

LOOP Masteruddannelse - Aalborg Universitet - 4. semester  
**Organisatorisk læring i en sociokratisk styreform**

Studerende: Ole Drejer Stud. Nr.: 20210218

Vejleder: Lektor Line Revsbæk

Dato: 05.01.23.

Tegn: 119322

## Indhold

Abstract .....	3
1. Problemfelt og problemformulering .....	4
a. Problemformulering .....	6
b. Forklaring af styreformer og nøgleord i Krifa .....	7
c. Læsevejledning .....	9
2. Videnskabsteori og metode.....	11
a. En fænomenologisk forståelsesramme .....	11
b. Metodiske overvejelser .....	13
c. Empirisk designbeskrivelse .....	14
d. Interviewguide.....	14
e. Analysestrategi: Meningskondensering og teoretisk læsning.....	15
3. Redegørelse for- og præsentation af teorivalg .....	16
a. Sociokratisk styreform .....	16
b. Argyris og Schön – organisatorisk læring som refleksion i praksis.....	21
c. Lave og Wenger – læring i praksisfællesskaber.....	23
d. Amy Edmondson - psykologisk tryghed.....	25
e. Sammenfatning af udvalgte teorier til brug i analysen .....	28
4. Empiri og datapræsentation.....	29
5. Dataanalyse .....	32
a. Tema 1: Mødestruktur og evaluering.....	33
b. Tema 2: Voksende ansvar .....	37
c. Tema 3: Teamkulturen .....	42
d. Leders beretning om organisatorisk læring i en sociokratisk styreform.....	47
6. Konklusion .....	49
a. Diskussion .....	51
7. Perspektivering.....	52
8. Bilagsliste .....	55
9. Litteraturliste .....	56

## Abstract

The primary focus of this master's thesis is to research how various aspects of organizational learning are made possible in a sociocratic form of governance. The context of the thesis shall be seen in a more than 100-year-old organization with 650 employees, which over the past six years has wanted to introduce increased co-management with a less hierarchical management structure.

The foundation of the assignment consists of an empirical study in department X with 18 employees who have worked with a sociocratic form of government since February 2022. The empirical study has a phenomenological approach, to which four employees contribute with their own experienced learning aspects in a sociocratic form of government. After inductively analysing the empirical evidence based on a condensation of opinions, three themes emerge based on nine quotes from the informants. These lay the foundation for the theories chosen for the thesis. The three themes are respectively 1) meeting structure and evaluation, 2) growing responsibility, and 3) the team culture. Based on this, the following learning theorists have been selected: Argyris & Schön have contributed with the theory of reflection in practice, which is particularly applied to the theme of meeting structure and evaluation. Lave & Wenger's theory of situated peripheral participation is predominantly used for the analysis of the theme of growing responsibility, and Amy Edmondson's theory of psychological safety is used for the analysis of how a team culture can support learning in a sociocratic form of governance. Other relevant theories, and examples of learning in a sociocratic form of government are also presented, including Slagelse municipality, the company Endenburg Elektrotechnik in the Netherlands, as well as business psychologist Anne Thybring's experiences with organizations without leaders.

After each theme has been analysed based on empirical quotes, a partial conclusion is presented. The thesis ends with a conclusion and preservation of the research question, and based on the analysis, three dialogue- and reflection tools have been developed. These can support the organization in an increased awareness of collecting organizational learning in a sociocratic form of governance in the future. Firstly, a presentation of seven specific 'learning rooms' that naturally emerge in everyday work with a sociocratic form of government. Secondly a tool that offers the possibility of learning by taking more responsibility, both individually and in the team, and the third tool can support the team in its self-awareness of reflection and the level of perceived psychological safety. At the end of the conclusion, two discussions are presented. The first in relation to alternative forms of governance, and the second a discussion of the phenomenological approach in relation to pragmatism as an alternative.

The thesis' final perspective covers two topics. The first one is about how can organizations best develop sociocracy in an existing hierarchy? And the second topic deals with the dilemma of changing existing roles and tasks, e.g., for leaders, when applying sociocracy in an organization.

## 1. Problemfelt og problemformulering

Krifa er Danmarks 4. største A-kasse og fagforening med 188000 medlemmer, og har siden 2013 arbejdet med visionen om at skabe oplevet god arbejdslyst på danske arbejdspladser. Med domicil i Aarhus hvor ca. 350 ansatte løser stabsfunktioner og driftsområder, suppleres organisationen med ca. 300 ansatte fordelt på 10 lokale afdelingskontorer i Danmark.

Øverste ledelse er en hovedbestyrelse, og til dagligt ledes Krifa af to direktører der sammen med en funktionsledergruppe bestående af seks chefer indenfor økonomi, medlemsforhold, IT, kommunikation samt mennesker og kultur. Gruppen sætter ramme og retning for organisationens strategi.

Ovennævnte ledergruppe har defineret begrebet 'arbejdslivsbevægelse' for år tilbage. Med dette begreb ønsker Krifa at være mere end en traditionel fagforening og A-kasse, men en organisation som er relevant og værdiskabende, og som kan understøtte lønmodtagere igennem hele deres arbejdslivs forskellige faser (bilag 4). Dette er en af de tydelige ledestjerner, der bredt navigeres efter i organisationen. Ledergruppen har i den forbindelse de sidste år arbejdet på et paradigmeskift mht. ledelse og organisatoriske styreformer. I min nuværende rolle som udviklingskonsulent i Mennesker & Kultur på 3. år, ser jeg siden 2013 en tydelig bevægelse væk fra traditionel ledelse, hvor leder uddelegerer og styrer opgaverne til mere samskabelse bredt ud i organisationen, som jeg igennem undervisningen på LOOP nu forstår som en udviklingsbevægelse fra new public management til new public governance. Krifas ledere er bl.a. tilbudt målrettede ledernetværk, inspirationsdage og lederkurser med henblik på at lære og træne samskabelse og tværororganisatorisk samarbejde med det formål, at medarbejderne udøver mere medledelse og tager hurtigere og bedre beslutninger i deres daglige arbejde.

En organisationsændring med efterfølgende forandringsproces i sep. 2019 satte endnu mere fokus på en fladere ledelsesstruktur med øget beslutningskraft og selvledelse hos medarbejderne. Ønsket var, at Krifa i højere grad kunne levere resultater med agile samarbejdsformer i opgaven med at skabe oplevet god arbejdslyst for medlemmer og omliggende samfund. På baggrund heraf blev der i 2020 defineret fire kulturelementer (bilag 1), som alle i organisationen skulle kunne navigere efter på rejsen mod at blive en arbejdslivsbevægelse.

De fire kulturelementer er: Agilitet, Læringskultur, Beslutningskraft og 'Et Krifa' (bilag 1). Min oplevelse er, at disse stadigvæk er vigtige fokuspunkter blandt Krifas ansatte i deres daglige opgaveløsning.

På baggrund af øget medbestemmelse blev forskellige styreformer iværksat ud fra et kontinuum af udøvet ledelsespraksis. Eksempelvis arbejder en udviklingsafdeling med ni kolleger meget agilt og selvstyrende. Denne afdeling, som i opgaven refereres til som 'afdeling Z', har løbende dialoger kollegerne i mellem om, hvad markedets efterspørgsel kalder på. Deres team arbejder styrkebase- ret i betydningen af, at opgaverne fordeles til medarbejderne på baggrund af de særlige kvalifikationer og kompetencer, som hver enkelt medarbejder besidder. I praksis understøttes afdeling Z's styreform med en fast struktur med driftsmøder.

Et andet udtryk på den selvstyrende organisering i Krifa findes afdeling 'Y', der efter organisationsændringen i 2019 nu består af 55 kolleger og tre ledere. En af afdeling Y's styreformer er 'SCRUM' (Schwaber & Sutherland, 2020), som er kendetegnet ved tre teamroller, der selvstændigt løser deres opgaver, hvoraf der indtil nu er formet to selvstyrende teams. Disse kan arbejde tværorganisatorisk i såkaldte 'sprints' mod et opstillet mål i en opgave. De resterende kolleger i afdeling Y er i følge deres ledelse i bevægelse mod en mere medledende styreform karakteriseret ved en øget medbestemmelse, hvilket understøtter Krifas kulturelementer.

Et tredje udtryk for selvstyring i Krifa er sociokratisk styreform, som er blevet afprøvet i to afdelinger siden april '22. Efter seks måneders pilotprojekt og evaluering af denne styreform i afdelingerne, ønskes den sociokratiske styreform implementeret i yderligere fem afdelinger med opstart i nov. '22. I denne styringsform tager nærværende opgave sit afsæt, og derfor præsenteres socio-kratisk styreform i detaljer senere i opgavens teoretiske afsnit. Samtidig ses stadigvæk elementer af traditionel ledelse i organisationen, hvor leder modtager og uddelegerer opgaverne til medarbejderne.

Det er af ledergruppen udtalt, at man ikke forventer, at alle afdelinger skal følge samme tempo i forandringsvisionen om en øget medbestemmelse, men retningen om medledende teams står helt fast.

Som udviklingskonsulent arbejder jeg særligt med læring og kompetenceløft til kollegerne i både digitale og fysiske formater. Derfor er jeg blevet nysgerrig på, hvordan den enkelte styreform

muliggør arbejdspladslæring i en organisation? I praksis er jeg optaget af at høre om, hvad der er medarbejdernes erfaring med læringskultur under den styreform, som deres afdeling drives efter, og jeg vil gerne forstå, hvordan oplevelsen af muligheder for læring hænger sammen med styreformen. Har de nye styreformer, der er baseret på distribueret ledelse, skabt en øget læringsforståelse blandt medarbejdere og ledere? Hvornår og på hvilke måder opstår læring, og hvordan integreres organisatorisk læring som transfer og værdi, der understøtter organisationens vision og kultur? Eller kræver de nye styreformer en fornyet opmærksomhed på udviklingen af organisatorisk læring, og kan denne med fordel integreres på nye måder?

Dette leder mig til flg. problemformulering:

a. [Problemformulering](#)

Hvordan muliggør en sociokratisk styreform forskellige aspekter af organisatorisk læring?

Forskellige teorier om organisatorisk læring definerer den organisatoriske læring eller læringen i organisationen forskelligt. Nogle teorier betoner justeringen i handling og skildrer læringen som noget individet, måske nok i fællesskab, gør over utilsigtede konsekvenser af en handling. Et sådant perspektiv er Argyris og Schön. Andre teorier vægter udvikling af deltagelse og relationer i fællesskabet som udtryk for læring: Ændret deltagelse er lig en læringsbevægelse. Lave og Wengers teori og læring i praksisfællesskaber har bibragt denne opmærksomhed.

I forhold til analyse af, hvordan en styreform som sociokrati kan muliggøre læring, er der brug for at udvikle en stillingtagen til, hvad læring er. I den forståelse af læring, som jeg senere lægger til grund i opgavens analyse, trækker jeg på både Argyris og Schöns fokus på evaluering af handling i refleksion over praksis samt Lave og Wengers forståelse af læring som deltagelse i et praksisfællesskab. Kombinationen af de to betoner, at refleksionen over praksis sker i fællesskab, og at deltagelsen og dynamikken i deltagelsen betinger eller spiller sammen med refleksionen over praksis.

I næste afsnit følger en forklaring og beskrivelse af vigtige nøglebegreber til understøttelse af forståelse for opgavens helhed omkring styreformer og læring. Tre afdelingers aktuelle styreformer samt udvalgte kulturelementer beskrives kort i praksis med det formål at skabe syn for organisationens diversitet og autonomi.

b. Forklaring af styreformer og nøgleord i Krifa

I opgavens omdrejningspunkt om styreformer og læring indgår særligt konteksten fra praksisfeltet af Krifas kulturelementer (bilag 1) og særligt beslutningskraft og læringskultur (bilag 2). Kulturelementerne er skabt med intentionen om, at fra bottum-up at kunne styrke transformationen, så organisationen kan være og blive en arbejdslivsbevægelse, som udtrykt i vision 2030 (bilag 6). Derfor uddybes Krifas vision og to relevante kulturelementer til forståelse af problemfeltets helhed.

Styreformer i Krifa

1. Afdeling X's styreform: Sociokrati

En sociokratisk styreform kendetegnes ved, at organisationsstrukturen er decentraliseret og kan bestå af flere medledende teams (Rau & Koch-Gonzales, 2018). Begreber som formål, domæner med beslutningskraft samt fire definerede roller er essentielle i en sociokratisk styreform. Et andet kendetegn er faste strukturer og procedurer under personalemøder.

Afdeling X har organiseret sig med fire medledende teams, der kaldes cirkler. De fire cirkler udspringer af en ankercirkel, som har det overordnede ansvar for afdelingens formål og kerneopgave. Hver etableret cirkel defineres ved et unikt formål - i deres tilfælde henholdsvis som jobkonsulenter og medlemskonsulenter. Cirklerne er fortsat forbundet med ankercirklen. Udvikles en cirkels definerede opgave i kompleksitet, kan cirklen beslutte at etablere en undercirkel med et nyt selvstændigt formål. Ens for alle cirkler i sociokratisk styreform er et klart formål, et afklaret domæne hvor medfølgende autoritet og fuld beslutningskraft er til stede samt en klar procesbeskrivelse, når der skal tages beslutninger. I teoriafsnit 3.a. uddybes den sociokratiske styreform.

2. Afdeling Y's styreform: SCRUM som styringsværktøj

Med udgangspunkt i Schwaber & Sutherland's 'Scrum Guide', (Schwaber & Sutherland, 2020) beskrives her scrum-teamet tre roller og praksis. Den første 'Developers' er individer, som fælles er ansvarlige for en plan for hvert sprint, leverancen af ønsket kvalitet, daglig tilpasning af deres plan der leder til målet samt at holde hinanden ansvarlige i teamet. Den anden rolle er 'Product Owner', hvis ansvar er at maksimere værdien af scrum-teamets arbejde med fokus på kommunikation af produktmål og prioritering af de opgaver, der opstår og noteres på 'Product Backlog', som er en dynamisk liste over de opgaver, der skal forbedre produktet. 'Product Owner' kan varetage flere interessenters ønsker og er ansvarlig for opgaverne men kan vælge at uddelegere dem. Den tredje

rolle er 'SCRUM Master', som overordnet set coacher teammedlemmerne i at arbejde selvledende og tværorganisatorisk samt fjerner hindringer for scrum-teamets fremskridt i deres opgaveløsning. 'SCRUM Master's opgave er også afvikling af scrum-events, hvis formål er at skabe gennemsigtighed, inspiration og tilpasning af, hvad opgaverne har brug for.

### 3. Afdeling Z's styreform: Dynamisk og behovsrevet styreform (DBS)

Denne styreform (bilag 3) er opbygget med et kryds af to akser. En horisontal akse med polerne 'mig' og 'alle', og en vertikal akse med polerne 'hverdagens opgaver' og 'strategi'. I denne ramme løses opgaver og tages beslutninger både som individer og team. Som et ekstra lag lagt ovenpå dette beskrevne arbejdsfællesskab ses en overordnet strategigruppe, som kaldes 'Weekly'. Strategigruppen sætter retning for afdeling Z. Ingen har her ledelsesret, men de udøver ledelse sammen med resten af teamet. Modellen for deres styreform kan ses i bilag 3. Styreformen har ikke et officielt navn men kaldes i nærværende opgave for 'DBS', da den er dynamisk og behovsrevet og pragmatisk løbende udviklet i teamet over ca. 5 år.

Næste afsnit beskriver vigtige nøgleord.

#### Vigtige nøgleord i Krifa

##### 1. Arbejdslivsbevægelse:

Krifas mission 2030 lyder: *Vi er en arbejdslivsbevægelse, der fremmer god arbejdslyst for alle, og Krifas vision er: Flere skal opleve god arbejdslyst* (bilag 4). Disse formuleringer beskriver, hvordan organisationen definerer sig selv som en arbejdslivsbevægelse mere end en traditionel a-kasse og fagforening.

Arbejdslivsbevægelsens vision og udtryk er fortsat dynamisk, og noget der igennem sprog og udtryk skabes sammen.

##### 2. Læringskultur:

Med udgangspunkt i bilag 1 og understøttet med bilag 2. beskrives Krifa læringskultur således: *Et mindset med fokus på træning og refleksion i hverdagen. Tillid, mod, ærlighed og nysgerrighed er nøglebegreber for at skabe en kultur, hvor feedback og det at tale om fejl giver mulighed for at finde nye og bedre løsninger. En grundlæggende forståelse af at der ikke kun findes en version af sandheden.*



Læringsteoretisk placerer Krifas definition sig omkring flere teoretikere. Argyris og Schöns teori om single loop og double loop learning samt læring som en reflektiv praksis eller begrebet refleksion-i-handling, hvor bevidstheden om egen praksis er i fokus (Illeris, 2000). Amy Edmondsons begreb om 'psykologisk tryghed' (Edmondson, 2020) understøtter læringskulturens centrale begreber som tillid, ærlighed og nysgerrighed. Videnskabsteoretisk spores både pragmatisme og socialkonstruktivisme i Krifas definition af læringskultur, da individets oplevelse godt kan udfordres og konstrueres anderledes (Egholm, 2014), og den pragmatiske vinkel udtrykkes ud fra hvordan erfaringer fra tidligere påvirker og bruges i nutidige handlinger (Egholm, 2014).

### 3. Beslutningskraft:

Med udgangspunkt i bilag 1 beskrives kulturelementet beslutningskraft således: *At kunne navigere i kompleksitet og turde træffe beslutninger på sikker nok handlegrund. Være mindre hierarkisk og mere selvledende samt evne at indgå i teamsamarbejde.*

Amy Edmondsons teori om psykologisk tryghed (Edmondson, 2020) understøtter ønsket om, modigt at kunne navigere på sikker nok handlegrund i en kompleks arbejdsdag, hvor medarbejdere forventes at tage valg og beslutninger i deres opgavers problemstillinger.

I kommende afsnit præsenteres opgavens læsevejledning.

#### c. Læsevejledning

Afsnit 1 'problemfelt og problemformulering' har introduceret organisationen og den aktuelle problemstilling med tilhørende forklaringer af nøglebegreber indenfor organisatoriske styreformer og læring.

Afsnit 2 'videnskabsteori og metode' indledes med en rammesætning af opgavens videnskabsteoretiske ståsted, som er fænomenologien, for med denne at kunne afdække aspekter af de ansattes oplevede livsverdener, som træder frem i praksisfeltet om styreformer og læring. Herefter beskrives opgavens metodiske overvejelser. Dette leder til en empirisk designbeskrivelse, efterfulgt af opgavens interviewguide baseret på fire forskningsspørgsmål (bilag 5). Afsnit 2 afsluttes med præsentation af analysestrategi og meningskondencering baseret på Giorgi og Spinellis metoderegler (Brinkmann & Tangaard, 2020), hvorfra tre induktive temaer er opstået.

Afsnit 3 'Redegørelse for teorivalg' begrundet hvilke udvalgte teorier om organisatoriske styreformers, som anvendes i opgaven. Den sociokratiske styreform præsenteres ud fra to praksisnære tekster, der beskriver processerne, hvorefter disse suppleres med to artikler med eksempler henholdsvis fra en hollandsk elektronikvirksomhed samt Slagelse kommune. Opgavens læringsteori består af Argyris og Schöns teori om 'refleksion i praksis' samt Lave og Wengers teori om 'Situert perifer deltagelse'. Edmondsons teori om psykologisk tryghed indgår som sidste primær læringsteori. Sidstnævnte læringsteorier er valgt på baggrund af opgavens empiri og induktive metode, hvorfra der fremstod tre analyse temaer.

Afsnit 4 fremstiller 'Empiri og datapræsentation', hvor der her argumenteres for udvælgelsen af tre temaer fra empirien, 'mødestruktur og evaluering', 'voksende ansvar' samt 'teamkulturen'. Disse tre vil danne ramme for den efterfølgende analyse.

Afsnit 5 'dataanalyse' indeholder analyse af opgavens problemformulering på baggrund af de induktive udvalgte teorier samt det empiriske datagrundlags meningskondensering. Her er udvalgt tre citater fra empirien (bilag 6) til hvert tema. I analysen inddrages kortvarigt andre teorier til understøttelse af vigtige analysepointer. Analyseafsnittet afsluttes med leders empiriske oplevelse om læring i sociokratisk styreform, da dennes udgangspunkt er forskelligt fra medarbejdernes.

Afsnit 6 består af 'konklusion' med bevarelse på problemformuleringen, hvortil tre dialogværktøjer er fremstillet til udvikling af læring på baggrund af empirisk data og teori. Herefter diskuteres de alternative styreformers brug af ovennævnte værktøjer samt pragmatismens erfaringsbegreb overfor opgavens fænomenologiske ståsted

Afsnit 7 afslutter opgaven med en 'perspektivering' om dilemmaet imellem implementering af sociokrati i eksisterende hierarki samt den naturlige rolleændring for eks. Ledere, som naturligt finder sted i en transformation til sociokratisk styreform.

Opgavens kommende afsnit sætter videnskabsteori og metode i fokus.

## 2. Videnskabsteori og metode

Det overordnede fokus i afsnit 2 er at tydeliggøre den optik, som opgaven ses igennem samt hvilke metodiske overvejelser, der ligger bag tilgangen til kommende empiriske undersøgelser, analyse og diskussion. Derfor uddybes først den fænomenologiske forståelsesramme efterfulgt af en metodisk beskrivelse, inden afsnittet afsluttes med en empirisk designbeskrivelse med opgavens interviewguide.

### a. En fænomenologisk forståelsesramme

I dette afsnit vil fænomenologiens grundelementer præsenteres, samt hvordan de metodisk anvendes i opgaven.

Fænomenologiens oprindelse er fra 1900-tallet, hvor særligt fire navne har udviklet den fænomenologiske tænkning. Edmund Husserl fra Østrig er kendt som fænomenologiens grundlægger og senere hans assistent Martin Heidegger, der i 1928 overtog Husserls lærergerning på universitetet i Freiburg, Tyskland. Herefter blev en ung franskmand Jean-Paul Sartre i 1930 introduceret til Husserls og Heideggers fænomenologi, og nærmest sideløbende fik en anden franskmand Maurice Merleau-Ponty vakt interessen for den fænomenologiske tankegang (Zahavi, 2018). Heidegger, Sartre og Merleau-Ponty bygger videre på Husserls grundtanker, som også danner belæg for opgavens brug af fænomenologien (Zahavi, 2018).

Fænomenologien knytter an til menneskets dagligdag, og den er mere optaget af en genstands 'hvordan' end en genstands 'hvad', hvilket kommer til udtryk ved, hvordan en genstand fremtræder og manifesterer sig (Zahavi, 2018). Her kan være store forskelle på, hvordan en genstand opleves, alt efter om den eksempelvis er fantaseret, erindret, konstateret, betvivlet eller kommunikeret. Dette gør fænomenologien til en filosofisk analyse af mange forskellige fremtrædelsesformer (Zahavi, 2018).

Husserl understreger nødvendigheden at følge nogle metodologiske trin, når man gennemfører fænomenologiske analyser. Han siger: 'Vi må tilbage til sagerne selv' (Zahavi, 2018, s. 45). For at muliggøre at komme tilbage til sagerne selv i nærværende opgave, beskrives og inddrages to begreber: 'Epoché' og 'livsverden'.

'Epoché' og fænomenologisk reduktion er ifølge Husserl en indstillingsændring, som skal føre os tilbage til en direkte iagttagelse af den menneskelige bevidstheds konstituerende arbejde (Schiermer, 2013). For at kunne betragte tingene fra en videnskabelig måde, bør man sætte sig ud over egne evt. praktiske interesser om et fænomen. Ved at sætte sine forantagelser i parentes og træde ud af den naturlige indstilling, som man kender til, suspenderes både teorier og tanker, og der kan snævert og koncentreret fokuseres på det enkle og givne i bevidstheden (Schiermer, 2013). Denne bevægelse kaldes reduktion – vi opsøger det givne, som det virkelig viser sig, og undersøger fremtrædelsesformerne for derefter at beskrive præcist, hvad vi ser (Schiermer, 2013).

Husserls begreb 'livsverden' står fortsat i centrum for vores levende tradition for hverdagssociologi. Den er at forstå som en hverdagslig verden, eller den allernærmeste verden som er gennemsigtig pga. dens fortrolighed, og ifølge både Husserl og Heidegger et fundament for al videnskab og filosofi (Schiermer, 2013). Vores kollektive relevanssystemer, hverdagssproget, vores kropslige fortrolighed med verden og dens genstande udgør fundamentet for enhver mere specialiseret, undersøgende og udforskende tilgang til verden omkring os (Schiermer, 2013). 'Livsverden' som begreb kan dog stå i modsætningsforhold til det naturvidenskabelige kvantificerbare og objektivistiske verdensbillede, da vi altid perciperer genstande i et bestemt perspektiv. Ingen har indtil nu set den objektive virkelighed rensat for sekundære egenskaber så som lugt, smag og farve m.m. Et 'view from nowhere' eller et 'view by nobody' eksisterer derfor ikke, ej heller findes en objektiv verden uden menneskets oplevelse. Den naturvidenskabelige verden er en abstraktion og ikke på nogen måde primær, så vores livsverden og sanselige natur er forudsat i alle afskygninger af videnskabelig erfaring (Schiermer, 2013).

Med det fænomenologiske afsæt centreret omkring 'epoché' og 'livsverden', er hensigten med opgaven at afdække oplevede fænomeners væsen og essens. Essensen er det, som gør fænomenet til det, det er, og med fænomenologien kan essenserne beskrives (Brinkmann & Tanggaard, 2020). I nærværende opgave er objektet sammenhængen imellem den sociokratiske styreform og oplevelsen af læring.

Dette leder til næste afsnit omkring opgavens metodiske overvejelser.

## b. Metodiske overvejelser

I dette afsnit præsenteres opgavens metodiske opbygning med fænomenologiens grundelementer. Nedenstående beskrivelser er med udgangspunkt i Brinkmanns og Tanggaards bog 'Kvalitative metoder' (Brinkmann & Tanggaard, del 1: Metoder 2020).

### Baggrund for empirisk analyse

Som besvarelse på opgavens problemfelt, er der valgt en semistruktureret interviewform. Som forsker kan jeg herved afdække informanternes livsverdensfokus og komme tættere på de fænomener, som træder frem for dem undervejs i interviewet om sociokratisk styreform og læring. Jeg er optaget af, hvordan specifikke oplevelser, personer og relationer til sammen opleves for den enkelte informant i henhold til besvarelsen af problemformuleringen.

Ved hjælp af en interviewguide (bilag 5) med fire forskningsspørgsmål, der omkredser problemfeltet, suppleres yderligere med interviewspørgsmål. Undervejs i interviews vil jeg som forsker være særlig opmærksom på at lytte til informantens oplevelser af fænomener, som forbinder sig til sociokratisk styreform og organisatorisk læring, og spørge dybere ind, hvor jeg mærker, informanten har noget særligt på hjerte. Her vil Spinelles to første regler ved fænomenologisk metode være i fokus: (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 296):

*Den ene regel er parentesreglen, som er betegnelse for fænomenologisk reduktion, at sætte egne forventninger og forforståelser i parentes og være til stede i det konkrete, som informanten præsenterer. Den anden regel er beskrivelsesreglen, hvor man under interviewet har øget opmærksomhed på, at informanten udtrykker tætte og konkrete beskrivelser af sin egen personlige totaloplevelse ved fænomenet og samtidig undgår forklaringer og årsagstænkning om fænomenet.*

Interviewet blev afholdt ved fysisk fremmøde med audiooptagelse i oktober '22 og en efterfølgende komplet transskribering (bilag 6), så alle nuancerne fra interviewet kunne medtages i den efterfølgende analyse med det tekstliggjorte materiale.

I næste afsnit uddybes den empirisk designbeskrivelse.

### c. Empirisk designbeskrivelse

I dette afsnit følger opbygning og begrundelse for det valgte empiriske design samt udførelsen heraf.

Fra min position som konsulent har jeg på afstand iagttaget førnævnte afdeling X. Den er blevet genstand for opgavens empiriske undersøgelse. Siden organisationsændringen i 2019 fremstår afdeling X med 18 medarbejdere som nogle, der med hastige skridt har bevæget sig væk fra den hierarkiske styreform og arbejdet mere medledende end deres faglige kolleger.

I tidligere benævnte afdelinger Y og Z arbejdes også med selvstyrende teams, når tværfaglige projekter skal løses. For at kunne kvalificere opgavens empiri og spørgeguide til afdeling X optimalt (Brinkmann & Tanggaard, 2020), interviewes afdeling Y's leder samt en repræsentant fra afdeling Z forinden om, hvilke bevæggrunde der ligger bag deres beslutning for den selvstyrende team-model.

Afdeling X er siden februar '22 blevet understøttet med superbrugertræning og sparring af et eksternt konsulentfirma omkring den sociokratiske styreform (Rau & Koch-Gonzales, 2018) i deres daglige opgaveløsning. Som forsker er jeg derfor nysgerrig på, hvilke livsverdener der med sociokratiske styreform efterfølgende træder frem for informanterne i forhold til organisatorisk læring. Opgavens læringsbegreber ses uddybet i afsnit 3 på side 16. Den empiriske undersøgelse består af tre medarbejdere og en leder, som enkeltvis interviews ud fra samme interviewguide, som er udsendt på forhånd inden interviewet.

### d. Interviewguide

Med et videnskabsteoretisk ståsted i fænomenologien (Brinkmann & Tanggaard, 2020) planlægges og gennemføres derfor fire semistrukturerede interviews med medarbejdere fra afdeling X om deres oplevede livsverden på baggrund af opgavens problemfelt om muliggørelse af læring med en sociokratiske styreform. Rammen er fire forskningsspørgsmål: Det første spørgsmål handler om, hvad informanterne tænker om den nye styreforms betydning for afdelingens opgaveløsning og løft på deres kerneopgave. Det andet, i hvilke konkrete situationer er informanterne blevet bevidste om nye læring under træningsfasen i de sidste seks måneders pilotprojekt. Jeg er her som forsker særlig optaget af informanternes niveau om egen bevidsthed om læring. Det tredje spørgsmål har at gøre med elementer, som henholdsvis kan fremme og hæmme læring i en sociokratiske

styreform. Mit perspektiv og interesse er deres oplevede erfaring både personligt og som afdeling om organisatorisk læring. Det fjerde forskningsspørgsmål omhandler Informanternes perspektiv på læring fremadrettet, og hvad konsekvenserne ved den valgte styreform og organisatorisk læring kan være i deres afdeling i fremtiden.

Ovenstående suppleres med målrettede interviewspørgsmål, som beskrevet i opgavens interviewguide (bilag 5).

I næste afsnit præsenteres opgavens analysestrategi.

e. *Analysestrategi: Meningskondensering og teoretisk læsning*

På baggrund af transskriberede interviews foretog jeg en meningskondensering med inspiration fra Giorgis fire metoderegler suppleret med Spinelles horisontaliseringsregel: (Brinkmann & Tanggaard, s. 295 - 296, 2020).

Under grundig gennemlæsning flere gange af de fire interviews var jeg som forsker optaget af at finde meningsenheder og datadrevne koder i materialet. Ud fra en horisontaliseret tilgang, hvor alle udtalelser tilskrives samme værdi og betydning, og rollen som forsker lader data tale for sig selv, kunne jeg transformere meningsenhederne til kategorier og begreber ifølge Giorgi's og Spinelli's metoderegler. Egen forskerrolle som interviewer blev yderligere forstærket af nuværende rolle som intern konsulent, hvorfor det fænomenologiske begreb 'epoché', med tilsidesættelse af egen forforståelse, var et vigtigt opmærksomhedspunkt undervejs i meningskondenseringen.

Undersøgelsen bygges op på baggrund af en induktiv praksis, hvor interviewguide, interviewoptagelse, transskribering og meningskondensering danner afsæt for valget af læringsteorier til opgavens analysemodel. Målet er, efter meningskondenseringen, at kunne stå med to til fire temaer, der træder tydeligt frem og kan skabe grobund for analysen.

Hvert opstået tema fra empirien analyseres med udvalgt teori, der så at sige 'taler til' det identificerede empiriske materiale og derved kan bidrage til en teoriinformeret mer-læsning af empirien.

I næste afsnit præsenteres udvalgt teori til besvarelse af opgavens problemformulering.

### 3. Redegørelse for- og præsentation af teorivalg

Fra opgavens empiriske undersøgelse med efterfølgende meningskondensering og datadrevne koder (Brinkmann & Tanggaard, 2020) er tre induktive temaer udvalgt, på baggrund af informanternes citater (bilag 7). Temaerne er "mødestruktur og evaluering", "voksende ansvar" og slutteligt "teamkulturen". Disse temaer har igennem empirien (bilag 6) induktivt bidraget til at kvalificere opgavens teorier, der benyttes i analyseafsnit 4 og senere grafisk illustreres i fig. 1 (bilag 8).

I kommende afsnit beskrives derfor først den 'sociokratiske styreform' af Rau & Koch-Gonzales (Ray & Koch-Gonzales, 2018), samt 'Indføring i sociokrati' (Frydendahl, 2019). Disse to forfattere beskriver begge med hver deres nuance, hvordan sociokratiet som styreform kan se ud i praksis i nutidens organisationer, og er derfor nærværende opgaves udgangspunkt for analyse. Som supplement til den praktiske beskrivelse inddrages flere særskilte pointer fra to eksterne artikler, der bibringer eksempler på, hvordan sociokratisk styreforms udførelse kan se ud, da det ikke har været muligt at finde konkret forskningsbaseret litteratur om styreformer og læring. Dernæst præsenteres to teorier om organisatorisk læring, henholdsvis 'refleksion i praksis' af Argyris og Schön, (Illeris, 2012) samt 'læring i fællesskaber' af Lave og Wenger (Lave & Wenger, 2003). Argyris og Schöns teori om refleksion i praksis er valgt på baggrund af informanternes fokus på bevidsthedsniveauet og den mulige refleksion om egen læring, når de sættes i en ny form for styring. Lave og Wengers teori om 'læring i fællesskaber' vurderes relevant på baggrund af den mulige læring, der sker, når man handler situeret samt igennem bevidstheden om position i deltagelsesfelter for medlemskab og identitet. Herefter præsenteres teorien om 'psykologisk tryghed' af Edmondson (Edmondson, 2020), da respondenterne giver udtryk for vigtigheden af en psykologisk tryk teamkultur som en forudsætning for læring. Afsnittet afsluttes med en præsentation og sammenfatning af den sociokratiske styreform i forhold til opgavens beskrevne teorier.

#### a. Sociokratisk styreform

Med inspiration i bogen 'Many voices, one song – sociocracy for all' af Rau & Koch-Gonzales, samt Frands Frydendahls populærbeskrivelse om sociokrati (Frydendahl, 2019), udlægges den sociokratiske styreform. For at give et mere teoretisk informeret afsæt for opgavens undersøgelse, inddrages den hollandske professor George Romme med et ældre perspektiv om oprindelse, samt hvordan den sociokratiske styreform kan understøtte organisatorisk læring i form af agilitet og hurtig eksekvering (Romme, 1996). Et tredje nutidigt perspektiv kommer fra udviklingschef Mette



Aagaard fra Slagelse kommune med artiklen 'Kommune på en ny måde: Cirklen er chef' i tidsskriftet Zetland (Aagaard, 2021).

### Sociokratisk styreforms oprindelse og grundelementer

Ordet 'socio' betyder på latin 'fælles' eller 'ligemand' og ordet 'krati' betyder på græsk 'styre', så sociokrati betyder altså 'styre ved ligemænd/kvinder' (Frydendahl, 2019).

I 1851 dannede den franske filosof Auguste Comte begrebet 'sociokrati' med ønsket om det skulle betegne en fornuftsbaseret og videnskabelig begrundet styreform. Tanken med udtrykt fornuft i et fællesskab var, at hele kollektivets samlede intelligens, visdom, viden og kreativitet blev sat i spil. Men først ca. 100 år senere i tiden mellem 1. og 2. verdenskrig, inspireredes henholdsvis hollandske Parret Kees Boeke og engelske Betty Cadbury af Comtes grundtanker til etablering af en børneskole i Holland, 'De Werkplatts'. Et bærende fundament for skolens praksis var børnenes aktive deltagelse i skolens beslutningsprocesser med baggrund i den religiøse gruppe 'kvækerne' og deres beslutningsmetode og gruppeandagter (Frydendahl, 2019). En af børnene på skolen var hollandske Gerard Endenburg, der senere blev ingeniør og overtog ledelsen af familiens elektronikvirksomhed Endenburg Elektrotechniek i 1968. I 1970 begyndte Endenburg at eksperimentere med cirkulære styreformer baseret på fire grundregler inspireret af kvækerbevægelsen: Man organiserer sig i cirkler, beslutninger tages med samtykke, cirkler linkes sammen med et 'delegeret' cirkelmedlem fra en anden cirkel, så alle cirkler er forbundet, og specifikke roller i cirklen tildeles ved samtykke fra cirklen (Rommes, 1996). Endenburgs erfaringer og læring blev først nedskrevet senere, hvorefter de i 2006 blev oversat til engelsk. I NGO'en 'Sociocracyforall' har den sociokratiske styreform iterativt udviklet sig, og heraf kommer bogen 'Many voices – one song' (Ray & Koch-Gonzales, 2018), der sammen med Frydendahls 'Indføring i sociokrati' (Frydendahl, 2019) beskriver den sociokratiske styreform i praksis. Disse to kilder danner fundament for kommende afsnit om sociokrati i praksis samt det sociokratiske beslutningsmøde.

### Sociokratisk styreform i praksis

Begreber som formål, domæner med beslutningskraft samt fire definerede roller er essentielle i en sociokratisk styreform. En afdeling eller virksomhed nedsætter en såkaldt ankercirkel til varetagelse af beslutningerne om deres overordnede formål, drift og udvikling. I cirklen udpeger medlemmerne fire primære roller, hvis opgave er at få en aftalt en sociokratisk mødeproces og

struktur, der kan følges og hjælpe cirklen til fremdrift af deres formål. Rollerne består af en 'formålsvogter', som sikrer, at cirkelns arbejde og retning passer med formålet (Rau & Koch-Gonzales refererer denne rolle som 'leder', hvilket afdeling X ikke bruger). Her ses yderligere en 'facilitator' af mødeprocesserne, en 'hukommelse' som følger op på cirkelmødernes indhold og evaluering af beslutninger samt en 'delegeret', der også sidder med i en anden etableret cirkel med et andet formål (Rau & Koch-Gonzales, 2018).

### Cirkelmødets beslutningsproces

Ved det sociokratiske beslutningsmøde placeres medlemmernes indkomne forslag i en af tre kategorier: Information, drøftelse eller beslutning, hvorefter facilitator sætter rammen for mødet. Det sociokratiske møde kendetegnes ved, at alle kan komme til orde og bringe emner til mødet, som vedrører cirkelns formål. Derfor taler man ved hvert emne i 'runder', i en ramme hvor både ansvar og magt søges distribueret ud til samtlige medlemmer. Emnerne inddeles i tre kategorier: Orientering, drøftelse eller beslutning, hvorefter facilitatorrollens opgave er at sikre cirkelmødets fremdrift. Når et beslutningspunkt skal afklares til cirkelmødet, skal cirkelmedlemmerne kunne give deres aktive samtykke ud fra tre spørgsmål: Er forslaget godt nok for nu? Er det sikkert nok at prøve af? Kan det laves om, hvis det ikke virker? Herefter sættes en evalueringsdato for beslutningen. Dette gøres ud fra begrebszonerne 'zonen for tolerance' og 'zonen for indsigelse'. Sidstnævnte om det opleves, at en given beslutning er skadelig for cirkelns formål (Rau & Koch-Gonzales, 2018). Ved blot en enkelt indsigelse i cirklen skal facilitator afdække, hvad der skal laves om i beslutningsforslaget, så indsigelsen kan ændres til et samtykke. Cirkelmødets fokus er at sikre, at alle medlemmer kan bidrage med deres input, at deres stemme høres i beslutningsprocessen med enten samtykke eller indsigelse og ikke mindst, at cirkelns formål og opgaver bevæger sig fremad (Frydendahl, 2019).

Efter denne beskrivelse af sociokratisk styreform i praksis med fire beskrevne roller, samt hvordan en nedsat cirkel afvikler beslutningsmøder, vil de næste to afsnit om sociokratisk styreform indeholde yderligere to pointer fra udvalgte artikler. Den første omhandler 'kreativt medansvar', hvor en medarbejder viser ansvar og bliver medskaber af en organisatorisk læringsituation ud af en krise. Den anden pointe er 'cirklen som chef', hvor medarbejdere fra Slagelse Kommune erfarer læring ved sociokratisk styreform med udgangspunkt i, at det alene er cirklen og fællesskabet, der ligeværdigt træffer de vigtige beslutningerne for opgaveløsningen.

Rommes: Sociokrati, kreativt medansvar og organisatorisk læring

Den hollandske professor Georges Romme's artikel 'Making organizational learning work: Consent and double linking between circles' (Romme, 1996) beskriver en case fra den førnævnte hollandske virksomhed Endenburg Elektrotechniek, hvorfra en pointe om kreativt medansvar inddrages.

Romme beskriver, hvordan organisering i cirkler kan understøtte en organisations evne til en hurtig, kreativ og agil ageren over for en opstået problemløsning, hvor medarbejderne bærer tydeligt medansvar for at finde de bedste løsninger. I casen mistede virksomheden en større kunde, hvilket resulterede i, at topcirkelen besluttede, at 60 medarbejdere måtte afskediges. Dagen efter besked den nåede til de ansatte, indkaldte en produktionsmedarbejder til et cirkelmøde og fremstillede en ide om at vente en måned med effektivering af afskedigelserne, da han mente, der fortsat var et alternativt stort marked for virksomhedens produktion. De opsagte kolleger kunne i stedet for at producere trænes til marketing og salg af virksomhedens ydelser. Efter en drøftelse besluttede cirklen at gå videre til ankercirklen med forslaget og nedsatte en ny midlertidig cirkel med produktionsmedarbejderen som repræsentant. Ankercirklen mødtes dagen efter og besluttede, at produktionsmedarbejderens forslag skulle iværksættes, og et lynkursus i salg og marketing blev planlagt. Yderligere besluttede ankercirklen at ændre deres procedure for opsigelse under nedskæringer, så ansatte med mindre arbejde fremadrettet skulle bruge tid på at generere ideer til nye projekter. Den endelige beslutning om forlængelsens økonomiske konsekvens lå dog udenfor ankercirkelens formål - men hos virksomhedens topcirkel. Produktionsmedarbejderen som repræsentant for den midlertidige cirkel mødtes derfor med topcirklen og fik også her deres samtykke til at bruge en del af egenkapitalen til projektet. Efter nogle uger med øget salg og marketing var der opstået nok nye ordrer til at undgå de store nedskæringer. Casen endte med, at meget få ansatte blev opsagt. Afdelingen, der mistede ordren, blev tilpasset behovet, og produktionsmedarbejderne fik andre opgaver. Endenburg Elektrotechniek udviklede et bredere sortiment henvendt mod deres fremtidige kundesegment (Rommes, 1996).

Rommes pointe er, at forbundne cirkler hurtigere kan lokalisere udfordringer og idegenerere løsninger, som samtidig er eksekverbare for medarbejderne, hvis formål er at producere til topcirklen, der er ansvarlige for varetagelse af strategi. Undervejs sker organisatorisk læring, som i casen opsamles og integreres af ankercirklen ved eks. en ny procedure for afskedigelser (Romme,

1996). Hvordan transfer af ny læring helt praktisk sker efterfølgende, kommer Romme ikke ind på, hvilket er vigtigt for opgavens problemformulering.

Næste og sidste pointe om sociokratisk styreform er fra Slagelse Kommune, februar '21.

#### [Aagaard: Cirklen er chef - ligestilling](#)

Som tidligere nævnt i afsnit 3.a, har sociokratisk styreform haft forskellige pragmatiske udtryk, som den har udviklet siden Comtes tanker i 1851 (Frydendahl, 2019). Med udgangspunkt i en case fra Slagelse Kommune 170 år efter Comte beskriver medarbejderne tre ufravigelige principper for dem i deres version af sociokratisk styreform samt en udfordring med ligestilling ledere og medarbejdere imellem.

Medarbejdernes tilgang er meget pragmatisk med et ønske om, at de kan handle sig til læring og forandring. Ifølge kommunens udviklingschef Mette Aagaard, vil kommunen silotænkning og topstyret organisationsstruktur samt bureaukrati og kontrol til livs. Målet er en øget beslutningskraft placeret hos dem med fagligheden. Kommunen arbejder med sociokratisk styreform ud fra tre principper (Aagaard, 2021). Aagaard peger først på, at det er vigtigt at klargøre, hvilke formål der er styrende og igennem hvilken opgave. Hensynet til den fælles opgave står over alt andet, og opgaven afgør, hvilke roller der skal med til at løse den samt prioriteringen af tid og andre ressourcer. Individuelle hensyn og præferencer i teamet er altid sekundært. For det andet opsummerer Aagaard på baggrund af kommunens medarbejderes erfaring, at klare definerede opgaver i cirklen giver et klart mandat samt ret og pligt til at skabe fremdrift, når der skal tages beslutninger. Opgaverne i cirkelens formål afgør hierarkiet - ikke personer, som kan forvalte en opgave eller en rolle. Cirklen og arbejdsfællesskabet er chef og sidder med beslutningsmandatet (Aagaard, 2021). For det tredje belyser Aagaard en udfordring vedrørende ligestilling for alle cirkelmedlemmer i overgangen fra hierarkisk styring til sociokratisk styreform: At alle cirkelmedlemmer har lige meget værd, og samme ansvar for fremdrift, økonomi, ordentlighed m.m., og at det er ikke muligt at trumfe beslutninger igennem, er ligeledes en vigtig læreproces. Derfor følger kommunens medarbejdere ifølge Aagaard nogle opstillede proceskrav, når der tages beslutninger. Dette for at sikre, at både formel og uformel magt ikke dominerer over for reel medledelse, hvor cirklen ikke er interesseret i, at alle er enige, men at hvert cirkelmedlem kan give samtykke til en beslutning og ikke ser det

kan skade cirkelns formål. Hun bruger begrebet 'omvendt bevisbyrde', hvor et forslag i udgangspunktet er godt, hvis det ikke er direkte skadeligt for formålet (Aagaard, 2021).

Medarbejderne i kommunen udtaler, at sociokrati 'a la Slagelse' er både sjovt og svært: *"Det er svært for gruppedynamikken at glemme, at hende, der før var afdelingsleder, nu sidder med i mødet med samme vægt som andre"*. (Aagaard, 2021). Rollen som facilitator ligger ikke hos en leder, og ifølge Aagaard er cirkelmedlemmerne optaget af at handle sig til forandring og ny læring. Det faktum at afdelingen samtidig er frontløber og en del af en større hierarkisk organisation, gør også beslutningerne ved samarbejde sværere (Aagaard, 2021).

Aagaards samlede pointer er, at bevidsthed om alle cirkelns stemmer er vigtige. Cirklen har kun samlet en beslutningsmandatet, hvor tidligere roller og ansvar fra eks. en afdelingsleder ikke længere gør sig gældende. Cirkelns læringsrejse sker bl.a. ved, at cirkelmedlemmerne kan handle sig til læring og forandring (Aagaard, 2021). Disse perspektiver kan inddrages til bevarelse af opgavens problemformulering om, hvordan læring muliggøres.

I kommende tre afsnit beskrives tre læringsteorier, som er udvalgt på baggrund af den induktive analyses opståede temaer (se afsnit 2.e side 15). Her er tale om teorierne organisatorisk læring som 'refleksion i praksis', 'læring i praksisfællesskaber' og 'teorien om psykologisk tryghed', da det vurderes, at de både enkeltvis og samlet set kan bidrage til besvarelse af, hvordan en sociokratisk styreform muliggør læring.

#### **b. Argyris og Schön – organisatorisk læring som refleksion i praksis**

I følgende afsnit beskrives organisationspsykologerne Donald Schön's og Chris Argyris' forskning om, hvordan kvalificerede medarbejdere tænker og handler i praksis. Schön er bl.a. kendt for bogen "Den reflekterende praktiker", hvor tænkning, refleksion, handling og læring er i nært samspil og ikke altid kan adskilles (Illeris, 2012). Denne betydning om læring og refleksion i praksis vil indtages som optik på opgavens første tema i analysen, vedrørende 'mødestruktur og evaluering' i en sociokratisk styreform.

#### **Viden-i-handling og refleksion-i-handling**

Argyris & Schön anvender begrebet 'viden-i-handling' der betegner den intelligens i handlinger, der spejles, når man eks. kører på cykel uden helt at kunne forklare, hvordan det gøres. Ved at reflektere over og iagttage handlinger, er det sommetider muligt at beskrive den tavse viden, der

indgår i handlingerne (Illeris, 2012). Beskrivelsen af en viden-i-handling vil her betegnes som en konstruktion i forsøget på at opsætte en formel på en intelligens, der som udgangspunkt er tavs, kropsbåren og spontan (Illeris, 2012).

Når en velkendt rutine alligevel fører til et ukendt resultat, tilføjes et element af overraskelse, og man ser resultatet på en anden måde. Vælger man at reagere med refleksion i stedet for at ignorere hændelsen, kan man efterfølgende tænke tilbage på, hvordan viden-i-handling har bidraget til et nyt resultat - eller man kan stoppe op midt under forløbet og gøre det, som filosofen Hannah Arndt ifølge Schön kalder 'stop-op-og-tænk' (Illeris, 2012). Reflekterer vi efter forløbet eller tager en pause midt i det, har vi ikke kontakt med den aktuelle handling. Forbliver vi derimod i handlingsforløbet og stadigvæk kan nå at ændre vores praksis, opstår begrebet 'refleksion-i-handling' (Illeris, 2012). Her anfægter vi kritisk den antagne struktur fra viden-i-handling, der bragte os et uventet resultat, mens vi løbende eksperimenterer med nye handlinger og arbejder på en løsning. Denne bevægelse kan beskrives som en "sekvens af momenter i en refleksion-i-handling-proces" (Illeris, K., 2012, s. 348).

Øget bevidsthed om viden-i-handling og refleksion-i-handling vurderes at kunne bidrage positivt til opgavens problemfelt om muliggjort læring ved sociokratisk styreform.

### Praksis

Argyris og Schön fremhæver yderligere, at der i tænkning og handlen indgår oplevelser fra både viden- og refleksion-i-handling, og man kan lære at bruge de kompetencer, man allerede har, på nye måder (Illeris, 2012). Argyris og Schön påpeger også, at den kompetente praktiker altid opleves engageret instrumentelt i opgavernes udfordringer og søger de bedst egnede midler til at opnå de fastsatte mål. Heraf opstår, ifølge forfatterne, begrebet 'professionel kompetence', når teori og teknik anvendes i løsningen af arbejdsudfordringerne i praksis (Illeris, 2012). Praktikeren kan reagere ved at restrukturere egne strategier og kan fungere mere som en forsker, der udvikler et ekspertsystem undervejs i problemløsningen end som en ekspert med fast adfærdsstruktur (Illeris, 2012).

At kunne omstrukturere egne strategier og udvikle dem undervejs i konkrete udfordringer, vurderes yderligere at være et bidrag til muliggjort læring i den sociokratiske styreform.

Argyris og Schöns tre begreber viden-i-handling, refleksion-i-handling og professionel kompetence inddrages i analyse og diskussion af opgavens tema 'mødestruktur og evaluering' afsnit 5.a. Dette sker med henblik på den læring, der kan opstå under møderne med en øget bevidsthed om kendt viden, refleksion og handling som reaktion på en overraskelse samt læring ved omstrukturering af egne strategier (Illeris, 2012).

I det næste afsnit følger en præsentation af Lave og Wenger's teori om praksislæring i fællesskaber, hvilken er udvalgt med henblik på at analysere temaet 'voksende ansvar' fra den empiriske analyse af undersøgelsens interviews. Det viser sig, at Argyris & Schöns læringsteori, der betoner individets erkendelsesmæssige læring med afsæt i handlingers rationale, ikke fyldestgørende dækker det læringslandskab, der i en organisatorisk kontekst påvirkes af en sociokratisk styreform. Læringsmulighederne ændres, når styreformen ændres. Til belysning af dette inddrages Lave og Wengers teori om læring i fællesskaber.

#### c. Lave og Wenger – læring i praksisfællesskaber

Jean Lave, amerikansk antropolog, og den schweizisk-amerikanske datalog Etienne Wenger udgav i 1991 en bog med titlen 'Situated Learning – Legitimate Peripheral Participation.' Bogen fik stor gennemslagskraft inden for både læringsforståelse og læringsforskning, og den blev i 2003 oversat til dansk. Særligt to forhold var væsentlige for bogens betydning (Illeris, 2012). For det første - at situeret læring altid sker i bestemte situationer eller sammenhænge, hvilket ofte definerer læreprocessen. For det andet - at læring blev beskrevet som mulig ved begrebet 'legitim perifer deltagelse', hvor læring opstår som en del af de sammenhænge og sociale processer, som den lærende er en del af (Lave & Wenger, 2003).

Lave og Wengers idé om, at læringen fra mesterlære indebærer legitim perifer deltagelse, blev synligtgjort ved flere researchprojekter - bl.a. hos en gruppe skrædderlærlinge i Liberia. Lærlingene blev observeret, og på baggrund af deres engagement og et tydeligt mønster af læringsoplevelser blev de dygtige skræddermestre uden at få reel undervisning, gennemgå en eksamen eller følge et krav om mekanisk at efterligne deres egne skræddermestre (Lave & Wenger, 2003). Det var dog vanskeligt at adskille de kulturelle og historiske omstændigheders påvirkning af de gunstige lærlingeforhold og resultater, hvorfor Lave og Wenger lavede yderligere undersøgelser om teorien bag den situerede læring (Lave & Wenger, 2003). Undervejs i undersøgelsen blev det tydeligt, at

mesterlære som begreb måtte sættes overfor flere former for mesterlære i praksis. Dette ledte til en distinktion mellem en teoretisk analyse af uddannelsesformer og konkrete historiske eksempler på mesterlære. Heraf opstod udforskning af læring som 'situeret læring' (Lave & Wenger, 2003). 'Læring in situ' eller 'learning by doing' blev i grove træk gjort ensbetydende med situeret læring. I afklaringen af begrebet 'situeret læring' opstod en ny formulering; '*læring er et integreret og uadskilleligt aspekt af social praksis*' (Illeris, 2012 s. 129). På baggrund af dette opstod Lave og Wengers nye begreb om læring som 'legitim perifer deltagelse', der beskriver det engagement i social praksis, som indebærer læring som en inkluderende bestanddel (Lave & Wenger, 2003).

Lave og Wengers teori om læring som perifer deltagelse inddrages som et vigtigt bidrag i analysen, med baggrund i de cirkelfællesskaber der er etableret i den sociokratiske styreform. Teorien vurderes at kunne supplere med vigtige perspektiver på, hvordan organisatorisk læring kan muliggøres. Hvor viden- og refleksion-i-handling omhandler et kognitivt perspektiv hos medarbejderen, og ny refleksiv tænkning udtrykkes i handling, så inddrager situeret læring yderligere et aspekt om positionering, tilhør og deltagelse som betydningsfuldt for muliggjort læring.

Situeret perifer deltagelse skal forstås som helhed, hvor hver af de tre dele er uundværlige for definitionen af de andre. Hver del bidrager med aspekter, hvis sammensætning og kombination udgør et landskab med former, strukturer og grader af et medlemskab i et fællesskab (Lave og Wenger, 2003). Nedenfor følger en uddybning af 'legitim perifer deltagelse' med udgangspunkt i Illeris' 49 tekster om læring (Illeris, 2012):

Lave og Wenger uddyber de tre begreber, hvor det første er 'legitim', der her antages som den legitime deltagelse, og ses som et meddefinerende forhold ved konstellationer af at høre til på, og er derfor ikke kun en betingelse for læring men også et konstituerende forhold i læringens indhold. I det andet begreb, 'perifer' – lægges der op til mangfoldige, inkluderende og mere eller mindre forpligtende måder at være placeret i de deltagelsesfelter, som er defineret i et fællesskab. Et bevidst skift af perspektiv og placering understøtter aktørernes deltagelsesbaner samt udvikling af både former for medlemskab og identitet. Begrebet 'legitim periferhed' kan som position indebære muligheden for at udvikle både mere magt og selvtillid. Samtidig kan man, set ud fra et bredere samfundsperspektiv, holdes tilbage fra at deltage mere fuldgyldigt og derved også opleve en reduktion af magt.



Lave og Wenger konkluderer, at 'legitim perifer deltagelse' ikke skal ses som en uddannelsesform, en pædagogisk strategi eller en teknik for læring men som en analytisk optik, vi kan forstå og se læring i (Lave & Wenger, 2003).

Ovenstående teori anvendes særligt i analysen af opgavens andet tema om 'voksende ansvar' afsnit 5.b. Teoriens bidrag dækker over de sociale processer, som udgør et cirkelfællesskab samt den læring der sker, når der skal handles ud fra medarbejdernes position i deltagelsesfelter, hvilket er afgørende for oplevelsen af medlemskab og identitet i en cirkel. Det vurderes her, at situeret læring i praksisfællesskaber kan medvirke til at afdække, hvordan læring muliggøres i sociokratisk styreform.

I det tredje teori-afsnit beskrives teorien om psykologisk tryghed. Hvor de to teorier om henholdsvis viden- og refleksion-i-handling samt situeret læring i fællesskaber tilbyder analysen konkrete og praktiske lærings-elementer til besvarelse af, hvordan læring muliggøres i sociokratisk styreform, så er bidraget fra psykologisk tryghed anderledes. Teoriens bidrag fremstår fundamental, da psykologisk tryghed ifølge Edmondson nærmest er nødvendig for at kunne optage ny læring. Med udgangspunkt i de fejl, som tør italesættes og lokaliseres pga. psykologisk tryghed, kan der udledes organisatorisk læring (Edmondson, 2020).

#### d. Amy Edmondson - psykologisk tryghed

Den amerikanske professor Amy Edmondson blev i 2019 udråbt som en af verdens tre mest indflydelsesrige ledelsestænkere. Fra Edmondsons bog 'Den frygtløse organisation' inddrages begrebet 'psykologisk tryghed' som et bærende læringsteoretisk fundament, og det anvendes i analysens tredje tema om 'teamkulturen' og cirkelns samarbejde i den sociokratiske styreform.

Begrebet 'psykologisk tryghed' opstod under Edmondsons forskningsprojekt i '00'erne men har rødder tilbage til 1965, hvor den amerikanske professor Edgar Schein skrev om behovet for psykologisk tryghed i forbindelse med hjælp til at håndtere organisationsændringer og angst for læring. Edmondson ville undersøge, hvordan oplevelsen af teamwork på et hospital kunne påvirke fejl-raterne hos de ansatte. Hypotesen var, at de mest effektive teams ville begå de færreste fejl. Sammenhængen i undersøgelsen viste sig dog at være stik modsat den opstillede hypotese: De mest effektive teams lavede flest fejl – eller indrapporterede flest fejl (Edmondson, 2020). Andre undersøgelser viste senere, at forskellige variationer af psykologisk tryghed har stor betydning for både

læringsadfærd og præstationsmålinger, og begrebet erfares på et gruppeniveau, hvor nærmeste leder i høj grad former den psykologisk tryghed (Edmondson, 2020).

Psykologisk tryghed kan defineres bredt som et klima, hvor mennesker er trygge ved at udtrykke sig og være sig selv, og hvor medarbejdere helt konkret føler sig trygge på arbejdspladsen og kan tale om både fejltagelser og bekymringer uden frygt for at blive straffet eller komme i forlegenhed. De har tillid til, at de kan sige deres mening uden blive ignoreret, ydmyget eller bebrejdet, og de kan stille spørgsmål til både leder og kollegaer, når de er usikre. Med høj psykologisk tryghed i organisationen, opstår muligheder for et mere glat samarbejde mellem afdelinger og teams. Opståede fejl indberettes hurtigt, så de kan rettes, og blandt de ansatte kan skabe en potentiel udviklende og iderig kultur med øje for innovation (Edmondson, 2020).

I følge Edmondson kan sund læringsadfærd på en arbejdsplads beskrives med, at de ansatte tør sige deres mening, rapportere fejl og fremlægge nye ideer. Dette beror på, at lederen er bevidst om sine muligheder og kan gøre brug af et sæt ledelsesværktøjer til ændring af grundlæggende holdninger og adfærd, hvor frygt dominerer. Her er tale om tre elementer, hvor man som leder for det første sætter de rigtige rammer, og dernæst inviterer til deltagelse, for slutteligt som leder at reagere konstruktivt på medarbejdernes respons (Edmondson, 2020). I kommende afsnit vil de tre elementer uddybes med udgangspunkt i en case på et hospital:

#### Udvikling af psykologisk tryghed

At sætte de rigtige rammer - består af en bevidstgørelse af de antagelser og overbevisninger, som udgør organisationens virkelighed. Edmondson påpeger, at man som menneske ofte lader antagelserne dominere helt automatisk pga. tidligere erfaringer, som påvirker både følelser og tanker. Eksempelvis hvis et medicinsk uheld på et hospital rammesættes som et tegn på, at en person begik en fejl, kan vi fremadrettet undertrykke tanker om fejl af frygt for at opleve skyld eller at blive udstillet af eller over for vores kolleger (Edmondson, 2020). Som leder har man mulighed for at italesætte den ramme, som repræsenterer virkeligheden mere præcist. I hospitalscasen betød det at sætte fokus på den høje kompleksitet, der er i spil ved hospitalsbehandling fremfor personlige inkompetence, så medarbejderne kunne opleve en øget tryghed i at tale om de fejl, problemer og risici, som de naturligt oplevede under deres arbejde med patienterne. Samtidig blev ønsket om 100% patientsikkerhed også italesat (Edmondson, 2020).

Med invitationen til deltagelse – muliggør lederen ifølge Edmondson tydeligt og nysgerrigt, at der kan stilles konkrete spørgsmål til medarbejdernes egen oplevelse af de ønskede resultater. I denne rammesætning fra lederen responderede de ansatte i hospitalscasen ved at fortælle om de uheld, de både havde overværet og selv bidraget til. På denne baggrund blev et tværfagligt patientteam etableret med det formål at understøtte forandringsinitiativet. Et andet greb var 'skyldfri rapportering', som medførte, at fortrolige rapporter om observerede fejl blev italesat. Herfra begyndte de ansatte at tale trygt om deres fejl (Edmondson, 2020).

At reagere konstruktivt – er en forudsætning for samt øger bevidstheden om, at lederen fortsat bør være anerkendende, fremadskuende og respektfuld og ikke reagere med nedlæthed eller vrede, når medarbejdere taler om deres fejl eller stiller spørgsmål. Edmondson hævder yderligere, at når fejl italesættes, kan de skabe læring, da fejl er en kilde til værdifulde data og muligheder for forbedring og udvikling (Edmondson, 2020).

Med en bevidst rammesætning og tydelig invitation til deltagelse for medarbejderne, og fra leders side en bevidsthed om et konstruktivt, fremadrettet, anerkendende og respektfuldt fokus, skabes en mulig grobund for læring i den sociokratiske styreform, da et psykologisk trygt miljø giver medarbejdere øget mulighed for at udvikle sig (Edmondson, 2020).

#### Lederens adfærd

For udvikling af psykologisk tryghed må lederen ifølge Edmondson fremstå ægte og overbevisende, når der inviteres til den aktive deltagelse. Skal medarbejdere turde overvinde en naturlig selvbeskyttelse, kan lederen med fordel give udtryk for et mindset, der bygger på proaktiv spørgelyst og situationsbestemt ydmyghed, som klart signalerer, at lederen ikke har alle svarene. Et andet studie supplerer yderligere med vigtige adfærdstræk hos lederen: At være imødekommende, tilgængelig, erkende sin egen fejlbarlighed og proaktivt at invitere medarbejdere til at dele deres input. Edmondson navngiver dette som begrebet 'ledelses-inklusion' (Edmondson, 2020).

Edmondsons perspektiv om psykologisk tryghed anvendes i særlig grad i opgavens tredje tema om 'teamkulturen' i afsnit 5.c., og den bidrager med enkle greb til rammesætningen af det miljø og kultur som ifølge Edmondson kan skabe den nødvendige tryghed for medarbejderne, når de skal lære noget nyt og udvikle sig - både enkeltvis og sammen.

I kommende afsnit vil sociokratisk styreform, organisatorisk læring som reflektiv praksis, læring i praksisfællesskaber og teorien om psykologisk tryghed sammenfattes til brug i analysen i afsnit 5.

e. [Sammenfatning af udvalgte teorier til brug i analysen](#)

Efter præsentationen af opgavens teoriafsnit er disse opsat i nedenstående model (fig. 1): Induktiv opstillet model over analysen (bilag 8). Modellens formål er tænkt som et visuelt overblik over opgavens undersøgelselementer samt deres bidrag til undersøgelsen af mulighederne for organisatorisk læring i en sociokratisk styreform.

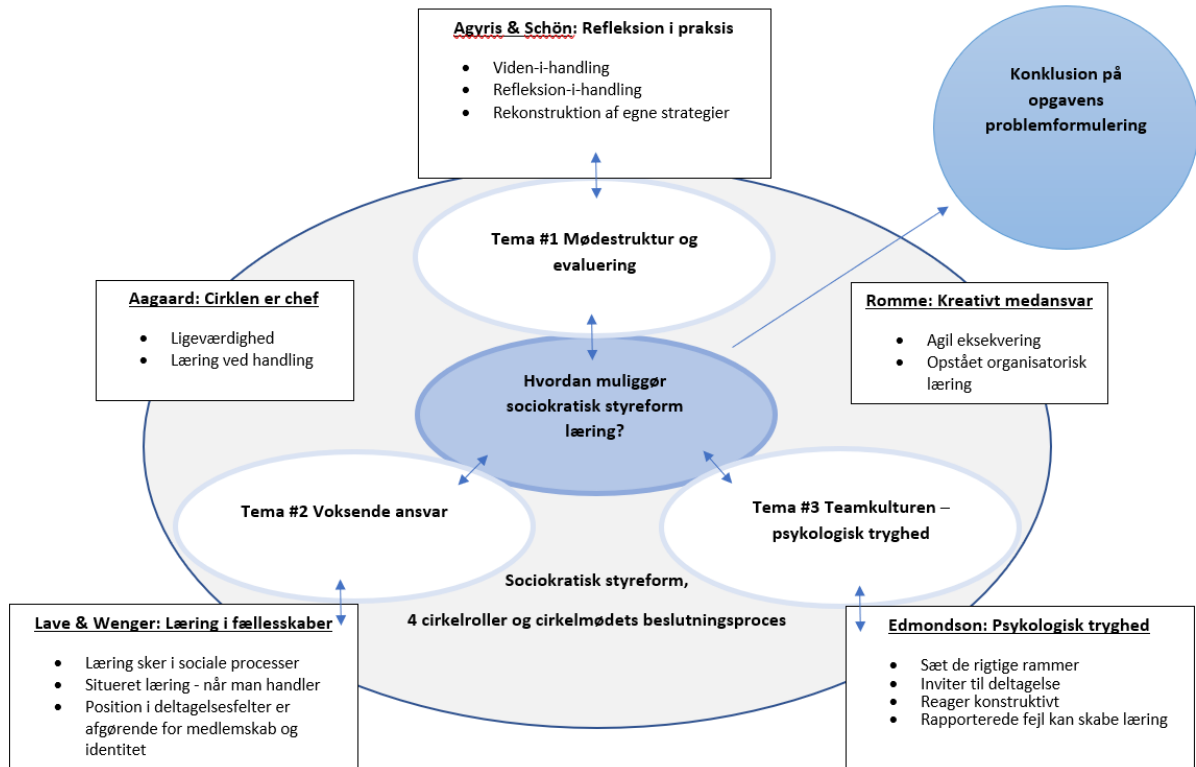
Fra teoriafsnittets to artikler er udvalgt to pointer fra Romme: Agil eksekvering og opstået organisatorisk læring (Romme, 1996). Begge pointer viser med tydelighed, hvordan sociokratisk styreform i sammenbundne cirkler hurtigt kan skabe et grundlag for ny handling og derved potentiel læring. Aagaard bidrager også med to pointer: Ligeværdighed og læring ved handling (Aagaard, 2021). Disse to pointer understreger dels et vigtigt opmærksomhedspunkt om den ligeværdighed, som bør være evident i den sociokratiske styreform uden et magthierarki fra tidligere styreformer, hvor både erfaring, uddannelse og anciennitet ubevist kan skabe uhensigtsmæssig positionering. Endvidere at nye handlinger, som udspringer af sociokratisk styreforms faste struktur, konkret kan føre til læring og forandring for både individer og fællesskaber. Begge artikler understøtter yderligere Argyris og Schöns teori om læring i praksis samt Lave og Wengers teori om læring i fællesskaber.

Fra Argyris og Schön inddrages begreberne viden-i-handling, refleksion-i-handling samt rekonstruktion af egne strategier til brug i analysen. Fra Lave og Wenger er ligeledes udvalgt tre begreber: Læring sker i sociale processer, situeret læring – når man handler samt position i deltagelsesfelter som afgørende for oplevelsen af medlemskab og identitet.

Fra Edmondson analyseres ud fra fire begreber, som understøtter psykologisk tryghed: Vigtigheden af de rigtige rammer, invitation til deltagelse samt leders konstruktive reaktion på medarbejderes umiddelbare respons.

Fig. 1: Induktiv opstillet model over analysen (bilag 8).

Bilag 8: Induktiv opstillet model over analyse



Med afslutning af teoripræsentation og redegørelse for den opstillede model, vil næste afsnit indeholde præsentation af empiri til dataanalysen.

#### 4. Empiri og datapræsentation

Opgavens semistrukturerede kvalitative empiriske interviewundersøgelse med fire informanter fra afdeling X, er fuldt transskriberet i bilag 6. På baggrund heraf er en meningskondensering med datadrevne koder (bilag 7) foretaget ud fra fænomenologien med udgangspunkt i Giorgis metode-regler:

*”Giorgi’s metoderegler har til hensigt at åbne forskerens bevidsthed, således at fænomenerne kan træde frem så klart som muligt, uden at blive påvirket af forskerens forforståelse og fordomme”* (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 294).

Under dannelsen af empiriens meningsenheder trådte tre tydelige temaer frem, som understøttes af flere citater fra informanterne, hvilket danner grundlaget for den kommende analyse. De tre temaer opstilles nedenfor med dokumentation for analyseprocessen (bilag 7).

Tema 1: Mødestruktur og evaluering

Meningskondensering (med baggrund i bilag 7)	Datadrevne koder	Overordnede koder: Temaer
<p><i>#2: Jeg synes jo egentlig at det er selve det socio-kratiske møde, alt måden at holde møderne på, der fremmer læringen. Og ja altså både at have møderne, men også det der med at alle beslutninger har sådan en genbesørgelsesdato, så det er jo egentlig måden vi tager beslutninger på, og det at de hele tiden bliver evalueret.</i></p> <p><i>#2: Så læringen sker, jo egentlig ved, at vi prøver det af og når vi så prøver det af, så finder vi ud af hvordan det virker, og finder ud af hvordan kan vi så forbedre det. Det der sker det er, at alle beslutninger vi tager skal evalueres, altså det er en del af, at man ikke kan tage en beslutning i det i den sociokratiske model uden at der også er evalueringsdato.</i></p> <p><i>#3: Jeg synes den (bevidsthed om læring red.) er ret høj, at vi er bevidste, også da vi gik ind i det her, sociokrati altså at nu kaster vi os ud i noget nyt, og skal udvikle os gennem noget læring og en helt ny måde at gøre tingene på. Så der er... Der er et højt fokus på læringen i afdelingen, synes jeg, vi er også meget tålmodige til de her møder.</i></p>	<p>- Læring sker til cirkelmøde når der stilles forslag.</p> <p>- Læring sker når vi prøver nye ting af.</p> <p>- Læring sker når beslutninger evalueres.</p> <p>- Bevidsthed om læring er høj igennem en soc. styreform, der kræver tålmodighed.</p>	<p><b>Mødestruktur og evaluering</b></p>

Tema 2: Voksende ansvar

Meningskondensering (med baggrund i bilag 7)	Datadrevne koder	Overordnede koder: Temaer
<p><i>#3: Det er der jo en enorm læring i at have det ansvar, og så følge op på de her beslutninger der bliver taget, fordi i de her processer, så er det typisk 3 eller 6 måneder så følger vi op og ser hvordan gik det, og så står jeg også til ansvar, det har i hvert fald for mig givet en kæmpe læring ind i det.</i></p> <p><i>#4... for eksempel det her med, at man skal nominere en rolle. Det er jo også alle i cirklen, der skal det. Så hvis Jeg synes, du skal have en bestemt rolle, så skal jeg pege på dig, og jeg skal fortælle, hvorfor Jeg synes det.</i></p> <p><i>#3: ...altså jeg har jo været meget inde på det der med ansvar der i hvert fald for mig, har rykket mig meget, hvis jeg skal tale ud fra det personlige. Jeg er nødt til at sætte mig ind i de her ting, og jeg har et ansvar, for at nu skal jeg facilitere et møde, så har jeg et ansvar for at være forberedt. Mine kollegaer forventer at jeg kan styre de her ting.</i></p> <p><i>#3... vi skulle ansætte nye kollegaer internt, og hele den proces med at slå en stilling op. Det var så en, der skulle have samme titel som jeg, nemlig medlemskonsulent. Der fik jeg lov at være med i hele processen. Det var ikke min leder, der skulle stå for det med at ringe ud eller noget, jeg fik lov til at stå for at ringe ud, og være med til samtaler og også følge op på samtalerne bagefter med svar. Det var jo med til at skabe en helt ny situation for mig, men også noget der gav mig noget ny erfaring og altså og kvalitet også læring vil jeg jo sige ind i det. At blive givet det ansvar og så, også så er der en forventning om, at jeg også kan, udfylde det her.</i></p>	<p>- Ansvar, beslutninger og evaluering skaber læring.</p> <p>- Når ansvar og funktioner tildeles af kolleger, vægter det mere.</p> <p>- Ansvaret forpligter og motiverer til læring.</p> <p>- Ansvar og udtrykt forventning kan lede til ny opgave, ny erfaring, og ny læring.</p>	<p><b>Voksende ansvar</b></p>

Tema 3: Teamkulturen

Meningskondensering (med baggrund i bilag 7)	Datadrevne koder	Overordnede koder: Temaer
<p><i>#4: ...altså så det har også givet noget mod til sådan at være sikker, i min usikkerhed eller sådan. Fordi hvad er det værste der kan ske? Det er jo hele tiden det. Hvad er det værste, der kan ske? Har jeg formålet for øje, så hvad er det værste, der kunne ske?</i></p> <p><i>#3:... det (sagt om hvad gør vi nu, red.) har været enormt befriende, og så kunne altså sige, jamen det er også en læringsproces og det har været ret tydeligt fra start, i og med at vi kunne sådan vise at det er jo ikke en sårbarhed men vise okay her er jeg simpelthen i tvivl. Det har givet mig egentlig meget at få vendt de der ting, i stedet for at måske køre noget ud, hvor man siger okay, det var egentlig ikke helt korrekt udført.</i></p> <p><i>#4...vores fælles arbejde bliver bedre. Der synes jeg, at vi er i gang med at kigge på hinandens arbejde altså i stedet for jeg bare, du ved, der er ikke nogen der må se mit, så breder vi det faktisk ud, og vi åbner meget mere op for 'medlyt' hos hinanden og kommentarer på hinandens samtaler og kigger hinandens jobsøgningsaftaler igennem.</i></p>	<p>- Mod til at være sikker i egen usikkerhed, og udforske muligheder i trykt miljø.</p> <p>- Jeg tør at være sårbar og vise min tvivl og får derved hjælp af teamet.</p> <p>- Transparens i opgaveløsning skaber bedre løsninger.</p>	<p><b>Teamkulturen</b> <b>Psykologisk tryghed</b></p>

Efter præsentation af opgavens empiriske materiale med udvalgte citater, datadrevne koder og tre induktive temaer, vil næste afsnit indeholde opgavens dataanalyse. Med informanternes beskrevne livsverden og de induktivt udvalgte læringsteorier, skal analysen bidrage til besvarelsen på problemformuleringen om muliggjort læring i en sociokratisk styreform.

## 5. Dataanalyse

I dette afsnit præsenteres opgavens dataanalyse. På baggrund af meningskondenseringen i afsnit 4 (bilag 7) fra opgavens empiriske undersøgelse (bilag 6) fremstilles her citater for hvert tema til



analyse. Tema 1 om 'Mødestruktur og evaluering' analyseres primært med udgangspunkt i Argyris og Schöns teori om refleksion i praksis. Valget af denne teori beror på et muligt læringspotentiale i det refleksionsrum, som både individer og fællesskaber naturligt gennemgår, når man i den sociokratiske mødestruktur evaluerer beslutninger og handlinger. Tema 2 'Voksende ansvar' analyseres med Lave og Wengers teori om læring i praksisfællesskaber, da man i sociokratisk styreforms mødeprocedure for cirkelmødets afvikling er med i læringsfællesskab og gensidigt forbundet om cirkelns formål. I cirkelfællesskabet kan ligeledes opstå et muligt læringsrum, som kan bidrage til bevarelse af problemformuleringen. Tema 3: 'Teamkulturen' analyseres med udgangspunkt i Edmondsons teori om psykologisk tryghed. Baggrunden herfor er, at en psykologisk tryk teamkultur, ifølge Edmondson har stor betydning for både præstations- og læringsadfærd i en afdeling. Analysen består af henholdsvis citater fra den empiriske analyse i forhold til læring med sociokratisk styreform, relevant læringsteori og dernæst et bredere læringsperspektiv på det udvalgte tema. Efter hvert analyseret tema præsenteres en delkonklusion om pågældende teorier og empiris bidrag til besvarelse af, hvordan en sociokratisk styreform kan muliggøre læring. Afsnittet afsluttes med et lederperspektiv, hvis interview også indgår i empirien.

a. Tema 1: Mødestruktur og evaluering

Udover analyse af det empiriske materiale i dette afsnit, rummer afsnittets også en implicit undersøgelse af det mere teoretiske undersøgelsesspørgsmål om, hvad den sociokratiske styreform betyder for læring som refleksion i praksis ifølge praksis i Argyris og Schöns teori.

Mødestruktur, evaluering og læring i en sociokratisk styreform

Med afsæt i den tidligere beskrevne sociokratiske styreforms mødestruktur med orientering, drøftelser og beslutningspunkter (Rau & Koch-Gonzales, 2018) samt cirkelmødets beslutningsproces med målfokus på at skabe fremdrift, fremhæver citat 1 og 2 vigtigheden af, at alle beslutninger, der tages af cirklen, skal have en fastsat evalueringsdato.

*Citat 1: Jeg synes jo egentlig, at det er selve det sociokratiske møde, at måden at holde møderne på, der fremmer læringen. Og ja altså både at have møderne, men også det der med at alle beslutninger har sådan en genbesøgsdato, så det er jo egentlig måden vi tager beslutninger på, og det at de hele tiden bliver evalueret.*

Informant #2

Her udtales yderligere, at det er selve mødeprocessen med sociokratisk styreform, som fremmer læringen. Når der tages beslutninger med hele cirkelns samtykke, kan nye initiativer afprøves og samtidig enkelt ændres igen ved et cirkelmedlem stiller et nyt forslag på et møde. Kan cirklen blive enige om en ny beslutning, kan den evalueres igen senere. Ifølge informantens oplevede livsverden, sker læringen ved at afprøve noget nyt.

*Citat 2: Så læringen sker, jo egentlig ved, at vi prøver det af og når vi så prøver det af, så finder vi ud af hvordan det virker, og finder ud af hvordan kan vi så forbedre det. Det der sker det er, at alle beslutninger vi tager skal evalueres, altså det er en del af, at man ikke kan tage en beslutning i det i den sociokratiske model uden at der også er evalueringsdato.*

Informant #2

Citat 3 understreger, at i den sociokratiske styreforms ramme kan både medarbejdere og team udvikle sig og skabe læring igennem en ny praksis og nye handlemåder. Informanten oplever, at bevidstheden om læring generelt er både høj og kræver tålmodighed, når der til cirkelmødet skal lyttes til alle medlemmerne.

*Citat 3: Jeg synes den (bevidsthed om læring red.) er ret høj, at vi er bevidste, også da vi gik ind i det her, sociokrati altså at nu kaster vi os ud i noget nyt, og skal udvikle os gennem noget læring og en helt ny måde at gøre tingene på. Så der er... Der er et højt fokus på læringen i afdelingen, synes jeg, vi er også meget tålmodige til de her møder.*

Informant #3

Læringspunkter fra det induktivt opståede tema om mødestruktur og evaluering kan derfor være selve cirkelmødets afvikling med måden, hvorpå medlemmerne både forventes at bidrage med forslag, og efterfølgende med mod til at afprøve nye beslutninger i handling. Et andet læringspunkt kan være den faste proces om et angivet evalueringstidspunkt af alle beslutninger. Ifølge empirien bidrager evalueringen også med en potentiel læringsmulighed, som uddybes i det kommende afsnit om refleksion i praksis, hvor empiriens citater analyseres med Argyris og Schöns teori om viden-i-handling og refleksion-i-handling.

[Muliggjort læring på baggrund af citater med viden-i-handling, og refleksion-i-handling](#)

Argyris og Schöns teori om refleksion i praksis ansporer her til flere greb i forhold til de udvalgte citater. Citat 1 beskriver, at det er til selve cirkelmødet, der skabes læring. Det knytter også an til bevidstheden om, at mødets medlemmer som udgangspunkt oplever begrebet viden-i-handling,

som er tavs, kropsbåren og spontan viden, og herfra kan erfare det bevidste skift, når en forstyrrelse eller et uventet resultat kan skabe nye læringserfaringer med begrebet refleksion-i-handling (Illeris, 2012). Netop forstyrrelsen og øjeblikket af overraskelse som kan opstå på mødet ved, at der eks. rejses et nyt forslag, som skal drøftes, inden et beslutningsforslag præsenteres. I citat 2 ses den faste proces for at alle beslutninger evalueres og kalder på øget bevidst refleksion og derved en potentiel læring både i cirklen og hos den enkelte medarbejder. Ifølge Argyris og Schön kan dette kaldes 'en sekvens af momenter i en refleksion-i-handling-proces' (Illeris, K., 2012, s. 348). En anden vinkel, som Argyris og Schön også inddrager, er, at medarbejderne lærer at bruge iboende kompetencer på nye måder og derved rekonstruerer egne strategier undervejs, mens opgaven løses. Dette fænomen kaldes 'professionel kompetence'. I citat 3, beskriver informanten netop, at 'cirklen kan udvikle sig igennem noget læring, og en helt ny måde at gøre tingene på' (bilag 7), hvilket kan forbindes med begrebet 'professionel kompetence'. Denne næsten pragmatiske beskrivelse i citat 3, hvor man handler sig til forandring, understøttes af Argyris og Schöns begreb, hvor man i sin praksis løbende rekonstruerer sine egne strategier (Illeris, 2012). Den suppleres endvidere af Aagaards beskrivelse af erfaringen fra Slagelse Kommunes medarbejdere, der udtrykker, at de er bevidste om at handle sig til forandring, når de arbejder med sociokratisk styreform (Aagaard 2021). Bevidstheden om at ny handling kan føre til læring skaber også et muligt læringsrum med sociokratisk styreform.

Ifølge Rau & Koch-Gonzales kan cirklen i en reflekterende evalueringssituation, om en beslutning er god, vurderes ud fra, om den har skabt en fremdrift af cirkelns formål. Disse drøftelser på cirkelmødet om evaluering af fremdriften vedrørende cirkelns beslutninger om handling, kan ifølge Argyris og Schön også være et udtryk for refleksion-i-handling, omend det er på cirkelniveau.

Mulige læringspunkter fra temaet om mødestruktur og evaluering, baseret på Argyris og Schöns teori om refleksion i praksis, kan derfor være bevidstheden om det skifte, der sker, ved et element af overraskelse fra en tavs viden-i-handling til en bevidst refleksion-i-handling. Et andet muligt læringspunkt er rekonstruktion af egne strategier for opgaveløsning, der ifølge Argyris og Schön foregår på individplan.

I næste afsnit vil temaet om mødestruktur og evaluering analyseres med andre relevante lærings-teorier.

### Et bredere læringsperspektiv på mødestruktur og evaluering

Trods argumentationen ovenfor hvorfor Argyris og Schöns teori beriger analysen af det empirisk udvalgte tema, så kan der rettes kritik af teorien, som nuancerer, hvad den bidrager med til analysen samt hvad den ikke kan bidrage tilstrækkeligt til. Argyris & Schöns teori er overvejende målrettet individets læringsbevidsthed og praksis (Illeris, 2012). I denne opgaves empiriske undersøgelser er spørgerammen målrettet både til individet og arbejdsfællesskabet i afdeling X, hvilket informanterne også responderer på. Derfor fremstår de fælles fænomener om læring fra empirien (bilag 6) ikke fuldstændigt belyst i ovenstående analyse, da analysen er begrænset til læring overvejende på individniveau.

Et andet kritikpunkt på teorien om refleksion i praksis er, hvordan den nye læring kan integreres i cirkulær praksis. Argyris og Schön har bl.a. fokus på rekonstruktion af egne personlige strategier (Illeris, 2012), men ikke hvordan det konkret bevidstgøres for både individet og arbejdsfællesskabet i afdeling X. Opmærksomheden på 'transfer' vil med fordel kunne inddrages som greb, til at bevidstgøre læringen fra både den sociokratiske mødestruktur og processen om evaluering (Steger & Willert 2016). Omdrejningspunktet er her, hvordan ny erfaring fra evaluering er opnået igennem rekonstruktion af egne strategier, som kan skabe læring i en sociokratiske styreform.

Lave og Wengers teori om læring, der opstår igennem deltagelse i fællesskaber og den situerede læring igennem handling, kan også være en hjælp til belysning af, hvordan læring muliggøres i en sociokratisk styreform. Teorien her inkluderer både individet og læringsfællesskabet (Lave & Wenger, 2003). George Rommes pointer om organisatorisk læring på baggrund af evnen til hurtigt og agilt at kunne handle og eksekvere på beslutninger i krisetider, understøtter også særligt temaet om evaluering og bevidsthed om opstået ny læring igennem erfaringsbaseret refleksion (Romme, 1996).

I næste afsnit præsenteres en delkonklusion for analysen af tema 1 'mødestruktur og evaluering'.

### Delkonklusion – mødestruktur og evaluering

Hvordan muliggør sociokratisk styreform læring i forhold til cirkelmødets struktur og rammen for, at alle beslutninger skal evalueres? Fra ovenstående analyse uddrages følgende delkonklusion:

- Det sociokratiske cirkelmødes fastlagte struktur, hvori alle deltagere forventes at bidrage med konstruktivt medansvar om cirkelns formål, og sammen skaber ny læring, når cirklen naturligt oplever emergerende problemstillinger i form af indkomne forslag, som skal drøftes og besluttet. Forventningen til at de skal reflektere over nye handlinger, som skal afprøves og senere evalueres, skaber bevægelsen fra viden-i-handling til refleksion-i-handling, og gennem øget bevidsthed kan dette føre til en rekonstruktion af egne mestringsstrategier om disse udfordres. Dette gælder primært individet, men læringen kan også bredes ud til cirklen.
- Det skaber læring, at alle cirkelns beslutninger skal have en fast evalueringsdato, når nye ting og beslutninger skal afprøves, hvilket også kræver mod hos både individ og cirkel. Evalueringsprocessen kalder på refleksion, og en skærpet bevidsthed om den pågældende beslutning og evt. nye handling skaber fremdrift for cirkelns formål, hvilket resulterer i ny læring.

Næste analyseafsnit omhandler tema 2: 'Voksende ansvar', som er opgavens andet induktive tema.

#### b. Tema 2: Voksende ansvar

I dette afsnit præsenteres analysen med temaet "voksende ansvar", som består af henholdsvis citater fra den empiriske analyse i forhold til læring med sociokratisk styreform, relevant læringsteori, dernæst et bredere læringsperspektiv på det udvalgte tema, som opsummeres med en delkonklusion om pågældende teori- og empiris bidrag til besvarelse af, hvordan en sociokratisk styreform kan muliggøre læring.

#### Voksende ansvar og læring i en sociokratisk styreform

Ens for de tre udvalgte citater til dette tema er, at de alle tilskriver den sociokratiske styreforms beskrevne procedurer for afholdelse af cirkelmødet og nominering af roller (Rau & Koch-Gonzales, 2018), en oplevelse af voksende ansvar og herved læring. Ligeledes processen med at alle beslutninger skal genbesøges og evalueres, og i mellemtiden skal man som medarbejder tage medansvar

for, at den aktuelle beslutning skaber fremdrift for teamets formål. Et andet område er tildeling af roller i cirklen, hvor citat 5 påpeger, at når konkrete forslag om rolletildeling skal begrundes, skabes en øget ansvarsfølelse hos kollegaen. Citat 6 understøtter dette fokus og beskriver den positive lærings erfaring, hvor et cirkelmedlem fik tildelt en ny rolle i en rekrutteringsproces og skulle håndtere opgaver, som normalt ville placeres hos lederen i forbindelse med opfølgende kontakt til ansøgerne. Den udtrykte forventning fra både leder og kolleger, skabte ny læring i form af et nyt afgrænset ansvarsområde, der udsprang af en sociokratisk styreform.

#### Muliggjort læring på baggrund af citater med læring i fællesskaber

Ifølge Lave og Wengers teori om læring i fællesskaber og begrebet 'legitim perifer deltagelse', så anses elementer som tilhør, positionering, deltagelse og deltagelsesfelter som betydningsbærende for, at læring kan opstå (Lave & Wenger, 2003). Med sociokratisk styreform og magten distribueret ligeligt til cirkelmedlemmerne som i eksemplet fra Slagelse kommune (Aagaard, 2021), hvor cirklen er chef, kan cirkelens arbejdsfællesskab herved styrkes. I citat 5 udtales, hvordan en rollenominering finder sted med argumenter fra hvert cirkelmedlem, hvorfor en given kollega kan indgå i en ny og defineret rolle.

*Citat 5: ... for eksempel det her med, at man skal nominere en rolle. Det er jo også alle i cirklen, der skal det. Så hvis jeg synes, du skal have en bestemt rolle, så skal jeg pege på dig, og jeg skal fortælle, hvorfor jeg synes det.*

Informant #4

I denne sociokratiske rammeproces, kan kollegerne med deres nominering, være med til at styrke både oplevelsen af tilhør, positionering i cirklen samt styrke den enkeltes deltagelsesfelt og ansvarsfølelse (Lave & Wenger, 2003). Et voksende ansvar, initiativ og motivation kan blive en realitet, når der tydeligt med cirkelens ledelsesmandat udtales konkrete forventninger og ansvar for opgaver og roller, som forventes løst. At læring i en sociokratisk styreform sker i bestemte situationer og sammenhænge, og deltagelse og handling understøttes heraf, bekræftes også i citat 4 og 6:

*Citat 4: Det er der jo en enorm læring i at have det ansvar, og så følge op på de her beslutninger der bliver taget, fordi i de her processer, så er det typisk 3 eller 6 måneder, så følger vi op og ser hvordan gik det, og så står jeg også til ansvar, det har i hvert fald for mig givet en kæmpe læring ind i det.*

Informant #3

Her beskrives en konkret situation med ansvar og evaluering af beslutninger (citater 4) og dernæst med rekruttering, hvor et cirkelmedlem får tildelt en ny rolle og opgave og ud fra egen livsverden beskriver en helt ny situation, som både bringer ny erfaring, kvalitet og læring (citater 6). I tilfældet vedrørende rekrutteringsopgaven opstår begrebet 'transformativ læring', som ifølge den amerikanske læringsteoretiker Jack Mezirow rækker længere og bredere ud end nye tilegnede kompetencer, faglig viden og instrumentel læring. Transformativ læring centrerer sig om informantens meningsperspektiv og overordnede struktur, som omhandler hele menneskets kognitive funktionsniveau, følelser og selvanskuelse (Stegeager & Willert, 2016). Et andet element fra citat 6 er, at det voksende ansvar fra rekrutteringsopgaven, ifølge informanten, involverer øget kvalitet og læring, som kommer fra en aktivitet med handling og samtidig medfører en fornyet selvanskuelse, hvorved transformativ læring opstår.

*Citat 6: ... vi skulle ansætte nye kollegaer internt, og hele den proces med at slå en stilling op. Det var så en, der skulle have samme titel som jeg, nemlig medlemskonsulent. Der fik jeg lov at være med i hele processen. Det var ikke min leder, der skulle stå for det med at ringe ud eller noget, jeg fik lov til at stå for at ringe ud og være med til samtaler og også følge op på samtalerne bagefter med svar. Det var jo med til at skabe en helt ny situation for mig men også noget, der gav mig noget ny erfaring og altså og kvalitet også læring vil jeg jo sige ind i det. At blive givet det ansvar, også så er der en forventning om, at jeg også kan udfylde det her.*

Informant #4

I Lave og Wengers eksempel med skræddermestrene, der lærte nye kompetencer uden reel undervisning men igennem et tydeligt engagement og et mønster af læringsoplevelser (Lave & Wenger, 2003), kan den sociokratiske styreformers konstituering af cirkelmedlemmer, roller og opgaver netop udgøre et sådant læringsmønster, som Lave og Wenger henviser til. Her skabes læring, da oplevelsen af tilhør, deltagelse og positionering i relevante deltagelsesfelter ifølge Lave og Wenger er under udvikling.

Med begrebet om 'legitim perifer deltagelse' beskrives engagementet i social praksis, hvori læring er en naturlig del. At være en del af en given social praksis, som også er sig bevidst om effekten ved at kunne handle sig til forandring og læring, knyttes tråde til Aagaards pointe, hvor hun nævner, at medarbejdere i Slagelse Kommune handler sig til forandring (Aagaard, 2021). Med Lave og Wengers beskrivelse af deltagelse, bruges både begreberne 'legitim' og 'perifer' (Lave & Wenger, 2003), hvilket antyder, at der findes forskellige niveauer af deltagelse. De udvalgte citater om

voksende ansvar indikerer, at informanterne fra cirkelfællesskabet oplever sig sundt og tillidsfuldt forbundet til hinanden om deres cirkels formål.

Af mulige læringspunkter med sociokratisk styreform ud fra teorien om læring i fællesskaber, fremstår flg. potentialer på baggrund af analysen. Som det første vil cirkelmedlemmernes indbyrdes positionering, tilhørsforhold og deltagelsesfelter udvikles og skabe ny læring, når en ny rolle skal nomineres og tildeles - som tilfældet i citat 5 (Lave & Wenger, 2003). Oplevelsen af et voksende ansvar, som betros en medarbejder med hele cirklen som afsender, både vægter og forpligter mere end, hvis det kom fra lederen som i hierarkisk styreform. For det andet forstærkes læringen i følge Lave og Wenger, når der handles på eksempelvis en ny beslutning (Lave & Wenger, 2003), som med afsæt i sociokratisk styreforms processer og procedurer (Rau & Koch-Gonzales, 2018) skal afprøves og senere evalueres. Et tredje punkt er den legitime perifere deltagelse, hvor en medarbejders engagement den i sociale praksis, som findes i et arbejdsfællesskab, vil medføre et element af læring i form af tydelige mønstre af læringsoplevelser (Lave & Wenger, 2003). Et konkret eksempel herpå kan være proceduren til afvikling af cirkelmødet som tydeligt læringsmønster, hvori der skabes læring i en sociokratisk styreform.

Opgaves næste afsnit vil belyse et bredere perspektiv på "voksende ansvar".

#### [Et bredere læringsperspektiv på voksende ansvar](#)

Lave og Wenger er med deres læringsteori primært optaget af læring i fællesskaber og læring som deltagelse. Ifølge professor Bente Elkjær kan man hertil stille flere kritiske spørgsmål til teorien. Eksempelvis hvordan man som den lærende får adgang til praksisfællesskaberne, og med hvilken status kan man byde ind i fællesskabet. Elkjærs kritik er dog mindre rammende i den sociokratiske styreform, hvor alle cirkeldeltagerne har samme status og naturligt både har adgang og position i fællesskaberne (LOOP, 4. semester, Elkjær slides, 2022). En supplerende vinkel kunne være et pragmatisk - filosofisk læringsbegreb inspireret af filosofen John Dewey, hvor Elkjær overfor begrebet 'læring som deltagelse', opstiller 'læring som engagement i praksis' med baggrund i Deweys pragmatisme (LOOP 4. semester, Elkjær slides, 2022). Netop erfaringsbegrebet er essentielt for temaet 'voksende ansvar', hvor medarbejderne med øget ansvar afprøver nye ting, som skaber et læringsrum med en sociokratiske styreform.



Rommers artikel fremhæver her en yderligere relevant pointe om "voksende ansvar". I det beskrevne eksempel, hvor virksomheden Endenburg Elektrotechnik med sociokratisk styreform var organiseret i cirkler (Romme, 1996), opstod et muligt kreativt løsningsforslag fra en produktionsmedarbejder. Forslaget kunne hurtigt trykprøves og udvikles i en til formålet nyetableret cirkel for senere at blive præsenteret for topcirklen, som skulle bevilge et økonomisk incitament for det kreative løsningsforslag. Den sociokratiske styreform rammesatte en hurtig, agil og bemyndigende ramme, hvori en produktionsmedarbejder kunne udvise både kreativitet, handlekraft og stærkt organisatorisk medansvar for udvikling af organisatorisk læring i form af nye produkter til nye markeder (Romme, 1996). Rommes eksempel støtter op om citat 4 - 5 - 6, om det voksende ansvar og læring, og det er relevant at bemærke, at den etablerede styreform i cirkler var årsagen til, at det voksende ansvar allerede var til stede hos medarbejderne, som gjorde, at de kunne handle og derved skabe læring i en sociokratisk styreform.

Erhvervspsykolog Anne Thybring præsenterer i sin artikel "Organisationer uden ledere" (Thybring, 2021), et begreb for, hvad der kræves, når opgaver og ansvar flyttes fra ledere til medarbejdere. Thybring påpeger, at man for at lykkes sammen må lære nye færdigheder ved, at alle relevante kompetencer involveres, hvilket kræver tydelig kommunikation og evnen til refleksion, (Thybring, 2021). Thybrings begreb, som er illustreret i Rommes case, kaldes 'organisatorisk bevidsthed' og indbefatter bevidstheden om, hvor langt egne kompetencer rækker, samt evnen til at vurdere behovet for andres kompetencer. I denne løbende vurdering af behov og kompetencer rettet mod opgaveløsning, opstår ifølge Thybring læring, idet medarbejderne gradvist tager mere og mere ansvar baseret på princippet om 'learning by doing and undergoing', som er et af førnævnte filosof John Deweys kendte læringsmantraer (Thybring, 2021). Ved øget og distribueret kompleksitet i medarbejdernes opgaver kan der frembringes såkaldte T-formede medarbejdere, hvis profil både har en dyb indsigt i et særligt fagområde suppleret med en bred tværgående organisatorisk forståelse af virksomhedens virkelighed (Thybring, 2021). Igennem udvikling af begrebet 'organisatorisk bevidsthed' hos individet opstår endnu et læringsrum i den sociokratiske styreform på baggrund temaet om "voksende ansvar".

I næste afsnit opsummeres analysen i delkonklusion om det voksende ansvar.

### Delkonklusion – Voksene ansvar

Hvordan muliggør sociokratisk styreform læring i forhold til temaet om voksende ansvar? Fra ovenstående analyse uddrages følgende delkonklusion:

- Læring opstår, når der i sociokratisk styreform nomineres nye roller og opgaver, da cirkelmedlemmerne herved oplever en identitetsudvikling samt får en ny position i cirkelfælleskabets deltagelsesfelt. At blive tildelt et mere specifikt ansvar oven i det allerede eksisterende medansvar for cirkelns formål, skaber individuel læring med en transformativ karakter, da selvopfattelsen hos cirkelmedlemmet naturligt ændres. Thybrings begreb om udvikling af 'organisatorisk bevidsthed' kalder på øget refleksion om, hvad der er brug for af udefra kommende supplerede kompetencer i henhold til opgaveløsning og beslutningstagning. I bevidstheden om denne refleksion udvikles cirkelmedlemmernes kompetencer med faglig dybde og organisatorisk bredde til øget organisatorisk læring.
- Igennem handling og engagement i praksis skabes læring baseret på nye erfaringer. Empirien viser i citat 4-5-6, at voksende ansvar fra en nomineret rolle i cirklen skærper de individuelle kompetencer, når et tydeligt, tildelt og beskrevet ansvar forventes udviklet, inden det af cirklen skal evalueres. Både den individuelle og organisatoriske læringsoplevelse kan forankres endnu stærkere. Dette muliggøres ved at indbygge en meta-session i cirkelmødets struktur med det formål, at øge bevidstheden om læring og ny praksis. Se eksempel i bilag 10.

I næste afsnit analyseres opgavens tredje tema om, hvilke elementer i teamkulturen som skaber læring i en sociokratisk styreform.

#### c. Tema 3: Teamkulturen

I dette afsnit præsenteres analysen med temaet 'teamkulturen' og består af citater fra den empiriske analyse i forhold til læring med sociokratisk styreform, relevant læringsteori med efterfølgende inddragelse af et bredere læringsperspektiv på temaet. Her opsummeres med en delkonklusion om pågældende teori- og empiris bidrag til besvarelse af, hvordan en sociokratisk styreform kan muliggøre læring.

### Teamkulturen og læring i en sociokratisk styreform

I dette afsnit afspejles citat 7-9 fra informanternes oplevede livsverden i den sociokratiske styreform ifht. erfaringer med oplevet teamkultur og psykologisk tryghed.

I citat 7 erfares, at et psykologisk trygt miljø skaber mod til at turde udforske nye muligheder og derved opnå ny viden og skabe læring.

*Citat 7: Altså så det har også givet noget mod til sådan at være sikker i min usikkerhed eller sådan. Fordi hvad er det værste, der kan ske? Det er jo hele tiden det. Hvad er det værste, der kan ske? Har jeg formålet for øje, så hvad er det værste, der kunne ske?*

Citat fra informant #4

Informanten oplever, at styreformens understøtter mod til udvikling samt opmærksomhed på spørgsmålet om: "Hvad er det værste, der kan ske?" Når man skal afprøve ny praksis. Denne udtalelse suppleres med det faktum, at i sociokratisk styreform er magten bredt ud til hele cirklen, som sammen kan afgøre, om om "Noget er godt nok for nu, sikkert nok til at prøve af, og kan laves om, hvis cirklen undervejs bliver klogere" (Rau & Koch-Gonzales, 2018). Omdrejningspunktet i citat 8 er muligheden for i cirklen at udtrykke tvivl og sårbarhed, som både opleves meget befriende og samtidig styrker en iterativ læreproces ved, at cirklen italesætter en løbende evaluering og efterfølgende justerer praksis.

*Citat 8: ... det (sagt om hvad gør vi nu, red.) har været enormt befriende, og så kunne altså sige, ja men det er også en læringsproces, og det har været ret tydeligt fra start i og med, at vi kunne sådan vise, at det er jo ikke en sårbarhed men okay at vise, her er jeg simpelthen i tvivl. Det har givet mig egentlig meget at få vendt de der ting, i stedet for at måske køre noget ud, hvor man siger okay, det var egentlig ikke helt korrekt udført.*

Citat fra informant #3

Det har, ifølge informantens livsverden, givet stor værdi at kunne stille spørgsmål undervejs i processen om eksempelvis en tildelt rolles funktion eller opgave, og den psykologisk trygge teamkultur har understøttet denne praksis. Med styreformens struktur og forventningen om at alle cirkelmedlemmer bidrager til både at stille forslag, indgå i drøftelser og beslutningstagen (Rau & Koch-Gonzales, 2018), formodes vejen til at få hjælp og svar fra cirklen betydelig kortere end i en hierarkisk styreform, hvor det antages, at man som medarbejder kan deltage med mindre personligt

engagement. I citat 9 gives udtryk for, at en transparens om kollegernes indbyrdes opgaveløsning gør, at cirkelns fælles kvalitet i arbejdet højnes.

*Citat 9: Vores fælles arbejde bliver bedre. Der synes jeg, at vi er i gang med at kigge på hinandens arbejde altså i stedet for jeg bare, du ved, der er ikke nogen, der må se mit, så breder vi det faktisk ud, og vi åbner meget mere op for 'medlyt' hos hinanden og kommentarer på hinandens samtaler og kigger hinandens jobsøgningsaftaler igennem.*

Citat fra informant #4

Løbende sparring og videndeling finder aktivt sted, når de, ifølge informanten, breder deres arbejde ud for hinanden. Med disse teamkulturtræk inviteres herved til dialog om både fejl og faglig udvikling i langt højere grad (Edmondson, 2020).

I næste afsnit belyses, hvordan læring kan finde sted på baggrund af tema 3 om 'teamkulturen'.

#### Muliggjort læring på baggrund af citater omkring teamkulturen og psykologisk tryghed

Ifølge Edmondsons undersøgelser har psykologisk tryghed i bred forståelse stor betydning for præstationsmålinger og læringsadfærd. Hun tilskriver nærmeste leder ansvaret for psykologisk tryghed blandt medarbejderne (Edmondson, 2020). I en sociokratiske styreform uden leder men med cirklen som chef er ansvaret for en teamkultur med psykologisk tryghed derfor bredt ud til alle i cirklen. At afdeling X's teamkultur indeholder stærke elementer af psykologisk tryghed, fremstår tydeligt igennem empiriens tre udvalgte citater. Informanterne udtrykker en oplevet livsverden i afdelingen med plads til sårbarhed, plads til tvivl, mod til at turde noget nyt, en frigivet medbestemmelse, oplevelsen af sikkerhed i egen usikkerhed, transparens i opgaveløsning og høj indbyrdes tillid i forhold til deres samarbejde (bilag 6). Med en tillid til at man som medarbejder frit kan sige sin mening og stille spørgsmål, når man er usikker og herved også få rettet opståede fejl, skabes rum for læring i en sociokratisk styreform.

Edmondsons forudsætning for udviklingen af psykologisk tryghed og hermed grobund for en sund læringsadfærd i en afdeling, beror på tre elementer: Rammesætningen af den bevidstgørelse, antagelse og overbevisning der udgør den oplevede virkelighed i organisationen. Dernæst en invitation til deltagelse med tydelig nysgerrighed og konkrete spørgsmål til oplevelsen af teamets fremdrift. For det tredje en konstruktiv, anerkendende og respektfuld reaktion om de spørgsmål eller fejlrapporteringer, der italesættes af teamet (Edmondson, 2020). Disse tre elementer kan spejles

ind i den sociokratiske styreformers struktur og cirkelmødets praksis, hvor der til cirkelmødet tales i runder og lyttes til alle synspunkter. Når alle medlemmer inviteres til at bringe emner til drøftelse og beslutning, og responsen på emnerne kan tages som en fælles samtykkebeslutning (Rau & Koch-Gonzales, 2018), vil den positive teamkultur og psykologiske tryghed styrkes (Edmondson, 2020). På denne baggrund kan det antages, at et bevidst tilvalg af sociokratisk styreform sætter en fordelagtig ramme for en voksende positiv teamkultur, der fordrer læring. Eksempelvis i citat 7 udtales: *"Jeg er føler mig sikker i min usikkerhed, og hvad er det værste der kan ske?"*. Her understreges, at man tør at lære nyt og har erfaret, teamet er der med støtte til oplevet usikkerhed. Ligeledes i citat 8 hvor erfaringen lyder: *"Jeg tør at være sårbar og vise, jeg simpelthen er i tvivl"*. Uden et nærværende hierarki og tydelige magtpositioner og med en hvile i eget gyldige deltagelsesmandat i cirklen erfares teamkulturen så rummelig, at man har mod til at vise både sårbarhed og tvivl i sin opgaveløsning. Yderligere at teamkulturens niveau af psykologisk tryghed fremstår så tydelig, at man ifølge citat 9 har taget en beslutning om helt transparent, at hver medarbejder viser sit arbejde til kollegerne for herved at modtage sparring og inspiration til forbedringer: *"Vores fælles arbejde bliver bedre, og vi ser hinandens jobsøgningsaftaler igennem"*. Dette tydeligt beskrevne læringsrum vil ifølge Edmondson ikke være muligt uden psykologisk tryghed udtrykt i teamkulturen. Dette leder til en beskrivelse af, hvilke konkrete adfærdstræk som fremmer psykologisk tryghed og derved læring i en teamkultur. Som tidligere nævnt, påpeger Edmondson, at nærmeste leder her har det primære ansvar (Edmondson, 2020), men med sociokratisk styreform flyttes ansvaret til cirklen (Rau & Koch-Gonzales, 2018). At udleve en overvindelse af naturlig selvbeskyttelse, at fremstå ægte med situationsbestemt ydmyghed, at være imødekommende, tilgængelig og fejlbarlig kan understøtte udviklingen af teamkulturens psykologiske tryghed, så læringsincitamentet får de bedste betingelser (Edmondson, 2020). Edmondson bruger et begreb om ovenstående adfærdstræk, som hun kalder 'ledelses-inkludivitet', hvortil det er nærliggende i konteksten af sociokratisk styreform at omdøbe begrebet til 'cirkel-inkludivitet'.

I analysen af muliggjort læring med psykologisk tryghed i sociokratisk styreform fremgår det, at fravær af psykologisk tryghed nærmest vil umuliggøre en sund teamkultur, som kan understøtte læring. I næste afsnit bringes et opstået dilemma om sociokratisk styreform og psykologisk tryghed.

### Et bredere læringsperspektiv på teamkulturen

I dette afsnit fremhæves et element, der understøtter psykologisk tryghed og en sund teamkultur men ikke er ønsket praksis, nærmest ugleset, når sociokratisk styreform skal implementeres i en afdeling. Heri ser jeg som forsker et vigtigt fremadrettet opmærksomhedspunkt.

Under den empiriske undersøgelse fremstod et begreb om mikroadfærd, som blev italesat af flere informanter. Informant #3 er mest tydelig herom, og fra bilag 6 side 29 citeres:

*Citat 10: "... vi har jo i vores oplæring til sociokrati lært, at den form for mikroadfærd og ting med opbakning - det skal vi forsøge at trække ud af mødet. Et anerkendende nik og som man plejer at sige: Okay det er virkelig et super tiltag. Jeg synes, at cirkelmødeprocessen kan virke sådan lidt... ikke særligt sådan kollegial og varm i det... men den må man jo have bagefter.*

Informant 3 - bilag 6, s. 29

Denne bekræftende mikroadfærd som skal minimeres til cirkelmødet (Rau & Koch-Gonzales, 2018) med det formål ikke at danne ubevidste alliancer cirkelmedlemmerne i mellem, kolliderer samtidig med flere af Edmondsons principper, der opfordrer til anerkendelse og respektfuld respons i dialogerne (Edmondson, 2020). Til trods for både vigtigheden og fraværet af den gensidige anerkendelse til cirkelmødet, fremstår teamkulturen med psykologisk tryghed alligevel tydelig uden den anerkendende mikroadfærd som beskrevet i citat 10. En hypotese herpå kunne være, at uden stærke magtalliancer og hierarkisk ledelsesstruktur, er Edmondsons postulat om fokus på anerkendelse og respektfuld respons mindre væsentlig.

I næste afsnit fremstilles delkonklusion op tema 3 'teamkulturen'.

### Delkonklusion – teamkulturen

Hvordan muliggør sociokratisk styreform læring i forhold til temaet om teamkulturen?

Fra ovenstående analyse uddrages følgende delkonklusion.

- Da ansvaret for cirklen er bredt ud til alle cirkelmedlemmer, har cirklen i fællesskab et ansvar for at fremme den teamkultur, som fordrer psykologisk tryghed, der er udgangspunktet for læring på både individ- og organisatorisk plan. Ifølge empirien kan dette komme til udtryk ved en høj indbyrdes tillid, mulighed for italesættelse af tvivl og sårbarhed samt mod og transparens, så nye ting tør afprøves.

- Cirklen bør være opmærksom på at reagere konstruktivt, anerkendende og respektfuldt i forhold til fejlrapporteringer og evt. spørgsmål og ikke mindst en løbende bevågenhed på cirkelmedlemmernes oplevede virkelighed. På baggrund af empirien har afdeling X arbejdet med medbestemmelse i længere tid før pilotprojektets opstart, hvilket har givet et stærkt fundament for den psykologiske tryghed. Dette er bl.a. udtrykt igennem en voksende cirkel-inkludering, hvor medlemmerne kan overvinde deres naturlige selvbeskyttelse og agere imødekommende, åbne og tilgængelige for hinanden. Det anbefales derfor, at et arbejdsfællesskab besidder et vist mål af psykologisk tryghed, hvis en sociokratisk styreform ønskes etableret. Bilag 12 bidrager med et værktøj til afklaring heraf.

Efter analyse af de tre induktive temaer på baggrund af empirisk undersøgelse, fremstilles hernæst et perspektiv fra afdelings X' leder, som også bidrager til empirien.

d. [Leders beretning om organisatorisk læring i en sociokratisk styreform.](#)

I analyseafsnittets tre temaer henvises primært til informant 2-3-4, da disse som medarbejdere har samme ansvarsniveau og lignende opgaver i cirklen. I dette korte afsnit suppleres analysen derfor med bidrag fra afdelingschefen, som i empirien (bilag 6) optræder som informant#1. Denne tilgang er valgt, da informant #1 bidrager til empirien fra et bredere strategisk- og ledelsesmæssigt udgangspunkt og derfor adskiller sig væsentligt fra de andre informanters operationelle niveau. I tre udvalgte citater udtrykker informant #1, hvad der fremstår tydeligt fra dennes livsverden om læring i en sociokratisk styreform.

*Citat 11: Jeg oplever et ekstremt stort ejerskab, altså det har simpelthen taget nye højder på alle mulige fronter. Folk går ikke og venter på, at jeg skal være flaskehals i forskellige sammenhænge og spørger mig om lov eller gode råd, eller hvad det nu end kunne være, og vi måske har haft tradition for at gøre tidligere... øhhh. Folk tager et ejerskab ind i det og har været rigtig gode til at spille hinanden mere på banen, end vi har gjort tidligere.*

Ifølge citat 11 har afdeling X, ved anvendelse af sociokratisk styreform, taget et langt større ejerskab og udviser et hidtil uset niveau af proaktivitet i opgaveløsning. Det erfares, at leders rolle er ændret, og kolleger indbyrdes bringer hinandens faglighed i spil, hvilket både kan skabe læring

igennem deltagelse (Lave & Wenger, 2003) og samtidig styrke teamets kultur og psykologiske tryghed (Edmondson 2020).

*Citat 12: Det kan måske virke som basalt, men der er for mig rigtig meget dybde i, når jeg siger, at vi bliver simpelthen nødt til at have tillid til at folk vil Krifas bedste.*

I citat 12 understreges vigtigheden af at få vist tillid til, at man fuldt ud er kompetent til at tage gode beslutninger, som gavner organisationens-, afdelingens- og cirkelns formål og sikrer fremdrift. Vælges sociokratisk styreform er tilliden til, at medarbejderne kan tage gode beslutninger en grundpræmis for, at læring kan finde sted. Ifølge Edmondson initieres denne tillid af lederen, og i den sociokratiske styreform er det cirklen, der sammen bærer ansvaret for at skabe tillid og psykologiske tryghed (Edmondson, 2020). Informantens ordvalg som "basalt" og "dybde" kan tolkes som en oplevet erfaring, at tilliden til medarbejderes intentioner og organisatoriske bevidsthed med fordel kan forbedres i dele af organisation. Ifølge informanten er udviklingspotentialer og læringsmulighederne i en sociokratisk styreform fortsat proportionelt større, som udtrykkes i næste citat.

*Citat 13: Jeg tror, (at vi ved sokratiske styreform, red.) får udviklet nogle medarbejdere, der virkelig kan forholde sig til både til operationelle og det taktiske og til dels det strategiske niveau osv. Jeg tror simpelthen, vi får en bredere læring i afdelingen i fht. at kunne agere medledende kollegaer i fremtiden.*

Med dette citat om et stort udtalt organisatorisk læringspotentiale, hvilket berører både operationelt-, taktisk-, og strategisk niveau med baggrund i en sociokratisk styreform, afsluttes opgavens analyseafsnit. Citat 13's perspektiv kan naturligt lede til videreudvikling af den organisatoriske læring med udgangspunkt i opgavens tre induktive temaer: 'Mødestruktur og evaluering', 'voksende ansvar' og 'teamkulturen' i Krifas rejse som arbejdslivsbevægelse.

I næste afsnit præsenteres opgavens konklusion.



## 6. Konklusion

Opgavens problemfelt satte fokus på, hvordan en sociokratisk styreform muliggør forskellige aspekter af organisatorisk læring. Som beskrevet i afsnit 1, praktiseres flere typer af distribueret ledelse og flade styreformer allerede i Krifa, hvor afdeling Y arbejder med SCRUM, og afdeling Z bruger en selvudviklet behovsdrevet og dynamisk styreform (bilag 3). I Krifas organisatoriske udvikling som arbejdslivsbevægelse har særligt kulturelementerne 'beslutningskraft' og 'læringskultur' været betydningsbærende, hvilket også understøttes i de induktive opståede temaer, som danner grundlag for besvarelsen på problemformulering. Konklusionen indeholder overordnet tre aspekter af læring med udviklede dialog- og refleksionsværktøjer til transfer i praksis. På baggrund heraf konkluderes følgende:

En forudsætning for at læring er en virksomheds-, og teamkultur, hvor man som medarbejder erfarer en psykologisk tryk atmosfære og frihed til at være den, man er. Et nysgerrigt og sandhedssøgende medarbejderengagement skal kunne udtrykkes til arbejdsfællesskabet med spørgsmål af både operationel- og strategisk karakter. Herved får man den bedste forudsætning for udvikling af Thybrings begreb 'organisatorisk bevidsthed', der i sig selv med et voksende medarbejderansvar skaber et aspekt af organisatorisk læring med baggrund i Argyris & Schöns teori 'refleksion-i-handling'. Den psykologisk trykke teamkultur skaber yderligere rum for fejlrapportering, der kan drøftes, rettes og efterfølgende transformeres til ny læring. Ifølge opgavens empiri og udvalgte teorier, fremstår det tydeligt, hvad der skal til for, at læring opstår i sociokratisk styreform, men mindre konkret hvordan læringen bevidstgøres og forankres i hverdagens praksis eller til cirkelmødet. Med udgangspunkt i empirien opstilles derfor et refleksionsværktøj med syv læringsrum. Her understøttes transfer for ny organisatorisk læring for både individ og cirkel på vej mod opfyldelsen af cirkelns formål (bilag 11). Nedenfor ses udsnit af modellen, med eksemplet om læringsrummet 'Cirkelmødet. Anbefalingen for ramme og ibrugtagen uddybes i bilag 11.

Beskrivelse af 7 læringsrum...	Læringsteori (LT) baseret på empirisk citat...	Individuel nærværende læringsbevidsthed...	Læring kan derfor skabes ved...	Valgt læringsrum – sæt X
<b>1. Cirkelmødet</b> skaber et læringsrum når cirkelns medlemmer bidrager med orienterings- drøftelses-, og beslutningspunkter.	<b>LT: Legitim perifer delta-gelse</b> <i>C 1: Jeg synes jo egentlig at det er selve det sociokratiske møde, alt måden at holde møderne på, der fremmer læringen.</i>	- Med mit medansvar for cirkelns formål, kan jeg bringe emner til dagsordenen som både kan skabe organisatorisk-, og individuel læring.	- 10 min personlig forberedelse inden mødet: Hvordan bidrager jeg meningsfuldt ud fra min rolle med orienteringer, drøftelser eller beslutningspunkter, der fremmer cirkelns formål?	Dato for opfølgning i cirklen:

Eksempel fra refleksionsværktøj '7 læringsrum' fig. 2, (bilag 11):

En anden forudsætning for organisatorisk læring i en sociokratisk styreform er, at cirklen og kollegerne udviser tillid og tydeligt nominerer hinanden til roller og opgaver, som kalder på et voksende ansvar fra individet. Empiriens eksempel med en ny rekrutteringsopgave skabte en tydelig øget ansvarsoplevelse og herved både organisatorisk læring og transformativ læring, da cirkelmedlemmet så sin rolle, identitet og position udviklet i det eksisterende deltagelsesfelt. En øget bevidsthed om vedvarende opmærksomhed på det enkelte cirkelmedlems roller og ansvarsområder kan tilføre cirklen en yderligere dimension af både organisatorisk og individuel læring. Dette greb om voksende ansvar for at skabe læring, kan helt enkelt rammesættes ved cirkelmøderne ud fra et refleksions- og dialogværktøj (bilag 10). Cirkelns teamrolle 'hukommelse' kan på samme måde, som der altid noteres dato om evaluering af beslutninger, notere hvert enkelt cirkelmedlems læringsønsker i henhold til cirkelns formål samt dato for opfølgning. Anbefalingen for ramme og ibrugtagen uddybes i bilag 10.

Spørgsmål:	Dine personlige svar:	Noter til deling med læringspartner:	Opfølgning – for at øge læring vil jeg / vi:
Hvad har du lært siden du sidst påtog dig et nyt / ekstra ansvar?	Individuelt:  Organisatorisk / cirklen:		Individuelt:  Organisatorisk / cirklen:
<i>Reflekter og svar på spørgsmålet 3 min.</i>	<i>Nedskriv dine svar 2 min.</i>	<i>Forbered deling med læringspartner 2 x 5 min.</i>	<i>Skriv jeres beslutninger ned, individuelt og for cirklen. 5 min.</i>

Eksempel fra refleksions- og dialogværktøj for læring ved voksende ansvar, fig. 3 (bilag 10)

Et tredje aspekt, for at kunne opnå organisatorisk læring i en sociokratisk styreform, er en fælles afklaring af en afdelings historik og narrativ om sig selv. Med baggrund i analysen og anvendt teori er opmærksomheden på begreber som fælles selvindsigt, refleksionsbevidsthed og evnen til at forstå både organisationens, afdelingens og individets behov vigtig, for at kunne løse cirkelns og afdelingens formål. Både individuel og fælles refleksion kan bidrage til rekonstruktion af egne og fælles mestringsstrategier ifølge Argyris og Schön. Psykologisk tryghed er en præmis for, at læring kan finde sted, og med nedenstående dialogværktøj søges det afklaret, hvor gode forudsætninger en afdeling har for organisatorisk læring, men også om en afdeling er klar til onboarding af sociokratisk styreform og herved øgede aspekter af læring. Dialogværktøjets formål er at afdække status på kernebegreber for læring gennem selvindsigt, refleksionskapacitet og et bredt organisatorisk blik funderet på erfaret psykologisk tryghed i afdelingen (bilag 12). I nedenstående eksempel ses begrebet om psykologisk tryghed. Anbefalingen for ramme og ibrugtagen uddybes i bilag 12.

Kernebegreber for udvikling af læring	(1=lav-6= høj)	Noter – eksempler til inspiration i plenum
<p><b>Psykologisk tryghed:</b></p> <p>- Vi oplever generelt psykologisk tryghed i afdelingen. (Det er trygt at stille spørgsmål til leder om ting vi ikke forstår både organisatorisk og lokalt, og vi kan åbent og trygt indrapportere fejl til afd. Og sammen lære af dem)</p>	Skaler fra 1–6	Eksempel:

Eksempel fra dialogværktøj status for kernebegreber for udvikling og læring, fig. 4 (bilag 12)

Efter præsentation af tre praksisværktøjer i konklusionen vil afsnit 7 omhandle en diskussion om muliggjort læring i de to andre nævnte styreformer i afdeling Y og Z samt et blik på erfaringsbaseret læring.

#### a. Diskussion

I dette afsnit diskuteres, hvordan Krifas andre medledende styreformer, 'SCRUM' og 'Dynamisk og behovsdrevet styreform' (DBS), kan øge deres organisatoriske læring på baggrund af opgavens konklusionen. Afslutningsvis diskuteres aspektet om erfaringsbaseret læring ifht. pragmatisme og fænomenologi, som understøtter den sociokratiske styreform.

Afdeling Z's styreform, DBS (bilag 3) samt afdeling Y's SCRUM styreform har flere anliggender til fælles. Begge styreformer er opgavefokuserede og tydelige på vigtigheden af deres samarbejde og procesoptimering for at opnå gode resultater. SCRUM-styreformen har tre klare definerede roller, der ikke kan anses som magtfrie, men som skal understøtte, at teamet sammen finder de bedste løsninger på opgaverne. DBS-styreformen i afdeling Z arbejder mere situationsbestemt som individer og i mindre ad-hoc teams. Hvor sociokratiet har et tydeligt delt medansvar i en cirkel og fire roller, hvis formål er at hjælpe cirklen, adskiller dette sig væsentlig fra de andre to styreformer. Her har de respektive roller 'Product Owner', 'Developer' og 'SCRUM Master' et særligt ansvar i afd. Y, og i afd. Z arbejder en strategigruppe 'Weekly' med de overordnede rammer i teamet. De fra konklusionen opstillede syv læringsrum i sociokratisk styreform (bilag 11) er derfor ikke umiddelbart overførbare til 'SCRUM' og 'DBS' - men kun dele heraf, som diskuteres med udgangspunkt i bilag 11 '7 Læringsrum og ny adfærd'. Begge styreformer, 'SCRUM' og 'DBS' vil derfor kunne øge deres organisatoriske og individuelle læring ved implementering og justering af følgende beskrevne læringstiltag fra sociokratisk styreform fra bilag 11.

Begrebet 'cirkel-inklusivitet' fra læringsrum 2 kan omdannes til 'team-inklusivitet' i begge styreformers tilfælde. Det omhandler et fokus på den psykologiske tryghed samt at overvinde medarbejdernes naturlige selvbeskyttelse og skabe mod til at indrapportere fejl og stille spørgsmål. I læringsrum 3, hvor nye handlinger hurtigt afprøves og værdiskabelsen evalueres, kan en øget bevidsthed om, hvilken ny læring der er gjort i den iterative udviklingsproces italesættes efter udført opgave. Begge styreformer vil også kunne øge deres organisatoriske læring ved en generel implementering fra læringsrum 4 med et enkelt evalueringssystem af alle nye udviklede løsninger og produkter. Fra bilag 10 kan inddrages princippet om 'Læring ved voksende ansvar', hvor både afdeling Y med 'SCRUM' og afdeling Z med 'DBS' kan øge bevidstheden om 'transfer' ved at påtage sig nye ansvarsopgaver med bevidsthed om, hvad det bidrager af ny læring.

Samtlige praktiserede styreformer i Krifa har på baggrund af opgavens analyse det til fælles, at nye handlinger gennem erfaring og refleksion skaber ny læring. Sociokratiets grundelement hviler på denne pragmatiske tilgang og kommer til udtryk igennem de tre spørgsmål, når der tages en beslutning: Er det godt nok for nu? Er det sikkert nok at prøve af? Kan vi ændre det, hvis vi bliver klogere? Den erfaringsbaserede læring har sit udspring i Deweys pragmatisme, og i sociokratiet ses tydelige tråde til Revans, Lewins og Argyris' tanker om aktionsforskning med omdrejningspunkt i koblingen mellem teori og praksis (Frimann, Borup & Sunesen, 2020). Et pragmatisk videnskabsteoretisk alternativ til det anvendte fænomenologiske udgangspunkt i opgaven, vil derfor kunne skabe en anderledes vinkel på både det empirisk undersøgelsesdesign og opgavens analyse. Denne diskussion kan uddybes ved senere dialog.

Efter endt diskussion præsenteres opgavens perspektivering.

## 7. Perspektivering

I opgavens sidste afsnit behandles to yderligere perspektiver. Det første omhandler balancen imellem hierarki og alternative styreformer i hverdagens praksisfelt. Det andet tema vægtlægger de ændrede roller i en organisation med sociokratisk styreform.

Efter konklusion på opgavens problemfelt om det individuelle og organisatoriske læringspotentiale i en sociokratisk styreform, kan man stille dette spørgsmål: Hvordan kan non-hierarkiske styreformer udvikles fra et eksisterende hierarki? En transformation fra et mangeårigt organisatorisk hierarki henimod et sociokrati er kompleks, og den må foregå gradvis. Initiativet og beslutningen om

en så omfattende forandring som implementering af distribueret ledelse og medledende teams, må unægtelig komme fra en naturlig magtposition som en direktion eller ledergruppe. Den samme magt distribueres efterfølgende ved konstituering af en cirkel med et formål, som kunne være strategisk ledelse af Krifa som organisation - som i Rommes eksempel (Romme, 1996) en topcirkel med et bredere strategisk ansvar. Men betyder det så, at hierarkisk magt helt er forsvundet efter etablering af cirklerne? Eller indordner magten sig naturligt under de nye medledende styreformer? Er det utopi at tro, at virksomheder som Krifa med mere end 100 år på bagen helt kan aflære hierarkisk kultur og tankegang? Alt tyder på, at Krifa er kommet godt i gang med denne bevægelse! De medledende styreformers faste strukturer og rammer er betydningsbærende for de nye styreformers succes, og de kan på denne baggrund frisætte medledelsens store potentiale gennem medarbejderne. Et andet perspektiv er, at både informant #1 og #2 uafhængigt af hinanden omtaler en udfordring, når eksempelvis afdeling X samarbejder med andre Krifa afdelinger, som fortsat arbejder hierarkisk. På dette mikroplan hvor den organisatoriske praksis indebærer både hierarki og medledende styreformer, kan der opstå krydsfelter mellem modsatrettethed i praksis. Mit perspektiv herpå er, at en tydelig italesættelse af forskellig praksis med øget gensidig forståelse for forskellige styreformers udtryk for samarbejdet er vigtig, indtil organisationen har udviklet en passende mængde af Thybrings begreb 'organisatorisk bevidsthed' (Thybring, 2021).

Et andet perspektiv omhandler udfordringen med rolleændring for ledere samt interne konsulenter i en sociokratisk styreform. Informant #1 nævner det i empirien (bilag 6), at rollen som afdelingschef nu er anderledes og kræver en mere coachende tilgang og helt give slip på kontrollen. Her tilføjes også en bevågenhed, om ledere formår at afgive denne kontrol og placere magten i cirklen med tillid til, at medarbejderne kan løse komplekse problemstillinger. Hvis lederjobbet er valgt ud fra motivation af magt, skabe retning og sætte tydelige rammer for andre, så ser det anderledes ud i en sociokratisk styreform. Så hvordan afklares man som leder i sin nye rolle, hvor ansvar, kompetence og beslutningskraft er deponeret i en ankercirkel, og tidligere leder er begrænset til at bidrage på samme niveau som andre? Thybring kommer med flere opmærksomhedspunkter for ledere i transitionsperioden henimod sociokrati (Thybring, 2021). Eksempelvis kan lederen være med til at 'holde rummet' dvs. at bruge sin tidligere formelle magt til at støtte cirklen i dennes udvikling og sammen tage ansvar for drøftelser og beslutninger

I egen rolle som udviklingskonsulent opleves også en forandring, efter at medbestemmelse har fået mere plads på tværs i organisationen. Kollegers lokale initiativer har fået endnu mere grobund og plads til løsning af nogle af de tværororganisatoriske opgaver, som afdelingen for Mennesker & Kultur tidligere løste. Det opleves naturligvis positivt men skaber ligeledes et spørgende perspektiv på, hvordan rollen som udviklingskonsulent fremadrettet ser ud i sociokratisk styreform? Thybring nævner, at muligheden for nye roller kan opstå (Thybring, 2021), og særligt en rolle som specialist, der tilbyder sparring på komplekse problemstillinger, kunne være aktuelle for både nuværende ledere og interne konsulenter, når de organisatoriske behov ændrer sig.

Tilbage står stadigvæk spørgsmålet om, hvordan individer og grupper bedst kan mestre en organisatorisk transformation. I Krifas tilfælde er det bevægelsen fra hierarki til sociokrati og det faktum, at ny organisering kalder på nye omdefinerede roller, som må etableres efter de organisatoriske behov, som løbende opstår. Og undervejs opstår en mængde aspekter af organisatorisk læring, individuel læring og transformativ læring, som med stor fordel kan gives opmærksomhed og integreres i både den organisatoriske og individuelle praksis, alt imens Krifa udvikler sig som arbejds-livsbevægelse.

\* \* \*

## 8. Bilagsliste

Bilag 1	Krifas fire kulturelementer
Bilag 2	Beslutningskraft og læringskultur – de første beskrivelser
Bilag 3	Styreform i afdeling Z
Bilag 4	Sproglig update om mission og vision (24.11.22.)
Bilag 5	Interviewguide
Bilag 6	Empirisk undersøgelse - transskribering
Bilag 7	Meningskondencering
Bilag 8	Induktiv opstillet teorimodel over analyse
Bilag 9	Læringsaspekter i sociokratisk styreform
Bilag 10	Læring ved voksende ansvar (refleksions- og dialogværktøj)
Bilag 11	7 læringsrum og ny adfærd (refleksionsværktøj)
Bilag 12	Status for kernebegreber for udvikling og læring (refleksions- og dialogværktøj)

## 9. Litteraturliste

- Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (2020), *Kvalitative metoder*, Hans Reitzels Forlag, (3. Udg., 1. oplag)
  - Egholm, Liv (2014), *Videnskabsteori*, 1. udgave. 4. oplag, Hans Reitzels Forlag.
  - Edmondson, Amy C., (2020), *Den frygtløse organisation*, 1. udgave og 1. oplag Djøff Forlag.
  - Elkjær, Bente (2022), *Læring som deltagelse og læring som engagement i praksis* (LOOP 4. semester, Elkjær slides, 2022).
  - Frimann, Søren & Borup, Julie & Sunesen, Micki, *Aktionsforskning i et læringsperspektiv*, Hans Reitzels Forlæg, 2020
  - Frydendahl, Frands, (2018) *Kursushæfte i sociokrati*, [Kursushæfte-sociocrati-2019.pdf \(le-vefaelleskab.dk\)](#)
  - Illeris, Knud, (2013). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
  - Illeris, Knud, (2000). (red.). *49 tekster om læring*. København: Samfundslitteratur (Schön, Donald. (2012) *Refleksion-i-handling*)
  - Lave, Jean & Wenger, Etienne, (2003) *Situeret læring og andre tekster*, Hans Reitzels Forlag
  - Rau, Ted J. & Koch-Gonzales, Jerry, (2018), *Many voices, one song – sociocracy for all*. Sociocracy For All
  - Rommes, George (1996), *Making organizational learning work*, European Management JournalVo114 No 1 February 1996 75
  - Schiermer, Bjørn, 2013. *Fænomenologi - teorier og metoder*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels forlag
  - Schwaber, Ken & Sutherland, Jeff, (2020) [Microsoft Word - 2020-Scrum-Guide-Danish-2.0.docx \(scrumguides.org\)](#)
  - Stegeager, Nicolaj & Willert, Søren, 2016, *God videre uddannelse – Transformative læreprocesser i videreuddannelse*, Samfundslitteratur.
  - Thybring, Anne, (2021). *Organisationer uden ledere*, Drøschle
  - Zahavi, Dan, (2018) *Fænomenologi*, 1. udgave 2018. Samfundslitteratur.
  - Aagaard, Mette, (2021) [Kommune på ny måde: Cirklen er chef \(ledelsesavisen.dk\)](#)
-