

7

Individuel læring i aktionsforskning

Mogens Sparre

Dette kapitel omhandler en proces, hvor der er skabt individuel læring for deltagerne i et treårigt aktionsforskningsprojekt. Feltet "organisatorisk læring" sættes ind i en aktionsforskningskontekst, hvor læring ikke kan begrænses til det enkelte individs ønsker, men skal ses i kontekst af andre aktører og disses fælles omgivelser. Illeris (2017) fremfører, at al læring omfatter to vigtige processer, nemlig samspil mellem individer med den individuelle refleksion og så personlig tilegnelse. Læring sker gennem de sproglige, intersubjektive erkendelser, der opstår i de mange dialoger mellem deltagerne. I kapitlet præsenteres en model til den intervention, som er anvendt i den konkrete case. Der argumenteres for, at deltagerstyret aktionsforskning er meget afhængig af rekruttering, uddannelse og støtte af medforskerne efter Bargals otte principper (2006, s. 367), og her præsenteres en model for netop denne del. Deltagerne i projektet beskriver, at de har oplevet en radikal forandring i tilgangen til skabelse af nye personlige erkendelser og dermed konkret læring omkring organisationskultur.

Indledning

Kapitlets empiri stammer fra et treårigt aktionsforskningsprojekt, som har dannet grundlag for en forsvaret ph.d.-afhandling (Sparre, 2016). Projektets primære fokus var en virksomheds ønske om en organisatorisk forandring, gående fra at være en traditionel produktionsorganisation til at blive en vidensorganisation. For at en sådan forandring skulle kunne lykkes, besluttede organisationens øverste ledelse, at man ville arbejde involverende og proaktivt med at på-

virke organisationens kultur. Organisationen, som er en 100-årig fremstillingsvirksomhed, havde i 2012 gennemført massive afskedigelser i forbindelse med outsourcing af den traditionelle produktion af motorer. I forbindelse med afskedigelserne blev der iværksat konkrete tiltag for at hjælpe de mange afskedigede ansatte videre i arbejdslivet. Derudover valgte ledelsen at arbejde på at sikre fremtiden for de mange tilbageværende medarbejdere i den nye "vidensorganisation". Under overskriften *Fra produktion til service- og vidensorganisation* iværksatte ledelsen en lang række fremadrettede aktiviteter, herunder at indgå et partnerskab med Aalborg Universitet.

I 2013 startede et deltagerinvolveret aktionsforskningsprojekt, som havde til formål at påvirke medarbejdernes læring og oplevelse af organisationens kultur. Forskningsfeltet blev, af ledelse og forsker, identificeret til at være ledergruppen i organisationen. Casens omdrejningspunkt var at skabe en ny ledelseskultur, som gør det muligt at håndtere viden og læring i det nye organisationsdesign. I dette kapitel vil der være fokus på at beskrive den kontekst, som førte til, at deltagerne i et aktionsforskningsprojekt oplevede markante nye læringselementer i forhold til egen ageren i organisationen og med denne nye indsigt ændrede hvert enkelt individ sin erkendelse af organisationskulturen.

Organisatorisk læring

Organisationer kan være skabt med mange forskellige formål. Med forskellige mennesker og forskellige formål kan det være svært at generalisere viden om læring til noget, der er rigtigt for alle organisationer. Selve emnet organisatorisk læring har stor interesse, og i *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* konstaterer Brandi & Elkjær, at antallet af artikler om emnet er mere omfattende end artikler med reelt empirisk indhold (Brandi & Elkjær, 2011, s. 24).

Siden sidst i 1950'erne, hvor først March og Simon (1958) og siden Cyert og March (1963) foreslog teoretiske modeller for orga-

nisatorisk læring og udvikling, har emnet været genstand for stor opmærksomhed, og specielt den del, som omhandler organisatorisk udvikling og forandring, har været centreret omkring begreber som læring, viden, kvalifikationer og kompetencer, værdier og etik. Argyris og Schön kom med deres bidrag omkring organisatorisk læring i 1978. Huber konstituerede begrebet organisatorisk læring i 1991. Efterfølgende er begreber som den lærende organisation (Senge, 1999) og organisatorisk videnskabelse (Nonaka & Takeuchi, 1995) også blevet genstand for tilgange, erkendelser og definitioner omhandlende elementer af begrebet organisatorisk læring. Mange af artiklerne om organisatorisk læring udspringer af teorierne omkring individuel læring (Brandt & Elkjær, 2011, s. 24). Dermed åbnes der op for en kritik af, at læring bliver set som en isoleret hændelse for det enkelte individ uden hensyntagen til den kontekst, hvori den sker. Deweys (1980) sociale handlings- og læreprocesser bygger således på en grundlæggende kritik af den ofte funktionalistiske individuelle læringstilgang. Deweys eksperimenterende tilgang genfindes i aktionsforskning.

Aktionsforskning kan ses som forskernes forsøg på at hjælpe samfundet med at løse praktiske problemer sammen med de involverede aktører. Kurt Lewins bidrag i 1940'erne var at designe sociale eksperimenter, der kunne finde sted i naturlige omgivelser og løse samfundsmæssige problemstillinger. Han formulerede fx sætningerne: "Intet er så praktisk som en god teori" og "Hvis du vil forstå en organisation, så prøv at ændre den" (Greenwood & Levin, 2007, s. 18). Kurt Lewin beskrives ofte som aktionsforskningens ophavsmand.

Illeris hævder, at når mennesker er sammen om at udføre opgaver, fx i en organisation, kan man ikke undslå sig ny læring. Mennesket er således dømt til konstant ny læring (Illeris, 2017, s. 17). Læring kan ikke begrænses til den enkelte aktørs ønsker, men skal ses i en kontekst med andre aktører og disses fælles omgivelser. Illeris fremfører desuden, at al læring omfatter to vigtige processer, nemlig samspil mellem aktører og den individuelle refleksion (Illeris, 2017,

s. 41). Den organisatoriske kontekst er således primært dens aktører. Deres organisering og intersubjektivitet skaber organisationens kultur og identitet (Clark & Fast, 2008, s. 223). Denne enkle erkendelse påvirker vores forforståelser omkring læreprocesser som noget, der sker gennem aktiv deltagelse sammen med andre aktører i en intersubjektiv kontekst (Wenger, 1998). At den er intersubjektiv, betyder ikke, at aktørens andel forsvinder eller nedtones. Det er nemlig stadig aktøren, der reflekterer og husker, idet organisationens hukommelse primært er iboende organisationens aktører.

Aktørerne skal sammen skabe forståelse og mening (Weick, 2009) med egen deltagelse i de sociale processer, den enkelte aktør indgår i. Læringselementet i de sociale processer involverer også evnen til at kunne gøre rede for, hvorfor man udfører bestemte handlinger, og hvilke kompetencer man bør besidde for at kunne udføre de specifikke handlinger (Brandt & Elkjær, 2011, s. 29). Dermed bliver sprogliggørelsen et afgørende socialt fænomen som en intersubjektiv erkendelse og dermed et vigtigt parameter i den sociale læringsteori. Foruden de nye læringselementer, der er i sproget, er der aflejringer af organisationens kultur, sociale koder og omgangsformer. Det er med sproget og dets aflejringer af kultur, vi udtrykker vores forventninger til fremtiden. Vores forventninger til fremtiden bygger på disse individuelle aflejringer i bevidstheden af vores erfaring og dermed vores samlede livsverden. Det er igennem vores delte fortolkning og forståelse af sproget, vi tilnærmer os hinandens forståelseshorisont. Når vi oplever, at andre subjekter forstår et fænomen anderledes, end vi selv gør, har vi mulighed for at skabe nye erkendelser, ny læring, gennem det, som Gadamer (2007) beskriver som en horisontsammensmeltning. Når aktøren udvider sin sproglige forståelseshorisont, er det et udtryk for en ny personlig læring, og dermed ændres aktørens erkendelse om egen væren i organisationen. Gadamer taler om, at den væren, individet kan erkende, skal være sprogligt erkendt (Gadamer, 2007, s. 447). Det er således, når vi kan sætte ord på vores nye erkendelser, at der sker en assimilativ læring, som indoptages og indpasses i sanseindtryk fra omgivelser-

ne, som tilføjelser til de allerede etablerede mentale skemaer. Assimilativ læring er i sin "rene" form præget af en rolig og stabilt fremadskridende udvikling, hvor læringsselementer opbygges, integreres og stabiliseres (Illeris, 2017, s. 61). For at kunne forstå, hvordan en organisation skaber ny læring og viden, må vi således prøve at forstå, hvordan aktørerne skaber og forhandler deres sproglige erkendelser af den oplevede hverdagsvirkelighed (Schutz, 2005, s. 31).

Illeris definerer læring som enhver proces, der hos levende organismer fører til en kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring (Illeris, 2017, s. 20). Dermed er der tale om læring, når individet bliver i stand til at aflæse og italesætte de kulturelle og sociale koder i en organisation i et nyt perspektiv. Når kulturen opleves anderledes, er der sket nye erkendelser, og med dette er der også sket en individuel læring. For at kunne forstå en organisations sprog, kultur og magtstrukturer må vi nødvendigvis intervenere for at observere og gå i dialog med aktørerne.

Min egen forståelse af læring bygger på en ontologi, hvor viden stammer fra data, som er fortolket med et subjekts livsverden. Dermed er den socialt konstrueret gennem et forhandlet samarbejde i en dialektisk proces mellem forskellige perspektiver i en dialogisk interaktion. Viden kan således også forstås som indbygget i mønstre i den herskende intersubjektive kultur. Når en ledelse vælger at definere et kulturgab, bygger det i denne aktuelle case tydeligvis på, at det herskende kulturelle hegemoni, som produceres og gengives af dem, der besidder magten, også har retten til at definere et gab. Gramsci (1971) har introduceret begrebet kulturel "hegemoni" som den magt, der bruges til at opretholde samtykke om den herskende orden, snarere end anvendelse af magt til at opretholde en bestemt orden.

En af de ting, der er bredt anerkendt i kommercielle organisationer, er opdelingen mellem niveauerne topledelse (strategisk niveau), mellemledelse (taktisk niveau), driftsledelse (driftsniveauet) og så organisationskultur (Martin, 1992; Drejer & Printz, 2004; Mintz-

berg, 2009). I alle former for organisationer kan man identificere adfærd og handlinger, som efterfølgende kan placeres i én af disse fire kategorier. Begrebet "drift" er alle de handlinger, der er direkte forbundet med at opfylde organisationens formål, som fx at skabe værdi for organisationens kunder eller interessenter. Kendetegnene for driften er, at man normalt arbejder med en kort tidshorisont og med kendte problemstillinger. Går noget galt i driften, har det konsekvens med det samme. I mange organisationer er der derfor forståeligt nok stort fokus på netop den daglige drift, idet det er her, værdien skabes. Det taktiske niveau er den mere overordnede tilgang til organiseringen af ledelse og de opgaver, der skal løses. Dette niveau er ofte betjent af organisationens mellemledere. Topniveauet er der, hvor ledelsen træffer de mere langsigtede strategiske beslutninger, der ofte er forbundet med stor usikkerhed. På tværs af alle niveauerne hersker en organisationskultur, som er en opsamling af alle de sociale koder og erfaringer, medarbejderne har med organisationen (Schein, 1994; Collin, 1987; Martin, 1992).

Intervention med aktionsforskning

Når man som forsker bliver inviteret ind i en organisation, må man være bevidst om, at man ved sin blotte tilstedeværelse bliver et fremmed element i aktørernes hverdagslivs levede virkelighed (Schutz, 2005, s. 80), og på den måde påvirkes det, som man undersøger, af ens fysiske væren (tilstedeværelse) i organisationen. Den "ideelle forsker" er derfor et usynligt væsen fra Mars. Fra Mars, fordi man ikke må have forforståelser eller fordomme om det, man skal undersøge. Usynlig, fordi man ikke må påvirke det felt, man skal undersøge. Da denne tilgang ikke er en reel mulighed, kan vi lige så godt agere som en aktør med indsigt, som aktivt forsker i at skabe en forbedring af/løsning på et problem eller sammen med feltet skaber nye erkendelser. Ifølge Lewin er netop dét en god måde at lære at forstå organisationen på. Som aktionsforsker forsøger man at indgå som en integreret del af feltet, og dermed påvirker man uundgåeligt det,

man undersøger. Forskeren konfronteres til stadighed med spørgsmålet om forståelsen af traditionel, valid forskning kontra løsningen af problemer i praksis. Ikke alle aktørerne i feltet er lige interesserede i videnskabelige artikler, men har i stedet et akut behov for at få løst en konkret problemstilling (Argyris & Schön, 1986, s. 612). Det er igennem tilhørsforholdet til en organisation, at vi får adgang til hverdagslivets sprog og symboler. Gradvist oplever og accepterer vi de begreber, vi erkender, som en slags overført viden omkring navngivne ting, begivenheder og vigtige regler om organisationens sociale funktioner. Schutz taler om, at vi gennem denne overførselsproces idealiserer gensidigheden af hinandens motiver, idet den proces beror på en generel tese om en gensidighed, der forudsætter, at den anden aktørs motiver er de samme som mine (Schutz, 2005, s. 47). Skal forskeren forblive i det videnskabelige paradigme, hvor han kan løse problemer i henhold til sine videnskabelige idealer, eller skal han komme ud i selve feltet (sumpen) af problemer, hvor det ikke altid er muligt at opfylde de strenge videnskabelige krav? Schön hævder altså, at det er ude i *The Swampy Lowland*, langt fra forskningens trygge elfenbenstårn, at aktionsforskningen virkelig kan skabe værdi. Mange forskningsartikler er blevet produceret med data fra *The Swampy Lowland*, uden at de, der har bidraget med data, har oplevet nogen som helst værdi eller udbytte af anstrengelserne (Argyris & Schön, 1986). Medforskerne har ofte primært fokus på at forbedre deres hverdag, og forskerne har fokus på at skabe nye videnskabelige erkendelser. Det er i feltet mellem medforskerens perspektiv og det videnskabelige perspektiv, de to tilgange kan skabe værdi for hinanden. At forene de to interesser er netop begge parter motiv for at anvende aktionsforskningen. Deltageraktiveret aktionsforskning er ideel til at undersøge aktuelle, virkelige og dynamiske egenskaber i en organisations levede liv (Bargal, 2006; Lüscher & Lewis, 2008; Hasse, 2012). Når medforskere og forskere interagerer sammen med det felt, der skal forskes i, kan det betragtes som deltagerinvolveret aktionsforskning. Som videnskabelig tilgang eller perspektiv er aktionsforskning således en modsætning til ønsket om den neutrale,

objektive tilgang til et undersøgelsesfelt, da aktionsforskeren på lige fod med deltagerne er aktiv deltager i en fælles opgaveløsning. Ideen om aktionsforskning og social forandring bygger på Kurt Lewins ide om demokrati og hans teorier om social forandring (Bargal, 2006).

Deltagerinvolveret aktionsforskning i et læringsperspektiv

Der er mange perspektiver på aktionsforskning, og i Danmark findes der primært to hovedstrømninger: dialogtraditionen og den kritiske tradition (Frimann et al., 2018). Dette projekt ligger i forlængelse af dialogtraditionen, hvor vi, som vist i figur 7.3 (s. xx), etablerede et “udviklingsrum til dialog”. Bargal identificerer otte grundlæggende principper for god aktionsforskning, som bygger på Lewins omfattende arbejde (Bargal, 2006, s. 367):

1. Aktionsforskning kombinerer en systematisk undersøgelse, undertiden eksperimenterende, af et socialt problem samt bestræbelserne på at løse det.
2. Aktionsforskning omfatter en proces med dataindsamling for at bestemme mål og handling, for at gennemføre mål og til vurdering af interventionsresultatet.
3. Aktionsforskning kræver tilbagemelding af resultaterne af intervention til alle involverede parter i processen.
4. Aktionsforskning indebærer løbende samarbejde mellem forskere og praktikere.
5. Aktionsforskning bygger på principperne om gruppedynamik og er forankret i faserne unfreezing, moving og refreezing. Beslutningsprocesser er fælles og udføres på en transparent måde.
6. Aktionsforskning tager højde for spørgsmål om værdier, mål, resultater og ressourcebehov for involverede parter.
7. Aktionsforskningens formål er at skabe viden, formulere principper for intervention og at udvikle instrumenter til udvælgelse, intervention og uddannelse.

8. Inden for rammerne af aktionsforskning er der stor vægt på rekruttering, uddannelse og støtte af forandringsagenterne.

Ifølge Bargal er aktionsforskningsprocessen, i Lewins perspektiv, koblet til problemløsning og problembaseret læring (Princip 7). Læreprocessen kan ses som en revolverende cirkel (cirklerne i figur 7.2, s. xx), der består af planlægning, udvikling, handling og feedback på resultater af aktion (Bargal, 2006, s. 374). Evaluerings- og refleksionsaktiviteten (feedback) er særdeles vigtig. Uden feedback og evaluering ved de involverede aktører ikke, i hvilket omfang de gennemførte aktioner har påvirket feltet i den ønskede retning. Feedback kan også medføre ændringer i metoder til ny intervention og på den måde anviser forskellige tilgange til at løse udfordringerne og således ændre hele tilgangen til en ny aktionsproces. Fordi adfærdsmønstre er forankrede i normer og interpersonelle relationer med oprindelse i de grupper, som deltagerne er en del af eller ønsker at tilhøre, kan en vellykket forandringsproces også omfatte ændringer i egne kulturelle, sproglige aflejringer. Det er en proces, hvor ændringer af viden og overbevisninger, værdier og standarder, følelsesmæssige aflejringer og behov samt ændringer i hverdagens adfærd forekommer uafhængigt af hinanden, men inden for rammerne af aktørens samlede liv i gruppen (Lewin, 1945/1948, i Bargal, 2006).

For mange af medforskerne i den aktuelle case var aktionsforskning ikke kun en ny og anderledes tilgang til organisatorisk læring, det var også en ny tilgang til, hvad forskning kan være. I den aktuelle case var tilgangen inspireret af Participatory Action Research (PAR), som har rødder i forskning i sociale kontekster og samfund, der bygger på demokratisk deltagelse og handling i sociale sammenhænge (Reason & Bradbury, 2008, s. 31; Argyris & Schön, 1986, s. 613). PAR har fokus på den demokratiske, "magtfrie" medvirken og den empowerment, der er af afgørende betydning i aktionsforskning. PAR er også en form for aktionsforskning, hvor professionelle forskere agerer samarbejdspartnere (forskere) med medlemmer (medforskere) af en organisation for at studere og transformere disse or-

organisationer og/eller samfund. PAR er en fremadrettet proces, hvor medforskerne ændrer deres hypoteser, mål og fortolkninger, i takt med at processen udvikler nye indsigter og dermed læring (Kristensen & Bloch-Poulsen, 2018, s. 231). Det er altså en løbende læreproces og en forskningsstrategi, der understreger fælles og intersubjektiv læring, deltagelse og organisatorisk transformation (Reason & Bradbury, 2008). Som Greenwood og Levin præciserer, er der tre centrale elementer i PAR (Greenwood & Levin, 2007, s. 5):

1. Demokratisk inddragelse
2. Handling
3. Forskning

PAR er således baseret på en tradition for demokratisk inddragelse og indflydelse (Bargal, 2006, s. 379) og lægger vægt på kollektive undersøgelser, handlinger og eksperimenter, der er baseret på egentlige erfaringer gjort sammen i en fælles praksis. PAR-processen og efterfølgende handling udvikler sig og adresserer spørgsmål, som er vigtige for dem, der deltager som medforskere. PAR er ikke et sæt af bestemte ideer og metoder, men snarere en pluralistisk orientering til vidensdannelse og reel social forandring i en organisation (Greenwood & Levin, 2007). PAR giver praktikere flere muligheder for at skabe viden og integrere teori og praksis på måder, der er unikke og praktiske for en bestemt gruppe (McIntyre, 2008, s. 67). Aktionsforskning fokuserer altså på at skabe læring for *alle* involverede. Behovet for, at organisationers aktører til stadighed evner at tilegne sig ny viden, er altafgørende for succes. Hvis medarbejderne stopper med at lære nyt, vil den viden, de besidder, med tiden blive utilstrækkelig, og så vil virksomheden ikke længere være konkurrencedygtig (Glasl & Lievegoed, 1997). De fleste organisationsteorier har bygget deres fundament på, at ikke alle forandringer i en organisation vil komme i tide eller af sig selv, og at nogle forandringer skal komme til organisationen som en slags revolution eller overraskelse (Stegeager & Laursen, 2011). Organisationer kan også forstås

som samlinger af løst koblede intersubjektive erkendelser (Plaskoff, 2011, s. 220), og en voldsom ekstern påvirkning kan skabe en nødvendig genskabelse af individernes oplevelse af samhørighed. Lewin (Bargal, 2006) anvendte begrebet “re-education” – “gen-uddannelse” – til at beskrive en forandringsproces, som består af mere end kun at erhverve ny viden samt nye vaner og sociale færdigheder. Det er en proces, som medfører forandring i selverkendelse og gør det muligt for den enkelte aktør at overvinde indre forforståelser (Gadamer, 2007).

Den organisatoriske kontekst

Den aktuelle case er fra en dansk industriorganisation, som grundet sit internationale ejerforhold er præget af en stærkt hierarkisk, fagopdelt organisering. Organisationen har stolte traditioner og betragtes som en væsentlig aktør i det lokalsamfund, hvor den er forankret. I august 2009 fik ca. 500 medarbejdere at vide, at de kunne forvente at blive afskediget, når den planlagte nedlæggelse af produktionen var tilendebragt. I perioden 2009-2012 blev der således reduceret kraftigt i medarbejderstaben. Denne uventede og dramatiske proces påvirkede aktørernes selvforståelse kraftigt. Når en traditionel, moden organisation kommer i en sådan situation, opstår der i efterdønningerne af choktilstanden en kulturel *crazy time* (Drejer & Printz, 2004, s. 469). I en sådan periode kan der herske stor usikkerhed og uklarhed omkring såvel fremtiden som de organisatoriske procedurer, der er erfaret og tillært gennem tiden. Det, der var rigtigt i går, er ikke længere rigtigt, og der er endnu ikke udarbejdet nye procedurer til erstatning for de gamle. Når medarbejderne ikke længere kan anvende tidligere gjorde erfaringer til at forudsige fremtiden, opstår der usikkerhed, og med denne utryghed. Sådanne uventede situationer forstyrrer aktørernes forforståelser og forventninger til fremtiden. Subjektets forforståelser og forventninger til fremtiden i organisationen bygger på de gjorde erfaringer med organisationen (Koselleck, 2007).

“Vi har oplevet en stor turbulens de sidste 6-7 år. Et projekt med at producere en ny stor motor, som vi troede på, blev aflyst. En travl periode med mange ordrer, og efterfølgende fik vi en periode med nedlæggelse af produktion” (Sparre, 2016, s. 198).

Når det uforudsete sker, bliver aktørernes forventninger til fremtiden løsrevet fra tidligere erfaringer. Ingen forventning uden erfaring, og ingen erfaring uden forventning (Koselleck, 2007, s. 30). Når subjektet ikke længere kan anvende sine erfaringer til at skabe sine forventninger, bliver det bange for, hvad fremtiden kan bringe. I denne tilstand dannes der baggrund for frygt, usikkerhed og afmagt (Sparre, 2015, s. 144).

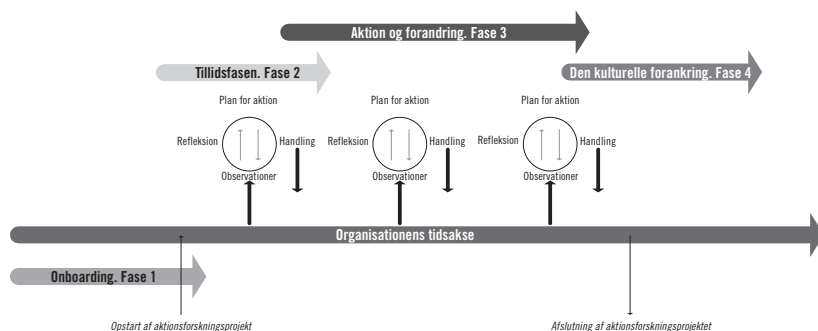
“Mogens, jeg tør ikke sige noget til de møder, for gruppen er så stor, og vi er bare så gode til at skabe rygter heroppe” (Mellemlider, 2013 (Sparre, 2016, s. 78)).

Igennem en årrække havde man i organisationen arbejdet med et YMCP -forløb (Young Management Career Program). Ledelsestalter fik herigennem tilbudt primært individuelle formelle lederuddannelser. Sideløbende hermed blev udvalgte ledere tilbudt diverse eksterne udviklingsforløb, herunder MBA- og diplomuddannelser. Da man netop havde afsluttet tredje runde af ledelsesuddannelser, der blev omtalt som “Leadership 3.0”, blev det nye, treårige aktionsforskningsprojekt døbt “Leadership 4.0”. Med dette navn ønskede ledelsen at sende det signal, at der var tale om et læringsforløb i forlængelse af tidligere indsatser. Det var af afgørende betydning for ledelsen, at deltagelse i projektet blev gjort frivillig. Ledelsen forventede, at deltagerne skulle investere egen tid i projektet. Derfor blev der valgt en tilgang, hvor der blev udarbejdet et stillingsopslag, hvor de tre punkter *Why*, *What* og *How* forklarede, hvorfor projektet blev igangsat (figur 7.1), og hvilke ressourcer man måtte forvente at skulle anvende på det.

Why	Fordi du gerne vil udvide dine kompetencer og gerne vil have en aktiv indflydelse på skabelsen af en forandret kultur i Frederikshavn. Fordi du brænder for at blive en bedre leder.
Who	Du skal være en leder i Frederikshavn, som anser viden og læring som en vigtig bestanddel i dit liv. Du tror på livslang læring og søger proaktivt at ændre på de ting, du kan ændre på.
How	Du vil blive involveret og aktiveret i udviklingen af ledergruppen i Frederikshavn. Du skal sammen med dine kollegaer medvirke til at indsamle og skabe ny viden. Du skal bidrage til at gennemføre forandringsprojekter, og du skal medvirke i en forankring i igangsatte processer.
	Der må påregnes en del ekstraarbejde, og der vil ikke blive udbetalt løn for din indsats. Til gengæld kan ingen tage din viden fra dig.

Figur 7.1. Udpluk af opslag om deltagelse i aktionsforskningsprojektet

Projektet blev således markedsført som et tilbud om et uddannelsesforløb for deltagerne (Sparre, 2016, s. 48). Af annoncen i figur 7.1 fremgår det, at deltagerne skal forvente ekstra arbejde, og at der ikke vil blive tale om nogen form for lønkomensation i forbindelse med deltagelse. Man loves til gengæld personlig læring og udvikling. På baggrund heraf blev der gennemført individuelle samtaler mellem deltagerne, som skulle være medforskere, og forskeren fra AAU (figur 7.2, fase 1). Efter fase 1 blev der gennemført en forelæsning og tre workshops med det ene formål at få skabt gensidig tillid mellem aktørerne (figur 7.2, fase 2).



Figur 7.2. Den faseopdelte aktionsforskningsproces

Aktionsforskningscirklen, som blev introduceret i fase 2, dannede efterfølgende rammen om det treårige aktionsforskningsprojekt, og gennem hele fase 3, som reelt set varede 2,5 år, blev modellen anvendt til at skabe en sammenhæng mellem feedbackelementet (de tre kulturundersøgelser, se figur 7.3) fra feltet og de indsatser, medforskerne ønskede at iværksætte. I fase 3 blev der afholdt 18 workshops med fast dagsorden: Velkomst – Indlæg fra forsker – Gruppens time – Kulturbestyrelsens time – Årshjulet (Sparre, 2016, s. 303).

Ved studier af flere aktionsforskningsprojekter, som jeg har haft adgang til, er det blevet mere og mere synligt, at processen for rekruttering af medforskere (fase 1) er af afgørende betydning for efterfølgende succes. De projekter, der er kendetegnet ved manglende eller begrænset frivillighed, og hvor der ikke har været tilstrækkeligt fokus på, hvorfor deltagerne er med i projektet, har ofte et fælles kendetegn, nemlig at læreprocessen stopper, når projektet afsluttes, i flere tilfælde før. Bargals princip nr. 8 omhandler fokus på rekrutteringen, og gennem denne case er det blevet tydeligt, hvor vigtig onboardingprocessen er for projektets succes.

Processen og udviklingsdesignet

Ude i fabrikkens produktionsområde blev der indrettet et dialogrum (figur 7.3). Rummet blev hurtigt et fortroligt sted, som alle grupper

af medarbejdere følte, de kunne besøge uden at være utrygge eller urolige for, at det kunne skade dem personligt. Forskerens baggrund som faglært håndværker gjorde også, at han hurtigt blev anerkendt som “en af vores egne”.

“Min hustru og jeg sad fredag aften og talte om, at vi begge to trængte til ferie, og lørdag morgen tog vi en uge til syden. Da jeg kom hjem, kom min chef forbi og sagde, at han ikke syntes om det. Jeg forsvarede det med, at jeg gerne vil vise, at jeg ikke er nødvendig, og at min afdeling godt kan fungere, uden at jeg er til stede” (Sparre, 2016, s. 179).

Ovennævnte citat er et eksempel på, at dialogrummets fortrolighed også blev anvendt til at diskutere ledelsesdilemmaer, som godt kunne være sensitive.

“Skal vi arbejde med læring og kultur, fordi du skal skrive en ph.d., eller fordi firmaet har ønsket det?” (Videoptagelse, 2013).

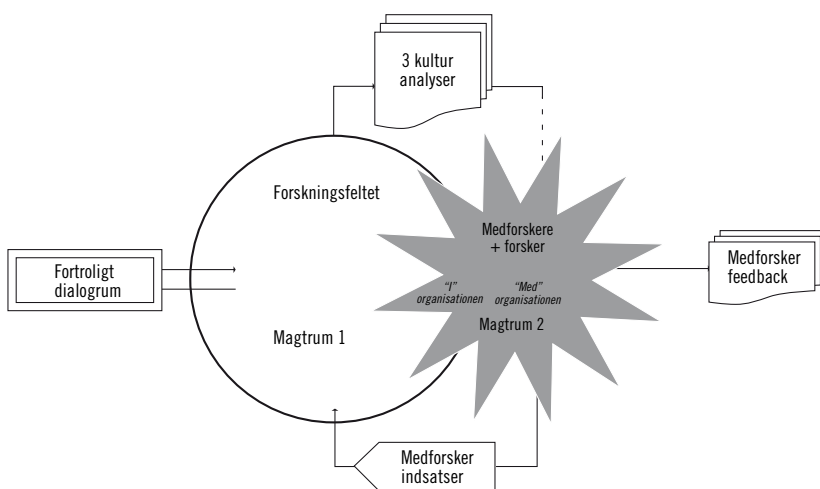
Af ovenstående citat fremgår det, at man i fase 2 (tillidsfasen) stadig kunne italesætte relevansen af projektet. Med eksempler som dette blev projektet jævnligt trykprøvet, og den enkelte medforskers deltagelse var hele tiden et ressourcespørgsmål: Hvad skal jeg vælge fra ved knaphed på ressourcer?

“Det er nogle spændende fremtidsperspektiver, du har, men vi må desværre nok sige nej tak – for med de problemer, vi har med driften af vores produktionsudstyr, vil vi i de kommende år fokusere på dem” (leder, juli 2019, i forbindelse med et netværksmøde).

Når en leder, som i ovenstående citat, fravælger udvikling og dermed ny læring til fordel for den daglige drift, er det et eksempel på, at læring og udvikling i mange organisationer ofte bliver et element i organisationens knappe ressourcer. Når en ledelse er presset på den daglige drift, ser man hyppigt, at de mere fremadrettede aktivite-

ter som fx tilegnelse af nye kompetencer bliver tilsidesat. Når der er pres på såvel menneskelige som økonomiske ressourcer, er det ofte en helt nødvendig prioritering.

Efter den grundige onboarding (fase 1) og tillidsfasen (fase 2) blev der opbygget en kultur med et ligeværdigt sprog mellem forsker og medforskere.



Figur 7.3. Den overordnede model for læringsprocessen

Projektets magt, dialog og læringsrum

Figur 7.3 viser, hvordan vi fik skabt en forklaringsmodel, som skal illustrere, hvordan fase 3 i figur 7.2 blev praktiseret. Dialogrummet med to gamle, nedslidte lædersofaer, et lille sofabord og et skrivebord blev min primære arbejdsplads i organisationen. Det var af afgørende betydning, at det nye dialogrum ikke blev placeret i den traditionelle hovedbygning, hvor den daglige ledelse (magten) var placeret. Dette blev løsningen, fordi vi ønskede at signalere en struktur, som ikke var en del af den etablerede, daglige, direkte og indirekte diskursive magt (Foucault, 1980). Magten eksisterer a priori og kan karakteriseres ved sin usynlighed og ubemærkethed og er ofte

under dække af den hjælp og støtte, som er indeholdt i den formelle relation. Forskere og medforskere var enige om, at der skulle skabes et psykologisk frirum (magtrum 2, figur 7.3), hvor vi tilstræbte, at vi skulle arbejde *med* organisationen og ikke *i* organisationen. Med at arbejde *med* organisationen forstås hermed at se udefra og ind på organisationens processer og læring, altså et kritisk bud på en separat "udviklingsorganisation" (Gustavsen & Engelstad, 1986).

At arbejde *i* organisationen er at agere i direkte sammenhæng med driften og indgå som en del af værdikæden (Porter, 1985). Figur 7.3 illustrerer, at medforskerne kan være i forskellige magtdiskurser; i diskurs 1 (magtrum 1) eksisterer de traditionelle magtbaser, og i diskurs 2 (magtrum 2) eksisterer der en forsknings- og udviklingsdiskurs. Figuren illustrerer også, at kulturanalyserne er feedback fra feltet, og indsatserne herefter kommer fra forskningsgruppen. Ud over de mere traditionelle beskrevne tilgange til organisatoriske magtdiskurser er der også den "positive magt". Den ofte oversete positive magt ser ikke sig selv som magt, men som et udtryk for "de bedste hensigter" med hensyn til at hjælpe og støtte en aktør i hans/hendes egen udvikling eller som et udtryk for den bedste faglige viden og praksis (Järvinen et al., 2002).

Lederne fungerede i den daglige drift med magtdiskurs 1, som er en illustration af såvel den formelle som den uformelle magt. Den driftsmæssige normale magtanvendelse skulle italesættes som tilhørende den normale daglige drift, hvorimod magtdiskurs 2 var et ønske, eller forsøg på, at skabe en mere lige magtrelation i de processer, der var uden for driften. I magtdiskurs 2 var der således fokus på den "magtfrie" demokratiske involvering. Det er her ikke så afgørende, om vi lykkes med det, snarere at vi gennem vores sprog italesætter, at vi ønsker, dette sker. Denne sproglige bevidsthed om forskellen på at arbejde *i* og *med* blev en del af vores dialoger og dermed en ny intersubjektiv erkendelse om, at magt faktisk er en vigtig faktor at være opmærksom på. Da der er magt i alle relationer (Foucault, 1980), og da viden er lig med magt, er det vigtigt at være opmærksom på netop dette, når vi arbejder med forandringer i en

vidensorganisation (Hodge, 2000). Magten bliver ikke usynlig eller forsvinder, fordi vi vælger ikke at tale om den.

I dialogrummet (se figur 7.3) var der som standard en forventning om, at dialogerne blev optaget, og at der til tider også blev videofilmet. Ved indgangen til rummet kunne man læse, at herinde bliver der bedrevet forskning. Det blev også hurtigt legitimt at komme forbi og få en dialog, som IKKE skulle optages, hvilket i så fald straks blev præciseret ved starten af samtalen. Fortrolighed i en sådan kontekst er ikke en selvfølge, men at den hurtigt opstod, tilskriver jeg vores succes med fase 1 og fase 2 (se figur 7.2). Fortrolighed skal man gøre sig fortjent til. På baggrund af de mange dialoger, der blev gennemført, må det konstateres, at der ret hurtigt blev opbygget en stor fortrolighed. Gennem mange udviklingssamtaler blev medforskerne udfordret og opfordret til at fokusere på egen læring og udvikling. På et tidspunkt udsendte den øverste ledelse følgende besked til lederne:

“Vi er alle pressede på ressourcer i denne tid, og jeg kan forstå, at flere af jer ikke føler, at I har tid til at servicere vores kunder. Jeg opfordrer jer til at prioritere selv, ellers må jeg jo gøre det” (leder i mødereferat, 2014).

Ovennævnte citat blev fremsendt til medforskerne efter ca. to år, og efterfølgende valgte flere at udtræde af projektet. Ved afslutningen havde otte medforskere valgt projektet fra, og det kan tolkes som, at det frivillige element var reelt, men også som et eksternt pres fra den øverste ledelse om, at dette arbejde nu godt kunne nedprioriteres.

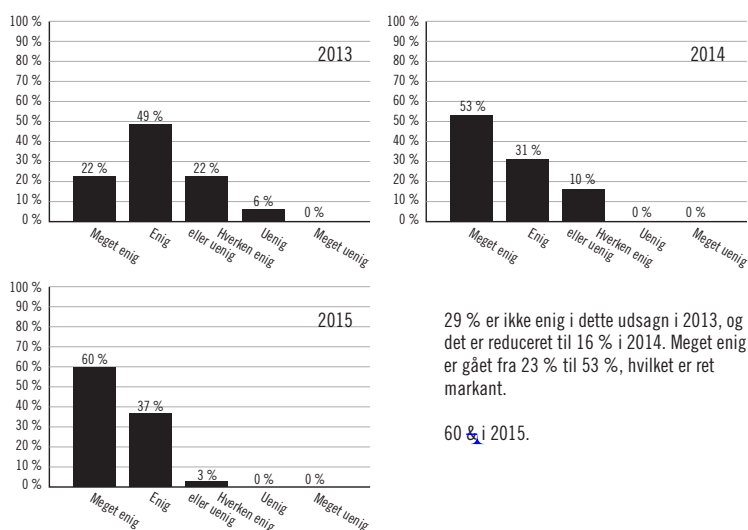
Feedbacken fra organisationen var primært kulturundersøgelser

Som vist i figur 7.3 har den primære feedback fra feltet bestået i de tre kulturundersøgelser. De meget omfattende undersøgelser havde følgende emner:

Oplevelsen af

mit arbejde Min leder Interne procedurer Information
Læring og
udvikling Topledelsen Bytteforholdet Kultur
Samarbejde Relationer Stabsfunktionerne Service

Kulturundersøgelserne blev gennemført i hhv. 2013, 2014 og 2015 med såvel kvalitative som kvantitative spørgsmål til alle organisationens ledere og mellemledere (med besvarelsesgraderne 68 %, 74 % og 83 %). Gennem disse skalaspørgsmål og åbne kvalitative emnespørgsmål (90 i alt) blev der skabt data, så man kunne se en evt. forandring i den perciperede oplevelse af hverdagslivet i organisationen. Fortolkningen af de indsamlede data blev primært overladt til medforskerne. Selv om man som forsker kan være i tvivl om værdien af de mange kvantitative skalaspørgsmål, var samtalerne i medforskergrupperne om resultatet af disse spørgsmål særdeles værdifulde. Ofte blev de kvantitative data afvist, og andre gange blev de accepteret som værende et billede på en intersubjektiv erkendelse.



Figur 7.1. Et eksempel på kulturanalysens mange kvantitative målinger (Sparre, 2016, s. 238)

Figur 7.4 viser et eksempel på, hvordan man med de kvantitative skalaspørgsmål kunne vise en konkret udvikling i besvarelsene. Efterfølgende diskuterede medforskerne, om denne måling så også afspejlede det, de selv oplevede. Denne dialogproces var af stor værdi for såvel forsker som medforskere.

Når vi vil forske i et socialt felt, må vi på den ene side tilpasse os de muligheder, casen tilbyder, eller som er mulige, på den anden side må vi ikke overtage styringen og gøre medforskerne til forsøgs-kaniner i vores forskningsprojekt. Med deltagerne som ansvarlige for indsatser og medansvarlige i alle nye erkendelser omkring feed-backen fra feltet sikrer vi os mod, at forskerens forforståelser – eller ønsker – er styrende for processen. På baggrund af de mange dialoger og resultater af kulturundersøgelserne besluttede medforskerne, hvilke konkrete handlinger de ønskede at iværksætte.

Greenwood & Levin (2007) fremfører, at der skabes en intern valid viden hos dem, der skaber viden, og de taler om de eksterne valide erkendelser, som når man kan overbevise andre, som ikke har deltaget i projektet, om, at man har skabt valide resultater (ibid., s. 67). Dette er en kompleks opgave, netop fordi aktionsforskning er en sammenhængende proces mellem aktion og refleksion. Derfor bliver aktionsforskningsprojekter ofte beskyldt for i høj grad at være storytelling (ibid.). Naturligvis er arbejdet med narrativer vigtigt, men gennem dialog med efterfølgende abduktion (Peirce, 1992) og assimilativ læring (Illeris, 2017) har vi samtidig skabt og afprøvet nogle mulige forklaringsmetaforer, som ikke mindst deltagerne har fundet værdifulde.

Når det enkelte subjekt er åben og deler sine intersubjektive nye erkendelser med andre, kan der opstå individuelle horisontsammen-smeltninger (Gadamer, 2007), og individets læring bliver en del af noget større. Som Berger & Luckmann (2003) fremfører, er al viden socialt konstrueret. Men netop i aktionsforskning og specifikt i dette projekt er al abduktiv meningsskabelse skabt igennem en social proces, som sikrer, at alle udsagn er forhandlet gennem en refleksiv proces af de deltagende medforskere. Intet er gennemført, fordi for-

skeren alene har fundet det interessant. Med dialogrummet og medforskernes inddragelse sikrede vi, at der ikke blev skabt konklusioner af kulturanalyserne, som ikke først var forhandlet af deltagerne.

	Kvalitative udsagn med ord som frygt, bange, skyldig, usikkerhed, utryghed (A)	Kvalitative udsagn med generel kritik (B)	Kvalitative positive eller neutrale udsagn (C)
2013	14	76	104
2014	10	37	196
2015	1	25	189

Tabel 7.1. Et eksempel på de mere kvalitative analyser af udsagn (Sparre, 2016, s. 169)

Kulturundersøgelserne havde en overraskende god effekt på processen omkring dialogerne om, hvorvidt vi havde den kultur, vi gerne ville understøtte. Efter medforskernes behandling af kulturundersøgelserne blev der produceret en kommenteret version til resten af organisationen. I 2013 var der fx påfaldende mange kvalitative udsagn med elementer af frygt. Tabel 7.1 viser et eksempel på, hvordan frygten tilsyneladende var aftagende igennem de tre år – de kvalitative udsagn med sproglige elementer af frygt blev gennem de tre år reduceret kraftigt. Deltagerne i projektet bekræftede denne udvikling i dialogerne på de tilknyttede workshops.

Med udgangspunkt i kulturundersøgelserne skabte medforskerne nogle teoretiske forklaringsmodeller eller metaforer, som vi testede på andre i organisationen ved at konfrontere dem med vores nye forklaringsmodeller. Kunne vi forklare den frygt (figur 7.5), som kulturanalyse 1 og 2 fremstillede? Var der en sammenhæng mellem frygten og de erfaringer, organisationens medlemmer havde med de mange ledelsestiltag, de havde været udsat for gennem de sidste år? Igennem disse konfronterende fremlæggelser kunne man opleve, at enkelte fandt det ubehageligt, at vi ikke altid og udelukkende søgte anerkendelsen og det positive perspektiv på de indsamlede data.

Analyserne og vores modeller skabte de helt nødvendige forstyrrelser i den “daglige orden”, som gjorde det interessant at tage de mange dialoger om de rejste emner.

Det blev på baggrund af kulturundersøgelserne også hurtigt klart for alle involverede, at den øverste ledelsesgruppe ikke fungerede optimalt. Den tidligere meget topstyrede ledelsesform blev erstattet af et nyt og mindre ledelsesteam. Denne beslutning blev annonceret med følgende udtalelse fra den tidligere leder:

“Jeg har tidligere styret virksomheden med temmelig hård hånd, men har ligesom indset, at det ikke er vejen frem i den nye tid. Derfor har vi lavet et lille forretningsministerium med fire ressortministre, som I vil møde senere” (udtalelse fra leder. Sparre, 2016, s. 202).

Når lederen, som i citatet ovenfor, uddelegerer elementer af ledelsesmagten til flere ledere, ændrer det ikke på retten til at opretholde samtykket om den herskende orden i ledergruppen, idet lederen stadig kan skille sig af med sine “ministre”. Skabelsen af den nye ledergruppe blev fulgt op med en lang række tiltag omkring åbenhed og nye former for kommunikation. Et eksempel herpå blev *Meet the Management*, som betød, at alle medarbejdere en gang om måneden i et fastsat tidsrum kunne sætte sig ned og tale med en eller flere fra ledelsen i kantinen.

Medforskernes ti anbefalinger til ledelsen

Ved forskningsprojektets afsluttende workshop blev der udarbejdet ti anbefalinger til ledelsen, som blev præsenteret på en workshop for topledelsen i april 2015. For hver af anbefalingerne er der udarbejdet en række konkrete punkter, som ledelsen kan arbejde videre med. Nedenstående fremstilling er ikke i prioriteret rækkefølge:

- Vis anerkendelse
- Etabler en feedbackkultur

- Work-life-balance
- Skab en vindermentalitet: Vi vil være nr. 1
- Betragt mangfoldighed som en styrke
- Forstærk fællesskabsfølelsen
- Værn om tilliden
- Sælg troværdighed
- Invester i medarbejderne
- Branding af virksomheden.

Den anerkendende tilgang og ledelsens modtagelse af medforsker-nes arbejde har skabt nye erkendelser for deltagerne om, hvorledes man aktivt kan tage et medansvar for udviklingen af sig selv og sin organisation. De projektgrupper, der blev dannet i 2013, er stadig aktive i 2019, altså tre år efter, at projektet er afsluttet.

Medforskerfeedback

“Vi er rigtig gode til at løse de udfordringer, der er en meter eller mere fra os selv. Det er værre med de ændringer, der skal ske på den første meter” (medforsker i 2014, videoklip).

Medforskerne kom løbende med feedback på de mange afholdte workshops i fase 3 (se figur 7.1). Den store ændring var nu, at de selv skulle være aktive i at skabe de ønskede forandringer. I mange år havde deltagerne fungeret som vidensforbrugere i den forstand, at man gjorde stor brug af at tilkalde eksterne eksperter, når der skulle skabes forandringer. Den enkelte blev nu i stedet stillet over for spørgsmålet om, hvilke handlinger man selv havde tænkt sig at iværksætte. Medforskeren skulle lære at være medproducent af nye indsigter. Efter projektets afslutning blev der iværksat en kvalitativ feedbackproces for de deltagende medforskere, og der er markante udsagn, der illustrerer, at de deltagende aktører har haft stor personlig læring af at deltage i projektet.

“Jeg er taknemlig for, at jeg har fået chancen for at deltage i dette arbejde. Jeg synes, det har været spændende, og jeg har fået en masse med i rygsækken. Jeg er glad for at have arbejdet med organisationens strategi, hvilket jeg synes var et meget interessant arbejde” (medforsker i 2015. Sparre, 2016, s. 369).

Medforskerne har også været udfordret:

“Det har været spændende at være med i projektet, men også en stor udfordring at skulle forsvare det arbejde, man virkelig brænder for.” (Sparre, 2016, s. 369).

Dette kan ses som et tegn på, at tidligere anvendt praksis er blevet udfordret.

“Så jeg vil bare sige TAK. Det har været en fornøjelse, og jeg kommer til at savne vores arbejde sammen. Jeg kommer også til at savne arbejdet i projektet, som jo så heldigvis alligevel har fået lov til at køre videre, hvilket er meget glædeligt.”

“Det har været rigtig sjovt, spændende, interessant at medvirke – en meget positiv oplevelse.”

“Tak for samarbejdet, Mogens, det har været rigtig godt.”

“Tak for et meget spændende projekt, som har været meget lærerigt.”

“Tak for de spark og de stikpiller, du har givet ledelsen samt mellemlederguppen – jeg håber og tror, udviklingen vil fortsætte” (udpluk af citater fra medforskerne. Sparre, 2016, s. 369).

De frie rammer for involvering og læring har været et paradigmeskifte for mange af deltagerne, som har stor erfaring i stramt styrede udviklingsprojekter. Den involverende demokratiske proces kan for nogle være grænseoverskridende, hvis man ikke tidligere har arbejdet med sådanne involverende processer.

“Det har både været sjovt og interessant at arbejde sammen med mennesker fra andre dele af organisationen, som man måske ikke omgås til hverdag. Det har været berigende i form af, at forestillinger, jeg har haft, i nogle tilfælde er blevet bekræftet og i andre er blevet ændret, efter at jeg har fået en bredere og/eller dybere indsigt i forholdene. Slutteligt har det også gjort indtryk at få de mange forskellige syn på ledelse og ledelseskultur fra både medforskere og ‘lead-medforsker-Mogens’” (medforsker. Sparre, 2016, s. 367).

Afslutning

Når man skal konkludere på et casestudie, er det af afgørende betydning, at ikke alt altid er, som det umiddelbart kunne se ud. Hvordan kan man sikre sig, at noget, der sker, ikke kun har sammenfald i form af tid? Hvordan kan man påvise, at noget sker på grund af en bestemt indsats? Er der kun sammenfald og ingen sammenhæng? Med det forbehold kunne vi i denne konkrete case konstatere, at oplevelsen af begrebet kultur i den tid, projektet forløb, rent faktisk ændrede sig dramatisk. Deltagernes nye sproglige erkendelser vidner om en god læringsproces.

Deltagerne i projektet har tilkendegivet, at de har oplevet en radikal forandring i tilgangen til skabelse af nye personlige erkendelser. Tidligere kunne de betragte lederne som en slags “vidensforbrugere”, idet man i udstrakt grad gjorde brug af eksterne konsulenter, når der skulle skabes forandringer. I den kontekst oplevede mange at blive gjort til passive deltagere i ledelsens forandringsproces.

I den medarbejderinvolverende case blev “vidensforbrugerne” omdannet til “vidensskabere”, og denne proces var i sig selv en stor og markant forandring.

Deltagerne i projektet fortæller, at de har haft en lærerig oplevelse, og at der er sket en markant læring i forhold til deres opfattelse af egen væren i organisationen. Selv om der igennem projektet er sket et frafald af deltagere, har det været en succes, at der er opstået et fælles nyt sprog om kulturen. Det at kunne læse og forstå en kultur

er en ny individuel kompetence, som deltagerne i den grad har udviklet igennem projektet. Man kan også hævde, at det, at nogen har valgt at forlade projektet, er et bevis på, at den frivillighed, vi ønskede, har været reel. Den enkelte deltager har hele tiden være presset på ressourcer, og på den måde har man hele tiden skullet prioritere sin tid. En medvirkende faktor til, at dette projekt stadig er i live mange år efter, at vi formelt stoppede det, tilskrives den vellykkede rekrutterings- og tillidsfase (se figur 7.1).

På figur 7.2 ses en fase 4, der er betegnet "kulturel forankring. Det er i den fase, aktørerne sammen skal opnå en ny sensemaking (Weick, 2009) over egen deltagelse i de sociale dialogiske processer, den enkelte aktør indgår i: Hvordan kan resultatet af processen omsættes til ny viden? Ved at deltage i processen har den enkelte medforsker erfaret, at man kan skabe reel indflydelse, og med de nye individuelle kompetencer i forhold til processer og læsning af kulturen står deltagerne godt rustet til at være medskabere af fremtiden.

Evnen til at reflektere over egen væren i organisationen afspejles gennem sproget. I aktørernes sprog er der nu foruden de nye læringselementer også aflejringer af nye kulturelementer, sociale koder og omgangsformer. Det er den fase, hvor det levede hverdagsliv er præget af de nye erkendelser, så nye medarbejdere oplever en anden tilgang til egen væren, end tidligere nye medarbejdere har gjort. Det er en tid, som er meget personafhængig i forhold til de ledere, der skal forankre de nye omgangsformer og kulturelementer.

Litteratur

- Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning*. Boston, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1986). Participatory action research and action research compared. *American Behavioral Scientist*, 32(5): 612-623.
- Bargal, D. (2006). Personal and intellectual influences leading to Lewin's paradigm of action research. *Action Research*, 4(4): 367-388.

- Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *Den sociale konstruktion af virkeligheden*. København: Akademisk Forlag.
- Brandi, U. & Elkjær, B. (2011). Organizational learning viewed from a social learning perspective. I: M. Easterby-Smith & M.A. Lyles (red.) *Handbook of Organizational Learning & Knowledge Management* (2. udgave). London: Wiley & Sons.
- Cyert, R.M. & March, J.G. (1963). *A Behavioral Theory of the Firm*. University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship. Kan findes på: <https://ssrn.com/abstract=1496208>
- Clark, W.W. & Fast, M. (2008). *Qualitative Economics: Toward a science of economics*. Chipping Norton: Coxmoor Publishing Company.
- Collin, F. (1987). *Organisationskultur og forandring*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne, Samfundslitteratur.
- Dewey, J. (1980). *Demokrati og uddannelse*. Aarhus: Klim.
- Drejer, A. & Prinz, L. (2004). *Luk op. Nye strategier i en brydningstid*. København: Jyllands-postens Erhvervsbogklub.
- Easterby-Smith, M. & Lyles, M. (2011). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (2. udgave). London: Wiley & Sons.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings. 1972-1979*. New York: Pantheon Books.
- Frimann S., Hersted, L., Søbye, A. & Bach, S.K. (2018). Skabelsen af en vidensorganisation. *Forskning og Forandring*, 1(2): 25-47.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed & metode* (2. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.
- Glasl, F. & Lievegoed, B. (1997). *Udviklingsledelse – fra pionervirksomhed til netværksorganisation*. Aarhus: Forlaget Ankerhus.
- Golemann, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Følelsesmæssig intelligens i lederskab*. København: Børsen.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. London: Lawrence and Wishart.
- Greenwood, D.J. & Levin, M. (2007). *Introduction to action research Social research for social change*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Gustavsen, B. & Engelstad, P.H. (1986). The design of conferences and the evolving role of democratic dialogue in changing working life. *Human Relations*, 39(2): 101-116.
- Hasse, C. (2012). *Kulturanalyse i organisationer*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hodge, G. (2000). *Systems of knowledge organization for digital libraries. Beyond traditional authority files*. Washington, DC: The Digital Library Federation & Council on Library and Information Resources
- Illeris, K. (2017). *Læring* (3. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Järvinen, M. & Mortensen, N. (2002). Det magtfulde møde mellem system og klient: Teoretiske perspektiver. I: M. Järvinen, J.E. Larsen & N. Mortensen (red.) *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Aarhus: Magtudredningen, Aarhus Universitetsforlag.
- Koselleck, R. (2007). *Begreber, tid og erfaring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J. (2018). *Inddragelse i forandringsprocesser. Aktionsforskning i organisationer*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Lüscher, L.S & Lewis, M.W. (2008). Organizational changes and managerial sensemaking. *AOM Journal*, 51(2): 221-240.
- March, J.G. (1963). *A Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- March, J.G. & Simon, H.A. (1958). *Organizations*. New York: Wiley.
- Martin, J. (1992). *Cultures in Organizations*. New York: Oxford University Press.
- McIntyre, A. (2008). *Participatory Action Research*. London: Sage Publications.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford: Oxford University Press.
- Peirce, C.S. (1992). *Reasoning and the Logic of Things. The Cambridge Conferences Lectures of 1898*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Plaskoff, R.H. (2011). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (2. udgave). London: Wiley & Sons.
- Porter, M. (1985). *Competitive Advantage*. New York: The Free Press.
- Reason, P. & Bradbury, H. (red.) (2008). *The SAGE Handbook of Action Research* (2. udgave). London: Sage Publications.
- Schein, E.H. (1994). *Organisationskultur og ledelse*. København: Valmuen.
- Schon, D.A. (1995). Knowing in action: The new scholarship requires a new epistemology. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6): 27-34.
- Schutz, A. (2005). *Hverdagslivets sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Senge, P.M. (1999). *Den femte disciplin*. Aarhus: Klim.
- Sparre, M. (2015). Hvor kommer usikkerheden og frygten fra? I: F. Hertel & M. Fast (red.) *Ledelsesfilosofi og praksis. Dilemmaer og paradokser*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Sparre, M. (2016). *Kultur er noget vi giver til hinanden*. Aalborg: AAU Forlag.
- Stegeager, N. & Laursen, E. (2011). *Organisationer i bevægelse. Læring – udvikling – intervention*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Weick, K.E. (2009). *Making Sense of the Organization*. London: Wiley & Sons.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wittgenstein, L. (2009). *Philosophical investigations* (4. udgave). West Sussex: Wiley-Blackwell.