



GENNEM PRAKSIS' ØJNE

FRA SUMMATIV TRÆNINGSEVALUERING TIL FORMATIV PRAKSISTRANSFORMATION

En kritisk-utopisk aktionsforskningsrejse:
Fra instrumentelle og reifikative træningsbetingelser – mod bæredygtig læring og forandring

Morten Stub Højen

Stud.ID: 20211049

Vejleder: Mira C. Skadegår

Bivejleder: Leif Jeberg

Anslag: 143.674 (inkl. mellemrum)

cand.mag. i Læring og forandringsprocesser

Aalborg Universitet, København

Speciale 2025

... i, af og for praksis

English prologue:

I entered an accelerated world – and *through the eyes of practice*, I encountered a chaotic and fragmented reality of complex demands. Guided by *experience* and *educated guesses*, drawn to the *semiotic space* between organism and environment, I sought to slow the pace by restoring a *sense of coherence* – not to halt development but to explore how we might *take action together* to attune the *rhythm* and once again *experience* our reality *moving* in the direction of *human meaning, resilience, and sustainable learning and change...*

in, of, and for practice.

Dansk prolog:

I en accelereret verden – oplevet *gennem praksis' øjne* – trådte jeg ind i en kaotisk og fragmenteret virkelighed af komplekse krav. Vejledt af *erfaring* og *kvalificerede gæt*, draget af *semiosfærens signaler* mellem organisation og menneske, søgte jeg at sænke hastigheden ved at genoprette *oplevelsen af sammenhæng* – ikke for at standse udviklingen, men for i *fællesskab at handle og undersøge*, hvordan vi kunne stemme *rytmen* og igen *erfare*, hvordan vores virkelighed *bevægede* sig mod menneskelig mening, resiliens samt bæredygtig læring og forandring...

i, af og for praksis.

Abstract

Background:

In highly regulated industries such as the pharmaceutical sector, organizational training often prioritizes compliance, standardization, and documentation over learning as a dynamic and meaningful process. Within Novo Nordisk, training for Content Responsibles has largely been characterized by formal classroom instruction and limited access to situated practice. This raises a critical question: *How can learning be sustained and experienced as coherent, meaningful, and transferable within a context governed by regulation and efficiency?* Drawing on theories of Experiential Learning (Kolb, 2015), Situated Learning (Lave & Wenger, 2003), Transfer of Training (Baldwin & Ford, 1988), and Sense of Coherence (Antonovsky, 2000), this study explores how employees experience existing training practices and how their reflections can inform the development of sustainable and contextually grounded learning designs.

Aim:

The purpose of this thesis is to investigate how the current training practice at Novo Nordisk influences learning, participation, and transfer among Content Responsibles, and to examine how their experiences can guide the development of theoretically anchored and empirically tested learning initiatives. The research aims to create a foundation for rethinking organizational learning in regulated contexts — shifting the focus from *learning about compliance* to *learning through experience and reflection*.

Method:

The study is designed as a critical-utopian action research project combining abductive analysis with iterative experimentation. Across four analytical phases — divergent, assimilative, convergent, and accommodative — empirical data from observations, interviews, surveys, and co-reflective sessions were continuously analyzed and translated into provisional theoretical models and practical hypotheses. This methodological approach enabled a dialogical movement between theory and practice, where empirical insights not only illustrated but also challenged and expanded the theoretical understanding of learning coherence. The research was guided by a participatory ethos, positioning the researcher as a practitioner-researcher (Jarvis, 2002) — simultaneously embedded within and critically observing the field, thereby transforming the training practice into a learning laboratory.

Results:

Findings indicate that the current training design creates a fragmented learning infrastructure, where reificative modes of learning — focused on compliance rather than understanding, application, and support — remain disconnected from the broader learning process. While participants cognitively grasp training content, they lack opportunities for situated practice and shared reflection, resulting in limited transfer and reduced perceived meaning. Through iterative analysis and testing, the study identified *learning coherence* as a relational rather than a structural phenomenon. This insight culminated in the introduction of a new conceptual model — RSOLC (Relational Sense of Learning and Coherence) — which extends Antonovsky's framework by adding a fourth dimension: *relational anchoring*. Empirical evidence from three experimental interventions (A1–A3) demonstrated that *comprehensibility* emerges through dialogic reflection, *manageability* depends on relational support, and *meaningfulness* is sustained through shared practice and follow-up. Thus, sustainable learning coherence arises not from fixed structures but from the quality of relations, dialogue, and co-created understanding among participants.

Conclusion:

The thesis concludes that learning in regulated environments cannot be designed as a linear or purely cognitive process. Instead, it must be facilitated as an ongoing, relational, and dialogical practice. The proposed concept of RSOLC provides a theoretical and practical framework for understanding how learning coherence develops within communities of practice, where employees become active co-creators of meaning rather than passive recipients of knowledge. Furthermore, the study introduces a spiral model for sustainable learning and practice transformation, linking individual experiences with organizational learning loops across local, cross-functional, and strategic levels. From this perspective, sustainable learning emerges when organizations move beyond efficiency-oriented training logics and engage in reflective dialogue — listening not only to whether employees follow instructions but also to what they say in return. By combining experiential theory, participatory methodology, and critical pragmatism, this thesis contributes to a growing body of research advocating learning as a human and dialogical process — one that fosters coherence, ownership, and resonance *in, of, and for practice*.

Indholdsfortegnelse

1	INDLEDNING	6
1.1	EMNE: ET KRITISK-PRAGMATISK BLIK: LÆRING I SPÆNDINGSFELTET MELLEM KRAV OG MENING	6
1.1.1	<i>Problemfelt</i>	7
1.1.2	<i>Pilotprojekt</i>	9
1.1.3	<i>Problemformulering</i>	11
1.1.4	<i>Forskningsspørgsmål</i>	11
1.1.5	<i>Et kvalificeret gæt</i>	12
2	STATE OF THE ART	12
2.1	VALG OG AFGRÆNSNING AF LITTERATUR	13
2.2	KERNEINDSIGTER FRA FORSKNINGEN	13
2.3	HVOR FELTET ER PÅ VEJ HEN	14
2.4	SPECIALETS POSITION I FELTET	14
3	METODOLOGI OG METODE	15
3.1	VIDENSKABSTEORETISK AFSÆT, ERKENDELSESFORMER OG SLUTNINGSLOGIKKER	16
3.2	FORSKERPOSITION	18
3.3	FORSKNINGSPERSPEKTIV OG TILGANG	20
3.4	UNDERSØGELSESDSIGN OG BEVÆGELSESLØGK	21
3.4.1	<i>Konkret erfaring: Observation af træningspraksis</i>	24
3.4.2	<i>Reflekterende observation: Gruppeinterviews</i>	24
3.4.3	<i>Abstrakt begrebsliggørelse: Teoretisk syntese</i>	24
3.4.4	<i>Aktiv eksperimenteren: Afprøvning i praksis</i>	24
3.5	ETISKE OVERVEJELSER	25
4	TEORI	26
4.1.1	<i>Teori som forbindelsesled mellem metode og analyse</i>	26
4.1.2	<i>Læringens økosystem – den teoretiske ramme</i>	27

4.1.3	<i>Teoriens funktion i spiralens fire erkendelsesfaser</i>	28
4.1.4	<i>Meta-syntese: Fra OAS til ROALS</i>	29
5	ANALYSE (16)	30
5.1	ANALYSESTRATEGI.....	30
5.2	DIVERGENT FORESTILLING	31
5.2.1	<i>Divergent erkendelse af forskningsspørgsmål 1</i>	33
5.3	ASSIMILATIV ANALYSE	33
5.3.1	<i>A1: Træningens design og transferens betydning for begribelighed</i>	34
5.3.2	<i>A2: Læringslogik og deltagelsesformers betydning for håndterbarhed</i>	35
5.3.3	<i>A3: Deltagelse og transferens betydning for meningsfuldhed</i>	37
5.3.4	<i>OAS som læringsmekanisme: Samspillet mellem begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed</i>	39
5.3.5	<i>Assimilativ erkendelse af forskningsspørgsmål 2</i>	45
5.4	KONVERGENT BESLUTNING	47
5.4.1	<i>Konvergent erkendelse af forskningsspørgsmål 3</i>	49
5.5	AKKOMODATIV INITIERING.....	50
5.5.1	<i>Praksis som læringslaboratorium for transformation af læring og træning</i>	52
5.5.2	<i>I1: Praksisnær meningsforankring</i>	53
5.5.3	<i>I2: Struktureret eksperimentering</i>	57
5.5.4	<i>I3: Superviceret praksisovergang</i>	61
5.5.5	<i>Akkomodativ erkendelse af forskningsspørgsmål 4</i>	63
5.5.6	<i>Syntese: Læringens dobbelte spiral og fremkomsten af ROALS</i>	66
6	DISKUSSION	67
6.1	REFLEKSIV METODISK DISKUSSION: AKTIONSFORSKNINGENS ERKENDELSESFORM OG FORSKERPOSITION	67
7	KONKLUSION	68
8	PERSPEKTIVERING	69
9	FORMIDLINGSARTIKEL	73
	<i>BÆREDYGTIG LÆRING – EN RYTMIK BEVÆGELSE I SPÆNDINGSFELTET MELLEM KRAV OG MENING</i>	73

10 REFERENCER..... 77

1 Indledning

Dette speciale undersøger, hvordan læring kan forstås og udvikles i spændingsfeltet mellem organisatoriske krav og medarbejderes oplevelse af mening. Med udgangspunkt i Novo Nordisks træningskontekst belyses, hvordan krav om effektivitet, dokumentation og compliance påvirker læringens form, indhold og oplevede relevans, og hvordan refleksion, praksisnærhed og deltagelse kan bidrage til mere bæredygtige læringsprocesser.

1.1 Emne: Et kritisk-pragmatisk blik: Læring i spændingsfeltet mellem krav og mening

Organisationer står i dag over for en virkelighed præget af konstant forandring, hvor effektivitet og tilpasning er blevet grundvilkår. Hartmut Rosa (2014, s. 100–105) beskriver, hvordan denne acceleration i teknologiske, sociale og organisatoriske processer overstiger menneskers kapacitet og fortrænger tid til fordybelse. Når læring reduceres til et spørgsmål om tempo og dokumentation, risikerer den at miste sin resonans – den gensidige relation mellem menneske og verden, hvor erfaringen får betydning. Hersted og Frimann (2023, s. 45–50) betegner dette som *simuleret resonans*: læring præsenteres som meningsfuld, men opleves ikke som det i praksis.

Spørgsmålet bliver derfor ikke, hvordan læring kan effektiviseres, men hvordan den kan genvinde sin menneskelige resonans i organisationer præget af krav og kontrol (Rosa, 2021). Hvor Rosa (2014) viser, hvordan acceleration og effektiviseringskrav kan fortrænge tid og refleksion fra læring, understreger Løgstrup (2022, s. 90–96) betydningen af at fastholde læring som en langsigtet, menneskeligt forankret proces. I organisatorisk sammenhæng kan ESG-agendaens fokus på trivsel, udvikling af menneskelig kapital og værdibaseret ledelse ses som et muligt modpres mod den teknisk-rationelle logik, der favoriserer hastighed og målbar effektivitet. Denne forståelse danner baggrund for begrebet *bæredygtig læring* – en langsigtet og menneskeligt forankret proces, der forbinder trivsel, udvikling og organisatorisk sammenhæng.

Aktionsforskningen tilbyder i denne sammenhæng et kritisk-pragmatisk blik, hvor læring udvikles indefra – *i, af og for praksis* – gennem medarbejdernes egne erfaringer og refleksion (Tofteng & Husted, 2012, s. 381–384). I modsætning til topstyrede tilgange muliggør aktionsforskning en proces,

hvor forandring og undersøgelse sker samtidigt, og hvor deltagernes erfaringsdannelse bliver drivkraften i udviklingen af mere meningsfulde og bæredygtige læringsformer.

Novo Nordisk udgør et konkret eksempel på, hvordan krav om kontrol, sporbarhed og effektivitet omsættes til læringspraksisser – og dermed til et spændingsfelt mellem krav og mening. Specialet undersøger, hvordan denne spænding opleves af *Content Responsibles*, og hvordan deres erfaringer kan danne grundlag for at bevæge læring fra *formel gennemførelse* mod *oplevet sammenhæng*. Med afsæt i egne erfaringer som tidligere medarbejder er undersøgelsen designet som et aktionsforskningsprojekt, der søger at belyse, hvordan læring kan bidrage til en mere bæredygtig læringskultur i en reguleret praksiskontekst – et forsøg på at genfinde læringens menneskelige resonans midt i den organisatoriske acceleration.

1.1.1 Problemfelt

Træning udgør en central del af Novo Nordisks kvalitetsstyringssystem og skal sikre, at medarbejdere handler i overensstemmelse med krav til compliance, patientsikkerhed og dokumentation. For medarbejdere i GMP-regulerede processer – særligt *Content Responsibles* – er dette præget af kompleksitet og krydspres, idet de skal balancere mellem at følge procedurer og understøtte læringens praktiske forankring. Rollen placerer dem mellem *Content Control* og *Training* og synliggør spændingsfeltet mellem regulatoriske krav og faglig mening.

Organisationens træningspraksis afspejler en bredere samfundstendens, som Hartmut Rosa (2014) betegner som *social acceleration* – en bevægelse mod stigende tempo og afkortede læringshorisonter. Når læring primært forstås som et middel til produktion, risikerer den at miste sin meningsskabende og refleksive dimension (Tofteng & Husted, 2012, s. 372). Den norske filosof Hans Skjervheim (parafraseret i Tofteng & Husted, 2012, s. 372) beskriver denne tilstand som reifikation, hvor menneskelige relationer og praksisser bliver fastlåste og mister deres dialogiske karakter. Hersted og Frimann (2023, s. 45–50) peger tilsvarende på, hvordan teknisk-rationelle logikker kan udhule læringens resonans, når dokumentation og effektivitet prioriteres over refleksion og menneskelig mening. I Novo Nordisk kan denne logik materialisere sig, når træning reduceres til teknisk forberedelse frem for et rum for refleksion og udvikling – en bevægelse, der udfordrer selve formålet med compliance og kvalitetssikring: at skabe forståelse, ansvarlighed og kontinuerlig forbedring i praksis.

Samtidig har organisationen bevæget sig fra ensidige Read & Understand-aktiviteter mod mere praksisnære og deltagerinvolverende læringsformer. Denne udvikling har øget kompleksiteten, idet læring ikke længere kan planlægges som en administrativ proces, men kræver en helhedsforståelse af, hvordan begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed bringes i samspil. Regulatoriske krav om ensartethed og dokumentation fastholder dog spændingen mellem læring og kontrol. Standardiserede e-learning og SOP'er opfylder krav om sporbarhed, men medfører ofte overfladisk læring og begrænset transfer (egen empiri, jf. 1.2.2 Pilotprojekt).

For Content Responsibles bliver dette særligt tydeligt. De skal både sikre compliance og understøtte læring, men oplever ofte en fragmenteret træningsproces, hvor formel viden ikke oversættes til refleksion og anvendelse i praksis. Denne dobbelte rolle skaber et læringsmæssigt krydspres, der stiller høje krav til træningsdesignet og til trænerens pædagogiske kompetencer. Initiativer som Training Academy, hvor e-learning suppleres med praksisnære øvelser, rummer potentiale for udvikling, men der er fortsat usikkerhed om, hvordan læringen kan forankres og evalueres, så den styrker reel kompetenceudvikling.

Disse udfordringer afspejler ifølge Susse Georg (2014, s. 675–684) et bredere paradoks i bestræbelser på bæredygtighed, hvor organisatoriske ambitioner om læring kolliderer med praksisformer styret af målelighed og effektivisering. Når læring institutionaliseres som strategi, kan den miste substans og reduceres til performativ dokumentation – et mønster, der genfindes i Novo Nordisk (Georg, 2014, s. 675–676; egen empiri, jf. 1.2.2 Pilotprojekt).

For at genoprette forbindelsen mellem organisatoriske mål og medarbejdernes oplevelse af mening og mestring bliver udviklingen af praksisnære, refleksive og meningsskabende træningsformer afgørende. I tråd med Tofteng & Husted (2012) kan aktionsforskning fungere som et normativt modtræk, hvor læring genskabes som en social og dialogisk proces, der muliggør, at medarbejdere igen træder frem som subjekter i egen læreproces.

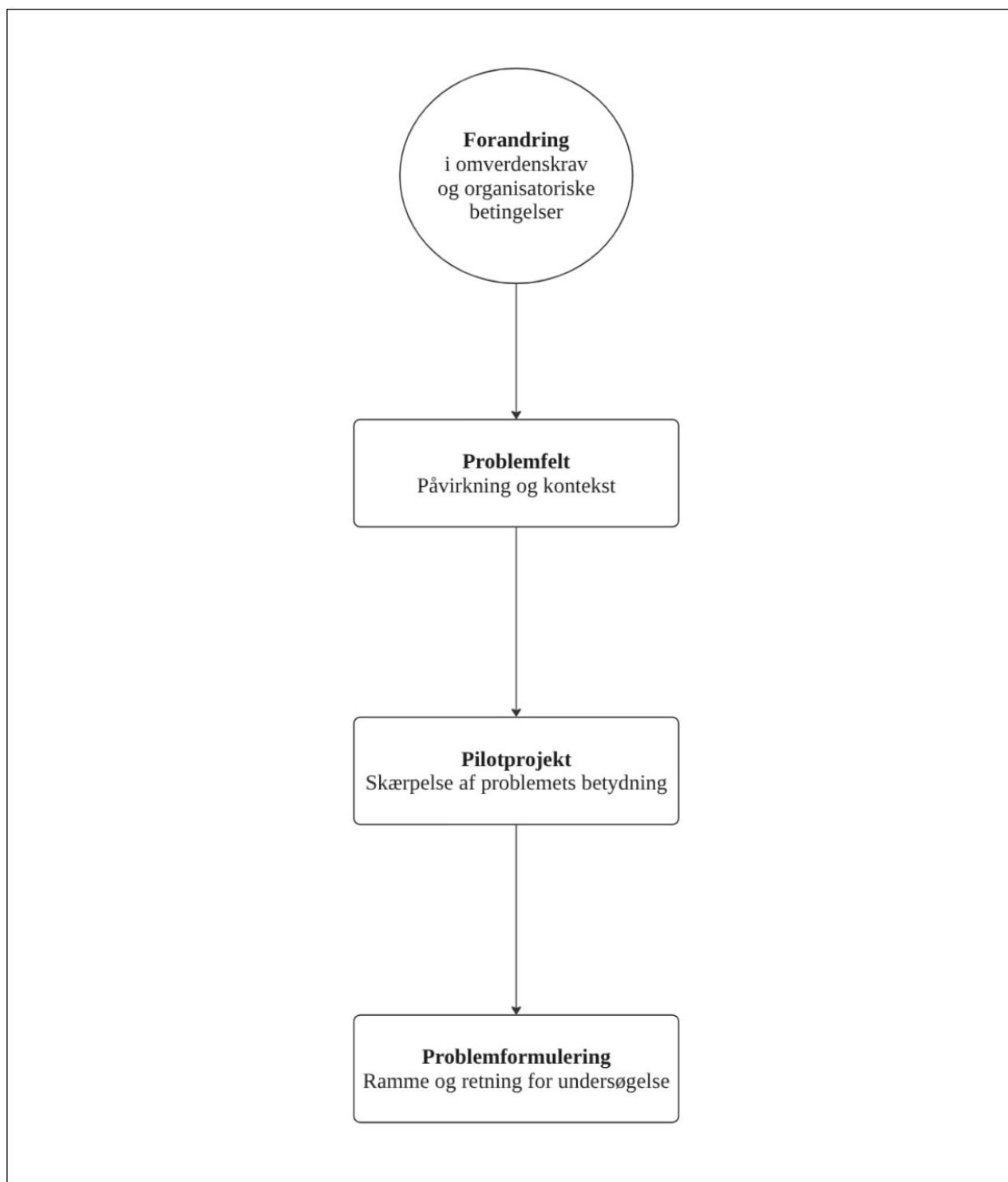
De beskrevne spændinger mellem kontrol, mening og læring udgør dermed specialets afsæt og ramme for det efterfølgende pilotprojekt, hvor disse dynamikker undersøges empirisk i samarbejde med Content Responsibles, træningsansvarlige og ledere.

1.1.2 Pilotprojekt

Som forundersøgelse blev der gennemført et pilotprojekt bestående af et gruppeinterview med tre ledende aktører i Novo Nordisks træningsorganisation og en spørgeskemaundersøgelse blandt 15 Content Responsibles. Formålet var at indkredse centrale udfordringer i træningspraksissen og kvalificere specialets problemfelt.

Gruppeinterviewet viste, at træning i høj grad vurderes på dokumenteret gennemførsel frem for faktisk læringsudbytte og praksisændring – et udtryk for en teknisk-rationel logik, hvor kontrol vægtes over refleksion og udvikling. Spørgeskemaet bekræftede dette billede: Deltagerne oplevede moderat tilfredshed, men pegede på manglende støtte i praksis, uklare roller og behov for mere erfaringsnær og socialt forankret læring. Resultaterne indikerer lav begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed (jf. Antonovsky, 2000) – og dermed et begrænset transferpotentiale fra træning til praksis.

Pilotprojektet tydeliggør spændingen mellem organisatoriske krav om compliance og medarbejderes behov for refleksion, samarbejde og praksisnær støtte. Disse fund danner grundlag for den efterfølgende problemformulering, hvor fokus rettes mod, hvordan læring kan designes, så den både understøtter regulatoriske mål og opleves som meningsfuld i praksis. En uddybende beskrivelse af pilotprojektets design og data findes i Bilag 1.



Figur 1. Fra forandring i omverdenskrav til forskningsfokus

Figuren viser, hvordan pilotprojektet fungerer som forbindelsesled mellem teoretisk problemfelt og empirisk afklaring. Den illustrerer den analytiske bevægelse fra forståelsen af organisatoriske og samfundsmæssige forandringer til en præcis problemformulering, der danner rammen for specialets videre undersøgelse.

1.1.3 Problemformulering

Hvilke konsekvenser har Novo Nordisks eksisterende træningspraksis for Content Responsibles læring, deltagelse og transfer, og hvordan kan deres erfaringer danne grundlag for udvikling af teoretisk forankrede læringstiltag, der kan undersøges og kvalificeres gennem hypotesebaseret afprøvning i en reguleret praksiskontekst?

For at reducere opgavens omfang og samtidig bevare sammenhængen i erkendelsesspiralen er analyserne af den *assimilative* og *akkomodative* læringsstil bevaret i hoveddelen. De repræsenterer spiralens bevægelse mellem teoretisk begrebsliggørelse og praksisnær forandring og afspejler dermed specialets dobbelte formål: at forstå og kvalificere træningspraksis gennem kritisk-utopisk aktionsforskning og hypotesebaseret afprøvning.

De *divergente* og *konvergente* analyser er placeret som Bilag 2 og 3, men præsenteres i kondenseret form i hovedteksten for at bevare spiralens helhed, sikre sammenhængen mellem akademisk viden og forskningspraksis samt understøtte forbindelsen mellem de fire arbejdsspørgsmål.

1.1.4 Forskningsspørgsmål

For at besvare specialets problemformulering er der formuleret fire forskningsspørgsmål, der tager afsæt i det iterative aktionsforskningsdesign, og hver adresserer en erkendelsesfase i undersøgelsen:

1. *Divergent forestilling*: Hvordan oplever Content Responsibles den eksisterende træningspraksis, og hvilke foreløbige mønstre og forestillinger kan derudfra dannes om deres læringspræferencer, deltagelsesvilkår og transfermuligheder?
2. *Assimilativ analyse*: Hvordan kan mønstrene i deltagernes erfaringer begrebsliggøres og forstås som lærings- og transferrelaterede problemstillinger med afsæt i deres situerede praksis?
3. *Konvergent beslutning*: Hvordan kan de lærings- og transferrelaterede begreber, vurderes og omsættes til teoretisk forankrede og handlingsorienterede hypoteser, med formål om at udvikle sammenhængsskabende mekanismer i læringsdesignet?

4. *Akkomodativ initiering*: Hvordan kan eksperimentets erfaringer bidrage til udviklingen af nye hypoteser, herunder en udvidet forståelse af, hvordan læring, deltagelse og transfermuligheder kan understøttes i en reguleret organisatorisk kontekst?

De fire forskningsspørgsmål danner tilsammen en spiralformet erkendelsesbevægelse fra oplevelse til transformation. Denne bevægelse udgør rammen for formuleringen af den efterfølgende arbejdshypotese, hvor teoretiske antagelser afprøves og kvalificeres gennem praksis.

1.1.5 Et kvalificeret gæt

Den overordnede hypotese tager afsæt i Antonovskys (2000) teori om oplevelse af sammenhæng (OAS) og *antager*, at *hvis* træningspraksis i Novo Nordisk understøtter Content Responsibles' oplevelse af begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed i praksis, *så vil* deres læring, deltagelse og transfer *sandsynligvis* styrkes i den regulerede og komplekse praksiskontekst. Det *formodes*, at en sådan sammenhængskraft kan udvikles gennem et læringsdesign, der kombinerer Kolbs (2015) erfaringslæringsteori, Lave & Wengers (2003) teori om situeret læring og Baldwin & Fords (1988) transfermodel.

Samlet udgør hypotesen *et kvalificeret gæt* på, at læring, som bygger på erfaringsrefleksion, social deltagelse og transferstøtte, *vil kunne* styrke deltagernes modstandskraft og oplevelse af mening i en accelereret praksis.

Den overordnede hypotese danner afsæt for den efterfølgende *state of the art*-gennemgang, hvor centrale forsknings- og læringsteoretiske perspektiver uddybes. En oversigt over anvendte nøglebegreber og tilhørende afklaringer findes i Bilag 4.

2 State of the Art

For at forstå den aktuelle forskning i medarbejdertræning og organisatorisk læring tages afsæt i feltets udvikling gennem det seneste århundrede (se Bilag 5). Denne historiske kontekst danner grundlag for den følgende sammenfatning af nyere forskning, der belyser tendenser og udfordringer i arbejdet med læring og kompetenceudvikling i regulerede organisatoriske miljøer.

2.1 Valg og afgrænsning af litteratur

Litteraturgennemgangen tager afsæt i nyere oversigtsartikler og empiriske studier, der forbinder træningsdesign med organisatorisk læring og transfer. Hovedkilden *100 Years of Training and Development Research* (Bell, Ford, Kraiger, Noe & Tannenbaum, 2017), giver et omfattende overblik over feltets udvikling og fortsat sætter retningen for forskning i læring og kompetenceudvikling. Forfattergruppen repræsenterer nogle af de mest indflydelsesrige bidrag i feltet.

Som teoretisk supplement inddrages arbejdsmiljøforskning (Netterstrøm, 2014) og Antonovskys (2000) salutogenetiske teori, der åbner mod en bredere forståelse af, hvordan læring, trivsel og organisatorisk kapacitet hænger sammen. Hertil kommer nyere empiriske studier om transfer, praksisnær læring og medarbejderdeltagelse (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003; Leberman et al., 2006; Andersen, Bildfelt & Jørgensen, 2014). Tilsammen belyser disse kilder, hvordan læringens form og kontekst påvirker dens betydning og varighed.

2.2 Kerneindsigter fra forskningen

Forskningen viser, at organisatorisk læring ikke primært afhænger af træningens indhold, men af dens form, sociale kontekst og grad af deltagerinvolvering (Bell et al., 2017). Læring styrkes, når deltagerne engageres aktivt i refleksion, problemløsning og eksperimentering i et trygt miljø, hvor fejl kan bruges som afsæt for erkendelse. Såkaldt fejlstyringstræning øger både selvregulering og transfer til praksis (s. 312).

Teknologi kan understøtte dette, men kun når digitale løsninger fremmer dialog, feedback og kontekstnær refleksion (s. 313). Samarbejdsorienterede læringsformer – som *crosstraining* på tværs af roller – styrker fælles forståelse og mentale modeller og bidrager dermed til teamlæring.

Den organisatoriske kontekst er samtidig afgørende. Ledelsesopbakning, læringskultur og psykosociale faktorer som mening, kontrol og social støtte har væsentlig betydning for både trivsel og læringskapacitet (Netterstrøm, 2014, s. 164–199). Når medarbejdere oplever klarhed i roller og støtte fra ledelsen, øges engagement og omstillingsparathed – faktorer, der styrker både begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed i Antonovskys (2000) forstand.

Flere empiriske studier uddyber dette. Tuomi-Gröhn & Engeström (2003) viser, at transfer sker gennem grænssekrydsning mellem praksisfællesskaber, hvor viden oversættes via fælles “grænseobjekter”. Leberman et al. (2006) fremhæver refleksion, organisatorisk støtte og praksisrelevans som forudsætninger for transfer, mens Andersen, Bildfelt & Jørgensen (2014) viser, at deltagerstyrede læringsprocesser øger ejerskab og handlekraft, men begrænses af organisatoriske magtstrukturer.

Samlet peger forskningen på, at læring må forstås som en relationel og kontekstafhængig proces, hvor refleksion, støtte og deltagelse er grundlæggende for varig kompetenceudvikling – og hvor organisatoriske betingelser enten kan styrke eller svække medarbejdernes oplevelse af sammenhæng.

2.3 Hvor feltet er på vej hen

Nyere forskning bevæger sig mod mere praksisnære og teknologisk understøttede læringsformer. Ifølge Bell et al. (2017, s. 315–316) får *on-the-job* læring, struktureret refleksion og praksisfællesskaber voksende betydning som supplement til formel træning. Disse kontekstbaserede tilgange muliggør kontinuerlig læring tæt på arbejdet og styrker organisationers evne til at udvikle sig i takt med forandringer.

Samtidig fremhæves behovet for flerniveaurettet forskning, der undersøger, hvordan læring bevæger sig på tværs af individ-, team- og organisationsniveau (s. 316). Den teknologiske udvikling – VR, adaptive platforme og digitale simuleringstværktøjer – åbner for nye læringsformer, men kun når teknologien understøtter aktiv deltagelse, feedback og refleksion i en meningsfuld kontekst.

Denne udvikling er særlig relevant i regulerede organisationer, som den farmaceutiske industri, hvor læring skal balancere mellem dokumentation, kvalitet og medarbejdernes oplevelse af mening. Den peger mod et helhedsorienteret læringssyn, hvor teknologi, relationer og organisatoriske strukturer integreres i ét sammenhængende system – og hvor læringens bæredygtighed afhænger af dens evne til at skabe oplevelse af sammenhæng i praksis.

2.4 Specialets position i feltet

I forlængelse af disse tendenser placerer dette speciale sig som et kritisk-pragmatisk og erfaringsbaseret bidrag til forskningen i organisatorisk læring. Hvor Bell et al. (2017) efterlyser mere

kontekstnære og deltagerinvolverende tilgange, undersøger specialet, hvordan sådanne former konkret kan styrkes i en reguleret ramme gennem refleksion, dialog og kollektiv meningsskabelse.

Denne forståelse ligger i tråd med Netterstrøm (2014), som påviser, at mening, kontrol og social støtte er afgørende for trivsel og effektivitet (s. 164–199). Når medarbejdere oplever klarhed og indflydelse, øges både engagement og læringskapacitet – forhold, der understøtter organisationens evne til at håndtere kompleksitet.

Specialet anlægger et flerniveaurettet perspektiv, hvor Kolbs (2015) erfaringslæringsteori belyser processer på individniveau (mikro), Lave & Wengers (1991) situerede læring på fællesskabsniveau (meso), og Baldwin & Fords (1988) transfermodel på organisationsniveau (makro). Som tværgående heuristisk ramme anvendes Antonovskys (2000) begreb *Oplevelse af Sammenhæng* (OAS), der med dimensionerne begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed muliggør en integreret forståelse af læring og trivsel på tværs af niveauer.

Dermed bidrager specialet med et refleksivt og praksisnært perspektiv på, hvordan træning kan forstås som en del af organisationens samlede kapacitet for læring og forandring – ikke blot som et middel til effektivitet, men som en bæredygtig og meningsskabende praksis.

3 Metodologi og metode

Den indledende prolog til nærværende speciale udtrykker i poetisk form den bevægelse, som har båret undersøgelsen: et abduktivt og refleksivt forsøg på – midt i en accelereret og fragmenteret praksis – at genfinde balancen mellem krav og mening, organisation og menneske i læringens kredsløb.

I det følgende kapitel udfoldes dette blik metodisk: hvordan jeg som praksisforsker, har bevæget mig mellem erfaring, fortolkning og handling – vejledt af Kolbs progressive læringsstruktur, Peirces abduktive logik, Lotmans semiosfære og Antonovskys idé om sammenhæng, som et grundvilkår for at kunne balancere modstand og udvikling i en kompleks hverdag præget af forandring – alt sammen båret af pragmatismens grundidé om at skabe *mening for praksis, gennem handling i praksis*.

3.1 Videnskabsteoretisk afsæt, erkendelsesformer og slutningslogikker

Specialet hviler på et pragmatisk og abduktivt videnskabsteoretisk afsæt, hvor viden forstås som situeret, handlingsorienteret og kontinuerligt skabt i samspil med praksis. I dette perspektiv bliver undersøgelsen et refleksivt eksperiment, hvor forståelse udvikles gennem vekselvirkningen mellem erfaring, teori og handling. Afsnittet udfolder dette erkendelsesgrundlag ved at sammenkoble pragmatismens ontologiske og epistemologiske antagelser med den abduktive logik, biosemiotikkens meningsforståelse, Antonovskys begreb om oplevelse af sammenhæng (OAS) og Kolbs teori om erfaringslæring.

Pragmatismen udgør fundamentet for undersøgelsens videnskabsteoretiske orientering. Ontologisk betragtes virkeligheden som relationel og processuel — ikke som en fast størrelse, men som noget, der kontinuerligt formes og forhandles gennem menneskelig handling og interaktion (Egholm, 2014, s. 171–174). Epistemologisk forstås viden som eksperimentel, situationsbestemt og midlertidig, idet dens gyldighed vurderes ud fra dens praktiske anvendelighed snarere end universel sandhed (Dewey, 1938; Peirce, 1931). Viden udvikles således i et gensidigt forhold mellem erfaring, refleksion og handling, hvor teori og praksis løbende informerer og korrigerer hinanden. Denne dobbelte forankring mellem ontologi og epistemologi danner grundlaget for specialets forståelse af læring som en spiralisk og reflektiv proces, hvor erkendelse opstår gennem handling i og med verden.

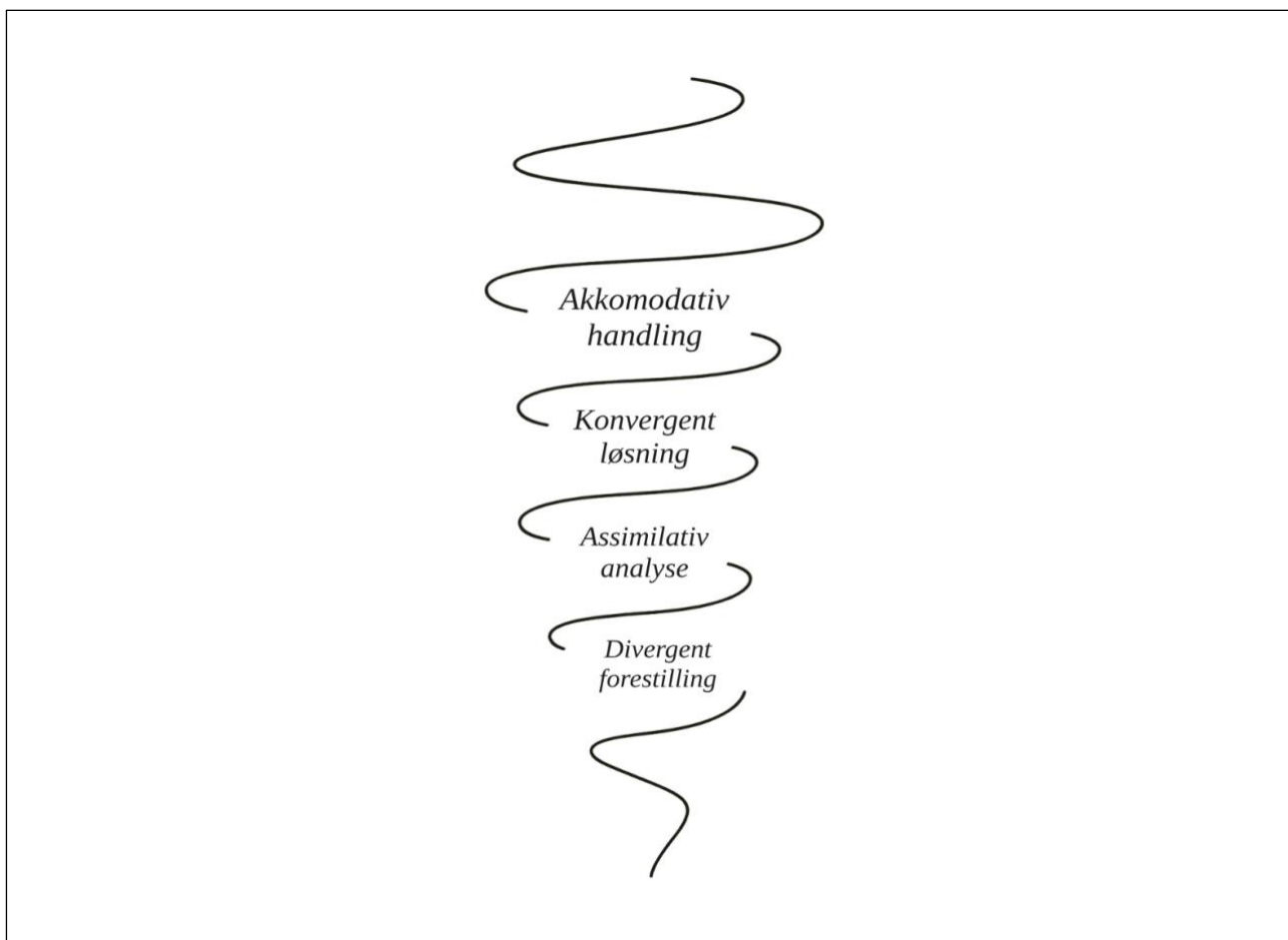
I forlængelse af det pragmatiske afsæt fungerer abduktion som undersøgelsens erkendelseslogik. Peirce (I Egholm, 2014, 176-177) beskrev abduktion som en undersøgende, hypoteseproducerende tænkning, hvor overraskelser og uventede fund ikke betragtes som afvigelser, men som kilder til ny forståelse. Den abduktive logik forener empirisk åbenhed og teoretisk sensibilitet i en reflektiv pendling mellem observation og fortolkning (Brandt & Sprogø, 2019, s. 93–95). Hermed bliver undersøgelsen et eksperimentelt kredsløb, hvor foreløbige antagelser afprøves og justeres i mødet med praksis. Denne iterative bevægelse udgør spiralens reflektive drivkraft, hvor teori og empiri gensidigt formes gennem fortolkning og afstemning.

Dette pragmatiske og abduktive grundlag udvides med et biosemiotisk perspektiv, der forstår læring som meningsdannelse i levende systemer. Gennem Peirces triadiske tegnforståelse — relationen mellem tegn, objekt og fortolkning — fremhæves, at erkendelse altid opstår i fortolkende handlinger, hvor betydning formes i kontekst (Hoffmeyer, 2008). Denne semiosis forbindes med Antonovskys

(2000) teori om oplevelse af sammenhæng (OAS), hvor læring forudsætter en oplevelse af begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed. Sammen danner biosemiotik og OAS en refleksiv ramme, hvor læring forstås som både biologisk, social og semantisk proces: Mennesket fortolker, handler og skaber mening i interaktion med sin omverden. Denne meningsskabende dimension danner grundlaget for begrebet *bæredygtig læring* – forstået som læring, der forbinder kognition, handling og oplevet sammenhæng.

Kolbs (2015) teori om erfaringslæring konkretiserer denne abduktive og meningsskabende erkendelseslogik gennem fire indbyrdes forbundne erkendelsesformer, der tilsammen udgør en spiralisk bevægelse mellem erfaring, refleksion og handling. Den *divergente erkendelse* bevæger sig fra erfaring mod refleksion og er præget af empirisk åbenhed og forestilling, hvor undren fungerer som metodisk drivkraft til at identificere brud, overraskelser og mønstre i empirien (Kolb, 2015, s. XX). Her arbejdes abduktivt med foreløbige kvalificerede gæt på forklaringer, der fungerer som analytiske frø for videre udforskning (Peirce i Egholm, 2014, s. 176–177). Den *assimilative erkendelse* bevæger sig fra refleksion mod forståelse og er præget af analytisk begrebsliggørelse og teoretisk fordybelse, hvor de divergerende indsigter samles og fortolkes gennem en systematisk induktiv bevægelse. Den *konvergente erkendelse* bevæger sig fra forståelse mod afprøvning og indebærer en deduktiv omsætning af de teoretiske begreber til konkrete løsningsforslag i praksis, hvor teori og empiri afstemmes gennem refleksion. Endelig repræsenterer den *akkommodative erkendelse* en bevægelse fra afprøvning mod ny erfaring, hvor løsningerne afprøves og kvalificeres i praksis gennem refleksion over nye erfaringer. Denne fase vender blikket tilbage mod empirien i en abduktiv bevægelse, hvor resultaterne både genererer ny indsigt og rejser nye spørgsmål, der driver næste læringscyklus (Kolb, 2015, s. XX; Peirce i Egholm, 2014, s. 176–177).

Tilsammen danner disse erkendelsesformer den spiraliserede bevægelse, der illustrerer undersøgelsens grundlæggende erkendelseslogik: en dynamisk vekslen mellem åben udforskning, analytisk begrebsliggørelse, handlingsrettet afprøvning og refleksiv tilpasning. Spiralformen konkretiserer pragmatismens grundantagelse om, at viden udvikles i mødet mellem teori og praksis, og at læring dermed bliver en meningsskabende bevægelse mellem erfaring og handling.



Figur X. Spiralens erkendelsesbevægelse.

Samlet udgør pragmatismen, den abduktive slutningslogik, biosemiotik og Kolbs erkendelsesformer en sammenhængende erkendelsesramme, hvor læring forstås som reflektiv meningsskabelse i handling. Denne ramme danner grundlaget for specialets metodiske tilgang til aktionsforskning, hvor viden udvikles i og med praksis gennem deltagelse, refleksion og kollektiv forandring.

3.2 Forskerposition

I dette speciale indtager jeg en deltagende, reflektiv og udviklingsorienteret forskerposition med afsæt i aktionsforskningens idealer, hvor forskeren aktivt indgår i udviklingen af praksis med en forpligtelse til både at analysere og forbedre det felt, der undersøges (Tofteng & Husted, 2012, s. 359–360). Det har betydet, at jeg ikke blot har været iagttager, men også aktør i de forandringsprocesser, der er afprøvet i træningen af Content Responsibles i Novo Nordisk.

Min rolle er præget af en dobbelthed: Som tidligere ansat har jeg en praksisnær forståelse af organisationens læringskultur, hvilket har styrket adgang og tillid. Samtidig indtager jeg som studerende fra Aalborg Universitet en ekstern, akademisk position med et kritisk blik på læring og kompetenceudvikling. Denne dobbelte rolle – som Jarvis (2002, s. 36) betegner som praktikerforskeren, der står både inde i og uden for feltet – giver kontekstfølsom indsigt, men indebærer også risiko for bias. Jeg har derfor arbejdet metodisk med refleksive samtaler, workshops og kritisk dialog med vejledere og kolleger for at udfordre egne antagelser og fortolkninger (jf. 5.4 Forskningsdesign).

Inspireret af Brandi & Sprogøe (2019, s. 102–103) har jeg anvendt *tvivl* som refleksionsprincip for at undersøge, hvordan min insider/outsider-position formede iagttagelser og analyser. Dette er videreudviklet til en dobbelt refleksionsform – *doubt-and-certainty* – hvor både tvivl og sikkerhed fungerer som metodiske greb til at balancere deltagelse og distance og styrke den kritiske bevidsthed om forskerrollen.

Et centralt princip i positionen er forskydningen fra objekt-subjekt- til subjekt-subjekt-relation (Tofteng & Husted, 2012, s. 365–366), hvor deltagerne ses som medskabere af viden. Dette har udmøntet sig i samskabende processer med dialog, fælles refleksion og iterative eksperimenter inspireret af Jarvis' (2002, s. 98) idé om praksis som læringslaboratorium. For at balancere min rolle som facilitator, projektleder og teoretisk tovholder (Tofteng & Husted, 2012, s. 381) har jeg anvendt en dialogbaseret og demokratisk tilgang, hvor beslutninger om træningsinitiativer er truffet i tæt samspil med deltagerne, hvilket har styrket ejerskab og læringsoverførsel (Brydon-Miller & Aragón, 2012).

Denne dobbelte og komplekse position har formet både undersøgelsens tilrettelæggelse og resultater. Som integreret del af praksisfeltet har jeg fremmet en behovsorienteret læringstilgang, mens min akademiske rolle har muliggjort et tempo og perspektiv, der bryder med organisationens effektivitetslogik. Denne metodiske langsommelighed kan forstås som en praksisform for bæredygtig organisatorisk forandring, hvor refleksion og dialog prioriteres frem for kortsigtet effektivisering (Georg, 2020).

Forskerpositionen udgør dermed forudsætningen for specialets kritiske og transformative potentiale. Som modstemme til reifikation og social acceleration, der kan tømme læring for mening og relationel dybde (Rosa, 2014; Skjervheim i Tofteng & Husted, 2012, s. 372), har jeg søgt at skabe et forandringsrum, hvor læring forankres i relationer og praksis.

Den refleksive og deltagende forskerposition danner afsæt for det forskningsperspektiv, der udfoldes i det følgende – hvor blikket rettes mod undersøgelsens erkendelsesmæssige orientering og det analytiske blik, hvormed praksis iagttages, fortolkes og forandres.

3.3 Forskningsperspektiv og tilgang

Specialet bygger på et normativt, kritisk-utopisk aktionsforskningsperspektiv, inspireret af Kurt Lewins idé om, at forskning og handling indgår i en cyklisk proces, hvor analyse, intervention og refleksion sker i tæt samspil med praksis (Tofteng & Husted, 2012, s. 381). Tilgangen er valgt, fordi undersøgelsen ikke blot søger at forbedre trænings- og arbejdspraksis for Content Responsibles i Novo Nordisk, men også at udfordre reificerende strukturer og udvikle nye, mere meningsfulde måder at forstå og organisere læring på (Tofteng & Husted, 2012, s. 385).

Det kritiske element indebærer, at nutidige samfunds- og organisationsstrukturer – præget af social acceleration, standardisering og en teknisk-rationel logik – ikke blot ses som baggrund, men som aktive forklaringsrammer for deltagernes oplevede udfordringer i trænings- og arbejdspraksis. Disse strukturelle diagnoser fungerer samtidig som kreative katalysatorer, der danner afsæt for idéudvikling og alternative løsninger, som kan skabe resonans, lokal mening og praksisnær læring (Hersted & Frimann, 2023). Dermed bliver aktionsforskningen ikke kun et redskab til problemløsning, men en ramme, hvor strukturel kritik og deltagernes erfaringer omsættes til nye udviklingsmuligheder gennem samskabelse, refleksion og eksperimenterende afprøvning. Denne bevægelse afspejler samtidig den spiraliserede logik mellem kritik, refleksion og afprøvning, som præger specialets erkendelsesgrundlag.

En central metode i dette arbejde er en tilpasset anvendelse af fremtidsværkstedets principper – en struktureret tilgang til kollektiv idéudvikling i tre faser: kritik, utopi og realisering – hvor deltagerne udfordrer eksisterende praksisser og formulerer nye handlemuligheder (Tofteng & Husted, 2012, s. 187–190). I Novo Nordisk-konteksten anvendes fremtidsværkstedet til at skabe dialog om, hvordan træning kan gøres mere praksisnær og meningsfuld for Content Responsibles. Metoden fungerer som et refleksivt rum, hvor deltagernes kritik og ønsker systematiseres og viderebearbejdes med henblik på at identificere tiltag, der kan kvalificeres og afprøves i praksis.

Da undersøgelsen foregår i en reguleret organisatorisk kontekst, hvor Content Responsibles og træningskonsulenternes ansvars- og rådighedsområder er skarpt afgrænsede, er fremtidsværkstedet

tilpasset til en fasedelt og dialogisk proces frem for Tofteng & Hustedes (2012, s. 387 - 388) klassiske workshopformat. Denne tilpasning gør det muligt for begge aktørgrupper at bidrage inden for deres respektive roller, samtidig med at forslagene prioriteres i overensstemmelse med gældende rammer.

Denne forskningstilgang udgør sammen med det videnskabsteoretiske afsæt og min forskerposition grundlaget for det samlede forskningsdesign. I det følgende kapitel samles disse elementer i en spiralstruktur, hvor aktionsforskningens udviklings- og refleksionslogik integreres med Kolbs (2015) erfaringsbaserede erkendelsesformer og danner rammen for undersøgelsens faser og analyser.

Det følgende afsnit udfolder, hvordan dette forskningsperspektiv omsættes til et konkret undersøgelsesdesign, hvor spiralens bevægelse mellem erfaring, refleksion og handling udgør den metodiske struktur for undersøgelsens tilrettelæggelse.

3.4 Undersøgelsesdesign og bevægelseslogik

Dette afsnit præsenterer den model, der udgør undersøgelsens analytiske og metodiske ramme, og som visualiserer den spiralformede bevægelse mellem erfaring, refleksion og handling. Modellen illustrerer den dobbelte dynamik mellem aktionsforskerens læringsfærdigheder og de læringsformer, der aktiveres i samarbejdet med deltagere og træningsansvarlige. Den fungerer som både analytisk ramme og metodisk styresystem for undersøgelsens bevægelse mellem teori og empiri.

Udgangspunktet er Kolbs (2015) udvidede model over ni læringsstile, som her videreudvikles til specialets aktionsforskningsramme. I stedet for Kolbs niende læringsstil, *balance*, anvendes her begrebet *bevægelse* for at tydeliggøre spiralens funktion som relationelt læringsværktøj og metodisk forbindelsesled mellem forsker og praksis. Justeringen markerer et skift fra individuel balance til social transformation, og understreger spiralens rolle som bindeled mellem teori og handling – i tråd med pragmatismens forståelse af viden som noget, der opstår gennem handling, og Antonovskys (2000) helhedsforståelse af sammenhæng. Afsnittet udspringer af specialets problemformulering:

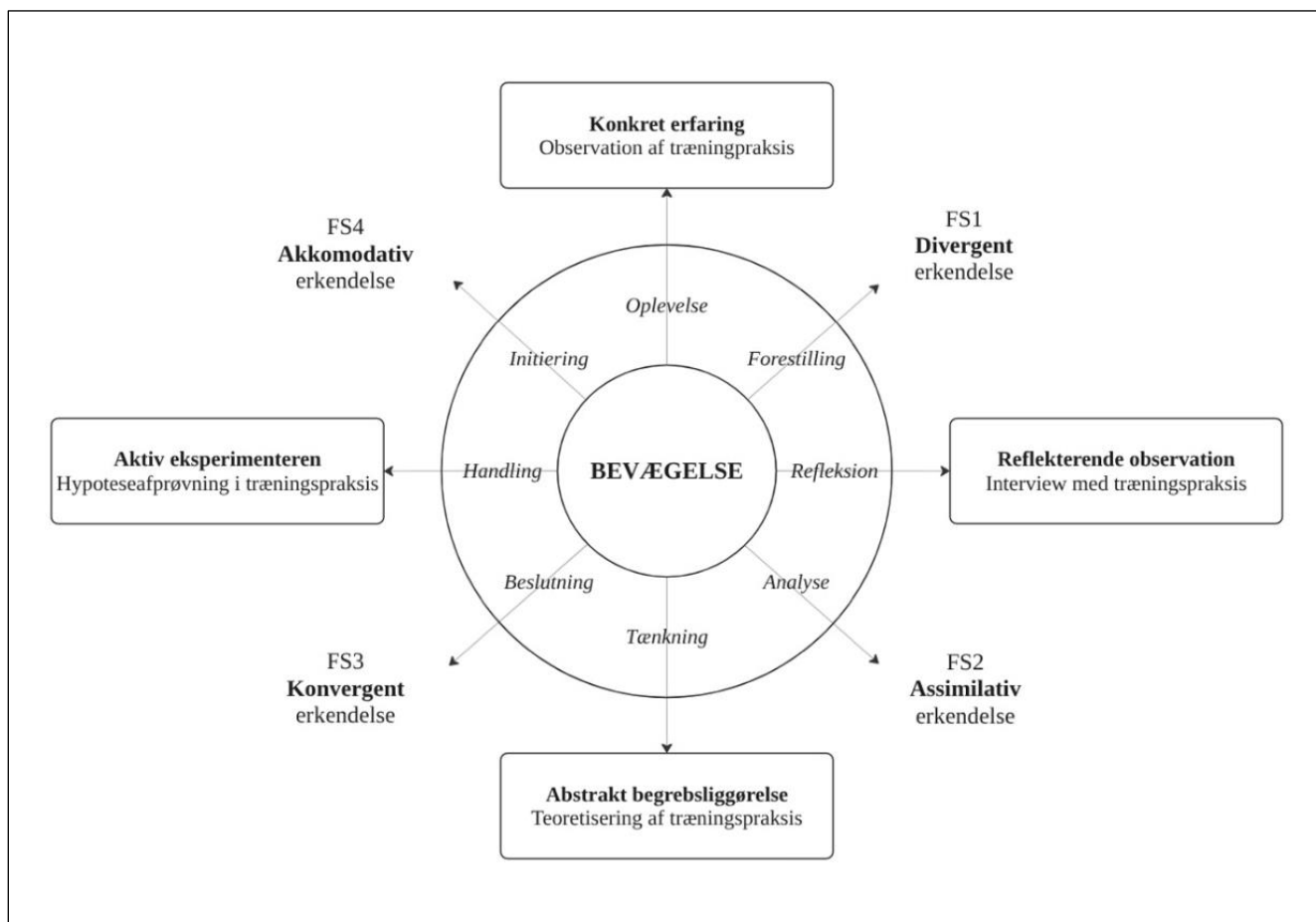
Hvilke konsekvenser har Novo Nordisks eksisterende træningspraksis for Content Responsibles læring, deltagelse og transfer, og hvordan kan deres erfaringer danne grundlag for udvikling af teoretisk forankrede læringstiltag, der kan undersøges og kvalificeres gennem hypotesebaseret afprøvning i en reguleret praksiskontekst?

Undersøgelsesdesignet operationaliserer således formålet om at udforske, hvordan refleksion og praksis i samspil kan skabe meningsfuld forandring i træningskulturen gennem en spiraliseret bevægelseslogik.

I samspillet mellem læringsformer (konkret erfaring, reflekterende observation, abstrakt begrebsliggørelse og aktiv eksperimenteren) og læringsfærdigheder opstår fire erkendelsesformer (divergent, assimilativ, konvergent og akkomodativ). *Bevægelse* fungerer som den samlende færdighed, der forbinder teori og praksis i et refleksivt kredsløb mellem aktionsforsker og deltagere.

Som aktionsforsker deltager jeg i dette kredsløb, som både medundersøger og fortolker, hvor læring forstås som en kontinuerlig bevægelse mellem erfaring, refleksion, begrebsliggørelse og afprøvning i dialog med praksis – et konkret udtryk for den abduktive erkendelseslogik, hvor viden skabes gennem refleksiv handling (Egholm, 2014, s. 176–177). De ni læringsfærdigheder fungerer som et heuristisk kompas for undersøgelsen og understøtter den løbende forhandling mellem teori og empiri.

Undersøgelsesdesignet søger ikke blot at lære *om* praksis, men *med* praksis – et design, hvor læring forstås indefra som en del af de sociale og organisatoriske processer, det selv bidrager til at udvikle. Spiralens bevægelse forbinder det individuelle og kollektive læringsniveau i et dynamisk kredsløb, hvor begribelse, håndtering og mening gensidigt forstærker hinanden og danner grundlag for en bæredygtig læringsforståelse.



Figur XX. Undersøgellesdesignet som spiraliseret erkendelsesbevægelse

Modellen visualiserer undersøgelsens spiralformede bevægelseslogik mellem læringsformer (erfaring, refleksion, begrebsliggørelse og eksperimenteren) og erkendelsesformer (divergent, assimilativ, konvergent og akkomodativ). Den viser, hvordan aktionsforskeren i samspil med praksis bevæger sig mellem erfaring og teori, og hvordan denne bevægelse udgør den samlede erkendelsesform, der forbinder refleksion og handling.

Som det fremgår af modellen, fungerer bevægelseslogikken som den overordnede metodiske struktur for undersøgelsens videre faser, hvor hver læringsform (FS1–FS4) udfoldes og analyseres som et empirisk bevægelsesled i spiralens refleksive kredsløb – begyndende med den første fase, *konkret erfaring*.

Undersøgelsen er struktureret efter Kolbs (2015) læringscyklus og Egholms (2014, s. 176–177) abduktive logik, hvor empiri og teori udvikles i en iterativ bevægelse mellem fire erkendelsesformer: konkret erfaring, reflekterende observation, abstrakt begrebsliggørelse og aktiv eksperimenteren.

3.4.1 Konkret erfaring: Observation af træningspraksis

Formålet var at opnå en situeret forståelse af træningen for Content Responsibles gennem åben deltagerobservation. Observationerne blev udført som naturalistiske (Szulevicz, 2020), med fokus på variation i deltagernes erfaringsniveau og læringsformer. Validiteten blev styrket gennem systematiske feltnoter og reflektive mellemnotater (Sunesen, 2020). Observationerne fremhævede især deltagernes passive roller og oplevelse af informationsmæthed, som senere blev fortolket i lyset af Antonovskys (2000) begreb *Oplevelse af Sammenhæng* (OAS).

3.4.2 Reflekterende observation: Gruppeinterviews

For at uddybe observationernes indsigter blev der gennemført to semistrukturerede gruppeinterviews (å ca. 90 min) med fire deltagere. I tråd med Kolbs reflektive erkendelsesform blev erfaringerne genkaldt og fortolket kollektivt. Spørgsmålene fulgte en bevægelse fra konkrete hændelser til generelle mønstre og fremadrettede forslag. Interviewene tydeliggjorde oplevelser af informationsmæthed, uklar rollefordeling og behov for praksisnære læringsformer, men også dialogens betydning som læringsdrivkraft.

3.4.3 Abstrakt begrebsliggørelse: Teoretisk syntese

Observationer og interviews blev herefter analyseret gennem åben kodning i en abduktiv bevægelse mellem empiri og teori (Egholm, 2014, s. 176–177). Analysen trak på Baldwin & Ford (1988), Kolb (2015) og Lave & Wenger (2003) og blev syntetiseret gennem Antonovskys (2000) OAS-begreb. De fremkomne mønstre – begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed – blev efterfølgende valideret i dialog med deltagere og træningskonsulenter.

3.4.4 Aktiv eksperimenteren: Afprøvning i praksis

Den afsluttende fase omsatte de teoretiske hypoteser (B1–B3) til praksis gennem eksperimenterende samskabelse med konsulenter og deltagere. Afprøvningen bestod af casebaserede refleksioner, sparringsøvelser og feedbackprocesser. Data (observationsnoter og deltagerrefleksioner) blev analyseret med teoretisk kodning inspireret af Kolb. Resultaterne viste, at begribelighed fremmes, når teori kobles til praksis, håndterbarhed styrkes gennem struktureret eksperimentering, og

meningsfuldhed opstår i kollegial refleksion. Samtidig opstod spændinger mellem struktur og mening, hvilket peger på læring som en dynamisk, relationel proces.

Afslutningsvis var hele forløbet præget af kontinuerlig refleksivitet omkring forskerens dobbeltrolle og deltagelse (jf. afsnit 3.2 og 6.1), hvilket sikrede en ansvarlig og praksisforankret vidensproduktion i overensstemmelse med aktionsforskningens etiske principper.

3.5 Etiske overvejelser

De etiske overvejelser i dette aktionsforskningsprojekt omhandler anonymisering, informeret samtykke og de særlige forpligtelser, der knytter sig til en deltagelsesorienteret forskningspraksis. Etikken forstås her ikke som et formelt appendiks, men som en refleksiv og integreret del af forskningsprocessen, der rummer relationelle, normative og samfundsmæssige dimensioner (Tofteng & Husted, 2012).

Anonymisering og fortrolighed

I den organisatoriske kontekst har anonymisering været central. Alle personidentificerbare oplysninger er fjernet, og data behandlet i overensstemmelse med gældende GDPR-principper. I tråd med Kvale & Brinkmanns (2015, s. 117–118) anbefalinger blev der udvist særlig opmærksomhed på kontekstuelle detaljer, der i en virksomhed som Novo Nordisk kunne gøre personer genkendelige. I et enkelt tilfælde blev der derfor indhentet eksplicit tilladelse til at nævne en rollebetegnelse.

Inspireret af Tofteng & Husted (2012, s. 130–131, 141) er anonymisering forstået som en relationel og dialogisk forpligtelse, hvor hensynet til deltagernes tryghed og mulighed for genkendelse i materialet indgår som del af en etisk praksis baseret på gensidig respekt og ansvarlighed.

Samtykke som proces

Skriftligt informeret samtykke blev indhentet før dataindsamlingen, og deltagerne blev løbende informeret om projektets formål, rettigheder og mulighed for at trække sig. I aktionsforskning forstås samtykke ikke som et engangsfænomen, men som en proces, der udvikles i takt med projektet (Tofteng & Husted, 2012, s. 134–135). Dette blev praktiseret ved, at deltagerne under den kritisk-utopiske workshop eksplicit blev orienteret om optagelse og transskribering, hvilket de mundtligt

godkendte ved workshopstart. På den måde blev frivillighed og transparens fastholdt gennem hele datagenereringen.

Relationel etik og forskerrolle

For at mindske asymmetrier i relationen blev projektet tilrettelagt med vægt på gensidig feedback, delt ejerskab og åbenhed om analyseprocessen. Deltagernes bekymring for, hvordan deres bidrag blev anvendt, førte til tydeligere kommunikation om brugen af deres input i udviklingen af interventionerne.

Samtidig anerkendes den iboende magtasymmetri mellem forsker og deltagere. Jeg har derfor arbejdet bevidst med min dobbeltrolle som tidligere kollega og nu forsker gennem løbende refleksion, kritik og dialog (jf. afsnit 5.3). Denne reflektive positionering er inspireret af Brydon-Miller (2012, i Tofteng & Husted, 2012) og hviler på værdier som omsorg, forpligtelse og gennemsigtighed, der har fungeret som etiske pejlemærker under planlægning, dataindsamling og analyse.

Med dette markeres afslutningen på den metodiske ramme og blikket rettes nu mod den teoretiske forståelsesramme, der forbinder undersøgelsens erkendelsesformer med analysen af læringens økosystem.

4 Teori

Teoriafsnittet danner rammen for den bevægelse, som forbinder undersøgelsens metodiske tilgang med de efterfølgende analyser. Kapitlet udfolder de teoretiske perspektiver, der gør det muligt at forstå læring som en levende, relationel proces, hvor sammenhæng og mening kontinuerligt skabes i samspil mellem mennesker og kontekst.

4.1.1 Teori som forbindelsesled mellem metode og analyse

Dette kapitel fungerer som bindeled mellem specialets metodiske design og de efterfølgende analyser. Hvor metodekapitlet beskriver den abduktive forskningslogik som en spiralisk bevægelse mellem erfaring, refleksion, begrebsliggørelse og handling (Kolb, 2015, s. 51), konkretiserer teoriafsnittet de begreber og perspektiver, der gør denne bevægelse operationel. Teorierne fungerer ikke som faste forklaringsmodeller, men som bevægelige fortolkningsrammer, der skiftevis åbner, systematiserer, syntetiserer og omsætter empirien.

Teorianvendelsen er abduktiv (Sunesen, 2020, s. 74): begreber anvendes heuristisk til at generere og afprøve forståelser i dialog med praksis. Denne anvendelse følger spiralens rytme og ændrer funktion gennem fire erkendelsesfaser – divergent, assimilativ, konvergent og akkomodativ – som hver repræsenterer en særlig måde at forbinde erfaring, tænkning og handling på. I den forstand fungerer teorien som en dynamisk forbindelsesflade mellem undersøgelsens metodiske tilgang og dens empiriske udfoldelse.

4.1.2 Læringens økosystem – den teoretiske ramme

Læring forstås her som et *økosystem*, hvor erkendelse, håndtering og mening kontinuerligt interagerer. Dette økosystem hviler på seks teoretiske bidrag, der tilsammen udgør specialets analytiske grundlag.

Antonovsky (2000) tilføjer en systemisk forståelse af, hvordan sammenhæng etableres i læringens kredsløb. Hans begreb *Oplevelse af Sammenhæng* (OAS) beskriver et tillidsforhold til verden, hvor erfaringer opleves som begribelige, håndterbare og meningsfulde (s. 34). I denne sammenhæng anvendes OAS ikke sundhedspsykologisk, men som en læringsteoretisk mekanisme, der synliggør betingelserne for oplevet kohærens og meningsfuld deltagelse.

Kolb (2015) tilbyder den erkendelsesmæssige struktur, hvor læring beskrives som en cirkulær bevægelse mellem konkret erfaring, reflektiv observation, abstrakt begrebsliggørelse og aktiv eksperimenteren. Denne cyklus danner læringens grundrytme og udgør både den metodiske og analytiske struktur for undersøgelsen.

Baldwin og Ford (1988) bringer et organisatorisk perspektiv ind gennem deres model for læringstransfer, hvor *training design*, *trainee characteristics* og *work environment* bestemmer, hvordan viden omsættes til praksis (s. 67). Modellen bruges her til at forstå strukturens og kontekstens betydning for læringens håndterbarhed og forankring i praksis.

Lave og Wenger (1991) udvider perspektivet mod læringens sociale og meningsbærende dimension. Læring forstås som *legitim perifer deltagelse* i praksisfællesskaber, hvor individet gradvist bevæger sig fra perifer til fuld deltagelse (s. 35). Dette perspektiv understreger, at mening og identitet dannes i fællesskaber, og at læring altid er situeret i sociale relationer.

Skjervheim (1996) tilføjer et etisk og dialogisk korrektiv til læringens relationelle grundlag. Han advarer mod *objektivismens fristelse*, hvor mennesker gøres til genstande for læring frem for deltagende subjekter (s. 42). Skjervheims positionering sikrer en etisk bevidsthed i læringsrelationen og understreger betydningen af gensidighed, medansvar og anerkendelse i enhver pædagogisk proces.

Endelig bidrager Hoffmeyer (2008) med et biosemiotisk meta-perspektiv, der forstår læring som et *levende tegnsystem*, hvor mening og betydning cirkulerer mellem mennesker, handlinger og omgivelser (s. 58). Dette perspektiv indfører idéen om *læringens vitalitet* – at sammenhæng ikke blot opretholdes af strukturer, men af den semiotiske udveksling, hvor liv, mening og energi bevæger sig i kredsløb.

Sammen udgør disse teoretikere et integreret læringsøkosystem, hvor:

- Kolb (2015) repræsenterer den erkendelsesmæssige bevægelse.
- Antonovsky (2000) definerer sammenhængens dynamik.
- Baldwin & Ford (1988) belyser struktur og transfer.
- Lave & Wenger (2003) synliggør deltagelse og mening.
- Skjervheim (i Tofteng & Husted, 2012) fastholder etisk relationalitet.
- Hoffmeyer (2005) beskriver læringens meningsøkologiske vitalitet.

Helheden muliggør et tværgående syn på læring som både kognitiv, social, strukturel, etisk og semiotisk proces – et levende kredsløb, hvor begribelse, håndtering og mening gensidigt regenererer hinanden.

4.1.3 Teoriens funktion i spiralens fire erkendelsesfaser

De seks teoretiske perspektiver udfolder sig forskelligt gennem spiralens fire erkendelsesfaser, som udgør specialets analytiske struktur.

I den divergente fase fungerer teorien som sensitiserende optik. Empirien åbnes gennem undren og tvivl, hvor Kolbs begreb om konkret erfaring og Antonovskys OAS anvendes til at identificere brud i læringens sammenhæng. Teorien muliggør her en opmærksomhed på læringens oplevede fragmentering.

I den assimilative fase bevæger undersøgelsen sig mod begrebsliggørelse og systematisering. OAS-komponenterne bruges som fortolkningsakser, mens Baldwin & Fords transfermodel og Lave & Wengers praksisforståelse tydeliggør, hvordan strukturelle og sociale betingelser påvirker læringens begribelighed og håndterbarhed. Kolbs cykliske logik fastholder bevægelsen mellem refleksion og handling.

Den konvergente fase integrerer teori og empiri i et nyt, samlet fortolkningslag. Her fungerer OAS som analytisk kohærensmekanisme, mens Hoffmeyers biosemiotik åbner for forståelsen af læring som semiosisk og vital proces, hvor mening, handling og energi bevæger sig mellem mennesker og kontekster. Skjervheims etiske blik understøtter her et refleksivt og gensidigt forhold mellem deltager og forsker.

I den akkomodative fase får teorien en *transformativ funktion*. Her omsættes den teoretiske erkendelse i nye handleformer, hvor læring forstås som dialogisk og relationel proces. Skjervheims princip om gensidighed sikrer, at læringens etik forbliver integreret i den praktiske forandring. Den akkomodative fase markerer dermed en bevægelse fra erkendelse til handling – og fra OAS til et mere relationelt læringsbegreb.

4.1.4 Meta-syntese: Fra OAS til ROALS

Gennem spiralens faser udvikles Antonovskys *Oplevelse af Sammenhæng* (OAS) til en ny forståelsesramme: *Relationel Oplevelse af Læringens Sammenhæng* (ROALS). Hvor OAS beskriver individets oplevelse af verden som begribelig, håndterbar og meningsfuld (Antonovsky, 2000, s. 34), viser analyserne, at læringens sammenhæng opstår i relationer – i dynamikken mellem mennesker, strukturer og praksisser.

ROALS betegner derfor en *relationel og meningsøkologisk udvidelse* af OAS. Inspireret af Hoffmeyer forstås læringens vitalitet som en semiosisk bevægelse, hvor mening og forståelse kontinuerligt udveksles (Hoffmeyer, 2005). Sammenhæng er dermed ikke et stabilt resultat, men en levende proces, der konstant skabes, brydes og genskabes gennem fælles fortolkning og handling. Skjervheims dialogiske etik (i Tofteng & Husted, 2012) forankrer denne bevægelse i gensidighed og ansvar.

ROALS integrerer Kolbs cykliske erkendelseslogik, Antonovskys sammenhængsdimensioner, Baldwin & Fords strukturelle mekanismer og Lave & Wengers sociale deltagelsesforståelse i ét samlet kredsløb. Læring forstås her som en *relationel, regenerativ og etisk proces*, hvor teori og praksis kontinuerligt skaber hinanden.

5 Analyse (16)

5.1 Analysestrategi

Den abduktive analysestrategi i dette speciale tager udgangspunkt i tvivl som undersøgelsesmetode og suppleres i udvalgte faser af heuristiske greb som redskaber til at bryde vanetænkning og generere nye perspektiver og analogier (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 97; 104). Tvivl forstås her som en produktiv betingelse, hvor usikkerhed og uafklarede iagttagelser åbner et rum for undersøgende bevægelser, hypotesedannelse og alternative forklaringer (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 97–101).

I den divergente fase suppleres denne forståelse af tvivl med inspiration fra Micki Sonne Kaa Sunesens (2020) *spiral of breakdown, surprise and wonder*, som tilbyder en fænomenologisk sensibilitet over for de øjeblikke, hvor kendte forståelser bryder sammen og overraskelsen fremkalder undren. Hvor Brandi & Sprogøes tvivl danner en systematisk og reflektiv ramme, tilfører Sunesens spiral et erfaringsnært lag, der fastholder forstyrrelsen som katalysator for nye perspektiver. Tvivlen forstås således ikke kun som en kognitiv refleksion, men også som en affektiv bevægelse, hvor forundring og overraskelse bliver drivkraft for erkendelse.

Strategien er metodisk forankret i Kolbs fire erkendelsesfaser, som tilsammen giver en cyklisk og fremadskridende struktur for analysen (Kolb, 2015, s. 198–199).

Divergent fase: I den divergente fase rettes opmærksomheden mod de umiddelbare erfaringer og de sprækker, hvor observationer, citater eller mønstre ikke stemmer overens med forventede forklaringer. Her fungerer tvivlen som drivkraft til at stille nye spørgsmål og udfordre det allerede kendte (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 97–98).

Assimilativ fase: I den assimilative fase systematiseres og begrebsliggøres de mønstre, som tvivlen har blotlagt. Tvivlen bliver her en analytisk motor, der afdækker, hvor eksisterende teorier ikke slår til, og hvor nye midlertidige begreber må udvikles (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 99–100). Heuristikken

kan i denne fase understøtte arbejdet gennem analogier og kreative koblinger, som åbner for at se empirien i et nyt lys (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 105–106).

Konvergent fase: I den konvergente fase anvendes tvivlen til at afprøve og konsolidere de foreløbige indsigter mod empirien på mere målrettet vis (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 100–101). Fokus er her på at udvikle og kvalificere hypoteser, som kan forklare sammenhænge i materialet, og på at samle de spor, tvivlen har åbnet. Heuristikken bidrager i denne fase ved at udfordre hypoteserne gennem omvendinger, perspektivskift og kreative analogier, så både styrker og svagheder træder tydeligere frem (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 105–106).

Akkomodativ fase: I den akkomodative fase rettes analysen mod mulige handlinger, designprincipper og implikationer for praksis. Her fungerer tvivlen som en påmindelse om, at de foreslåede løsninger altid er foreløbige og bør afprøves kritisk i den organisatoriske kontekst (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 100–101).

Analysen følger Kolbs spiral, hvor de fire erkendelsesfaser realiseres løbende: den divergente fase svarer til konkret erfaring, den assimilative til reflektion og begrebsliggørelse, den konvergente til teoretisk konsolidering og syntese, og den akkomodative til afprøvning og handling. Dermed fungerer analysen som en læringscyklus, hvor viden udvikles gennem gentagne bevægelser mellem erfaring, reflektion, teoretisering og handling (Kolb, 2015, s. 198–199).

Samlet set skaber koblingen mellem tvivl, heuristik og Kolbs fire erkendelsesfaser en abduktiv analysestrategi, der kombinerer åbenhed og systematik. Strategien giver plads til undren, begrebsliggørelse, afprøvning og ny handling, og fastholder en kritisk og undersøgende bevægelse, hvor viden forstås som foreløbig, midlertidig og situeret (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 101).

5.2 Divergent forestilling

Inden undersøgelsen bevæger sig ind i den assimilative og akkomodative fase, præsenteres her de centrale indsigter fra den divergente analyse, som udgjorde undersøgelsens første eksplorative skridt. Formålet var at åbne empirien og identificere de sprækker, hvor deltagernes oplevelser udfordrede de etablerede forståelser af træning og læring.

Analysen tog udgangspunkt i en fænomenologisk sensibilitet over for situationer præget af tvivl og uforudsigelighed – ikke for at forklare, men for at forstyrre det kendte og lade nye fortolkningsmuligheder træde frem.

Den fulde og udfoldede analyse findes i Bilag 2, hvor de empiriske mønstre (F1–F3) udfoldes og dokumenteres mere detaljeret.

Et første mønster handlede om deltagernes oplevelse af uklare roller og rammer. Flere beskrev usikkerhed omkring, hvad rollen som *Content Responsible* egentlig indebærer, og hvordan træningens indhold hænger sammen med egne arbejdsopgaver. Som Cille udtrykker det i interviewet:

Det er så svært at relatere sig til noget, som man ikke har arbejdet med... Også hvis du er helt ny, så aner du ikke, hvad man egentlig gør (Bilag 6, s. 4).

Udsagnet peger på en oplevet afstand mellem det lærte og det levede – en afstand, hvor læringens indhold ikke umiddelbart fremstår forståeligt eller genkendeligt i praksis. Denne utydelighed indikerer en svækkelse af læringens *begribelighed* – forstået som evnen til at skabe mening gennem sammenhæng og genkendelighed.

Hvor det første mønster pegede på læringens begribelighed, retter det andet opmærksomheden mod dens *håndterbarhed*. Det vedrørte selve læringsrummet og dets mulighed for at omsætte begribelse til håndtering. Træningen fremstod ofte informationsbåret og passiv, med begrænsede muligheder for aktiv afprøvning og erfaring. Som Birgit formulerede det i interviewet:

Jeg har fået masser af information (...) men jeg har jo ikke prøvet det selv, så jeg kan ikke rigtig forestille mig, om det bliver svært eller let (Bilag, 6, s. 12).

Udsagnet indfanger oplevelsen af forståelse uden mestring – viden, der forbliver på et kognitivt niveau, men uden kropslig eller erfaringsbaseret forankring. Hermed fremstår læringens håndterbarhed udfordret: Deltagerne forstår indholdet, men får ikke mulighed for at omsætte det i praksis, og dermed forbliver læringen skrøbelig.

Et tredje mønster handlede om fraværet af støtte efter træningen. Flere deltagere beskrev, hvordan de stod alene med ansvaret for at anvende det lærte i praksis. Som Ditte udtrykte det: “Man er lidt overladt til sig selv” (Bilag 6, s. 8). Birgit tilføjer, at hun “gerne ville kunne kigge én over skulderen”,

men at det sjældent kan lade sig gøre “fordi der er så travlt” (Bilag 6, s. 8). Udsagnene afspejler et læringsrum, hvor støtte og feedback er afhængig af tilfældige møder snarere end strukturerede rammer. Dermed mister læringen sin fælles retning og sociale forankring, hvilket svækker oplevelsen af meningsfuldhed og kan gøre engagementet mere individuelt end kollektivt.

5.2.1 Divergent erkendelse af forskningsspørgsmål 1

Denne fase svarer til FS1 i undersøgelsesdesignet (jf. figur X) og repræsenterer den divergente erkendelse, hvor empirien åbnes gennem tvivl, oplevelse og refleksion for at identificere nye perspektiver på træningspraksis.

På tværs af de tre mønstre træder et gennemgående mønster frem: læringens grundlæggende forbindelser mellem begribelse, håndtering og mening synes delvist afbrudt.

Tvivlen har i den divergente fase gjort det muligt at se disse empiriske brud som forbundne frem for isolerede. Snarere end at pege på enkeltstående problemer antyder analysen, at læringens sammenhængskraft udfordres dér, hvor begribelse, håndtering og mening ikke forbindes på tværs af de organisatoriske lag.

Denne foreløbige erkendelse er indfanget i det heuristiske begreb *fragmenteret læringsinfrastruktur*, som beskriver, hvordan læringens meningsbærende elementer kan fremstå delvist adskilte og ukoordinerede. Dermed markerer den divergente analyse et refleksivt vendepunkt: erkendelsesformen bevæger sig nu fra at åbne empirien gennem tvivl til at udforske den gennem teoretiske begreber i den følgende assimilative analyse.

5.3 Assimilativ analyse

Den assimilative fase systematiserer de mønstre, som tvivlen har blotlagt, for at skabe forståelse gennem analytisk strukturering. Hvor den divergente fase åbnede spørgsmål, søger denne at formulere et foreløbigt teoretisk sprog, der indfanger læringens fragmentering. På tværs af de tre mønstre undersøges, hvordan *begribelighed*, *håndterbarhed* og *meningsfuldhed* fungerer som gensidigt afhængige mekanismer i læring og forandring.

Med *tvivlen som kritisk motor* og *heuristikken som redskab* udvikles midlertidige begreber, der forbinder empirien med teorier om transfer, erfaringslæring og praksisdeltagelse gennem

Antonovskys *oplevelse af sammenhæng*. De følgende analyser (A1–A3) udfolder, hvordan svækkelser i disse dimensioner virker som mekanismer i læringens erosion.

5.3.1 A1: Træningens design og transferens betydning for begribelighed

Analysen viser et mønster, hvor træningen ofte opleves som løsrevet fra deltagerens praksis. Flere beskrev uklare rolle- og ansvarsområder samt vanskeligheder ved at koble træningens indhold til egne opgaver (Cille, interview, Bilag 6, s. 4; Anders, interview, Bilag 6, s. 13). Observationer viste, at undervisningen primært bestod af demonstrationer og store informationsmængder uden tydelig kobling til praksis (observation, træningsdag 1, Bilag 7, s. 4). Samtidig var holdene sammensat af både API- og IFP-deltagere med forskellige procedurer (observation, holdstruktur, Bilag xx), hvilket yderligere vanskeliggjorde genkendelse og anvendelighed.

Denne tilstand betegnes som *fragmenteret transferdesign* – et mønster, hvor *træningsdesign* og *træningsindhold* (*training design/content*) ikke formår at skabe sammenhæng mellem undervisningens intention og deltagerens praksis. Ifølge Baldwin & Ford (1988, s. 63–65) påvirker design og indhold deltagerens *deltagerkarakteristika* (*trainee characteristics*), herunder motivation og evne, hvilket igen påvirker *læring og fastholdelse* (*learning and retention/training outputs*). Når træningen opleves som generisk eller irrelevant, reduceres mulighederne for *generalisering og vedligeholdelse* (*generalization and maintenance*), hvilket flere deltagere udtrykte som spild af tid (Ditte, interview, Bilag 6, s. 4).

Set gennem Kolb (2015, s. 68–70) forstærkes problematikken. Læringen forbliver i bevægelsen mellem *oplevelse* (*apprehension*) og *forståelse* (*comprehension*), men uden mulighed for *afprøvning* (*extension*) og *refleksion* (*intention*). Dermed brydes forbindelsen mellem *begribelsesdimensionen* (*prehension*) og *omdannelsesdimensionen* (*transformation*), og deltagerne må selv skabe mening i det lærte frem for at omsætte det erfaringsbaseret (Birgit, interview, Bilag 6, s. 5).

I Antonovskys (2000, s. 34–37) termer svækkes hermed *begribelighed* – oplevelsen af, at verden fremstår forståelig, ordnet og forudsigelig. Når træningen ikke tilbyder en tydelig struktur, kan deltagerne ikke “passe indtrykkene ind i en sammenhæng og forklare dem” (Antonovsky, 2000, s. 35). Observationerne viste, at læringen i sådanne situationer opleves som fragmenteret “støj” frem for anvendelig viden (observation, træningsdag 1, Bilag 7, s. 4).

Dog fandt enkelte deltagere mening, når underviseren relaterede til konkrete API-eksempler (observation, træningsdag 2, Bilag 7), hvilket viser, at fragmenteringen er situationsafhængig og påvirkes af graden af praksisnær eksemplificering. Samlet peger analysen på, at udfordringen ikke blot handler om organisatorisk forankring, men om et *fragmenteret transferdesign*, hvor forståelse ikke omsættes til anvendelig viden. Denne brudte struktur svækker *begribelighed* og dermed motivationen for transfer, idet forståelse ifølge Antonovsky (2000, s. 36–37) er en forudsætning for, at krav opleves som meningsfulde og værd at engagere sig i.

Foreløbig begrebsliggørelse

Deltagernes oplevelse af *begribelighed* formes af samspillet mellem læringsform, praksisnærhed og holdsammensætning. Når *træningsdesignet* ikke forbinder teori og praksis gennem mulighed for *afprøvning* (*extension*) og *refleksion* (*intention*), opstår et *fragmenteret transferdesign*, hvor læring forbliver kognitiv og løsrevet fra handling. Denne foreløbige begrebsliggørelse rejser spørgsmålet, hvordan sammenhæng og *begribelighed* kan styrkes gennem læringsdesign, der integrerer kognitive, sociale og erfaringsbaserede dimensioner. Når *begribelighed* svækkes, udfordres samtidig deltagerens oplevelse af at kunne handle på deres forståelse – et mønster, der udfoldes i næste afsnit om *håndterbarhed*.

5.3.2 A2: Læringslogik og deltagelsesformers betydning for håndterbarhed

Analysen viser, at deltagerne som regel forstår træningens indhold, men sjældent får mulighed for *afprøvning* (*extension*), mens de stadig befinder sig i læringssituationen. Træningen er præget af demonstrationer og informationsmæthed (observation, Bilag 7, s. 3), og flere efterlyser “små øvelser” og “sandkassemiljøer”, hvor de kan eksperimentere uden risiko (Anders, interview, Bilag 6, s. 9; Cille, interview, Bilag 6, s. 3). Birgit beskriver, hvordan hun “zoomer lidt ud”, når undervisningen bliver for teoretisk (interview, Bilag 6, s. 12). Resultatet er et læringsrum, hvor deltagerne *ved*, men ikke *gør* (Birgit, interview, Bilag 6, s. 12).

I Kolbs læringsforståelse (2015, s. 69–71, 77–86) kan dette forstås som et brud i læringens cyklus. Bevægelsen mellem *forståelse* (*comprehension*) og *afprøvning* (*extension*) afbrydes, og forbindelsen mellem *begribelsesdimensionen* (*prehension*) og *omdannelsesdimensionen* (*transformation*) brydes. Deltagerne fastholdes dermed i en kognitiv fase, hvor de forstår indholdet, men ikke omsætter det gennem handling. Observationerne viste, at de lange oplæg og fraværet af feedback skabte passivitet og tab af fokus (observation, Bilag 7, s. 3–4; Ditte, interview, Bilag 6, s. 13).

Dette peger på en *instrumentel læringslogik*, hvor træning ses som noget, der skal gennemføres korrekt frem for at udforskes. I et gruppeinterview beskrev Mikael, hvordan succeskriteriet i GxP-træningen “handler om, er du trænet eller ej” (Bilag xx, træningsansvarlige, s. 13–14). Udsagnet illustrerer en forståelse af læring som formel dokumentation frem for faktisk mestring – en tendens også genkendt i surveydata, hvor 14 ud af 16 respondenter efterfølgende måtte søge hjælp for at udføre deres arbejdsopgaver (survey, Bilag 8).

Set gennem *Lave & Wenger* (1991, s. 89–92) kan denne instrumentelle logik forstås som et brud på læringens sociale dimension. Når træningen ikke giver adgang til aktiv deltagelse, opstår der et *adgangsproblem*: læringsmiljøet mangler *transparens* – indsigt i, hvordan opgaver udføres – og producerer dermed *isolation* snarere end deltagelse. Deltagerne forbliver perifere, uden mulighed for *legitim perifer deltagelse* (*legitimate peripheral participation*) og udvikling af *praksisdeltagelsesbaner* (*trajectories of participation*). Dermed forsvinder de sociale og erfaringsbaserede ressourcer, der normalt styrker læringens *håndterbarhed*.

Gennem *Antonovskys* begreb om *håndterbarhed* (2000, s. 35–37) kan denne dynamik forstås som en svækkelse af oplevet kontrol og mestring – erfaringen af, at “ressourcer står til ens rådighed”. Deltagerne forstår stoffet, men oplever, at træningen “sker for dem” snarere end, at de handler i den (Birgit, interview, Bilag 6, s. 12; Anders, interview, Bilag 6, s. 10). Når læringsdesignet ikke tilbyder *afprøvning*, *feedback* og *social støtte*, svækkes troen på egen kunnen.

Koblet til *Kolb* og *Lave & Wenger* bliver *Antonovskys* pointe tydelig: Når forståelse ikke følges af handling og deltagelse, svækkes håndterbarheden. Læring opleves som et krav snarere end en mulighed for mestring. Samtidig viser koblingen til *AI*, at svækket *begribelighed* gør det endnu vanskeligere at handle; først når man forstår og kan forudsige situationen, kan man også tro på, at man kan handle i den.

Samlet peger analysen på, at udfordringen ikke blot handler om fraværet af praksisnærhed, men om en kulturel forståelse af læring som formel gennemførelse frem for faktisk mestring (Mikael, Bilag 3, s. 13–14; observation, Bilag 7, s. 4). Denne *instrumentelle læringslogik* kombineret med *adgangsproblemer* skaber et kognitivt, men erfaringssvagt læringsrum, hvor deltagerne “forstår, men handler ikke”. Når *afprøvning* og *social støtte* udebliver, svækkes både *håndterbarhed* og oplevelsen af sammenhæng i læringen (*Antonovsky*, 2000, s. 35–37).

Foreløbig begrebsliggørelse

Deltagernes oplevelse af *håndterbarhed* formes af spændingen mellem *forståelse* og *mestring* i et læringsdesign præget af *instrumentelle logikker* og *adgangsproblemer*. Når læring måles gennem registrering snarere end kompetence, reduceres den til en formel aktivitet uden erfaringsmæssig forankring. Manglende *transparens* i læringssituationen producerer *isolation*, og dermed opstår et læringsrum præget af kognitiv forståelse uden handlekraft, hvor erfaring og mestring udebliver. Denne foreløbige begrebsliggørelse peger på behovet for et mere aktivt og erfaringsnært læringsdesign, der gennem *feedback* og *afprøvning* kan styrke deltagernes oplevelse af kontrol, mestring og sammenhæng – og dermed skabe de forudsætninger for *meningsfuldhed*, der udfoldes i næste afsnit.

5.3.3 A3: Deltagelse og transferens betydning for meningsfuldhed

Dette mønster viderefører bevægelsen fra *begribelighed* og *håndterbarhed* til læringens sociale og motivationelle dimension – *meningsfuldhed*. Analysen undersøger, hvordan oplevelsen af fællesskab og retning former deltagernes engagement og mulighed for at anvende det lærte.

Et tydeligt mønster fremtræder: Efter træningen må deltagerne i høj grad selv opsøge hjælp, og støtten afhænger af travlhed og tilfældigheder. *Surveyen* viste, at 14 ud af 16 deltagere efterfølgende måtte søge hjælp for at kunne udføre deres opgaver og ønskede “a buddy in the beginning” eller “guidance from an experienced colleague” (survey, Bilag 8, s. 3–5). Interviewene uddyber dette: “man må finde ud af tingene selv” (Ditte, interview, Bilag 6, s. 8) og “kollegaerne vil gerne hjælpe, men har sjældent tid” (Ditte, interview, Bilag 6, s. 16). Observationerne viste tilsvarende, at træningen domineredes af oplæg uden rum for *afprøvning* og feedback (observation, Bilag 7, s. 4–6). Resultatet er et forløb præget af *tilfældige læringsbaner* (F3, Bilag xx, s. 17) – individuelle og uforudsigelige veje gennem læringen, hvor progression afhænger af held, initiativ og tilgængelige kolleger.

Set gennem *Lave & Wenger* (1991, s. 89–94) kan disse *tilfældige læringsbaner* forstås som udtryk for manglende *læreplaner* (*learning curriculum*) og begrænset adgang til *legitim perifer deltagelse* (*legitimate peripheral participation*). Uden en struktureret vej ind i praksis forbliver deltagerne perifere, uden mulighed for gradvis mestring og identifikation. Ønsket om at kunne “kigge én over skulderen” (Birgit, interview, Bilag 6, s. 8) eller få støtte under de første opgaver (Cille, interview, Bilag 6, s. 12) illustrerer behovet for synlig struktur og fælles retning. I fraværet heraf bliver læringen en individuel overlevelsestrategi.

I Baldwin & Fords model (1988, s. 66–69) kan dette ses som en svækkelse af *arbejds miljøets muligheder for anvendelse* (*work environment / opportunity to use*). Når støtte, feedback og erfaringsudveksling mangler, reduceres både motivation og *learning retention*. Deltagerne mister forbindelsen mellem det lærte og praksis, og transfer bliver afhængig af personligt initiativ snarere end organisatorisk struktur.

Antonovsky (2000, s. 36–37) beskriver *meningsfuldhed* som den dimension af *oplevelse af sammenhæng*, der giver energi til at engagere sig – følelsen af, at “de krav, man møder, er værd at investere sig i”. Når læringsbaner bliver tilfældige, og støtte er uforudsigelig, mister deltagerne oplevelsen af formål og retning. De forstår og kan måske håndtere opgaverne, men ser ikke længere, hvorfor de skal engagere sig (Ditte, interview, Bilag 6, s. 16). Lav *meningsfuldhed* fører dermed til passivitet og tilbagetrækning – læring bliver noget, man “kommer igennem”, snarere end noget, man deltager i.

Sammenfattende viser analysen, hvordan fraværet af struktureret støtte skaber *tilfældige læringsbaner*, der svækker *meningsfuldhed*, *opportunity to use* og dermed læringens overførbarhed. Hvor A1 påviste svækket *begribelighed* i træningsindholdet og A2 svækket *håndterbarhed* i læringsdesignet, viser A3, at fraværet af social struktur og kollegial vejledning fører til læring uden retning og engagement. Når *meningsfuldheden* undermineres, bliver selv forståelige og håndterbare opgaver tomme for værdi (Antonovsky, 2000, s. 36–37).

Foreløbig begrebsliggørelse

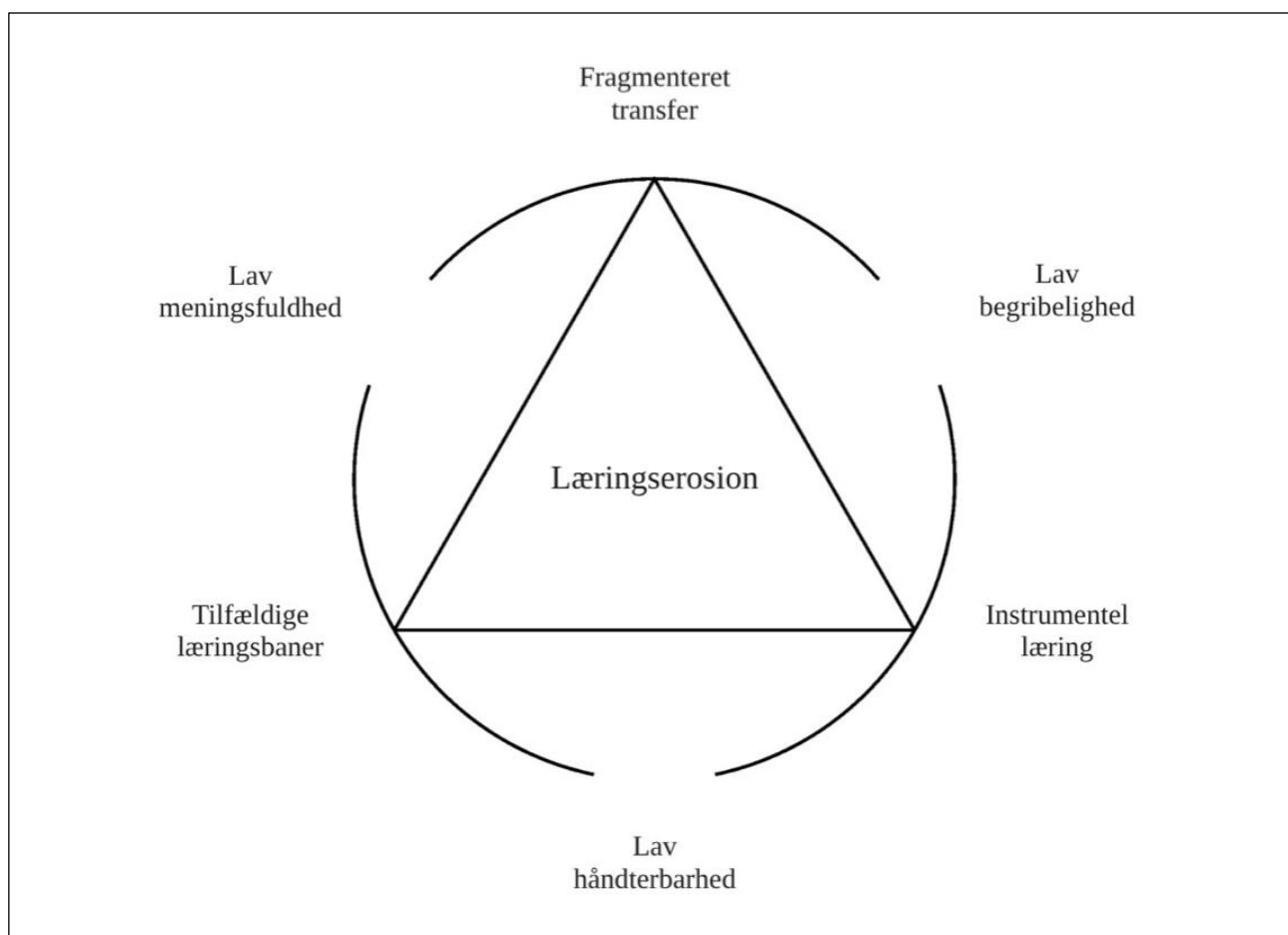
Analysen peger på, at deltagernes oplevelse af *meningsfuldhed* formes af læringskonteksternes grad af struktur og social støtte. Når læringsforløbet præges af *tilfældige læringsbaner* – hvor adgang til støtte, feedback og vejledning afhænger af travlhed og individuelle relationer – svækkes oplevelsen af fælles retning og betydning. Hermed forvandles læringen fra en social og meningsskabende proces til en individuel overlevelsesstrategi. Denne indsigt danner afslutningen på den assimilative analyse og peger frem mod den samlede syntese, hvor forbindelserne mellem *begribelighed*, *håndterbarhed* og *meningsfuldhed* samles i en helhedsforståelse af læringens oplevede sammenhæng.

5.3.4 OAS som læringsmekanisme: Samspillet mellem begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed

Analysen af A1–A3 viste, at læringens tre dimensioner – begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed – virker som gensidigt afhængige mekanismer i oplevelsen af sammenhæng. Når forbindelsen mellem dem brydes, opstår læringsfragmentering, hvor begribelse ikke omsættes til håndtering, og håndtering mister mening. Den assimilative teoretisering søger derfor ikke blot at påvise brud, men at forstå, hvordan sammenhæng *kan opstå* som en kontinuerlig, relationel proces.

I tråd med Antonovsky (2000, s. 38) forstås oplevelsen af sammenhæng (OAS) som en cirkulær bevægelse, hvor begribelse, håndtering og mening gensidigt forudsætter og genskaber hinanden. Læring bliver her ikke en lineær overførsel, men en løbende genforhandling af mening i spændet mellem individ og kontekst. Denne biosemiotiske forståelse peger på læring som en levende meningsdannelse, hvor tegn, erfaring og fortolkning konstant omsættes gennem handling.

Bevægelsen kan beskrives som en læringsspiral: ny forståelse vokser ud af handling, handling forankres gennem mening, og mening åbner for ny forståelse. Figuren nedenfor fungerer som analytisk ramme for denne dobbelte dynamik mellem erosion og forbundethed i læringssystemet.



Figur 1 – Læringserosion: viser, hvordan kredsløbet brydes, når dimensionerne svækkes. Deltagerne forstår, men handler ikke; handler, men uden mening; eller søger mening uden retning. Læringen mister sin vitalitet.

Når forbindelserne mellem struktur, erfaring og social deltagelse gradvist svækkes, sætter en selvforstærkende erosionsmekanisme ind, hvor læringens energi tømmes. Denne bevægelse kan sammenfattes som:

fragmenteret transferdesign ↔ lav begribelighed ↔ instrumentel læringslogik ↔ lav håndterbarhed
 ↔ tilfældige læringsbaner ↔ lav meningsfuldhed ↔ selvforstærkende erosionsspiral.

Spiralen beskriver således, hvordan læringens kredsløb gradvist opløses, når begribelse, håndtering og mening mister deres gensidige forankring.

Hvor læringserosion viser kredsløbets brud, antyder spiralens bevægelse samtidig, hvordan sammenhæng kan genskabes gennem forbindelser mellem begribelse, håndtering og mening. Denne

bevægelse udfoldes i de følgende delanalyser, hvor relationerne mellem OAS' tre dimensioner undersøges empirisk og teoretisk som grundlag for en senere praktisk teori om bæredygtig læring.

Hvert af de følgende delafsnit (6.3.4.1–6.3.4.3) udfolder relationen mellem to af OAS' dimensioner:

1. Begribelighed og håndterbarhed.
2. Håndterbarhed og meningsfuldhed.
3. Meningsfuldhed og begribelighed.

Den afsluttende syntese (6.3.4.4) samler relationerne i et systemisk perspektiv, hvor OAS forstås som en læringsmekanisme, der kontinuerligt må genskabes i spændingsfeltet mellem struktur (Baldwin & Ford, 1988), erfaring (Kolb, 2015) og social deltagelse (Lave & Wenger, 2003). Samspillet mellem disse tre perspektiver udgør de dynamiske betingelser, der enten kan bryde eller opretholde læringens oplevede sammenhæng.

Samspillet mellem meningsfuldhed og begribelighed

Dette afsnit undersøger relationen mellem meningsfuldhed og begribelighed (Antonovsky, 2000) gennem Baldwin & Fords (1988) teori om transferdesign, som belyser, hvordan organisatoriske strukturer understøtter eller hindrer, at læring fastholdes og generaliseres i praksis.

Empirien viser, at deltagerne oplever størst motivation, når de forstår træningens formål og kan se sammenhængen til deres egen praksis: “Det giver bare mere mening, når man ved, hvorfor vi gør det” (Birgit, interview, Bilag 6, s. 8). Under observationer stiger engagementet tydeligt, når underviseren forbinder stoffet til konkrete eksempler fra deltagernes arbejdsområder (Observation, træningsdag 2, Bilag 7). Mening fungerer her som katalysator for ny forståelse — men kun så længe, den understøttes af tydelige rammer og opfølgning.

Antonovsky beskriver meningsfuldhed som den dimension, der giver energi til at engagere sig i læring, fordi kravene opleves som “værd at investere energi i” (2000, s. 37). Denne energi kan imidlertid kun fastholdes, hvis læringen opleves som begribelig — hvis der er struktur, retning og mulighed for at forstå helheden (s. 34–35). Når organisatoriske rammer og feedback udebliver, mister deltagerne overblik over, *hvordan* deres indsats bidrager til fællesskabet (Observation, Bilag 7, s. 5).

Som en deltager udtrykker det: “Jeg vil gerne gøre det rigtigt, men ved ikke helt hvordan” (Cille, interview, Bilag 6, s. 12).

I Baldwin & Fords (1988) forståelse opstår transfer og vedligeholdelse af læring, når træningsdesignet, deltagerkarakteristika og arbejdsmiljøets støtte udgør et sammenhængende system (s. 63–67). I det empiriske materiale svigter især den sidste komponent: feedback, anerkendelse og tid til opfølgning er fraværende. Dermed forbliver læringen emotionelt oplevet som meningsfuld, men kognitivt uforløst — den bliver *følt, men ikke forstået*. Når mening ikke forankres i strukturer, mister læringen sin varighed.

Sammenholdt med Antonovskys model betyder det, at meningsfuldhed uden begribelighed fører til en form for kognitiv erosion: motivationen eksisterer, men uden klare sammenhænge til at omsætte engagementet til forståelse. Antonovsky betoner, at *høj meningsfuldhed* kan kompensere for midlertidige brud i håndterbarhed eller begribelighed, men kun hvis energien mødes af struktur og retning (2000, s. 40). I dette materiale ser vi det modsatte: deltagerne engagerer sig, men systemet mangler den organisatoriske feedback, der omsætter engagementet til varig indsigt.

I læringstermer betyder det, at transferdesignets bæredygtighed afhænger af, at mening omsættes i forståelse gennem klare rammer for fastholdelse og generalisering. Når dette ikke sker, forbliver læringen bundet til situationen og risikerer at fordampe.

Samlet set viser afsnittet, at mening skaber grundlaget for ny forståelse, men kun når organisationen tilbyder en struktur, hvor denne mening kan fastholdes og omsættes i praksis. Dette samspil mellem motivation og struktur udgør spiralens første bevægelse — fra mening til forståelse — hvor læringens emotionelle energi transformeres til kognitiv klarhed og kontinuitet.

Hvor dette første led viser, hvordan mening skaber forståelse, rettes fokus nu mod spiralens andet skridt: hvordan forståelse omsættes til handling — og hvad der sker, når denne omdannelse af begribelse svækkes.

Samspelet mellem begribelighed og håndterbarhed

Dette afsnit belyser relationen mellem begribelighed og håndterbarhed (Antonovsky, 2000) gennem Kolbs (2015) forståelse af læring som en omdannelsesproces, hvor forståelse kun bliver håndterbar, når den omsættes gennem oplevelse og afprøvning.

Det empiriske materiale viser et tydeligt spændingsfelt mellem at *forstå* og at *kunne handle*. Flere deltagere beskriver, hvordan de forstår træningens indhold, men ikke får mulighed for at afprøve det i praksis (Cille, interview, Bilag 6, s. 4; Anders, interview, Bilag 6, s. 13). Observationer viser, at undervisningen domineres af demonstration frem for aktiv deltagelse, selv når deltagerne sidder med computeren tændt (Observation, træningsdag 1, Bilag 7, s. 3–4). Denne ubalance skaber et læringsrum, hvor viden tilegnes kognitivt, men ikke omsættes erfaringsmæssigt — hvor deltagerne *ved*, men ikke *gør* (Birgit, interview, Bilag 6, s. 12).

Ifølge Antonovsky (2000) er håndterbarhed betinget af begribelighed: man må forstå kravene for at kunne mestre dem (s. 40). Men som hans dynamiske model viser, fører *høj begribelighed kombineret med lav håndterbarhed* til et *pres for forandring* (s. 39) — en situation, hvor forståelsen ikke følges af handlemuligheder. Netop dette genfindes i træningen, hvor deltagernes forståelse af formål og procedurer ikke ledsages af mulighed for eksperimentering. Læringen forbliver dermed kognitiv og uforløst.

Kolbs (2015) læringsforståelse kan uddybe denne brudflade. Læring opstår, når erfaring (apprehension) omsættes gennem refleksion og begrebsliggørelse (comprehension) og videreføres til handling (extension) i den omdannelsesdimension, hvor viden integreres gennem aktiv afprøvning (s. 69–86). Deltagerne bevæger sig her kun gennem de to første faser — de reflekterer og forstår — men får ikke adgang til afprøvning og feedback (Observation, træningsdag 1, Bilag 7, s. 3–4). Den læringsmæssige bevægelse afbrydes, og der opstår en form for kognitiv stagnation, hvor forståelsen ikke transformeres til mestring.

Empirisk ses enkelte forsøg på at kompensere for denne mangel, fx når deltagere “forestiller sig, hvordan det kunne se ud i mit eget område” (Birgit, interview, Bilag 6, s. 5). Dette antyder, at begribelighed i sig selv kan skabe motivation, men at denne energi hurtigt udhules, når den ikke forløses gennem håndtering. Som Antonovsky pointerer, forudsætter håndterbarhed oplevelsen af, at

ressourcer står til rådighed (2000, s. 35). Uden denne oplevelse forbliver forståelsen abstrakt, og læringen mister vitalitet.

Samlet set viser afsnittet, at begribelse uden mulighed for håndtering udgør et andet skridt i læringens nedbrydning — en delproces, hvor forbindelsen mellem begribelighed og håndterbarhed svækkes og dermed *bidrager til den samlede læringserosion*, der opstår, når helhedens sammenhæng mellem forståelse, mestring og mening gradvist forvitrer. Denne relation markerer spiralens andet skridt — fra begribelse til håndtering — og peger på behovet for et læringsdesign, hvor begrebslig klarhed følges af konkret afprøvning og støtte.

Hvor denne anden bevægelse beskriver, hvordan *begribelse skal omsættes i håndtering*, flyttes fokus nu til spiralens tredje og afsluttende led: hvordan *håndtering genskaber mening*, når deltagelse og støtte muliggør oplevet sammenhæng i praksis.

Samspillet mellem håndterbarhed og meningsfuldhed

Dette afsnit belyser relationen mellem håndterbarhed og meningsfuldhed (Antonovsky, 2000) gennem Lave og Wengers (1991) teori om situated learning og legitim perifer deltagelse, hvor mestring og mening udvikles i samspil med fællesskabets praksis.

Empirien viser, at deltagerne forstår, *hvad* de skal gøre, men ofte mangler støtte til *hvordan* (Survey, Bilag 8). De fleste angiver, at de må søge hjælp efter træningen for at udføre deres opgaver, men hjælpen afhænger af travlhed og tilfældige relationer: “Folk vil gerne hjælpe, men har ikke altid tid” (Ditte, interview, Bilag 6, s. 16). Observationerne viser samme mønster: underviseren demonstrerer, men guided afprøvning og feedback udebliver (Observation, træningsdag 1, Bilag 7, s. 3–4). Handling forekommer – men uden oplevelsen af mestring.

I Antonovskys (2000) terminologi svækkes håndterbarheden, når individet ikke oplever, at ressourcer og støtte står til rådighed (s. 35). Denne svækkelse rammer også meningsfuldheden, som ifølge ham udgør OAS’ motivationelle kerne: man engagerer sig kun i krav, der opleves som “værd at investere energi i” (s. 37). Når støtte og feedback mangler, reduceres læring til efterlevelse frem for deltagelse. Læringen bliver noget, man *skal gennemføre*, ikke noget, man *deltager i*.

Her tilbyder Lave og Wenger (2003) en social ramme for at forstå denne dynamik. De beskriver læring som en bevægelse fra perifer til fuld deltagelse i et praksisfællesskab (s. 35–37). Denne bevægelse forudsætter adgang, fælles aktivitet og mulighed for at lære gennem samhandling. I materialet ser vi, at deltagerne forbliver perifere, fordi træningsforløbet ikke strukturerer denne adgang. Den “buddy” eller “kollega at kigge over skulderen på”, som deltagerne efterlyser (Birgit, interview, Bilag xx, s. 8; Survey, Bilag xx), udebliver – og dermed også oplevelsen af at høre til i et fælles læringsrum.

Når deltagelse ikke følges af social støtte, mister håndtering sin meningsfuldhed. Som en deltager udtrykker det: “Det føles lidt som at stå til eksamen” (Anders, interview, Bilag 6, s. 8). Den legitime perifere deltagelse bliver illegitim — man handler alene, uden forankring i et praksisfællesskab. Dette fører til en læringsmæssig udtømmning, hvor håndterbarhed uden meningsfuldhed bliver tom rutine.

Ifølge Antonovsky forstærker håndterbarhed og meningsfuldhed gensidigt hinanden: oplevelsen af at kunne håndtere giver energi til engagement, mens engagementet giver håndteringen betydning (2000, s. 36–37). Denne dobbelte bevægelse genfindes i Lave og Wengers forståelse af læring som deltagelse — hvor mestring og mening udvikles simultant gennem fælles praksis. Når denne cirkulation brydes, forskydes læringens drivkraft fra deltagelse til overlevelse: deltagerne *gør*, men uden at *føle*, at det betyder noget.

Samlet set viser afsnittet, at håndteringsg uden oplevet mening fører til læringsmæssig udtømmning. Uden social forankring forsvinder læringens emotionelle energi, og deltagelse mister vitalitet. Denne relation udgør spiralens tredje bevægelse — fra håndtering til mening — hvor det sociale fællesskab og oplevelsen af gensidig støtte bliver betingelsen for, at håndterbarhed kan udvikles til bæredygtig læring.

5.3.5 Assimilativ erkendelse af forskningsspørgsmål 2

Denne fase (FS2, jf. figur X) repræsenterer den assimilative erkendelse, hvor empirien teoretiseres og begrebsliggøres for at forstå de underliggende lærings- og transfermekanismer.

Deltagernes erfaringer peger på, at læringens sammenhæng er relationel, erfaringsbaseret og strukturelt betinget. Analysen viser mønstre af fragmenteret transferdesign (demo-dominans, blandede hold, svag praksiskobling), en instrumentel læringslogik med adgangsproblemer (“er du

trænet eller ej”; 14 ud af 16 søger hjælp efterfølgende) samt tilfældige læringsbaner uden stabil støtte (“man må finde ud af tingene selv”; ønske om “buddy”). Disse mønstre indikerer, at udfordringerne ikke skyldes manglende evne, men fravær af et kredsløb, hvor begribelse, håndtering og mening gensidigt forstærker hinanden.

Empirien viser, at læringens sammenhæng udfordres af et strukturelt og systemisk transferproblem. Surveydata peger på, at forbindelsen mellem formel læring og praksis ikke understøttes organisatorisk: Træningen måles på gennemførsel frem for mestring, og læringsmiljøet mangler muligheder for afprøvning og feedback. Transferproblemet hænger således sammen med en instrumentel læringskultur, hvor læring reduceres til dokumenteret kompetence frem for oplevet mestring. Organisationens læringslogik bliver dermed en del af problemet, idet den forstærker bruddet mellem begribelse, håndtering og mening.

Analysen identificerer tre brud i læringens kredsløb: et strukturelt (transferdesign og *opportunity to use*), et erfaringsmæssigt (brud i Kolbs omdannelsesdimension fra forståelse til afprøvning og feedback) og et socialt (perifer deltagelse uden legitim med-deltagelse). Dette ses, når viden ikke omsættes i praksis, når deltagerne “forstår, men handler ikke”, og når adgang til praksisfællesskabet afhænger af travlhed og tilfældigheder. Begrebsligt fastholdes dette som et brud i læringens omdannelsesdimension (Kolb, 2015), forstærket af fragmenteret transferdesign (Baldwin & Ford, 1988) og begrænset social adgang (Lave & Wenger, 1991). Dermed bliver transfer ikke blot et metodisk, men et relationelt og organisatorisk spørgsmål om adgang til praksis, fællesskab og feedback — de betingelser, der muliggør mestring.

Set gennem Antonovskys (2000) begreb om oplevelsen af sammenhæng (OAS) kan deltagernes erfaringer forstås som en svækket spiral: Begribelighed undergraves af uklare koblinger mellem træning og praksis, håndterbarhed svækkes af manglende ressourcer og afprøvningsmuligheder, og meningsfuldhed udhules, når progression afhænger af tilfældige læringsbaner. OAS fungerer her som en systemisk mekanisme, hvor de tre dimensioner gensidigt betinger hinanden; meningsfuldhed udgør den motivationelle drivkraft, der kan aktivere forbindelsen mellem ny begribelse og håndtering — men kun, når strukturelle og sociale betingelser understøtter det.

Erkendelsen, der fremtræder, er, at bæredygtig læring ikke skabes gennem enkeltstående træningsinterventioner, men gennem en vedvarende forbundethed mellem det lærte og det levede. Det kræver et design, der kobler tydelig struktur og feedback (transfer), aktiv afprøvning

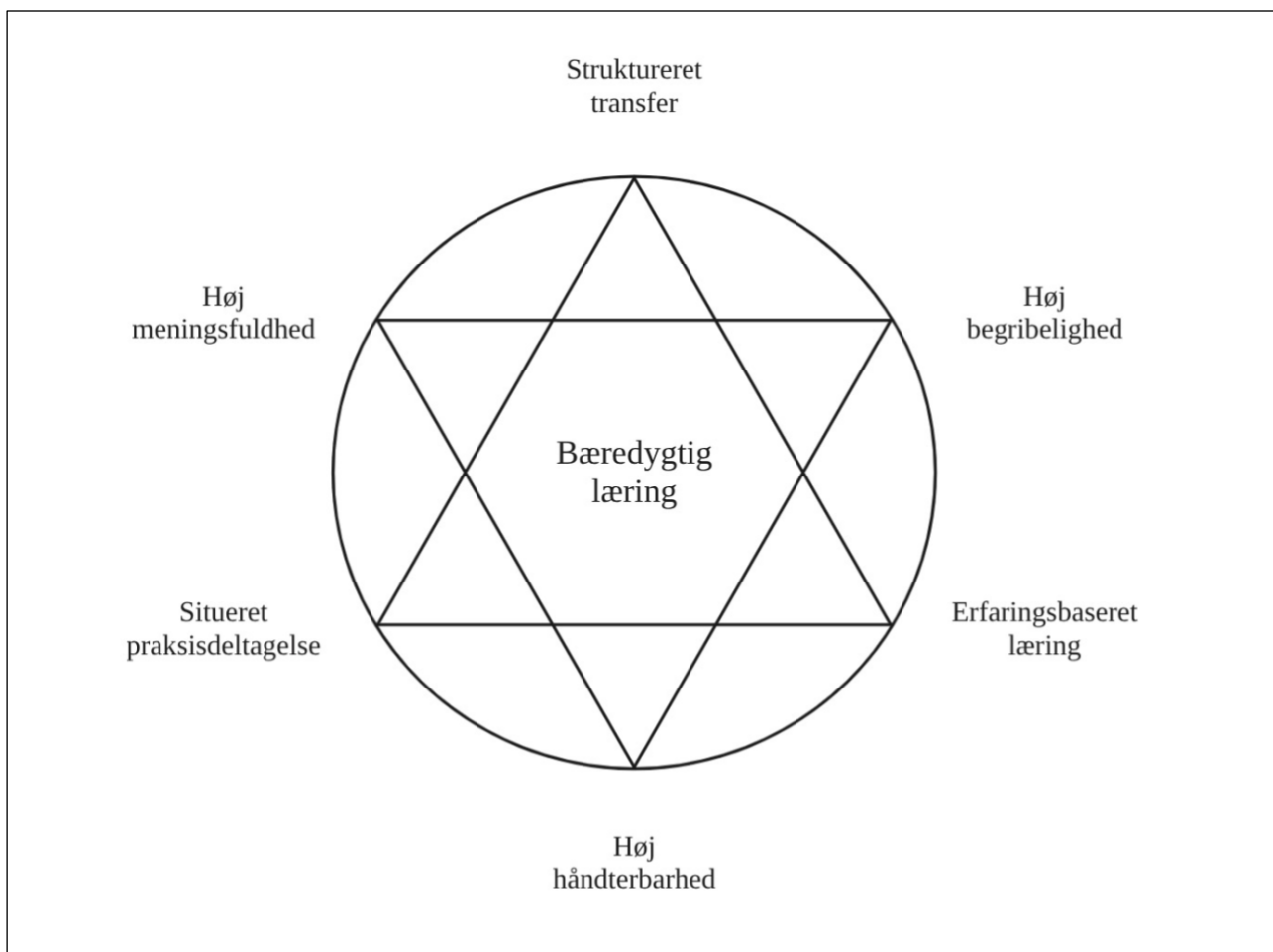
(erfaringslæring) og legitim adgang til fællesskab (praksisdeltagelse). Denne forståelse danner afsæt for den konvergente fase, hvor en praktisk teori om bæredygtig læring udfoldes som heuristik til at forbinde struktur, erfaring og social deltagelse i et kontinuerligt læringssystem.

5.4 Konvergent beslutning

I denne fase testes de assimilativt udviklede begreber i praksis for at vise, hvordan læringens kohærens—begribelse, håndtering og mening—kan brydes og genskabes. Med udgangspunkt i de tre brudflader (A1: fragmenteret transferdesign, A2: brudt læringscyklus, A3: tilfældige læringsbaner) undersøger analysen, hvordan forbindelserne kan regenereres gennem OAS som ramme.

I denne optik fungerer Antonovskys OAS (2000) ikke blot som analytisk figur, men som en *dynamisk læringsmekanisme*, der kan genskabe vitalitet i træningen. Økosystemet samler *begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed* med *struktur* (Baldwin & Ford, 1988), *erfaringslæring* (Kolb, 2015) og *praksisdeltagelse* (Lave & Wenger, 1991). Når bevægelsen mellem disse opretholdes, opstår *bæredygtig læring*. Denne regenerative bevægelse kan beskrives som en spiral, hvor læringens sammenhæng gradvist genetableres gennem samspillet mellem *begribelse, håndtering og mening*:

Struktureret transfer ↔ høj begribelighed ↔ erfaringsbaseret afprøvning ↔ høj håndterbarhed ↔
situeret praksisdeltagelse ↔ høj meningsfuldhed ↔ selvforstærkende kohærensspiral.



Figur 3. OAS som læringens økosystem – bæredygtig læring som cirkulær sammenhæng

Modellen illustrerer læringens økologiske sammenhæng, hvor begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed (Antonovsky, 2000) forstås som dynamiske betingelser, der kontinuerligt regenererer hinanden gennem samspillet mellem struktur (Baldwin & Ford, 1988), erfaring (Kolb, 2015) og social deltagelse (Lave & Wenger, 1991). Når disse dimensioner er i balance, opstår en tilstand af bæredygtig læring, hvor begribelse, håndtering og mening gensidigt forankres og genskabes.

Observationer fra træningsdag 2 illustrerer spiralen: Når underviseren kobler teori til konkrete API-eksempler (Bilag 7, s. 5), stiger graden af engagement og deltagelse – et kortvarigt kredsløb, hvor struktur, erfaring og social resonans forstærker hinanden.

Den følgende analyse af den regenerative sammenhæng viser, hvordan læringens energi bevæger sig gennem tre forbundne faser:

I den første bevægelse (B1) viser empirien, at oplevelsen af mening fungerer som en refleksiv drivkraft for forståelse. Når træningen tydeliggør formål og relevans gennem praksisnære koblinger og korte refleksionsrum, oplever deltagerne større begribelighed. Under sessioner, hvor underviseren

bruger konkrete eksempler, stiger engagementet, og deltagerne begynder at relatere stoffet til egen hverdag, som Birgit formulerer det: "Det giver bare mere mening, når man ved, hvorfor vi gør det" (Bilag 6, s. 8). Men når denne oplevelse ikke fastholdes gennem strukturel støtte, forsvinder energien hurtigt, som Cille formulerer det: "Jeg vil jo gerne gøre det rigtigt, men ved bare ikke helt hvad jeg skal gøre" (Bilag 6, s. 12). Meningsfuldhed opstår således i samspillet mellem social resonans og praksisnærhed, men kræver formmæssig forankring for at blive til varig forståelse.

I den anden bevægelse (B2) må denne begribelse imidlertid gøres håndgribelig, hvis den skal føre til handling. Analysen viser, at deltagerne ofte forstår stoffet, men mangler mulighed for at afprøve det. I observationerne fra træningsdag 1 følger mange undervisningen passivt, og 14 ud af 16 deltagere respondenter måtte søge hjælp i praksis for at løse opgaverne i deres rolle (Bilag 8). Når underviseren derimod inviterer til kortvarige øvelser med feedback, "sidder det fast på en anden måde" (Observation, Bilag 7, s. 4). Begribelse bliver først bæredygtig, når den bevæger sig i korte, iterative læringsloops, hvor deltagerne veksler mellem at begrebsliggøre og afprøve — en rytme, hvor teori og erfaring gensidigt forstærker hinanden.

I den tredje bevægelse (B3) viser analysen, hvordan oplevelsen af håndterbarhed igen kan blive en kilde til ny mening, når handlingen forankres i fælles praksis. Flere deltagere beskriver, hvordan de efter kurset står alene med ansvaret for at anvende det lærte: "Man må selv finde ud af det sammen med dem, der har tid," som Ditte udtrykker det (Bilag 6, s. 16). Her svækkes læringens sammenhæng, fordi handlingen mangler social resonans. Men empirien peger også på mulige løsninger: Cille foreslår (Bilag 6, s. 12), at man kunne: "koble en træner på de første SOP-opdateringer og Training Outlines" i praksis, hvilket peger mod behovet for et superviseret overgangsforløb, hvor deltagerne får mulighed for legitim perifer deltagelse gennem stilladsering af støtte og feedback fra mere erfarne kollegaer. Når sådanne kollektive rytmer etableres, genskabes mening som en fælles energi. Observationer (Bilag 7) fra træningen viste netop, hvordan læringen blev mere levende, når deltagerne hjalp hinanden med at løse opgaver, og som Birgit sagde: "Det giver noget andet, når man gør det sammen" (Bilag 6, s. 10). Her bliver håndterbarhed ikke blot individuel mestring, men et socialt og meningsbærende fænomen.

5.4.1 Konvergent erkendelse af forskningsspørgsmål 3

I denne bevægelse træder OAS (Antonovsky, 2000) frem som et analytisk kompas, der ikke blot beskriver oplevelsen af sammenhæng, men også viser, hvor læringens kommunikation brydes – og

hvordan den kan genetableres. Set i en Lotmans (1990) biosemiotiske optik kan OAS forstås som et *meningsøkologisk kredsløb*, hvor tegn, erfaringer og relationer cirkulerer mellem struktur, handling og deltagelse og derved opretholder læringens vitalitet.

Den konvergente erkendelse viser, at oplevelsen af sammenhæng i læring ikke opstår gennem lineære overførsler, men gennem cirkulære relationer, hvor begribelse, håndtering og mening kontinuerligt genskaber hinanden. Læringens bæredygtighed beror derfor på organisationens evne til at understøtte denne regenerative bevægelse – ikke blot som et teknisk system, men som et levende, *semiosfærisk økosystem* for læring, hvor mening hele tiden opstår og fornyes i samspillet mellem mennesker, strukturer og praksis.

5.5 Akkomodativ initiering

Den akkomodative analyse udgør den tredje og afsluttende bevægelse i den abduktive erkendelsesspiral (jf. afsnit 6.1). Hvor den assimilative fase kortlagde læringens kredsløb, og den konvergente regenererede læringens sammenhæng som et økosystemisk kredsløb, bevæger den akkomodative sig nu mod praksis – fra refleksion til handling, fra forståelse til erfaring.

Afprøvningen bygger videre på den konvergente analyses kohærensspiral, hvor læringens sammenhæng forstås som en cirkulær bevægelse mellem strukturel transfer, erfaringsbaseret læring og situationsbåret praksisdeltagelse. Disse tre elementer danner tilsammen en selvforstærkende dynamik mellem begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed, som udgør læringens oplevede sammenhæng (Antonovsky, 2000).

Formålet med akkomodationen er at undersøge, hvordan de i den konvergente analyse udviklede mekanismer (B1–B3) kan omsættes til ny erfaring og derved kvalificere forståelsen af, hvordan læringens vitalitet kan forankres som en levende del af træningspraksis i et reguleret miljø. Fasen søger ikke at verificere hypoteserne, men at udforske deres transformative potentiale – hvordan begribelse bliver til håndtering, og hvordan håndtering kan regenerere mening i praksis.

Som i de foregående faser forstås læringens bevægelse gennem samspillet mellem begribelse, håndtering og mening (Baldwin & Ford, 1988; Kolb, 2015; Lave & Wenger, 1991; Antonovsky, 2000). Den akkomodative fase udfolder sig derfor i to komplementære bevægelser:

en analytisk akkommodation, hvor mekanismerne videreføres som hypoteser
og
en praktisk akkommodation, hvor de afprøves i træningsrummets konkrete kontekst.

Samspillet mellem disse to bevægelser muliggør både justering af forståelsen og forandring af praksis – læring som bevægelse snarere end tilstand.

De tre hypoteser viderefører de regenerative erkendelser fra den konvergente analyse:

B1 – Praksisnær meningsforankring: Når træningen forbinder læringsindholdet med deltagernes arbejdsopgaver og fælles praksis, styrkes meningsfuldhed og forståelse. Relevans skabes gennem dialog og refleksion (Lave & Wenger, 1991; Baldwin & Ford, 1988; Antonovsky, 2000).

B2 – Struktureret eksperimentering: Når læringen organiseres i korte mikrocykluser, hvor forståelse omsættes til handling gennem afprøvning og feedback, styrkes begribelse og håndterbarhed. Transferprocessen understøttes af systematisk samspil mellem struktur, handling og refleksion (Baldwin & Ford, 1988; Kolb, 2015; Antonovsky, 2000).

B3 – Superviceret praksisovergang: Når deltagerne modtager støtte og feedback i overgangen til praksis, styrkes oplevelsen af mening og håndterbarhed gennem kollegial supervision (Lave & Wenger, 1991; Baldwin & Ford, 1988; Antonovsky, 2000).

Da ændringer i den operative praksis ligger uden for projektets mandat, behandles B3 reflektivt som pejlemærke for spiralens videreføring ud i praksis.

Hypoteserne forstås som foreløbige konstruktioner, der må vurderes på deres transformative potentiale snarere end på deres verificerbarhed. Den akkomodative analyse søger således ikke bekræftelse, men forandring – en bevægelse, hvor læringens sammenhæng omformes fra systemisk balance til relationel oplevelse og vitalitet. Hermed åbnes feltet for udviklingen af ROALS – Relationel Oplevelse af Læring og Sammenhæng.

5.5.1 Praksis som læringslaboratorium for transformation af læring og træning

Hvor den akkomodative initiering fastlagde fasens teoretiske ramme og hypotesernes fokus, beskriver dette afsnit den konkrete afprøvning og dens metodiske struktur. Den akkomodative afprøvning udgør fasens empiriske kerne og anvendes som et laboratorium for kohærensspiralen, hvor bevægelsen mellem strukturel transfer, erfaringsbaseret læring og situationsbåret praksisdeltagelse bringes i spil i træningsrummets virkelighed.

Formålet er at skabe erfaring med, hvordan spiralens dynamik mellem begribelse, håndtering og mening manifesterer sig i træningens sociale og organisatoriske rammer. Afprøvningen fungerer som et eksperimenterende refleksionsrum, hvor teoriens antagelser møder virkelighedens kompleksitet, og hvor læringens sammenhæng gradvist kan iagttages som et procesfænomen snarere end som en strukturel givenhed.

I tråd med Kolbs (2015) forståelse af læring som cyklisk bevægelse mellem erfaring og refleksion er afprøvningen designet som en erfaringskabende fase, hvor forståelse afprøves gennem handling og spejles i ny indsigt. Den akkomodative undersøgelse fokuserer på, hvordan træningens design og dynamik kan understøtte eller hæmme bevægelsen mellem forståelse, håndtering og mening i et reguleret miljø.

De tre hypoteser (B1–B3) fungerer her som operationelle pejlemærker for, hvordan forskellige designgreb kan styrke begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed. I praksis afprøves B1 og B2 empirisk i træningsrummet, mens B3 behandles refleksivt på baggrund af de observerede mønstre og deltagerudsagn.

For at undersøge, hvordan kohærensspiralen manifesterer sig i praksis, omsættes hypoteserne til operationelle fokusområder, hvor *tegn* og *modtegn* fungerer som fortolkningsnøgler:

B1 – Praksisnær meningsforankring undersøges gennem deltagernes evne til at skabe relevans og mening i træningen. *Tegn* på sammenhæng viser sig som øget referering til egne arbejdsopgaver, rolle-specifikke spørgsmål og aktiv erfaringsudveksling. *Modtegn* er lav deltagelse, udsagn om manglende relevans eller fravær af praksisreferencer trods differentierede cases.

B2 – Struktureret eksperimentering afprøves som et mikrocyklisk design, hvor forståelse omsættes til handling gennem gentagen afprøvning og feedback. *Tegn* på læringsintegration viser sig som aktiv deltagelse, feedbacksøgende adfærd og udsagn som “*det hjalp at prøve det*” eller “*nu tør jeg gøre det selv*”. *Modtegn* er passivitet, tilbageholdenhed eller udsagn, der viser manglende evne til at omsætte viden til praksis.

Tegnene og modtegnene anvendes som indikatorer for spiralens bevægelse mellem begribelse og håndtering – fra B1’s reflektive forankring til B2’s eksperimenterende omsætning.

Dette afsnit udgør således udgangspunktet for den efterfølgende empiriske analyse, hvor afprøvningen af B1 og B2 undersøges som konkrete læringseksperimenter, og hvor læringens sammenhæng gradvist træder frem som et relationelt og situeret fænomen snarere end et statisk designprincip. Idet analysen nu bevæger sig over i den akkomodative initiering i praksis, ændrer hypoteserne navn fra B1-B3 til I1-I3.

5.5.2 I1: Praksisnær meningsforankring

I forlængelse af den konvergente erkendelse af, at læringens mening styrkes, når teori og praksis spejler hinanden i deltagerens roller og ansvar, afprøves her hypotesen (I1) om, at praksisnær meningsforankring – forstået som genkendelsen mellem træningsindhold og egen rolle – kan styrke deltagerens begribelighed ved at skabe sammenhæng mellem læringsindhold og kontekst.

Afprøvningen blev gennemført som en del af det mikrocykliske design i træningsrummet, hvor korte sekvenser af afprøvning, feedback og refleksion skulle understøtte den erfaringsbaserede bevægelse mellem begribelse og håndtering. Hypotesen blev integreret i det iterative læringsformat, der samtidig danner grundlag for I2’s afprøvning, men her med særligt fokus på at styrke læringens meningsfuldhed gennem rolle- og praksisforankring.

Den konvergente analyse pegede på, at bruddet mellem generisk viden og lokal anvendelse svækkede læringens oplevede sammenhæng. Det akkomodative designforsøg tog derfor afsæt i at skabe en tydeligere kobling mellem teori og deltagerens daglige praksis gennem øvelser, hvor ansvarsområder blev relateret til konkrete roller og samarbejdsrelationer.

Empirisk udfoldelse

Afprøvningen viste hurtigt flere af de forventede tegn på øget begribelighed. Observationen indikerede at deltagerne deltog aktivt, stillede rolle-specifikke spørgsmål og kobledede begreber til deres egen praksis:

Da puslespilsøvelsen blev introduceret, bredte der sig en tydelig aktivitet i rummet. Deltagerne arbejdede i grupper med fem roller – deres egen og fire af de nærmeste samarbejdspartners – og skulle forbinde en række ansvarsområder til de rette roller. Undervejs opstod en højlydt summen og mange parallelle samtaler. Flere grupper diskuterede længe, pegede på kortene og flyttede dem rundt. Diskussionerne var præget af engagement, men også af usikkerhed, da de endnu ikke havde gennemgået samarbejdspartners ansvarsområder i undervisningen (Bilag 9, obs., s. 4-5).

Som observatør kunne jeg høre, hvordan deltagerne ræsonnerede ud fra deres erfaringer i hverdagen: “Hos os gør vi det faktisk anderledes,” bemærkede én, mens en anden tilføjede, “men det giver mening, hvis man tænker på, hvem der godkender hvad.” Denne udveksling skabte et levende rum for dialog, hvor forståelse blev afprøvet og forhandlet i fællesskab (Bilag 9, obs., s. 4-5). Aktiviteten kan derfor forstås som et tegn på begyndende social resonans – et øjeblik, hvor kohærensspiralen bevægede sig fra strukturel genkendelse mod erfaringsbaseret refleksion.

Kort efter tog træneren, Cathrine, ordet og skiftede fokus til gennemgangen af opgaven. Hun viste et slide med de korrekte svar og spurgte hver gruppe, om deres løsninger stemte overens med disse. Undervejs forklarede hun kort, hvorfor bestemte ansvarsområder hørte til bestemte roller. Deltagerne svarede enkelte gange, men hovedparten af kommunikationen foregik nu fra træneren til gruppen (Bilag 9, obs., s. 4-5).

Flere deltagere beskrev senere, hvordan de oplevede, at de “fik svaret, men ikke forstod hvorfor” (Bilag 10, int., s. 2-3). Dinah forklarede: “Jeg fandt aldrig ud af, om jeg gjorde det rigtigt... jeg nåede ikke at læse, hvordan det var, for vi gik videre så hurtigt” (Bilag 10, int., s. 2).

Som helhed peger observationen på, at overgangen fra gruppedialog til facitgennemgang ændrede øvelsens karakter markant (Bilag 9, obs., s. 4-5). Den fælles udforskning af ansvarsområder blev afløst af en mere envejsorienteret formidling. Dermed mistede deltagerne muligheden for at forklare, begrunde og afprøve deres forståelse, før den blev korrigeret. Dette kan fortolkes som et modtegn i

forhold til læringens refleksive bevægelse – et brud, hvor dialogen blev afløst af konklusion, og hvor læringens relationelle resonans midlertidigt gik tabt.

Refleksiv fortolkning

Set gennem Kolbs (2015, s. 38–40) læringscyklus fremstår dette som et brud i den erfaringsbaserede bevægelse. Deltagerne fik en konkret erfaring (at forbinde roller og ansvar), men blev afskåret fra næste fase – refleksiv observation og abstrakt begrebsliggørelse. Resultatet blev en kognitiv genkendelse uden egentlig internalisering.

Samtidig kan observationen forstås gennem Baldwin & Fords (1988) transfermodel: Læringsudbyttet afhænger ikke blot af træningens indhold, men af de processer, der forbinder læring og anvendelse. Når træneren introducerer facit, afbrydes netop den *linking process*, der skal forbinde de to niveauer; deltagerens mulighed for at udvikle personlig meningsforståelse reduceres, og transferpotentiallet svækkes.

Her bliver Skjervheims (1976) begreb om *reifikation* særligt sigende: Når underviseren overtager fortolkningen og leverer facit, reduceres læringen til overføring frem for fælles undersøgelse – viden gøres til et objekt snarere end en relationel proces. Den reifikative bevægelse illustrerer dermed, hvordan den instrumentelle logik i et reguleret miljø kan trænge ind i læringsrummet og midlertidigt standse den erfaringsbaserede refleksion.

Set i et biosemiotisk perspektiv (Hoffmeyer, 2005) kan denne bevægelse beskrives som et skift fra tegn til signal. I dialogfasen fungerer deltagerens udvekslinger som levende tegn – åbne for fortolkning, gensvar og ny betydningsdannelse. Når underviseren derimod leverer facit, lukkes tegnkredsløbet: Betydningen fastfryses, og meningen ophører med at cirkulere. Læringens vitalitet svækkes, fordi semiosen ikke længere er åben, men styret. I et salutogent perspektiv (Antonovsky, 2000) kan dette forstås som et tab af kohærensbevægelse – et øjeblik, hvor læringens spændingsfelt forskydes fra balanceret udforskning mod kontrolleret lukning.

Flere deltagere formulerede selv dette savn. Oliver foreslog, at underviseren “skulle have spurgt os, hvorfor vi havde placeret dem, som vi havde, så de kunne forklare deres valg og forstå egne fejl” (Bilag 10, int., s. 3). Caroline tilføjede, at underviseren “ville opdage, hvor vi forstod det forskelligt, og at det i sig selv ville skabe læring” (Bilag 10, int., s. 1).

Disse udsagn peger på, at begribelighed ikke alene skabes gennem rolleforankring, men gennem den refleksive samtale, hvor erfaring fortolkes i fællesskab. Med Antonovsky (2000) som fortolkningslinse kan øvelsen forstås som begyndelsen på en kohærens spiral, hvor genkendeligheden i rolleforankringen bidrager til begribelighed. Når refleksionen afbrydes, forbliver forståelsen overfladisk, og sammenhængen svækkes.

Begribelighed viser sig derfor som et samspil mellem struktur og dialog – den opstår i mødet mellem genkendelse og fælles fortolkning. I dette møde bliver faciliteringens kvalitet afgørende for, om læringens resonans forstærkes eller forstummer.

Foreløbig erkendelse

Den akkomodative afprøvning bekræfter, at praksisnær meningsforankring skaber både energi og genkendelse. Samtidig viser den, at forståelsen forbliver skrøbelig uden refleksiv fordybelse. Rolleforankringen styrker læringens relevans og engagement, men uden dialogisk facilitering glider læringen tilbage i et instrumentelt spor.

Den reifikative logik genaktiveres, og deltagerne bliver modtagere frem for medskabere. Erkendelsen heraf er, at rolleforankring alene ikke gør læringen begribelig. Den må suppleres af et faciliteringsdesign, hvor underviseren aktivt inviterer deltagerne til at forklare, udfordre og forbinde teori med erfaring.

Først i dette dialogiske rum transformeres genkendelse til forståelse – og viden til erfaring. Dermed aktiveres OAS' to centrale dimensioner i samspil: begribelighed gennem rolleforankring og meningsfuldhed gennem fælles fortolkning. Erfaringerne fra afprøvningen danner samtidig grundlag for en teoretisk justering af I1, hvor praksisnær meningsforankring forstås som en dynamisk balance mellem rollebaseret struktur og refleksiv åbenhed – et spændingsfelt, hvor læringens sammenhæng træder frem som en begyndende relationel oplevelse snarere end et stabilt system.

Denne begyndende begribelighed markerer spiralens overgang fra begribelse til håndtering (I2), hvor læringens sammenhæng nu skal prøves af som kropslig erfaring i praksis.

5.5.3 I2: Struktureret eksperimentering

Hvor I1 viste, hvordan forståelsen risikerede at forblive kognitiv uden dialogisk støtte, søger I2 at undersøge, hvordan denne forståelse kan kropsliggøres gennem struktureret eksperimentering. I forlængelse af den konvergente erkendelse af, at læringens håndterbarhed opstår, når forståelse omsættes gennem aktiv afprøvning, afprøves her hypotesen (I2) om, at struktureret eksperimentering kan styrke oplevelsen af mestring og sammenhæng gennem korte, iterative mikrocykluser af afprøvning og feedback.

Denne tilgang bygger på erkendelsen af, at forståelse først bliver virkningsfuld, når den omsættes til handling i et trykt, eksperimenterende rum, hvor fejl og tvivl kan indgå som naturlige dele af læringsprocessen. Hypotesen hviler på principperne fra Kolbs (2015, s. 38–40) erfaringslæringscyklus, hvor konkret handling, refleksion og begrebsliggørelse indgår i en kontinuerlig bevægelse. I denne fase sættes fokus derfor på overgangen fra *begribelighed* til *håndterbarhed* — det sted i spiralens bevægelse, hvor forståelse bliver til kropslig erfaring.

Empirisk udfoldelse

Afprøvningen fandt sted under arbejdet med casen i Change Training, hvor deltagerne skulle anvende en beslutningsguide til at vurdere, hvilken træningstype der var relevant ved en ændring. Gruppen på tre begyndte tøvende. Den ene læste casen højt, men tabte tråden og påpegede det selv. De andre nikkede og gik hver især i gang med at nærlæse teksten. Rummet blev stille (*Bilag 9, obs., s. 11*).

De talte lavmælt om, at de manglede kontekst og forståelse for opgaven. Først da de fandt casens spørgsmål på den sidste side, begyndte stoffet at give mening. Casen henviste til et Training Need Analysis Tool, som de ikke havde fået udleveret. De spurgte træneren, Cathrine, som fandt guiden frem og viste den på skærmen for alle (*Bilag 9, obs., s. 11*).

En af deltagerne læste nu en ændring i arbejdet op og spurgte: “Hvad er SAP?” En anden svarede, at det var et it-program. De begyndte at diskutere, hvorvidt ændringen krævede en gentræning. Ved hjælp af beslutningstræet nåede de frem til, at procesændringen krævede en fuld gentræning – dog med en vis usikkerhed. “Det bliver nok bare et gæt,” bemærkede en. Den tredje deltager, som hidtil havde været stille, nikkede, men sagde ikke meget (*Bilag 9, obs., s. 11*).

Situationen afspejlede tydeligt, at forståelsen var til stede som viden, men ikke som erfaret sammenhæng – et øjebliksbillede af læringens latente potentiale før eksperimentet tog form (*Bilag 9, obs., s. 11*).

Lidt senere tog han dog papirmaterialet til sig, nærlæste og begyndte at tage styring. Gruppen arbejdede videre, men gik igen i stå. Cathrine, som på dette tidspunkt sad bagerst i lokalet og talte med en observerende leder, opfangede gruppens signal og gik ned til dem. Hun satte sig på stolen ved siden af og spurgte roligt: “Hvordan tror I, I skal løse opgaven?” “Hvad sker der, hvis I vælger denne træningstype?” Hun gav ingen svar, men vendte spørgsmålene tilbage til gruppen (*Bilag 9, obs., s. 11*).

Samtalen blev hurtigt mere levende; grin opstod, da forståelsen pludselig faldt på plads – et kropsligt tegn på, at læringen bevægede sig fra kognitiv viden til erfaret indsigt (*Bilag 9, obs., s. 12*).

Den dialogiske støtte skabte et trygt, eksperimenterende rum, hvor deltagerne turde fejle, grine og genforhandle mening – et konkret udtryk for håndterbarhed som oplevet kontrol og fælles ejerskab (*Bilag 9, obs., s. 12*).

Nu fulgte en tydelig rytme: deltagernes handlinger og refleksioner vekslede i et eksperimenterende flow, hvor Cathrines spørgsmål fastholdt fokus uden at lukke processen. Gruppen diskuterede, justerede og supplerede hinandens forslag. “Det du siger, får mig til at tænke...” lød det gentagne gange. Den fælles fremdrift blev synlig i deres bevægelser – små læn frem, latter, hurtige blikke mod skærmen – tegn på, at læringen var blevet kropslig og kollektiv (*Bilag 9, obs., s. 12*).

Da Cathrine forlod gruppen for at støtte en anden, ændrede dynamikken sig straks. Tavshed bredte sig, og de gik i stå (*Bilag 9, obs., s. 12*). En af deltagerne tog initiativ og spurgte den observerende leder, Hanne, om hjælp (*Bilag 9, obs., s. 12*). Situationen afslørede, hvor tæt håndterbarheden var knyttet til den relationelle støtte: uden rytmeskaberens brød flowet sammen (*Bilag 9, obs., s. 12*).

Efter 45 minutters arbejde blev tiden kaldt, og grupperne skulle præsentere deres cases for hinanden. I den første præsentation tog den mest talende deltager ordet og forklarede rationelt deres beslutninger. Cathrine lyttede og spurgte undervejs: “Hvad byggede I det valg på?” og “Hvordan hænger det sammen med jeres vurdering af ændringen?” Spørgsmålene førte til, at de andre

gruppemedlemmer gradvist trådte ind i samtalen og supplerede. Den sociale deltagelse spredte sig (*Bilag 9, obs., s. 12*).

Da den næste gruppe – den observerede – skulle præsentere, foreslog en deltager, at pigen i gruppen startede. Hun svarede overrasket: “Mig!? ... Okay, jeg kan forklare vores case.” Efter hendes oplæg overtog de to andre på skift, tydeligt usikre, men støttet af Cathrines undersøgende spørgsmål og små anerkendende nik. Gradvist tog de ejerskab over deres beslutninger (*Bilag 9, obs., s. 12–13*).

Da præsentationen var slut, samlede Cathrine trådene og pegede på den vigtigste læring: “Husk, at én skal have den officielle træning først – det er den, der gør resten muligt.” Sætningen faldt til ro i rummet. En tavs erkendelse, hvor flere nikkede – et mikroøjeblik af kollektiv forståelse, hvor læringens rytme igen samlede sig (*Bilag 9, obs., s. 13*).

Refleksiv fortolkning

Set gennem Kolbs (2015) læringscyklus kan forløbet læses som en mikrocyklisk bevægelse, hvor erfaring, refleksion og handling gentagne gange foldes ud i praksis. I begyndelsen fremstod læringen som kognitiv og usikker – forståelsen lå som begreb, ikke som erfaring. Da træneren trådte ind og stillede åbne spørgsmål, opstod et erfaringsbaseret rum, hvor deltagerne kunne eksperimentere sig til forståelse gennem feedback og støtte.

Det afgørende var ikke trænerens viden, men hendes evne til at skabe refleksiv rytme: at holde læringen i bevægelse, så erfaring, tanke og handling kontinuerligt kunne forbindes. Denne rytme kan i optik forstås som en form for social stilladsering, hvor deltagernes legitime, men perifere deltagelse gradvist Lave & Wengers (1991) bevæger sig mod mere fuld deltagelse gennem fælles eksperimentering. Den dialogiske støtte fungerede som et midlertidigt stillads, der gjorde det muligt for deltagerne at bevæge sig fra tvivl til indsigt – et kendetegn ved håndterbarhed som oplevet kontrol og fælles ejerskab.

Denne bevægelse mellem tvivl og indsigt viser samtidig, at håndterbarhed og begribelighed ikke er adskilte størrelser, men to sider af samme spiral. Når deltagerne forstår guiden gennem handling, bliver den samtidig mere forståelig – kognition og praksis foldes ind i hinanden. Set i et Antonovskysk (2000) perspektiv repræsenterer dette et dobbelt tegn på sammenhæng: forståelighed og håndterbarhed forstærkes, når struktur og støtte gør læring både overskuelig og anvendelig.

I Antonovskys (2000) forstand befinder deltagerne sig her i en balanceret spændingstilstand, hvor udfordring og støtte holdes i dynamisk ligevægt. Det er netop i denne tilstand, at læringens vitalitet næres – hvor kompleksiteten er tilpas til at skabe engagement, men ikke overbelastning.

Da trænerens fravær brød rytmen, blev meningen diffus, og forståelsen mistede sin forankring – et dobbelt modtegn, hvor tab af støtte også blev tab af mening. I biosemiotisk forstand (Hoffmeyer, 2005) kan denne rytme beskrives som en semiose, hvor betydning konstant skabes og genskabes gennem sociale tegnkredsløb. Når rytmen brydes, forstummer denne semiose, og læringen mister sin vitalitet.

Set gennem Baldwin & Fords (1988) transfermodel udgør denne mikrocykliske rytme selve *linking process*, der forbinder tilegnelse med anvendelse. Læringens bæredygtighed opstår, når afprøvning og feedback kontinuerligt forankrer ny viden i praksis. Det, der hos Kolb beskrives som erfaringscyklens bevægelse, bliver her et konkret transferforløb, hvor trænerens facilitering er den rytmegivende faktor, der forbinder læringens kognitive, sociale og emotionelle lag.

Som flere deltagere senere udtrykte det, ønskede de “små brudstykker undervejs” og et tydeligere “flow i opbygningen” – et klart billede af, at læringens håndterbarhed opleves som rytmisk og sekventiel snarere end lineær.

Foreløbig erkendelse

Afprøvningen viser, at struktureret eksperimentering fungerer som katalysator for håndterbarhed, men samtidig som drivkraft for forståelse. Når træneren anvender spørgsmål frem for svar og skaber et rum, hvor deltagerne kan afprøve uden risiko, opstår en oplevelse af både kontrol og klarhed – læring bliver erfaret som noget, man kan handle i.

Samtidig tydeliggør afprøvningen, at denne mestring ikke er stabil, men rytmisk og betinget af støtte. Håndterbarhed eksisterer kun, så længe læringsspiralen – vekselvirkningen mellem struktur, erfaring og deltagelse – holdes i bevægelse. Når rytmen brydes, og støtten forsvinder, falder både begribelse og mening, og læringens sammenhæng opløses.

I denne bevægelse bliver håndterbarhed et tegn på spiralens vitalitet: læringens kohærens forankres, når deltagerne gennem mikrocykliske erfaringer kan omsætte begribelse til håndtering og erfare, at håndteringen skaber mening. Dermed fremstår håndterbarhed som en relationel og rytmisk kvalitet i

læringen – et udtryk for, at sammenhæng kontinuerligt genskabes i spændingsfeltet mellem struktur og oplevelse, hvor håndterbarhed opretholdes gennem social stilladsering og rytmisk støtte i praksis.

Erkendelsen heraf er, at håndterbarhed i læring er relationel, rytmisk og betinget af facilitering – og at den kun kan opretholdes, når den samtidig næres af begribelighed og meningsfuldhed. I sådanne øjeblikke bliver læringens sammenhæng synlig som et levende kredsløb – et spirende udtryk for den relationelle oplevelse, som den akkomodative fase gradvist fører frem mod meningsforankringen i I3.

5.5.4 I3: Superviceret praksisovergang

Da den akkomodative afprøvning alene omfattede træningsrummet, behandles hypotesen (I3) om superviceret praksisovergang reflektivt som et kvalificeret scenarie for, hvordan læringens vitalitet kan videreføres, når deltagerne bevæger sig fra formel træning mod legitim praksisdeltagelse (Lave & Wenger, 1991). Den refleksive afprøvning fungerer her som en analytisk tænkt handling i aktionsforskningsforløbet: en teoretisk undersøgelse af, hvordan de erkendelser, der opstod i træningsrummet, kunne oversættes til organisatorisk praksis. Formålet er at undersøge, hvilke betingelser der muliggør eller hæmmer denne overgang – og hvordan læringens sammenhæng kan opretholdes som en relationel proces, når træningens struktur opløses i hverdagens kompleksitet.

Hvor I1 viste, hvordan læringens tegnøkologi kan *brydes*, når dialogen lukkes og viden reificeres, og I2 viste, hvordan den kan *genoprettes* gennem rytmisk stilladsering og social semiose, søger I3 reflektivt at udfolde, hvordan denne meningsbærende semiose kan opretholdes og forankres i praksis. Her flytter spiralens bevægelse sig fra træningens mikrostrukturer til organisationens makroniveau – fra læringsrummets dialoger til arbejdsfællesskabets levende tegnkredsløb.

Refleksiv udfoldelse

I et tænkt forløb, hvor I3 omsættes til praksis, vil læringsbanen strække sig fra den formelle træning mod gradvis deltagelse i arbejdsfællesskabets aktiviteter. Overgangen kan beskrives som en situationsbåret læringsbane, hvor læringens betydning ikke overføres mekanisk, men rekonstrueres i samspil med praksisens rytmer, relationer og formål. Her bliver supervision ikke et kontrolredskab, men en form for stilladsering (Lawe & Wenger, 2003), der midlertidigt støtter deltagernes bevægelse fra observerende til handlende positioner.

Set i dette lys bliver trænerens rolle i overgangen en form for decentreret facilitering: støttepunktet flyttes gradvist fra trænerens rammesætning til deltagerens egen refleksive praksis. Læringens sammenhæng holdes dermed ikke længere oppe af træningens struktur, men af sociale processer – kollegial feedback, fælles meningsforhandling og situeret problemløsning – hvor begribelse, håndtering og mening kontinuerligt kobles sammen.

Baldwin & Ford (1988) understreger, at transfer afhænger af mulighed for anvendelse og opbakning fra nærmeste leder. Set herfra kan praksisovergangen forstås som et felt, hvor læring enten fastholdes, hvis der skabes mulighed for afprøvning og social støtte, eller forvitrer, hvis hverdagen ikke giver plads til refleksion. Stilladsering bliver således ikke blot et pædagogisk redskab, men en organisatorisk nødvendighed: en rytmisk tilbagekobling, hvor erfaring fastholdes gennem gensidig sparring, feedback og refleksion i praksisfællesskabet.

Man kan forestille sig, hvordan de første uger efter træningen præges af tøven og søgen efter støtte: korte blikke mod erfarne kolleger, små bekræftelser, før handlinger tager form. I sådanne øjeblikke bliver supervision ikke blot en metode, men en relationel handling – et spejl, hvori læringen forankres gennem tillid og gensidig anerkendelse.

I denne overgang bevæger læringens sammenhæng sig fra strukturel kohærens mod relationel oplevelse. Den bliver mindre et spørgsmål om korrekt anvendelse og mere et spørgsmål om, hvordan den enkelte deltager finder mening og identitet i rollen som lærende medarbejder. Motivation for vedligeholdelse af læring opstår, når erfaring opleves som del af en professionel udviklingsbane – et skridt i retning af øget mestring, ansvar og organisatorisk tilhør (Antonovsky, 2000).

Læringens bane kan her beskrives som en bevægelse mellem decentrering og forankring: Deltageren må først træde ud af træningens trygge struktur for at kunne indgå i praksisfællesskabets dynamik, men samtidig forankres i sociale relationer, der gør denne bevægelse meningsfuld. Mening og meningsfuldhed bliver dermed ikke individuelle tilstande, men relationelle kvaliteter, som vedligeholdes gennem fælles refleksion og kollegial resonans (Lave & Wenger, 1991; Antonovsky, 2000).

Refleksiv fortolkning

I et biosemiotisk perspektiv (Hoffmeyer, 2005) kan praksisovergangen forstås som et tegnkredsløb i udvidet skala. Hvor I1 viste, hvordan læringens semiose kan brydes, når tegnet reduceres til signal (facitgennemgangen), og I2 viste, hvordan semiosen kan genoprettes gennem rytmisk og dialogisk støtte, viser I3, hvordan organisationen som helhed må indrettes som en åben tegnøkologi, hvor betydning kan cirkulere frit mellem menneske og system.

I denne udvidede semiose bliver supervision, kollegial refleksion og ledelsesstøtte til medier for tegnudveksling – mekanismer, hvorigennem læringens mening genforhandles og fastholdes i hverdagens strøm. Når organisationen formår at opretholde en balanceret spændingstilstand (Antonovsky, 2000), hvor struktur og frihed står i dynamisk ligevægt, bevares læringens vitalitet: deltagerne oplever, at kompleksiteten kan begribes, håndteres og tillægges mening.

Set i et salutogent perspektiv kan dette forstås som en modbevægelse mod læringens entropi – den tendens til desintegration, der opstår, når organisationens krav løsriver sig fra menneskets meningsdannelse. Den åbne tegnøkologi modvirker denne entropi ved at skabe cirkulation mellem system og livsverden; mening genskabes som et fælles anliggende.

Organisationens tegnøkologi kan derfor forstås som det makroniveau, hvor spiralens logik fuldendes. Her bliver træning, praksis og læringskultur sammenhængende dele af ét semantisk kredsløb – et levende system, hvor mening cirkulerer.

5.5.5 Akkomodativ erkendelse af forskningsspørgsmål 4

Denne fase svarer til FS4 i undersøgelsesdesignet (jf. figur X) og repræsenterer den akkomodative erkendelse, hvor hypoteserne afprøves i praksis, og erfaringerne danner grundlag for transformation og ny forståelse i den regulerede læringskontekst.

Den refleksive udfoldelse af I3 peger på, at læringens vitalitet i praksis afhænger af, at overgangen fra formel træning til legitim praksisdeltagelse understøttes gennem relationelle stilladser: kollegial supervision, fælles refleksion og organisatorisk anerkendelse af læring som en del af arbejdet.

Når deltageren oplever mulighed for anvendelse, støtte og tilhør, bliver læring ikke blot en kompetence, men et element i professionel identitetsdannelse. Sammenhængen i læringen forankres dermed i de sociale og organisatoriske relationer, hvor mening kontinuerligt genskabes i praksis.

I denne bevægelse væves OAS' tre dimensioner sammen:

Begribelighed opretholdes gennem forståelig stilladsering.

Håndterbarhed gennem oplevet støtte og rytme.

Meningsfuldhed gennem social deltagelse og identitetsforankring (Antonovsky, 2000).

Læringens kohærens fremstår således som et relationelt kredsløb, hvor begribelse, håndtering og mening næres af gensidig deltagelse. Hermed tegner den akkomodative spiral sin yderste cirkel: læringens sammenhæng forstås nu som en levende, organisatorisk semiose – en begyndende kontur af det, der senere udfoldes som ROALS.

Hermed indkredses kernen i den akkomodative spiral: hvordan organisationen kan skabe betingelser for læringens vedvarende sammenhæng – et anliggende, der danner grundlag for den kommende assimilative syntese.

Den akkomodative spiral viser, hvordan læringens sammenhæng gradvist transformeres fra oplevet erkendelse i træningsrummet til refleksiv forståelse af læring som organisatorisk semiose. Spiralens tre dimensioner – begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed – fremstår her ikke som sekventielle faser, men som forbundne strømme, der næres af dialog, handling og social støtte.

I I1 blev det tydeligt, at læringens vitalitet opstår, når deltagerne genkender sig selv i stoffet. Rolleforankringen skabte energi og nærvær, men da dialogen ophørte, brød læringens tegnøkologi sammen: forståelsen forblev kognitiv, og meningen stivnede.

I I2 blev denne brudte rytme genoprettet. Gennem struktureret eksperimentering omsatte deltagerne begribelse til håndtering i et rytmisk læringsflow, hvor trænerens spørgsmål fungerede som refleksivt stillads. Her bevægede de sig fra kognitiv viden mod erfaret indsigt. I Antonovskys (2000) forstand befandt de sig i en balanceret spændingstilstand, hvor udfordring og støtte holdes i dynamisk ligevægt. Læringens vitalitet viste sig som rytme – et socialt kredsløb, hvor handling og refleksion gensidigt nærer hinanden.

I I3 blev spiralens bevægelse løftet til organisationsniveau. Her blev læringens tegnøkologi forstået som et fælles anliggende, hvor supervision, kollegial støtte og ledelsesmæssig anerkendelse fungerer som medier for betydningscirkulation. I et biosemiotisk og salutogent perspektiv kan denne praksis ses som modbevægelse mod læringens entropi – den desintegration, der opstår, når struktur løsriver sig fra mening. Læringens kohærens vedligeholdes, når betydning kan bevæge sig frit mellem menneske og system.

Erfaringerne fra den akkomodative afprøvning åbner for en ny spiral af reflektiv undersøgelse. De viser, hvordan læringens sammenhæng kan forstås som et kredsløb mellem struktur, erfaring og støtte – og peger på nye refleksive hypoteser, der udspringer af de empiriske erfaringer fra I1–I3. For det første antyder erfaringerne fra I1, at læringens begribelighed afhænger af, hvorvidt strukturen tillader deltagernes egne erfaringer at få semantisk resonans (Baldwin & Ford, 1988; Kolb, 2015). For det andet viser I2, at håndterbarhed forudsætter rytmiske stilladser for eksperimentering og refleksion (Kolb, 2015; Lave & Wenger, 1991). For det tredje indikerer I3, at meningsfuldhed styrkes, når læringens erfaringer fastholdes gennem kollegial feedback og organisatorisk støtte (Lave & Wenger, 1991; Baldwin & Ford, 1988). Hermed udvides forståelsen af, hvordan læring, deltagelse og transfer kan understøttes i regulerede kontekster: når organisationen fungerer som et lærende tegnsystem, hvor struktur og mening holdes i balanceret spænding (Antonovsky, 2000), og hvor læringens kredsløb forbliver åbent, rytmisk og relationelt.

Set samlet viser den akkomodative spiral, hvordan åbne tegnforbindelser mellem begribelse, håndtering og mening gør læringen bæredygtig. Når læringsrummet giver plads til dialogisk refleksion (I1), rytmisk afprøvning (I2) og relationel stilladsering (I3), opretholdes sammenhængen som en dynamisk proces snarere end et fast mål. Kohærens bliver dermed ikke et stabilt system, men en organisatorisk livsform – et tegn på, at læringens kredsløb er intakt.

Hermed bliver den akkomodative erkendelse et refleksivt afsæt – ikke en afslutning – hvor de empirisk erfarede sammenhænge danner grundlag for nye undersøgende hypoteser om, hvordan organisationen kan bevare læringens vitalitet som en levende, relationel proces. Analysen har dermed vist, hvordan læringens vitalitet tager form i spændingsfeltet mellem struktur og erfaring, og hvordan åbenhed, støtte og rytme udgør forudsætningerne for, at sammenhæng kan opstå. I det følgende diskuteres, hvordan disse refleksive hypoteser kan anvendes som heuristik for bæredygtig læring i et reguleret organisatorisk miljø.

5.5.6 Syntese: Læringens dobbelte spiral og fremkomsten af ROALS

Den akkomodative analyse viser, hvordan læringens sammenhæng tager form som en bevægelse mellem struktur og oplevelse – et dobbeltspriralisk kredsløb, hvor organisationens rammer og menneskers erfaringer gensidigt skaber læringens vitalitet. I denne bevægelse bliver det tydeligt, at sammenhæng ikke opstår gennem struktur alene, men i den resonans, der opstår, når begribelse, håndtering og mening forbindes i praksis.

De tre analytiske bevægelser (II–I3) viste, hvordan læringens vitalitet gradvist udfoldes: gennem praksisnær meningsforankring, rytmisk stilladsering og relationel støtte. Når deltagerne genkender sig selv i indholdet, eksperimenterer i fællesskab og mødes i reflektiv dialog, opstår læringens rytme – en bevægelse, hvor erfaring omsættes, afstemmes og integreres i organisationens fælles tegnøkologi. Læringens sammenhæng viser sig dermed ikke som en stabil tilstand, men som en proces, der må holdes levende gennem relationel resonans.

Denne forståelse visualiseres i modellen over læringens dobbelte spiral. Den ene spiral repræsenterer de strukturelle og processuelle dimensioner – *transferdesign, erfaringslæring og praksisdeltagelse* (Baldwin & Ford, 1988; Kolb, 2015; Lave & Wenger, 1991) – som udtrykker organisationens krav til dokumentation og effektivitet. Den anden spiral repræsenterer de oplevelsesmæssige og meningsskabende dimensioner – *begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed* (Antonovsky, 2000) – som udtrykker medarbejdernes behov for forståelse, identitet og tilhør. I krydsfeltet mellem de to spiraler opstår læringens kohærensspiral: den zone, hvor strukturens sprog møder erfaringens betydning, og hvor mening bliver til.

Her indtager træneren en central funktion som *relationelt bindeled* mellem systemets logik og menneskelig mening. Træneren omsætter standarder og procedurer til levende læringsrum, hvor regler bliver til dialog, og hvor medarbejderne kan udvikle både kompetence og professionel identitet. Set i et biosemiotisk perspektiv (Hoffmeyer, 2005; Lotman, 1990) fungerer træneren som en tegn-oversætter i organisationens semiosfære – den, der holder kommunikationen åben og sikrer, at læringens energi fortsat kan cirkulere som meningsfulde tegn.

I denne forståelse beskriver ROALS – Relationel Oplevelse af Læringens Sammenhæng – den proces, hvor læringens to kredsløb mødes og skaber resonans mellem system og erfaring. Struktur skaber ramme for oplevelse; oplevelse tilfører struktur mening. Læringens vitalitet vedligeholdes, når

begribelse, håndtering og mening cirkulerer frit mellem menneske, fællesskab og system. ROALS synliggør dermed, at læringens kohærens ikke er et mål, men en rytmisk bevægelse, hvor organisationens stabilitet og menneskets oplevelse gensidigt afstemmes i et levende kredsløb.

I et salutogent perspektiv (Antonovsky, 2000) kan denne bevægelse forstås som organisationens evne til at bevare en balanceret spændingstilstand – et felt, hvor krav og ressourcer, struktur og støtte eksisterer i dynamisk ligevægt. Hvor Antonovskys OAS beskrev menneskets oplevelse af sammenhæng som individuel erfaring, udvider ROALS denne forståelse til et relationelt og semiosisk niveau: sammenhæng som et fælles, cirkulerende fænomen i organisationens tegnøkologi.

Hermed viser den akkomodative syntese, at læringens bæredygtighed ikke kan sikres gennem kontrol, men gennem omsorg for læringens livsbetingelser – de rytmer, relationer og tegnudvekslinger, der holder betydning levende. ROALS tilbyder et begrebsligt kompas for at forstå og kultivere denne bevægelse: et sprog for læring som levende organisme i organisationen, hvor vitalitet opstår, når struktur og sansning forbindes i en kontinuerlig cirkulation af mening.

6 Diskussion

6.1 Refleksiv metodisk diskussion: Aktionsforskningens erkendelsesform og forskerposition

Som aktionsforsker har jeg bevæget mig i et kontinuum mellem handling og refleksion, hvor teori og praksis gensidigt informerede hinanden i et abduktivt kredsløb.

Denne dobbelte position – som deltager i feltet og samtidig forsker med analytisk distance – svarer til Jarvis' (2002) begreb om *praktiker-forskeren*, der står både inde i og uden for praksis.

Hvor traditionel kvalitativ forskning ofte søger analytisk distance som garant for validitet, insisterer aktionsforskningen på, at viden opstår i relationen mellem forsker og felt (Reason & Bradbury, 2008). Denne tilgang udfordrer forestillingen om objektivitet som neutralitet og peger i stedet mod det, Haraway (1988) kalder *situated knowledge* – viden, der er delvis, kropslig og kontekstuel.

Min dobbelte rolle som tidligere praktikant og forsker skabte en særlig form for *refleksiv validitet*, hvor erkendelse blev mulig, netop fordi jeg deltog i de praksisser, jeg undersøgte. Dette ligger i forlængelse af Tofteng og Husted (2012), som argumenterer for, at aktionsforskningens kvalitet ikke

måles på forskerens afstand, men på graden af *dialogisk ansvarlighed*. Når deltagerne bliver medfortolkere af deres egen praksis, flyttes kriteriet for troværdighed fra objektivitet til gensidighed.

Denne forståelse åbner en metodisk diskussion om forskerens rolle som *co-creator of knowledge*. Hvor Schön (1983) betragter tvivl som en individuel refleksionsmotor, viser mit arbejde, at tvivl kan fungere som kollektivt refleksionsredskab i samskabende processer. Det udfordrer traditionelle epistemiske hierarkier og peger på, at aktionsforskeren ikke blot beskriver, men producerer sociale forandringer gennem relationel deltagelse (Kemmis, 2009).

Sammenfattende viser denne refleksive diskussion, at aktionsforskningens erkendelsesform er både deltagende og kritisk; dens gyldighed udspringer af den dialogiske proces snarere end af metodisk distance. Dette perspektiv danner grundlag for den følgende teoretiske syntese, hvor læringens sammenhæng forstås som et relationelt og dynamisk fænomen.

7 Konklusion

Specialet viser, at Novo Nordisks eksisterende træningspraksis fører til en læringserosion, hvor effektivitet og dokumentation gradvist udhuler læringens sociale og refleksive dimensioner. Dette skaber et brud mellem begribelse, håndtering og mening. Gennem et kritisk-utopisk aktionsforskningsforløb dokumenterer specialet, hvordan denne erosion kan vendes gennem udviklingen af refleksive og relationelle læringsstrukturer, hvor læring forstås og udvikles i, af og for praksis.

Centralt står udviklingen af ROALS (Relationel Oplevelse af Læringens Sammenhæng), som udgør specialets teoretiske hovedbidrag. ROALS udvider Antonovskys OAS fra et individuelt til et relationelt perspektiv og viser, hvordan læringens sammenhæng skabes i sociale praksisser gennem dialog, refleksion og fælles handling. Hermed forstås læring som en relationel oplevelse af sammenhæng, hvor kvaliteten afhænger af rytmen mellem teori og praksis.

Bevægelsesmodellen udgør den metodiske ramme og forbinder Kolbs erfaringslæring, Peirces abduction og aktionsforskningens iterative proces. Modellen illustrerer læring som en bevægelse mellem fire erkendelsesformer – divergent, assimilativ, konvergent og akkomodativ – og viser, hvordan hypotesebaserede mikroafprøvninger kan integreres i regulerede kontekster uden at svække dokumentationskravene.

Specialet bidrager teoretisk med ROALS, der integrerer erfaringslæring, situeret læring og transfer i et samlet salutogenetisk læringsperspektiv. Metodisk tilbyder bevægelsesmodellen et designprincip for praksisforskning, hvor teori og praksis smelter sammen i iterative læringsspiraler. Praktisk formuleres designprincipper for rytmiske læringsforløb, hvor kollegial refleksion og eksperimenterende afprøvning styrker ejerskab og transfer.

Samlet bidrager specialet til en bæredygtig og salutogen læringsforståelse, hvor trivsel og læring ses som gensidigt forbundne. Læring i regulerede organisationer må forstås som en dialogisk og relationel proces, hvor sammenhæng kontinuerligt skabes mellem begribelse, håndtering og mening. Konklusionen peger dermed mod et nødvendigt paradigmeskifte – fra dokumenteret gennemførelse til levende, bæredygtig og relationel læring.

8 Perspektivering

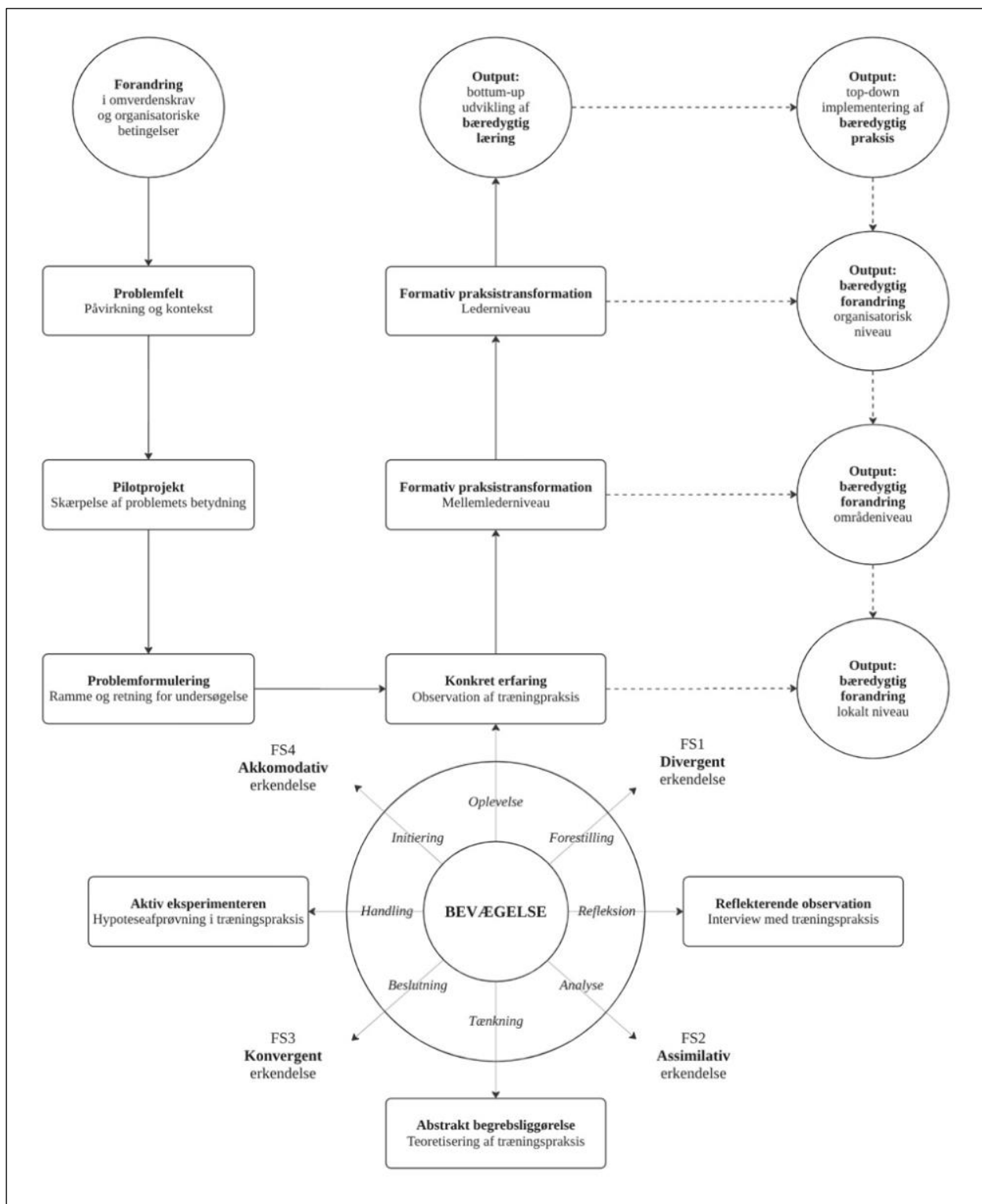
Forsidens titel *Gennem praksis' øjne* og undertitlen *fra summativ træningsevaluering til formativ praksistransformation* danner rammen for specialets hovedresultat: I et accelereret og reguleret arbejdsliv må læring forstås ikke som lineær overførsel, men som en relationel og dialogisk bevægelse mellem mennesker i praksis (Kolb, 2015, s. 38–39; Lave & Wenger, 2003, s. 29–33). Indledningens pointe om, at læring i dag trues af tempo, målbarhed og dokumentationskrav, bekræftes og nuanceres yderligere. Acceleration fortrænger fordybelse og resonans (Rosa, 2014, s. 100–105), mens organisationer risikerer en form for simuleret resonans – læring, der fremstår meningsfuld på papiret, men ikke er det i praksis (Hersted & Frimann, 2023, s. 45–50). I dette spændingsfelt bliver specialets bidrag at formulere bæredygtig læring som en menneskeligt forankret proces, der forbinder trivsel, udvikling og organisatorisk sammenhæng, i tråd med Løgstrups etiske grundtanke og ESG-ambitionerne om værdibåret ledelse og menneskelig kapital (Løgstrup, 2022, s. 90–96).

Problemfeltet har afdækket tre produktive paradokser, som specialet arbejder med gennem praksis. For det første viser spændingen mellem evaluering og udvikling, at summativ tælling af gennemførte træninger nok giver sporbarhed, men samtidig kan fortrænge det, der faktisk udvikler kompetence: refleksion, social støtte og dømmekraft. Specialets resultater peger på, at formativ praksistransformation bør supplere, men ikke erstatte, summativ evaluering – ellers reduceres læring til registrering (Baldwin & Ford, 1988; Kolb, 2015; Lave & Wenger, 1991). For det andet skaber forholdet mellem compliance og mening en grundlæggende udfordring. Regelstyring og standardprocedurer er nødvendige for patientsikkerhed, men kan – uformidlet – skabe reifikation,

hvor praksis og roller stivner, og læring reduceres til reproduktion frem for undersøgelse (Skjervheim i Tofteng & Husted, 2012, s. 372). Når compliance bliver mål i sig selv, svækkes oplevet sammenhæng og meningsfuldhed (Antonovsky, 2000, s. 33–35). For det tredje synliggør balancen mellem effektivitet og resonans, at hastighed og gennemløb kan tømme læring for nærvær og eftertanke, hvilket svækker transfer og bæredygtig kompetence – selv når rapporteringen fremstår grøn og effektiv (Rosa, 2014, s. 165–168; Bell et al., 2017, s. 310–312).

Som svar på disse paradokser udvikler specialet ROALS – *Relationel Oplevelse af Læringens Sammenhæng* – en udvidelse af Antonovskys OAS, hvor sammenhæng ikke blot forstås som individuel oplevelse, men som fælles praksis. ROALS fungerer både som læringens kompas og puls: som kompas ved at hjælpe organisationen til at balancere struktur og relation, styring og resonans, og som puls ved at synliggøre den rytme, hvor oplevelse og struktur gensidigt former og vitaliserer hinanden (Antonovsky, 2000, s. 33–35).

Forandrings- eller spiralmodellen (jf. Bilag X) konkretiserer denne bevægelse gennem trinnene erfaring, refleksion, begrebsliggørelse, eksperiment og forankret forandring på både lokalt, områdemæssigt og ledelsesmæssigt niveau. I samspil med transferability-modellen (Bilag XX) udgør den et dynamisk kort over, hvordan indsigter kan cirkulere vertikalt mellem organisatoriske niveauer og horisontalt mellem fællesskaber, så læring i, af og for praksis faktisk bliver til praksistransformation – og ikke blot et kursus (jf. figur XX).



Data fra Novo Nordisk bekræfter, at standardisering i sig selv ikke skaber kvalitet; kvalitet afhænger af, om organisationen formår at skabe rum for fælles undersøgelse, støtte og refleksion (Lave & Wenger, 2003, s. 92–95; Kolb, 2015, s. 68–70; Netterstrøm, 2014). Dermed rejser specialet et grundlæggende ansvarsspørgsmål: Vil organisationen investere langsigtet i menneskelig læring, eller fortsætte en kortsigtet og instrumentel logik? Som Georg (2014, s. 675–684) viser, kan både bæredygtighed og læring miste substans, når de institutionaliseres som målbare strategier. ROALS tilbyder her et vurderingsgrundlag, der kan synliggøre, hvor forbindelserne svækkes, hvem der mangler støtte, og hvordan rytmer og fællesskaber kan (gen)etableres.

Aktionsforskningen viser samtidig sit potentiale som organisatorisk praksis snarere end blot metode: Deltagerne bliver medskabere af viden, og refleksion integreres i arbejdets rytme (Tofteng & Husted, 2012, s. 368–370; Brydon-Miller & Aragón, 2012, s. 32–33). Dette forudsætter en ledelsesmæssig villighed til at åbne ikke-lineære erkendelsesrum, hvor gyldighed forankres i dialog og deltagelse frem for distance og kontrol (Elkjær i Brix, 2021, s. 78–79).

I et samfund præget af hastighed, måling og kortsigtethed udfordres organisationer til at udvikle mod til at prioritere resonans, tid og relationel kvalitet som en langsigtet kapabilitet snarere end en omkostning (Rosa, 2014, s. 165–168; Georg, 2014, s. 675–676). Dermed bliver læring et etisk anliggende: at styrke kompetencer handler også om at tage ansvar for den menneskelige dimension. En læringskultur, der bygger på ROALS' principper, forpligter sig på at se medarbejdere som deltagere i et meningsskabende fællesskab snarere end som objekter for styring (Skjervheim i Tofteng & Husted, 2012, s. 372–373).

Specialets bidrag er derfor dobbelt. Det tilbyder både en teoretisk og metodisk ramme til at forstå og udvikle læring som relationel proces og et normativt blik på, hvordan organisationer kan tage medansvar for den resonans og mening, der gør læring bæredygtig. Spørgsmålet er ikke længere, hvad mennesker lærer i organisationer, men hvordan organisationer lærer at lytte, når mennesker svarer – for det er her, den relationelle oplevelse af læringens sammenhæng bliver både menneskelig og organisatorisk realitet.

9 Formidlingsartikel

Kunsten at lære at tale og arbejde sammen

Bæredygtig læring – en rytmisk bevægelse i spændingsfeltet mellem krav og mening

I en accelereret verden – oplevet gennem praksis' øjne – trådte jeg ind i en kaotisk og fragmenteret virkelighed af komplekse krav. Vejledt af *erfaring* og *kvalificerede gæt*, draget af *semiosfærens signaler* mellem organisation og menneske, søgte jeg at sænke hastigheden ved at genoprette *oplevelsen af sammenhæng* – ikke for at standse udviklingen, men for i *fællesskab at handle og undersøge*, hvordan vi kunne stemme *rytmen* og igen *erfare*, hvordan vores virkelighed *bevægede* sig mod menneskelig mening, resiliens samt bæredygtig læring og forandring...

i, af og for praksis.

I regulerede organisationer som Novo Nordisk er træning en uundgåelig del af hverdagen. Alt skal kunne dokumenteres, og læring skal kunne måles. Bag kravene om compliance og effektivitet opstår dog et centralt spørgsmål: Hvordan kan træning blive et rum, hvor medarbejdere ikke blot tilegner sig viden, men også udvikler forståelse, refleksion, handlekraft og mening?

Artiklen bygger på et aktionsforskningsbaseret speciale udarbejdet i samarbejde med Novo Nordisk. Gennem praksis' øjne undersøges, hvordan træning kan designes, så det både lever op til regulatoriske krav og samtidig styrker deltagelse, refleksion og meningsdannelse. Med afsæt i erfaringslæring (Kolb, 2015), praksisdeltagelse (Lave & Wenger, 2003) og transferteori (Baldwin & Ford, 1988)

udforskes, hvordan medarbejderes psykosociale oplevelse af sammenhæng (Antonovsky, 2000) formes i træningsprocessen – med målet om at skabe varige, menneskeligt forankrede kapacitetsændringer i et komplekst og reguleret miljø.

Gennem aktionsforskningens iterative metode videreudvikles Antonovskys OAS-begreb til *ROALS* – *Relationel Oplevelse af Læringens sammenhæng*: en forståelsesramme for bæredygtig læring i regulerede organisationer. Specialets fund peger på, at læringens kvalitet afhænger af relationer, resonans og organisatorisk mod – og at erfaringer fra praksis må kunne bevæge sig opad i systemet for at skabe reelt forankret udvikling.

Bæredygtig læring opstår, når praksis møder refleksion, og erfaring bliver til forandring - i en meningsfuld oplevelse af varig sammenhæng.

I et miljø præget af patientsikkerhed, standardisering og kontrol bliver træning ofte reduceret til et middel til at opfylde krav frem for en proces, der skaber forståelse. Undersøgelsen viste, at medarbejdere – særligt gruppen *Content Responsibles* – ofte forstod træningsindholdet kognitivt, men havde svært ved at omsætte det til handling. Viden blev produceret ét sted, men sjældent forbundet med refleksion og støtte i hverdagen. Dette illustrerer den spænding, som Ellström (1996) beskriver mellem effektivitetens logik, der sikrer drift og tilpasning, og udviklingens logik, der åbner for refleksion og meningsskabelse. I Novo Nordisk bliver balancen mellem dokumentation og dialog særlig afgørende for, om læring kan blive bæredygtig.

Metodisk bygger specialet på aktionsforskning, hvor forskeren deltager aktivt i udviklingen af det felt, der undersøges. Som tidligere medarbejder og senere forsker i samme kontekst indtog jeg en dobbeltrolle som både deltager og kritisk observatør. Denne position muliggjorde et tæt samspil mellem analyse og handling, hvor teori og praksis mødtes i iterative cyklusser af afprøvning og refleksion. Hver intervention blev et fælles læringseksperiment, hvor selv små ændringer – som fælles refleksionsspørgsmål og dialogøvelser – kunne ændre oplevelsen markant. Når medarbejdere delte erfaringer og perspektiver, blev læring en kollektiv proces frem for en individuel opgave, i tråd med aktionsforskningens etos om at skabe viden *med* mennesker, ikke *om* dem (Tofteng & Husted, 2012).

Traditionelt måles læring på *transfer* – individets evne til at anvende ny viden i praksis. Resultaterne viser dog, at læring i en kompleks organisation må forstås som *transferability* – den fælles evne til at flytte principper og erfaringer på tværs af kontekster og fællesskaber. I Novo Nordisk viste det sig, at læring kun kunne leve videre, når principper blev fortolket og genskabt lokalt. Som Skjervheim påpeger, risikerer organisationer at reificere læring – gøre levende processer til faste objekter – hvis den standardiseres uden kontekstuel forankring (Skjervheim i Tofteng & Husted, 2012). Bæredygtig læring kræver derfor rum, hvor refleksion og erfaring kan udfolde sig i praksis, og hvor mennesker undersøger og omsætter viden i fællesskab.

Set i et biosemiotisk perspektiv kan organisationen forstås som en *semiosfære* – et levende betydningssystem (Lotman). Her udgør politikker, procedurer, audits og træningsrum et kommunikativt økosystem, hvor mennesker og systemer konstant fortolker hinanden. I denne virkelighed bliver træneren et centralt biosemiotisk knudepunkt: som relationsfacilitator, der skaber dialog mellem regler og erfaring; som navigatør, der hjælper medarbejdere med at finde rytmen mellem struktur og mening; og som oversætter, der forbinder organisationens sprog med praksisens virkelighed. Når træneren formår at skabe resonans i dette spændingsfelt mellem kontrol og fortolkning, bliver læring ikke blot overførsel af viden, men en meningsskabende bevægelse, hvor organisationen lærer at tale og lytte på samme tid.

Bæredygtig læring kræver mod til at rumme tvivl og uforudsigelighed som en del af arbejdet med læring og mennesker – uden at blive set som ineffektivitet eller lav performance, men som tegn på læringsprocessens, menneskets og organisationens behov for gentagende at skabe oplevelser af sammenhæng over tid.

viser, spændes organisationer mellem kortsigtet effektivitet og langsigtet udvikling, mens Rosa (2014) beskriver, hvordan social acceleration presser læring mod tempo og måling. Hvis læring skal være bæredygtig, må den understøtte resonans og eftertanke – de øjeblikke, hvor mennesker forbinder begribelse med håndtering. ROALS tilbyder her et blik på læring som en relationel proces, hvor mening og kvalitet skabes i samspillet mellem mennesker – ikke i systemets rapporteringsmekanismer. Compliance er nødvendigt, men må ikke blive et mål i sig selv; læringens kvalitet afhænger af, hvordan systemets behov for stabilitet møder menneskers behov for forståelse.

Det handler derfor ikke kun om medarbejdernes kompetencer, men om organisationens strukturer og ledelsespraksisser. Hvis læring skal have varig effekt, kræver det organisatorisk mod – mod til at give tid til refleksion, lade erfaringer bevæge sig opad i systemet og tåle den usikkerhed, der følger med dialogisk udvikling. Ledelse bliver her evnen til at fastholde læringens kvalitet frem for blot at øge dens tempo. Strukturer, der understøtter refleksion, feedback og fælles meningsdannelse, bør ikke ses som et alternativ til effektivitet, men som dens forudsætning. Organisationer, der ønsker bæredygtig læring, må flytte fokus fra spørgsmålet: *“Hvordan lærer medarbejdere hurtigere?”* til *“Hvordan skaber vi rammer, hvor læring kan opstå og vedligeholdes?”*

Som et konkret resultat af projektet udvikledes en spiralmodel for bæredygtig læring og praksistransformation, hvor individuelle erfaringer kobles til kollektive refleksioner og organisatoriske beslutninger. Når erfaringer fra praksis får lov at bevæge sig opad i systemet og påvirke beslutningsniveauet, bliver læring ikke blot et individuelt anliggende, men en organisatorisk ressource. Organisationer, der arbejder ud fra denne forståelse, lærer ikke kun at handle bedre – de lærer at forstå sig selv bedre.

Specialet peger på, at læring i komplekse og regulerede organisationer må forstås som en kontinuerlig, relationel og refleksiv proces – ikke som lineær overførsel af viden. Bæredygtig læring opstår, når organisationen formår at skabe sammenhæng mellem begribelse, håndtering og mening, og når læring bliver en del af de daglige praksisser, hvor mening og kvalitet udvikles i fællesskab.

Det kræver tid, ledelsesmæssig opmærksomhed og en kultur, der ser læring som en fælles opgave snarere end et individuelt ansvar.

Når organisationer lykkes med dette, bliver læring en drivkraft for både faglig kvalitet og menneskelig trivsel – ikke som et ideal, men som en integreret del af arbejdet.

For læringens kunst handler ikke blot om at tale sammen – men om at lytte, svare og lade sig bevæge i, af og for praksis.

10Referencer

- Andersen, J., Bilfeldt, A. & Jørgensen, M. S. (2014). Action research and empowerment in Denmark. Experiences from three different contexts. I: M. Kristiansen & J. Bloch-Poulsen (red.) *Participation and Power: In participatory research and action research*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Antonowsky, A. (2000). *Helbredets mysterium. At tåle stress og forblive rask*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63–105.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind – Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bell, B. S., Ford, J. K., Kraiger, K., Noe, R. A. & Tannenbaum, S. I. (2017). 100 Years of Training and Development: What We Know and Where We Should Go. *Journal of Applied Psychology* 102 (3) 305-323.
- Brandt, U. & Sprogø, J. (2019). *Det magiske øjeblik. Kvalitativ analyse skridt for skridt*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brydon-Miller, M. & Aragón, A. O. (2012). The 500 Hats of the Action Researcher. I A. Bilfeldt, M. S. Jørgensen, J. Andersen & K. A. Perry (red.), *Den ufærdige fremtid – Aktionsforskningens potentialer og udfordringer*. (Open acces udg.) Aalborg Universitetsforlag.
- Clark, T, Foster, L., Sloan, L. & Bryman A. (2021). *Bryman's Social Research Methods*. Sixth Edition. Oxford.
- Duus, D. (2014). Validitet. I G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Lauersen & D. Tofteng (red.), *Aktionsforskning - En grundbog*. Samfundslitteratur.
- Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori - Perspektiver på organisationer og samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Elkjær, B. (2005). *Når læring går på arbejde - Et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet*. Samfundslitteratur.
- Elström, P-E (2021). Læring i spændingsfeltet mellem produktionens og udviklingens logik. I: K. Illeris (red.), *15 aktuelle læringsteorier*. Samfundslitteratur 2019.
- Georg, S. (2014). Bæredygtige organisationer. I S. Vikkelsø & P. Kjær (red.), *Klassisk og moderne organisationsteori*. Hans Reitzels Forlag.
- Hoffmeyer, J. (2005). *Biosemiotik - En afhandling om livets tegn og tegnenes liv*. Forlaget Ries.
- Hersted, L., & Frimann, S. (2023). *Resonans i organisationer - Ledelse, trivsel og læring*. Samfundslitteratur.
- Jarvis, P. (2002). *Praktikerforskeren – Udvikling af teori fra praksis*. København: Alinea A/S.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning - Experience as the Source of Learning and Development* (Second Edition). Pearson Education, Inc.
- Krogstrup, H. K., & Brix, J. (2019). *Co-produktion i den offentlige sektor - BrugerInvolvering i KVALitetsudvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster: Legitimeret perifer deltagelse*. Klim.
- Leberman, S. & Doyle, S. (2006). *The Transfer of Learning - Participants' of Adult Learning*. Aldershot, Hampshire, Gower.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry – Establishing trustworthiness* (s. 289–327). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Lotman, Y. M. (1990). *Universe of the Mind – A Semiotic Theory of Culture*. London, I. B. Taurus and Co.
- Fangel Løgstrup, J. (2022). *Bæredygtig ledelse - ESG som den nye ABC for ledelser og bestyrelser*. Expon Forlag.

- Netterström, B. (2014). *Stress og arbejde - Nyeste viden om årsager, konsekvenser, forebyggelse og behandling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rosa, H. (2021). *Resonans. En sociologi om forholdet til verden*. Eksistensen.
- Sunesen, M. S. K. (2020). *Sådan laver du undersøgelser - Videnskabsteori, metode og analyse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Szulevicz, T. (2020). Deltagerobservation. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder – En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Interviewet - Samtalen som forskningsmetode. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder – En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Tofteng, D. & Husted, M. (2012). Aktionsforskning. I S. Juul & K. B. Pedersen (red.), *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori – En indføring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tofteng, D. & Husted, M. (2014). Etik og normativitet. I G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Lauersen & D. Tofteng (red.), *Aktionsforskning - En grundbog*. Samfundslitteratur.
- Tuomi-Gröhn & Engeström (2003). *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-Crossing*. Oxford: Elsevier Science.
- Wahlgren, B. (2010). *Voksnes Læreprocesser - Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. Akademisk Forlag.
- Wenger & Wenger (2021). Praksisfællesskaber og læringslandskaber. I K. Illeris (red.), *15 aktuelle læringsteorier*. Samfundslitteratur 2019.