

Når forandring er en konstant

- Kommunikationens betydning for organisatorisk læring og bæredygtige forandringer



Afleveringsdato: 5.1.2026

Forfattere: Anna Munkholm & Mie Hadsbjerg

Studienummer: 20240208, 20240142

Uddannelsesinstitution: Institut for Kultur og læring

AAU Vejleder: Britta Møller

Antal anslag: 175.537

Abstracht

This project investigates how communication in a public organization that continuously initiates new change processes can support the development of organizational learning and thereby promote more sustainable changes. The field of study is elderly care and the healthcare sector, which is characterized by ongoing implementation requirements and organizational changes. Despite many initiatives, it is observed that changes often do not become anchored as lasting practice, but are instead replaced by new initiatives, after which the organization returns to previous routines. The project points out that a central challenge is not only the scope of the changes, but also how communication within the organization affects the possibilities for meaning-making, involvement, and learning.

On this basis, the following research question is formulated: How can communication in an organization that continuously initiates new change processes support the development of organizational learning and thereby promote more sustainable changes?

The project is anchored in a pragmatic epistemological stance, where knowledge is understood as experience-based and developed through the interplay between theory and practice. Methodologically, a qualitative and practice-oriented approach inspired by action research is applied. The project is understood as a knowledge problem arising from a management problem, and the analysis follows an abductive strategy, where empirical observations and theoretical concepts are brought into ongoing dialogue. The empirical material consists of interviews, observations, recordings, and written documents from a municipal elderly care service, supplemented by interventions aimed at both investigating and developing practice. The combination of insider and outsider perspectives has contributed to analytical depth and reflexivity.

Theoretically, the project draws on three central perspectives: organizational learning, psychological safety, and leadership communication. Organizational learning is primarily understood as adaptive and experience-based learning, where the organization, through interpretation and sense-making, translates experiences into changed practice.

Psychological safety is used to illuminate the conditions that enable team leaders to ask questions, share doubts, and learn from mistakes. Leadership communication is understood from a relational and distributed perspective, where communication is not merely seen as

information transfer, but as constitutive for the organization and crucial for meaning, engagement, and possibilities for action.

The analysis shows that the organization is dominated by a “figure it out yourself” approach, where changes are communicated top-down without dialogue. This limits team leaders’ reflection, sense-making, and role as translators of strategic decisions. A lack of psychological safety also hinders participation, knowledge sharing, and learning.

In the discussion, the findings of the analysis are compared with the theoretical perspectives to illuminate a forward-looking perspective with concrete measures that the investigated organization can apply. The discussion shows that communication shapes the experience of psychological safety, which in turn affects participation and learning, while organizational learning requires both dialogical practices and safe frameworks.

The conclusion points out that sustainable changes in an organization with continuous change processes require a shift from top-down, information-based communication to dialogical and relational leadership communication. When team leaders’ experiences, questions, and perspectives are systematically included in safe frameworks, the possibilities for organizational learning and anchoring of changes are strengthened. Psychological safety emerges as a central prerequisite for translating learning from individual experience to collective practice.

In the perspective section, it is highlighted how the project’s results may be relevant beyond the investigated organization. Concrete measures are suggested, such as establishing reflection and dialogue forums, strengthening relational leadership communication, and using tools such as the 5R-aligned model to create a shared understanding of direction, frameworks, roles, relationships, and results. The perspective section furthermore emphasizes that a reflective and pragmatic approach to organizational learning can help ensure that organizational goals are supported, so that changes are not merely implemented as activities but are anchored as sustainable practices.

Indholdsfortegnelse

Indledning	4
Problemfelt	5
Problemformulering	10
Videnskabsteoretisk ståsted og analysestrategi	11
Videnskabsteoretisk ståsted	11
Analysestrategi - en abduktiv vej til nye indsigter.....	14
Metode.....	16
Aktionsforskning som undersøgelsestilgang	17
Uddybelse af elementerne i projektdesignet.....	23
Teori	35
Organisatorisk læring.....	36
Psykologisk tryghed	39
Ledelseskommunikation.....	43
Teoretisk ramme for analysen	48
Analyse og diskussion	49
Ledelseskommunikationens betydning for læring i forandringsprocesser	50
Psykologisk tryghed som forudsætning for deltagelse og læring	57
Relationel og distribueret ledelseskommunikation som forudsætning for bæredygtige forandringer	66
Diskussion	69
Opsamlende analytisk overblik over centrale fund	69
Fremadskuende perspektiv – hvad kan gøres anderledes?	71
Kritisk refleksion over anvendt metode og teori	77
Konklusion	80
Perspektivering	83
Litteraturliste.....	85

Indledning

Dette masterprojekt er udarbejdet som afslutning på Master i Læreprocesser med specialisering i Ledelse- og organisationspsykologi ved Aalborg Universitet. Forfatterne til projektet har dels en baggrund som sygeplejerske (Mie) og ansat i en stilling som kvalitetskoordinator i det kommunale Center for Sundhed og Ældre, hvor projektets undersøgelse er foretaget. Den anden (Anna) har en baggrund, som officer i Beredskabsstyrelsen og er ansat, som leder på Beredskabsstyrelsens officersskole.

Projektet undersøger, hvordan en konstituerende kommunikation, som ifølge Ann Starbæk Bager *“anses som byggestenene og derved selve fundamentet for ledelse og øvrige organisatoriske fænomener”* (Bager, 2023, s. 25), kan understøtte udvikling af organisatorisk læring i en kommunal ældrepleje, der kontinuerligt igangsætter forandringer, som skal forankres praksis. Ordet konstituerende betyder, *“udgøre en helheds dele”* (Ordnet, 2025) og projektets konstituerende kommunikationsperspektiv har dermed fokus på, hvordan kommunikationen er med til at skabe organisationen, gennem relationer, handlinger og mening, som betydelige for forandringsprocesser.

Baggrunden for projektet er en oplevelse af, blandt teamledere i den kommunale ældrepleje af, at forandringer i organisationen ofte igangsættes uden en tydelig kommunikation af formål, retning og fælles forståelse. Informationer om forandringer formidles ofte på ledermøder, via mails eller tilfældigt via uformelle kanaler. Denne kommunikationsform afspejler en dominerende diskurs, præget af envejskommunikation og informationsoverførsel (Bager, 2023, s. 51) og matcher ikke Den Danske Ordbogs betydning af begrebet ‘kommunikation’ som er: udveksling af informationer, budskaber og meddelelser mellem personer (Ordnet, 2025). Hensigtsmæssige kommunikationskompetencer fremhæves ofte, som betydelig for lederes vellykkethed (Bager, 2023, s. 21), hvorfor kommunikationsperspektivet er relevant at undersøge ift. betydningen i forandringsprocesser. Moderne organisationsteorier fremhæver en kommunikationstilgang, hvor en afgivet information altid følges op med en bekræftelse fra modtager, f.eks. om opgaven er forstået eller ej (Rasmussen, Jørgensen, & Larsen, 2015, s. 33). I den undersøgte organisation præget af envejs- og informationsoverførsel opleves ikke denne form for gensidig kommunikation, hvilket bidrager til en fragmenteret

kommunikationspraksis. Denne fragmenterede kommunikation gør, at forandringsprocesser ofte forbliver individuelle fortolkninger blandt teamlederne frem for at blive kollektive læringsforløb. Når forandringsprocesser er et individuelt fortolkningsprojekt, bliver de også ukoordinerede og uklare og den enkelte teamleder finder sin egen vej i opgaveløsningen. Denne form for envejskommunikation understøtter hverken meningsskabelse eller samskabelse (Bager, 2023), hvilket gør, at teamlederne ikke sammen får skabt nye forståelser og finder nye måder at handle på. Når forandringsprocesser reduceres til individuelle læringsforløb uden dialogisk forankring, sker der ikke adfærdssændringer på organisationsniveau, som kendetegner organisatorisk læring (Stegeager & Laursen, 2015, s. 49).

Forandringsprocesser og implementeringer er en integreret del af arbejdet i kommunale organisationer, hvor samfundsmæssige, politiske og økonomiske faktorer løbende stiller nye krav til, hvordan opgaver løses. Et centralt fokus i organisatorisk læring er, hvordan medarbejderne løbende kan udvikle deres kompetencer i takt med de skiftende krav i arbejdet (Frimann, Hersted, & Søbye, 2025, s. 84). Det nationale kompetenceråd fremhæver kommunikationskompetence, som én af ti nøglekompetencer, der stiller krav til medarbejderne (Keller, 2015). Kommunikation er derfor en central forudsætning for, at organisationen kan udvikle sig i en ønsket retning, frem for blot at reproducere eksisterende praksisser.

I det følgende udfoldes projektets problemfelt, hvor kommunikationen anses som betydelig for læringsprocesser, der har indvirkning på om forandringsinitiativer omsættes til organisatorisk læring.

Problemfelt

Ifølge Søren Frimann, Lone Hersted og Anne Søbye (2025) sker forandringer i vores digitaliserede og globaliserede verden hurtigere end nogensinde. Forandringerne sker hele tiden og rækker ofte langt ud over organisationen lokalt. De organisatoriske problematikker har udviklet sig, fra tidligere at være forholdsvis enkle at løse til at være præget af stor

usikkerhed og kompleksitet (Frimann, Hersted, & Søbøye, 2025, s. 83). Denne ændring, både i tempo og kompleksitet, kan uundgåeligt påvirke organisationens evne til at udvikle organisatorisk læring. Et symptom på, at organisationen ikke i tilstrækkelig grad formår at navigere i en kontekst præget af hastige og sammenfildrede forandringer, kan være manglende bæredygtige forandringer. De konstante forandringer og den øgede kompleksitet er formentlig fremtiden. Derfor er det relevant at undersøge, hvordan organisationer, under disse vilkår, kan udvikle organisatorisk læring, da *“Organisationer der formår at skabe læring og derigennem tilpasse sig nye betingelser vil være bedre rustede til at håndtere nutidens komplekse problemer og kontinuerlige forandringer”* (Frimann, Hersted, & Søbøye, 2025, s. 84).

Offentlige organisationer må kontinuerligt igangsætte nye implementerings- og forandringsinitiativer i bestræbelserne på at tilpasse sig komplekse krav om effektivitet, kvalitet og innovation. Erik Laursen og Nikolaj Stegeager (2015) understreger, at forandringer er et grundvilkår for organisationer, fordi de konstant må bevæge- og tilpasse sig ændringer i omverdenen og håndtere en vedvarende strøm af forandringsimpulser. Den undersøgte kommune er ingen undtagelse. Her iværksættes kontinuerligt tiltag i et forsøg på at håndtere den konstante strøm af forandringsimpulser, men der sker ofte ikke en reel forandring, som resultat heraf. Når der ikke sker en reel forandring, risikerer organisationen ikke at leve op til de krav, de stilles fra omverdenen. Hvis ikke nutidige organisationer formår at udvikle sig, både hvad angår selve produktionen og de organisatoriske rammer, så risikerer de ifølge Jacob Alsted og Ditte Haslund (2015) ikke at kunne tilpasse sig de ændrede vilkår og bevare deres position indenfor deres felt (Alsted & Haslund, 2015, s. 199).

For at kunne håndtere den konstante strøm af forandringer er der behov for mere end en kortsigtet tilpasning. Det kræver, at organisationen forankrer praksisser og opbygger langtidsholdbare kompetencer, hvad Stegeager og Laursen (2015) betegner som organisatorisk læring: at organisationen som helhed ved noget, den ikke vidste tidligere, og som medfører forandringer i organisationens adfærd (Stegeager & Laursen, 2015, s. 49, 69).

Organisatorisk læring kan opdeles i en teknisk og social tradition (Andersen, Klee, & Nørlem, 2025, s. 21). Dette projekt placerer sig i den tekniske tradition, hvor organisatorisk læring forstås som en proces, hvor organisationen tilpasser sig og handler på baggrund af intern og

ekstern kommunikation. Her er det centralt at organisationen kan ændre adfærd gennem kontinuerlig adaption, hvilket forudsætter, at information først fortolkes og gives mening, før den kan omsættes til handling (Andersen, Klee, & Nørlem, 2025, s. 21).

Når forandringsprocesser ikke understøtter udvikling af organisatorisk læring, så ses det i den undersøgte organisation ved, at så snart fokus flyttes fra et initiativ til et nyt, så vender organisationen tilbage til tidligere vaner og rutiner. Forandringsprocesserne bliver dermed aktiviteter og det, der kunne have været organisatorisk læring, går tabt.

Organisatorisk læring er afgørende for, at organisationer kan være innovative, skabe nye muligheder og forblive relevante i en verden i forandring (Nørlem, Klee, & Andersen, 2025, s. 13). Det stiller store krav til læring i organisationer, særligt i en tid, hvor der er en stigende kompleksitet både i organisationer, men også i verden og som gør, at vores organisationer løbende ændrer form og udseende (Laursen og Stegeager, 2015 s.8). Sagt med andre ord, har organisationen behov for at skabe bæredygtige forandringer. Et holistisk bæredygtighedsbegreb indebærer en sammentænkning af det miljømæssige, det sociale og det økonomiske (UNDP, 2025). Set i et læringsperspektiv handler bæredygtig organisatorisk læring om, at organisationen har integreret alle tre dimensioner, i sin tilpasning af forandringsimpulser. Den miljømæssige dimension, omhandlende hvordan læringen påvirker dens omgivelser. Den sociale dimension omhandlende, hvordan læringen er opstået, som del af samskabelse. Den økonomiske dimension omhandlende, hvordan organisationen anvender sine ressourcer bedst og strategisk, til at skabe langsigtede løsninger.

Et aktuelt eksempel på et organisatorisk forhold, der kalder på læring i den undersøgte organisation, er den nye ældrereform (Retsinformation, 2024). Reformen indebærer markante ændringer af ældreplejen. I den undersøgte organisation oplever teamlederne dele af reformens igangværende implementering som uklar og ukoordineret. De fortæller, at de modtager mails med opgaver, der ikke er tydeligt definerede, hvilket begrænser deres mulighed for fælles dialog og afklaring. Teamlederne oplever dermed, at kommunikationen

bliver fragmenteret og implementeringen risikerer derfor at blive et individuelt fortolkningsprojekt frem for en fælles opgave.

Michael Beer og Nitin Nohria (2000) fremhæver at omkring 70% af alle forandringsinitiativer mislykkedes, fordi ledere ofte mister fokus i et væld af initiativer og bliver hypnotiseret af alle de råd, der er tilgængelige, bl.a. i trykte medier (Beer & Nohria, 2020). Selvom undersøgelsen er foretaget indenfor forretningsverdenen er det for os genkendelige udfordringer i den undersøgte organisation, hvilket teamlederne ligeledes bekræfter med flere udsagn under vores interventioner. Teamlederne bruger metaforen 'speedbåde' om de mange konstante forandringsprocesser og genkender et væld af initiativer med dette argument: *"Så det der sker, det sker i en politisk styret organisation, at vi ændrer hele tiden kurs, hvilket vil sige, at der er ingen, der kan finde fodfæste. Og når man så samtidig sætter 19 projekter, så bliver det endnu sværere at finde fodfæste"* (bilag 1a). De nævner ligeledes et kompendie fra KL (kommunernes Landssammenslutning), som distriktsledelsen har sendt dem, som råd, omkring at *"arbejde med kvalitet på en anden måde"* og henviser til de mange udsendte skemaer omhandlende, hvordan de skal opføre sig: *"et nyt der hedder Codex"*. Det tyder dermed på, at hverken en masse igangsatte initiativer, eller videreformidling af råd, ikke alene understøtter bæredygtige forandringer.

Ifølge en interviewundersøgelse blandt offentlige ledere har kun hver femte offentlige organisation en værktøjskasse for forandringsledelse (Poulsen, 2011).

"Det betyder, at forandringsledelse bliver præget af den enkelte leder frem for en fælles historik i organisationen om, hvad der virker bedst i forhold til at implementere ændringer.", "Lederen(e), der har ansvar for at implementere ændringerne, må selv opfinde den dybe tallerken og finde deres egen metode til at effektuere ændringer." (Poulsen, 2011.).

Som interviewundersøgelsen peger på, bliver forandringsledelse ofte præget af den enkelte leder frem for den organisatorisk praksis. Når organisationer skal udvikle sig, forudsætter det, at de mennesker, der udgør organisationen, også udvikler sig. Det gælder både på individniveau, hvor den enkelte medarbejder skal kunne tilegne sig ny viden og nye færdigheder, og på kollektivt niveau, hvor medarbejderne sammen skal kunne dele erfaringer og skabe ny viden i fællesskab (Alsted & Haslund, 2015, s. 199).

Jørgen G. Rasmussen, Kenneth M. Jørgensen og Mette V. Larsen (2015) påpeger organisationer som komplekse og horisontal kommunikation bliver derfor en vigtig ressource (Rasmussen, Jørgensen, & Larsen, 2015, s. 33). Det er ikke altid tilfældet i den undersøgte organisation, hvor ellers fastlagte ledermøder, kunne danne rammen for horisontal kommunikation, frem for horisontal information via f.eks. mails.

Et væsentligt forhold, der fremtræder i empirien, er betydningen af psykologisk tryghed for kommunikation og læring mellem ledelseslagene. Teamlederne beskriver, hvordan de ofte *“passer lidt på sig selv”* og *“holder sig tilbage i møder”*, fordi de ikke oplever, at der er plads til tvivl eller uenighed. En af lederne udtrykker det således: *“Man tier lidt, fordi det alligevel ikke nytter”* og *“at det kræver psykologisk tryghed at turde spørge og være nysgerrig”* (bilag 1a).

Fejl, tvivl og uenigheder skjules i stedet for at blive udforsket. Når usikkerhed og frygt for at sige noget forkert får lov til at præge samspillet, reduceres mulighederne for fælles refleksion og udvikling (Edmondson, 2020). Når det ikke er muligt at udtrykke sig åbent af frygt for negative konsekvenser, tyder det på, at der ikke er psykologisk tryghed imellem team- og distriktsledelsesgruppen. Ifølge Amy C. Edmondson (2020) er det at føle psykologisk tryghed en overbevisning om, at man ikke vil blive straffet eller ydmyget for at give udtryk for ideer, spørgsmål, bekymringer eller fejl også selvom der hersker stor uenighed (Edmondson, 2020).

I fraværet af psykologisk tryghed, reduceres kommunikationen til informationsudveksling frem for fælles meningsskabelse. Dermed bliver psykologisk tryghed et centralt omdrejningspunkt for at forstå, hvordan kommunikation kan understøtte udvikling af organisatorisk læring.

Sammenfattet viser problemfeltet, at ældre- og sundhedsområde, i den undersøgte organisation, er kendetegnet ved en konstant strøm af forandringer, som ofte ikke sætter sig, som varig læring i organisationen. Ældrereformen, og den markante forandring i organisationen som den kalder på, viser sig dog ikke i sig selv at være den største udfordring. Det er snarere hvordan kommunikationen får betydning for mulighederne for at skabe forandring og udvikling af organisatorisk læring.

Denne problemudregning leder os frem til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvordan kan kommunikationen i en organisation, der kontinuerligt igangsætter nye forandringsprocesser, understøtte udvikling af organisatorisk læring og dermed fremme mere bæredygtige forandringer?

Problemformuleringen undersøges med afsæt i følgende problematiske situationer, som vi i problemfeltet har rejst empirisk og teoretisk belæg for:

- at den nuværende ledelseskommunikation i organisationens løbende forandringsprocesser påvirker teamledernes mulighed for at dele erfaringer, stille spørgsmål og lære af praksis.
- at psykologisk tryghed er afgørende for teamledernes deltagelse, videndeling og engagement i forandringer, og at deres psykologiske tryghed er udfordret.

Projektet undersøger derfor, hvordan kommunikationen og oplevelsen af psykologisk tryghed i praksis interagerer med organisatorisk læring, forstået som organisationens evne til at omsætte erfaringer, refleksion og viden til forandrede praksisser. Til dette inddrages teorier om organisatorisk læring med særligt fokus på læring som tilpasning og erfaring samt dialogiske og relationelle læringsforståelser.

Fokus vil være på, hvordan den nuværende kommunikative praksis påvirker teamledernes muligheder for aktiv deltagelse, refleksion og videndeling i en organisatorisk hverdag præget af kontinuerlige forandringer. Til at forstå hvordan ledelse og kommunikation udfolder sig i denne kontekst, trækker vi på et perspektiv på ledelse som relationel og distribueret, hvor ledelse forstås som noget, der skabes i interaktionen mellem organisationens aktører gennem daglige kommunikative praksisser ((Bager, 2023) (Aggerholm, 2023)).

Undersøgelsen belyser ligeledes, hvordan forandrings- og ledelseskommunikation bidrager til, eller begrænser, skabelsen af mening, involvering og handlekraft hos teamlederne. Ligeledes hvordan ledelseskommunikationen fremadrettet kan styrkes for at fremme psykologisk tryghed, organisatorisk læring og bæredygtige forandringer. Til dette inddrages

teori om psykologisk tryghed samt perspektiver på overbevisende leder- og forandringskommunikation, der fremhæver betydningen af dialog, involvering og følelsesmæssig bearbejdning i forandringsprocesser ((Edmondson, 2020); (Halstrøm, 2023); (Petersen, Forandringskommunikation, 2023)).

Videnskabsteoretisk ståsted og analysestrategi

Videnskabsteoretisk ståsted

I dette afsnit redegøres og argumenteres der for dette projekts videnskabsteoretiske ståsted, som danner grundlag for de metodiske valg, analysestrategien og fortolkningen af empirien.

Ib Andersen (2019) understreger at al vidensproduktion har afsæt i videnskabsteori, da alle undersøgelser bygger på bestemte antagelser om, hvad viden er (ontologiske antagelser) og hvordan den kan skabes (epistemologiske antagelser) (Andersen I. , 2019).

Med udgangspunkt i den præsenterede problemformulering, hvor vi er optaget af, hvorvidt kommunikative processer i den undersøgte organisation kan understøtte bæredygtige forandringer gennem udviklingen af organisatorisk læring, anvender vi et pragmatisk ståsted, der muliggør en praksisnær undersøgelse. Pragmatismens videnskabelige udgangspunkt er erfaring samt at viden udvikles på baggrund heraf (Elkjær, 2022, s. 117).

Med det pragmatiske perspektiv er det essentielt at forstå, at når der skal ændres noget i den sociale verden, som mennesker (i dette projekt teamlederne) er aktive deltagere i, så må de inddrages og deres erfaringer fra tidligere situationer tages i betragtning.

Teamlederne vil trække på disse erfaringer i nutidige handlinger og de vil have konsekvenser for deres fremtidige handlinger (Egholm, 2014, s. 172). Projektets viden produceres, med denne tænkning, i et samspil med teamledernes erfaringer i og refleksion over egen praksis, hvorigennem teamlederne er med til at påvirke og forme praksis.

Fra dette videnskabsteoretiske ståsted, som Liv Egholm (2014) beskriver, er pragmatismens erklærede mål at undersøge, hvordan enkelte individer handler i konkrete situationer. Ud

fra det pragmatiske perspektiv er det ved at undersøge og forstå praksis, at vi kan undersøge og udvikle viden omkring, hvordan en organisation, der kontinuerligt igangsætter nye forandringsprocesser, gennem kommunikation kan understøtte udvikling af organisatorisk læring og dermed fremme bæredygtige forandringer (Egholm, 2014, s. 171).

Set i et historisk perspektiv, så rækker pragmatismen tilbage til 1878, hvor Charles Sanders Peirce som den første formulerede pragmatismens maksimer. I starten af 1900-tallet, skrev Peirce og de amerikanske filosoffer William James og George Herbert Mead deres hovedværker med praksis og handlen, som centrale elementer indenfor videnskabsforståelsen og som har haft betydningsfulde konsekvenser for tænkningen om individet, samfundet og fællesskabet (Egholm, 2014, s. 171).

Mens Peirce, James og Mead lagde de tidlige grundsten for pragmatismen, så forbindes pragmatismens tanker i dag i høj grad med John Dewey. Dewey videreudviklede Peirce og James' tanker om handling og erfaring (Egholm, 2014, s. 179) med særligt fokus på, hvordan mennesket søger at løse problemer, der har rod i praksis (Elkjær, 2022, s. 77). Ifølge Bente Elkjær (2022) anså Dewey ikke erfaring, som bevidstløse handlinger, men som noget der indgår i en systematisk søgen efter viden, gennem udforskning, refleksiv eller kritisk tænkning (Elkjær, 2022, s. 91).

Deweys tankegang var med udgangspunkt i, at pragmatismen er et middel til at definere og løse problemer, der fremadrettet kan medvirke til at forbedre verden, og at filosofi dermed kun er interessant, hvis den kan bruges til at bidrage med at styre samfundet i den rigtige retning (Elkjær, 2005, s. 77). Netop dette praksis- og problemløsningsorienterede blik gør Deweys pragmatiske filosofi særlig relevant i vores projekt, hvor vi gennem dialog med praktikere i den undersøgte organisation undersøger deres handlinger og erfaringer, for dermed at blive bevidste om mulige problematiske situationer, der hindrer udvikling af organisatorisk læring. Med afsæt i dette forestiller vi os, at vi kan medvirke til at forbedre verden, her den undersøgte organisation, ved at bidrage med foreløbige forslag til, hvordan de ved at ændre handlinger kan understøtte udviklingen af organisatorisk læring.

Pragmatismen er mere optaget af de fremtidige handlemuligheder end bagudrettede, som dog er interessante, idet de indgår og anvendes til at udvikle fremadrettede handlinger (Elkjær, 2022, s. 91). Fokus i vores undersøgelse er dermed rettet mod, hvordan

teamledernes tidligere erfaringer (situationer og oplevelser) udgør en forståelsesramme, som deres nutidige handlinger kan fortolkes og udvikles i, for fremadrettede handlinger. Dette fokus skaber mulighed for at undersøge, hvordan deres erfaringer kan omsættes til nye handlinger, og hvordan de gennem udvikling af ny viden, kan ændre deres praksis og organisatorisk læring kan understøttes.

Undersøgelsen tager ud fra pragmatismens ontologi, udgangspunkt i en virkelighedsforståelse om, at verden afhænger af menneskelige situationer, problemer og handlinger i praksis. Fænomeners betydning fastlægges gennem konsekvensen af menneskelige handlinger og det interessante er ikke *hvad* fænomener er, men *hvordan* de opstår med en bestemt betydning (Egholm, 2014, s. 173).

Indenfor pragmatismens epistemologi, altså hvordan viden skabes, er det udgangspunktet for al erkendelse, at det starter med en sansning, hvor fortolkning af tegn, der hver især repræsenterer verden forskelligt, danner grundlag for udvikling af nye forståelser (Egholm, 2014, s. 173).

Vi er inspirerede af Elkjærs (2022) præsenterede 5 fasede model, hvor John Deweys begreb *udforskning*, anvendes som en processuel ramme for vores undersøgende bevægelse gennem projektet, hvormed vi som mennesker håndterer problematiske situationer gennem fem faser: (Elkjær, 2022, s. 84-91)

1. *En usikker situation mærkes - "et eller andet er galt her ..."*
2. *En formulering af et muligt problem - "problemet synes at handle om ..."*
3. *En antagelse om en mulig løsning - "måske skulle jeg gøre dette ..."*
4. *Et forsøg på at danne sig overblik over mulige konsekvenser af løsningsforslag - "at gøre dette vil betyde at ..."*
5. *Et aktivt eksperiment eller afprøvning af antagelsen ved at formulere en fortolkningsramme for afprøvning af antagelsen - "las os prøve at se, hvad der sker ..."*

(Elkjær, 2022, s. 90).

Ved brug af Deweys fem faser kan de forhold, vi erfarer igennem undersøgelsen af empirien, forstås som problematiske situationer, der kalder på udforskning.

I dette projekt ser vi 3. fase som særlig vigtig, da den rummer Deweys forståelse af undersøgende praksis som drevet af foreløbige forslag, der peger på, hvad den undersøgte organisations udfordringer *kan* handle om, og dermed mulige løsninger.

Analysestrategi - en abduktiv vej til nye indsigter

Projektets analytiske praksis tager udgangspunkt i abduktion, som er et centralt begreb inden for pragmatismen (Egholm, 2014, s. 187). Abduktion forener det deduktive med det induktive og gør det muligt at udvikle ny viden gennem mødet med virkeligheden, som den opleves af teamlederne, suppleret med vores egne observationer (Egholm, 2014, s. 177). Dette harmonerer med Deweys forståelse af udforskning, hvor problematiske situationer håndteres gennem foreløbige antagelser og eksperimenter, som gradvist giver indsigt i praksis (Elkjær, 2022, s. 84-91).

Den abduktive tilgang gør det muligt at identificere hidtil ukendte objekter eller fænomener i organisationen, altså noget, der ikke umiddelbart er kommet til syne gennem sansning alene. Abduktionen bygger på eksisterende viden, men åbner samtidig for nye fortolkninger og handlemuligheder (Egholm, 2014, s. 177). Dette er centralt for vores projekt, da vi ønsker at forstå, hvordan kommunikative processer kan understøtte udvikling af organisatorisk læring og bæredygtige forandringer, uden at vi på forhånd fastlægger, hvilke kommunikative fænomener der er analytisk relevante, men lader disse træde frem gennem en fortolkende bevægelse mellem empiri og teori. Abduktionen gør det dermed muligt at undersøge kommunikative processer, som ellers risikerer at forblive implicitte i den undersøgte organisations hverdagspraksis, som eksempelvis bestemte måder at tale om forandring på. Eksempelvis blev vores opmærksomhed rettet mod et gennemgående kommunikativt mønster, hvor forandringer gentagne gange blev udmeldt oppefra og teamlederne følte, at de blev efterladt og selv skulle finde ud af det. Dette kunne umiddelbart ikke forklares ud fra vores oprindelige teoretiske afsæt, hvilket derfor har fungeret, som afsæt for en abduktiv analytisk bevægelse, hvor vi gennem teori har undersøgt, hvordan sådanne kommunikative processer påvirker mulighederne for organisatorisk læring og bæredygtige forandringer.

Analysen styrkes yderligere af, at vi, Mie og Anna, som medforskere, indtager forskellige positioner i undersøgelsen. Mie har en insiderposition, hvilket giver adgang til nuancer og erfaringer, som en ekstern udforsker, Anna, ikke nødvendigvis vil registrere, men som også kan gøre det vanskeligt at forholde sig fremmed over for praksis (Jordansen, 2020, s. 370). Anna indtager en ekstern position, hvilket muliggør kritisk refleksion og udfordring af insiders forforståelser. Kombinationen af insider- og eksternperspektiver styrker således muligheden for at formulere kvalificerede gæt, som driver den abduktive analyse.

Analysen gennemføres i et dynamisk samspil mellem empiriske observationer og teoretiske begreber, herunder psykologisk tryghed, kommunikation og læring, der vil blive præsenteret yderligere i det teoretiske afsnit. Den abduktive strategi betyder, at empirien løbende udfordrer og nuancerer teorien, mens teorien giver nye perspektiver på empirien. På denne måde udvikles forståelser i takt med, at observationer og teoretiske indsigter bringes i dialog med hinanden (Egholm, 2014, s. 176-177). I dette projekt er et eksempel herpå, hvordan observationer af bestemte følelsesmæssige reaktioner blandt teamlederne i praksis udviklede sig til en bevidsthed om en mulig problematisk situation omhandlende psykologisk tryghed. Dette eksempel vil blive udfoldet yderligere under metodeafsnittet.

Vi vil gennem analysen formulere kvalificerede gæt, som peger på, hvordan kommunikationen i en organisation, der kontinuerligt igangsætter nye forandringsprocesser, kan understøtte udviklingen af organisatorisk læring og dermed fremme bæredygtige forandringer. Vi vil gennem løbende opsamlinger undervejs i analysen gradvist bygge op til projektets afsluttende konklusion, hvor de mest relevante indsigter samles og kobles.

Metode

I arbejdet med samfundsvidenskabelige og praksisnære projekter anbefales det, særligt i et pragmatisk perspektiv, at skelne mellem ledelses- og vidensproblemer (Knudsen & Justesen, 2017, s. 74).

Ifølge Knudsen og Justesen (2017) handler et ledelsesproblem om praktiske udfordringer, hvor formålet er at skabe forandring gennem handling. Løsningen af et ledelsesproblem opnås dermed, når der handles, og en uønsket tilstand omdannes til en ønsket tilstand (Knudsen & Justesen, 2017, s. 80-82). Et vidensproblem handler derimod om at forstå, forklare eller fortolke et fænomen. Løsningen opnås ikke gennem handling, men gennem erkendelse og ny viden, som kan kvalificere forståelsen af praksis. Hvor ledelsesproblemet er handlingsorienteret og fremtidsrettet, er vidensproblemet erkendelsesorienteret og søger at skabe forståelse for de mekanismer og sammenhænge, der ligger bag praksis (Knudsen & Justesen, 2017, s. 80).

Med dette udgangspunkt forstår vi vores projekt som et vidensproblem, der udspringer af et ledelsesproblem. Organisationen igangsætter kontinuerligt nye forandringsprocesser, som ikke synes at føre til varige og bæredygtige forandringer. Det peger på en praktisk udfordring i organisationens måde at lære og udvikle sig på, altså et ledelsesproblem, men projektets formål er ikke at udarbejde en handlingsanvisning for, hvordan dette skal løses. Vi sørger i stedet at undersøge og kvalificere forståelsen for, hvordan kommunikationen i organisationen kan understøtte udviklingen af organisatorisk læring og dermed bidrage til mere bæredygtige forandringer. Det er denne kommunikative dimension, og den betydning for læring og forandring, der udgør undersøgelsens vidensproblem.

I projektet arbejder vi konstituerende, idet undersøgelsen af kommunikative processer ikke blot producerer viden *om* praksis, men også bidrager *til* praksis ved at skabe indsigt, som kan kvalificere og forme organisationens måde at omsætte forandringsinitiativer til varig organisatorisk læring.

Den viden, som projektet producerer, har ikke karakter af en direkte løsningsanvisning, men kan indirekte kvalificere håndteringen af det ledelsesmæssige problem ved at skabe dybere

indsigt i de kommunikative processer, der understøtter bæredygtige forandringer i den undersøgte organisation.

Aktionsforskning som undersøgelsestilgang

Med afsæt i en pragmatisk tilgang anerkender vi, at ledelsesproblemer og vidensproblemer er tæt forbundne. Vi vælger derfor at anvende aktionsforskning som metodisk tilgang, fordi den muliggør en kobling mellem udvikling af praksis og produktion af viden om praksis (Frimann & Hersted , 2023). Aktionsforskning som valgt metodisk tilgang gør det muligt for os at koble teori og praksis ved bl.a. både at producere viden om kommunikative processer og organisatorisk læring og samtidig eksperimentere med og undersøge kommunikationsformer, der fremmer bæredygtige forandringer.

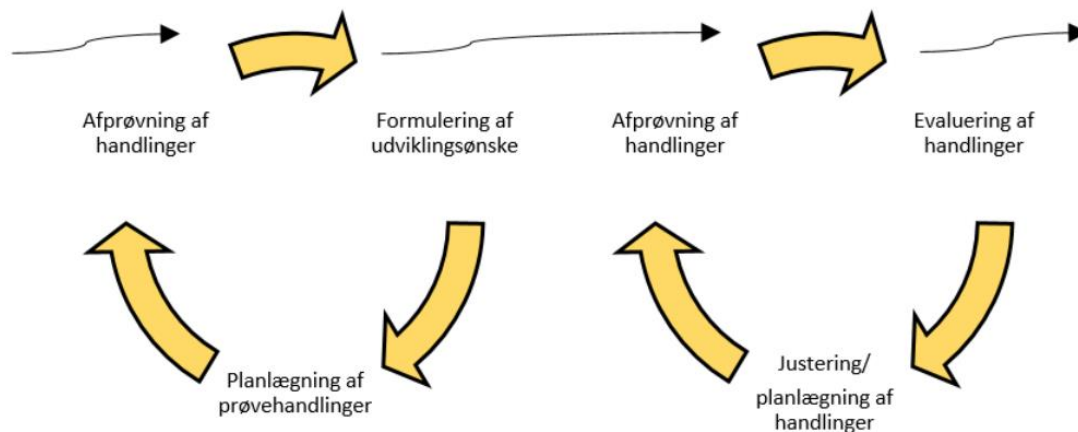
Med udgangspunkt i projektets kontekst, ældre- og sundhedsområdet, gør denne tilgang det muligt at undersøge, hvordan kommunikationen mellem organisatoriske lag kan understøtte forandringsinitiativer, så de omsættes til varig organisatorisk læring. Den viden projektet genererer, kan fremadrettet bidrage til at kvalificere ledelsesbeslutninger og forandringsinitiativer, særligt ift. at skabe fælles forståelse, koordinering og kollektiv udvikling på tværs af organisationen.

Frimann og Hersted (2023) fremhæver, at aktionsforskning styrker medarbejderinvolvering, motivation og engagement, og at dialogisk, involverende og lærende arbejde fremmer meningsskabelse og sammenhængskraft (Frimann & Hersted , 2023, s. 74-76). Disse perspektiver oplever vi som særligt relevante i den undersøgte organisation, hvor teamlederne ofte oplever uklar og fragmenteret kommunikation (bilag 1a), hvilket begrænser muligheden for fælles implementering og kollektiv læring.

Metoden aktionsforskning og en uddybelse af dens anvendelse i projektet præsenteres og begrundes yderligere i det følgende.

Kurt Lewin, tysk-amerikansk socialpsykolog og professor, er kendt som ophavsmanden bag aktionsforskning, hvor forskning og praksis kombineres i en demokratisk og deltagerbaseret proces (Frimann & Hersted , 2023, s. 26). Lewin definerede aktionsforskning som en proces,

der *“fortsætter i en spiral af trin, der hver især består af en cirkel af planlægning, handling og fakta om resultatet af handlingen”* (Frimann & Hersted , 2023, s. 21). Denne spiral har vi illustreret i nedenstående aktionsforskningscyklus:



Egen illustration inspireret af (Frimann & Hersted , 2023, s. 105).

Frimann og Hersted (2023) fremhæver, at aktionsforskningsprojekter både skal bidrage til at skabe organisatorisk læring i egen organisation, viden om forandring, udvikling og læring i organisationer generelt samt til at skabe udvikling og læring hos dem, der arbejder med aktionsforskning. De præsenterer og operationaliserer dette vha. tre perspektiver, 1., 2., og 3. personspektivet, som forskere kan anvende i arbejdet (Frimann & Hersted , 2023, s. 77-78).

1. Personsperspektivet handler om den enkelte deltagers personlige læring, refleksion og kompetenceudvikling. Perspektivet indebærer, at lederen undersøger egne handlinger, forståelser og erfaringer, der bidrager til egen personlig udvikling samt en skærpet forståelse af, hvordan man som leder selv kan påvirke organisatoriske processer.
2. Personsperspektivet handler om at styrke organisationen i form af læring, forandring og udvikling. Her engagerer lederen sig i aktionsforskningsprocesser i egen organisation. Dette gennemføres i aktionsforskningsloops, gennem fælles processer blandt forskere og medforskere.
3. Personsperspektivet handler om at styrke viden om organisationer gennem en systematisk undersøgelse. Dette perspektiv bygger ovenpå 2. personsperspektivet

ved at medtage nyttig viden, der kan være relevant for andre, herunder andre organisationer, en bredere offentlighed eller forskningen inden for organisationer (Frimann & Hersted , 2023, s. 78).

I dette projekt har vi primært indtaget et 3. personsperspektiv med fokus på at undersøge problemformuleringen i et distrikt under det kommunale Center for Sundhed og Ældre i den valgte kommune. Gennem dette perspektiv sørger vi ikke kun at skabe læring i den undersøgte praksis, men også at bidrage med en mere generel forståelse af, hvordan kommunikationen i organisationer, der kontinuerligt igangsætter nye forandringsprocesser, kan understøtte udviklingen af organisatorisk læring og dermed fremme mere bæredygtige forandringer. Med udgangspunkt i et 3. personsperspektiv ser vi den viden og de indsigter, som projektet generer, som potentielt relevante for andre organisationer i lignende kontekster (Frimann & Hersted , 2023, s. 78). Selvom undersøgelsen tager afsæt i en konkret praksis, vurderer vi, at de erfaringer, der fremkommer, kan sættes i relation til eksisterende teori og forskning om forandringer og kommunikation i organisationer.

Vi gør os ikke forestillinger om at producere generel viden i bred forstand, men håber på at vores teoriinformerede analyse kan bidrage med perspektiver, der kan inspirere refleksion og videre undersøgelse, både i den undersøgte organisation og i andre, der står over for lignende udfordringer med forandringsprocesser og organisatorisk læring.

Frimann og Hersted nævner, at de tre perspektiver løbende er i spil samt at inddelingen af dem skal ses som vigtige perspektiver, vi som forskere kan være opmærksomme på (Frimann & Hersted , 2023, s. 78-79). Perspektiverne er ikke helt mulige at adskille, hvorfor det også for os, i arbejdet med projektet, er tydeligt, at vi som aktionsforskere selv er lærende, altså et 1. personsperspektiv. Anna har eksempelvis fået værktøjer til, hvordan hun personligt i hendes lederrolle kan gøre brug af viden fra projektet og bringe det direkte i spil i hendes eget virke som leder i Beredskabsstyrelsen.

I dette projekt indtager vi som forskere en aktiv rolle i den undersøgte organisation og skaber viden i et tæt samspil med praksis og i de situationer, der opstår i nuet. Frimann og Hersted (2023) fremhæver, at aktionsforskning adskiller sig fra den traditionelle *'fluen på*

væggen-tilgang`, hvor forskeren tilstræber ikke at påvirke feltet for at opnå objektiv viden. De formulerer det således: *"Aktionsforskning er således ikke forskning i, for, på eller til nogen, men forskning sammen med nogen"* (Frimann & Hersted , 2023, s. 21).

Aktionsforskning adskiller sig derved fra den positivistiske forskningstilgang, hvorfor det for os som forskere er formålstjenligt at indtage et procesperspektiv samt at tænke helhedsorienteret og cirkulært. Det er vigtigt, at vi som forskere ikke overstyrer processen men i stedet har vores opmærksomhed rettet mod at give plads til det emergerende, tankerne og de ideer, der blomstrer frem i bevægelsen (Frimann & Hersted , 2023, s. 111-112). Det betyder, at vi er en del af en vedvarende proces, hvor mening og retning ikke er givet fra start, men opstår i og med bevægelsen. Med det udgangspunkt er det ikke vores formål at analysere eller forstå den undersøgte organisation udefra gennem faste modeller eller præfabrikerede koncepter. Vi søger i stedet, at tænke og agere med bevægelsen som Frimann og Hersteds (2023) argumenterer for giver et procesperspektiv på organisatoriske kontekster. Vi vil være til stede i processerne, erfare dem indefra og lade forståelser udvikle sig i takt med de forandringer, der udfolder sig. Dette indebærer for os en metodisk varsomhed over for at påtvinge den undersøgte organisation bestemte kategorier eller forklaringsmodeller, som risikerer at fastlåse noget, der i sin natur er undervejs (Frimann & Hersted , 2023, s. 112).

Denne tilgang er i fokus i vores roller som forskere gennem hele projektet. Vi har haft fokus på at lytte, deltage og samskabe frem for at styre, definere eller konkludere for hurtigt. Dette for netop at forblive tro mod aktionsforskningens procesorienterede og relationelle udgangspunkt.

I forlængelse af vores forståelse af aktionsforskningens tre perspektiver og vores primære fokus på et 3. personsperspektiv i projektet, indtager vi som forskere en dobbeltrolle, hvor vi både designer og faciliterer aktionsforskningsforløbet og samtidig undersøger, hvordan kommunikationen kan understøtte udviklingen af organisatorisk læring i den undersøgte organisation. Som forskere deltager vi aktivt i processerne og skaber viden i samspil med medforskerne, her teamlederne, der bidrager med deres praksisviden, faglighed og erfaringer (Frimann & Hersted , 2023, s. 22).

Denne samskabende tilgang betyder, at vores facilitering og den måde, vi inviterer til dialog og refleksion på, bliver afgørende for, hvordan læring kan opstå i den undersøgte organisation. Kommunikation forstås her ikke blot som formidling af information, men som en praksis, der skaber mening, retning og handlemuligheder i fællesskab. Gennem de dialoger og refleksionsrum, vi faciliterer, søger vi at understøtte, at erfaringer bliver delt, udfordret og omsat til ny forståelse, der kan danne grundlag for mere bæredygtige forandringer.

Denne dobbeltrolle, hvor vi undersøger og samtidig er med til at udvikle de processer, der giver anledning til læring, er central i aktionsforskning. Vores procesfacilitering bliver dermed ikke blot et metodisk greb, men også en måde at udforske på projektets problemformulering på. Vi deltager i bevægelsen frem for at betragte den udefra, og vores egen læring som aktionsforskere er således også en del af det samlede undersøgelsesfelt (Frimann & Hersted, 2023).

Et grundlæggende princip i aktionsforskning er dermed, at viden udvikles i et tæt samspil mellem forskere og medforskere. Dette bliver tydeligt i den måde, hvor praksis- og forskningsfelter bringes sammen i selve undersøgelsen, hvilket vi vil uddybe i det følgende.

Anvendelsen af aktionsforskning som tilgang medfører, at praksis- og forskningsfelter bringes tættere sammen. I stedet for at tage udgangspunkt i viden eller resultater udviklet af forskere i andre sammenhænge, opstår den viden, der genereres i vores projekt, i selve situationen, gennem den proces, som aktionsforskningen muliggør (Frimann, Jensen, & Sunesen, 2020, s. 35). Dette er i tråd med indledningen af metodeafsnittet, hvor vi redegør for den pragmatiske skelnen mellem viden- og ledelsesproblemer som baggrund for vores valg af aktionsforskning som tilgang til projektet.

Denne forståelse af aktionsforskning som en samskabende og situeret vidensproces danner grundlag for udformningen af vores eget aktionsforskningsdesign, som vi i det følgende vil udfolde.

Design af aktionsforskningsprojektet

Frimann og Hersted (2023) fremhæver, at det altid er vigtigt nøje at overveje, hvilke delelementer der skal indgå i et aktionsforskningsprojekt, samt hvordan projektets forløb kan struktureres tidsmæssigt (Frimann & Hersted, 2023, s. 100). Med dette som udgangspunkt præsenterer vi i det følgende de centrale delelementer, som vi har taget udgangspunkt i, og som danner ramme for vores planlægning og gennemførelse af aktionsforskningsprojektet (Frimann & Hersted, 2023, s. 101).

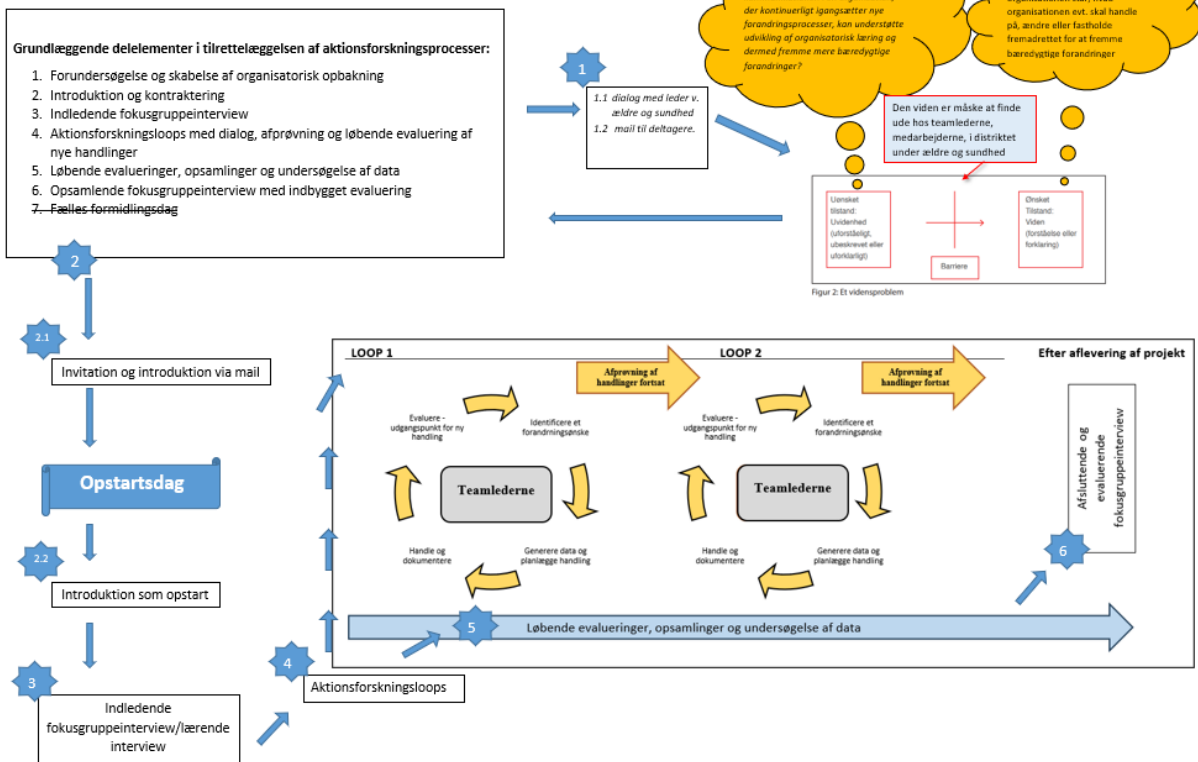
I dette projekt har vi arbejdet med element 1-6, som vi senere vil uddybe med en redegørelse og begrundelse for de valg, vi har truffet:

1. Forundersøgelse og skabelse af organisatorisk opbakning (*afdækning af behov, ressourcer og engagement hos de involverede aktører*).
2. Introduktion og kontraktering (*etablering af aftaler om deltagelse, rammer for samarbejde og forventninger til processen*).
3. Indledende fokusgruppeinterview (*indsamling af erfaringer, perspektiver og idéer fra deltagere som grundlag for videre handlinger*).
4. Aktionsforskningsloops med dialog, afprøvning og løbende evaluering af nye handlinger (*iterative processer, hvor nye handlinger afprøves, reflekteres over og justeres*).
5. Løbende evalueringer, opsamlinger og undersøgelse af data (*fælles refleksion og opsamling af erfaringer og læring*).
6. Opsamlende fokusgruppeinterview med indbygget evaluering (*deling af fund og erfaringer for at understøtte organisatorisk læring*).
7. Fælles formidlingsdag (*opsamling af viden, erfaringer og anbefalinger til videre brug i organisationen og i lignende sammenhænge*).

(Frimann & Hersted, 2023, s. 101)

I nedenstående projektdesign præsenterer vi en oversigt over planlægningen og gennemførelsen af aktionsforskningsprojektet. For yderligere detaljer og et grundigere overblik henvises til bilag 2.

Projektdesign



Bilag 2.

Uddybelse af elementerne i projektdesignet

Uddybelse af det enkelte element, 1-6, herunder redegørelse og argumentation:

1. Forundersøgelse og skabelse af organisatorisk opbakning

Frimann og Hersted (2023) nævner, at før et aktionsforskningsprojekt igangsættes, er det afgørende at undersøge organisationens kontekst og sikre opbakning fra ledelsen og vigtige nøglepersoner. Det handler om at afklare, om aktionsforskning vil være en velegnet metode og tilgang i organisationen til at skabe organisatorisk læring, udvikling og forandring. Ligeledes er der brug for at afstemme, om organisationen har ressourcer og vilje til at deltage. I denne sammenhæng nævner de, at en sonderende analyse kan anvendes (Frimann & Hersted, 2023, s. 101-102). Vi forstår det således, at hvis vi går til projektet ved først at lave en indledende undersøgelse, med det formål bl.a. at kortlægge den undersøgte organisations situation, identificere barrierer og muligheder, afdække udviklingspotentialer og forstå nøglepersoners perspektiver og forventninger,

kan vi være med til at skabe et solidt fundament, hvor projektet opleves som relevant og meningsfuldt for alle involverede.

Efter flere overvejelser om projektets omfang besluttede vi os for at lave undersøgelsen til projektet med et distrikt under ældre og sundhed i den valgte kommune.

På baggrund heraf indledte vi aktionsforskningsprojektet med en dialog med distriktschefen i den undersøgte kommune for at præsentere vores interesse i at undersøge bæredygtige forandringsprocesser i offentlige organisationer samt hvordan organisationer skaber bæredygtige forandringer gennem udvikling af organisatorisk læring. Hertil præsenterede vi vores projekt samt aktionsforskning som metodisk ramme for undersøgelsen.

Vi fik positiv respons gennem dialogen med distriktschefen, hvilket medførte, at vi fik accept til interview af fire teamledere fra distriktet.

Vi udarbejdede på baggrund heraf en mail til teamlederne med information om masterprojektet og forventninger til deres bidrag i form af deltagelse i aktionsforskningsprojektet (bilag 3).

2. Introduktion og kontraktering

Introduktion og kontraktering er ifølge Frimann og Hersted (2023) en proces, hvor alle involverede får indsigt i projektets formål, rammer og metoder. Det handler om at skabe tryghed og engagement ved at afklare roller, ansvar og forventninger. Kontraktering kan være både formel og uformel, men bør tydeliggøre tidsplan, kommunikationsveje og arbejdsformer. Dette trin sikrer, at deltagerne føler sig forpligtede og motiverede til at bidrage aktivt. En god introduktion reducerer usikkerhed og skaber en fælles forståelse af, hvordan aktionsforskningsprocessen fungerer. Det er her, man lægger grundstenen for samarbejde og tillid (Frimann & Hersted, 2023, s. 102).

Frimann og Hersted fremhæver vigtigheden af at indlede et aktionsforskningsprojekt med et introduktionsmøde 2–3 uger før projektets opstart. Formålet er at afstemme, hvorfor undersøgelsen og det overordnede forskningsspørgsmål opleves som relevant, samt at skabe tilslutning og opbakning gennem tryghed, meningsskabelse og forventningsafstemning. De peger desuden på, at det er hensigtsmæssigt at introducere

deltagerne for metoden, da aktionsforskning ofte er en ny tilgang for mange og derfor kan virke overvældende, når deltagerne skal indtage rollen som medforskere (Frimann & Hersted , 2023, s. 102). Dette betød, at vi introducerede teamlederne til undersøgelsen og projektet både gennem en indledende mail og ved det første fysiske møde. I mailen beskrev vi den overordnede aktionsforskningstilgang samt gav information om forløbets varighed (bilag 3).

Ved vores første fysiske møde med teamlederne præsenterede vi aktionsforskningscyklussen (bilag 5) samt tydeliggjorde teamledernes rolle som medforskere.

Tidligere positiv erfaring fra et aktionsforskningsprojekt på masteruddannelsen gjorde, at vi illustrerede aktionsforskning som metode på tavler i mødelokalet, hvor vi var samlet (bilag 6).

Det var væsentligt for os at synliggøre den læringsrejse, som arbejdet med aktionsforskningsprojektet indebærer, idet Frimann og Hersted (2023) understreger, at al god forskning er for mig, for os og for dem, som præsenteret tidligere med 1., 2. og 3. personspektiverne (Frimann & Hersted , 2023, s. 78). Dette betyder, at læring finder sted på flere niveauer. Det finder sted for os, Mie og Anna, som hovedforskere, for os og teamlederne som forskergruppe, for organisationen og for andre organisationer, der kan drage nytte af projektets erfaringer. Aktionsforskningsprocessen, såvel som den undersøgte organisation, må derfor forstås som noget, der kontinuerligt er i bevægelse, foranderligt og under løbende udvikling over tid

3. Indledende fokusgruppeinterview

Det indledende fokusgruppeinterview har ifølge Frimann og Hersted (2023) til formål at indsamle viden om deltagernes perspektiver, erfaringer og udfordringer. Interviewet giver et fælles udgangspunkt for projektet og hjælper med at kvalificere problemfeltet. Deltagerne får mulighed for at dele deres synspunkter og forventninger, hvilket styrker ejerskab og engagement. Resultaterne bruges til at justere projektets retning og sikre, at det adresserer relevante problemstillinger. Dette trin er vigtigt for at skabe en

dialogbaseret proces, hvor alle føler sig hørt og involveret fra starten (Frimann & Hersted , 2023, s. 103).

Efter introduktionen påbegyndte vi vores første intervention med teamlederne. Formålet var at indhente forskellige perspektiver på den undersøgte organisations aktuelle tilstand i relation til projektets fokus, hvilket Frimann og Hersted (2023) nævner som frugtbart ift. at genere og indhente viden (Frimann & Hersted , 2023, s. 103). Vi valgte derfor at gennemføre et lærende interview i form af et fokusgruppeinterview, da denne metode gør det muligt at opnå indsigt og læring om organisationens aktuelle situation gennem den dialog og de refleksioner, som opstår i samspillet mellem deltagerne (bilag 7).

Ved at anvende fokusgruppeinterviewet som metode kan der opnås mere end blot summen af en række individuelle udsagn (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 81). Dette betyder, at den viden og læring, der opstår i interviewet, bliver mere nuanceret og dybtgående, idet flere synspunkter kommer i spil, udfordres og udvikles gennem interaktionen mellem teamlederne og os.

Interviewet blev faciliteret af Anna, som stillede åbne og udforskende spørgsmål for at fremme en spontan og nuanceret dialog. Mie bidrog med supplerende indsigt ud fra sin interne forståelse af den undersøgte organisation. Da Mie har en eksisterende relation til teamlederne samt en forforståelse af den undersøgte problemstilling, besluttede vi, at Anna skulle varetage faciliteringen med støtte fra Mie. Dette valg blev truffet, fordi Anna som ekstern havde de bedste forudsætninger for at stille nysgerrige spørgsmål til det, der for de øvrige, teamlederne og Mie, kunne fremstå som selvfølgeligt eller implicit viden. Ifølge Frimann og Hersted (2023) har man som insider i organisationen blinde pletter samt forforståelser og antagelser baseret på tidligere erfaringer (Frimann & Hersted , 2023, s. 72). Ved at Anna faciliterede sikrede vi, at den viden, der blev indsamlet, i mindre grad blev påvirket af Mies forforståelse eller antagelser.

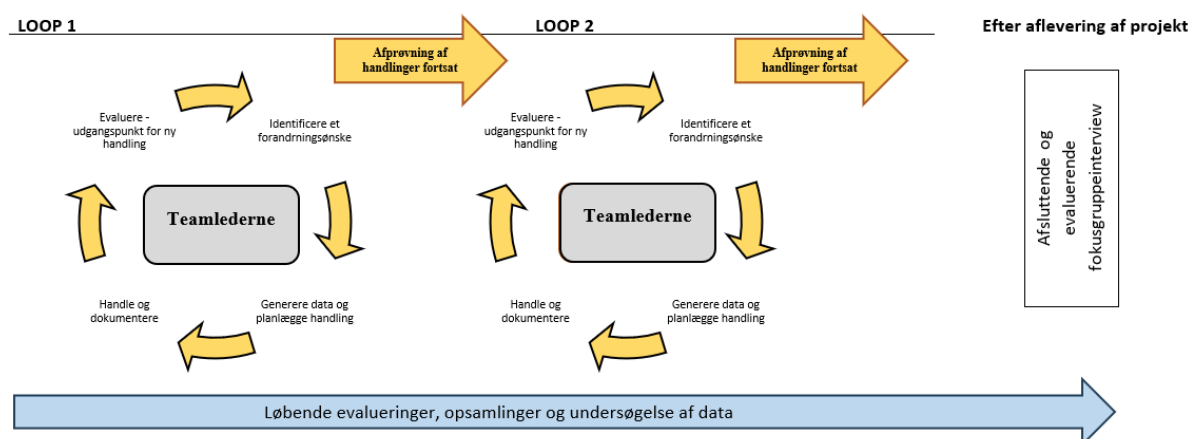
4. Aktionsforskningsloops med dialog, afprøvning og løbende evaluering af nye handlinger

Kernen i aktionsforskning er, at deltagerne arbejder med konkrete problemstillinger gennem planlægning, handling og evaluering. Hvert loop indebærer afprøvning af nye tiltag i praksis, prøvehandlinger, efterfulgt af evaluering og justering. Dialogen mellem forskere og medforskere er central, da den sikrer læring og udvikling undervejs. Denne cykliske proces gør det muligt at tilpasse projektet løbende og skabe bæredygtige løsninger. Loops fremmer eksperimentering og giver plads til fejl som en naturlig del af læringsprocessen (Frimann & Hersted , 2023, s. 104-105).

Ifølge Frimann og Hersted (2023) kan man ikke på forhånd designe en fuldstændig vellykket proces, men som facilitator kan man skabe de bedste betingelser for, at processen bliver fælles og meningsfuld (Frimann & Hersted , 2023, s. 99). Det var derfor os, Mie og Anna, der havde ansvaret for at etablere rammer, der understøttede læring og engagement. Vi udarbejdede derfor et procesdesign fra begyndelsen, inden første møde med teamlederne, som har udviklet sig undervejs i projektet. Procesdesignet er det tidligere præsenterede (bilag 2).

Aktionsforskningen blev i vores undersøgelse gennemført i to loops, hvor hvert loop illustrerede en cyklus, hvor vi, forskere og medforskere, lærte og arbejdede med et konkret forandringstiltag, der var udarbejdet på baggrund af det fælles formulerede udviklingsønske. Vi arbejdede med dette gennem prøvehandlinger og evalueringer, der blev gennemført i et åbent og tillidsfuldt rum, hvor vi sammen kunne dele viden, erfaringer og refleksioner med hinanden og dermed kunne drage nytte af hinanden. Frimann og Hersted (2023) argumenterer for, at dette er vigtig for at etablere læring i fællesskabet (Frimann & Hersted , 2023, s. 104).

Følgende figur visualiserer cyklusprocesserne i aktionsforskningsprojektet.



Egen tilvirkning af (Frimann & Hersted , 2023, s. 105)

Nedenfor præsenteres en gennemgang af de to loops.

→ Loop 1:

I forlængelse af de forberedende aktiviteter og vores planlægning af det første loop, udarbejdede vi en disposition, der fungerede som ramme for gennemførelsen af 1. loop (bilag 7). Formålet med denne disposition var at understøtte vores opgave som facilitatorer ved, med afsæt i Frimann og Hersteds forståelse, at skabe de bedst mulige betingelser for en vellykket fælles proces (Frimann & Hersted , 2023, s. 99). Dispositionen blev præsenteret for teamlederne samt udleveret til den enkelte, så de som medforskere fra begyndelsen kunne orientere sig og indgå aktivt i forløbet. Vi havde forberedt spørgsmål til første loop, der lagde op til fælles refleksion og dialog for dermed at undersøge problemstillingen og forandringsønsket fra nye perspektiver (Frimann & Hersted , 2023, s. 114). Disse spørgsmål var tænkt som et afsæt for at skabe bevægelse i deltagernes forståelser og give plads til flere mulige synsvinkler.

For yderligere at støtte teamlederne i deres rolle som medforskere udarbejdede vi et dokument, som blev udleveret ved afslutningen af 1. loop. Dette dokument skulle hjælpe den enkelte teamleder til at formulere en prøvehandling samt beskrive hvorledes, at teamlederen ville indhente viden i den kommende periode (bilag 8). Dokumentet fungerede som et konkret redskab til at omsætte dialogens refleksioner til handling og videnproduktion. Vi havde under 1. intervention optaget hele dialogen, observeret og skrevet noter undervejs (bilag 1a, 4).

Dialogen under interventionen gjorde det muligt for os sammen at fortolke de forhåndenværende "tegn", der repræsenterede deres praksis og gennem videre analyse kunne vi opnå en dybere forståelse for, hvad der ligger bag den undersøgte organisations udfordring i at skabe bæredygtige forandringer.

Dermed flugtede undersøgelsen i loop 1 med pragmatismens sandhedsteori om, at så længe erkendelserne kan bruges til at begribe den konkrete situation, der undersøges, er de sande. Da er der ikke krav om, at erkendelserne skal være sande i objektiv forstand (Egholm, 2014, s. 174).

Dette medførte, at vi inden det egentlige arbejde med udarbejdelse af prøvehandling, for den enkelte teamleder, lavede en kort opsamling af vores observationer og fund gennem interventionen (bilag 4). Her var det særligt emner som kommunikation, ledelse, følelser og tidspres, der stod frem.

I forlængelse af denne opsamling blev det besluttet af teamlederne hver især skulle gå ud og lede opad, stille spørgsmålstejn til det, som ledelsen igangsætter med fokus på, hvordan det skal gøres og hvordan.

→ Mellem loop 1 og loop 2:

I tiden mellem 1. og 2. loop arbejdede vi med vores indsamlede data. Da vi begge lærer gennem fingrene, havde vi stor gavn af at transskribere vores optagelser fra interventionen, 1. loop (bilag 1a).

Dette arbejde medførte, at vi igennem aflytning, transskribering og gennemlæsning af dataene blev opmærksomme på, at flere fund brød frem. Vi havde hver især fundet forskellige men også ens fund igennem databearbejdningen. Også fund, som vi til at starte med ikke var helt enige om. Dette vedrørte bl.a. følelsernes betydning i rummet, hvor det for Anna, ekstern, var tydeligt, at de var på spil, men hvor de for Mie, som insider af organisationen, stod mere uklare.

Vi endte med efter transskribering og dialog herom at gå videre med kommunikation, ledelse, følelser og tidspres. Vi valgte at anvende AI, ChatGPT, til at komme med bud på, hvilke temaer, der særligt stod frem i det transskriberede empiriske materiale (bilag 1a). Dette for bl.a. at blive inspireret af, om der var temaer, som vi ikke selv havde opfanget, grundet vores forudindtagethed, forskellige baggrunde og påvirkninger af hinanden. Dette i tråd med, hvis vi havde valgt at

spørge en studiemakker om at gennemlæse vores empiriske materiale og komme med bud på overordnede temaer. Vi var opmærksomme på, at denne teknologi også er præget af tidligere informationer. Sparringen med AI gav os samme tematiske fund, som vi selv havde erfaret.

Efter denne databearbejdning genbesøgte vi vores problemfelt og justerede dette ift. projektets nu omhandlende fund, da projektet i opstarten havde et andet perspektiv på de organisatoriske problematikker.

Vi fremsendte efterfølgende en påmindelse til teamlederne, medforskerne, om vores kommende 2. intervention, for at sikre os, at de fik arbejdet med deres prøvehandlinger og dermed kunne medbringe nye indsigter til os ifm. 2. intervention.

→ Loop 2:

Et par uger efter 1. intervention med teamlederne havde vi planlagt en 2. intervention, 2. loop. Her skulle vi samle op på prøvehandlingerne, som de hver især havde været ude og afprøve.

Vi indledte interventionen med en evaluering af, om det fortsat gav mening at arbejde videre med vores aftalte udviklingsønske, eller vi skulle justere på dette. Vi fastholdt udviklingsønsket og arbejdede videre.

Vi præsenterede en opsamling af de fund, som vi indtil nu havde gjort os efter bearbejdning af data fra 1. intervention (bilag 1.b).

Vi fortsatte dialogen med teamlederne, der førte til en opmærksomhed hos os rettet mod de overordnede fund, der gik igen fra 1. intervention.

Vi lavede aftaler med teamlederne om, at deres fremadrettede prøvehandlinger skulle omhandle, at de skulle gå tilbage til distriktsledelsen og efterspørge tid til fælles refleksion på ledermøderne, genbesøg af tidligere udmeldinger på ledermøder og særligt uafsluttede drøftelser. Teamlederne skulle derudover fremadrettet forberede sig til punkterne på dagsordenen for ledermøderne for dermed at være bedre klædt på at til kunne kvalificere distriktsledelsens beslutninger.

Ved afrundingen på dialogen under 2. intervention, 2. loop, aftalte vi med teamlederne, at vi skulle mødes igen mhp. opsamling på deres prøvehandling. Teamlederne gav udtryk for, at de meget gerne ville mødes med os igen og have dialog, og de udtrykte, at det at mødes igen var forpligtende ift. at få lavet de aftalte prøvehandling.

→ Efter 2. loop:

Vi transskriberede optagelserne fra interventionen under 2. loop mens vi ligeledes dokumenterede vores nedskrevne observationer fra interventionen (1a, 9). Vi fremsendte en opsamlende mail til teamlederne efter 2. intervention mhp. det aftalte (bilag 1c).

Vi begyndte vores undersøgelse af mulige teoretiske perspektiver til brug i projektets analyse. For at få kvalificeret vores teoretiske palette af mulige teorier, havde vi en vejledningsseance herom. Dette resulterede i, at vi endte med at have tre teoretiske hovedperspektiver, ledelseskommunikation, psykologisk tryghed og organisatorisk læring.

Mie har som intern i organisationen løbende, og særligt efter 2. loop, haft dialog med teamlederne for at sikre en fortsat opmærksomhed på den igangværende proces. Dette for at sikre fortsat læring og udvikling undervejs, hvor dialogen, mellem forskere og medforskere, gør det muligt at tilpasse projektet løbende og skabe bæredygtige løsninger (Frimann & Hersted , 2023, s. 104-105).

5. Løbende evalueringer, opsamlinger og undersøgelse af data

Undervejs i projektet vil nye indsigter opstå, som kan nuancere forståelsen af problemfeltet (Frimann & Hersted , 2023). Dette 5. element handler om at integrere disse indsigter og erfaringer samt at justere projektets fokus, så det forbliver relevant og målrettet samt forankret i praksis og i teamledernes oplevelser. Den løbende kvalificering sikrer, at projektet ikke låser sig fast i en forældet problemdefinition, men udvikler sig i takt med praksis og temledernes behov. Dette er i tråd med pragmatismens

fokus på løbende at kvalificere de hypoteser og gæt man gør sig om problemets karakter og dets mulige løsning. Det kræver åbenhed og fleksibilitet fra alle parter, teamlederne og os som forskere. Justeringerne sker typisk i forbindelse med refleksioner i loops samt gennem dialog (Frimann & Hersted , 2023).

Vi har i tilrettelæggelsen af projektet været inspireret af Frimann og Hersteds systematiske tilgang til at gennemføre en empirisk aktionsforskningsproces, til trods for, at deres teoretiske afsæt adskiller sig fra vores. Frimann og Hersted arbejder ud fra en socialkonstruktivistisk forståelsesramme, hvor vi med afsæt i projektets udgangspunkt tager afsæt i Deweys forståelse, hvor en undersøgelse forstås som en proces, der opstår, når vores vaner og eksisterende forståelser bliver forstyrrede eller utilstrækkelige og der opstår en tilstand af tvivl, tøven og ubeslutsomhed (Frandsen, 2018, s. 75). Det er netop i sådanne situationer, at eksperimenterende og refleksiv undersøgelse bliver nødvendig.

Vores pragmatiske forståelse er med til at rammesætte det arbejde, som vi udførte under og efter henholdsvis vores 1. og 2. loop. Vi gennemgik data og blev her opmærksomme på, hvad der skete i rummet. Dewey forstår erfaring som en transaktion mellem mennesker og deres fysiske og sociale omgivelser, hvor erfaringen er knyttet til handling og til de konsekvenser, der opstår, når vi griber ind i verden og mærker virkningerne af vores handlinger (Frandsen, 2018, s. 72).

Vores løbende opsamling og undersøgelse af data skal således forstås som led i en undersøgende abduktiv bevægelse, hvor vi, gennem handling, sansning og refleksion, responderede på praksis og mærkede konsekvenserne af vores deltagelse i praksis.

Dewey understreger også, at undersøgelse og læring altid er socialt og historisk situeret (Frandsen, 2018, s. 86-87). Vores datagenerering og efterfølgende opsamlinger blev derfor ikke gennemført som en distanceret analyse, men som del af de sociale processer, hvor nye forståelser opstod i samspil med teamlederne. Det er denne sociale karakter, der gør Deweys tilgang til undersøgelse mulig, fordi fortolkning og forståelse netop udvikles i relationerne og gennem en fælles håndtering af de problematiske situationer.

Vi tog derfor udgangspunkt i Deweys forståelse, da vi behandlede vores kvalitative data, som var genereret gennem dialog, observationer, feltnoter, lydoptagelser,

transskriptioner og billeder. Dataene betragtede vi som led i en eksperimentel og fremadrettet undersøgelsesproces. I Deweys forståelse af undersøgende arbejde opstår der antagelser om mulige løsninger, som også tidligere beskrevet i det videnskabsteoretiske afsnit, der netop gennem en grundig undersøgelse kvalificeres mere og mere.

I vores aktionsforskningsprojekt blev de empiriske data genereret kvalitativt via følgende metoder, som alle fremgår i bilagene 1, 4, 5, 6 og 9;

- Dialog og involvering med teamlederne/medforskerne (kvalitativt fokusgruppe interview)
- Observationer under interventionerne
- Noter i form af feltnoter og refleksioner, som vi indsamlede under begge interventioner
- Mails til teamlederne
- Lydoptagelser fra interventionerne
- Transskriberede data fra lydoptagelserne
- Billeder fra interventionerne

Vi har i aktionsforskningsprojektet fokus på at gøre brug af flere slags empiriske data, da Frimann og Hersted (2023) nævner, at aktionsforskning som tilgang og metode har været kritiseret for en løs og mangelfuld dokumentation (Frimann & Hersted, 2023, s. 29).

Vi argumenterer for, at vores visualisering af projektdesignet samt en grundig gennemgang af de seks elementer styrker en mere fast og fyldestgørende dokumentation.

I forlængelse af projektets pragmatiske ståsted valgte vi i bearbejdningen af de genererede data at arbejde med problematiske situationer som foreløbige analytiske opmærksomhedspunkter. Der er tale om en navngivning, en tematisering, som bygger på en fortolkning af problemsituationer, som vi stødte ind i, i det empiriske materiale. Denne navngivning skal ikke forstås som endelige kategoriseringer, men i stedet som et abduktivt forsøg på at skabe mening gennem en undersøgende og situeret tilgang til databearbejdning. Vi udpegede problematiske situationer omhandlende, at den nuværende ledelseskommunikation i organisationens løbende forandringsprocesser

påvirker teamledernes mulighed for at dele erfaringer, stille spørgsmål og lære af praksis. Ligeledes at psykologisk tryghed er afgørende for teamledernes deltagelse, videndeling og arrangement i forandringer, og at deres psykologiske tryghed er udfordret.

Ud fra problemsituationerne formede vi en række antagelser om mulige løsninger om, hvordan den problematiske situation yderligere kan undersøges og begrebsføres. Problemsituationerne indeholdt derfor ikke teoretiske begreber på dette trin af analysen, men fungerede som vigtige opmærksomhedspunkter, der var med til at forme både analysestrategi og efterfølgende udvælgelse af teoretiske perspektiver. Vi præsenterer senere de teorier, hvormed vi antager at kunne komme til at forstå yderligere omkring problemsituationerne, men vi finder det relevant allerede her kort at synliggøre disse problemsituationer, da de danner baggrund for den undersøgende bevægelse, der udfolder sig gennem analysen

6. Opsamlende fokusgruppeinterview med indbygget evaluering

3. intervention med teamlederne, vores medforskere, afholdes mellem aflevering af projektet og den forestående mundtlige eksamen. Denne intervention gennemføres med teamlederne, hvor vi vil tage afsæt i Frimann og Herstedts 6. element "Opsamlende fokusgruppeinterview med indbyrdes evaluering" (Frimann & Hersted , 2023, s. 106).

Her vil vi gennem fælles refleksion med teamlederne omhandle deres udviklingsønske, lave en opsamling af den erfaring og læring, som de har opnået undervejs i processen. Denne opsamling, ser vi, kan hjælpe os til at undersøge, om der er generet ny viden, nye erkendelser, ny læring og forandring af praksis.

For at få så nuancerede svar som muligt, og fordi vores fokus er læring og erkendelse, frem for vurdering af processen, så vil vi stille teamlederne åbne spørgsmål, som lægger op til refleksion, der kan understøtte at eksplicitere, de implicitte erfaringer.

Som procesfacilitatorer af dette opsamlende fokusgruppeinterview, må vi bevare procesoverblikket og lægge mærke til nye indsigter, ideer, muligheder og åbninger, der kan opstå i rummet, til trods for, at vi gennem arbejdet med projektet og tidligere

empiriske data, er fremkommet med mulige løsninger på de problematiske situationer i den undersøgte organisation (Frimann & Hersted, 2023, s. 112).

Teori

Dette afsnit har til formål at etablere et teoretisk fundament for projektets undersøgelse, ved at præsentere forståelsen af organisatorisk læring, psykologisk tryghed og ledelseskommunikation.

Organisatorisk læring skal forstås, som en proces, hvor organisationer forandrer og udvikler deres praksis gennem viden, erfaring og refleksion. Med afsæt i Laursen og Stegeager (2015) tilpasningsorienterede læringsforståelse, opfattes læring todimensionelt, både hos organisationens medlemmer og som adfærdsforandringer i organisationen (Stegeager & Laursen, 2015, s. 49, 69). Frimann, Hersted og Søbye (2025) inddrages til at udvide forståelse af organisatorisk læring og forandring, som en bevægelse væk fra lineære forandringsforståelse henimod et relationelt, dialogisk, processuelt og emergerende perspektiv (Frimann, Hersted, & Søbye, 2025, s. 84). Denne forståelse leder naturligt frem til, hvilke betingelser der gør det muligt for organisationens medlemmer, at dele erfaringer, stille spørgsmål og lære af fejl. Hermed peges der direkte frem mod psykologisk tryghed, som en central forudsætning for, at organisatorisk læring kan udvikles i organisationen. Med afsæt i Edmondsons (2020) teori præsenteres, hvordan psykologisk tryghed påvirker medarbejdernes villighed til at dele viden, stille spørgsmål og håndtere fejl, og dermed afgørende for om organisationen kan lære og udvikle sig (Edmondson, 2020). Manglende psykologisk tryghed påvirker både, hvad der bliver sagt, hvordan det bliver sagt samt hvem, der får sagt noget. Psykologisk tryghed fremstår dermed ikke som en statisk tilstand, men som noget der kontinuerligt formes i de kommunikative praksisser, organisationens medlemmer indgår i. Særligt ledelseskommunikation får her en central rolle, idet måden ledere informerer, involverer, lytter og inviterer til dialog på, har afgørende betydning for, om medarbejdere oplever det som legitimt og risikofrit at bidrage. Udsagnet "ledelse er kommunikation" fremhæves ofte, men rummer ifølge Helle Petersen (2023) både en sandhed og en problematik. Uden forståelsen af både ledelsesmæssige og kommunikative

forhold, risikerer udsagnet at blive reducerende, idet det overser de situationer, hvor ledelse og kommunikation henholdsvis overlapper og adskiller sig (Petersen, 2023, s. 14). Gennem et historisk og diskursivt perspektiv tydeliggøres, hvordan forskellige ledelsesdiskurser og kommunikationsorienteringer har betydning for nutidens organisationer. Afsnittet kobler disse perspektiver til relationel og distribueret ledelse og viser, hvordan kommunikation fungerer som en central praksis. Ved at inddrage teorier om overbevisende leder- og forandringskommunikation skabes forståelse for, hvordan kommunikative situationer, hvor mening, engagement og handlekraft er på spil, kan få betydning for forandringsprocesser.

Organisatorisk læring

Laursen og Stegeager (2015) definerer organisatorisk læring som forandringer i organisationens adfærd, der har et tilpasningsorienteret formål, som er baseret på viden og erfaring. Formålet er at opnå forbedring af organisationens evne til at tilpasse sig og indgå i et samspil med dens omverden (Stegeager & Laursen, 2015, s. 69). Organisatorisk læring handler grundlæggende om, hvordan organisationer udvikler deres praksisser og tilpasser sig omgivelserne gennem erfaring, viden og refleksion.

Læring i organisationer er todimensionelt. For det første refererer det til den læring, der foregår *indenfor organisationens rammer*, hvor medarbejdere i organisationen lærer, som en del af organisationen og ved at interagere med organisationen som kontekst. For det andet betegner det en læringsform, organisatorisk læring, hvor organisationens adfærd forandres, fordi organisationen ved noget, den ikke vidste tidligere. "*Adfærdsforandring ses som det centrale resultat af organisatorisk læring*" (Stegeager & Laursen, 2015, s. 49). Dette gælder både, hvor der er tale om tilegnelse af viden, som en kompetenceudvikling hos den enkelte medarbejder og om viden, der spredes og deles gennem sociale repræsentationer, så som informationer, antagelser m.m. (Stegeager & Laursen, 2015, s. 50).

Tilpasningsorienteret forståelse af organisatorisk læring

Frimann, Hersted og Søbye (2025) peger på, at organisationsforskeren Richard Cyert og politologen James Marc var blandt de første til at beskrive organisatorisk læring, som en proces, hvor organisationer gradvis ændre deres adfærd. Denne forståelse bygger på idéen om, at organisationer løbende justerer sig i forhold til deres omgivelser og udvikler sig på baggrund af de erfaringer, de gør sig (Frimann, Hersted, & Søbye, 2025, s. 85).

Centralt indenfor organisatoriske læringsteorier er, en forestilling om, at organisatorisk læring er baseret på tilpasningsorienterede negative og positive feedback-interaktioner, hvor organisatorisk læring opfattes som processer, hvorigennem at organisationer identificerer fejl og efterfølgende retter op på dem. En fejlretning, som udføres gennem en omstrukturering af den viden, som organisationens anvender i udførsel af praksis (Stegeager & Laursen, 2015, s. 69).

Organisationer der formår at skabe læring og derigennem tilpasse sig nye betingelser vil være bedre rustede til at håndtere nutidens komplekse problemer og kontinuerlige forandringer (Frimann, Hersted, & Søbye, 2025, s. 84).

I følge Stegeager og Laursen (2015) er organisatorisk læring ofte udfordret af, at der typisk vil være en væsentlig forskel mellem, hvad medarbejderne udtrykker de gør, hvorfor de gør det og hvordan de gør det i praksis, hvilket er en alvorlig barriere for udvikling af organisationens præstationer (Stegeager & Laursen, 2015, s. 70). Organisatorisk læring har her til formål at eksplicitere og offentliggøre den individuelle, skjulte og implicite viden (Stegeager & Laursen, 2015, s. 71).

Tilpasning gennem erfaring

Organisatorisk læring gennem erfaring skal forstås som et spørgsmål om tilpasning, fejlretning og forbedring af de eksisterende praksisser, som en tilpasning og optimering, hvor individet eller organisationsmedlemmet, lærer på vegne af organisationen (Frimann, Hersted & Søbye, 2025 s. 85).

Læring gennem erfaring handler om, at organisationen skal fremme mulighederne for at udnytte egne erfaringer til udvikling af egen praksis. Ligeledes handler det om at fremme udviklingen af redskaber til at eksplicitere individuelle og implicite erfaringer, der gør at

man kan lære af hinandens erfaringer i organisationen f.eks. ved at skabe mulighed for erfaringsudveksling (Lauesen og Stegeager, 2015 s. 71).

Organisationens medlemmer lærer gennem erfaring, ved at opdage egne og andres fejl for derefter at rette op på dem for at forbedre eksisterende praksisser (Frimann, Hersted, & Søbbye, 2025, s. 85).

Fra lineære til dialogiske læringsforståelser

Mange organisationers forandringsforståelse tager ofte udgangspunkt i en traditionel rationel, episodisk og lineær forståelse, som er topstyret ud fra en konkret implementeringsplan (Frimann, Hersted, & Søbbye, 2025, s. 83). Hertil siger Frimann, Hersted og Søbbye (2025): *“En sådan rationel top-down-tilgang til organisatorisk forandring fører sjældent til det ønskede resultat, da de ansatte ikke inddrages, og fordi forandring og læring ikke kan planlægges og implementeres i et lineært perspektiv som en afgrænset begivenhed eller episode”* (Frimann, Hersted, & Søbbye, 2025, s. 83).

Ifølge Frimann, Hersted og Søbbye (2025) bør organisatorisk forandring og udvikling, hvor problemerne er komplekse, tage udgangspunkt i et relationelt, dialogisk, processuelt og emergerende perspektiv, hvor fokus både er nedefra og indefra i organisationen, hvor organisationens medlemmer aktivt involveres i skabelsen af forandring, ved medhedstænkning, handling og refleksion (Frimann, Hersted, & Søbbye, 2025, s. 8).

Medhedstænkning indebærer, at vi forholder os åbent og responsivt og løbende tilpasser vores kommunikation og handlinger i forhold til den respons vi modtager, i stedet for ensidigt at følge vores egen plan eller dagsorden. Det er igennem dialog, at der kan skabes og styrkes relationer og mulighedsrum for de fremtidige handlinger (Frimann, Hersted, & Søbbye, 2025, s. 89). Når det er igennem dialog, at der skabes og styrkes relationer og mulighedsrum for fremtidige handlinger, så spiller psykologisk tryghed en grundlæggende rolle for læring, samarbejde og meningsfuld videndeling i moderne organisationer (Edmondson, 2020). Dette vil vi i den følgende uddybe.

Psykologisk tryghed

Hvorfor psykologisk tryghed er central i vores undersøgelse

Edmondson (2020) påpeger at i et arbejdsmiljø præget af stigende kompleksitet, hurtige skift og krav om tværfaglig koordinering, bliver psykologisk tryghed særlig vigtig, fordi medarbejdernes evne til at dele bekymringer, stille spørgsmål og afprøve ideer uden frygt for negative konsekvenser bliver helt afgørende for, om organisationen kan lære og udvikle sig. Når denne tryghed mangler, opstår hvad Edmondson kalder "tavshedens epidemi" (Edmondson, 2020, s. 62-68), hvor medarbejdere tilbageholder vigtig viden, ofte netop den viden, der er nødvendig for at forstå problemer, koordinere handlinger og skabe bæredygtige forandringer.

Denne forståelse gør psykologisk tryghed til et centralt begreb ift. vores problemformulering, hvor vi undersøger, *hvordan kommunikationen i en organisation, der kontinuerligt igangsætter nye forandringsprocesser, kan understøtte udviklingen af organisatorisk læring og dermed fremme mere bæredygtige forandringer.*

Edmondsons teori giver os et analytisk greb til at forstå, hvordan kommunikationen i en organisation formes og begrænses af medarbejdernes oplevelse af interpersonelle risici, den sociale risiko man eksempelvis tager ved at sige sin mening. Manglende psykologisk tryghed påvirker både, hvad der bliver sagt, hvordan det bliver sagt samt hvem, der får sagt noget. Dermed påvirkes også organisationens evne til at skabe fælles forståelse og koordinering.

Vi finder det derfor særlig relevant at inddrage forståelsen af psykologisk tryghed i vores analyse, da den undersøgte organisation er kendetegnet ved at gennemføre hyppige forandringsprocesser, have høj kompleksitet, krav om tværgående samarbejde, behov for kontinuerlig læring samt en oplevelse af en udbredt uklar kommunikation. I denne kontekst bliver spørgsmålet om psykologisk tryghed tæt forbundet med måden, organisationens medlemmer kommunikerer på.

Vi er derfor nysgerrige på at finde ud af hvordan psykologisk tryghed, gennem måden vi kommunikerer på, kan understøtte refleksion, videndeling og samarbejde, og dermed bidrage til mere bæredygtige og læringsunderstøttende forandringer i organisationen.

Psykologisk tryghed - begrebsafklaring og teoretisk udfoldelse

Psykologisk tryghed er et centralt begreb inden for moderne organisations- og ledelsesteori, og ingen har præget forståelsen mere end Amy Edmondson. I dag er psykologisk tryghed et af de mest omtalte begreber i organisationsforskningen, hvilket illustreres i oversigter og figurer, der dokumenterer den markante stigning i forskningsinteressen de seneste år (Edmondson, 2020, s. 59-60). Edmondsons formål er at vise, hvor afgørende psykologisk tryghed er for den moderne arbejdsplads.

Edmondsons teori vokser frem i en tid præget af komplekse, hurtigt skiftende og ofte modstridende krav. Hvor klassisk ledelse historisk har forsøgt at skabe resultater gennem øget pres og standardisering, peger Edmondson (2020) på, at dette ikke længere er tilstrækkeligt i en uforudsigelig verden (Edmondson, 2020, s. 13-14). Når arbejdsopgaver kræver tværfagligt samarbejde og håndtering af konfliktende mål, stiger behovet for psykologisk tryghed markant. Jo mere komplekse opgaverne er, desto større behov er der for et miljø, hvor medarbejdere tør dele perspektiver, stille spørgsmål og bidrage åbent (Edmondson, 2020, s. 14). Behovet for psykologisk tryghed afhænger dermed direkte af kompleksiteten i det arbejde, man forsøger at løse sammen (Edmondson, 2020, s. 15).

Christian Ørsted (2020) uddyber denne pointe ved at argumentere for, at nutidens arbejdsliv ikke kan håndteres gennem visioner, stramme processer eller konkurrence, men derimod ved at forstå og praktisere psykologisk tryghed, som han kalder en grundlæggende kilde til værdiskabelse i et komplekst og foranderligt miljø (Edmondson, 2020, s. 15-16, 21).

En central del af psykologisk tryghed handler om de interpersonelle risici, mennesker står overfor i arbejdet. Det kunne eksempelvis være det at stille spørgsmål, pege på problemer, indrømme fejl eller bede om hjælp (Edmondson, 2020, s. 33). Mange undlader disse handlinger af frygt for negative sociale konsekvenser, men denne tavshed kan føre til underpræstation og være direkte skadelig for organisationen (Edmondson, 2020, s. 34).

Edmondson definerer psykologisk tryghed som *“troen på, at arbejdsmiljøet er så trygt, at folk tør løbe interpersonelle risici”* (Edmondson, 2020, s. 36). Psykologisk tryghed er til stede,

når man oplever, at ens kolleger respekterer én samt at man uden frygt kan være åben, sige sin mening og bringe både ideer og bekymringer frem (Edmondson, 2020, s. 36).

Et afgørende fund i hendes forskning er, at teams med høj psykologisk tryghed rapporterer flere fejl end andre teams. Det er ikke fordi, de laver flere fejl, men fordi de tør tale om dem (Edmondson, 2020, s. 39-40). Psykologisk tryghed eksisterer på gruppeniveau og kan derfor variere betydeligt på tværs af en organisation, ofte formet af nærmeste leder (Edmondson, 2020, s. 41).

Historisk har ledelse ofte brugt frygt som motivationsfaktor, men Edmondsons (2020) forskning, understøttet af neurovidenskab, viser, at frygt direkte hæmmer læring. Når mennesker er bange, aktiveres fysiologiske responser, som reducerer arbejdshukommelse, analytisk tænkning og kreativitet (Edmondson, 2020, s. 44). Det betyder, at psykologisk tryghed er afgørende for at medarbejdere kan videndele, eksperimentere og bede om hjælp, fordi disse handlinger netop indebærer interpersonelle risici (Edmondson, 2020, s. 45-46).

Psykologisk tryghed er ikke venlighed, men åbenhed. Det handler om modet til at engagere sig i produktive uoverensstemmelser, hvor forskelle i perspektiver udforskes ærligt. Den handler heller ikke om personlighed, da både introverte og ekstroverte kan bidrage aktivt i et psykologisk trygt miljø (Edmondson, 2020, s. 46).

Edmondson skelner her klart mellem tillid og psykologisk tryghed. Tillid findes mellem individer og peger fremad i tid, mens psykologisk tryghed er en umiddelbar oplevelse af, om gruppen vil lade tvivlen komme én til gode, hvis man begår fejl eller beder om hjælp (Edmondson, 2020, s. 47).

Edmondson fremhæver, at høj psykologisk tryghed kombineret med høje standarder skaber en lærings- og højpræstationszone, i modsætning til frygtzonen, hvor høje krav kombineret med lav tryghed skaber stress, lukkethed og stagnation (Edmondson, 2020, s. 49).

Psykologisk tryghed bliver dermed en forudsætning for læring, innovation og høje præstationer, især i tværfaglige og videnstunge arbejdsopgaver (Edmondson, 2020, s. 58).

Fem forskningsspor der dokumenterer effekten af psykologisk tryghed

Edmondson (2020) og kollegaer har gennemgået en omfattende forskningsmængde, som hun opdeler i fem forskningsspor:

1. Tavshedens epidemi

En del af forskning om psykologisk tryghed finder, at medarbejdere ofte tilbageholder både gode ideer og vigtige advarsler af frygt for at skabe problemer (Edmondson, 2020, s. 62-68). Dette kalder Edmondson *“asymmetrien mellem tale og tavshed”* (Edmondson, 2020, s. 67) og tavshedens epidemi.

2. Psykologisk tryghed og læringsadfærd

En anden del af forskningen i psykologisk tryghed fokuserer på forbindelsen mellem psykologisk tryghed og læringsadfærd.

I psykologisk trygge miljøer fremmer medarbejderne en læringsadfærd, hvor de deler viden, kommer med forslag og rapporterer fejl (Edmondson, 2020, s. 69). Psykologisk tryghed øger især den teambaserede læring *“lær-hvordan”*, som er forbundet med interpersonelle risici (Edmondson, 2020, s. 71). Forskningen her viser, at hyppig kommunikation mellem kolleger styrker oplevelsen af tryghed (Edmondson, 2020, s. 73).

3. Psykologisk tryghed og præstationer

I moderne, uforudsigelige arbejdsopgaver skal medarbejdere kunne håndtere usikkerhed, tænke selvstændigt, samarbejde og kommunikere åbent (Edmondson, 2020, s. 74). I denne del af forskningen viser f.eks. et stort studie i It-virksomheden Google, at psykologisk tryghed var den vigtigste faktor for at teams var succesfulde og dermed havde et højt præstationsniveau (Edmondson, 2020, s. 76)

4. Psykologisk tryghed og fastholdelse

Studier fra bl.a. sundhedssektoren viser, at psykologisk tryghed styrker fastholdelse, fordi medarbejdere føler sig i stand til at levere sikker og ansvarlig kvalitet, når der kan tales åbent om problemerne (Edmondson, 2020, s. 77).

5. Psykologisk tryghed som forstærkende faktor

Denne forskning går på, at psykologisk tryghed fungerer som et forhold, der gør andre udfordringer lettere at håndtere, f.eks. geografisk distance, konflikter eller diversitet i teams (Edmondson, 2020, s. 78).

Den store mængde forskning, som Edmondson (2020) har gennemgået, og opdelt i de fem ovenstående forskningsspor, er med til at styrke tilliden til, at psykologisk tryghed ikke blot er et populært ledelsesbegreb, men et empirisk veldokumenteret fænomen med reel betydning for organisatorisk læring og præstation (Edmondson, 2020, s. 81). Selvom psykologisk tryghed ofte omtales i moderne organisationer, peger Edmondson på, at kun få faktisk kender til den omfattende evidensbase, der viser, hvad der sker, når psykologisk tryghed ikke er til stede, nemlig at organisationerne går glip af afgørende information, potentielle forbedringer og medarbejdernes bedste idéer (Edmondson, 2020, s. 81).

Edmondson fremhæver, at medarbejdernes væring mod at sige deres mening, selv i helt afgørende situationer, sjældent er synlig for ledere eller kolleger. Den tilbageholdte viden, den idé der aldrig bliver ytret, eller den bekymring der ikke bliver delt, kan ikke umiddelbart observeres, og netop derfor er det vanskeligt for organisationen at reagere på problemet og rette op på det i tide (Edmondson, 2020, s. 81). Når folk tier, ikke nødvendigvis af illoyalitet, men af frygt for interpersonelle konsekvenser, bliver konsekvensen, at organisationen mister adgang til vigtig indsigt og dermed risikerer at træffe beslutninger på et mangelfuldt grundlag.

Samlet viser forskningen derfor, at psykologisk tryghed er afgørende, fordi den gør det muligt at bringe denne skjulte viden frem. Når psykologisk tryghed mangler, opstår der en tavshedens epidemi, hvor både de gode idéer og de kritiske advarsler forbliver usagte. Det er i dette spændingsfelt, mellem det sagte og det ikke-sagte, at psykologisk tryghed viser sin fulde organisatoriske betydning

Ledelseskommunikation

Ledelseskommunikation i et historisk og diskursivt perspektiv

Ann Starbæk Bager (2023) præsenterer forståelsen af ledelseskommunikation i et historisk perspektiv, og retter dermed opmærksomheden mod de kompleksiteter, der præger nutidens kommunikationspraksisser, hvilket kan give ledere mulighed for bedre at forstå og navigere i samtidens diskursive sammenstød (Bager, 2023, s. 15). Forskere har været

optaget af lederes kommunikation siden 1940'erne i forbindelse med en fremvækst af, hvad der betegnes som 'kommunikationssamfundet', hvor kommunikation gradvist blev en grundlæggende samfundsværdi (Bager, 2023, s. 21).

Traditionelt har kommunikation været betragtet som noget sekundært, en funktion eller et værktøj blandt andre, i relation til overordnede organisations- og ledelsesteoretiske rammer. Kommunikation er her ofte blevet forstået som teknikker, der kan anvendes til at optimere f.eks. organisationskultur eller læring (Bager, 2023, s. 24). Samtidig understreger Bager (2023), at ledelse historisk har haft mange forskellige betydninger afhængigt af samfundsmæssige vilkår, hvilket gør ledelse til et grundlæggende komplekst og foranderligt fænomen (Bager, 2023, s. 25).

Bager (2023) refererer til Westerns' (2019) fire ledelsesdiskurser, kontroldiskursen, terapeutdiskursen, messiasdiskursen og økolederdiskursen, som eksisterer sideløbende og ofte kolliderer i nutidens organisationer (Bager, 2023, s. 27-28). Særligt økolederdiskursen fremhæves som et nyere perspektiv med fokus på forbindelser, gensidighed og distribueret ledelse, hvor målet er at skabe adaptive, bæredygtige og responsive arbejdsmiljøer (Bager, 2023, s. 31).

I forlængelse heraf præsenterer Bager (2023) tre kommunikationsorienteringer inden for organisationskommunikation: informations-, forståelses- og involveringsorientering (Bager, 2023, s. 36). Hvor informationsorientering er kendetegnet ved envejskommunikation, og forståelsesorientering ved dialog og feedback, er involveringsorientering rettet mod samskabelse af viden, løsninger og beslutninger gennem horisontal kommunikation (Bager, 2023, s. 37-39). Bager (2023) peger på, at selvom involvering er et udbredt ideal, domineres mange organisationer dog fortsat af informations- og forståelsesorienterede kommunikationspraksisser, hvor dialogen primært bruges til at kvalificere allerede trufne beslutninger frem for at skabe noget nyt (Bager, 2023, s. 43).

Bager afslutter med at understrege, at hvis organisationer reelt vil tage økolederdiskursen og involveringsorienteringen alvorligt, kræver det et skift fra klassisk styring til et mere udviklende og involverende fokus, hvor ledere aktivt forholder sig til, om de faktisk ønsker medarbejdernes bidrag i centrale beslutningsprocesser (Bager, 2023, s. 55).

Fra diskursive perspektiver til relationel ledelseskommunikation

Bager (2023) tilbyder et diskursivt og kommunikationsorienteret perspektiv, der tydeliggør, hvordan nutidens ledelsespraksisser udfolder sig i et komplekst samspil mellem forskellige ledelsesdiskurser og kommunikationsorienteringer, hvor særligt involvering, samskabelse og flerstemmighed fremhæves som centrale kendetegn ved moderne organisationer (Bager, 2023, s. 31, 36-39). Samtidig peger Bager (2023) på et gennemgående spændingsfelt mellem en ambition om involverende kommunikation og de kommunikationsformer, der i praksis dominerer, hvor informations- og forståelsesorienterede tilgange ofte er fremherskende (Bager, 2023, s. 43).

Dette spændingsfelt rejser et spørgsmål om, hvad der konkret kræves af ledere, når ledelse i stigende grad forstås som noget, der deles og samskabes på tværs af organisatoriske niveauer. Netop dette perspektiv udfoldes videre af Helle Kryger Aggerholm (2023), som retter fokus mod relationel ledelseskommunikation og de kommunikative kompetencer, der bliver afgørende, når ledelse bevæger sig fra at være individuelt forankret til at blive en distribueret og relationel proces (Aggerholm, 2023, s. 109-110).

Relationel ledelseskommunikation og distribueret ledelse

Helle Kryger Aggerholm (2023) præsenterer relationel ledelseskommunikation som et centralt perspektiv i forståelsen af distribueret ledelse. Her forstås ledelse som en delt proces, der opstår og udvikler sig i interaktionen mellem organisationens medlemmer over tid (Aggerholm, 2023, s. 109-110). Ledelse ses således som et socialt konstrueret og relationelt fænomen frem for en individuel egenskab eller et ansvar, der udelukkende er knyttet til formelle lederroller (Aggerholm, 2023, s. 110).

Distribueret ledelse har ifølge Aggerholm (2023) fået stigende opmærksomhed som følge af øget kompleksitet og kontinuerlige forandringer i organisationer (Aggerholm, 2023, s. 111). I denne forståelse udfolder ledelse sig gennem daglige interpersonelle interaktioner, hvor både ledere og medarbejdere bidrager til at forme ledelsespraksis. Kommunikation bliver her et centralt omdrejningspunkt, idet den betragtes som det stærkeste redskab i lederens værktøjskasse (Aggerholm, 2023, s. 114).

Aggerholm (2023) understreger, at distribueret ledelse forudsætter tydelig kommunikation om retning, strategi og mål, samtidig med at medarbejdere gives handlerum til selv at vurdere og beslutte, hvordan målene nås i praksis (Aggerholm, 2023, s. 115-117). Den formelle leder forventes i denne sammenhæng at være synlig, dialogisk og understøttende, mens kommunikationen skal bidrage til at skabe tillid, gennemsigtighed og engagement i organisationen (Aggerholm, 2023, s. 115-116).

Aggerholms (2023) opmærksomhed mod ledelse som en relationel og distribueret proces, hvor kommunikation skaber retning, tillid og engagement i det daglige samspil mellem organisationens aktører (Aggerholm, 2023, s. 109-116), aktualiserer et spørgsmålet om, hvordan denne kommunikation konkret udfolder sig i situationer præget af forandring. I organisationer, hvor nye strategier og implementeringsinitiativer løbende iværksættes, bliver lederens kommunikative praksis særlig central for at skabe mening, sammenhæng og handlekraft på tværs af organisatoriske niveauer.

Dette perspektiv danner afsæt for det følgende afsnit, som fokuserer på teori om overbevisende lederkommunikation og forandringskommunikation. Her rettes blikket mod lederens mundtlige kommunikation og evne til at formidle organisatoriske forandringer på en måde, der både synliggør beslutningernes rationale og forbinder dem til medarbejdernes hverdag og oplevelser. Kommunikationen bliver dermed ikke blot et redskab til information, men en afgørende forudsætning for implementering, koordinering og organisatorisk læring i forandringsprocesser.

Overbevisende leder- og forandringskommunikation

I forlængelse af Aggerholms (2023) fokus på relationel og distribueret ledelse, bliver lederens kommunikative praksis særligt central i situationer med organisatoriske forandringer. Per Liljenberg Halstrøm (2023) understreger, at mundtlig lederkommunikation har afgørende betydning, især når nye organisatoriske retninger præsenteres via oplæg, møder eller en-til-en dialog (Halstrøm, 2023, s. 223). Den mundtlige kommunikation understøtter både lederens troværdighed og medarbejdernes mulighed for at forstå forandringen og se dens relevans for deres arbejde (Halstrøm, 2023, s. 223, 228-229).

Halstrøm (2023) påpeger, at mange ledere tager udgangspunkt i eget perspektiv, hvilket kan skabe distance og modstand, hvis medarbejderne ikke oplever at blive set, hørt eller forstået (Halstrøm, 2023, s. 228). Derfor er forberedelse og konteksttilpasning centralt (Halstrøm, 2023, s. 229). Oplægget som opstart til forandringsprocesser kan både motivere til følgeskab og medføre modstand, afhængigt af, hvordan kommunikationen håndteres (Halstrøm, 2023, s. 256). Ved at koble forandringen til noget, der har værdi for medarbejderne, kan lederen skabe engagement og interesse, som motiverer til dialog og deltagelse i forandringsprocessen. Afrunding af kommunikationen bør tydeliggøre, hvilke handlinger medarbejderne skal gennemføre for at understøtte den ønskede forandring (Halstrøm, 2023, s. 231).

Helle Petersen (2023) definerer forandringskommunikation som intern kommunikation i forbindelse med lancering og implementering af organisatoriske ændringer, nye arbejdsformer eller strategiske initiativer (Petersen, 2023, s. 347). Hun fremhæver, at mangelfuld forberedelse af mellemledere kan skabe forsinkelse, faldende effektivitet, sygefravær og frustration. Ligeledes nævner hun, at effektiv forandringskommunikation kræver indsigt i beslutningernes rationale, tidshorisont og både afklarede og uafklarede forhold, samt mulighed for at diskutere udfordringer med kollegaer og øvrige ledere (Petersen, 2023, s. 347).

Petersen (2023) fremhæver, at forandringskommunikation udspiller sig i et samspil mellem strategisk kommunikation og psykodynamisk organisationspsykologi – de ubevidste motiver, processer og følelser, der præger organisationen (Petersen, 2023, s. 349-350). Lederen skal derfor skabe rum for, at medarbejdere kan udtrykke frustrationer, blive lyttet til og få hjælp til at bearbejde dem. Ledere må samtidig støtte hinanden, for at egne emotionelle ressourcer kan håndtere andres reaktioner (Petersen, 2023, s. 357-359).

For at medarbejdere kan acceptere og engagere sig i forandringer, er det vigtigt at planlægge, hvad, hvornår og hvordan der kommunikeres, samt at koordinere dette med lederkollegaer (Petersen, 2023, s. 348). Kommunikationen skal gøre forandringen meningsfuld ved at forklare baggrund og rationale og tydeliggøre sammenhængen til organisationens fundament, hvilket kan bidrage til fælles forståelse og dialog frem for ensidig information (Petersen, 2023, s. 350).

I praksis afspejler møder og dagsordener ofte ledelsens behov for at videregive information, hvilket man kommunikationsteoretisk taler om som “kanyle-metaforen”, hvor budskabet tænkes at kunne injiceres til modtageren. Petersen (2023) understreger, at det handler om at anvende kommunikationskanalerne bevidst samt at kende til deres styrker og svagheder. Møder er bedst til dialog, mens envejskommunikation som mails og nyhedsbreve kan anvendes til ren vidensdeling (Petersen, 2023, s. 352). Jo bedre kommunikationen fungerer i dagligdagen, desto større er muligheden for at håndtere udfordringer i forandringsprocesser (Petersen, 2023, s. 353).

Petersen (2023) understreger, at linjekommunikation – fra niveau til niveau gennem organisationen – er afgørende, idet nærmeste ledere bearbejder strategiske budskaber tilpasset deres medarbejdere (Petersen, 2023, s. 356, 360). Akilleshælen opstår, hvis mellemledere ikke har fået budskabet oversat og bearbejdet, hvilket kan føre til fralæggelse af kommunikationsansvar og forvirring blandt medarbejdere. Førstelinjeledere bør derfor være et særligt fokusområde for topledelsens kommunikation (Petersen, 2023, s. 360).

Teoretisk ramme for analysen

På baggrund af de tre ovenstående teoretiske perspektiver, organisatorisk læring, psykologisk tryghed og ledelseskommunikation, har vi etableret en analytisk ramme for at undersøge, hvordan forandringsprocesser kan understøtte læring og fremme mere bæredygtige forandringer i organisationer. Vi har antagelsen om, at den nuværende ledelseskommunikation påvirker teamledernes mulighed for at dele erfaringer, stille spørgsmål og lære af praksis, samtidig med at psykologisk tryghed er afgørende for medarbejdernes deltagelse, videndeling og engagement.

Teorien om organisatorisk læring giver os indsigt i, hvordan erfaringer kan omdannes til både individuel og kollektiv viden, og hvordan organisationen kan tilpasse sine praksisser gennem refleksion, fejlretning og dialogiske processer. Psykologisk tryghed fremhæver de betingelser, der gør, at medarbejdere, i vores projekt teamlederne, tør tage interpersonelle risici, stille spørgsmål og dele erfaringer uden frygt for negative konsekvenser.

Ledelseskommunikation viser, hvordan ledere gennem relationel og distribueret praksis kan

skabe mening, involvering og engagement, som understøtter både deltagelse, læring og bæredygtige forandringer.

I analysen har vi valgt at bringe de tre teoretiske perspektiver i spil med hinanden, da vi oplever, at de ikke i vores projekt kan adskilles, da de påvirker og påvirkes af hinanden. Vi forstår gennem teoripræsentationen, at ledelseskommunikationen former oplevelsen af psykologisk tryghed, psykologisk tryghed påvirker i høj grad medarbejdernes deltagelse og læringsadfærd, og organisatorisk læring afhænger af både kommunikative praksisser og trygge rammer for videndeling og refleksion.

Vi undersøger derfor i analysen, hvordan disse teoretiske elementer interagerer i praksis, og hvordan de kan styrkes fremadrettet for at fremme organisatorisk læring og bæredygtige forandringer i organisationen

Analyse og diskussion

I analysen undersøges sammenhængen mellem ledelseskommunikationen, psykologisk tryghed og organisatorisk læring i forandringsprocesser. Analysen bygger udelukkende på empiriske data indsamlet fra interventionerne. Når der i analysen anvendes citater mm fra interventionerne, vil det gennemgående være taget fra det empiriske materiale (bilag 1). Analysen berører overordnet områder som top-down kommunikation og konsekvenser for organisatorisk læring, manglende dialog og feedback i forandringsprocesser, psykologisk tryghed som forudsætning for deltagelse og læring, manglende deltagelse og videndeling på tværs, teamledernes rolle som katalysator for læring og meningsskabelse samt relationel og distribueret ledelseskommunikation som forudsætning for bæredygtige forandringer. På baggrund af dette danner analysen afsæt for diskussionen, hvor fund diskuteres som konkrete tiltag, kritiske refleksioner over teori og metode, samt koblingen mellem analysens fund og projektets overordnede problemfelt.

Ledelseskommunikationens betydning for læring i forandringsprocesser

Dominerende kommunikationstilgang "Find selv ud af det"

I gennemgangen af det empiriske materiale identificerer vi en dominerende organisatorisk kommunikationstilgang, som kan betegnes "find selv ud af det". Denne kommunikationstilgang fremstår som et gennemgående tema i undersøgelsen af den undersøgte organisations ledelseskommunikation ifm. forandringen af nye initiativer. Konkret kommer den til udtryk i teamledernes beskrivelse af hvordan forandringstiltag meldes ud, som informationer med kort implementeringsvarsel og uden tydelig fælles rammesætning, inddragelse eller med mulighed for dialog om formål. Som teamledere under første intervention formulerede det; *"Det er det der med, hvordan omsætter vi de her ideer eller retninger, som vi skal. Hvordan omsætter vi dem og hvordan bliver vi understøttet som teamleder i at kunne omsætte dem fordi den følelse tror jeg, at vi alle sammen har, at blive efterladt lige der, og så find selv ud af det"* og *"I er forskellige steder, får vi besked på. Betyder det så, at vi så bare selv skal finde ud af det? Jeg forstår det bare ikke!"*

Citaterne peger på, at teamlederne oplever at være overladt til sig selv ifm. forandringstiltag og at de selv skal finde en måde at omsætte ideerne til praksis. Kommunikationstilgangen kan forstås som det, der kommunikationsteoretisk kaldes for "kanyle-metaforen" (Petersen, 2023, s. 352), hvor budskabet forestilles at blive injiceret til modtageren og hvor møder og dagsordener bruges til, at ledelsen kan indfri deres behov for at videregive information. Når kommunikation på denne måde foregår envejs, altså fra distriktsledelse til teamledere, er der tale om transmission, som overførsel af information (Bager, 2023, s. 37). Det er denne transmission, der giver teamlederne en oplevelse af top-down styring, som teamlederne italesætter med at, der udsendes 'endnu et kompendie': *"Dæleme om der ikke også kommer endnu et kompendie, som vi skal forholde os til", "Den har vi lige fået i sidste uge. Værsgod sæt dig ned og læs", "Der bliver ikke talt om noget, det bliver bare BUM, værsgod"*. Citaterne understreger, at der ikke bliver talt om forandringer og at kommunikationsmåden læner sig op af at matche kanyle-metaforen. Ud fra teamlederens udsagn antager vi, at udsendelse af kompendiet ikke har været suppleret med en dialog med mulighed for afklaring af formål eller meningsskabelse, hvor teamlederne, gennem

dialog kunne få besvaret det, som de giver udtrykt for til interventionen, forbliver ubesvaret, nemlig: *"hvordan omsætter vi de her ideer eller retninger"*. Tværtimod indikerer citaterne omhandlende det udsendte kompendie, at det fra distriktsledelsen antages, at viden kan overføres til teamlederne gennem skriftligt materiale. Ordlyden i citatet 'dælme' og 'endnu et' gør os opmærksomme på, at denne kommunikationsmåde virker genkendeligt for dem under forandringsprocesser. Vi hæfter os ved, at de i stedet for at nævne ledelsen henviser til at 'man har valgt'. Dette virker som en distance fra teamlederne, hvilket kan komme til at fremstå som manglende ejerskab af forandringen. Den transmissionsprægede ledelseskommunikation kan samlet set få betydning for den undersøgte organisations muligheder for at understøtte organisatorisk læring i forandringsprocesser.

Top-down kommunikation og konsekvenser for organisatorisk læring

Når kommunikationen i forandringsprocesser foregår som transmission, kan det få betydning for udvikling af organisatorisk læring i organisationen, idet teamlederne i høj grad overlades til individuelt at skabe mening og omsætte de udmeldte beslutninger, til praksis. Transmission som kommunikationsform under forandringsprocesser understøtter umiddelbart ikke udvikling af organisatorisk læring, som i følge Laursen og Stegeager (2015) er når organisationen udvikler deres praksis og tilpasser sig omgivelserne gennem erfaring, viden og refleksion (Stegeager & Laursen, 2015, s. 69). Pointen er, at overførsel af informationer omkring forandringstiltag ikke bringer teamledernes erfaring, viden og refleksioner i spil. Når dette ikke sker, så anvender den undersøgte organisation ikke tidligere erfaringer, som afsæt for den aktuelle forandringsproces. Det vil i praksis betyde, at den ene forandringsproces efter den anden formentlig ikke vil lykkes før, end den undersøgte organisation begynder at reflektere og justere ud fra tidligere fejl og dermed gøre noget anderledes. Sådan en top-down-tilgang til organisatorisk forandring fører sjældent til det ønskede resultat, da teamlederne ikke inddrages, og fordi forandring og læring ikke kan planlægges og implementeres i et lineært perspektiv (Frimann, Hersted, & Søbye, 2025, s. 83). I den undersøgte organisation oplever vi, at forandringsprocesser igangsættes gennem en top-down tilgang, ved at distriktsledelsen eksempelvis udsender *"endnu et kompendie"* til teamlederne. Den overordnede forandringsstrategi bag denne proces kan beskrives som et lineært perspektiv, hvor distriktsledelsen formentlig forventer, at teamlederne følger de

specificerede trin i kompendiet, og at forandringen dermed vil blive forankret i praksis. Strategien inddrager ikke teamledernes erfaringer i planlægningen, hvilket betyder, at deres erfaring fra praksis ikke anvendes til at ændre eller justere fremadrettede forandringsprocesser. Den undersøgte organisation får dermed ikke indsigt i, hvordan forandringer faktisk opleves og omsættes i praksis, hvilket begrænser dens evne til at tilpasse og forbedre forandringsprocesserne. Vi erfarer, at sådan en top-down tilgang viser sig også at efterlade teamlederne med en masse ubesvarede spørgsmål: *“kunne vi gå lidt mere ned i dybden og finde ud af, hvad der er behov for her? Hvem kan byde ind med nogle gode ting, hvad kunne du bruge af nogle af vores andres ressourcer og ideer?”*. Uafklarede spørgsmål, som top-down tilgangen ikke muliggør at teamlederne adresserer til distriktsledelsen, uden selv at være opsøgende.

Et andet sted, hvor denne top-down tilgang øger vores opmærksomhed er, hvor teamlederne under interventionen fortæller, at alle teamledere har været afsted på kommunikationskursus. Da vi spørger teamlederne indtil, om de har været i dialog med distriktsledelsen omkring deres specifikke behov for kompetenceudvikling forud for dette kursus, så udtrykker teamlederne: *“det er vi aldrig blevet spurgt ind til, vi er ikke blevet spurgt”*. *“Der er ingen, der spørger ind til det, eller nævner for os, hvorfor vi skal på den uddannelse”*, *“vi kan så sidde tilbage med tanken om, om jeg skal blive bedre til at kommunikere? Eller hvad handler det her om?”*. En anden teamleder supplerer: *“kurset handlede meget om, at vi skulle tale pænt til vores medarbejdere. Det var egentlig ikke det, der var deres behov”*. Vi bliver her særligt optaget af, at distriktsledelsen, som formentlig i bedste intention har tilknyttet teamlederne et kommunikationsforløb, uden at have været i dialog om teamledernes behov, formentlig ikke oplever, at det forandrer kommunikationen til det resultat, som distriktsledelsen ønsker. Ud fra indsamlede data bliver det tydeligt for os, at de kommunikative udfordringer, som teamlederne giver udtryk for, er overvejende rettet mod den linjekommunikation, der foregår mellem teamledelse og distriktsledelse og minimalt mellem teamleder og deres medarbejdere. Kursets overordnede fokus, som en teamleder udtrykker var: *“at vi skulle tale pænt til vores medarbejdere”*, virker umiddelbart til ikke at danne grundlag for udvikling af organisatorisk læring, da teamlederne formentlig ikke kan se meningen og behovet for kursets overordnede tema. Dermed udvikler de ikke deres kommunikative praksis og tilpasser sig omgivelserne, hvis de ikke genkender

problemet og kan bidrage med deres erfaring, viden og refleksion herom (Stegeager & Laursen, 2015, s. 69).

Teamlederne er det ledelseslag i den undersøgte organisation, der er tættest på praksis og dermed kan bidrage med vigtig erfaring, som kunne styrke en mere tilpasningsorienteret forandringsstrategi. Erfaringer fra tidligere forandringsprocesser, både gode og mindre succesfulde, kan danne grundlag for, at fremtidige strategier bliver bedre tilpasset praksis. Data fra interventionerne med teamlederne viser flere udsagn, som vurderes som værdifuld erfaringsviden for distriktsledelsen, i planlægningen af kommende forandringsstrategier.

I forandringskommunikation er det væsentlig at kommunikere på en måde, der hjælper medarbejderne med at få forandringerne til at give mening. Det er nemlig meget udfordrende at blive præsenteret for noget, som man ikke kan se meningen med. Det kan lederen gøre ved at fortælle medarbejderne om baggrunden og rationale bag forandringsbehovet og formulere klare budskaber, der skaber en sammenhæng til organisationens fundament (Petersen, 2023, s. 350). I undersøgelsen kommer det flere steder til udtryk, at teamlederne ikke altid understøttes i at se meningen med forandringsprocesserne. Blandt andet siger teamlederne under interventionen at: *“Det er tilfældigheder nogle gange, at vi får nogle oplysninger om, hvad der foregår i vores organisation og hos vores nærmeste kollegaer”, “Vi prøver at danne vores egen mening med det hele, det er svært”, “Det er som om, at vi står meget alene med det”, “Vi går alle hjem og gør noget, og det er sikkert godt, men den synergieffekt, som vi kunne skabe sammen, den mangler”*.

Vi ser at disse tre citater samlet set peger på manglende dialog i ledelseskommunikationen og samtidig peger analysen på at den transmissionsprægede kommunikation har konsekvenser for teamledernes mulighed for at skabe mening, stille spørgsmål og dele erfaringer i forandringsprocesser.

Vi hæfter os ved, at teamlederne nogle gange oplever det tilfældigt, hvad de får oplysninger om, hvilket peger på, manglende struktur for ledelseskommunikation i forandringsprocesser. Det kan få betydning for at meningsskabelse og læring i forandringsprocesser individualiseres til den enkelte teamleder, frem for, at organisationen udnytter den synergieffekt der kunne opstå, hvis teamledernes erfaringer blev ekspliciteret

gennem fælles refleksion og videndeling og denne erfaring anvendt, som et fundament for udvikling af organisatorisk læring.

Citatet *“Vi prøver at danne vores egen mening med det hele, det er svært”* kunne tyde på, at teamlederne ikke har forstået budskabet med forandringen, når distriktsledelsen har præsenteret det for dem. Flere udsagn fra teamlederne i undersøgelsen underbygger en formodning om, at distriktsledelsens budskab ikke altid forstås. Særligt bemærkelsesværdigt er det, at teamledernes uklarhed, som i undersøgelsen udtrykkes som gentagne efterspørgsler af retning og formål, i begrænset omfang bringes videre til distriktsledelsen.

Manglende dialog og feedback i forandringsprocesser

På tværs af analysen bliver fraværet af feedback tydeligt som en gennemgående betingelse, der begrænser organisationens mulighed for at lære i og af forandringsprocesserne. Hvis distriktsledelsen modtager respons fra teamlederne på deres kommunikation under forandringsprocesser, og forholder sig åbent og responsivt til det, ved at tilpasse kommunikationen frem for, blot at følge deres egen plan og dagsorden, så skaber de rammen for den kommunikationsmåde som Frimann, Hersted og Søbye (2025) kalder medhedstænkning, som organisatorisk forandring og udvikling bør tage udgangspunkt i. Her er fokus både nedefra og indefra i organisationen, hvor organisationens medlemmer aktivt involveres i skabelsen af forandring (Frimann, Hersted, & Søbye, 2025, s. 84, 89).

I undersøgelsen fremgår det ikke, at teamlederne oplever, at distriktsledelsen aktivt efterspørger deres respons, når de ikke reagerer på kommunikationen i forandringsprocesserne. Manglen på opfølgende spørgsmål eller invitation til dialog peger på, at feedback ikke indgår som en integreret del af ledelseskommunikationen. Dette står i kontrast til Frimann, Hersted og Søbys (2025) forståelse af organisatorisk forandring som en proces, der også må tage udgangspunkt nedefra i organisationen (Frimann, Hersted, & Søbye, 2025), samt til Stegeager og Laursens (2015) betoning af tilpasningsorienterede negative og positive feedbackinteraktioner, som en central betingelse for organisatorisk læring (Stegeager & Laursen, 2015).

Set i dette perspektiv oplever vi, at fraværet af feedback ikke blot er et spørgsmål om manglende respons fra teamlederne, men et strukturelt læringsproblem. Når erfaringer,

tvivl og usikkerhed ikke ekspliciteres og deles gennem dialogiske feedbackprocesser, reduceres organisationens mulighed for at lære af praksis og justere forandringsindsatsen undervejs. Analysen peger dermed på, at feedback udgør en afgørende lærings- og kommunikationsmæssig betingelse for, at forandringer kan omsættes til forankring i praksis.

Heraf følger, at teamledernes erfaringer i høj grad forbliver individbundne, fordi der ikke etableres rum for systematisk feedback og fælles refleksion. Dermed sker der ikke en transformation af individuel viden til fælles organisatorisk viden. Det indikerer, at fraværet af feedback i ledelseskommunikationen begrænser den undersøgte organisations mulighed for at lære af egne forandringsprocesser og svækker grundlaget for udvikling af organisatorisk læring.

Vi vurderer, at en årsag kan være, som en teamleder udtrykker *“det er ikke en mulighed. Fordi der er en dagsorden”* og *“vi er ikke gode nok til selv at byde ind på dagsorden”*. En anden teamleder udtrykker *“at der er en der sidder og kigger på dig og lader som om, at der bliver lyttet. Men at de allerede har truffet en beslutning og ligner en, det rager en papand”*. Når teamlederne ikke gør distriktsledelsen opmærksomme på, at de ikke forstår budskabet eller ved hvad de skal under forandringsprocessen, så har distriktsledelsen ikke mulighed for at forsøge at skabe mening hos teamlederne ved at formidle budskabet anderledes. Det som ifølge Petersen (2023) omhandler, at lederen er katalysator for at bearbejde information tilpasset målgruppen, så budskabet fra direktionen oversættes til noget, som medarbejderne kan forholde sig til (Petersen, 2023, s. 360). Det er en udfordring, når teamlederne selv, er katalysatorer for videreformidling af budskabet til deres medarbejdere og de ikke selv, hverken kan se meningen med forandringen eller oplever rammerne for processen som tydelig. Hvis teamlederne ikke er klædt godt nok på, til denne videre kommunikation til medarbejderne, så mener Helle Petersen (2023) at processen allerede er ved at gå galt fra starten, hvilket kan få betydning for implementeringen i form af forsinkelse, faldende effektivitet, medarbejderflugt og højt sygefravær (Petersen, 2023, s. 347). Noget tyder på, at processerne i den undersøgte organisation indimellem kan være gået galt fra starten. En teamleder udtrykker: *“vi sætter skibe i søen, som ikke kommer til at sejle”*. Vi forstår dette, som et udtryk for, at der iværksættes mange forandringsprocesser, som teamlederne oplever, ikke reelt bliver forankret til praksis. Dette betyder også, at der

anvendes betydelig med tid og ressourcer på forandringsinitiativer, som ikke omsættes til praksis eller forankre praksis i den ønskede retning.

Teamledernes rolle som katalysator for læring og meningsskabelse

Teamlederne, i deres mellemliderrolle, forstås som havende en vigtig kommunikativ position under forandringsprocesser, når de skal fungere som centrale aktører i at katalysere budskabet af strategiske beslutninger til lokal praksis i teamet. Dermed bliver deres mulighed for at forstå, skabe mening og reflektere over forandringen afgørende for, forandringsprocessens udvikling af organisatorisk læring. Ifølge Halstrøm (2023) er det i forandringskommunikation væsentligt at lederen, der formidler, har argumenterne i orden og formår at eksplicite sine grunde overfor medarbejderne (Halstrøm, 2023, s. 225). Når teamlederne ikke selv har forstået budskabet og mening med forandringsprocessen, men efterfølgende skal argumentere overfor egne medarbejdere, kan det være udfordrende at argumentere for, hvorfor forandringen giver mening for teamets praksis. Petersen (2023) beskriver, at der kan være betydelige forskelle mellem, hvordan ledelsen og medarbejderne vurderer, om en forandring er nødvendig, og om den giver mening. Derfor består en vigtig del af kommunikationsopgaven i at formidle fakta, som kan skabe en fælles forståelsesramme inden selve forandringsarbejdet sættes i gang (Petersen, 2023, s. 350).

Det er tydeligt for os, at når teamlederne oplever, at kommunikationen i deres organisation er fragmenteret, tilfældig og uklar og de samtidig har en manglende oplevelse af mening, så er den nuværende ledelseskommunikation ikke en kommunikationstilgang, som skaber de bedste forudsætninger og vilkår for, at teamlederne kan formidle gode argumenter overfor teamet. Der er citater i undersøgelsen, der indirekte peger på, at teamlederne ikke har et klart svar at videregive. En teamleder udtrykker: *“vi har brug for en klarere tydelighed i, hvad opgaven egentlig er for os. For at vi lykkes”* og en anden teamleder udtrykker: *“Det er det der med, hvordan omsætter vi de her ideer eller retninger, som vi skal”, “Betyder det så, at vi så bare selv skal finde ud af det? Jeg forstår det bare ikke”*. Denne manglende viden kan få betydning for, at teamlederne kommer til at fralægge sig kommunikationsansvaret når de ikke ved, hvad de skal svare, når medarbejderne spørger (Petersen, 2023, s. 360).

Konsekvenser for organisatorisk læring og bæredygtige forandringer

Teamlederne i den undersøgte organisation kan udover at fralægge sig kommunikationsansvaret også blive udfordret på deres oplevelse af faglig og ledelsesmæssig legitimitet, hvis de opleves usikre og afstandtagende til lederrollen pga. manglende indsigt i forandringsprocesser. Noget tyder på, at denne manglende oplevelse af legitimitet kan have konsekvenser for den undersøgte organisation, når teamlederne samtidig oplever en utilstrækkelig støtte fra ledelsen. I undersøgelsen udtrykker teamlederne: *“Hvordan omsætter vi dem og hvordan bliver vi understøttet som teamleder i at kunne omsætte dem”, “man mister teamledere og kollegaer på det fordi vi ik formår at støtte dem” og “ja fordi man har fokus på noget andet”.*

Citaterne peger på, at når distriktsledelsen ikke formår at støtte teamlederne, gennem dialog frem for envejskommunikation, så kan: *“man mister teamledere og kollegaer på det fordi vi ik formår at støtte dem”* i et organisatorisk læringsperspektiv forstås, som konsekvens af utilstrækkelig læringstilpasning for teamlederne under forandringsprocesser (Keller, 2015, s. 94). Fravær af muligheden for fejlretning pba erfaringer og forbedring af eksisterende praksis, kan få betydning for, at teamlederne ikke lærer på vegne af organisationen og dermed understøtter udvikling af organisatorisk læring (Frimann, Hersted, & Søbye, 2025, s. 84). Som undersøgelsen også indikerer, så er der en oplevelse af, at teamledere rejser pga. manglende støtte fra ledelsen. Samlet set peger vores analyse på, at ledelseskommunikationen i den undersøgte organisation kan få afgørende betydning for udviklingen af organisatorisk læring under forandringsprocesser.

Psykologisk tryghed som forudsætning for deltagelse og læring

Manglende psykologisk tryghed: Tavshed – Frygten for at sige noget

På tværs af begge interventioner oplever vi, at tavshed fremstår som et gennemgående mønster i teamledernes beskrivelser af deres deltagelse i organisationens kommunikationsfora. Flere af teamlederne giver udtryk for, at det kan opleves som risikabelt at sige noget højt, hvilket kommer til udtryk i udsagn som: *“så er det bedre bare at tie” og “... Der er brug for man stopper op, men det tør man jo ikke.”.*

Tavsheden knyttes ikke til manglende engagement, men til en oplevelse af, at det kan have

konsekvenser at ytre sig, eksempelvis i form af tab af ressourcer eller negativ opmærksomhed.

Denne oplevelse finder vi igen i anden intervention, hvor teamlederne selv problematiserer, at *“der er mange, der ikke siger noget til møderne”*, og hvor spørgsmålet *“kan vi acceptere stilhed som samtykke?”* bringes i spil.

Vi hæfter os ved, at tavsheden gøres til genstand for refleksion, hvilket peger på en bevidsthed om, at fraværet af deres stemmer ikke nødvendigvis er et udtryk for enighed, men snarere et udtryk for usikkerhed. Dette understøttes af en af teamlederne, der siger: *“gad vide hvorfor folk ikke tør at sige noget?”*, hvilket vi oplever, indikerer, at teamlederne selv er nysgerrige på, hvad det er, der i de organisatoriske rammer, hæmmer deres deltagelse.

Ifølge Edmondson (2020) er netop oplevelsen af interpersonel risici kernen i manglende psykologisk tryghed. Hun har defineret psykologisk tryghed således: *“... som troen på, at arbejdsmiljøet er så trygt, at folk tør løbe interpersonelle risici.”* (Edmondson, 2020, s. 36).

Det betyder, at man har en oplevelse af, at det er muligt at sige sin mening og komme med relevante ideer, bekymringer eller spørgsmål til tingene. Hun beskriver, at der er psykologisk tryghed til stede, når kolleger stoler på hinanden og respekterer hinanden. Når kollegaer føler, at de kan være åbne og ærlige og ligefrem faktisk er forpligtede til at være det (Edmondson, 2020, s. 36).

Analysen peger på, at tavsheden blandt teamlederne kan forstås som et centralt udtryk for manglende psykologisk tryghed. Tavsheden blandt teamlederne fremstår ikke som et tegn på ligegyldighed eller manglende engagement, men som en respons på en oplevelse af, at det kan være forbundet med interpersonelle risici at ytre sig. Edmondson (2020) peger på, at medarbejdere i kontekster med lav psykologisk tryghed ofte undlader at ytre sig af frygt for at fremstå uvidende, inkompetente eller besværlige (Edmondson, 2020, s. 33).

Når teamlederne giver udtryk for, at det er *“bedre bare at tie”*, eller at man *“ikke tør”* sige noget, hæfter vi os ved, at der må være en grundlæggende usikkerhed omkring, hvordan det, de siger, vil blive modtaget samt hvilke konsekvenser det kan medføre.

Edmondson (2020) peger på, at når medarbejdere holder sig tilbage og undlader at ytre deres mening, så kan denne adfærd, selvom den på kort sigt fungerer som en personlig beskyttelsesstrategi, føre til både underpræstation og utilfredshed og i sidste ende bringe organisationens samlede funktion og udvikling i fare (Edmondson, 2020, s. 34).

Dette kommer i undersøgelsen eksempelvis til udtryk gennem usikkerheden om egen organisatorisk placering, med kommentaren: *“hvor er jeg egentlig indplaceret organisatorisk”*. Denne kommentar bidrager til vores opfattelse af, at teamlederne holder igen med at stille spørgsmål, når de er i tvivl eller usikre.

I tråd med Edmondsons (2020) forståelse bliver tavsheden dermed en beskyttelsesstrategi for teamlederne i et arbejdsmiljø, hvor vi oplever, at de sociale omkostninger, ved at sige sin mening, opleves som høje. Den usikkerhed og frygt, der udtrykker sig i undersøgelsen, relaterer sig ikke nødvendigvis til konkrete sanktioner, men til en mere diffus forventning om negative reaktioner, tab af goodwill eller uforudsigelige konsekvenser. Netop denne forventning er ifølge Edmondson (2020) kernen i manglende psykologisk tryghed, hvor medarbejdere undlader at løbe interpersonelle risici, selv når de har relevante perspektiver at bidrage med (Edmondson, 2020, s. 33-36). Tavsheden bliver dermed en strategi i et oplevet uforudsigeligt miljø, men samtidig en strategi, der på længere sigt kan begrænse både læring og organisatorisk udvikling

Teamlederne begynder selv at sætte spørgsmålstejn ved tavsheden, eksempelvis gennem refleksioner over, hvorfor *“folk ikke tør sige noget”*. Dette indikerer for os en bevidsthed om, at tavsheden ikke nødvendigvis er udtryk for enighed. Undersøgelsen peger tværtimod på, at tavsheden rummer ikke-udtalte bekymringer og perspektiver, som forbliver usynlige i de formelle fora. Set i dette lys bliver tavsheden ikke blot et fravær af stemmer, men derimod et tydeligt signal for os om, at de psykologiske betingelser for åbenhed og deltagelse ikke opleves som tilstrækkeligt til stede i organisationen.

Tavsheden fremstår ikke blot som et individuelt anliggende, men som et fænomen, der opstår i spillet mellem teamlederne og ledelsesniveauerne i organisationen. Når tilbageholdenhed bliver en udbredt måde for teamlederne at beskytte sig på, peger det på, at den manglende psykologisk tryghed kan få karakter af et mere gennemgribende

organisatorisk mønster. Dette åbner for at forstå tavshed som noget, der kan sprede sig i den undersøgte organisation, det, Edmondson (2020) betegner som en "epidemi", hvilket vi vil se nærmere på i det følgende (Edmondson, 2020, s. 62-68).

Edmondsons "epidemi": Tavshed som noget, der spreder sig

Edmondson (2020) har erfaret på baggrund af flere studier, at psykologisk tryghed varierer på tværs af grupper samt at psykologisk tryghed tilsyneladende lever på gruppens niveau (Edmondson, 2020, s. 41). Med det forstår vi psykologisk tryghed som et relationelt og socialt fænomen, som kan variere afhængig af grupper og deres forskellige interpersonelle erfaringer. I nogle grupper vil det være let at tale mens det i andre grupper vil være utrygt og en sidste udvej.

En af teamlederne udtrykker under første intervention med os:

"... så passer man lidt på sig selv og passer på ens eget... ...Hvis man er lidt usikker, og man ikke helt ved, hvor man skal henad, så kigger man jo, så spreder det sig hurtigt ned i ens team."

Vi hæfter os ved, at undersøgelsen peger på, at tilbageholdenhed ikke forbliver et individuelt fænomen, i dette tilfælde hos teamlederne, men forplanter sig relationelt i teamet. Når teamlederne "*passer lidt på sig selv*", beskrives det samtidig, hvordan denne adfærd "*spreder sig hurtigt ned i ens team*".

Med afsæt i Edmondsons (2020) begreb om tavshedens epidemi, hvor både de gode idéer og de kritiske advarsler forbliver usagte, kan manglende psykologisk tryghed forstås som et relationelt og socialt fænomen, hvor tilbageholdenhed gradvist normaliseres i grupper og organisationer (Edmondson, 2020, s. 62-68). I den danske ordbog beskrives en epidemi som noget overførbart, et skadeligt eller uheldigt virkende fænomen, der udbredes hastigt og ukontrollabelt (Ordnet, 2025). Vi forstår således, at tavsheden udvikler sig i teamledernes teams og bliver et kollektivt mønster, som reducerer den generelle deltagelse i dialoger.

I forlængelse af Edmondsons begreb om tavshedens epidemi bliver teamledernes udsagn fra anden intervention særlig central. Her forklarer en teamleder: *“der sker det, vi tidligere har snakket om – vi passer på os selv og lukker os om os selv”*, hvilket for os tydeliggør, hvordan tilbageholdenhed bliver en fælles orientering snarere end et individuelt valg. Samtidig udtrykker en anden teamleder en oplevelse af ligegyldighed: *“...er I overhovedet interesserede i at høre min stemme?”*.

Ifølge Edmondson (2020) og professor Jim Deters fra University of Virginia viser forskningen, at medarbejdere i organisationer med lav psykologisk tryghed ikke blot undlader at dele dårlige nyheder, men også tilbageholder fremragende idéer (Edmondson, 2020, s. 67). Dette beskrives som en asymmetri mellem tale og tavshed, hvor tavshed lettere breder sig end åbenhed. Når medarbejdere observerer, at andre holder igen, forstærkes forventningen om, at det er mere sikkert at tie end at tale.

Set i lyset af undersøgelsen kan teamledernes oplevelse af at *“passe på sig selv”* og *“lukke sig om sig selv”* forstås som et tidligt led i denne epidemi. Når teamlederne, bevidst eller ubevidst, reducerer deres åbenhed, beskrives det samtidig, hvordan denne adfærd *“spreders sig hurtigt ned i ens team”*. Dermed understøtter empirien Edmondsons (2020) forståelse af tavshed som et relationelt mønster, der kan sprede sig i organisationen og som gradvist kan normalisere sig i teams.

På den måde viser analysen os, at manglende psykologisk tryghed ikke forbliver et individuelt anliggende hos teamlederen, men forplanter sig relationelt og organisatorisk. Tavsheden udvikler sig til et kollektivt mønster, hvor deltagelse og videndeling reduceres, og hvor centrale perspektiver forbliver usagte. Dette understøtter Edmondsons (2020) forståelse af tavshed som en epidemi. En epidemi, der, hvis den ikke adresseres, kan underminere både læring og organisatorisk udvikling (Edmondson, 2020, s. 62-68).

Tavshedens udbredelse får dermed konsekvenser, der rækker ud over, i eksemplet her, den enkelte teamleder og påvirker organisationens mulighed for deltagelse og videndeling på tværs. I det følgende undersøges, hvordan manglende psykologisk tryghed kommer til udtryk i reduceret deltagelse og begrænset videndeling i organisationen.

Manglende deltagelse og videndeling på tværs

Analysen af tavshed og psykologisk utryghed har vist, at teamledernes tilbageholdenhed ikke alene får betydning for deres villighed til at ytre sig i fælles fora, men også for deltagelse, videndeling og læring på tværs af organisationen. I undersøgelsen træder et mønster frem, hvor viden i høj grad forbliver hos den enkelte teamleder eller inden for det enkelte team, frem for at blive delt og anvendt på tværs.

I det følgende analyserer vi, hvordan manglende psykologisk tryghed kommer til udtryk i begrænset deltagelse og videndeling samt hvordan dette medfører, at læring bliver individuel, lokal og usynlig, på trods af høj faglighed og motivation blandt teamlederne og deres teams.

Flere teamledere giver under 1. intervention udtryk for, at der mangler fælles drøftelser og overblik på tværs, eksempelvis gennem udsagn som: *“Vi har slet ikke de snakke om, hvad vi kan bruge hinanden til”* og *“kan nogen af os overhovedet sætte os ned og sige, hvilke projekter der er i gang?”*. Disse udsagn giver os et indtryk af, at videndeling på tværs i organisationen er begrænset samt at læring dermed i høj grad forbliver forankret lokalt.

Med afsæt den forudgående analyse af frygten for at sige noget og tavshedens epidemi, retter vi nu blikket mod Edmondsons (2020) forskning i frygt som motivationsskabende redskab. Edmondson (2020) påpeger, at frygt historisk har været anvendt som styrings- og motivationsform, særligt i mere rutineprægede arbejdssammenhænge, hvor ledere har antaget, at medarbejdere vil arbejde hårdere for at undgå ubehagelige konsekvenser. Et motivationsredskab, som hun peger på, desværre, fortsat, bevidst eller ubevidst, anvendes af mange ledere i dag (Edmondson, 2020, s. 43-44).

Edmondson (2020) argumenterer for, at frygt hæmmer læring. Neurovidenskabelig forskning viser, at frygt lægger beslag på fysiologiske ressourcer og leder dem væk fra de dele af hjernen, der understøtter arbejdshukommelse og bearbejdning af ny information. Som mennesker har vi dermed vanskeligt ved at præstere vores bedste, når vi er bange. Mængden af psykologisk tryghed får dermed afgørende betydning for, hvordan den enkelte engagerer sig i læringsadfærd og videndeling (Edmondson, 2020, s. 44).

Vi hæfter os ved, at lav psykologisk tryghed og frygt ikke blot påvirker teamledernes villighed til at ytre sig i fælles fora, men også har direkte konsekvenser for, hvordan læring

organiseres og praktiseres i organisationen. Når det opleves af teamlederne som risikabelt at stille spørgsmål, dele viden eller bringe usikkerhed i spil, så reduceres tilbøjeligheden til at ville engagere sig i fælles læringsprocesser. Teamlederne vil som følge heraf orientere sig mod individuelle løsninger og lokale håndteringer, hvor læring kan foregå uden eksponering for interpersonelle risici.

Frygt bliver dermed ikke kun et følelsesmæssigt vilkår, men også en faktor for, hvordan viden bringes i spil og deles i organisationen. Den manglende psykologiske tryghed bidrager derved til, at læringen i stigende grad bliver fragmenteret, usynlig og forankret i de enkelte teams frem for i stedet at blive delt og udviklet på tværs. Dette understøttes af undersøgelsen, hvor teamlederne under 2. intervention med os beskriver, hvordan videndeling erstattes af individuelle løsninger: *“I stedet går vi med det selv og finder ud af det selv”*.

Vi oplever, at dette peger på et centralt analytisk fund i materialet, nemlig at læring i organisationen i høj grad bliver lokal frem for teambaseret. For at uddybe dette inddrages Edmondsons skelnen mellem individuel læring (“lær-hvad”) og teambaseret læring (“lær-hvordan”), hvor psykologisk tryghed spiller en afgørende rolle for, om viden bringes i spil kollektivt (Edmondson, 2020, s. 70).

For Edmondson (2020) er teambaseret læring (“lær-hvordan”) kendetegnet ved, at viden bringes i spil gennem videndeling, fælles refleksion og dialog om praksis. Denne form for læring forudsætter, at medarbejdere oplever det som trygt at dele deres perspektiver og erkende usikkerhed i fællesskab. Når psykologisk tryghed er lav, reduceres denne form for læringsadfærd og læring forbliver i højere grad individuel og tavs (Edmondson, 2020, s. 71)

Dette mønster genfinder vi tydeligt i empirien fra 2. intervention, hvor teamlederne giver udtryk for, at der er høj faglighed og viden til stede, men at denne viden ikke bringes i spil kollektivt: *“Vi ved alle noget – og tilsammen ved vi endnu mere, men vi bruger det ikke”*.

Udsagnet peger på en oplevelse af et uudnyttet videnspotentiale i organisationen, hvor den samlede viden ikke omsættes til fælles læring. Ser vi det i lyset af Edmondsons teori kan vi forstå det som et udtryk for lav psykologisk tryghed, hvor teamlederne, trods høj faglighed og motivation, ikke oplever de nødvendige betingelser for at bringe deres viden i spil.

Edmondson (2020) understreger, at psykologisk tryghed er afgørende for at frigøre talent og sikre, at medarbejdere både kan og vil anvende deres kompetencer i praksis (Edmondson, 2020, s. 58). Dermed bliver læringen ikke et fælles organisatorisk anliggende, men individualiseres, hvilket begrænser organisationens muligheder for organisatorisk læring.

Ledelseskommunikation som kilde til psykologisk utryghed og manglende læring

I forlængelse af analysen om manglende deltagelse og videndeling på tværs retter vi nu blikket mod ledelseskommunikationens betydning for psykologisk tryghed og organisatorisk læring. Analysen af ledelseskommunikationen peger på, at ledelsens kommunikations- og beslutningspraksis har afgørende betydning for, om teamlederne oplever rammerne som meningsfulde og psykologisk trygge nok til at engagere sig i fælles læringsprocesser.

Teamledernes udsagn peger på en oplevelse af ledelseskommunikationen som ensidig, uforudsigelig og præget af manglende tydelighed ift., hvornår der er tale om dialog, og hvornår beslutninger allerede er truffet. Udsagn som *“find selv ud af det”*, *“det er tilfældigheder, hvad vi får at vide”* og *“det er besluttet udenom os”* efterlader teamlederne i en position, hvor de ikke ved, hvornår deres stemme har betydning, eller hvad der forventes af dem.

Som tidligere præsenteret nævner Edmondson (2020), at psykologisk tryghed lever på gruppeniveau samt at psykologisk tryghed i høj grad formes af de nærmeste ledere (Edmondson, 2020, s. 41). Med ovenstående udsagn fra teamlederne tolker vi det sådan, at ledelsens kommunikation skaber en vis form for utryghed hos teamlederne, da den ikke lægger op til dialog og et trygt rum at ytre sig i.

Set i lyset af Edmondsons teori kan denne form for ensidig og uforudsigelig kommunikation forstås som en barriere for psykologisk tryghed. Når medarbejdere ikke oplever, at deres input bliver hørt eller værdsat, reduceres villigheden til at engagere sig i lærings- og videndelingsaktiviteter. Frygt for at tale, eksempelvis at stille spørgsmål, dele viden eller påpege problemer, bliver dermed et centralt element i, hvordan læring organiseres, idet teamlederne i højere grad orienterer sig mod individuelle løsninger og lokale håndteringer. Dette kommer tydeligt til udtryk i teamledernes oplevelser af kommunikationskurset: *“det er vi aldrig blevet spurgt ind til, vi er ikke blevet spurgt”*, *“der er ingen, der spørger ind til det,*

eller nævner for os, hvorfor vi skal på den uddannelse”, og “vi kan så sidde tilbage med tanken om, om jeg skal blive bedre til at kommunikere? Eller hvad handler det her om?”.

Disse udsagn illustrerer, at teamlederne ikke oplever en klar kobling mellem deres behov og de læringsaktiviteter, der tilbydes, hvilket kan være hæmmende for engagementet og læringen.

Konsekvensen af denne form for kommunikation og lav psykologisk tryghed står også frem i teamledernes beskrivelser af manglende læring og opfølgning. Udsagn som *“forløb på Absalon er droppet”,* forløbene *“vi ses i morgen.... og teamets opgaver... taler vi ikke om mere”* samt *“kommunikationskursus uden transfer”* tydeliggør for os, at den undersøgte organisation kan igangsætte læringsprocesser, men har vanskeligt ved at forankre og vedligeholde den ændrede praksis.

Når erfaringer ikke bringes i spil, og der ikke følges op på igangsatte initiativer, bliver læring ikke et fælles organisatorisk anliggende, men et individuelt ansvar. Vi oplever, at dette skaber en oplevelse af meningsløshed og træthed blandt teamlederne, hvilket yderligere hæmmer deres engagement og læringsadfærd. Udsagnene ovenfor viser, at ledelseskommunikationen direkte strukturerer, hvordan viden bringes i spil. Når kommunikationen er ensidig, uforudsigelig og uden mulighed for dialog, bliver det uklart for teamlederne, hvornår deres input er efterspurgt, og hvilke beslutninger de kan påvirke, hvilket kan medføre en oplevelse af interpersonel risiko, altså at der risiko for at sige noget forkert eller blive vurderet negativt. I forlængelse heraf argumenterer Bager (2023) for, at hvis ikke medarbejderne forstår meningen med situationen, er der stor sandsynlighed for, at medarbejderne udvikler involverings- og forandringstræthed, der kan opleves, som modstand mod forandring. Ifølge Bager (2023) handler det oftere om uhensigtsmæssig ledelseskommunikation og almindelig medarbejder fornuft og skepsis. Hvis distriktsledelsen oplever, at teamlederne udviser modstand mod forandringer, kan årsagen være, at ledelseskommunikationen er utilstrækkelig ift. meningsskabelse. Hvis ikke distriktsledelsen oplever denne modstand som en konsekvens af teamledernes forandringstræthed, frem for at adressere årsagen, i egen utilstrækkelighed, så forbliver denne en uforløst udfordring i den undersøgte organisation, og kan dermed have indvirkning på bæredygtige forandringer (Bager, 2023, s. 44-45).

Den manglende psykologiske tryghed på gruppeniveau betyder, at teamlederne i højere grad orienterer sig mod individuelle løsninger og lokale håndteringer, hvor deres viden kan anvendes uden risiko for social eller faglig kritik. Konsekvensen heraf bliver, at læringen er fragmenteret. Deres erfaringer, forskellige indsigter og gode måder at håndtere praksis på forbliver i det enkelte team og dermed ikke delt og udviklet på tværs. Det vil sige, at den kollektive dimension af læring, hvor teammedlemmerne lærer af hinanden og hinandens refleksioner og eksperimenter, det vi tidligere præsenterede som "lær-hvordan" hæmmes, da psykologisk tryghed, som Edmondson (2020) fremhæver, er en afgørende forudsætning for teambaseret videndeling og fælles læring (Edmondson, 2020, s. 69-71). Uden et trygt rum, til at stille spørgsmål, dele tvivl eller diskutere problemer i, forbliver læring usynlig og det organisatoriske potentiale forbliver uforløst til trods for både motivation og høj faglighed.

Samlet viser analysen, hvordan ledelseskommunikation, psykologisk tryghed og organisatorisk læring hænger tæt sammen. At utydelig, ensidig og uforudsigelig kommunikation kan være med til at underminere psykologiske tryghed, hvilket reducerer deltagelse og videndeling. Som konsekvens heraf bliver læringen fragmenteret, usynlig og med manglende opfølgning, på trods af både motivation og høj faglighed blandt teamlederne, hvilket påvirker muligheden for at udvikle organisatorisk læring.

Relationel og distribueret ledelseskommunikation som forudsætning for bæredygtige forandringer

Vi erfarer, at teamlederne oplever, at top-down og ensidig kommunikation begrænser deres mulighed for at engagere medarbejderne i meningsfulde dialoger og kollektiv læring. En teamleders udsagn illustrerer dette tydeligt: *"vi ved alle noget, og tilsammen ved vi endnu mere, men vi bruger det ikke"*. Dette viser, at kommunikationen ofte ikke understøtter inddragelse eller vidensdeling. Det er ligeledes blevet tydeligt for os, at psykologisk tryghed er afgørende for, at teamlederne kan bringe deres viden i spil og deltage aktivt i forandringsprocesser.

Set i dette lys oplever vi, at kommunikationen ikke blot er et redskab til implementering af forandringer, men en afgørende betingelse for, om den undersøgte organisation

overhovedet formår at omsætte overordnede forandringsambitioner til kollektiv læring og praksisudvikling.

Som nævnt i problemfeltet til projektet arbejder den undersøgte organisation med at implementere den nye ældrereform (Retsinformation, 2024). På baggrund heraf arbejder mange kommuner med en reorganisering i ældreplejen, hvor der bevæges fra en mere traditionel opgave- og ydelsesorienteret tilgang til et mere team- og helhedsorienteret fokus. Dette gælder også for den undersøgte organisation, hvor det betyder, at pleje- og omsorgsopgaver i stigende grad organiseres i faste, tværfaglige og selvstyrende teams, som får et udvidet ansvar for planlægning, prioritering og faglige beslutninger i relation til borgernes samlede forløb.

Denne organisering er i tråd med ældrereformens ambition om en mere borgercentreret, helhedsorienteret og tillidsbaseret ældrepleje. Samtidig indebærer overgangen til selvstyrende teams en forskydning i ledelsesforståelsen, hvor ledelse ikke alene udøves af den formelle leder, men i højere grad distribueres mellem teamets medlemmer og forankres i den daglige praksis. Ledelse bliver dermed et fælles anliggende, som udøves situeret og relationelt i teamets samarbejde om opgaverne. Forskydningen i organiseringen og ledelsesforståelsen stiller samtidig nye krav til den måde hvorpå ledelsen og kommunikationen praktiseres i organisationen, hvilket peger på behovet for relationel og distribueret ledelseskommunikation (Aggerholm, 2023); (Bager, 2023)).

I en relationel og distribueret ledelsespraksis foregår ledelse som et socialt skabt fænomen gennem interaktion mellem organisationens aktører. Helle Kryger Aggerholm (2023) understreger, at ledelse udfolder sig gennem interpersonelle interaktioner, hvor både ledere og medarbejdere bidrager til beslutninger og handlinger, og at kommunikation er central for at skabe retning, tillid og engagement (Aggerholm, 2023, s. 109-117). Ann Starbæk Bager (2023) viser, at involveringsorienteret kommunikation, kendetegnet ved horisontal og symmetrisk dialog, bedst muliggør samskabelse af viden og løsninger, snarere end alene at formidle information (Bager, 2023, s. 43).

Vi forstår det sådan, at når ledelsen i stigende grad distribueres og forankres i teams, forudsætter det, at kommunikationen understøtter dialog, gensidig involvering og videndeling på tværs af organisatoriske niveauer. Uden relationel og involveringsorienteret

kommunikation risikerer ambitionerne om selvstyring, tillid og kollektiv læring at forblive formelle idealer snarere end realiteter i praksis.

Undersøgelsen viser dog, at teamlederne sjældent oplever denne gensidige relation. Citater som *“find selv ud af det”* og *“det er tilfældigheder, hvad vi får at vide”* illustrerer, at teamlederne ofte står alene med at tolke og implementere beslutninger. Som belyst tidligere fremhæver Edmondson (2020) at psykologisk tryghed og ensidig kommunikation kan føre til tilbageholdenhed, som forplanter sig gennem organisationen. I den forbindelse oplever vi, at når teamlederne ikke inddrages aktivt, så reduceres organisationens mulighed for kollektiv læring, og dermed forbliver erfaringerne fragmenterede og lokale. Dette bekræfter en af teamlederne under en af interventionerne, hvor hun ifm. dialog vedr. de nye implementeringer og nye kollegaer i organisationen siger: *“Man mister teamledere og kollegaer på det, fordi vi ikke formår at støtte dem.”*

Aggerholm (2023) fremhæver, at ansvar og beslutninger bør deles på tværs af organisatoriske niveauer (Aggerholm, 2023, s. 115-117), men undersøgelsen viser os, at teamlederne sjældent oplever dette handlingsrum. Det betyder, at de ikke tydeligt ved, hvornår deres indsats har betydning, eller hvordan de kan bidrage til udvikling på tværs af teams. Relationel og distribueret ledelseskommunikation handler derfor ikke blot om information, men om at skabe rammer for dialog, refleksion og samskabelse.

Bager (2023) og Halstrøm (2023) peger på, at relationel ledelse, når den praktiseres korrekt, understøtter bæredygtige forandringer ved at aktivere teamledernes kompetence, autonomi og samhørighed (Petersen, 2023). Empirien viser os, at manglende dialog og inddragelse skaber frustration og tab af engagement. Et citat som *“det er svært at vide, hvad der forventes”* illustrerer, at uklare rammer hæmmer både motivationen og den organisatoriske læring.

Samlet viser teorien og undersøgelsen os, at relationel og distribueret ledelseskommunikation er central for at fremme bæredygtige forandringer, forstået som forandringer, der kan integreres i organisationens praksis og understøtte langsigtet læring og udvikling. Vi erfarer, at når kommunikationen skaber forståelse for beslutninger og samtidig giver teamlederne mulighed for at handle selvstændigt, reflektere og bidrage aktivt, så understøttes den kollektive læring og de organisatoriske erfaringer kan dermed

bringes i spil på tværs af deres teams, hvilket sikrer, at forandringerne ikke blot igangsættes, men også fastholdes og udvikles i praksis.

Diskussion

I dette diskussionsafsnit tager vi fat i vores fund gennem analysen omhandlende organisatorisk læring, ledelseskommunikation, herunder relationel og distribueret ledelse, samt psykologisk tryghed i en organisation med kontinuerlige forandringsprocesser. Vores overordnede formål er fortsat at undersøge, hvordan kommunikationen kan understøtte udvikling af organisatorisk læring og dermed fremme mere bæredygtige forandringer.

Vi har struktureret diskussionen i det følgende:

- Først præsenterer vi et opsamlende analytisk overblik over centrale fund, hvor fokus er på, hvordan kommunikationsformer, herunder relationelle praksisser og psykologisk tryghed påvirker organisatorisk læring og forankring af forandringer.
- Dernæst belyser vi et fremadskuende perspektiv med konkrete tiltag, som den undersøgte organisation kan anvende for at styrke engagement, videndeling og relationel tillid.
- Herefter præsenterer vi vores kritiske refleksioner over teoriernes styrker og begrænsninger samt diskuterer vores metodiske overvejelser.

Opsamlende analytisk overblik over centrale fund

Vores fund gennem analysen peger på, at ledelseskommunikation, herunder relationel og distribueret ledelse samt psykologisk tryghed udgør centrale faktorer, der har afgørende betydning for organisatorisk læring og forankring af forandringsinitiativer i den undersøgte organisation.

Ledelseskommunikationens betydning for læring i forandringsprocesser:

Vores fund viser, at ledelseskommunikationen ofte foregår som top-down-kommunikation, "find selv ud af det", eller er fragmenteret og uklar. Dette skaber uklarhed omkring formål, forventninger og strategiske beslutninger, begrænser mulighed for meningsskabelse og hæmmer teamledernes evne til at omsætte strategiske beslutninger til praksis. Den utydelige kommunikation underminerer dermed både udviklingen af organisatorisk læring og psykologisk tryghed, da teamlederne kan opleve usikkerhed og undgå at stille spørgsmål eller søge dialog.

Denne utydelige kommunikation viser samtidig betydningen af psykologisk tryghed i læringsprocesser, som vi uddyber nedenfor.

Psykologisk tryghed som forudsætning for deltagelse og læring:

Lav psykologisk tryghed fremstår som en central barriere for, at teamlederne kan stille spørgsmål, dele viden og udfordre beslutninger. Vi erfarer, at tavshed fungerer som en beskyttelsesstrategi, hvilket hæmmer refleksion, videndeling og læring. Denne begrænsning af åben dialog øger samtidig risikoen for fejl, misforståelser og ineffektiv implementering af forandringsinitiativer. Lav psykologisk tryghed hæmmer dermed både teamledernes egen læring og deres bidrag til udviklingen af organisatorisk læring, og kan forstås som en form for "tavshedens epidemi" i organisationen.

Ud over den enkeltes tryghed spiller også relationel og distribueret ledelse en central rolle for, hvordan læring kan forankres bredt i organisationen.

Relationel og distribueret ledelseskommunikation som forudsætning for bæredygtige forandringer:

Relationel og distribueret ledelseskommunikation udgør et afgørende potentiale for at styrke teamledernes rolle som drivkraft i forandringsprocesser. Fravær af dialog og relationel opbakning begrænser teamledernes mulighed for at fungere som katalysatorer for forandring i deres teams. Når erfaringer og viden fra teamlederne ikke systematisk inddrages, udnyttes den undersøgte organisations potentiale for distribueret ledelse ikke fuldt ud, hvilket hæmmer både læring og forankring af forandringsinitiativer. Relationel

ledelseskommunikation og aktiv involvering af teamlederne kan derimod understøtte videndeling, engagement og udvikling af organisatorisk læring, hvilket bidrager til mere bæredygtige forandringer i organisationen.

Hovedfund og det fremadskuende perspektiv

Samlet viser vores fund, at tydelig ledelseskommunikation, psykologisk tryghed og relationel ledelse er tæt forbundne elementer, som tilsammen skaber rammerne for organisatorisk læring og forankring af forandringsinitiativer. Manglende klarhed i kommunikation, lav psykologisk tryghed og fravær af relationel praksis hæmmer teambaseret læring og reducerer organisationens potentiale for bæredygtige forandringer. På baggrund af disse fund kan organisationen fremadrettet overveje konkrete tiltag, der styrker engagement, videndeling og relationel tillid, hvilket vi vil uddybe og komme med vores bud på i det følgende afsnit.

Fremadskuende perspektiv – hvad kan gøres anderledes?

I det følgende, på baggrund af analysens hovedfund, præsenterer vi i det følgende afsnit konkrete tiltag, der fremmer refleksion, videndeling og relationel tillid, og som understøtter læring gennem erfaring. Tiltagene skal både adressere kommunikationen fra ledelsen, styrke teamledernes oplevelse af psykologisk tryghed og udvikle relationel ledelsespraksis, så teamlederne i højere grad kan fungere som aktive drivkræfter for forandring.

Set i lyset af analysens fund, hvor lav psykologisk tryghed og tavshed fremstår som gennemgående barrierer for læring og forankring af forandringsinitiativer, peger vores diskussion på, at den undersøgte organisation fremadrettet må arbejde mere målrettet med at skabe rammer, hvor teamledere oplever det som legitimt og sikkert at ytre sig. Hvis tavshed fortsat fungerer som en beskyttelsesstrategi, risikerer organisationen at miste adgang til den viden og de erfaringer, der er afgørende for læring gennem erfaring.

I et fremadskuende perspektiv ser vi, at den undersøgte organisation med fordel kan overveje at etablere faste refleksionsfora, hvor teamlederne systematisk inviteres til at dele udfordringer, erfaringer og stille spørgsmål uden frygt for negative konsekvenser. Sådanne fora kan ses som et konkret svar på analysens fund om tilbageholdenhed og manglende dialog. Samtidig peger analysen på et behov for ledertræning i håndtering af interpersonelle risici, da det ikke er tilstrækkeligt blot at opfordre til åbenhed, hvis organisationens reaktioner fortsat opleves som uforudsigelige eller fraværende.

Edmondson (2020) definerer psykologisk tryghed som *“... troen på, at arbejdsmiljøet er så trygt, at folk tør løbe interpersonelle risici”* (Edmondson, 2020, s. 36). Set i relation til vores fund bliver denne definition særlig relevant, fordi netop de handlinger, der indebærer interpersonelle risici at dele information, stille spørgsmål eller påpege problemer, er dem, teamlederne i analysen i vid udstrækning undlader. Diskuteret i et fremadskuende perspektiv peger dette på, at organisationens udfordring ikke blot handler om kommunikationsformer, men om de betingelser, som gør kommunikation mulig.

Psykologisk tryghed er ifølge Edmondson (2020) et organisatorisk kendetegn, som ledere aktivt kan og skal bidrage til at skabe (Edmondson, 2020, s. 42). Det rejser spørgsmålet om, hvordan distriktsledelsen konkret kan tage ansvar for at ændre de mønstre, analysen peger på. Edmondson (2020) fremhæver tre indbyrdes forbundne praksisser som centrale: at sætte de rigtige rammer, invitere til deltagelse og reagere konstruktivt (Edmondson, 2020, s. 205) se også bilag 11, hvor vi præsenterer Edmondsons tabel med lederens værktøjskasse til opbygning af psykologisk tryghed. I en organisation præget af hyppige forandringsprocesser kan disse praksisser ses som et muligt afsæt for at bevæge sig fra tavshed og individuel tilpasning mod mere kollektiv læring.

At sætte de rigtige rammer indebærer ifølge Edmondson (2020) en fælles rammesætning, der gør den undersøgte organisations virkelighed mere tydelig og fælles. Diskuteret i relation til vores fund kan dette forstås som et behov for, at distriktsledelsen mere aktivt genrammesætter forandringsprocesser, så teamlederne ikke overlades til egne fortolkninger. Når tidligere erfaringer med manglende inddragelse præger teamledernes forventninger, kan nye initiativer hurtigt blive mødt med tilbageholdenhed. En tydelig og fælles rammesætning kan her fungere som et middel til at reducere usikkerhed og skabe

større klarhed om, hvorfor og hvordan input fra teamlederne er relevante (Edmondson, 2020, s. 206).

Samtidig peger både analysen og teorien på, at invitation til deltagelse ikke kan stå alene. Som Christian Ørsted (2025) formulerer det: *“vi skal være bedre til at tale om det, vi ikke taler om – og det kan lykkes, hvis vi styrker vores samtaleformer”* (Ørsted, 2025, s. 9). Det fremadskuende spørgsmål bliver derfor ikke kun, om der skabes rum for dialog, men hvordan ledelsen reagerer, når dialogen faktisk opstår. Edmondson (2020) understreger, at lederens reaktion er den egentlige test på psykologisk tryghed samt at konstruktive, anerkendende reaktioner er afgørende for, om medarbejdere tør bidrage igen (Edmondson, 2020, s. 208).

I denne sammenhæng anvender Edmondson (2020) fabelen om de ‘blinde mænd og elefanten’ som metafor for kompleks organisatorisk virkelighed, hvor ingen enkeltperson har det fulde overblik (Edmondson, 2020, s. 208). Diskuteret i relation til vores fund peger dette på, at den undersøgte fremadrettet kan have gavn af at høre teamledernes forskellige perspektiver som nødvendige brikker i en samlet forståelse snarere end som individuelle problemer, der skal løses lokalt. En mere systematisk inddragelse og sammensætning af disse perspektiver kan dermed bidrage til både organisatorisk læring og mere bæredygtige forandringer.

På baggrund af analysen kan det diskuteres, hvordan den undersøgte organisation fremadrettet med fordel kan styrke distriktsledelsens kommunikative kompetencer. Dette fremstår særligt relevant i en kontekst præget af selvledende teams, hvor ledelse i høj grad er distribueret, og hvor teamlederne forventes at omsætte strategiske beslutninger til praksis. Som Aggerholm (2023) beskriver, kommer ledelsens kommunikative kompetencer netop i spil, når ledelse forstås og praktiseres som en distribueret aktivitet (Aggerholm, 2023, s. 113).

Distribueret ledelse indebærer en forståelse af ledelse som en fælles og samskabende proces, hvor ledelseskommunikation ikke blot er et middel til information, men en central forudsætning for koordinering, mening og handling (Aggerholm, 2023, s. 113). Set i lyset af

analysens fund, hvor teamlederne oplever manglende klarhed og begrænset dialog, peger dette på et behov for et kommunikativt omdrejningspunkt, der adskiller sig fra den nuværende praksis.

Diskuteret i et fremadskuende perspektiv indebærer dette, at distriktsledelsens kommunikation i højere grad må være tydelig ift. fælles forståelser af retning, strategi, formål, struktur og processer. Ifølge Aggerholm (2023) kan en sådan kommunikationspraksis bidrage til at understøtte en flad organisationsstruktur og en kultur, der fremmer autonomi og selvbestemmelse (Aggerholm, 2023, s. 115). Vi oplever, at dette fremstår som et centralt udviklingspunkt, idet analysen netop viser, at teamlederne efterspørger større klarhed og mulighed for at bidrage aktivt til, hvordan den undersøgte organisations mål realiseres i praksis.

I forlængelse heraf kan det diskuteres, hvorvidt at distriktsledelsens kommunikation ikke alene bør handle om at formulere mål, men også om at skabe rum for teamledernes perspektiver og erfaringer. Aggerholm (2023) peger på, at medarbejderne, her teamlederne, skal have mulighed for at give deres besyv med i forhold til, hvordan de opstillede mål nås, hvis distribueret ledelse skal fungere meningsfuldt (Aggerholm, 2023, s. 115). En sådan tilgang kan samtidig bidrage til at styrke engagement, ejerskab og læring, som analysen peger på er udfordret.

I denne sammenhæng er vi stødt på 5R-afstemtmodellen, der fremstår som et konkret og anvendelsesorienteret bud på, hvordan den undersøgte organisation og distriktsledelsen fremadrettet kan arbejde mere systematisk med ledelseskommunikation (Aggerholm, 2023, s. 116). Modellen tager udgangspunkt i, at uklarhed i organisationer ofte opstår, når der mangler fælles afstemning om centrale organisatoriske forhold. En uklarhed, som analysen netop har vist præger teamledernes oplevelser. Modellen tilbyder dermed et kommunikativt greb til at skabe denne nødvendige afstemning.

Vi ser muligheder i, ved eksplicit at arbejde med, 5R-afstemtmodellen, med *Retning* (hvad er formål og mål), *Rammer* (hvilke strukturelle og organisatoriske betingelser gælder), *Roller* (hvem har ansvar for hvad), *Relationer* (hvordan samarbejder vi), og *Resultater* (hvad forventes der at komme ud af indsatsen), kan ledelsen skabe større gennemsigtighed og fælles forståelse. Set i lyset af analysens fund, hvor teamlederne oplever uklarhed omkring

forventninger, ansvar og prioriteringer, oplever vi, at modellen kan fungere som et fælles refleksions- og dialogværktøj snarere end et styringsredskab.

Diskuteret i et fremadskuende perspektiv kan 5R-afstemtmodellen dermed understøtte en mere relationel og dialogbaseret kommunikationspraksis, hvor distriktsledelsen og teamlederne sammen afstemmer forståelser frem for blot at modtage information. Herved kan modellen bidrage til at reducere den usikkerhed, analysen peger på hos teamlederne, og samtidig skabe et fælles sprog for forventninger, ansvar og samarbejde, som er afgørende for både organisatorisk læring og bæredygtige forandringer.

Analysen har vist, at ledelseskommunikationen under forandringsprocesser i den undersøgte organisation er præget af en transmissionsorienteret kommunikation, og top-down tilgang, som teamlederne giver udtryk for at opleve som mangelfuld ift. dialog, støtte og meningsskabelse. Analysen peger på, at ledelseskommunikation er en central betingelse for, hvorvidt forandringsprocesser udvikler sig til organisatorisk læring og særligt vigtigt er det derfor, at distriktsledelsen i den undersøgte organisation bevæger sig fra en overvejende transmissionsbaseret tilgang, til en mere dialogisk og feedbackorienteret kommunikationstilgang. Det gør det muligt for organisationen at udvikle praksis og tilpasse sig omgivelserne, gennem inddragelse af teamledernes erfaring, viden og refleksion (Stegeager & Laursen, 2015, s. 69).

Ledelseskommunikationen skal både fungerer, som en styrende ramme under forandringsprocesser, med tydeligt formål og retning og samtidig som fundament for, at forandringsprocesser kan udvikle sig, til organisatoriske læreprocesser. Med en styrende ramme skal det ikke forstås, at teamlederne først skal inddrages, når "alt er på plads" og 'kompendiet' klar. Forandringsprocesser kan alligevel ikke på forhånd planlægges ned til mindste detalje, så derfor bør ledere på alle niveauer få indsigter i beslutningernes rationale, tidshorisonten, det afklarede og det uafklarede og særligt have mulighed for at stille spørgsmål og diskuterer mulige udfordringer med lederkollegaer (Petersen, 2023, s. 347).

Et centralt diskussionspunkt er spændingen mellem distriktsledelsens behov for styring, hvor den transmissionsprægede kommunikationstilgang, kan udspringe af behov for klarhed over processer og kontrol, samtidig med en opmærksomhed på, at denne

kommunikationstilgang påvirker den undersøgte organisations mulighed for at lære af praksis. Dette vil indebære, at distriktsledelsen foretager bevidste valg og prioriteringer, hvor styring og læring ikke nødvendigvis står i modsætning til hinanden, men må balanceres i takt med forandringernes kompleksitet. Dette skal forstås som, at distriktsledelsen skal vælge, hvornår styring fastholdes, gennem klare rammer og beslutninger og hvornår der skabes rum for dialog, feedback og fællesrefleksion. Det ene udelukker ikke det andet. Hvis vi genbesøger det i analysen nævnte udsendte kompendie, så vurderer vi, at dette er at betegne som transmissionspræget styring. Distriktsledelsen kunne efterfølgende invitere teamlederne til dialog mhp. medhedstænkning omkring den planlagte proces og aktivt involvere dem, således at erfaringer fra praksis kan bidrage til at justere den fremadrettede forandringsproces (Frimann, Hersted, & Søbye, 2025, s. 84) .

Lauesen og Stegeager (2015) argumenterer for, at organisatorisk læring handler om at fremme udviklingen af redskaber til at eksplicite individuelle og implicitte erfaringer, der gør, at man kan lære af hinandens erfaringer i organisationen (Stegeager & Laursen, 2015, s. 71). Et sådant redskab kan være noget så simpelt som dialog, hvilket kan gøre det at eksplicite teamledernes individuelle og implicitte erfaringer. Forståelsen af organisatorisk læring, som fejlretning gennem feedbackinteraktioner forudsætter, at organisationens medlemmer oplever det som legitimt og meningsfuldt at bringe tvivl, usikkerhed og kritik i spil. Vi erfarer, at analysen imidlertid indikerer, at teamlederne i den undersøgte organisation i begrænset omfang oplever dette som en reel mulighed, hvilket er bidragende til, at læringen forbliver individbåret frem for organisatorisk forankret.

Hvis kravet til læring er meget omfattende, som i forandringsprocesser, hvor meget ændres, f.eks. opgaver, relationer, struktur m.m., kan læringstilpasningen være utilstrækkelig. Dette gør sig ligeledes gældende, hvis forandringsprocesser stiller modsatrettede krav, f.eks. driftsoptimering, samtidig med personalenedskæring (Keller, 2015, s. 94). Det tyder derfor på, at læringstilpasningen gennem fejljustering ikke altid er tilstrækkelig og der kan være begrænsninger ved en tilpasningsorienteret læringsforståelse. Vi ser muligheder i, at der for at skabe bæredygtige forandringer kan være behov for et funktionalistisk perspektiv, en transformativ læringstilgang, der indebærer: "*ændring i selvets organisation*" (Illeris, 2013, s. 58) og dermed en ændring i individets adfærd og fremadrettede handlinger, ved en ændring af individets strukturerede skemaer. Da transformativ læring er yderst krævende

og belastende, bør denne læringstilgang kun finde sted i situationer, hvor der ikke er nogen anden bæredygtig udvej (Illeris, 2013, s. 61). Det er derfor vigtigt, at distriktsledelsen fremadrettet er i stand til at veksle mellem, og aktivere den læringstype, der i en given situation er relevant.

Kritisk refleksion over anvendt metode og teori

I dette diskussionsafsnit reflekterer vi kritisk over de teoretiske perspektiver og metodiske valg, som har dannet grundlag for projektets analyse. Vores formål er at diskutere styrker, begrænsninger og implikationer af de valgte tilgange.

Analysen er afgrænset til at undersøge ledelseskommunikation, herunder relationel ledelse, samt psykologisk tryghed, hvilket giver et fokuseret billede af, hvordan disse faktorer påvirker organisatorisk læring. Samtidig betyder det, at andre relevante organisatoriske og individuelle forhold ikke systematisk indgår i undersøgelsen, hvilket bør medtænkes i vurderingen af fundenes generaliserbarhed.

Vi oplever, at Edmondsons teori om psykologisk tryghed tydeligt forklarer, hvorfor lav tryghed hæmmer deltagelse og læring i teams. Teorien kan dog ikke alene redegøre for, hvorfor enkelte teamledere trods lav tryghed aktivt opsøger dialog eller skaber lokale læringsinitiativer. Her peger Stegeager og Laursen (2015) på betydningen af tilpasningsorienterede feedback-interaktioner, mens Halstrøm og Petersen (2023) begge fremhæver, hvordan transmissionsbaseret kommunikation kan underminere forståelse og ejerskab. Kombinationen af disse perspektiver giver en mere nuanceret forståelse, men antyder samtidig, at organisatoriske strukturer, kultur og relationelle kompetencer spiller en afgørende rolle for, hvordan læring og deltagelse faktisk realiseres. Noget, som vi i vores undersøgelse kunne have undersøgt yderligere.

Metodiske overvejelser og projektets vidensbidrag

Projektets metodiske tilgang og videnskabsteoretiske ståsted, pragmatismen, har haft afgørende betydning for den type viden, der er produceret. Som beskrevet i metodeafsnittet har vi ikke haft til hensigt at producere generel viden i bred forstand, men

snarere at udvikle en teoriinformeret og praksisnær forståelse, der kan bidrage med perspektiver, som inspirerer til videre refleksion og undersøgelse. Dette gør sig gældende for både den undersøgte organisation og i andre organisationer med lignende udfordringer knyttet til forandringsprocesser og organisatorisk læring.

I forlængelse heraf har projektets fremgangsmåde været konstituerende, idet undersøgelsen af kommunikative processer ikke alene har haft til formål at producere viden *om* praksis, men også at bidrage *til* praksis. Gennem aktionsforskningens samskabende tilgang har undersøgelsen søgt at skabe indsigt, som kan kvalificere organisationens måde at omsætte forandringsinitiativer til mere varig organisatorisk læring. Den viden, der er produceret, har således ikke karakter af en direkte løsningsanvisning, men kan indirekte kvalificere håndteringen af det ledelsesmæssige problem ved at synliggøre de kommunikative processer, der former organisationens lærings- og forandringskapacitet.

Denne samskabende tilgang indebærer samtidig en metodisk begrænsning. Vi er bevidste om, at vi som forskere og som facilitatorer af dialogen og refleksionen er en integreret del af undersøgelsesdesignet. Vores rolle og tilstedeværelse samt vores valg af processer er medkonstituerende for den viden, der opstår. Kommunikation skal her ikke blot forstås som formidling af information, men som en praksis, der skaber mening, retning og handlemuligheder i fællesskab. Det betyder, at den viden, der udvikles i projektet, gennem vores undersøgelse, er situeret og procesafhængig og dermed ikke kan adskilles fra de konkrete dialoger og refleksionsrum, som vi har faciliteret.

Aktionsforskning som metodisk tilgang er desuden blevet kritiseret for mangelfuld dokumentation og metodisk stringens (Frimann & Hersted , 2023, s. 29). Vi har med vores bevidsthed om denne kritik arbejdet med flere former for empirisk materiale, herunder bl.a. optagelser, observationer og skriftlig kommunikation. Derudover har visualisering af projektdesignet og aktionsforskningsloops bidraget til at styrke transparens og dokumentation af vores undersøgelsesproces. Vi er dog opmærksomme på, at tilgangen indebærer, at projektets resultater må forstås som kontekstbundne og relationelle snarere end direkte generaliserbare i traditionel forstand.

Set i et kritisk perspektiv betyder de valgte teoretiske og metodiske tilgange også, at visse forhold ikke er blevet systematisk udforsket. Strukturelle, politiske og ressourcemæssige rammer samt bredere organisatoriske magtforhold er kun indirekte belyst gennem teamledernes erfaringer. I den forbindelse er vi bevidste om, at der kan være øvrige forhold, der indimellem begrænser distriktsledelsens mulighed for en dialogisk tilgang, hvilket kan medføre, at de vælger en transformativ tilgang. Dette peger på et potentiale for videre undersøgelser, hvor disse dimensioner inddrages mere eksplicit, hvis der ønskes en mere helhedsorienteret forståelse af, hvad der understøtter eller begrænser bæredygtige forandringer i organisationer præget af kontinuerlige forandringsprocesser.

I et fremadskuende perspektiv kan diskussionen nu lede videre til konklusionens samlede perspektiv på bæredygtige organisatoriske forandringer.

Konklusion

På baggrund af de fund, vi opsummerede i diskussionsafsnittet i relation til projektets problemfelt, peger konklusionen på, hvordan tydelig, dialogbaseret og relationel ledelseskommunikation, i kombination med psykologisk tryghed, kan understøtte teamledernes deltagelse og organisatorisk læring og dermed fremme bæredygtige forandringer i organisationen.

Projektet har fra start undersøgt, hvordan kommunikation i organisationer, der kontinuerligt igangsætter nye forandringsprocesser, kan understøtte organisatorisk læring og dermed fremme mere bæredygtige forandringer.

Vi opstillede nedenstående problematiske situationer, som udgangspunkt for projektets undersøgelse

- at den nuværende ledelseskommunikation i organisationens løbende forandringsprocesser påvirker teamledernes mulighed for at dele erfaringer, stille spørgsmål og lære af praksis.
- at psykologisk tryghed er afgørende for teamledernes deltagelse, videndeling og engagement i forandringer, og at deres psykologiske tryghed er udfordret.

Den nuværende ledelseskommunikation i organisationens løbende forandringsprocesser begrænser teamledernes mulighed for at dele erfaringer, stille spørgsmål og lære af praksis, fordi kommunikationsformen overvejende er transmissionspræget og top-down styret, hvilket betyder, at forandringer formidles som information, der forventes omsat individuelt uden fælles dialog eller refleksion. Herved skabes der ikke rum for, at teamlederne kan eksplicitere tvivl, erfaringer og praksisnære udfordringer, ligesom feedback ikke indgår som en integreret del af kommunikationen.

Dette efterlader teamlederne med et individuelt ansvar for at skabe mening og omsætte strategiske beslutninger til praksis. Samtidig begrænser det organisationens mulighed for at udvikle organisatorisk læring, idet teamledernes erfaringer, refleksioner og praksisnære viden ikke bringes i spil i planlægning og justering af igangværende og fremadrettede forandringsprocesser. Konsekvensen er, at læring individualiseres, erfaringer forbliver usynlige i organisationen, og muligheden for kollektiv organisatorisk læring svækkes.

Manglende dialog øger dermed risikoen for gentagelse af fejl og denne manglende mulighed for fejlretning, kan få betydning for forankring i praksis.

Analysen viser, at tydelig ledelseskommunikation, ikke blot handler om at informerer teamlederne før og under forandringsprocesser, men om at være i dialog og inddrage teamlederne under hele processen.

Analysen peger på, at psykologisk tryghed udgør den centrale forudsætning for, at teamledernes erfaringer kan deles og omsættes til kollektiv organisatorisk læring samt at fraværet heraf medfører, at læring forbliver individbundet og ikke forankres i bæredygtige forandringer.

Manglende psykologisk tryghed kan medføre tavshed og usikkerhed ift. at stille spørgsmål, udtrykke tvivl og erfaringer, hvilket kan forstås som en beskyttelsesstrategi mod interpersonelle risici. Psykologisk tryghed er derfor en betydelig forudsætning for at få teamledernes viden og erfaringer i spil i forandringsprocesserne og dermed udnytte deres fulde potentiale af viden og erfaring.

Analysen peger på, at fravær af relationel og distribueret ledelseskommunikation begrænser teamledernes psykologiske tryghed og dermed organisationens mulighed for at omsætte individuelle erfaringer til kollektiv læring. Udfordringerne i organisationens forandringsprocesser vedrører ikke alene kommunikationen, men i høj grad den måde ledelse praktiseres på. Fraværet af relationel og distribueret ledelse reducerer teamledernes mulighed for at agere som katalysatorer for forandring, fordi den manglende meningsskabelse, begrænser teamledernes evne til at omsætte strategiske beslutninger til teamniveau, hvilket svækker forandringens bæredygtighed.

Samlet viser vores fund i analysen, at organisatorisk læring og bæredygtige forandringer kræver en integreret indsats af meningsfuld relationel ledelseskommunikation samtidig med en kultur præget af psykologisk tryghed, da disse elementer er tæt forbundne elementer, som tilsammen skaber rammerne for organisatorisk læring og forankring af forandringsinitiativer.

Det skal dog understreges, at disse fund er situerede og kontekstafhængige, idet vores teoretiske perspektiver og pragmatiske metodiske valg har formet, hvilke aspekter af kommunikation, ledelse og psykologisk tryghed vi har kunnet belyse.

For at kommunikationen i den undersøgte organisation, med kontinuerlige forandringsprocesser, kan understøtte organisatorisk læring og fremme bæredygtige forandringer, må distriktsledelsen bevæge sig fra en overvejende top-down, transmissionsorienteret praksis til en dialogbaseret og relationel kommunikation, hvor teamledernes erfaringer, spørgsmål og perspektiver systematisk inddrages. Dette kræver, at der skabes rammer, der fremmer psykologisk tryghed, så medarbejderne tør dele viden, stille spørgsmål og bringe tvivl i spil uden risiko. Organisationens understøtte dette ved at etablere faste refleksions- og dialogfora, eller ved at indfører refleksionsfora, på de i forvejen etablerede mødefora, f.eks. på teamledermøderne. Ligeledes kan distriktsledelsen træne den relationelle ledelseskommunikation, og f.eks. anvende modeller som 5R-afstemtmodellen til at skabe fælles forståelse af retning, rammer, roller, relationer og resultater. Samtidig bør distriktsledelsen balancere mellem tilpasningsorienteret læring, hvor forandringsprocesser justeres undervejs, og transformativ læring, hvor dybere ændringer i adfærd og praksis kan forankres, når det er nødvendigt. Ved konsekvent at koble dialog og psykologisk tryghed kan organisationen omdanne individuelle erfaringer til kollektiv læring, styrke teamledernes rolle som aktive deltagere i forandringer, og sikre, at forandringer ikke blot bliver aktiviteter, men bæredygtigt forankres og dermed understøtter udvikling af organisatorisk læring.

Perspektivering

Erfaringerne fra projektets interventioner har gjort os opmærksomme på, hvordan en dialogbaseret og relationel tilgang kan fremme teamledernes engagement og læring. Under 1. og 2. intervention blev det særligt tydeligt, at teamledernes samtaler udviklede sig fra at være præget af uafklarede spørgsmål og bekymringer omkring forandringsprocesser til at blive mere fremadskuende og løsningsorienterede. Dette skete formentlig som følge af en tilpasningsorienteret læring, hvor interaktionen og den kontinuerlige feedback med os som forskere skabte mulighed for refleksion og justering af praksis.

Projektets praktiske begrænsninger gjorde, at vi i undersøgelsen og aktionsforskningen som metodisk greb ikke fik gennemført det 7. element, den fælles formidlingsdag (Frimann & Hersted, 2023). Vi forventer, at erfaringerne fra 2. intervention og den kommende 3. intervention med teamlederne kan pege på, hvordan en formidlingsdag fremadrettet kan afholdes og skabe værdi for organisationen. Vi har en forhåbning om, at 3. intervention vil give yderligere indsigt i, hvordan teamlederne kan styrkes i deres fremadskuende og løsningsorienterede arbejde. Ligeledes ser vi en mulighed for, at vi med en potentielt kommende formidlingsdag, med repræsentation af både teamledere og distriktsledelsen, kan præsentere anvendelsen af 5R-afstemtmodellen, som et refleksions- og dialog værktøj, som et af flere mulige ledelsesværktøjer, til at skabe fælles forståelse af retning, rammer, roller, relationer og resultater, så de alle ved, hvad de styrer efter. Dette koblet til vigtigheden af ledelseskommunikation og samtidig vigtigheden af en kultur, der er præget af tillid og psykologisk tryghed (Aggerholm, 2023, s. 116).

Vores fund i projektet viser, at læring og udvikling i organisationer med kontinuerlige forandringsprocesser ikke blot afhænger af formelle procedurer, men i høj grad af muligheder for dialog, refleksion og aktiv involvering. Dette understøtter, hvordan konkrete erfaringer fra undersøgelsen kan omsættes i praksis. For organisationen betyder det, at ledere, der formår at skabe psykologisk tryghed og engagere medarbejdere i meningsfuld dialog, kan styrke evnen til at omsætte strategiske beslutninger til praksis, fremme kollektiv læring og dermed øge forandringsindsatsens bæredygtighed.

Broen til praksis og organisatorisk relevans ligger i, at erfaringerne fra projektet kan have betydning ud over det undersøgte felt. Vi ser en mulighed for at andre organisationer med kontinuerlige forandringsprocesser kan drage nytte af projektets resultater gennem konkrete tiltag, såsom:

- Fokus på dialogbaseret og relationel ledelseskommunikation frem for transmissionspræget kommunikation.
- Skabelse af strukturerede rum for refleksion og feedback, hvor medarbejdere kan dele erfaringer, stille spørgsmål og bringe tvivl i spil uden risiko.
- Anvendelse af modeller som f.eks. 5R-afstemtmodellen til at skabe fælles forståelse af retning, rammer, roller, relationer og resultater.
- Balancering af tilpasningsorienteret læring, hvor forandringsprocesser justeres undervejs, med transformativ læring, der sikrer dybere ændringer i adfærd og praksis.

Vores perspektivering kobler projektets praksiserfaringer med mulige fremtidige interventioner og peger på, at 5R-afstemtmodellen kan fungere som et refleksions- og dialogværktøj for ledere i organisationer, der kontinuerligt igangsætter forandringer og har behov for inspiration til at udvikle en mere dialogisk praksis.

Litteraturliste

- Aggerholm, H. K. (2023). Relationel ledelseskommunikation. I H. Petersen (Red.), *Ledelseskommunikation teori og cases om følgeskab og forandring*. Samfundslitteratur.
- Alsted, J., & Haslund, D. (2015). *Ledelse og medarbejdere, samarbejdets psykologi*. Samfundslitteratur.
- Andersen, I. (2019). *Den skinbarlige virkelighed. Vidensproduktion i samfundsvidenskaberne*. Samfundslitteratur.
- Andersen, M. R., Klee, N., & Nørlem, J. (2025). Organisatorisk læring - En introduktion. I M. R. Andersen, N. Klee, & J. Nørlem (Red.), *Organisatorisk læring og forandring - individer, grupper og processer*. Forfatterne og Samfundslitteratur.
- Bager, A. S. (2023). Ledelse og kommunikation i et historisk og diskursivt perspektiv. I H. Petersen (Red.), *Ledelseskommunikation teori og cases om følgeskab og forandring*. Samfundslitteratur.
- Beer, M., & Nohria, N. (2020). *Cracking the Code of Change*. Harvard Business Review.
- Edmondson, A. C. (2020). *Den frygtløse organisation*. Djøf forlag.
- Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori, perspektiver på organisationer og samfund*. forfatteren og Hanz Reitzels Forlag.
- Elkjær, B. (2005). *Når læring går på arbejde, et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet*. Forfatteren og Samfundslitteratur.
- Elkjær, B. (2022). *Når læring går på arbejde, i lyset af John Deweys pragmatisme*. Forfatteren og Samfundslitteratur.
- Frandsen, M. S. (2018). Sociale læreprocesser - John Deweys pragmatisme som udgangspunkt for aktionsforskning. I A. Bilfeldt, M. S. Jørgensen, J. Andersen, & K. A. Perry (Red.), *Den ufærdige fremtid, aktionsforskningens potentialer og udfordringer*. Aalborg Universitetsforlag.
- Frimann, S., & Hersted, L. (2023). Lederen som aktionsforsker. Forfatterne og Samfundslitteratur.
- Frimann, S., Hersted, L., & Søbye, A. (2025). Organisatorisk læring gennem aktionsforskning. I J. Nørlem, N. Klee, & M. R. Andersen (Red.), *Organisatorisk læring og forandring - Individier, grupper og processer*. Forfatterne og Samfundslitteratur.

- Frimann, S., Jensen, J. B., & Sunesen, M. S. (2020). Aktionsforskning i et læringsperspektiv. I S. Frimann, J. B. Jensen, & M. S. Sunesen (Red.), *Aktionsforskning i et læringsperspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Halstrøm, P. L. (2023). Overbevisende lederkommunikation, Retoriske værktøjer til at finde og disponere indhold. I H. Petersen (Red.), *Ledelseskommunikation teori og cases om følgeskab og forandring*. Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2013). *Læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jordansen, B. (2020). At undersøge problemstillinger som insider og outsider. I B. Jordansen, & J. A. Madsen (Red.), *Paradigmer i praksis, videnskabsteori og metode i ædeæses- og organisationsstudier*. Djøf forlag.
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2010). Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier. forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Keller, H. D. (2015). Tilpassende og udviklende læring på arbejdspladsen. I N. Stegeager, & E. Laursen (Red.), *Organisationer i bevægelse*. Samfundslitteratur.
- Knudsen, M., & Justesen, L. (2017). Problemets anatomi - Fra ledelsesproblem til vidensproblem. *Master og Public Governace*.
- Nørlem, J., Klee, N., & Andersen, M. R. (2025). *Organisatorisk læring og forandring, individ, grupper og processer*. Forfatterne og Samfundslitteratur.
- Ordnet. (2025). (Det Danske Sprog- og Litteraturselskab) Hentet 19. 12 2025 fra Den danske ordbog: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=konstituerende>
- Ordnet. (2025). (Det Danske Sprog- og Litteraturselskab) Hentet 19. 12 2025 fra Den danske ordbog: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=kommunikation>
- Ordnet. (19. 12 2025). Hentet fra Det Danske Sprog- og Litteraturselskab : <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=epidemi>
- Petersen, H. (2023). Forandringskommunikation. I H. Petersen (Red.), *Ledelseskommunikation teori og cases om følgeskab og forandring*. Samfundslitteratur.
- Petersen, H. (Red.). (2023). *Ledelseskommunikation*. Forfatterne og Samfundslitteratur.
- Poulsen, J.-P. (2011). *Lederweb*. Hentet 21. 10 2026 fra <https://www.lederweb.dk/forandringer-er-spild-af-tid/>
- Rasmussen, J. G., Jørgensen, K. M., & Larsen, M. V. (2015). Organisering og forandring. I E. Laursen, & N. Stegeager (Red.), *Organisationer i bevægelse*. Samfundslitteratur.

Retsinformation. (30. 12 2024). (Lex Dania) Hentet 15. 12 2025 fra
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/1651>

Stegeager, N., & Laursen, E. (2015). Organisatorisk læring og transfer. I N. Stegeager, & E. Laursen (Red.), *Organisationer i bevægelse*. Samfundslitteratur.

UNDP. (2025). <https://www.verdensmaalene.dk>. Hentet 27. 10 2025 fra
<https://www.verdensmaalene.dk/hvad-er-baeredygtig-udvikling>

Ørsted, C. (2025). Forord. I M. P. Meineche, *Veje til psykologisk tryghed, 24 samtaleformer til stærkere teams* . Dafolo A/S og forfatteren .