



Masterspeciale i Læreprocesser med speciale i Evaluering og Kvalitetsudvikling

Meningsforhandlinger om kvalitet

Hvad karakteriserer læreprocesser, som finder sted i forbindelse med evalueringsmøder i implementeringsteams?

Studerende: Charlotte Laubek. Studenummer: 201481175

Vejleder: Karen Egedal Andreasen

Uddannelse: Master i Læreprocesser med speciale i Evaluering og Kvalitetsudvikling. Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. 4 semester

Anslag: 140.924

Sideantal: 59

Afleveringsdato: 20.12. 2016

Forside layout af Linnea Bruhn Laubek

Illustrationen symboliserer de forbindelser, som skabes i forbindelse med deltagelse i evalueringssmøder i implementeringsteams.

Abstract

Negotiation of the meaning of Quality

Quality improvement in the public health sector has traditionally been governed by goal models and a focus on control. Currently, new approaches are being applied. They assume that the engagement of employees promotes development and learning. This Master Thesis investigates how employee engaging methods of evaluating may be designed as social processes and focuses on what characterizes learning.

The main question posed by the Thesis is: What characterizes learning as it takes place as part of evaluation meetings in implementing teams?

The study is based on a phenomenological and hermeneutic research approach. It uses a case design and qualitative methods. Analysis of documents, participant observations and focus group interviews provides an insight into learning provided by the social processes. The study object is an evaluation which is formative, internal and interactive and involves the establishment of workplace communities. Participation in these communities is shown to be an important factor in learning at the individual, work community and organizational level.

The study demonstrates that when staff, through workplace communities, engage in evaluation, social processes affect the negotiation of meaning, quality, identity and power relations. Staff members experience the allocation of influence and responsibility as motivating. Learning is characterized by the development of accountability and social productivity which develops practice.

The study also shows that the potential for learning depends on participation, mutual engagement, and the capacities and learning readiness of the individual staff members.

Indholdsfortegnelse

Forord.....	1
1. Indledning	1
1.1 Kontekst	2
1.2 Afgrænsning	4
2. Problemformulering	4
2.1 Begrebsafklaring	4
2.2 Forskningsspørgsmål.....	5
3. Metodeafsnit.....	5
3.1 Videnskabsteori og metodologi.....	5
3.2 Ethiske dimensioner	7
4. Undersøgelhedsdesign	7
4.1 Case-orienteret tilgang	8
4.2 Dokumentanalyse	8
4.3 Deltagerobservationer	10
4.4 Semistrukturerede fokusgruppeinterviews	11
4.5 Udvælgelse af observationsfelt og informanter.....	13
4.6 Analysestrategi	15
5. Analysens teoretiske fundament.....	16
5.1 Social teori om læring	16
5.1.1 Læring gennem deltagelse i fællesskaber i praksis	17
5.1.2 Læring, som tilblivelse	18
5.1.3 Læring, som erfaring	19
5.2 Ellströms læringsteoretiske perspektiv.....	19
5.2.1 Læringspotential i praksis	20
5.2.2 Læringstypologier	21
5.2.3 Organisationslogikker	22
5.3 Teoriernes anvendelse i analysen	22
6. Analyse af det empiriske materiale	23
6.1 Hvordan er evalueringsmøder i lokale implementeringsteams designet?	23

6.1.1	Design af evalueringsmøder	24
6.1.2	Design af læring	28
6.1.3	Delkonklusion	31
6.2	Hvilke sociale processer udspiller sig i forbindelse med evalueringsmøder i implementeringsteams.....	32
6.2.1	Deltagelse i et implementeringsteam	32
6.2.2	Deltagelse og engagement.....	41
6.2.3	Deltagelse i den fælles virksomhed.....	43
6.2.4	Meningsforhandlinger om den fælles virksomhed	44
6.2.5	Meningsforhandlinger om kvalitet	46
6.2.6	Deltagelse og tingsliggørelse skaber forbindelser.....	49
6.2.7	Delkonklusion	53
6.3	Karakteristik af læreprocesser, som finder sted i forbindelse med evalueringsmøder i implementeringsteams.....	54
6.3.1	Diskussion	54
6.4	Konklusion	56
7.	Perspektivering.....	57
8.	Metodekritik.....	58
9.	Litteraturliste	60

Forord

Dette speciale handler om læreprocesser, som finder sted i forbindelse med evalueringer og kvalitetsudvikling på en arbejdsplads. Målet med specialet er at få en forståelse for, hvordan evalueringsaktiviteter, der har læring som formål, er designet, og hvordan de sociale processer, som finder sted på evalueringsmøder i et implementeringsteam, udspiller sig med henblik på at kunne karakterisere de affødte læreprocesser.

1. Indledning

Kvalitetsudvikling er indenfor de seneste 20 år blevet en integreret del af sundhedsvæsenets virksomhed. Perioden har været domineret af aktiviteter, som alle har haft det overordnede formål at sikre kvalitet gennem standardisering og ekstern kontrol (Mainz 2013). Det bærende fundament har været en forståelse af, at udvikling kan skabes gennem anvendelse af objektive evalueringer, kontrol samt en evidensbaseret og overvejende top-down tilgang til kvalitetsudvikling. (Krogstrup 2001; 20016) I følge Mainz har denne forståelse været begrænsende både for erkendelsen af kompleksiteten i sundhedsvæsenets aktiviteter og for udvikling og fastholdelse af kvaliteten (Mainz 2013).

I 2015 udgav Ministeriet for Sundhed og Forebyggelse et Nationalt Kvalitetsprogram for Sundhedsområdet 2015-2018¹ (NKS), der beskrives som en nytænkning af kvalitetsarbejdet. Fokus er bl.a. rettet mod, at læring både skal være et middel og et mål for kvalitets- og forbedringsarbejdet i sundhedsvæsenet. I dette forbedringsarbejde skal medarbejderne inddrages, engageres og spille en central rolle (NKS 2015-2018).

”Med kvalitetsprogrammet foreslås der en fornyet tilgang til kvalitetsudviklingen. Kvaliteten skal ikke blot fastholdes og sikres; den skal også vedvarende forbedres. Derfor er der behov for et større fokus på de kvalitetsredskaber, der understøtter sundhedspersonalets egen motivation til at forbedre (...) ” (NKS 2015: 7).

Der sættes med NKS en ny retning indenfor kvalitetsarbejdet i sundhedsvæsenet, hvor involvering af medarbejderne formodes at kunne understøtte både læring og udvikling af kvalitet. Denne tilgang er anderledes end de mere positivistiske kvalitetsudviklingsmetoder, der tidligere har været anerkendt og anvendt i sundhedsvæsenet (Krogstrup 2001: 96).

¹ Bilag 1. Nationalt Kvalitetsprogram for Sundhedsområdet. (NKS) Ministerie for Sundhed og Forebyggelse. 2015

Når der fra politisk niveau sættes en ny kurs for kvalitetsarbejdet, så får dette betydning for valg af værktøjer og metoder, som anvendes i praksis i hele sundhedsvæsenet. Hvilket kan have betydning for arbejdet med kvalitetsudvikling af sundhedsvæsenets ydelser (Mainz 2013). Anvendelsen af medarbejderinvolverende metoder med læring og kvalitetsudvikling som formål kan med læringsteoretiker Etienne Wengers ord også blive et forsøg på at designe læring. Design kan ifølge Wenger være gidsel for vores forståelse, og vores perspektiver på læring har stor betydning for virkningerne, når vi forsøger at styre, fremskynde eller lede læring (Wenger 2004: 19).

”Vores forsøg på at organisere læringen har den vigtige implikation, at vi er nødt til at overveje vores egne diskurser om læring og deres indvirkning på, hvordan vi lægger planer for læring” (Wenger 2004: 20).

Når man i NKS antager det perspektiv, at anvendelsen af værktøjer og metoder, som involverer medarbejderne, fremmer både læring og udvikling, da vækkes min nysgerrighed i forhold til, hvordan dette kan gennemføres i praksis, og hvad der karakteriserer de læreprocesser, som affødes.

Med det formål at undersøge, hvordan medarbejderinvolverende metoder finder sted, og hvordan medarbejdernes deltagelse afføder læring, vil jeg undersøge en kvalitetsudviklingsproces, som har fundet sted i praksis, og hvor muligheden for at indsamle data om dette er tilstede.

1.1 Kontekst

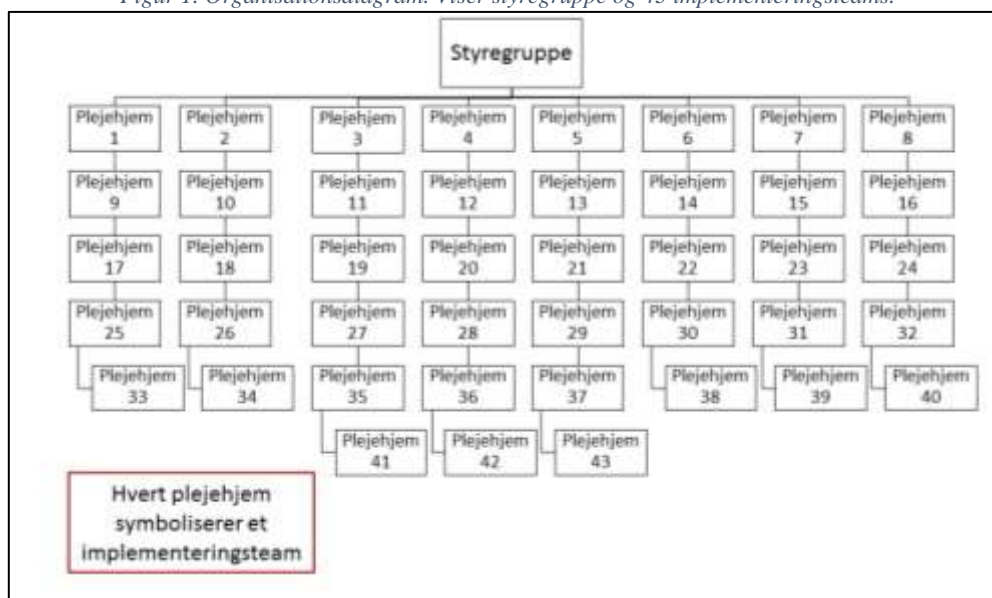
Undersøgelsen finder sted i en større dansk kommune og er rettet mod evalueringsaktiviteter, som har læring og udvikling til formål. Evalueringsaktiviteterne er en planlagt del af kvalitetsudviklingen af en indsats implementeret i perioden 2014-2016 på kommunens plejehjem. Indsatsens overordnede formål har været at udvikle kvaliteten i arbejdet med at forebygge unødvendige sygehusindlæggelser af ældre borgere ved at anvende to værktøjer, som begge er anbefalet af Sundhedsstyrelsen og KL². Værktøjerne er standardiserede metoder, som det sundhedsfaglige personale anvender hhv. til indsamling af observationer af borgernes tilstand og til strukturering af det tværfaglige samarbejdet omkring forebyggelse af sygdom og hospitalsindlæggelser. Værktøjerne kaldes Værktøjer til Opsporing af Tidlige Tegn på Sygdom (forkortes fremadrettet VTOS) Indsatsen har medvirket til et fald i de uheldsmæssige indlæggelser, øget samarbejde mellem det sundhedsfaglige personale og en bedre anvendelse af medarbejdernes kompetencer³.

² Bilag 2. Rapport. Værktøjer til hverdagsobservationer. 2013. KL og Sundhedsstyrelsen

³ Bilag 3. Notat. Ministeriet for Sundhed og Forebyggelse

Implementeringen og kvalitetsudviklingen af indsatsen er overordnet planlagt og styret i en styregruppe med repræsentanter fra både chef-, ledelses- og medarbejderniveau. Den lokale implementering og kvalitetsudvikling er varetaget af implementeringsteams nedsat på hvert plejehjem med repræsentanter for den lokale ledelse, lokale medarbejdere og samarbejdspartnere. Organiseringen er illustreret nedenfor.

Figur 1. Organisationsdiagram. Viser styregruppe og 43 implementeringsteams.



Det lokale implementeringsteam er ansvarlig for løbende at evaluere indsatsen på eget plejehjem. Teamet afholder evalueringsmøder med få ugers mellemrum i begyndelsen af implementeringsprocessen og efter 10 uger med 2-3 måneders interval⁴. Styregruppen har fastlagt rammerne for implementeringsteamets møder i et evalueringsdesign⁵, hvori de løbende evalueringsaktiviteter beskrives således:

”Den løbende evaluering skal være forbedringsorienteret og have til formål at sikre læring og udvikling frem mod at hvert plejehjem integrerer indsatsen i driften med den bedst mulige kvalitet. ” (Evalueringsdesign. Bilag 6. s. 3)

Yderligere skal de løbende evalueringer i hvert implementeringsteam bidrage med viden, som skal kvalificere styregruppens beslutningsprocesser⁶.

⁴ Bilag 7. Evalueringsaktiviteter i implementeringsteams

⁵ Bilag 6. Evalueringsdesign.

⁶ Bilag 6. Evalueringsdesign

1.2 Afgrænsning

Evalueringsmøderne er fokus for specialets undersøgelse. De anvendes som eksempel på en metode til udvikling af kvalitet og inddragelse af medarbejdere. Undersøgelsen skal belyse, hvordan evalueringsmetoden anvendes, og hvordan den påvirker sociale processer i praksis.

Jeg forventer, at undersøgelsen herigennem kan bidrage med nuanceret viden om, hvad der karakteriserer de læreprocesser, som finder sted i forbindelse med evalueringsmøderne. Denne viden kan potentielt medvirke til, at der træffes kvalificerede metodevalg i arbejdet med kvalitetsudvikling og evaluering, der har læring som formål.

Ovenstående indledning og afgrænsning af feltet leder frem til følgende problemformulering som styrende for specialet.

2. Problemformulering

Hvad karakteriserer læreprocesser, som finder sted i forbindelse med evalueringsmøder i implementeringsteams?

I problemformuleringen indgår begreberne læreprocesser, evalueringsmøder og implementeringsteams. En afklaring af specialets forståelse af disse begreber er nødvendig for forståelsen af specialets fokus og problemformulering.

2.1 Begrebsafklaring

Læreprocesser

Læreprocesser forstås ud fra Wengers perspektiv som en del af vores aktive og sociale deltagelse i fællesskaber i praksis. Ifølge Wenger er komponenterne mening, praksis, fællesskab og identitet nødvendige for, at deltagelse kan karakteriseres som læreprocesser, der både former, hvem vi er, hvad vi gør, og hvordan vi forstår os selv på individ-, fællesskabs- og organisationsniveau (Wenger 2004).

Evalueringsmøder

Set fra et læringsteoretisk perspektiv kan evalueringsmøderne i implementeringsteams betragtes som et design af læring (Wenger 2004) og som rammer for struktureret og planlagt læring på arbejdet (Jørgensen 2005: 21-23). Denne betragtning indbefatter forståelsen af evalueringsmøderne som aktiviteter, der finder sted i en social kontekst, hvor sproglig udlægning af erfaringer og handlinger samt kritisk refleksion over en praksis finder sted blandt professionelle og praktikere i et etableret forum, der har læring som fokus (Ibid.).

Implementeringsteams

Et implementeringsteam består i denne kontekst af 4-8 medarbejderrepræsentanter, 1-2 ledelsesrepræsentanter og 1 udviklingssygeplejerske. Medarbejderrepræsentanterne er både social- og sundhedshjælpere, social- og sundhedsassistenter, hjemmesygeplejersker og plejehjemssygeplejersker, som alle har deres daglige gang, kliniske praksis og samarbejde på plejehjemmet. Udviklingssygeplejersken deltager i mange forskellige implementeringsteams. Hun er ikke en del af den kliniske praksis, men har en faciliterende funktion.

2.2 Forskningsspørgsmål

Med det formål at operationalisere og strukturere besvarelsen af problemformuleringen opstilles følgende forskningsspørgsmål:

- *Hvordan er evalueringsmøder i lokale implementeringsteams designet?*
- *Hvilke sociale processer udspiller sig i forbindelse med evalueringsmøderne?*
- *Hvad karakteriserer læreprocesser, som finder sted i forbindelse med evalueringsmøder i implementeringsteams?*

Forskningsspørgsmål og problemformulering besvares gennem analyse af kvalitative data i form af en dokumentsamling, observationsstudier og semistrukturerede interviews. En nærmere redegørelse for metodologi og valg af metoder følger i de kommende afsnit.

3. Metodeafsnit

Indledningsvis beskrives specialets grundlæggende ontologiske og epistemologisk udgangspunkt. Metodologien er styrende for, hvilke metoder der kan bringes i anvendelse, når viden skal indsamles og bearbejdes i specialet (Thornquist 2006). Spørgsmål om validitet og reliabilitet vedrører de epistemologiske forhold, og indenfor den kvalitative forskning skal de metodologiske og metodemæssige overvejelser sikre, at det ikke er en forskers søgen, der skaber det, som findes (Thisted 2013).

”Vores søgen er altså konstruktivistisk i den forstand, at vi opbygger det perspektiv på verden, som vi arbejder med, men det er ikke vores søgen, der skaber det, vi finder” (Thisted 2013: 180).

Indsamling og analyse af empiri giver ét eller flere nuancerede billeder af dele af sandheden om det undersøgte, som den findes i virkeligheden (Brinkmann 2015).

3.1 Videnskabsteori og metodologi

Specialets problemformulering lægger op til en eksplorativ undersøgelse af livsverdensfænomener, der finder sted i forbindelse med evalueringsmøder.

Denne type af viden, som kan indsamles til besvarelsen af problemformuleringen er af humanistisk og kvalitativ karakter (Brinkmann 2015). Karakteristisk for den kvalitative forskningstradition er, at videnskabelig viden er kontekstuel og findes i den virkelige verden, som vi lever i (Thisted 2013). Den kvalitative forskning kan være optaget af f.eks.:

”... at forstå og beskrive oplevelser og erfaringer (...) eller af at forstå og afdække mere abstrakte begreber som læring, motivation, sundhed og lykke” (Brinkmann 2015: 13).

Indenfor den kvalitative forskningstradition skal fænomener beskrives, før de kan forklares og forstås (Brinkmann 2015). Fænomenologien ”søger at beskrive begivenheder og handlinger, sådan som de tager sig ud” (Thisted 2013: 54), mens hermeneutikkens overordnede og centrale problemstilling er forståelsen af menneskelige udtryk (Thisted 2013: 50).

Den empiriske undersøgelse vil således både have beskrivende og forstående karakter og være rettet mod hhv. foreliggende dokumenter, situationer som udspiller sig i situerede kontekster og menneskers oplevede livsverden. Undersøgelsens retning er overvejende induktiv, idet der tages udgangspunkt i at observere virkeligheden og analysere empiriske data med det formål at kunne uddrage essenser, som er iboende i data, opnå ny forståelse eller udvikle begreber (Thisted 2013: 48).

I specialet indtages det fænomenologiske perspektiv i den empiriske dataindsamling med det formål, at essensen, indhold og betydning af fænomenet *evalueringsmøder i implementeringsteams* fordomsfrit indkredses og beskrives, som det fremtræder (Brinkmann & Tanggaard 2015).

”Fænomenologien har som central ambition at belyse fænomener, som de er i sig selv (...) Fænomenologi handler om at møde fænomenet selv” (Brinkmann & Tanggaard 2015: 218).

Essensen er det, der gør fænomenet til det, det er. Som forsker tilføjer man ikke essensen gennem fortolkning. Essensen er derimod tilstede i kraft af intentionaliteten mellem forskeren og fænomenet (Brinkmann & Tanggaard 2015). Den fænomenologiske metodologi er karakteriseret ved at bevæge sig fra reduktionen, som også kan forstås som beskrivelse, til konstruktion og dekonstruktion. I denne proces beskrives fænomenet, hvorefter det fortolkes og endeligt udsættes for kritisk refleksion (Brinkmann 2015).

Indenfor hermeneutikken er det en epistemologisk forudsætning, at forståelse er en kontekstuel erkendelsesproces, der tager afsæt i fortolkerens forforståelse og meningshorisont (Thisted 2013: 59).

” (...) den grundlæggende antagelse om vores erkendelse inden for dette videnskabs syn er, at vores erkendelse kommer i stand ved forståelsen af det enkelte inden for rammerne af den helhed, hvor det optræder, og at det får en betydning i kraft af denne sammenhæng” (ibid. 63)

Denne proces beskrives som den hermeneutiske cirkel, i hvilken faserne forforståelse, forståelse og efterforståelse indgår (ibid.). I analysen af det empiriske materiale anlægges en hermeneutisk fortolkende tilgang.

Analysen vil afledt af de metodologiske perspektiver bygge på en kontekstuel beskrivelse og en fortolkningsbaseret forståelse af situationer i virkeligheden, som de viser sig for de i undersøgelsen involverede mennesker (Brinkmann 2015).

Jeg er opmærksom på, at der kan være andre perspektiver på det undersøgte emne, end de involverede giver udtryk for. I mit undersøgelsesdesign vil jeg derfor forholde mig kritisk undersøgende til indsamlingen og analysen af det empiriske materiale.

3.2 Ethiske dimensioner

Kvalitativ forskning fordrer mange etiske og erkendelsesmæssige overvejelser. Forskningsetik er i reglen forbundet med overholdelse af gældende lovgivning samt praksis omkring anonymitet, fortrolighed, informeret samtykke og respekt for privatlivets fred. Den etiske dimension handler dog også om mere grundlæggende perspektiver end den kontrol, som etiske koder udøver.

Etik er i det relationelle, sociale og det kulturelle. Forskningsetik er derved indlejret i hele den akademiske proces og skal indtænkes i den indledende fase og være et opmærksomhedspunkt i indsamling, bearbejdning og endeligt formidling af det færdige resultat. På det mikroetiske plan kan der foreskrives retningslinjer og tommelfingerregler, mens det på makroetiske plan og i det relationelle er svært at formulere universelt gyldige regler for korrekte handlemåder udover princippet om at være et reflekteret og ordentligt menneske (Brinkmann 2015).

Jeg vil i ovenstående perspektiv være eksplicit omkring etiske dilemmaer og forhold, som kræver opmærksomhed undervejs i specialet.

I det følgende afsnit beskrives specialets undersøgelsesdesign, som bygger på metodologien.

4. Undersøgelsesdesign

Indenfor den humanvidenskabelige tradition er det almindeligt at kombinere flere kvalitative metoder i et forskningsdesign (Brinkmann 2015). Jeg har valgt at kombinere en case-orienteret til-

gang med tre forskellige kvalitative metoder i specialets undersøgelsesdesign, hhv. dokumentanalyse, deltagerobservationer og fokusgrupeinterviews. Metoderne forventes analytisk at kunne komplementere og supplere hinanden, hvorved en dybere og mere nuanceret forståelse af genstanden for specialets undersøgelse kan opnås (Brinkmann 2015: kap. 10). Indledningsvist redegøres for den case-orienterede tilgang, hvorefter metoderne præsenteres.

4.1 Case-orienteret tilgang

At arbejde case-orienteret er en samfunds- og humanvidenskabelig metode, som giver mulighed for læring på et specialiseret niveau om kontekstafhængige data og udvikling af konkret og kontekstbunden viden (Flyvbjerg 2015). Kombinationen af kvalitative metoder og casestudier kan bidrage med værdifuld viden om processer i praksis, som ellers kan være svært tilgængelige (Krogstrup 2016: 161). I specialet anvendes ikke en case i klassisk forstand, men der anvendes eksempler på en evalueringspraksis i en konkret kontekst. Det er min forhåbning, at der herigenom kan indsamles empiri, som kan belyse nuancerede og kontekstnære data ved et fænomen (K.D 2016). Jeg er opmærksom på, at jeg ved anvendelsen af en case-orienteret og kvalitativ tilgang begrænser mulighederne for formel generalisering som kilde til videnskabelig udvikling (Flyvbjerg 2015). Min ambition er dog, at den viden som fremkommer af undersøgelsen kan give et indblik, der både er relevant og anvendeligt i sammenhænge og organisationer, der modsvarer denne kontekst,

I det følgende redegøres for metoder til dataindsamling, hvorefter strategi for udvælgelse af observationsfelt og informanter præsenteres. Afsnittet afsluttes med en redegørelse for den samlede analysestrategi.

4.2 Dokumentanalyse

En empirisk undersøgelse involverer ofte undersøgelse af dokumenter, og dokumentanalyse er en meget anvendt samfundsvidenskabelig metode. Et dokument er ”sprog fikseret i tekst og tid” (Lynggaard 2015: 154) og kan have form af referater, nyhedsbreve og rapporter. Dokumentanalyse kan som metode både bidrage med data, der gengiver et historisk perspektiv, og det rationale, som dokumentet var udtryk for på produktionstidspunktet, og dermed afdække processer, der afspejler udvikling i praksisser eller forbindelser mellem praksisser (ibid.: 153). Dokumenter er produceret af andre end dokumentanalytikeren eller med et andet formål end at indgå i en analyse. Herved adskiller dokumenter sig fra andet kvalitativt materiale, men udgør trods dette ikke en mere fulgyldig sandhed om et fænomen (ibid.).

Sneboldmetoden er en anerkendt metode til generering af dokumenter ved at forfølge de referencer, som udgår fra et moderdokument og indbyrdes forbinder dokumenterne. Analytikeren udvælger moderdokumentet og vurderer dokumentsamlingens mætningspunkt, hvilket potentielt kan udgøre en risiko for, at væsentlige dokumenter overses. Metoden kan derfor hensigtsmæssigt kombineres med andre eksplorative undersøgelser. (Lynggaard 2015).

Metode til indsamling af dokumenter

I denne undersøgelse er indsamling af dokumenter styret af første og andet forskningsspørgsmål. Dokumenterne er genereret ved henvendelse til relevante ledere og udviklingssygeplejersker samt ved at benytte *sneboldmetoden* i kommunens interne dokumentstyringsarkiv og kommunikationsportal. Her er der i relevante sager søgt på projekt VTOS.

Dokumentmateriale

Dokumentsamlingen er kategoriseret efter anvendelsessigte.

Kategori 1 forventes at kunne udsige noget om rammer for samt indhold i indsats og evalueringdesignet.

Kategori 2 forventes at kunne udsige noget om, hvordan referater og statusnotater cirkulerer imellem praksisser.

Præsentation af analysens dokumentmateriale				
Kategori	Dokumenttyper	Afsender	Modtager	Data
1.	Officielle, rammesættende dokumenter	Ministeriet for Sundhed og Forebyggelse Sundhedsstyrelsen Det politiske udvalg i Kommunen Styregruppen	Styregruppen Implementeringsteams Ledelse og medarbejdere i Kommunen	Rammer for og indhold i indsats og evalueringdesign
2.	A. Interne kommunale referater B. Statusnotat	A. Implementeringsteams B. Styregruppen	A. Implementeringsteams Ledelse og medarbejdere på lokale plejehjem Styregruppen B. Styregruppen Chef- og lederniveau Det politiske udvalg	Hvordan viden distribueres imellem involverede og interessenter

Dokumentsamlingen fremlægges i bilag 8. Samlingen udgør det felt, som er vurderet repræsentativt for den praksis, som undersøges. Dokumenter i kategori 1 anvendes til besvarelse af forskningsspørgsmål 1, mens kategori 2 dokumenter anvendes til besvarelse af forskningsspørgsmål 2.

Navne og andre oplysninger, der kan identificerer personer eller organisationer, er fjernet i de indsamlede dokumenter. Dette er gjort for at sikre fortrolighed, og uden at dokumentets indhold i øvrigt er ændret.

I følgende afsnit redegøres for indsamling af data gennem deltagerobservationer. En metode, som anvendes til besvarelsen af forskningsspørgsmål 2 og problemformuleringen.

4.3 Deltagerobservationer

Deltagerobservationsstudier er en specifik kvalitativ metode, som omfatter at:

” forskerens observationer foretages blandt mennesker i deres egne omgivelser og med en mere eller mindre intens social interaktion mellem forskeren og det miljø, der undersøges” (Szulevicz 2015: 83).

Metoden er eksplorativ og rummer det paradoks, at deltagelse refererer til involvering, mens observation kræver distance. Graden af deltagelse kan varierer fra marginalt og overvejende observerende til fuldt deltagende. Deltagerobservationers styrke er, at der gives adgang til hændelser og informationer om fænomener, som ellers kan være svært tilgængelige for en forsker. Deltagerobservationerne kan yderligere qua indsigt i praksissen medvirke til kvalificering af efterfølgende kvalitative undersøgelser, f.eks. interviewundersøgelser (ibid.).

Observatøren kan ved sin deltagelse påvirke hændelserne og derved fænomenet, som det viser sig. Yderligere kan den viden, som uddrages af fænomenet, påvirkes af observatøren, der qua sin rettedhed udgør et medierende led, som hændelserne filtreres igennem (ibid.).

Metode til indsamling af observationer

Da jeg ønsker at undersøge evalueringsprocesserne, som de finder sted i lokale implementerings-teams, har jeg deltaget i planlagte evalueringsmøder. På møderne har jeg været udelukkende observerende og dermed marginalt deltagende. Med det formål at have en rettedhed i mine observationer har jeg brugt en observationsguide, som både har tilladt åbne observationer og samtidig har haft en teoretisk ramme (Brinkmann 2015). Metoder til kvalitetsudvikling og kvalitetssikring kan analyseres ud fra et evalueringsteoretisk begrebsapparat (Rasmussen 2011). Den teoretiske ramme er inspireret af begreberne: evaluanden, anvendelse, viden og værdier, som ifølge flere

evalueringsteoretikere kan anvendes som et deskriptiv begrebsapparat til analyse af en evaluerings beskaffenhed (Krogstrup 2016; Dahler-Larsen 2013). Begreberne er integreret i observationsguiden sammen med fokuspunkter vedrørende deltagernes interaktion og kommunikation i implementeringsteamet, som vedrører forskningsspørgsmål 2.

Samlet giver observationsguiden en rettet mod, hvad evalueringsprocesserne indeholder og hvordan de udspiller sig (Bilag 9. Observationsguide).

Strategi for observationsnoter

Generelt anbefales det, at observationer noteres så deskriptivt, konkret og detaljeret som muligt, uden at observatøren fortolker eller tillægger det oplevede egen betydning eller mening. De deskriptive og umiddelbare noter kan efterfølgende danne grundlag for fokuserede og analyserende noter, hvorigennem en erkendelse af det observerede påbegyndes (Szulevicz 2015).

Jeg har udformet min observationsguide som en skabelon til nedfældning af feltnoter. Feltnoterne er efterfølgende bearbejdet umiddelbart efter evalueringsmødernes afslutning.

I det følgende afsnit beskrives metode til dataindsamling gennem interviews.

4.4 Semistrukturerede fokusgruppeinterviews

Empiri til besvarelse af forskningsspørgsmål 2 og problemformuleringen indsamles gennem dialog med de mennesker, som er involveret i evalueringsmøderne. Dette kan ske gennem interviews:

”I en interviewundersøgelse får man mulighed for at koncentrere sig om, hvordan specifikke individer forstår bestemte begivenheder, situationer eller fænomener i deres eget liv” (Brinkmann 2015: 32).

Jeg ønsker at indhente beskrivelser af bestemte menneskers oplevede livsverden og anvende disse data til en meningsfortolkende analyse af de beskrevne fænomener, da har jeg et på forhånd defineret formål med interviewet. Denne tilgang er karakteristisk for et semistruktureret interview (Brinkmann 2014). Denne interviewtype stiller krav om både åbenhed og struktur i interviewet, og der anvendes primært åbne spørgsmål, som ud fra på forhånd fastlagte temaer og spørgsmål er operationaliseret og struktureret i en interviewguide (Brinkmann 2015). Et semistruktureret interview kan gennemføres med individer og grupper. Gruppeinterview er velegnet til:

”eksplorative undersøgelser på relativt udforskede områder eller af nye sociale fænomener, fordi det dynamiske sociale samspil (...) kan tilvejebringe mere spontane udtryk end ved anvendelse af individuelle interview” (Brinkmann 2014: 46).

Ved at gennemføre et gruppeinterview er det min forhåbning, at informanterne gennem beskrivelser og erfaringsudvekslinger kan inspirere hinanden, hvilket kan føre til mere nuancerede data om sociale gruppers normer, fortolkninger og interaktioner (Brinkmann 2015).

I et interview fremkommer menneskelige erfaringer fra situationer og tidsperioder uden for interviewaktiviteterne. Der kan yderligere undervejs i interviewet sker refleksioner og interaktioner i fokusgruppen, som konstruerer nye erkendelser (ibid.: 31). Dette betyder, at interviewet på flere måder kan konstruere mening (Thisted 2013; 183).

Interviewet er fokuseret på informanternes oplevede livsverden ud fra en fænomenologisk position. Det er informanternes beskrivelser af oplevelser og erfaringer, som har min interesse, og ikke samspelet mellem informanterne i interviewsituationen.

Interview med personer, som er involveret i den virkelighed, som ønskes belyst, kan medføre usikkerhed i data. Usikkerheden kan fremkomme på grund af informanternes forforståelse og personlige involvering i det undersøgte, hvilket kan påvirke deres udsyn og evne til vurdering af såvel positive som negative effekter (Brinkmann 2015). Gennem en strategisk og velovervejet udvælgelse af informanter kan denne usikkerhed imødekommes. Strategi for udvælgelse er beskrevet i afsnit 4.5.

Metode til interview

At gennemføre et interview medfører magt. Magten fremkommer i kraft af, at interviewerens iscenesætter interviewet og undervejs såvel som efterfølgende har monopol på at beskrive, fortolke og dokumentere, hvad informanterne mener og oplever (Brinkmann 2015: 56). Interaktion med informanterne og fokus i interviewet kan påvirke informanterne og derigennem have konstitutive virkninger på praksis (ibid.)

Jeg har under interviewet ageret som moderator og anvendt interviewguides som ramme for de semistrukturerede interviews⁷. Idet interviewene er semistrukturerede, er guiden ikke fulgt slavisk, men der er givet plads til informanterne og deres perspektiver (ibid.). Interviewet er optaget på en iPad. Hvert interview har haft en længde af 45-60 minutters varighed og er efterfølgende transskriberet.

Transskriptionsstrategi

Transskription af et interview er en oversættelse af det talte til det skrevne ord og derigennem begyndelsen på analysen af det empiriske materiale (Brinkmann 2014) Jeg har efter interviewets

⁷ Interviewguides. Bilag 15, 16, 17

gennemførelse selv transskriberet lydfileerne med det formål at tilegne mig materialet ved gennemlytningerne. Transskriptionen er gennemført ud fra princippet om *ordret transskription* (Brinkmann 2014) med den afvigelse fra princippet, at en lille pause og udråbsord som æh, øh, eller hmm markeres ved, at der skrives (...). Følgende principper er fulgt i transskriptionen:

- Informanterne er angivet med et bogstav
- Hvert udsagn er nummereret, således at der på en simpel og gennemskuelig måde kan refereres til dem
- Der skiftes linje, når en ny informant udtaler sig
- Ved grin skrives (griner)

Deltagernes identitet er sløret i forbindelse med transskriptionen, og efter endt transskription er lydfileerne slettet. Begge dele medvirker til en beskyttelse af deltagernes anonymitet (Brinkmann 2015). De transskriberede interviews er fremstillet i bilag 18, 19 og 20.

I følgende afsnit beskrives strategi for udvælgelse af observationsfelt og informanter.

4.5 Udvalgelse af observationsfelt og informanter

Udvælgelse af informanter og observationsfelt har betydning for både kvalitet og gyldighed i data og de efterfølgende analysemuligheder. Derfor bør udvælgelsen overvejes nøje og kan med fordel gøres således, at informanter sammensættes, således at deres perspektiver er forskellige, og at de emnemæssigt supplerer hinanden. Princippet om strategisk baseret udvælgelse er anvendt i valg af observationsfelt og informanter med det formål, at datamaterialet er nuanceret og så mange relevante aspekter af problemformuleringen belyses (Nielsen 2009).

Udvælgelse af observationsfelt

Der er gennemført 3 deltagerobservationsstudier af evalueringsmøder. Møderne er udvalgt efter følgende kriterier:

1. Evalueringsmødet afholdes i perioden august-oktober 2016 grundet den afgrænsede tidsperiode, som specialet udarbejdes i. Dette kriterium muliggjorde deltagelse i ti evalueringsmøder.
2. Implementeringsteamet afspejler den naturlige variation, som kan forekomme blandt 43 plejehjem. Den faglige leder af plejeboligfunktionen har udvalgt tre plejehjem ud af de ti, hvis implementeringsteams menes at leve op til dette kriterium.

Valg af observationsfelt er dermed gjort ud fra en strategisk baseret udvælgelse og med afsæt i en top-down model (Nielsen 2009: 112).

Med det formål at afgrænse indsamlingen af primære dokumenter til dokumentsamlingen er der kun indsamlet materiale fra de tre ovenfor udvalgte implementeringsteams. Observationsstudiet og dokumentsamlingens primære dokumenter er herved afgrænset til samme tre implementeringsteams, som har forskellige udviklingssygeplejersker tilknyttet. Udviklingssygeplejerskerne er brugt som adgang til implementeringsteamet. Med det formål at skabe gennemsigtighed i hensigten med min deltagelse, har jeg informeret medlemmer af implementeringsteams forud for observationsstudiet⁸.

Alle implementeringsteams har forud for mødet accepteret min deltagelse.

Udvælgelse af informanter

Jeg har gennemført 3 forskellige fokusgruppeinterviews med forskellige grupper af informanter. Følgende kriterier er fulgt:

- A. Informanterne er medlem af et af de implementeringsteams, som deltager i observationsstudierne.
- B. Informanten har en nuanceret viden om den almindelige og forskelligartede evalueringspraksis, som foregår i de 43 forskellige implementeringsteams.
- C. Informanten er involveret i evalueringsprocesserne grundet sin placering i styregruppen og har derigennem en overordnet viden og oplevelse af evalueringsaktiviteterne.

Tabel 1. Viser informanterne i de forskellige interviews, og hvilke udvælgelseskriterier de opfylder

<i>Interview</i> \ <i>Deltagere</i>	<i>Med-arbejder</i>	<i>Lokal ledelse</i>	<i>Medlem af styregruppe</i>	<i>Udviklings-sygeplejerske</i>	<i>Kriterier for udvælgelse</i>
Implementeringsteam	3	1			A
Styregruppemedlemmer			2		C og B
Facilitatorer				3	A, B og C

Informanterne er forud for interviewet informeret om mine hensigter samt deres muligheder og rettigheder⁹. Alle informanter er både skriftligt og mundtligt gjort opmærksomme på deres rettigheder, og alle har underskrevet en samtykkeerklæring¹⁰.

⁸ Bilag 10. Information til implementeringsteams

⁹ Bilag 11,12 og 13. Information til informanter.

¹⁰ Bilag 14. Samtykkeerklæring

I min kommunikation med deltagere i observationsstudierne og informanter i de tre interviews har jeg været bevidst om de etiske perspektiver i relationen mellem forsker og det udforskede felt, som er beskrevet i afsnit 3.2. Jeg har søgt at kommunikere og agere respektfuld omkring deres deltagelse, fortrolighed og samtykke (Brinkmann 2014).

Således redegjort for metoder til indsamling og bearbejdning af empiriske data fremlægges strategi for analysen af empirien i det følgende.

4.6 Analysestrategi

En analyse er altid paradigmatisk eller teoretisk forankret, og det empiriske materiale er konstrueret til den analysestrategi, der ønskes anvendt. Den indsamlede empiri er et billede af virkeligheden, som er relativt afhængig af de anvendte metoder, og analysestrategien påbegyndes derved allerede, når metodedesignet og indsamling af empiri planlægges. (Brinkmann 2015).

En analyse bevæger sig mellem nedbrydning i enkeltdele til syntese af sammenhænge og endeligt afslutning med et overblik. ”At analysere betyder bogstaveligt at bryde noget ned i mindre dele” (Brinkmann 2015: 46). Rent teknisk kan nedbrydningen gøres med anvendelse af kodning eller meningskondensering. Kodning kan gøres begrebs- eller datastyret. Begrebsstyret kodning anvender teoretiske nøgleord til identificering af mønstre og sammenhænge med henblik på at beskrive og formulere potentielle forklaringer (Brinkmann 2014).

I specialet bearbejdes empiri fra deltagerobservationerne, dokumentsamlingen og de tre interviews gennem en begrebsstyret analyse. Jeg er bevidst om, at jeg med anvendelsen af begrebsstyret analyse indsnævrer og begrænser den kreative udvikling af analysen (Brinkmann 2014). Teori og empiri konsulteres gennem den hermeneutiske cirkels erkendelsesprincipper med det formål at få en forståelse af empirien som helhed gennem en forståelse af materialets enkeltdele (Thisted 2013).

Ved anvendelse af en hermeneutisk fortolkende tilgang i analysen er min forforståelse, mine forudsætninger og mine undersøgelsesspørgsmål med til at konstruere og konstituere mening (Brinkmann 2015: 267). I analysen af empirien er jeg opmærksom på fortolkningsbias, som kan fremkomme ved mit kendskab til praksis gennem observationsstudierne og interviews (Brinkmann 2015: 90).

I det følgende afsnit præsenteres hovedteorierne i specialet, som udgør det teoretiske fundament og begrebsapparat i analysen af empirien.

5. Analysens teoretiske fundament

I analysen anvendes både Etienne Wengers perspektiv på læring, som det præsenteres i *Praksisfællesskaber* (Wenger 2004), og Per-Erik Ellströms teori om tilpasningsorienteret og udviklingsorienteret læring (Ellström 2010; 2012). Begge teoretikere antager det perspektiv, at læring konstrueres i et samspil mellem et individ og dets omverden (Ellström 2010: 105; Wenger 2004: 14). I Wengers sociale perspektiv er deltagelse i praksis en altafgørende del af vores erkendelse og væren (Wenger 2004: 15), mens det for Ellström har stor betydning, men ikke en afgørende forudsætning for læring (Ellström 2010: 108). Herved afspejles forskellen i deres læringsteoretiske og ontologiske udgangspunkt (Thisted 2013: 67).

Begge angiver, at deres teori kan anvendes som begrebsapparat til at forstå og muliggøre læring i en social praksis, og begge er optagede af vilkårs og rammers betydning for læreprocesser i sociale kontekster (Wenger 2004: 20; Ellström 2010: 106). Idet specialets undersøgelsesfelt vedrører menneskers deltagelse i en social praksis, som forventes at afføde læring, da vurderes teorierne at kunne bidrage med komplementerende perspektiver til belysning af empirien og besvarelse af problemformuleringen.

I første del af analysen anvendes relevant evalueringsteoretisk litteratur (Albæk 2001; Dahler-Larsen 2006; Krogstrup 2016; Vedung 2009). I specialet anvendes supplerende læringsteoretisk litteratur, hvor det vurderes at nuancere og perspektivere analysen.

Indledningsvis præsenteres Wengers sociale teori efterfulgt af Ellströms læringsteoretiske perspektiver.

5.1 Social teori om læring

Wenger betegner sig selv som sociallærings-teoretiker (Wenger 2012; 140) og har gennem antropologisk feltarbejde forsket i læring i praksis og sociale sammenhænge (Wenger 2004).

Wengers forståelse af læring bygger på en anerkendelse af, at menneskelig erfaring er muliggjort af bl.a. biologiske, kulturelle og sproglige udviklinger. Ifølge Wenger konstrueres læring gennem deltagelse i sociale fællesskaber, og han betegner teorien som en social teori om læring. Deltagelse er et essentielt begreb, med hvilket Wenger søger at beskrive den grundlæggende sociale karakter, som vores livserfaring består af.

”Deltagelse udgør en konstituerende del af vores identitet. (...) Ud fra dette perspektiv er vores deltagelse i verden social, også når den ikke er tydeligt forbundet med samspil med andre” (Wenger 2004; 71-72).

Dette er i Wengers perspektiv grundlæggende og værende i verden, hvorved teorien fremstår ontologisk. Der angives ikke normer for, hvad god eller dårlig læring er. Det konstateres blot, at læring sker ubevidst og bevidst, planlagt, men også når vi ikke ønsker det. Gennem beskrivelser af læringens elementer og deres interaktion med hinanden fremstår teorien deskriptiv. Wenger forholder sig dog samfundsmæssigt kritisk til, hvad han kalder en samfundstendens til kontrol og styring af liv, omgivelser og også læringen. Wenger pointerer i dette perspektiv vigtigheden af, at vi reflekterer over, hvordan vi forstå læring, og hvilke diskurser vi er styret af, når vi planlægger læring. Herved har teorien et kritisk eller normativt potentiale (Wenger 2004: 19).

5.1.1 Læring gennem deltagelse i fællesskaber i praksis

I Wengers perspektiv sker læring gennem medlemskab af og aktiv deltagelse i sociale fællesskabers praksisser. Deltagelse er både et livsvilkår og en forudsætning for individets læring. I deltagesbegrebet er komponenterne praksis, mening, identitet og fællesskab integreret som gensidigt definerende og forbundne komponenter.

Komponenterne er nødvendige og bærende for, at social deltagelse kan karakteriseres som en erkendelses- og læringsproces (Wenger 2004: 15).

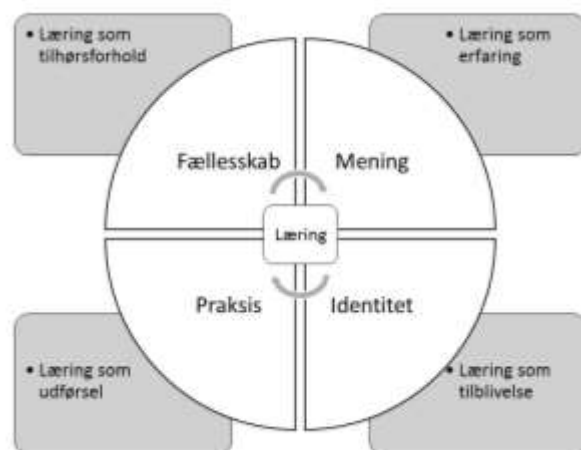
Gennem deltagelse i praksisfællesskaber sker der en konstruktion af individets identitet i relation til fællesskabet. Herved finder der en individuel, transformativ læring sted.

”En sådan deltagelse former ikke blot, hvad vi gør, men også, hvem vi er, og hvordan vi fortolker det, vi gør” (ibid. 15)

Wenger påpeger en dobbelthed i deltagesbegrebet, idet deltagelse både påvirker den deltagendes identitet og den praksis og sociale struktur, deltagelsen sker i (ibid. 24).

Praksis både omgiver os og er en del af os i form af sociale rammer, perspektiver og ressourcer, der påvirker vores engagement, handlinger og herigennem giver mening. Idet mennesker udøver en fælles praksis, da opstår et fællesskab (ibid. 59). Med begrebet praksisfællesskaber ønsker Wenger at definere et tankeredskab, som muliggør, at vi kan undersøge og udvide vores forståelse af læreprocesser på et analytisk plan (ibid. 17). Et praksisfællesskab fordrer eller producerer ikke nødvendigvis homogenitet eller fælles konsensus. Det kan i lige så høj grad være karakteriseret ved en kompleks blanding af diversitet, uenigheder eller konflikter centreret omkring den fælles virksomhed. Et praksisfællesskab er ikke blot en samling mennesker, men er kendetegnet ved

Figur 2. Komponenterne i en social teori om læring. Frit efter Wenger 2014. Figur 0.1 s. 15



gensidigt engagement, fælles repertoire og fælles virksomhed i fællesskabet (ibid. 89). Disse dimensioner definerer og angiver tegn på etablering af praksisfællesskaber. Den fælles virksomhed:

- består af de relationer, der er i et praksisfællesskab, og måden, hvorpå de i udøvelsen af deres praksis skaber mening
- defineres af deltagerne som et resultat af en kollektiv forhandlingsproces; i den kollektive forhandlingsproces opstår et system af gensidig ansvarlighed
- kan udvikle praksis i lige så høj grad, som den kan begrænse praksis (ibid. 100).

Praksisfællesskabets fælles repertoire er et billede på den diskurs, som medlemmerne anvender til at forhandle mening med. Den omfatter både ord, artefakter, rutiner, værktøjer og handlinger, som fællesskabet har gjort til en særlig del af fællesskabets måde at agere, kommunikere og engagere sig i hinanden på. Med begrebet *gensidigt engagement* beskriver Wenger det samspil, der sker i praksisfællesskabet, når mennesker er engagerede i at gøre ting sammen i praksis. For individet er læring et spørgsmål om at engagere sig og bidrage til de praksisfællesskaber, de deltager i (ibid. 18).

5.1.2 Læring, som tilblivelse

Wenger forstår begrebet identitet ud fra et socialt perspektiv. Dannelsen af identitet sker gennem forhandling af mening og gennem, hvad han kalder ”levet deltagelsesoplevelse i specifikke fællesskaber” (ibid. 176). Måden, vi taler sammen på og interagerer omkring fælles opgaver i et fællesskab, udvikler og konstituerer vores identitet. Vi definerer således uafledigt og ofte ubevidst vores identitet i forhold til fællesskabet og i samspil med fællesskabet.

”På samme måde, som mening eksisterer i forhandlingen af den, eksisterer identiteten – ikke som objekt i sig selv - men i det konstante arbejde med at forhandle selvet” (ibid. 177).

Dannelsen af identitet sker i et spændingsfelt og et samspil mellem to identitetskomponenter, hhv. identifikation og negotiabilitet. Den måde, vi identificerer os selv på i relation til fællesskaber og er hhv. deltagende eller ikke-deltagende i en meningsforhandling, har betydning for læring og identitetsdannelsen såvel som vores evne, mulighed og ret til påtage os ansvar, bidrage til og forme de meninger, som vi bidrager med ind i fællesskabet.

”Læring som deltagelse befinder sig virkelig i orkanens øje. Den finder sted gennem vores engagement i handlinger og samspil, men indlejrer dette engagement i kultur og historie. Gennem disse lokale handlinger og samspil reproducerer og transformerer læringen den sociale struktur, hvori den finder sted” (ibid. 24).

5.1.3 Læring, som erfaring

At deltage i praksis er i Wengers perspektiv både et livsvilkår og et hverdagsfænomen. Det er ”både en aktiv handlen og en måde at høre til på, som ikke blot former hvem vi er, men også hvordan vi selv fortolker vores handlinger” (ibid. 15). ”Praksis handler om mening som en hverdags erfaring” (ibid. 66). Det er gennem hverdags erfaringer og i meningsforhandlingen om dem, at læringen skabes. Læring sker derved som erfaringer, der opstår i den proces, som Wenger definerer som meningsforhandling:

”... den proces, hvorigennem vi oplever verden og vores engagement deri som meningsfuld” (ibid. 67)

Meningsforhandling omfatter både meningsproduktion og godkendelse af mening, dvs. processer, hvori erfaringer og kompetencer påvirker hinanden. Læring afhænger i disse processer af vores evne til at bidrage og deltage aktivt (ibid. 70).

Meningsforhandling involverer et dynamisk samspil mellem tingsliggørelse og deltagelse

”Deltagelse og tingsliggørelse udgør en dualitet, som spiller en fundamental rolle for menneskets oplevelse af mening og dermed for karakteren af praksis” (ibid. 66)

Med begrebet tingsliggørelse beskriver Wenger, hvordan vi skaber objekter og fokuspunkter, der symboliserer vores stivnede oplevelser, diskurser eller holdninger, omkring hvilke vi organiserer meningsforhandling (ibid. 73).

Komponenterne i den sociale teori om læring er sammenhængende og indre dynamikker. Mening fremhæves som et produkt af læring, mens en forudsætning for læring er aktivt engagement i praksis. Mening er derved erfaring, forstået som et produkt af engagement og meningsforhandlinger i praksis, og samtidig en proces, hvorigennem vi forstår verden og os selv (ibid. 68).

Wengers sociale teori om læring anvendes i analysen med afsæt i de ovenfor beskrevne nøglebegreber. I det følgende beskrives Ellströms perspektiver på læring.

5.2 Ellströms læringsteoretiske perspektiv

Per-Erik Ellström forsker i læring i arbejdslivet og er inspireret af teorier om både social og individuel læring. Ellströms intention er at tilbyde en teoretisk ramme, som kan anvendes til analyse af uformel læring i arbejdet samt læringspotentialer på en arbejdsplads (Ellström 2010: 105).

I Ellströms perspektiv sker læring i feltet mellem kognitive og sociale processer. Læring er medieret af individuelle handlinger kombineret med den interaktion, der naturligt sker i

opgaveløsningen på en arbejdsplads (ibid. 106). Ellströms teori bygger dog på en analytisk adskillelse af læring på arbejdet som begreb fra det læringsmiljø og de deltagelsesmuligheder, som en arbejdsplads tilbyder.

“Thus, the participation in work practices is considered as one among several important conditions for learning, but one that cannot be equated with learning” (ibid. 108)

5.2.1 Læringspotential i praksis

Læring sker i Ellströms perspektiv uformelt og som en naturlig del af hverdagsaktiviteterne på arbejdspladsen. Læring kan foregå som en mere eller mindre bevidst aktivitet med varierende opmærksomhed og indsats fra både den lærende og arbejdspladsen. I læreprocessen er der en gensidig påvirkningen mellem individet og læringsmiljøet på arbejdspladsen.

(ibid. 106) Potentialet for læring på en arbejdsplads er derved et resultat af både individuelle og strukturelle faktorer. Faktorer som motivation, erfaringer og interpersonelle relationer påvirker læringsparatheden. Ellström fremhæver, at individuelle faktorer har indflydelse på, hvordan og i hvor høj grad den enkelte forstår og udnytter læringsmulighederne på arbejdspladsen (ibid. 108). Samspillet mellem faktorerne er illustreret i figur 3.

Figur 3. Individuelle og strukturelle faktorer, som gensidigt påvirker hinanden og læringspotentialet. Frit efter Ellström. 2010



Læring ses som en gensidig proces mellem individ og læringsmiljø og indebærer potentiale for såvel udvikling og tilvækst af kompetencer, kundskaber og personlighed som tilpasning af og til uensigtsmæssige eller uønskede livs- eller arbejdsbetingelser (Ellström 2012; 106).

“Basically, the relations between a learning subject (e.g. an individual or a work team) and its learning environment are assumed to be reciprocal” (Ellström 2010: 106).

5.2.2 Læringstypologier

Tilpasningsorienteret og udviklingsorienteret læring er to typer af læring, der komplementere hinanden, men kvalitativt er forskellige. De to læringstyper er yderpunkter i et kontinuum af forskellige læringstyper. Den ene type kan være mere eller mindre påfaldende eller fremherskende i en given situation afhængigt af vilkår og betingelser i situationen (Ellström 2012: 469).

Den tilpasningsorienterede læring beskriver Ellström som:

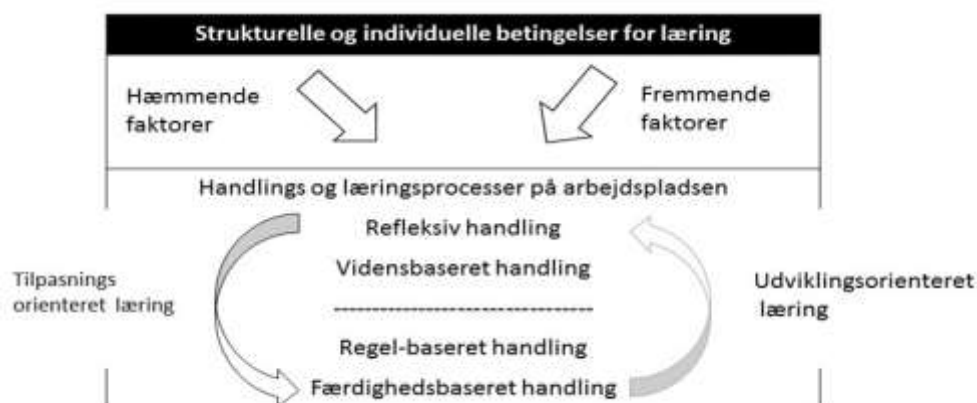
” (...) et spørgsmål om hvordan individer tilegner sig kundskaber, løser problemer og lærer at handle i relation til en situation, hvor opgaver, mål og andre forudsætninger tages for givne” (ibid. 468)

Den tilpasningsorienterede læring er karakteriseret ved en høj grad af færdigheds- eller regelbaseret handling.

Den udviklingsorienterede læring er karakteriseret ved at bevæge sig fra rutine og regelbaserede handlinger til videns- eller refleksionsbaseret handling. Læringen fremmes af problemer eller forstyrrelser, som medfører refleksivitet og kritisk, men løsningsorienteret handling. Under gunstige betingelser kan denne type læring føre til udvikling og forandring. Dette er dog afhængigt af individets muligheder for deltagelse og evne til kritisk refleksion over etablerede arbejdsformer samt egen kapacitet (Ellström 2010: 107).

I Ellströms perspektiv kan læring forstås og beskrives som et samspil mellem forskellige niveauer af handling og refleksion, som udmønter sig i forskellige niveauer af læring. Refleksion fremhæves her som en betydningsfuld faktor for læring på alle niveauer (ibid. 110).

Figur 4. Samspil mellem udviklingsorienteret og tilpasningsorienteret læring. Ellström figur 8.1, s 112. 2010



Ellströms model illustrerer, hvordan tilpasningsorienteret og udviklingsorienteret læring sker i et samspil mellem fire niveauer af handling og refleksion, der hhv. bliver hæmmet eller fremmet af organisatoriske og individuelle betingelser og faktorer på en arbejdsplads (ibid. 112).

5.2.3 Organisationslogikker

Læring finder sted i et spændingsfelt mellem en produktionsorienteret og en udviklingsorienteret logik. De to organisationslogikker er forskellige idealtypiske måder, som en organisation og dens læringsmiljø kan udformes på og forstås ud fra (Ellström 2012: 470). Ellström påpeger, at forskellige logikker vil være mere eller mindre dominerende i en organisation. Sondringen mellem to kategorier er derfor rent analytisk (Ellström 2010: 113).

Karakteristisk for udviklingslogikken er, at der er tolerance for både ulighed, usikkerhed og fejl. Læring sker her gennem refleksion og eksperimentering. Til forskel herfra er produktionslogikken præget af effektivitet og mål-middel-rationel handling. Idealet er standardisering, stabilitet og sikkerhed, som opnås gennem problemløsning via undvigelse eller tilpasning (Ellström 2012: 470-470). Begge logikker er nødvendige for en organisations eksistens og udviklingspotentiale. De udgør på samme tid betingelser og muligheder for læring og læringsmiljøet. Logikkerne kan imidlertid være modsatrettede og modarbejde hinanden på kort sigt, idet de medfører forskellige måder at anvende organisationens og medarbejderens ressourcer på (ibid. 470).

Ellströms intention er, at teorien skal forstås og anvendes som en begrebsramme til analyse af læringspotentiale og læring på en arbejdsplads (Ellström 2010: 105).

5.3 Teoriernes anvendelse i analysen

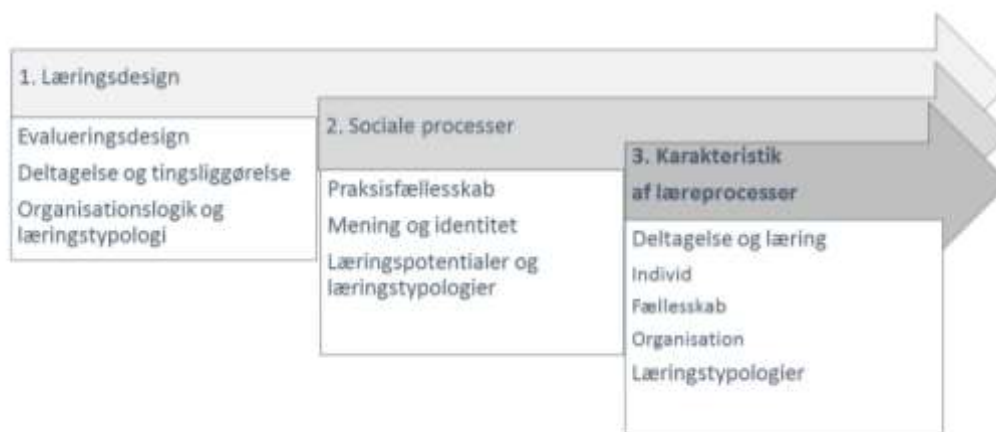
Nøglebegreber fra Wengers og Ellströms læringsteorier anvendes i analysen til at lede vejen gennem delanalyserne til besvarelse af problemformuleringen.

Analysens trin 1 skal besvare forskningsspørgsmålet: *Hvordan er evalueringsmøder i implementeringsteams designet?* Denne delanalyse skal med anvendelse af evalueringsteoretisk litteratur lede til en forståelse af de formelle rammer for evalueringsmøderne i implementeringsteams og deres betydning for læringsdesignet. Analysen anvender empirisk materiale fra dokumentindsamlingen. Wengers begreber: deltagelse og tingsliggørelse anvendes til analyse af læringsdesignets muligheder og betingelser. Ellströms organisationslogikker og definitioner af individuelle- og læringsmiljø-faktorer benyttes i analyse af læringsdesignets rammer og betingelser. Analysen skal lede frem til en forståelse af muligheder for og betydning af deltagelse i sociale processer i forbindelse med evalueringsmøderne samt argumentere for relevans af forskningsspørgsmål 2.

Analysens trin 2 skal besvare forskningsspørgsmålet: *Hvilke sociale processer udspiller sig i forbindelse med evalueringsmøderne?* Med anvendelse af *praksisfællesskabets komponenter* analyseres, hvordan deltagelse finder sted i implementeringsteams, hvilke sociale processer der udspiller sig gennem deltagelsen, og hvordan processerne forløber. Wengers begreber *deltagelse* og *mening* anvendes til analyse af de sociale processer. Ellströms definitioner af *læringspotentialer* anvendes til analyse af faktorer, der fremmer og hæmmer læring af hhv. tilpasningsorienteret og udviklingsorienteret karakter. Den samlede empiri anvendes i denne del af analysen.

Analysen af forskningsspørgsmål 1 og 2 skal lede frem til en forståelse af en samlet helhed, som de viser sig i empirien. Denne forståelse er afsættet for besvarelse af specialets problemformulering: *Hvad karakteriserer læreprocesser, som finder sted i forbindelse med evalueringsmøder i implementeringsteams?* Denne del af analysen samler sig om hhv. læreprocesserne for individ, fællesskab og organisation med anvendelse af Ellströms *læringstypologi*, Wengers *praksis* og *deltagelse* begreber og den samlede empiri.

Analyseprocessen er illustreret i figuren nedenfor.



6. Analyse af det empiriske materiale

6.1 Hvordan er evalueringsmøder i lokale implementeringsteams designet?

Evalueringsmøderne er designet med henblik på at sikre læring og udvikling. Wenger påpeger, at læring ikke kan designes, men støttes eller næres af et design (Wenger 2004; 259). Ifølge Wenger består et læringsdesign af:

”Ved ’design’ forstår jeg en systematisk, planlagt og gennemtænkt kolonisering af tid og rum i et foretagenes tjeneste. Dette perspektiv omfatter ikke alene

produktion af artefakter, men også design af sociale processer... ” (Wenger 2004: 258)

Med det formål at beskrive og forstå det konkrete design for evalueringsmøderne og dermed rammerne for de sociale processer analyseres indledningsvist dokumenter fra dokumentsamlingens kategori 1.

6.1.1 Design af evalueringsmøder

I dokumentet *Evalueringsdesign*¹¹ er designet for den samlede evaluering af indsatsen beskrevet. Afsender af dokumentet er styregruppen. Modtager er ledelse og implementeringsteams. Dokumentet er identificeret som moderdokument i dokumentsamlingen. I dokumentet refereres til:

- Dokumenter, der nationalt beskriver og fastlægger rammer for den faglige indsats, som implementeres på plejehjemmene^{12 13}. Afsender er hhv. Ministeriet for Sundhed og Forebyggelse og Sundhedsstyrelsen.
- Et dokument, som fastlægger de overordnede kommunale rammer for den løbende evaluering¹⁴. Afsender er det politiske udvalg i kommunen.
- Et konkret evalueringsværktøj, som skal anvendes til evalueringerne i de lokale implementeringsteams¹⁵. Afsender er styregruppen.

Designet fastlægger, at løbende evaluering skal sikre læring og udvikling lokalt med det formål, at hvert plejehjem *integrerer indsatsen* med den bedst mulige kvalitet i arbejdet med VTOS¹⁶. Integration af en indsats er derved beskrevet som evalueringens genstandsfelt. Genstandsfeltet analyseres i det følgende.

Genstandsfelt

En evaluerings genstandsfelt kan beskrives ved indkredsning af den intervention eller genstand, der evalueres. Indledningsvis defineres det udløsende problem, og indsatsens formål indkredses. Efterfølgende kan genstandsfeltet, når det vedrører interventioner, der har til formål at skabe positive forandringer i forhold til et socialt eller sundhedsmæssigt problem, karakteriseres som hhv. simpel, kompliceret eller kompleks (Krogstrup 2016: 14).

¹¹ Bilag 6. Evalueringsdesign

¹² Bilag 43. Handleplan for den Ældre Medicinske Patient.

¹³ Bilag 42. Rapport. Tidlig opsporing af Sygdoms Tegn hos ældre medicinske patienter. Værktøjer til hverdagsobservationer. 2013. KL og Sundhedsstyrelsen

¹⁴ Bilag 33. Mål og Indsatser. Kommunens Vision og Mission

¹⁵ Bilag 32. Evalueringsredskab. Evalueringsmøder i implementeringsteams.

¹⁶ Bilag 6. Evalueringsdesign s. 3

Det udløsende problem og den indsats, som implementeres i kommunen, er beskrevet i moderdokumentet *Evalueringdesign* med henvisning til en rapport fra Sundhedsstyrelsen og Kommunernes Landsforening¹⁷. Denne rapport rammesætter både interventionen og den udløsende årsag til indsatsen. I rapporten er VTOS konkret beskrevet og karakteriseret som faglige og standardiserede værktøjer¹⁸. Indsatsens overordnede formål er i *Evalueringdesignet*, under henvisning til de nationalt rammesættende dokumenter¹⁹, beskrevet som en reduktion af unødvendige sygehusindlæggelser af borgere i kommunalt regi. Denne reduktion skal ske gennem personalets anvendelse af VTOS (Bilag 6 og 42). Interventionen og dermed den ydelse, som implementeringsteamet skal evaluere, er konkret beskrevet i *Evalueringdesignet*:

”Indarbejdelse af systematiske observationer samt struktureret tværfaglig dialog om ændringer i borgerens habituelle tilstand med det formål at forebygge ’forebyggelige’ diagnoser samt indlæggelser” (*Evalueringdesign*, bilag 6: 1).

Ifølge Mainz er kvaliteten i sundhedsvæsenets ydelser et komplekst fænomen, som kan beskrives i relation til strukturer, processer og resultater (Mainz 2013: 74). I citatet ovenfor fremgår det, at det både er strukturer vedr. samarbejde og dialog, processer i form af nye måder at observere borgerne på og endeligt et resultat i form af den effekt, som de ændrede strukturer og processer skal føre til. Den problemstilling, som indsatsen skal imødekomme og løse, kan karakteriseres som et komplekst problem, idet det er sammensat og afhængigt af forskellige komplekse og menneskelige faktorer, der er under konstant forandring. Interventionen kan derved karakteriseres som kompleks og interventionistisk (Krogstrup 2016: 22).

Der er stor usikkerhed forbundet med implementering af komplekse, interventionistiske indsatser, og det er ikke muligt at definere entydige årsags-virkningssammenhænge (Krogstrup 2016: 22; Mainz 2013: 75).

Videnskomponent

I *Evalueringdesignet* beskrives formålet med den løbende evaluering som:

”Den løbende evaluering skal være forbedringsorienteret og have til formål at sikre læring og udvikling frem mod at hvert plejehjem integrerer indsatsen i driften med den bedst mulige kvalitet i arbejdet med tidlig opsporing” (*Evalueringdesign*, bilag 6: 3).

¹⁷ Bilag 42. Rapport. Tidlig opsporing af Sygdoms Tegn hos ældre medicinske patienter. Værktøjer til hverdagsobservationer. 2013. KL og Sundhedsstyrelsen

¹⁸ Ibid

¹⁹ Ibid

Denne type af løbende evaluering med forbedringsorienteret sigte kan karakteriseres som formativ evaluering. Karakteristisk for den formative evaluering, i kontrast til summativ evaluering, er, at det er de sociale processer og løbende resultater af en indsats, som er i fokus. Formativ evaluering kan anvendes med både læring og udvikling som formål (Albæk 2001). Hovedformålet med en formativ evaluering er forbedringer af midler, metoder og strategier frem mod en opfyldelse af en indsats hovedformål (Vedung 2009: 11).

I evalueringdesignet er det fastlagt, at det er lokale medarbejdere, ledere og samarbejdspartnere, som i et lokalt implementeringsteam skal gennemføre evalueringerne²⁰. Designet involverer derved også design af sociale processer (Krogstrup 2016). Den indsats, som vurderes og evalueres, er implementeringen af VTOS på det enkelte plejehjem, som implementeringsteamet har deres daglige praksis i. Udviklingssygeplejersken i implementeringsteamet skal facilitere evalueringerne²¹. Evalueringsmodellen kan derved karakteriseres som intern og interaktiv (Krogstrup 2016: 116). I formative interne og interaktive evalueringsprocesser er det almindeligt, at både medarbejdere og ledere gennemfører eller deltager i evalueringerne og evt. udnytter muligheden for at forbedre indsatsen ”bottom-up” (Albæk 2001: 137). Involvering af interessenter i en evalueringssproces kan bidrage til læring og udvikling både undervejs i processen og som et resultat (Krogstrup 2001).

Værdikomponenten

I *Evalueringdesignet* findes, modsat almindelig praksis (Albæk, 2001; Mainz 2013), ingen faste kriterier eller standarder til monitorering af kvalitet. Eneste kvalitetsparameter er *den bedst mulige kvalitet*²², hvilket må betegnes som en relativt parameter, der kan være til forhandling (Krogstrup 2016). Ud fra et evalueringsteoretisk perspektiv antages manglende eksogene kriterier og deraf følgende kriteriefastsættelse undervejs i en evalueringssproces at fremme læring (Dahler-Larsen 2006). Kvalitetsperspektivet, som fremkommer i dokumentet *Evalueringdesignet*, er kvalitet defineret ud fra et organisatorisk system (Dahler-Larsen 2009: 142). Dette kvalitetsperspektiv søger at kompleksitetsreducere arbejdet med kvalitetsudvikling og kvalitetssikring ved at forankre det ude i organisationen og derigennem opbygge en evalueringsskultur og evalueringsskapacitet (ibid. 144). I dette tilfælde adskiller kvalitetsperspektivet i *Evalueringdesignet* sig ved ikke at benytte eksterne kvalitetskontrollanter og kvalitetsmanualer, men i stedet lægge både evaluering og kriteriefastlæggelsen ud i organisationens lokale enheder. Herigennem afspejler der sig også et brugerorienteret perspektiv på kvalitet (ibid. 134)

²⁰ Bilag 6. Evalueringssdesign. s. 3

²¹ Bilag 6. Evalueringssdesign.

²² Bilag 6. Evalueringssdesign. s. 3

Evalueringer i kvalitetsudviklingsprocesser kan anvende systematisk indsamlede både kvalitative og kvantitative data (Krogstrup 2016). I Evalueringsdesignet²³ er der ikke opstillet krav eller kriterier for data eller dataindsamlingsmetode. Evalueringsmodellen og videnskomponenten er derimod lagt ud i et konkrete Evalueringsredskab²⁴. Tabellen nedenfor gengiver den tekst, som forefindes i evalueringsredskabet. Der er ikke en eksplicit fastlagt evalueringsmodel eller beskrivelse af data.

Tabel 2. Evalueringsspørgsmål. Nøjagtigt gengivelse af tekst i bilag 32. Evalueringsredskab.

<i>Hvad fungerer rigtig godt?</i>
<i>Hvad er en udfordring?</i>
<i>Har I gode ideer til løsninger?</i>
<i>Hvad skal være jeres fokusområde fremover?</i>
<i>Har I behov for støtte?</i>

Spørgsmålene kan tolkes som en metode til dataindsamling gennem dialog og åbne spørgsmål, hvilket efterspørger kvalitative og kontekstnære data (Mainz 2013). Denne dataindsamlingsmodel er ikke indenfor det traditionelle målopfyldelsesparadigme, som kvalitetsudviklingsmodeller traditionelt benytter sig af (Krogstrup 2016: 64).

Anvendelseskomponent

I evalueringsdesignet er anvendelse af evalueringen både beskrevet som læring, udvikling og løbende information til ledelsesniveauer vedrørende implementeringens overordnede forløb²⁵. I denne sammenhæng henvises til kommunens politisk vedtagne strategi for evaluering generelt, som er overordnet og rammesættende for *Evalueringsdesignet*:

”Vi skal have en synlig evalueringskultur. Gennem evaluering (...) skal vi løbende drage læring af vores erfaringer ” (Mål og Indsatser. Vision og mission for kerneopgaven, bilag 33: 9).

Evalueringsdesignet er overordnet under indflydelse af en politisk ramme og kommunal strategi.

Anvendelseskomponenten er oplysning og læring som instrumentel procesanvendelse. Det forventes, at inddragelse af interessenter øger anvendelsespotentialen, idet de gennem inddragelse og engagement i de interaktive evalueringsprocesser tager ejerskab (Krogstrup 2016: 45).

²³ Bilag 6. Evalueringsdesign

²⁴ Bilag 32. Evalueringsredskab.

²⁵ Bilag 6. Evalueringsdesign s. 3-4

Opsummering

Opsummerende viser analysen, at evalueringens genstandsfelt er en kompleks og interventionistisk indsats. Dokumenterne *Evalueringdesign* og *Evalueringssredskab* fastlægger rammer for en formativ evaluering, der både har læring, udvikling og løbende oplysning som formål og anvendelse. Evalueringmodellen er interaktiv. I kraft af, at den er intern og medarbejderinvolverende, efterspørges sociale processer, som muliggør en ”bottom-up” påvirkning. Data som anvendes i evalueringen er af kvalitativ karakter. Kriterier fastlægges endogent. Evalueringdesignet afspejler kvalitetsperspektiver defineret ud fra hhv. et organisatorisk system- og et bruger-perspektiv.

Analysen viser, at dokumenterne *Evalueringdesign* og *Evalueringssredskab* udgør det konkrete design af evalueringsmøderne i implementeringsteams. *Evalueringssredskab* er udformet som et redskab til anvendelse i gennemførelsen af evalueringerne i de lokale implementeringsteams.

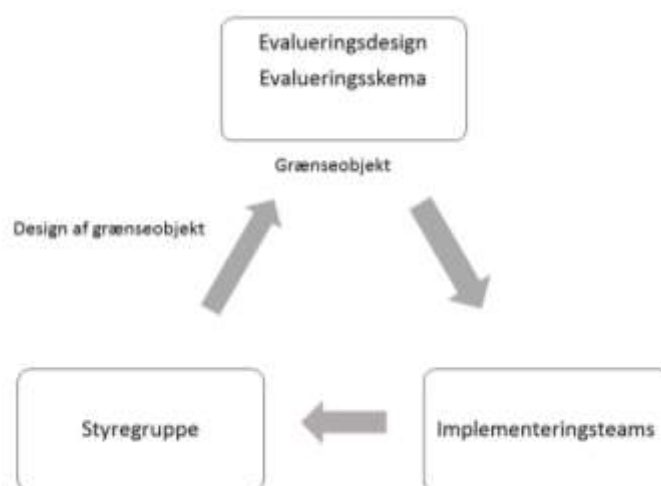
6.1.2 Design af læring

Designet af evalueringen koloniserer tid og rum og fører ud fra et evalueringsteoretisk perspektiv potentielt til læring. *Evalueringdesign* og *Evalueringssredskabet* kan i Wengersk perspektiv fortolkes som tingsliggjorte strukturer, der symboliserer en politisk strategi og styregruppens diskurs for evaluering og kvalitetsudvikling (Wenger 2004: 129). Tingsliggjorte strukturer kan have form som dokumenter eller artefakter, hvorigennem meninger, holdninger og diskurser kan projiceres ud i verden (ibid. 73). I Wengers sociale begrebsverden kan en tingsliggjort struktur forme vores oplevelser, men dog ikke uden videre give mening fra én praksis til en anden. I dette tilfælde fra styregruppe til et implementeringsteam. Hvis en tingsliggjort struktur skal føre til læring, da skal det anvendes i en praksis, som involverer deltagelse (ibid. 75). *Evalueringssredskabet* er f.eks. tomt og uden værdi, hvis ikke mennesker engageres i at bruge det (ibid. 77). Tingsliggjorte strukturer, som dokumenter og artefakter og i dette tilfælde *Evalueringssredskabet* og *Evalueringdesignet*, kan føre mennesker sammen omkring løsning af en fælles opgave og derved påvirke karakteren af praksis (ibid. 74). Herved kommer designet af sociale processer til udtryk. Dokumentet *Evalueringssredskab* bliver både nødvendigt for, at et implementeringsteam kan yde den indsats og udføre det arbejde, som deltagelsen i implementeringsteamet kræver, og medfører og påvirker dermed den praksis, hvori arbejdet udføres. Herved bliver *Evalueringdesign* og *Evalueringssredskab* til, hvad Wenger definerer som et grænseobjekt. Et grænseobjekt repræsenterer en tingsliggjort struktur, f.eks. et dokument eller et artefakt, gennem hvilke praksisser kan forbinde og påvirke hinanden. og ”som praksisfællesskaber kan organisere deres indbyrdes forbindelser omkring” (ibid. 127). I form af et grænseobjekt kan diskurser og meninger transporteres fra en praksis til en anden. Sker det gennem menneskelig interaktion og deltagelse, da kan der gennem mægling skabes forbindelse,

som muliggør læring (ibid. 131). Forbindelse mellem praksisser via grænseobjekter uden mægling er reifikative (ibid. 130).

Af *Evalueringdesignet* fremgår det, at der er forbindelse mellem atyregruppen og implementeringsteamet gennem *Evalueringsskemaet*. Yderligere fremgår det, at referaterne fra de lokale evalueringsmøder skal anvendes som information til styregruppen med henblik på, at de derigennem kan anvendes til ”identificering af overordnede tendenser og udfordringer, som skal medvirke til at kvalificere styregruppens beslutningsgrundlag”²⁶.

Anvendelsen af grænseobjekteter i *Evalueringdesignet* kan ud fra analysen indtil nu illustreres således.



Deltagelse og tingsliggørelse kan i Wengers perspektiv ikke betragtes isoleret, men udgør en dualitet, der spiller en afgørende rolle for karakteren af praksis og derigennem også påvirker menneskers oplevelse af mening (ibid. 66). Hvordan *Evalueringdesignet* og *Evalueringsskemaet* anvendes i praksis er derfor en afgørende faktor for, hvorvidt designet fører til sociale processer og læring. Implicit i denne betragtning er, at læring ikke kan designes, man kan kun designe *for* læringen ved at støtte, tilskynde eller nære den, idet læringen er afhængig af deltagelse (ibid. 259). En forståelse af, hvordan deltagelsen finder sted, bliver derved nødvendig for at forstå betydningen af læringsdesignet for de sociale processer.

Læringspotentialer

I modsætning til Wenger antager Ellström, at ”learning in work is a matter of design” (Ellström 2012: 107). Deltagelse er en vigtig faktor, som kan fremme læring, men er ikke at sidestille med læring (Ellström 2010: 108). Forstået således, at en arbejdsplads kan designe et læringsmiljø, som

²⁶ Bilag 6. Evalueringdesign s. 3

muliggør og støtter individet i at engagere sig i læringen (ibid. 107). Analyseret med de faktorer, som Ellström opstiller som individuelle og strukturelle faktorer²⁷, da er *Evalueringdesignet* og *Evalueringsredskabet* en del af et læringsmiljø, som i et samspil med de mennesker, som befinder sig på arbejdspladsen, fremmer eller hæmmer læring af forskellig kvalitet (Ellström 2012: 108). Ellström fremhæver, at ”organizational arrangements for employee participation in problem handling and developmental activities (Ellström 2010: 108)” er en vigtig faktor for den udviklingsorienterede læring. Da evalueringsmøderne er designet som en interaktiv, medarbejderinvolverende proces, som giver både tid og mulighed for analyse, refleksion og udvikling af arbejdsprocesser, da udgør *Evalueringdesignet* og *Evalueringsredskabet* i Ellströms perspektiv faktorer, som påvirker potentialet for mere avanceret læring udover ren tilpasning eller indordning (ibid.. 109). Trods det, at læringsdesignet muliggør medarbejderinvolvering i aktiviteter, som involverer evaluering og deraf følgende mulighed for feedback og refleksion, er disse faktorer ikke tilstrækkelige til at medføre læring. Hvorvidt den enkelte formår at udnytte potentialet er afgørende og afhængigt af individuelle faktorer, læringsparathed og den enkeltes kapacitet. Faktorer, som samlet set har betydning for, hvorvidt den enkelte formår at identificere sig med og vælger at engagere sig i læringsmulighederne i praksis (Ellström 2012: 108). Herved ses, at Ellström vægter den enkeltes kapacitet til at lære som en forudsætning for læring. Analyseret i det perspektiv er det medlemmerne af et implementeringsteams kapacitet i form af motivation, erfaring og interpersonelle relationer samt deres engagement i læringsmiljøet, som er afgørende for, hvorvidt de lærer noget. Ellström fremhæver, at dette særligt gør sig gældende ved udviklingsorienteret læring (Ellström 2010: 109)

At der vælges en formativ evaluering, hvor kriterier fastlægges i evalueringsprocessen af de involverede, kan i Ellströms perspektiv karakteriseres som et udtryk for udviklingens logik (Ellström 2012: 472). Designet af læring og forbedringsorienteret evaluering af egen praksis samt muligheden for heterogenitet i måden, hvorpå de forskellige implementeringsteams vurderer kvaliteten i deres arbejde, er karakteristisk for denne logik, som samtidig forudsætter kritisk refleksion over arbejdspladsens midler og mål (ibid. 473). Men samtidig repræsenterer den formative evaluering som metode også delvis en produktionslogik. Dette ses ved, at det overordnede formål er, at hvert plejehjem ”*integrerer indsatsen i driften med den bedst mulige kvalitet i arbejdet*,”²⁸. Hvilket betyder, at plejehjemmet har mulighed for, gennem formativ evaluering, at korrigere på midler og metoder, men ikke på det mål, at en bestemt indsats skal integreres i driften og plejehjemmet derved skal tilpasse sig indsatsen (Vedung 2009: 11). Yderligere kan *Evalueringsredskabet* fortolkes som et redskab til at sikre ensartethed og

²⁷ Illustreret i figur 3, s.

²⁸ Bilag 6. Evalueringdesign s. 3

systematik i evalueringerne på alle plejehjem frem mod indarbejdelsen af en bestemt rutine, der skaber stabilitet og sikkerhed (Ellström 2012: 471).

Med anvendelse af Ellströms begreber fortolker jeg det således, at styregruppens rammesætning af strukturelle faktorer i læringsmiljøet i form af *Evalueringstværværktøjet* og *Evalueringdesignet* afspejler både en udviklings- og en produktionslogik.

Jf. analyse i afsnit 6.1.1 efterspørger den formative evaluering reflektioner over midler og mål med en bevidsthed omkring en indsats overordnede formål. Således forstået, at den opgave, implementeringsteamet skal løse med anvendelse af deres egne kvalitative data, består i at evaluere, hvorvidt en kompleks og interventionistisk indsats er implementeret i deres egen praksis, samtidig med at de har indsatsens mål i mente, når de vurderer midler og handlinger, som skal føre til opnåelse af målene. Med anvendelse af Ellströms model, som beskriver niveauer for handling og reflektion, kræver dette handlinger på niveau af ”reflective action” (Ellström 2010: 109). Den væsentligste årsag til, at evalueringen påkræver handling på dette niveau og ikke det vidensbase-rede niveau er kravet om, at det overordnede formål med indsatsen skal være afsættet og dermed implicit i reflektionerne. Ellström påpeger, at handlinger på dette niveau kræver evne til kritisk analyse og reflektion over konsekvenser af handlinger. Derudover fremhæves det, at evne til at formulere tavs viden er nødvendig for at fremstille data. Yderligere er bevidsthed om evne, kompetencer og inkompetencer væsentlige individuelle faktorer, som er afgørende for et individs handlinger og læring (ibid. 111).

6.1.3 Delkonklusion

I afsnit 6.1 er læringsdesignet for evalueringsmøder i implementeringsteams analyseret med udgangspunkt i dokumenter, som udsiger noget om rammer og design. Evalueringdesignet udgør strukturelle faktorer og betingelser i læringsmiljøet, der i Ellströms perspektiv repræsenterer både en produktions- og en udviklingslogik, der i et samspil potentielt fremmer udviklingens læring. Den opgave, Implementeringsteamet skal løse, kræver handlinger på et niveau af *reflective action*, hvilket stiller krav om reflektive og analytiske kompetencer samt evne til formidling af tavs viden. Yderligere fordrer læring en læringsparathed hos den enkelte.

I Wengers perspektiv er designet af evalueringsmøderne i implementeringsteams et tingsliggjort læringsdesign. Designet har produceret artefakter, som har form af grænseobjekter skabt med henblik på, at styregruppens diskurs for evaluering kan projiceres til implementeringsteams. Grænseobjekterne muliggør og sætter rammerne for, at implementeringsteams kan organisere deres sociale processer og løse deres opgave på en måde defineret af styregruppen. Via grænseobjekterne skabes der således forbindelse mellem styregruppe og implementeringsteams. Deltagelse

i de sociale processer, som udspiller sig på evalueringsmøderne, er nødvendig, hvis grænseobjektet og læringsdesignet skal føre til læring i praksis.

I Wengers perspektiv forudsætter læring deltagelse, mens Ellström fremhæver betydningen af et samspil mellem individuelle og strukturelle faktorer i et læringsmiljø for læringspotentialet og læringens karakter. Under antagelsen af, at læring sker i dette gensidige samspil, da er det i det følgende nødvendigt at undersøge, hvordan deltagelsen og interaktionen finder sted i praksis for at forstå den samlede helhed, som evalueringsmøder i implementeringsteams udgør .

6.2 Hvilke sociale processer udspiller sig i forbindelse med evalueringsmøder i implementeringsteams

Af analysen ovenfor har vi lært, at evalueringsmøder i implementeringsteams er designet til at skabe læring gennem sociale processer. I de følgende afsnit analyseres implementeringsteamets praksis for at få forståelse for de sociale processer, der udspiller sig, og hvordan læringsdesignet og implementeringsteamet interagerer.

I analysen adskilles de teoretiske begreber. Sondringen gøres med det formål at få øje på enkelt-delene i helheden.

6.2.1 Deltagelse i et implementeringsteam

Et implementeringsteam kan betragtes som en social konstruktion. I dette tilfælde rummende fagpersoner, som samles for at udføre en fælles og defineret opgave (Wenger 2004: 263). I følgende feltnote beskrives starten på et evalueringsmøde, hvor et implementeringsteam er samlet til deres 4. evalueringsmøde.

Feltnote 1. Observationsstudie 1:

Udviklingssygeplejersken byder velkommen, præsenterer kort et nyt medlem af implementeringsteamet med navn og siger derefter: Jeg har jo som vanligt udsendt evalueringsskemaet og lad os bare begynde med spørgsmål 1. Hvad fungerer godt? En medarbejderen begynder at fortælle om en indlæggelse, der blev forebygget, og hvor det tværfaglige samarbejde fungerede rigtig godt. De øvrige deltagere bifalder historien og fortæller herefter på tur om, hvad de oplever fungerer godt. De andre lytter. En siger: Flot arbejde: En anden siger: Der gav du mig lige en god ide til at løse et problem. Medlemmerne kigger ind imellem ned i deres medbragte evalueringsskemaer.

Da runden er nået til det nye medlem, siger udviklingssygeplejersken: Hov, måske burde vi forklare vores nye kollega i teamet, hvordan disse møder foregår, og hvad

meningen er. De andre griner. Nogle siger undskyld. En medarbejder siger: Ja, det er jo blevet rutine for os. Vi fortæller først om, hvad der fungerer godt, og bagefter arbejder vi med det, der kan forbedres. Selvom du er ny, så kan du sikkert godt bidrage med noget.

Ovenstående feltnote beskriver, hvordan medlemmer af et implementeringsteam er samlet om og er i gang med at udføre en fælles opgave: At evaluere på implementeringen af VTOS med afsæt i *Evalueringsredskabets* struktur. Evalueringsmødet er designet til at foregå i et bestemt team af mennesker og gennemføres i den praksis, som implementeringsteamet udgør. Men er det at sidestille med Wengers definition af deltagelse i et praksisfællesskab (Wenger 2004; 90), og sker der automatisk læring, idet skemaet anvendes?

I det følgende undersøges dette ved hjælp af komponenterne fælles repertoire, gensidigt engagement og endeligt fælles virksomhed med det formål at få en uddybet forståelse af den praksis og de sociale processer, som medlemmerne af et implementeringsteam deltager i.

Fælles repertoire

Som udeforstående bemærkes det i Feltnote 1, at implementeringsteamet samarbejder og kommunikerer rutinemæssigt omkring at følge *Evalueringsredskabets* spørgsmål og derigennem den evalueringsproces, som udspringer deraf. Medlemmerne følger proceduren uden at stille spørgsmål eller få den forklaret. Denne indforståethed observeres ved, at formål og implementeringsteamets rolle ikke eksplicit formuleres på mødet, men alligevel kræver forklaring, når et nyt medlem deltager for første gang. Ifølge Wenger kan tegn på et praksisfællesskab ses ved fravær af indledninger og en meget hurtig formulering af de spørgsmål, der i en praksis skal diskuteres (Wenger 2004: 149). Idet det ikke eksplicit defineres, hvad det er, der evalueres, men der blot spørges, "hvad fungerer godt?", hvorefter alle tilsyneladende rutinemæssigt ved, hvad der drøftes og hvordan, da ses tegn på et fælles repertoire. Dette i kraft af en fælles måde at kommunikere, agere, og forstå en bestemt situation på. Implementeringsteamet antager derved også umiddelbart et fælles bestemt perspektiv på det at evaluere, som afspejler en bestemt forståelse af deres praksis og verden omkring den. Disse tegn indikerer et fælles repertoire (ibid. 149) . Ovenstående analyse understøttes af dette citat:

F: (...).Og så synes jeg også møderne er blevet brugt til, at man hver især har kunnet sige, hvad man synes, der har været godt, og hvad man synes, der var mindre godt. (...) Altså det at mødet har fulgt evalueringsskemaet og er startet med, at udviklingssygeplejersken har spurgt alle om, hvad der fungerer godt, og hvad der er en udfordring, synes jeg har gjort, at jeg som medarbejder også har kunne give min og mine kollegers mening til kende. (...) (Interview 1, s.9 :126)

Som det fremgår af citatet, sker der et samspil mellem medlemmerne af implementeringsteamet, og de har organiseret deres praksis omkring *Evalueringsskabs* spørgsmål. Et praksisfællesskabs fælles repertoire kan omfatte både ord, begreber og værktøjer, som er produceret eller indoptaget i deres praksis og derved afspejler ”den diskurs, hvormed medlemmerne skaber meningsfulde udtryk om verden” (Wenger 2004: 101) og i øvrigt også udtrykker deres identitet som medlemmer og medlemsformer.

Opsummering

Analysen med Wengers begreb fælles repertoire (ibid. 90) viser empirien, at implementeringsteamet gennem anvendelsen af *Evalueringsskabet* har skabt en praksis, hvori der ligger implicite forventninger til, hvordan man samarbejder og interagerer, men også hvad evaluering er og betyder. Der observeres en enighed om de ressourcer, som anvendes til at kommunikere omkring og arbejde ud fra, her i form af *Evalueringsskabet* (ibid. 177). Herved er vi nået til et indblik i, hvordan læringsdesignet påvirker de sociale processer på et evalueringsskøde i et implementeringsteam. For at få en forståelse af, hvordan samspillet mellem tingsliggørelse og deltagelse sker i praksis, bringes Wengers begreb grænseobjekt og mægling i spil (ibid. 127).

Grænseobjekter og mægling

Som det fremgår af analysen i afsnit 6.1.2, kan et grænseobjekt transportere diskurser og meninger fra én praksis til en anden. Sker det gennem menneskelig interaktion og deltagelse, da kan der gennem mægling skabes forbindelse, som muliggør læring (ibid. 131). Jeg fortolker empirien med anvendelse af Wengers begreber således, at på evalueringsskødet fungerer udviklingspsygeplejersken som mægler. Gennem sin måde at styre evalueringsskødet på føres det interaktive og medarbejderinvolverende element i *Evalueringsskødet* og *Evalueringsskabet* fra styregruppen og ind i implementeringsteamets praksis. Følgende citater fra to forskellige udviklingspsygeplejersker understøtter denne analyse af *Evalueringsskabs* funktion og udviklingspsygeplejerskens funktion som mægler .

H: (...) Så er det vigtigt, man får, har jeg oplevet, får dem alle i spil og får spurgt dem alle sammen, der nu er med på evalueringsskødet (Interview 2, s. 2 :32).

G: Den systematik, der er i skemaet, den lægger jeg også for dagen og bruger skemaet som en fast dagsorden (Interview 2, s. 2: 33).

Jeg fortolker det således, at *Evalueringsskabet* udgør et grænseobjekt designet af styregruppen. Grænseobjektet indføres gennem mægling på evalueringsskødet, hvorved der

skabes en forbindelse mellem styregruppen og implementeringsteamet. Herigennem påvirkes de sociale processer, som udspiller sig i implementeringsteamet på evalueringsmødet.

Læringspotentialer

Ellström antager, at måden, praksis gennemføres på, har betydning for, hvilken karakter læringen har (Ellström 2010: 109). Feltnote 1 viser, at artefaktet *Evalueringsredskabet* anvendes som støtte til gennemførelse af evalueringsmødet. Evalueringsredskabet udgør herved i Ellströms terminologi en strukturel faktor i læringsmiljøet, som påvirker de sociale processer gennem formalisering af en arbejdsopgave og fastholdelse af en arbejdsprocedure (Ellström 2010). Herved afspejles en produktionsorienteret logik, og der efterspørges færdigheds- og regelbaserede handlinger, som hhv. er kendetegnet ved færdigheder på rutineniveau og en bevidst efterlevelse af regler.

G: For så ved de godt, at vi skal følge spørgsmålsrækken og den systematik, der ligger deri. Så det oplever jeg, at de lærer hen ad vejen jo flere møder de deltager i (Interview 2. s.4: 46).

Denne efterlevelse udspringer ikke af en analytisk vurdering af en situation, men i højere af grad en oplevelse af tryghed og succes ved efterlevelse af regler (Ellström 2010: 110-11)

Ellström påpeger, at en rutinisering af aktiviteter både kan gøre dem mere effektive og samtidig opretholde en følelse af tryghed og stabilitet i problemsituationer med modsatrettede krav (Ellström 2012: 472). Derved kan rutinisering medvirke til, at der frigives energi og skabes forudsætninger for både frihed og variation i aktiviteter, hvilket forbindes med udviklingsorienteret læring. Jeg fortolker det således, at *Evalueringsredskabet* udgør en strukturel faktor i læringsmiljøet, som påvirker de sociale processer gennem formalisering af en arbejdsopgave, hvilket kommer til udtryk i empirien.

F: Og et fint skema, som møderne er opbygget ud fra og som referaterne også ligesom er struktureret omkring. Det er dejligt med den systematik (Interview 1, s.6: 76).

Anvendelsen af skemaet kan karakteriseres som en strukturel faktor i læringsmiljøet, der sætter den grundlæggende betingelse for evalueringsmøderne i implementeringsteams, at medarbejdere skal involveres. Samtidig udgør det læringsressourcer i form af, at der jf. Feltnote 1 både efterspørges interaktion, refleksion og gives mulighed for feedback på mødet. Herved efterspørges denne strukturelle faktor i læringsmiljøet handlinger på et videns- og refleksionsniveau, der i Ellströms perspektiv er afhængige af individets kapacitet og evne til at benytte sig af de muligheder, som disse strukturelle faktorer tilbyder (Ellström 2010: 108).

E: Vi kan både snakke om de små konkrete ting, men også de lidt mere komplekse og svære ting, som ikke er så nemme og kan være svære for nogen at snakke om. De kræver, at man kan se tingene lidt i helikopterperspektiv, men også at man føler sig tryk (Interview 1, s. 1: 23).

Som dette citat beskriver, gives der gennem læringsmiljøet mulighed for refleksioner på flere niveauer, hvilket stiller krav til et samspil mellem de individuelle og strukturelle faktorer i læringsmiljøet.

Opsummering

Ved anvendelse af *Evalueringsskedet*, der efterspørger refleksion, kommer en udviklingsorienteret logik til udtryk i indholdet i aktiviteterne, mens den produktionsorienterede kommer til udtryk i måden møderne rutinemæssigt gennemføres på. Rutineringen efterspørger færdigheds- og regelbaserede handlinger og opleves at frigøre energi. Samspillet mellem de to organisationslogikkerne fremmer i dette tilfælde en udviklingsorienteret læring.

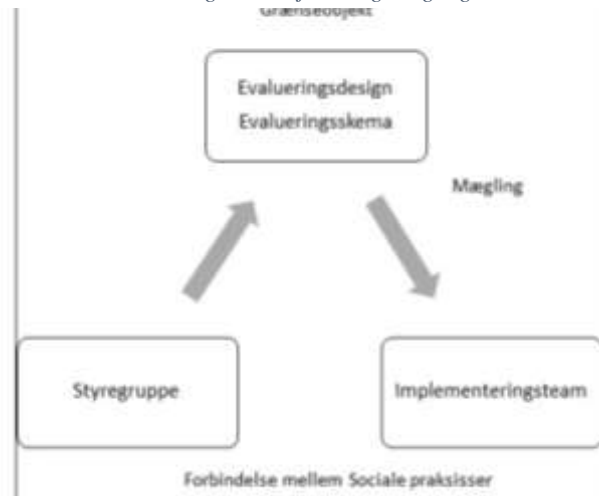
Forbindelserne imellem styregruppen og implementeringsteamet sker via grænseobjekter og gennem mægling. Herved skabes der gennem tingsliggørelse og deltagelse forbindelser på tværs af praksisser, som muliggør læring. Denne proces er illustreret i figur 5.

Analysen viser, at styregruppens diskurs for evaluering er optaget i implementeringsteams fælles repertoire, hvilket ses ved, at *Evalueringsskedet* anvendes og er styrende for deres praksis.

Gensidigt engagement

Analysen har indtil nu vist, hvordan tingsliggørelse i form af et grænseobjekt kan påvirke de sociale processer i praksis og derigennem påvirke den mening, som deltagerne oplever. I Wengers perspektiv er praksis en reaktion på designet (Wenger 2004: 264), og han påpeger, at fællesskabet selv forhandler og definerer praksis gennem gensidigt engagement (ibid. 59). En central forudsætning for et gensidigt engagement er, at der er skabt tid og rum for engagementet. Dette kan muliggøres gennem design. Det gensidige engagement sker dog i praksis og kræver både arbejde med og pleje af relationerne (ibid. 91).

Figur 5. Forbindelse mellem styregruppe og implementeringsteam via grænseobjekter og mægling.



Måden, hvorpå evalueringsmødet i Feltnote 1 starter med: ”Hvad fungerer godt?” og de deraf afledte gode historier og anerkendelser af succeser, som fællesskabet har opnået, kan medvirke til, at det gensidige engagement mellem medlemmer af implementeringsteamet styrkes. Wenger forklarer det således:

Vi puster liv i vores respektive selver ved at anerkende hinanden som deltagere. (...) Gensidigheden af denne given og modtagen kan være meget tilfredsstillende. Den kan gøre et praksisfællesskab til kilden til stor social energi (ibid. 223).

I dette gensidige engagement konstrueres identiteter både på individ- og fællesskabsniveau. Argumentationen for, at grænseobjektet påvirker det gensidige engagementet og derigennem konstituerer af identiteter, understøttes af følgende citat:

H: Det er som om, at selvom det måske ikke lige fungerer så godt, så fordi man har snakket om alt det positive, så vil man helst det positive, og det negative bliver vendt til, at det kunne vi så arbejde med, ikke? Altså lidt sådan, man bliver bevidst om, at det er noget, man selv kan have indflydelse på (Interview 2. s. 4: 52).

Citatet viser også, at det gensidige engagement påvirker identiteten. Den læring, som citatet beskriver, er erfaring, som vedrører identitetsdannelsen. Indflydelse bliver derved en tilblivelseshistorie, som vokser ud af det gensidige engagement, og handler om at opleve samt få kompetence til at have indflydelse. I et Wengersk perspektiv former erfaringen ikke kun en deltagers identitet, dennes handlinger og forståelse af samme (Wenger 2004: 15) , men også den praksis, som deltagelsen sker i (ibid. 24). Citatet nedenfor viser, at det gensidige engagement derigennem påvirker identiteten for det enkelte individ, relationerne i implementeringsteamet, men også relationerne til omverdenen, hvorved gensidigheden fremkommer.

E: (...) At man ligesom har kunnet, ja, få noget energi fra de andre og støtte sig op ad implementeringsteamet har betydet meget. (...). Og der havde evalueringsmøderne stor betydning, for der fik vi snakket om både det, der ikke fungerede, og det, der fungerede rigtig godt. Og fik ligesom en fælles forståelse og et sprog, som vi så kunne gå ud og bruge til at motivere vores kolleger med. Og det havde altså god effekt (Interview 1. S. 6: 75).

Deltagelsen i et praksisfællesskab viser sig her at være kilde til både læring og energi for den enkelte, hvilket fremkommer gennem det gensidige engagement. Informanten fortæller i citatet ovenfor om, hvordan denne energi kan overføres og bruges til at motivere andre med. Wenger forklarer, hvordan disse erfaringer, som informanten oplever, fører til læring:

”Når vi definerer disse virksomheder og sammen engagerer os i udøvelsen af dem, interagerer vi med hinanden og med verden, og vi afstemmer vores relationer til hinanden og verden derefter. Med andre ord vi lærer” (Wenger 2004: 60).

Jeg fortolker det således, at i den sociale proces, som det gensidige engagement og deltagelsen i praksisfællesskabet udgør, afstemmer såvel det enkelte medlem af implementeringsteamet sin egen identitet, såvel som hele teamet afstemmer, hvad det er, og hvad det kan og skal. En informant beskriver det således:

Jamen, man kommer jo til at lære hinanden at kende i implementeringsteamet, fordi man har en fælles opgave, der skal løses. På flere forskellige måder. Jeg får mere indblik i, hvad den enkelte kan, hvad faggrupperne kan, og hvordan skal vi strukturere tingene sammen. Det får je, som medarbejder pludselig indflydelse på, og det giver bare et tættere samarbejde omkring ting og omkring den enkelte beboer. Så jeg tænker helt sikkert, at de er vigtige de evalueringsmøder. Ja, og jeg er faktisk også stolt af at være med og føler, at jeg gør en forskel (Interview 1, s. 9: 126).

Informantens henviser til, at hendes oplevelse af at gøre en forskel og at være stolt over at være en del af implementeringsteamets arbejde, hænger sammen med medlemmerne af implementeringsteamets samarbejde og kendskab til hinanden. Grundet dette gensidige engagement oplever informanten både at få indsigt, udvikle en kompetence i form af indflydelse og derigennem kunne påvirke både implementeringsteamet og den praksis, implementeringsteamet er sammenbundet med. Identitetsdannelsen og læreprocessen for såvel informanten som implementeringsteamet kommer til udtryk i både en fælles forståelse, som anvendes, blandt andet til at påvirke den omgivende verden med, her i form af øvrige kolleger på det enkelte plejehjem. I denne proces ses dobbeltheden i Wengers deltagelsesbegreb.

”Læring som deltagelse (...) finder sted gennem vores engagement i handlinger og samspil, men indlejrer dette engagement i kultur og historie. Gennem disse lokale handlinger og samspil reproducerer og transformerer læringen den sociale struktur, hvori den finder sted”. (Wenger 2004: 24)

Wenger fremhæver, at medlemskab af et fællesskab både giver os oplevelsen af at være kompetente og anerkendelsen af at være kompetent (ibid. 177). Denne kompetence fremhæves af flere medlemmer af implementeringsteamet som indflydelse, der både udgør en motivationsfaktor og et drivmiddel til engagement. Som en medarbejder udtrykker det:

F: Og netop det har vi jo også haft oppe at vende på evalueringssmøderne, og der har ligesom været den der åbenhed i forhold til, ja, faktisk har vi kunnet tilføje nogle ting og udvikle det, så det ligesom kom til at passe her til os. Og det har motiveret folk helt vildt, at de har kunnet være med til at se på, hvad der virkede, og hvad der ikke virkede, og så finde på nogle måder, der bare passede ind her på vores plejehjem. Det har givet mening (Interview 1, s. 8: 104).

Jeg fortolker det således, at gennem deltagelse og det gensidige engagement sker læringen som erfaringsdannelse, der vedrører både identitet og mening.

I Feltnote 1 observeres det gensidige engagement, idet det nye medlem indledningsvis befinder sig i en perifer rolle. I kraft af at der rettes specifik henvendelse til hende, og mødets formål forklares for hende, inviteres hun ind i den fælles virksomhed og legitimeres derved som perifer medlem af fællesskabet. Herved stilles fællesskabets repertoire og virksomhed til rådighed, hvilket åbner for læring både på individ- og fællesskabsniveau. Det nye medlem gives herved mulighed for at engagere sig og bidrage til den faktiske praksis, hvilket er en nødvendighed for deltagelse og læring.

I følgende citat forklares, hvordan nye medlemmer opleves at engagere sig i den fælles praksis:

H: (...) Jeg kan også se, at når der kommer nye medlemmer ind i et implementeringsteam, så bliver de motiverede a, at opleve både at få indflydelse og blive hørt. (Interview 2, s.6: 87-88).

For implementeringsteamet muliggøres læring på et fællesskabsniveau af, at medlemmerne er gensidigt engagerede, hvorved deltagelsen bliver en afgørende faktor (Wenger 2004: 18). Læringen mellem individ og fællesskab er derved gensidig.

Læringspotentialer

Empirien viser indtil nu, at medlemmer af implementeringsteams oplever og benytter sig af muligheden for medarbejderindflydelse som en adgang til læring. Denne mulighed er en strukturel faktor i læringsmiljøet, som virker motiverende. Motivation fremhæves af Ellström som en individuel faktor, der har betydning for læringspotentialet og fremmer læring på alle niveauer (Ellström 2010: 109). Ellström påpeger dog, at individets kapacitet, vilje og evne til at se og benytte sig af de tilbudte læringsmuligheder er afgørende, og at forskellige faktorer motiverer og åbner for forskellige individers læringspotentialer (ibid. 108). Forskelligheden i de individuelle faktorer, som påvirker læringspotentialet, må derfor antages at være tilstede i et implementeringsteam, som er sammensat af forskellige fagpersoner med forskellig faglig og personlig baggrund og kompetencer²⁹. En informant beskriver, hvordan hun oplever forskelligheden i medarbejdernes kapacitet og fagligheder på et evalueringsmøde:

G: For jeg har bestemt også oplevet assistenter, hvor jeg har tænkt, i hvilken automat har du trukket dit eksamensbevis, og så i den anden yderpol, at du er hamrende dygtig, og du er så velreflekteret og gennemtænkt. Ja, jeg oplever virkelig, at det er forskellige ressourcer, de byder ind med (Interview 2. s.16: 213).

Citatet viser, medarbejdernes kapaciter opleves som forskelligartede. Jeg fortolker det således, at de læringsmuligheder, som er tilstede i form af strukturelle faktorer på forskellige vis kan fremme og hæmme læringspotentialet, idet forskellige individer på forskellig vis vil benytte sig af de samme læringsmuligheder i læringsmiljøet (Ellström 2010: 109). Dette har betydning for de sociale processer, som udspiller sig, idet forholdet mellem individ og læringsmiljø er gensidigt. På samme vis, som et individ gennem tilpasningsorienteret læring bliver formet af de strukturelle faktorer i læringsmiljøet, som vist i afsnit 6.2.1.1, påvirker individet også de sociale processer, som vedkommende deltager i med de kapaciteter og individuelle faktorer, som vedkommende besidder, f.eks. motivation, hvorved læringsmiljøet og de læreprocesser, som finder sted her, påvirkes og formes af de deltagende individer (ibid. 106).

Opsummering

Wenger og Ellström er enige om, at der er en gensidighed i samspillet mellem individ og praksis. Undersøgelsen viser, at det gensidige engagement fører til erfaringer, som påvirker både identitet og oplevelsen af mening på individ- og fællesskabsniveau. Medlemmerne oplever tildeling og anerkendelse af kompetence i form af indflydelse. Den læring og mening, som herigennem

²⁹ Implementeringsteamets sammensætning er defineret i afsnit 2.1

opleves, motiverer medlemmer af implementeringsteamet og øger deres engagement i fællesskabet og praksis.

Analyseret med Ellströms begreber viser undersøgelsen, at muligheden for engagement er en strukturel faktor i læringsmiljøet, som gensidigt påvirker individets motivation. Individuelle faktorer og kapacitet er dog afgørende for, hvorvidt individet ser mulighederne for deltagelse og engagement og benytter sig af dem.

6.2.2 Deltagelse og engagement

Læring er ikke en særskilt aktivitet eller et entydigt produkt, men et spørgsmål om engagement, deltagelse og muligheden for at bidrage til fællesskabets praksis (Wenger 2004: 18). Måden, vi identificerer os med et fællesskab på, opbygger identiteten, men identitetsdannelsen er i lige så høj grad afhængig af vores evne til at give udtryk for vores meninger og få dem forhandlet ind i fællesskabet (ibid. 219)

Feltnote 2. Observationsstudie 3:

Implementeringsteamet er i gang med runden om "Hvad fungerer godt? En medarbejder siger, at det er en udfordring, at VTOS sætter beboerne i kasser. Lederen ridser uopfordret formålet med VTOS op og siger: Det handler jo om at forebygge sygdom og indlæggelse. Medarbejderen siger: Det ved jeg. Jeg synes bare ikke, VTOS giver mening her hos os.

Udviklingssygeplejersken siger: Nu er vi lige i gang med at snakke om, hvad der fungerer godt. Kan du ikke reflektere lidt over det og så melde ind, når vi kommer til runden med udfordringer?

Resten af mødet siger medarbejderen ikke noget, og der er ingen, der spørger til hendes mening eller hendes oplevelse af udfordringer. De andre deltagere på mødet er aktive.

Feltnote 2 beskriver i Wengers perspektiv betydningen af det gensidige engagement for måden, hvorpå vi identificerer os selv i relationen til fællesskabet.. Den medarbejder, som udfordrer proceduren ved at give sin mening til kende om end på et forkert tidspunkt, viser engagement og umiddelbar identifikation med Implementeringsteamet. Det observeres, at medarbejderens mening afvises, og for individet betyder den manglende gensidighed i engagementet en marginalisering af den enkelte, hvilket kan påvirke dennes identitet dybt (Wenger 2004: 223). Om et individ evner, påtager sig ansvar for eller gives retten til at forme og fremsætte sine meninger og derigennem både forsvare medlemskab af fællesskabet eller mobilisere andres samarbejde er i følge Wenger et spørgsmål om muligheden for gensidigt engagement og evne til

negotiabilitet. Den afvisning, som sker af medlemmets mening, kan tolkes som førende til en ikke-deltagelse i fællesskabet.

”Medlemmer, hvis bidrag aldrig godkendes, udvikler en ikke-deltagelsesidentitet, der i stigende grad marginaliserer dem. Deres erfaring bliver irrelevant, fordi den ikke kan forsvares og anerkendes som en form for kompetence” (ibid. 233).

Wenger fremhæver samtidig, at deltagelse og gensidigt engagement ”forandrer, hvem vi er og hvad vi kan gøre, er det en oplevelse af identitet” (ibid. 246). Deltages der ikke i både meningsproduktionen og godkendelsen af de beslutninger, der tages med afsæt i meningsforhandlingen, da vil der ifølge Wenger ske ”en gensidigt forstærkende tilstand af både marginalitet og manglende evne til at lære” (ibid. 234). I meningsforhandling afspejler samspillet mellem identifikation og negotiabilitet samtidig magtforhold.

”Negotiabilitet refererer til evnene, muligheden og retten til at bidrage til, påtage sig ansvar for og forme de meninger, der har betydning i en social konfiguration” (ibid. 227).

Magtforholdene vedrører både magten til at være sig selv, høre til i et fællesskab og til at give sin mening til kende (Wenger 2004: 238).

Læringspotentialer

Analysen af Feltnote 2 med Ellströms begreber afspejler observationerne, at der som i Feltnote 1 er indarbejdet og fastholdt rutiner og regler for evalueringsmødets afholdelse. Dette kan være tegn på, at der har fundet en tilpasningorienteret læring sted. Når det handler om håndtering af nye opgaver, kan dette være positivt og medvirke til, at opgaver kan håndteres effektivt og i overensstemmelse med proceduren.

På den anden side ses det i Feltnote 2, at tilpasning til *Evalueringsredskabets* formaliserede procedure kan blive en faktor i læringsmiljøet, som medvirker til at passificere og hæmme medlemmer, som ikke følger proceduren. Feltnote 2 viser, hvordan det ikke at følge proceduren kan føre til fejlretning i et implementeringsteam. Den medarbejder, som forsøger at omgå proceduren for mødets afholdelse, lærer gennem ”trial and error” og bliver ikke inkluderet i arbejdet efter fejlen (Ellström 2010: 111). Derved repræsenterer teamet den produktionsorienterede logik, og i deres håndtering af en faktor, som skulle være en læringsressource og fremme den udviklingsorienterede læring jf. analyseafsnit 6.1.1, ender selvsamme faktor med at hæmme en udviklingsorienteret læring for den medarbejder, som træder forkert. Samtidig reduceres medarbejderens ressourcer som læringspotentialer i det gensidige samspil mellem individuelle og strukturelle faktorer i implementeringsteamet.

Denne teoretiske argumentation understøttes af følgende citater:

G: Og jeg oplever også, at hvis de siger, nixen-bixen, det kan ikke lade sig gøre, så klapper medarbejderne i, sådan meget kort sagt. Så trækker de sig, og det kan man ikke bebrejde medarbejderne, for hvis ikke ledelsen eller resten af implementeringsteamet er med på ideen, så er det svært at få noget igennem. (Interview 2, s. 5: 60)

I Feltnote 2 konstitueres på mødet en produktionsorienteret logik, idet de fastholder proceduren for mødets afholdelse. Idet medarbejderen ikke byder ind med sine observerede udfordringer senere på mødet, kan det være tegn på, at medarbejderen indordner sig logikken.

Opsummering

Opsummerende viser analysen, at der er et gensidigt engagement i den praksis og det fællesskab, som evalueringsmøderne udspiller sig i. Analysen og empirien viser også, at medlemskab af og engagement i et praksisfællesskab sker gennem identifikation og har betydning for identitetsdannelsen. Manglende negotiabilitet kan føre til marginalisering og ikke-deltagelse, hvorved meningsforhandling også kan vedrøre magtforhold og påvirke identitetsdannelse (Wenger 2004: 217).

Empirien tydeliggør indtil videre Ellströms pointe om, at læring sker i et spændingsfelt mellem den produktionsorienterede og udviklingsorienterede logik. Opretholdelsen af en procedure som udtryk for en produktionslogik og en tilpasningsorienteret læring kan både hæmme og fremme læringspotentialer for individ og implementeringsteamet.

Analysen har indtil nu været koncentreret omkring deltagelse i praksis gennem gensidigt engagement og ved hjælp af det fælles repertoire omkring den fælles virksomhed. Analysen i afsnit 6.1 konkluderede, at den opgave, implementeringsteamet skal udføre, er intern evaluering af en kompleks og interventionistisk indsats. En opgave, som kan være kompliceret (Krogstrup 2016). Udførelsen af denne opgave vedrører et praksisfællesskabs fælles virksomhed, og læring sker i både definitionen af den fælles virksomhed og udøvelsen af den (Wenger 2004: 59). I den følgende del af analysen lægges hovedvægten på at begrebsliggøre praksisfællesskabets virksomhed og analysere de sociale processer, som udspiller sig i udførelsen af denne.

6.2.3 Deltagelse i den fælles virksomhed

Ifølge Wenger definerer et praksisfællesskab selv dets fælles virksomhed i forbindelse med udøvelsen af den. Forhandlingen af den fælles virksomhed er kilden til sammenhæng i praksisfællesskabet og til de ansvarlighedsrelationer, der skabes og integreres i praksis (Wenger 2004: 95).

Følgende observationsstudie anvendes som eksempel på udførsel af og forhandling om den fælles virksomhed:

Feltnote 3: Observationsstudie 2.

15 minutter inden mødets afslutning siger lederen pludselig, at hun er i tvivl, om VTOS gør noget godt for plejehjemmet. Hun siger, at god kvalitet er, at beboerne kommer op til tiden om morgenen. Ikke at personalet bruger tid på dokumentation og de nye værktøjer. De fleste medarbejdere argumenterer for, at VTOS er med til at udvikle og højne den sundhedsfaglige kvalitet i plejen. Lederen siger flere gange: I skal høre, hvad jeg siger som leder. En medarbejder siger: Du skal også høre, hvad vi siger. Vi kan se, at vi ved at bruge værktøjerne undgår, at beboerne bliver syge. En fortæller, at det giver god mening at anvende VTOS, men der er brug for tid til at øve sig.

Til sidst er der en medarbejder, der peger på evalueringsskemaet og siger højt, om ikke de skal bruge tiden på at finde ud af, hvad der kan forbedres. Mødet ender med, at der tages fælles beslutninger om bestemte arbejdsgange, som både skal sikre anvendelsen af VTOS og samtidig imødekomme, at daglige rutiner varetages med den af lederen ønskede kvalitet.

I Feltnote 3 udspiller der sig flere sociale processer, som analytisk må adskilles, hvis de skal analyseres i dybden. Indledningsvis analyseres meningsforhandlinger om den fælles virksomhed, og efterfølgende lægges fokus på, hvordan den fælles virksomhed defineres.

6.2.4 Meningsforhandlinger om den fælles virksomhed

I Wengers perspektiv er det i meningsforhandlinger om, hvad der vurderes at være kvalitet, og hvad der er betydningsfuldt eller betydningsløst, at praksisfællesskabets fælles virksomhed konstitueres, og det gensidige engagement styrkes. Herigennem fremvokser der fælles ansvarlighedsrelationer, som fremmer fællesskabets produktivitet og læring (Wenger 2004: 99). Analyseret med Wengers begreber sker der i begyndelsen af Feltnote 3 kun en meningsproduktion og ikke, hvad Wenger kalder en meningsgodkendelse. Medlemmerne siger deres mening, men lytter ikke til hinanden og når ikke til enighed. Under udøvelsen af den fælles virksomhed i et praksisfællesskab skal meningsproduktion og -godkendelse følges ad, hvis fællesskabet skal være produktivt, og der skal ske læring på fællesskabsniveau (ibid. 232). Wengers pointe er, at læring forudsætter et samspil mellem erfaring, som en meningsproducerende ressource, og kompetence, forstået som evnen til meningsgodkendelse i et praksisfællesskab (ibid. 233). Dette samspil kommer til udtryk i sidste del af Feltnote 3, hvor en medarbejder tager ansvar for og initiativ til fælles meningsgodkendelse i form af beslutninger om forbedringer.

Gennem meningsforhandlingen og meningsgodkendelse sker der læring på fællesskabsniveau, hvilket understøttes af en af informanternes oplevelse af situationen:

H: Ja, for lederen og medarbejderne så to forskellige ting i praksis, og det var nærmest en forhandling, der foregik på mødet. De snakkede sig simpelthen til en kompromisløsning og til en mere fælles forståelse. Jeg tror helt sikkert, at den ene leder blev mere klar over, hvor meget mening VTOS giver for medarbejderne, og den snak på mødet flyttede simpelthen noget ved den fælles forståelse på mange områder (Interview 2. s. 6: 77).

Empirien i både Feltnote 2 og 3 viser betydningen af individets mulighed for at deltage, engagere sig og påtage sig ansvar i implementeringsteamet. Herigennem bidrager den enkelte til at forme de meninger, som får betydning i de sociale processer. Feltnote 3 bidrager med en beskrivelse af betydningen af fællesskabets evne til at formulere og anvende meninger, der både muliggør samarbejde og forsvare medlemskab. Denne evne vedrører negotiabilitet (Wenger 2004: 227). Som vist i afsnit 6.2.2 har negotiabiliteten betydning for deltagelsen eller ikke-deltagelsen og derved for læringen på både individ- og fællesskabsniveau.

Deltagelsen i praksisfællesskabets sker i et samspil mellem identitet og negotiabilitet, hvorigen- nem ansvarsrelationer opstår. ”Ansvarlighedsrelationer bliver en integrerende del af praksis” (ibid. 99), men kan begrænse praksis, lige så meget som den kan medvirke til videreudvikling (ibid. 100).

I Feltnote 3 ses et eksempel på ansvarlighedsrelationerne i kraft af, at trods uenighed deltager alle medlemmer af implementeringsteamet i meningsudvekslingen og den endelige meningsgodkendelse. Denne deltagelse sker i kraft af samspillet mellem identifikation og negotiabilitet og den deraf følgende evne til - trods diversitet- at opnå enighed. (ibid. 233). Herigennem udvikles ansvarlighedsrelationer, som fremmer loyaliteten overfor de fælles beslutninger. Følgende citat understøtter denne argumentation:

D: Et eller andet sted, så vil jeg umiddelbart sige, så giver det arbejdsro. I og med at noget af det, medarbejderne selv er med til at lægge ind som en frustration, det kan de også selv være med til at lægge tilbage og sige, nu er der taget en beslutning. Det er sådan her, vi prøver at gøre det, og hvis I har nogle andre ideer, så er vi også åbne for det. Men det giver i al fald en tro på, at man bliver lyttet til, og man er med i beslutningerne (...) (Interview 1, s.4: 45).

Med Wengers begrebsapparat tolker jeg citatet således, at der i kraft af, at der både har fundet en meningsforhandlingen og en meningsgodkendelsen sted, bliver fællesskabet produktivt. Og som

Wenger udtrykker det: "Godkendelse er en nødvendig del af produktionen" (Wenger 2004: 233). Produktiviteten består i, at der opnås en fælles forståelse, og som det fremgår af feltnoten, tages der beslutninger, som muliggør, at fællesskabet kan forbedre sin praksis og derigennem lære (Ibid. 18). Denne produktivitet kan sammenlignes med det evalueringsteoretiske begreb "social produktivitet". "Med social produktivitet menes, at noget gøres gældende, der kan påvirke virkeligheden" (Dahler- Larsen 2006: 37) Hvis en evaluering er socialt produktiv, da defineres der både bestemte problemer og løsninger på dem, hvorigennem der etableres måder at tænke på og tale om problemerne. Dette muliggør, at der prioriteres, træffes beslutninger og placeres både rettigheder, forpligtelser og ansvar (ibid. 37). Følgende citat understøtter dette teoretiske perspektiv:

E: Jeg har oplevet, at de beslutninger, der er taget, også bliver meldt ud. Så det er ikke bare en tæt luftboble, vi sidder i i implementeringsteamet, det har betydning for alle her på plejehjemmet, og det bliver til virkelighed, det vi beslutter og snakker om (Interview 1. s. 10-11: 137).

6.2.5 Meningsforhandlinger om kvalitet

I Feltnote 3 blev en manglende "lytten til hinanden" observeret, hvilket kan betyde, at de kompetencer og den diversitet, som fællesskabet rummer, ikke forbindes og dermed ikke udnyttes (Wenger 2004: 93). Et manglende gensidigt engagement kan også resultere i en uenighed om, hvad den fælles virksomhed er, eller at der opstår begrundet tvivl om, hvad den fælles virksomhed er (ibid. 233): Af Feltnote 3 fremgår disse tvivlsspørgsmål implicit i drøftelserne. Hvad er god kvalitet, og ud fra hvis perspektiv vurderes den? Som vist i analysens del 6.1.1, skal implementeringsteamet sikre, at VTOS integreres i driften med *den bedst mulige kvalitet*³⁰. Dette relative parameter og de deraf følgende endogene kriteriefastlæggelser i evalueringsprocessen viser sig her at give anledning til forhandlinger og konflikt, idet flere kvalitetskriterier kommer til udtryk.

Lederen udtrykker et kvalitetsperspektiv, som vedrører en form for standardisering, og ønsker at fjerne variationer over en standard (Dahler-Larsen,2009): "Alle beboere skal op til en bestemt tid om morgenen, det er et udtryk for kvalitet". Medarbejderne henviser til kvalitetsperspektiver, der defineres ud fra effekten af VTOS i form af at beboerne undgår sygdom (Dahler-Larsen 2009: 116), men også ud fra deres oplevelser og ønsker som brugere af VTOS (ibid. 134). Det er her vigtigt at lægge mærke til, at de kvalitetsperspektiver og kriterierne for kvalitet, som kommer til udtryk, er normative og dermed relative og subjektive begreber, som den enkelte fortolker verden igennem (ibid. 13). Der henvises hverken i *Evalueringsdesignet*, *Evalueringsredskabet* eller af deltagerne på mødet til formelle kvalitetskriterier eller til de kvalitetskriterier, som jf. Analysen i

³⁰ Bilag 6. Evalueringsdesign. s. 3

afsnit 6.1.1 er afsættet for implementeringen af VTOS. Den forskellighed og relativitet i kriteriefastlæggelsen, som observeres på mødet, forpligter til diskussion og prioritering, idet den tydeliggør, at kvalitetsbegreberne også vedrører den måde, praksisfællesskabet indretter sig fælles virksomhed på (ibid.).

Igennem forhandlingerne om kvalitetsperspektiver konstrueres og italesættes også forskelliges identiteter, som hhv. leder og medarbejder, hvilket medfører en differentiering af medlemmerne. Differentiering, forskellighed og konflikter er ifølge Wenger ikke nødvendigvis en hindring for gensidigt engagementet og udviklingen af et praksisfællesskab. Det gensidige engagement kan netop fremkomme, ved at disse forskelligheder forbindes, hvorigennem praksisfællesskabet bliver produktivt (Wenger 2004: 92).

Implicit i evaluering og vurdering af kvalitet ligger altid en bedømmelse (Krogstrup 2016). Manglende kriteriefastsættelse kan resultere i, at enhver vurdering af kvalitet bliver en fortolkning, som også sætter fortolkeren på spil (Dahler-Larsen 2009: 171). Således forstået, at bedømmelsen af kvalitet i sidste ende vedrører den, som bedømmer kvaliteten, og ikke genstanden for bedømmelsen. Ethvert kvalitetsperspektiv kan derved være lige gyldigt eller fremherskende afhængigt af, med hvilken autoritet og overbevisning det fremsættes.

Følgende citat viser, at vurdering af kvaliteten i eget arbejde kan være vanskelig, og vurderingen kan blive relativ og afhængig af praksis, hvilket har betydning for kvaliteten af de data, som anvendes i evalueringen, og de meningsforhandlinger, som udløber heraf.

H: (...), jamen når nu vi evaluerer på det her, så kan vi jo se, at det faktisk er rigtig godt, det vi gør. Det er den rigtige vej, og det styrker samarbejdet og kvaliteten for borgeren. På den her måde så bliver personalet mere bevidste om, at det faktisk er et kvalitetsløft for dem, og nogle kan godt føle, at de ikke har nogle kompetencer, at de ikke har øget deres kompetencer, men så siger deres samarbejdspartnere i implementeringsteamet, jamen, det har I faktisk. Vi kan mærke, at der sker en ændring med jer, at I er blevet meget mere kompetente (Interview 2, s. 15: 203).

Som det fremgår af citatet, så er det i evalueringsprocessen, at medlemmerne af implementeringsteamet sammen sætter standard og kriterier for kvalitet. Vurderinger fremstår kontekstuelle og subjektive og gøres uden et reelt parameter eller konkret måleparameter at holde vurderingen op imod. Derved er der en risiko for, at ikke bare kriterier for kvalitet, men også selve målet eller deltagerens identiteter og kvaliteter som fagpersoner bliver evalueringens genstandsfelt og dermed til forhandling. Derved vedrører meningsforhandlingen magtforhold.

At medvirke til dataindsamling, foretage vurderinger og analysere data giver indflydelse og magt (Dahler- Larsen 2006: 43). Ifølge Wenger er magten forankret i vores identitet, hvorved forhandlinger om identitet reelt bliver forhandlinger om magt i et praksisfællesskab, som afspejler sig i samspillet mellem identifikation og negotiabilitet (Wenger 2004: 238). Ses situationen fra dette perspektiv, kan manglende eksogen kriteriefastsættelse i læringsdesignet føre til en meningsforhandling om kvalitet, som i sidste ende reelt handler om forhandling om identitet, magt og position i praksisfællesskabet.

Læringspotentialer

Analyseret med Ellströms læringsteoretiske forståelse af organisationslogikker finder drøftelsen i Feltnote 3 sted i et spændingsfelt mellem to organisationslogikker. Lederne angiver, at ville sikre en kvalitet, der tager udgangspunkt i, at personalet skal arbejde effektivt, og hvis alle beboere kommer op til en bestemt tid, så er målet om en bestemt kvalitet nået. Denne logik kan karakteriseres som en produktionsorienteret logik. Samtidig giver flere af medarbejderne udtryk for en mere udviklingsorienteret logik, som udtrykkes gennem et ønske om, at der gives tid til, at de kan øve sig på at anvende nye metoder, som forventes at give mere kvalitet i det faglige arbejde. I Observationsstudiet udspiller der sig en kamp imellem de to logikker, som bevirker, at de to logikker i en periode modarbejder hinanden (Ellström 2010).

I meningsforhandlingen om kvalitet viser sig flere potentialer for udviklingsorienteret læring, men også betingelser. Ellström påpeger, at muligheden for feedback, refleksion og involvering af medarbejderne er en ressource, der er fremmede for læring og kan medvirke til udvikling af kompetencer og personlighed hos den enkelte (Ellström 2012). I kraft af, at der i de organisatoriske forhold er skabt strukturer for de sociale processer, som muliggør medarbejderinvolvering, og der med den valgte evalueringsmodel og artefaktet er skabt muligheder for evaluering, feedback og refleksion, da er der skabt rum for udviklingsorienteret læring gennem vidensbaseret eller refleksiv handling (Ellström 2010: 112). Ellström påpeger dog, at læring sker i et samspil mellem individet og omgivelserne, og at læringen er gensidig i dette samspil. De individuelle faktorer har afgørende betydning for læringen, da deltagelse ikke er at sidestille med læring. Den udviklingsorienterede læring stiller krav til individet om både at være bevidst om egne kompetencer og inkompetencer og derigennem at kunne reflektere over disse i relation til de mål og handlinger, som gør sig gældende i en arbejdsituation og i læringsmiljøet. Det er principielt denne type af handlinger, som efterspørges i implementeringsteamets virksomhed, når den udspiller sig på evalueringsmøderne: Refleksion over egne evner og refleksioner i evalueringsprocessen over både midler og metodesammenhæng med indsatsens overordnede formål. Yderligere efterspørges

evne til eksplicit at formulere disse refleksioner, hvilket stiller krav om kompetencer på et højt analytisk niveau (Ellström 2010: 111).

Opsummering

Analysen af Feltnote 3 viser, at der i implementeringsteamet udspiller sig en meningsforhandling, som vedrører den fælles virksomhed, men implicit omhandler identitet, kvalitetsperspektiver og magtforhold. Det identifikations- og negotiabilitetsfelt, som læringsdesignet tildeler medarbejderne, fremmer ansvarlighedsrelationer og social produktivitet. Wenger fremhæver, at tildeling og derved åbning af medarbejdernes negotiabilitetsfelt har stor effekt på læring (Wenger 2004: 282)

Læringsdesignets ramme i form af formativ intern evaluering afspejler udviklingens logik og muliggør udviklingsorienteret læring. Læringsdesignet efterspørger handlinger på et højt refleksivt niveau, og potentialet for læring er afhængigt af individets kompetencer til kritisk og analytisk refleksion over egen kapacitet og den opgave, der skal løses.

Analysen har indtil videre været fokuseret omkring de forbindelser, der skabes gennem deltagelse i et implementeringsteam. Som det er fremgået af analysen i afsnit 6.2.4 og 6.2.5, forekommer den fælles virksomhed at være produktiv, hvorved den omkring liggende verden påvirkes. I det følgende vil jeg søge en forståelse af, hvordan den produktive meningsforhandling skaber forbindelser uden for implementeringsteamet.

6.2.6 Deltagelse og tingsliggørelse skaber forbindelser

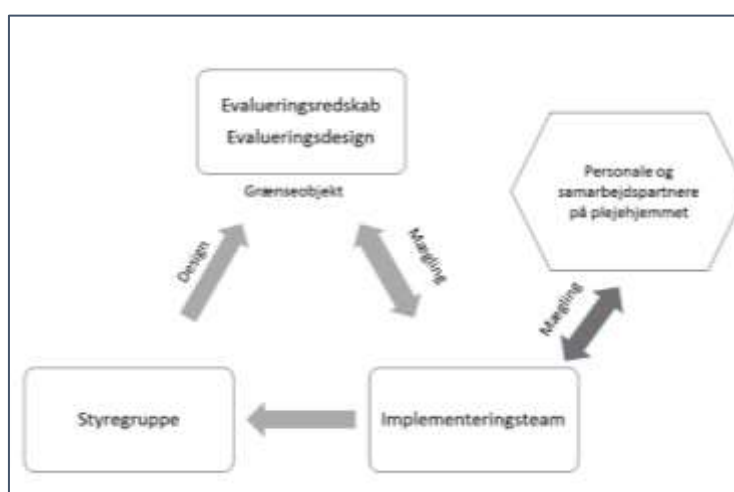
Undersøgelsen indtil nu har vist, at de sociale processer, som finder sted i forbindelse med evalueringsmøderne i implementeringsteams, er organiseret omkring et grænseobjekt, der gennem mægling optages i det fælles repertoire og den fælles virksomhed, hvori forhandlinger om mening, ansvarsrelationer og identitet finder sted. Derigennem er der skabt en ensrettet forbindelse mellem styregruppens diskurs for læring og hvert implementeringsteam. De læreprocesser, som finder sted i forbindelse med evalueringsmøderne, er dog også i forbindelse med omverdenen. Følgende citat beskriver betydningen heraf:

E: Altså det er simpelthen så vigtigt, at vi alle sammen går i samme retning og i samme tempo, og derfor er det så vigtigt, at alle er repræsenteret i implementeringsteamet. Men også vigtigt, at vi får det koordineret med alle, som er involveret udover implementeringsteamet. (...) Så der er brug for, at det, vi beslutter, også fortælles til andre, ellers lukker vi os om os selv, og der sker ingen udvikling (Interview 1, s 10-11: 137)

Informanten refererer til, at det, der besluttet, bliver til virkelighed i kraft af, at denne information deles og fortælles til andre involverede. Jeg fortolker det således, at referatet, som et tingsliggjort artefakt i kraft af, at det ledsages af deltagelse, deler læringshistorier på tværs af grænser og praksisser, hvorved ny læringshistorier opstår gennem engagement og meningsforhandling (Wenger 2004: 124) Samtidig sker der en koordination mellem perspektiver og diskurser. En anden informant beskriver betydningen af denne koordinering således og refererer her til referatet, der som et grænseobjekt muliggør forbindelsen fra implementeringsteamet til omverdenen:

E: Det betyder så meget, når vi er så mange, at det er skrevet ned, og vi kan bruge referatet til at få meldt de rigtige ting ud til kolleger og samarbejdspartnere og have en plan sammen for, hvad arbejder vi med (Interview 1, s. 10: 133).

Som citatet indikerer, så anvendes den viden, som er nedfældet i referatet, til orientering af kolleger og samarbejdspartnere. Denne viden er et produkt af meningsforhandlinger og derved læring i implementeringsteamet. Der er således tale om, at når et referat, som et tingsliggjort objekt, anvendes i en proces, hvor det ledsages af menneskelig kontakt, da komplementerer tingsliggørelse og deltagelse hinanden og muliggør læring på tværs af praksisser (Wenger 2004: 132). Koordinationen kan illustreres således:



En informant fortæller videre, at *Evalueringsredskabet*, som anvendes til at organisere møderne, også anvendes som strukturel ramme for referatet.

F: Og et fint skema, som møderne er opbygget ud fra, og som referaterne også ligesom er struktureret omkring (Interview 1, s.6: 76).

Wenger argumenterer for, at et praksisfællesskab ikke kan forstås uafhængigt af andre praksisser, idet deres forskellige virksomheder er tæt forbundne (Wenger 2004: 124) Forbindelserne skabes ofte gennem tingsliggørelse, hvis produkter kan krydse grænserne mellem praksisfællesskaber og

derigennem forbinde dem. Herved skabes der et netværk af forbindelser, hvorigennem forskellige perspektiver og diskurser kan koordineres (ibid. 126). Analysen i afsnit 6.1.1 viste, at styregruppens diskurs for evaluering var optaget i det fælles repertoire i implementeringsteamet. Med denne forståelse og den igangværende analyse i dette afsnit viser undersøgelsen, at der gennem mægling skabes en forbindelse fra styregruppens perspektiver gennem implementeringsteamet og til plejehjemmets medarbejdere og personale.

Af et referat fra et evalueringsmøde er beslutninger, som defineres som vigtige, fremhævet, således at de kunne indgå i plejehjemmets nyhedsbrev³¹. Referatet er udarbejdet af implementeringsteamet og målrettet deres interne brug, men anvendes derved også til koordination af fælles virksomhed og på tværs af virksomheder med andre fællesskaber. En informant beskriver referatets betydning for både koordination af perspektiver, men også for den forandring, som denne koordination kan få gennem mægling.

D: (...) ligesom inden mødet, så har jeg jo så taget skemaet eller referatet med til møde med mine to assisterende ledere. (...) Og så har jeg snakket med dem om, hvad medarbejderne har meldt tilbage, og hvad det er besluttet, vi skal arbejde med, og hvad retningen så bliver. (...) så går de tilbage til medarbejderne og siger, vi kan se, at det og det er besluttet, og det har I været med til, og så tænker jeg, at det så er lagt ud og bliver implementeret ude i medarbejdergruppen. Og så tænker jeg et eller andet sted, at hvis det lykkedes, så sidder I vel også med en oplevelse, at det er blevet anderledes, end inden referatet kom. Altså der sker en forandring på grund af det (Interview 1, s.6: 79).

Læring for fællesskabet er ifølge Wenger et spørgsmål om, at praksis forfines. Denne forfining viser sig her antageligt at finde sted i et samspil mellem deltagelse og tingsliggørelse. Et referat fra et evalueringsmøde i et implementeringsteam kan derved via et grænseobjekt og mægling åbne muligheder for mening og meningsforhandlinger, hvorigennem læring finder sted. Af citatet fremgår det yderligere, at lederen refererer til, at medarbejderne har deltaget i beslutningsprocesserne. Derigennem afspejles, at det ejerskab og negotiabilitetsfelt, som analysen i afsnit 6.2.6 viste gennem læringsdesignet blev tildelt medarbejderne, åbner for kompetencer i implementeringsteamet og udvider derigennem medarbejdernes kompetencefelt i praksis, som omgiver implementeringsteamet på plejehjemmet. Wenger angiver at dette kan have stor effekt på læringen (Wenger 2004: 282).

³¹ Bilag 36. 3 måneders evaluering plejehjem T

I ovenstående viser deltagelse sig at have stor betydning for koordination af og imellem praksisser. Wenger angiver, at for en organisation er læring:

”et spørgsmål om at opretholde de indbyrdes forbundne praksisfællesskaber, hvorigennem en organisation er klar over hvad den ved og derved bliver værdifuld som organisation” (Wenger 2004: 18).

I analysen blev det indledningsvis fremhævet, at evalueringen var designet med læring som formål. Det fremgik dog også i afsnit 6.1.1, at evalueringen også skulle producere viden til styregruppen. Ved gennemgang af 3 statusdokumenter i dokumentsamlingen,^{32 33 34} som er målrettet styregruppen, fremgår det, at samtlige statusnotater bl.a. er udarbejdet på baggrund af referater fra evalueringsmøder i lokale implementeringsteams. Herved fremgår det, at de referater, som er udarbejdet i alle implementeringsteams i form af grænseobjekter, anvendes til koordination af mening på tværs af styregruppe og implementeringsteams. Et medlem af styregruppen beskriver det således:

A: Altså de lokale implementeringsteams bliver jo enormt vigtige talerør for organisationen. Altså et direkte sammenbindende talerør i organisationen på tværs af og op og ned. Altså det er alt afgørende, jeg føler, jeg har forbindelse med organisationen, og med evalueringerne, der bringes der revl og krat ind i styregruppen, og så har vi drøftet, hvad er det mon et udtryk for, og hvad gør vi så sammen (Interview 3, s. 7: 40).

Informanten beretter om, at den viden, som fremkommer via referaterne, bliver genstand for en meningsforhandling i styregruppen, hvorved der sker en sammenkædning af de involverede praksisfællesskaber, deres diskurser, meninger og ansvarsrelationer, som det fremgår af citatet nedenfor.

A: (...) altså jeg tænker den feedback, som implementeringsteams har givet os i styregruppen, så vi har kunnet justere nogle af de ideer, vi har haft, men også det flow og den hastighed, hvormed vi har tænkt nogle tanker, det har været væsentligt, at der har været flere aktører i organisationen, der har haft et ansvar i et implementeringsteam, og som har hjulpet med forankringen af det her, derude til hverdag (Interview 3, s. 3: 16).

Læringsdesignet viser sig her at muliggøre koordination af praksisser og derigennem bidrage med viden om, hvad organisationen ved og er værd. Hvilket dette citat understøtter:

³² Bilag 29. Statusnotat. 2014

³³ Bilag 30. Statusnotat 2015

³⁴ Bilag 31. Status på implementeringen. 2015

Der er på den måde jo også blevet foldet nogle kompetencer ud i organisationen, som jeg tænker, dem bruger vi nu også bevidst i andre sammenhænge i organisationen (Interview 3, s.6: 36).

Ovenstående citat er udtryk for, at der gennem koordination af meningsforhandlinger finder læring sted i form af, at organisationen bliver bevidstgjort om eksisterende kompetencer i organisationen og derigennem kan anvende disse kompetencer effektivt og skabe værdi (Wenger 2004: 18)

6.2.7 Delkonklusion

Analysen af empirien viser, at de sociale processer er styret af *Evalueringsredskabet*, der gennem mægling projicerer en diskurs for evaluering, som påvirker de sociale processer, og hvorigennem der skabers både mening og motivation.

Undersøgelsen viser, at der ved hjælp af et fælles repertoire, gennem gensidigt engagement og i forhandling af fælles virksomhed udspiller sig sociale processer på og i forbindelse med evalueringsmøderne i implementeringsteams. Empirien viser yderligere, at implementeringsteams udgør praksisfællesskaber, hvori meningsforhandling om den fælles virksomhed har form af forhandlinger om både kriterier for kvalitet, identiteter, ansvarsrelationer og magtforhold.

I de sociale processer udvikles og konstitueres identiteter i form af kompetencer til indflydelse, og der udvikles ansvarsrelationer. Undersøgelsen viser, at i disse sociale processer muliggøres både deltagelse og ikke-deltagelse i praksisfællesskabet, hvilket har betydning for læringen på både individ og fællesskabsniveau. *Evalueringsdesignet* påvirker de sociale processer og stiller medlemmerne i en position, hvor de både tildeles ansvar og indflydelse på egen praksis, hvilket muliggør social produktivitet. Samtidig stiller *Evalueringsdesignets* manglende kriteriefastsættelse medlemmerne i en situation, hvor både den fælles virksomhed og magtforholdene i praksisfællesskabet er til forhandling.

Analysen af empirien viser, at der i kraft af læringsdesignet og qua grænseobjekter og mægling er skabt forbindelser og koordination af meninger, diskurser, negotiabilitetsfelter og ansvarsrelationer mellem forskellige praksisser, som alle er forbundet med de sociale processer, der finder sted på evalueringsmøder i implementeringsteams.

De sociale processer udspiller sig i et spændingsfelt mellem en produktionsorienteret logik og en udviklingsorienteret logik. Læringsdesignet i form af *Evalueringsredskabet* er en strukturel faktor i læringsmiljøet, som efterspørger handlinger på flere niveauer samtidig. Deltagelse i de sociale processer fordrer både handlinger på regel- og rutineniveau i forbindelse med gennemførelsen af

møderne, som følger en bestemt procedure. Samtidig efterspørges handlinger på et refleksivt niveau, hvilket stiller krav om både kapacitet og evne til eksplicit formulering af tavs viden og bevidsthed om egne kompetencer og inkompetencer. Læringsdesignet muliggør derigennem både tilpasningsorienteret og udviklingsorienteret læring. Læringspotentialet er afhængig af individuelle faktorer og samspillet i de sociale processer.

6.3 Karakteristik af læreprocesser, som finder sted i forbindelse med evalueringsmøder i implementeringsteams

6.3.1 Diskussion

Ses læring i et Wengersk perspektiv, så vil deltagelsen i et praksisfællesskab, hvor der er gensidigt engagement, fælles repertoire og en fælles virksomhed, altid føre til læring. Ellström ville måske tilføje ”af den ene eller anden karakter”. Undersøgelsen viser, at der gennem deltagelse i sociale processer og gennem forhandling af den fælles virksomhed, som implementeringsteamet udgør og selv skaber, finder læring sted. Undersøgelsen viser også, at engagement i implementeringsteams udgør en kilde til stor social energi, hvorigennem medlemmerne udvikler kompetencer og identitet, der vedrører både indflydelse, udvikling af identitet og ansvar. Implementeringsteamet vurderer, handler og følger op. Dette er implicit i læringsdesignet, som har påvirket karakteren af praksis. Men der måles ikke, og måling er principielt ikke mulig grundet læringsdesignet, da de data, som indgår i processen, er relative og tenderer til at vedrøre forskellige kriterier og perspektiver for kvalitet.

A: For data er jo også medarbejdernes subjektive tilbagemeldinger” (Interview 3, s.12: 74).

Derved udgør Læringsdesignet, i et kvalitetsudviklingsperspektiv, en strukturel faktor, der principielt kan fastholde en produktionsorienteret logik. Uden det forstyrrende element, som objektive data og målinger kan udgøre, og som potentielt kan fremme den udviklingsorienterede læring, risikerer læringsdesignet i stedet at fremme den produktionsorienterede læring.

”Læringsforløb kan forstås som cykliske forløb med mellem stationer af handling, måling, vurdering og opfølgning. Uden en integration af alle leddene i denne cyklus vil organisationen være dømt til evigt Sisyfos-arbejde med mange tiltag, men også med svigtende målopfyldelse og svigtende læring. Opfølgning på evaluering er derfor vigtig både på enkeltevalueringniveau og på systemniveau ” (Dahler-Larsen 2006: 86).

Den positive oplevelse, medarbejderne kan få af at anerkende hinandens arbejde og fokusere på, hvad der godt, kan i Wengers perspektiv også tage dem som gidsler og betyde, at de udviklingsmæssigt går i stå (Wenger 2004: 223).

H: Der er nogle af tingene, dem får de ikke arbejdet med. Det oplever jeg i al fald nogle steder, at så er det det samme, vi skal have fokus på igen (Interview 2, s. 12: 170).

Herved kan implementeringsteamene vedblive at mødes og udvikle på egen praksis, måske uden at udvikle den. Wenger pointerer, at praksisser kan udvikle såvel som begrænse sig selv (Wenger 2004). Analyseret med Ellströms teori viser undersøgelsen, at læringsdesignet, der udgør en strukturel faktor i læringsmiljøet, såvel som de individuelle faktorer hos implementeringsteamets medlemmer kan begrænse læringspotentialer. Herved kan evalueringsmøderne ændre karakter fra det intenderede design af analytiske og reflektive processer, der forholder sig forbedringsorienteret til midler med mål in mente, til aktiviteter, der vedrører udveksling af teknikker, metoder og forhandling om magt og identitet, uden at processen bliver produktiv (Jørgensen 2005: 23).

En medarbejder formulerer evalueringsaktiviteterne således:

E: Vi er også tit kommet til at snakke om andre ting end lige triage. Vi har også snakket om nogle af de ting, der har indflydelse på, hvordan kvaliteten er i vores arbejde her i huset. Som f.eks. om Smart Care fungerer eller kørelister, har vi vendt, hvordan man laver plejeplaner, som eksempler på, hvordan vi har brugt det her faglige sparringsrum til, som det jo også er, når vi har haft evalueringer (Interview 1, s. 1: 23).

Evaluerer kræver systematisk dataindsamling og kriterier for, hvad der er godt og skidt. Intern evaluering kan derved have svagheder, men også styrker, idet den kan skærpe kvalitetsbevidstheden, fremme læring og pædagogisk udvikling (Dahler-Larsen 2006: 84).

”Refleksion, inddragelse og udvikling kan være vigtige som støttepunkter for evaluering, men de er ikke i sig selv evaluering” (Dahler-Larsen 2006: 84).

Undersøgelsen har vist, at evalueringsmøder i implementeringsteams afføder læring for den enkelte, for fællesskabet og for organisationen. Men hvorvidt denne læring skaber udvikling af kvalitet, det fordrer andre undersøgelsesmetoder og et andet teoretisk perspektiv. Derved giver undersøgelsen ikke viden om eller indsigt i, hvordan medarbejderinvolverende metoder, der har læring som formål, påvirker udvikling af kvalitet. Derimod giver undersøgelsen et nuanceret billede af de sociale processer, som former praksis, og hvorigennem og hvordan praksis kan påvirkes gennem et læringsdesign.

6.4 Konklusion

Udgangspunktet for specialet var en nysgerrighed i forhold til, hvordan medarbejderinvolverende metoder kan anvendes i et kvalitetsudviklingsøjemed med det formål at afføde læring. Formålet var at undersøge, hvordan evalueringsmøderne er designet, og hvilke processer der udspiller sig på møderne, for derigennem at kunne karakterisere læreprocesser, som finder sted i forbindelse med hermed. Undersøgelsen hviler på en case-orienteret tilgang og er gennemført med anvendelse af kvalitative metoder og et konstruktivistisk og socialkonstruktivistisk læringsteoretiske perspektiv.

Specialets problemformuleringen lyder:

Hvad karakteriserer læreprocesser, som finder sted i forbindelse med evalueringsmøder i implementeringsteams?

Besvarelsen af problemformuleringen foretages på baggrund af specialets forskningsspørgsmål og er et udtryk for de fund, der er gjort gennem analyse af undersøgelsens empiri.

Læreprocesser, som finder sted i forbindelse med evalueringsmøder i implementeringsteams er karakteriseret ved at være koordineret gennem og under indflydelse af et evalueringsdesign, som fastlægger og standardiserer evalueringsaktiviteterne. Evalueringsdesignet afviger fra traditionelle kvalitetsudviklingsmetoder ved at anvende en formativ evaluering, der er interaktiv, intern og benytter kvalitative data, som produceres af medarbejderne i de sociale processer, som finder sted under evalueringsmøderne. Evalueringsdesignet er udtryk for et læringsdesign, der både indeholder design af artefakter og sociale processer.

Læringsdesignets artefakter er gennem mægling optaget i implementeringsteamets fælles repertoire, hvor de anvendes som en ressource til at organisere de sociale processer. Deltagelse forudsætter tilpasning til evalueringsmodellen og fordrer, at medarbejderne kan arbejde på både et regelbaseret niveau og et refleksivt niveau i processen. Læreprocesserne er herved karakteriseret ved at efterspørge individuelle kompetencer til handling på begge niveauer samt en læringsparathed og kapacitet til at udnytte de læringsmuligheder, der gives i det læringsmiljø, som implementeringsteamet udgør. Læreprocesserne muliggør potentielt udviklingsorienteret læring på individniveau. Potentialer er afhængigt af medarbejdernes evne til at sprogliggøre tavs viden samt evne til at identificere, fortolke og handle på problemer i deres egen praksis med evalueringsdesignets midler, metoder og mål in mente.

Læreprocesser som finder sted i forbindelse med evalueringsmøderne er karakteriseret ved at finde sted som meningsforhandlinger om kvalitet, magtforhold og positioner. Evalueringsdesig-

nets endogene kriteriefastlæggelse og manglende målbare kvalitetskriterier er genstand for meningsforhandlinger om relative og relationelle forhold. Meningsforhandlingerne afføder læring i form af erfaringsdannelse, dannelse af identitet og social produktivitet, der gensidigt udvikler både individ, fællesskabet og praksis. Hvorvidt læreprocesserne medvirker til udvikling af kvalitet er ikke muligt at udsige grundet specialets undersøgelsesmetoder. Læreprocesserne er karakteriseret ved, at tildelingen af indflydelse og ansvar fremmer motivation, engagement og udvikling af ansvarsrelationer i både opgaveløsningen og i den praksis, som implementeringsteamet er i forbindelse med. Herigennem sker der læring på fællesskabsniveau i form af en tilpasning og udvikling af praksis.

Læreprocesserne er karakteriseret ved at være afhængige af medarbejdernes deltagelse i og evne til at redegøre for egne meninger, forhandle om dem og indgå i et samarbejde, der kræver evne til at forstå og anvende egne og andres meninger i en meningsforhandlingsproces. Evnen til meningsforhandling og meningsgodkendelse viser sig i undersøgelsen at være essentiel for, at praksisfællesskabet bliver produktivt og derigennem lærende. Læreprocesser i implementeringsteams er karakteriseret ved at være gensidigt produktive, hvorigennem der skabes erfaringer og mening, som har indflydelse på medlemmernes motivation og oplevelse af tildelt og udviklet kompetence. Manglende deltagelse eller marginalisering af medlemmer i implementeringsteamet nedsætter mulighederne for læring for både for medlemmerne og fællesskabet.

Undersøgelsen viser, at læreprocesser, som finder sted i forbindelse med evalueringsmøder i implementeringsteams, skaber forbindelser mellem forskellige praksisser i organisationen, hvorigennem medarbejderne får et talerør og tildeles indflydelse på og ansvar for udvikling af egen praksis. Samtidig skaber forbindelserne en bevidsthed om organisationens værd og udfordringer, hvorved ressourcer kan anvendes mere effektivt.

7. Perspektivering

Udvikling af metoder til kvalitetsudvikling er et emne af relevans for hele den offentlige sektor, hvor politiske krav om målbar kvalitet, forandring og udvikling har medført øget bureaukrati, kontrol og outputfokusering (Hjort 2001: 80). Produktion og vurdering af kvalitet er allestedsnærværende, og trods kvalitetsbegrebets relativitet forventes vi at være tilhængere af de kvalitetsdiskurser og koncepter, som præger både den offentlige og private sektor (Dahler-Larsen 2009). Kvalitetsudvikling fordrer i ordets betydning udvikling. Men i kraft af, at forskning viser, at omkring 70 % af alle forsøg på at skabe forandringer og udvikling i organisationer ikke bliver fastholdt over tid, udfordres vi konstant både af kvalitetsbegrebets relativitet og manglende foran-

kring i den praksis, hvor udviklingen sker og fastholdes (Mainz 2013: 343). Dette speciale bidrager med et lille indblik i, hvordan medarbejderinvolverende metoder kan fremme læreprocesser, der motiverer og engagerer medarbejderne og afføder social produktivitet i praksis. Specialets fund vurderes relevant for arbejdet med design af læring og kvalitetsudvikling i hele den offentlige sektor.

8. Metodekritik

Specialet har antaget et eksplorativt udgangspunkt og har ikke haft en hypotese, der skulle testes, eller en teori, der skulle afprøves. Dette har trods en rettetthed i dataindsamlingen afledt en åben forholden sig til empirien og en nysgerrighed på, hvad konklusionen på undersøgelsen ville blive. En nysgerrighed, som er vedblevet gennem hele processen. Det eksplorative design har udfordret den analytiske proces grundet min manglende erfaringer inden for denne metode. Retrospektivt kunne en mere snæver problemformulering evt. have hjulpet til en højere grad af rettetthed i dataindsamlingen og i det analytiske arbejde.

Specialets teoretiske udgangspunkt har haft indflydelse på både dataindsamlingsprocessen og analysen. Havde en anden teoretisk position været valgt, havde informanter udtalt sig anderledes, og observationsstudierne havde haft en anden rettetthed.

Med det formål at sikre gyldighed i mine data, er indsamlingsprocessen gjort gennem omhyggelige forberedelser og med stor opmærksomhed på både gennemsigtighed i indsamlingsproceduren og beskyttelse af informanter og fortrolige oplysninger. Jeg tager forbehold for, at min deltagelse i praksis kan have påvirket og haft konstitutive virkninger på det felt, jeg har undersøgt. Disse virkninger kan have påvirket de hændelser, som har udfoldet sig, og det undersøgte fænomen og derigennem også den indsamlede empiri.

Når der søges forståelse ud fra et teoretisk perspektiv, kan det både være reducerende og berigende på en gang. Wengers intention med sin sociale teori om læring er at tilbyde et analyseredskab til forståelse af læring i sociale sammenhænge. Idet Wenger kun overfladisk forholder sig til betydningen af kognitive processer som en forudsætning for læring, og idet han generelt sidestiller læring med udvikling af kompetencer (Wenge, 2004: 14), gives fornemmelsen af, at deltagelse i alle sociale processer generelt er at sidestille med kompetenceudvikling. Komponenterne i Wengers nøglekomponenter hjælper til at forstå kompleksiteten i læringsbegrebet, men samtidig viser de sig vanskelige at anvende argumentationsteoretisk, da de fremstår sammenhængende og ikke som selvstændige komponenter.

Ellströms teoretiske perspektiver har overvejende suppleret med indsigt i kognitive og individuelle faktorer, som viser sig relevante og værdifulde perspektiver at inddrage i både planlægning

og forståelse af læring, som finder sted i sociale processer og i relation til kvalitetsudviklingsmetoder, der skal afføde læring.

Resultatet af undersøgelsen er en reaktion på det læringsdesign, som en Masteruddannelse i Læreprocesser udgør. Samt et resultat af samspillet mellem denne tingsliggjorte struktur, der gennem vejledning og mægling har skabt forbindelser til egne personlige kapaciteter og derigennem ført til læring.

9. Litteraturliste

- Albæk, E. (2001). Evalueringer i Danmark: Effektevaluering, monitorering og formativ evaluering. I P. Dahler- Larsen, *Tendenser i evaluering* (s. 130-140). Odense M: Syddansk Universitetsforlag.
- Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative interview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. K. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2015). *Kvalitative metoder. En grundbog*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Dahler- Larsen, P. (2006). *Evaluering og magt*. Århus N: Aarhus Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P. (2006). *Evalueringens kultur. Et begreb bliver til*. Odense M: Syddansk Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P. (2009). *Kvalitetens beskaffenhed*. Odense M: Syddansk Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P. (2013). *Evaluering af projekter*. Odense M: Syddansk Universitetsforlag.
- Ellström, P.-E. (2010). Informal learning at Work: Conditions, Processes and Logics. I L. C. Bridget N O Connor, *The Sage Handbook of Workplace Learning* (s. 105-119). Sage Publications Ltd.
- Ellström, P.-E. (2012). Læring i spændingsfeltet mellem produktionens og udviklingens logik. I K. Illeris, *49 tekster om læring* (s. 467-475). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I S. o. Brinkmann, *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 497-520). Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Hjort, K. (2001). *Modernisering af den offentlige sektor*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, K. (2001). *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2009). *Læring*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, K. M. (2005). *Forandringsprojekter som organisatorisk læring*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

- K.D, K. (2016). Det metodologiske begreb om det eksemplariske. I B. H. Ingemann, *At se verden i et sandkorn (Under udgivelse)*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- KL. (2012). *Det nære sundhedsvæsen*. Kommunernes Landsforening.
- Krogstrup, H. K. (2016). *Evalueringsmodeller*.
- Krogstrup, H. K. (2001). *Tendenser i evaluering*. Odense M: Syddansk Universitetsforlag.
- Landsforening, K. (2012). *Det nære sundhedsvæsen*. KL.
- Landsforening, K. (2012). *Det Nære Sundhedsvæsen*. Rosendahls-Schultz Grafisk A/S.
- Landsforening, K. (2013). *Tidlig Opsporing af Sygdomstegn hos ældre medicinske patienter. Værktøjer til hverdagsobservationer*. Kommunernes Landsforening. Rosendahls-Schultz Grafisk A/S.
- Lave, J. (2012). Situeret læring - legitim perifer deltagelse. I K. Illeris, *49 tekster om læring* (s. 127- 137). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Lynggaard, K. (2015). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann, *Kvalitative metoder* (s. 153-168). Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Mainz, J. (2013). *Kvalitetsudvikling i praksis*. København: Munksgaard.
- Nielsen, P. (2009). *Produktion af viden - en praktisk guide til samfundsvidenskabelig metode*. København V: Nyt Teknisk Forlag.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London EC1Y 1SP: Sage Publications.
- Rasmussen, P. (December 2011). Kvalitet og akkreditering. *Cebrastriben*, s. 30-42.
- Stake, R. E. (2004). *Standards-based & Responsive Evaluation*. London EC2A 4PU: Sage Publications.
- Sundhed og Forebyggelse, M. (2015). *Nationalt Kvalitetsprogram for Sundhedsområdet 2015-2018*. Ministeriet for Sundhed og Forebyggelse.
- Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservation. I S. o. Brinkmann, *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 81-97). Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Thisted, J. (2013). *Forskningsmetode i praksis. Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. København: Munksgaard.

Thornquist, E. (2006). *Videnskabsfilosofi og videnskabsteori for sundhedsfagene*. Gylding: Gads Forlag.

Vedung, E. (Januar 2009). Evaluering som udvikling. *Cebra-striben nr. 4*, s. 8-13.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.

Wenger, E. (2012). En social teori om læring. I K. Illeris, *49 tekster om læring* (s. 140-148). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.