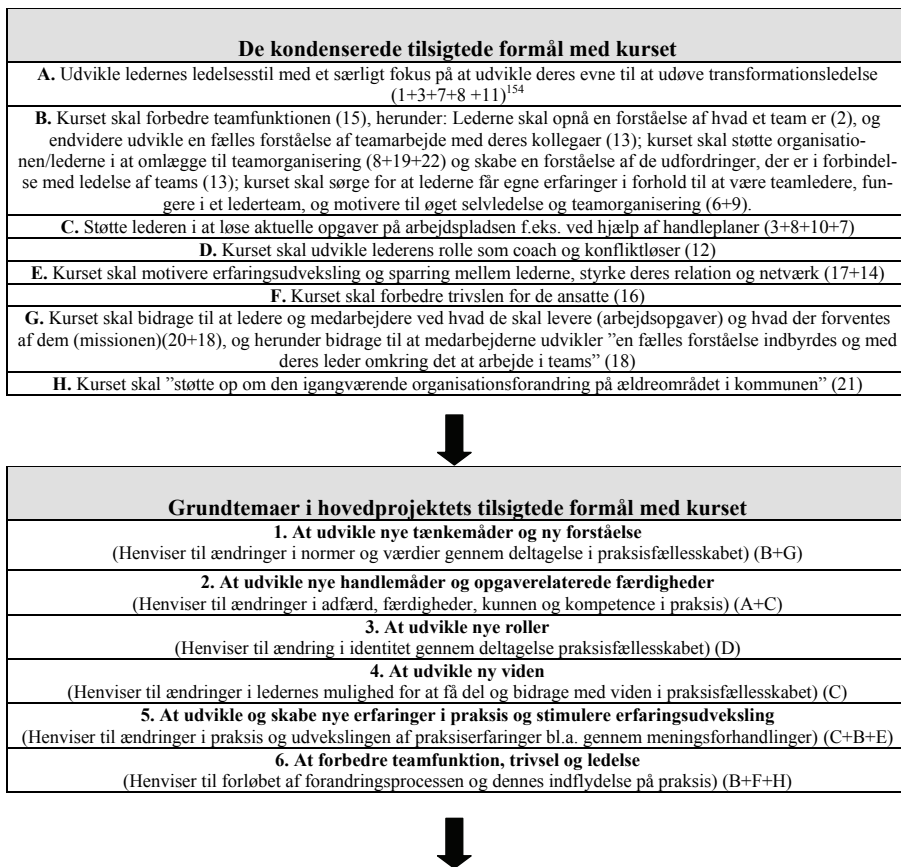
---

<sup>153</sup> Der forekommer således 26 tilsigtede kursusformål i reduktionen i figur 5, kasse 1, idet 3+7+13, er nævnt to gange, (18 nævnt to gange i samme kategori, G), mens 8 figurerer 3 steder!



rende kan siges at vedrøre *praksis* i en socialitet, og spørgsmålet om at udvikle nye *roller* (hovedkategori 3) kan afgørende siges at handle om udvikling og forhandling af *identitet*, mens hovedkategorierne 5 og 6 afgørende kan siges at angå spørgsmålet om *fællesskab*. Overordnet set betyder dette i sidste ende blot, at den sociale læringsteori har udsigelseskraft i forhold til alle de (subsummerede) tilsigtede kursusformål, og *ikke* alene i forhold til et enkelt begreb. Figur 5 nedenfor illustrerer ovennævnte proces og er opdelt i 3 kasser, forbundet af pile, som illustrerer udviklingen i kondensering og tilforordning.

Figur 5: Oversigt over kondenseringsprocessen af kursusformålene, der blev identificeret og præsenteret i kapitel 4.



<sup>154</sup> Tallene i parenteser henviser til rækkerne i tabel 1 i kapitel 4. Ettallet henviser således til række et (felterne med kolonneoverskrifter tælles ikke med). Totalt henviser til anden række og så fremdeles. Disse henvisninger er tilføjet med henblik på at skabe transferens i forhold til, hvordan de kondenserede formål med kurset er fremkommet.

<b>De sociale læringsteoretiske analytiske variable og deres tilforderinger</b>
<b>Mening</b> 1. At udvikle nye tænkemåder og ny forståelse; 4. At udvikle ny viden
<b>Praksis</b> 2. At udvikle nye handlemåder og opgaverelaterede færdigheder
<b>Identitet</b> 3. At udvikle nye roller
<b>Fællesskab</b> 5. At udvikle og skabe nye erfaringer i praksis og stimulere erfaringsudveksling; 6. At forbedre teamfunktion, trivsel og ledelse

En læringskonsekvens i denne afhandling kan således forstås med udgangspunkt i de 4 ovenstående teoretiske hovedbegreber: *Mening*, *praksis*, *identitet* og *fællesskab*, og som en forandring i disse, som fremdeles relaterer sig til en forandring i det empiriske genstandsfelt. Som det endvidere ses i indholdsfortegnelsen og af strukturen af kapitel 6 og 7, er disse kapitler således afgørende strukturet med henblik på at afdække disse 4 overordnede hovedbegreber med tilhørende underbegreber.

### **Teamorganiseringen på lokalcenteret**

Lokalcenteret var organisatorisk placeret under afdelingen for Ældreomsorg i kommunen, som i 2005 iværksatte ”Projekt Nye veje”, som betød besparelser på og effektivisering af ældreområdet, og det indebar bl.a. at 37 lokalcentre blev lagt sammen til 17 centre. Topledelsen i afdelingen besluttede endvidere, at alle enheder i afdelingen skulle teamorganiseres og de påbegyndte efterfølgende en implementering af teamarbejde på alle kommunens lokalcentre d.1. januar 2005, og i forbindelse med organisationsforandringen var tre temaer særlig centrale for kommunen: *Værdistyring*, *teamorganisering* og *selvledelse*, (Kommunens afdeling for Ældreomsorg (2005a) (2005b)).<sup>155</sup> Der kan argumenteres for, at beslutningen om at teamorganisere grundlæggende skal ses som et udtryk for den New Public Management bølge, der har gjort sit indtog i den offentlige sektor og ikke mindst i ældreplejen gennem de senere årtier (jf. kapitel 6).

Initiativet med indførelse af teamorganisering fandt sted samtidig med, at lederudviklingskurset ”Ledelse af teams” blev igangsat for lederne på lokalcenteret, og således var kurset en del af implementeringen af teamarbejde på lokalcenteret, og netop derfor var kursets indhold også planlagt og udarbejdet til at støtte op omkring denne forandringsproces, herunder selve *ledelsen* af teamarbejdet på lokalcenteret. Som jeg redegjorde for i dokumentanalysen af kursusformålene (jf. kapitel

<sup>155</sup> Tre kernepunkter som er i god overensstemmelse med kursets indhold, som er genstandsfeltet i denne undersøgelse.

4) var lokalcenterets formulering af det ønskede kursusoutput netop i fuld overensstemmelse med de tilsigtede mål som hovedprojektet "*Ledelse af Team*" havde formuleret for kurset.<sup>156</sup>

Udover lederudviklingskurset havde lokalcenteret også andre muligheder for at deltage i understøttende aktiviteter for forandringsprocessen, som afdelingen for Ældreomsorg selv iværksatte, og fx blev følgende initiativer igangsat af afdelingen i undersøgelsesperioden: Der blev afholdt fyraftensmøder om teamarbejde for de ansatte i foråret 2005; der blev produceret foldere, som blev uddelt sommeren 2005 til de ansatte, der beskrev teamarbejdets karakteristika og ledelsesgrundlaget; der blev udbudt kurser i kommunikation for medarbejderne i 2005 og 2006<sup>157</sup>. Ydermere deltog alle ledere i et 2-dageskursus om teamarbejde<sup>158</sup> i september 2005, og alle lokalcentrene fik tildelt et beløb på 50.000,00 kr. årligt i 4 år, som de kunne anvende til at fremme teamorganiseringen<sup>159</sup>. Men udover at sende et enkelt medarbejderteam på kursus i teamarbejde, valgte lokalcenteret at vente med at benytte hovedparten af disse midler til efter lederne havde deltaget i lederudviklingskurset. Det var kendetegnende for de mange initiativer, der blev sat i værk i forbindelse med teamorganiseringen, at de var forankrede i en kognitiv tilgang til læring, fremdeles i form af formelle interne og eksterne uddannelses- og trænings-forløb, såvel som i brugen af foredrag og litteratur, mens sociale læringstiltag som fx at skabe mere tid til kommunikation (meningsforhandling) og interaktion (deltagelse) i teamene eller andre mere uformelle måder at lære medarbejderne at arbejde teamorganiseret på, således ikke var en del af måden som afdeling for Ældreomsorg forsøgte at skabe forandring på. Det forhold, at det primære fokus var på akademisk og abstrakt viden (i form af fx uddannelsesforløb), frem for fokus på konkrete udviklingstiltag i praksis, er lang fra ualmindeligt i organisationer, når disse skal implementere forandringer (Wexley og Baldwin, 1986).

Teamorganiseringen var altså en strategisk beslutning taget af topledelsen i afdelingen for Ældreomsorg, hvilket illustrerede, hvordan topledelsen gennem *tingsliggørelse* - i form af en ny procedure i forhold til organisering af arbejdet – forsøgte at udøve indflydelse på udviklingen af praksis, gennem en bevidst styring af meningsforhandlingerne i en særlig retning, hvad særligt angår samarbejdsformer, arbejdets tilrettelæggelse og arbejdets udførelse, således organiseringens praksis. Fremdeles blev den nye procedure tingsliggjort i form af bl.a. et skriftligt dokument som netop bi-

---

<sup>156</sup> Dette afspejler, at processen op til kursets start, hvor forskere, konsulenter, leder- og medarbejder-repræsentanter og en repræsentant for afdelingen for Ældreomsorg mødtes på styregruppemøder for at koordinere, planlægge og forventningsafstemme er lykkedes i forhold til at forhindre diskrepanser om kursets formål.

<sup>157</sup> Dette uddannelsesforløb blev udbudt til ca. 1000 teamledere og deres medarbejdere for at lære dem at praktisere og have en systemisk og anerkendende tilgang til borgere og kollegaer, og det blev organiseret som et 4-dags AMU-kursus, hvor fokus netop var på kommunikation internt i teamet og spilleregler i teamet.

<sup>158</sup> Dette 2-dageskursus var for alle ansatte ledere i afdelingen for Ældreomsorg.

<sup>159</sup> Lokalcentrene kunne i den forbindelse vælge mellem fire konsulentfirmaer, der kunne yde bistand, til i samarbejde med lokalcentrene at fremme teamarbejdet.

drog til at styre lederne og medarbejdernes praksis eftersom dette foreskrev, hvordan topledelsen forventede at samarbejdet og arbejdet blev organiseret. Hermed mener jeg, at praksis og deltagelse i praksis netop var fokuseret omkring teamarbejde som et resultat heraf, fordi topledelsens forsøgte at få de ansatte (både ledere og medarbejdere) til at opfatte og efterkomme de specifikke påbud, som var kendetegnende for teamorganiseringen, og dermed blev teamarbejdet en særlig måde at forstå arbejdet på, og dette illustrerer netop, topledelsens udøvelse af magt gennem tingsliggørelse. Som en følge heraf vil jeg derfor i denne analyse redegøre for, hvor afgørende og gennemgribende en rolle de (organisatoriske) forhold udenfor kurset spillede for kursets faktiske læringskonsekvenser og herunder for konsekvenserne for praksis. Jeg vil imidlertid også anskueliggøre, at lederne og medarbejdernes praksis ikke kun blev påvirket af ydre strukturer (som fx den ovenfra kommende beslutning om teamorganisering eller lederudviklingskurset) men, at meningsforhandlingerne i lederne og medarbejdernes praksisfællesskaber også havde indflydelse på udviklingen af praksis.

Nedenstående eksempel viser netop, at beslutningen om at teamorganisere blev medieret af fællesskabets praksis og den konkrete udvikling, og at ledelse af teams foregik i spændingsfeltet mellem topledelsens beslutning, som lederne måtte forholde sig til, og den eksisterende praksis omkring ledelsen af medarbejderne:

*Trine:* Altså man kan jo sige, at det, at de tager den beslutning om, at nu er det team-tanken [...].<sup>160</sup> De [afdelingen for Ældreomsorg] udstikker jo egentlig nogle retningslinier, vi skal følge, ikke også, og det at de har udstukket den retningslinie og planlagt noget undervisning [...] har jo så gjort det nemmere [...]

*Interviewer*<sup>161</sup>: [...] så det er ikke sådan, at det spiller en stor rolle, når du sidder med teamet, så er det meget dine egne ideer, der spiller igennem, hvad du selv syntes?

*Trine:* Ja

*Interviewer:* Det er sådan nogle meget overordnede retningslinier[beslutningen om teamorganiseringen]

*Trine:* Ja, og hvad de [teamet] syntes.” (Trine, interview).

Trines (en af teamlederne) beskrivelse af, hvad der havde betydning for den konkrete implementering af teamarbejde viser, at afdelingen for Ældreomsorgs beslutning om teamorganisering havde en betydning for praksis, men samtidig illustrerer hendes refleksioner over de indflydelsesrige forhold for indførelsen og udviklingen af team, at det var de lokale meningsforhandlinger i og med teamet, der primært påvirkede udviklingen og implementeringen af teamarbejdet i praksis. Således var det tydeligt, hvordan konteksten, i form af afdelingen for Ældreomsorg og lokalcenteret, spillede en

---

<sup>160</sup> [...] henviser til at der er udeladt et ord, en sætning eller flere i citatet.

<sup>161</sup> Dette interview er foretaget af en af de andre forskere på forskningsprojektet ”Ledelse af Team”.

rolle for den forståelse af teamarbejde som Trine fremførte, men også at den legitimitet, der forbindes med denne forståelse, kun delvis skyldes, at det var en topledelsesbeslutning. Hermed er der afgørende argumenteret for, at indførelsen af teamorganiseringen, og selve karakteren af de indsatser topledelsen havde initieret i denne forbindelse, må forstås som en topdown-beslutning, der langt overvejende grundede i en kognitiv læringstilgang, og endvidere er det anskueliggjort, hvordan denne beslutning påvirkede ledernes arbejde med udviklingen af teamarbejdet, hvilket jeg løbende vender tilbage til gennem analysen.

### **Ledernes praksisfællesskab**

I dette afsnit redegøres for, hvad der kendetegnede ledernes fællesskab som et praksisfællesskab, og dette gøres ved at anskueliggøre deres fælles gensidige engagement, deres fælles beskæftigelse og deres fælles repertoire. I relation til disse elementer behandles praksisfællesskabets karakter i forhold til ledernes indbyrdes tillidsforhold, (ledelses)hierarkiet, såvel som i forhold til de nyankomne lederes adgang til og deltagelse i praksisfællesskabet.

Som det er udlagt her, så kan ledernes samhørighed altså afgørende forstås og beskrives som et praksisfællesskab, og et af de væsentligste karakteristika ved dette fællesskab var, at de alle deltog aktivt som ledere på lokalcenteret, og derfor var forbundet gennem den fælles praksis det var at lede et eller flere teams af frontmedarbejdere her. Praksisfællesskabet var således tingsliggjort eksplicit via ledernes funktion, som enten områdechef, funktionsleder eller teamleder, og selvom de udførte ledelse på forskellige niveauer, og dermed af forskellige typer af medarbejdere<sup>162</sup>, så havde de et fælles ansvar for, at deres medarbejdere udførte de arbejdsopgaver, der i sidste ende var forbundet med at servicere, pleje og passe de tilknyttede ældre borgere i lokalområdet, samt de borgere, der boede i plejeboligerne på lokalcenteret.

Figur 1 i bilag 8 viser organisationsstrukturen for lokalcenteret, som den så ud i august 2005, men som en direkte konsekvens af teamorganiseringen ændrede områdechefen organisationsstrukturen i 2006, og som det ses af figur 2 bilag 8, blev et plejeteam opløst (og medarbejderne i dette team blev fordelt ud i de øvrige plejeteams på lokalcenteret<sup>163</sup>), og der blev som en følge heraf også en team-

---

<sup>162</sup> Fx køkkenpersonalet, social- og sundheds-assistenter, sygeplejersker, fysioterapeuter, kontorpersonale, servicemedarbejdere, funktionsledere og teamledere.

<sup>163</sup> Således blev 4 teams lagt sammen til tre. Processen var, at alle medarbejderne kunne ønske, hvilket team de helst ville flyttes til og lederne for teamene arbejdede således sammen for at opfylde dette ønske, dette resulterede i, at alle medarbejdere på nær en fik tilgodeset sit ønske.

leder mindre. Endvidere illustrerer figur 2 i bilag 8, at to af de tre teamledere for ”udeteamene”<sup>164</sup> var nye.<sup>165</sup>

Mere specifikt betragtet var ledernes fælles praksis karakteriseret ved både formelle og uformelle gensidigt relaterede aktiviteter fx: Afholdelse af møder for medarbejderne (fx personalemøder og morgenmøder); ledelse og organisering af arbejdet; afholdelse af medarbejderudviklingssamtaler, ansættelsessamtaler og fratrædelsessamtaler; deltagelse i faste tilbagevendende møder med deres lederkollegaer. Specifikt var deres fælles beskæftigelse dog centeret omkring ledelse af teams (medarbejderne), herunder ansvarlighed for, at teamene fungerede, var effektive og trivedes, og denne fælles aktivitet fandt fx (formelt) sted på forskellige typer af møder som inddrog medlemmerne i praksisfællesskabet. Fx mødtes nogle af teamlederne fast hver 14. dag med deres (fælles) direkte leder, en af funktionslederne<sup>166</sup>, hvor de bl.a. koordinerede ledelsen af de team, de var fælles om at lede, diskuterede problemer som eksempelvis sygefravær i teamet, og lavede stillingsannoncer sammen. Et andet eksempel på direkte samarbejde var, at områdechefen deltog i faste månedlige møder sammen med teamlederne, dennes team og funktionslederen for den pågældende teamleder<sup>167</sup>.

Andre ledere havde en tæt daglig kontakt og også et mere uformelt samarbejde fordi de delte kontor<sup>168</sup>, hvilket tillod samtaler og fortællinger om deres praksis herunder vidensdeling og erfaringsudveksling. Den fælles aktivitet kom til udtryk gennem dialog om medarbejderne, fx om udveksling og udlåning af medarbejdere<sup>169</sup>, eller gennem fælles forberedelse, koordinering og afholdelse af større begivenheder som fx det årlige julemarked for de ældre. Merete, en af teamlederne, fortalte i et interview, hvordan hun i samarbejde med de øvrige teamledere og sin direkte leder (en af funktionslederne) løste nogle af sine arbejdsopgaver:

”Jamen, vi har nogle opgaver, vi løser sammen. Trine og jeg, for eksempel, vi har jo halv af hver [de deler ledelsen af et natteteam], vi har jo mange drøftelser deromkring,

---

<sup>164</sup> Udeteam refererer til de frontmedarbejdere, der arbejder ude i borgernes hjem i lokalområdet, hvorimod indeteamene refererer til de medarbejdere, der plejer de ældre, der bor i lokalcenterets plejeboliger.

<sup>165</sup> Betydningen af afgang af ledere og tilgang af nye ledere bliver behandlet nærmere i afsnittet *De nye lederes adgang og deltagelse i ledernes praksisfællesskab* i indværende kapitel, og vil derfor ikke blive behandlet yderligere her.

<sup>166</sup> På lokalcenteret er der som tidligere nævnt (jf. kapitel 3) tre niveauer af ledere: Teamlederne, funktionslederne og områdechefen. Teamledernes direkte leder er en funktionsleder, og funktionsledernes direkte leder er områdechefen.

<sup>167</sup> Jeg deltog på et sådant møde først i november 2005, (som en del af forberedelserne til observationsstudierne) hvor områdechefen Poul, Birgitte (en af funktionslederne), og Merete (en teamleder for to af ”udedagteamene” og et halvt aftenteam) samt Meretes dagteams mødtes. På mødet blev der bl.a. diskuteret rygepolitik og rygestop-kurser, trivsel i gruppen, nogle tilbagemeldingsrapporter de har fået vedrørende arbejdsmiljøet (udarbejdet af Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø) og lokal omrykning. Stemningen på mødet var uformel og god og medarbejderne grinede og lavede sjov med hinanden undervejs.

<sup>168</sup> Hvilket fx var tilfælde for tre af teamlederne; Merete, Anne og Sanne (observationsnoter, modul 1).

<sup>169</sup> Fx er to af teamlederne (Astrid og Kirsten) begyndt at arbejde direkte sammen omkring dette.

hvordan vi nu løser det ene eller det andet problem. Og ja, så mødes vi jo til vores teamledermøder, hvor det er forskelligt, hvad vi har på dagsorden [...]. Lone er med [deres nærmeste leder, og en af funktionslederne].” (Merete, interview).

Meretes fortælling illustrerer, hvordan der på disse faste, tilbagevendende teammøder fx blev bedømt hvilke handlinger, der var passende, og hvilke der ikke var, der deltes historier, problemer blev skitseret og udvekslet, og det blev diskuteret, hvordan de engagerede sig i at gøre ting sammen i forhold til det natteam, de ledte i fællesskab.

Ikke alle lederne i praksisfællesskabet var dog forbundet af denne type direkte fælles aktivitet, og således interagerede andre primært på et fælles ledermøde. Selv om fælles beskæftigelse er et afgørende bindemiddel i et praksisfællesskab, var det dog ikke ”alle de ting deltagerne [foretog] sig [der skulle] integreres til en fælles virksomhed” (Wenger, 2004:149) for, at der var tale om et praksisfællesskab. Dette var netop tilfældet i ledernes praksisfællesskab, hvor nogle af lederne havde et tæt samarbejde, mens andre ikke interagerede i særlig stort omfang, og dette er således et eksempel på, at det i et praksisfællesskab er forskelligt i hvilket omfang medlemmerne deltager i den fælles praksis.

Men alle lederne deltog i et månedligt fælles ledermøde, hvor der fx blev diskuteret økonomi, praktikpladser på lokalcenteret, kurser for ledere og medarbejdere, sygemeldinger, jubilæer, og ansatte, der skulle på efterløn m.m. Temaerne på mødet var således udtalt praksisrelaterede og tæt forbundet til den daglige drift, og mødestilen på disse ledermøder var typisk uformel, og dette sås bl.a. ved, at der kunne iagttages en blanding af brug af håndsoprækning, og af at lederne bare sagde, hvad de havde på hjerte uden at markere, og der var desuden plads til, at der både blev grinet og lavet sjov undervejs, (observationsnoter<sup>170</sup>). Denne fælles aktivitet, der udspillede sig gennem ledernes delte socialitet, var endnu et eksempel på, hvordan lederne sammen deltog i en række rutineprægede processer, hvor de både udvekslede information og forhandlede meninger, og herunder, påvirkede hinandens meninger og forståelser i forhold til deres praksis med ledelse af teams, og det var netop ”deres gensidige engagement i ledelse af teamene” (Wenger, 2004:93), der skabte praksisfællesskabet. En af funktionslederne beskrev, hvordan hun oplevede meningsforhandlingerne på ledermødet:

”Jamen, altså jeg kan da også sidde på et ledermøde og så sige noget, og bliver jeg mødt med modstand [...] så tænker jeg, hvorfor holdt du ikke din mund. Og så er jeg ked af det måske resten af dagen [...] alt efter, hvor meget modstand jeg har mødt, hvorimod andre gange, så hold da op, det var vel nok en god ide”. (Dorit, interview).

---

<sup>170</sup> Observationsnoterne er fra et ledermøde, jeg deltog i inden kurset fandt sted.

Dorits udsagn er et eksempel på, at praksisfællesskabet både var præget af enighed og uenighed og hendes udsagn bidrager til at illustrere, hvordan meningsforhandlingerne på mødet både blev skabt af konsensus og konflikt, og det var netop i denne proces, at læring var i værk, eftersom læring, ifølge Wenger, sker når en mening fx blev anerkendt som relevant og kompetent viden af de øvrige ledere på mødet, og denne (mening) efterfølgende blev en del af den fælles praksis, det fælles repertoire, og på en sådan måde at praksisfællesskabet kunne samles om denne i et gensidigt engagement. Som det er set, var lederne tæt forbundet i et praksisfællesskab, gennem en række delte og indbyrdes forbundne aktiviteter, som også blev italesat og diskuteret lederne imellem, og dette både i formelle som i mere uformelle, planlagte som uplanlagte, arbejds- og organiserings-sammenhænge.<sup>171</sup>

### Grænsemøder mellem ledere og medarbejdere

Det ovenfor diskuterede praksisfællesskab var dog ikke det eneste lederne deltog i på arbejdspladsen, hvor de endvidere også indgik i praksisfællesskaber med deres medarbejdere i det team/de teams de ledte<sup>172</sup>. En af ledernes hovedfunktioner var netop at spænde over grænserne mellem lederens fællesskab og teammedarbejdernes fællesskab, og dette skete gennem grænseobjekter og mægling (Wenger, 2004:126). Lederens praksisfællesskab og medarbejdernes forskellige praksisfællesskaber var dermed organiseret omkring flere forskellige grænseobjekter som fx; de bygningskomplekser, som lokalcenteret bestod af; begreberne teamarbejde og værdibaseret ledelse; fagudtrykke- ne disponering, nøglelister og samarbejdsbøger, hvilket fordrede grænsemøder og mægling. Grænsemøderne mellem lederne og deres medarbejdere var karakteriseret ved, at lederne forsøgte at motivere forandring og fordi, de befandt sig i periferien af teamenes praksisfællesskab, og på denne måde delvis var ”udenfor”, og dermed havde berøring med alternative perspektiver, og delvis var ”indenfor”, skabte denne position grobund for at de kunne komme med (produktive) forstyrrelser, der forplantede sig i teamenes praksisfællesskab, og dermed påvirkede praksis og var med til at koordinere teamorganiseringen. Og ifølge Wenger er det netop ”når fællesskabet konstant genforhandler relationerne mellem kerne og dets periferi [at] praksis udvikler sig” (Wenger, 2004:140). På denne vis havde lederne en mæglende funktion i interaktionen med deres medarbejdere, idet de bl.a. var forbindelsesleddet mellem topledelsens beslutninger (om fx teamorganisering) og frontmedarbejderne.

---

<sup>171</sup> Beskrivelsen af lederens fælles praksis er ikke udtømmende, men formålet med denne har dels været at illustrere, at der var en sådan, dels at give et indtryk af, hvad det væsentlige i denne var.

<sup>172</sup> Således var der flere forskellige praksisfællesskaber, der grænsede op til lederne praksisfællesskab, også flere end dem de indgik i med deres team/s.



Alle lederne deltog i faste tilbagevendende (grænse)møder med deres team/s, hvor fx borgerne blev diskuteret, arbejdsopgaver koordineret og information videregivet, og på disse teammøder deltog lederne som legitimt perifere medlemmer. Trine, en af de nyankomne teamledere, fortalte om et sådan møde:

”Da jeg startede med at holde de der teammøder [...] der kunne jeg godt mærke, at nogen de sad og tænkte [fløjter], at hun er da ikke rigtig klog [...]. Så det der var svært i starten, det var den der sådan lidt, jeg ved ikke, om jeg vil kalde det for modstand, men de var ikke med på det her [teamorganiseringen][...]. Men da vi så [...] var kommet udover, det der med, hvad er det for nogle arbejdsgrupper, der skal laves nu, hvad er det for nogle ting, der ikke er styr på [...], så var det egentlig som om, at de sidste er kommet med. Der er et par stykker endnu, men dem tror jeg ikke sådan kommer med på den måde, men dem som havde meget modstand mod det, de er med nu [...] Det var svært i starten, [griner], for jeg fornemmede simpelthen [fløjter], at de sad og rullede med øjnene [...] specielt en person med meget modstand. Den undervisning der var foregået i foråret, har jeg hørt meget levende beskrivelse om, hvor modstandsdygtig hun var overfor det her med teamtanken [...] hun er en af de bedste nu, ja, og hun går hen og siger til hendes teammedlemmer, at ”du skal ikke gå hen og sige til Trine sådan og sådan, for det kan vi godt selv” [...] så jeg hev hende ind i går, og så roste jeg hende, neej, du er en god medarbejder [...]” (Trine, interview).

I dette eksempel blev grænsemødet især tydeligt fordi lederen var ny, og fordi der var en vis modvilje mod teamorganiseringen hos medarbejderne,<sup>173</sup> så udover, at hun skulle kæmpe for at få sine meninger igennem i situationen, i forbindelse med at få formidlet budskabet om teamorganisering fra topledelsen til frontmedarbejderne, skulle hun også gøre en ekstra indsats for at opnå en mere generel legitimitet, idet hun i kraft af sin nye funktion endnu ikke var fuldt medlem af teamets praksisfællesskab. Men efter et stykke tid fik hun opbygget tilstrækkelig legitimitet til at skabe en forbindelse med teamets fællesskab og dermed til at kunne påvirke praksis og udvikle teamet, og kunne derfor overkomme den virksomme forandringsmodstand i teamet. Eksemplet kan siges at illustrere den grænserelation, der var mellem lederen og medarbejderne, herunder hvordan ledernes rolle bl.a. netop var at mægle ”på tværs af grænserne” (Wenger, 2004:131) mellem topledelsen (og deres beslutning om teamorganisering) og frontmedarbejdernes praksisfællesskaber, og skabe forbindelser mellem disse. Dette kræver ifølge Wenger ”en evne til omhyggelig håndtering af sameksistensen af medlemskab og ikke-medlemskab, der giver så meget afstand, at det medfører et andet

---

<sup>173</sup> Modstand hos medarbejdere i forbindelse med forandringsprocesser er en velkendt og typisk reaktion, når forandringer skal implementeres, og Saksvik et al. påpeger i denne forbindelse, på baggrund af et stort kvalitativt studie, at det er afgørende, at lederen forholder sig konstruktivt over for den kritik medarbejderne fremsætter i forbindelse med forandringsprocessen (Saksvik et al., 2007:254).

perspektiv, men også så megen legitimitet, at der lyttes til dem” (Wenger, 2004:132). Eksemplet illustrerer således lederens perifere deltagelse i medarbejdernes praksisfællesskab, og deres funktion som mæglere, og ligeledes, hvordan magtforholdet mellem lederen og medarbejderne kom til udtryk både gennem deltagelsesprocesser og tingsliggørelsesprocesser, fordi lederen dels kunne påvirke frontmedarbejdernes praksis gennem sin deltagelsesform som leder, og dels kunne få indflydelse på praksis ved at fokusere meningsforhandlingerne på teamorganisering. Dette illustrerer den tætte forbindelse mellem magt og identitet eftersom det i høj grad var lederens identitet som leder, der gjorde, at hun havde legitimitet til (på trods af sin perifere placering i praksisfællesskabet), at øve indflydelse på praksis.

### ***Tillidsforholdet mellem lederne***

Lederne var gensidigt engagerede i deres praksisfællesskab, og det kom fx til udtryk i deres måde at interagere på, både på kurset og på arbejdspladsen, idet der var tale om en interaktion, som var præget af den forbundethed, der viste sig gennem en tillidsfuld stemning, præget af gensidig opbakning blandt lederne. Lederens indbyrdes involvering viste sig eksempelvis tydeligt i en situation på andet kursusmodul, hvor en leder begyndte at græde under overværelse af de andre, i forbindelse med gennemgangen af en tilbagemeldingsrapport, hun havde fået, som redegjorde for medarbejdernes oplevelse af teamfunktion og trivsel. Gråden udløstes fordi den pågældende leder blev meget frustreret og ked af medarbejdernes tilbagemeldinger, idet hun oplevede disse som negative, og som en personlig kritik af hende som leder (og menneske), og hun angav, at det gjorde hende nervøs for den næste rapport de skulle have<sup>174</sup>, og desuden, at det fik hende til at overveje sin stilling. Flere af de andre ledere reagerede på situationen med opstøttende kommentarer, og fx udtrykte områdechefen mistillid i forhold til rapporternes validitet, og anførte at måden teameffektivitet var målt på i rapporten: ”Er fatalt forkert målt, og at det er en forkert måde at gøre det på [...] det er et øjebliksbillede.” (Poul, observationsnoter modul 2). En anden leder fremførte ligeledes, at der kunne drages tvivl om måden variabelen teameffektivitet var målt på, og sagde, at denne måde at opgøre det på undrede hende meget.<sup>175</sup> Endvidere gjorde en tredje leder opmærksom på, at tilbagemeldingerne i rapporterne ikke stemte overens med, hvad de som ledere hørte i forbindelse med medarbejderud-

<sup>174</sup> Dette var en rapport, der var baseret på medarbejdernes svar på et omfattende spørgeskema udarbejdet af NFA, der fokuserede på teamarbejdet og arbejdsmiljøet. Den næste rapport som lederen henviste til baserede sig ligeledes på medarbejdernes svar fra spørgeskemaet, men her var fokus på ledelse.

<sup>175</sup> Den variabel i rapporten, der blev præsenteret som teameffektivitet bestod af følgende tre items: Ledere roser os ofte for kvaliteten af vores arbejde; teamet hører ofte fra udenforstående, at vi arbejder godt; i teamet opnår eller overgår vi altid vores mål. Og på dette spørgsmål kunne medarbejderne krydse af i følgende svarkategorier: Meget enig, enig, delvist enig, uenig, helt uenig. Det kan anføres, at variabelnavnet måske er misvisende og måske skulle benævnes teamfeedback (som man ivrigt valgte at kalde det senere i projektet) idet, der i højere grad var tale om et mål for medarbejdernes oplevelse af positiv feedback fra ledere og andre udenfor teamet. Denne kritik og kritikken vedrørende teamfeedback variabelen understøtter en mixed method tilgang til at undersøge de omtalte problemstillinger idet, spørgeskemaerne ikke alene formåede at nuancere og detaljere.

viklingssamtalerne, og endnu en leder blandede sig i diskussionen og sagde: ”Det er kun halve rapporter, der er kun det dårlige eller det gode med [hun henviser til, at det kun er ydersvarkategorierne, der er medtaget i], vi får ikke noget reelt billede.” (Lone, observationsnoter modul 2), og en femte leder gav sit besyv med og sagde: ”Pas på ikke at tage det for personligt, [og] ikke tage det helt ind, medarbejderne har også et ansvar.” (Astrid, observationsnoter modul 2). Kommentarerne fra lederne kan tolkes som et udtryk for støtte til lederen, og en måde at forhindre eller mindske hendes tab af ansigt i forsamlingen (Goffman, 1967:4). Sociologen Erving Goffman behandler netop social interaktion i forhold til, hvordan individet skal igennem forskellige læreprocesser og mekanismer for ikke at tabe ansigt i en gruppes anerkendeshierarki (Goffman, 1967), og i Buchs sammenfatning af Goffman anføres det ”hvordan angsten for skam og efterstræbelsen af stolthed gennemstrukturerer interaktioner og giver anledning til etableringen af social orden på mikroniveauet” (Buch, 2002:83). Ifølge Goffman kan et individ siges at tabe ansigt, når vedkommende (med sit ansigt) ikke udtrykker sig i overensstemmelse med det, der forventes, og dette refererer han til som, at personen er *in wrong face* eller *out of face*, og om en sådan situation anfører han: ”When a person is in wrong face or out of face, expressive events are being contributed to the encounter which cannot be readily woven into the expressive fabric of the occasion. Should he sense that he is in wrong face or out of face, he is likely to feel ashamed and inferior because of what has happened to the activity on his account and because of what may happen to his reputation as a participant” (Goffman, 1967:8f). Ovenstående episode illustrerer således tydeligt det gensidige engagement blandt lederne, herunder den tillidsfulde, opstøttende stemning og holdning, der prægede praksisfællesskabet, og som afgørende var med til at binde fællesskabet sammen. Dog kan det undre, at områdechefen på den måde desavouerede undersøgelsen ved at konstatere, at den ikke var valid, og i stedet for helt at forkaste den, kunne han eksempelvis have konstateret, at problemerne måske ikke var så store, som de fremgik af rapporten, for dermed at fastholde en mulighed for læring og udvikling på baggrund af rapporten. En total forkastelse af rapportens resultater udelukker en diskussion af de områder i rapporten, der blev udsat for kritik, hvilket minimerer muligheden for læring. Hans handlemåde kan imidlertid også forklares som en måde, hvorpå forholdene på lokalcenteret retfærdiggøres, idet han havde en interesse i at beskytte lokalcentrets omdømme og aktiviteter, idet lokalcentrets gode omdømme i sig selv bidrager til at forstærke den anseelse og anerkendelse, der tildeles ham som den øverste ledelsesansvarlige.

Det ovenfor illustrerede eksempel på tillidsvisning og værdsættelse i praksisfællesskabets sammenhæng, blev også direkte italesat af den omtalte grædende leder på det sidste kursusmodul, i forbindelse med en mundtlig evaluering af kurset, hvor hun udtrykte tilfredshed med den rummelighed og tillid, hun oplevede i gruppen i forbindelse med episoden:

”[...] accepten af svagthed i gruppen har været rart at mærke, selvom man selv har været træt af det [at græde] [...] gruppen kan godt rumme det [...]” (Birgitte, observationsnoter modul 6).

Lederens tilkendegivelse af, at hun er ”træt af det” afslører, at hun er klar over, at hun i situationen var det, som Goffman beskriver som ”out of face” (Goffman, 1967:8). Således forventes det ikke, at en leder begynder at græde (offentligt) pga. en dårlig medarbejderevaluering, da det ikke er ualmindeligt, at en leder bliver udsat for kritik af sine medarbejdere. Det forhold, at lederen ikke fandt en passende grimasse på kurset kan endvidere medføre, at hun følte sig skamfuld og underlegen fordi, hun var bange for, hvordan det ville påvirke hendes anseelse hos de andre ledere (Goffman, 1967:8). Eksemplet bidrager med at vise, hvorledes det gensidige engagement blev stimuleret på kurset, og hvordan kurset medvirkede til en produktion og reproduktion af fællesskabet, idet situationer som den beskrevne var med til at opretholde og forny praksisfællesskabet.

Denne forbundethed og opbakning mellem lederne, som var udtryk for et gensidigt engagement, kunne også spores i et interview med en af de nyansatte teamledere på lokalcenteret, der først var tiltrådte sin stilling efter kurset:

” [...] der var en god ånd her [...] meget åbenhed vil jeg sige, det var nok noget af det første jeg bed mærke i [...] og det tænker jeg også, at det er bare nødvendigt, hvis du skal køre team [...]. Jamen jeg mener, at man går ikke og putter med nogle beslutninger, eller noget man er på vej til at beslutte, man ligger simpelthen frem, vi har det her problem [...]. Og de kan sagtens finde på at spørge om, hvad syntes I? [...]. Og det syntes jeg er enormt rart altså, at man ikke går og fornemmer, at der foregår et eller andet, men jeg ved ikke, hvad det er [...]. Den åbenhed og forståelse, der er her [på lokalcenteret] og den meget store vægt på arbejdsmiljø. Hvor meget det betyder, at den enkelte har det godt, det gør jo, at der bliver plads til, at man kan tale om tingene, det skal der være, det vægter man her [...] det betyder bare rigtigt meget [...] vi skal have tid til at tale sammen.” (Trine, interview).

Trine fortalte, hvordan hun oplevede åbenheden blandt lederne, og den megen fokus på arbejdsmiljøet, som meget positiv for teamfunktionen i lederteamet. Hun beskrev også, hvordan denne åbenhed var nært forbundet til lederens indbyrdes forhandling af meninger, og at lederne ikke var bange for at give deres mening til kende, hvilket peger på, som også anført tidligere, at meningsforhandlingerne, herunder relationerne mellem lederne, både var præget af konsensus og konflikt. Endvidere pegede hun på, at det store fokus på arbejdsmiljøet i form af en prioritering af, at der skulle være tid og plads til at tale om tingene, har en positiv indflydelse på (team)arbejdet på lokalcenteret. Det gensidige engagement i lederens praksisfællesskab illustreres desuden af en kommentar fra projekt-

lederen for teamorganiseringsprocessen, på modul 6, idet hun eksplicit gjorde opmærksom på og anerkendte lederens forbundethed, og sagde: ”I har en større fælleshed på tværs af ledelseslag end mange andre steder” (Projektleder, observationsnoter modul 6). Både enighed og uenighed mellem medlemmer i et praksisfællesskab har en produktiv, sammenbindende funktion for den konkrete praksis, og dette som udtryk for gensidigt engagement, og Wenger har da også konstateret, at indbyrdes involvering ikke nødvendigvis fordrer konsensus men, at et fællesskab bindes sammen af konflikter såvel som af konsensus. Således anfører han, at et praksisfællesskab ”hverken er en havn af samhørighed eller en ø af fortrolighed isoleret fra politiske og sociale relationer. Uoverensstemmelser, udfordringer og konkurrence kan alle være måder at deltage på” (Wenger, 2004:94).<sup>176</sup>

### ***(Ledelses)hierarkiet i praksisfællesskabet***

På lokalcenteret bestod ledelsesgruppen af ledere på tre niveauer, og i dette afsnit behandles de tre ledelsesniveaers betydning i forhold til praksisfællesskabets interaktion på kurset, og for læringskonsekvenserne af kurset, og dette gøres ved hjælp af en diskussion og fremstilling af udvalgte meningsforhandlinger mellem lederne, og disses indflydelse på praksis, herunder på ledelsen og udviklingen af teamarbejdet, og dette kan bidrage til en afdækning af magtforholdene i praksisfællesskabet.

Områdechefen var den øverste ansvarlige leder på lokalcenteret, men derudover havde han også ansvaret for den direkte ledelse af funktionslederne, og vedligeholdelsesteamene. Det mellemste ledelsesniveau bestod af fem funktionsledere, som var ansvarlige for den direkte ledelse af teamlederne for plejeboligerne<sup>177</sup>, teamlederne for ”udeboligerne”<sup>178</sup> og teamene, der arbejdede med specialfunktionerne: Administrationen, køkken og rengøring, aktivitetsafdelingen, sygeplejerskerne. Det laveste ledelsesniveau bestod af fem teamledere, der havde ansvaret for den direkte ledelse af frontmedarbejderne, der stod for plejen af de ældre, der boede i plejeboligerne på centeret, og for de ældre plejekrævende borgere i lokalområdet<sup>179</sup>. Således kan det siges, at praksisfællesskabet formelt set inkluderede en hierarkisk ledelsesstruktur, der består af tre niveauer.

---

<sup>176</sup> Fremstillingen af de nye lederes adgang og deltagelse i fællesskabet behandles nærmere i et kommende afsnit.

<sup>177</sup> De teams der havde ansvaret for plejen af de ældre, der boede på lokalcenteret.

<sup>178</sup> De teams der havde ansvaret for plejen af de plejekrævende ældre, der boede i egen bolig i lokalområdet.

<sup>179</sup> S sammensætningen af ledelsen, deres ansvarsområder, og indbyrdes organisatoriske relationer er illustreret grafisk i organisationsdiagrammerne i bilag 8.

Ledernes praksisfællesskab var således også præget af en forskel mellem medlemmerne med hensyn til position og funktion i ledelseshierarkiet.<sup>180</sup> Områdechefen havde, ikke overraskende, den mest dominerende og magtfulde position, efterfulgt af funktionslederne, og teamlederne havde den mindst magtfulde position i fællesskabet. Denne struktur i magtforhold hang ikke blot sammen med ledernes formelle hierarkiske placering i organisationen (funktion/rolle), men også med uddannelse. Men magten i fællesskabet var også, mere uformelt, bestemt af ledelseserfaring og af anciennitet på lokalcenteret, og det fremstår tydeligt gennem datamaterialet, at de mest erfarne ledere, og de ledere med den længste anciennitet, også var dem, hvis meninger blev tillagt størst legitimitet blandt medlemmerne i fællesskabet. Det her skitserede magthierarki trådte tydeligt frem i ledernes måde at interagere og meningsforhandle på i kursuskonteksten (såvel som i praksis), og områdechefen og funktionslederne var da også de mest talende og dominerende på kurset, hvorimod teamlederne var mere tilbageholdende, når der blev diskuteret i plenum.

På kurset blev der ved flere lejligheder afsat tid til, at der kunne afholdes ledermøde, hvilket er et eksempel på, hvordan kurset understøttede den praksisrelaterede interaktion mellem lederne ved at skabe rum til fælles refleksion og diskussion af konkrete opgaveløsninger<sup>181</sup>, og på et af disse møder blev magthierarkiet særlig synligt. Områdechefens dominerende position øverst i magthierarkiet viste sig således på det ledermøde, der fandt sted på modul 6, i en meningsforhandling, der angik håndteringen af et brev fra en afgang leder, hvori bl.a. den store arbejdsbelastning blev påpeget. På mødet ytrede flere af funktionslederne og teamlederne et ønske om at drøfte det omtalte brev, men på trods af meget klare udmeldinger om et behov for at diskutere brevet indhold, lukkede områdechefen diskussionen med bemærkningen:

”Vi kunne godt tage udgangspunkt i Annes brev, men vi kunne nemt sidde og bekræfte hinanden i uhensigtsmæssige forhold...måske en positiv cirkel er bedre [...]. Jeg kan ikke se, hvad vi skal snakke om, vi skal ikke sidde og bekræfte hinanden i det dårlige...et problem for en vil ikke være et problem for andre.” (Poul, observationsnoter modul 6).

---

<sup>180</sup> På trods af de forskellige lederfunktioner (teamledere, funktionsledere, områdechefen) var lederne i praksisfællesskabet, som nævnt tidligere, gensidig engageret i fællesskabet. Praksisfællesskabet var således præget af både forskellighed og (fx uddannelse, funktion, ledelseserfaring, anciennitet), homogenitet i og med, at de alle havde ledelsesansvar i forhold til en gruppe medarbejdere. Lederne udvekslede viden og meninger på kurset og påvirkede i denne proces hinandens forståelser af den rutinemæssige praksis, som det var at lede teamene på lokalcenteret (Wenger, 2004:93).

<sup>181</sup> Det at der blev afsat tid til ledermøder på kurset kan dog også ses som et udtryk for, at praksisfællesskabet var så funktions- og praksis-orienteret, at det var helt afgørende at afholde disse, hvis ikke praksis skulle blive problematisk, og derfor måtte kurset passes ind efter praksis og vige for, at den fælles beskæftigelse i praksisfællesskabet blev vedligeholdt.

Herefter blev emnet ikke bragt op igen, hverken af ham eller de andre ledere. Dette viser klart, hvordan han med en implicit henvisning til en anerkendende tilgang<sup>182</sup> lukkede ned for diskussionen og den eventuelle kritik, der måtte være af arbejdsforholdene i det omtalte brev. Stilheden fra de andre ledere tolker jeg som en accept af, at diskussionen blev lukket, men ikke nødvendigvis som en konsensus, men derfor også nærmere som en erkendelse og accept af magtforholdene og områdechefens overlegne dominans og tilkendte legitimitet til at styre fokuset i meningsforhandlingerne. Episoden peger endvidere på, at den ”anerkendende tilgang” blev benyttet af områdechefen som et magtmiddel, og derfor også som en sløring, idet henvisningen til ”en positiv cirkel” anvendes til at stoppe kritik og uønskede spørgsmål. I denne sammenhæng kan det derfor fremhæves, at områdechefens *tilsyneladende* brug af den anerkendende tilgang faktisk slet ikke var anerkendende, og derfor var hæmmende for en mulig signifikant læringsbegivenhed i situationen, idet han forhindrede en yderligere meningsforhandling af brevets indhold, der kunne have resulteret i nye erkendelser<sup>183</sup>, der følgelig også kunne have medvirket til, at praksisfællesskabet kunne have ændret praksis og handlemåder.

Magtforholdene i praksisfællesskabet viste sig også tydeligt i forbindelse med handleplansarbejdet på kurset i en situation, hvor nogle af teamlederne bad deres direkte leder, dvs. en funktionsleder, om at godkende deres handleplan, for at sikre sig, at deres vision, mål og strategi i forbindelse med udviklingen af teamarbejdet, som blev udtrykt i handleplanen, var i overensstemmelse med, hvad funktionslederen måtte ønske og forvente. Dette kan endvidere forstås som et udtryk for et legitimitetsøgende ønske om anerkendelse af deres arbejde og indsats i teamet, men samtidig var det også et udtryk for, at teamlederne ville sikre sig, at deres praksis var i overensstemmelse med den praksis, som de dominerende (områdechefen og funktionslederne) i fællesskabet betragtede som en meningsfuld og *kompetent* praksis. Vurderet på baggrund af observationer af interaktionerne på kurset, syntes magt og dominans i ledernes praksisfællesskab langt overvejende at være bestemt gennem formel autoritet, snarere end gennem faktisk (og uformel) autoritet, baseret på fx unikke kompetencer eller en stærk personlighed. Endvidere syntes en dominerende koalition at bestå af områdechefen, funktionslederen for teamlederne, for udeteamene, samt for sygeplejerskerne og funktionslederen for teamlederne for indetteamene, og deres holdninger nød fremdeles stor legitimitet, hvilket betød at de havde stor indflydelse på meningsforhandlingerne i praksisfællesskabet, og dermed på udviklingen af praksis.

---

<sup>182</sup> Ledernes (øgede) praksis af den anerkendende tilgang behandles nærmere senere.

<sup>183</sup> Eller i en problematisk, afsporende konflikt.

Disse eksempler på magtforhold var åbenlyse og erkendt af alle lederne og kom også eksplicit til udtryk gennem lederne egne oplevelser af den hierarkiske organisationsopbygning. Teamledernes bevidsthed om deres underordnede position i fællesskabet kan illustreres med et udsagn fra Kirsten, en af teamlederne, som fortalte, hvordan hun oplevede at magtforholdet kom til udtryk i mødekulturen:

”Alene det at man holder nogle separate møder hver for sig, så signalerer man på en eller anden måde, at man har nogle niveauer, og det kan man ikke komme uden om [...]. Teamledere for sig og funktionsledere for sig [...]. Vi har et møde hver 14. dag med hele gruppen, men funktionslederne plus Poul [områdechefen] de har så hver 14. dag kun for dem selv [...] og det kan godt være, at nogle ting bliver drøftet først hos dem og så kommer [til] [...] os.” (Kirsten, interview).

Kirsten hæftede sig altså ved de opdeltede ledermøder, og hendes forståelse gengav en oplevelse af, at der var forskel på lederne (funktionsleder og teamleder), og denne forskel opfattede hun som en forskel, der gjorde en forskel mellem dem. De adskilte møder blev også oplevet af funktionslederne som en markering af forskellen mellem ledelseslagene, og således blev teamlederne også opfattet som underordnede af funktionslederne, hvilket en funktionsleders italesættelse af, hvem lederteamet bestod af, var et tydeligt eksempel på:

”Eva: Jamen jeg ser nok stadigvæk funktionslederne som lederne - ledelsen...det gør jeg [...]. Men det ved jeg heller ikke, om ikke, det er sådan det skal være?

Interviewer: Ja ja ....så der er en forskel på funktionslederne kan man sige og så gruppelederne?

Eva: Ja ja...der er også en forskel på, hvordan vi holder møder.” (Eva, interview).

Eva oplevede altså også møderne, som en markør for, hvem der var overordnede og hvem der var underordnede i ledernes praksisfællesskab. Teamledernes position i fællesskabet som underordnede blev ikke blot reproduceret i mødekulturen, men kom også til udtryk i det forhold, at der var beslutninger, som teamlederne ikke havde kompetence til at træffe, og denne beslutningskompetence lå i stedet hos funktionslederen eller områdechefen. Derfor kan teamlederne betegnes som perifere medlemmer af praksisfællesskabet, idet de ikke stod helt udenfor fællesskabet, men var inddragne, grundet det tidligere beskrevne gensidige engagement alle lederne imellem, herunder deres fælles aktiviteter og repertoire.

De beskrevne (overvejende formelt bestemte) magtforhold i ledernes delte socialitet havde den betydning, at lederne igangsatte de samme eller lignende tiltag i deres team, og at disse netop blev meningsforhandlet på kurset, og et resultat af, at disse tiltag blev anerkendt og legitimeret af de dominerende – områdechefen og funktionslederne - i praksisfællesskabet. Således havde interaktionen



og de forhandlinger, der fandt sted på kurset indflydelse på, hvad de enkelte ledere satte i gang efter kurset, men således også hvad de *ikke* satte i gang. I ovenstående redegørelse for udvalgte aspekter af magtforholdene i ledernes praksisfællesskab blev der fremdeles argumenteret for, at disse påvirkede udviklingen og ledelsen af teamarbejdet, og herunder kursets konsekvenser.

### *Nyankomne ledes adgang til og deltagelse i praksisfællesskabet*

I løbet af undersøgelsesperioden blev der ansat nye ledere, der ikke deltog i lederudviklingskurset, og de nyankomne ledes mulighed for adgang til praksisfællesskabet, fx i form af adgang til viden og deres mulighed for at gøre deres erfaringer gældende i praksisfællesskabet illustrerede, hvordan et gensidigt engagement kom til udtryk. På lokalcenteret udviste de erfarne ledere en åbenhed overfor de nye ledes input og meninger, fx udtrykte en af de erfarne ledere, områdechefen, hvordan praksisfællesskabet havde nydt godt af de to nye ledes ideer og perspektiver på praksis. Hans holdning peger på, at de nyankomne ledes meninger i forhandlingerne omkring praksis hurtigt blev anerkendt som legitime:

*”Poul:* Vi har fået to nye teamledere, det har jo gjort, at vi har fået nye øjne på nogle ting, i de to grupper, som der hver består af to teams, ikke, og de har faktisk konstateret nogen ting, som helt åbenlys, med fordel kunne være anderledes. Og det har de scoret point på, i de teams de har, det er Lise og Trine

*Interviewer:*[...] Hvad har det så været for nogle ting, som de har kunnet pege på?

*Poul:* Ja men det var bl.a. arbejdstilrettelæggelse, det var måden at bruge vikarer på [...] det var sådan i den retning [...] hvad den enkelte medarbejder i det daglige får tildelt af opgaver, og hvor stram en plan, man får at køre efter og hvilke borgere, man kommer ud til [...] og det har de kigget på, og [...] der var helt oplagt nogle huller, der sagtens kunne lukkes, og det har de fået gjort.” (Poul, interview).

De nye ledere havde altså gode muligheder for adgang til praksisfællesskabet, de blev hurtigt tildelt autoritet, og anerkendt som kompetente medlemmer, og deres meninger blev anerkendt som legitime af de øvrige, når de kom til udtryk i meningsforhandlingerne, og dette betød faktiske muligheder for at påvirke praksis, og dermed positive (oplevede) ændringer i og af praksis med hensyn til ledelse af team og udviklingen af teamfunktionen. Tilgangen af de nye ledere var altså endnu et vigtigt forhold (udover kurset), der havde betydning for lokalcenteret, således både i ledernes, men også i teamenes fællesskaber, eftersom det kan konstateres, at de havde legitimitet til at forandre praksis. Evnen til at skabe forandring kræver, at den enkelte indgår i meningsforhandlingen med (gensidigt) engagement, og viser et ansvar overfor fællesskabets virksomhed samt tilegner sig dets praksisrepertoire, og dermed dets forråd af rutiner, ord, værktøjer, sædvaner, symboler, osv. Den læring der

finder sted sker, ”hvad enten der dannes et praksisfællesskab, eller nogen tilslutter sig et, eller nogen forbliver i periferien” (Wenger, 2004:162).

Det betød endvidere, at der samtidig skete en dannelse af de nye ledeses deltageridentitet som legitimt perifere medlemmer. Der er tale om legitimt perifer deltagelse, idet de nyankomne ledere i fællesskabet gennem social interaktion med de erfarne medlemmer tilegnede sig fællesskabets viden, kunnen, normer og værdier såvel som den identitet, der er forbundet til udøvelsen af praksis, og de nye ledeses legitime perifere deltagelse afspejlede således de læringsressourcer, der var adgang til i fællesskabet (Keller, 2004:48). De nye ledeses bevægelse ind i praksisfællesskabet blev af flere af de erfarne funktionsledere beskrevet som fornyende og uproblematisk, og fx sagde en af funktionslederne om oplevelsen af de nyankomne ledeses adgang og deltagelse i fællesskabet:

” [...] nu har jeg selv valgt, håber jeg, at bakke op omkring de to nye teamledere, Trine og Lise, vi har fået [...]. De er gledet ind. [...] de havde noget erfaring fra hvor de kom, i hvert fald Trine, de har også arbejdet med teamorganisering der, hvor hun kom fra [...] og det tror jeg også, de havde ved Lise. Hun har så været inde i en plejebolig-enhed [...] der introducerede vi [...] til vores område og til vores lokalcenter [...] altså det med de praktiske opgaver, der var Merete jo en rigtig god leder, som var kollega og som kendte dem, så hun tog meget, øh havde meget hånd om dem i starten og så havde de også nogle stedfortrædere begge steder, som vidste mange ting [...]. Og jeg har så været der for dem, når der var brug for det.” (Lone, interview).

Udover at denne leder udtrykte anerkendelse af de nyankomnes viden og kunnen i forhold til teamarbejde fremstod det også eksplicit, at det havde været en prioritet at introducere de nyankomne til fællesskabets praksis, såvel som at støtte og bakke de to nye ledere op. Det var altså tydeligt, at funktionslederen anerkendte deres praksis som kompetent, også ud fra en vurdering af deres tidligere erfaringer og jobs, og herigennem identificerede de to nye ledere som legitime medlemmer af fællesskabet. Kompetence betragtes altså her som et spørgsmål om perciperet kompetence og kontinuerlige identifikationsprocesser, og anerkendelsen var fremdeles ikke bundet til det enkelte medlem og dets faktiske kompetencer, men det afgørende var netop, at den nye leder blev *opfattet* som kompetent handlende i genkendelige situationer og aktiviteter. De erfarne og dominerende ledere skulle derfor opfatte handlinger og meninger som acceptable og for at få denne accept var de nye ledere nødt til vedvarende at deltage i praksisfællesskabets aktiviteter (Wenger, 2004:160f).

De erfarnes ledeses oplevelse af de nyankomne ledeses adgang og deltagelse i den delte socialitet stemmer overens med, hvordan de nyankomne selv oplevede adgangen og deres deltagelse i praksisfællesskabet. Således gav de to nye ledere udtryk for, at de var blevet taget godt imod med åben-

hed og havde fået stor opbakning, og endvidere, at deres initiativer og tiltag var blevet anerkendt som legitim praksis i fællesskabet, og dette hang sammen med, at deres tilgang til ledelse og udvikling af teamarbejdet i høj grad også var i overensstemmelse med den dominerende tilgang i ledernes praksisfællesskab, hvilket Lises (den ene af de to nye teamledere), beskrivelse af den overordnede tanke og det overordnede formål med teamorganiseringen illustrerede:

”Det at få folk til selv at tænke over nogle ting frem for at komme ind til mig og få stukket et svar ud [...]. Og også ligesom være medansvarlige i at få tingene til at fungere hernede. Det er ikke kun mig, der skal have det til at fungere. Jeg kan jo sagtens sige, det skal være sådan og sådan, men det tror jeg bare ikke, medarbejderne bliver særlig glade for. Jeg syntes, at hvis man selv sidder inde med nogle ideer, så skal man komme med dem, de kan være ligeså gode, som dem jeg har [...] og det er dem, der er i det [...]. Men det med at rose, det har vi også snakket rigtig meget om, og det er jo utrolig vigtig. Vi er så gode til at se, når folk laver fejl og sige, at det skal ikke være på den måde, det er også rigtig vigtig at få af vide, at man har gjort noget godt, så bliver man endnu bedre.” (Lise, interview).

Lises udsagn bidrager til at vise, at de nyankomne ledes forståelse af anerkendelse og indstilling til medarbejderne var på linie med det ideal om en anerkendende tilgang, som var ekspliciteret i værdisættet på lokalcenteret, og som udgjorde den dominerende forståelsesramme for arbejde og organisering i praksisfællesskabet. Lises tilgang til ledelse af teams og synet på medarbejderne stemmer også i høj grad overens med de tanker, der blev blevet fremhævet på kurset (og som overhovedet harmonerer med teamorganiseringstankegangen), fx angående vigtigheden af uddelegering af arbejdet for at skabe ansvarlige, velfungerende og selvstyrende teams, eller vigtigheden af at motivere til selvtilid og selvverd blandt medarbejderne og i det hele taget at have en positiv forventning til medarbejderne<sup>184</sup>, og disse er alle eksempler på forhold, der kan forklare hendes mulighed for adgang til praksisfællesskabet, og det viser, at hun nemt har kunnet benytte sig af fællesskabets fælles repertoire, her værdisættet, med hensyn til italesættelsen af ledelse og udvikling af teamarbejdet. Hermed blev hun også et medlem, der styrkede og reproducerede det fælles gensidige engagement, idet de erfarne ledere i denne henseende kunne genkende sig selv i hende. De nyankomne ledes evne til at fremføre deres meninger (i form af deres indsatser og praksis) i praksisfællesska-

---

<sup>184</sup> De sidstnævnte elementer blev præsenteret på kurset, som elementer i transformationsledelsesstilen, og således blev følgende karakteristika for en transformationsleder præsenteret på kurset: 1. Formulerer en klar positiv vision, 2. Giver klart udtryk for sine værdier og efterlever dem, 3. Er rollemodel, 4. Opmuntrer og viser anerkendelse for medarbejderne, 5. Fremmer tillid, engagement og samarbejde, 6. Opmuntrer til at anskue problemstillinger på nye måder, 7. Sørger for den enkelte medarbejders udviklingsmuligheder. Særlig de to første karakteristika var overlappende og i overensstemmelse med værdibaseret ledelse, som var den ledelsesstil der blev beskrevet som den bærende i værdigrundlaget for afdelingen for Ældreomsorg. Element 2, 4, 5 og 6 kan derimod særlig fremhæves som værende i overensstemmelse med den anerkendende tilgang, som var en del af ledernes fælles repertoire, som er den forståelsesramme fællesskabet udøvede sin praksis i forhold til.

bet og tage ansvar og ejerskab for disse i forhold til udviklingen og ledelsen af deres team, var altså afgørende for at skabe en deltageridentitet, hvilket var et udtryk for den læring, der foregik i praksisfællesskabet, og Lise demonstrerede for de andre, at hun havde lært at reproducere og tage del i og udvikle fællesskabets praksis, og blev også anerkendt for dette og vandt en identitet herigennem.

Wenger italesætter også identiteter som (lærings)baner, og en læringsbane kan forstås som en livs-sammenhæng (dvs. livets bevægelse fra fødsel til død) og derfor som et udtryk for den kontinuerlige udvikling af identiteten (Wenger, 2004:181). I denne sammenhæng kan praksisfællesskaber forstås som bestående af ”et felt af mulige baner”. Nyankomne individer til en given delt socialitet ”tilveje-bringer også nye modeller vedrørende forskellige måder at deltage på. Hvad enten de indføres, modificeres eller i specifikke tilfælde afvises, giver paradigmatisk baner levende stof til forhandling og genforhandling af identiteter” (Wenger, 2004:182). Identitetsarbejdet finder således sted under indflydelse af interaktionen mellem forskellige læringsbaner. Banerne har ikke et bestemt mønster med en bestemt destination, og vejen kan heller ikke defineres på forhånd eller kortlægges, da banerne har en konstant dynamik med egen rytme samt hele tiden bliver påvirket af feltet. Læringsbanen bindes tidsmæssigt sammen af det, der er sket, det som sker og det som vil ske (Wenger, 2004:179f), således sker identitetsarbejdet kontinuerligt over tid og er mere og andet end en lineær bevægelse i tid (Wenger, 2004:197).

Ledernes praksisfællesskab kan også betegnes som et lokalt forhandlet kompetencefællesskab, da dette netop var karakteriseret ved, at viden blev defineret som kompetent deltagelse i praksis (Wenger, 2004:161), og de nye ledere blev genkendt og anerkendt som kompetente af de erfarne medlemmer, pga. deres evne til at skabe relationer til de øvrige ledere, ved at knytte an til den legitime praksis, og dette har skabt grundlag for en deltageridentitet gennem det gensidige engagement. Endvidere har de nye ledere forståelse og visen ansvarlighed for den fælles praksis, og deres indgåelse i en kontinuerlig meningsforhandling af denne praksis, samt brugen og reproduktionen af det fælles repertoire, fx i forhold til den anerkendende tilgang, netop afgørende haft betydning for, at praksisfællesskabet kunne betragtes som et lokalt forhandlet kompetencesystem. Og jeg mener, at akkurat disse forhold peger på, hvorfor de selv identificerede sig som medlemmer af fællesskabet og også af de øvrige medlemmer blev identificeret som sådanne. I lyset af dette mener jeg også, at man netop kan forestille sig, at udviklingen af deltageridentiteten ville være udeblevet, hvis de to nye ledere havde deltaget i meningsforhandlingerne med radikalt nye og anderledes holdninger, som ikke var i overensstemmelse med den anerkendende tilgang. Således har adgangen til og dermed inklusionen i fællesskabet derfor til en vis grad været bestemt af, at de nye var imødekommende overfor den gældende og fælles praksis, de fælles aktiviteter og det fælles repertoire.

Også Trines, (den anden nye teamleder), tilgang til udviklingen af teamarbejdet pegede på, at hun lå på linie med de erfarne ledere i praksisfællesskabet i forhold til måden at opfatte teamarbejde og ledelse af teams på, og dette havde en betydning for hendes mulighed for at få anerkendelse og indflydelse på meningsforhandlingerne i fællesskabet. De forandringer de nyankomne ledere havde mulighed for at indføre var primært konkrete driftsmæssige og praktiske tiltag. Trines beretning nedenfor, om de mange ændringer og tiltag, hun foretog i teamet med henblik på at forbedre teamfunktionen, illustrerede netop, at hun havde mulighed for at påvirke de meningsforhandlinger, hun deltog i (både i fællesskabet med lederne og i fællesskabet med hendes team), og at disse primært var knyttet til den daglige drift og den specifikke arbejdsudførelse, og hun kunne dermed medvirke til en ændring i handlemåder, og derfor til at udvikle fællesskabets praksis:

"[...] der hvor jeg kommer ind i gruppen, der oplever jeg egentlig ikke, at de er andet end delt op i to teams af navn [...] for en af de ting som jeg oplevede som værende teams, det er jo det, at man tager ansvar for nogle ting og uddelegerer det, og det var de ikke kommet til [...]. Overhovedet ikke, det har vi så fået igangsat nu [...] jeg har egentlig lynhurtig spottet nogle huller, hvor jeg kunne mærke, det hvilede på mig, hvor jeg tænkte, at det kunne sagtens hvile på dem selv, og så har jeg lagt det ud i begge teams. Vi har haft teammøder, "hvad kunne I forestille jer?". "Hvad kunne I tænke jer at være ansvarlige for?" Og så simpelthen lavet arbejdsgrupper. Så begge teams er egentlig, kan man sige, selvkørende. Helt selvkørende er de ikke, men i forhold til alt det man kan ligge ud til et team [...]. Det kan være lige fra, at man er forflytningsvejleder, praktikvejleder til at man skal være ansvarlig for, at der er samarbejdsbøger<sup>185</sup> at tage af [...] så det er lige fra den ene ende til den anden. Der er en, der er tovholder på mobiltelefoner og opdatering af nøglelister<sup>186</sup> [...] alt sådan nogle ting der gør, at hverdagen den glider [...]. Åh lad mig nu lige se. Der er nogle der er ansvarlige for depot, så var der det med forflytning og praktikvejleder. Samarbejdsbøger, sagde jeg mobiltelefoner? Og nøglerlister? [...]. Og så har vi nogle tasker, hvor der skal være bestemte ting i, det er der også en, der er ansvarlig for. Også i forhold til at sørge for indkøb af nye tasker [...]. Så er der nogen, der står for kageordning, det er sådan, hvad jeg lige kan huske. Jeg ved, at der er nogle flere ting, men jeg kan ikke lige [...] ja, ja selvfølgelig, de er også blevet ansvarlige for disponering, ferie og fridage [...]" (Trine, interview).

---

<sup>185</sup> Det er en bog, der ligger ude ved borgeren, hvor relevante papirer for plejen af den pågældende borger opbevares.

<sup>186</sup> Dette refererer til et system, hvor kvitteringer for borgernes nøgle til deres hjem opbevares og som indebærer, at nøglerne mærkes og får et nummer, der skrives på en liste.

Som uddraget af interviewet med Trine viser, så har hun haft den fornødne legitimitet til at ændre mange forhold i teamets praksis, hvilket har forudsat en anerkendelse af hendes praksis som kompetent fra hendes lederkollegaer og teammedlemmerne. Anerkendelsen fra de andre ledere i praksisfællesskabet kan kædes sammen med, at hendes tiltag netop lå helt på linie med den bevægelse og forandring af praksis, der samtidig indtrådte på centeret, hvor netop uddelegering af arbejdsopgaver til medarbejderne var i fokus (et forhold, der behandles nærmere i et selvstændigt afsnit senere). Således afspejler Trines fortælling, som det også var tilfældet med den anden nye leder, at hendes mening omkring teamarbejde og hendes tilgang til medarbejderne i høj grad var samstemmende med den dominerende mening om ledelse af team i praksisfællesskabet.<sup>187</sup>

### ***Fremmede kursuselementer for læring i praksisfællesskabet***

I dette afsnit redegøres der for de kursuselementer, der især var fremmede for de sociale læringskonsekvenser af kurset, og dermed fremhæves: Øvelserne, netværksgrupperne og handleplanerne.

### ***Kursets øvelser som stimulerende for diskussion og fælles refleksion i praksisfællesskabet***

Ledernes interaktion og meningsforhandlinger på kurset var præget af diskussioner og fælles refleksion om ledelse af team, og disse deltagelses- og forhandlings-processer var karakteriseret ved, at lederne påvirkede hinandens forståelse af den rutinemæssige praksis, omkring ledelsen og udviklingen af teamene på lokalcenteret, og i en øvelse på kursusmodul 4 fremstod denne proces meget tydeligt. Således var alle lederne samlet til denne øvelse, som gik ud på, at de efter tur skulle fremlægge deres vision for deres team for hinanden, alt imens de forestillede sig, at de stod i en elevator med en af deres medarbejdere, som de præsenterede deres vision for teamet for<sup>188</sup>. Da det blev Dorits tur, en af funktionslederne, til at træde ind i den imaginære elevator med en af sine kollegaer, der repræsenterede en af hendes medarbejdere, sagde hun:

”Lederteamet har været på lederkursus, jeg efterlyste bud i afdelingen [til mulige udviklingsområder], men der var ikke nogen, så jeg har taget udgangspunkt i teamorganiseringen. Kvaliteten af administrationen skal udvikles og forbedres. Det er vigtigt, at vi yder en effektiv og god service.”(Dorit, observationsnoter modul 4).

Det var herefter de øvrige leders tur til at give Dorit feedback på hendes vision, og den feedback hun fik bar tydeligt præg af, at de mente, at hun i højere grad skulle udtrykke sig i overensstemmel-

---

<sup>187</sup> Et andet element ovenstående også illustrerer, var at Trine mestrede det fælles repertoire i det praksisfællesskab, som hun indgik i sammen med teamet, således nævnte hun fx nøglelister, disponering, og samarbejdsbøger, som alle var eksempler på ord og begreber, der indgik i det fælles forråd, og hendes mestring af det fælles repertoire bidrog til inklusionen i fællesskabet, og dermed til muligheden for at deltage og ændre praksis.

<sup>188</sup> En detaljeret beskrivelse af denne øvelse findes i Nielsen, Martini Jørgensen og Munch-Hansen (2008:68).

se med en anerkendende tilgang<sup>189</sup> og mindre fejl- og kritik-orienteret. Fx sagde hendes direkte leder, områdechefen:

”Vi skal forbedre og udvikle, det efterlod et indtryk af, at der er noget, der ikke bliver gjort godt nok [...]. Men djævehorn<sup>190</sup>. ”Hvad er det, der ikke bliver gjort godt nok?”(Poul, observationsnoter modul 4).

Områdechefen henviste endvidere til Dorits ordvalg idet han sagde: ”at forbedre er et dårligt ord”. Hans kritik blev fulgt op af en af funktionslederne (Birgitte), der påpegede, at Dorit lagde ud med at sige, at de ikke kom med nogen bud på, hvordan de kunne udvikle (team)samarbejdet. I dette lå en kritik af, at Dorit formulerede sig på en måde, der af medarbejderne kunne opfattes som en bebrejdelse og det var hermed også en antydning af, at Dorits måde at formulere sig på, ikke var i overensstemmelse med en anerkendende tilgang. Efter feedbacken prøvede Dorit at reformulere sin vision og sagde:

”Vi er gode, men vi er nødt til at blive mere effektive. Vi skal have nogle færdselsregler. Det er svært med visioner.” (Dorit, observationsnoter modul 4).

Denne reformulering viste tydeligt, hvordan hun i denne meningsforhandling forsøgte at udtrykke sig på en måde, der i højere grad var i harmoni med den dominerende holdning i fællesskabet om at have en anerkendende tilgang til medarbejderne. Som en form for retfærdiggørelse af det første ”mislykkede forsøg”, afsluttede Dorit med at gøre opmærksom på, at hun oplevede det som vanskeligt at italesætte visioner, en kommentar jeg opfatter som en måde at forsøge at ”redde ansigt” på (Goffman, 1967:9). Udover den her refererede direkte kritik, der jo i sig selv ikke var synderligt anerkendende, og derfor vidner om, at denne praksis ikke var komplet lært og tilegnet i fællesskabet, fik Dorit også tilbagemeldinger fra to andre funktionsledere, hvoraf den ene (Eva) udtrykte forståelse, og forsøgte at retfærdiggøre Dorits måde at formulere sig på, ved at påpege, at hun troede at Dorit havde nogle medarbejdere, der mindede om hendes egne, som gerne ville sætte dagsorden. På denne vis bidrog Eva til at redde Dorits ansigt ved at antyde, at kommunikationsformen var den rette for den type af medarbejdere som Dorit havde. Den anden (Lone) kom med et forslag til, hvordan Dorit kunne udtrykke sig mere anerkendende ved at indarbejde ordene *effektiv* og *service* i sin vision. De to sidste kommentarer, mener jeg, kan betragtes som en måde, hvorpå de forsøgte at undgå, at Dorit skulle tabe ansigt i situationen. Dette eksempel viser tydeligt, hvordan lederne indgik i en forhandling om, hvordan man som leder i praksisfællesskabet burde henvende sig til sine medarbejdere, hvis man ville opfattes som et *kompetent* medlem af fællesskabet, og det fremstår klart, at Dorit her blev betragtet og identificeret som en leder, der burde udvikle en mere anerken-

<sup>189</sup> Den øgede fokusering og praktisering af en anerkendende tilgang, behandles nærmere senere, da dette var en af de væsentlige tilsigtede læringskonsekvenser af kurset.

<sup>190</sup> Dette refererer til, at der til øvelsen hørte nogle røde djævehorn, som lederne blev bedt om at tage på eller holde i hånden, når de kom med kritisk feedback, disse symboliserede rollen som djævlens advokat. Denne øvelse er detaljeret beskrevet i Nielsen, Martini Jørgensen og Munch-Hansen (2008:46).

dende tilgang i sin ledelsesstil, når hun henvendte sig til sit personale. De ledere, der korrigerede hende, havde alle en dominerende position i fællesskabet, i kraft af deres funktionslederrolle, men der var endvidere tale om ledere, der havde en høj anciennitet, både som ledere på lokalcenteret, men også som ledere som sådan. Dette indebar også, at hvis Dorit ønskede at kunne identificere sig selv, og at blive identificeret af de andre i praksisfællesskabet, som et aktivt og kompetent deltagende medlem af fællesskabet, var hun nødt til at ændre sin tilgang til sine medarbejdere i overensstemmelse med den dominerende legitime holdning i fællesskabet, og dette er et vidnesbyrd om det sociale pres for konformitet, der var i praksisfællesskabet. Dermed mener jeg også, at episoden med Dorit illustrerer, hvorfor praksisfællesskabet også kunne beskrives som et lokalt forhandlet kompetencesystem, hvor de øvrige medlemmer af praksisfællesskabet skulle anerkende og genkende hendes deltagelse i fællesskabet som kompetent. Det lykkedes faktisk Dorit over en periode, at omlægge sin kommunikative stil overfor medarbejderne, så den i højere grad blev identificeret som værende i overensstemmelse med en anerkendende tilgang. Således ændrede hun både sine udtalte og anvendte handlingsteorier (jf. Argyris og Schön kapitel 6), så de kom på linie med den anerkendende tilgang, og dette afspejler afgørende, at der har fundet en social læring sted, og denne læringskonsekvens var tilsigtet.

Bevægelsen hen imod en ledelsesstil, der var i bedre overensstemmelse med den anerkendende tilgang, kan dog også ses som et udtryk for symbolsk vold, og at der har fundt en symbolsk magtudøvelse sted, og dette gennem en særlig form for socialiseringsarbejde i praksisfællesskabet, med henblik på, at få Dorit til at tænke og agere i henhold til den dominerende diskurs. Dorits givne tilslutning til de dominerendes forestillingsverden blev netop en realitet, fordi hun begyndte at tænke i overensstemmelse med den legitime gældende praksis, som hun var blevet tilskyndet til at efterleve. Dorit, der i dette tilfælde var den *dominerede*, medvirkede selv til udnyttelsen som de dominerende (områdechefen og de andre funktionsledere) subtilt pålagde hende, ved at hengive sig eller konformere til den ønskede praksis. Hermed var der tale om et eksempel på det Bourdieu kalder miskendelse, således at den symbolske voldsudøvelse ikke blev erkendt af Dorit, idet hun, som den dominerede, accepterede og anerkendte volden, fordi hun ikke opfattede den som voldsudøvelse. Miskendelsen kom både til udtryk i interviewet med hende selv, og i interviewet med hendes team foretaget ca. ½ år efter kurset: Således sagde hun selv:

”[...] i lokalcenterets værdigrundlag, der ligger jo, der skal man jo arbejde anerkendende [...] vi har været meget bevidst om at have den anerkendende vinkel i stedet for den modsatte [...] til arbejdet – den positive [...]” (Dorit, interview).



Dorits egen opfattelse af et øget fokus på en anerkendende tilgang modsvarede teamets oplevelse af hende som en leder, der motiverede dem til at have denne tilgang til hinanden, og til de borgere og ansatte, som de betjente:

*”Medarbejder 2:* Der har vi skullet arbejde meget med trivsel og være anerkendende.

Det taler vi meget om, at være anerkendende. Det har vi talt med Dorit om.

*Medarbejder 3:* Det har vi talt meget om. Det er også noget, vi bruger.

*Medarbejder 2:* Også når vi holder temadage. Den anerkendende vinkel. Det kan jo godt være, at man glemmer det i al hast. Men vi skal tænke over det, og den måde vi taler til hinanden på, også i forhold til de mennesker, der kommer ind til os.” (Dorits team, fokusgruppinterview).

Eksemplet viser, hvorledes Dorit i praksisfællesskabet med sine medarbejdere havde udviklet en identitet som en leder, der fokuserede og forsøgte at arbejde og motiverede til at arbejde efter de anerkendende principper, og det viser, at en social læring i forhold hertil, også fandt sted i hendes team, som nu anerkendte dette som den legitime praksis.

Som allerede nævnt kan (tvungen mod) den anerkendende tilgang opfattes som en måde at udøve (symbolsk) magt på. Dog illustrerer det også, hvordan praksisfællesskabet både blev opretholdt af konsensus og konflikt, og netop denne Wengerske pointe problematiserer det ensidige og unuancerede i at insistere på en rent anerkendende tilgang, hvis man hermed mener, at en sådan som sin forudsætning har, at forbindelser og relationer primært forbedres og udvikles gennem en positiv (konfliktundertrykkende) kommunikation, og dette for så vidt man mener, at den anerkendende tilgang hermed undertrykker, kunne man sige, produktive konflikter, der i sig selv har et læringspotentiale. Wenger fremhæver netop, at individer også udvikles og forbindes gennem konfliktfyldte relationer. Den anerkendende tilgang kan imidlertid også ses som en fordring til en social dannelse, der er en forudsætning for enhver respektfuld dialog, og derfor indebærer en sådan tilgang ikke nødvendigvis konfliktundertrykkelse, men kan også ses som den dannedes sociale strategi til at opnå en respektfuld håndtering af socialitet som sådan, men herunder også en gensidigt respektfuld konflikthåndtering i en socialitet.

Episoden med Dorits læringsproces med sig selv og sit team fremviste endnu et aspekt af de allerede berørte magtprocesser i praksisfællesskabet: Sårbarheden ved at høre til, og identificere sig med og være en del af et praksisfællesskab, men hvad der var vigtigere i denne forbindelse de in- og eksklusionsprocesser, som var forbundet med dette at høre til, og identificere sig med og være en del af et praksisfællesskab. Netop Dorits identifikation med de øvrige medlemmer i fællesskabet, og de øvrige medlemmers identifikation af Dorit som et medlem, forklarer fællesskabets indflydelse på

hendes handlinger, idet hun måtte efterleve den praksis, der var med til at definere fællesskabet, for ikke at blive ekskluderet, og kunne hermed bevæge sig fra en position som ikke-deltager til en position som perifert eller fuldgyldigt medlem. Hvis Dorit blev identificeret som et perifert medlem ville hendes meninger i forhandlingssituationerne ikke blive betragtet som tilstrækkeligt kompetente og legitime, og hun ville have vanskeligere ved at få indflydelse på praksis, og netop derfor var inklusionen i fællesskabet vigtig, da det havde afgørende konsekvenser for hendes identitet og hendes muligheder for at påvirke praksis (fællesskabet). Som det ses, var der fremdeles en iboende kontrol i praksisfællesskabet, som var med til at disciplinere medlemmernes adfærd og skabe konformitet, hvilket kom til udtryk på kurset, og dette sociale pres, der viste sig som en disciplinering, som var med til at forme en legitim adfærd, kan karakteriseres som en utilsigtet konsekvens, som dog havde en fremmede indflydelse på læringskonsekvenserne eftersom der var en tvang hen imod at agere i overensstemmelse med den dominerende holdning.

Dette kapitel vil løbende præsentere og fremstille eksempler på, at der i højere grad skete en forandring i lederne måde at deltage i fællesskaberne med deres team/s, end i deres måde at deltage i praksisfællesskabet med de øvrige ledere på, hvilket var forventeligt, idet det helt overskyggende fokus på kurset og på lokalcenteret var, at indføre og udvikle teamarbejde, og hermed antydes det allerede, at kurset, dog sammen med andre forhold, har haft tilsigtede læringskonsekvenser for praksis på individniveau i forhold til, at lederne skulle udvikle deres ledelsesstil og rolle, og særligt med hensyn til transformationsledelse.

### ***Kursets netværksgrupper som ramme for vidensdeling og erfaringsudveksling blandt lederne***

På kurset blev lederne inddelt i tre netværksgrupper, og disse stimulerede vidensdeling og erfaringsudveksling mellem lederne. De tre grupper blev organiseret sådan, at funktionslederne udgjorde en gruppe, teamlederne for medarbejderne, der arbejdede i plejeboligerne samt en teamleder for en af udeteamene (Mette), udgjorde en anden gruppe, og teamlederne for de medarbejdere, der arbejdede ude hos borgerne i lokalområdet udgjorde en tredje gruppe. På kurset blev lederne lejlighedsvist sat i disse grupper for at diskutere og løse opgaver sammen, fx på modul 1, hvor de skulle diskutere den definition af et team<sup>191</sup>, der blev præsenteret for dem på kurset, samt diskutere, hvor langt deres eget "team" var i forhold til en udvikling hen imod at være et team i henhold til den

---

<sup>191</sup> Konsulenterne præsenterede to overlappende definitioner af et team. En teoretisk definition af et team af Katzenbach og Smith: "Et team består af et mindre antal mennesker med komplementære færdigheder, der har forpligtet sig til et fælles formål, mål for præstationer/ydelser og arbejdsmåde, og som holder hinanden gensidigt ansvarlig herfor". Samt afdelingen for Ældreomsorgs definition af team: "1. Et team er en samling af personer der har en fælles opgave at løse. 2. Teamet har et fælles ansvar for løsning af opgaverne. 3. I teamet er der definerende roller og afhængighed personerne imellem. 4. Teamets medlemmer modtager løbende opgaver (fra borgere og fra lederen) og finder i fællesskab ud af løsning og fordeling af dem. 5. Teamets medlemmer sparrer med hinanden for at sikre refleksion og udvikling".

præsenterede definition, ved hjælp af et scoreark<sup>192</sup>. Scorearket tingsluggjorde dermed opfattelsen af teamarbejdet og påvirkede og forandrede lederne måde at reflektere over medarbejdernes samarbejde på, idet scorearket som værktøj skabte nogle særlige fokuspunkter for diskussionen om team(sam)arbejde, eftersom teamarbejdet specifikt blev italesat i forhold til de 5 teamkarakteristika. Da lederne i forbindelse med kursusforløbet arbejdede sammen i netværksgrupperne med forskellige øvelser, var det et fællestræk, at interaktionen, udover at være fokuseret omkring selve den konkrete øvelse, i høj grad også var præget af lederne fortællinger om deres håndtering af praksis og om deres erfaringer med ledelse af teams. En særlig interaktion i en netværksgruppe, som bestod af fire teamledere, illustrerede dette. De fire ledere arbejdede med et udviklingsværktøj, ASSA (en forkortelse af Allerede-Snart-Senere-Aldrig), og øvelsen gik ud på, at de hver især skulle forholde sig til, hvad de allerede havde gjort, hvad de snart ville gøre, hvad de skulle gøre senere, og hvad de aldrig skulle gøre i forhold til ledelse og udvikling af teamet, og de fire punkter skulle de hver især diskutere med hinanden<sup>193</sup>. Således viser den nedenfor præsenterede samtale eksempler på vidensdeling og erfaringsudveksling, bl.a. i form af, at en leder fortalte, hvordan hun i højere grad overlod detaljerne til medarbejderne, og derved undlod at mikro-organisere og -lede, og en anden fortalte om sin erfaring med at opdele teamet i to mindre grupper:

*Mette:* Jeg synes jo, at mit team er mere selvstyrende, end da jeg startede. Der er mange ting, de kan nu, som de ikke kunne før

*Astrid:* [...] jeg har også trukket mig bevidst...jeg er ikke så meget i detaljen mere

*Merete:* Det handler om tillid [til medarbejderne]

*Mette:* [...] det er en tillidssag

*Astrid:* Der er ikke noget værre, end når folk checker [medarbejderne] [...]

*Mette:* Det der med at gøre det klart, at det er deres opgave, og det kan de sagtens

*Kirsten:* ...lægen...det er mine medarbejdere også blevet bedre til

*Mette:* Kan jeg skrive, at medarbejderne er blevet bedre til at tage ansvar? [...]. Jeg har arbejdet med, at de ikke behøver at fortælle så meget i detaljen [...]

*Astrid:* Ved I ikke inde i hovedet, hvem der gør hvad?

*Merete:* Jo men jeg har bare ikke fået skrevet det ned

---

<sup>192</sup> Med dette kort skulle lederne vurdere, deres team i forhold til følgende spørgsmål: På en skala fra 1-10, hvordan vil du vurdere dit team i forhold til følgende 5 karakteristika? Karakteristika 1: Et team er en samling af personer der har en fælles opgave at løse; Karakteristika 2: Teamet har et fælles ansvar for løsning af opgaverne; Karakteristika 3: I teamet er der definerede roller og afhængighed personerne imellem; Karakteristika 4: Teamet modtager løbende opgaver og finder i fællesskab ud af løsning og fordeling af dem; Karakteristika 5: Teamet sparre med hinanden for at sikre refleksion og udvikling.

<sup>193</sup> For en detaljeret beskrivelse se kapitel 3 og Nielsen, Martini Jørgensen og Munch-Hansen (2008:97ff).

*Mette*:...Der er lidt mere teamånd...den undervisning de har fået, har klargjort tingene...de har mere omsorg for hinanden, man skal være gode ved hinanden, jeg synes, de er bevidste om det

*Astrid*: Er det også noget du oplever? [henvendt til Merete]

*Merete*: Det synes jeg ikke, før var vi [et team] men efter vi er blevet delt, er det blevet dårligere. De er blevet mindre fleksible, og de vil ikke tage vagter for dem i det andet team...vi skal stadig være 2 teams, men vi har så prøvet at underopdele...det har ikke kørt lang tid nok til, at vi kan lade være...jeg har delt op i farverne, så kan man se, at nu kommer der en grøn over i det røde [medarbejderne har farver]

*Astrid*: [...] nej det er en god ide, det vil jeg også gøre på etagerne [...] det er en genial idé." (Observationsnoter modul 6).

Situationen illustrerer, hvordan social læring fandt sted gennem dette, at lederne udvekslede erfaringer og vidensdelte ved at fortælle om nogle af de arbejdsgange, de havde i deres team, og om måder, hvorpå de løste forskellige problemstillinger, og undervejs spurgte de ind til hinandens historier samtidig med, at de supplerede med egne erfaringer om deres team, og i denne proces påvirkede de hinandens forståelser af den rutinemæssige praksis, som det var at lede teamene på lokalcenteret (Wenger, 2004:93). Situationen illustrerer også tydeligt, hvordan både tingsliggørelses- og deltagelses-processer var på spil i disse specifikke meningsforhandlinger, og hvordan denne øvelse, hvor praksis omkring ledelse af teamet blev diskuteret, skabte læring. Igennem disse meningsforhandlinger opdagede og lærte lederne, hvad deres kollegaer var gode til, og hermed hvordan de kunne forbedre deres egen praksis. Kort sagt blev mening skabt i praksisfællesskabet gennem de meningsforhandlingsprocesser, der bestod af en vekselvirkning mellem deltagelses- og tingsliggørelses-processer, som konstituerede hinanden (Wenger, 2004:66). Fremdeles medvirkede den gensidige genkendelse i forbindelse med deltagelsesprocesserne til at skabe mening (læring), hvilket bidrog til at forme praksisfællesskabet, og hjulpet på vej af ASSA-værktøjet som kan forstås som en tingsliggjort forståelse af teamudviklingstankegangen, og som bidrog til at fokusere meningsforhandlingen omkring bl.a. tidligere erfaringer med teamet og fremtidige mål for udviklingsarbejdet med teamet.

Formålet med disse netværksgrupper<sup>194</sup> var, at de skulle fungere som en støttende indsats for teamorganiseringen, hvilket jeg også har vist, at de gjorde, men de medvirkede også til produktionen og reproduktionen praksisfællesskabets praksis, fordi de skabte et socialt (lærings)rum som tillod dette, på en og samme tid, at deltage i, diskutere, (menings)forhandle og reflektere over, fællesskabets praksis. Dette lod sig især også gøre, og var produktivt, fordi netværksgrupperne, så vidt muligt, var

---

<sup>194</sup> Jf. kapitel 3 for en yderligere beskrivelse af netværksgrupperne.

sammensat, af de ledere, der allerede arbejdede tæt sammen eller havde sammenlignelige arbejdsopgaver, hvad et interviewuddrag også illustrerer:

”Vi arbejdede jo lidt i det [netværksgrupperne], mens vi, altså med de opgaver vi nu havde, men æh der er jo ikke nogen af dem[lederne fra hendes netværksgruppe] tilbage længere, der er så kommet nogle nye [ledere] i stedet for, men altså de to teamledere, som er i de to andre kollektiver, de arbejder jo rigtig meget sammen [...]. Men de mødes ikke sådan som, nu skal vi i netværksgruppe [...]. Vi arbejder meget sammen, og ja, snakker meget sammen.” (Merete, interview).

Teamlederne kommunikerede således ivrigt med hinanden i netværksgrupperne som bl.a. tematiserede den daglige praksis på lokalcenteret, og engagerede sig i disse interaktioner, og afstemte og meningsforhandlede undervejs deres forståelse af praksis i forbindelse med udviklingen af teamarbejdet, og netværksgruppearbejdet bidrog hermed til, gennem vidensdeling og erfaringsudveksling, at producere og reproducere et fælles repertoire, en stil og en diskurs, som understøttede den sociale læring. Netværksgrupperne, som var organiseret med udgangspunkt i at stimulere de allerede eksisterende formelle og uformelle samarbejdsrelationer mellem lederne i praksisfællesskabet, synes derfor også at have haft reelle læringskonsekvenser for samarbejde og teamorganisering, og således var denne forandring i overensstemmelse med det tilsigtede kursusformål om at styrke netværk og relationer mellem lederne.

### ***Arbejdet med handleplaner som motiverende for ledelsen og udviklingen af teamarbejdet***

Som en del af kurset blev lederne motiveret til at arbejde med handleplaner i forbindelse med at indføre og udvikle teamarbejde og deres egen ledelsesstil, og således var handleplanen tænkt som et udviklingsværktøj, der skulle støtte op om kursets tilsigtede formål (jf. den kvalitative dokumentanalyse kapitel 4). Alle, på nær en leder, udfyldte en handleplan under kursusperioden, og disse handleplaner viste, at størstedelen af lederne havde formuleret en vision, et forhold, som blev anset for at være et helt centralt element i at udøve transformationsledelse, og kurset havde bl.a. til hensigt at udvikle transformationsledelsesstilen hos lederne (jf. den kvalitative dokumentanalyse kapitel 4). Således var der tale om en tingsliggørelsesproces, når (transformations)ledelsesteorien (og teamteorien) blev overført til ledernes handleplaner, og hermed var med til at forme oplevelsen af, hvad det vil sige at lede og udvikle et team, og, endvidere, hvad det ville komme til at betyde at arbejde teamorganiserende fremover. Endvidere gav handleplanerne mulighed for at lederne forholdt sig til konkrete tiltag i forhold til udviklingen af egen ledelsesstil og teamet, og således blev de netop et fokuspunkt, hvormkring meningsforhandlingerne om udvikling og ledelse af teams blev organiseret. Og det var bl.a. i overensstemmelse med det tilsigtede kursusformål om, at kurset

skulle understøtte teamorganiseringen. Denne tingsliggørelse (handleplanerne) muliggjorde dermed, at den eksisterende og kommende praksis blev formet, hvilket havde afgørende betydning i forhold til læringskonsekvenserne. Fx fortalte Lone, en af funktionslederne, hvordan hun havde planlagt og gennemført to eftermiddagsmøder med teamene, og her havde præsenteret sin handleplan:

”Interviewer: [...] hvad var det målet var med de møder der?

Lone: Det var altså at præsentere dem for min handleplan og for den vision omkring udvikling af fællesskabet [...]. Det blev præsenteret på de møder, og folk, de tog rigtig godt imod det, og vi har også noget med, at vi skulle lære af hinanden, vi skulle kende hinanden bedre [...] og vi skulle have noget ensartethed, hvis det var muligt, og der har vi lavet mange ensartede politikker og retningslinier og vejledninger [...] for eksempel med medicinadministration [...] og sådan noget, så foregår det ens i plejeboligerne.” (Lone, interview).

Lone præsenterede således sin vision for teamene<sup>195</sup>, som efterfølgende skulle danne en ny ramme for den organiserende praksis i disse, og udover at dette illustrerer det tingsliggende element i meningsforhandlingerne, illustrerer det også, at hun havde så meget legitimitet, at hun havde succes med at påvirke og udvikle en teamorganiseringspraksis og fremdeles forestod og faciliterede en social læringsproces. Disse meningsforhandlinger fokuserede og intensiverede fremdeles læringen og udviklingen i teamet og hermed flere af de tilsigtede kursusformål (jf. kapitel 4). Dette er et eksempel på, hvordan handleplansarbejdet på kurset har haft konsekvenser for praksis i form af fx etableringen af ensartende politikker, retningslinier og vejledninger i de praksisfællesskaber som Lone interagerede med, og som altså efterfølgende blev orienterende for aktiviteter og handlinger.

Men det er samtidig også et eksempel på, hvordan kurset havde den konsekvens, at lederne lærte at overføre viden om teamarbejde til deres team på en særlig måde. Således var der flere eksempler i datamaterialet på, at lederne kopierede strukturen og indholdet af kurset til deres praksis på lokalcenteret, fx på teammøder med deres teams, med henblik på at motivere teamarbejde og forbedre teamfunktion, læring og trivsel. Lederne adopterede altså formen på kurset, og dette som en direkte utilsigtet konsekvens af kurset.

Handleplanerne spillede en væsentlig rolle for kurssets læringskonsekvenser, og således indeholdt 7 af handleplanerne formulerede mål om at holde specifikke møder for medarbejderne, hvor temaet *teamarbejde* var det væsentligste punkt på dagsordenen. Ledernes fokus på disse møder var netop

---

<sup>195</sup> I sin handleplan formulerede Lone sin vision som følgende: ”Hver for sig er vi gode - sammen kan vi blive endnu bedre!”. Denne vision uddybede hun i en manchete, hvor hun skrev følgende: ”Udvikling af fællesskabet mellem plejebolighederne. Udvikling af fællesskabet og samhørigheden mellem plejebolighederne vil skabe bedre muligheder for at bruge hinanden på tværs af husene og udvikle os sammen. Det forudsætter: Kendskab til den enhed, man ikke er ansat ved; fælles læring; ensartethed, hvor det er muligt.” (Lone, handleplan).

en konsekvens af deltagelsen på kurset, hvor disse handleplaner blev tænkt og udformet, og handleplanerne foranledigede således direkte, at disse møder overhovedet blev afholdt, hvilket i sig selv var en ændring af praksis, og således kan arbejdet med handleplanerne også siges at have støttet op omkring teamorganiseringen, hvilket var et af de tilsigtede mål med kurset (jf. afsnittet *Om kurset*). Et eksempel på, hvordan lederne i deres arbejde med udviklingen af teamene forsøgte at omsætte deres erfaring med teamarbejdet fra kurset til teampraksis, og dette gennem de nævnte specielt tilrettelagte temamøder om teamarbejdet, sås i forbindelse med et kursusmodul, hvor Birgitte, en af funktionslederne, fortalte, hvordan hun på et særligt teammøde fik medarbejderne til at diskutere visionen, såvel som det øvrige indhold i handleplanen (Birgitte, observationsnoter modul 3). Jeg mener dermed, at i det mindste flere af ledernes intention med de særligt planlagte teammøder helt tydeligt var at involvere medarbejderne i en dialog og social læringsproces omkring teamarbejde, med henblik på, ikke blot at anskueliggøre, hvad et team er, og hvordan man arbejder sammen i et team, men ydermere, for at forandre den faktiske praksis, og dette under hensyntagen til at forbedre samarbejdet mellem medarbejderne i teamet, og denne strategi blev italesat og praktiseret af de fleste af lederne.

Handleplanerne antydede også et sammenfald mellem ledernes fokus i disse, som netop inkorporede nogle af de elementer af transformationsledelsesstilen, der blev undervist i på kurset. Nedenstående tabel viser eksempler på, hvordan særlig to karakteristika i transformationsledelsesstilen (1. sørge for den enkelte medarbejders udviklingsmuligheder; 2. opmuntre og vise anerkendelse for medarbejderne) kom til udtryk i ledernes handleplaner. Min vurdering er derfor, at handleplanen som værktøj har spillet en væsentlig rolle mht. at styre meningsforhandlinger og læreprocesser i teamenes praksisfællesskab således, at disse i høj grad blev centreret omkring teamarbejde og ledelsesstil.

Table 7. Eksempler på ledernes forståelse for transformationsledelse i handleplanerne.

Karakteristika i transformationsledelsesstilen	Empiriske eksempler fra handleplanerne
Sørger for den enkelte medarbejders udviklingsmuligheder	"Sørge for den enkelte medarbejders udviklingsmuligheder" (Eva) <sup>196</sup> "[...] Obs på den enkelte medarbejders udviklingspotentiale" (Astrid) "At den enkelte medarbejder har mulighed for kompetenceudvikling" (Anne)
Opmuntrer og viser anerkendelse for medarbejderne	"Jeg skal ikke give svar men stille gode spørgsmål og sikre opfølgning" (Birgitte) "Lederen skal: Opmuntre, vejlede og inspirere medarbejderne" (Eva) "Lederens rolle er understøttende" (Dorit) <sup>197</sup> "Støtte og opmuntre til indflydelse" (Mette) "Blive bedre til at anerkende og rose" (Astrid)

Med ovenstående tabel tydeliggøres det, hvordan handleplanerne bidrog til at skabe særlige fokuspunkter for meningsforhandlingerne om udviklingen og ledelsen af teamarbejde, og handleplanen blev altså et forandringsværktøj, der konkret kan ses som et udtryk for ledernes ledelsesstrategi i forhold til udviklingen af teamarbejdet. Dermed fandt der en tingsliggørelsesproces sted, idet lederens opfattelse af, hvordan medarbejderne skulle arbejde sammen (som et team), antog form i handleplanerne, og blev herefter et fokuspunkt for meningsforhandlingerne og dette bidrog positivt til forandringsprocessen, idet konkrete tiltag blev formuleret og dette påvirkede læringskonsekvenserne. Netop på denne måde illustrerer arbejdet med handleplanen tingsliggørelsen af fx begrebet teamarbejde og (transformations)ledelse, og det viser, hvordan denne tingsliggørelsesproces har påvirket praksis på lokalcenteret og dermed læringen i praksisfællesskabet.<sup>198</sup> Tingsliggørelsesprocessen bidrog til læringen og dermed til at læringskonsekvenserne blev intensiverede. Tabellen anskueliggør endvidere forbindelsen mellem transformationsledelse og den anerkendende tilgang som et afgørende forhold og tema i ledernes fælles repertoire. Den anerkendende tilgang, som den blev praktiseret på lokalcenteret, blev udmøntet i praksis bl.a. som rosende, påskønnende og værdsættende verbale dialoger og gennem formulering af spørgsmål, der stimulerede til, at medarbejderne selv fandt frem til en løsning på et givent problem. Dette var helt på linie med de ekspliciterede transformationsledelseskendetegn, som lægger vægt på at lederen; 1. sørger for den enkelte medar-

<sup>196</sup> En pointe hun ligeledes fremhævede i interviewet, 6 måneder efter kurset, hvor hun angav, at hun: "Har fået mere opmærksomhed på udviklingsmulighederne." (Eva, interview).

<sup>197</sup> Ledernes italesættelse af en fokusering på hensynet til den enkelte medarbejder og dennes udviklingsmuligheder var i overensstemmelse med, hvordan lederne blev opfattet af medarbejderne, og fx fortalte netop Dorits team, at de følte, at de var blevet hørt af deres leder i forhold til implementeringen af teamarbejde og de forandringer, der fandt sted i forbindelse med dette. Fx berettede et af teammedlemmerne: "Vi har i hvert tilfælde haft mulighed for at komme med alle de idéer, vi ville. Og de ville blive diskuteret i teamet. Alt er jo spændende. Noget kan man bruge, noget kan man ikke bruge. Jeg synes, vi har haft indflydelse. Dorit har været god til at høre os. Vi er blevet hørt." (Dorits team, fokusgruppe-interview). De meningsforhandlinger lederen deltog i sammen med sit team bidrog således til, at teamet identificerede Dorit som positivt indstillet overfor deres input, hvilket netop var i overensstemmelse med det karakteristika i transformationsledelse, der ligger vægt på, at lederen sørger for, at den enkelte medarbejder har gode udviklingsmuligheder. Endvidere peger det på lederens evne til at fremme tillid, engagement og samarbejde blandt medarbejderne, men også på lederens evne til at opmuntre medarbejderne til at anskue problemer på nye måder, samt lederens evne til at anerkende medarbejderne, alle forhold som udgør vigtige elementer i transformationsledelsesstilen.

<sup>198</sup> Arbejdet med handleplanerne kan i øvrigt karakteriseres som social selvom lederne primært arbejdede med indholdet af disse alene, dels fordi handleplanerne blev fremlagt for lederkollegaerne og teammedarbejderne, og dels fordi kollegaerne var repræsenteret under udarbejdelsen af handleplanen i form af den "ansvarsfølelse over for de" i praksisfællesskabet gældende normer, hvilket kan siges at illustrere Wengers pointe om, at meningen med det vi gør altid er social.



bejdernes udviklingsmuligheder; og 2. opmuntrer og viser anerkendelse for medarbejderne. Der er således tale om et sammenfald omkring spørgsmålet om anerkendelse og omkring vigtigheden af at have et positivt fokus på den enkelte medarbejders potentiale. Således blev de benævnte transformationsledelselementer genfundet hos de fleste af lederne, fx formuleret i handleplanerne og i samtaler med medarbejderne om teamarbejde, fx på de omtalte særlige temamøder om teamarbejde.

### ***Forandringer af praksis - læring***

I dette afsnit redegøres der for de væsentligste forandringer i praksis, der har fundet sted som en konsekvens af ledernes deltagelse på kurset og teamorganiseringen på lokalcenteret, og der fokuseres på tre sådanne. Først behandles hvorledes lederne i højere grad end før teamorganiseringen og deltagelsen på kurset, begyndte at uddelegere arbejdsopgaver til medarbejderne, som de selv tidligere havde udført. Derefter belyses deres øgede fokusering på elementer i transformationsledelsesstilen særligt omkring en anerkendende og værdsættende dialog og interaktion med frontmedarbejderne, og til sidst fremstilles, hvordan lederne fik et øget fokus på vidensdeling og erfaringsudveksling i praksisfællesskabet.

### ***Øget uddelegering af arbejdsopgaver***

En af konsekvenserne af kurset var, at lederne efterfølgende, og i højere grad end tidligere, uddelegerede og omfordelte arbejdsopgaver, og således fortalte flere af lederne i interviewene og undervejs på kursusmodulerne om arbejdsopgaver, de selv tidligere havde løst, men som var blevet uddelegerede, hvilket anskueliggør, hvordan kurset motiverede til og foranledigede en anden måde for lederne at deltage (perifert) i deres teammedarbejderes praksisfællesskab på.<sup>199</sup> Fx fortalte en af funktionslederne om en konkret uddelegeringsepisode, som fandt sted efter kurset, hvor hun meddelte sit team: ” [...] I skal selv tage ansvar for vagtplanen, afspadsring og ferie osv.” (Birgitte, observationsnoter modul 6)<sup>200</sup>. Denne omfordeling af arbejdsopgaver kan ses som et udtryk for et forsøg på at vise teamet tillid, og også som en indirekte formulering af, at hun havde høje positive forventninger til teamet, og dette var helt i overensstemmelse med kursets fokusering på transformationsledelse, hvor et vigtigt element netop var at opmuntre og vise anerkendelse for medarbejderen, og at ”lederen er bevidst om sine (høje) forventninger til medarbejderne, og støtter dem i at leve op til disse” (Slide, observationsnoter modul 2). Uddelegeringen kan også ses som et udtryk for en bevægelse hen imod etableringen af mere selvledede teams, hvilket både harmonerer med kur-

<sup>199</sup> Denne ændring i ledernes handlemåde og strategi for praksis er også et eksempel på det, som Argyris og Schön har benævnt: Single loop læring (jf. kapitel 6).

<sup>200</sup> Hvilket kan karakteriseres som det Argyris og Schön har kaldt en udtalt handlingsteori (jf. kapitel 6).

sets indhold, med det, der blev diskuteret på grænsemøderne med projektlederen, og endelig med indholdet i det informationsmateriale, der blev udleveret til dem af afdelingen for Ældreomsorg.

Den øgede uddelegering af arbejdsopgaver antyder klart en ændret deltagelsesform for lederne i forbindelse med grænsemøderne med frontmedarbejderne, og det indebar konkret en aflastning og en mindre travl hverdag for lederne, hvilket understøttes af følgende udsagn gjort af en af teamlederne:

”Da jeg startede var det hårdt at være leder, der var ikke tid til det, men det er der nu, hvor opgaverne er blevet uddelegeret [...]”(Mette, observationsnoter modul 6).

Mettes udtalelse viser tydeligt, hvordan den forandrede organisering gennem mere selvledende teams, havde haft en positiv konsekvens for hendes opfattelse af egen trivsel, fordi hun i højere grad oplevede en bedre overensstemmelse mellem på den ene side arbejdskrav og opgaver, og på den anden side den tid og de ressourcer, hun havde til rådighed til at løse sine arbejdsopgaver, og dette var i overensstemmelse med det tilsigtede kursusformål om, at kurset skulle forbedre trivslen for de ansatte (jf. kapitel 4), og dermed det psykiske arbejdsmiljø. Også andre ledere fortalte om, hvordan uddelegeringen af arbejdsopgaver blev en kærkommen måde at håndtere det store arbejdspress på, og fx fortalte en af funktionslederne:

”[...] jeg tror nok, at jeg arbejder meget meget på, hvad skal man sige, insisterende uddelegering, ikke [...] for jeg drukner jo [...] i arbejdsmængder [...]”(Pernille, interview).

Frontmedarbejderne berettede også om den øgede uddelegering af arbejdsopgaver, men de var derimod ikke alle begejstrede for dette ledelsesinitiativ, og med at de skulle inddrages i flere og andre opgaver, end de tidligere havde været vant til, og dette medførte, at disse uddelegeringer i høj grad blev forhandlet på grænsemøderne mellem lederne og medarbejderne, og således var forandringen ikke uproblematiske.

Frontmedarbejdernes skepsis i forhold til teamorganisering og uddelegering blev især tydelig gennem og ved de nyankomne ledes deltagelse i meningsforhandlingerne i teamenes praksisfællesskab, hvilket hang sammen med, at den nye leder først skulle oparbejde tilstrækkelig legitimitet til at kunne præge forhandlingerne og for at kunne fungere effektivt og med autoritet som mægler for topledelsens beslutning om at implementere teamarbejdet som arbejdsform. Trines beskrivelse af denne proces illustrerede hendes bevægelse ind i teamets praksisfællesskab og hermed opbygningen af en legitimitet, så hun kunne præge meningsforhandlingerne på en måde, der tillod en forandring i teampraksis. Hendes fortælling afspejlede endvidere, hvordan hun gjorde brug af praksisfællesskabets iboende læringsressourcer, idet hun handlede i overensstemmelse med de erfarne ledes tiltag

i forhold til udviklingen og ledelsen af teamarbejdet (som blev stimuleret gennem praksisfællesskabets interaktion på kurset), og kunne hermed knytte an til deres praksis, på trods af, at hun ikke selv havde deltaget i kurset. Trines fortælling er dermed også indirekte en beretning om hendes læring gennem deltagelse i fællesskabets praksis. Dette understøtter min vurdering af, at også andre forhold end kurset – fx interaktionen i praksisfællesskabet i praksiskontekster - har haft indflydelse på udviklingen af teamarbejdet på lokalcenteret. Således tydeliggør det nedenstående interviewuddrag med Trine, at hun knyttede an til et af de karakteristika ved teamarbejdet, som især blev en del af praksis på centeret, dels efter kurset, og dels som følge af de understøttende tiltag kommunen og lokalcenteret selv indførte, således uddelegeringen af arbejdsopgaver til medarbejderne:

” [...] der er i hvert fald lagt mange opgaver ud til dem. Nu skal jeg lige se. Ja så den der med selv at skaffe vikarer, den arbejder vi på. [...] fx det her med ”jeg vil gerne have fri”, nå det er da fint, ”hvem skal så komme i stedet for”? Prøv at finde en anden en, det har jeg arbejdet meget med, det er de faktisk blevet rigtig gode til. Men hvis det kommer dertil, ”Åhhh der er en, der har meldt sig syg, Trine hun er her ikke, hvad skal vi gøre” (der grines) [...] jeg har jo så en stedfortræder, men hvis ingen af os er her, så kan det godt være, at de kommer lidt til kort nogen gange, men det er sådan lidt personafhængig, hvem der er her, men det arbejder vi også meget på, og det går også rigtig godt, det gør det. Nå jo så har vi en arbejdsgruppe, der sidder og laver introduktions- og oplæringsmateriale, som skal introduceres i gruppen. Det er de ikke helt færdige med endnu, men det kommer jo [...]. Da jeg startede her, der havde de det meget med, at jeg skulle lave alting, så på den måde har de også fået noget mere ansvar selv. Alt sådan noget med, at jeg skulle ringe til borgere og sige, at nu kommer vi ikke og gør rent i dag, og du kommer ikke i bad, det bliver i morgen, så siger jeg; ”ja med det er jer, der kender borgeren, det må I ringe og sige” [...] det gør de selv nu, der er lige et par enkelte, der har meget svært ved at finde ud af ”uhhh skal jeg selv ringe?”, men det gør de selv nu [...] så det kører de også selv”. ( Trine, interview).

Uddraget viser, hvordan Trines arbejde med at forandre teamets praksis, peger på, at der fandt en læring sted i ledernes praksisfællesskab, en læring der resulterede i en afstemning af aktiviteter, eftersom de tiltag hun indførte, netop var helt på linie med og relaterede sig til kursusindholdet, og således afspejler, at de meningsforhandlinger, der fandt sted i ledernes praksisfællesskab på kurset prægede og havde konsekvenser for, og dermed blev bestemmende for, de tiltag, som de nyankomne ledere, der ikke deltog i kurset, valgte at indføre i forbindelse med udviklingen af teamarbejdet. Således kan selve læringen måske ikke iagttages, mens læringens ytringer eller udtryk derimod kan.

Selv om udfordringerne for lederne ved at implementere teamarbejde er ganske tydelige i eksemplet med Trine, netop fordi hun var ny, så blev også de erfarne ledere mødt med skepsis i forbindelse med den øgede uddelegering, hvilket antydes i en af teamledernes fortællinger om de meningsforhandlinger hun har haft med medarbejderne:

”Jamen, det var jo bl.a., altså sådan noget med, at jamen, så skal I jo selv være med til ferieplanlægning, og I skal selv være med til at planlægge jeres hverdag, og alle de der ting, som de jo mente, at jeg tog mig af, ja [...]. Men det viste sig jo så efterfølgende, at det var slet ikke så slemt, at de faktisk havde meget af det i forvejen.” (Merete, interview).

De fleste ledere udtrykte i interviewene, at planlægning af ferie var en arbejdsopgave, de oprindeligt havde ansvaret for, men at de, efter kurset og i forbindelse med teamimplementeringen på lokalcenteret, blev bevidste, at denne kunne uddelegeres til teamet. En af funktionslederne beskrev helt konkret, hvordan en meningsforhandling med teamet omkring feriekoordinering fandt sted, efter ansvaret for at organisere denne arbejdsopgave blev overdraget til teamet:

”Jeg vil gerne have, at I lister jeres ferieønsker op. Og så peger jeg bare på, og siger, at det dér, det er ikke dækket. Altså der mangler en mand i forhold til den opgave. Hvad vil I gøre? Altså jeg løser dem ikke. Jeg lader dem selv finde ud af, hvem der ikke skal være der. [...] men også hele team, altså træningen i teamorganisering, at jeg skal vente og lade dem selv løse det, for det kan de jo godt. Det er en bevidst reaktion fra min side at være lidt tilbageholdende i stedet for at have løsningen for dem. Det kan godt være, at resultatet bliver det samme, ikke? [...]. Hvordan vi så løser det. Det er så op til dem selv.” (Dorit, interview).

Situationen illustrerer, hvordan hun bevidst begyndte at deltage i praksisfællesskabet med sine medarbejdere på en anden måde, med henblik på at ændre praksis, således at teamet skulle blive mere selvorganiserende og selvledet. Hendes måde at agere på her stemte overens med kurssets fokusering på karakteristikaene ved teamarbejde, eftersom hendes adfærd understøttede, at teamet fik et fælles ansvar for løsning af opgaverne, som de løbende modtog fra fx lederen, og at de herefter i fællesskab skulle finde en løsning og fordeling af opgaverne. Man kan således sige, at det overordnede ansvar for feriekoordineringen stadig var funktionslederens, men at selve den praktiske organisering heraf blev uddelegeret, og dette på en måde, at der kun ville blive interverneret, såfremt arbejdsopgaven ikke blev løst tilfredsstillende, og dette konstituerede en forandring af organisationspraksis med henblik på at skulle gøre teamet mere selvledet, og teamets medlemmer mere selvledede. Dette betyder endvidere også, at funktionslederen handlede i overensstemmelse med det element i transformationsledelse, der vedrørte, at lederen skulle fremme tillid, engagement og sam-

arbejde. Eksemplet illustrerer fremdeles, hvordan lederens anderledes måde at deltage i teamets praksisfællesskab på har bidraget til en i to henseender tilsigtet ændring i praksis (jf. kapitel 4).

Mens de foregående eksempler illustrerede, hvordan nogle ledere ændrede deres praksis i forhold til ferieplanlægningen, slog en anden leder i et interview dog fast, at dette på ingen måde var en opgave, hun ønskede at uddelegere, idet hun anså dette som værende en del af sit ledelsesansvar. Dette afspejler en vis forskellighed i tilgangen hos medlemmerne i praksisfællesskabet, og det viser dermed også hvordan uoverensstemmelser var en del af praksisfællesskabet, og viste dette som et rum, hvor meningsforhandlinger udspillede sig og meninger blev brudt. Sammenfattende kan det siges, at det imidlertid var en tendens hos hovedparten af lederne, at de ændrede, dog i et moderat omfang, deltagelsesform i grænsemøderne med teamet, og at dette afgørende var en tilsigtet konsekvens som kan knyttes tæt sammen med indholdet af de teoretiske oplæg og ledernes meningsforhandlinger om transformationsledelse og teamarbejde på kurset, og dette særligt i forhold til følgende elementer eller normative hovedpointer om at: Fremme tillid, engagement og samarbejde; opmuntre og vise anerkendelse for medarbejderen; være bevidst om sine (høje) forventninger til medarbejderne; teamet har et fælles ansvar for løsning af opgaverne; teamets medlemmer løbende modtager arbejdsopgaver fra lederen, og i fællesskab finder en løsning og fordeling af opgaverne.

Ders kan altså kvalitativt påvises en række tilsigtede læringskonsekvenser, kursuskonsekvenser såvel som ”kontekst-konsekvenser”, hvad angår faktiske forandringer af praksis og i teamfunktionen.

### ***Og et fokusering på elementer i transformationsledelsesstilen særligt omkring den anerkendende tilgang***

Flere af ledernes måde at håndtere ledelsen og udviklingen af teamet på var præget af, at de forsøgte at stimulere selvtilliden og selvværdet hos medarbejderne, og dette er netop et af karakteristikaene i transformationsledelse. Lederne praktiserede dette element gennem en anerkendende tilgang til medarbejderne, hvilket fx viste sig i deres kommunikative stil, og det kom specielt til udtryk i de situationer, hvor lederne blev mødt med spørgsmål fra medarbejderne fx med en forventning om, at de skulle løse en given problemstilling. Således fortæller områdechefen, på modul 2, i plenum hvordan han: ”vil dæmpe en svarkultur og udvikle en spørgsmålskultur [og i] højere grad anspore folk til selv at komme med løsninger [...] ikke, hvad synes du selv, men spørge, hvad er grunden til, at du spørger i stedet for at komme med et svar.”(Poul, observationsnoter modul 2). Dette er netop et udtryk for en anerkendende og værdsættende tilgang<sup>201</sup> til medarbejderne, som den er beskrevet i

---

<sup>201</sup> Denne anerkendende tilgang har referencer til begrebet *Appreciative inquiry*, som netop henviser til den værdsættende samtale og kommunikation. Den anerkendende tilgang 4 anerkendende praksisformer for den anerkendende ledelses-

afdelingen for Ældreomsorgs ledelsesgrundlag, og som det blev forventet, at lederne skulle udøve<sup>202</sup>. På baggrund af det fremlagte mener jeg netop, at den tætte relation mellem det eksisterende ledelsesgrundlag og det nævnte element af transformationsledelsesstilen bidrog til, at lederne justerede deres ledelsesstil.

Det forhold at områdechefen eksplicit udtrykte, hvordan han ville agere som leder, demonstrerer en udøvelse af magt gennem tingsliggørelse, således påvirkede han meningsdannelsen og dermed kursets konsekvenser gennem sin institutionelt definerede autoritet som områdechef, eftersom hans udmelding, netop pga. hans dominerende funktion som områdechef, blev forstået som en strategisk og normativ udmelding om, hvordan de øvrige ledere burde lede deres teams. Områdechefens italesættelse af netop den anerkendende tilgang i kommunikationen, optrådte og genfindes hos flere af de andre ledere. Eva, en af funktionslederne, fortalte, hvordan hun havde ændret sin interaktions- og deltagelses-form i meningsforhandlingerne med medarbejderne præcis i forhold til dette:

”Jeg tror, jeg er blevet bedre til at stille spørgsmål, i stedet for at løse alting selv for dem [...]. Hvis de for eksempel kommer og siger: ”Åh den har ringet med, at vi skal have begravelseskaffe på tirsdag, øhh....jeg synes ikke rigtigt, vi har personale nok til at lave det ”...og så siger de ”jamen hvad synes du”? I stedet for, at det altid er mig der siger ”nej selvfølgelig skal vi da ikke det, for det har vi jo slet ikke personale til” [siger jeg]. ”Prøv lige selv at tage stilling til det”[...]. Og det synes jeg, de er blevet rigtigt gode til.

”(Eva, interview).

Også Pernille, en anden funktionsleder, forklarede, hvordan hun var begyndt at motivere medarbejderne til selv at komme med løsninger, ved netop at stille spørgsmål:

”I stedet for jeg begynder at hoppe på tungen for at finde en løsning, ikke, eller bare giver en løsning, det er jo ikke sikkert jeg har en løsning heller, vel. Men hvordan er det vi bliver gode til at stille de rigtige spørgsmål tilbage, ikke også. Øhm det tror jeg

---

stil, og disse overlapper i nogle grad med nogle af karakteristikaene fra transformationsledelse. De 4 praksisformer er: 1. ”mestring af kommunikation – at skabe anerkendende forståelser af situationer”. (En af de afgørende konsekvenser af kurset kan netop henføres til kommunikation, hvor lederen fx ”ved hjælp af simple teknikker, som for eksempel positiv omformulering, kan skabe ressourcefulde og positive forståelser af forskellige arbejdsituationer, med efterfølgende positiv indvirkning på medarbejdernes engagement og arbejdsenergi i forhold til at medvirke til at finde en løsning”) (Molly og Molly-Søholm, 2006:65f). 2. ”Bevidst brug af pygmalioneffekten ved at udtrykke stærke forventninger”, herunder, at ”skabe, stærke positive forventningshistorier om medarbejderens potentiale” (Molly og Molly-Søholm, 2006:66). 3. ”Bevidst skabelse af ønskede fremtidsscenerier” (Molly og Molly-Søholm, 2006:68). 4. ”Bevidst graven efter gode erfaringer for at lære af bedste praksis og opbygge motivation og selvtillid” (Molly og Molly-Søholm, 2006:69). Særligt første, anden og tredje praksisform overlapper med elementer fra transformationsledelse.

<sup>202</sup> I folderen ”Ledelse” står der fremdeles at: ”Værdistyring betyder i realiteten indirekte ledelse, hvor medarbejderne løser opgaverne ud fra egen vurdering og på eget initiativ, på et fagligt grundlag og med baggrund i Afdelingens værdier. Det er op til den enkelte medarbejder at træffe beslutning i den konkrete situation” (Kommunen afdelingen for Ældreomsorg, 2005b:6).

da også, at det her kursus et eller andet sted har været medvirkende til.” (Pernille, interview).

Interviewuddragene afspejler en udbredt enighed i praksisfællesskabet, som viste sig i interviewene, omkring en gensidigt anerkendende ledelsespraksis, som ligeledes var grundfæstet gennem organisationens officielle værdier<sup>203</sup>, og som derfor også genfindes i det skriftlige materiale vedrørende ledelse og teamarbejde, som medarbejderne fik uddelt<sup>204</sup>, og endvidere havde flere af lederne (områdechefen og funktionslederne) arbejdet med disse værdier i forbindelse med implementeringen af teamarbejdet, forud for deltagelsen på kurset, og fx på et årligt seminar i 2005, hvor teamorganisering var det overordnede tema.

Et andet element, som lederne i praksisfællesskabet havde fået øget fokus på efter kurset, var at kommunikere høje positive forventninger til teamet i forbindelse med at stimulere samarbejde og trivsel. Dette er også et element, der ikke blot optrådte som et af de 7 kendetegn for transformationslederen, men også som figurerede eksplicit i de omtalte udgivelser fra afdelingen for Ældreomsorg i forbindelse med ”Projekt Nye Veje”. Mette, en af teamlederne, fortalte mig, hvordan hendes høje positive forventninger til teamet, fik hende til at agere på en måde, der støttede teammedlemmerne i at henvende sig til *hinanden*, når de behøvede hjælp til at løse en opgave, i stedet for til hende:

“De er dygtige til at gribe situationen...de kan selv, de har lært det [...]. Jeg leder dem[medarbejderne] fysisk ind i teamet og siger de skal løse opgaven der...det kan virke som en afvisning, men jeg fortæller dem, at det er for at ruste dem til at kunne løse opgaver [...].” (Mette, observationsnoter modul 6).

Mens hun fortalte mig historien, tog hun min arm og hev forsigtigt i den, for at illustrere, hvordan hun førte teammedlemmerne ind på teamkontoret for at facilitere en situation, hvor de kunne arbejde bedre sammen. Et udsagn fra en af funktionslederne illustrerer ligeledes, hvordan de høje positive forventninger til medarbejderne var kommet i fokus:

”[...] fordi de er faktisk dygtige og ansvarsbevidste og kompetente. Jeg behøver ikke være nervøs for det arbejde, der skal udføres, og [...] der har jeg så i forbindelse med det her [kurset] været lidt mere bevidst om, at jeg skal trække mig lidt tilbage øhh, og lade dem selv gøre tingene [...]. Altså træningen i teamorganisering, at jeg skal vente og lade dem selv løse det, for det kan de jo godt. Det er en bevidst reaktion fra min

---

<sup>203</sup> Disse værdier er: Troværdighed, respekt og engagement.

<sup>204</sup> Således står der bl.a. i ”Ledelse”, at ”som leder forventes du: [...] at skabe teamledelse gennem; at skabe rammer for selvledelse, at fungere som coach; at bruge den værdsættende og anerkendende tankegang” (2005:bagsiden). Og ligeledes står der i folderen ”Teamorganisering” under gode råd: ”Vær anerkendende og værdsættende” (Kommunen afdelingen for Ældreomsorg, 2005b:bagsiden).

side at være lidt tilbageholdende i stedet for at have løsningen for dem [...]. Hvordan vi så løser det. Det er så op til dem selv.” (Dorit, interview).

Udover at være i overensstemmelse med det omtalte karakteristika for transformationsledelse var denne forandring af ledernes måde at interagere med deres team på, ligeledes i overensstemmelse med afgørende pointer i de omdelte udgivelser om ledelse og teamarbejde som afdelingen for Ældreomsorg havde omdelt til alle de ansatte i enhederne i afdelingen, og således står der i ”Ledelse”: ”som leder forventes du: [...] at skabe rammer for selvledelse”, (Kommunen afdelingen for Ældreomsorg, 2005b:bagsiden). Interviewuddragene illustrerer netop, hvordan både Mette og Dorit arbejdede selvledelsesmotiverende og læringsorienteret, og forsøgte at stimulere til samarbejde og fælles løsninger af arbejdsopgaver og problemer internt i teamet, gennem dette, at den enkelte medarbejder skulle tage et ansvar for sin egen selvledelse og derigennem et ansvar for teamet. Et af de gode råd, der gives i folderen om teamorganisering, er netop: ”Ansvar og kommunikation. Det er simpelthen det afgørende for et team. At alle tager ansvar, og man kommunikerer, hvis der er den mindste misforståelse eller tvivl!” (Kommunen afdelingen for Ældreomsorg, 2005c:bagsiden). Vurderingen af, at lederne efter kurset og i forbindelse med teamorganiseringen på nogle punkter og i et moderat omfang arbejdede anderledes med teamet, og derfor ændrede deltagelsesform og herigen- nem ændrede praksis, kom også til udtryk hos nogle af frontmedarbejderne. Fx fortalte medarbejdere fra Dorits team, hvordan de oplevede, at deres leder i højere grad efter kurset og i forbindelse med forandringsprocessen hen imod teamarbejdet, henviste dem til hinanden, og motiverede til at de skulle arbejde som et team fx ved at løse problemer og finde løsninger med hinanden:

*”Medarbejder 2:* [...]. Hun gør os nok mere bevidste om, at vi er et team og lige skal afklare det i vores egne rækker, inden vi går til hende. Det er nok mere, fordi hun lige vil sige til os, husk lige, at I er et team.

*Medarbejder 1:* Hun kan sagtens sidde derhjemme og sige, at det er i orden, man tager fri i morgen, men husk lige at afklare det med teamet, om tingene hænger sammen. Sommerferieplanlægning og juleplanlægning – der skal vi booke ind, så kan vi se, at én dag vil alle have ferie. Det kan ikke lade sig gøre, så taler vi sammen. Hun vil nødtigt være den, der står og siger: ”Jamen så bliver det dig og dig, der er væk”.

*Medarbejder 2:* Det skaber ikke konflikt.

*Medarbejder 1:* Men derfor kan det jo godt være, at man bliver skuffet.

*Medarbejder 3:* Vi har jo også måttet rykke vores ferie en uge et par år. Men det er jo netop det, vi finder ud af i teamet, inden vi havner inde hos Dorit.” (Dorits team, fokusgruppeinterview).



Der var dog også i det kvalitative materiale, eksempler på ledere, der gav eksplicit udtryk for, at de ikke havde ændret deres ledelsesstil på baggrund af deres deltagelse i kurset, og en af disse var områdechefen:

”Det jeg har i højsæde, er det, jeg altid har haft i højsæde [...] jeg tror på, at alle, de gør det, de gør ud fra de bedste henseender, indtil noget andet er bevist. Og at, at man vil hinanden det godt, og... der er ingen grund til at kontrollere hinanden, fordi man gør det, man skal gøre, og der kan være forskellige måder at gøre tingene på. Og jeg, jeg gør det [...] når vi har aftalt, at en anden tager en opgave, så tager vedkommende opgaven, og så blander jeg mig ikke i den. Og hvis medarbejderen så kommer med nogle spørgsmål, inden for det område til mig, så spørger jeg altid om, ”har I været ved jeres egne leder først+” fordi det er der, det skal klares først. Hvis det er et problem. Det er ikke altid, det er et problem, det kan også godt være mange andre ting, ikke også [...], det sagde jeg [...] at, ”det blander jeg mig ikke i, for den har jeg afleveret til hende”, og så har de kompetencen til at gøre det. Og det har jeg egentlig erfaring for, at det har [...] er de i hvert fald tilpas med, det er min vurdering af det.”(Poul, interview).

Hans ledelsesstil afspejlede fremdeles en stimulering af selvledelse og ansvar hos medarbejderne, men ikke specifikke transformationsledelselementer, som de er beskrevet af Bass og Aviola (jf. kap. 5). Dette er et eksempel på, hvordan nogle af lederne på trods af deltagelse i kurset oplevede, at de fastholdt den samme ledelsespraksis, som før kurset. Poul og de af de andre ledesers oplevelse, af at de ikke havde ændret deres ledelsesstil og identitet efter deltagelse på kurset, mener jeg, hænger sammen med, at kurset ikke har været betydningsfuldt nok til at ændre deres (deltagelses)identitet *afgørende*, hvilket kan hænge sammen med de mange andre kontraindicerende forhold, der indtraf i samme periode og disse forhold beskrives i dette kapitels sidste hovedafsnit.

De tilsigtede læringskonsekvenser med kurset, i forhold til at udvikle ledernes evne til at udøve transformationsledelse, blev altså i et vist omfang indfriet og satte sig igennem som en forandring af praksis, som også anerkendes af medarbejderne, og det er vist, hvordan lederne på forskellig vis italesatte og praktiserede elementer af denne ledelsesstil, både under de 6 måneders kursusforløb, og i de 6 måneder efter kursets afslutning. Under hensyntagen til det netop fremlagte mener jeg, at kursets fokusering på disse elementer gennem oplæg, øvelser, netværksgrupper og handleplan samt områdechefens eftertrykkelige fremhævelse af vigtigheden af disse elementer, alle har haft en indflydelse på udviklingen af deres evne til at udøve transformationsledelse, og det samlede forløb er derfor også udtryk for en social læringsproces, idet alle disse elementer ikke blot er ukritisk tilegnede, men er tilegnede gennem meningsforhandlinger, som en del af en social praksis, der selv var

med til at forandre denne praksis. Men også grænsemøder med projektlederen for teamorganiseringen, og grænseobjekter som udgivelserne ”Ledelse” og ”Teamarbejde” har haft en positiv betydning for lederens udøvelse af transformationsledelse. Endskønt der ikke er fundet eksempler på udøvelse af alle elementerne af transformationsledelse, så fremstår det klart af analyserne af det kvalitative datamateriale, hvordan lederne undervejs udviklede deres transformationsledelsesidentitet gennem meningsforhandlingerne i det praksisfællesskab de indgik i sammen med de ansatte i deres team.

### ***Øget fokus på vidensdeling og erfaringsudveksling i praksisfællesskabet***

Den erfarings- og videns-delning, der fandt sted i dagligdagen på lokalcenteret både under og efter kurset kunne i nogen henseende henføres til den interaktion, der havde udspillet sig mellem lederne på kurset, og havde ligeledes været betydningsfuld i forhold til udviklingen og ledelsen i praksisfællesskabet, og bidrog til at skabe læring og mening i praksis. Den (sociale) læring, der fandt sted i praksisfællesskabet i form af vidensdeling og erfaringsudveksling, blev særlig tydelig i forhold til de tiltag, som de nye ledere, der *ikke* havde deltaget i kurset, igangsatte i deres teams med henblik på teamudviklingen, idet disse nye ledere blev inspirerede og lærte af de tiltag, som de erfarne ledere havde sat i værk i deres team, som igen bl.a. må ses som en konsekvens af deres interaktion og deltagelse på kurset. De nyankomnes inspiration og motivation til udvikling af teamarbejdet hang sammen med, at de deltog aktivt i meningsforhandlingerne med de erfarne ledere i fællesskabet, hvilket gav dem idéer til tiltag i forbindelse med udviklingen af teamarbejdet, fx i forhold til uddelegering af arbejdsopgaver. Lise, en af de nye teamledere, fortalte netop, hvordan hun på baggrund af vidensdeling og erfaringsudveksling med en af sine (erfarne) teamkollegaer, fik idéer til bl.a. uddelegering af arbejdsopgaver og øget selvledelse og ansvar i teamet:

*”Interviewer<sup>205</sup>: Hvad har du så gjort i forbindelse med det her? [teamorganiseringen]*

*Lise: Det kan være i forhold til at planlægge helligedage, hvordan det skal forløbe fremover, finde nogle gode idéer til det og det kan være at revidere vores nøglerister. Vi har skrevet nogle punkter. Så der er simpelthen nedsat nogle arbejdsgrupper, som skal arbejde med nogle forskellige ting i forhold til, at man selv planlægger, og selv er medansvarlig [...] der kunne også være et socialt udvalg, der sådan ligesom tog sig af om vi skal mødes nogle gange i fritiden for også at lære hinanden og kende på en anden måde. Vi snakket i hvert fald også i forhold til det at tage imod nye medarbejdere [...]. Det var nok de 4 ting, der var på banen først [...]*

---

<sup>205</sup> Dette interview blev foretaget af en af de øvrige forskere fra hovedprojektet.

*Interviewer:* Havde du involveret nogle af dine lederkollegaer eller tillidsrepræsentanter eller andre?

*Lise:* Ja det er bl.a., noget jeg har snakket med en af de andre teamledere om, som havde haft gode erfaringer med det her for at få folk til at tage noget ansvar'. (Lise, interview).

Udviklingen af teamarbejdet blev altså stimuleret af en vidensdeling og erfaringsudveksling, der fandt sted i de meningsforhandlede processer, og som tilmed satte sig igennem ved, at den nye leder Lise knyttede an til den legitime forandrede praksis ved at reproducere den. Et af kursusformålene var netop, at kurset skulle skabe erfaringsudveksling og motivere, at lederne brugte hinanden som sparringspartnere udover kurset, og dette eksempel anskueliggør, at kurset har været med til at stimulere læringen i praksisfællesskabet ved bl.a. at skabe et delt repertoire og udvikle kompetencer med henblik på forandring, eftersom lederne diskuterede de tiltag med hinanden, som de planlagde på kurset, og gennem disse diskussioner formede de hinandens oplevelse af, hvad der blev genkendt som legitime måder at udvikle og lede teams på, hvilket i sig selv konstituerer en forandring i fællesskabets praksis. Kurset kan på denne måde ses som en læringsbegivenhed, der efterfølgende synliggjorde afvigelser fra fælles praksis og aktiviteter, men som derfor også synliggjorde mulige måder at deltage på.

### ***Grænsemødernes betydning for læringskonsekvenserne af kurset***

Til at lede implementeringen af teamarbejde i afdelingen for Ældreomsorg var der ansat en projektleder<sup>206</sup>, og denne funktion krævede, at projektlederen gik på tværs i organisationen og indgik i grænsemøder som mægler mellem forskellige praksisfællesskaber, herunder ledernes, med henblik på at udbrede en ny opfattelse af arbejdets organisering, som var i overensstemmelse med teamorganiseringstanken. Teamorganiseringstanken kan i denne sammenhæng beskrives som et grænseobjekt, der fungerede som en forbindelse mellem det (primære) praksisfællesskab som projektlederen var medlem (bestående af topledelse: Sekretariatschefen, økonomichefen, personalechefen, de tre regionschefer, direktøren og rådmanden i afdelingen for Ældreomsorg) og ledernes praksisfællesskab.

---

<sup>206</sup> Projektlederen havde både praktisk og teoretisk erfaring med teamarbejde, såvel som med ledelse af teams, og endvidere havde hun mange års erfaring med ledelsesarbejde i ældresektoren fx fra det job som områdechef, som hun havde inden hun tiltrådte som projektleder, og endvidere havde hun en diplomuddannelse i ledelse fra en forvaltningsskole, og en uddannelse i systemisk ledelse. I uddannelsesforløbet på forvaltningsskolen blev hun introduceret til teamledelse og systemisk teori, og begejstringen for den systemiske forståelsesramme forsøgte hun at overføre til organisationen, hvilket vil blive udfoldet yderligere senere i dette afsnit.

Grænsemøderne mellem projektlederen og ledernes praksisfællesskab fandt bl.a. sted på kurset, i det projektlederen deltog på alle modulerne, sammen med lederne, i rollen som observatør, og et eksempel på en mægling mellem praksisser, fandt sted på det første kursusmodul, hvor hun holdt et oplæg om kursets relation til de øvrige aktiviteter i afdelingen for Ældreomsorg, (der blev iværksat i forbindelse med teamorganiseringen), og i dette oplæg præsenterede hun afdelingens forståelse af et team og herunder teamets funktion. Udover dette oplæg deltog hun også i andre konkrete meningsforhandlinger, fx på modul 2, hvor hun anbefalede en bog om teamorganisering, (et grænseobjekt, som således blev benyttet i processen omkring koordineringen af topledelsens og ledernes perspektiver vedrørende teamorganiseringen), til en af funktionslederne, og på modul 5, hvor hun i forbindelse med, at den ene af undervisningskonsulenterne fortalte, at lederne skulle høre om coaching næste kursusgang, informerede lederne om, at konsulentvirksomheden Attractor afholdt fyraftensmøde om netop coaching for alle medarbejdere og ledere tilknyttet enheder under afdelingen for Ældreomsorg. Endvidere fortalte hun senere om, i forbindelse med konsulenternes oplæg om coaching, hvordan coaching blev defineret i afdelingen for Ældreomsorg, og desuden foreslog hun, at konsulenterne skulle lave en øvelse med reflekterende teams i forbindelse med de tre netværksgrupper, og dette forslag blev bakket op af alle, hvorefter hun selv og begge konsulenter satte sig sammen med hver sin netværksgruppe og igangsatte en øvelse med reflekterende teams. Disse eksempler illustrerer, at den måde projektlederen deltog i kurset på, var legitimerende og opstøttende i forhold til kursets hensigter, da hun netop gennem sin deltagelsesform i meningsforhandlingerne bidrog til diskussion og refleksion omkring teamarbejde og ledelse af teams, og dette på en måde som var i overensstemmelse med og kunne stimulere den forandringsproces afdelingen for Ældreomsorg havde iværksat omkring teamorganisering. Hendes forståelse og tilgang til teamarbejde og ledelse af teams kunne spores i flere af de tiltag lederne implementerede i forbindelse med deres udvikling og ledelse af teamene, hvilket illustrerer hendes kompetence og magt i forhold til at kontrollere meningsforhandlingerne omkring teamorganiseringen. Således afspejlede hendes deltagelsesform og interaktion med lederne også den magtrelation, der var mellem hende og lederne, da hun i kraft af sin autoritet som projektleder for teamorganiseringen i afdeling for Ældreomsorg havde stærk legitimitet og blev anerkendt som kompetent i meningsforhandlingerne på kurset, og hun påvirkede derfor læringen.<sup>207</sup>

---

<sup>207</sup> Afsættet for udviklingen af de teamorganiseringstanker, som man forsøgte at indføre i afdelingen for Ældreomsorg har rod i den hovedopgave projektlederen skrev under sit uddannelsesforløb hos Attractor. Denne opgave præsenterede hun nemlig for topledelsen, som efterfølgende ansatte hende i en tidsbegrænset stilling til at lede forandringsprocessen omkring implementering af teamarbejde. Den forståelse af teamarbejde, som hun forsøgte at overføre til organisationen, som en del af implementeringsarbejdet, var stærkt præget af en systemisk tænkning og en anerkendende ledelsesstil. Hendes forståelse af systemisk tænkning var særlig inspireret af den måde denne tænkning blev fortolket på i konsulentfirmaet Attractor, hvor hun havde taget sin systemiske uddannelse. Dette konsulentfirma udbyder netop kurser, uddannelser og konsulenttjenester funderet i systemisk tænkning ([www.attractor.dk](http://www.attractor.dk)). I 2004 skrev 2 konsulenter fra Attractor en artikel om systemisk tænkning, hvori de fremhævede følgende karakteristika ved denne tilgang, nemlig at: "Sociale

Projektlederens dominerende position i (magt)relationen til lederne, kom tydeligt til udtryk i beslutningsprocessen omkring hendes deltagelse i kurset:

”Jeg tror ikke, jeg spurgte om, jeg måtte deltage, det sagde jeg bare, at jeg ville....I har været åbne på trods af, at vi i starten var bekymret om, at vi var så mange på sidenlinien.” (Projektleder, observationsnoter modul 6).

Citatet viser hvor magtfuld en position hun havde i det hun, som det antydes, hverken havde spurgt forskere, undervisningskonsulenter eller lederne på lokalcenteret om lov til at deltage på kurset, og ingen af de nævnte aktører havde modsat sig hendes deltagelse.

Grænsemødet mellem projektlederen og lederne i praksisfællesskabet fandt dog ikke kun sted på kurset. Projektlederen var også på besøg på lokalcenteret i foråret 2005, hvor hun i et oplæg introducerede og præsenterede lederne for teamorganiseringstanken, og hun fortalte om dette grænsemøde:

”[...] der var i starten noget modstand, det var, hvad er det nu for noget, og hvad er det for noget nyt, og sådan noget. Så jeg må også sige, at jeg har set det som min primære opgave [...] at få solgt det her [teamorganiseringstanken].” (Projektleder, interview).

Det fremgår klart af projektlederens udsagn, at hun anså det som helt centralt for sin rolle at få ”solgt budskabet” på dette møde, hvilket netop er en væsentlig rolle for en mægler. Dette gjorde hun ved at fremhæve, at indførelsen af teamorganisering ville indebære, at lederne kunne fortsætte med nogle dele af deres hidtidige praksis, således den, der var i overensstemmelse med den nye organiseringsform, mens andre dele af den hidtidige praksis skulle udvikles. Mæglingen sker således gennem projektlederens fortolkning af budskabet i forbindelse med forandringsprocessen, idet hun forhandlede dets relevans og forsøgte at overføre dele af sin praksis til en anden, (Wenger, 2004:127). Projektlederens væsentligste funktion på disse grænsemøder var dermed at formidle budskabet om teamorganiseringen, og fordi disse grænsemøder, således de ovenfor omtalte og i forbindelse med kurset, skabte forbindelser mellem forskellige praksisser, og så at sige, overførte dele af en anden praksis til den eksisterende, kan de siges at have haft en fremmede indflydelse på

---

verdener konstrueres ved denne tilgang; viden skabes i og tilpasses til den kontekst, som det skal bruges; en cirkulær tænkning om at helheden opstår og samskabes i relationerne. Her spørges ikke hvad er årsagen? Men hvad er mønsteret? Kontrol, magt og forudsigelser er ikke muligt; lederen som ikke-ekspert, der med nysgerrighed, spørgsmål og procesledelse skaber løsninger i de konkrete kontekster; medarbejderne forstås i en empowered logik som selvstændige, kompetente aktører; sproget er både informativt og formativt. Sprogets generative, skabende potentiale bruges bevidst” (Juhl og Molly-Søholm, 2004:42).

implementeringen og udviklingen af teamarbejdet, og har herunder også haft betydning for kurssets læringskonsekvenser.

### **Hæmmende faktorer for læringskonsekvenserne af kurset og teamorganiseringen**

Der var flere hændelser og forhold, der havde en negativ indflydelse på kurssets læringskonsekvenser herunder følgende: Den store afgang af ledere; nedskæringer på lokalcenteret; mangel på kvalificeret personale; en holdning blandt lederne om teamarbejdet som en allerede eksisterende praksis; arbejdsforhold, der begrænsede mulighederne for tilstrækkelig deltagelse og interaktion i teamene, og det er disse hændelser og forhold der behandles i dette afsnit.

### **Afgang af ledere**

Lokalcenteret oplevede, at flere af lederne i perioden fra 2005-2007 fratrådte deres stillinger og i alt forlod 8 ud af de 12 ledere, der havde deltaget i kurset, deres job<sup>208</sup>. Der var forskellige årsager til, at lederne fratrådte deres stillinger, og en af dem var en beslutning om en besparelse på 140 millioner på ældreområdet i 2006, hvilket betød, at afdelingen for Ældreomsorg foreslog en helt ny organiseringsmodel af lokalcentrene, der ville afkoble hjemmeplejedelen helt fra lokalcentrene, så der i lokalcentrene kun var plejeboliger, aktivitet og servicecentre (herunder rengøring, caféer, pedeller og administration) tilbage. Således skulle hjemmeplejedelen omorganiseres i 3 store klumper, og dette medførte, at flere af lederne overvejede deres jobsituation, og selv om den nye organiseringsmodel ikke blev til noget, havde det fremdeles den konsekvens, at tre af lederne opsagde deres stilling.

En anden hændelse, der ligeledes havde en afgørende betydning for yderligere tre leders afgang var da kommunen i januar 2007 kom med en udmelding om (endnu)<sup>209</sup> en sammenlægning af lokalcentre, hvilket betød at samtlige funktionsledere på lokalcenteret skulle søge deres egen stilling igen og hermed konkurrere om deres job med funktionslederne fra de lokalcentre, de skulle lægges sammen med. Udover at sidstnævnte hændelse betød, at flere af lederne søgte væk fra lokalcenteret havde det også den betydning, at den dæmpede motivationen hos de tilbageværende ledere i forhold til at udvikle teamarbejde, da de var usikre på deres fremtidige arbejdsforhold:

”Ja når jeg ved at....altså jeg skal ud og søge min egen stilling igen [...] er [...] det [...] svært at være engageret i at sætte noget i gang.” (Eva, interview).

<sup>208</sup> I alt fuldførte 10 af de 12 ledere kurset, og på trods af den store afgang af ledere i undersøgelsesperioden, blev 9 af lederne stadig interviewet til denne undersøgelse.

<sup>209</sup> Lokalcenteret var (allerede) en fusion af to lokalcentre, der blev lagt sammen i 2003.

Eva, såvel som andre funktionsledere, fortalte således eksplicit, hvordan kommunens udmelding om nedskæringer og sammenlægninger, som kom ca. et halvt år efter lederne havde afsluttet kurset, virkede hæmmende og obstruerende i forhold til udviklingen af teamorganiseringen, da det var vanskeligt at mønstre en interesse i det daglige arbejde såvel som i forandringsprocessen med en overhængende trussel om, at hun muligvis mistede sit job. Denne varslede omstrukturering, mener jeg, er en del af forklaringen på de trods alt begrænsede læringskonsekvenser af kurset som undersøgerne i afhandlingen har kunnet pege på. Netop disse skitserede begivenheder og herunder det forhold, at lederne skulle søge deres egne stillinger igen, må vurderes at have haft en større betydning for ledernes deltagelse i praksisfællesskaberne – og således i det daglige arbejde med deres kollegaer og medarbejdere - end selve kurset og dets læringskonsekvenser, sat i forhold til implementeringen af organisationsforandringen. Hermed blev også kursets tilsigtede formål undergravet og modarbejdet, og det må derfor også vurderes, at dette spillede en afgørende rolle i forhold til en forklaring af de begrænsede læringskonsekvenser af kurset. Saksvik et al. (2002) har således også gjort opmærksom på, i et studie af arbejdsmiljøinterventioner, hvordan udskiftning i ledelsen (såvel som ubesatte stillinger) hæmmer forandringsprocesser.

### ***Nedskæringer***

En anden og meget væsentlig hændelse, der havde en hæmmende indflydelse på kursets læringskonsekvenser og den vellykkede implementering af teamorganiseringen var, at lokalcenteret pga. af budgetoverskridelser i 2005 var tvunget til at afskedige medarbejdere i 2006-2007, og dette betød at der skulle skæres med godt 2-2½ million kroner på medarbejdersiden. En af de ledere, der skulle afskedige medarbejdere fortalte således, hvordan nedskæringerne påvirkede udviklingen af teamarbejdet negativt:

” Det har fyldt så meget. Specielt sammen med at funktionslederne, ikke. For det var jo os der ligesom [skulle fyre medarbejdere][...] vi var lige færdige med det kursus [...]. Jeg snakkede med mit personale om det, og jeg kunne i hvert fald fornemme på dem, at de synes, de var rent til grin...her gik vi og ventede på, hvem det nu var, der skulle fyres ikke...eller i jobformidling, og så havde de i hvert fald slet ikke lyst til at begynde at snakke om teams, og vi skulle bruge vores tid på kursus og sådan noget [...]. Så blev vi enige om, at så ventede vi til efter sommerferien, når vi har fået det her afklaret, og vi er kommet tilbage fra sommerferie....så går vi i gang.” (Eva, interview).

Eksemplet med Eva afspejler tydeligt, hvordan udsigterne til, at nogle af teamets medlemmer skulle afskediges, forhindrede udviklingen og implementeringen af teamarbejdet, og det på en sådan måde, at lederen og medarbejderne blev *enige om at udsætte teamudviklingen*. Dette er fremdeles end-

nu et eksempel på, hvordan ydre omstændigheder, her udmeldingen om fyringer, havde en negativ indflydelse på det igangværende forsøg på at teamorganisere.

En anden af de ledere, der mærkede konsekvenserne af nedskæringerne, fortalte endvidere, hvordan det havde præget hende såvel som medarbejderne:

”[...] den oplevelse vi havde der i foråret med den enorme 25 % besparelse på vores afdeling [...]. Den har jo bevirket, at der ikke var grundlag for at begynde at snakke ret meget om noget som helst [...] så jeg er ikke nået ret meget længere [...] bølgerne de var simpelthen nødt til at lægge sig fordi, de var lamslåede, og det var jeg faktisk også, for det var bare sådan et direktiv, der kom med den der besparelse [...]. Vi var simpelthen alle sammen så chokerede [...]. Den turbulens der var der fordi, at øh medarbejderne var simpelthen lamslåede. Nogle var jo mere oppe at køre end andre. Uha og hvem er det nu der skal herfra. [...]. Det var faktisk sådan, at jeg bagefter tænkte på jamen det kunne godt være, at du skulle have meldt dig syg i en to-tre måneder. For jeg havde det simpelthen helt forfærdeligt med det. Altså ikke at jeg ikke ville udføre opgaven, men det er noget med måden, ikke også, at tingene de kommer på.” (Pernille, interview).

Eksemplet ovenfor illustrerer, hvordan nedskæringerne påvirkede motivation og arbejdsglæde, i en sådan grad at hun overvejede en langtidssygemelding, og selv et halvt år efter, på interviewtidspunktet, stadig blev oprørt og berørt af at tale om det. Kurset kan derfor siges at skulle konkurrere med disse hændelser, sådan at forstå, at læringsituationerne på kurset i praksis ikke fik det ønskede resultat, og læringskonsekvenserne udeblev for en stor del, således for denne leder såvel som for andre, og dette som en konsekvens af områdechefens beslutning om nedskæringer i hendes og to andre funktionslederes team. Fremdeles var Pernille mere optaget af den konkrete håndtering af selve fyringerne og på at få teamet igennem den vanskelige situation, end af at deltage og forandre praksis, ved aktivt at omsætte de meningsforhandlinger hun indgik i på kurset, og dette peger decideret på et læringsstab for praksisfællesskabet. Nedskæringerens negative indflydelse på kursuskonsekvenserne overensstemmer således med, hvad Landbergis og Vivona-Vaughans (1995: 44ff) fandt i et studie af arbejdsmiljøinterventioner i det offentlige, idet de ligeledes fandt, at ydre makro-faktorer i form af fx nedskæringer kunne have en hæmmende effekt på igangsatte interventioner.

### ***Mangel på fagligt kvalificeret personale***

Et tredje gennemgribende forhold, der havde en negativ indflydelse på de tilsigtede læringskonsekvenser af kurset, såvel som på forandringsprocessen omkring teamorganiseringen, var, at lokalcenteret (som de fleste andre lokalcentre og dele af erhvervslivet) havde vanskeligt ved at tiltrække



kvalificeret arbejdskraft pga. af den lave arbejdsløshed i Danmark på det pågældende tidspunkt. Disse rekrutteringsvanskeligheder betød fx, at centeret på et tidspunkt, hvor de havde 12 ubesatte SOSU-hjælperstillinger valgte at ansætte SOSU-assistenten i stedet for, men rekrutteringsvanskelighederne betød også mere generelt, at der måtte ansættes ufaglærte medarbejdere i faglærte stillinger, og dette forhold sled på både ledere og medarbejdere:

”Vi har mange stillinger besat af ufaglært personale, som selvfølgelig sommetider gør det lidt problematisk ude ved borgerne, fordi de har en forventning om, at vi kan levere den og den kvalitet, hvilket vi også burde kunne, men står man med 8 [medarbejdere] som ikke har en uddannelse, som først skal lære tingene fra grunden af, så komplicere det jo tingene lidt.” (Lise, interview).

Disse forhold fik nogle af lederne til at udsætte deres indsatser med udvikling af teamarbejdet, da det dræned dem såvel som personalet for ressourcer. Områdechefen fortalte, hvordan han oplevede at rekrutteringssituationen havde en negativ indflydelse på teamledernes praksis i hverdagen:

”[...] rekrutteringsspørgsmålet, det har fyldt meget [...] [fordi] teamlederne, [...] alt deres tid, den er simpelthen gået med, at få dagligdagen til at hænge sammen [og] få de daglige arbejdsplaner til at hænge sammen. Det har simpelthen været ved at slå bunden ud af deres dagligdag. [...] Det er noget med dagligt at gennemgå de arbejdsplaner, og kalde vikarer ind, og det fylder rigtigt meget, og det gør jo, at både tid og energi, flyttes fra det, der kunne være de sjove opgaver, til det der, daglige slavearbejde, som det jo egentligt er, som sådan set bare skulle køre, ikke.” (Poul, interview).

Som eksemplerne ovenfor illustrerer, så var rekrutteringsproblemerne endnu en del af forklaringen på de begrænsede tilsigtede læringskonsekvenser af kurset i forhold til at skabe forandringer i ledelsesstil og teamarbejde, og dermed forandre fællesskabets praksis.

### ***En holdning om teamarbejde som en i forvejen eksisterende praksis***

Indstillingen hos nogle af lederne om, at deres gruppe allerede arbejdede som et team, og at der derfor ikke var grund til at ændre på noget, var endnu et afgørende forhold der havde indflydelse på læringskonsekvenserne af kurset:

”[...] jeg synes egentligt at uden, at man har været på kursus, så har jeg hele tiden arbejdet i teams. [...] Jeg tror også, at når man er indenfor mit fag, så er vi simpelthen nødt til at arbejde i teams. [...]” (Eva, interview).

Her kunne man anføre at der kunne være tale om almindelig forandringstræghed og læringsmodvilighed, men under alle omstændigheder kan man drage den konklusion, at en holdning om ikke at se nogen grund til at ændre på noget, peger på ikke realiserede læringsmål.

Områdechefen gav også udtryk for, at han hele tiden havde opfattet sit medarbejderteam (funktionslederne) som et team:

”Vi så på det kursus i september, sidste år, at den måde vi arbejdede på, faktisk i mange henseender, kunne ligestilles med det, man angiver [...] i de der teorier om teamplan, så på den måde var vi, godt nok med, altså, vi havde bare ikke beskrevet [...] hvordan det egentligt var. Så vi var da enige om, da vi gik det igennem, efter vi kom hjem fra de kurser der, at man har den der kurve, hvor man snakker potentielt team, real team, high performance team, der lå det [lederteamet] et sted mellem real team og high performance team, så det var godt nok.” (Poul, interview).

For så vidt som den sociale læringsteori insisterer på, at enhver læring er praksisforandrende, så må denne holdning også vurderes at være hæmmende for læring og udvikling, da den så at sige retfærdiggjorde en vedligeholdelse af den eksisterende praksis, og når lederne således ræsonnerede, at deres medarbejdere allerede arbejdede sammen i overensstemmelse med teamkarakteristika, så havde de ikke noget videre incitament til at forandre den gældende praksis, og denne indstilling kan ligeledes bidrage til at forklare de begrænsede konsekvenser af kurset, som både de kvalitative og de kvantitative analyser har kunnet vise. Jeg vurderer dog, at selvom mange af teamene i et vist omfang, og især ifølge lederne selv, allerede agerede som et team, så var der stadig udviklingsmuligheder, og disse ville kunne have været stimuleret bedre, hvis lederne ikke, i et vist omfang, havde afvist forandring under henvisning til, at de allerede arbejdede i overensstemmelse med principperne i teamarbejde. Hvis lederne i stedet havde forholdt sig åbne over for, hvordan teamet fremadrettet kunne udvikle sig yderligere, og havde omsat dette i praksis, ville dette have været et udtryk for en større tilegnelse, vurderet i forhold til de tilsigtede læringskonsekvenser.

### ***Begrænsede muligheder for deltagelse og interaktion i teamet***

Selvom afdelingen for Ældreomsorg havde besluttet at teamorganisere, var dette ikke ensbetydende med, at de samtidig foretog tilstrækkelige forandringer mht. de forhold, hvorunder arbejdet skulle udføres. Således oplevede lederne fx, at muligheden for interaktion og deltagelse i og med teamene var utilstrækkelig, i forhold til at udvikle og forbedre teamarbejdet. Flere af lederne efterlyste fx mere tid til samvær i og med teamet, og angav netop dette som hæmmende i forhold til udviklingen af teamarbejdet. Eksempelvis påpegede en af teamlederne i et interview, at hun og medarbejderne ikke havde tid til at diskutere de emner, der relaterede sig specifikt til funktionen i teamet på deres teammøder, selvom de inddrog deres frokostpause til disse faste møder:

” [...] hvis man ligesom beslutter sig for, at vi vil være teamorganiseret, så følger der nogen rigtig, rigtig gode ting med, men det betyder jo også, at man er nødt til at skabe rum for, at teamet kan snakke sammen [...]. Og det synes jeg ikke, man gør [...]” Altså,

vi har stadigvæk vores fjortendagsmøder, hvor vi har en halv time, men der er det jo borgerne, der bliver diskuteret, det er det, der er meningen, jamen hvor jeg mener, så burde man måske sige, jamen, så den modsatte uge, der snakker vi team-ting [...]”(Merete, interview).

Der kan således også med en vis vægt peges på, at den manglende tid til gensidig interaktion i teamet, der henviser til en mangel på mulighed for deltagelse, meningsforhandling og reproduktion af den ønskede praksis, var en medvirkende årsag til, at implementeringen af teamarbejde ikke havde det ønskede resultat i forhold til medarbejdernes måde at arbejde sammen på. Et af de tilstræbte elementer ved teamarbejde var netop, at teammedarbejderne skulle koordinere deres arbejde med henblik på at udføre en fælles opgave. Mangel på tid og ressourcer indebar, at de teamledelselementer, som lederne eventuelt *måtte* være motiverede til at tage fat på i deres daglige praksis, ikke kunne bringes i spil, på grund af presserende problemer og udfordringer, der hele tiden dukkede op i hverdagen, og som krævede opmærksomhed og handling. Hermed skabtes også en mangel på ledelsesrum som indebar, at den eksisterende praksis på mange måder forblev upåvirket af teamorganiseringen og kurset. Ledernes bevidsthed om, og afmagt i forhold til, de utilstrækkelige strukturelle arbejdsforhold hæmmede dermed effekten af kursets læringskonsekvenser, idet kurset i flere henseender ikke gav mening for lederne eftersom de vidste, og efterfølgende kunne konstatere, at de reelle arbejdsforhold ikke tillod en fuldstændig implementering af de tankegange, der blev præsenteret på kurset.

Medarbejderne i teamet oplevede ligeledes den knappe tid som hæmmende for team(sam)arbejdet:

*”Medarbejder<sup>210</sup>*: Jo, men jeg synes bare ikke, at det har ændret noget til arbejdsgangen. Det blev der meget lagt op til, at vi skulle mange ting selv, og der var en masse ting, vi selv skulle tage stilling til. Men det er aldrig rigtig blevet til noget, synes jeg ikke [...]

*Medarbejder*: [...] man kan så sige, at det er der heller ikke tid til.[...]

*Medarbejder*: Jeg skulle lige til at sige det

*Medarbejder*: De giver os ikke noget tid.” (Meretes team, fokusgruppeinterview).

Interaktionen i teamet, og herunder koordineringen af arbejdet, fandt således i et vist omfang sted, men de begrænsede ressourcer til dette gjorde, at det ikke blev levnet tid til at fokusere på aspekter som fx trivsel og sygefravær, der ligeledes blev fremhævet som vigtige for et teams funktion. Erkendelsen af, at der ikke var tilstrækkelig med tid og ressourcer til den nødvendige interaktion i teamene var endvidere også et forhold, som projektlederen for teamorganisering opfattede som en

---

<sup>210</sup> Det er flere forskellige medarbejdere, der udtaler sig her, men det har ikke været muligt at skelne imellem dem.

hæmmende faktor for teamarbejdet, og denne erkendelse var altså udbredt i flere funktions- og ledelses-lag i organisationen:

”Noget af det teamet jo koster, det er, at det koster noget fælles tid til møder. Og det er faktisk noget teamlederne har døjet med slet ikke at have, så der er det lidt nogle svære odds og nogle svære dilemmaer.”(Projektleder, interview).

Dette forhold må derfor også vurderes at være en del af forklaringen på de begrænsede konsekvenser af kurset, som både den kvalitative og kvantitative analyse, har kunnet vise på teamplanet. De begrænsede muligheder for meningsforhandlinger i teamene havde således en negativ indflydelse for meningsskabelsen i forhold til forandringsprocessen, herunder for produktionen og reproduktionen af den ønskede praksis, og denne utilstrækkelige meningsskabelsesproces i fællesskabets praksis, i forhold til de tilsigtede kursusformål, kan således også siges at have været en barriere i forhold til kursets læringskonsekvenser.

En anden væsentlig pointe i Saksvik et al. (2002), er således også, at hele processen omkring en intervention er lige så afgørende som selve indholdet i interventionen, og her må der fremdeles henvises til, at en række omstændigheder omkring forandringsprocessen og herunder selve kurset, har været uhensigtsmæssige set ud fra et socialt læringsteoretisk standpunkt, som det er argumenteret.

## Kapitel 8. Konklusion og sammenfatning

Jeg indledte denne afhandling med at redegøre for de udfordringer den danske ældrektor står overfor i disse år, specifikt i forhold til fastholdelse og rekruttering af medarbejdere, og hvordan dette bl.a. stillede afgørende krav til udvikling i sektoren, hvorfor jeg netop satte mig for at undersøge de muligheder, der måtte ligge i, gennem en kursusindsats, at udvikle sektorens mellemledere. Denne forskningsinteresse ledte frem til en formulering af de to erkendelsesinteresser, der har været styrende for afhandlingen, og endvidere til forskningsspørgsmålet: *"Hvilke tilsigtede og utilsigtede læringskonsekvenser havde kurset "Ledelse af teams"?"* Den ene erkendelsesinteresse var strategisk praktisk, og med denne satte jeg mig for, ved hjælp af Wengers sociale læringsteori, at undersøge de faktiske tilsigtede og utilsigtede konsekvenser af kurset "Ledelse af teams". Den anden erkendelsesinteresse var metodisk, og centreret omkring, hvordan en komplementær mixed method tilgang kunne bidrage til at belyse det fremsatte forskningsspørgsmål. Anvendelsen af mixed method tilgangen skete ud fra en forestilling om at kunne øge undersøgelsens gyldighed og udsigelseskraft ved at kombinere metodiske tilgange til at afdække det empiriske genstandsfelt, for derved at kunne bidrage med en dybere og mere nuanceret forståelse af kursets sociale læringskonsekvenser. I denne mixed method konklusion diskuteres og sammenlignes de kvantitative og de kvalitative resultater, med henblik på at foretage en samlet vurdering og konklusion og på denne måde endelig besvare forskningsspørgsmålet.

Konklusionen er struktureret på følgende vis: Først konkluderes der samlet på de kvantitative og kvalitative resultater i forhold til de tilsigtede kursusrøringskonsekvenser og der konkluderes her på de kondenserede tilsigtede formål med kurset, således de 8 formål: A-H i figur 5 kapitel 7 og dermed også i forhold til de 6 grundtemaer i hovedprojektets tilsigtede formål med kurset, ligeledes figur 5. Der konkluderes imidlertid på en måde, der følger strukturen i kapitel 7, og ikke i forhold til det enkelte tilsigtede kursusrøringsformål. Dernæst konkluderes der på spørgsmålet om de utilsigtede læringskonsekvenser og afslutningsvis konkluderes der på det benyttede komplementære mixed method forskningsdesign.

### Kurset og de tilsigtede læringskonsekvenser

Den kvantitative analyse viste, at kurset ikke havde nogen afgørende tilsigtede konsekvenser for medarbejdernes opfattelse af ledernes ledelsesstil, idet der kun blev fundet statistisk signifikans i forhold til en forandring i ledernes udøvelse af personorienteret ledelse. Medarbejderne vurderede således, at lederne i højere grad efter end før kurset udøvede personorienteret ledelse, og dette afspejlede en signifikant ændring i ledernes deltagelsesform i praksisfællesskabet i grænsemødet med

deres teammedarbejdere. Denne forandring i praksis er udtryk for en konkret social læring og er kun i en vis forstand i overensstemmelse med det tilsigtede formål om at udvikle lederens ledelsesstil, jf. kapitel 7, figur 5, kasse 1: (A), men idet kurset primært sigtede imod at udvikle lederens stil i forhold til transformationsledelse, så kan det også argumenteres, at denne stigning i en vis forstand var utilsigtet eller i det mindste ikke primær. Men de kvantitative resultater viste derimod, at der ikke var nogen statistisk signifikant forandring i medarbejdernes opfattelse af lederens evne til at udøve transformationsledelse, og analysen af spørgeskemadataene på ledelsesniveau gav det indtryk, at lederne i mindre grad ved undersøgelsen i 2007 end i 2005 oplevede deres egen ledelsesstil som transformationel. På trods af dette fald vurderede de imidlertid i gennemsnit, at de enten i *høj grad* eller *meget høj grad* agerede i overensstemmelse med flere af transformationsledelses karakteristikaene. Som tidligere fremhævet, baserede de kvantitative analyser på lederniveau sig på meget få respondenter, hvilket gør resultaterne af disse undersøgelser usikre, men de kan trods alt tolkes som en antydning af, at der, vurderet på baggrund af de kvantitative undersøgelser, ingen effekt var af kurset i forhold til transformationsledelse, og dette understøttes endvidere af lederens svar i den interne reference evaluering.

I modsætning hertil viste de kvalitative analyser eksempler på, at lederne i nogen grad havde udviklet deres ledelsesstil i overensstemmelse med transformationsledelse. Det blev vist, at lederne havde ændret deres deltagelsesform, når de interagerede med medarbejderne, idet de praktiserede en øget uddelegering af arbejdsopgaver, og dette på en måde, der var i overensstemmelse med det element i transformationsledelse, der handler om at fremme tillid, engagement og samarbejde, men denne praksisforandring, som er udtryk for en social læring, var også i overensstemmelse med teamarbejdsprincippet om, ”at teamet har et fælles ansvar for løsning af opgaver som de løbende modtager fra fx lederen”. Den ændrede deltagelsesform var fremdeles i overensstemmelse med vigtige tilsigtede kursuskonsekvenser. Den kvalitative analyse viste endvidere, at den øgede uddelegeringspraksis havde en tilsigtet kursuskonsekvens, ved at øge lederens trivsel. Imidlertid kom det samtidig frem, at denne forandring skabte en vis utilfredshed hos teammedarbejderne, som oplevede at denne øgede ledelse af selvledelse, og overdragelse af ansvar og samtidig hermed en række nye opgaver, bl.a. indebar en øget arbejdsbyrde, og denne utilfredshed kan derfor tolkes som et udtryk for en nedsat trivsel. De kvantitative undersøgelser viste imidlertid ingen statistisk signifikante ændringer i forhold til trivslen for medarbejderne. De her omtalte specifikke forandringer i opfattelsen af trivslen synes således begrænsede og relaterede sig til nogle særlige forhold, og når der ikke kan findes en statistisk signifikans i forhold til medarbejderne, og der ikke kan laves forsvarlig statistik på lederens opfattelse, så er der grund til at konkludere, at de positive forandringer, der eventuelt har

været i trivselsopfattelsen, formentlig er blevet neutraliserede af en række ydre omstændigheder, som behandles senere.

Den kvalitative analyse anskueliggjorde også, hvordan andre elementer af transformationsledelse viste sig i ledernes ændrede handlemåder, som en konsekvens af kurset, fx at lederne efterfølgende øgede deres fokusering på *den anerkendende tilgang*, hvilket viste sig i deres kommunikative stil overfor medarbejderne, og ligeledes øgede deres *positive forventninger* til teamet for at stimulere selvledelse, samarbejde og trivsel. Disse forandringer var overlappende med kendetegnene for transformationsledelse, men var også overlappende med den forståelsesramme for ledelse, som topledelsen i afdelingen for Ældreomsorg forsøgte at implementere som den dominerende forståelse af ledelse.

På trods af uoverensstemmelser mellem de kvalitative og de kvantitative data, vurderes det, at det er rimeligt at konkludere, at der skete en vis ændring i ledernes ledelsesstil og identitet men, at denne var moderat. Selvom den ændring, der blev vist på baggrund af analysen af de kvalitative data, er på linie med nogle af transformationsledelseskarakteristikaene, så er jeg dog ikke af den opfattelse, at ledernes ændrede deltagelsesform og deltagelsesidentitet i forbindelse med frontmedarbejderne er markant, eftersom transformationsledelsesstilen i højere grad indbefatter en mere aktiv og intensiv brug af visioner i arbejdet, og dette på et mere strategisk plan end det var tilfældet her, idet lederne efterfølgende primært arbejdede med praktiske og mindre forandringer i hverdagen som fx uddelegering af ferieplanlægningen. Men den moderate udvikling af udøvelsen af transformationsledelse kan dog stadig karakteriseres som en vis opfyldelse af dette tilsigtede formål. Derfor konkluderes det, at lederne i denne forbindelse ændrede praksis, på trods af, at de ikke udøvede alle karakteristikaene fra transformationsledelse, og således vurderes det at interaktionen og meningsforhandlingerne mellem lederne i forbindelse med kurset betød, at en social læring fandt sted.

Opsamlende kan det konkluderes, at de tilsigtede kursusformål vedrørende udviklingen af ledernes ledelsesstil med et særligt fokus på at udvikle deres evne til at udøve transformationsledelse, var i overensstemmelse med kursets faktiske læringskonsekvenser, om end forandringen dog var så begrænset, at man derfor også må spørge til, om der ikke på forhånd var tilsigtet en mere markant udvikling? Det ses endvidere også, at kombinationen af forskellige metoder bidrog til øget erkendelse af kursets læringskonsekvenser i denne henseende, idet den kvalitative undersøgelse kunne afdække en praksisforandring, som den kvantitative undersøgelse ikke kunne.

Der blev identificeret flere tilsigtede kursusformål i forhold til udviklingen af teamarbejde og teamorganisering på lokalcenteret, men den kvantitative undersøgelse af medarbejdernes opfattelse af teamfunktionen viste kun en statistisk signifikant forandring for 2 ud af de 14 teamvariable, mens de øvrige 12 variable viste, at der ikke var sket en udvikling. Men analysen viste altså: 1. at medarbejderne i højere grad vurderede, at teamet havde et passende antal medlemmer i teamet ved followupundersøgelsen end ved baselineundersøgelsen, hvilket kunne antyde, at lederne som en tilsigtet konsekvens af kurset og teamorganiseringen på lokalcenteret netop havde arbejdet med dette element. Analysen viste endvidere, 2. at medarbejderne vurderede, at de havde bedre deltagelsesmuligheder i teamets opgaver ved followupundersøgelsen end ved baselineundersøgelsen, hvilket kunne antyde, at lederne som en tilsigtet konsekvens af kurset og teamorganiseringen på lokalcenteret havde forandret praksis og arbejdet med dette element. Der er alt i alt tale om en meget begrænset udvikling.

Resultaterne af ledernes vurdering af teamfaktorerne steg fra 2005-2007 for alle de tre teamelementer, der blev målt på, og disse var: 1. teamets relationer med andre teams i virksomheden; 2. teaminnovation; 3. teameffektivitet. Svarene lå i gennemsnit for de nævnte teamelementer i svarkategorierne *delvist enig* eller *enig*, men der må her tages forbehold for det lave antal respondenter, som problematiserer validiteten af svarene. Den interne reference evaluering viste desuden en ringe effekt i forhold til ledernes svar med hensyn til teamkarakteristika eftersom de kun erklærede sig enig i 2 ud af de 4 forventede svar på spørgsmålet: *“Et team kan defineres som en gruppe mennesker, der;”* og disse var: *“Har en række overlappende færdigheder, så de kan hjælpe hinanden”* og *“opfatter sig som en enhed”*.

Den kvalitative undersøgelse viste også, at der utvetydigt, var sket en forandring i teamfunktionen, og kunne således dels nuancere medarbejdernes opfattelse af den øgede *deltagelse*, dels vise andre teamforandringer i praksis som et resultat af kurset, og således bidrog de kvalitative resultater med ny og supplerende erkendelse af kursets konsekvenser på teamniveau. Overordnet set viste analysen, at teamene var blevet mere selvledende og tog mere ansvar, hvilket var en konsekvens af, at lederne havde intensiveret og igangsat en øget uddelegering af arbejdsopgaver.

Konkluderende kan det siges at kurset, i overensstemmelse med de tilsigtede kursuskonsekvenser, der relaterede sig til at forbedre teamfunktionen og herunder, udvikle den fælles forståelse hos teammedarbejdere og ledere, af hvad team er, i et begrænset omfang stimulerede og understøttede teamorganiseringen, forståelsen af team og herunder motiverede til øget ledelse af selvledelse. Heri ligger også, at det viste sig, at der på 12 ud af 14 adspurgte områder, ifølge medarbejderne, ikke



skete nogen forandring i teamfunktionen. Igen må der tages forbehold for, at nogle af disse effekter måske blev neutraliserede af nogle af de ydre omstændigheder som er behandlet i kapitel 7.

Hvis der alene var blevet foretaget statistiske målinger af ændringerne i teamets funktion, ville det ikke have været muligt at illustrere hvilke konkrete ændringer i deltagelsesformen vedrørende teamfunktionen, der var tale om. Således detaljerede og afdækkede analysen af de kvalitative datakilder nogle forandringer, som spørgeskemaet ikke kunne afdække, og dermed bidrog de kvalitative metoder med en øget viden i forhold til belysningen af kursets læringskonsekvenser, samt med en øget gyldighed i forhold til, hvad der kunne konkluderes på i forhold til det empiriske genstandsfelt. Mixed Method tilgangen gav således mulighed for at tilvejebringe en erkendelse, der ikke kunne påvises gennem den kvantitative analyse. Her kunne man indvende, at den kvantitative analyse måske kunne have været udført anderledes, og i princippet måske med et mere informativt resultat til følge, men pointen er snarere, at det, uanset den kvantitative analyses kvalitet, principielt vil forblive en mulighed, at der vil kunne påvises kvalitative erkendelser, som ikke kan tilvejebringes gennem kvantitative metoder, og at dette også gælder den anden vej rundt. Mixed Method-strategien ophævede med sin indbyggede dobbelte strategi, den kvantitative tilgang kombineret sekventielt med den kvalitative, så at sige, en del af en enkelt undersøgelsesstrategis indbyggede utilstrækkeligheder, og gav fremdeles en øget og samlet set, mere frugtbar og produktiv ”adgang” til det empiriske felt.

Den kvalitative analyse viste også, at øvelserne og netværksgrupperne på kurset stimulerede vidensdeling og erfaringsudveksling, og kurset skabte herved mulighed og rum for, at lederne kunne meningsforhandle deres praksis i fællesskabet på en måde, der medførte faktiske (om end moderate) ændringer i det praktiske arbejde på lokalcenteret. Øvelserne og netværksgrupperne bidrog på denne måde til at producere og reproducere ledernes praksisfællesskab, og dette påvirkede og udviklede ledernes kompetencer i forhold til at udvikle teamet, hvilket var i overensstemmelse med det tilsigtede læringsformål om, at kurset skulle motivere erfaringsudveksling og sparring mellem lederne og styrke deres relationer og netværk.

Det var endvidere et tilsigtet mål med kurset, at det skulle støtte lederne i at løse aktuelle opgaver på arbejdspladsen f.eks. ved hjælp af handleplaner, og dette viste sig som endnu en af kursuskonsekvenserne, hvilket kom til udtryk på den måde, at handleplanerne stimulerede til meningsforhandlinger blandt lederne i praksisfællesskabet, der resulterede i, at lederne fx fremlagde visioner på særlige teammøder, hvor de bevidst søgte at udvise høje positive forventninger til teamet, og hvor de inspirerede til selvtillid og selvværd, som det er et ideal for transformationsledelsesstilen. På

denne baggrund er det rimeligt at konkludere, at arbejdet med handleplanerne stimulerede til refleksion og nye handlemåder og tænkemåder omkring ledelse af teams, og disse støttede lederne i konkrete teamudviklingsopgaver og forandrede derfor praksis.

Den kvalitative analyse viste også, hvordan relevante grænsemøder dels påvirkede læringen på kurset, og dels udviklingen og ledelsen af teamarbejdet. Specifikt betød grænsemødet mellem projektlederen for teamorganiseringen og lederne på kurset, at lederne blev mere bevidste om hvad de skulle levere (arbejdsopgaver), og hvad der var forventet af dem, hvilket ligeledes var et tilsigtet kursusformål. Projektlederens deltagelse understøttede fremdeles de tilsigtede formål, der relaterer sig til at forme en fælles forståelse af teamarbejdet, hvilket bidrog til udviklingen af teamarbejdet og ledelsen af teamene.

Der blev ikke i det empiriske felt observeret nogen særlige initiativer omkring coaching og konfliktløsning, hvilket var et af de tilsigtede formål (jf. kapitel 7, figur 5, D) med kurset. Endelig var det tilsigtet (jf. kapitel 7, figur 5, H), at kurset skulle støtte op om den igangværende organisationsforandring på ældreområdet i kommunen. Dette tilsigtede formål blev helt klart opfyldt, idet kurset selv var en helt central del af den samlede samtidige teamorganiseringsindsats, og vel i realiteten kan forstås som en intensivning af denne.

#### Kurset og de utilsigtede læringskonsekvenser

De ovennævnte grænsemøder havde dog også den utilsigtede læringskonsekvens, at lederne pga. af projektlederens tilstedeværelse på kurset, blev yderligere motiverede til at bakke op om både kursus og teamorganiseringen, og dette ved at deltage aktivt og engagere sig i de meningsforhandlinger, der foregik på kurset. Hermed vurderes det også, at projektlederen i kraft af sin tilstedeværelse, autoritet og kompetence, skabte et yderligere pres i forhold til implementeringen af forandringerne, eftersom hun repræsenterede topledelsens påbud om teamorganisering og dette har påvirket læringskonsekvenserne.

Kurset blev endvidere en ramme og begivenhed, der synliggjorde afvigelse fra praksisfællesskabets fælles praksis og aktiviteter, herunder afvigelse fra den dominerende diskurs om teamorganisering og en anerkendende tilgang, hvilket havde den utilsigtede læringskonsekvens, at det blev tydeligt, hvad der var forventet af praksisfællesskabets medlemmer i forhold til at forblive inkluderet og accepterede som kompetente deltagere i fællesskabet. Fremdeles virkede kurset som en subtil kontrol af adfærden og disciplinerende i forhold til fællesskabets legitime praksis.

Kurset havde også den utilsigtede konsekvens, at det skabte et rum, hvor lederne lærte at overføre viden om teamarbejde på en særlig måde, og således ”kopierede” flere af lederne strukturen og indholdet af kurset til deres praksis på arbejdspladsen (fx på teammøder) med henblik på at motivere teamarbejde og forbedre teamfunktion og trivsel. Kort sagt, så tog de kursusformen med på arbejdspladsen og gentog den, ved fx at gennemføre nogle af kursusøvelserne sammen med teammedarbejderne eller præsentere dem for slides, der havde været anvendt i kursusammenhængen.

Kurset havde også den utilsigtede konsekvens, at det stimulerede læringen hos de nytilkomne ledere i praksisfællesskabet, der ikke havde deltaget i kurset, hvilket førte til, at de nyankomne ledere indførte mange af de samme tiltag som de ledere, der havde deltaget på kurset, og blev derved inkluderet som kompetente medlemmer af ledernes fællesskab ved at knytte an til og reproducere den praksis, der var lært på kurset.

De hæmmende kontekstuelle forhold for læringskonsekvenserne af kurset

Jeg har således kunnet vise både tilsigtede såvel som utilsigtede (lærings)konsekvenser af kurset, men dog vurderer jeg, på baggrund af den samlede undersøgelse, at det er rimeligt at konkludere, at konsekvenserne af kurset har været begrænsede, og dette hænger sammen med, at de et langt stykke hen ad vejen blev neutraliseret af en række forskellige ydre og kontekstuelle forhold, der influerede på lokalcenteret og dermed på ledernes (situerede) praksis i praksisfællesskabet, både på kurset og i den daglige praksis på arbejdspladsen. Den kvalitative analyse bidrog således til at afdække en række hæmmende eller neutraliserende faktorer, som kan være med til at forklare de begrænsede læringskonsekvenser, og som er behandlet i slutningen af kapitel 7. Et af de afgørende forhold, der havde en negativ indflydelse på kursuskonsekvenserne, var den store afgang af ledere i perioden omkring kurset. Således stoppede 8 ud af 12 ledere, og dette vurderes at have haft en større indflydelse på praksisfællesskabets praksis og teamorganiseringen end selve kurset. En anden væsentlig faktor var nedskæringerne på lokalcenteret, der betød, at nogle af lederne skulle afskedige medarbejdere, og dette fjernede fokus fra, at de aktivt deltog og forandrede praksis med henblik på at udvikle teamarbejdet, fx ved at omsætte erfaringerne fra kurset i praksis. For det tredje vurderes det, at rekrutteringsproblemerne og manglen på kvalificeret arbejdskraft på lokalcenteret havde en negativ indflydelse på læringskonsekvenserne af kurset, idet praksis i fællesskabet i højere grad var centreret om at få den daglige drift til at hænge sammen, snarere end på udviklingen af teams. For det fjerde var det flere leders holdning, at deres medarbejdere allerede arbejdede i overensstemmelse med teamkarakteristikaene, og dette kan afgørende forstås som en modstand mod de ønskede forandringer, eller i det mindste på en sådan måde, at der var ganske lidt incitament til at ændre praksis, dette var endnu et forhold, der havde en negativ indflydelse på læringskonsekvenserne af kurset. Et

femte meget væsentligt forhold, som vurderes, at have medvirket til at neutralisere læringskonsekvenserne af kurset var, at arbejdsforholdene ikke i tilstrækkelig grad understøttede teamarbejdet som organiseringsform, idet der ikke var tilstrækkelig allokering af tid og ressourcer til at lederne kunne deltage og interagere i teamene og hermed forbedre og udvikle teamarbejdet. Dette bremsede ligeledes reelt ideen om at indføre øget ledelse af selvledelse, og disse forhold påvirkede ledernes engagement negativt, i forhold til at anvende kursuserfaringer i praksis, eftersom der var en klar bevidsthed om, at en fuldstændig implementering af de tankegange, der blev præsenteret på kurset vanskeligt lod sig gøre i praksis. Disse forhold vurderes i deres sammenhæng at have spillet en afgørende rolle i forhold til at forklare de begrænsede tilsigtede og utilsigtede læringskonsekvenser af kurset.

I forhold til de ovenfor fundne tilsigtede og utilsigtede konsekvenser kurset affødte, mener jeg derfor, at det er relevant at spørge, om disse kan betragtes som betydningsfulde (og markante) nok, kursusindsatsen taget i betragtning? Hermed stiller jeg spørgsmålstegn ved, om de tidsmæssige og økonomiske omkostninger, der har været forbundet med at sende 12 ledere på kursus i 5 hele dage opvejer afkastet af kurset? (jf. diskussionen i kapitel 1). Ydermere mener jeg, at det er relevant at spørge, om de samme forandringer i praksis kunne have fundet sted, uden ledernes deltagelse på kurset, men blot med de øvrige interne teamorganiseringsindsatser som organisationen selv igangsatte?

Og i forbindelse med dette presser et tredje spørgsmål sig på, nemlig om organisationen ville have kunnet opnå de samme eller endda flere team- og ledelses-mæssige forandringer ved i højere grad at have skabt nogle organisatoriske rammer, muligheder og rum for at stimulere ledernes meningsforhandlinger i praksisfællesskabet i hverdagen på lokalcenteret. Dette kunne fx være i form af at have sat mere tid af til det månedlige ledermøde eller etablere flere mødeforaer, hvor lederne kunne have inspireret og udvekslet idéer, refleksioner og erfaringer vedrørende teamarbejde og ledelse af teams, og endvidere ved fx at have afsat ressourcer til at lederne kunne have haft mulighed for yderligere deltagelse og interaktion med teamet, og dermed havde fået mulighed for bedre at lede og udvikle det selvledede team?

Konklusion på anvendelse af den komplementære mixed method tilgang

Helt overordnet har applikationen af en komplementær mixed method tilgang i denne undersøgelse været værdifuld, fordi, den har bidraget med et rigere og mere detaljeret billede af læringskonsekvenserne af kurset "Ledelse af teams", end det ville have været muligt at give med brugen af enten kvantitative eller kvalitative metoder. Dette forhold har især været udfoldet i kapitel 5, og løbende i

afhandlingen, men der kan kort konkluderes på den metodiske erkendelsesinteresse her, ved at præcisere udsagnet nærmere. Den komplementære mixed method strategi tillod, at det empiriske genstandsfelt blev afdækket gennem sekventielle og forskellige metoder, men på en måde, der gensidigt supplerede hinanden, og på denne måde kunne den ene metode *klargøre, nuancere, illustrere, bestyrke eller nedtone* resultaterne fra den anden, og i dette casestudie har specielt de kvalitative metoder været værdifulde i forhold til at forklare ikke blot resultaterne, men også i forhold til overhovedet at afdække de sociale læreprocesser og læringskonsekvenser, som de kvantitative metoder ikke var designet til at belyse. Mixed method strategien tillod endvidere at afdække en række hæmmende forhold for læringskonsekvenserne af kurset, som på denne måde kan være med til at give en begrundet forklaring på de få kvantitative statistisk signifikante forandringer i tilfælde, hvor noget sådant var forventet. På denne måde bidrog den komplementære mixed method tilgang til at forklare den begrænsede eller manglede forandring i ledelsesstil, teamfunktion og trivsel, der blev afdækket i både de kvantitative og de kvalitative analyser.

Hvis der eksempelvis kun havde været benyttet statistiske analyser af de kvantitative data, så ville en del af læringskonsekvenserne være forblevet ukendte, og kursuskonsekvenserne ville have fremstået meget mere beskedne end tilfældet har været med den gensidigt oplysende brug af både kvantitative og kvalitative data.

De statistiske analyser har imidlertid også i dette studie medvirket til, at nogle af de kvalitative observationer er blevet tolket mere forsigtigt, i spørgsmålet om hvor radikale eller omfattende de fremanalyserede forandringer og læringskonsekvenser rent faktisk har været. Endelig må man også fremhæve, at de statistiske resultater var frugtbare i den henseende, at de til tider har givet næring til en undren, som så kunne finde en tilfredsstillelse gennem brugen af de kvalitative analyser.

Det kan endvidere fremhæves, at i de tilfælde, hvor analysen af de kvantitative data kun viste en moderat og usikker effekt af kurset, så kunne disse trends til tider forklares eller bestyrkes ved hjælp af de kvalitative data.

En umiddelbar fordel ved den komplementære mixed method tilgang kan imidlertid også fremhæves som en mulig ulempe: I dette mixed method studie kan det have været et problem, at jeg både har skullet foretage de kvalitative og de kvantitative analyser, hvilket kan betyde, at analyserne og resultaterne i visse tilfælde kunne komme til at ligne hinanden, idet jeg jo ikke har kunnet ligge den viden fra mig, som jeg har fået ved at have foretaget den ene analyse før den anden, og derfor kan det fremføres, at det ligefrem i nogle tilfælde kan være overraskende, hvis der ikke er en grad af

gensidig bekræftelse i analyserne. Omvendt har det her været en metodisk udfordring at søge efter divergens såvel som efter konvergens og dette er så vidt muligt tilstræbt.

Endvidere har både de kvalitative og kvantitative analyser afdækket nogle utilsigtede læringskonsekvenser, som fremdeles ikke var beskrevet i kursusformålene. Disse kan både anskues som ønskelige og ikke ønskelige vurderet ud fra de tilsigtede formål med kurset, og er beskrevet ovenfor. Derfor kan brugen af mixed method tilgangen i denne undersøgelse siges at have muliggjort, at ”nye” overraskende fund har kunnet gøres.

På baggrund af ovenstående giver afhandlingen et bidrag til praksisforskningsfeltet omkring social læring og forandring i organisationer, og konklusionerne understøtter derfor den vurdering, der kommer til udtryk gennem de efterfølgende anbefalinger.

## Kapitel 9. Anbefalinger

Som nævnt i afhandlingens indledning kan den forstås som et bidrag til praksisforskningsfeltet omkring social læring. Det blev også i indledningen angivet, at afhandlingen skulle bidrage med praksisnære anbefalinger til lokalcentre, der ønsker at stimulere en forandringsproces ved hjælp af lederudviklingskurser for mellemledere.

Selvom resultaterne her ikke kan generaliseres ud til alle lokalcentre, er der god grund til at antage, at de anbefalinger, der fremlægges her, kan være hjælpsomme opmærksomhedspunkter for andre lokalcentre, eftersom disse i Danmark har sammenlignelige ledelsesgrupper, arbejds gange og arbejds vilkår, og derfor i vid udstrækning, deler en fælles praksis. På den baggrund skitseres nedenfor 10 anbefalinger til sådanne organisationer, der ønsker at fremme læring og fremme opnåelsen af de tilsigtede læringskonsekvenser af lederudviklingskurser for deres mellemledere, i forbindelse med implementering af organisationsforandringer som især teamorganisering.

1. Lad lederne lave øvelser på kurset, hvor de arbejder med egne problemstillinger og opgaver med udgangspunkt i deres egen praksis, da dette understøtter forandringsprocessen.
2. Understøt gerne allerede eksisterende (netværks)grupper, formelle som uformelle, der har en fælles praksis, i form af at skabe fora, både på og uden for kurset, hvor der kan reflekteres og diskuteres relevante temaer i forbindelse med forandringsprocessen, da dette bidrager til relevant udveksling af viden og erfaringer med kollegaer, som lederne kan identificere sig med.
3. Få lederne (kursusdeltagerne) til at udarbejde konkrete handleplaner med udgangspunkt i kursets indhold, og i forhold til de tiltag de bør foretage for at motivere forandringsprocessen (fx udviklingen af teamet og egen ledelsesstil), da dette virker stimulerende for læringskonsekvenserne, og bidrager til en omsætning af viden/teorien til praksis.
4. Gør kurset til en del af praksisfællesskabets praksis og send derfor gerne mellemledere fra ét praksisfællesskab sammen på kursus, da de så kan udveksle viden og meninger sammen på kurset og meningsforhandle en fælles forståelse og erfaring, som de efterfølgende kan gøre til en del af den nye fælles praksis.
5. Støt ledernes deltagelse, vidensdeling og erfaringsudveksling i praksisfællesskabet på arbejdspladsen, da det giver mulighed for fælles refleksion og diskussion af kursets indhold og relevans for praksis.

6. Undgå at der samtidig med kurset og den ønskede forandringsproces finder andre større negative forandringer sted i organisationen, som fx nedskæringer og sammenlægninger, da dette kan være kontraproduktivt i forhold til læringskonsekvenserne af kurset.
7. Etabler gerne (grænse)møder på kurset mellem topledelsen eller forandringsagenten og lederne for at fremme den fælles forståelse af organisationsforandringen, fx i form af et oplæg, men det anbefales ikke, at forandringsagenten deltager på hele kurset sammen med deltagerne, da det kan virke som et negativt pres, og hæmme ledernes meningsforhandlinger og dermed læringskonsekvenserne af kurset.
8. Vær opmærksom på, at det kan hæmme læreprocessen på kurset, at forskellige ledelsesniveauer deltager sammen, da det asymmetriske magtforhold imellem niveauerne kan hæmme lederne på det laveste ledelsesniveau i fuld deltagelse og dermed i læring.
9. Tag højde for, at trivslen på arbejdspladsen har indflydelse på, hvorvidt lederne er motiverede for at engagere sig og deltage aktivt på kurset, og efterfølgende, til at bidrage til forandringsprocessen. Dårlig trivsel fx pga. usikkerhed i forhold til egen jobsituation, hæmmer læringskonsekvenserne af kurset og forhindrer, at de eventuelt sætter sig igennem i praksis.
10. Vær opmærksom på, at det vil være hæmmende for lederne engagement og aktive deltagelse i kurset, hvis arbejdsforholdene ikke understøtter og er forenelige med den ønskede forandring, fx kan stor personalemangel, personaleomsætning eller utilstrækkelige ressourcer i forhold til muligheden for interaktion i teamet betragtes som kontraindicerende, når teamarbejde skal implementeres.



## Bilagsliste

### **Bilag 1: Interviewguide til lederne**

Interventionen og implementeringen.

1. Hvor lang tid har du været leder for dette team? Har du andre erfaringer med teamorganisering end dem, du har fået i forbindelse med indførelsen af team i afdelingen for Ældreomsorg siden januar 2005? Har du andre erfaringer med ledertræningsforløb?
  - (Nu har du været på ledertræningskurset, hvordan har det været? Har du tidligere været på et sådan kursus?)
  - Hvilke erfaringer har du?
  - Hvornår? I hvilken sammenhæng?
  - Hvorfor?
  - Med hvem?
  - Hvordan forløb det? (det positive/ det negative)
2. Hvordan er du og dine medarbejdere blevet informeret om processen vedr. det at indføre teamorganisering?
  - Hvem?
  - Hvornår?
  - Hvordan? (møde, personaleblad, e-mail, kaffepausen) /envejs/tovejskommunikation, personlig/upersonlig)
  - I hvilken grad?
  - Hvad fik du at vide? (fx hvorfor det var vigtigt at indføre teamorganisering?)
3. Hvilke aktiviteter har du foretaget for at udvikle dig selv og teamet?
  - X-kurserne, det interne teamkursus, temaaften med projektlederen for teamorganisering, intern temadag om team, brug af klippekortet, kursus: Ledelse af teams) Har du set AMI (NFA)-rapporterne? Har du brugt dem til noget?
4. Hvilke nye rutiner/procedurer har du indført?
  - Forandringer i arbejdsforhold/fordeling/metode/tid/problem- og konfliktløsning/personalespørgsmål?
5. Har der fundet nogle aktiviteter sted, undervejs, der ikke var planlagt?
  - Hvilke?
  - Hvem? (spontant/medarbejderinitiativ)
  - Hvordan?
6. Fortæl hvad du gjorde for at indføre de ønskede aktiviteter (forandringer)?

- Hvem var involveret? (fagforening, medarbejdere, lederkolleger, TR, MED)
  - Hvordan? (personalemøde, mail, kaffepause-samtaler, plan, spontant, ingenting)
  - Hvordan forholdt du dig til planlægningen, indholdet, formuleringen, rollefordelingen (hvem var involveret og hvem gjorde hvad) i forhold til de ønskede forandringer?
  - Hvordan informerede du dine medarbejdere om din plan? Giv eksempler på, hvad og hvordan du gjorde det.
7. Hvad har formålet været med aktiviteterne, og hvad ville du opnå med aktiviteterne?
- X-kurserne, det interne teamkursus, temaaften med projektlederen for teamorganiseringen, intern temadag om team, brug af klippekortet
  - Uddelegering af hvordan og hvornår og hvem der skal udføre arbejdet, lønsedler, planlægning af ferie/arbejdsplan
8. Har du opnåede det med aktiviteterne som du ønskede?
- De tilsigtede effekter (hvilke, hvordan, hvorfor)
  - Utilsigtede virkninger (hvilke, hvordan, hvorfor)
9. Hvad har fremmet indsatsen for at udvikle teamet? (hvad gjorde at det lykkedes?)
- Hvad, hvem, hvorfor, hvordan, hvornår?
  - På lokalcenteret og i afdelingen for Ældreomsorg (organisationen)
    - F.eks. er lederne på lokalcenter X blevet frikøbt via SVU i tre uger, så de kan deltage i diplomkursus; klippekort: selv vælge konsulenter og aktiviteter
  - I forhold til din leder (funktionsleder og områdechef)
  - I teamet (hvordan reagerede medarbejderne på indførelsen af team?)
    - Støtte/opbakning
    - Kommunikation
    - Indflydelse/beslutningstagen (hvem, på hvad, hvordan)
    - Organisering/møder (styregrupper, arbejdsgrupper, ad hoc, koalitioner) – hvad, hvor ofte, hvem/rollefordeling, hvor mange, referat?)
    - Tid/ressourcer
10. Hvad har hæmmet indsatsen for at udvikle teamet? (Hvad gjorde at det ikke gik som planlagt. Hvad har afholdt dig fra at udvikle teamet?)
- Hvad, hvem, hvorfor, hvordan, hvornår?
  - På lokalcenteret og i afdelingen for Ældreomsorg (organisationen)
  - I forhold til din leder (funktionsleder og områdechef)

- I teamet (hvordan reagerede medarbejderne på indførelsen af team?)
  - Modstand (hvem, hvilken grad)
  - Kommunikation
  - Indflydelse/beslutningstagen (hvem, på hvad, hvornår)
  - Konflikter/uenigheder
  - Tid/ressourcer

#### Konteksten

11. Er der sket nogle forandringer i organisationen/lokalcenteret/udenfor organisationen, der har haft indflydelse på udviklingen af team?
- Fremmede: Fx penge fra afdelingen for Ældreomsorg (klippekort-ordningen), netværksgrupper
  - Hæmmende faktorer: Fx opsigelser blandt ledere og medarbejdere, nedskæringer, ubesatte stillinger, dårlig presseomtale

#### Mentale modeller

12. Har du fået nye mål for teamets måde at arbejde på, siden indførelsen af team (du startede på ledertræningskurset)? (Giv eksempler)
- Hvilke? (mere selvstændighed, ansvar, bedre samarbejde, bedre kerneydelse, arbejde hurtigere, færre konflikter)
  - Har du ændret dit syn på medarbejderne siden indførelsen af team? (mere/mindre ansvarlige, kompetente, ressourcestærke)
13. Har du ændret din måde at være leder på overfor medarbejderne på efter ledertræningskurset?
- Hvordan har du ændret din måde at være på?
  - Hvad gjorde du tidligere?
  - Hvad gør du nu? (Giv eksempler)
  - Har du ændret dit syn på at være leder efter indførelsen af team?
  - Hvordan?
  - Hvordan så du det tidligere?
  - Hvordan ser du det nu?

#### Læring

14. Hvis du skulle gøre det igen, ville du så gøre noget anderledes?
- Hvad?
  - Hvordan?
  - Hvorfor?

## **Bilag 2: Interviewguide til medarbejderne**

1. Vil I starte med at sige Jeres navn, hvor lang tid I har været ansat? Jeg vil også gerne høre, ganske kort, hvilken erfaring I havde med team forud for 1. januar 2005?

- Hvor?
- Hvornår?
- Hvordan?

2. Som nævnt er der blevet indført teamorganisering d. 1. januar 2005 i afdelingen for Ældreomsorg. Hvordan hørte I først om denne beslutning?

- Af hvem?
- Hvordan? (møde, personaleblad, e-mail, kaffepausen, envejs/tovejskommunikation, personlig/upersonlig)
- Hvordan modtog I denne information?
- I hvilken grad?
- Hvad fik du at vide? (fx hvorfor det var vigtigt at indføre teamorganisering?)

3. Hvilke aktiviteter har der været i forbindelse med indførelsen af team?

- X-kurserne, det interne teamkursus, temaaften med projektlederen for teamorganisering, intern temadag om team, brug af klippekortet, diplom-kursus. Har I set AMI(NFA)-rapporterne? Har I brugt dem til noget?

4. Hvordan har Jeres dagligdag ændret sig efter indførelsen af team?

- Hvordan har Jeres rutiner/måden I udfører Jeres arbejdsopgaver på ændret sig efter, at I er blevet et team? Giv eksempler.
  - Konkret: Rutiner, måden at udføre opgaverne på, andre/flere arbejdsopgaver, andre måder at organisere arbejdet på, uddelegering, ansvar.
- Er Jeres leder begyndt at gøre tingene anderledes efter indførelsen af team? (Adfærd/ledelsesstil) Hvordan?
- Har det ændret Jeres opfattelse af ham eller hende? (positivt/negativt)
- Har I ændret syn på Jer selv og jeres kolleger?
  - Samarbejde på en anden måde.
  - Tage ansvar på en anden måde.

### **OPSUMMERING AF KONKRETE TILTAG OG AKTIVITETER**

5. Hvordan er I blevet involveret i beslutningerne i forbindelsen med indførelse af team?

- Alene, i grupper, ved temadage.
- Arbejdsgrupper/styregrupper/ad hoc grupper/koalitioner (hvem, hvor ofte, hvad).

- Hvad, hvor meget, tempo, hvornår, af hvem?
  - Involveret i planlægningen, indholdet, formuleringen, rollefordelingen (hvem var involveret og hvem gjorde hvad) i forhold til de ønskede forandringer.
6. Hvad har været fremmede for indførelsen af team? (Hvem/ hvad/ hvornår/ hvordan)
- På lokalcenteret og i afdelingen for Ældreomsorg.
  - I forhold til Jeres leder (funktionsleder og områdechef).
  - I teamet:
    - Kommunikation.
    - Støtte/opbakning (hvem, i hvilken grad).
    - Indflydelse/beslutningstagen (hvem, på hvad, hvordan).
    - Organisering/møder (styregrupper, arbejdsgrupper, ad hoc grupper, koalitioner – hvad hvor ofte, hvem/rollefordeling, hvor mange referater).
    - Tid/ressourcer.
7. Hvad har været hæmmende for indførelsen af team?
- På lokalcenteret og i afdelingen for Ældreomsorg.
  - I forhold til Jeres leder (funktionsleder og områdechef).
  - I teamet:
    - Modstand (hvem i hvilken grad).
    - Kommunikation.
    - Indflydelse/beslutningstagen.
    - Konflikter/uenigheder.
    - Tid/ressourcer.

#### OPSUMMERING AF PROCES OG AF HVORDAN FORLØBET HAR VÆRET

### **Bilag 3: Observationsguide**

Følgende temaer fokusere på: **D**et formelle omkring undervisningen, **K**ommunikation, **A**ktiviteter, **I**nteraktion deltagerne imellem, **H**oldning til kurset, **H**jemmearbejde, **K**onsulenterne, **G**enerelle opmærksomhedspunkter

#### **DET FORMELLE OMKRING UNDERVISNINGEN**

- Hvor lang tid varer undervisningen? Hvordan foregår den (grupper eller plenum?) Beskriv øvelsen (hvad, hvem, hvordan). Hvor lang tids intro er der til øvelsen? Hvor finder øvelsen sted? Hvor lang tid er der afsat til øvelsen? Hvor lang tid tager den? Var der tid nok til øvelsen?
- Måden lederne deltager i undervisningen: Hvordan deltager lederne? (Aktive / passive, villige / uvillige til at følge undervisningen). Hvor mange deltager? Deltager de tiden ud eller er der nogen, der går undervejs og hvorfor? Frembringer de forslag for sig selv og for andre? Fuldfører lederne øvelserne? Forstod de hvad der skulle foregå? Kaster de sig over opgaverne? Er der nogle, der laver noget helt andet? Frembringer de egne erfaringer? (Hvordan er det at være deltager i programmet?)

#### **KOMMUNIKATION**

- Hvor mange kommentarer og spørgsmål er der undervejs? Hvem stiller spørgsmål? Hvilke spørgsmål? (Er det kritiske/forståelses/opstøttende/opklarende spørgsmål/ til ”salen” eller til underviseren/ siger de OS el. JEG ). Hvornår stiller de dem? Hvem reagerer på dem? Fokus vil primært være på den verbale kommunikation og i mindre grad på den non-verbale kommunikation.
- Hvem starter diskussionerne? Hvem er involveret? Hvad siger de? Inddrager de egne erfaringer? Hvordan foregår turtagning/talerækkefølge? Er der nogle, hvis ord har mere vægt end andres? Med hvilken vægt taler de?

#### **AKTIVITETER**

- Hvad sker der? Hvem er involveret? Og hvordan de er involveret? Hvem starter en aktivitet? Hvordan reagerer deltagerne på aktiviteten? Hvad blev der sagt? Hvem siger noget og hvor lang tid taler de? Ændres måden, hvorpå de deltager? Hvilke signaler er der på, at en aktivitet afsluttes? Start-, midt- og slut-faser.
- Uplanlagte aktiviteter/ Uformelle aktiviteter: Hvad taler de om i pauserne/spisepauserne? Hvor går de hen? Hvem taler sammen? Sker der noget, der ikke står i programmet?

#### **INTERAKTIONEN DELTAGERNE IMELLEM**

- Hvem gør hvad sammen med hvem, hvornår, hvordan og under hvilke betingelser? Hvem er dominerende? Hvem er underordnet, og hvem er overordnet?

- Interagerer de som et team? Hvordan fungerer de som et team? Hjælper/støtter de hinanden og hvordan? (fx med at forstå indholdet på kurset; giver gode idéer). Deler de viden og hvordan? Samarbejder de? Eller modarbejder de hinanden? Opfordrer de andre til at reflektere? Stiller de spørgsmål til hinanden? Er de enige/ uenige? Kan man se de tre teams? Taler de på egne vegne eller på vegne af teamet? Hvordan interagerer de tre team med hinanden?
- Er de transformationelle i deres stil?

#### DELTAGERNE OG HJEMMEARBEJDE

- Hvordan er de stemt i forhold til hjemmearbejdet (positive eller negative)? Har de læst kursusmaterialet?

#### DELTAGERNES HOLDNING TIL KURSET

- Mener de, at de kan bruge kurset til noget? Hvad synes de, om de præsenterede tanker? (Er det kendt / ukendt stof? Er det brugbart / ikke brugbart?). Indstillingen til kurset, er de: positive / negative, lukkede / åbne el. blandet, ivrige / tilbageholdende, lydige / ulydige, stille / larmende, dovne / arbejdsvillige, ivrige / tilbageholdende, sure / glade, samarbejdsvillige / ikke samarbejdsvillige.

#### KONSULENTERNE

- Måden konsulenterne formidler stoffet på. Stiller de spørgsmål ud i rummet? Inddrager de deltagerne eller er det envejskommunikation de initierer?
- Hvilke fokusområder fra manualen kommer de ind på?
- Følger de den undervisningsplan, de har udarbejdet?
- Hvordan inddeler de grupperne til gruppearbejde? (inddeler de deltagerne eller får de selv lov at danne grupper?)
- Hvordan interagerer de med deltagerne? (fx formel/uformelt, styrende/ ikke styrende)

#### GENERELLE OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER

- Stil de samme spørgsmål undervejs og se om svaret ændrer sig
- Fokus på, det der ikke sker
- Se dem både som gruppe og som individer
- Er der forskel på dem, der har været ledere i kort henholdsvis lang tid?
- Det lokale sprog på kurset. Læg mærke til deres sprog og begrebsbrug (begynder de at bruge nye ord, og hvilke ord bruger de i forvejen? Er det positivt eller negativt sprogbrug?)
- Lokaliteter (by og lokaliteterne herunder størrelse, stand, egne lokaler eller lånte lokaler). Lederne og konsulenternes udtalelser om lokaliteterne (er de positive eller negative).
- Karakteristik af deltagerne (talende / stille, positive / negative). Dette vil være min umiddelbare tolkning. Vær opmærksom på at nogle kan ændre karakter undervejs fx: En kan være stille i starten, men meget talende til sidst. Se efter differentiering i gruppen.

- I højere grad fokus på ledernes kompetence i stedet for deres viden. Kompetence indeholder i højere grad, når ens viden kommer i spil.
- Udarbejder de handleplanen?
- Hvad sker der, når de har været tilbage på arbejdet og de vender tilbage?
- Hvad sker der, når en ny regel i organisationen skal implementeres?
- Hvor lang tid går der inden de implementerer? Hvor lang tid tager implementeringsprocessen?



#### **Bilag 4: Begreber og måleinstrumenter for de kvantitative analyser**

Spørgsmålene i spørgeskemaet kom fra forskellige spørgeskemaer, og de indhentede data vedrørende følgende forhold: Demografi (alder, køn, uddannelse og jobfunktion), arbejds karakteristika, ledelsesstil af den nærmeste leder, helbred og trivsel. Det samlede spørgeskema for første runde bestod af 168 spørgsmål til medarbejderne og 115 spørgsmål til lederne (Arbejdsmiljøinstituttet, Kommunens personaleafdeling, Afdelingen for Ældreomsorg, 2005:28). Kun udvalgte variable fra spørgeskemaet blev benyttet til analyserne, og variablene blev valgt med henblik på bedst mulig at kunne besvare forskningsspørgsmålet. De variable, der er benyttet i denne afhandling præsenteres nedenfor, hvor det yderligere beskrives, hvilke spørgeskemaer spørgsmålene kommer fra.

##### *Demografiske data*

Spørgeskemaet indeholdt spørgsmål om deltagernes demografiske forhold, og således blev deltagerne spurgt om deres køn, alder, uddannelse, anciennitet i organisationen og anciennitet som medlemledere.

##### *Trivsel*

Spørgeskemaet indeholdt ligeledes spørgsmål vedrørende trivsel og til at måle dette blev der benyttet en skala fra det danske spørgeskema *COPSOQ* (Copenhagen Psychosocial Questionnaire) (Kristensen, 2001; Kristensen, Borg og Hannerz, 2002), og denne skala bestod af 5 spørgsmål. "Skalaer fra dette spørgeskema er blevet brugt i en lang række studier, hvor de er fundet pålidelige og valide (Nielsen, Rugulies, Christensen, Smith-Hansen, & Kristensen, 2006; Lund, Labriola, Christensen, Bültmann, Villadsen, & Burr, 2006; Borritz, Rugulies, Bjorner, Villadsen, Mikkelsen, & Kristensen, 2006; Aust, Rugulies, Skakon, Scherzer, & Jensen, 2006)" (Nielsen, K. M. et al., 2006). Spørgsmålene var: Hvor stor en del af tiden (inden for de seneste 2 uger) har du:

- Været glad og i godt humør?
- Har du følt dig rolig og afslappet?
- Har du følt dig aktiv og energisk?
- Er du vågnet frisk og udhvilet?
- Har din dagligdag været fyldt med ting, der interesserer dig?

Til dette spørgsmål var der følgende svarkategorierne: 1 = Hele tiden, 2 = Det meste af tiden, 3 = Lidt over halvdelen af tiden, 4 = Lidt under halvdelen af tiden, 5 = Lidt af tiden, 6 = På intet tidspunkt.

### *Transformationsledelse*

Transformationsledelse blev målt ved hjælp af spørgsmål fra spørgeskemaet *The Global Transformational Leadership Scale* udviklet af Carless, Wearing, og Mann (2000). En skala bestående af 7 spørgsmål, blev benyttet. Dette er en skala, der ”har en høj grad af konvergent validitet med mere anerkendte og længere spørgeskemaer som MLQ og LPI” (Nielsen, K.M. et al., 2006). Spørgsmålene var:

- Sørger for, at den enkelte medarbejder har gode udviklingsmuligheder?
- Kommunikerer en klar og positiv vision for fremtiden?
- Fremmer tillid, engagement og samarbejde blandt medarbejderne?
- Opmuntrer medarbejderne til at anskue problemerne på nye måder?
- Inspirerer sine medarbejdere ved selv at være et godt eksempel?
- Opmuntrer og viser anerkendelse for sine medarbejdere?
- Giver klart udtryk for sine værdier og efterlever dem?

Svarkategorierne var: 1 = I meget høj grad, 2 = I høj grad, 3 = Delvist, 4 = I ringe grad, 5 = I meget ringe grad.

### *Transaktionsledelse*

Transaktionsledelse blev målt ved hjælp af to spørgsmål fra et spørgeskema udviklet af Sosik og Godshalk (2000). Disse var:

- Gør det klart hvad man kan forvente, når man opnår sine mål
- Udtrykker tilfredshed, når teamet/gruppen lever op til forventningerne

Svarkategorierne var følgende: 1 = I meget høj grad, 2 = I høj grad, 3 = Delvist, 4 = I ringe grad, 5 = I meget ringe grad

### *Personorienteret ledelse*

Den personorienterede ledelsesstil blev målt ved hjælp af en skala bestående af 4 spørgsmål, ligeledes fra det tidligere nævnte spørgeskemaet *COPSOQ* (Kristensen, 2001; Kristensen, Borg og Hanerz, 2002). Spørgsmålene var:

- Prioriterer trivslen på arbejdspladsen højt
- Er god til at planlægge
- Er god til at løse konflikter
- Er god til at kommunikere med mine medarbejdere

Svarkategorierne var: 1 = I meget høj grad, 2 = I høj grad, 3 = Delvist, 4 = I ringe grad, 5 = I meget ringe grad.

Teamvariablene blev målt ved hjælp af spørgeskemaet *Team Performance Inventory* (TPI) udviklet af West, Markiewicz og Dawson (2004). Nedenstående spørgsmål og skalaer blev benyttet til analyse i denne afhandling. Nedenstående er struktureret i forhold til de variable, der falder under teaminputfaktorer, teamprocesfaktorer og teamoutputfaktorer.

### Teaminputfaktorer

Under denne kategori er det medtaget 9 variable, der blev benyttet til at belyse teamfunktionen i forhold til teamet rammer.

#### *Afgrænset opgave*

For at måle teammedlemmernes oplevelse af at have en klar og afgrænset opgave blev følgende spørgsmål stillet:

- Teamet har en klar og afgrænset opgave at udføre

Svarkategorierne var for dette spørgsmål, såvel som alle de følgende spørgsmål vedrørende team var: Meget enig, enig, delvist enig, uenig, helt uenig.

#### *Opgave relevans*

Teammedlemmernes oplevelse af, at teamets opgave er vigtig for virksomhedens succes blev målt ved hjælp af følgende spørgsmål:

- Teamets opgave er vigtig for virksomhedens succes

#### *Resultatafhængighed*

Teammedlemmernes oplevelse af sammenhængen mellem eget og teamets mål blev målt ved efterfølgende skala:

- I mit team er de forskellige arbejdsopgaver relaterede til hinanden
- Mine mål i arbejdet udspringer direkte af mit teams mål
- Alt, hvad jeg gør, er relateret til mit teams mål
- Viden om teamets samlede indsats giver mig direkte feedback på mit eget arbejde

#### *Opgaveafhængighed*

Efterfølgende skala vedrørende opgaveafhængighed blev benyttet til at måle oplevelse af at skulle arbejde sammen for at løse deres opgaver:

- Medlemmerne i teamet er nødt til at have tæt kommunikation for at fuldføre arbejdet
- Teamets opgaver kan ikke blive løst uden at hvert enkelt medlem bidrager
- For at løse teamets opgaver, må medlemmerne have en række forskellige færdigheder

#### *Passende antal teammedlemmer*

Oplevelse af at være det antal medarbejder, der skal til for at løse de givne arbejdsopgaver blev målt ved hjælp af følgende spørgsmål:

- Teamet har det rette antal medlemmer for at kunne løse opgaven

### *Færdigheder*

Nedenstående spørgsmål blev benyttet til at måle oplevelsen af om teamets medlemmer tilsammen har de nødvendige færdigheder for at løse de daglige opgaver:

- Til sammen har vi alle de færdigheder der skal til for at løse teamets opgaver

### *Motivation*

Teamets motivation for at løse deres opgaver blev målt ved hjælp af skalaen:

- Alle teammedlemmer bidrager tilstrækkeligt til at få arbejdet gjort
- Alle teammedlemmer er meget motiverede for at gøre et godt stykke arbejde
- Alle medlemmer arbejder hårdt for at nå teamets mål
- Teamet er godt sammensat

### *Autonomi*

Oplevelsen af teamets autonomi blev målt ved hjælp af nedenstående skala:

- I dette team sætter vi vore egne mål
- Vi beslutter som et team, hvem der udfører hvad i teamet
- Vi har en høj grad af frihed til at vælge, hvordan vi udfører opgaverne
- Vi ved som regel, hvor godt vi har udført teamets opgaver
- Teamet får klar feedback på sine præstationer

### *Teamets relationer med andre teams*

Til at måle (medarbejdernes) oplevelse af teamets relationer med andre teams i virksomheden blev følgende skala benyttet:

- Der er en høj grad af samarbejde og tillid mellem vores team og andre teams i virksomheden
- Når vi arbejder sammen med andre teams opstår der aldrig konflikter om, hvem der skal gøre hvad
- Vi oplever aldrig besværlige uenigheder med medlemmer fra andre teams eller afdelinger i forbindelse med de opgaver vi arbejder på
- Der er ingen gnidninger mellem vores team og andre teams eller afdelinger i organisationen

### Teamprocesfaktorer

#### *Formål*

Oplevelse af teamets formål blev målt ved hjælp af efternævnt skala:

- I teamet ved vi, hvad det er, vi forsøger at opnå
- Medlemmerne i mit team engagerer sig i at nå teamets mål
- Vi er enige om, hvad der er teamets mål

### *Teamet diskussion og refleksionsmuligheder*

For at måle oplevelse af muligheder for diskussion og refleksion i teamet blev følgende skala benyttet:

- I teamet diskuterer vi ofte de metoder vi bruger til at løse opgaverne
- Vi diskuterer regelmæssigt om teamet samarbejder effektivt
- Vi diskuterer ofte om vi er gode nok til at give information til hinanden
- Vi har livlige diskussioner om, hvad der er den bedste måde at løse opgaverne på

### *Deltagelse*

Til at måle oplevelse af indflydelse, deltagelse og samarbejde blev efterfølgende skala benyttet:

- Alle i teamet bidrager til beslutningsprocessen
- Vi har alle haft indflydelse på de endelige beslutninger der træffes i teamet
- Vi er opmærksomme på at holde hinanden underrettet omkring arbejdsmæssige problemstillinger
- Vi mødes regelmæssigt for at sikre effektiv kommunikation og samarbejde
- Overordnet set støtter teamets medlemmer hinanden
- Vi ved, vi kan stole på hinanden i teamet
- Der er en følelse af tillid og tryghed i teamet
- Vi forsøger at finde og støtte nye ideer til produkter/serviceydelser
- Vi støtter hinanden i forbindelse med nye og forbedrede måder at udføre arbejdet på

### *Teaminnovation*

Til at måle teamets innovationsevne blev følgende skala benyttet:

- Vi udvikler nye og forbedrede måder at arbejde på
- Vi finder på nye måder at tilfredsstille kunder/brugers behov
- Vi udvikler nye produkter eller serviceydelser
- Vi udvikler nye metoder til at opnå mål

### Teamoutputfaktor

#### *Teamfeedback/teameffektivitet*

Til at måle (medarbejdernes) oplevelse af positiv feedback fra ledere og andre udenfor teamet blev nedenstående skala benyttet:

- Ledere roser os ofte for kvaliteten af vores arbejde
- Teamet hører ofte fra udenforstående at vi arbejder godt
- I teamet opnår eller overgår vi altid vores mål

## **Bilag 5: Uddybende kommentarer til den kvantitative analysestrategi**

En klassisk lineær regressionsmodel forudsætter, at ”observationerne er uafhængige af hinanden” (Andersen, 2007:294), hvilket ikke er tilfældet her, da det må formodes, at svar fra teammedlemmer i samme team korrelere med hinanden (Andersen, 2007:294). Det giver således god mening, at foretage multilevelanalyser, da denne undersøgelse indeholder data på to niveauer, individniveauet og teamniveauet, og multilevelanalyser netop”...is based on a ”null” model that splits variance between levels...Multilevel analysis provides information concerning how much variance is to be found at each level, and how much certain variables can explain the variance at their level. Every regression coefficient at the lowest level...becomes an outcome at the next...This means that a variable at the individual level can have different relations with the outcome according to the type of organization in which the individual is located” (Härenstam et al., 2004:321). Denne model tager altså både højde for, at individer er forskellige, og at teams er forskellige. Således giver multilevelanalyserne ”mulighed for at analysere effekten af en kontekst, som enheder på niveau 1 agerer indenfor” (Andersen, 2007:313).

Multilevelanalyserne bygger på følgende matematiske model for niveauet for en person  $p$  til tidspunkt  $t$ <sup>211</sup>:

$$Y[pt] = B[t] + U[p] + e[t,p]; P=1, 2, 3, \dots, t=1,2$$

Hvor  $B[1]$  og  $B[2]$  er de faste niveauer til de to tidspunkter, mens  $U[1]$ ,  $U[2]$ , ... er tilfældigt varierende personniveauer, og  $e[t,p]$ 'erne beskriver residualvariationen.

Til alle analyser er der valgt et signifikansniveau ( $\alpha$ ) på  $p < 0.05$ . “The test of significance is designed to assess the strength of the evidence against the null hypothesis. Usually the null hypothesis is a statement of “no effect” or “no difference” (Moore, 1996:486). Mere specifikt er signifikansniveauet: “the probability, computed assuming that  $H_0$  is true, that the test statistic would take a value as extreme or more extreme than that actually observed is called P-value of the test. The smaller the P-value is, the stronger is the evidence against  $H_0$  provided by the data” (Moore, 1996:487). Dvs. at for multilevelanalyserne gør det sig gældende, at der er tale om, at data er statistisk signifikante, hvis  $p$ -værdi er lille, i dette tilfælde mindre end 0,05 (Moore, 1996:489). Når et

---

<sup>211</sup>  $Y[pt]$  ”er gennemsnittet på den afhængige variabel for hver gruppe på niveau 2, kaldet  $pt$ ” (Andersen, 2007:296).  $B[t]$  ”er en konstant, som i den grafiske fremstilling svarer til skæringspunktet med  $Y$ -aksen” (Andersen, 2007:296).  $U[p]$  ”er regressionskoefficienten, der svarer til hældningen” (Andersen, 2007:296).  $e[t,p]$  ”er residualen og repræsenterer den del af  $Y$ , som ikke kan indfanges af den lineære model. På grafen kommer den til udtryk som den lodrette afstand mellem observation og regressionslinjen” (Andersen, 2007:296).

resultat er statistisk signifikant betyder dette, at det er *usandsynligt*, at resultatet er opstået blot ved et tilfælde (Moore, 1996:490)<sup>212</sup>. Nulhypotesen og den alternative hypotese i denne afhandling er:

**H0:** Der er **ikke sket** en forandring i variablen fra første måling (tid 1) til anden måling (tid 2).

**H1:** Der **er sket** en forandring i variablen fra første måling (tid 1) til anden måling (tid 2)<sup>213</sup>.

---

<sup>212</sup> Type 1 fejl er sandsynligheden for, at en hændelse sker ved chance ( $\alpha = 0,01$ ) = 1 ud af 100 hændelser sker ved chance. Type 2 fejl er når H1 afvises, når den er sand, dvs. H0 accepteres selvom den er falsk (Lipsey og Hurley, 2009:50f).

<sup>213</sup> Disse hypoteser er gældende for hver eneste ledelses- og team-variabel, der er analyseret.

## **Bilag 6: Cronbachs alpha og Spearmans inter-item-korrelationer**

Først fremlægges Cronbachs alpha og Spearmans inter-item-korrelationer for de tre skalaer, der blev benyttet til at måle ledelse, og derefter præsenteres resultaterne for den medtagne psykosociale arbejdsmiljøskala, trivsel, og til sidst forelægges Cronbachs alpha og Spearman for de skalaer, der målte på teaminput-, teamproces- samt teamoutput-variablene.

Den første af de tre skalaer, der blev benyttet til at måle ledelse var transformationsledelse, og denne skala blev målt med 7 items, f.eks.: *"kommunikerer en klar og positiv vision for fremtiden?"*. Cronbachs alpha for skalaen var på 0,89, hvilket vidner om en høj intern konsistens mellem de items, der indgik i skalaen. Inter-item-korrelationerne for transformationsledelse blev målt ved hjælp af Spearman, og varierede mellem 0,31 og 0,75, hvilket pegede på, at itemene hang godt sammen, og dette antydet sammen med Cronbachs alpha beregningen på, at måleinstrumentet var i orden i forhold til transformationsledelse. Når Spearmans rangkorrelationer viser positive værdier (som er det, der er tilfældet her) viser det, at der er en positiv sammenhæng, hvilket vil sige, at når man svarer højt på det ene item, svarer man også højt på de andre items. Den anden skala, der blev benyttet til at måle ledelse, var transaktionsledelsesskalaen, og denne blev målt ved hjælp af 2 items, hvor til eksempel det ene var: *"Gør det klart hvad vi kan forvente, når vi opnår vores mål"*, og Cronbachs alpha for skalaen var på 0,85, hvilket ligeledes viste en høj intern konsistens mellem de to items, der udgjorde skalaen. Inter-item-korrelationerne lå på 0,71, hvilket ligeledes pegede på, at måleinstrumentet var godt i forhold til transaktionsledelse. Den sidste skala der blev benyttet til at måle ledelse, var skalaen personorienteret ledelse, og til at måle denne blev der benyttet 4 items, hvor en af disse f.eks. var: *"Prioriterer trivslen på arbejdspladsen højt"*. Også Cronbachs alpha for personorienteret ledelse var høj og lå således på 0,90, hvilket (som det var tilfældet ved de andre) vidner om en høj intern konsistens mellem itemene i skalaen. Inter-item-korrelationerne varierede mellem 0,62 og 0,75, så også for personorienteret ledelse var der tale om et godt måleinstrument.

Til at måle psykiske velbefindende, blev der benyttet en skala med 4 items tilknyttet til *trivsel*, og et af disse var: *"Været glad og i godt humør"*. Cronbachs alpha for *trivsel* lå på 0,88, hvilket viste en høj intern konsistens og inter-item-korrelationerne lå mellem 0,41 og 0,67.

Teaminput (de faktorer der har en betydning for teamets rammer), teamproces (de procesfaktorer der påvirker teamets funktion) og teamoutputvariable (de faktorer der øver indflydelse på teamets output) blev målt ved hjælp af 10 skalaer og 4 variable. I indeværende afsnit præsenteres kun reliabiliteten i forhold til de benyttede teamskalaer i undersøgelsen. Først præsenteres Cronbachs alpha og Spearman i forhold til de skalaer, der målte teaminput eller teamets rammer om man vil. Således



blev *resultatafhængighed* målt ved hjælp af 4 items, et af disse var: *"I mit team er de forskellige arbejdsopgaver relaterede til hinanden"*, og Cronbachs alpha for *Resultatafhængighed* lå på 0.87, hvilket igen viste en høj intern konsistens. Spearman's rangkorrelationer varierede mellem 0.48 og 0.73. Der blev benyttet 3 items til at måle *opgaveafhængighed*, og et eksempel på en af disse er: *"Medlemmerne i teamet er nødt til at have tæt kommunikation for at fuldføre arbejdet"*. Cronbachs alpha for *opgaveafhængighed* lå på 0.57, hvilket ligeledes vidnede om en høj intern konsistens, og inter-item-korrelationerne lå mellem 0.16 og 0.46. Til at måle *motivation* blev der benyttet en skala bestående af 4 items og et af disse var: *"Alle teammedlemmer bidrager tilstrækkeligt til at få arbejdet gjort"*, og Cronbachs alpha lå på 0.87, hvilket også viste en høj intern konsistens, og Spearman's rangkorrelationer varierede mellem 0.54 og 0.68. *Autonomi* blev målt ved 5 items, og et af disse var: *"I dette team sætter vi vore egne mål"*. Cronbachs alpha for *autonomi* lå på 0.81, hvilket igen viste en høj intern konsistens, og inter-item-korrelationerne lå mellem 0.36 og 0.54. For at måle *teamets relationer med andre teams* blev der benyttet en skala på 4 items f.eks.: *"Der er en høj grad af samarbejde og tillid mellem vores team og andre teams i virksomheden"*, og Cronbachs alpha var 0.73, hvilket viste en høj intern konsistens, og Spearman's rangkorrelationer lå mellem 0.30 og 0.55.

I indeværende afsnit præsenteres Cronbachs alpha og Spearman rangkorrelationer i forhold til de skalaer, der blev benyttet til at måle procesfaktorerne i forhold til teamfunktion. Den første skala, der præsenteres er *formål*, og til at måle denne blev der benyttet 3 items, og et af disse var: *"I teamet ved vi, hvad det er, vi forsøger at opnå"*. Cronbachs alpha for *formål* lå på 0.86, hvilket viste en høj intern konsistens, og inter-item-korrelationerne varierede mellem 0.58 og 0.70. For at måle *teams diskussions- og refleksions-muligheder* blev der benyttet en skala bestående af 4 items, og et eksempel på et item i denne skala var: *"I teamet diskuterer vi ofte de metoder vi bruger til at løse opgaverne"*. Cronbachs alpha lå på 0.83, hvilket også viste en høj intern konsistens, og inter-item-korrelationerne lå mellem 0.52 og 0.61. *Deltagelse* blev målt ved hjælp af 9 items f.eks.: *"Alle i teamet bidrager til beslutningsprocessen"*, og Cronbachs alpha lå på 0.92, hvilket ligeledes vidnede om en høj intern konsistens, og Spearman's rangkorrelationer varierede mellem 0.30 og 0.75. *Teaminnovation* blev målt ved hjælp af 4 items, og et af disse var: *"Vi udvikler nye og forbedrede måder at arbejde på"*. Cronbachs alpha for *teaminnovation* lå på 0.80, hvilket igen vidnede om en høj intern konsistens, og inter-item-korrelationerne lå mellem 0,33 og 0,72.

Til at måle *teamoutputfaktorerne* blev, der benyttet skalaen *teamfeedback*, og denne bestod af 3 items, og et eksempel på et item i denne skala var: *"Ledere roser os ofte for kvaliteten af vores ar-*

*bejde*". Cronbachs alpha var 0.69, hvilket viste en relativ høj intern konsistens, og inter-item-korrelationerne lå mellem 0.27 og 0.59.

## **Bilag 7: Dokumentation for de deskriptive analyser på medarbejderniveau**

### **Medarbejdernes opfattelse af deres leders ledelsesstil**

Tabel 1: Medarbejdernes opfattelse af transformationsledelse, transaktionsledelse og personorienteret ledelse ved baselineundersøgelsen i 2005 og followupundersøgelsen i 2007.

	Baselineundersøgelsen					Followupundersøgelsen				
	N Obs.	N	N Miss	Gns.	Std. afv.	N Obs.	N	N Miss	Gns.	Std. afv.
Transformationsledelse	160	157	3	60.5	18.2	118	113	5	64.8	19.8
Transaktionsledelse	160	133	27	63.0	20.3	118	105	13	62.5	22.2
Personorienteret ledelse	160	149	20	57.1	20.7	118	108	10	66.2	21.2

### **Medarbejdernes opfattelse af egen trivsel**

Tabel 2: Medarbejdernes opfattelse af egen trivsel målt ved baselineundersøgelsen i 2005 og followupundersøgelsen i 2007.

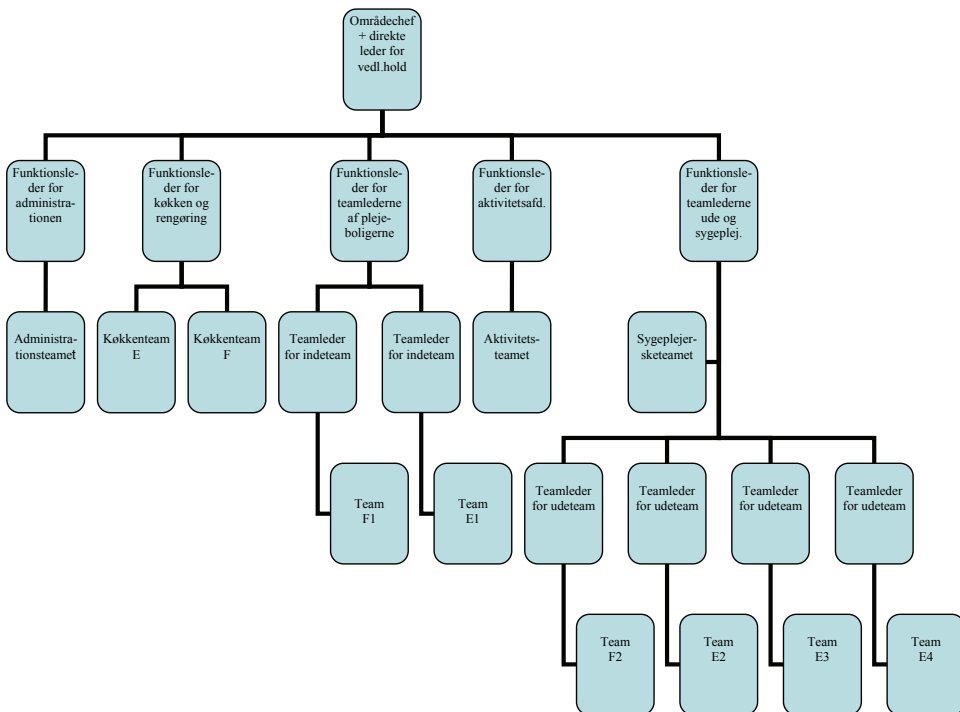
Variable	N	Gns.	Pr >  t	Nedre KI 95 % CL for Gns.	Øvre KI 95 % CL for Gns.
Ændring i trivsel	76	-0.9	0.5940	-4.3	2.5

\* Signifikansniveau ( $\alpha$ ) på  $p < 0.05$ .

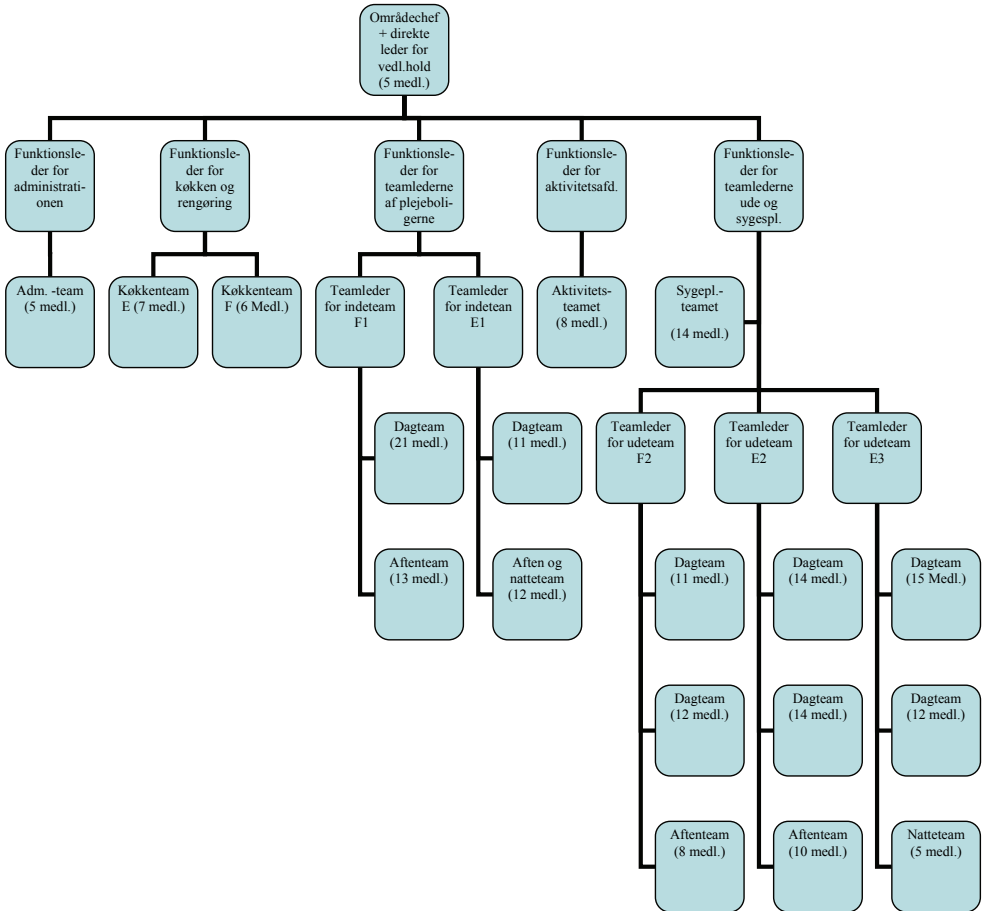
\*\* Denne analyse er kørt på individniveau.

## Bilag 8: Organisationsdiagrammer over lokalcenteret før og efter teamorganiseringen

Figur 1: Organisationsdiagram over lokalcenteret fordelt på ledelses- og team-niveau i 2005 før teamorganiseringen.



Figur 2: Organisationsdiagram over lokalcenteret fordelt på ledelses- og team-niveau oktober 2006 efter teamorganiseringen.





## Litteraturliste

Adler, P. A. og Adler, P. (1994). Observational Techniques. I: *Handbook of qualitative research* (ed.) N. K. Denzin og Y.S. Lincoln. Sage Publication. New Dehli. s.377-392.

Andersen, S. C. (2007). Multilevel-modeller: En introduktion og et eksempel. *Politica*, 39(3), 294-316.

Andersen, I. (1990). Noget om bogen og noget om grundlæggende metode. I: *Valg af organisations sociologiske metoder – et kombinationsperspektiv* (red.) I. Andersen. København: Samfundslitteratur. S.11-19.

Antonacopoulou, E. P. (1999). Training does not imply learning: the individual's perspective. *International Journal of Training and Development* 3(1), 14-33.

Antonacopoulou, E. P. (2001). The paradoxical nature of the relationships between training and learning. *Journal of Management Studies*, 38(3), 327-350.

Arbejdsmiljøinstituttet, Kommunens personaleafdeling, Afdelingen for Ældreomsorg (2005). Ledelse af Team. Træningsmanual til lederkursus. I forbindelse med projektet om Ledelse af teams. Internt dokument se også:

<http://www.arbejdsmiljoforskning.dk/Aktuel%20forskning/Ledelse%20af%20team.aspx?lang=da>  
(januar 2010). Se i øvrigt Nielsen, K., Martini Jørgensen, M. og Munch-Hansen, M. (2008)

Argyris, C. og Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of Action Perspective*. Reading MA: Addison-Wesley.

Argyris, C. og Schön, D. A. (1996). *Organizational learning 2. Theory. Method and practice*. Massachusetts: Addison-Wesley, Reading.

Aust, B., Rugulies, R., Skakon, J., Scherzer, T. og Jensen, C. (2007). Psychosocial work environment of hospital workers: Validation of a comprehensive assessment scale. *International Journal of Nursing Studies*, 44(5), 814-825.

Baldwin, T. T. og Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 42, 63-105.

Barling, J., Weber, T. og Kelloway, E. K. (1996). Effects of transformational leadership training on attitudinal and financial outcomes: A field experiment. *Journal of Applied Psychology*, 81(6), 827-832.

Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 9-32.

Bass, B. M., og Avolio, J. (1994). *Improving organisational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Binder, T. og Elkjær, B. (2000). Nye læreskabeloner. Nye lærerum tættere på og længere væk fra praksis. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 3, 87-103.

Bjørner, J. B., Damsgaard, M. T., Watt, T., Bech, P., Rasmussen, N. K., Kristensen, T. S., Modvig, J. og Thunedborg, Kl (1997). *Dansk manual til SF - 36*, København: Lif.

Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Borg, V., Clausen, T. Frandsen, C. L. og Winsløw, J. H (2005). *Psyisk arbejdsmiljø i ældreplejen. Baseret på en spørgeskemaundersøgelse*. FOR-SOSU rapport, nr. 4. København: Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø.

Borg, V. og Clausen, T. (2007). *Arbejdsmiljøet i institutionelle miljøer, i hjemmeplejen og i integrerede enheder i ældreplejen i Danmark. Resultater fra en spørgeskemaundersøgelse*. København: Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø.

Borg, V., Carneiro, I. G., Clausen, T., Faber, A., Fallentin, N., Flyvholm, M., Frandsen, C.L., Garde, A. H., Giver, H., Holten, A., Høgh, A., Mikkelsen, E. N., Nabe-Nielsen, K., Nielsen, K., Jensen, J. N., Sharipova, M., Strøyer, J., Tufte, P. og Winsløw, J. H. (2007). *Arbejdsmiljø i ældreplejen i Danmark. Resultater og konklusioner*. SOSU-rapport, København: Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø.



Borritz, M., Rugulies, R., Bjorner, J. B., Villadsen, E. Mikkelsen, O. A. og Kristensen, T. S. (2006). Burnout among employees in human service work: design and baseline findings of the PUMA study. *Scand J Public Health*, 34(1), 49-58.

Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handel*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. (1996). *Symbolisk makt*. Oslo: Pax Forlag A/S.

Bramming, P. (2001). *Kompetence-i-praksis – en udforskning af, hvordan kompetence-i-praksis kan begrebsliggøres og studeres med henblik på at forstå, hvordan kompetence-i-praksis vurderes*. Handelshøjskolen i København.

Brown, J. S. og Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Towards a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2(1), 40-57.

Brown, J. S. og Duguid, P. (2000). *The social life of information*. USA: Harvard Business School Press.

Brown, J. S. og Duguid, P. (2001). Knowledge and organization: A social-practice perspective. *Organization Science*, 12(2), 191-213.

Broad, M. L. og Newstrom, J.W. (1992). *Transfer of training. Action-Packed Strategies to Ensure High Payoff from Training Investment*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.

Buch, A. (2000). *Social læringsteori – en analyse af læringens tekstur*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Buch, A. (2002). *Social læringsteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Butler, J., Cantrell, S., og Flick, R. (1999). Transformational leadership behaviours, upward trust, and satisfaction in self-managed work teams. *Organizational Development Journal*, 17, 13-28.

Carless, S., Wearing, A. og Mann, L. (2000). A short measure of transformational leadership. *Journal of Business and Psychology*, 14, 389-405.

Casey, A. (2005). Enhancing individual and organizational learning. A sociological model. *Management Learning*, 36(2), 131-147.

Chaiklin, S. og Lave, J. (ed)(1993). *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. New York: Cambridge University Press.

Cook, S. D. N. og Yanow, D. (1995). Culture and organizational learning. I: *Organizational learning* (ed.) M. D. Cohen og L. S. Sproull (2006). US: Sage Publications. s.430-459.

Cortese, C. G. (2005). Learning through teaching. *Management Learning*, 36(1), 87-115.

Corrigan, P. og Garman, A. (1999). Transformational and transactional leadership skills for mental health teams. *Community Mental Health Journal*, 35, 301-312.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., og Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. I: *Handbook of mixed method in social and behavioral research* (ed.) A. Tashakkori og C. Teddlie. Thousand Oaks, CA: Sage. s.209-240.

Creswell, J. W., Shope, R., Plano Clark, V. L. og Green, D. O. (2006). How interpretive qualitative research extends mixed methods research. *Research in the schools*, 13(1), 1-11.

Currall, S. C. og Towler, A. J. (2003). Research methods in management and organizational research: Towards integration of qualitative and quantitative techniques. I: *Handbook of mixed methods in social and behavioural research* (ed.) A. Taskakkori og C. Teddlie. Thousand Oaks, CA: Sage. s.513-526.

Dahler-Larsen, P. (2002). *At fremstille kvalitative data*. Odense: Odense Universitetsforlag.

Dahler-Larsen, P. (2007). Kvalitativ metode: Status og problemer. *Politica*, 39(3), 294-316.

Defillippi, R. og Ornstein, S. (2003). Psychological perspectives underlying theories of organizational learning. I: *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management* (ed.) M. Easterby-Smith and M. A. Lyles. UK: Blackwell Publishing Ltd. s.19-37.

Denzin, N. K. og Lincoln, Y. (1998). Introduction: Entering the field of qualitative research. I: *Strategies of qualitative inquiry* (ed.) D. K. Denzin og Y. Lincoln. The United States of Amerika: Sage Publication. s.1-34.

Dodgson, M. (1993). Organizational learning: A review of some literatures. *Organization Studies*, 14(3), 375-394.

Druskat, V. U. (1994). Gender and leadership style: Transformational and transactional leadership in the Roman Catholic Church. *Leadership Quarterly*, 5(2), 99-119.

Druskat, V. U. og Pescosolido, A. T. (2002). The content of effective teamwork mental models in self-managing teams: Ownership. Learning and heedful interrelating. *Human Relation*, 55(3), 283-314.

Easterby-Smith, M. (1997). Disciplines of organizational learning: Contributions and critiques. *Human Relations*, 50(9), 1085-1113.

Easterby-Smith, M. og Lyles, M. A. (2003). Introduction: Watersheds of organizational learning and knowledge management. I: *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management* (ed.) M. Easterby-Smith og M. A. Lyles. UK: Blackwell Publishing Ltd. s.1-16.

Easterby-Smith, M. og Lyles, M. A. (ed.) (2003). *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*. UK: Blackwell Publishing Ltd.

Easterby-Smith, M., Snell, R. og Gherardi, S. (1998). Organizational learning: Diverging communities of practice? *Management Learning*, 29(3), 259-272.

Edmondson, A. C. og Woolley, A. W. (2003). Understanding outcomes of organizational learning interventions. I: *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (ed.) M. Easterby-Smith og M. A. Lyles. UK: Blackwell Publishing Ltd. s.185-211.

Elkjær, B. (1999). Det er længe siden, at nogen har talt om den lærende organisation. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 4, 85-101.

Elkjaer, B. (1999). In search of social learning theory. I: *Organizational learning and the learning organization. Developments in Theory and Practice* (ed.) M. Easterby-Smith, L. Araujo og J. Borgoyne. London: Sage, s.75-91.

Elkjaer, B. (2003). Social learning theory: Learning as participation in social processes. I: *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (ed.) M. Easterby-Smith og M. A. Lyles. UK: Blackwell Publishing Ltd. s.38-53.

Elkjaer, B. (2003B). Organizational learning with a pragmatic slant. *International Journal of Lifelong Education*, 22(5), 481-494.

Elkjaer, B. og Wahlgren, B. (2006). Organizational learning and workplace learning – similarities and differences. I: *Learning, working and living. Mapping the terrain of working life learning* (ed.) E. Antonacopoulou, P. Jarvis, V. Andersen, B. Elkjaer og S. Høytrup. Britain. Palgrave Macmillan. S.15-32.

Elle, B. (2000). Situeret læring - nogle udfordringer. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1, 10-31.

Everett, J. (2002). Organizational research and the Praxeology of Pierre Bourdieu. *Organizational Research Methods*. Jan 2002; 5, 1. 56-80.

Geertz, C. (1973). Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. I: *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books. s.3-30.

Gherardi, S., Nicolini, D. og Odella, F. (1998). Towards a social understanding of how people learn in organization. The notion of situated curriculum. *Management Learning*, 29(3), 273-297.

Georgenson, D. L. (1982). The problem of transfer calls for partnership. *Training and Development Journal*, 36(10), 75-78.

Goffman, E. (1963). *Stigma – Notes on the management of spoiled identity*. London: Penguin Books.

Goffman, E. (1967). *Interaction ritual. Essays on face-to-face behaviour*. New York: Pantheon Books.

Greene, J. C. og V. J. Caracelli (1997). Defining and describing the paradigm issue in mixed-method evaluation. *New Direction for Evaluation* 74, 5-17.

Greene, J. C. (2002). With a splash of soda, please: Towards active engagement with difference, *Evaluation*, 8(2), 259-266.

Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. United States of America: Jossey-Bass.

Greene, J. C. (2008). Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology? *Journal of Mixed Methods Research*, 2(1), 7-22.

Grønvold, M. (2008). Metoder i livskvalitetsforskning. *Ugeskrift for Læger*, 170(10), 825.

Guba, E. G. og Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I: *Handbook of qualitative research* (ed.) E.G. Guba, and Y. S. Lincoln. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Guba, E. G. og Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I: *Handbook of qualitative research* (3. eds.) (ed.) N. K. Denzin og Y. S. Lincoln. Thousand Oaks, CA: Sage Publication. s.191-215.

Hackman J. R. og Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Haccoun, R. og Hamtiaux, T. (1994). Optimizing knowledge tests for inferring learning acquisition levels in single group training evaluation designs: The internal referring strategy. *Personnel Psychology*, 47 (3), 593-604.

Halkier, B. (2005). *Fokusgrupper*. Frederiksberg: Samfundslitteratur og Roskilde Universitetsforlag.

Handley, K., Clark, T., Fincham. R., og Sturdy, A. (2007). Researching Situated Learning: Participation, Identity and Practices in Client – Consultant Relationships. *Management Learning*, 38, 173-191.

- Hansson, F. (2003). *Forskningsevaluering, kvalitet og organisation – nye roller for forskningsevaluering i organisationer*. Handelshøjskolen i København.
- Hermansen, M. (2005). *Læringens univers*. Århus: Forlaget Klim.
- Hildebrandt, S. (2005). Forandring som tilstand – forandring gennem downloading eller presencing. *Controlleren, Børsens ledeshåndbog*.
- Holten, A. og Nielsen, K. (2007). *Ledelsesstil, psykosociale arbejdsmiljø og trivsel i ældreplejen*. SOSU-rapport, nr. 9. København: Det Nationale forskningscenter for arbejdsmiljø.
- Holten, A.-L., Nielsen, K. og Christensen, K. B. (2008). *Evaluering af forandringsprocesser og teamorganisering*. København: NFA.
- Holton III, E. F., Bates, R. A. og Rouna, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360.
- Illeris, K. (2006) *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Johnson, H. H. (2008). Mental models and transformative learning: The key to leadership development? *Human Resource Development Quarterly*, 19(1), 85-89.
- Jørgensen, D. L. (1989). *Participant Observation. A methodology for Human Studies*. Sage Publications. Newbury Park.
- Juhl, A. og Molly-Søholm, T. (2004). Systemisk ledelse i praksis – om 15 lederes ledelsespraksis på basis af de systemiske teorier. *Erhvervspsykologisk tidsskrift*, 5.
- Just, E. (2005). *Viden og læring i sundhedsfaglige praksisfællesskaber. Fortællinger om lægers og sygeplejerskers læring i praksis. Et fletstudie*. Ph.d.-afhandling. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Ålborg Universitet.
- Kamp, A. og Munk-Madsen, E. (2008). *Mening i arbejdet. Et litteraturstudie med særlig fokus på mening i omsorgsarbejdet*. Center for Arbejdsmiljø og Arbejdsliv. RUC.

- Katzenbach, J. R. og Smith, D. K. (1993). *The wisdom of teams. Creating the high-performance organization*. United States of America: Harvard Business School Press.
- Katzenbach, J. R. og Smith, D. K. (2005). *The wisdom of teams. Creating the high-performance organization*. New York: Collins Business Essentials.
- Keller, H. D. (2004). *Læring i arbejdet – om kompetenceudvikling i socialt arbejde*. Aalborg Universitet.
- Kemper, E. A., Stringfield, S. og Teddlie, C. (2003). Mixed methods sampling strategies in social science research. I: *Handbook of mixed method in social and behavioral research* (ed.) A. Tashakkori og C. Teddlie. Thousand Oaks, CA: Sage. s.273-296.
- Kommunens afdeling for Ældreomsorg (2003). Virksomhedsplan. Internt dokument.
- Kommunens afdeling for Ældreomsorg (2005a). Virksomhedsplan. Internt dokument.
- Kommunens afdeling for Ældreomsorg (2005b). Ledelse. Internt dokument.
- Kommunens afdeling for Ældreomsorg (2005c). Teamarbejde. Internt dokument.
- Kotter, J. P. og Cohen, D. S. (2002). *The heart of change: Real-life stories of how people change their organizations*. Harvard: Harvard Business School Press.
- Kristensen, T., Borg, V., og Hannerz, H. (2002). Socioeconomic status and psychosocial work environment: results from a Danish national study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 30, 41-48.
- Kristensen, T., Hannerz, H., Høgh, A., og Borg, V. (2006). The Copenhagen psychosocial questionnaire (COPSOQ). A tool for the assessment and improvement of the psychosocial work environment. *Scandinavian Journal of Work and Environmental Health*, 31, 438-449.
- Kristensen, T. S., Hasle, P. og Pedersen, J. (2008). Virksomhedens sociale kapital – en ny indfaldsvinkel til det psykiske arbejdsmiljø. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 10(2), 30-45.

- Kristiansen, S. og Krogstrup, H. K. (1999). *Deltagende observation – introduktion til en forskningsmetodik*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.
- Kvale, S. (1999). *Interview – En introduktion til det kvalitative interview*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.
- Kvale, S. (2005). Forord. I: *Situeret læring og andre tekster* (red.) J. Lave og E. Wenger. København: Hans Reitzels Forlag A/S. s.7-12.
- Landsbergsis, P. A. og Vivona-Vaughan, E. (1995). Evaluation of an occupational stress intervention in a public agency. *Journal of organizational behaviour*, 16, 29-48.
- Lave, J. (1993). The practice of learning. I: *Understanding practice. Perspectives on activity and context* (ed.) J. Lave og S. Chaiklin. New York: Cambridge University Press. s.3-34.
- Lave, J. (2003). Læring, mesterlære, social praksis. I: *Situeret Læring og andre tekster* (red.) J. Lave og E. Wenger. Danmark: Hans Reitzels Forlag. s.105-128.
- Lave, J. og Wenger, E. (2005). *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. og Wenger, E. (2007). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. United Kingdom: Cambridge University Press. 1.udg., (1991).
- Lipsey, M. W. og Hurley, S. M. (2009). Design sensitivity. Statistical power for applied experimental research. I: *The sage handbook of applied social research methods* (ed.) L. Bickman og D. J. Rog. California: Sage. 44-76.
- Lofland, L. H. og Lofland, J. (1995). *Analyzing social settings. A guide to qualitative observation and analysis*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Lund, T., Labriola, M., Christensen, K. B., Bültmann, U., Villadsen, E., og Burr, H. (2006). Psychosocial work environment exposures as risk factors for long-term sickness absence among danish employees: Results from DWECs/DREAM. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 47(11), 1141-1147.



- Lynch, R., Leo, S. og Downing, K. (2006). Context dependent learning: its value and impact for workplace education, *Education + Training* 48(1), 15-24.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges and guidelines. *Lancet*, 358(9280), 483-88.
- March, J. G. (1996). Exploration and exploitation in organisational learning. I: *Organisational learning* (ed.) M. D. Cohen og L.S. Sproull. Thousand Oaks London: Sage. s.101-123.
- Maxwell, J. A. (2002). Understanding and validity in qualitative research. I: *The qualitative researcher's companion* (ed.) A. M. Huberman, M. B. Miles. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. s.37-64.
- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 6(1), 9-25.
- Molly, A. og Molly-Søholm, T. (2006). Anerkendende udviklingsledelse – Appreciative Inquiry som grundtænkning i ledelse og metodisk tilgang til udvikling og forandring. *Erhvervspsykologi*, 4(1).
- Moore, D. S. (1996). *Statistics. Concepts and controversies*. New York: W.H. Freeman and company.
- Nielsen, K. M. (2005). *Ledelse af teams. Grundtankerne omkring kursusforløb*. Internt arbejdsrapport, se også:  
<http://www.arbejdsmiljoforskning.dk/Aktuel%20forskning/Ledelse%20af%20team.aspx?lang=da>  
(januar 2010)
- Nielsen, K. M. (2006). *Projektbeskrivelse. Ledelse af teamwork*. Internt arbejdsrapport, se også:  
<http://www.arbejdsmiljoforskning.dk/Aktuel%20forskning/Ledelse%20af%20team.aspx?lang=da>  
(januar 2010)
- Nielsen, K. M. et al. (2008). *A longitudinal field study on the effects of team manager training*. Internt arbejdsrapport, også:  
<http://www.arbejdsmiljoforskning.dk/Aktuel%20forskning/Ledelse%20af%20team.aspx?lang=da>  
(januar 2010)

Nielsen, K., Martini Jørgensen, M. og Munch-Hansen, M. (2008). *Teamledelse med det rette twist – inspiration til at arbejde med team, teamledelse og forandringsprocesser*. København: Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø.

Nielsen, K. og Kvale, S. (red.) (1999). *Mesterlære – Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, K. Yarker, J., Randall, R. og Munir, F. (2009). The mediating effects of team and self-efficacy on the relationship between transformational leadership, and job satisfaction and psychological well-being in healthcare professionals: A cross-sectional questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 46(9), 1236-1244.

Nonaka, I. and Konno, N. (1998). The Concept of "Ba": Building a foundation for Knowledge Creation. *California Management Review*, 3, 40-54.

Onwuegbuzie, A. J. og Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. I: *Handbook of mixed method in social and behavioral research* (ed.) A. Tashakkori og C. Teddlie, C. Thousand Oaks, CA: Sage. s.351-383.

Parker, S., og Williams, H. (2001). *Effektive teamworking: reducing the psychosocial risks*. Norwich, UK: HSE Books.

Parry, K. W. og Sinha, P. N. (2005). Researching the trainability of transformational organizational leadership. *Human Resource development International*, 8(2), 165-185.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 3.udg.

Pearce, C. L. og Sims, H. P. (2002). Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams: An examination of aversive, directive, transactional, transfor-

mational and empowering leader behaviours. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 6(2), 172-197.

Piaget, J. (1992). *Barnets psykiske udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.

Podsakoff, P., MacKenzie, S., Moorman, R., og Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in their leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1, 107-142.

Polanyi, M. (1966). *Personal Knowledge. Towards a post-critical philosophy*. USA: The university of Chicago press.

Prieur, A (2008). En teori om praksis. I: *Pierre Bourdieu: en introduktion* (red.) A. Prieur og C. Sestoft. København: Hans Reitzels. s.23-70.

Rasmussen, T., Jeppesen, H. J., Burchardt, J. og Olsén, P. (2005). Teamorganisering – en introduktion. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 7(1), 5-8.

Rasmussen, J. (1999). Mesterlære og den almene pædagogik. I: *Mesterlære. Læring som social praksis* (red.) K. Nielsen og S. Kvale. København: Hans Reitzels Forlag. s.199-218.

Richter, I. (1998). Individual and organizational learning at the executive level. Towards a research agenda. *Management Learning*, 29(3), 299-316.

Ritzer, G. (1996). *Sociological Theory*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc. 4.udg.

Rouiller, J. Z. og Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training, *Human Resource Development Quarterly* 4(4), 377-390.

Saksvik, P. Ø., Nytrø, K., Dahl-Jørgensen, C. og Mikkelsen, A. (2002). A process evaluation of individual and organizational occupational stress and health intervention. *Work & stress*, 16(1), 37-57.

Saksvik, P. Ø., Tvedt, S. D., Nytrø, K., Andersen, G. R., Andersen, T. K., Buvik, M. P., Torvatn, H. (2007). Developing criteria for healthy organizational change. *Work & Stress*, 21(3), 243-263.

Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56(4), 411-436.

Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G. og Smith, B. (1999). *The Dance of Change: The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organizations*, New York: Doubleday/Currency.

Senge, P. (2006). *The fifth discipline. The art & practice of the learning organization*. Great Britain: Random House Business Books. 1.udg., (1990).

Seltzer, J., Numerof, R. og Bass, B. (1989). Transformational leadership: Is it a source of more burnout and stress? *Journal of Health and Human Resources Administration*, 12, 174-185.

Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. USA, CA. Wadsworth Group.

Tashakkori, A. og Teddlie, C. (2003a). *Handbook of mixed method in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tashakkori, A. og Teddlie, C. (2003b). The past and the future of mixed method research: From data triangulation to mixed method design. I: *Handbook of mixed method in social and behavioral research* (ed.) A. Tashakkori og C. Teddlie, Thousand Oaks, CA: Sage. s.671-701.

Tashakkori, A. og Teddlie, C. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the schools*, 13(1), 2-28.

Tashakkori, A. og Teddlie, C. (2009). Integrating qualitative and quantitative approaches to research. I: *The sage handbook of applied social research methods* (ed.) L. Bickman og D. J. Rog. California: Sage. s.283-317.

Togeb, M. (2003). Effektevaluering og statistiske analyser. I: *Tendenser i evaluering* (red). P. Dahler-Larsen og H. K. Krogstrup. Odense: Sydfynsk Universitetsforlag. s.141-155.

Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods (2.ed.)*. Thousand Oaks: Sage Publication.

York, L., Lamm, S. og O'Neil, J. (1999). Transfer of learning from action learning programs to the organizational setting, *Advances in Developing Human Resources* 1(2), 56-74.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. USA: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.

Wenger, E. (2005). En social teori om læring. I: *Situert læring og andre tekster* (red.) J. Lave og E. Wenger. København: Hans Reitzels Forlag. s.129-155.

Wexley, K. N. og Baldwin, T. T. (1986). Management development. *Journal of Management*, 12(2), 277-294.

West, M. A., Markiewicz, L., og Dawson, J. F. (2004). *TPI the team performance inventory: User guide*. Aston: Organisation Development.

Whyte, W. F (1984). *Learning from the field. A guide from experience*. Beverly Hills: Sage Publications.

Wisborg, S. (2004). Fra sygeplejerske til leder – At blive leder indenfor en profession. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 6(1), 64-76.

Withmore, J. (1996). *Coaching af grupper i Coaching på jobbet – En praktisk vejledning i at udvikle dine egne og dine medarbejders færdigheder på jobbet*. København: Industriens Forlag.

**TITLER I PH.D.SERIEN:**

– a Field Study of the Rise and Fall of a Bottom-Up Process

**2004**

1. Martin Grieger  
*Internet-based Electronic Marketplaces and Supply Chain Management*
2. Thomas Basbøll  
*LIKENESS  
A Philosophical Investigation*
3. Morten Knudsen  
*Beslutningens vaklen  
En systemteoretisk analyse af moderniseringen af et amtskommunalt sundhedsvæsen 1980-2000*
4. Lars Bo Jeppesen  
*Organizing Consumer Innovation  
A product development strategy that is based on online communities and allows some firms to benefit from a distributed process of innovation by consumers*
5. Barbara Dragsted  
*SEGMENTATION IN TRANSLATION AND TRANSLATION MEMORY SYSTEMS  
An empirical investigation of cognitive segmentation and effects of integrating a TM system into the translation process*
6. Jeanet Hardis  
*Sociale partnerskaber  
Et socialkonstruktivistisk casestudie af partnerskabsaktørers virkelighedsopfattelse mellem identitet og legitimitet*
7. Henriette Hallberg Thygesen  
*System Dynamics in Action*
8. Carsten Mejer Plath  
*Strategisk Økonomistyring*
9. Annemette Kjærgaard  
*Knowledge Management as Internal Corporate Venturing*
10. Knut Arne Hovdal  
*De professionelle i endring  
Norsk ph.d., ej til salg gennem Samfundslitteratur*
11. Søren Jeppesen  
*Environmental Practices and Greening Strategies in Small Manufacturing Enterprises in South Africa  
– A Critical Realist Approach*
12. Lars Frode Frederiksen  
*Industriell forskningsledelse  
– på sporet af mønstre og samarbejde i danske forskningsintensive virksomheder*
13. Martin Jes Iversen  
*The Governance of GN Great Nordic  
– in an age of strategic and structural transitions 1939-1988*
14. Lars Pynt Andersen  
*The Rhetorical Strategies of Danish TV Advertising  
A study of the first fifteen years with special emphasis on genre and irony*
15. Jakob Rasmussen  
*Business Perspectives on E-learning*
16. Sof Thrane  
*The Social and Economic Dynamics of Networks  
– a Weberian Analysis of Three Formalised Horizontal Networks*
17. Lene Nielsen  
*Engaging Personas and Narrative Scenarios – a study on how a user-centered approach influenced the perception of the design process in the e-business group at AstraZeneca*
18. S.J Valstad  
*Organisationsidentitet  
Norsk ph.d., ej til salg gennem Samfundslitteratur*

19. Thomas Lyse Hansen  
*Six Essays on Pricing and Weather risk in Energy Markets*
20. Sabine Madsen  
*Emerging Methods – An Interpretive Study of ISD Methods in Practice*
21. Evis Sinani  
*The Impact of Foreign Direct Investment on Efficiency, Productivity Growth and Trade: An Empirical Investigation*
22. Bent Meier Sørensen  
*Making Events Work Or, How to Multiply Your Crisis*
23. Pernille Schnoor  
*Brand Ethos  
Om troværdige brand- og virksomhedsidentiteter i et retorisk og diskursteoretisk perspektiv*
24. Sidsel Fabech  
*Von welchem Österreich ist hier die Rede?  
Diskursive forhandlinger og magtkampe mellem rivaliserende nationale identitetskonstruktioner i østrigske pressediskurser*
25. Klavs Odgaard Christensen  
*Sprogpolitik og identitetsdannelse i flersprogede forbundsstater  
Et komparativt studie af Schweiz og Canada*
26. Dana B. Minbaeva  
*Human Resource Practices and Knowledge Transfer in Multinational Corporations*
27. Holger Højlund  
*Markedets politiske fornuft  
Et studie af velfærdens organisering i perioden 1990-2003*
28. Christine Mølgaard Frandsen  
*A.s erfaring  
Om mellemværendets praktik i en transformation af mennesket og subjektiviteten*
29. Sine Nørholm Just  
*The Constitution of Meaning – A Meaningful Constitution? Legitimacy, identity, and public opinion in the debate on the future of Europe*
- 2005**
1. Claus J. Varnes  
*Managing product innovation through rules – The role of formal and structured methods in product development*
2. Helle Hedegaard Hein  
*Mellem konflikt og konsensus – Dialogudvikling på hospitalsklinikker*
3. Axel Rosenhø  
*Customer Value Driven Product Innovation – A Study of Market Learning in New Product Development*
4. Søren Buhl Pedersen  
*Making space  
An outline of place branding*
5. Camilla Funck Ellehave  
*Differences that Matter  
An analysis of practices of gender and organizing in contemporary work-places*
6. Rigmor Madeleine Lond  
*Styring af kommunale forvaltninger*
7. Mette Aagaard Andreassen  
*Supply Chain versus Supply Chain Benchmarking as a Means to Managing Supply Chains*
8. Caroline Aggestam-Pontoppidan  
*From an idea to a standard  
The UN and the global governance of accountants' competence*
9. Norsk ph.d.
10. Vivienne Heng Ker-ni  
*An Experimental Field Study on the*

- Effectiveness of Grocer Media Advertising*  
*Measuring Ad Recall and Recognition, Purchase Intentions and Short-Term Sales*
11. Allan Mortensen  
*Essays on the Pricing of Corporate Bonds and Credit Derivatives*
12. Remo Stefano Chiari  
*Figure che fanno conoscere*  
*Itinerario sull'idea del valore cognitivo e espressivo della metafora e di altri tropi da Aristotele e da Vico fino al cognitivismo contemporaneo*
13. Anders Mclquham-Schmidt  
*Strategic Planning and Corporate Performance*  
*An integrative research review and a meta-analysis of the strategic planning and corporate performance literature from 1956 to 2003*
14. Jens Geersbro  
*The TDF – PMI Case*  
*Making Sense of the Dynamics of Business Relationships and Networks*
15. Mette Andersen  
*Corporate Social Responsibility in Global Supply Chains*  
*Understanding the uniqueness of firm behaviour*
16. Eva Boxenbaum  
*Institutional Genesis: Micro – Dynamic Foundations of Institutional Change*
17. Peter Lund-Thomsen  
*Capacity Development, Environmental Justice NGOs, and Governance: The Case of South Africa*
18. Signe Jarlov  
*Konstruktioner af offentlig ledelse*
19. Lars Stæhr Jensen  
*Vocabulary Knowledge and Listening Comprehension in English as a Foreign Language*
- An empirical study employing data elicited from Danish EFL learners*
20. Christian Nielsen  
*Essays on Business Reporting*  
*Production and consumption of strategic information in the market for information*
21. Marianne Thejls Fischer  
*Egos and Ethics of Management Consultants*
22. Annie Bekke Kjær  
*Performance management i Process-innovation*  
*– belyst i et social-konstruktivistisk perspektiv*
23. Suzanne Dee Pedersen  
*GENTAGELSENS METAMORFOSE*  
*Om organisering af den kreative gøren i den kunstneriske arbejdspraksis*
24. Benedikte Dorte Rosenbrink  
*Revenue Management*  
*Økonomiske, konkurrencemæssige & organisatoriske konsekvenser*
25. Thomas Riise Johansen  
*Written Accounts and Verbal Accounts*  
*The Danish Case of Accounting and Accountability to Employees*
26. Ann Fogelgren-Pedersen  
*The Mobile Internet: Pioneering Users' Adoption Decisions*
27. Birgitte Rasmussen  
*Ledelse i fællesskab – de tillidsvalgte fornyende rolle*
28. Gitte Thit Nielsen  
*Remerger*  
*– skabende ledelseskrafter i fusion og opkøb*
29. Carmine Gioia  
*A MICROECONOMETRIC ANALYSIS OF MERGERS AND ACQUISITIONS*



30. Ole Hinz  
*Den effektive forandringsleder: pilot, pædagog eller politiker?*  
*Et studie i arbejdsleders meningstilskrivninger i forbindelse med vellykket gennemførelse af ledelsesinitierede forandringsprojekter*
31. Kjell-Åge Gotvassli  
*Et praksisbasert perspektiv på dynamiske læringsnettverk i toppidretten*  
Norsk ph.d., ej til salg gennem Samfundslitteratur
32. Henriette Langstrup Nielsen  
*Linking Healthcare*  
*An inquiry into the changing performances of web-based technology for asthma monitoring*
33. Karin Tweddell Levinson  
*Virtuel Uddannelsespraksis*  
*Master i IKT og Læring – et casestudie i hvordan proaktiv proceshåndtering kan forbedre praksis i virtuelle læringsmiljøer*
34. Anika Liversage  
*Finding a Path*  
*Labour Market Life Stories of Immigrant Professionals*
35. Kasper Elmquist Jørgensen  
*Studier i samspillet mellem stat og erhvervsliv i Danmark under 1. verdenskrig*
36. Finn Janning  
*A DIFFERENT STORY*  
*Seduction, Conquest and Discovery*
37. Patricia Ann Plackett  
*Strategic Management of the Radical Innovation Process*  
*Leveraging Social Capital for Market Uncertainty Management*
- 2006
1. Christian Vintergaard  
*Early Phases of Corporate Venturing*
2. Niels Rom-Poulsen  
*Essays in Computational Finance*
3. Tina Brandt Husman  
*Organisational Capabilities, Competitive Advantage & Project-Based Organisations*  
*The Case of Advertising and Creative Good Production*
4. Mette Rosenkrands Johansen  
*Practice at the top*  
*– how top managers mobilise and use non-financial performance measures*
5. Eva Parum  
Corporate governance som strategisk kommunikations- og ledelsesværktøj
6. Susan Aagaard Petersen  
*Culture's Influence on Performance Management: The Case of a Danish Company in China*
7. Thomas Nicolai Pedersen  
*The Discursive Constitution of Organizational Governance – Between unity and differentiation*  
*The Case of the governance of environmental risks by World Bank environmental staff*
8. Cynthia Selin  
*Volatile Visions: Transactions in Anticipatory Knowledge*
9. Jesper Banghøj  
*Financial Accounting Information and Compensation in Danish Companies*
10. Mikkel Lucas Overby  
*Strategic Alliances in Emerging High-Tech Markets: What's the Difference and does it Matter?*
11. Tine Aage  
*External Information Acquisition of Industrial Districts and the Impact of Different Knowledge Creation Dimensions*

- A case study of the Fashion and Design Branch of the Industrial District of Montebelluna, NE Italy*
12. Mikkel Flyverbom  
*Making the Global Information Society Governable  
On the Governmentality of Multi-Stakeholder Networks*
  13. Anette Grønning  
*Personen bag  
Tilstedevær i e-mail som interaktionsform mellem kunde og medarbejder i dansk forsikringskontekst*
  14. Jørn Helder  
*One Company – One Language?  
The NN-case*
  15. Lars Bjerregaard Mikkelsen  
*Differing perceptions of customer value  
Development and application of a tool for mapping perceptions of customer value at both ends of customer-supplier dyads in industrial markets*
  16. Lise Granerud  
*Exploring Learning  
Technological learning within small manufacturers in South Africa*
  17. Esben Rahbek Pedersen  
*Between Hopes and Realities:  
Reflections on the Promises and Practices of Corporate Social Responsibility (CSR)*
  18. Ramona Samson  
*The Cultural Integration Model and European Transformation.  
The Case of Romania*
- 2007**
1. Jakob Vestergaard  
*Discipline in The Global Economy  
Panopticism and the Post-Washington Consensus*
  2. Heidi Lund Hansen  
*Spaces for learning and working  
A qualitative study of change of work, management, vehicles of power and social practices in open offices*
  3. Sudhanshu Rai  
*Exploring the internal dynamics of software development teams during user analysis  
A tension enabled Institutionalization Model; "Where process becomes the objective"*
  4. Norsk ph.d.  
*Ej til salg gennem Samfundslitteratur*
  5. Serden Ozcan  
*EXPLORING HETEROGENEITY IN ORGANIZATIONAL ACTIONS AND OUTCOMES  
A Behavioural Perspective*
  6. Kim Sundtoft Hald  
*Inter-organizational Performance Measurement and Management in Action  
– An Ethnography on the Construction of Management, Identity and Relationships*
  7. Tobias Lindeberg  
*Evaluative Technologies  
Quality and the Multiplicity of Performance*
  8. Merete Wedell-Wedellsborg  
*Den globale soldat  
Identitetsdannelse og identitetsledelse i multinationale militære organisationer*
  9. Lars Frederiksen  
*Open Innovation Business Models  
Innovation in firm-hosted online user communities and inter-firm project ventures in the music industry  
– A collection of essays*
  10. Jonas Gabrielsen  
*Retorisk toposlære – fra statisk 'sted' til persuasiv aktivitet*

11. Christian Moldt-Jørgensen  
*Fra meningsløs til meningsfuld evaluering.*  
*Anvendelsen af studentertilfredsheds-målinger på de korte og mellemlange videregående uddannelser set fra et psykodynamisk systemperspektiv*
12. Ping Gao  
*Extending the application of actor-network theory*  
*Cases of innovation in the telecommunications industry*
13. Peter Mejlby  
*Frihed og fængsel, en del af den samme drøm?*  
*Et phronetisk baseret casestudie af frigørelsens og kontrollens sam-eksistens i værdibaseret ledelse!*
14. Kristina Birch  
*Statistical Modelling in Marketing*
15. Signe Poulsen  
*Sense and sensibility:*  
*The language of emotional appeals in insurance marketing*
16. Anders Bjerre Trolle  
*Essays on derivatives pricing and dynamic asset allocation*
17. Peter Feldhütter  
*Empirical Studies of Bond and Credit Markets*
18. Jens Henrik Eggert Christensen  
*Default and Recovery Risk Modeling and Estimation*
19. Maria Theresa Larsen  
*Academic Enterprise: A New Mission for Universities or a Contradiction in Terms?*  
*Four papers on the long-term implications of increasing industry involvement and commercialization in academia*
20. Morten Wellendorf  
*Postimplementering af teknologi i den offentlige forvaltning*  
*Analysér af en organisations kontinuerlige arbejde med informations-teknologi*
21. Ekaterina Mhaanna  
*Concept Relations for Terminological Process Analysis*
22. Stefan Ring Thorbjørnsen  
*Forsvaret i forandring*  
*Et studie i officerers kapabiliteter under påvirkning af omverdenens forandringspres mod øget styring og læring*
23. Christa Breum Amhøj  
*Det selvskabte medlemskab om managementstaten, dens styringsteknologier og indbyggere*
24. Karoline Bromose  
*Between Technological Turbulence and Operational Stability*  
*– An empirical case study of corporate venturing in TDC*
25. Susanne Justesen  
*Navigating the Paradoxes of Diversity in Innovation Practice*  
*– A Longitudinal study of six very different innovation processes – in practice*
26. Luise Noring Henler  
*Conceptualising successful supply chain partnerships*  
*– Viewing supply chain partnerships from an organisational culture perspective*
27. Mark Mau  
*Kampen om telefonen*  
*Det danske telefonvæsen under den tyske besættelse 1940-45*
28. Jakob Halskov  
*The semiautomatic expansion of existing terminological ontologies using knowledge patterns discovered*

- on the WWW – an implementation and evaluation*
29. Gergana Koleva  
*European Policy Instruments Beyond Networks and Structure: The Innovative Medicines Initiative*
  30. Christian Geisler Asmussen  
*Global Strategy and International Diversity: A Double-Edged Sword?*
  31. Christina Holm-Petersen  
*Stolthed og fordom  
Kultur- og identitetsarbejde ved skabelsen af en ny sengeafdeling gennem fusion*
  32. Hans Peter Olsen  
*Hybrid Governance of Standardized States  
Causes and Contours of the Global Regulation of Government Auditing*
  33. Lars Bøge Sørensen  
*Risk Management in the Supply Chain*
  34. Peter Aagaard  
*Det unikkes dynamikker  
De institutionelle mulighedsbetingelser bag den individuelle udforskning i professionelt og frivilligt arbejde*
  35. Yun Mi Antorini  
*Brand Community Innovation  
An Intrinsic Case Study of the Adult Fans of LEGO Community*
  36. Joachim Lynggaard Boll  
*Labor Related Corporate Social Performance in Denmark  
Organizational and Institutional Perspectives*
- 2008**
1. Frederik Christian Vinten  
*Essays on Private Equity*
  2. Jesper Clement  
*Visual Influence of Packaging Design on In-Store Buying Decisions*
  3. Marius Brostrøm Kousgaard  
*Tid til kvalitetsmåling?  
– Studier af indrulleringsprocesser i forbindelse med introduktionen af kliniske kvalitetsdatabaser i speciallægepraksissektoren*
  4. Irene Skovgaard Smith  
*Management Consulting in Action  
Value creation and ambiguity in client-consultant relations*
  5. Anders Rom  
*Management accounting and integrated information systems  
How to exploit the potential for management accounting of information technology*
  6. Marina Candi  
*Aesthetic Design as an Element of Service Innovation in New Technology-based Firms*
  7. Morten Schnack  
*Teknologi og tværfaglighed  
– en analyse af diskussionen omkring indførelse af EPJ på en hospitalsafdeling*
  8. Helene Balslev Clausen  
*Juntos pero no revueltos – un estudio sobre emigrantes norteamericanos en un pueblo mexicano*
  9. Lise Justesen  
*Kunsten at skrive revisionsrapporter.  
En beretning om forvaltningsrevisions beretninger*
  10. Michael E. Hansen  
*The politics of corporate responsibility: CSR and the governance of child labor and core labor rights in the 1990s*
  11. Anne Roepstorff  
*Holdning for handling – en etnologisk undersøgelse af Virksomheders Sociale Ansvar/CSR*

12. Claus Bajlum  
*Essays on Credit Risk and Credit Derivatives*
13. Anders Bojesen  
*The Performative Power of Competence – an Inquiry into Subjectivity and Social Technologies at Work*
14. Satu Reijonen  
*Green and Fragile  
A Study on Markets and the Natural Environment*
15. Ilduara Busta  
*Corporate Governance in Banking  
A European Study*
16. Kristian Anders Hvass  
*A Boolean Analysis Predicting Industry Change: Innovation, Imitation & Business Models  
The Winning Hybrid: A case study of isomorphism in the airline industry*
17. Trine Paludan  
*De uvidende og de udviklingsparate  
Identitet som mulighed og restriktion  
blandt fabriksarbejdere på det aftayloriserede fabriksgulv*
18. Kristian Jakobsen  
*Foreign market entry in transition economies: Entry timing and mode choice*
19. Jakob Elming  
*Syntactic reordering in statistical machine translation*
20. Lars Brømsøe Termansen  
*Regional Computable General Equilibrium Models for Denmark  
Three papers laying the foundation for regional CGE models with agglomeration characteristics*
21. Mia Reinholt  
*The Motivational Foundations of Knowledge Sharing*
22. Frederikke Krogh-Meibom  
*The Co-Evolution of Institutions and Technology  
– A Neo-Institutional Understanding of Change Processes within the Business Press – the Case Study of Financial Times*
23. Peter D. Ørberg Jensen  
*OFFSHORING OF ADVANCED AND HIGH-VALUE TECHNICAL SERVICES: ANTECEDENTS, PROCESS DYNAMICS AND FIRMLEVEL IMPACTS*
24. Pham Thi Song Hanh  
*Functional Upgrading, Relational Capability and Export Performance of Vietnamese Wood Furniture Producers*
25. Mads Vangkilde  
*Why wait?  
An Exploration of first-mover advantages among Danish e-grocers through a resource perspective*
26. Hubert Buch-Hansen  
*Rethinking the History of European Level Merger Control  
A Critical Political Economy Perspective*
- 2009**
1. Vivian Lindhardtsen  
*From Independent Ratings to Communal Ratings: A Study of CWA Raters' Decision-Making Behaviours*
2. Guðrið Weihe  
*Public-Private Partnerships: Meaning and Practice*
3. Chris Nøkkentved  
*Enabling Supply Networks with Collaborative Information Infrastructures  
An Empirical Investigation of Business Model Innovation in Supplier Relationship Management*
4. Sara Louise Muhr  
*Wound, Interrupted – On the Vulnerability of Diversity Management*

5. Christine Sestoft  
*Forbrugeradfærd i et Stats- og Livsformsteoretisk perspektiv*
6. Michael Pedersen  
*Tune in, Breakdown, and Reboot: On the production of the stress-fit self-managing employee*
7. Salla Lutz  
*Position and Reposition in Networks – Exemplified by the Transformation of the Danish Pine Furniture Manufacturers*
8. Jens Forssbæk  
*Essays on market discipline in commercial and central banking*
9. Tine Murphy  
*Sense from Silence – A Basis for Organised Action*  
*How do Sensemaking Processes with Minimal Sharing Relate to the Reproduction of Organised Action?*
10. Sara Malou Strandvad  
*Inspirations for a new sociology of art: A sociomaterial study of development processes in the Danish film industry*
11. Nicolaas Mouton  
*On the evolution of social scientific metaphors: A cognitive-historical enquiry into the divergent trajectories of the idea that collective entities – states and societies, cities and corporations – are biological organisms.*
12. Lars Andreas Knutsen  
*Mobile Data Services: Shaping of user engagements*
13. Nikolaos Theodoros Korfiatis  
*Information Exchange and Behavior*  
*A Multi-method Inquiry on Online Communities*
14. Jens Albæk  
*Forestillinger om kvalitet og tværfaglighed på sygehuse*  
*– skabelse af forestillinger i læge- og plejegrupperne angående relevans af nye idéer om kvalitetsudvikling gennem tolkningsprocesser*
15. Maja Lotz  
*The Business of Co-Creation – and the Co-Creation of Business*
16. Gitte P. Jakobsen  
*Narrative Construction of Leader Identity in a Leader Development Program Context*
17. Dorte Hermansen  
*“Living the brand” som en brandorienteret dialogisk praksis: Om udvikling af medarbejdernes brandorienterede dømmekraft*
18. Aseem Kinra  
*Supply Chain (logistics) Environmental Complexity*
19. Michael Nørager  
*How to manage SMEs through the transformation from non innovative to innovative?*
20. Kristin Wallevik  
*Corporate Governance in Family Firms*  
*The Norwegian Maritime Sector*
21. Bo Hansen Hansen  
*Beyond the Process*  
*Enriching Software Process Improvement with Knowledge Management*
22. Annemette Skot-Hansen  
*Franske adjektivisk afledte adverbier, der tager præpositionssyntagmer indledt med præpositionen à som argumenter*  
*En valensgrammatisk undersøgelse*
23. Line Gry Knudsen  
*Collaborative R&D Capabilities*  
*In Search of Micro-Foundations*

24. Christian Scheuer  
*Employers meet employees  
Essays on sorting and globalization*
25. Rasmus Johnsen  
*The Great Health of Melancholy  
A Study of the Pathologies of Perfor-  
mativity*
26. Ha Thi Van Pham  
*Internationalization, Competitiveness  
Enhancement and Export Performance  
of Emerging Market Firms:  
Evidence from Vietnam*
27. Henriette Balieu  
*Kontrolbegrebets betydning for kausa-  
tivalternationen i spansk  
En kognitiv-typologisk analyse*
- 2010**
1. Yen Tran  
*Organizing Innovation in Turbulent  
Fashion Market  
Four papers on how fashion firms crea-  
te and appropriate innovation value*
2. Anders Raastrup Kristensen  
*Metaphysical Labour  
Flexibility, Performance and Commit-  
ment in Work-Life Management*
3. Margrét Sigrún Sigurdardóttir  
*Dependently independent  
Co-existence of institutional logics in  
the recorded music industry*
4. Ásta Dis Óladóttir  
*Internationalization from a small do-  
mestic base:  
An empirical analysis of Economics and  
Management*
5. Christine Secher  
*E-deltagelse i praksis – politikernes og  
forvaltningens medkonstruktion og  
konsekvenserne heraf*
6. Marianne Stang Våland  
*What we talk about when we talk  
about space:  
End User Participation between Proces-  
ses of Organizational and Architectural  
Design*
7. Rex Degnegaard  
*Strategic Change Management  
Change Management Challenges in  
the Danish Police Reform*
8. Ulrik Schultz Brix  
*Værdi i rekruttering – den sikre beslut-  
ning  
En pragmatisk analyse af perception  
og synliggørelse af værdi i rekrutte-  
rings- og udvælgelsesarbejdet*
9. Jan Ole Similä  
*Kontraktsledelse  
Relasjonen mellom virksomhetsledelse  
og kontraktshåndtering, belyst via fire  
norske virksomheter*
10. Susanne Boch Waldorff  
*Emerging Organizations: In between  
local translation, institutional logics  
and discourse*
11. Brian Kane  
*Performance Talk  
Next Generation Management of  
Organizational Performance*
12. Lars Ohnemus  
*Brand Thrust: Strategic Branding and  
Shareholder Value  
An Empirical Reconciliation of two  
Critical Concepts*
13. Jesper Schlamovitz  
*Håndtering af usikkerhed i film- og  
byggeprojekter*
14. Tommy Moesby-Jensen  
*Det faktiske livs forbindtighed  
Førsokratisk informeret, ny-aristotelisk  
ἦθος-tænkning hos Martin Heidegger*
15. Christian Fich  
*Two Nations Divided by Common  
Values  
French National Habitus and the  
Rejection of American Power*

16. Peter Beyer  
*Processer, sammenhængskraft  
og fleksibilitet*  
*Et empirisk casestudie af omstillings-  
forløb i fire virksomheder*

17. Adam Buchhorn  
*Markets of Good Intentions*  
*Constructing and Organizing*  
*Biogas Markets Amid Fragility*  
*and Controversy*

18. Cecilie K. Moesby-Jensen  
*Social læring og fælles praksis*  
*Et mixed method studie, der belyser*  
*læringskonsekvenser af et lederkursus*  
*for et praksisfællesskab af offentlige*  
*mellemledere*

#### **TITLER I ATV PH.D.-SERIEN**

##### **1992**

1. Niels Kornum  
*Servicemkørsel – organisation, øko-  
nomi og planlægningsmetoder*

##### **1995**

2. Verner Worm  
*Nordiske virksomheder i Kina*  
*Kulturspecifikke interaktionsrelationer*  
*ved nordiske virksomhedstableringer i*  
*Kina*

##### **1999**

3. Mogens Bjerre  
*Key Account Management of Complex*  
*Strategic Relationships*  
*An Empirical Study of the Fast Moving*  
*Consumer Goods Industry*

##### **2000**

4. Lotte Darsø  
*Innovation in the Making*  
*Interaction Research with heteroge-  
neous Groups of Knowledge Workers*  
*creating new Knowledge and new*  
*Leads*

##### **2001**

5. Peter Hobolt Jensen  
*Managing Strategic Design Identities*  
*The case of the Lego Developer Net-  
work*

##### **2002**

6. Peter Lohmann  
*The Deleuzian Other of Organizational*  
*Change – Moving Perspectives of the*  
*Human*

7. Anne Marie Jess Hansen  
*To lead from a distance: The dynamic*  
*interplay between strategy and strate-  
gizing – A case study of the strategic*  
*management process*

##### **2003**

8. Lotte Henriksen  
*Videndeling*  
*– om organisatoriske og ledelsesmæs-  
sige udfordringer ved videndeling i*  
*praksis*

9. Niels Christian Nickelsen  
*Arrangements of Knowing: Coordi-  
nating Procedures Tools and Bodies in*  
*Industrial Production – a case study of*  
*the collective making of new products*

##### **2005**

10. Carsten Ørts Hansen  
*Konstruktion af ledelsesteknologier og*  
*effektivitet*

#### **TITLER I DBA PH.D.-SERIEN**

##### **2007**

1. Peter Kastrup-Misir  
*Endeavoring to Understand Market*  
*Orientation – and the concomitant*  
*co-mutation of the researched, the*  
*researcher, the research itself and the*  
*truth*

##### **2009**

1. Torkild Leo Thellefsen  
*Fundamental Signs and Significance-  
effects*  
*A Semeiotic outline of Fundamental*  
*Signs, Significance-effects, Knowledge*  
*Profiling and their use in Knowledge*  
*Organization and Branding*

2. Daniel Ronzani  
*When Bits Learn to Walk Don't Make*  
*Them Trip*  
*Technological Innovation and the Role*



*of Regulation by Law in Information  
Systems Research: the Case of Radio  
Frequency Identification (RFID)*

**2010**

1. Alexander Carnera  
*Magten over livet og livet som magt  
Studier i den biopolitiske ambivalens*