

Betyder medarbejderdeltagelse overhovedet noget for læreprocessen?



Masterspeciale

Navn: Dina Due Yde/studienummer: 20050218
Vejleder: Herman Knudsen
Uddannelsessted: Aalborg Universitet, Institut for læring
Uddannelse: Master i Læreprocesser
Aflevering: 12. december 2006
Antal tegn/sider: 129.342/60

Indholdsfortegnelse

Forord	4
Summary	5
Baggrund	8
Virksomheden	8
På sporet af kvalitet	9
Sygehuset ændrer fokus med medarbejdersamtalen	9
<i>Baggrund for valget af nyt koncept</i>	9
Kompetencekonceptet	10
<i>Implementering</i>	12
<i>Mål og visioner</i>	13
Høringsrunde	14
<i>Skriftlig tilbagemelding fra HMU/LMU/læsetestpersoner</i>	15
Problemstilling.....	18
Formål	19
Problemformulering	19
<i>Definition</i>	19
Afgrænsning	19
Teori	20
Medarbejderdeltagelse.....	20
<i>Inddragelse og indflydelse</i>	20
<i>Medbestemmelse</i>	21
<i>Gradueringer indenfor medarbejderdeltagelse</i>	21
<i>Bæredygtighed</i>	21
<i>Dilemmaer ved medarbejderdeltagelse</i>	23
<i>Viden som ressource</i>	23
<i>Diskussion</i>	24
Organisatorisk læring	24
<i>Theory-in-use/espoused-theory</i>	24
<i>Læringsrum og handlerum</i>	25
<i>Viden til diskussion</i>	27
<i>Single-loop læring</i>	28
<i>Dobbelt-loop læring</i>	28
<i>Deutero læring</i>	29
<i>Fra single til dobbelt-loop</i>	30
Kritik af valg af teori	30
Metode	31
Indledning	31
Fravalg.....	32
Styrker ved gruppeinterview	32
Svagheder ved gruppeinterview	33
Videnskabsteori	34
<i>Hvor har interviewet sæde?</i>	34

Interview som undersøgelsesmetode	34
Interviewet	35
<i>Interviewpersoner</i>	35
<i>Rammer for interview - etik</i>	36
<i>Ramme for interview - fysiske</i>	36
<i>Roller og ansvar i interview</i>	36
<i>Interview baseret på guide</i>	37
<i>Geninterview</i>	38
<i>Temaer i interview</i>	38
Kritik af mine interviews og metode	39
<i>Interview med Rådet</i>	39
<i>Gruppeinterview</i>	40
Analyseredskab	40
Transskription	41
Gyldighed	42
<i>Generaliserbarhed</i>	42
<i>Reliabilitet</i>	42
<i>Validitet</i>	42
Analyse	43
Ressourcer	43
<i>Viden som ressource</i>	44
<i>Delkonklusion</i>	45
Forventninger til opgaven – læsetestpersonernes og Rådets	45
<i>Delkonklusion</i>	46
Medindflydelse	47
<i>Oplevelse af indflydelse i fase 1</i>	48
<i>Non-verbale reaktioner på sammendrag</i>	48
<i>Oplevelse af indflydelse i fase 2</i>	48
<i>Ejerskab</i>	49
<i>Frustration</i>	50
<i>Belønning</i>	51
<i>Delkonklusion</i>	52
Læring	54
<i>Læsetestpersonernes læring</i>	54
<i>Delkonklusion</i>	55
<i>Rådets læring</i>	56
<i>Delkonklusion</i>	57
Fremtidens høringsproces	58
<i>Delkonklusion</i>	59
Konklusion	60
Perspektivering	64
Afsluttende tanker	67
Referencer	68
Definition af kompetencerne	Fejl! Bogmærke er ikke defineret.
Bilag 1	Fejl! Bogmærke er ikke defineret.
Bilag 2	Fejl! Bogmærke er ikke defineret.

Bilag 3	Fejl! Bogmærke er ikke defineret.
Bilag 4	Fejl! Bogmærke er ikke defineret.
Bilag 5	Fejl! Bogmærke er ikke defineret.
Bilag 6	Fejl! Bogmærke er ikke defineret.
Bilag 7	Fejl! Bogmærke er ikke defineret.
Bilag 8	Fejl! Bogmærke er ikke defineret.
Transskription af interview med Rådet ...	Fejl! Bogmærke er ikke defineret.
Transskription af interview med læsetestpersoner	Fejl! Bogmærke er ikke defineret.
Transskription af geninterview med Rådet	Fejl! Bogmærke er ikke defineret.

Forord

Arbejdet med specialet har været ca. ½ år og har været spændende og givende rent fagligt og personligt. Specialet er udsprunget af undren over og interesse for en proces, som implicerer alle ansatte i en virksomhed. Jeg håber, specialet også kan anvendes af andre til forståelse af nogle af de læreprocesser, som vi omgiver os med i forbindelse med medarbejderdeltagelse.

Jeg vil gerne takke min arbejdsplads fordi, de har udvist respekt mit studie – fleksibilitet i arbejdet har gjort det muligt for mig at fuldføre min masteruddannelse. En stor tak vil jeg også gerne rette til min daglige leder for moralsk opbakning og fordi tiden til, at fordybe mig blev højt prioriteret. Jeg siger tak til min vejleder på Aalborg Universitet for den gode sparring/-vejledning, jeg gennem hele forløbet har fået. Jeg takker alle interviewdeltagerne, læsetestpersonerne og repræsentanter fra Rådet, både for oplysninger og for deres værdifulde hjælp og engagement, samt de personer, som har brugt tid på at læse korrektur på det danske og engelske materiale.

Også en tak til mine forældre for deres interesse og engagement. Sidst, men ikke mindst, vil jeg takke min mand, for hans moralske opbakning og den støtte og ro jeg har fået til, at kunne fordybe mig i perioden med arbejdet med mit speciale.

*Dina Due Yde
December 2006*

Summary

Does staff participation matter at all in a learning process?

Background

For two years, a Committee has been working on a competence concept to be implemented in a company applying to all employees. In connection with a hearing, nine persons completed a reading test. The test persons were to respond critically to two questions concerning a manual made by the committee. The manual was supposed to create an overview of the aim and the work involved with the competence concept. The Joint Cooperation Committee and the Local Joint Cooperation Committee, the top management and the department managements were involved as a part of the company's formal structure.

The persons completing the reading test were selected by departments according to criteria laid down by the Committee. According to the criteria test persons had to be very dedicated and they had to be interested in the competence concept. The Committee gave the test persons two questions. The task had to be completed in ten days. The test persons worked with the two questions individually and replied in writing. In addition, they gave feedback on content and connections between the company's espoused theories and their own theories-in-use. The Committee made a summary of the feedback from the test persons but did not forward this to the test persons after the hearing. The test persons thus did neither receive response on their contribution nor on how their contribution had been used. In return for their effort they received a box of chocolate. In the summary the Committee had described the contributions of the test persons and which items neither of the test persons could recognize.

Aim

In this master project I wish to answer the following questions: To which extent does the test persons experience that they influence final decisions – and how does this correspond to the expectations of the Committee? Does the test persons experience that learning is generated through the staff involvement they have experienced in this case?

Method

Through an empirical study and by including theory on staff involvement and organizational learning, I will try to answer the above questions. Both Committee representatives and representatives of the test persons took part in the interviews. Emergence of new and important knowledge when interviewing the test persons, made it necessary to re-interview the Committee. During my interview with the test persons I presented the Committee's summary, which they had not previously been acquainted with. This had interesting verbal and non-verbal effects. During my work with the interviews I found relevant themes to answer my project questions:

1. Resources
 - a. Knowledge as a resource
2. Expectations to the task – both test person and the Committee
3. Staff involvement
 - a. Experience of staff involvement during phase 1
 - b. Non-verbal reactions to the summary
 - c. Experience of staff involvement during phase 2
 - d. Ownership
 - e. Frustration
 - f. Reward
4. Learning
 - a. the test persons
 - b. the Committee
5. The future hearing process

Result

Many implications were involved in "experience" and the summary was the starting point of a more nuanced reflection process of the test persons on the hearing they were a part of. The reflection revealed a discrepancy between what the test persons *experienced* they could influence and what they *actually could influence*. The interview indicated that the test persons were upset when confronted with the summary, but through reflection in the interview, the test persons realised that they had no influence on final decisions, but also that they did not expect to have any influence. This had consequences for the ownership of the concept. The lack of ownership influenced their experience of involvement. However, this did not make them stop working with the implementation of the concept.

The staff involvement level the test persons were a part of was at the lowest level of involvement: The level of one-way-hearing where there are no opportunities for involvement or debate. The Committee chose not to use all knowledge and feedback from the test persons. This experience will not in the future keep them from taking part in a similar task if they find it interesting. In the future they hope to be heard because of their knowledge and competences. They expressed that they would not be demotivated in the long run even though they were presented with the summary.

The test persons considered the task exciting, and they chose to work with the task, because they were interested and dedicated. The work with the task was an expression of single-loop learning. The test persons increased their knowledge of competence development and they were interested in getting the concept to fit into their own every day work. This approach is an expression of individual learning. This approach also was an expression of organizational learning, because they took responsibility for their task and tried to create consistency between *their* theories-in-use and the *Committee's* theories-in-use. The basis of organizational inquiry will still exist even though the company at present does not work on changing their espoused theories.

Baggrund

Dette speciale er med udgangspunkt i en undren (som ikke relaterer sig til mit daglige arbejde) fra en virksomhed, som jeg har tætte relationer til. Virksomheden og personers udtalelser, vil i dette speciale fremstå anonymiseret.

Specialet tager udgangspunkt i en case hvori medarbejder-deltagelse foregår – hvorledes dette har fungeret, vil specialet være bygget op omkring. Specialet kunne dreje sig om hvilken som helst type forandringsproces, men jeg retter blikket mod indføring af et kompetence-koncept, for at bruge dette som et eksempel på den involvering som ledelsen åbner op for i forandringsprocesser.

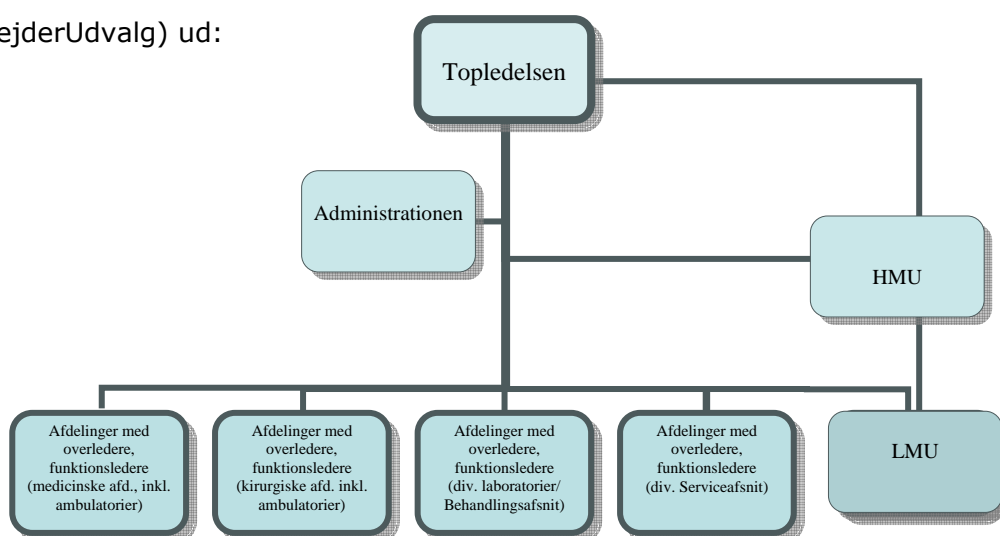
Hvorvidt denne medarbejderdeltagelse bidrager til læring i organisationen, vil jeg søge at få afdækket.

Virksomheden

Virksomheden er et sygehus indenfor det offentlige sundhedsvæsen og personalet udgør ca. 3000 stillinger. Faggrupperne på sygehuset omfatter følgende: sygeplejersker, radiografer, s.o.s, læger, bioanalytikere, sekretærer, rengøringspersonale, håndværkere/-teknikere, administrativ/IT m.v, portører, jordemødre, fysio- og ergoterapeuter og få andre.

Virksomheden arbejder systematik med kvalitetsudvikling og har en vision om, at være et professionelt og veldrevet universitetshospital med høje mål og i fortsat udvikling.

Således ser virksomhedens organisationsdiagram¹ inkl. HMU (HovedMedarbejderUdvalg) og LMU (LokalMedarbejderUdvalg) ud:



¹ Overledere repræsenterer: oversygeplejersker, -læger, mfl.

På sporet af kvalitet

Når en medarbejder vælger at forlade virksomheden, får de udleveret et spørgeskema, som har sigtet, at se på dette valg. Via disse spørgeskemaer til 504 fratrædende medarbejdere i virksomheden, fandt man at 40,9% havde været til udviklingssamtale (MUS) og 49,6% ikke havde. Tilsvarende har en arbejdsklimaundersøgelse fra 2002-2004 (AKU) vist at 27% i mindre grad har udbytte af MUS og 11% slet ikke har gavn af den (N=1.178). AKUén viste flere ting, men det mest gennemgribende var at, medarbejdere var utilfredse med MUS. MUS viste sig ikke, at være gennemført systematisk, hvilket er et problem da medarbejderudvikling er et målepunkt i strategien i virksomheden. Konsekvensen af manglende MUS var, at medarbejdere i bred udstrækning ikke opnåede meruddannelse eller kurser som ønsket.

Sygehuset ændrer fokus med medarbejdersamtalen

Virksomheden havde brug for ændringer i henhold til nuværende kompetencekoncept, hvorfor virksomhedens øverste ledelse, sammen med et såkaldt kompetenceråd² (fremover, Råd), vælger, at tilføje det nuværende kompetencekoncept nye tanker og dermed indføre et grundlæggende, nyt kompetencekoncept for, at tilgodese medarbejdernes behov. Gennem arbejdet i Rådet, hvor formen for kompetenceudvikling, gennem et par år, er diskuteret, bliver det vedtaget at kompetencekonceptet, som man i topledelsen har valgt, skal være gældende for hele virksomheden. Rådet udarbejder herpå en håndbog, som er gældende for alle ledere og medarbejdere, og som skal gøre det lettere at forstå og arbejde med konceptet i praksis. Håndbogen er tænkt som en guide, en hjælp og en introduktion. Konceptet skal gælde følgende faggrupper/afdelinger; bioanalytikere, diætister, ergoterapeuter, fysioterapeuter, jordemødre, lægesekretærer, medarbejdere i administrationen, medarbejdere ved drifts- og serviceafdelingen, medarbejdere i indkøb og logistikafdelingen, pædagoger, radiografer, social- og sundhedsassistenter, socialrådgivere, sygehjælpere og sygeplejersker, på sigt også læger.

Baggrund for valget af nyt koncept

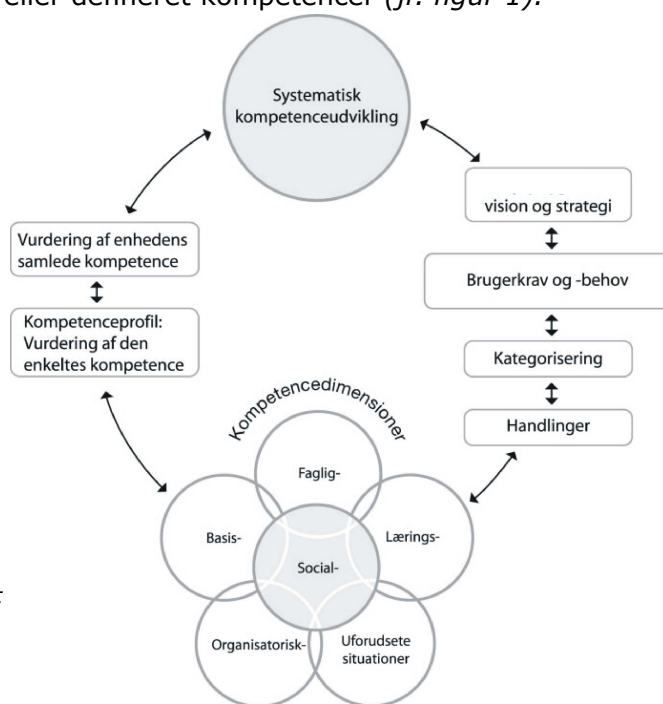
Der kan naturligvis være flere grunde til, at kompetencekonceptet skal fornyes eller videreudvikles. På den ene side gør udviklingen generelt i amtet, at der skal fokuseres anderledes på en række punkter indenfor den offentlige sektor, på den anden side har spørgeskemaer og AKU vist utilfredshed med MUS, hvilket har indflydelse på medarbejderudvikling, hvorfor en

² I 2004 blev Kompetencerådet nedsat af topledelsen som et tværfagligt råd med henblik på, at opnå en fælles forståelse og et fælles begrebsapparat for kompetenceudvikling i virksomheden. Samarbejdet i rådet består af forskellige ledere på forskelligt ledelsesniveau, tillidsrepræsentanter, og medarbejdere som repræsenterer plejegruppe, ergo- og fysioterapeuter, bioanalytikere, socialrådgiver, sekretær-gruppe samt strategi & udviklingsafdeling og topledelsen.

udvikling af det nuværende koncept, med fordel kan forbedres. Idet virksomheden skal akkrediteres i 2008, forventer virksomhedens topledelse, at akkrediteringen bl.a. kan komme til, at foregå på dette område. Der skal være central styring af MUS og resultaterne af dem skal være målrettede og resultatorienteret. Der er blevet detekteret et "problem" med det tidligere kompetencekoncept, som det så ud, idet løfter og ønsker ikke er blevet indfriet. Dette tolker jeg som, at evt. meruddannelse ikke i alle tilfælde kunne indfries, hvilket kunne bunde i manglende MUS eller mangel på ressourcer i form af "hænder" eller økonomi. Beslutningen om at kompetencekonceptet skulle ændres, blev truffet af topledelsens ene chef i samarbejde med Rådet.

Kompetencekonceptet

Kompetencekonceptet er teoretisk funderet dels i Edvardsson og Thomasson³, dels Brosolat og Thorup⁴ og blev for 12 år siden udviklet af en leder, som nu er chef i virksomhedens topledelse. Chefen og det førnævnte Råd, har siden 2004 arbejdet med og videreudviklet konceptet og tilføjet enkelte begreber. En kompetencekonsulent og en ressourceperson (med ansættelse midlertidigt) er tovholdere på projektet, dets udvikling og implementering i øvrigt. MUS vil fortsat foregå, dog med nye tiltag og spørgsmål svarende til det ny kompetencekoncept. Kompetencekonceptet skal synliggøre den enkelte medarbejders kompetence og handlingsplan fremadrettet mod opnåelse af en eller flere kompetencer indenfor et givent fagligt område, speciale eller defineret kompetencer (jf. figur 1).



Figur 1, Kompetencekonceptet

³ Edvardsson, B., Thomasson, B. Kvalitetsutveckling - ett managementperspektiv. Studentlitteratur, 2. oplag.1992

⁴ Brosolat, C.H. Thorup, A. Kompetenceudvikling i praksis. En praktisk guide til opbygning og effektudnyttelse af virksomhedens kompetenceudvikling. Jyllands Postens Erhvervsbogklub. 1. udgave, marts 2004.

Kompetencekonceptet er baseret på kvalitetsorganisationen og strategien i virksomheden, der inddrager tre perspektiver:

- **Patientens perspektiv:** patientens krav, behov og forventninger. Det kunne også være, hvilke krav og behov kunden eller brugeren har.
- **Det professionelle perspektiv:** for at kunne leve op til brugerens krav, behov og forventninger, må personalet være professionelt uddannet, hvilket indebærer en aktiv og målrettet indsats på kompetenceudviklingsområdet.
- **Det organisatoriske perspektiv:** er kendetegnet ved mange niveauer i en sygehussammenhæng: afsnitsniveau, afdelingsniveau, sygehusniveau og samfundsniveau, som skal medtænkes i kompetenceudviklingen.

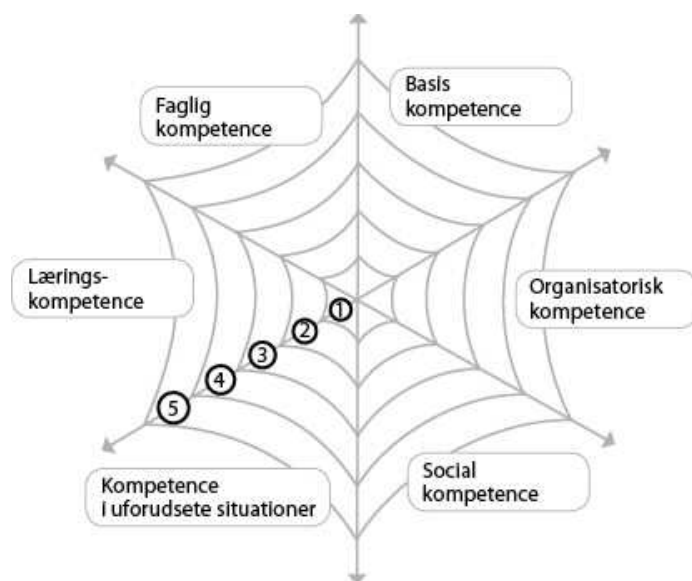
Forudsætningen for at udarbejde kompetencebeskrivelser svarende til de 3 perspektiver er, at man som afsnit/afdeling gør sig klart, hvilke behov og krav brugeren/patienten har og hvilke kompetencer dette kræver af medarbejderen. Desuden skal beskrivelserne være tro mod virksomhedens strategi og de lokale strategier, som er afledt heraf. Med afsæt i de lokale og de fælles kompetencebeskrivelser skal der udarbejdes en kompetenceprofil, der karakteriserer hver enkelt medarbejder. Der er tale om en vurdering og ikke en måling, hvilket betyder at vurderingen er subjektiv⁵. Vurderingen eller indplaceringen foretages først af medarbejderen selv og derefter af lederen, som så sammenligner vurderingen og får en samtale herom, i forbindelse med MUS.

I kompetencekonceptet er der beskrevet 6 dimensioner (jf. figur 2), som kræves for, at kunne varetage de beskrevne handlinger i eget afsnit og i virksomheden i øvrigt. Det drejer sig om social kompetence, basiskompetence og læringskompetence (som på forhånd er beskrevet af Rådet) og faglig kompetence, organisatorisk kompetence og kompetence i uforudsete situationer, (hvilke beskrives på hvert enkelt afsnit, af hver enkelt leder i samarbejde med afdelingens udvalgte nøglepersoner for området)⁶.

For at udvikle og fastholde det professionelle perspektiv er det dimensionerne, som medarbejdere og ledere skal fokusere på, i kompetenceudviklingen.

⁵ Håndbog for kompetenceudvikling. Kompetencerådet, "Virksomheden". 2006. s. 15

⁶ Se "Definition af kompetencerne" side 70



Figur 2, kompetence-spindet, som danner baggrund for den enkelte medarbejders kompetence

Hver kompetencedimension er inddelt i 5 niveauer, hvor niveau 1 er den medarbejder, der netop er introduceret, mens medarbejderen på niveau 5 er den medarbejder, der har den højst mulige kompetence indenfor dimensionen og dermed er ekspert. Den gode, kompetente medarbejder er medarbejderen, der er på niveau 3 indenfor den givne dimension og er det niveau, som alle ansatte i virksomheden forventes at nå indenfor cirka 2-3 år. Det nye kompetencekoncept skal som nævnt implementeres, og være gældende for alle faggrupper, på sigt også læger.

Efter tilbagemeldinger fra høringsrunden, satser Sygehuset på, at have størst antal medarbejdere på niveau 4 og 5, frem for først antaget, flest på niveau 3. Dette valg hænger sammen med, at sygehuset er et universitetshospital og har høje mål for øje.

Implementering

Kompetencekonceptet skal implementeres i virksomheden fra efteråret 2006. MUS, ud fra det nye koncept, vil forekomme fra september 2007. De enkelte ledere i virksomheden får tildelt ansvaret for, at implementere dette koncept i egen afdeling. Implementeringsfasen og forventninger i den forbindelse deltager lederne, løbende i efteråret 2006 og foråret 2007. Derefter foregår implementeringen frem mod slutningen af 2007, hvor ansvaret for implementering i afdelingen, ligger hos den enkelte funktionsleder med personaleansvar. Med den for virksomheden, udarbejdede strategi for konceptet og implementering af dette, ligger der en eksplicit forventning om en succesfuld implementering⁷. Der er ansat en

⁷ Se bilag 1

medarbejder, som skal varetage denne opgave, som har udarbejdet følgende implementeringsstrategi:

	<i>sep.06</i>	<i>okt. – jan 07</i>	<i>feb. – juni</i>	<i>juli – august</i>	<i>sep. - dec</i>	<i>jan. 08</i>
<i>Alle afsnit</i>	<i>Kick-off</i>	<i>Undervisning for alle afsnit i kompetencekonceptet</i>	<i>Beskrive arbejde i afsnittene. Færdiggøres til sommerferien</i>	<i>Sommer Pause</i>	<i>Gennemførelse af MUS i alle afsnit med afsæt i det nye kompetencekoncept</i>	<i>Slutudveksling med funktionsledere</i>

Undervisning og lokale beskrivelser:

I opstartsfasen bliver alle de implicerede i den nævnte fase undervist 7 timer (1 dag) i kompetencekonceptet og i hvordan man kan starte med, at udfærdige lokale beskrivelser. Desuden undervises i de redskaber, der er væsentlige for at kunne kompetencevurdere og kompetenceindplacere medarbejdere og grupper af medarbejdere. Dagen afsluttes med, at deltagerne starter på egen skriveproces. Deltagerne undervises afdelingsvis eller faggruppevis hvis man tilhører en lille faggruppe.

I opstartsfasen arbejder afsnittene med at beskrive patientforløb, der angiver patientens behov og krav eller kundens behov og krav. Personalet i afsnittet kan fx involveres i starten ved anvendelse af affinitetsmodellen⁸. Der ydes konsulentbistand fra implementeringsansvarlig i den nævnte fase. Når patientens/kundens krav/behov er udledt, beskrives og udfærdiges, gældende for afdelingen, disse lokale kompetencebeskrivelser.

Slutudveksling:

Ledere, der har afholdt MUS, samles og udveksler erfaringer, dels til eget brug dels for at kvalificere kompetencekonsulentens videre arbejde med lignende processer.

Mål og visioner

Konceptet tager afsæt i de opgaver, som virksomheden skal løse nu og i fremtiden, hvilket nødvendiggør en konstant tilpasning i organisationen. Det vil således være patientens/brugerens/kundens behov, videnskabelig dokumentation, organisationens krav og samfundets krav til kvalitetsniveau, der er bestemmende for, hvilke kompetencer, der efterspørges i organisationen.

⁸ En model hvormed spørgsmål fra brugeren/kunden besvares til bearbejdning af den gruppe, ansvarlig for bearbejdningen. Denne bearbejdning foregår ved, at gruppere svar, hvilket alle ansvarlige, skal være en del af.

Kompetenceudvikling bliver hermed et redskab til, at indfri organisationens vision og strategi. Hvis målene på afdelingen ændres, skal kompetencebeskrivelserne også ændres, og hvis brugerens krav eller samfundets krav vedr. for eksempel indlæggelsestid ændres, skal kompetencebeskrivelserne også ændres, hvilket igen har indflydelse på, hvordan medarbejderen eller grupper af medarbejdere kompetencevurderes. Det er således en kontinuerlig proces og et redskab, der kræver revision og fornyelse i overensstemmelse med udviklingen. Det påhviler det enkelte afsnit at ajourføre kompetencebeskrivelserne x 1 årligt⁹.

Høringsrunde

Den typiske strategi for høringsrunder i virksomheden, indebærer at topledelsen, afdelingsledelserne, HMU og LMU involveres¹⁰. I denne case er topledelsen og afdelingsledelserne blevet præsenteret for håndbogen og har haft enkelte bemærkninger til projektet¹¹.

Inddragelse af LMU/HMU

LMU og HMU er blevet præsenteret for håndbogen og har skriftligt meldt tilbage med kommentarer. Inddragelse af MED-udvalg – HMU og LMU – er svarende til de regler der er i amtet i henhold til MED-aftalen for 2004¹². Ligeledes består udvalgene af og er udvalgt svarende til disse regler.

Inddragelse af læsetestpersoner

Udvalgte læsetestpersoner¹³ har ligeledes fået håndbogen præsenteret og i udvælgelsen af læsetestpersonerne, er der fokuseret på, at de ikke undervejs har været involveret i arbejdsprocessen med, at udfærdige kompetencekonceptet. Der er ikke i virksomheden en ekspliciteret strategi for inddragelse af personer, som ikke udgør den førnævnte strategi for høringsrunder.

Formålet, som var beskrevet af Rådet, med at inddrage læsetestpersonerne var følgende:

- a. at sikre en bred tilslutning i organisationen
- b. at få ledere fra f.eks. Service og Forsyning involveret (de var repræsenteret i Rådet, men kom stort set aldrig)

⁹ Håndbog for kompetenceudvikling. Kompetencerådet, "Virksomheden". 2006. s. 10

¹⁰ Se bilag 2

¹¹ Afdelingsledelsernes bemærkninger er tilføjet i LMU's referat. Topledelsens bemærkninger står ikke til referat.

¹² Aftale om medindflydelse og medbestemmelse i Århus amt. www.aaa.dk/aaa/medaftale2004.pdf

¹³ bestående af medarbejdere i virksomheden med forskellig faglig baggrund (dog ikke læger), ledere som medarbejdere og uddannelsesansvarlige.

- c. at få medarbejdere og ledere, der ikke har overværet og deltaget i diskussioner i Rådet til at læse det (for hvis udenforstående ikke kunne forstå materialet, havde Rådet et alvorligt problem).

Læsetestpersonerne fik i deres mail, formuleret et formål, med at deltage og de fik ca. 10 dage til at læse materialet igennem og komme med kommentarer.

Inddragelse af testafsnit

Til høringsrunden blev der desuden udvalgt nogle afsnit, som skulle afprøve og afholde MUS, efter de nye tiltag – bl.a. brug af kompetencespindet, og dermed komme med feedback på kompetencekonceptet. Afprøvningen skulle foretages af funktionsledere med personaleansvar, hvilke også i fremtiden skal afholde MUS med sine medarbejdere. Heller ikke her, er der en ekspliciteret strategi for disse testafsnits inddragelse i høringsrunden.

Skriftlig tilbagemelding fra HMU/LMU/læsetestpersoner

HMU¹⁴

- En rigtig god håndbog, men synd, at akademikerne ikke er med fra starten.
- Det optimale ville have været, hvis lægerne havde været med fra starten.
- Rammer og vilkår for kompetenceudvikling koster tid og penge. Rameaftale om kompetenceudvikling skal drøftes hvert andet år, og ikke som beskrevet, hvert år.
- Vilkår og rammer handler ikke om kurser, men i højere grad om den daglige arbejdstilrettelæggelse i de enkelte afdelinger og hvordan man spiller sammen i det team, hvor man arbejder.
- Kompetenceudvikling er meget andet end kurser og formel uddannelse.
- Hvorfor skal oplægget til høring i LMU, hvis der ikke kan flyttes et komma?
- Konceptet er bygget op omkring MUS-samtaler, men ikke alle har afholdt MUS og skal først til at øve sig på det.
- Hvad med løn?

Svar til HMU: *Rådet vil medtage indkomne bemærkninger og drøfte, hvilke der skal betyde ændringer eller ej. Det skal først drøftes senere, om løn skal medinddrages, hvilket vil sige, at det er det gamle kompetencekoncept, der køres løn på.*

LMU¹⁵

¹⁴ Direkte citater af referat fra HMU, fra august 2006

¹⁵ Direkte citater fra Sammenskrivning af Høringssvar fra Lokale MED udvalg (LMU). De væsentligste bemærkninger er medtaget.

- Det er positivt at den enkelte medarbejder gennem konceptet kan
 - se sammenhængen til sygehusets strategi og afdelingens strategi
 - relatere konceptet til sine MUS samtaler
 - se sine egne udviklingsmuligheder i jobbet ved hjælp af konceptet
- Det er godt at der i konceptet eksplicit fokuseres på brugernes behov, som afgørende for, hvilke kompetencer, der kræves af medarbejderne. Det er positivt, at der med indførelsen af det nye koncept kan foregå en systematisk kompetenceudvikling i de enkelte enheder, hvilket kan være med til at rekruttere og fastholde medarbejdere.
- Der udtrykkes en generel tilfredshed med, at det er et fælles tværfagligt koncept, hvorigennem der er mulighed for at skabe et fælles sprog og en fælles forståelse for kompetenceudvikling på sygehuset og en synliggørelse af, at alle bidrager til den samme opgaveløsning.
- Det er beklageligt og uhensigtsmæssigt at lægegruppen og andre med særlige akademiske uddannelser ikke har været inddraget i kompetencearbejdet. Det er positivt, at der er ansat en uddannelseskoordinerende overlæge, som kan arbejde med at skabe sammenhæng mellem konceptet og de 7 roller beskrevet i speciallægereformen.
- Da virksomheden er et hospital med høje målsætninger, skal der i skriftet vægtes, at der er brug for flere medarbejdere på niveau 4 og niveau 5 end skriftet aktuelt indikerer og ikke på niveau 3.
- Nogle fremhæver, at det er et flot, gennembearbejdet og pædagogisk materiale, mens andre udtaler, at materialet er meget teoretisk og kræver akademiske kvalifikationer for at kunne læses.
- Det er nødvendigt at være på forkant med en uddannelsespolitik, der beskriver, hvordan kompetence-gaps skal håndteres på individ, afsnits- og sygehusniveau. Der skønnes at blive behov for undervisning, undervisningsmateriale, e-læringsprogrammer m.v.
- Hvis kompetenceudvikling skal IT-understøttes, er det vigtigt, at IT-værktøjer, begreber og metadata kan spille sammen med andre nuværende og kommende IT-systemer til dokumenthåndtering, kompetencestyring, e-læring og kurser.
- Der savnes en beskrivelse af, hvordan sygehusets samlede kompetencer opgøres.
- Der savnes stillingtagen til sammenhængen mellem kompetenceudvikling og løn.
- Det er godt og helt nødvendigt, at der ydes konsulentbistand igennem implementeringsfaserne.

Der blev stillet 4 spørgsmål til LMU-erne og svarene var¹⁶:

1. *Vil indholdet, som det er præsenteret i kompetencehåndbogen, kunne omsættes til jeres hverdag?* Indholdet vil kunne omsættes til hverdagen for alles vedkommende, men det er en meget ressourcekrævende opgave.
2. *Er indholdet forståeligt og giver det jer en god indføring i, hvad det går ud på?* Næsten alle mener, at indholdet er forståeligt og giver en god indføring i, hvad det går ud på, når det tages i betragtning, at der ydes konsulentbistand undervejs. Nogle mener, at materialet er meget omfattende og efterlyser en letlæselig og kort udgave.
3. *Hvis nej: hvad skal der til for at håndbogen bliver anvendelig hos jer?* Ingen har svaret nej.
4. *Hvordan vil I, i jeres afdeling tilrettelægge kompetenceudviklingsarbejdet så implementeringen lykkes?* De fleste afdelinger har lagt en foreløbig plan for implementeringsarbejdet og regner med at komme dette nærmere efter at have deltaget i kick-off dag og temadag tilrettelagt for afdelingen.

Svar til LMU: Svaret til LMU, bestod af samme svar som HMU fik.

Læsetestpersoner

Idet læsetestpersonerne blev kontaktet pr mail¹⁷, fik de tildelt 2 spørgsmål:

1. er der en "rød tråd" i skriftet (læs håndbogen) – hænger skriftet sammen og skal skriftet bruges som baggrund for at opstarte kompetencearbejde i eget afsnit/egen afdeling?
2. er der ord eller begreber, som ikke er forklaret godt nok og som kræver yderligere uddybning?

Rådets sammendrag af læsetestpersonernes tilbagemeldinger, var følgende¹⁸:

- En god og anvendelig håndbog med gode eksempler. Desuden er håndbogen sammenhængende, der er "en rød tråd" og begrebs- og ordforklaringer kan fungere fint som baggrundsmateriale for lokale beskrivelser. Redskabet er godt til at synliggøre den enkeltes og afdelingens samlede kompetence og bliver dermed også et effektivt lederredskab.
- Er "teorilet", hvilket nogle kunne have ønsket anderledes, mens andre ønsker at endnu mere teori tages væk. Desuden påpeges det uhensigtsmæssige i at anvende teori om

¹⁶ Direkte citater

¹⁷ Denne mail kan ikke genkaldes, så de oplysninger jeg har om hvad der stod i denne mail, er taget fra samtale med den person som har sendt den ud til læsetestpersonerne.

¹⁸ Direkte citater af referat fra et af Rådets møder i 2006

kompetenceudvikling, som i flere af tilfældene er mere end 10 år gammelt, da der foreligger mange nye teorier om kompetenceudvikling.

Til disse kommentarer var der følgende svar fra Rådet; *"dette har været drøftet mange gange i Rådet. Bibeholdes med de nuværende teorier, da diskussionen om teorier kan blive endeløs, fordi nogle ønsker mere og anden teori og andre ønsker mindre teori"*.

Problemstilling

Som det fremstilles ovenfor, har flere led i organisationen været inddraget i at give kommentarer og feedback på Rådets arbejde med håndbogen og kompetencekonceptet. Formålet med at inddrage HMU og LMU er en del af de formelle retningslinier, qua MED-aftalen, som er i organisationen. Formålet med at inddrage læsetestpersonerne er ikke formelt set en retningslinie, som der er at finde i organisationens struktur, hvorfor det er interessant at afdække meningen og forventninger med denne inddragelse af læsetestpersonerne. Læsetestpersonernes input til Rådet, besvarer de spørgsmål der bliver stillet, men de forlænger deres svar yderligere og kommenterer ex vis på valg af teori. Hvad er årsagen til dette, hvis Rådet har lagt op til noget andet? Hvorledes er opgaven dels fordelt og dels forstået? Hvorledes giver det mening for både læsetestpersoner at komme med denne feedback og for Rådet ikke at inddrage feedback som ligger ud over det de bliver bedt om?

Som tidligere beskrevet, var et af formålene med, at inddrage læsetestpersoner, at sikre en bred tilslutning og dermed igen få forskellige faggrupper til at gennemlæse produktet mhp. forståelse. Er den brede tilslutning ikke sikret i form af HMU og LMU? Idet en virksomhed (læs Rådet) vælger at inddrage medarbejderne (læs læsetestpersonerne) i en opgave som ikke har udgangspunkt i en formel organisatorisk struktur ved medinddragelse af medarbejdere, hvilken oplevelse har læsetestpersonerne da af krav om medbestemmelse og hvilke overvejelser gør Rådet sig om medarbejdernes viden og ressourcer? Min hypotese er, at der er diskrepans mellem den deltagelse som virksomheden åbner op for, i denne forandringsproces og den medbestemmelse medarbejderne (i denne case; læsetestpersonerne) viser sig at få.

Inddragelse af fagpersoner mener jeg, skal give mening dels for de personer som skal gennemlæse et forslag og komme med kommentarer og dels for de personer som udsender det og som skal arbejde med indkomne kommentarer. Jeg mener også, at meningen med den arbejdsindsats man ligger i at gennemlæse et materiale og komme med konstruktive, udviklende kommentarer og tanker, skal afspejles i en eller anden form for gevinst – måske

medbestemmelse, eller en anden belønning. Hvis arbejdsindsatsen ikke belønnes med "noget" er min hypotese, at det påvirker motivationen og dermed læreprocessen.

Formål

Formålet med dette speciale er, at belyse sammenhænge mellem medarbejderdeltagelse og læring. Dette gøres ved i den konkrete case (1) at undersøge læsetestpersonernes inddragelse i denne forandringsproces (gennem interviews med såvel læsetestpersoner som Rådet) om (2) opgaven i forbindelse med inddragelsen i processen og (3) hvilken oplevelse læsetestpersonerne har af hele høringsprocessen. Formålet er også at (4) få afdækket hvorvidt denne proces tilskynder til læring eller ej.

Problemformulering

I hvor høj grad oplever læsetestpersonerne i den høringsproces de er involveret i, at de har indflydelse på endelige beslutninger? Hvorvidt svarer dette til Rådets forventninger? Hvorledes oplever læsetestpersonerne at der for dem, genereres læring i denne case, gennem den medarbejderdeltagelse de har haft, i den beskrevne case?

Disse spørgsmål søges belyst gennem en empirisk undersøgelse og inddragelse af teori om medarbejderdeltagelse og (organisatorisk) læring.

Definition

Oplever: defineres som de implikationer der kunne være forbundet med det, som involveringen indbefatter af forventninger og synet på høringsprocessen.

Afgrænsning

Idet konceptet *er søsat* og planer er lagt for implementering og beslutningen er truffet, vil mit omdrejningspunkt i dette speciale dreje sig om læsetestpersonernes oplevelse af processen omkring inddragelsen og ikke inddragelsen af HMU og LMU og deres tilbagemeldinger. Jeg vil ikke beskæftige mig med implementeringsstrategien, da min hypotese er, at hvis der opstår problemer i forbindelse med implementeringen, vil det ikke være på baggrund af strukturen¹⁹, da den virker nøje planlagt og gennemtænkt, men snarere på baggrund af den proces, som ligger forud. Jeg vil i dette speciale ikke skelne mellem brugen af ordene organisation og virksomhed.

¹⁹ Med struktur mener jeg, de fysiske tiltag i forbindelse med implementeringsprocessen, jf. skemaet på side 13.

Teori

Medarbejderdeltagelse

I forhold til analyse af medarbejderdeltagelse i forbindelse med læsetestpersonernes deltagelse i denne case, og Rådets udgangspunkt for inddragelse af personerne, vil jeg tage udgangspunkt i forskellig litteratur om medarbejderdeltagelse – jf. referencer. Herudover vil jeg indbringe teori om bæredygtighed, for i analysen at kunne skitsere om denne forandringsproces med læsetestpersonerne, bidrager til bæredygtighed i organisationen eller ej.

Medarbejderdeltagelse har mange navne – som medinddragelse, medbestemmelse, involvering, indflydelse, participation mm og der er en tydelig differentiering mellem inddragelse, indflydelse og medbestemmelse. Fælles for betegnelserne er, at de siger noget om den magt eller indflydelse, man har på en arbejdsplads (Moltu 2005:51). Indflydelse synes dog at have en stærkere form end inddragelse, men hverken inddragelse eller indflydelse medfører nødvendigvis medbestemmelse.

Spørgsmål som medarbejderne typisk får indflydelse på i min virksomhed er beskrevet i MED-aftalen, hvorved der er nogle grundlæggende rettigheder for medarbejdernes deltagelse. Idet det er ekspliciteret hvilke spørgsmål medarbejderen kan få information om og deltage i høringer om, har virksomheden dog i højere grad kontrol over virksomhedens aktiviteter, hvilket de oftest stræber mod, hvorfor Lenins devise: "tillid er godt, men kontrol er bedre" gør det vanskeligere at få en virksomhed med høj medarbejderdeltagelse, idet dette også fordrer ansvarsfulde, engagerede og samarbejdsvillige medarbejdere (Lund 2002:32). Høj medarbejderdeltagelse er en forudsætning for denne type medarbejdere, idet disse i større omfang vil udvise fremgang i engagement og tilfredshed, kvalitet, produktivitet og fravær fra jobbet vil være i nedgang (Strauss 1998:198). I princippet i "noget-for-noget" handler medarbejderdeltagelse, om kravet om reel indflydelse i ledelsesbeslutninger, således vil ledelserne bevæge sig mod en mere fleksibel ledelse.

Inddragelse og indflydelse

Medarbejderdeltagelse i virksomheden handler om information, konsultation eller høring og medbestemmelse (Knudsen 1996). Typisk er information den svageste form for deltagelse, idet der blot ligger en forpligtelse fra ledelsens side, om at informere de ansatte vedrørende forskellige forudbestemte spørgsmål, fx som beskrevet i MED-aftalen. Høring er baggrunden for, at høre hvad de ansatte mener, om et givent forslag, før en beslutning træffes, hvor de ansatte kan komme med kritik eller alternative forslag eller ideer. Disse to former for

medarbejderdeltagelse fordrer dog ikke medbestemmelse. Ved medindflydelse kan man gøre sig håb om, at påvirke en beslutning, men i sidste ende er det ledelsen, som har bestemmelsesretten.

Medbestemmelse

Medbestemmelse dækker over "deltagelse i fastlæggelse af retningslinier og deltagelse i forhandling om og/eller indgåelse af aftaler" (Navrbjerg 2005:19). Taler man om medbestemmelse, fordrer en beslutning, tilslutning fra både leder og medarbejdere. Denne form for involvering kunne fx være, hvorvidt en funktion skal give mere eller mindre løn. Her er samarbejde og enighed en forudsætning for opnåelse af en fælles beslutning. Ellers kan en neutral part i en given forhandling kunne træffe en beslutning, under hensyntagen til begge parter synspunkter (Knudsen 1996:25). Medarbejdere vil altså blive inddraget i den endelige beslutning (Navrbjerg 2005:19).

Gradueringer indenfor medarbejderdeltagelse

Rækkevidden af de spørgsmål som medarbejderne involveres i, er et vigtigt punkt i forbindelse med medbestemmelse i virksomheden. Knudsen taler om 4 gradueringer indenfor beslutningsfæren. Velfærdsspørgsmål er den laveste form for graduering og vil involvere medarbejderen i forhold til virksomhedsordninger i forhold til deres velfærds kontur – hvorimod operationelle spørgsmål drejer sig om, ex vis konkret anvendelse og fordeling af arbejdskraft og opgaver. Taktiske og strategiske spørgsmål er de øverst graduerede former og graden af intensiteten i beslutningen danner forskellen i disse to parametre. Indenfor den taktiske graduering, vil beslutninger typisk dreje sig om centrale spørgsmål vedrørende teknologi, personaleledelse, arbejdsmiljøindsats etc., hvorimod det i den strategiske graduering vil det dreje sig om fastlæggelse af virksomhedens struktur og mål, ex vis investeringsbeslutninger, hel eller delvis lukning etc. – et rent ledelsesanliggende (Lund 2002:51). De to sidstnævnte er uden tvivl der, hvor de vægtigste beslutninger træffes, hvorfor enhver medarbejder har størst interesse for denne type intensitet og det er også indenfor disse gradueringer, at beslutninger vil kunne få den største konsekvens for medarbejderne. Medarbejderdeltagelse i disse 2 gradueringer er yderst sjældent, mener Knudsen. Dog er det muligt, at få indflydelse indenfor disse gradueringer, hvis medarbejderen er i et MED-udvalg eller andre udvalg, hvor der skal træffes fælles beslutninger.

Bæredygtighed

En bæredygtig virksomhed er først og fremmest et anliggende der indbefatter dem, der er på arbejdspladsen og derfor skal de have mulighed for, at bidrage med deres viden, ønsker og forslag, således de bliver "forbedrings- og forandringsaktører i arbejdspladsprojekterne" (Lund

2002:41). Bæredygtigheden består i, at medarbejderne tager ansvar og deltager i udviklingsprocesser, hvilket er et centralt element i bæredygtighedsudviklingen (Temahæfte:3). Bæredygtighed indebærer en vision om samtidig og gensidig vækst og udvikling af de individuelle og kollektive ressourcer. De respektive niveauer vil derpå dels føre til regenerering af personlige ressourcer og dels unik viden og kompetence indenfor organisationen (Kira 2006:9). For at kunne regenerere personlige ressourcer er det nødvendigt at medarbejderen har mulighed for at "forstå, håndtere og finde mening i sit arbejde" (ibid:10). Det skal desuden variere, være gennemskueligt og involverende samtidig med, at det skal understøtte læring. Kollektiv udvikling bygger på individuel læring, idet individer udbygger resultatet af egen læring med andre qua fælles refleksion og handlen, hvilket kan resultere i nye handlemåder. Hvis mulighederne for udveksling af ideer ikke er til stede eller ideer bliver afvist, vil den individuelle og kollektive læring blive hæmmet. Det er derfor vigtigt, for at gøre en virksomhed til en bæredygtig del af beslutningsstrukturen, at virksomheden anerkender sin afhængighed af medarbejderne.

Både ledelse og medarbejder vil kunne opnå gevinst, ved at samarbejde om bestemte spørgsmål, herved opnås der et plus-sumspil (Knudsen 1996:32). I sidste ende er dette afgørende for, om ledelsen kan regne med, at de ansatte vil virksomhedens bedste og medarbejderne skal kunne stole på, at ledelsen giver dem del i en given gevinst. Hvis medarbejderne opfatter ledelsen som troværdig og "committer" sig til medarbejderdeltagelses betydning som forandringsagenter, vil medarbejderne vise tillid og betinger dermed også deres "commitment" (Busck 2005:36). Ledelsen vil dog altid i sidste ende bære ledelsesretten, dog kan medarbejderdeltagelsen være ledelsesinitieret (Lund 2002:46).

Reel indflydelse starter tidligt i et forløb, hvor en proces skal ende med beslutning – dvs. at ledelsen ikke på forhånd har lagt sig fast på rammer og mål med en given proces, idet forslag eller ny strategi kommer medarbejderne for øre (Temahæfte:10). At sikre medarbejderdeltagelsen er en kontinuerlig dynamisk proces i en virksomhed mod bæredygtighed og kræver derfor en refleksiv ledelse. En refleksiv ledelse tager udgangspunkt i åbenhed og demokrati, og indebærer indflydelse på dag-til-dag beslutninger og vil bidrage til nedbrydning af ledelsens magtposition (Lund 2002:42). Nedbrydningen af magtforhold kræver en ligeværdig dialog – en demokratisk dialog, idet alle i virksomheden deltager i at skabe udvikling i virksomheden (ibid:46). Virkelighedens arbejdsplads, ifølge Knudsen, står dog i skarp kontrast til denne bæredygtighedsretning og øvrig organisationslitteraturs positive udtalelser om medarbejderdeltagelsens udbredelse (Knudsen 1996:33).

Dilemmaer ved medarbejderdeltagelse

Medarbejderdeltagelse rummer naturligvis forskellige behov – idet nogle medarbejdere ikke ønsker for meget ansvar, qua en deltagelse, men gerne vil have retten til det, om end de måske ikke ønsker eller er uvillige til, at arbejde for den. Andre ønsker at udvikle deres kompetencer, deres ansvar og viden samt kontrol, idet de aktivt deltager i forskellige fora for opnåelse af medbestemmelse. Villighed til at arbejde for medarbejderdeltagelse og også gøre en indsats for, at opnå dette og få sine meninger hørt, har direkte link til medarbejdernes kunnen og dygtighed, erhverv og personlighed (Strauss 1998:200). Medarbejdere kan føle, at hvis de "haft medindflydelse og det munder ud i noget" (Navrbjerg 2005:19), så føler de også at de har haft medbestemmelse, men munder det ikke ud i noget, så har de ikke haft medbestemmelse.

Forskning viser dog, at selvom mange virksomheder går ind for medarbejderdeltagelse, hvor medarbejderne har rig mulighed for deltagelse, så er det få som benytter sig fuldt ud af denne mulighed. Er der mulighed for medarbejderdeltagelse i virksomheden, forudsætter det medarbejderens samarbejde. Måske kan medarbejderne bevidst eller ubevidst føle, at de bliver manipuleret med, i forhold til virksomhedens strategier og derfor udvise fjendtlighed i forbindelse med medarbejderdeltagelsen, og at nedbryde denne kultur kan være vanskelig (Strauss 1998:201). Om end medarbejderdeltagelse kræver opbakning på alle ledelses-niveauer, saboterer ledelser til stadighed muligheden for deltagelse. I takt med at flere virksomheder giver mere mulighed for deltagelse, bliver kravet om mere deltagelse også forøget og i takt med mere frihed i forbindelse med reel indflydelse, øges lederne følelse af trussel på deres ledelsesret, autoritet og status i virksomheden. På den anden side erkender nogle ledelser at medinddragelse er vigtigt, idet det letter en given implementering, hvorfor der også kan være et pres på medarbejderne om deltagelse (Navrbjerg 2005:23).

Viden som ressource

Som det fremgår, er der noget, der tyder på, at medarbejderes viden kan være lig med trussel og magt. Men hvordan hænger det sammen med, at en effektiv organisation er fleksibel og hele tiden arbejder med udviklingen af den ledelsesmæssige og organisatoriske kompetence og viden(s)base? (Hildebrandt, Brandt 1998:23). Viden tilhører alle elementer i organisationen og eksisterer enten som tavs eller eksplicit viden, så hvordan bliver viden tilgængelig og brugbar i virksomheden og opfattes som en ressource? Jeg vil forsøge at komme dette nærmere under afsnittet organisatorisk læring.

Diskussion

Hvis en høring udvikler sig til en drøftelse, fx i et HMU eller LMU som i denne case om kompetencekonceptet, og drøftelsen er med henblik på at nå til enighed (Knudsen 1996:24) uden udvalget har krav på medbestemmelse, hvordan kan man så tale om forhandling, hvor de implicerede kommer med kritik og forslag til alternative ideer? Er der tale om at medarbejdere har medbestemmelse når ledelse og medarbejdere som udgangspunkt er enige samtidig med, at medarbejderne ikke kommer med gennemgribende kritikpunkter? I casen med læsetestpersonerne, kunne de i princippet være kommet med en kritik, som burde være taget op til genovervejelse og dermed føre til nogle drastiske ændringer i forhold til konceptet. Som Knudsen skriver, er der et gensidigt afhængighedsforhold mellem ledere og medarbejdere som udgør fælles og modsatte interesser (ibid:31). Hvorvidt afhængighedsforholdet er gensidigt, når det gælder på forhånd afgjorte beslutninger, spørger jeg til? Men det er måske ikke så svært, at forestille sig, hvilken konsekvens det ville have for medarbejderne eller for virksomheden, hvis ikke medarbejderne ønskede at arbejde med kompetencekonceptet, (idet Rådet vælger at se bort fra en kritik, som måske kunne være relevant). Konsekvensen ville umiddelbart set fra ledelsens side, kunne dreje sig om forlængelse af projektets implementering (alt afhængig af om medarbejderne accepterer konceptet, som det er), hvorimod konsekvensen for medarbejderne, (hvis de er krakilske modstandere som forestiller sig, at de har ret til medbestemmelse, idet de er udpeget som testpersoner) måske kunne være fyring. Konsekvenser som berører begge parter, omtaler Knudsen som tab i begge lejre.

Organisatorisk læring

Organisatorisk læring set fra Argyris og Schöns (A&S) synsvinkel finder jeg relevant at anvende i dette speciale, for at vurdere, om der er foregået organisatorisk læring i casen, med læsetestpersoner, og undersøge hvilken type organisatorisk læring, der er foregået. Jeg finder desuden denne teori relevant idet A&S mener, at menneskers evne til, at reflektere over egne handlinger og den samlede organisations praksis er afgørende for, at læring overhovedet kan forekomme, da en sådan læring sker ved at medlemmer af organisationen undersøger og reflekterer over et formuleret spørgsmål eller undren. I det følgende vil jeg primært skitsere begreber fra A&S teori, men også inddrage anden teori.

Theory-in-use/espoused-theory

Argyris og Schön mener, at organisatorisk læring skabes i kraft af "organizational inquiry" – en organisatorisk undersøgelse/udforskning, som opstår qua overraskende uoverensstemmelse mellem de forventede og de faktiske resultater af en handling. Foregår læreprocessen, "inquiry", sker der en vekselvirkning mellem refleksion og handling og man vil forsøge, at ændre forståelsen af organisationen, og forstå hvordan den fungerer, for igen at opnå

overensstemmelse mellem resultaterne (A&S 1996:16). A&S skelner mellem individuel og organisatorisk læring, ved at spørge: er det individet der er spørgende/undersøgende eller er individet spørgende på organisationens vegne? Hvis individet er spørgende/undersøgende blot som medlem af organisationen, er det på individets egne vegne, man undres, overraskes eller tvivler. Når individet er spørgende/undersøgende på organisationens vegne, vil undren eller tvivl være relateret til organisationens politisk forhandlede regler, normer og systemer, som repræsenterer det, der er fælles for organisationens medlemmer (ibid:11).

Argyris og Schön taler om "theory in action" som består af 2 begreber – "theory-in-use" og "espoused theory". Theory-in-use er den enkelte medarbejders forestilling om, hvordan organisationen fungerer, hvordan organisationen ser ud, handler og hvilke værdier, der er fremtrædende. Theory-in-use indeholder således de underliggende forståelser af og historier om, hvorfor man gør, som man gør, hvad der er muligt, hvornår man spørger hvem om hvad og hvad man fx holder for sig selv, hvad der tillægges værdi osv. Denne viden, som er iboende, er vigtig for organisationen at synliggøre, således mål for fælles værdier og viden kan ekspliciteres. Jo mere en organisation arbejder hen imod at ekspliciteres sin "theory-in-use" jo større chancer er der for, at individuelle konstruktioner kan påvirke hinanden, så der er overensstemmelse mellem de enkeltes konstruktioner, så det ligner og fremstår som "espoused theory" – den viden som præsenteres i forhold til det formelle, officielle billede af organisationen beskrevet gennem politikker, procedurer, stillingsopslag osv. Forskellen i begreberne vil ofte indbringe en uoverensstemmelse, fordi espoused theory er organisationens formelle og eksplicitte selvforståelse og theory-in-use er de forståelser, som faktisk anvendes.

Læringsrum og handlerum

Bottrup præsenterer et analytisk begreb om læringsrum, hvor læringsrummet beskæftiger sig som med de muligheder og begrænsninger der eksisterer for, at man kan lære i det daglige arbejde. Med læring menes læreprocesser, "der gør medarbejdere mere autonome og selvbestemmende i forhold til arbejdet og deres eget liv – læreprocesser, der åbner for udvikling af faglige og personlige kvalifikationer og kapaciteter, og som giver medarbejdere mulighed for at skaffe sig indflydelse på egen arbejdssituation og livsvilkår" (Bottrup 2001:58). Denne tænkning er stærkt inspireret af Lave & Wengers teori om læring i en social kontekst og Argyris & Schöns teori om single- og double loop læring (i et spændingsfelt mellem 1) produktion/producent, 2) politik 3) det uformelle sociale felt) som udgør læringsrummet. Betydning for læring i det produktive felt, er forståelse for de ydelser og produkter som er til gavn for brugeren/kunden, samt viden om oplæringsrutiner, der er knyttet til udførelsen af arbejdet (Illeris 2002:74). I politikteltet, mener Bottrup, at spørgsmål om magt, politik og indflydelse er vigtige for forståelsen af betingelser og muligheder for læring. Det er samtidig

vigtigt at vide hvorledes konflikter håndteres og i hvilken udstrækning medarbejderne har adgang indflydelse (Ibid:75). Bottrup (2001) mener, at ved at deltage i udvalgsarbejde, i møder, i beslutningsprocesser på alle niveauer, i udviklingsprojekter, i diskussioner med sine kolleger etc. fremmes læreprocessens succeskriterier. Læringsrum er de formelle og uformelle læreprocesser, som foregår intenderet og ikke-intenderet, men hendes fokus er de uformelle læringsrum. Eksisterer dette læringsrum, og det mener Bottrup (2001) det gør, om man vil det eller ej, så spørger jeg til den viden, som er forbundet til/med læringsrummet og dens eksistens i alle 3 felter. Det jeg kunne forestille mig at bruge Bottrups (2001) forståelse af læringsrum til, er dels at se på læringsrummet, som lagrer den viden, som befinder sig i og omkring virksomhedens organisme, og som er i alle organisationens "celler", som A&S taler om, og dels i det politiske felt at se initiativet om et nyt kompetencekoncept, hermed en håndbog, hvorefter læsning og forståelse af det, placeres i produktionsfeltet. Hvorvidt læsetestpersonerne får "rum" til at (lære) arbejde med opgaven, vil jeg afdække nærmere i analysen. Bottrup (2001) siger i sin artikel om læringsrum, at det er

"betydningsfuldt for ens muligheder for at lære af og få indflydelse på den daglige praksis på arbejdspladsen, hvilke samarbejdsrelationer man har, om man bl.a. arbejder alene eller sammen med andre. Fælles refleksion og mulighed for erfaringsudveksling er med til at brede læremulighederne ud, både kvantitativt og kvalitativt. Her kan man bl.a. spørge hinanden til råds, få feedback på det man laver, og udveksle samt eventuelt afprøve nye ideer og metoder" (Bottrup 2001:64).

Denne mulighed for at udveksle og afprøve nye ideer og metoder fordrer læringsrummet, hvor dette er muligt og i forbindelse med læring og refleksion bliver det vigtigt, at dette læringsrum udvides, ellers bliver der kun tale om enkelt-loop læring, hvor såvel problemer som problemløsningsmetoder er velkendte. Dermed er det nyskabende og udviklende perspektiv ikke eksisterende. Den kreative proces skal hjælpes på vej, og medarbejdernes evne til refleksion må derfor understøttes. Løsningen for Argyris og Schön er at skabe mulighed for dialog for at omdanne den tavse viden til eksplicit viden og på denne måde fremme dobbelt-loop og deuterolæring.

Produktions-feltet som læringsrum kunne således forstås som, det "rum" der besidder "inquiry" for læsetestpersonerne og for dermed udvidelse af deres "theory-in-use". Hvis viden kan udvides qua "inquiry", kan jeg være fristet til, at drage en konneks til ressource, da min hypotese er, at gennem engagement og lyst skabes viden, hvorfor viden også må betragtes som en ressource. Moltu synes at beskrive et tilsvarende læringsrum, med handlerum og siger i sin artikel, at der viser sig et øget brug af de ansatte selv, som bidrager med kundskab (læs; viden) i forbindelse med forandringsprojekter, hvilket fordrer et organisatorisk handlerum

(Moltu 2005:56). Handlerummet som Moltu beskriver, sætter viden, nytte og demokrati i spil og fordrer i større grad samspillet mellem ledelser, fagforeninger, konsulenter og ansatte, således spændingsforholdene mellem disse former mindskes, så meget som muligt. Hvilken rolle læsetestpersonernes viden, som nyttelegitimering, får i denne læreproces, kunne være interessant at se nærmere på.

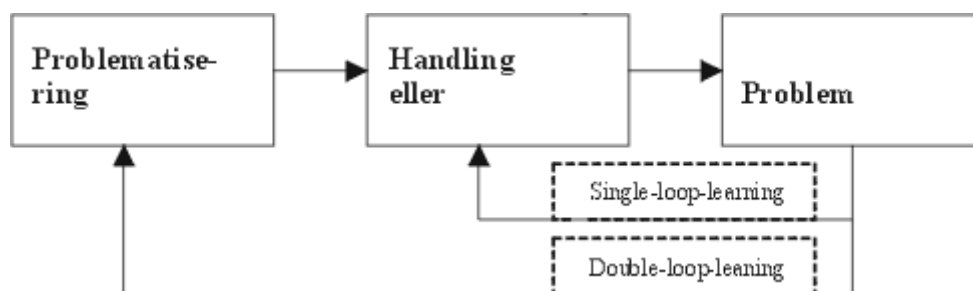
Viden til diskussion

Tavs viden er indeholdt i "theory-in-use"-begrebet og selvsagt eksplicit viden i "espoused theory", men viden er også indeholdt i begrebet "inquiry" – en vis viden må iværksætte en læreproces. Inquiry løfter sløret til mere viden og uden den ville viden vel ikke udfoldes? Hvis læring tager udgangspunkt i viden, er ny viden vigtig for læreprocessens fremdrift og det henleder opmærksomheden på udbredelse af viden i en virksomhed. Det, man har lært, den ressource man har – skal bruges og forandringer skal være synlige eller mærkbare. Det er ikke nok, at satse på etablering af læringsrum, gennem uddannelse eller kurser eller indflydelse gennem MED-udvalg eller lign. Viden og den opnåede viden – skal udbredes (Illeris 2002:78). Viden eller mangel på viden (som jo også kan betragtes som en viden, i bestemte kontekster), som eksisterer i en virksomhed, skal ud i virksomheden og et begreb, som fangede mig i min søgen efter og interesse for, hvordan viden måske kunne bidrage til læring, var viden(s)deling. Dette begreb handlede for mig om iboende viden, om end ekspliciteret, som skulle deles med andre og jeg fandt det interessant at viden(s)deling betragtes fra forskellige vinkler, bl.a. systemisk tænkning af Luhmann, hvor viden *ikke kan* deles pga. opfattelse af, at viden er unik for det system, hvori det eksisterer. Det vil sige, at viden kun kan eksistere i samme form hos den person, som via forskellige processer har konstrueret den pågældende viden. Flytter man den fra ét system til et andet (og dermed deler den) vil den ikke længere have form af viden, men blot data eller i bedste fald information. Denne tænkning tillader jeg mig, ikke at være fristet mere af, men bevæger mig videre til opfattelsen om, at viden *kan* deles, hvis og når der gives rum for refleksion, dels i grupper, dels alene, ved identifikation af ressourcer i virksomheden, ved skabelse af netværk på tværs af organisationen, ved erfaringsudveksling, gennem feedback, samt ved deltagelse i undervisning, gennem interviews og kurser mm. Herved kan viden udvikles, viden kan tilegnes og viden kan bruges – dermed opnås ny viden og viden og ressourcer udbredes. Viden er et "vidt begreb" og viden i min forståelse må ses som den iboende ressource, med mulighed for deling og udbredelse.

Udbredelse af viden kunne ud fra A&S's beskrivelse af organisatorisk læring, ud fra tre kvalitativt forskellige former, være i form af single-loop, double-loop og deuterio læring. Organisatorisk læring er derved kun mulig gennem individets læring og handling er en nødvendighed.

Single-loop læring

Single- eller enkelt-loop læring er den organisatoriske læring, der forekommer, når fejl opdages og korrigeres og virksomheden i øvrigt fortsætter med de nuværende politikker og målsætninger (ibid:21). Det opstår på baggrund af en undren, spørgsmål stilles og vil føre til forbedringer i måden at løse opgaver på. Single-loop er således ofte en forudsætning for, at en virksomhed hurtigt kan ændre en handling. Single-loop læring kan sidestilles med de aktiviteter, som supplerer viden(s)basen og de virksomhedsspecifikke kompetencer og rutiner uden fundamentalt at ændre ved virksomhedens aktiviteter. Single-loop læring relateres ofte til rutinemæssige opgaver, mens double-loop læring relateres til ikke-rutineopgave, og mere langsigtede mål. Single-loop læring kan derfor siges at være relevant, hvis omgivelserne ikke ændrer sig, hvis der kun er brug for mindre omstillinger og justeringer. Single-loop læring kan med andre ord være fornuftigt i mange daglige operationer. Problemet opstår hvis omgivelserne ændrer sig, og hvis der konstant stilles krav om radikalt forbedrede løsninger.



Figur 3, single-loop og double-loop læring

Dobbelt-loop læring

Double-loop læring opstår når organisationen i forlængelse af en opdagelse og korrektion af fejl også involverer en spørgen og modifikation af mere grundlæggende forhold som eksisterende normer, procedurer, politikker og formål/målsætninger – dobbelt-loop læring opstår dermed når forudsætningen for handlingen ændres. Double-loop læring involverer dermed en ændring af organisationens viden(s)base eller de virksomhedsspecifikke kompetencer eller rutiner.

Der er ved dobbelt-loop tale om en fundamental ændring af handlingen, idet medarbejdere reflekterer over eller problematiserer antagelser, som er gået forud for handlingen. Dette forudsætter samtidig at organisationens medlemmer er bevidste om organisationens eksistensberettigelse og reflekterende over det daglige arbejde. Den reflektive praksis kan dog være forbundet med nogle begrænsninger, både med hensyn til form og indhold. Rammerne for refleksionerne kan være mere eller mindre vide, i forhold til hvilke temaer, der legalt kan tages fat på, og i hvilke fora og situationer det kan foregå. For at fordre rammer for refleksion,

er det vigtigt med et "rum" hvor dette kan foregå – enten af den enkelte eller i fællesskab med andre (Bottrup 2001:57).

Organisatorisk læring ifølge Argyris og Schön handler i bund og grund om at modtage, bearbejde og opbevare information. Information kan forstås som viden fx om organisationens værdier, handlemåder og -muligheder, administrative systemer, kultur og struktur. Double-loop læring vedrører således en forholden sig til "hvorfor" og "hvordan", man forandrer eksisterende forhold i organisationen. Mens man ved single-loop læring korrigerer fremtidig handling og samtidig accepterer forandringer uden, at stille spørgsmålstejn ved de underliggende forudsætninger og grundantagelser.

Når man overhovedet "spørger" skyldes det en oplevelse af et misforhold mellem et forventet og et aktuelt resultat. Forudsætningen for, at de ansatte stiller spørgsmål, er nysgerrige og har lyst til at undersøge problemerne nærmere er, at der er en vilje og opbakning i organisationen til at gøre det. I modsætning hertil ses organisationer, hvor fejl og problemer skal forties. Ved at stille spørgsmål eller måske mere præcist være udforskende, opstår ny viden om sammenhænge i organisationen. Denne viden er organisationens "theory-in-use".

I en lærende organisation er det en nødvendighed, at single-loop læring suppleres med dobbelt-loop læring for, at organisationen på sigt kan forandre sig. Hvis en organisation udelukkende baserer sig på single-loop læring, vil den have vanskeligt ved at forandre sig. Double loop-læring kræver en erkendelse både hos medarbejdere og ledelse af konflikten mellem fx mål og værdier eller værdier og handlinger. Det kræver ydermere en accept af, at konflikten ikke kan løses under de eksisterende værdisæt og procedurer. Double loop-læring sker derfor ved at kunne rumme uvisheden og evt. konflikten, indtil et nyt fælles fundament er på plads. En lærende organisation forstår at udvikle sig i dette rum og opfatter uregelmæssigheder som potentielle udviklingsmuligheder og ikke nødvendigvis som fejl, der skal rettes.

Deutero læring

Evnen til at reflektere er helt central i forsøget på at skabe dobbelt-loop læring eller deutero-læring for udviklingen af organisationen. Deutero-læring er evnen til at lære at lære og afspejles gennem refleksion over single-loop og double loop læringen. Medarbejderne skal på baggrund af tidligere erfaringer med læring, lære at reflektere over læringen og udvikle denne evne. Medarbejdere og ledere stiller her spørgsmålstejn ved såvel de formelle strukturelle karakteristika ved organisationen som de mere interpersonelle relationers karakter (eksempelvis grad af konflikt, samarbejdsvilje, konkurrence, risikosøgning osv.), og udfordrer

nuværende læringsmetoder og udvikler nye idéer til forbedring af sin virksomhed. Man reflekterer over og udfordrer de nuværende læringsmetoder, overvejer andre problemløsningsmetoder og udvikler nye problemløsningsfærdigheder og nye idéer.

Grundlæggende antagelser bliver genstand for refleksion samtidig med, at der reflekteres over de principper som ligger til grund for organisationens eksistens. Denne form for læring påkræver i stor grad deltagelse af medarbejdere i den daglige praksis og udvikling af organisationen samt, at evnen til at reflektere, bliver en central del af organisationen.

Fra single til dobbelt-loop

Der er tale om organisatorisk læring, når de enkelte individer ikke på vegne af dem selv handler eller tænker, men på vegne af "gruppen"/virksomheden. For at der er tale om en organisation, skal denne være betinget af fælles procedurer/regler, bemyndigelsen til at handle på vegne af "gruppen" og "gruppen" skal være kendetegnet ved, at der er et tydeligt skel mellem "gruppen" og resten af verden. Argyris og Schön mener, at viden opstår i det fælles organisatoriske rum som det primære snarere end i det individuelle rum, forstået på den måde at organisationen lærer og forstår mest samlet end individuelt.

Hvis de kendte måder, at gøre tingene på ikke længere fungerer, så slår single-loop læring ikke længere til. Så bliver der stillet krav til organisationen, om hele tiden at reflektere over sin situation, sine services, produkter, og kernekompetencer; er de gode nok, er de tidssvarende og er de konkurrencedygtige? I den situation må man ty til double-loop læring, som fordrer en test af ens grundlæggende normer, fordomme og procedurer. Derfor er double-loop læring særdeles vigtig i en virkelighed præget af forandringer og uforudsigelighed. Problemet i praksis er bl.a., at det ofte er forbundet med meget stor bevidst og ubevidst modstand at realisere double-loop læring, fordi en sådan læring netop forudsætter, at der stilles spørgsmål ved og ofte også krav om ændringer i de forestiller, vaner, begreber mm som individer og grupper arbejder og måske kan lide at arbejde ud fra. For at skabe en organisation, som enten single eller double lærer skal den lære at aflære – altså glemme noget af dens fortid.

Kritik af valg af teori

Lave og Wenger vil sige, at deltagelse i sociale kontekster er afgørende for læreprocessen, hvorfor udgangspunktet i deres teori ville snævre blikket ind mod deltagelsens betydning for læreprocessen. Læring er således i deres forståelse bundet til den konkrete kontekst og til den sociale interaktion med andre. En væsentlig forudsætning for, at læreprocesser kan forekomme er, at man får adgang til fællesskabet, at man får lov til at deltage, og rammerne der skabes om deltagelsen bliver derfor også af afgørende betydning. Lave og Wenger

understreger således betydningen af, at fokusere på de aktuelle arbejdsvilkår og arbejdspraksis, når vilkår og muligheder for læring skal diskuteres. Jeg har dog valgt ikke, at inddrage Lave og Wenger fordi mit udgangspunkt var viden om, at læsetestpersonerne som afsæt arbejdede alene, og ikke som en del af noget fysisk fællesskab. Tænkningen i, at inddrage Argyris og Schön er med ønsket om forståelse af de processer, som deltagelse som læsetestperson giver af muligheder, og det læringen i den forbindelse, fordrer. For at A&S kan tale om organisatorisk læring, mener de, at læringen først og fremmest er individuel til forskel fra Lave og Wenger, som mener det først og fremmest er en social proces. De tre former for læring, single, double og deuterio mener A&S ikke kun er forbeholdt den organisatoriske læring, men særligt den individuelle, hvilket man måske kan anfægte dem for, da de ikke har så stort et fokus på den sociale faktors betydning for læreprocessen. Man kunne måske forestille sig, at læsetestpersonernes individuelle læring ville blive mere udfoldet, hvis de var valgt til at arbejde sammen som gruppe, og derved implicit kunne påvirke hinanden. På den anden side ville deres læring ikke kun være præget af deres egen refleksions påvirkninger, men også i samspil med omgivelsernes. Alle medarbejdere i en virksomhed har hver sine theories-in-use, derfor mener jeg at inquiry opstår blot for at tilrette hinandens theories-in-use – A&S bruger mest energi på, at overensstemmelse skal forekomme mellem theory-in-use og espoused theory. Jeg mener det er nødvendigt men også vigtigt, at vi indbyrdes retter hinandens theories-in-use til, i de læringsrum vi indgår i, inden vi kan forvente at eksplicitere vore theories-in-use. Denne proces forstiller jeg mig, kan være længe under vejs, hvor der mange gange vil forekomme inquiry.

Metode

Indledning

Jeg valgte, at foretage et kvalitativt gruppeinterview af læsetestpersonerne og et eksplorativt interview af 2 medlemmer fra Rådet²⁰, for at gøre det muligt at indhente information dels om oplevelsen af høringsrunden og den medbestemmelse som personerne mener, der har været til stede i forbindelse hermed og dels Rådets overvejelse om inddragelse af disse personer. Jeg interviewet først Rådet derpå læsetestpersonerne. Udgangspunktet er Steiner Kvaales bog "Interview – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview". Gennem dette kapitel har jeg henvisninger til og inspiration fra andre publikationer end Kvaales bog.

²⁰ Når jeg fremover omtaler Rådet, henviser jeg derfor kun til disse 2 medlemmer.

Fravalg

Jeg fravalgte spørgeskemamodellen netop for at kunne indhente nuancerede beskrivelser af de interviewedes livsverden og få deres "sandhed" frem, således jeg kan få min problemformulering belyst bedst muligt, ud fra interviewers viden. Således er chancen for at få ny viden, jeg ikke kendte i forvejen større, idet et spørgeskema typisk vil have på forhånd stillede svar som valgmuligheder. Dermed opnås ikke ny viden, som fremkommer spontant, set ud fra den interviewedes synspunkt. Et spørgeskema vil ikke give mig mulighed for at spørge uddybende ind til det interviewpersonen siger. Et observationsstudie mener jeg ikke er relevant i denne sammenhæng, da jeg har brug for at vide noget om nogle omstændigheder der allerede er foregået.

Styrker ved gruppeinterview

Interviewet er en åben og fleksibel tilgang til den interviewedes livsverden og det kræver god forberedelse, at være stringent som interviewer og bevare målet for øje. Hvis interviewer formår at stille spørgsmål, som åbner op for dialogen, opnår man også i større grad ny viden ved interviewet, fordi interviewpersonen selv bidrager med egne meninger og holdninger. Fordelen ved interview er også, at kunne stille uddybende spørgsmål i tilfælde af, at interviewpersonen ikke forstår spørgsmålet eller i tilfælde af, at interviewer vil sikre sig meningen med det sagte. Idet der er flere deltagere i det ene interview, vil der opstå dynamik, en social interaktion, hvor viden kan produceres på baggrund af komplekse meningsdannelser – kompleksiteter som vil være vanskelige at skabe i individuelle interviews. Fordelen ved at udnytte faktoren for meningsdannelse er, at man får en gruppeinteraktion og interviewpersoner vil kunne spørge ind til hinandens forståelser og dermed skabe endnu mere dynamik (Halkier 2002:16). Kan det lade sig gøre har man opnået den vigtigste dynamik i gruppeinterviewet (ibid:55). Én persons erfaringer og følelser sætter en andens i gang og fremmer derved dynamikken, kreativiteten, erindringen og spontaniteten. For at opnå denne interaktion er det vigtigt at interviewpersonerne alle føler sig tilskyndet til at bidrage til diskussionen. Dette vil også fremme at personernes særlige oplevelser og perspektiver naturligt kommer frem (Dehlholm-Lambertsen, Maunsbach 1997:112). Det er kvaliteten af den personlige kontakt, der definerer graden af åbenhed, tillid og oprigtighed i interviewet²¹. Idet 4-mandsgruppen, jeg interviewede, alle har fungeret som læsetestpersoner, men som udgangspunkt ikke er blevet samlet for, at samarbejde om deres input til Rådet, vil de dog have et udgangspunkt hvorfra de har fællestræk. Gruppeinterview er desuden en hurtig og næsten gratis form for datafangst og man får generet meget viden på kort tid. Samtidig kan denne form for interview i grupper, producere data om mønstre i forhold til betydninger

²¹ Jette Fog. Med samtalen som udgangspunkt. Akademisk Forlag; s. 35. 1998.

indenfor personernes beretninger og vurderinger samt fortælle noget om hvordan sociale processer kan føre til bestemte fortolkninger (Halkier 2002:112).

Interviewet i 2-mandsgruppen var et åbent interview, idet jeg ønskede at få tilvejebragt så meget ny viden som muligt om de tanker og overvejelser de har gjort sig, i forbindelse med inddragelse af læsetestpersonerne. Dette interview var præget af meget lidt struktur.

Svagheder ved gruppeinterview

Det båndede interview kan være og er ofte fyldt med "støj" i form af gentagelser og uklarheder samt "anspændt stemme", "suk", "fnisen" og "nervøs latter". Hvis datafangsten indeholder mangler i mønstre i form af fælles holdninger, som i analysen ikke kunne frembringe konsensus, kan datafangsten virke kaotisk. Taler interviewpersonerne i munden på hinanden, vil dette skabe endnu mere kaos i datafangsten. Dette var enkelte gange tilfældet i mit interview med læsetestpersonerne.

Et spørgeskema fx vil kunne fremstille ens eller uens svar, idet et spørgeskema er præget af objektivitet og præcise spørgsmål (under forudsætning af at de forstås) og derved svar muligheder. Når interviewet bliver transskriberet og man opdager, at interviewer ikke formåede at spørge ind til det som interviewpersonen talte om, som kunne have relevans for projektet, kan det i nogle tilfælde være for sent at indhente data – det vil dog være muligt at geninterviewe, hvis man kan samle gruppen igen, for at indhente data som man ikke i første omgang fik. For at undgå dette kræver interviewet stor opmærksomhed fra interviewer.

Et gruppeinterview begrænser, at hver enkelt interviewpersonen får mulighed for, at bidrage med alle sine meninger kontinuerligt, derfor er det vigtigt, at interviewer er opmærksom på, at alle er med i diskussionen (Dehlholm-Lambertsen, Maunsbach 1997:112). Idet der kun er én person i interviewet er det dennes virkelighed, der hele tiden er i fokus. Måske vil dette gruppeinterview kunne hindre, at der kommer mere personlige oplysninger frem, idet der vil være flere til stede i rummet. Det vil måske være sandsynligt, at interviewer kan opnå større frimodighed, idet der kun er én person (nemlig interviewer) at forholde sig til. På den anden side vil andre deltagereres tilstedeværelse kunne lede til overdrivelser – *performance*. Derfor fungerer gruppeinterviews bedst, når gruppen er relativt homogen - dvs. man ikke har stor spredning af typer inden for én gruppe. I dette tilfælde har alle det til fælles, at de var udvalgt som læsetestpersoner, men de har forskellige faglig baggrund og virke i organisationen.

Videnskabsteori

Hvor har interviewet sæde?

Viden qua et forskningsinterview, konstrueres gennem interaktion mellem interviewer og de interviewede (Kvale 1994:47). Forskningsinterview og den filosofiske diskurs er udgangspunktet for viden gennem samtale, hvor sproget er medium og den producerede viden er sproglig, idet samtale er en dialog mellem to parter i en mellem-menneskelig kontekst (ibid:53). Der sker således en udveksling af viden, mellem personer, hvor den viden som produceres er interrelationel (ibid:55).

"Fænomenologien er studiet af strukturen og strukturvariationerne i den bevidsthed, for hvilken enhver ting, begivenhed eller person fremtræder" (Kvale 1994:62, Giorgi 1975:83). Fænomenologien interesserer sig således både for menneskers perspektiver og hvorledes dette perspektiv fremstilles. Kvalitativ forskning er præget af fænomenologi, og meningen med den kvalitative interviewmetode er, at den er anvendelig til, at belyse oplevelser af et givent fænomen. Den tager sit afsæt i forståelse for sociale fænomener, andres perceptioner og er derved relevant for afklaring af forståelsesformen i det kvalitative interview (Kvale 1994:62). Den hermeneutiske forskning styres af, at opnå forståelsesenhed blandt aktører og meningsfortolke en tekst eller en samtale gennem refleksion. "Meningsfortolkning er karakteriseret ved en hermeneutisk cirkel" (ibid:57). Denne cirkel er i princippet en kontinuerlig proces hvor der skabes meninger og tolkes, indtil man er nået frem til en "fornuftig mening, en gyldig, enhedspræget mening uden indre modsigelser" (ibid:57). Analysen fordrer udforskning af det empiriske materiales enkeltheder, og efterfølgende fortolker man og relaterer delene til en logisk og meningsbærende enhed (Dehlholm-Lambertsen, Maunsbach 1997:112).

Den hermeneutiske fortolkning af interviewet belyser en dialog, der producerer interviewtekster, som skal fortolkes og afklarer tolkningen af de producerede tekster, som igen fremstår som en dialog eller samtale (Kvale 1994:56). Det er samtidig en refleksion over den forståelsesform som er indenfor hermeneutisk forskning - en søgen efter mening og opnåelse af forståelsesenhed, som er vigtigst (ibid:60). Med udgangspunkt i det fænomenologiske perspektiv søgte jeg, at sætte fokus på åbenhed overfor interviewpersonens oplevelser med egne oplevelser af høringsrunden og tanker om læring i den forbindelse. Jeg ønskede ikke at foretage en "dybdehermeneutisk" fortolkning af interviewpersonernes udsagn.

Interview som undersøgelsesmetode

"Et interview har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener" (Kvale 1994:19). Forsknings-

interviewet er baseret på dagliglivets samtaler og er en professionel samtale, og interviewpersonen formulerer sine egne perceptioner af sin livsverden. Interviewet har struktur og formål, er udspørgende og lyttende, men interviewerens kontrollerer og definerer situationen (ibid:19). Interviewforskning går mod nuancerede beskrivelser af og læner sig op mod det humanistiske område (ibid:21). Interviewet kan variere med hensyn til graden af struktur - fra ustruktureret, ikke-standardiseret interview, til et struktureret, deskriptivt og specificeret fokus interview, hvor man søger forskellige aspekter i interviewpersonens livsverden eller specifikke situationer og handleforløb, svarende til den problematik eller undren man ønsker belyst. Interviewet er ikke en gensidig interaktion mellem to ligeværdige personer, idet interviewerens definerer situationen og afgør emnet og styrer forløbet ved hjælp af spørgsmål (ibid:131).

Gennem interaktion mellem den interviewede og interviewerens struktureres der viden, og den producerende viden kan bruges til at forbedre de undersøgte interviewpersoners livsbetingelser eller til at manipulere deres adfærd mere effektivt (ibid:24). I dette tilfælde får jeg materiale, som skal belyse min problemformulering og dette er min primære opgave og mit mål.

Interviewet

Interviewpersoner

Der er i teorien delte meninger om, hvor mange deltagere et gruppeinterview skal have. Halkier (2002) refererer til 6-12 personer (stærkt inspireret af Morgan 1997:43, Wibeck 2000:49 og Hansen et al. 1998:270), og understreger, at man skal vælge sit antal ud fra "hvad der passer bedst til emnet, til deltagerne og de former for interaktion, man er særlig interesseret i" (Halkier 2002:38). Dehlholm-Lambertsen og Maunsbach siger i deres artikel (1997:112), minimum 4 og højst 12 og at det typisk er mellem 4-7 deltagere. Valget er også afhængigt af deltagernes eget engagement i emnet. Olaf Rieper (1993) siger, at interviewerens og interviewguiden er redskabet i interviewet og at gruppen som sådan, er et centralt redskab i et fokusgruppeinterview og at et mildt styret interview kan have 8-12 deltagere. Læsetestpersonerne udgør en gruppe på 9 personer, og jeg sendte besked²² ud til alle 9 for at sikre mig mindst 6 personer. Jeg måtte sende yderligere en mail ud til personerne, idet jeg kun fik 3 henvendelser. Jeg valgte derfor at interviewe de personer som efter 2. henvendelse²³ tilbød sin deltagelse og jeg fik yderligere 2 henvendelser om deltagelse. Disse 5 deltagere remindede jeg om interviewet henholdsvis 6 dage før og samme dag, men måtte desværre erfare, at 1 havde misforstået mødedagen og derfor ikke kom – hvorfor der var 4 interview-

²² Se bilag 3

²³ Se bilag 4

personer til stede. Beslutningen om at interviewe flest muligt, er taget med tanke i, at det har været svært at inddrage alle 9 personer, pga. ferie/kursus og travlhed samt manglende tilbagemelding fra 2 personer.

Henvendelsen til Rådets repræsentanter var ligeledes pr. mail²⁴, og der blev etableret et eksplorativt interview. Jeg valgte at henvende mig til 2 personer fra Rådet, som jeg opfatter som nøglepersoner²⁵, og jeg ville bruge interviewet til at få viden om den konkrete proces i forbindelse med inddragelse af læsetestpersonerne, og for at få belyst baggrunden for inddragelse af læsetestpersonerne. Den viden som jeg mente, jeg havde brug for, kunne i princippet godt være beskrevet i forbindelse med processens strategi, men det var den ikke.

Rammer for interview - etik

Interviewpersonerne var bekendt med, at de blev interviewet til et projekt, hvor jeg dels ønskede at få belyst læsetestpersonernes rolle og dels Rådets overvejelser. De kendte således et mindre formål med interviewet og var bekendt med, at interviewet blev optaget på bånd, skulle transskriberes og printes, hvilket alle accepterede. De havde desuden mulighed for, at stille spørgsmål inden jeg påbegyndte interviewet, men de vidste intet om hvilke typer spørgsmål, de ville blive stillet (Kvale 1994:132). Alle var frivillige deltagere og underskrev alle en samtykkeerklæring²⁶. Alle navne på personer er anonymiseret, det er dog vanskeligt at virkeliggøre fuld anonymitet, hvis læseren kender den involverede virksomhed og de grupper, der er repræsenteret.

Ramme for interview - fysiske

Interviewet med læsetestpersonerne blev arrangeret på den dag, hvor det kunne lade sig gøre at samle flest personer. Interviewene foregik på et kontor i virksomheden, med ro og hvor telefoner i tidsrummet ikke kunne forstyrre. På trods af seddel på døren "Interview, forstyr venligst ikke - kl. 14-16", erfarede jeg dog alligevel, at vi 2 gange blev forstyrret. For alle parter var det dog hurtigt, at finde tråden i interviewet igen. Interviewet blev optaget på en digital optager, hvorfor jeg kunne transskribere uden de store problemer. Der var afsat 1-2 timer til gruppeinterviewet og 1 time til interviewet af Rådet.

Roller og ansvar i interview

Jeg foretog interviewene og var moderator og var dermed den eneste, der styrede interviewet. Intervieweren eller moderatoren har til opgave at lede interviewet. På den måde får man

²⁴ Se bilag 5

²⁵ For at bevare en vis anonymitet af de to ressource-/nøglepersoner, vil jeg nævne, at den ene er leder og den anden har stor erfaring med kompetenceudvikling.

²⁶ Se bilag 6

tilvejebragt de svar, man har brug for, for at belyse en given problemstilling, dog uden at kontrollere interviewet men muliggøre, at den interviewede kan være nuanceret og tale om sin egen livsverden. Det er således altafgørende, at moderatoren lytter aktivt og, at denne har balance mellem at være indlevende og distancerende (Halkier 2002:54). Det var vigtigt, at der fremkom så personlige svar som muligt, som sagde noget om deres specifikke oplevelse, om deres rolle som læsetestpersoner, og deres forventninger til dette. Samtidig skal en moderatoren være opmærksom på, at der er balance mellem deltagernes aktivitet i interviewet, således alle bliver hørt, og at der ikke ex vis er én eller to der hele tiden er "på" og derved dominerende i interviewet (ibid:55).

De interviewede havde ikke noget ansvar for, at min problemformulering blev belyst. Jeg kunne ikke forvente, at den ideelle interviewperson fandtes, eller sammensætningen af personer til gruppeinterviewet var ideel. Når det er sagt, ønskede jeg selvsagt interviews, hvor interviewpersonerne var samarbejdsvillige og motiverede, som kunne formulere sine svar, var troværdige og svarede nogenlunde præcist på mine spørgsmål og kom med sammenhængende forklaringer (ibid:150). Disse ønsker var naturligvis også afhængige af min forberedelse og mit engagement. Jeg oplevede, at mine interviewpersoner levede op til mine behov.

Interview baseret på guide

Forberedelse af interviewene var afgørende for interviewenes interaktion og resultat. Derfor var vigtige overvejelser som "hvad skal der undersøges", "hvorfor det vælges og dermed formålet med det valgte" og "hvordan vil jeg skaffe den viden, jeg har brug for" – afgørende for om jeg kunne opnå et tilfredsstillende resultat, og om jeg kunne fastholde fokus i mine interviews. Idet jeg, i min interviewguide²⁷ til læsetestpersonerne, havde en del eksplorative spørgsmål, men også specifikke spørgsmål, var mit interview semistruktureret svarende til de temaer, jeg ønskede belyst. Mit ønske var, at gruppen fik plads til at belyse egne perceptioner samtidig med, at jeg ville få belyst mine temaer (Halkier 2002:43-45).

I interviewet med læsetestpersonerne præsenterede jeg det sammendrag²⁸ af tilbagemeldinger, af læsetestpersonernes udsagn, som Rådet havde nedskrevet i et referat. Dette gjorde jeg *efter*, jeg havde spurgt, hvilke input de havde givet Rådet, efter de havde læst håndbogen. Jeg forventede ikke, de kunne huske præcis, hvad de gav af input, men jeg ønskede at få de nuværende forestillinger frem, de *havde* til selve rollen som læsetestperson kontra konfrontationen med referatet. Dette skabte noget mere dynamik og fik flere udsagn frem, om den virkelighed de tidligere beskrev og der fremkom således også modsigelser. Jeg forsøgte

²⁷ Se bilag 7

²⁸ jf. afsnit "Skriftlig tilbagemelding fra HMU/LMU/læsetestpersoner, side 17

dermed at skabe baggrund for en analyse af, om denne dynamik udgjorde en forskel på, hvad jeg i specialet benævner; fase 1, som er *før* sammendraget blev præsenteret og fase 2, som er *efter* sammendraget blev præsenteret for læsetestpersonerne. Denne metode kan til en vis grad sammenlignes med det, som Halkier beskriver om øvelser og hjælpemidler (ibid:48), om at inddrage medieklip eller andet *efter* de har udtalt sig om det givne emne, for at kigge nærmere på, hvorledes denne udefrakommende påvirkning kan påvirke fremtidige udsagn om samme emne (ibid:49). I mit interview af Rådet²⁹ var formålet, at få belyst nogle fakta omkring overvejelser i forbindelse med inddragelse af læsetestpersonerne, således var dette interview åbent og eksplorativt³⁰.

Geninterview³¹

Da jeg havde interviewet læsetestpersonerne, blev jeg klar over, at de havde stor viden om kompetenceudvikling, hvorfor jeg valgte at indhente data fra Rådet om netop denne viden. Det var desværre ikke muligt, at få en aftale i stand indenfor rimelig tid, hvor begge kunne deltage, så derfor valgte jeg, at geninterviewe dem begge hver for sig, hvor de fik samme spørgsmål. Herforuden blev der sagt i interviewet med Rådet, at "læsetestpersonerne kom ind en postgang før HMU og LMU, hvorfor de havde en stor magt". Denne magt, som der henvises til, var jeg ligeledes interesseret i at få belyst, så jeg rettede henvendelse til den person som havde sagt dette, for at få dette udsagn uddybet. Disse belysninger vil jeg inddrage i min analyse.

Temaer i interview

Jeg valgte, at opdele interviewguiden, til læsetestpersonerne, i temaer for at skabe overblik over de fænomener, jeg ønskede at undersøge. Jeg havde en struktur, så jeg holdt mig til de emner, jeg valgte at undersøge i henhold til min problemformulering. Interviewguiden havde følgende temaer;

1. læsetestpersonernes ressourcer
2. forventninger til egen involvering
3. forventninger stillet fra Rådet - bevidsthed om rollen som læsetestperson
4. forventninger til graden af involvering
5. involveringens betydning for læringsprocessen

For at få disse temaer belyst har jeg i min interviewguide forsøgt, at stille spørgsmål med baggrund i teori om medarbejderdeltagelsesniveauer, den ret som medarbejderne har til

²⁹ Se bilag 8

³⁰ Se transskription af interview med Rådet, side 81

³¹ Se transskription af geninterview med Rådet, side 105

deltagelse svarende til opgaven, set både fra medarbejders side og arbejdsgivernes samt organisatorisk læring ud fra Argyris og Schön.

Kritik af mine interviews og metode

Umiddelbart synes det relevant, at jeg benyttede interviewet som det middel, der skulle skaffe mig viden om mine spørgsmål og belyse min problemformulering. Det jeg kan anfægte ved metoden er, at qua manglende erfaring i det kvalitative interview, så er det svært at fastholde fokus. Om end jeg havde en interviewguide, så var dette svært. Interviewpersonerne kendte ikke min guide, hvorfor de ofte besvarede noget, jeg endnu ikke var kommet til. Dette kunne til tider godt forvirre mig lidt og resulterede i, at jeg måtte stille et specifikt spørgsmål, som de måske allerede havde besvaret, blot for at sikre mig, at spørgsmålet ville blive besvaret. At spørgsmål blev besvaret uden de blev stillet, anser jeg dog som meget naturligt i en proces, hvor man taler frit. Det handlede mere om, at jeg kunne have besværlighed med at afgøre, hvortil jeg var kommet. Hukommelse er også meget vigtigt i et interview, og der oplevede jeg, at have brug for enkelte pauser for at samle tankerne og dermed komme videre. Dette er ifølge Kvale (1994) og Halkier (2002) også naturligt.

Interview med Rådet

Interviewet med Rådet varede 1 time og havde til formål at fremskaffe mig viden om den proces de havde været i, og om overvejelserne omkring inddragelse af læsetestpersonerne. Interviewet blev dog meget frit, forstået på den måde at de to repræsentanter og jeg blev ført til også at tale om, hvordan det måtte være for læsetestpersonerne, at blive stillet denne opgave og hvilke forventninger de måtte have til deltagelsen. Rådet beskrev også, hvordan de mente deres proces kunne gøres bedre i fremtiden, og de var villige til at tale om, hvad de kunne arbejde med, og hvad de kunne kritiseres for. Dette havde jeg ikke regnet med fremkom, men det betød, at min analyse kunne bredes længere ud, i forhold til Rådets læring om høringsprocessen. På den anden side bør jeg tage hensyn til, at dette er fremkommet ved kun 2 interviewpersoners udsagn, hvorfor det vil være forkert at generalisere deres udsagn, som hele Rådets holdning. Jeg vil dog mene, jeg kan bruge tendenserne i min analyse og derved benytte mig af deres udsagn. I løbet af interviewet med Rådets repræsentanter, bemærkede jeg, at det var svært at lade begge tale lige meget. De begge har været store ressourcer i Rådet (som nu er nedlagt³²), men den ene af nøglepersonerne var mest "på" i forhold til at besvare spørgsmål. Når jeg havde brug for at høre udsagn fra den anden, henvendte jeg mig ofte til vedkommende ved at spørge "er du enig i det?" eller "har du noget at tilføje?". Derfor har var det lidt vanskeligt at lede interviewet, således begge parter havde

³² Rådet er nedlagt, dog fortsætter nogle af Rådets medlemmer sammen med medlemmer fra, et også udgået uddannelsesråd, for således at optimere disse to instanser.

mulighed for at udtrykke deres livsverden lige meget/ofte. På den anden side, var det jeg søgte fakta i forhold til Rådets proces, og deraf må jeg tolke at begge parter til dels har været enige om disse processer, når ikke andet kom frem.

Gruppeinterview

Gruppeinterviewet varede 1½ time. Jeg valgte at gennemføre interviewet med gruppen på 4 personer. Jeg forsøgte dog at kontakte den 5. person ved, at ringe til vedkommende inden interviewet startede, men hun var ikke at træffe. Jeg valgte derpå, at gennemføre interviewet med tanker om de øvrige havde taget sig tiden til det, og fordi det havde været svært at samle personerne. Til det kvalitative interview er 4 personer lige på grænsen af, hvad jeg kan tillade mig, men det var tydeligt at disse 4 personer, alle var på banen, og alle markerede, at de ville svare på mine spørgsmål måske fordi det var vigtigt for dem, at præcis deres livsverden også blev fremhævet. Var én enig i det, der blev sagt, var der også bekræftende udsagn om dette.

Analyseredskab

For overskuelighedens og analysearbejdets skyld kunne jeg med fordel arbejde ud fra ovennævnte temaer indenfor de forskellige fænomeners betydninger. Jeg skulle blot være opmærksom på, at der i interviewet kunne tegne sig billeder af nye temaer, som jeg skulle forholde mig til. Dette vil være det typiske for en undersøgelse, som har eksplorative spørgsmål frem for den hypotesetestende undersøgelse hvor nye temaer og betydningsfulde dimensioner, som fremkommer gennem interviewet, vil kunne skabe problemer for interviewer, idet på forhånd styrede hypoteser med dertilhørende formål, ville begrænse udfoldelsen af fænomener eller temaer (Kvale 1994:107). Kvale taler om tre fortolkningskontekster eller niveauer og sonder mellem selvforståelse, kritisk common sense-forståelse og teoretisk forståelse. Selvforståelse betyder, at man forsøger at fortolke, hvad den interviewede selv forstår ved det, vedkommende siger. Det vil sige, at svarene ansues ud fra den interviewedes livsverden. Common sense-fortolkningsniveauet er fortolkning, der rækker udover det, den interviewede selv mener om et emne. Der tages ikke afsæt i en særlig teoretisk baggrund. Det vil sige, at fortolkningen ligger inden for en common sense-forståelsesramme. Den teoretiske fortolkning forudsætter en tolkning ud fra en given teori og det betyder, at fortolkningen går længere end den interviewedes selvforståelse og common sense-fortolkningen. Ifølge Kvale kan fortolknings-niveauerne overlappe hinanden og kan eventuelt opdeles yderligere (Kvale 1994:kap.12). På baggrund af mine temaer ville jeg forsøge, at danne mening med interviewernes udtalelser gennem detektering af helhedsindtryk af interviewet, sammenhænge og strukturer og dermed sammenholde det med valgt teori. Jeg skulle lægge mærke til mønstre og forskellige udsagn og sammenligne udsagn for, at skabe

baggrund for min analyse. Dermed sikrede jeg mig, at jeg ikke henførte mig til ensidig subjektivitet ved kun selektivt, at søge udsagn som understøttede mine egne interesser. På baggrund af dette blev mine fortolkninger foretaget med afsæt i en common sense-forståelse. Det betød, at fortolkningen gik videre end til blot at omformulere interviewpersonernes selvforståelse. Jeg ville fokusere på meningen, betydningen og indholdet i udsagnene hvormed også materialet ville blive overskueligt og håndterbart. I analysen ønskede jeg, at fortolke bredt og være åbne for nye temaer, der fik ud over dem, jeg allerede tidligere har anført.

Transskription

Analysen sker på baggrund af det transskriberede materiale. Dette interview er transskriberet til et worddokument, udprintet og derefter bearbejdet i computerprogrammet Nvivo³³. Jeg har selv transskriberet interviewet, og det er ikke blevet reliabilitetskontrolleret³⁴ (Kvale 1994:164). Jeg har i min dannelse af interviewteksten forsøgt, at være præcis i transskriptionen af ord fra båndoptager til papir, ved at registrere det, der er sagt tydeligt og klart. Jeg har dog ændret lidt i ordstillingen. (Halkier 2002:77). Kvale vil mene, at det er umuligt at transskribere præcist idet, der transskriberes fra mundtlig til skriftlig diskurs, en oversættelse der i den hermeneutiske verden er forbundet med forræderi (Kvale 1994:167). Hvis noget skulle fremkomme utydeligt på optageren eller er uklart, har jeg i disse tilfælde markeret det, i parentes, der var utydeligt, og ikke blot gættet mig til hvad der blev sagt under interviewet.

Når det er interessant, at lave et gruppeinterview for at opnå en social interaktion kunne det samtidig have været interessant at observere det der foregår, qua denne interaktion – observere pauser, fnisen og stemmeføring i forskellige sammenhænge og hvorledes de benyttede sig af hinandens tilstedeværelse og sfære (ibid:165). Dog har jeg valgt, i dette speciale, kun at anføre de emotionelle udbrud og stemninger som relaterede sig til præsentationen af den sammendrag af tilbagemeldinger, som Rådet havde udfærdiget. I resten af interviewet anførte jeg ikke stemninger, da jeg mente, dette sigte ikke havde sin berettigelse, da jeg primært ville analysere på det, som interviewpersonerne sagde i henhold til mine temaer. Beskrivelserne på andre temaer som jeg så, fremkom gennem interviewet. Derfor argumenterer jeg her for, at jeg valgte 1) ikke at notere alle stemninger (alle fremhævninger eller høje udbrud) eller "hm" og pauser i interviewet, og valgte 2) ikke at differentiere mellem hver enkelt deltagers udsagn da jeg gennem dette studie havde brug for dels, at få belyst de oplevelser og forventninger der har været i forbindelse med rollen som læsetestperson, og dels Rådets overvejelser og derfor ikke forfulgte hver enkelt deltagers udtalelser. Disse

³³ Nvivo er et australsk program for koding af kvalitative data.

³⁴ Kontrolleret med baggrund i at lade andre høre og transskribere interviewet, med henblik på at sammenholde disse transskriptioner.

observationer ville have haft stor betydning, hvis studiet havde drejet sig om sociolingvistiske eller psykologiske analyser (Kvale:172).

Gyldighed

Gyldighed af et kvalitativt studie er ofte til diskussion og derfor er begreber som generaliserbarhed, validitet og reliabilitet vigtige at få afklaret.

Generaliserbarhed

Overordnet handler generaliserbarhed om; den naturalistiske generalisering, statistisk generalisering, analytisk generalisering, forsker- og læsergeneralisering (Kvale 1994:228).

Da mit udgangspunkt dels er 2 personers udsagn fra Rådet og 4 læsetestpersoners udsagn, (som dog deler funktionen som læsetestperson og har deltaget i det samme projekt, fået samme materiale tilsendt og har fået ens spørgsmål), så vil jeg danne rammen ud fra en læsergeneralisering, idet læseren vil have mulighed for gennem min teoretiske felt og min metodebrug at vurdere om den producerede viden i konklusionen, er generaliserbar for læserens egen praksis.

Reliabilitet

Det er vanskeligt, at tale om reliabilitet eller reproducerbarhed igennem et kvalitativt studie da reproducerbarhed, i denne kontekst, ikke vil kunne rekonstrueres helt på samme måde, som man vil kunne gentage en spørgeskemaundersøgelse. Dog vil Kvale (1994) mene, qua problemformulering, at hvad og hvorfor noget skal undersøges vil påvirke måden at spørge på, og han hentyder til, at ledende spørgsmål vil styrke pålideligheden af forskningsinterviewet idet man forsøger, at tydeliggøre interviewers mening (Kvale 1994:157).

Validitet

Validitet i interview foregår gennem hele studiet – fra den teoretiske ramme, til det operationelle felt og til analysen (Halkier 2002:110). For at producere videnskabelig kvalitativ forskning er det desuden altafgørende, at man bevarer sin moralske integritet idet den eller de, som udfører interviewet og transskriptionen, kun har sig selv at stå til regnskab overfor i forhold til analysemetoden. Min egen forforståelse er også sat på prøve, og det handler om at forholde sig neutral om end kritisk. Netop forforståelsen anklages for gennem et interview at komme til udtryk, hvorfor Kvale (1994) er fortalende for en afmystificering af validitetsbegrebet, idet verifikation af information og fortolkning er en normal aktivitet i dagligdagen (Kvale 1994:246). Validiteten skal blot afgøre om det, man måler på, også bliver målt eller om det man ønsker at undersøge og få opklaret, også bliver afklaret (Ibid:233). Dette forudsætter, en

indtænkt systematik fra projektets start således man kan argumentere for sine valg gennem projektet. Validiteten bliver derved også synlig for andre, således resultater kan accepteres qua argumenter og danne systematik. For at sikre sig validitet gennem sit kvalitative studie, kan man tage udgangspunkt i systematikken ud fra Kvaales, Validering på 7 stadier (Ibid:232).

Analyse

I analysen har jeg valgt, at arbejde ud fra førnævnte 5 temaer. Disse temaer har jeg til dels ændret overskriften på. Et par stykker har jeg flettet sammen, da jeg fandt dette mere relevant og meningsfuldt. Andre temaer er nye og derfor tilføjet analysen. I det følgende vil jeg bearbejde temaerne, dels separat og dels ved at uddybe med valgt teori om medarbejderdeltagelse og organisatorisk læring. Under de respektive temaer har jeg opstillet læsetestpersonernes udsagn med kontra til Rådets udsagn. På baggrund af dette har jeg udvundet meningen med det, som er sagt, sammenhænge og overskuelighed i en delkonklusion. Jeg fandt det interessant også, at se på de emotionelle reaktioner i forbindelse med udleveringen af sammendraget af tilbagemeldinger³⁵, som jeg oplevede også kunne tolkes som interessante non-verbale signaler. Herforuden vil jeg forsøge at afdække, om det har nogen betydning for læreprocessen, om læsetestpersonerne *oplever*, de har medindflydelse eller ej. Dette vil jeg gøre på baggrund af forskelle mellem fase 1 (*før* præsentation af sammendrag) og fase 2 (*efter* præsentation af sammendrag). Nedenstående vil det i kursiv være udtryk for direkte citater fra interviewene.

Ressourcer

Under dette tema fandt jeg, at læsetestpersonernes viden om og interesse for kompetence står i kontrast til det Rådet fremhævede som udvælgelseskriterier. Læsetestpersonerne vidste ikke med sikkerhed, hvorfor de var blevet involveret, men havde en formodning om, at dette skyldtes deres viden og ressource indenfor beskrivelse af kompetencer og deres tidligere arbejde hermed. Rådet havde ikke bevidst valgt læsetestpersonerne ud fra deres faglighed eller ressourcer, men forsøgt at få et bredt udsnit af organisationen repræsenteret som læsetestpersoner. Rådet udtalte;

"...forsøgt at lægge det op til at dem, der var ildsjæle, eller om der var nogle, der kunne pege på nogle i deres afdelinger, som kunne være gode læsetestpersoner, i forhold til at det overhovedet havde lyst til at læse sådan et stort skrift, at de gad læse det, at de er vilde med sådan en kort deadline, at de havde udvist lidt interesse for det undervejs".

³⁵ jf. afsnit ” Skriftlig tilbagemelding fra HMU/LMU/læsetestpersoner, side 17

Det var tydeligt, at det betød noget for Rådet, at det var personer med nogle ressourcer, som kunne forbindes med punkter som lyst, vilje og engagement, som ville læse håndbogen igennem. Viden om kompetenceudvikling, så læsetestpersonerne som en ressource, hvilket hænger godt sammen med Bottrups (2001) artikel, hvor hun siger "der må 'tales' til den enkeltes engagement og interesser for at læreprocesserne kan lykkes" (Bottrup 2001:57) derfor måtte "viden" anerkendes af Rådet. Punkterne uddyber læsetestpersonerne, idet de ser en sammenhæng mellem lyst, vilje, engagement og viden om kompetenceudvikling, når man har interesse for et felt. Én udtalte, at hun søgte på Internettet for, at få viden om forskellige tilgange til kompetenceudvikling og udtalte hun var "*fyr og flamme*" – i samme åndedrag sagde hun, at dette var den måde, hun arbejdede på for, at opnå ejerskab. Ejerskab var en vigtig del af alle læsetestpersonernes forventninger til modtagelsen af kompetencekonceptet, dette behandles mere indgående under temaet; medindflydelse.

Viden som ressource

De "*fantastiske forslag*" og "*guldkorn*" som læsetestpersonerne mente de sad inde med, så de som en ressource. De har gjort sig erfaringer med kompetenceudvikling gennem længere tid, og har alle arbejdet med kompetenceudvikling og beskrevet kompetencer i afdelinger. Der forekom også en implicit viden om kompetenceudvikling, én af læsetestpersonerne udtalte;

"Jeg har ikke erfaring med, at dette stykke arbejde er noget man kommer så langt med, men i virkeligheden har vi altid talt om hvilke kompetencer, vi skulle have i en afdeling, kompetencekoncept eller ej, vi ved jo godt at nogle skal uddannes i en retning og andre i en anden".

Rådet var ikke klar over, at de havde denne viden, implicit som eksplicit, om kompetenceudvikling, de udtalte;

1) *"Det er jeg ked af, jeg ikke kan huske".* 2) *"Det vidste jeg ikke. Jeg var mere interesseret i, at få nogle som ikke kendte til kompetence udvikling. Måske ville deres viden om kompetenceudvikling være årsag til, at de opfattede det på en anden måde, og måske forstår det bedre end andre. Burde vi så have spurgt nogle andre?"*

Tydeligvis var dette genstand for refleksion, så jeg spurgte til om Rådet ville have bedt dem forholde sig andre og mere dybe spørgsmål, hvis de havde vidst, at læsetestpersonerne havde stor indsigt indenfor kompetenceudvikling, hertil var svarene;

1) *"Nej, jeg ser Rådet som vidensbanken, som der har arbejdet med kompetence udvikling. Det var ikke afgørende, at læsetestpersonerne havde kendskab til kompetence udvikling da de kun skulle besvare 2 spørgsmål".* 2) *"Nej, det er jeg ikke sikker på, fordi jeg, har ikke haft mandat til at spørge, om nogle dybere overvejelser, min opgave var en bunden opgave. Men havde jeg haft frie tøjler og mandat til det, ville jeg have udnyttet læsetestpersonernes viden om kompetenceudvikling og stillet dem nogle dybere spørgsmål".*

Delkonklusion

Læsetestpersonerne så sig selv som ildsjæle, der var nysgerrige og som gennem processen, som læsetestperson, fik styrket deres allerede eksisterende viden om kompetenceudvikling. Dette var overensstemmende med Rådets ønske om at inddrage ildsjæle, som havde vist interesse for kompetencekonceptet hen ad vejen men, som ikke nødvendigvis havde kendskab og viden om kompetenceudvikling. På dette punkt kan der således være tale om en diskrepans mellem læsetestpersonernes theories-in-use og Rådets theories-in-use, hvilket også kunne bekræftes af at de 4 personer, som jeg interviewede, havde udvist stor interesse for det, efterspurgt udviklingen af det, endog søgt på Internettet desangående og havde stor viden om kompetenceudvikling i øvrigt, hvilket Rådet ikke tog udgangspunkt i, i udvælgelsen af disse personer. Viden som ressource var ikke Rådets succeskriterier for deltagelse i høringsfasen.

Hverken eksplicit eller implicit viden om kompetence udvikling, var Rådet opmærksom på, eksisterede i virksomheden. Rådet så sig selv som indehaver af denne ressource – en såkaldt "vidensbank". Dog ville én fra Rådet have behandlet høringsfasen anderledes, hvis kendskabet om læsetestpersonernes viden var blevet bekendtgjort. Denne tænkning ville kræve sporing af medarbejderressourcer, set ud fra et bæredygtighedsperspektiv. Også virksomhedens struktur ville blive påvirket af denne tænkning, idet det sociale felt ville kunne blive inddraget mere, som den ressource, der på baggrund af viden, kunne fremskaffe forandringsagenter.

Forventninger til opgaven – læsetestpersonernes og Rådets

Idet læsetestpersonerne var interesserede i kompetencekonceptet, oplevede det som "*spændende*" at blive inddraget og idet de var "*nysgerrige*" og "*længe havde ventet på*", at der skulle ske noget nyt på kompetenceområdet, arbejdede læsetestpersonerne "*seriøst med opgaven*" og kom med, for dem, "*relevante*" og meningsfyldte kommentarer. Én udtalte;

"...hvis det var noget som ikke passede ind i vores verden, så følte jeg stort ansvar for, at gøre opmærksom på det..(..)..derfor satte jeg mig grundigt ind i det".

Læsetestpersonerne anså spørgsmålene som ikke tydelige nok, og meget brede, én udtalte;

"de spørgsmål de stiller til os er heller ikke klare og præcise for det er jo svært ikke at gå ind på selve indholdet hvis vi skal besvare de spørgsmål, så det er vel ikke så mærkeligt at vi gør det" (underforstået; kom med yderligere feedback end det de blev bedt om).

Herforuden blev læsetestpersonerne stillet overfor en deadline på 10 dage, hvilket Rådet selv mente, var dårlige betingelser. Én læsetestperson oplevede, at da hun henvendte sig til Rådet for, at få afklaret hvorvidt hun skulle bruge arbejds- eller fritid på opgaven, fik hun tildelt timer

i arbejdstiden for at løse opgaven. 2 andre tog tiden til det i arbejdstiden og en tredje valgte, at arbejde med opgaven hjemme, da arbejdstiden var præget af uro.

Tydeligvis vidste alle læsetestpersoner, at de blot skulle besvare 2 spørgsmål, men alle 4 sprængte denne ramme, én udtalte;

"jeg var godt klar over, at det var at gå ved siden af". En anden sagde; "jeg mener, man er nødt til, at kommentere på om det var et arbejdsredskab, man kunne få til at fungere, ellers synes jeg ikke, der var nogen mening med det. Men ja, det var ikke det, vi blev bedt om", en tredje sagde; "..som leder kan man ikke lade være med at kommentere på indholdet, der var nogle ting som faldt mig i øjnene".

En læsetestperson udtalte om Rådets forventninger til dem,

"de har vel forventet at få de svar, som de har bedt om" – ja og var også meget bevidst om at "det var meget med at kunne se den røde tråd, som de jo bad os om at forholde os til", en anden sagde; "betingelserne var vel at svare ja eller nej" (læs; til de to spørgsmål). En udtalte også; "jeg synes de holdt sig meget strikt til, at det ikke var selve indholdet, men om vi sprogligt forstod det".

Dette hænger sammen med Rådets ramme for opgavens spørgsmål, idet der blev sagt;

1)"..det var med vilje, at de ikke blev spurgt om det. Det var meget meget bevidst hvilke ting de blev spurgt om" – 2)"det var fordi den diskussion mente vi havde ligget et andet sted, tidligere i Rådet".

Rådet havde også andre forventninger forbundet med den indflydelse læsetestpersonerne fik, Rådet udtalte;

" Vi ville gerne have dem til at forholde sig til det. Og så vel et eller andet politisk om, at når man har spurgt folk undervejs, så vil de ikke have så meget kritik, tror jeg, senere hen i processen, for så vil de være kommet med deres kritik og deres bekymringer undervejs og så kan man imødegå det ved, at lave nogle tilretninger i skriftet"

Delkonklusion

Læsetestpersonerne var ikke i tvivl om, at opgaven krævede at besvare 2 spørgsmål, de gik til opgaven, med en devise om at de kunne svare på mere, end de blev bedt om fordi, det gav mening for dem, at gøre det. Omfanget af opgaven var dog ikke nemme betingelser for læsetestpersonerne, set fra Rådets side. Idet Rådet oplevede, at der var uklarhed omkring omfanget af opgaven, da læsetestpersonerne besvarede mere end de skulle, kunne der måske også her være tale om, at der var diskrepans mellem Rådets theory-in-use og læsetestpersonernes. Hvis opgaven havde været ekspliciteret ville det have været nemmere at opnå en fælles theory-in-use, som var i overensstemmelse med espoused theory. Læsetestpersonerne tog

dog opgaven og de gjorde deres bedste for at løse opgavens indhold og mere til, og de afleverede rettidigt og skriftligt.

Produktionsfeltet (jf. Bottrup 2001) gav dem således rum for læring svarende til de to spørgsmål, idet de også fik tid i arbejdstiden, om end lidt tid og om end opgaven var snævert defineret. Rådet udtalte, at de var tilfredse med de besvarelser, de fik, og mente læsetestpersonerne havde gjort et godt stykke arbejde. Interessant nok siger Bottrup i sin artikel: "Begrebet om læringsrum opererer med den forståelse at vi som aktører er påvirket og på en række områder begrænset af strukturelle forhold, men at disse ikke determinerer vor ageren". Om end læringsrummet er begrænset af strukturelle forhold, som Bottrup taler om, så spiller "egne oplevelser, erfaringer og tolkninger af verden omkring os – som individer og som sociale væsener" (Bottrup 2001:58) en rolle når læreprocesser foregår. Dermed arbejdede læsetestpersonerne seriøst med opgaven, tog ansvar, men samtidig forventede de også, at deres besvarelser blev behandlet seriøst, idet de fremkom med relevante kommentarer, uagtet deres forventninger til medindflydelse. At blive taget alvorligt af sin arbejdsgiver ved dermed at få mulighed for at omsætte sin viden og færdigheder, er et vigtigt element i medarbejderdeltagelse, som nævnt af Busck (2005).

Hverken læsetestpersoner eller Rådet var bange for, at de i fremtiden ikke vil springe rammen, men vil fortsætte med, at besvare spørgsmål, som de ikke får, for som en udtalte (i fase 1)

"...når jeg nu havde det i hånden, så ville jeg gøre mig den ulempe, at komme med kommentarer, som jeg synes der ellers var".

Interessant nok kom det frem i fase 2, at de i fremtiden også vil indgå i en sådan opgave, i fald det har deres interesse, da det er interessen, der driver værket.

Af Rådets udsagn kan der spores en underforstået mening med, at inddrage en bred gruppe læsetestpersoner, idet der er "noget politisk i", at inddrage medarbejdere i et forslag, for at ledelser i fremtiden kan sige, at medarbejderne dermed selv har været med til at "godkende" et forslag. På den måde bliver det paradoksalt, hvis en medarbejder senere i en evt. implementeringsproces, klager over en beslutning, når muligheden for involvering tidligere har været til stede.

Medindflydelse

Der er mange implikationer forbundet med "oplevelse" af indflydelse, så derfor behandler jeg temaer, som afdækker forventninger, som læsetestpersonerne havde og det, der kunne være med til, at påvirke deres holdning til *oplevelsen* af indflydelse.

Oplevelse af indflydelse i fase 1

I fase 1 udtrykte læsetestpersonerne, at de havde indflydelse på den inddragelse, der var forbundet med, at løse opgaven. Én af dem sagde;

"når man er med i noget, så bliver man jo hørt. Så man håber jo på, at de bemærkninger man kommer med, bliver brugt" – andre udtalte; 1) "det var meget med at kunne se den røde tråd, og det synes jeg, der var så rigeligt, for de gentog sig selv for meget, men det er også strammet op siden" – 2) "ja, det var alt for mange ord og gentagelser, og det er blevet bedre, siden der er kommet en indholdsfortegnelse".

Bl.a. disse bemærkninger var direkte udløst af, at de kunne se, at deres kommentarer var blevet brugt og de oplevede, at det, de havde bidraget med, blev brugt. Én sagde;

"ja, vi er blevet hørt". De tilføjede følgende; 1) "ja, så har vi jo ikke lavet det forgæves – 2) "ja, så har det arbejde, man har gjort, båret frugt".

Non-verbale reaktioner på sammendrag

Da jeg gav læsetestpersonerne sammendraget af tilbagemeldinger, blev jeg mødt med udtryk med karakter af "overraskelse", i form af rynken på panden og arme blev lagt over kors. På et tidspunkt skubbede én af personerne papiret fra sig, og udtrykte at;

"når det bare er det, de får ud af det, så...".

Til stadighed vendte interviewet tilbage til, at tale om "overraskelsen" over, at det læsetestpersonerne havde bidraget med, kun udløste 2 samlede tilbagemeldinger, som repræsenterede alle deres tilbagemeldinger, hvortil der var knyttet udtryk som;

"..det var ligegodt pokkers.."

Oplevelse af indflydelse i fase 2

Da fase 2 indtrådte, havde læsetestpersonerne læst sammendraget. Dette sammendrag havde ingen været præsenteret for før. Ingen var desuden bekendt med det svar, til læsetestpersonerne, som sammendraget også lød på. Ej heller havde de modtaget tilbagemeldinger om hvorledes deres udsagn, direkte var blevet brugt i Rådets videre bearbejdning af håndbogen. Jeg spurgte derpå til, hvorvidt der var overensstemmelse mellem sammendraget og de tilbagemeldinger, de havde givet Rådet. Efter løbende refleksion kunne alle sige, at de slet ikke kunne kende punkt 2, og at punkt 1 kun havde meget lidt relation til de tilbagemeldinger, som de var kommet med³⁶. Nogle udtrykte;

³⁶ Dertil bør tilføjes, at der var 5 andre læsetestpersoner, som ikke deltog i interviewet. De interviewede kendte dog tilsammen 2 andre læsetestpersoner, hvilke de mente, heller ikke havde givet udtryk for det, sammendraget indeholdte.

"den er mere positiv end det jeg skrev", "jeg har heller ikke svunget mig helt derop", "det tror jeg heller ikke jeg har, det er ikke mine ord i hvert fald". Én bemærkede at "det er et spørgsmål om hvilke ord man bruger, når man refererer det, vi har skrevet..."

Herefter skete der noget med opfattelsen af indflydelse, der blev sagt følgende;

"jeg havde ikke så høje forventninger", "..(..)det er jo Rådets afgørelse, skal vi bruge dét eller bruge dét, og sådan er det vel", "det er ikke sådan, at jeg nu går grædende hjem fordi alle mine ord ikke står her, på ingen måde, for sådan er det jo", "hvis de havde startet med, at spørge til vores mening, og så slet ikke havde brugt det, så havde det været mere provokerende end, at de spørger om noget og så jeg svarer på noget andet. Mere har de ikke lovet". En anden sagde dog,

"mine forventninger var at få indflydelse, men det største var nok nysgerrigheden..(..)..men jo, det påvirker mig alligevel, at det jeg har sagt ikke helt bliver brugt. Selvfølgelig gør det, det".

Ejerskab

Modsætninger fortsatte løbende gennem interviewets fase 2, da forventningen om ejerskab også blev bragt i spil. Hvorvidt, ville det påvirke deres syn på kompetencekonceptet, ikke at have indflydelse, og dermed deres ejerskab? Én sagde;

"det handler jo om, at få ejerskab af noget, for det er jo top-down ledelse og det har aldrig været så ledelsesforankret som det er nu", en anden sagde;

"..jeg har ikke særlig meget ejerskab til det her, men derfor kan jeg godt gå ind og bruge det, altså synes om ideen, så derfor er ejerskab måske heller ikke helt nødvendigt, men det gør nok alligevel en forskel". En anden sagde;

"for at få ejerskab gik jeg tidligere ind på nettet, jeg var fyr og flamme og søgte efter noget om kompetence for at finde ud af, hvordan vi skulle arbejde med det...".

Én tredje sagde;

"..det skaber jo et ejerskab at være begejstret. I forhold til dette kan det jo være vi bliver begejstret. Men generelt handler det om at være begejstret og det smitter af på andre i virksomheden". Én sagde også;

" i forhold til ejerskab tænker jeg, at hvis man, som menig ansat, har problemer med at gå ind i noget nyt, hvor man ikke kan se sit fingeraftryk, så må man have en trist tilværelse, hvis man skal have det rart med at gå på arbejde, men bliver irriteret over det som ikke blev, som man måske selv ville, så har man det ikke godt med, at tage på arbejde måske. På den måde må man bearbejde sig selv, og acceptere at det er sådan, vi gør". Én sagde også;

"..men jeg tror stadig der er en forskel, hvis ildsjæle har ejerskab, implementeringen går måske hurtigere så".

Frustration

Jeg spurgte om det betød noget for dem, om indflydelse var til stede eller ej, om manglende indflydelse var forbundet med frustration og svaret var entydigt "ja". I forlængelse af, at én sagde, at det alligevel påvirkede hende, ikke at have haft indflydelse på opgaven, i henhold til sammendraget, sagde en anden;

"det er jo også følelsen af, at nu har man siddet der i så mange timer", en anden sagde; "ja hvad var det, der kom ud af det?" – én undrede sig højlydt og skubbede sammendraget væk fra sig og sagde;

"ja, man kunne spørge, hvad ville de egentlig med os? De kunne jo også have indkaldt os til et gruppeinterview eller gjort det på mange andre måder, hvad var det egentlig I ville med os? Men jeg tror, det skulle gå lidt stærkt".

Rådet udtalte i denne forbindelse;

"Så det har på en måde, været en nødvendighed, at inddrage læsetestpersonerne, men vi har jo gjort det, fordi vi ville undgå modstand, men det er jo forestillinger vi har haft om, at der ville komme mere modstand fra nogle grupper end andre, det er jo ikke noget vi ved noget om, for vi har ikke undersøgt det".

I forbindelse med manglende mulighed for indflydelse, sagde én;

"nogle gange bliver jeg vældig frustreret over ikke, at have større indflydelse, fordi vi er en lille faggruppe, og så bliver man trukket ind under andres fags måde at tænke på", en anden sagde;

"jeg er frygtelig nysgerrig og vil gerne have indflydelse, men har ikke haft forventninger om det. Jeg befinder mig langt nede i denne organisation og den er meget topstyret og derfor får jeg tit informationerne meget sent, men det kan godt ærgre mig gul og grøn, at jeg ikke har mere indflydelse, for jeg synes tit, at dette sygehus går glip af nogle fantastiske forslag og guldkorn. Og jeg synes, vi ryger længere og længere ned i systemet. Jeg bliver nogle gange vældigt frustreret, fordi jeg har en mening om tingene og det er meget topstyret.

Som én udtalte så forekom der en vis accept af og forståelse for, at der ikke var indflydelse, på trods af, at man ønsker mere indflydelse, én udtalte om grunden til, man ikke har forventninger om medindflydelse;

1) *"det kan være man har dårlige erfaringer, 2) "det kan være man selv har siddet og lavet noget, som skal ud til høring" – forstået på den måde, at man derfor godt ved, hvor svært noget er, at lave om på, selvom det kommer til høring.*

Belønning

Desværre formåede jeg ikke i interviewet med læsetestpersonerne, at udfolde temaet "belønning" helt og de forventninger læsetestpersonerne havde i den forbindelse, men jeg så dog nogle tendenser, som jeg her vil skitsere.

Læsetestpersonerne kommenterede på flere ting, da de havde læst håndbogen. Én sagde at det havde undret hende, at niveau 3 skulle være gældende for "*...2/3 af personalet, hvilket ikke burde gælde for et universitetshospital*". Dette eksempel, bekræftede Rådet, har været en konsekvens af høringen, blot at det var HMU som gjorde denne bemærkning, hvilket også kan læses ud af referatet fra HMU. Idet sammendraget blev præsenteret, var der bred undren blandt læsetestpersonerne over, at det ikke var nedskrevet og dermed synliggjort, at det bl.a. var det, nogle af dem havde bidraget med.

Rådet udtalte interessant nok at;

"læsetestpersonerne er kommet ind en postgang før de andre (læs HMU/LMU) derved får de en ret stor magt". Der blev videre sagt; "vi tog deres kommentarer ind, men det var ikke sikkert vi ville bruge dem".

Hvorledes skal denne magt forstås i deres perspektiv, når Rådet selv tilføjer at de "*derfor opfører vi os lidt enevældigt*"? Jeg fik dette belyst gennem mit geninterview;

"Magten omhandlede kun de to spørgsmål. Hvis de ikke kunne se den røde tråd kunne vi ikke sende det ud. De kommentarer de i øvrigt kom med, følte vi os ikke forpligtet på. Det er kun det formelle organ, der kan tage ting af bordet".

Belønning, for arbejdet som læsetestperson, blev givet i form af en æske chokolade, hvilket alle var glade for og positivt overraskede over. Men hvilken belønning var de reelt interesserede i? Nogle udtrykte;

"det kunne da have været meget rart, at få mit fingeraftryk på det her". En anden udtalte; "jeg kunne godt have tænkt mig, at der var beskrevet nogle flere af de tilbagemeldinger vi kom med, så man kunne kende det. Man må formode, at de har diskuteret alle vores tilbagemeldinger i Rådet, og så kommet til en beslutning om, hvorfor noget ikke skulle ændres og det ville jeg gerne have set. Og så vil jeg opleve, at de har set det, jeg har kommenteret og taget det alvorligt gennem diskussion enten ved at afvise det eller acceptere det"

Man kunne spørge om læsetestpersonernes ejerskab til konceptet, er en belønning i sig selv? Hvor meget belønning oplever de ellers, de har fået, ud over chokoladen? Jeg spurgte om ejerskab afhang af, hvor meget man kunne se sit eget fingeraftryk og én sagde;

"ja, det er jeg slet ikke i tvivl om. Når jeg tænker tilbage på tidligere, hvor jeg arbejdede med funktionsbeskrivelser og kompetence, så opnåede jeg virkelig ejerskab og brændte for at videreformidle det til mine kolleger..

Delkonklusion

Gennem min analyse fandt jeg, at der var diskrepans mellem det læsetestpersonerne udtrykte af oplevelser, om medindflydelse i fase 1 og det de efterfølgende oplevede af medindflydelse, efter præsentationen af sammendraget, i fase 2. Oplevelsen af indflydelse viste sig, at ændre sig gradvist gennem resten af interviewet. På trods af, at jeg gennem interviewet fik en fornemmelse af, at forventningerne om reel indflydelse på opgaven, var lille, så påvirkede det alligevel læsetestpersonerne, at de blev refereret for kun, at have bidraget med 2 samlede tilbagemeldinger. De kunne umiddelbart se ændringer i håndbogen, qua egne tilbagemeldinger til Rådet, men måtte erkende, at dette ikke var synligt i sammendraget. Navrbjerg (2005) taler om, at indflydelse skal munde ud i noget, for på den måde at medarbejderne føler de har bidraget og dermed haft medbestemmelse.

Deres theory-in-use var således ikke i overensstemmelse med Rådets theories-in-use, som sås af referater og blev synlig ved præsentationen af sammendraget, hvorfor de straks forsøgte at skabe overensstemmelse mellem deres theory-in-use og Rådets, gennem inquiry, hvilken faktisk foregik løbende i interviewet. Måden at nå til ny og fælles opfattelse af theory-in-use blev udtrykt ved, at læsetestpersonerne erkendte Rådets valg ved fx at sige

"..det er jo Rådets afgørelse, skal vi bruge det eller bruge det og sådan er det vel" – "de har jo siddet med det i så mange år og i så mange måneder" – underforstået at Rådet havde ret til at bestemme.

Gradvist i denne inquiry skiftede de lidt mellem det, at forvente at have indflydelse og det faktum at de selv havde valgt, at besvare mere end de var blevet bedt om, hvorfor de alligevel ikke kunne forvente, at få indflydelse svarende hertil. Denne inquiry, var dog også forbundet med emotionelle reaktioner. Deres arbejde ønskede de, blev taget alvorligt af Rådet, hvilket også i litteraturen er efterspurgt af medarbejdere hos ledelser. Rådet indså dog løbende gennem interviewet, at havde givet læsetestpersonerne en "utilstedelig" men også "umulig" opgave, og der var således diskrepans mellem det, de åbnede op for, dels pga. manglende rammer for opgaven, og dels pga., at opgaven også var bunden fra Rådets side. Netop for få rammer kunne være årsagen til, at læsetestpersonerne sprang rammen for tilbagemeldinger, for at vise, hvad de ellers havde af viden og kompetence.

Viden og kompetence kunne netop være årsagen til kritikken af, at niveauet for størstedelen af de ansatte, skulle ligge på 3. Selvom det ikke var en del af opgaven at kommentere på dette,

mente nogle af læsetestpersonerne, ved at gøre det, at deres theory-in-use var så væsentlig, at rammen for opgaven måtte brydes. Pga. kritik på dette område har Rådet nu ændret dette til niveau 4-5 – de har således ændret deres oprindelige theory-in-use svarende til deres espoused theory gennem organizational inquiry, hvilket viser tilstedeværelsen af et læringsrum både i produktionsfeltet og i det politiske felt, da ændringen har tilbageført håndbogen og dermed igen er bearbejdet af Rådets medlemmer og siden bekendtgjort i virksomheden. Denne beslutning om, at ændre opfattelsen af kompetenceniveauet, kunne bidrage til at medarbejderne opfatter ledelsen som troværdig og derved "committer" sig til forandringsprocessen i større grad (Busck 2005).

Frustrationen over som involveret læsetestperson, ikke at have haft indflydelse, ses mere som et generelt træk ved organisationens struktur, som er top-down styret, idet beslutningsretten altid ligger hos ledelsen, så generelt er det forbundet med frustration, at medarbejderne ikke har mulighed for mere medindflydelse. Rådet så også sig selv som enevældige i beslutningen om, at bruge feedback eller ej. Der er således på dette punkt overensstemmelse mellem læsetestpersonernes theory-in-use og organisationens espoused theory. Den lille indflydelse eller slet ingen, er desuden et udtryk for mindre eller intet ejerskab, på trods af at de omtaler sig selv som ildsjæle, der både kan og vil bære en idé videre, og på denne måde lette en implementeringsproces, for det er der, de kan sætte deres fingeraftryk.

Selvom der kan spores forskelligheder i læsetestpersonernes udsagn omkring medarbejderdeltagelsens betydning for processen og accept af Rådets valg til ikke, at bruge al den feedback de kom med, så kunne de ikke afvise min løbende konklusion i interviewet, som var som følger;

"Jeg hører, at I ser der er nogle vilkår for, at gå ind i en sådan opgave, så er der nogle forventninger om ikke at få den store indflydelse, men i løbet af interviewet, oplever jeg, alligevel at I gerne ville have haft indflydelse, fordi I har brugt tid på det og fordi I er blevet inddraget..(..)..Er det korrekt konkluderet?"

Som Strauss (1998) siger i sin artikel, så er høj medarbejderdeltagelse en forudsætning for engagerede og tilfredse medarbejdere, da sådanne i større omfang vil udvise fremgang i, kvalitet og produktivitet. Læsetestpersonerne har dog ikke krævet høj medarbejderdeltagelse, mhp. indflydelse i ledelsesbeslutninger, hvorfor deres arbejde med opgaven kunne udgøre princippet i "noget-for-noget", som den belønning den enkelte læsetestperson fik udvidet sin viden, om kompetenceudvikling med.

Den grad af intensitet og involvering som læsetestpersonerne er en del af, vil ifølge Knudsen (1996) være en en-vejs-høring indenfor nogle taktiske spørgsmål, uden mulighed for drøftelse eller medbestemmelse. Læsetestpersonerne blev brugt som konsulenter på en bunden opgave, som bestod i, at vurdere læsevenligheden af et dokument, svarende til en single loop læringsproces.

Læring

Under dette tema vil jeg forsøge, at afdække hvilken form for læring læsetestpersonerne har bidraget med – individuel og/eller organisatorisk læring. Idet jeg gennem analysen også fandt, at Rådet har gennemtænkt nogle punkter for læring, vil jeg også inddrage disse til analyse.

Læsetestpersonernes læring

Som tidligere beskrevet opfattede læsetestpersonerne sig selv som nysgerrige og som ildsjæle og havde interesse for kompetenceudvikling og for det ny konceptets udformning. Deres engagement kan betragtes gennem følgende udtalelser, hvor nogle udtalte sig i forbindelse med det at have taget opgaven og fordelene ved at tage den;

1)(udsagn fra fase 1) "*jeg har et fortrin frem for mine kolleger, når vi skal til at implementere og der kommer mine interesser så ind*", 2)(udsagn fra fase 2) "*..det er nok mere nysgerrigheden der driver det..*", 3)(udsagn fra fase 2) "*..det er spændende og fordi jeg er nysgerrig. Det er mit eget personlige engagement..*"

Men hvordan påvirkede deres læring organisationen?

Interessant nok sagde én i denne forbindelse (alle udsagn fra fase 2);

"..når nu tingene er som de er, og det er besluttet der her, så gør man en indsats for, at få det til at fungere og gør sit bedste.." – en anden sagde; *"..for det er ikke til diskussion det her mere, nu er det sådan og hvordan gør vi så?"* – én sagde også; *"..nogle gange kan jeg ikke få det til at passe ind, men så må jeg jo bare få det til at passe ind alligevel, for der er vel en eller anden ydmyghed i, at se at sygehuset skal koordineres på en bestemt måde, i stedet for, at der kommer 1700 forskellige meninger"* en tredje sagde; *"..og så for min egen afdelings skyld, fordi vi skal undervise i det"*.

Der blev yderligere sagt i fase 2;

1) "*..jeg vil da godt være med til at arbejde videre med det og dermed implementere det med mine kolleger..*", 2) "*ja, det er jo så der, vi skal sætte vores sidste fingeraftryk, i afdelingerne når det skal implementeres"*

Mht. fremtiden og om at tage en sådan opgave igen og arbejde med den, blev der sagt i fase 2;

1) "*det ville jeg gøre, men det handler måske om, at det skal være et felt som*

interesserede mig, om jeg vil lægge tiden i det. 2) "det tror jeg da nok, det vil jeg ikke have noget i mod".

På en skala fra 1-10, adspurgte jeg læsetestpersonerne, hvorvidt de oplevede, at det havde været en god læringsproces og de to, der svarede med et tal, var mellem 5-8.

Delkonklusion

Læsetestpersonernes engagement og tilgang til opgaven var et udtryk for ønsket om individuel læring, idet deres egen viden og ressourcer blev styrket. Herved opnåede de også en individuel læring. Selvom de ikke fik mulighed for så meget medbestemmelse, som de ønskede sig, oplevede de alligevel at processen var middel- til god. Interesse for et emne og personlige ressourcer i form af viden, spiller en stor rolle, når det handler om at tilegne sig læring og indgå i en læreproces, hvilket også Bottrup (2001) bekræfter i sin artikel. Hun slår fast, at ved at deltage i læringsrummets beslutningsprocesser og i diskussioner mv., udvides muligheder for læring. På trods af, at der kunne spores utilfredshed med manglende medindflydelse i fase 2, så virker det klart som om, at det ikke har nogen betydning for læreprocessen, om læsetestpersonerne har medindflydelse eller ej. De er en del af processen fordi det har deres interesse, og de vil også uden tøven tage en sådan opgave igen, i fald opgaven eller emnet har deres interesse.

Læsetestpersonernes theory-in-use blev udvidet ved, at de indså, at den viden de havde tilegnet sig om kompetenceudvikling, var en fordel for dem, og de kunne se, de kunne bruge den fx også i forbindelse med implementeringen. Deres læreproces var således først og fremmest individuel. Dog fremgår det også tydeligt, at læsetestpersonerne arbejdede med at espoused theory, den ekspliciterede viden i organisationen, fik mulighed for at overleve. De anerkendte beslutningen om, at det var dette koncept, der skulle arbejdes med, hvorfor deres læring ikke længere kun var til gavn for den enkelte læsetestperson, men også til gavn for organisationen. De arbejdede kontinuerligt gennem interviewet med deres theory-in-use for, at skabe overensstemmelse mellem disse to begreber. På den måde blev den individuelle læring dernæst til organisatorisk læring.

Det organisatoriske ved læringen ligger i, at viden hos enkeltpersoner bliver til organisatorisk viden, som fører til ændringer i planer og strategier på organisationsniveau – og dette er sket i ét tilfælde i denne case. Om end det ikke (synligt) var på baggrund af læsetestpersonernes feedback, at antal medarbejdere på niveau 3 i kompetencespindet, blev ændret til niveau 4-5, så har medarbejdere i virksomheden, formået gennem organizational inquiry, at arbejde med de theories-in-use, som eksisterer i virksomheden svarende til virksomhedens espoused

theories. På denne måde erkendte medarbejdere, at de er gensidige afhængige af deres virksomhed, hvilket kunne antyde, at medarbejderne viste tegn i retning af bæredygtigheds-perspektivet.

Rådets læring

Interviewet med Rådet, handlede løbende om den læring, der var forbundet med den proces, som læsetestpersonerne var en del af. Rådet var kritisk overfor sig selv og udtalte bl.a.;

1) *"på det tidspunkt, hvor vi talte om, at drage læsetestpersonerne ind i dette, tror jeg ikke, vi var nået til erkendelse af at HMU og LMU burde inddrages og det kan man kritisere os for", 2) ".er jeg blevet klar over, at vi ikke har været tydelige nok i vores rammer, det var ikke i mit hoved dengang, at det skulle være tydeligt", 3) "jeg sad med én af læsetestpersonerne på et kursus, hvor hun gerne ville have defineret, hvad vi ville med det her, med opgaven som læsetestperson, med deres stemme. Så ja, det bekræfter at rammen ikke har været tydelig og det har jeg også lært noget af" – 4) "vi har heller ikke været tydelig omkring, at det er ikke sikkert, vi bruger det, som der kommer tilbagemeldinger på", hertil kom der en betragtning;*

"derfor kan nogle føle sig som gidsler, da de har meldt sig på et sæt præmisser og så viser det sig, at det er nogle helt andre. Spørgsmålet er, om man kunne have foregrebet det. Det tror jeg ikke, for vi har ikke haft denne erfaring fra tidligere. Det vil jeg gerne gøre anderledes en anden gang, for det med at dræbe motivationen hos nogle, det er det værste".

Den feedback som Rådet i øvrigt fik på det koncept, de fremførte og havde sendt ud i de formelle og uformelle led, førte til ændringer i konceptet, én udtalte;

"fx fik vi, fra det formelle system, en feedback som gik på, at vi burde skrive, at størstedelen af de personer, vi skulle have i huset, skulle være på kompetenceniveau 4 eller 5 frem for det, vi havde skrevet, niveau 3. Meldingerne gik på, at vi ved at fastholde dette niveau som det typiske, ville være et udtryk for at gå tilbage i forhold til det faktum der faktisk var repræsenteret i huset".

Der blev tilføjet; 1) *"og så stemte dette også dårligt overens med sygehuset vision.."* og der blev suppleret med; *"vi er et universitetshospital med høje mål og i fortsat udvikling".*

Desuden blev der sagt;

"ja, og hvis man mener dét,, er man faktisk nødt til at have en del medarbejdere på niveau 4 og 5. Vi kan ikke have sådan nogle ambitiøse mål, hvis vi så ikke også effektuerer det i vores medarbejderkreds. Det har vedkommende da meget ret i. Så det var et ex på, at der er nogle vigtige perspektiver, man kan overse, så det er godt nok at blive rusket lidt op i. De hjælper os med at tænke nogle gange".

De fremkom også med et eksempel på feedback, som ikke førte til ændringer af konceptet, én udtalte;

"Nogle ting var sorteret fra. Sådan gør jeg også i det formelle system, jeg beslutter, hvad der skal til diskussion. Er der tre som siger det samme, så mener jeg, jeg bør tage deres svar med. Så er det en vigtig stemme. Vi kom derpå med et oplæg, hvor vi foreslog at vi håndterede det og det, på den og den måde, og det blev der nikket til. Og en af de ting som nok kunne have bragt røre i vandene igen, var det med teorigrundlaget, for der var man ikke internt i Rådet enig om, hvordan det skulle være. Så det at der er nogle andre, som siger det samme og bringer den der tvivl ind igen, så kan der godt komme lidt røre i andedammen, så jeg foreslog, at det ikke blev diskuteret mere i Rådet – for det mente jeg ikke, der ville komme noget godt ud af.."

På trods af dette eksempel, hvor man vælger noget feedback fra, sagde én;

"jeg synes de har bredden, hvor vi har dybden. Vi graver os ned i noget og kan derved miste det brede perspektiv. De kender også nogle andre virkeligheder end vi gør, som sidder på andre stole end vores. Det er godt at andre faggrupper vil reagere på vores forståelse.."

Delkonklusion

Det er tydeligt, at Rådet har reflekteret meget over denne proces og de var tydelige i deres oplevelse af, hvordan de rent praktisk kunne ændre nogle foranstaltninger til næste gang de skulle benytte sig af det uformelle system. Den individuelle læreproces de som enkeltpersoner har gennemgået, kan ses ved, at de tager ansvar og forholder sig til de resultater, de har opnået. De udfordrede gennem interviewet, således deres egen theory-in-use med læsetestpersonernes theory-in-use, og søgte at nå deres forståelse. Hvad der er interessant at fremhæve, er den læring, der er sket i forbindelse med feedbacken om antal ansatte på kompetenceniveau 3. Der er tydelige argumenter for meningen med, at ændre dette syn, da det var i strid med den grundlæggende opfattelse af virksomhedens mål og visioner. Rådet gik således ind og arbejdede med denne feedback, på deres grundlæggende værdier i virksomheden og denne læringsproces vil jeg betegne som single loop læring. De grundlæggende antagelser i virksomheden dannede baggrund for ændringen, der skete altså en fejlretning svarende til disse antagelser, idet niveau 4-5 bedst ville passe til sygehusets mål og visioner. Deres theory-in-use blev således genstand for organizational inquiry, så der var overensstemmelse med virksomhedens espoused theory.

Hvis man med tiden kan se, at det er for ambitiøst, at arbejde med flest ansatte på niveau 4-5, må de grundlæggende antagelser, i form af virksomhedens politikker, mål og visioner rettes, og sker det, vil der være tale om en dobbelt loop læreproces. Det andet eksempel, om

valg af teori, er udtryk for, at man vælger, ikke at operere med den feedback der er givet, ej heller sin theory-in-use. Der er således ikke engang tale om single loop læring og deuterio læring er ikke indenfor rækkevidde, hvilket kunne begrundes i beslutningen om, at dette valg tidligere i forløbet var afdiskuteret.

Fremtidens høringsproces

Gennem analysen blev det klart at læsetestpersonerne forventede at afgive den feedback, som de fandt relevant, om de blev bedt om det eller ej. De udtalte;

1) *"ja det giver jo mening for os og på et eller andet tidspunkt må vi håbe at der bliver lyttet til flere af vores guldkorn", 2) jeg har ligesom bare accepteret at min indflydelse er knap og vil jeg høres, så må jeg bare sige det, 3) det kunne jo være, at vi siger noget, som de ikke ved, de har brug for at vide og derfor ikke spørger til det"*

Disse ræsonnementer synes fornuftige i forhold til, at blive hørt. Det var et bevidst valg, at læsetestpersonerne besvarede mere end de skulle, de ville høres og gerne have medindflydelse, på trods af en struktur som kun lagde op til en meget begrænset høring. Rådet udtalte;

" Men jeg er sikker på, man stadig vil tale sammen i nogle uformelle netværk, således en ide eller en mening ikke går tabt. Det er jeg ikke bekymret for sker"

Læsetestpersonerne vurderede processens metode ved, at komme med indspark som fx;

1) *"så skulle testgrupperne nedsættes på en helt anden måde og så skulle vi have længere tid, snakke sammen" – 2) "ja der skulle foregå en eller anden sparring med andre" – 3) "og så skulle testgrupperne ind noget før i processen, så man kunne komme på banen inden konceptet ligesom var blevet lavet helt færdigt, så det ikke kun er det færdige produkt, vi skal tage stilling til" – 4) "og så skulle man kunne få svar på, hvordan ens udsagn er blevet brugt".* Rådet var opmærksom på processen og udtalte;

"Vi nedlægger Rådet og et nyt Råd er på vej. Fordi vi har lært af denne proces, at vi skulle gøre det meget tydeligere, hvordan vi skal få beslutningsgrundlaget gjort tydelig og hvad det er for nogle veje op og ned i systemet, det nye Råd skal gå. Det har før været uldent, synes jeg. Man skal bruge det sædvanlige og formelle system, uden at bruge det uformelle, om det bliver godkendt ved vi ikke".

Rådet udtalte, at de havde opnået læring af denne proces og var meget tydelige i deres svar omkring hvorledes de så processen løse sig til det bedre, de udtalte;

"..hvis man skal se på dette rent processuelt og læringsmæssigt, så skulle deadlines have været længere og perioder skulle have været længere, for så ville det, man havde fået ud af det, have været mere validt. Testafsnittene havde for kort en periode og vi var for utydelige med, at forklare dem, at det de nåede frem til, ville på mange måder, for

dem selv, være utilfredsstillende for det, de havde fundet frem til, det ville ikke blive brugt. Det har jeg ikke selv været klar nok over, og vi har ikke gennemtænkt det godt nok rent pædagogisk, og det har jeg lært meget af, for der er nogle, der har været vrede på mig i en periode og hvor jeg også er lidt usikker på, om vi har fået skabt fælles fodslag igen og hvor jeg tænker, at det måske kan have indflydelse på nogle fremtidige ting"

Der blev tilføjet;

"..hvis jeg skal have en relation til nogle af dem, som har følt sig stødt på tænderne over nogle af de konklusioner, vi har draget, på det arbejde, som de har lavet, hvor det måske ikke er deres facon, der er blevet fremhævet som den gode facon, men som den dårlige. Hvis nogle bliver vejret og fundet for let – det kan blive problematisk for et fremtidigt samarbejde, hvis man ikke får den reddet i land. At man får snakket så længe med dem, at de får forståelse for, at det her, har vi ikke tænkt godt nok igennem og det har haft de og de konsekvenser. Det kan jeg godt bebrejde mig selv, at de ikke helt har kendt præmisserne eller vi ikke har været fremsynede nok".

I forhold til at benytte sig af læsetestpersonernes viden i fremtiden, erkendte én fra Rådet følgende;

"..havde jeg haft frie tøjler og mandat til det, ville jeg have udnyttet læsetestpersonernes viden om kompetenceudvikling og stillet dem nogle dybere spørgsmål".

Delkonklusion

Læsetestpersonernes feedback gav mening for dem at fremføre, om end de ikke kunne forvente at blive hørt, men håbet om, (engang) at blive hørt skabte engagement. Læsetestpersonerne brændte for, at komme med deres kommentarer og nysgerrighed var motivation i sig selv. Feedback, som giver mening, vil altid blive fremført for, at fremme den bæredygtige virksomhed, hvorfor virksomhedens anerkendelse af, at arbejdet skal give mening også, er en forudsætning, for således at kunne regenerere personlige ressourcer.

Det sociale felt som Bottrup (2001) taler om, byder tilsyneladende på noget viden, som Rådet ikke er bekymret for, skal gå tabt. Virksomhedens struktur vil dog være afgørende for om viden i fremtiden vil blive benyttet som ressource og dermed som nyttekundskab. Læsetestpersonerne har fremadrettede forslag til, hvordan fremtidens høringsproces kunne foregå, og jeg kunne fristes til, at spørge om ikke den ide eller mening, som opstår i det uformelle netværk, eller i det sociale felt, i højere grad burde give anledning til medarbejderdeltagelse, qua denne viden, som kommer fra ildsjæle, engagerede og nysgerrige medarbejdere? Hvorvidt man i virksomheden i fremtiden vil fokusere på det sociale og uformelle felt, qua brugen af testpersoner, projektgrupper mm, må tiden og beslutninger vise.

Konklusion

I min konklusion vil jeg forsøge, at få besvaret min problemformulering;

I hvor høj grad oplever læsetestpersonerne i den høringsproces de er involveret i, at de har indflydelse på endelige beslutninger? Hvorvidt svarer dette til Rådets forventninger? Hvorledes oplever læsetestpersonerne at der for dem, genereres læring i denne case, gennem den medarbejderdeltagelse de har haft, i den beskrevne case?

Praktisk vil jeg forholde mig til spørgsmålene ved, at opdele dem. Løbende forventer jeg desuden, at kunne besvare de hypoteser, som jeg stillede i problemstillingen.

- Der er diskrepans mellem den deltagelse som virksomheden åbner op for, i denne forandringsproces og den medbestemmelse medarbejderne viser sig at få
- Hvis ikke arbejdsindsatsen belønnes med "noget" påvirker det motivationen og læreprocessen.

I hvor høj grad oplever læsetestpersonerne i den høringsproces de er involveret i, at de har indflydelse på endelige beslutninger?

Der var flere implikationer forbundet med "oplevelse" og sammendraget af tilbagemeldinger var med til, på en mere nuanceret måde, at skubbe læsetestpersonernes refleksion over den proces, de havde været en del af, i gang. Gennem denne refleksion – fra fase 1 gennem fase 2 – opstod der således diskrepans mellem det, som læsetestpersonerne oplevede de havde indflydelse på og det som viste sig, de havde haft indflydelse på, qua sammendraget. Interviewet kunne tyde på, at læsetestpersonerne blev rystede over konfrontationen med sammendraget, men gennem refleksion i interviewet, erkendte læsetestpersonerne, at de ikke havde indflydelse på endelige beslutninger, men at de heller ikke forventede at have det. Dog havde disse erkendelser, konsekvenser for ejerskabet af konceptet. Læsetestpersonernes ejerskab var småt, hvis de overhovedet havde et ejerskab, og de ønskede sig, at deres fingeraftryk var synligt. Deres manglende ejerskab havde således betydning for oplevelsen af medindflydelsen, men selvom læsetestpersonerne ikke havde medbestemmelse, så ville dette ikke undlade dem fra, at arbejde med, at få konceptet implementeret. Virksomheden står således overfor engagerede medarbejdere, som erkender et gensidigt afhængighedsforhold og som erkender at beslutningsretten er hos ledelsen – de er samtidig erkendende overfor, at de befinder sig i en top-styret virksomhed. En refleksiv ledelse vil dog tage udgangspunkt i åbenhed og demokrati, og vil indebære indflydelse på dag-til-dag beslutninger og vil dermed også bidrage til nedbrydning af ledelsens magtposition (Lund 2002). Kun fremtiden vil kunne vise om virksomheden er interesseret i denne form for ledelse.

Den medarbejderdeltagelse læsetestpersonerne har været involveret i, var dermed en af de laveste former for medinddragelse, nemlig en-vejs-høring, hvor der ikke er mulighed for medbestemmelse eller drøftelse. Læsetestpersonerne havde tidligere arbejdet med kompetence udvikling, og havde derfor interesse for og viden om dette. Denne viden anså størstedelen af læsetestpersonerne, som grunden til de blev valgt. Dog blev denne viden ikke brugt som ressource af Rådet. Rådets undlod at gøre brug af læsetestpersonernes viden, men dette vil dog ikke afholde læsetestpersonerne fra, i fremtiden, at gå i gang med en lign. opgave, som de finder interessant og dermed komme med feedback. Om dette skyldtes, at de alligevel oplevede at princippet om "noget-for-noget" blev håndhævet, ved at de erfarede belønning ved, at deres viden om kompetence blev øget, kunne denne indstilling tyde på. De havde således forventninger til, på sigt, at blive hørt for den viden og kompetence de mener, de som forandringsagenter sidder inde med. De viste på denne måde også tillid til virksomheden og "committer" sig i fremtiden til virksomhedens nuværende ledelsesstruktur, som de kunne opfatte, har potentiale til at fremdrive mere demokratiske rammer, og på den måde afventer de en fremadrettethed mod en refleksiv ledelse. De udtrykte også, at de ikke på sigt vil blive demotiverede af, at de blev mødt med sammendraget, selvom denne i første omgang førte til emotionelle udbrud. Læsetestpersonerne viste engagement og var produktive i forhold til måden de greb opgaven an på, derfor vil jeg også mene, at høj medarbejderdeltagelse ikke absolut er en forudsætning for, at kunne udvise dette. Det kan også i større grad handle om den enkelte persons indstilling til en given opgave, dennes placering i virksomhedsorganisationen og måske også visheden om og forståelsen for fordelene ved individuel læring.

Muligheden for indflydelse med medbestemmelse for øje, skal være i overensstemmelse med de forhold, som skildrer virksomhedens virkelighed, når det gælder involvering og rammer og krav for medindflydelse. Med baggrund i Moltus (2005) artikel åbnede Rådet op for nytteargumentet ved, at inddrage læsetestpersonerne som ildsjæle, dog uden at bruge deres konkrete viden om kompetenceudvikling. Samtidig hermed åbnede de op for det produktive læringsrum, som er bundet til demokratiet, med dette læringsrums potentiale for tilbage-melding på kvaliteten af ens arbejde (Illeris 2002:74). Denne åbning for deltagelse og dermed indflydelse var dog ikke, set med et organisatorisk handlerum for øje, reel, da den ikke berettigede læsetestpersonerne til, at udvide Rådets viden med læsetestpersonernes viden, idet de er underlagt formelle strukturer, som ikke fremmer demokratiet. Dette hindrede dem dog ikke i, at udtrykke, at de i fremtiden, ville arbejde med en sådan opgave, da det de, i denne case, havde interesse for, overskyggede forventningen om indflydelse.

Hvorvidt svarer dette til Rådets forventninger?

Det medarbejderdeltagelsesniveau som læsetestpersonerne blev inddraget på, hænger godt sammen med virksomhedens struktur for medinddragelse, sikret af formelle MED-udvalg. At bruge det uformelle system, i form af læsetestpersonerne, uden ret til medbestemmelse, gav dem den laveste form for inddragelse, hvilket Rådet var bevidst om. De havde ikke mulighed for medbestemmelse, ej heller ved en mere omfattende feedback. Rådet hævdede at visse spørgsmål, heriblandt spørgsmål om valg af teori bag kompetencekonceptet, ikke ville blive genstand for gendiskussion, hvilket var et udtryk for, at formålet med den bundne opgave, som læsetestpersonerne fik, primært var at fejlrette håndbogen og forholde sig til læsbarheden. Dette er dermed et udtryk for single-loop læring. Rådet erkendte, at læsetestpersonernes opgave, var en "utilstedelig" opgave og at, de ikke havde tænkt opgaven og formålet med den, godt nok igennem, inden de gav den. Rådet havde dog forventninger om, at de besvarede 2 spørgsmål, hvilket de mente læsetestpersonerne gjorde, med stor tilfredshed.

Hvorledes oplever læsetestpersonerne at der for dem, genereres læring i denne case, gennem den medarbejderdeltagelse de har haft, i den beskrevne case?

Som besvaret ovenfor, var medarbejderdeltagelsesniveauet for læsetestpersonerne noget nær det laveste af indflydelsesgraderne. Opgaven de blev præsenteret for, anså de som spændende og de valgte at arbejde med opgaven, fordi de var interesserede ildsjæle. De fik på denne måde udbygget deres viden om kompetence udvikling og de ønskede, at få kompetencekonceptet til, at passe ind i deres egen hverdag. Denne tilgang til opgaven, er et udtryk for individuel læring. Dog kom denne tilgang til opgaven også til udtryk, gennem organisatorisk læring ved, at de tog ansvar for deres opgave og forsøgte, at skabe overensstemmelse mellem *deres* theories-in-use og *Rådets* theories-in-use. Grundlaget for organizational inquiry vil fortsat være til stede, selvom virksomheden ikke pt. arbejder med, at ændre deres espoused theories.

Det kan være svært, at ekspliciteren en viden, og dermed skulle sætte ord på sine theories-in-use. Dette var tilfældet med begge parter i denne case, hvorfor der ofte var uoverensstemmelse mellem deres oplevelse af, hvorledes espoused theories skulle forstås og handles efter. For at imødekomme sådanne uoverensstemmelser er handlerummet (Moltu 2005) eller læringsrummet (Bottrup 2001) en vigtig forudsætning for, at frembringe theories-in-use, som både eksisterede hos Rådet og hos læsetestpersonerne for, at kunne ekspliciteren den viden, som skal gælde i virksomheden. Rådet var opmærksom på læringsrummet, qua deres inddragelse af læsetestpersoner. De ønskede således, at lade andre bidrage med noget viden, som dog ikke havde konneks til læsetestpersonernes specifikke viden om kompetenceudvikling, men på valget af ildsjæle, som i denne kontekst indebar stor viden om

kompetenceudvikling. Deres valg var et udtryk for, at inddrage testpersoner svarende til singleloop læring, hvormed læsetestpersonerne kunne være med til, at fejlrette håndbogen, så den blev mere lettilgængelig og læsbar. Der blev således åbnet op for handlerummet i det produktive felt, men det lykkedes ikke Rådet, at lade handlerummet blive åbnet så meget, at de formåede at benytte sig af læsetestpersonernes viden som ressource.

Handlerummet eller læringsrummet for læsetestpersonerne, var derfor kun til dels foldet ud i denne case, om end det var med udgangspunkt i bundne opgaver, både fra Rådets side og derfor også for læsetestpersonernes. En bunden opgave hindrer fuld medarbejderdeltagelse med indflydelse som mål. Denne case kunne måske ansues med tanker om, at læsetestpersonerne inddrages med baggrund i deres interesse for kompetencekonceptet og fordi de er ildsjæle og derved legitimeredes nytteargumentet, på den anden side undlod Rådet (måske ubevidst), at benytte sig af læsetestpersonernes viden og arbejdede derfor (igen måske ubevidst) ikke med legitimeringen ud fra et kundskabsargument. Rådet var overbevist i deres budskab om, at det ikke nyttede, at lade læsetestpersonerne indgå i en ny diskussion, om fx valg af grundlæggende teori, da dette ville betyde, at de *"aldrig ville blive færdige"* med diskussionerne omkring kompetencekonceptet. Rådet valgte derfor bevidst disse kommentarer fra. Godtagelse eller bearbejdning af mere omfattende/dybdegående kritik, ville i en top-styret virksomhed kræve vilje til ændring af espoused theories, en granskning af topledelsens eller virksomhedens grundlæggende antagelser, og vil være en forudsætning for double-loop læring. Hvorvidt Rådet var interesseret i dette, og havde mulighed for dette, anser jeg for, at være topledelsens vurdering eller ansvar alene, med henvisning til Rådets udtalelse om mangel på *"frie tøjler"*. Derfor var læringen for læsetestpersonerne begrænset til primært, at være individuel. Jeg ser dog en mulighed for potentiel organisatorisk læring i videre udstrækning, da frøene/feedbacken er spredt (både i det politiske, produktive og sociale felt (Bottrup 2001)) qua denne høringsrunde. (Jeg udtaler mig hermed ikke om, dét der allerede var en del af det sociale felt). Fastholder læsetestpersonerne deres princip om, i fremtiden at fortsætte med, at afgive feedback på noget, de ikke bliver bedt om, vil virksomheden måske med tiden, se denne viden som nyttig og bruge den som kundskabslegitimering, åbne yderligere op for læringsrummet, men også se ressourcerne i det sociale felt. Hermed mener jeg, at en lærende virksomhed i højere grad vil sikre en double-loop læring. Interviewet med Rådet og deres refleksioner tyder på, at der var sket en læring af denne høringsproces, som måske i fremtiden vil komme ressourcepersoners viden til gode. Dette forudsætter dog topledelsens erkendelse af et gensidigt afhængighedsforhold til medarbejderne, da virksomheden, både i det politiske og i det produktive felt, anses for top-styret.

Perspektivering

Specialet har været en proces fyldt med overvejelser om hvad der kunne være interessant, og hvad der kunne betale sig at se nærmere på. Jeg opfatter derfor specialets konklusion som udtryk for tendenser, der kunne være i mange virksomheder, når det gælder medarbejdernes tilgang til medarbejderdeltagelse, ex vis deres accept af en given type deltagelse og dermed også deres forståelse for ikke have så meget medindflydelse i en top-styret virksomhed. Tendenser i forhold til den måde Rådet agerede i høringsprocessen, oplever jeg som en naturlig konsekvens af en top-styret virksomhed. Råderum eller frie tøjler eller mangel på samme er en direkte konsekvens af det læringsrum eller handlerum, som topledelse åbner op for. Andre ledere eller medarbejder længere nede i hierarkiet, som skal løfte en opgave er afhængig af, at dette læringsrum udfoldes svarende til at kunne benytte sig af medarbejdernes viden og kompetence.

I takt med at kompetencer i virksomheden udvikles forudser jeg, at virksomheders ledelser kommer til at møde flere kritikpunkter i givne forandringsprojekter. Medarbejdere bliver dygtigere og får mere uddannelse, fx kandidat- eller masteruddannelser, hvor de lærer at forholde sig kritisk overfor det, de stilles overfor. Ledelsesbeslutninger vil derfor kræve teoretisk fundament. Denne udvikling, som jeg forudser, vil give virksomheder opgaven om, at forholde sig til hvorvidt, de er omstillingsparate til de implikationer, der er forbundet med veluddannede medarbejdere? Jeg oplever veluddannede medarbejdere som ressourcer i virksomhedens organisme og en nødvendighed for den lærende virksomhed og ledelsers erkendelse af dette faktum er ligeledes en forudsætning. Ressourcer eller viden skal deles med andre hvilket fordrer læringsrummet, og læringsrummet skal udfoldes dels af medarbejderne selv og dels af ledelser og dermed bevidstgøres. Herved detekterer ledelser ressourcer og tilskynder til viden(s)deling, som vil komme fra alle virksomhedens celler (A&S 1996). Dette vil det ny kompetencekoncept måske i større grad kunne bidrage med, da det også indeholder en læringskompetence, som eksplicit skal give medarbejderne forudsætning til at lære og også til at lære at lære. Dette ser jeg som en god udfordring i virksomheden, og det vil ikke kun kræve medarbejderens engagement men også, at topledelsen både sikrer og målrettet arbejder hen imod denne forudsætning, og derved også ser betydningen og vigtigheden af at vægte double-loop læring. Definitionen af læringskompetence vil kræve at læringsrummet i alle 3 felter (Bottrup 2001) foldes ud, hvorfor jeg fristes til at sige, at denne definition er et udtryk for en velovervejede virksomhedsstrategi for udvikling af medarbejderne. Spørgsmålet er blot om definitionen stikker dybt nok i overvejelserne om, hvad dette reelt betyder i praksis i alle felter (Bottrup 2001)? Men bliver denne læring faciliteret, vil det virkeligheden være et step på vejen frem mod en bæredygtig virksomhed.

Denne tilgang til læring vil måske, også i fremtiden kunne afføde mindre bundne opgaver, således også ansvarlige for opgaver vil kunne arbejde med mere *frie tøjler*, som Rådet efterspurgte. Jeg vil dog mene, at en opgave aldrig er mere bunden end, at man kan forespørge ledelser om flere frie tøjler til besvarelse af en given opgave. I denne case oplevede jeg, at Rådet affandt sig med ikke at have frie tøjler, hvilket gennem undersøgelser af læsetestpersonernes potentiale og viden om kompetence måske kunne have ændret ledelsens afgivelse af mandat til, at Rådet kunne stille dybere spørgsmål i forbindelse med opgaven. Læring vil derfor efter min mening også betyde, at man kan og vil udfordre virksomhedens theories-in-use opadtil i systemet/hierarkiet, for at sikre virksomhedens bedste og dermed også dennes læring.

I en top-styret virksomhed er de formelle instanser, i form af MED-udvalg, talerør for medarbejderne. Disse udvalg nødvendiggør derfor velforberedte og kompetente medlemmer hvilket jeg kunne se som en udfordring i, i en hvilken som helst virksomhed. Med velforberedte og kompetente medlemmer løftes betydningen i det Knudsen (1996) skriver i sin artikel, "jo mere betydningsløs en beslutning er, jo større beføjelser til de ansatte" – for selvom der kan være tale om sjældnen en tilstand, idet medarbejdere får medbestemmelsesret indenfor det taktiske og strategiske felt, så er MED-udvalgs kompetencer nøgleord i denne sammenhæng. Knudsen fremhæver brugen af samarbejdsudvalg som en af vejene frem mod participation. Men hvorledes skulle medarbejdere kunne presse en ledelse yderligere til medbestemmelse gennem MED-udvalg, hvis der ikke kræves eksplicit kompetence i disse udvalg? Repræsentanter i disse udvalg, er valgt af virksomhedens medarbejdere, andre stiller måske frivilligt op, og måske stiller medarbejdere med særlige forudsætninger, eller uddannelser *ikke* op til valg, hvorfor jeg vil mene at medlemmer af MED-udvalg godt kan indbefatte personer, som ikke er ildsjæle indenfor alle de mangeartede opgaver, som kommer til høring. Hermed siger jeg indirekte, at MED-udvalg ikke per definition rummer kompetente medlemmer til fx, at godkende et kompetencekoncept, hvorfor jeg lægger op til, at virksomheder i større grad burde benytte sig af de ressourcepersoner, som har en eksakt viden om et givent område, som kan styrke virksomhedens theories-in-use og dermed udfordre virksomhedens espoused theories.

For at kunne forstå meningen med en bæredygtig arbejdsplads, og hvad der ligger i dette fremadrettede perspektiv for medarbejderdeltagelse, mener jeg man bør erkende, at en virksomhed med fuldt udviklet og reelt arbejdsdemokrati, ikke kan lade sig gøre. Bæredygtighedsaspektet er en dynamisk proces, som aldrig bliver stationær, men noget som hele tiden udvikler sig svarende til den individuelle og kollektive læring, medarbejderkrav og behov til

medarbejderdeltagelse ændrer sig og har måske ikke fællestræk, hvorfor jeg spørger om det er alle medarbejderes ønske, at arbejde i en bæredygtig virksomhed? Dette indebærer forskellige og mange implikationer – dog mange positive, men også modsat krævende, af den enkelte medarbejders involvering i virksomheden og for virksomhedens bedste. Er det "cremen" at gå efter en bæredygtig virksomhed eller er blot nogle få af begrebets implikationer tilfredsstillende og nok for medarbejderens liv og færdien i virksomheden? Er bæredygtighedsbegrebet et udtryk for, at virksomheders topledelse giver slip på bureaukratiets grænser, idet bureaukratiets praksisser ved top-down ledelse forhindrer medarbejderens indflydelse på at forstå og håndtere og se meningen med eget arbejde og dets prioriteringer? (Kira 2006:18). *Skal alt* arbejde i en virksomhed give mening for, at ansatte kan opleve, at de har et godt og meningsfuldt arbejde? Og hvis det altid skal give mening, hvilke krav stilles der så til medarbejderne om aktivt at udfordre en given opgave, for at kunne se meningen? Umiddelbart ser jeg store krav til medarbejderen og dennes forståelse af virksomhedens struktur, hvilket igen er krævende om end nødvendigt, for topledelsen, at gøre noget ved. Dette forudsætter i meget høj grad, at alle celler, og i særdeleshed medarbejderne i virksomheden, indgår i organizational inquiry, og bidrager med sine theories-in-use.

Vejene frem mod en bæredygtig virksomhed vil også kunne bane vejen for det sociale felts kompetencer. Den viden som eksisterer i det sociale felt – theory-in-use(n) – kan her synliggøres, hvorved medarbejderne kan optræde som forandringsaktører, og virksomheden kan arbejde hen imod at ekspliciterer en viden, som er forankret med udgangspunkt i alle virksomhedens celler. Med dette i tanke forudser jeg at virksomheden, med fordel kan forholde sig kritisk til hvorvidt uformelle grupper i fremtiden, skal nedsættes. Ressourcer som bliver brugt til at løse en opgave og den arbejdskraft som personerne i denne case har brugt, kan ansues som tid, der reelt flyttes fra patienten, hvorfor brugen af tid bør afvejes i forhold til den feedback, som bliver brugt.

Belønning i forbindelse med medarbejderdeltagelse er dermed et interessant aspekt, når man læser litteratur om medarbejderdeltagelse. Medarbejderens krav om deltagelse, på baggrund af forskning nævnt i Buscks artikel (2005:36), skal helst munde ud i, at kunne omsætte viden og færdigheder i forandringsarbejde og det faktum at blive taget alvorligt af ledelsen, er et langt vigtigere aspekt. Dette omtales som den belønning medarbejdere værdsætter. Modsat var lønkrav i forbindelse med medarbejderdeltagelse (i henhold til denne forskning) ikke på tale, hvilket måske kan undre ledelser, idet anden litteratur (Strauss 1998, Navrbjerg 2005) kan vise, at ledelserne har svært ved, at afgive rum til medarbejdernes ressourcer, i frygten for, at miste deres autoritet og dermed måske i sidste ende miste deres job. Betragtninger ud fra Strauss og Navrbjerg, kunne også være en af forklaringer på, at det kan være svært for

ledelser at ændre sine espoused theories qua en dybdegående feedback, om end relevant. I denne case kunne endog en gendiskussion af valg af teori, være genstand for problemer – da Rådet hypotetisk kunne komme til kort og dermed forlænge processen, ved fx at lade øvrige kompetente personer se kritisk på valget af teori.

Afsluttende tanker

Det kunne være interessant, at være gået i dybden med implementeringsprocessen af det ny kompetencekoncept, og se på i hvor høj grad virksomheden går i en bæredygtighedsretning. Hvordan påvirker det fx medarbejderne, at de skal "indplaceres" i et kompetencespind? Ud fra hvilke kriterier analyseres en medarbejder mhp. indplacering i spindet? Bør virksomheden angribe denne analyse med udgangspunkt i, at ledere med personaleansvar har forskellige tilgange til analyse, og hvordan sikres en overensstemmelse mellem afdelinger i virksomheden, når analyser foregår? Hvad betyder det, fx for implementeringen af konceptet og kollektiv ejerskab, at læger i beslutningsfasen ikke blev inddraget?

Jeg vil afslutte min perspektivering med at konstatere, at denne case har frembragt mange refleksioner om den proces, som har været forbundet med høringsprocessen. Problematikken i specialet rummer mange facetter og mit budskab vil være at medarbejderes theories-in-use i større grad, skal indarbejdes i virksomheder, for på den måde at sikre fællesskaber og på den måde deling af medarbejderes viden og ressourcer.

Referencer

1. Argyris, C. Schön, D. Organizational learning II. Reading, Mass: Addison Wesley.1996.
2. Bottrup, P. Læringsrum og arbejdsvilkår. Tidsskrift for arbejdsliv. 2001;2, p. 53-71.
3. Johnsen, E., Hildebrandt, S. Ledelse 1997. Artikel; Brandi, S, Hildebrandt, S. Træk af den lærende organisation. Børsens Forlag 1997.
4. Busck, O. Hvor blev medarbejderdeltagelsen I virksomhedernes miljøarbejde af? Tidsskrift for arbejdsliv. 2005;4, p. 27-44.
5. Dehlholm-Lamertsen, B., Maunsbach, M. kvalitative metoder i empirisk sundhedsforskning – fem artikler fra Nordisk Medicin 1997. forskningsenheden for Almen Medicin. 1998.
6. Halkier, B. Fokusgrupper. Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag. 2002.
7. Hildebrandt, S. Brandi S. Lærende organisationer – erfaringer fra danske virksomheder. København: Børsens forlag. 1998.
8. Hvid, H. Dilemmaer knyttet til medarbejderdeltagelse i 'partnerskaber'. Tidsskrift for arbejdsliv. 2003;2, p. 7-26
9. Jørgensen, C. H., Warring, N. Læring på arbejdspladsen i Knud Illeris (red.): Udspil om læring i arbejdslivet. 2002;37-64.
10. Illeris, K. Udspil om læring i arbejdslivet. Roskilde universitetsforlag. 2002.
11. Kira, M. bæredygtig arbejdsorganisationsudvikling. Tidsskrift for arbejdsliv. 2006;2, p. 9-22.
12. Knudsen, H. Participation på arbejdspladsen – lettere sagt end gjort. Dansk Sociologi. 1996;2 p. 21-35.

13. Kvale, S. Interview – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview. København: Hans Reitzels Forlag. 1994
14. Landsorganisationen i Danmark. Medarbejderdeltagelse og bæredygtighed. Temahæfte 2. 2004.
15. Laustsen, S. Høstrup, H. Windstrup, P. Kompendium i evidensvurdering af forskningslitteratur. Århus universitets hospital, Skejby Sygehus. 2005
16. Lund, H. L. Integreerede ledelsessystemer og arbejdspladsdemokrati i et bæredygtighedsperspektiv. Tidsskrift for arbejdsliv. 2002;4, p. 39-58
17. Moltu, B. Kunnskapslegitimering av medvirkning. Tidsskrift for arbejdsliv. 2005;3, s.51-70.
18. Navrbjerg, S. E. Mellem medindflydelse og medbestemmelse – nye samarbejdsformer i amter og kommuner. Tidsskrift for arbejdsliv. 2005;3, p.12-33.
19. Reinecker, L. Jørgensen, PS. Den gode opgave – opgaveskrivning på videregående uddannelser. Samfundslitteratur København. 2000.
20. Rieper, O. Gruppeinterview i praksis brug af fokusgruppeinterview i evalueringsforskning. København: AKF forlaget. 1993.
21. Strauss, G. "Participation works – if conditions are appropriate", Heller, F. Pusic, E. Strauss, G. Wilpert. B. (eds). *Organizational Participation: Myth and Reality*, Oxford University Press, New York, NY, p.190-219. 1998.
22. Århus Amt. Introduktion til kvalitetsarbejde. Service- og kvalitetskontoret. 1994