



Udvikling af kompetencer i ledelse gennem aktionslæring på Nyt Aalborg Universitetshospital

MASTERPROJEKT

Masteruddannelse i læreprocesser,
specialisering i ledelses- og
organisationspsykologi

Dato: 4. januar 2022
Vejleder: Søren Frimann
Studerende: Rikke von Benzon Hollesen
Studienr.: 20200172
Modul: Masterprojekt, 4. semester
Opgavens tegn: 119.528

Abstract

Keywords: learning, leadership, action learning, critical reflection, dialogue, team, case study.

Introduction:

This abstract presents a project on how action learning works as an approach to develop leadership skills in quality improvement (QI) related to a brand-new university hospital (Cho & Egan, 2010; Volz-Peacock et al., 2016). A new university hospital is an opportunity to rethinking the current leadership in QI in a complex healthcare system.

The healthcare systems approach to develop leadership skills in QI are often decontextualized from practice at formal educational institutions or expensive consulting houses. Furthermore, quality projects mainly focus on learning at the organizational level.

The project draws on the school of action learning in organizations by the american researcher in Business-Driven Action Learning Yury Boshyk (2011) based on the ground rules in action learning by Reg. Revans (2011). The project also draws on a collective approach to leadership based on Leadership-as-practice (L-A-P) through social interactions and critical reflective dialogue (Raelin 2016, 2017).

Organizational context:

The project was carried out in close collaboration with University Hospital Aalborg in Northern Region of Denmark and Danish Society of Patient Safety. New Aalborg University Hospital "NAU" is a brand-new hospital construction in Denmark and located in Northern Denmark. NAU is planned to open for the public in the end of 2023.

Aims of the project:

The overall aim of the project is to examine and discuss, how action learning works as an approach to develop leadership skills in QI related to NAU. In addition, what are the strength and weaknesses of action learning as an approach to develop leadership skills in QI. The project is also a part of the preparations for creating an effective NAU with continuous learning and development of quality in practice in the entire organization.

Research question:

This project seeks to answer the following questions: How does action learning work as an approach to develop leadership skills in quality improvement in relation to the New Aalborg University Hospital? In addition: What are the strengths and weaknesses of action learning as an approach to develop leadership skills in QI?

Research methods:

The research methods are based on a case study (Flyvbjerg 2015) about action learning in NAU with a "set" or team of five young physicians and two nurses. The case study is limited to two learning sessions in a period of four weeks. Each learning session had a duration of a day facilitated by a coach. Data are collected from ethnographic observations in the two action learning sessions. The social interactions and critical reflective dialogue in the team was sound recorded. In addition, the participants wrote their reflections on their learning in a personal learning report.

Findings and conclusion:

The preliminary findings show that there is a great potential in action learning as an approach to develop leadership skills in a team based on social interactions, critical reflective dialogue, and action in relation to solving organizational quality problems. Action learning creates learning on the individual- and team level with potential to learning at the organizational level.

The developed leadership skills are all about: creating trustful social relations in a team, practice critical reflective dialogue, listen carefully to multiple perspectives and use open questions in reflective dialogue, self-reflection on own development of leadership skills, a meta perspective on routines and taken-for-granted assumptions in the organization and own leadership in practice.

Furthermore, the findings show that action learning creates a safe learning environment with real-time feedback on newly developed leadership skills supported by a facilitator or coach. Further studies are needed to examine how the leadership skills are embodied in practice in their own organizations.

Indholdsfortegnelse

Problemfelt	1
Formål.....	5
Problemformulering.....	6
Præsentation af case om Nyt Aalborg Universitetshospital aktionslæring	6
Afgrænsning af casen	7
Feltredegørelse af teori om ledelsesudvikling gennem aktionslæring.....	9
Videnskabsteoretisk retning	11
Pragmatisme.....	11
Ontologi	11
Epistemologi	12
Teorivalg af organisatorisk aktionslæring	13
Organisatorisk aktionslæring	14
Ledelses- og organisatorisk udvikling i organisatorisk aktionslæring	15
Organisatoriske og fagpersonlige udfordringer	15
Læringsniveauer i organisatorisk aktionslæring	16
Teorivalg af Leadership-as-practice	17
Leadership-as-practice	18
Praksis begrebet	18
Frigørelse af fagfællesskabets handlekraft gennem samarbejde	19
Sociale strukturer og ægte dialoger	20
Udøvelse af L-A-P	21
Metodedesign	21
Refleksion over egne roller i undersøgelsen	22
Metodedesign af forundersøgelse af tendenser og behov i ledelse	23
Det kvalitative interview.....	24
Meningskondensering som analysestrategi i forundersøgelsen.....	26
Metodedesign af hovedundersøgelse om aktionslæring som tilgang til ledelsesudvikling	27
Casestudie om udvikling af kompetencer i ledelse gennem aktionslæring	27
Valg af casestudie	28
Meningskondensering som analysestrategi i hovedundersøgelsen	31

Analyse af tendenser og behov i ledelse af udvikling af kvalitet i NAU.....	32
Rammer og sociale strukturer for samarbejde i et team.....	32
At skabe tillidsfulde relationer i sociale fællesskaber.....	32
En spørgende og lyttende tilgang til flerstemmigheden.....	33
Dialoger om meningsskabelse mhp. engagement i fælles retning.....	33
Fælles ledelse i et samarbejde mellem formel og uformel leder i et tværfagligt team.....	34
Delkonklusion på analyse om tendenser og behov i ledelse.....	35
Analyse af hovedundersøgelsen om udvikling af kompetencer i ledelse.....	36
Fra en stærk individuel leder til ledelse som en social proces.....	36
Fra eneansvarlig leder til fælles ansvars- og arbejdsdeling.....	40
Fra enstemmig monolog til flerstemmig dialog.....	42
Refleksioner over analyse af hovedundersøgelse.....	45
Konklusion.....	46
Diskussion af undersøgelsens resultater og metode.....	49
Styrker og svagheder ved aktionslæring som tilgang til kompetenceudvikling.....	50
Metodekritik.....	51
Litteraturliste.....	54
Bilag 1: Semistruktureret interviewguide om ledelse af udvikling af kvalitet.....	56
Bilag 2: Oversigt over deltagere i NAU Aktionslæring.....	59

Problemfelt

Den samfundsmæssige og historiske udvikling i et postmoderende samfund indebærer nye præmisser og vilkår for ledelse i offentlige velfærdsorganisationer. Mennesker og organisationer lever i en "VUCA-world" præget af omskiftelighed, uforudsigelighed, kompleksitet og flertydighed (Bennis, W. G., & Nanus, 1985). Det indebærer kontinuerlige forandringer med stigende kompleksitet og brud med forestillingen om stabilitet og kausalitet. Et eksempel er Kvalitetsfondens og Danske Regioners klare forventninger om effektivisering ved ibrugtagningen af et nyt supersygehus i en fremtid, som ingen kender endnu. Ibrugtagningen af et helt nyt universitetshospital er ikke kun en historisk chance for at gentænke organisering og design af arbejdet i sammenhængende forløb med "patienten i centrum" (Godt Sygehusbyggeri, 2021). Det er også en historisk chance for at gentænke ledelse fra moderne forestillinger om stabilitet til ledelse af kompleksitet i en postmoderne verden.

Et effektivt hospital med høj faglig og patientoplevelt kvalitet kommer ikke alene af nye arkitektoniske bygninger med automatiserede logistiksystemer, velfærdsteknologi og it-systemer. En kontinuerlig udvikling af kvalitet kræver ledelse af lære- og udviklingsprocesser i praksis, hvor kvaliteten leveres hver dag blandt sundhedsprofessionelle og ledere i samarbejde med patienter og pårørende. Ibrugtagningen af et nyt universitetshospital rummer både potentiale for gentænkning af patientforløb og ledelse af udviklingen af kvalitet i det daglige arbejde.

Spørgsmålet er, hvordan kompetencer i ledelse af udvikling af kvalitet kan udvikles i relation til presserende organisatoriske problemstillinger indenfor kvalitet i et samarbejde mellem ledere og medarbejdere i forberedelserne til ibrugtagningen af supersygehuset. Gennem en årrække har jeg samarbejdet med engagerede læger, øvrige sundhedsprofessionelle og deres ledere om udvikling af kvalitet med udgangspunkt i presserende organisatoriske problemstillinger indenfor kvalitet i relation til ibrugtagningen af supersygehuset Nyt Aalborg Universitetshospital (NAU). I syv år har hospitalet udviklet lægers og øvrige sundhedsprofessionelles kompetencer i udvikling af kvalitet i tværfaglige teams i relation til organisatoriske problemstillinger i det daglige arbejde gennem NAU aktionslæring (AL) (*Håndbog Nyt Aalborg Universitetshospital Fellowship program*, n.d.). Over tid har cirka hver tredje deltager fra NAU AL taget et formelt ledelsesansvar lige fra områder indenfor uddannelse, speciale, kvalitet til personale- og drift. Denne tendens peger i retning af, at NAU AL

også rummer muligheder for udvikling af kompetencer i ledelse i et socialt fællesskab, hvilket jeg vil undersøge nærmere i dette projekt.

Ledelse af udvikling af kvalitet i sundhedsvæsenet bør ses i lyset af det dominerende paradigme New Public Management (NPM) baseret på Scientific Management. Siden 90'erne har NPM bølgen skyllet ind over offentlige velfærdsorganisationer med detaljerede "key performance indicators" dikteret oppefra i et hierarkisk bureaukrati mhp. effektivitet og rationalitet. Ofte på bekostning af medarbejdernes trivsel og udvikling, og dermed organisationens samlede præstation og effektivitet (Hersted & Frimann, 2020). De nye vilkår og præmisser for ledelse i en "VUCA-world" kalder på et paradigmeskifte i tilgangen til ledelse i velfærdsorganisationer til New Public Governance (NPG). NPG stræber mod at skabe en balance mellem de "bløde" sociale og psykologiske processer og den "hårde" effektivisering. I NPG betragtes mennesker som sociale aktører med potentialer til samskabelse af værdi i et indefra og nedefra perspektiv (Frimann et al., 2020).

Set i lyset af de forskellige historiske diskurser om ledelse har den klassiske ontologi med triaden: leder-følger-opgave hersket i såvel private som offentlige organisationer (Drath et al., 2008). Sat på spidsen har ledelsesudvikling handlet om udvikling af den heroiske leders kapaciteter til at udfylde lederrollen med hård magt over følgere i en hierarkisk organisationsstruktur. Logikken er, at lederen sætter målene og udstikker procedurerne fra toppen, hvilket kan have en mørk slagside på den økonomiske bundlinje. Den klassiske individuelle tilgang til ledelse indebærer en risiko for en række organisatoriske u hensigtsmæssigheder som demokratisk underskud, mistrivsel og stress (Frimann et al., 2020), tab af kreativitet, organisatorisk læring, fleksibilitet samt tab af overblik over helheden med reduceret organisatorisk præstation og effektivitet som følger (Elmholdt et al., 2019).

En alternativ tilgang til ledelse er Direction-Alignment-Commitment (DAC)-ontologien, som handler om et fællesskabs evne til at skabe ledelse og resultater gennem fælles produktion af kurs (direction), koordinering (alignment) og engagement (commitment) (Drath et al., 2008). DAC-ontologien er et brud med den individorienterede triadeontologi, idet ledelse og resultater kan produceres med og uden formelle ledere i en kollektiv enhed: "It may or may not involve leaders and followers" (Drath et al., 2008, s. 642). I DAC-ontologien er ledelse en social situeret praksis,

hvor organisationens samlede kapacitet til ledelse udvikles gennem fællesskabets evne til at skabe ledelse og resultater ved integration af DAC i arbejdet: " It is the presence of direction, alignment, and commitment (DAC) that marks the occurrence of leadership. Leadership is how people who share work in collectives produce direction, alignment, and commitment" (Drath et al., 2008, s. 636). DAC-ontologien er således en kollektiv tilgang til ledelse og har fokus på effekten af ledelse.

En kollektiv tilgang til ledelse med sociale og kontekstuelle rammer for deltagelse, dialog, refleksion og handling i sociale fagfællesskaber indebærer en række organisatoriske styrker, som motivation, trivsel, læring og udvikling, der samlet set bidrager til organisationens effektivitet og præstationer af høj kvalitet (Deci et al., 2017). Derudover skaber en kollektiv tilgang til ledelse et grundlag for, at organisationen lærer kontinuerligt på flere niveauer og reagerer hurtigt på forandringer, hvilket er en konkurrencefordel i et hastigt udviklende senmoderne samfund (Watkins, K. E. & Marsick, 2019). Derudover kan udviklingen af mennesker i organisationer ses som en etisk og moralsk forpligtelse i et demokratisk samfund med mulighedsrum for at påvirke eget og organisationens liv mod bedre forhold.

Spørgsmålet er, hvordan ledelse kan forstås indenfor rammen af en kollektiv ledelsesontologi i junglen af definitioner på ledelse. Den danske ledelsesforsker Steen Hildebrandt definerer ledelse som socialt og situeret i et processuelt perspektiv rettet mod fælles mål:

Ledelse er en dynamisk, interaktiv indflydelsesproces med et mål om at lede hinanden til at opnå en gruppes eller organisations mål eller begge dele. Ledelse konstrueres konstant og løbende i en proces mellem ledere, medarbejdere og situationen (Hildebrandt, 2015, s. 383).

Hildebrandt forstår ledelse som et fælles anliggende i en gruppe, der løbende skabes i situationer over tid rettet mod opnåelsen af fælles mål. Styrken ved denne definition er fokus på det sociale, situerede og processuelle perspektiv på ledelse. Spørgsmålet er dog, hvilke betydninger de individuelle processer har for, at ledelse opstår i et socialt fællesskab. I et dialektisk perspektiv er den enkelte deltager og det sociale fællesskab i omverdenen gensidigt betinget af hinanden, hvorfor begge perspektiver bør være repræsenteret i min optik.

Den amerikanske ledelsesforsker Gary Yukl har også en social og situeret tilgang til ledelse, forstået som en proces rettet mod et fælles mål med blik for både de individuelle og kollektive processers betydning for opnåelse af fælles mål:

Ledelse er en proces af at påvirke andre til at forstå og være enig i, hvad der bør gøres og hvordan dette bør gøres, derudover er det processen af at muliggøre individuelle og kollektive indsatser for at opnå et fælles mål (Yukl, 2013, s. 23 i Hildebrandt, 2015, s. 20)

Dog er Yukl's definition ikke tydelig omkring, hvordan *forståelsen og enigheden om hvad der bør gøres og hvordan* det opnås, hvilket er en svaghed. Denne uklarhed skaber rum til fortolkning og mulighed for en klassiske individuel tilgang ud fra deisen, at lederen ved bedst.

Joseph A. Raelin (1943-) er en amerikansk forsker i ledelse og læring i relation til arbejdet i organisationer med en situeret, social og processuel tilgang til ledelse (Raelin, 1994, 2016, 2017). Raelins ledelsesteori "Leadership-as-practice" (L-A-P) er en kollektiv tilgang til ledelse baseret på sociale interaktioner og kritiske reflektive dialoger i det daglige arbejde i et fagfællesskab (Raelin, 2016, 2017). Raelin har blik for, at ledelse opstår i interaktionen med omverdenen samt de individuelle og kollektive processers betydning for, at ledelse opstår i sociale interaktioner: "Rather, leadership occurs from an interaction with the environment through both individual and collective sensorimotor processing" (Raelin, 2017, s. 218). Raelins tilgang til ledelse som en social praksis er i overensstemmelse med de nye krav til ledelse af kompleksitet i organisationer.

Hverken DAC-ontologien eller L-A-P rummer bestemte opskrifter på, hvordan ledelse opstår og skabes over tid i et socialt fællesskab (Drath et al., 2008, Raelin, 2016). Raelin har dog i relation til hans forskning om læring i arbejdet skrevet om aktionslæring som tilgang til ledelsesudvikling (Raelin, 1994) blandt mange andre tilgange (Raelin, 2016b). Det giver et mulighedsrum for kreativitet indenfor kompetenceudvikling i ledelse som en social praksis, hvilket dette projekt handler om i relation til ibrugtagningen af supersygehuset NAU.

Den engelske professor og ledelseskonsulent Reginald Revans (1907-2003) grundlagde i 1940'erne aktionslæring (AL) i private og offentlige organisationer i England f.eks. på hospitaler. AL er en tilgang til ledelses- og organisationsudvikling i fællesskaber med afsæt i presserende problemstillinger i organisationen, hvor handlinger og læring integreres i arbejdet i iterative

processer:” It follows from this prime idea that there can be no learning without action, and no (sober and deliberate) action without learning” (Revans, 2011, s. 57). En grundlæggende antagelse i AL er, at læringen bør være hurtigere end forandringerne i organisationen og omverdenen (Revans, 2011, Boshyk, 2011). AL har vist sig at være en effektiv tilgang til både udvikling af ledelse og organisationer i relation til det daglige arbejde i en senmoderne verden med et stigende behov for ledelse i organisationer med mindre tid og færre økonomiske ressourcer til ledelsesudvikling (Cho & Egan, 2010, Volz-Peacock et al., 2016).

Formål

Formålet med projektet er at undersøge, hvordan AL fungerer som tilgang til udvikling af kompetencer i ledelse af udvikling af kvalitet i relation til ibrugtagningen af NAU gennem et casestudie. Formålet er også at undersøge styrker og svagheder med AL som tilgang til kompetenceudvikling i ledelse af udvikling af kvalitet i en specifik organisatorisk kontekst i relation til NAU. I et casestudie har jeg mulighed for at gå i dybden og få nuancer frem over tid i en kontekst med henblik på at lære af det specifikke til det almene (Flyvbjerg, 2020). Derudover vil jeg undersøge, hvilke tendenser og behov ledere og medarbejdere med erfaring fra NAU AL beskriver for fremtidens kompetencer i ledelse af udvikling af kvalitet i relation til NAU. Denne behovsanalyse danner ramme for udviklingen af kompetencer i ledelse i udvikling af kvalitet i relation til ibrugtagningen af NAU i casestudiet.

Hidtil har aktionslærings-lignende programmer indenfor kvalitet i det danske sundhedsvæsen mest haft fokus på organisatorisk læring. Denne tendens er i overensstemmelse med den engelske professor i aktionslæring Mike Pedlers pointe om, at AL om kvalitet i organisationer mest har handlet om det organisatoriske niveau, mens læring på person- og teamniveau ikke har været så udbredt (Pedler et al., 2005, s. 149). Derudover er programmer i ledelse af kvalitetsudvikling i sundhedsvæsenet ofte dekoblet eller dekontekstualiseret fra praksis på formaliserede uddannelsesinstitutioner eller i dyre konsulenthuse indenfor rammen af en klassisk triadeontologi: leder-følger-opgave.

Mit håb er, at undersøgelsen i projektet kan være en kilde til inspiration til udvikling af kompetencer i ledelse af udvikling af kvalitet i relation til presserende organisatoriske problemstillinger indenfor kvalitet med henblik på at udvikle et kontinuerligt lærende, effektivt og menneskeligt sundhedsvæsen i fremtiden.

Problemformulering

Beskrivelsen af problemfeltet leder frem til følgende problemformulering:

Hvordan fungerer aktionslæring som tilgang til udvikling af kompetencer i ledelse af udvikling af kvalitet i relation til ibrugtagningen af supersygehuset Nyt Aalborg Universitetshospital?

For at kunne svare adækvat på problemformuleringen vil jeg besvare følgende arbejdsspørgsmål:

- A. Hvilke behov og tendenser opleves som væsentlige i ledelse af udvikling af kvalitet i relation til ibrugtagningen af NAU?
- B. Hvilke styrker og svagheder rummer aktionslæring som tilgang til udvikling af kompetencer i ledelse af udvikling af kvalitet i relation til ibrugtagningen af NAU?

I næste kapitel vil jeg introducere til casen NAU AL.

Præsentation af case om Nyt Aalborg Universitetshospital aktionslæring

NAU AL blev etableret i 2013 i forbindelse med opstarten af byggeriet af supersygehuset og er finansieret Statens Kvalitetsfond. Målgruppen er hovedsageligt yngre læger sammen med øvrige sundhedsprofessionelle for at sikre de tværfaglige perspektiver. Hver deltager frikøbes én dag om ugen for at sikre rammer til læring i en driftsorganisation. Potentielle deltagere til NAU AL rekrutteres gennem en forventningsafstemning med afdelingsledelsen og projektlederen på hospitalet. Deltagerne kan være opfordret direkte af egen ledelse eller en kombination af deltagerens eget initiativ og dialog med nærmeste ledelse.

NAU AL 2021 er rettet mod organisatorisk læring og ledelsesudvikling indenfor kvalitetsudvikling.

Programmet består af to spor:

1. Et spor om organisatorisk læring gennem løsning af et problem indenfor kvalitet med seks læringscirkler á en dags varighed over otte måneder baseret på undervisning, dialog, øvelser, refleksion, sparring og planlægning af prøvehandling i aktionsperioderne mellem læringscirklerne.
2. Det andet spor i NAU AL er rettet mod kompetenceudvikling i ledelse af udvikling af kvalitet i relation til den organisatoriske problemstilling i fem læringscirkler baseret på refleksiv kritisk dialog over ledelsesudfordring og prøvehandling i gruppen.

I aktionsperioderne mellem læringscirklerne samarbejder deltagerne med formel leder og et lokalt tværfagligt team om problemløsningen i praksis. NAU AL afsluttes med en konference for alle interesserede medarbejdere og ledere på hospitalet mhp. organisatoriske læring, hvor deltagerne deler viden og læring om problemløsningen på de forskellige niveauer i organisationen (*Håndbog Nyt Aalborg Universitetshospital Fellowship program*, n.d.).

Afgrænsning af casen

Casen handler om udvikling af kompetencer i ledelse af udvikling af kvalitet i relation til løsning af organisatorisk problemstilling indenfor kvalitet i NAU AL i 2021. Universitetshospitalet har rekrutteret fem læger og to sygeplejersker fra syv forskellige afdelinger på hospitalet med syv forskellige organisatoriske problemstillinger indenfor kvalitet i relation til NAU. Lægerne er yngre speciallæger sidst i trediverne og ansat som afdelingslæger på Aalborg universitetshospital. Sygeplejerskerne har mange års erfaringer i forskellige funktioner på universitetshospitalet. Tilsammen har gruppen 80 års erfaring i sundhedsvæsenet (Bilag 2: Deltagere i NAU AL).

De organisatoriske problemstillinger har deltagerne enten haft direkte indflydelse på eller lederen har valgt problemområdet og deltageren har mulighed for at tilpasse problemet til egen faglige interesse og efter NAU AL's varighed på otte måneder.

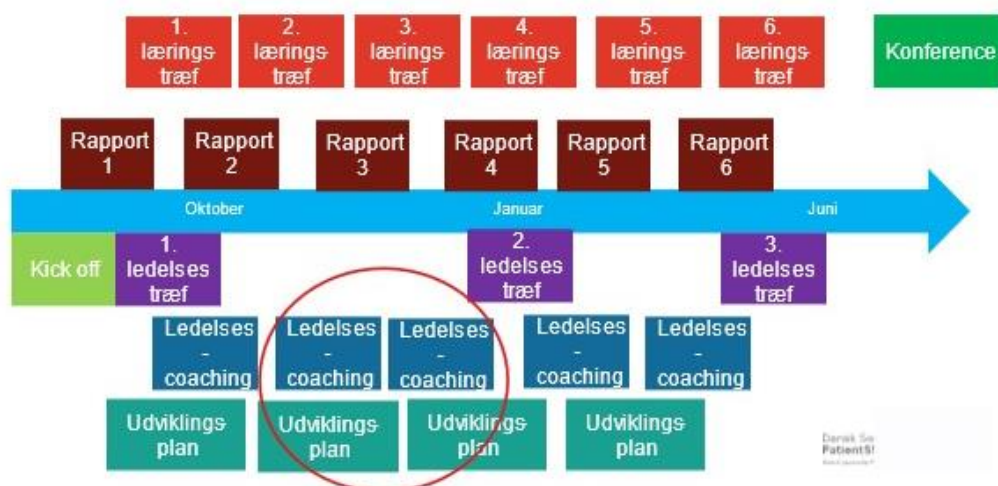
Undersøgelsen i casen er afgrænset til to sessioner på to læringscirkler á en dags varighed fra kl. 9.00 – 15.00 om udvikling af kompetencer i ledelse baseret på reflektive kritiske dialoger med åbne spørgsmål og lytning i gruppen. Den første session var planlagt til den 15. november og den anden session i anden læringscirkel var planlagt til den 13. december 2021 på Aalborg Universitetshospital. Mellem læringscirklerne lå en aktionsperiode på fire uger til at eksperimentere med prøvehandlinger i ledelse i relation til problemløsning i et lokalt team. Deltagerne førte en skriftlig logbog med refleksioner over prøvehandlinger i en fagpersonlig udviklingsplan i ledelse med udgangspunkt i egne udviklingsønsker i ledelse i relation til den organisatoriske problemstilling.

Undersøgelsen er dermed en delmængde på to læringscirkler over to måneder med en mellemliggende aktionsperiode ud af et samlet NAU AL-forløb på otte måneder med fem læringscirkler. Set i lyset af semesteret og projektets varighed har denne afgrænsning i

undersøgelsen været en nødvendig praktisk løsning. Derudover har undersøgelser vist, at det er muligt at undersøge læring og udvikling i kortere tidsintervaller i AL (Volz-Peacock et al., 2016).

Deltagerne er introduceret til sessionerne om coaching i egne ledelsesudfordringer gennem kritiske reflektive dialoger i gruppen baseret på åbne spørgsmål og lytning i en varighed á 30 min. De er introduceret til Karl Tomms spørgsmålstyper samt spilleregler for et anerkendende og trygt læringsmiljø i gruppen. Derudover er gruppen introduceret til strukturen for coachingen med præsentation af ledelsesudfordring, en dybere undersøgelse af udfordringen og frembringelse af handlingsalternativer med fastlæggelse af prøvehandlinger til næste læringscirkel.

Følgende figur er en illustration af NAU AL i sin helhed og den røde cirkel illustrerer afgrænsningen af undersøgelsen:



Figur 1: NAU AL 2021-2022

Min rolle er at designe NAU AL i samarbejde med NAU og deltage som ekstern facilitator på sessionerne i læringscirklerne for at understøtte reflektive kritiske dialoger, sparring og planlægning af eksperimenterende prøvehandlinger i et trygt læringsmiljø i gruppen. I denne sammenhæng deltager jeg også i rollen som forsker i NAU AL, hvilket jeg kommer nærmere ind på i Kapitlet om "Metodedesign".

I følgende afsnit vil jeg argumentere for valget af AL som tilgang til kompetenceudvikling i ledelse i relation til organisationsudvikling baseret på et forskningsmæssigt grundlag.

Feltredegørelse af teori om ledelsesudvikling gennem aktionslæring

I følgende afsnit vil jeg præsentere to forskningsundersøgelser om effekten af ledelsesudvikling gennem AL. Jeg vil argumentere for, at AL er en brugbar og effektiv tilgang til ledelsesudvikling i organisationer under de rette sociale og kontekstuelle forhold.

Siden Revans grundlagde AL i 1940'erne, har AL udviklet sig med mange forskellige skoler lige fra business-driven action learning, self-managed action learning, work-based action learning osv. Den grundlæggende pædagogiske idé er dog stadig, at aktører lærer mest effektivt, når de arbejder med presserende problemstillinger i relation til det daglige arbejde i organisationen.

Et systematisk review af 50 empiriske studier om effekten af AL i perioden fra 2000 til 2007, fra hovedsageligt England og det øvrige Europa, viste at 40% af studierne opnåede signifikante resultater både indenfor personlig og organisatorisk udvikling. De vellykkede studier havde nogle fælles karakteristika i designet af AL:

- ❖ En balance mellem handlinger og læring.
- ❖ Et læringsteam med støtte til refleksiv praksis fra ekstern coach.
- ❖ Støtte fra ledelsen til rammer med tid til refleksion dvs. læring (Cho & Egan, 2010).

Studiet indikerer, at refleksion er bindeleddet mellem handling og læring, hvor tavs viden bliver eksplicit gennem erfaringsdannelsen (Cho & Egan, 2010) og udgør et grundlag for prøvehandling.

Et andet systematisk review fra 2016 er baseret på et kvalitativt studie af rapporter fra 139 coaches i AL med i alt 200 læringscirkler. Rapporteringen af læringscirkler varierer fra få til mange i såvel private som offentlige organisationer fra forskellige brancher i 33 lande fordelt på seks kontinenter i verden inklusive Europa. Fire typer af triangulering blev anvendt til at validere dataanalyse og resultater, hvorfor der er tale om et solidt studie af kompetenceudvikling i ledelse gennem AL.

Fælles for de forskellige skoler indenfor AL i reviewet var, at der blev taget udgangspunkt i presserende problemstillinger og nedsat et team til problemløsning, hvor spørgsmål og refleksion var i fokus med læring på individuelt-, team- og organisationsniveau. Der var tilknyttet en trænet

coach til at skabe et trygt læringsmiljø, fokusere på gruppe-processer og facilitere refleksion og læring i en gruppe (Volz-Peacock et al., 2016).

Forskningsresultaterne viser, at AL er en udbredt og omkostningseffektiv tilgang til udviklingen af kompetencer i ledelse i private og offentlige organisationer i verden indenfor forskellige brancher, herunder sundhedsvæsenet. Forudsætningen for vellykket AL er, at der er tilknyttet en trænet coach og følgende sociale og kontekstuelle forhold ifølge Volz-Peacock et al. (2016):

- ❖ Et trygt læringsmiljø til at afprøve kompetencer i ledelse.
- ❖ Øvebane i ledelse med tidstro feedback.
- ❖ Mulighed for at anvende ledelseskompetence i arbejdet i organisationen.
- ❖ Udviklet kompetence i ledelse er et naturligt læringsudbytte i aktionslæring.
- ❖ Metalæring om at gennembrudsstrategier i organisatoriske problemløsninger kan opnås samtidig med ledelsesudvikling.

Opsummerende viser resultaterne fra forskningen, at vellykket ledelsesudvikling i AL tager udgangspunkt i presserende organisatoriske problemstillinger i et team baseret på sociale interaktioner, refleksive dialoger og handlinger med støtte fra en trænet coach. Der er en balance mellem læring og handling med rammer til såvel refleksioner og handlinger i iterative processer understøttet af formel ledelse og coach (Cho & Egan, 2010, Volz-Peacock et al., 2016). Deltagerne kan afprøve og udvikle kompetencer i ledelse gennem tidstro feedback og anvende de nye kompetencer direkte i eget arbejde. AL bidrager til at skabe et trygt læringsmiljø og samarbejde i et socialt fællesskab for ledelsesudvikling i såvel private som offentlige organisationer, herunder hospitaler (Volz-Peacock et al., 2016).

På dette forskningsbaserede vidensgrundlag har jeg en begrundet tiltro til, at AL kan anvendes som en effektiv tilgang til ledelsesudvikling i relation til ibrugtagningen af NAU.

I næste kapitel vil jeg redegøre og argumentere for undersøgelsens videnskabsteoretiske udgangspunkt baseret på problemstillingen og problemformuleringen i undersøgelsen.

Videnskabsteoretisk retning

På de følgende sider vil jeg argumentere for valg af pragmatismen som videnskabsteoretisk retning til at undersøge og svare på problemformuleringen.

Genstandsfeltet er AL som tilgang til ledelsesudvikling i et socialt, situeret og processuelt perspektiv i forbindelse med problemløsning i organisationer over tid i praksis. AL er baseret på deltagernes dialog, refleksion og handling i iterative processer i et fagfællesskab. Dette udgangspunkt indebærer, at mennesket betragtes som deltagende og handlende i konkrete situationer, der lærer retrospektivt gennem refleksion over konsekvenserne af handlingen i sociale interaktioner. I AL handler det om at undersøge og overskride eksisterende rutiner og grundlæggende antagelser i arbejdet og om at løse problemet på dette historiske tidspunkt. Samtidig skabes muligheder for fagpersonlige lære- og udviklingsprocesser i et fagfællesskab rettet mod forbedrede vilkår for alle, hvilket rummer et demokratisk sigte. Nøgleordene i undersøgelsens genstandsområde er: socialt, situeret, processuel, refleksion, dialog og prøvehandling, hvilket peger i retning af et pragmatisk videnskabsteoretisk udgangspunkt. Det vil jeg argumentere for i redegørelse for ontologien og epistemologien i pragmatismen.

Pragmatisme

Pragmatisme er en tankeretning fra USA fra begyndelsen af 1900-tallet med teoretisk ophav fra Charles Sander Peirce (1839-1914), William James (1842-1910), George Herbert Mead (1863-1931) og John Dewey (1859-1952). På latin betyder "pragma" en sag, gerning eller handling.

Ontologi

Grundtanken i pragmatismen er, at mennesket er en social deltager som handler og reflekterer sig til læring og erkendelse i praksis, hvor viden er situeret. Antagelsen er, at mennesket er nedsænket i en social og kulturel kontekst i relation til en historisk og samfundsmæssig omverden, som gensidigt påvirker og betinger hinanden i et dialektisk forhold. Menneskets deltagelse i sociale interaktioner i et fællesskab medierer forholdet til dets omverden. Præmissen om menneskets forbundethed med omverdenen gør, at menneskets intentioner forstås processuelt, situeret og socialt på én og samme tid (Egholm, 2014, s.173).

En grundantagelse i pragmatismen er, at mennesket handler på baggrund af vaner, rutiner og taget-for-givet-antagelser i dagligdagen, og ved "bump-på-vejen" begynder at reflektere og eksperimentere til problemet er løst (Egholm, 2014). Refleksion over uventede konsekvenser af handling som tvivl eller problem bliver til erfaringer og viden (Egholm, 2014). Peirce udtrykte det således: "Vi forstår først et begreb, en genstand eller en idé, når vi forstår dens praktiske konsekvenser og at forstå et begreb er at forstå dets praktiske konsekvenser" (Egholm, 2014, s. 174). Pragmatismens interesse er at undersøge fænomener i en proces, hvor betydninger forstås retrospektivt gennem konsekvenser af menneskers handlinger, hvorfor refleksion og handling er centrale begreber i pragmatismen.

Epistemologi

Ny viden om fænomeners situerede og kontekstuelle betydninger udvikles gennem abduktion. (Egholm, 2014). Abduktion handler om at udvikle ny viden om situerede fænomener og situationer gennem flere mulige begrundede svar formuleret i hypoteser, der sandsynliggøres gennem handling i praksis efterfølgende: "Abduktionen handler om at turde sige noget, der ikke umiddelbart træder frem, men som forekommer sandsynligt i den givne situation, når man trækker på sin viden om emner og situationer, der ligner det fænomen, man forsøger af afdække" (Egholm, 2014, s. 187). Formuleringen af nye begrundende antagelser om helheden definerede Peirce som kvalificerede gæt. Ordet "kvalificerede" hentyder til, at der er tale om nye begrundende antagelser baseret på viden og sandsynlighed. Hvorimod "gæt" hentyder til modige hypoteser rettet mod udviklingen af ny viden gennem eksperimenterende handlinger, hvor hypotesen bekræftes eller afkræftes afhængighed af dens nytte i praksis. Abduktion kan sidestilles med "forståelsesbrud" og er aktuelt i situationer, hvor vanetænkning og rutiner er utilstrækkelige, og der opstår undren, hvilket kalder på nye forståelser og viden for at kunne håndtere situationen i fremtiden.

Viden har et instrumentelt formål i pragmatismen, fordi den vejleder menneskets handlinger og anvendes intentionelt til problemløsning. Viden betragtes som sand, når den løser problemet og dermed er brugbar til, at mennesker opnår det, de sætter sig for. I videnskabelige undersøgelser er viden sand, når den er nyttig og brugbar i praksis i forhold til den viden, der er til rådighed på det historiske tidspunkt i den konkrete situation. Viden er derfor ikke objektive og almengyldige

repræsentationer af virkeligheden, men er situeret og processuel emergerende i pragmatismen (Egholm, 2014).

Derudover har pragmatismen et teleologisk og demokratisk sigte om at udvikle mennesker til at deltage i den sociale praksis og skabe forbedringer for sig selv og andre (Egholm, 2014). Den amerikanske filosof John Dewey var optaget af, hvordan mennesket gennem handlinger, refleksioner og erfaringer kunne bidrage til at skabe en bedre social og demokratisk verden for det enkelte menneske og fællesskabet.

Pragmatismen som videnskabsteoretisk ståsted i undersøgelsen skal således ses i lyset af pragmatismens ontologi og epistemologi. Kompetenceudviklingen i ledelse tager udgangspunkt i problemstillinger i det daglige arbejde i et socialt fællesskab baseret på gentagne refleksioner, dialoger og prøvehandling over tid til problemet er løst. Derudover har AL fokus på at overskride eksisterende rutiner og taget-for-givet-antagelser i kritiske refleksive dialoger, hvilket kan ses i lyset af begrebet abduktion med forståelsesbrud.

I det følgende kapitel vil jeg argumentere og redegøre for valg af undersøgelsens teori til at belyse aktionslæring i en organisatorisk kontekst og tilgangen til ledelsesudvikling indenfor en kollektiv ledelsesontologi.

Teorivalg af organisatorisk aktionslæring

Jeg vil nu argumentere for valget af teori om udvikling af kompetencer i ledelse gennem AL som tilgang. Jeg vil begynde med at argumentere for valget af organisatorisk AL som tilgang til kompetenceudvikling i ledelse.

For det første har jeg valgt at tage udgangspunkt i AL som tilgang til udvikling af kompetencer i ledelse i relation til ibrugtagningen af NAU, fordi feltundersøgelsen viser, at AL under de rette sociale og kontekstuelle forhold er en omkostningseffektiv tilgang til ledelses- og organisationsudvikling i f.eks. sundhedsvæsenet (Cho & Egan, 2010, Volz-Peacock et al., 2016).

Jeg har valgt en organisatorisk tilgang til AL med skolen "Business driven action learning" (BDAL) af den amerikanske forsker i aktionslæring Yury Boshyk, som udviklede tilgangen i større private organisationer i 90'erne. Jeg er dog ikke interesseret i forretningsdelen i denne sammenhæng, men i den organisatoriske del. BDAL er udviklet i en organisatorisk sammenhæng med fokus på

ledelses- og organisatorisk udvikling (Boshyk, 2011), hvorfor BDAL er en brugbar og nyttig tilgang i undersøgelsen af, hvordan AL fungerer som tilgang til udvikling af kompetencer i ledelse. Som jeg har argumenteret for i forrige kapitel om valg af videnskabsteoretisk retning, har BDAL en situeret og processuel tilgang til læring og udvikling baseret på deltagelse, refleksion og handling i et socialt fællesskab i praksis jf. genstandsområdet i undersøgelsen.

I det følgende afsnit vil jeg kort redegøre for organisatorisk AL, som en grundlag for designet af NAU AL.

Organisatorisk aktionslæring

BDAL blev introduceret i 1996 i store som små organisationer i forbindelse med ledelsesudvikling med et eksplicit fokus på læring på de forskellige niveauer i organisationen med henblik på at opnå varige organisationsforandringer, ledelsesudvikling og resultater på forretningsdelen. Jeg har ikke fokus på forretningsdelen, hvorfor "business" forstås som organisatorisk i denne undersøgelse dvs. Organization Driven Action Learning (ODAL):

BDAL is a results-focused method and set of principles used by organizations and their teams to address actual business and leadership challenges, and to explore new opportunities; while doing so, Business Driven Action Learning also focuses explicitly on the learning as well as the business outcomes from these activities, and both in turn accelerate, enhance and sustain change, longer-term organizational and business performance, and individual leader development (Boshyk, 2011, p. 144).

Boshyk's teori om Business Driven Action Learning (BDAL) er inspireret af Revans 20 grundlæggende principper, som er reduceret og oversat til følgende fire bærende principper:

1. Læringen i ODAL bør være hurtigere på organisations-, team- og individuelt niveau end forandringshastigheden i omgivelserne.
2. En håndbog for ODAL er nyttig og brugbar for aktørerne.
3. Et eksternt perspektiv på den presserende individuelle og organisatoriske problemstilling bliver præsenteret i begyndelse af ODAL.
4. Voksne får hurtigt tingene gjort og lærer i arbejdet. Facilitering af voksnes reflektive læreprocesser i relation til arbejdet er vigtigere end traditionel fagspecifik undervisning (Revans 2011, Boshyk 2011).

Ledelses- og organisatorisk udvikling i organisatorisk aktionslæring

Grundtanken er, at deltagerne har fokus på at løse et komplekst presserende organisatorisk problem i relation til arbejdet. Det organisatoriske problem er oftest defineres af ledelsen. Samtidig får deltagerne støtte til selvvalgte fagpersonlige ledelsesudfordringer i relation til løsningen af den organisatoriske problemstilling i en mindre gruppe på seks med kollegaer i samme situation. Ledelsesudfordringerne kan handle om øget selvindsigt, lyttende og spørgende tilgang osv. og faciliteres med ekstern støtte af facilitator i et psykologisk trygt læringsmiljø. Alle deltagere er ansvarlige for at bidrage positivt og konstruktivt i de sociale interaktioner i de forskellige grupper og aktiviteter i ODAL (Boshyk 2011).

Organisatoriske og fagpersonlige udfordringer

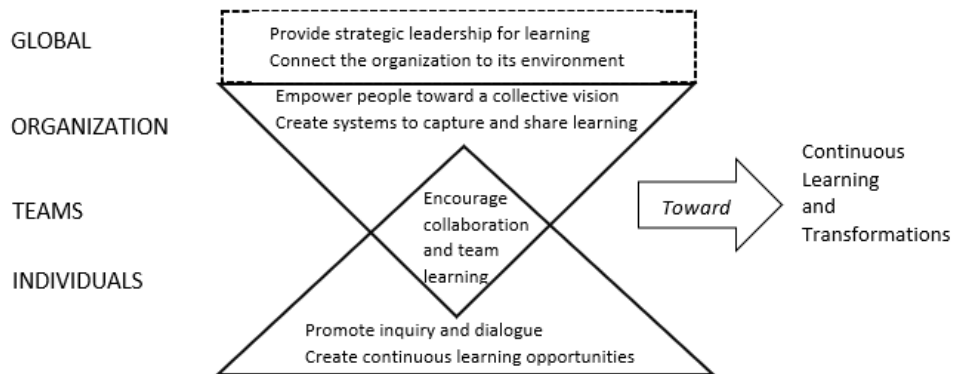
De organisatoriske problemstillinger undersøges og analyseres grundigt for at forstå problemets dybereliggende mekanismer og mønstre med et eksternt perspektiv. Det kan være en ekspert, samarbejdspartner eller bruger, som stiller sin viden og erfaring med problemstillingen til rådighed. Deltagerne har en spørgende og nysgerrig tilgang og indhenter viden om problemets forskellige facetter udefra (Boshyk, 2011). Derefter organiserer deltagerne sig i mindre teams omkring forskellige aspekter af problemløsningen og samarbejder om problemløsningen i praksis. De selvorganiserede teams arbejder med den fælles organisatoriske problemstilling fra forskellige perspektiver, og deler deres læring og viden i faste intervaller, som formidles til hele organisationen på intranettet. Samtidig mødes deltagerne i mindre grupper om fagpersonlige udfordringer indenfor ledelse i relation til problemløsningen i praksis. En facilitator eller coach faciliterer refleksionen og dialogen om udviklingen af ledelse i de mindre grupper (Boshyk, 2011).

Der er en række faktorer, som har en betydning for at ODAL bliver vellykket med varige resultater indenfor organisationsforandringer og ledelsesudvikling:

- Ledelsen sikrer rammer for læring i det daglige arbejde og støtter læringen.
- Deltagerne er hverken for lidt erfarne eller for erfarne, men midt imellem.
- Deltagernes fagpersonlige forudsætninger f.eks. samarbejdsevne i et team, modet til at sige sin ærlige mening samt turde skrive konkrete anbefalinger til problemløsningen har også en betydning i udviklingen af varige forandringer og resultater (Boshyk, 2011).

Læringsniveauer i organisatorisk aktionslæring

ODAL kan betragtes som en mini-lærende organisation (Frimann 2021), hvor de forskellige niveauer i organisationen er involveret mhp. organisatorisk læring, værdiskabelse og varige forandringer på det fagpersonlige- og organisatoriske niveau indenfor et afgrænset område. Nedenstående model over en lærende organisation illustrerer de forskellige niveauer i ODAL af læringsteoretikerne indenfor læring i organisationer Watkins & Marsick (2019):



Figur 2: Læringsniveauer i en lærende organisation

Figuren illustrerer, at resultatet af læring på alle niveauer i organisationen er en kontinuerligt lærende organisation, hvor ledelsesudviklingen på det fagpersonlige-, gruppe- og organisationsniveau skabes samtidig med den faglige problemløsning af det organisatoriske problem. Derudover illustrerer modellen organisationens relation til omverden gennem inspirationen fra slutbrugere og samarbejdspartnere på det globale niveau udefra.

ODAL handler om at skabe varige resultater for organisationen og de enkelte deltageres udvikling gennem handling og læring i et balanceret forhold (Boshyk, 2011). ODAL er blevet kritiseret for dens topstyrede definition af problemstillinger og dens ensidige fokus på organisatoriske resultater med en overvægt af handling på bekostningen af læring og udvikling på det fagpersonlige niveau med refleksion over vaner og rutiner og taget-for-givet-antagelser (Boshyk, 2011).

På de følgende sider vil jeg argumentere for teorivalg af en kollektiv ledelsesontologi af den amerikanske forsker i ledelse i organisationer og hans tilgang til ledelse som praksis: Leadership-as-practice (L-A-P) af Joseph A. Raelin.

Teorivalg af Leadership-as-practice

Joseph A. Raelin (1943-) er en amerikansk forsker i ledelse og læring i relation til arbejdet i organisationen (Raelin, 1994, 2016, 2017). Jeg har valgt Raelins ledelsesteori "Leadership-as-practice" (L-A-P), fordi teorien har et situeret, socialt og processuelt perspektiv på ledelsen som social praksis i overensstemmelse med pragmatismen, hvilket jeg vil gøre rede for i det følgende. Derudover supplerer ledelsesteorien forståelsen af læring og handling i ODAL med fokus på at overskride rutiner og taget-for-givet-antagelser gennem forståelsesbrud og udviklingen af nye perspektiver og handlemuligheder i praksis. L-A-P kan skabe en balance mellem læring og handling i ODAL gennem vægtningen af kritiske refleksive dialoger i sociale relationer i et fællesskab, som skaber et grundlag for prøvehandling.

Den kvalitative forundersøgelse af tendenser og behov for ledelse i udvikling af kvalitet i relation til ibrugtagningen af NAU peger på behov for kompetencer i at kunne skabe tillidsfulde relationer, forholde sig kritisk refleksiv til organisationens vaner og rutiner, refleksive dialoger om meningsskabelse om forandringer, en spørgende og lyttende tilgang til flerstemmigheden i organisationen, fælles ledelse i samarbejde med team og formel leder. Alt sammen udviklingsønsker til kompetencer i ledelse som er i overensstemmelse med L-A-P teoriens tilgang til ledelse med fokus på sociale interaktioner og kritiske refleksive dialoger om rutiner og taget-for-givet-antagelser i organisationen. Jeg gør rede for forundersøgelsen om analysen af behov og tendenser i ledelse i fremtidens NAU i kapitlet om "Analyse af forundersøgelse om tendenser og behov i ledelse".

L-A-P er en kollektiv ramme for ledelsesteori indenfor kollektive ledelsesteorier, der fokuserer på, hvordan deltagere i en social praksis samarbejder om at skabe processer og resultater i det daglige arbejde gennem kommunikation i et fagfællesskab. Raelin har en processuel og situeret tilgang til ledelse som en social praksis baseret på gensidige interaktioner og kritiske refleksive dialoger i et fagfællesskab. Organisationer betragtes som processuelle, hvor deltagere interagerer i sociale strukturer og forskellige former for materialitet som protokoller, rapporter, teknologier, fysiske rammer, symboler, tegn, sprog, processer i en emergerende praksis (Raelin, 2016, 2017).

L-A-P er overvejende baseret på et pragmatisk videnskabsteoretisk grundlag, hvor Raelin betragter mennesket som en social aktør i en emergerende omverden, der lærer gennem sociale

interaktioner og refleksive dialoger over dag-til-dag erfaringer, hvor der opstår små processer af ledelse og organisationsforandringer intuitivt og over tid (Raelin, 2016a). Raelin er inspireret af symbolsk interaktionisme fra pragmatismen af George Herbert Mead og af poststrukturalismen i hans vægtning af sprogets og diskursens indlejring i praksis (Raelin, 2016a).

L-A-P er en brugbar tilgang til ledelse af løsninger på komplekse problemer med åbne løsninger blandt deltagere med et fælles sigte om løsning af virkelige problemer i arbejdet på både det fagpersonlige-, team- og organisationsniveau. Tilgangen til ledelse som en praksis er brugbar i undersøgelsen, som netop handler om, hvordan ledelse udvikles i en gruppe af deltagere i relation til en organisatorisk problemstilling baseret på dialog, refleksion og prøvehandlinger i iterative processer. Sproget og refleksioner betragtes som en del af praksis og er handlinger, som bidrager til at skabe verden og mennesker i en gensidig vekselvirkning.

I næste afsnit vil jeg redegøre for L-A-P's centrale begreber som sociale interaktioner, kritiske refleksive dialoger og samarbejdende handlekraft i udviklingen af nye perspektiver og handlemuligheder i det daglige arbejde om den fælles problemløsning.

Leadership-as-practice

I dette afsnit vil jeg gøre rede for teorien om ledelse som en social praksis "Leadership-as-practice" (L-A-P) indenfor den kollektive ledelsesontologi.

Praksis begrebet

L-A-P er en ledelsesteori og social bevægelse indenfor den kollektive ledelsesontologi og et modsvar til den dominerende individuelle triadeontologi: leder-følger-opgave. Ifølge Raelin opstår ledelse i praksis gennem dag-til-dag erfaringer baseret på gensidige interaktioner og dialoger. En praksis er koordinerede handlinger mellem deltagere, hvor de selv vælger egne regler for at opnå et markant resultat (Raelin, 2017, s. 3). Praksis har fokus på fælles handlinger, der udspringer af flerstemmigheden, blandt de deltagere som er engageret i den fælles praksis: "Rather, it depicts immanent collective action emerging from mutual, discursive and over time among those engaged in the practice" (Raelin, 2017, s. 3). Ledelse som social praksis indebærer, at engagerede deltagere i en konkret problemstilling, er en del af udøvelsen af ledelse i fagfællesskabet, hvorfor ledelse må studeres i praksis.

Frigeelse af fagfællesskabets handlekraft gennem samarbejde

Et nøglebegreb i L-A-P er "agency", som ikke lader sig direkte oversætte på dansk, og forstås i denne sammenhæng som handlekraft i et fagfællesskab. L-A-P har fokus på at frigøre deltageres handlekraft gennem kritisk refleksion og selvrefleksivitet. Deltagerne har en opmærksomhed på, hvordan de ser sig selv, og ikke mindst hvordan de ser på andre og forstår, hvordan andre ser på en selv qua Meads begreb om den generaliserede anden:

We come to know the world not necessarily through theory or through rational critique of text but from a contested interaction among a community of inquirers who mobilize their agency through a critical reflection that is dependent upon not just how one sees oneself, but how one sees others, and how one understands how others see one's self (Raelin, 2016a, s. 9).

Ovenstående citat pointerer, at deltagerne lærer om verden og ledelse i organisationer i en social praksis præget af selvrefleksivitet og forståelsen af andres og fagfællesskabets syn på sig.

Raelin tilføjer ordet samarbejde til handlekraft for at understrege de sociale interaktioners betydning for det som læres gennem udvekslingen af perspektiver, en gensidig interesse i at lytte til hinanden, refleksionen over perspektiver, som er forskellige fra ens egne og villigheden til at lade sig forandre:

"What makes agency collaborative, given that agency requires a social interaction to begin with, is that it be a fair dialogical exchange among those committed to a practice; in particular, that the parties display an interest in listening to one another, in reflecting upon perspectives different from their own, and in entertaining the prospect of being changed by what they learn" (Raelin, 2016a, s. 11).

I de sociale interaktioner og kritiske refleksive dialoger ligger kimen til frisættelse af fagfællesskabets samarbejdende handlekraft. Det skal ses i lyset af, at forandringer er indlejret i sproget: "Change in organizational life occurs when people begin to talk differently, whether it be about the content of the conversation or its dynamic" (Raelin, 2016a, s. 9).

Sociale strukturer og ægte dialoger

Raelin har en processuel tilgang til verden og forstår sociale strukturer som emergerende og dynamiske: "Structure itself is dynamic and multi-faceted and thus ever-evolving through dialectical interactions" (Raelin, 2016a, s. 8). Der skelnes mellem subjekt-objekt-relationer styret af logikken "give and take" og subjekt-subjekt-relationer kendetegnet ved autentisk genkendelse af selvet i den anden i en ægte dialog: "It is a subject-to-subject relation as in the quality of love that is based on a shared sense of caring, respect, commitment, and mutual responsibility" (Raelin, 2016a, s. 8). I den ægte dialog er der potentiale for, at begge subjekter bliver transformeret gennem relationen til helheder, som er mere end summen af deres indbyggede kvaliteter (Raelin, 2016a, s. 9). Det betyder, at der i dialogen mellem subjekter er et mulighedsrum for transformative læreprocesser på det fagpersonlige niveau for begge parter, når de vel og mærke er åbne og villige til at lade sig påvirke (Raelin, 2016a).

Kritiske reflektive dialoger udføres med en empatisk og social opmærksomhed med henblik på at opbygge tillid i gruppen. Deltagerne har en oprigtig interesse i at lytte til hinanden, reflektere og tage nye skridt eller ændre retning på baggrund af den fælles læring. I ægte kritisk reflektiv dialog udfordrer deltagerne taget-for-givet-antagelser, værdier og strukturer og overskrider den dominerende diskurs og mulighedsrum gennem sproget med reflektive spørgsmål og lytning til flerstemmigheden (Raelin, 2016a). Den ægte dialog kan derfor udfordre den individuelle tryghed og sikkerhed. Det er netop gennem oplevelsen af usikkerhed, at deltagerne får øje på den gensidige afhængighed af hinanden i fagfællesskabet ifølge Raelin (2016a).

Det er værd at bemærke, at subjekt-subjekt-relationer sammenlignes med kærlighed, ifølge Raelin. Det er umiddelbart store krav at stille til professionelle relationer i professioner indenfor for en organisations rammer og visioner, hvor medarbejdere stiller deres tid og kompetencer til rådighed modregnet af en månedlig ydelse. I denne sammenhæng er en fælles interesse i tillids- og omsorgsfulde relationer med et fælles ansvar for at hjælpe med en organisatorisk problemløsning eller fagpersonlig udfordring en tilstrækkelig forståelse i en professionel kontekst med etiske overvejelser om grænsen mellem det private og offentlige.

Udøvelse af L-A-P

I L-A-P har alle mulighed for at deltage i ledelse afhængig af deltagernes engagement i aktiviteten og praksis er motoren i frisættelsen af den samarbejdende handlekraft. Begreberne "den samarbejdende handlekraft" og "ægte dialoger" understreger to kendetegn ved ledelse i en praksis:

- 1) Deltagerne har hver især intentioner med deres foretrukne resultater i interaktionen, og opgaven må være åben således, at resultatet ikke er kendt på forhånd.
- 2) Resultatet af engagementet i fagfællesskabet kan enten reproducere eller transformere selve strukturen, som former det (Raelin, 2016a).

Jeg har nu gjort rede for undersøgelsens teorivalg og teorier indenfor ODAL og en kollektiv tilgang til ledelsen via ledelsesteorien L-A-P. I det følgende kapitel vil jeg gøre rede for designet af undersøgelsen i et kapitel om metode.

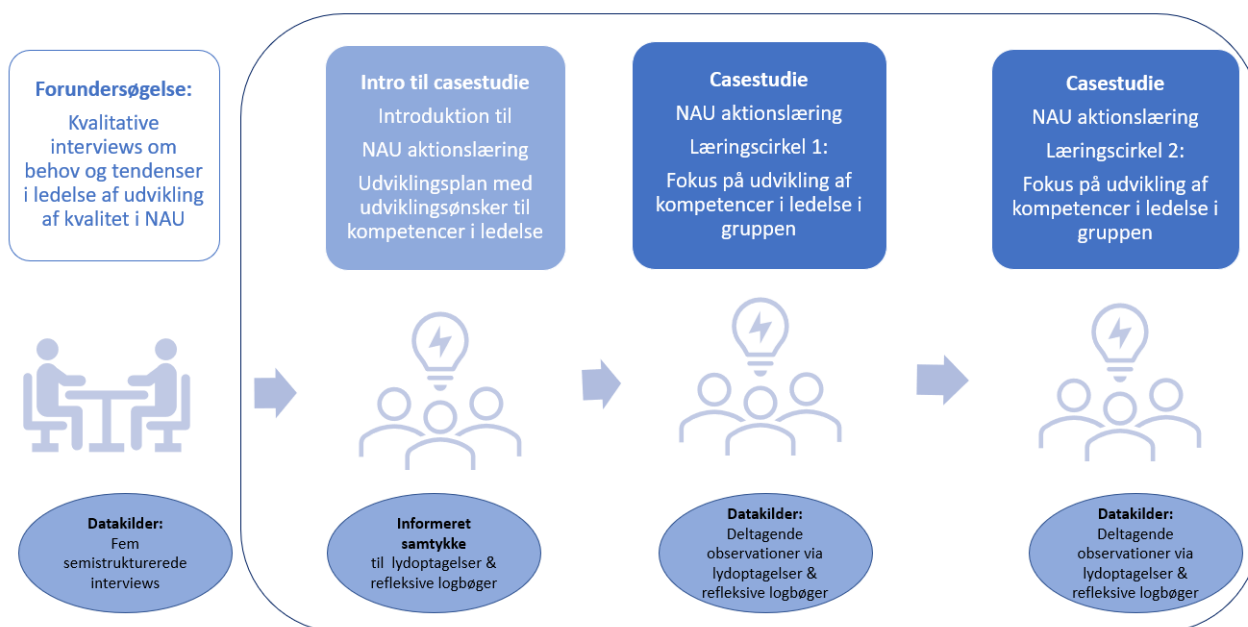
Metodedesign

Formålet med dette afsnit er at synliggøre mine refleksioner over metodedesignet i sin helhed i lyset af undersøgelsens genstandsfelt, teori- og metodevalg, så undersøgelsen er så transparent som muligt. Jeg har del undersøgelsen op i to dele: 1) En forundersøgelse af behov og tendenser i ledelse af udvikling af kvalitet i relation til NAU. 2) En hovedundersøgelse af, hvilke kompetencer udvikles i ledelse af udvikling af kvalitet med AL som tilgang. Derudover hvilke styrker og svagheder indebærer AL som tilgang til kompetenceudvikling i ledelse af udvikling af kvalitet i relation til NAU.

Min intention er at være gennemsigtig omkring metoden lige fra designet af forundersøgelsen til selve casestudiet samt analyser og resultater, så læseren har mulighed for at tage kritisk stilling til og vurdere undersøgelsens udførsel, resultater, lødighed og gyldighed (Brinkmann S & Tanggaard L, 2020).

På de følgende sider vil jeg redegøre og argumentere for både forundersøgelsens og casestudiets design, lige fra kriterier for udvælgelse af case og deltagere, design af semistruktureret interviewguide, datakilder og genereringen af data, vurdering af data kvalitet, transskription, strategi for analyse og tolkning af data samt validering af analysens resultater.

Nedenstående figur viser en oversigt over metodedesignet i sin helhed fra forundersøgelse af behov for kompetencer i ledelse af kvalitet til selve casestudiet med to læringscirkler om den fagpersonlige udvikling i ledelse i NAU AL:



Figur 3: Oversigt over undersøgelsens metodedesign i sin helhed

I næste kapitel vil jeg redegøre for mine refleksioner over mine roller i undersøgelsen, som har betydning for kvaliteten af data og dataanalysen set i lyset af diskursen på arbejdspladsen, på studiet og i undersøgelsen på NAU.

Refleksion over egne roller i undersøgelsen

Jeg er opmærksom på, at jeg i undersøgelsen har mindst tre roller at balancere gennem refleksiv dialog med min vejleder på studiet og kollegaer på min arbejdsplads. For det første er jeg konsulent med ansvar for design og gennemførelse af NAU AL i samarbejde med kunden. For det andet er jeg studerende på masteruddannelse og "forsker" i AL i relation til mit arbejde i en ekstern organisation. For det tredje er jeg deltagende ekstern facilitator og forsker i gruppen i faciliteringen af refleksive kritiske dialoger og planlægning af prøvehandling i ledelse i et trykt læringsmiljø i gruppen. Det stiller krav til, at jeg er meget bevidst om at balancere de tre roller i de forskellige kontekster under undersøgelsens gennemførelse gennem refleksive dialoger med min vejleder og kollegaer (Frimann og Hersted, 2020).

Umiddelbart er det en styrke, at jeg er deltagende forsker i ekstern organisation som facilitator, fordi jeg ikke er en del af organisationens kultur og med friske øjne og åbent sind kan undersøge vaner og taget-for-givet-antagelser dybere. Det kræver dog, at jeg kan balancere rollerne mellem forskeren og coachen uden at gå på kompromis med de videnskabelige krav f.eks. ved at forholde mig nærværende og analyserende i dialogerne og løbende få feedback på mine analyser under dialogen.

Jeg er opmærksom på, at min egen arbejdsplads og kollegaer kan have nogle bestemte antagelser og forventninger til tilgangen til ledelsesudviklingen og NAU AL, som kan være forskellig fra undersøgelsens valg og hvad empirien fra behovsundersøgelsen peger på. Det kan give anledning til muligheder for læring eller fastlåshed i organisationen afhængighed af villigheden og åbenheden overfor nye tilgange til ledelse i en VUCA-world. Det afhænger også af mine evner til at forhandle og argumentere for andre tilgange til ledelse og ledelsesudvikling afhængig af kontekst og opgavetype. En anden faldgrube er, at min arbejdsplads ikke har en tradition for forskning og evaluering, hvorfor de videnskabelige krav til forskning kan være nye og anderledes i forhold til vaner og rutiner i udførelsen af læring- og udviklingsforløb indenfor kvalitet. Det kan både give anledning til udviklende dialoger med kollegaer, og samtidig en bevidsthed om, at jeg ikke lader mig rive med min organisations diskurs og bliver "blind i eget hus" overfor forskningskriterier i gennemførelsen af NAU AL. På den baggrund har jeg mange indre reflektive dialoger om balance mellem de tre roller, som jeg løbende drøfter med kollegaer og min vejleder.

På de følgende sider redegør jeg for metodevalg og design af forundersøgelsen af behov for tendenser i ledelse af udvikling af kvalitet i relation til NAU.

[Metodedesign af forundersøgelse af tendenser og behov i ledelse](#)

Forundersøgelsen er en kvalitativ undersøgelse af, hvilke tendenser og behov i ledelse af udvikling af kvalitet i relation til NAU. Forundersøgelsens genstandsfelt er empirisk forankret, hvorfor undersøgelsen har en induktiv og deltagerorienteret tilgang. Deltagerne i forundersøgelsen er formelle ledere og deltagere fra forrige forløb med NAU AL. Deltagerne er unikke mennesker med forskellige sundhedsfaglige baggrunde, roller og ansvar og deres konkrete opfattelser giver mulighed for at undersøge og beskrive tendenser og behov i ledelse af udvikling af kvalitet i praksis (Brinkmann S & Tanggaard L, 2020).

Det kvalitative interview

Det kvalitative interview er en metode og en enestående adgang til menneskers beskrivelser og afklaring af deres oplevelser, opfattelser, meninger, refleksioner, erfaringer om forskellige fænomener i livsverdenen og ikke mindst betydningerne af dem (Kvale, 1997). Interviewet kan være en begyndelse på en mere nuanceret og dybere forståelse af et fænomen (Brinkmann S & Tanggaard L, 2020). Set i det lys har jeg valgt det seminstrukturerede interview til at undersøge, hvad erfarne ledere og tidligere deltagere opfatter som fremtidens behov i ledelse af udvikling af kvalitet. Enkeltvis semistrukturerede interviews giver mulighed for at komme omkring en række forskellige temaer indenfor ledelse af udvikling af kvalitet i en løs ramme med muligheder for uddybninger, hvor det giver mening i samtalen indenfor en rimelig tid.

Udviklingen af en interviewguide til seminstrukturerede interviews

Intentionen med et semistruktureret interview er, at den delvist åbne struktur i samtalen giver mulighed for overraskelser og nye indsigter med støtte fra en semistruktureret interviewguide. Jeg har forberedt mig på interviewene og kvalificeret interviewguiden ved at få indsigt i, hvad målgruppen og ledere i NAU AL oplever som væsentlige behov og tendenser i ledelse i to separate workshops á en times varighed. Workshops blev integreret i afslutningen af et tidligere NAU AL forløb, hvor alle havde deres erfaringer i frisk erindring.

Den ene workshop for deltagere blev afholdt fysisk med seks læger, en sygeplejerske og en radiograf, hvor alle skrev én kompetence per papkort, som efterfølgende blev transskriberet i et skema. Den anden workshop for ledere blev afholdt virtuelt på Teams af praktiske årsager, hvor seks afdelingsledere og en direktør med forskellige faglige baggrunde fra forskellige afdelinger deltog. Opgaven var den samme, dog var processen udelukkende dialogbaseret, da jeg vægtede en god kontakt og dialog virtuelt. Jeg noterede ledernes svar tekstnært og opsummerede løbende deres svar mhp. accept, nuancering eller uddybning. Jeg havde hjælp til faciliteringen af mødet fra intern projektleder.

Data fra de to workshops blev transskriberet og derefter systematiseret i meningsklumper med en overskrift på hvert tema i et fælles diagram, som dannede baggrund for hovedtemaerne i den semistrukturerede interviewguide. Indenfor hvert hovedtema har jeg formuleret et forskningsspørgsmål baseret på teori, og derefter oversatte jeg forskningsspørgsmålene til

lægmandsprog for at fremme en god dialog i interviewsituationen (Bilag 1: Seminstruktureret interviewguide).

Strategier for udvælgelse af deltagere til interview

Deltagerne til de fem semistrukturerede interviewene er udvalgt på baggrund af følgende to strategier (Brinkmann S & Tanggaard L, 2020):

1. *Maksimum variation* handler om forskellighed for både at sikre nuancer og en helhedsorientering. Jeg har vægtet forskellighed i køn, kontekster for ledelse, ledelsesniveauer, problemstillinger i NAU AL, ledelseserfaring, faglige baggrunde.
2. *Teori og praksisstyring* handler om, at deltagerne har en vis grad af fælles praksis, hvor jeg har vægtet: deltagelse på samme NAU AL forløb, engagement, målgruppe i NAU AL.

Gennem min relation til NAU har jeg fået kontakt til en direktør, to ledere og to tidligere deltagere fra forrige forløb med AL. Alle takkede ja til invitationen med det samme, hvilket jeg tolker som et udtryk for tillid og engagement i undersøgelsen.

Etik, vurdering af datakvalitet og transskribering

Ved rammesætningen af interviewene indhentede jeg deltagernes mundtlige informerede samtykke til brug af data og anonymitet. Alle har givet deres samtykke til, at jeg må bruge data anonymiseret samt citere uddrag i rapporten, som er offentlig tilgængelig. Efter vurdering af opgaven bliver alle interviews slettet.

Interviewene er gennemført virtuelt på Microsoft Teams af praktiske hensyn og har en varighed mellem 30-40 min. I interviewsituationen satte jeg rammen for interviewet ved at introducere undersøgelsens problemstilling og formål. Jeg brugte tragtmodellen med en bred og åben tilgang til genstandsområdet og en gradvis fokusering og konkretisering baseret på deltagernes gensvar under interviewet (Brinkmann S & Tanggaard L, 2020, s. 173-174). Alle deltagere talte engageret og ærligt i lange sætninger med righoldige detaljer og tænkepauser undervejs. For at imødegå indforståethed bad jeg om eksempler. Under samtalen fik jeg feedback på mine løbende analyser, og denne praksis blev en del af valideringen af analysen af data.

Jeg har transskriberet illustrerende citater ved mønstre og tendenser i interviewene. Jeg har dog undladt tøvefænomener som "øh", markeret afbrydelser under samtalen med understregning

”xxx” og tænkepauser med ”...” i transskriberingen. Af hensyn til formidlingen af analysen har jeg undladt gentagelser i illustrative citater, som er klippet ud og markeret med ”---”.

Alt i alt vurderer jeg, at empirien fra de individuelle semistrukturerede interviews er af god kvalitet, pålidelig og brugbar til at svare på spørgsmålet om fremtidens tendenser og behov i udviklingen af kompetencer i ledelse af udvikling af kvalitet i relation til NAU.

Meningskondensering som analysestrategi i forundersøgelsen

Den induktive tilgang til det empiriske materiale er præget af oprigtig nysgerrighed og åbenhed overfor, hvad det fortæller om deltagerens livsverden indenfor ledelse af kvalitetsudvikling i konkrete situationer på hospitalet. Intentionen er at lytte aktivt og beskrive deltagerens oplevelser og erfaringer med behov for kompetencer i ledelse af kvalitetsudvikling fra deres fagpersonlige perspektiver.

Jeg har genbesøgt filerne med interviews flere gange med tid til refleksion og løbende noteret temaer. Først da jeg havde det empiriske materiale ”under huden” med en god indsigt i ”teksten” i sin helhed, begyndte jeg at etablere meningsenheder. Jeg har systematiseret dele af teksten i forskellige menings- og betydningsenheder og noteret tidspunkt for sekvenser med udsagn, der er transskriberet i en kolonne i et skema. I næste skridt har jeg tematiseret meningsenhederne med tekstnære overskrifter og knyttet deskriptive illustrative udsagn til temaer i tabellen. Først derefter brugte jeg undersøgelsens teori og teoretiske begreber som en teoretisk ramme til at stille spørgsmål til udsagnene og temaerne for at forstå betydningerne, som de fremstår for deltagerne i et teoretisk lys. Svarene i teksten blev noteret i skemaet under navnet ”Kategorisering” (Brinkmann S & Tanggaard L, 2020, Kvale, 1997).

I næste afsnit vil jeg gøre rede for metodedesignet af hovedundersøgelsen baseret på problemformuleringen: Hvordan fungerer aktionslæring som tilgang til udvikling af kompetencer i ledelse af forbedring af kvalitet i relation til ibrugtagningen af Nyt Aalborg Universitetshospital? Derudover er jeg også interesseret i en nuanceret og dyb indsigt i, hvordan AL fungerer som tilgang til ledelsesudvikling, herunder styrker og svagheder i relation til NAU.

[Metodedesign af hovedundersøgelse om aktionslæring som tilgang til ledelsesudvikling](#)
Undersøgelsens genstandsfelt er empirisk forankret i en social praksis i en given kontekst, hvilket peger på en kvalitativ undersøgelse med en ideografisk tilgang. Jeg er interesseret i en dyb og nuanceret indsigt i fagpersonlige oplevelser og erfaringer i ledelse af kvalitetsudvikling i NAU AL (Brinkmann S & Tanggaard L, 2020). Genstandsfeltet har et processuelt perspektiv på udvikling af kompetencer over tid i en kompleks og emergerende kontekst i en tværfaglig gruppe af deltagere i en specifik kontekst i sundhedsvæsenet. Det peger i retning af casestudiet som metode til at undersøge en kompleks problemstilling om menneskers udvikling af kompetencer i ledelse i en social praksis gennem AL i relation til NAU.

På latin hedder case "casus" og betyder tilfælde og casestudiet stammer fra medicinsk og psykologisk forskning, hvor enkelte f.eks. kritiske eller atypiske cases har kastet lys over fænomener og begreber. Casestudiet er valgt som kvalitativ metode, fordi genstandsfeltet i denne undersøgelse handler om at udvikle en dyb, detaljeret og nuanceret viden om, hvordan AL fungerer som tilgang til ledelsesudvikling i sin helhed, inklusive styrker og svagheder i en konkret afgrænset kontekst. Casestudiet skaber en detaljeret viden, som er brugbar til at lære af og almengøre i forhold til AL som tilgang til kompetenceudvikling i ledelse indenfor kvalitetsområdet i sundhedsvæsenet. Samlet set er casestudiet en velegnet metode til at svare på problemformuleringen, hvilket jeg vil uddybe nærmere i følgende afsnit.

[Casestudie om udvikling af kompetencer i ledelse gennem aktionslæring](#)

Et casestudie er en kvalitativ metode til en detaljeret undersøgelse af et enkelt tilfælde i sin lokale og dynamiske kontekst med en høj grad af dybde: "Den primære styrke i casestudiet er dybde – detalje, rigdom, helhed og varians indenfor casen..." (Flyvbjerg, 2020, s. 653). Derudover giver casestudiet mulighed for at følge en udvikling over tid gennem forbundne aktiviteter i konkrete situationer, og er velegnet til læring fra det specifikke til det almene (Flyvbjerg, 2020). Styrken ved casestudiet er, at det giver mulighed for lære af et konkret tilfælde i sin kontekst gennem produktion af righoldig kontekstafhængig viden, som Eysenck i Flyvbjerg erkendte: "Undertiden er vi ganske enkelt nødt til at holde øjnene åbne og se nærmere på enkelttilfælde – ikke i håbet om at bevise noget, men snarere i håbet om at lære noget!" (Flyvbjerg, 2020, s. 627)).

I casestudiet er det en styrke, at jeg som forsker både har et forhåndskendskab til feltet og deltager aktivt i casen som ekstern coach og facilitator: "Ud fra dette synspunkt vil den tætte

kontakt med virkeligheden, som casestudiet indebærer, og den læringsproces, der opstår for forskeren, ofte skabe betingelser for avanceret forståelse ” (Flyvbjerg, 2020, s. 645). I casestudiet kan jeg deltage og anvende min viden og erfaring som en ressource i hele undersøgelsesprocessen.

Valg af casestudie

NAU AL er først og fremmest valgt, fordi det er en atypisk case (Flyvbjerg, 2020) i tilgangen til kompetenceudvikling i ledelse i relation til presserende problemstillinger i praksis i sundhedsvæsenet. Kompetenceudvikling i ledelse i sundhedsvæsenet er typisk dekoblet og dekontekstualiseret fra praksis på formaliserede uddannelsesinstitutioner jf. diplom- og masteruddannelser eller i dyre konsulenthuse med en klassiske triade-ontologi: leder-følger-opgave tilgang til ledelse og ledelsesudvikling. Set i lyset af forskning på området (Cho & Egan, 2010, Volz-Peacock et al., 2016) har jeg en begrundet tiltro til, at der gennem en dyberegående undersøgelse af casen kan skabe nuanceret viden om, hvordan AL fungerer som kompetenceudvikling i ledelse af udvikling af kvalitet i praksis.

Datakilder i casestudiet

Undersøgelsens genstandsfelt, valg af teori og tilgang til ledelsesudvikling stiller krav om, at der er en stringens mellem datakilder og casestudiet. Jeg er interesseret i en dyb indsigt i undersøgelsens genstandsområde fra forskellige deltagere og deres livsverdener. Jeg er interesseret i deltagernes adfærd, ytringer, beskrivelser, meningskabelse, motivationer og refleksioner over tid i en gruppe med sociale interaktioner og situerede reflektive dialoger. Derfor har jeg valgt ustrukturerede deltagerobservationer via lydoptagelser af dialoger i gruppen sammen med personlige refleksioner over udviklingsønsker og prøvehandlinger i skriftlige logbøger blandt deltagerne.

Deltagerobservationerne med lydoptagelser varer mellem fire og fem timer per læringscirkel dvs. to aktionslæringscirkler med otte til 10 timers lydoptagelser.

Styrken ved deltagerobservationer med lydoptagelser er muligheden for at observere deltagernes og gruppens sociale interaktioner og reflektive dialoger med emergerende situerede mikroprocesser i udviklingen af kompetencer i ledelse og samtidig kunne deltage i de sociale interaktioner og dialoger (Frimann et al., 2020, Brinkmann S & Tanggaard L, 2020). Da jeg observerer gruppen over to læringscirkler, er det muligt at følge udviklingen kompetencer i ledelse i sociale interaktioner og dialoger over tid. En svaghed kan være, at ikke alle deltager lige aktivt i

dialoger eller kommer lige meget til orde i gruppen, hvorfor jeg har suppleret med individuelle deltagerobservationer af deltagerens fagpersonlige refleksioner og indre erfaringsverden gennem skriftlige refleksive logbøger. Jeg er interesseret i deltagerens individuelle beskrivelser, tanker og refleksioner over egne prøvehandlinger i praksis ud fra deltagerens førsteperson-perspektiv baseret på egen erfaringsverden (Frimann et al., 2020). I lægmandssprog har jeg kaldt de refleksive logbøger for deltagerens fagpersonlige udviklingsplaner i ledelse.

På første session i coachingen gennemførte jeg en prøvehandling i, hvorvidt det var muligt at skrive etnografiske ustrukturerede notater af opmærksomhedspunkter omkring adfærd, ytringer, meningsskabelse, temaer og tidssekvenser i en notesblok. Efter kort tid måtte jeg desværre opgive både at være en nærværende facilitator og observerende forsker samtidigt eller bare veksle mellem rollerne i korte tidsintervaller. Jeg kunne ikke bevare mit nærvær og fokuserede lytning i situationen samtidig med, at jeg tog skriftlige notater, hvilket fik betydning for både kvaliteten af dialogen og de skriftlige notater. På det grundlag frigjorde jeg mine ressourcer til facilitering af kritiske refleksive dialoger i gruppen og et trygt læringsmiljø med tanke på dels læring og udvikling samt empiri af god kvalitet.

Den første læringscirkel fandt sted fysisk i en administrativ bygning ved siden af hospitalet fra kl. 9.00 – 15.00. Sessionen begyndte med, at hver deltager skrev hvilken fagpersonlig udfordring indenfor ledelse, der ønskes hjælp til på et papkort. Kortet blev hængt op på en tavle, så det var gennemsigtigt, hvad deltagerne ønskede hjælp til i gruppen, hvilket gav en tryk stemning. Derefter genopfriskede jeg spillereglerne, strukturen for coaching samt åbne spørgsmål inspireret af Karl Toms systemiske spørgsmålstyper. Hver deltager havde 30 min. til rådighed til præsentation af udfordring indenfor ledelse, kritisk refleksiv dialog baseret på åbne spørgsmål og lytning i gruppen og mig i rollen som ekstern facilitator. Deltagerens skiftedes til at melde sig til coaching i gruppen til alle havde fået hjælp til deres udviklingsønske. Sessionen blev afrundet med fælles refleksion over læringen i gruppen og afsat tid til fagpersonlig refleksion i egen logbog med plan for næste prøvehandling. Læringscirklen blev afviklet efter hensigten i programmet, dog deltog én virtuelt grundet sygdom, og en anden måtte gå hjem til frokost grundet opstået sygdom. Den virtuelle deltager var aktiv med spørgsmål, men lyd-kvaliteten var ikke optimal, hvorfor den sociale interaktion ikke var så dynamisk, som i det fysiske møde med deltagerne.

Anden session i coaching på læringscirkel to blev omlagt til et virtuelt møde på Microsoft Teams grundet stigende smittetryk med Omikron og Corona-restriktioner på hospitalet. Samme proces som på første session med coaching blev gennemført med tekniske hjælpemidler til virtuelle papkort på skærmen, dog med hyppigere pauser og en længere frokostpause. Efter sessionen sendte deltagerne deres udfyldte fagpersonlige logbøger og udviklingsplaner til mig fra to læringscirkler med refleksioner og prøvehandling. Alle havde beskrevet deres refleksioner og prøvehandling, dog i varierende detaljer og omfang.

Deltagerobservationer af to læringscirkler over fire ugers varighed via lydoptagelser af deltagerne interaktioner og refleksive dialoger i gruppen suppleret med deltagerne fagpersonlige skriftlige refleksive logbøger udgør empirien i undersøgelsen. Dette er i overensstemmelse med de metodemæssige krav til observations- og deltagerorienterede etnografiske studier i casestudiet og i studiet af ledelse som en social praksis jf. Raelin (2016, 2017). Man kunne argumentere for deltager- og observationsstudier af deltagerne anvendelse af nyudviklede kompetencer i ledelse i relation til deres arbejde og problemløsning i aktionsperioderne mellem læringscirklerne, men det ville blive for omfangsrig en undersøgelse i forhold til tid og ressourcer i projektet.

Etik, vurdering af datakvalitet i læringscirklerne og transskribering

Alle syv deltagerne har givet deres skriftlige informerede samtykke til, at observationer fra lydoptagelser og personlige logbøger må anvendes i anonymiseret form i undersøgelsen sammen med illustrative uddrag i projektet. Derudover må data anvendes til formidling og undervisning efterfølgende i anonymiseret form. Rapporten er offentlig tilgængelig, og lydoptagelser vil blive slettet efter vurdering af opgaven.

Jeg vurderer, at observationer fra lydoptagelser fra læringscirkel et og to er af god kvalitet, fordi deltagerne talte i righoldige sætninger, dialogerne er refleksive i lange sekvenser med tænkepauser og eksempler. Deltagerne koblede sig på hinandens udsagn og viste en oprigtig interesse i at hjælpe hinanden med deres udfordringer i ledelse af problemløsningen i praksis. Deltagerne stillede spørgsmål og lyttede til hinanden i et anerkendende sprogbrug. Dialogerne havde tilknytning til løsningen af den organisatoriske problemstilling, og handlede om rammesætning af samarbejdet i teamet, teamsammensætning, samarbejde med leder, kommunikation, motivation, arbejdsdeling. Derudover havde deltagerne et anerkendende

sprogbrug i et trygt læringsmiljø, hvor deltagerne udfordrede hinanden i rutiner og taget-for-givet-antagelser i organisationens kultur.

Deltagerne havde mødt hinanden fysisk fem gange inden vi måtte omlægge læringscirkel to til et virtuelt møde, hvilket gjorde, at deltagerne havde etableret en tillid til hinanden og mig som ekstern facilitator. Deltagere var trygge ved et virtuelt møde. Villigheden til at deltage i dialogerne med spørgsmål og erfaringer var ikke hæmmet af den virtuelle kontakt. Dog gik dialogerne langsommere end ved fysisk fremmøde, og en talerække med virtuel håndsoprækning var nødvendig for at undgå at deltagerne talte i ukoordinerede sekvenser og i værste fald samtidigt. Derudover havde deltagerne ikke adgang til hinandens nonverbale kropssprog, hvilket også forsinkede dialogerne sammenlignet med refleksive dialoger i et fysisk møde. Trods hyppige pauser og en lang frokostpause blev aktiviteten i gruppen lavere efter frokost på Teams. Deltagerne var meget aktive om formiddagen og i en lavere grad om eftermiddagen, men alle fik hjælp til deres udviklingsønsker i righoldige refleksive dialoger. Opsummerende vurderer jeg, at empirien er af god kvalitet og brugbar til at svare på problemformuleringen.

Overvejelser om transskribering og praksis herfor er den samme som ved forundersøgelsen, hvorfor jeg henviser til tidligere afsnit om: "Etik, vurdering af datakvalitet og transskribering".

I næste afsnit vil jeg redegøre for min strategi til dataanalyse ved meningskondensering, som jeg også anvendte i forundersøgelsen.

[Meningskondensering som analysestrategi i hovedundersøgelsen](#)

Jeg har en induktiv tilgang til empirien og forholder mig undrende og nysgerrig til deltageres udsagn og livsverden om genstandsfeltet i et processuelt perspektiv i samspil med min forståelse. På den baggrund har jeg valgt meningskondensering som analysestrategi. Se tidligere afsnit om "meningskondensering som analysestrategi" fra forundersøgelsen af kompetencebehov i ledelse.

I næste kapitel vil jeg præsentere den første del af den empiriske undersøgelse af tendenser og behov i ledelse af forbedringsarbejde i relation til ibrugtagningen af NAU baseret på fem semistrukturerede interviews.

Analyse af tendenser og behov i ledelse af udvikling af kvalitet i NAU

På baggrund af fem semistrukturerede interviews med formelle og uformelle ledere i relation til NAU AL vil jeg præsentere en kort analyse af de væsentligste tendenser og behov i ledelse i udvikling af kvalitet i relation til NAU.

Rammer og sociale strukturer for samarbejde i et team

Udvikling af kvalitet i relation til komplekse problemstillinger i en foranderlig organisatorisk kontekst kalder på løsninger i et socialt fællesskab præget af flerstemmighed med forskellige perspektiver og kompetencer, som supplerer hinanden:

B:6.45: Leder: Man kan ikke løse de udfordringer alene, så man skal have et rigtig godt team fra starten for, at det bliver en succes. Ellers lærer man det i hvert fald undervejs i forløbet, så det er en del af læringen.

B: 7.51: Leder: Hvem er læringsteamet, hvor tit mødes vi, hvad har vi hver især af opgaver.

Ledelse i udvikling af kvalitet handler om at samle et tværfagligt team, og forhandle rammer, ressourcer, roller, ansvar og opgaver sammen med teamet og den formelle ledelse. Sociale relationer og kontekstuelle rammer samt allokering af ressourcer med et mulighedsrum for samarbejdet i et team om udviklingen af ledelse skaber et fundament for læring, udvikling og opnåelsen af resultater i koordinerede handlinger.

At skabe tillidsfulde relationer i sociale fællesskaber

Empirien peger i retning af, at tillid er en grundlæggende værdi i ledelse af udvikling af kvalitet.

Ledelse handler om at skabe tillidsfulde relationer mellem berørte aktører og ledelsen samt tillid til kvalitetsarbejdets mål gennem hyppige dialoger, hvor aktørerne kan forhandle mening om betydningerne af forandringerne i praksis:

C: 12.09: Læge: Tillid er rigtig rigtig vigtigt. Ens samarbejdspartnere er nødt til at have tillid til, at der er en god grund til, at man gør det, og det er noget, der er godt for patienterne. At det ikke bare er endnu en forandring ud af mange, som bliver trukket ned over hovedet på en. Det har gjort, at det har været nødvendigt med en vedvarende kommunikation og drøftelse af de her ting.

At være ærlig og facilitere kontinuerlige refleksive dialoger med de berørte aktører skaber et grundlag for tillidsfulde relationer og til det demokratiske mål om at skabe en bedre kvalitet for patienterne. Tillid har også betydning for aktørernes mod til at være nysgerrige og se kritisk på rutiner og grundlæggende antagelser i organisationen samt modet til at udfordre organisationen gennem eksperimenterende prøvehandlinger.

En spørgende og lyttende tilgang til flerstemmigheden

Ifølge empirien begynder ledelse af udvikling af kvalitet med en oprigtig nysgerrighed overfor rutiner og taget-for-givet-antagelser i det daglige arbejde gennem en spørgende og kritisk refleksiv tilgang til det daglige arbejde:

C: 27.50: Læge: Jeg synes, at det hænger sammen med at stille spørgsmål og sige hvorfor. Hvordan kan det være, at det er sådan, det er jo roden til alt forbedringsarbejde, at man siger, hvorfor fanden gør vi sådan her, fordi det virker ikke effektivt.

At forholde sig spørgende i organisationen handler også om at lytte til de forskellige perspektiver og værdier på forskellige niveauer i organisationen som helhed:

E: 10.45: Leder: Vi skal som udgangspunkt lytte mere, punktum. Forstået på den måde at gode idéer kan komme mange steder fra (...) Vi skal faktisk være meget mere nysgerrige i forhold til, at vi lytter hele vejen ned gennem systemet.

En basal kompetence i ledelse af udvikling af kvalitet er derfor at kunne facilitere undersøgende og kritiske refleksive dialoger om rutiner og taget-for-givet-antagelser i arbejdet gennem åbne spørgsmål og lytning til flerstemmigheden på alle niveauer i organisationen.

Dialoger om meningsgørelse mhp. engagement i fælles retning

Empirien peger i retning af, at en grundlæggende kompetence i ledelse handler om at kunne facilitere dialoger om meningsgørelse blandt aktørerne i et fagfællesskab med henblik på at skabe engagement omkring deltagelse i udviklingen af kvalitet i det daglige arbejde:

B: 16.25: Leder: Hvis den enkelte læge og medarbejder i sidste ende både kan se, at det giver mening på de her planer, og hvis det også giver rigtig god mening for den enkelte, at det er noget interessant at arbejde med, eller det kommer til at påvirke deres arbejde i en positiv retning, så synes jeg, at det der engagement kommer.

Dialoger om mening med udviklingen af kvalitet er rettet mod at skabe engagement og en social bevægelse i fælles retning i fagfællesskabet:

C: 5.01: Læge: Vigtigt at man kan sætte en fælles retning, og alle er indforstået med, hvad man gerne vil opnå, og hvordan vi skal samarbejde om det, sådan at der ikke er nogen, der modarbejder det. Så der var en del fodarbejde til at starte med at være ude og snakke med lægerne på begge afdelinger.

At mobilisere en social bevægelse i fælles retning i et fagfællesskab indebærer at alle bør have mulighed for at deltage i arbejdet med at udvikle kvaliteten i et social fagfællesskabet:

B: 17.00: Leder: Men det kræver en masse kommunikation, kommunikation, kommunikation, kommunikation og dialog omkring det. Og dem som ser lyset i noget af det, vi arbejder med i forbedringsarbejdet, at de får indflydelse tidligt, så de ikke bliver holdt udenfor på bænken. De personer, som begynder at fatte en interesse for det, de skal bare med.

En væsentlig kompetence i ledelse er at være i hyppige dialoger om meningskabelse blandt de berørte aktører i fagfællesskaber med henblik på engagement i en social bevægelse i fælles retning.

[Fælles ledelse i et samarbejde mellem formel og uformel leder i et tværfagligt team](#)

Empirien tyder på, at ledelse i udvikling af kvalitet handler om fælles ledelse i et tværfagligt team i et støttende samarbejde mellem den formelle ledelse. Tillidsfulde relationer mellem formel og uformel ledere i samarbejdet med et tværfagligt team er vigtigt for miljøet for læringen og udviklingen i arbejdet med at udvikle kvaliteten:

B: 20.23: Leder: Det begynder med en god relation mellem leder og deltager. Det skal der gerne være og også tillid i den relation. I den forstand at der er tillid til, at deltageren kan komme med spørgsmål til lederen og tillid til, at der er opbakning ikke mindst.

En kompetence i ledelse af forbedringsarbejde er løbende at afstemme og forhandle teamets mulighedsrum med formel ledelse, hvorfor fælles ledelse i samarbejde med et tværfagligt team ikke betyder fravær af formel ledelse, men nærmere et tæt og støttende samarbejde om udviklingen af kvaliteten i praksis:

A: 22.47: Leder: Så den organisatoriske forståelse er nødvendigt at have et vist kendskab til eller i hvert fald at vide, hvordan man får den konfirmeret opadtil, og lige netop i NAU AL, så vil det vel være hos sponsor (leder), at det største ansvar for den del ligger.

Ledelse af forbedringsarbejde handler om fælles ledelse i et tværfagligt team baseret på et tillidsfuldt og støttende samarbejde mellem formel og uformel leder.

Delkonklusion på analyse om tendenser og behov i ledelse

På baggrund af analysen kan jeg konkludere, at følgende kompetencer er væsentlige at udvikle i ledelse af udvikling af kvalitet i relation til ibrugtagningen af NAU ifølge empirien:

- ❖ Organisatoriske rammer og sociale strukturer for samarbejde i et team.
- ❖ At skabe tillidsfulde relationer og tillid til udvikling af kvalitet gennem hyppige dialoger i sociale fællesskaber.
- ❖ En spørgende og lyttende tilgang til rutiner og taget-for-givet-antagelse samt idéer til prøvehandlinger fra flerstemmigheden i hele organisationen.
- ❖ Kontinuerlige dialoger om meningsskabelse med henblik på engagement og en social bevægelse i fælles retning.
- ❖ Fælles ledelse i et samarbejde mellem formel og uformel leder i et tværfagligt team baseret på tillid.

Empirien og analysen peger i retning af, at AL er en relevant tilgang til udvikling af kompetencer i ledelse i udvikling af kvalitet i relation til ibrugtagningen af NAU. Det skal ses i lyset af, at ledelse beskrives som en social proces i fagfællesskaber baseret på sociale relationer og dialoger om rutiner og vanetænkning i organisationen mhp. alternative prøvehandlinger. Ledelse handler om, at den formelle ledelse støtter og samarbejder med uformel leder i et tværfagligt team om læring og udvikling af kvaliteten i koordinerede handlinger i en fælles retning. Disse tendenser og behov i ledelse peger i retning af en kollektiv ledelsesontologi.

På følgende sider vil jeg redegøre for analysen i hovedundersøgelsen af problemformuleringen: Hvordan fungerer AL som tilgang til udvikling af kompetencer i ledelse af udvikling af kvalitet i relation til ibrugtagningen af supersygehuset NAU.

Analyse af hovedundersøgelsen om udvikling af kompetencer i ledelse

Følgende analyse handler om, hvordan aktionslæring fungerer som tilgang til udvikling af kompetencer i ledelse af udvikling af kvalitet i relation til NAU, herunder styrker og svagheder i tilgangen med AL. Med udgangspunkt i empirien vil jeg analysere, hvilke kompetencer deltagerne udvikler i ledelse af udvikling af kvalitet.

Analysens genstandsfelt er kompetenceudvikling i ledelse, og tematiseringen af empirien handler om tre aspekter i ledelse, som udgør ledelse i en helhed: perspektiv på ledelse af udvikling af kvalitet, koordinering og arbejdsdeling og kommunikationsform.

Følgende afsnit handler om gruppens bevægelse i perspektivet på ledelse fra en klassisk individuel tilgang mod en forståelse af ledelse som en social proces situeret i praksis.

Fra en stærk individuel leder til ledelse som en social proces

På første session i læringscirkel præsenterede deltagerne på skift deres udviklingsønsker i ledelse af udvikling af kvalitet i relation til deres organisatoriske problemstillinger. Gennem en spørgende og lyttende tilgang til gruppens forskellige udfordringer blev det tydeligt, at den dominerende forståelse af ledelse var baseret på en leder-følger-opgave ontologi:

SA: 44.00: Sygeplejerske: Kommer jeg til at stå stærkt nok til, at jeg kan lave brud med vaner? Det er jo nogle 'højere' magter, jeg skal op i mod (alle griner). Der er jo et hierarki i vores system.

LA: 2.42.39: Læge: De ledere, jeg har haft, har sørget for at være til morgenkonference hver morgen og uddelegere og sige, at nu gør vi sådan og sådan. Hvis der er en sygemelding, så gør du det og du det. (---) Nu gør vi det, for det har jeg bestemt eller det har jeg fået pålagt.

I ovenstående uddrag hersker en klassisk individuel forståelse af ledelse, hvor lederen er en eneansvarlig person med stærke egenskaber, der giver anvisninger i et hierarkisk maskineri med produktion af sundhedsydelser døgnet rundt.

I nedenstående uddrag giver sygeplejersken udtryk for, at den individuelle tilgang til ledelse af det daglige arbejde med kendte opgaveløsninger giver udfordringer i ledelse af udvikling af kvalitet i relation til en kompleks organisatorisk problemstilling:

SB: 1.16: Sygeplejerske: Jeg er en meget konkret person og løser opgaven, når jeg præcis får at vide: Det er opgaven. Det er det, du skal løse. Jeg skal ikke vide, hvordan jeg skal løse det. (---). Så nu står vi med en bred opgave, og selvom mit team siger, at jeg skal holde det meget konkret, så ved vi ikke, hvilken vej vi ender. Der er konstante ændringer, og det giver mig en følelse af, jeg ikke har overblik eller styr på, hvad jeg laver. Og alt hvad jeg laver, det er forkert.

Ovenstående uddrag viser, at den herskende individuelle tilgang til ledelse af det daglige arbejde bliver udfordret i ledelse af kvalitetsudvikling i en organisatorisk kontekst i konstant bevægelse i en VUCA-world. Det ses tydeligt i ovenstående i ordvalg som "*vi ved ikke, hvilken vej vi ender*" eller "*der er konstante ændringer*". Udfordringen i gruppens klassiske individuelle forståelse af ledelse bør ses i lyset af procesperspektivet jf. pragmatismens forståelse af verden som værende i kontinuerlig bevægelse (Egholm, 2014). I procesperspektivet er ledelse situeret og flydende i en kontekst under konstant forandring i modsætning til et mekanistisk perspektiv med statiske roller, funktioner og opgaver i en kontekst med forudsigelighed:

LA: 3.29: Læge: Vi er vant til at få udstukket en instruks på morgenkonference. Så skal vi gøre sådan. Punktum, Punktum. Så har vi et resultat med to streger under. Det er der nogen, der har besluttet. (---) Men den her dynamiske proces, det er meget sjovt. Man skal lige lære at navigere i, at man ikke har svarene, for det er vi meget skolet i.

LB: Læge: Og at vi har mulighed for at prøve noget af og høre, hvordan det går. Det er ikke bare sådan, at nu gør vi sådan. Punktum. Og så er der aldrig nogen, der spørger til, hvordan det gik.

Gennem en spørgende og lyttende tilgang bliver det gradvist tydeligere i gruppen, at ledelse af udvikling af kvalitet bør ses i et procesperspektiv. Nøgleordene: *vi ved ikke, hvor det ender, dynamisk proces, har ikke svarerne* illustrerer, at gruppen bevæger sig i retning af et processuelt perspektiv på ledelse. Gennem den reflektive dialog i gruppen udvikles en øget erkendelse af, at ledelse af en kompleks problemstilling i en emergerende organisatorisk kontekst står i modsætning til ledelse af kendte opgaver i det daglige arbejde baseret på guidende instrukser i en mekanistisk kontekst. Gruppens individuelle tilgang til ledelse af et organisatorisk problem indenfor kvalitet bør ses i lyset af, at gruppen er rundet af en dominerende diskurs med en klassisk

leder-følger-opgave ontologi i NPM-paradigmet på et universitetshospital med en hierarkisk struktur.

Ledelse af udvikling af kvalitet i en flydende organisatorisk kontekst stiller krav til deltagerne om at kunne navigere i flertydigheden og usikkerheden qua sygeplejerskens ordvalg i ovenstående uddrag: jeg har mistet *overblik*, jeg har ikke *styr* på det og *alt hvad jeg laver, er forkert*" (1.16) eller lægens ytring: "*Man skal lige lære at navigere i, at man ikke har svarene*" (3.29). Nedenstående uddrag illustrerer en gradvis erkendelse af, at ledelse i et procesperspektiv indebærer en social tilgang baseret på sociale interaktioner og refleksive dialoger i et fællesskab:

SB: 26.20: Sygeplejerske: Jeg tænker, at det blev synligt for mig, at jeg skal have hyppigere møder, fordi det er så anderledes end det, jeg ellers arbejder med. Jeg skal have endnu mere tæt samarbejde med min leder og mine kolleger, end jeg har lige nu. Også i forhold til, at de andre kan sige, om det giver mening eller ikke giver mening. Og jeg kan få den feedback, så jeg konstant kan justere.

I ovenstående uddrag reflekteres over behovet for et kontinuerligt samarbejde i teamet, koordinerede handlinger og fælles retning for problemløsningen i praksis. Gennem gruppens spørgende og lyttende tilgang er der noget, der peger i retning af, at sygeplejersken udvikler en erkendelse af, at sociale relationer er hjælpsomme i navigationen og håndteringen af flertydigheden og foranderligheden. Dog omtales ledelse primært i første person ental i ovenstående uddrag, hvilket kan være tegn på "lommer" eller pres fra en herskende individuel ledelsesdiskurs. Den begyndende erkendelse af ledelse som en social proces afspejler sig f.eks. i en sygeplejerskens refleksioner og planer for prøvehandling i hendes udviklingsplan:

SB: Plan: Sygeplejerske: Jeg har haft flere møder med mit team. Jeg vil fokusere på "punkt til punkt", dvs. en opgave ad gangen, i stedet for at have fokus på slutresultatet. Det er en proces. Jeg vil bruge teamet til at skabe overblik. Det er en fælles opgave, som jeg ikke kan løse alene. Jeg vil bruge teamet til at planlægge næste skridt.

På næste session i læringscirkel to reflekterer sygeplejersken over ovenstående prøvehandling:

SB: 3.21.59: Sygeplejerske: Jeg havde det sådan, at jeg skulle løse den opgave, men jeg blev klar over, at det er en fælles opgave, som jeg skal løse sammen med mit team. Finde ud af, hvordan jeg kan bruge deres ressourcer, deres viden og indflydelse på tingene for at løse den opgave.

Ovenstående uddrag illustrerer en bevægelse mod et mere socialt perspektiv på ledelse af et komplekst kvalitetsproblem, hvor der netop er behov for forskellige perspektiver og erfaringer for at lykkes med at løse problemet indenfor kvalitet på hospitalet. Sygeplejersken omtaler dog stadig ledelse i første person ental i ovenstående uddrag fra udviklingsplanen, men blikket for samarbejde og koordinerede handlinger er vakt.

En lignende bevægelse i perspektivet på ledelse som en social proces kommer til udtryk i en læges plan for næste prøvehandling i udviklingsplanen: Læge A: "Desuden få samlet teamet til møde mhp. at konsolidere vores fælles mål og få deres inputs til, hvordan vi når vores mål". Lægen omtaler ledelse i flertalsform f.eks. *vores*, hvilket understreger det sociale perspektiv i tilgangen til ledelse. Derudover er intentionen, at teamet forhandler sig frem til et *fælles* mål og idéer til koordinerede handlinger gennem dialog. Uddragene ovenfor fra lægen og sygeplejerskerne kan også ses i lyset af, at ledelse og organisationsforandringer opstår i mikroprocesser intuitivt og over tid gennem sociale interaktioner og kritiske refleksive dialoger over dag-til-dag erfaringer i et støttende fagfællesskab jf. Raelin.

Empirien peger i retning af, at gruppen gennem en kritisk refleksiv dialog har udviklet deres forståelse af ledelse fra en udelukkende klassisk individuel tilgang med et mekanistisk syn på den organisatoriske kontekst til en mere social forståelse af ledelse i en flydende organisatorisk kontekst. I den kritiske refleksive dialog har gruppen udfordret vaner og taget-for-givet-antagelser i tilgangen til ledelse gennem spørgsmål og lytning. Bevægelsen i forståelse af ledelse kan ses i lyset af Raelins pointe om, at det er netop gennem usikkerheden i den ægte dialog, at deltageren får blik for sin relationelle forbundethed og afhængighed af fagfællesskabet (Raelin 2016).

Nedenstående uddrag er fra gruppens refleksioner over deres kritiske refleksive dialog om forståelsen af ledelse af udvikling af kvalitet i en organisatorisk kontekst på første session:

SB: 35.33: Sygeplejerske: (---) Man får mulighed for at sige det højt, og det er jo en proces. Du kan jo ikke vide det hele fra starten. Hvis jeg vidste det, så var der jo ikke behov for at sidde her.

LD: 1.52.50: Læge: Det kan rumle rigtig meget inde i kranieskallen. Det at få lov at sige det højt, og jeg siger ikke at løsningen giver sig selv, men det er jo bare super sundt, at sætte ord på og få lov at reflektere.

Ovenstående uddrag er en illustration af, at gennem en spørgende og lyttende tilgang i en ægte dialog har gruppen udfordret hinanden på taget-for-givet-antagelser og værdier i tilgangen til ledelse i et støttende læringsmiljø. I fællesskab har gruppen skabt en bevægelse i perspektivet på ledelse som en relationel social proces i en flydende organisatorisk kontekst gennem refleksiv dialog.

Næste afsnit handler om ansvars- og opgavedeling i ledelse af problemløsning indenfor kvalitet.

[Fra eneansvarlig leder til fælles ansvars- og arbejdsdeling](#)

Det andet aspekt i ledelse som udspringer af empirien handler om ansvars- og arbejdsfordeling.

Gruppen har en kritisk refleksiv dialog om forståelsen af at være eneansvarlig leder for løsningen af problemet:

SB: 18.50 Sygeplejerske: Jeg er ikke så god til at uddelegere opgaver, så det er en udfordring at se, hvem kan gøre hvad i teamet. Man er så selvstændig, at man tænker, det skal jeg nok selv gøre [gentager], og så bliver det svært at uddelegere opgaver. Jeg er sikker på, at alle i mit team kan hjælpe, men det er svært for *mig selv* at finde ud af, hvad de kan hjælpe med. Så det er *mig selv*.

Gennem spørgsmål og lytning til gruppens udfordringer med at være eneansvarlig leder for problemløsninger kommer gruppen frem til, at de vil øve sig i at dele ansvar og opgaver med teamet gennem eksperimenterende prøvehandlinger, hvilket fremgår af deres udviklingsplaner i ledelse:

SB: Plan: Sygeplejerske: Jeg har uddelegeret opgaver til dem, jeg er vant til at uddelegere opgaver til, og til dem som jeg ikke plejer at uddelegere opgaver til.

LA: Læge: At kunne uddelegere som leder. Hvordan gør jeg lige det? Konkretisering af arbejdsopgaver gennem driverdiagrammet [programteorien], hvor teamet har været med til at afdække, hvor det er muligt at uddelegere arbejde. Målet indtil næste gang er at skabe en plan for uddelegering.

LC: Læge: Være konkret i forhold til hvad sponsor kan hjælpe med.

Ovenstående uddrag illustrerer, at tilgangen til deling af ansvar og opgaver er fælles koordinering af opgaver i teamet og med nærmeste leder. I dialogen om fælles koordinering af ansvar og opgaver oplever gruppen en barriere, som handler om begrænset adgang til teamet i det daglige arbejde trods god planlægning med en fast mødestruktur:

LA: 1.59.30: Læge: Jeg har prøvet at booke nogle møder med min sponsor. Det blev aflyst den anden dag (---). Det er simpelthen ikke nemt, men nu har jeg sendt en ny mødeindkaldelse ud til på mandag, hvor vi ikke har noget planlagt, og jeg håber at møde dem [teamet].

SB: 20.20: Sygeplejerske: (---) Jeg prøver, men dem der er i mit team, altså deres kalendere (...). Hvis den ene kan, så kan de andre to ikke. Det er virkelig svært.

Ovenstående uddrag illustrerer, at gruppen oplever en begrænsning i de kontekstuelle rammer for samarbejde og koordination i teamet og med formel leder. Begrænsningen for samarbejde om fælles problemløsning skal ses i lyset af en emergerende kontekst på et stort universitetshospital med skiftende vagter, sygdom, langtidssygemeldinger, vikarer, ferie, kursus- og uddannelsesaktiviteter og mangel på arbejdskraft i et samfund med pandemi og følger af en sygeplejerskestrejke. De konstante forandringer i den organisatoriske kontekst stiller krav til deltagerens fleksibilitet og koordinationsevne samt den formelle ledelses prioritering af løsningen af det presserende problem i relation til NAU. I dialogen og udviklingsplanerne forsøger deltagerne at finde lommer af tid med kollegaer gennem fleksibilitet dag til dag i arbejdet og en fast mødestruktur:

SB: 54.00: Sygeplejerske: Jeg fik nogle gode råd, som jeg tog med tilbage til afdelingen, hvor jeg bookede nogle tider. Faktisk gjorde jeg det, at hver gang en fra mit team havde tid, så satte vi os ned og satte struktur på.

LB: Plan: Læge: Forsøgt at booke møder med team. Desværre aflyst. Lykkes helt kort, at mødes udenfor mødetid. Næste møde er booket.

Ovenstående praksisser og kontekstuelle rammer stiller store krav til teamets deltagelse i fælles problemløsning i deres daglige arbejde i en historisk tid i sundhedsvæsenet under en pandemi. Ligesom det stille store krav til den formelle ledelse om at skabe rammer til fælles problemløsning i den daglige drift.

Gennem refleksive dialoger og prøvehandlinger i et støttende læringsmiljø er gruppens deltagere i gang med at lære at være fælles om ansvars- og opgavedeling i teamet og med formel leder i modsætning til at være eneansvarlig individuel leder.

Næste afsnit handler om gruppens bevægelse i forståelse af kommunikationsform i ledelse af en organisatorisk problemstilling i praksis i et team fra anvisning oppefra til dialog indefra og nedefra.

Fra enstemmig monolog til flerstemmig dialog

Gruppens gradvise erkendelse af ledelse som en relationel social proces i en flydende kontekst med en fælles ansvars- og opgavefordeling kommer også til udtryk i deres perspektiv på kommunikationsformen i problemløsningen i teamet og med kolleger i afdelingen.

Gennem en spørgende og lyttende tilgang udfordrer gruppen den herskende kommunikationsform i en konkret problemstilling indenfor kvalitet i nedenstående uddrag. Situationen er, at teamet udelukkende består af formelle ledere i en klinisk afdeling, bortset fra sygeplejersken, som er udpeget af ledelsen. Den organisatoriske forandring berører mest den læge- og sygeplejefaglig gruppe i afdelingen. Gruppen udfordrer, at der ikke er nogen dialog med lægegruppen om forandringen, som har dag-til-dag erfaringer med det kliniske arbejde på godt og ondt. I en kritisk og respektfuld dialog udfordrer gruppen den hierarkiske envejskommunikation:

LA: 53.07: Læge: Hvis der er noget man ikke kan lide, så er det at få trukket tingene ned over hovedet. Forandringen kan potentielt påvirke afdelingerne rigtig meget, og man spørger ikke dem, der er impliceret i "det stædige gamle argument". Ser de noget negativt i det? Kan man tage højde for det, så de også kommer til at se det som en forbedring.

SA: Sygeplejerske: Jeg kan godt se, at det bliver opfattet som en negativ ting, hvis man ikke er med i det. Hvis det er en udefrakommende, der via ledelsen kommer og putter noget ned over hovedet på en.

LD: 1.05.21: Læge: Har du overvejet om du skal have en (kirurg) med i teamet?

SA: 1.09.36: Sygeplejerske: Jeg kender ikke kirurgerne personligt, men det kunne være min læringscirkel til næste gang.

LA: 1.13.05: Læge: Hvis jeg skulle sætte mig i kirurgernes sko, så ville jeg synes, det var rart med en repræsentant for kirurgerne (---) Man kunne inddrage kirurgen, og hvis der er uhensigtsmæssige ting som kirurgerne ser, så har de dig at gå til, som de ikke kender, men også en som de kender. Og som nemmere kan fange nogle negative konsekvenser og tage højde for dem.

Uddraget handler om styret envejskommunikation oppefra uden dialog med lægegruppe eller deltagelse af en repræsentant fra den faggruppe, som bliver mest berørt af forandringen i det daglige arbejde. Gennem en kritisk reflektiv dialog udvikles en erkendelse af, at manglen på lægegruppens perspektiv og deltagelse i forandringen kan få betydning for engagementet i

forandringen i praksis. Det ses i vendingen: "Jeg kan godt se, at det bliver opfattet som en negativ ting, hvis man ikke er med i det" (SA: 53.07). Sætningen er et vendepunkt i forståelsen af kommunikationsformens betydning for engagementet og koordineringen af handlinger i praksis.

Engagement og koordinering af handlinger er nogle grundlæggende forudsætningerne for at skabe ledelse og resultater i et fællesskab jf. Drath (2008) baseret på sociale relationer, reflektiv dialog og handlinger i praksis (Raelin, 2016a). Derudover bliver der i den kritiske dialog skabt en opmærksomhed på betydningen af tillid til forandringen og opbygningen af tillidsfulde relationer med de implicerede aktører, som skal skabe forbedringen i praksis jf. uddrag (LA: 1.13.05). En tillid som får betydning for dannelsen af et netværk af sociale relationer i praksis til deling af kontekstafhængig viden om arbejdet. En kontekstbunden viden som lederne nødvendigvis ikke har dyb indsigt i ifølge lægen: "Det er ikke altid, at lederne er så meget med på gulvet, at de ved, hvad der kunne være negativt, det vil min egen leder ikke vide" (LA: 1.13.58).

Den kritiske reflektive dialog i gruppen er tegn på, at sygeplejersken udvikler sit perspektiv på en udelukkende hierarkisk kommunikationsform til en mere dialogorienteret tilgang i et indefra og nedefra perspektiv. I første omgang handler sygeplejerskens næste prøvehandling om at invitere lægegruppen til dialog om forandringen jf. udviklingsplan: "At få projektet formidlet ud til kirurgerne således at de får forståelse for projektets mål og den forandring der sker". Senere i dialogen, hvor gruppen drøfter tværfaglighedens betydning for problemløsningen, reflekterer sygeplejersken over behovet for andre perspektiver på forandringen i et indefra og nedefra perspektiv inklusive lederne: "Vi skal dybere ned og have fat end bare lederne" (SA: 1.50.22).

Empirien peger i retning af, at der i dialogen sker en udvikling i gruppens tilgang til kommunikationsformen fra en styret envejskommunikation oppefra mod en mere dialogbaseret tilgang i et indefra og nedefra perspektiv. Følgende uddrag fra gruppens dialog illustrerer udviklingen med blik for flerstemmigheden af perspektiver i et fagfællesskab:

LD: 1.37.00: Læge: For at lykkes bedst muligt med opgaven, så var der nogen, der var selvudnævnt. Ellers ville vi spænde ben for os selv, hvis vi tog nogen med, der ikke har ordentlig indsigt.

Facilitator: Hvem er det vigtigst at få med i teamet?

Det jeg er hjulpet af, men i denne situation bliver mest udfordret af, det er dem fra andre faggrupper. Hvem er det til daglig, man har de tætteste relationer til? Det kan jo være dem, der er lettest at gå til.

Ovenstående uddrag illustrerer også, at gode kollegiale sociale relationer har en betydning for dialogen og koordineringen af problemløsningen i praksis, fordi der allerede er skabt tillid og tryghed mellem de forskellige fagligheder. Det er et godt udgangspunkt for ægte dialoger i et fagfællesskab jf. Raelins begreb om subjekt-subjekt relationer (Raelin, 2016a). Derudover viser uddraget ovenfor også, at flerstemmighed qua tværfaglighed kan være udfordrende. Lægen nedenfor viser en selvrefleksivitet og indsigt i begrænsningen i egen viden om andre faggrupper og deres arbejde, hvilket nedenstående uddrag illustrerer:

LD: 1.51.48: Læge: Både at være nysgerrig på arbejdsgange, men også at stille spørgsmål, der er noget jeg ikke ved. Hvad kunne I se af muligheder for jer? Spille åbent ud.

Uddraget ovenfor viser, at tilgangen til håndteringen af flerstemmigheden og tværfagligheden er nysgerrighed gennem åbne spørgsmål og lytning i et indefra perspektiv i praksis. Et andet uddrag fra gruppens dialog nedenfor illustrerer, at en anden læge også er udfordret af flerstemmigheden fra en monofaglig kollega med andre perspektiver på forandringen, som er forskellige fra lægens:

LB: 2.04.00 Læge: Jeg tror, det handler om, at han har været i gamet i længst tid. (---) Når vi nu mødes, så tænker jeg, at jeg skal være imødekommende og lyttende. Har han nogle erfaringer der gør, at han tænker, at det ikke kommer til at køre?

Facilitator: Hvordan vil du være mere imødekommende og lyttende?

Nogle gange snakker han utroligt meget og jeg bliver utålmodig og afbryder. (---) Så jeg skal øve mig i at være lyttende. For nogle af hans pointer er bundet på noget erfaring, der er godt at have med.

Ovenstående uddrag viser en refleksivitet og selvindsigt i egen naturlige reaktion på forskellighed og kontekstuelle rammer for refleksive dialoger i arbejdet i en velsmurt maskine. Reaktionen som kommer til udtryk i ord som *afbrydelser og utålmodighed* kan føre til fastlåst kommunikation i modsætning til ægte dialoger præget af gensidig nysgerrighed, respekt, lytning og tillid. Lægens prøvehandling har fokus på en lyttende og spørgende tilgang til håndteringen af forskelligheden

og en undersøgelse af andres perspektiver på betydningen af forandringen i praksis. En tilgang med potentiale for betydningsfuld fagpersonlig læring gennem transformativ proces baseret på kritisk refleksiv dialog i tillidsfulde relationer (Raelin, 2016a).

Ovenstående uddrag om lægernes fagpersonlige udfordringer med ledelse af flerstemmighed viser, at de griber udviklingsmuligheden i fællesskabet gennem formuleringen af prøvehandlinger i dialogiske kompetencer med henblik på at undersøge forskellighed og lære at løse organisatoriske problemstillinger i et fællesskab. Lægerne viser refleksivitet i egen ledelsesadfærd og vover at eksperimentere med nye handlinger i et støttende og anerkendende læringsmiljø.

Gruppens tilgang til kommunikationsformen i de organisatoriske problemstillinger er dog stadig i denne tidlige fase af NAU AL præget af den herskende diskurs i en hierarkisk organisation med informationsstyring oppefra og ned. Det ses blandt andet i deltagernes skriftlige udviklingsplaner med ordvalg som: *få en forståelse for, undervisning, information, formidling, orientering, informere*. Ord som indikerer envejskommunikation fra en ekspert eller anden magtfuld position. Når det er sagt, viser analysen i dette afsnit også, at der også tegner sig på, at gruppen bevæger sig i retning mod flerstemmige refleksive dialoger i et fagfællesskab. Gruppen har bevæget sig i deres forståelse af kommunikationsformen gennem en kritisk refleksiv dialog om taget-for-givet-antagelser baseret på lytning og spørgsmål.

I næste afsnit vil jeg reflektere over analysen af empirien i sin helhed, og hvordan behov for ledelse i forundersøgelsen er kommet i spil i analysen af kompetencer under udvikling i ledelse.

[Refleksioner over analyse af hovedundersøgelse](#)

Ovenstående analyse skal ses i lyset af, at der i empirien selvfølgelig også er sekvenser af observationer og refleksioner, som ikke passer direkte ind i analysens tre temaer indenfor ledelse som en relationel og social proces. Det handler f.eks. om italesættelsen af motivation på læringscirkel to med fokus på, hvordan deltagerne alene kan skabe motivation blandt kollegaer dog med et gryende blik for de sociale og kontekstuelle rammers betydning for motivation.

Ovenstående analyse peger i retning af, at de identificerede tendenser og behov for kompetencer i ledelse af udvikling af kvalitet i relation til NAU fra forundersøgelsen bliver bragt i spil i de to

sessioner på læringscirklerne. Det er baseret på tegn på udvikling af kompetencer i fælles ledelse gennem en spørgende og lyttende tilgang til rutiner og taget-for-givet-antagelser i et fællesskab baseret på sociale interaktioner og kritiske reflektive dialoger samt prøvehandlinger. På den anden side er der også noget, der tyder på, at støtten fra formel leder til fælles ledelse af udvikling af kvalitet i et teamsamarbejde er et opmærksomhedsområde fremadrettet i NAU AL. Derudover er læringsrummet for koordinerede prøvehandlinger i et team i praksis også under pres og et opmærksomhedsområde fremadrettet.

I næste kapitel vil jeg på baggrund af analysen konkludere, hvordan AL fungerer som tilgang til udvikling af kompetencer i ledelse af udvikling af kvalitet, herunder styrker og svagheder. På baggrund af analysen vil jeg udlede, hvilke kompetencer deltagerne og gruppen er i gang med at udvikle i ledelse.

Konklusion

På baggrund af analysen vil jeg nu svare på undersøgelsens problemformulering og arbejds spørgsmål:

Hvordan fungerer aktionslæring som tilgang til udvikling af kompetencer i ledelse af udvikling af kvalitet i relation til ibrugtagningen af supersygehuset Nyt Aalborg Universitetshospital?

Aktionslæring er en anvendelig tilgang med et stort potentiale for udvikling af kompetencer i ledelse af udvikling af kvalitet baseret på sociale relationer, kritisk reflektiv dialog og prøvehandling i et tillidsfuldt fællesskab støttet af ekstern facilitator. Aktionslæring giver mulighed for at integrere kompetenceudvikling i ledelse i organisatorisk problemløsning i relation til ibrugtagningen af NAU. Undersøgelsen peger i retning af, at følgende forståelse af ledelse er under udvikling hos deltagerne og gruppen indenfor tre aspekter, som tilsammen udgør en helhedsforståelse af ledelse indenfor en kollektiv ontologi:

1. Ledelse som en relationel og social proces gennem sociale relationer og kritisk reflektiv dialog.
2. En kommunikationsform i flerstemmig dialog i et indefra og nedefra perspektiv i et fagfællesskab.

3. En fælles ansvars- og arbejdsdeling gennem koordinerede prøvehandlinger i fælles retning i et team.

Hovedundersøgelsen peger også i retning af, at følgende kompetencer i ledelse er under udvikling hos deltagerne og gruppen i relation til udvikling af kvalitet på universitetshospitalet:

- ❖ Sociale relationer og kritisk reflektiv dialog til at navigere i kompleksiteten i ledelse af organisatorisk problemløsning i et fællesskab baseret på tillid.
- ❖ Et metaperspektiv på egen fagpersonlig udvikling i ledelse og organisationens udvikling gennem en spørgende og lyttende tilgang til rutiner og taget-for-givet-antagelser gennem kritisk reflektiv dialog i et tillidsfuldt fællesskab.
- ❖ At skabe læring og udvikling i fælles ledelse på et fagpersonligt- og gruppeniveau gennem engageret deltagelse i aktionslæring baseret på sociale relationer, kritisk reflektiv dialog og koordineret prøvehandling i praksis.

- A. Hvilke behov og tendenser opleves som væsentlige i ledelse af udvikling af kvalitet i relation til ibrugtagningen af NAU?

Forundersøgelsen peger i retning af, at følgende tendenser og behov i ledelse af udvikling af kvalitet opleves som væsentlige på Aalborg Universitetshospital i relation til ibrugtagningen af NAU:

- ❖ Organisatoriske rammer og sociale strukturer for samarbejde i et team.
- ❖ At skabe tillidsfulde relationer og tillid til udvikling af kvalitet gennem hyppige dialoger i sociale fællesskaber.
- ❖ En spørgende og lyttende tilgang til rutiner og taget-for-givet-antagelse samt idéer til prøvehandlinger fra flerstemmigheden i hele organisationen.
- ❖ Kontinuerlige dialoger om meningsgælbelse med henblik på engagement og en social bevægelse i fælles retning.
- ❖ Fælles ledelse i et samarbejde mellem formel og uformel leder i et tværfagligt team baseret på tillid.

Ovenstående tendenser og behov i fremtidens ledelse af kvalitet i NAU peger i retning af en kollektiv ledelsesontologi baseret på relationelle og dialogiske kompetencer, der er under udvikling hos deltagerne og gruppen med AL som tilgang. Kompetence om fælles ledelse i et tværfagligt team understøttet af formel ledelse i praksis kræver dog fortsat fokus og udvikling i NAU AL. Det udfolder jeg nærmere i besvarelsen af andet arbejdsspørgsmål under svaghed ved AL:

B. Hvilke styrker og svagheder rummer aktionslæring som tilgang til udvikling af kompetencer i ledelse af udvikling af kvalitet i relation til ibrugtagningen af NAU?

Aktionslæring giver mulighed for at integrere kompetenceudvikling i ledelse i relation til en organisatorisk problemstilling i et socialt fællesskab baseret på kritisk reflektiv dialog og prøvehandling med mulighed for tidstro feedback på udviklede kompetencer i ledelse. En spørgende og lyttende tilgang til rutiner og taget-for-givet-antagelser i et trygt og reflektivt læringsrum støttet af en ekstern facilitator giver muligheder for et metaperspektiv på organisationens og egne rutiner og taget-for-givet-antagelser i det daglige arbejde og i ledelse af organisatorisk problemløsningen i relation til NAU.

Undersøgelsen peger i retning af, at en svaghed ved AL er, at det kan opleves som en frustrerende og tidskrævende proces af deltagerne. På den anden side er det netop gennem de sociale interaktioner og dialog i et fællesskab, at deltagerne kan navigere i kompleksiteten i et trygt miljø støttet af ekstern facilitator ifølge analysen. En anden svaghed ved AL er, at kompetenceudvikling i fælles ledelse i et team til organisatorisk problemløsning kræver støtte af formel leder og strukturel adgang til teamet i praksis. Analysen peger i retning af, at de sociale strukturer og organisatoriske rammer for fælles ledelse og teamsamarbejde i arbejdet er et opmærksomhedspunkt fremadrettet i NAU AL.

I næste kapitel vil jeg diskutere undersøgelsens resultater, styrker og svagheder ved AL og en metode i et kritisk teoretisk perspektiv.

Diskussion af undersøgelsens resultater og metode

Undersøgelsen viser, at nye kompetencer i ledelse af kvalitet er under udvikling hos de enkelte deltagere og i gruppen gennem aktionslæring baseret på deltagelse, prøvehandling og kritisk refleksiv dialog i et socialt fællesskab baseret på tillid. Perspektivet på ledelse peger i retning af en relationel og social proces indenfor en kollektiv ledelsesontologi. Undersøgelsens resultater om AL som potentiale til udvikling af kompetencer i ledelse bør ses i lyset de rette sociale og kontekstuelle forhold. De sociale og kontekstuelle forhold i casen om NAU AL handler netop om at sikre en balance mellem læring og handling gennem selvvalgte udviklingsønsker indenfor ledelse i relation til organisatorisk problemstilling, et refleksivt kritisk læringsrum baseret på åbne spørgsmål og lytning i sociale interaktioner i et trygt læringsmiljø støttet af ekstern facilitator, prøvehandling i ledelse på coaching-sessionen og i aktionsperioder samt mulighed for at anvende nye kompetencer i ledelse i arbejdet. Samlet set sociale og kontekstuelle forhold som feltundersøgelsens pegede på var signifikante i en omkostningseffektiv udvikling af ledelse og organisation baseret på AL (Cho & Egan, 2010, Volz-Peacock et al., 2016).

Undersøgelsens lovende resultat skal i sammenhæng med, at det er i en tidlig fase i NAU AL-forløbet og deltagerne har mange læringsmuligheder endnu i det næste halve år, hvor det kunne være nyttigt at følge deltagerne og gruppens lære- og udviklingsprocesser indenfor ledelse af udvikling af kvalitet. Det vil kræve yderligere undersøgelse af NAU AL i sin helhed baseret på et længerevarende casestudie med etnografiske deltagerobservationer og refleksioner i logbøger. Derudover er deltagerne en del af en stor organisation og en dominerende diskurs med en klassisk individuel tilgang til ledelse, hvorfor en fuldstændig transformation til fælles ledelse af udvikling af kvalitet vil tage mange år set i lyset af historiske paradigmeskift indenfor ledelse (Western, 2013).

På den anden side er der håb om, at AL som tilgang til udvikling af kompetencer i ledelse i relation til organisatoriske problemstillinger skaber en mini-lærende organisation ifølge Frimann (2021) med en struktur for kritiske refleksive dialoger. En mini-lærende organisation kan netop være et modsvar til de eksisterende ledelsesdiskurser i organisationen, og fælles tilgang til ledelse af kompleksitet og situeret problemløsning gennem AL kan sprede sig som ringe i vandet ved hjælp af tidligere deltagere på NAU AL og i nye forløb med NAU AL (Volz-Peacock et al., 2016). En vision er, at ledelses- og organisationsudvikling går hånd-i-hånd i et kontinuerligt lærende og effektivt nyt universitetshospital i samarbejde med patienter, pårørende og øvrige samarbejdspartnere

udenfor organisationen. Jeg har som ekstern facilitator repræsenteret et udefra perspektiv i organisationen, hvilket med fordel kan styrkes gennem deltagelse af slutbrugere og samarbejdspartnere i fremtidens NAU AL for at sikre organisationens forbindelse til sin omverden og relevant på sigt indenfor kvalitetsudvikling.

Styrker og svagheder ved aktionslæring som tilgang til kompetenceudvikling

På baggrund af analysen vil jeg diskutere styrker og svagheder ved AL som tilgang til kompetenceudvikling i ledelse i et teoretisk perspektiv. For det første er det en styrke i aktionslæring, at deltagerne arbejder med konkrete organisatoriske problemstillinger fra deres egen praksis samtidig med, at deltagerne har et kritisk reflektivt læringsrum på sessionerne om coaching i selvvalgte udfordringer i ledelse i relation til den konkrete problemløsning i praksis. Aktionslæring giver mulighed for at integrere kompetenceudvikling i ledelse i relation til organisatorisk læring og udvikling af nye løsninger på en organisatorisk problemstilling baseret på deltagelse, dialog, kritisk refleksion og prøvehandling i fagfællesskaber i en balance mellem læring og handling i (Cho & Egan, 2010).

Et kritisk reflektivt læringsrum i AL giver mulighed for at deltagerne kan tage et kritisk metaperspektiv på organisationens rutiner og taget-for-givet-antagelser med mulighed for transformation eller reproduktion afhængig af interessen i og villigheden til at forandre sig (Raelin, 2016a). Analysen peger i retning af, at det er muligt at udfordre taget-for-givet-antagelser og skabe alternative prøvehandling i et trygt læringsrum faciliteret af en ekstern coach. Det forudsætter dog, at deltagerne har en oprigtig interesse i og en villighed til at lade sig forandre jf. Raelins pointe om frisættelse af den samarbejdende handlekraft i fagfællesskabet (2016a). Den amerikanske forsker i aktionslæring Boshyk er enig i, at overskridende læring kræver et engagement hos deltagerne, hvor hans perspektiv er, at deltagerne må være tilpas erfarne, modige og have forudsætninger for samarbejde. Raelin mener, at der er en risiko for, at novicer i AL er underlagt et socialiserings pres, hvilket kan påvirke novicernes risikovillighed (Raelin, 1994). Raelin og Boshyk er således enige i, at transformative lære- og udviklingsprocesser i AL kræver en vis grad af erfaring, interesse og mod til at udfordre det eksisterende i organisationer.

Det er også en styrke, at deltagerne på sessionerne med coaching har mulighed for at modtage tidstro feedback på deres nyudviklede kompetencer i gruppen. Deltagerne har mulighed for

umiddelbart at anvende de nye dialogiske ledelseskompetencer i aktionsperioder og i det daglige arbejde (Volz-Peacock et al., 2016) og overkomme klassiske udfordringer med transfer.

Sluttelig indebærer aktionslæring som tilgang til kompetenceudvikling i ledelse også, at rammerne kan fungere som en mini-lærende organisation i organisationen (Frimann, 2021) med mulighed for at skabe kontinuerlig læring på alle tre niveauer i organisationen: person-, gruppe- og organisations niveau jf. Watkins, K. E. & Marsick's model over læringsniveauer i en organisation (2019).

En svaghed ved AL er, at det kan opleves som en frustrerende og tidskrævende proces af deltagerne, hvilket stiller krav til deltagerens motivation til at håndtere flertydighed og usikkerhed i et trykt socialt fællesskab (Raelin, 2016a). En anden svaghed ved AL er, at kompetenceudvikling i fælles ledelse i et team forudsætter støtte af formel leder og adgang til teamet i praksis med et mulighedsrum for koordination af handlinger i fælles retning. Aktionslæring er afhængig af de rette sociale og kontekstuelle rammer for at kunne skabe varig læring, udvikling og resultater (Boshyk, 2011, Volz-Peacock et al., 2016), hvilket stiller krav til, at organisationen prioriterer rammer til læring i teamet i aktionsperioderne i praksis.

Metodekritik

Casestudiets resultater hviler på egen empirisk undersøgelse af, hvordan AL fungerer som tilgang til udvikling af kompetencer i ledelse i relation til ibrugtagningen af NAU. Resultater fra undersøgelser indenfor det sociale og psykologiske område vil altid være situerede, hvorfor den specifikke kontekst med deltagerne har en afgørende betydning for resultatet, og tolkninger kan være flertydige. Det stiller krav til transparens med en gennemsigtighed i alle undersøgelsens trin og valg, hvilket kapitlet "Metodedesign af undersøgelsen" er et udtryk for. Det stiller også krav til troværdigheden af undersøgelsens resultat gennem genkendelighed og gyldighed (Brinkmann S & Tanggaard L, 2020). Jeg har løbende drøftet genkendeligheden af temaer i analysen med deltagerne på læringscirklerne, og jeg har fået skriftlig feedback på genkendeligheden i analysen af behovsundersøgelsen fra to af deltagerne. De øvrige tre deltagere i behovsundersøgelsen er ledere i sundhedsvæsenet i en tid med pandemi, hvorfor jeg tillader mig at antage, at de ville reagere, såfremt de ikke kunne genkende analysens behov og tendenser. Undersøgelsens resultater bør også ses i lyset af andre lignende forskningsundersøgelser indenfor AL i kompetenceudvikling i ledelse med casestudiet som metode f.eks. ledelsesudvikling i relation til

ibrugtagningen af et nybygget gymnasium i en dansk sammenhæng (Frimann, 2021) og feltundersøgelsens systematiske reviews af AL som en omkostningseffektiv tilgang til ledelsesudvikling, herunder hospitaler (Cho & Egan, 2010, Volz-Peacock et al., 2016). Samlet set har analyserne stået sin prøve i en commonsense, teoretisk og forskningsperspektiv gennem drøftelser med deltagere, medstuderende og vejleder og gennem resultater fra forskning i AL som tilgang til udvikling af kompetencer i ledelse qua Kvaales tre niveauer for validering: interviewede, offentligheden og forskermiljøet (Kvale, 1997).

Eftersom casestudiet er en pålidelig metode til at undersøge komplekse genstandsområder indenfor det samfunds-, sociale og psykologiske videnskabelige område, hvor konteksten har en afgørende betydning for resultatet (Flyvbjerg, 2020) er casestudiet velegnet til at undersøge et eksperiment med AL som tilgang til kompetenceudvikling i ledelse af kvalitet i relation til ibrugtagningen af NAU. Resultatet fra casestudiet er baseret på et empirisk grundlag med 10 timers deltagerobservationer og fagpersonlige skriftlige refleksioner fra alle deltagere i logbøger. Styrken ved casestudiet er netop, at det giver en dyb kontekstafhængig viden om et komplekst problemområde med muligheder for at informere, vække interesse, inspirere og incitere (Brinkmann S & Tanggaard L, 2020, s. 575) til læring f.eks. indenfor kompetenceudvikling i ledelse. Derudover giver kapitlet om metodedesign mulighed for at følge mine metodiske refleksioner og valg i designet af den kvalitative undersøgelse.

På den anden side rummer gennemførelsen af casestudiets kvalitative metode en ændring i forhold til planen, fordi deltagerobservationerne i læringscirkel to blev gennemført virtuelt på Microsoft Teams på grund af Corona-restriktioner. Det lykkedes at gennemføre syv coaching-seancer med dynamiske refleksive dialoger selvom deltageraktiviteten dalede efter frokost. Med hyppige pauser lykkedes det dog at gennemføre coaching for alle baseret på spørgsmål og lytning fra gruppen, og de skriftlige refleksioner i logbøger supplerer data på en god måde. På den baggrund vurderer jeg, at de empiriske data er af en god kvalitet.

En metodisk faldgrube i et casestudie er risikoen for, at jeg har selekteret data fra empirien, som passer til mine forudfattede meninger og teoriske viden. Jeg har forsøgt at imødegå denne metodiske fælde ved at lytte til empirien og få den under huden uden tanke på analysen. Udelukkende for at forstå hvad empirien handler om i sin helhed. Først derefter begyndte jeg at

meningskondensere teksten i klumper, skrive overskrifter og knytte illustrative uddrag til temaerne og stille spørgsmål med teorien. Genkendeligheden af temaer har jeg forsøgt at validere efter Kvaales tre niveauer: Interviewede, offentligheden og forskersamfundet. På det grundlag mener jeg, at jeg har imødegået den klassiske verifikations bias i gennemførelsen af casestudiet (Flyvbjerg, 2020). Derudover har jeg drøftet mine forskellige roller i casestudiet som deltagende forsker, facilitator og konsulent med min vejleder, kollegaer og chef løbende i processen for at undgå "blinde pletter" fra de herskende diskurser i de forskellige læringsrum.

Samlet set kan jeg med en vis sikkerhed konkludere, at resultaterne fra casestudiet er troværdige og viser, at AL fungerede efter hensigten og var en nyttig tilgang til at udvikle kompetencer i ledelse indenfor kvalitetsudvikling i relation til ibrugtagningen af NAU.

Litteraturliste

Håndbog Nyt Aalborg Universitetshospital Fellowship program.

Bennis, W. G., & Nanus, B. (1985). *Leaders: the strategies for taking charge*. Harper & Row.

Boshyk, Y. (2011). Business-Driven Action Learning Today. I. *Action Learning in Practice* (M. Pedler (Ed.); 4. ed., pp. xxvii, 449 s.). Gower Pub.

Brinkmann S, & Tanggaard L. (2020). *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udgave). Hans Reitzel.

Cho, Y., & Egan, T. M. (2010). The state of the art of action learning research. *Advances in Developing Human Resources*, 12(2), 163–180.

Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4 (March), 19–43.

Drath, W. H., McCauley, C. D., Palus, C. J., Van Velsor, E., O'Connor, P. M. G., & McGuire, J. B. (2008). Direction, alignment, commitment: Toward a more integrative ontology of leadership. *Leadership Quarterly*, 19(6), 635–653.

Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori : perspektiver på organisationer og samfund*. Hans Reitzel.

Elmholdt, C., Keller, H. D., & Tanggaard, L. (2019). *Ledelsespsykologi*. Samfundslitteratur.

Flyvbjerg B. (2020). Fem misforståelser om casestudiet. I. Brinkmann S, & Tanggaard L. (2020). *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udgave). Hans Reitzel

Frimann, S. (2021). Ledelsesudvikling gennem aktionslæring i teams. I Hersted L. (2021). *Ledelse i sociale processer: relationer, resonans og responsivitet*. Dansk Psykologisk Forlag.

Frimann, S., Borup Jensen, J., & Kaa Sunesen Annette m. fl. (2020). *Aktionsforskning - et læringsperspektiv*. Hans Reitzel.

Godt Sygehusbyggeri. (2021). *Godtsygehusbyggeri.dk*. <https://godtsygehusbyggeri.dk/maal-og-styring/oekonomisk-styring/effektivisering>

Hersted, L., & Frimann, S. (2020). *Lederen som aktionsforsker*. Samfundslitteratur.

Hildebrandt, S. m. fl. (2015). *Ledelse - hele historien*. Systime.

Kvale, S. (1997). *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzel.

Pedler, M., Burgoyne, J., & Brook, C. (2005). What has action learning learned to become? *Action Learning: Research and Practice*, 2(1), 49–68.

Raelin, J. A. (1994). Whither Management Education?: Professional Education, Action Learning and Beyond. *Management Learning*, 25(2), 301–317.

Raelin, J. A. (2016a). Imagine there are no leaders: Reframing leadership as collaborative agency. *Leadership*, 12(2), 131–158.

Raelin, J. A. (2016b). *Leadership-as-practice: theory and applicationb*. Routledge.

- Raelin, J. A. (2017). Leadership-as-practice: Theory and application—An editor's reflection. *Leadership, 13*(2), 215–221.
- Revans, R. W. (2011). *ABC of action learning* (pp. xii, 138 s.). Gower.
- Volz-Peacock, M., Carson, B., & Marquardt, M. (2016). Action Learning and Leadership Development. *Advances in Developing Human Resources, 18*(3), 318–333.
- Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (2019). *Conceptualizing an Organization that Learns*.
- Western, S. (2013). *Leadership: A critical text*. SAGE Publications Ltd.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations, 8th edition*.

Bilag 1: Semistruktureret interviewguide om ledelse af udvikling af kvalitet

Semistruktureret interviewguide om udvikling af kompetencer i ledelse i et organisatorisk aktionslæringsprogram om kvalitetsudvikling i relation til ibrugtagningen af et nyt supersygehus (NAU)

Rammesætning af interview om ledelse af udvikling af kvalitet

- Formål:** Formålet med interviewet er at undersøge, hvilke behov et forløb om ledelse af faglig kvalitetsudvikling indebærer i relation til en organisatorisk problemstilling relation til NAU.
- Introduktion:** Tak for at du stiller dig til rådighed med din viden og erfaring om ledelse af kvalitetsudvikling på NAU aktionslæring (Fellowship Programme).
- Samtykke:** Jeg beder om dit samtykke til at jeg må bruge interviewet i forbindelse med mit masterprojekt, som netop handler om ledelsesudvikling i organisatorisk aktionslæring i relation til NAU.
- Anonymitet:** Navne vil blive anonymiseret.
- Optagelse:** Fokusgruppeinterviewet vil blive optaget og dele af samtalen bliver transskriberet. Optagelsen bliver slettet efter opgavens vurdering i begyndelsen af 2022.
- Tid:** Interviewet vil tage ca. ½ time.
- Introduktion:** Vil du kort fortælle lidt om hvem du er med navn, afdeling, stilling og uddannelsesmæssige baggrund. Derudover lidt om din baggrund som leder i sundhedsvæsenet f.eks. antal år, roller, kvalitetsudvikling, NAU Fellowship Programmet osv. Eller vil du fortælle hvilket hold på NAU Fellowship, som du var en del af.

Semistruktureret interviewguide

Temaer fra praksis og teori Forskningsmæssige temaer	Interviewspørgsmål
Ledelse i praksis (Raelin)	Set i lyset af din erfaring som leder/deltager på NAU Fellowship Programmet hvordan vil du så beskrive ledelse af forbedringsarbejdet i afdelingen? På baggrund af din viden og erfaring som leder, hvordan lærer deltagerne bedst at praktisere ledelse af forbedringsarbejde i afdelingen?

<p>Fælles kurs (DAC)</p>	<p>Hvilken betydning har en fælles retning i relation til forbedringsarbejdet i afdelingen?</p> <p>Hvordan sættes en fælles kurs i afdelingen om forbedringsinitiativet?</p>
<p>Samarbejde og koordination (DAC)</p>	<p>Hvilken betydning har samarbejde og koordination mellem deltager/leder og dig som leder i forbedringsinitiativet i afdelingen?</p> <p>Hvilken betydning har samarbejdet og koordinationen mellem deltager og læringsteamet i afdelingen for forbedringsinitiativet i afdelingen?</p> <p>Hvordan koordinerer og samarbejder deltager med dig som leder i forbedringsinitiativet? ...Med læringsteamet i afdelingen?</p>
<p>Engagement og ejerskab (DAC)</p>	<p>Hvilken betydning har engagement i teamet og hos kollager i det lokale forbedringsinitiativ?</p> <p>Hvordan skabes engagement hos deltager? I læringsteamet? I afdelingen?</p>
<p>Tillidsfulde relationer (Raelin, Volz-Peacock m.fl.)</p>	<p>Hvilken betydning har relationer forbedringsinitiativet i afdelingen? Mellem deltager og leder? Mellem deltager og læringsteam? Mellem Læringsteam og kollegaer?</p> <p>Hvordan arbejdes med relationer i relation til forbedringsinitiativet lokalt i afdelingen?</p>
<p>Nysgerrighed (Elkjær B.)</p>	<p>Hvordan er nysgerrighed relevant i forbedringsinitiativet?</p> <p>Hvordan stimuleres Fellows og læringsteamet nysgerrighed i praksis i relation til forbedringsarbejdet?</p>
<p>Rammer og ressourcer (Raelin, Volz-Peacock m.fl.)</p>	<p>Hvilke rammer og ressourcer er væsentlige for muligheden for at udføre forbedringsarbejde i afdelingen med læringsteam og Fellow?</p>

Ledelse i Praksis (Raelin)	Set i lyset af vores samtale: Hvad mener du er de vigtigste elementer i ledelse af forbedringsarbejde for Fellows at lære i relation til forbedringsinitiativet i afdelingen?
----------------------------	--

Bilag 2: Oversigt over deltagere i NAU Aktionslæring

Deltager	Køn	Profession
SA	Kvinde	Sygeplejerske
SB	Kvinde	Sygeplejerske
LA	Kvinde	Læge
LB	Kvinde	Læge
LC	Kvinde	Læge
LD	Kvinde	Læge
LE	Kvinde	Læge