



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

Lederes læringsrum

Koblinger mellem organisation, uddannelse og praksis

Keller, Hanne Dauer; Frimann, Søren

Publication date:
2017

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Keller, H. D., & Frimann, S. (red.) (2017). *Lederes læringsrum: Koblinger mellem organisation, uddannelse og praksis*. (1 udg.) Aalborg Universitetsforlag. Organisatorisk læring og ledelse Nr. 3

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- ? Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- ? You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- ? You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Lederes Læringsrum

Koblinger mellem organisation, uddannelse
og praksis

Hanne Dauer Keller og Søren Frimann (red.)

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

LEDERES LÆRINGSRUM

Koblinger mellem organisation, uddannelse
og praksis

Redigeret af Hanne Dauer Keller og
Søren Frimann



AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

Lederes læringsrum. Koblinger mellem organisation, uddannelse og praksis
Redigeret af Hanne Dauer Keller og Søren Frimann

Serie:

Organizational Learning and Management Studies / Organisatorisk læring og ledelse nr. 3

Serieredaktører:

Erik Laursen, Professor, Aalborg Universitet

Jørgen Gulddahl Rasmussen, Professor, Aalborg Universitet

Steen Hildebrandt, Professor emeritus, Aarhus Universitet

Nikolaj Stegeager, Lektor, Aalborg Universitet

1. udgave, open access

© redaktørerne og Aalborg Universitetsforlag, 2017

Layout af forside: Grethe Lassen /Toptryk Grafisk ApS

Sats og layout af indhold: Grethe Lassen / Toptryk Grafisk ApS

Forside illustration: Privatfoto

ISSN: 2446-1814

ISBN: 978-87-7112-665-5

Udgivet af:

Aalborg Universitetsforlag

Langagervej 2

9220 Aalborg Ø

T 99407140

aauf@forlag.aau.dk

forlag.aau.dk

Bogen er udgivet med støtte fra Institut for Læring og Filosofi,
Aalborg Universitet.

Indhold

INTRODUKTION	5
KAPITEL 1	
Udvikling af ledelseskompetencer i organisationer	17
KAPITEL 2	
Leders kompetenceudvikling og læring	45
KAPITEL 3	
Læring i det personlige lederskab – leders oplevelse med undervisning i personlig ledelse	69
KAPITEL 4	
Akademisk efteruddannelse som læringsrum for leder og arbejdsplads	95
KAPITEL 5	
Implementering af ledelseskoncepter som metode til ledelsesudvikling og organisatorisk læring	125
KAPITEL 6	
Proactive Review som læringsrum for online-ledere	149
KAPITEL 7	
Ledelsesudvikling i dialogiske læringsrum	171
KAPITEL 8	
Refleksiv eksploration skaber læringsrum for ledelse	195
KAPITEL 9	
Distribueret forandringsledelse fordrer organisatoriske læringsrum: Et systemøkologisk perspektiv	219

KAPITEL 10	
Stevens arbejde i uformelle læringsrum	243
KAPITEL 11	
Ledelsesnetværk – et potentielt læringsrum	273
KAPITEL 12	
Ledelse som en responsiv begivenhed – pathos som grundlag for ledelse og læring	293
FORFATTERBESKRIVELSER	299

INTRODUKTION



Bogens tema er en afsøgning af de rum for læring, som understøtter ledelsesudvikling i praksis.

Ledelsesudvikling anskues fra et organisatorisk praksisperspektiv, hvor lederens muligheder for dygtiggørelse og udvikling er i centrum. I disse år er der øget interesse for ledelsesudvikling, særligt fordi dygtig ledelse anses for at være en afgørende faktor for at hæve produktiviteten og kvaliteten, gennemføre forandringer og sikre trivslen på arbejdspladsen samt øge kunde/bruger/borger-tilfredshed (fx Kristensen, 2015, om social kapital). Fokus på ledelsesudvikling begrundes også i ledelsesfagets historik. Hvor det før har været udbredt at anse god ledelse som forbundet med individuelle karaktertræk og evner (medfødte eller erfaringsbaserede), efterspørges der i disse år en øget professionalisering af ledelsesfaget med tilhørende formalisering af fælles vidensgrundlag og øget fokus på forskningsbaserede praksisformer. Den øgede professionalisering har desuden en boomerang-effekt, da der i stigende grad produceres ny viden indenfor feltet, der omsættes i nye koncepter, modeller, redskaber, metoder og teorier, som organisationer og ledere efterfølgende lader sig inspirere af i forsøget på at udvikle bedre ledelse.

Derudover har ledelse, for manges vedkommende særligt i offent-

lige organisationer, bevæget sig væk fra en snæver driftsorientering til at være mere orienteret mod udvikling, og også omfatte strategisk ledelse, organisationsudvikling og medarbejderudvikling. Ledelsesjobbet er indholdsmæssigt blevet mere fagligt krævende. Men også organisatorisk er ledelsesjobbet blevet mere krævende, da ledelse ofte foregår i krydspres og dilemma mellem modstridende interesser (Klausen, 2009; Frimann og Keller, 2016).

I denne bog giver vi nogle bud på forståelses- og analyserammer til at anskue samspillet mellem de organisatoriske rammer for læring og ledernes udvikling. Vi dykker ned i og analyserer specifikke metoder, for at undersøge og skabe ny viden om sammenhængen mellem indhold, organisering, dynamikker, potentialer, udfordringer og begrænsninger i de forskellige læringsrum. Ambitionen er at præsentere ny forskning på området og give forskellige bud på, hvordan ledere udvikler deres ledelseskompetence, og hvordan organisationerne kan styrke udviklingen af egne ledere. Fokus ligger derfor også på kompetenceudvikling i praksis. I det omfang, vi beskæftiger os med formel uddannelse, er fokus på efter- og videreuddannelsesaktiviteter. Vi afgrænser os dermed fra forskellige typer af lederuddannelse, der skal forberede studerende til efterfølgende at påtage sig et lederjob samt den forskning, der er knyttet til denne type uddannelse. Denne afgrænsning sker af flere årsager. Først og fremmest anser vi ledelse for at være et fag eller håndværk (Mintzberg, 2004), der ikke kan tilegnes på skolebænken. Man *er* ikke leder og får ikke mulighed for at opnå identitet som leder, før man er ansat i en stilling som leder og praktiserer ledelse. Til gengæld kan man godt være leder og lede uden at have nogen formel ledelsesuddannelse. Det betyder naturligvis ikke, at formel lederuddannelse ikke er nyttig, men det betyder, at nytten beror på, at viden og færdigheder kan omsættes til kompetencer gennem lederens muligheder for at praktisere ledelse. Derfor er det interessant og væsentligt at studere ledelsesudvikling i et spændingsfelt mellem uddannelse og praksis.

Derudover er vi interesserede i, hvordan organisationen er rammesættende (på en tilfældig eller målrettet måde) for lederens læring og udvikling. Ledelsesudvikling kan ikke anskues uafhængigt af den konkrete organisatoriske kontekst, da normer og værdier for dygtig ledelse er indlejret på særlige måder i denne.

Metode

Det empiriske grundlag for forskningen i denne antologi er primært tilvejebragt gennem kvalitative og organisationsetnografiske studier af cases (fx Pedersen og Humble, 2016; Brinkmann og Tanggaard, 2010, Brinkmann og Kvale, 2015), hvor en offentlig eller privat virksomheds arbejde med ledelsesudvikling belyses. Når genstandsfeltet er undersøgelse af lederes læreprocesser i en organisatorisk kontekst, er det oplagt at organisere indsamlingen af data omkring en specifik case. Ved at beskæftige sig med casen og de forskellige aktører, der er relevante for den, er det muligt at analysere *samspillet* mellem den organisatoriske kontekst og lederens læreprocesser. Man får således et blik for den ofte komplekse og modsætningsfyldte organisatoriske kontekst, som ledelsesudvikling etableres og udvikles indenfor.

Der anvendes en vifte af forskellige kvalitative metoder til at indsamle data om casene, fx deltagende observationer, feltnoter, semistrukturerede interviews og aktionsforskning. Særligt for denne antologi er, at datagrundlaget analyseres og diskuteres i en læringsteoretisk optik. Det handler således om at belyse, hvordan læreprocesser kan tilrettelægges for at nå et bestemt mål om at udvikle bestemte ledelseskompetencer, samt reflektere over udfordringer, muligheder og potentialer i forskellige måder at tilrettelægge ledelsesudvikling på. Der er primært fokus på læringsforløb, der skal understøtte udvikling af komplekse, refleksevene og dialogiske ledelseskompetencer. Kompetencer, der er væsentlige, når ledelsesopgaven omfatter fx at understøtte strategiske processer i organisationen samt udvikling af organisation og medarbejdere.

Videnssamarbejde med studerende og virksomheder

Kapitel 4 og 8 er udarbejdet af en forfatterenhed bestående af tidligere masterstuderende og disses vejleder. Teksterne, som disse samarbejds-konstellationer har affødt, er ikke opkvalificerede gengivelser af de studerendes eksamensrettede projektarbejde, men selvstændigt udarbejdede vidensprodukter, der har de studierelaterede samarbejds erfaringer som delvist empirisk grundlag. I kapitel 4 er der tale om "en to-personers auto-etnografisk analyse" af den pædagogiske grundsubstans i den tidligere studerendes studieforløb og i vejledningssamarbejdet. Kapitel 8 udvider to masterstuderendes specialrelaterede undersøgelser, der havde karakter af et afgrænset metode-eksperiment, til en analyse af hele det omfattende kommunale forandringsforløb, som udgjorde rammen om metodeeksperimentet.

Vi ser de to kapitler som tekster, der udnytter et forskningsstrategisk potentiale knyttet til de senere års markante opblomstring af organisations- og ledelsesrettede masterprogrammer i Danmark (Keller, Willert og Stegeager, 2011). Som det fremgår af Laursen og Stegeager (2017), lægger vi vægt på, at disse masterprogrammer sætter sig ud over et traditionelt skolelært paradigme. Vi opfordrer insisterende 'vores' masterstuderende til at inddrage problembaseret projektarbejde (PBL) og aktionsforskning/-læring i egen organisation som centrale pædagogiske tilegnelsesmetoder (Coghlan og Brannick, 2010; Willert og Thøgersen, 2009). I selve studiesituationen er de masterstuderende først og fremmest motiverede til at følge vores opfordring ud fra et ønske om professionel opkvalificering af sig selv og deres arbejdspladser. Som de to kapitler demonstrerer, kan et udvidet samarbejde mellem den akademiske uddannelses- og forskningsinstitution og de (tidligere) masterstuderende samt deres arbejdspladser give et forskningsmæssigt afkast, hvor insiderviden og akademisk analyse integreres. Disse udviklingsmuligheder kan forstås som illustrationer af det såkaldte *modus 2 forskningsparadigme* (Christiansen, Wellendorf og Vesth, 2004; Gibbons m.fl., 1994). I overensstemmelse med dette paradigme er flere af de øvrige kapitler udarbejdet i samarbejde med offentlige eller private virksomheder i forskellige videnssamarbejdskonstellationer, hvor virksomheden typisk bidrager med en case, yder praktisk hjælp med kontakt til informanterne m.m. og efterfølgende forventer at kunne bruge resultatet af forskningsprocessen til at forbedre egen praksis (fx kapitel 5 og 6). Der forekommer også tættere former for videnssamarbejde, hvor forskerne gennem aktionsforskningsprocesser samarbejder med organisationen om både at gennemføre forskning og udvikle praksis (fx kapitel 7).

Bogen er opdelt i 4 dele:

- Teoretiske perspektiver på ledelsesudvikling
- Det formelle læringsrum
- Det semiformelle læringsrum
- Det uformelle læringsrum

Teoretiske perspektiver på ledelsesudvikling

Bogen indledes med en teoretisk afsøgning af, hvilke ledelseskompetencer der kræves for at være en dygtig leder, samt hvordan ledere ud-

vikler sig gennem deltagelse i forskellige typer af læringsrum. Kapitel 1 og 2 udgør denne del.

Kapitel 1 er centreret omkring en afsøgning af, hvilke ledelseskompetencer der er væsentlige for ledere i dag. Der er en lang række faktorer, der spiller ind i udviklingen af synet på ledelse og hvad den dygtige leder skal kunne. Omgivelserne, der er præget af kontinuerlige forandringer, kontingens og kompleksitet, peger på behov for læring og refleksivitet. Øget professionalisering betyder, at ledelsesudvikling og læringsrum for ledere må tænkes på nye måder, som kobler forskning, viden og teori med praksis, og den enkelte leders læring med ledelse i fællesskaber, så læring, refleksion og meningsskabelse fremmes på en kvalificeret facon. Nye tendenser indenfor styring, fra New Public Management til New Public Governance og fra performance management til kollektive former for ledelse med fokus på bl.a. meningsskabelse, betyder tillige behov for nye kompetencer, mens kontinuerlige forandringer og kompleksitet betyder, at ledelsesrollen og ledelsesopgaverne konstant er genstand for forhandling og genforhandling og at ledelse ofte varetages i et krydspres, hvor interessermodsatninger skal håndteres.

Kapitel 2. Efter denne afsøgning af behovet for ledelseskompetencer, analyseres og diskuteres den model for lederes læringsrum, der ligger til grund for bogens opdeling og indhold.

Modellen i kapitlet går i dybden med at fremlægge og diskutere de tre læringsrum – deres muligheder, begrænsninger og udviklingspotentialer. Der afsøges tre læringsrum: *Det formelle læringsrum*, hvor praksisformen er 'uddannelse', der foregår 'ex situ' og hvis formål er tilegnelse af viden og færdigheder; *det uformelle læringsrum*, hvor praksisformen er 'ledelse', som foregår 'in situ' og hvor udbyttet er erfaring med kendt praksis; samt *det semiformelle læringsrum*, hvor praksisformen bestemmes som 'udvikling', der kan foregå både i og udenfor arbejdssituationen og hvor formålet er udvikling af ny praksis.

Det formelle læringsrum

Det formelle læringsrum handler om lederuddannelser og hvilken rolle de spiller i udviklingen af ledelseskompetencer. Uddannelse i det formelle læringsrum spiller en afgørende rolle i den øgede professionalisering af ledelsesgerningen. I de seneste år er der sket en øgning i uddannelsesudbuddet til især offentlige ledere med etableringen af Ma-

ster i Public Governance (MPG) og en lang række diplomuddannelser indenfor ledelse. For at overvinde transferproblematikken må der være fokus på samspillet mellem på den ene side uddannelsesplanlægning, didaktik, videns-, færdigheds-, og kompetencetilegnelse i uddannelsesrummet og på den anden side kompetent handlen i organisationerne, dvs. fra curriculum til praktikum. Af særlig interesse er her at undersøge, hvordan formel efter- og videreuddannelse kan anvendes til at understøtte personlig udvikling. Kapitel 3 og 4 udgør denne del.

Kapitel 3, "Læring i det personlige lederskab – lederes oplevelser med undervisning i personlig ledelse", tager udgangspunkt i begrebet 'personligt lederskab', som bringes i spil i to formelle uddannelseskontekster; Master i Offentlig Ledelse (MPG) og Diplom i Ledelse (DiL). I artiklens første del gøres rede for det teoretiske ophav bag begrebet 'personlig ledelse' i den humanistiske psykologi, fx Rogers og Maslow, samt i humanistiske organisations- og ledelsesteorier, fx Senge og Scharmer. Det konstateres, at der ikke findes et internationalt begreb svarende til det danske begreb 'personligt lederskab', selvom der indholdsmæssigt trækkes på international litteratur om ledelsesudvikling, fx fra transformativ ledelse, autentisk ledelse m.m. Den teoretiske del argumenterer, at diskursen om det personlige lederskab udspringer af en terapeutisk ide om selvaktualisering. Anden del af kapitlet består af analyser af dele af uddannelsernes studieordninger, som fokuserer på personligt lederskab på hhv. MPG og DiL, og af analyser af individuelle kvalitative interviews med 8 ledere, som har fulgt modulet i personligt lederskab. Hensigten er at undersøge lederens læring. Der viser sig at være diskrepans mellem litteraturen og den undersøgte praksis, ligesom det bliver klart, at de ledere, der indgår i undersøgelsen, ikke har et projekt om 'at finde sig selv' som leder. I stedet er de optaget af at lære både personligt og fagligt i samspil med organisationens medarbejdere.

Kapitel 4 består af et single-case-studie med fokus på en leders masteruddannelsesforløb og vejlederens perspektiv på vejledningsforløbet. Den studerendes projekt er baseret på problembaseret læring (PBL). Kapitlet er skrevet i samarbejde mellem vejlederen og en tidligere studerende. Teoretisk knyttes an til Savin-Badens begreb 'disjunction-transition' i forbindelse med PBL-rammen og en nyere bog om EVU-uddannelsen (Laursen og Stegeager, 2017). I forhold til relationen mellem vejleder og studerende trækker kapitlet på Vygotskys begreb om nærmeste udviklingszone og Schöns begreb om den reflekterende praktiker. Artiklens sigte er at erkende den studerendes ledelsesrelate-

rede læringsudbytte og relationen i vejledningssamarbejdet under og efter uddannelsesforløbet. Empirien består af mailkorrespondancer, dokumenter, noter, erindringsnotater, som analyseres i et autoetnografisk perspektiv på grundlag af en pragmatisk-hermeneutisk tilgang til analysen. Læseren bliver inviteret ind i både den studerendes og vejlederens perspektiv på forløbet gennem konkrete empiriske citater fra det langstrakte forløb og i analysen reflekterer og diskuterer forfatterne i tilbageblik forløbet og læringsrummet for ledelse samt de forandringer i den studerendes egen organisation, det formelle uddannelsesforløb har ført til.

Det semiformelle læringsrum

Lederudvikling foregår også via planlagte interne aktiviteter, fx interne ledelsesudviklingsprogrammer for nye ledere eller organisationsudvikling, der skal fremme bedre ledelse. Vi har fokus på forskellige typer af aktiviteter indenfor det semiformelle læringsrum: *Organisatorisk udvikling*, som omdrejningspunkt for lederes læring, fx udvikling af organisations Leadership Pipeline, *pædagogiske modeller* for læring i organisationerne, fx kollegial supervision for ledergrupper, eller *procedurer*, der har læring som formål, som fx Proactive Review og lignende.

Kapitlerne 5,6,7,8 og 9 ligger indenfor denne del.

I kapitel 5 fokuseres på ledelsesudvikling som kombineret med organisatorisk udvikling via implementering af et organisationskoncept. Organisationskoncepter eller -opskrifter er modeller for forbedret organisatorisk praksis. De baserer sig typisk på videnskabelig forskning, og er bearbejdet og formidlet af konsulenter, der arbejder med at formidle og implementere dem til virksomheder. Koncepternes succes som motor for udvikling af ny praksis afhænger af, hvorvidt organisationen kan igangsætte en proces, således at konceptet konverteres fra top-down og one-fits-all til noget, der giver mening for lederes egen praksis som hjælpsomt (bottom-up) i løsningen af de udfordringer, vedkommende oplever. Kapitlet argumenterer for, at bestemte karakteristika ved det semiformelle læringsrum vil facilitere konceptets potentiale for at understøtte udvikling af ledelsespraksis. Disse er: Pædagogisk rammesætning, mulighed for refleksion, praksisrelevans og inddragelse af praksisfællesskabet. Det teoretiske afsæt anvendes efterfølgende til at analysere en konkret case med implementering af Leadership Pipeline i en dansk kommune.

Kapitel 6 handler om de særlige forhold for ledelse og læring, som følger af at samarbejde og ledelse sker online over store fysiske afstande. Praksisteori (Gherardi) og virksomhedsteori (Engeström) udgør det læringsteoretiske fundament, der suppleres af forfatterens metode; proaktivt review (PR), der faciliterer læring gennem en proces, hvor et team arbejder med 7 spørgsmål, der skal afdække den nuværende situation, dernæst analysere fortiden og slutteligt formulere ideer til skabelse af en bedre fremtid. Afdækningen af lederens læringsrum gennemføres via en analyse af en case, hvor dataindsamlingen er foregået som *netnografi* (etnografisk undersøgelse på nettet) gennem indsamling af primært skriftlige kilder. Casen er en stor international IT-virksomhed (Cleo) og både teamets og lederens læreprocesser beskrives og analyseres. Teamet lærer gennem besvarelse af de 7 spørgsmål, men lederens læringsudbytte er nok så meget det organisatoriske arbejde med efterfølgende at omsætte resultatet af gruppens refleksioner til udvikling af nye praksisser i nye samarbejdskonstellationer.

Kapitel 7 beskæftiger sig med udvikling af nye kompetencer hos erfarne ledere. Formålet med udviklingsprocessen er at lederne udvikler deres dialogiske praksis. Denne type kompetencer kræver, at lederne udvikler deres mere grundlæggende antagelser om ledelsesgerningen og dem selv som ledere, for derefter at kunne praktisere på nye måder ud fra andre grundlæggende antagelser og handlingslogikker. Grundlæggende antagelser er førbevidste, automatiserede forståelsesformer, som, for at de kan behandles bevidst og ændres, skal synliggøres og gøres til genstand for refleksion.

Kapitlet baserer sig på et aktionsforskningsforløb gennemført af forfatterne i Rebild Kommune med deltagelse af 10 ledergrupper. Lederenes dialogiske praksis blev udviklet gennem et længerevarende forløb med anvendelse af reflekterende team. Det teoretiske grundlag hentes i socialkonstruktionismen med inspiration fra relationel ledelse (Shotter) og dialogisk baseret samarbejde. I analysen undersøges de overordnede tematikker, grupperne arbejdede med og det fremhæves, hvilke fælles problematikker skoleledelser har på tværs af de enkelte skoler. Kapitlet konkluderer, at en rammesat dialogbaseret tilgang til ledelsesudvikling giver god mening i en kompleks organisatorisk hverdag. Den beskrevne metodes fleksibilitet, udgangspunktet i den aktuelle organisatoriske kontekst samt den samskabende tilgang til læring og vidensproduktion anskues som væsentlige forudsætninger for ledelsesudviklingen.

Kapitel 8 gennemgår et længerevarende kommunalt forandrings-

projekt med henblik på at uddrage læring om, hvordan organisationer kan facilitere læreprocesser med henblik på at gå fra de seneste årtiers New Public Management-tænkning til at fremme New Public Governance. 'Refleksiv eksploration' beskrives som et ledelsesmæssigt læringsrum med potentiale til at facilitere dialogisk forankret organisationsudvikling særligt gennem en kombination af refleksiv eksploration i makrosociale storskala- og mikrosociale småskala-variationer. Majgaards tre rationalitetsformer inddrages i analysen af forandringsprojektets forløbslogik og faglige og forvaltningsorienterede intentioner. Resultatet af forandringsprocessen beskrives som en virtuel procedure, der endnu ikke fandtes som en virkelig procedure. To af kapitlets forfattere sætter sig for at understøtte processen med at virkeliggøre intentionerne gennem anvendelse af metoden 'Refleksive eksplorationer', som de udarbejder inspireret af kompleksitetsteorien og særligt Shaw. Kapitlet analyserer derefter, hvordan den refleksive eksploration understøtter organisationsmedlemmernes bevægelse fra tilskuer til deltager i forandringsprocessen og afslutter med refleksioner over metodens forudsætninger (åbenhed, udforskning, indkredsning af 'mulige bud') og rationale.

Kapitel 9 beskæftiger sig med forandringsagentens rolle i forbindelse med organisatoriske forandringsforløb og dekonstruerer forestillingen om enkeltpersoners 'villedede' handlinger som kilde til forandring. Der tages udgangspunkt i et teoretisk opgør med denne forestilling via fire teoretiske positioner (Weick og Quinn; Stacey; Luhmann og Barad) og der udvikles en såkaldt system-økologisk platform for at re-konceptualisere enkeltpersonlige forandringsagenters bidrag til distribueret forandringsledelse. Der anvendes en case-organisation til at illustrere at re-konceptualiseringen indebærer, at organisationen tænkes som to del-organisationer. Den ene del-organisation er driftsrettet og virker for realisering af organisationens kerneopgaver indenfor eksisterende styringsbetingelser. Den anden del-organisering er forandringsrettet. Den deler aktørkollektiv med den driftsrettede, men opererer ud fra sit eget anderledes arbejds- og værdigrundlag og kan forstås som arbejdspladsens organisatoriske læringsrum til udvikling af distribueret forandringsledelse.

Det uformelle læringsrum

Mange ledere er (stadig) 'selfmade' og har lært at lede gennem at prøve forskellige ting af, diskutere udfordringerne med medarbejdere og medledere, reflektere over konsekvenserne osv. Deres læreprocesser

er primært erfaringsbaseret, og de har benyttet sig af arbejdslivets rige muligheder for at lære fx gennem rollemodeller, dialoger, møder, feedback, succeser og fiaskoer. Ledere udvikler således (også) deres kompetence gennem praksislæring. Organisationens struktur og kultur bliver de rammer, der fremmer eller hæmmer muligheden for, som leder, at udvikle forskellige kompetencer. Kapitel 10, 11 og 12 udgør denne del af antologien.

Udgangspunktet i kapitel 10 er at undersøge og analysere læring og erkendelse i det uformelle læringsrum, som det udfolder sig i en leders daglige komplekse og diskontinuerte arbejdspraksis. Der er tale om et single-case-studie med lederen Steven, som har deltaget i et kompetenceudviklingsforløb for offentlige og private topledere, som den ene af artiklens forfattere har været følgeforsker på. Forløbet strækker sig over tre år, hvor empirien skabes bottom-up og består af feltnoter, mødereferater og udforskende samtaler på et socialkonstruktionistisk og samskabende grundlag mellem den ene af artiklens forfattere og lederen. Steven har fået mulighed for at læse og 'videreforfatte' på kapitlet efter, at forfatterne havde skrevet det. Sproget udgør et væsentligt element i konstruktionen af og analysen af betydninger i forløbet, herunder af casehistorien, erkendelsesprocessen og den udvikling i praksis, Steven har været igennem i det uformelle læringsrum. Teoretisk trækker kapitlet på socialkonstruktionisme og forløbet kobles til læringsteoretiske begreber som assimilation, akkomodation (Piaget) og transformerende læring (Mezirow) samt relationsfeltmodellen (Willert). Kapitlet konkluderer, at ledelse handler om at kunne skabe sammenhæng imellem processer, der er flydende i forhold til tid og kvalitetsmæssige parametre, og der argumenteres derfor for, at uformelle læringsrum, som er forankret i hverdagens praksis, kommer til at spille en central rolle, når omverden er præget af komplekse og omskiftelige krav.

Kapitel 11 fokuserer på ledelsesudvikling i et uformelt læringsrum, der består af et netværk af ledere med interesse for udviklingen indenfor det arktiske område. De mødes udenfor egen organisation for at udvikle deres eget lederskab og for at samarbejde på tværs af forskellige organisationer fra vidt forskellige erhvervsområder. I artiklen argumenteres for at anskue netværket som et uformelt refleksions- og læringsrum, hvor det er muligt at skabe nye relationer, få ny viden og reflektere over sin egen ledelsespraksis, som skal omsættes til konkret ledelsespraksis i egen organisation. I den første del af kapitlet bestemmes netværksbegrebet, som sættes i relation til teoretiske tilgange til

netværk i et historisk perspektiv. Anden del af kapitlet bygger på et 3-årigt aktionsforskningsforløb med et uformelt ledernetværk, hvor deltagerne mødes uden at forberede sig. Læringsrummet er sammensat af aktører fra tre forskellige typer af organisationer; universiteter, private virksomheder og offentlige organisationer. Der argumenteres for, at netværket udgør et perifert praksisfællesskab (Wenger) med meningsforhandling som grundlæggende læreproces, der både udvikler individet (Giddens) og fællesskabet (Wenger). Empiriske eksempler fra forskningsprojektet analyseres og peger på, at læring i det uformelle netværk fører til refleksioner over egen lederrolle, udvikling af organisationen, som derfor har potentiale til at føre til forandringer i praksis. I et samfundsmæssigt perspektiv kan netværket være en måde at fremme tillid, skabe sammenhæng på tværs af organisationer og arbejde med globalisering på en konstruktiv og konkret måde.

Kapitel 12 reflekterer over begrebet 'responsivitet' i et filosofisk perspektiv med udgangspunkt i Waldenfels og Shotter. Responsivitet sættes i relation til ledelse og det uformelle læringsrum for ledelse. Der argumenteres for, at begrebet responsivitet og responsiv ledelse har en ontologisk bredde, som rækker ud over et fysisk afgrænset rum, idet vi som mennesker altid allerede er i et potentielt læringsrum. Endvidere argumenteres for, at ledelse må forstås som en responsiv aktivitet og subjektet må anskues som decentreret, da ledelse fremdeles ikke handler om, at ledere først og fremmest tager initiativ, sætter mål og handler. Noget går forud for en leders handling, så derfor responderer ledere på det 'noget' og på de processer, der går forud – begivenheder, som allerede er igangsat et andet sted og på et andet tidspunkt. I forbindelse med ledelsesudvikling er det derfor interessant at studere den menneskelige indstilling til de responsive processer. Læring er i denne forstand udtryk for uformelle processer, hvor læring sker undervejs i processen uden at være ramme- og målsat. I forlængelse af Waldenfels' forståelse kræver responsivitet og læring en åben, modtagende indstilling, hvor subjektet er parat til at overskride sig selv og til at modtage det andet og fremmede i dettes egen ret – præmissen er således, at læring (også i ledelse) kræver mod til at åbne en sprække mod en andethed eller fremmedhed.

Litteratur

Brinkmann, S.; Kvale, S. (2015) *Interview – det kvalitative forskningsinterview som håndværk*, 3. udgave, København, Hans Reitzel.

- Brinkmann, S.; Tanggaard, L. (2010) *Kvalitative metoder – en grundbog*, København, Hans Reitzel.
- Coghlan, D.; Brannick, T. (2010) *Doing Action Research in your own Organization*, London, Sage.
- Christiansen, J.K.; Wellendorf, M.; Vesth, H. (2004) 'Samspil mellem virksomheder og forskning gennem aktionsforskning – vidensproduktion i mode 2', *Ledelse og erhvervsøkonomi*, 3, ss. 193-206.
- Frimann, S.; Keller, H.D. (red.) (2016) *Dilemmaer i ledelse*, 1. udgave, Aalborg, Aalborg Universitetsforlag, Organisatorisk læring og ledelse, Nr. 1.
- Gibbons, M.; Nowotny, H.; Limoges, C.; Schwartzman, S.; Scott, P.; Trow, M. (1994) *The New Production of Knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*, London, Sage.
- Keller, H.D.; Willert, S. & Stegeager, N. (2011) 'Efteruddannelse som ledelsesudfordring – på sporet af en akademisk praksisuddannelse', Helth, P. (red.) *Ledelse og læring i praksis*, København, Samfundslitteratur.
- Klausen, K.K. (2009) 'Ledelse som profession', Sørensen, E.E.; Hounsgaard, L.; Ryberg, B.; Andersen, F.B. (red.) *Ledelse og læring – i organisationer*, København, Hans Reitzel.
- Kristensen, T.S. (2015) 'Arbejdspladsens sociale kapitel. En vej til både trivsel, kvalitet og større borgertilfredshed?', Iversen, K.B.S. (red.) *Ledelse og psykisk arbejdsmiljø*, Systeme.
- Laursen, E.; Stegeager, N. (2017) *God videreuddannelse – med transfer, balance og praksisnært projektarbejde*, Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Mintzberg, H. (2004) *Managers Not MBAs*, San Francisco, Berrett Kohler.
- Pedersen, A.R.; Humle, D.M. (2016) *Doing Organizational Ethnography*, New York, Routledge.
- Willert, S.; Thøgersen, U. (2009) 'Uddannelse af organisatoriske coaches – et pædagogisk ambitiøst masterprogram', Nørlem, J. (red.) *Coachin-gens landskaber*, København, Hans Reitzel.

KAPITEL 1

UDVIKLING AF LEDELSESKOMPETENCER I ORGANISATIONER



Ledelsesudvikling og læring i ledelse er kommet på dagsordenen i både offentlige og private organisationer, fordi organisationer og deres omverden præges af hastige forandringer, flygtighed og uforudsigelighed. Det kræver andre kompetencer af ledere, vil vi argumentere for. Kapitlet gør rede for udvikling af ledelse i et lærings- og udviklingsperspektiv, og argumenterer for, at ledelse er præget af kontingens, kompleksitet og kontinuerlige forandringer, hvorfor læring, refleksion, relationelle kompetencer og evnen til at producere ledelse i fællesskab i lederteams og mellem leder og ansatte bliver nødvendige kompetencer i ledelse fremover. I ledelsesforskningen udvikles konstant nye tilgange og paradigmer. Det ene paradigme afløser ikke blot det næste, men nye paradigmer og tilgange føjes til de allerede eksisterende. Ledelsesudvikling består derfor også i, at lederen må have teoretisk viden om paradigmer på et metaplan, så det bliver muligt at bringe teoretisk viden i spil med praksis, så lederen bliver en vidende, lærende og reflekterende praktiker.

Indledning

Ledelsesudvikling er højt prioriteret i større offentlige og private organisationer i dag, så derfor bruger mange organisationer store resurser på ledelsesudvikling. Målet med dette kapitel er at afsøge, hvilke (nye)

kompetencer ledere skal udvikle i dag, som derfor skal understøttes af læringsrum og læringsformater. I et historisk perspektiv har paradigmer og tilgange til ledelse udviklet sig siden den tidlige industrialisering. Det ene paradigme har ikke blot afløst det næste. I stedet synes der at være en tendens til, at nye paradigmer tilføjes og bygger ovenpå allerede eksisterende ledelsesparadigmer (Western, 2013; Hatch og Cunliffe, 2013), hvilket betyder, at kravene til ledere om udvikling af nye kompetencer er blevet øget over tid. Siden 1980'erne har New Public Management, NPM, (Torfing, 2013; Hood, 1995) i den offentlige sektor og Performance Management, PM, (Johnsen, 2005) i den private sektor stået stærkt som ledelsesparadigmer og styringsredskaber. I de senere år har NPM og PM været genstande for en stadig mere omfattende kritik. Den har især været rettet mod, at NPM og PM ikke kan håndtere den øgede kompleksitet og de hastige forandringer i organisationer på en tilfredsstillende måde, da de i stedet forsøger at håndtere kompleksitet ved at reducere den, fx gennem målemetoder, effektiviseringer og silodannelser, som får u hensigtsmæssige konsekvenser. Derfor er NPM og PM en del af et paradigme, som er på vej til at klinge af og synes at blive erstattet – eller rettere danne en organisatorisk hybrid – med New Public Governance (Brandsen og Pestoff, 2010). I forlængelse heraf vil vi pege på nødvendigheden af at udvikle endnu et sæt af ledelseskompetencer for nutidens ledere, som består i, at de skal kunne håndtere kompleksitet, være refleksive og samskabe ledelse i langt højere grad end i dag. Det peger samtidig på nødvendigheden af at sætte et andet paradigme i stedet for NPM og PM, hvor refleksion og læring bliver en integreret del af den daglige ledelsespraksis. Det at lære gennem refleksion over sin egen praksis bliver en vigtig del af ledelsesudvikling.

Læring og ledelse

Som nævnt er læring blevet et centralt aspekt i ledelsesudvikling de seneste år. Sådan har det ikke altid været. I 1980'erne var læring i ledelse et nicheområde, men fra 1990'erne er interessen for feltet kun blevet større år for år. Eksempelvis blev der på et enkelt år i 1990'erne skrevet lige så mange artikler om læring i ledelse, som der blev op gennem 1980'erne (Lystbæk, 2011, s. 65). Man kunne spørge, hvad baggrunden kan være for denne fortsat stigende interesse for læring i ledelse? Spørgsmålet er forholdsvis enkelt, men der findes mange forklaringer i litteraturen og forskningen. Derfor vil vi i denne sammenhæng pege på nogle af de

tendenser, som vi mener, er baggrund for den stærkt stigende interesse for læring i ledelse. Overordnet forklares den stigende interesse for læring i ledelse ofte med henvisning til, at de kontekstuelle betingelser for det moderne arbejdsliv er forandret på en lang række punkter, bl.a. udviklingen af nye (digitale) teknologier, ændringer i forbrugsmønstre, senkapitalismen og markedet samt nye former for ledelses- og samarbejdsrelationer. Stabilitet og forudsigelighed er blevet uskiftet med kontinuerlig forandring, kontingens¹ og kompleksitet. I ledessammenhængen betyder det, at en bestemt forståelse af ledelse, en beslutning, en løsning, en handling mv. ikke kan bestemmes som den eneste 'gyldige', 'rigtige', 'sande' eller 'bedste'. Der er tale om valg blandt andre mulige i konteksten, så i princippet kunne alt være anderledes. Det aktuelle valg, der er foretaget, kan være velovervejet og velbegrundet, men det udelukker ikke, at der lige så godt kunne foretages alternative valg blandt de mulige. At kontingens er et træk, der er iboende både det moderne og det senmoderne, indebærer kompleksitet, når mulighederne er mangfoldige og der ikke findes ét, men mange mulige svar, valg, perspektiver og løsninger på en enkelt problemstilling eller tematik. Man kunne så forestille sig, at en vigtig ledelseskompetence bliver at have stor viden, indsigt og overblik over teorier, praksis og organisationskonteksten for at kunne gennemskue og navigere i de mange valgmuligheder. At have viden og overblik er vigtigt, men udgør ikke alene tilstrækkelige kompetencer på grund af kompleksiteten og mangfoldigheden i nutidens organisationer. Ingen leder vil være i stand til at skaffe sig et fuldstændigt overblik over teorier, tilgange og den organisatoriske kontekst, da mængden af informationer er alt for stor til det. Spørgsmålet er så, hvad kompleksitet betyder for forståelsen af ledelse? Hvordan kan man som leder og ledelse forholde sig til kompleksitet? Hvilke konsekvenser kan det få for forståelsen af ledelse og for, hvordan man bedriver ledelse? Vi vil argumentere for, at når det ikke primært handler om at opnå stor viden og overblik, så handler det snarere om, at ledere hele tiden skal reflektere over og lære af deres erfaringer. Det kan være en af de væsentlige årsager til, at ledelsesudvikling er så højt prioriteret i tiden.

Kapitlet er bygget op på følgende måde: Der indledes med et overblik over kompleksiteten i ledelsesopgaven og ledelsesparadigmernes

1 Kontingens er et grundvilkår ved moderniteten (Hounsgaard m.fl., 2008, s. 9). Udtrykket stammer fra latin 'contingentia', som betyder 'mulighed'. Ifølge Den Danske Ordbog betegner kontingens 'mangel på logisk nødvendighed', dvs. at der ikke er nogen lineær, logisk eller entydig sammenhæng mellem årsag og virkning.

betydning for det ændrede ledelsesperspektiv, altså en skitsering af vores forståelse af de aktuelle udfordringer, ledere står overfor. Et centralt element i såvel ledelsesudviklingen som i paradigmeskiftene synes at være selve professionaliseringen af ledelsesudviklingen, og baggrunden for og udviklingen af denne professionalisering identificerer og eksemplificerer vi såvel teoretisk som i praksis. Dernæst præsenteres organiserings rolle og funktion i relation til ledelsesudviklingen, hvor der argumenteres for, at de organisatoriske styringstendenser har en afgørende og omfattende indvirkning på ledelsesopgaven. Denne indvirkning eksemplificeres i efterfølgende afsnit om kompleksitet i ledelsesopgaven, hvor uklarheder om og afgrænsning af opgavedefinitionen anses for at være væsentlige faktorer i kompleksiteten. I bestræbelserne på at placere det aktuelle ledelsesparadigme præsenteres herefter ledelseskompetencernes historik, hvor der argumenteres for, at netop den historiske udvikling inden for feltet indgår som arkæologiske udviklingslag i den aktuelle ledelsesanskuelse, hvorfor tidligere ledelsesperspektiver netop har betydning for den aktuelle anskuelse. Endelig følger kapitlets afslutning, hvori der blandt andet argumenteres for, at ledelsesudviklingen (også) fremadrettet vil have et skærpet fokus på generering af ledelsesmæssige kompetencer med det formål et opbygge en samlet organisatorisk ledelseskapacitet.

Kompleksiteten i ledelsesopgaven

En af de største udfordringer er, ifølge en undersøgelse (IBM, 2010) blandt 1500 ledere, at organisationerne ikke er rustet til at klare kompleksiteten og de hastige forandringer. Ifølge Petrie (2014, s. 8) svarer denne situation til den amerikanske hærs beskrivelse af de samfundsmæssige betingelser og situationen efter den kolde krig. Det sammenfattes under akronymet VUCA, der betegner:

- Flygtighed (Volatility). Forandringer sker med stor hastighed på globalt plan.
- Usikkerhed (Uncertainty). Fremtiden kan ikke forudsiges med nogen præcision.
- Kompleksitet (Complexity). Udfordringer er komplicerede og der er få entydige årsager og løsninger.
- Flertydighed (Ambiguity). Der er meget lidt klarhed over, hvad begivenheder betyder og hvilke virkninger, de kan få (Ibid., egen oversættelse).

Lederne i interviewundersøgelsen (IBM, 2010) giver udtryk for, at de største udfordringer for fremtidens ledere består af a) informationsoverskud, b) at systemer er forbundne, c) at traditionelle organisatoriske grænser opløses, d) at nye teknologier 'disrupter' (sprænger, splitter) tidligere arbejdspraksisser, e) at nye generationer har andre værdier og forventninger til arbejdspladsen og f) at globaliseringen medfører et behov for at kunne lede på tværs af kulturer. Petrie argumenterer på den baggrund for, at ledelsesudvikling må flytte fokus fra, hvad han betegner som et horisontalt fokus, til et vertikalt fokus.

Nuværende fokus

Indholdet i ledelse
(The 'what' of leadership)
Horisontal udvikling
HR/konsulenthuse, egen
'udvikling
Ledelse eksisterer i form af
individuelle ledere

Fremtidigt fokus

Indhold og metode (The 'what' and
'how') i udvikling.
Vertikal udvikling
Den enkelte persons egen
udvikling
Kollektiv ledelse er spredt ud over
netværk

(Petrie, 2014, s. 6)

'Horisontal' betyder i denne sammenhæng, at ledelsesudvikling består i udvikling af indhold og kompetencer i ledelse, som ofte varetages af konsulenter og HR-afdelinger, der er ansvarlige for lederudvikling i form af lederudviklingsprogrammer, fx træning, coaching, aktionslæring, 360 graders feedback etc. 'Vertikal' udvikling forstås i denne sammenhæng som udviklingstrin i en leders læringsbane, eksempelvis fra single-loop læring med fejlretning og enkel problemløsning til double-loop læring på metaplan, ændringer i antagelser og hele måden at tænke på (Argyris og Schön, 1978, 1996), så den enkelte leder skaber mening i verden på en mere kompleks og inkluderende måde. Svaret på at imødekomme udfordringerne med den øgede kompleksitet og forandringshastigheden er således at udvikle lederes evne til at reflektere, analysere og lære (double-loop) og at gøre ledelse til et kollektivt anliggende frem for at reducere kompleksitet og overlade ledelse til enkelt, formelt udpeget leder. Ifølge Petrie kan kompleksitet altså imødekommes ved at udvikle menneskers og kollektivters kompleksitet, så de bliver i stand til at navigere i kompleksiteten i fællesskaber, der producerer ledelse. En sådan tankegang flugter med Karl Weick, som taler

for, at ledere bør skabe mening og undgå simplificeringer. I stedet skal tingene gøres netop så komplicerede, som de er (Hammer og Høpner, 2014, s. 229). Spørgsmålet er imidlertid, om disse fremtidige perspektiver på ledelse og organisation, som præget af kompleksitet, kontingens og hastige forandringer, matches af de aktuelle fremherskende ledelsesformer inden for både den private og den offentlige sektor?

Ledelsesparadigmernes betydning for et ændret ledelsesperspektiv

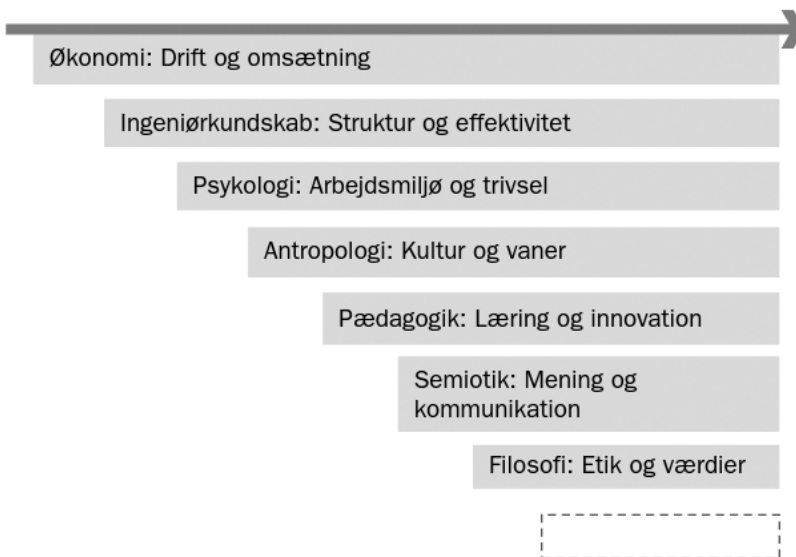
Et af de mest fremtrædende ledelsesparadigmer i såvel den private som offentlige sektor gennem de seneste 25 år, har været New Public Management (NPM) og Performance Management (PM) (Johnsen, 2005, s. 9). Dette ledelsesparadigme placeres ofte som et funktionelt, teknisk og rationelt spor i ledelsesforskningen og er baseret på naturvidenskabelige metoder (målemetoder, benchmarking, KPI/Key Performance Index) i ledelsesforskningen (Deetz, 2001; Grint, 2011), og ligger i forlængelse af Taylorismen og Scientific Management fra 1911 og frem (Hildebrandt m.fl. 2015, s. 435). Kernen i NPM og PM er en bestræbelse på at skabe en effektiv, strømlinet og profitabel organisation, der præsterer (performer) resultater på både kort sigt (output) og på længere sigt (outcome). Det sker ved at sætte mål, følge op på dem og dokumentere resultaterne (målinger, evidens, evaluering, regneark), som så bliver udgangspunkt for styring, kontrol og læring i organisationer. Selvom flere har påpeget et faldende udbytte af NPM (Torfing, 2013) og PM (Haines og St.Onge, 2012), fortsætter store dele af den offentlige og private sektor med at anvende disse styrings- og ledelsesformer som de primære. Problemet er, at de ikke matcher kompleksiteten i nutidens organisationer, da de forenkler kompleksiteten ud fra et ikke-komplekst single-loop perspektiv, der ofte handler om at øge produktion og omsætning ved at få ansatte til at arbejde mere og hurtigere. Herved reduceres kompleksiteten til en antagelse om, at 'mere er bedre'. Elmholdt, Birk og Børgesen (2015, s. 70) fremhæver, at der et paradoks mellem, at organisationer på den ene side har brug for at skabe orden, overblik, kontrol og styring og på den anden side, at verden er kompleks og ikke-lineær. Komplexiteten kalder på andre ledelsesformer. Samtidig vil der stadig være brug for måling, kontrol og styring. Hvis det ledelsesmæssige fokus kommer til at ligge for ensidigt og firkantet på kontrol, styring og mål, kan ledelsen fastholde organisationen i 'funktionel dumhed', der defineres som

“organizationally-supported lack of reflectivity, substantive reasoning, and justification. It entails a refusal to use intellectual resources outside a narrow and ‘safe’ terrain” (Alvesson og Spicer, 2012, s. 1196). Funktionel dumhed skaber altså en afgrænset og ‘tryk’, ‘sikker’ og overskuelig forståelse af ledelse og organisation. Prisen for funktionel dumhed er, at refleksion, helhed og andre relevante perspektiver holdes ude af billedet til fordel for en forenklet konstruktion af organisationen. Gennem målinger og kontrol sættes retningen, samtidig med at organisation og ledelse skabes ud fra det teknisk-rationelle paradigme i form af et lineært perspektiv, hvor virkeligheden kan måles og vejes på trods af dens iboende kompleksitet og på trods af, at det kan være svært at vide, hvad der måles og hvilke konsekvenser det kan have. Et eksempel på ‘funktionel dumhed’ stammer fra Gentofte Sygehus i 2016. Her fandt Ortopædkirurg Claus Munk Jensen ud af, at knæoperationer ikke var nødvendige i mange tilfælde, da patienterne kunne genoptrænes til en meget billigere pris. Det var en succes, indtil sygehusledelsen fandt ud af, at de ikke kunne holde regeringens produktionskrav oppe med en stigning på 2% knæoperationer årligt. Et fald ville nemlig føre til lukning af sengepladser og afskedigelser på afdelingen. På grund af målemetoden er man derfor nødt til at operere patienter, som ikke behøver en operation – trods prisen på en operation er meget højere og behandlingen ikke er bedste løsning for patienten. Målingerne forenkler og indfanger ikke kvalitet i dette eksempel. Torfing (2013) peger på, at NPM har ført til de-kobling og manglende koordination mellem områder på grund af specialering og silodannelse, lav motivation hos de ansatte på grund af manglende fokus på faglighed, værdier og etik. Af den grund har der været en voksende kritik af NPM og ‘regnearkslogikken’. I stedet efterlyses perspektiver på ledelse og organisation, som fokuserer på helheden, kompleksiteten og giver de ansatte mulighed for at finde nye løsninger i lærende miljøer i organisationer.

Rammebetingelserne for nutidens organisationer er altså præget af kompleksitet, kontingens og konstant foranderlighed. Vi vil argumentere for, at kompetencer til at analysere og reflektere over aktuelle problemstillinger på et refleksivt metaplan (jf. double-loop læring) er afgørende ledelseskompetencer i vore dage. Endvidere er det nødvendigt, at disse kompetencer bringes i spil dialogisk og relationelt i praksis i organisationens kontekster, så valg træffes på et refleksivt grundlag i organisationens fællesskaber. Disse kompetencer kan opnås gennem læring og udvikling i forskellige rum.

Ledelsesudvikling

Den store interesse for ledelsesudvikling forklares ofte som en følge af globalisering, øget kompleksitet og organisationers ændrede rammebetingelser i det senmoderne arbejdsliv. Ledelsesfeltet har historisk udviklet sig fra et udpræget økonomisk perspektiv med fokus på drift og omsætning til et stort og uoverskueligt felt med nye perspektiver inden for en lang række områder: a) Det teknisk-rationelle område med fokus på organisationsstruktur, effektivitet, kontrol- og målemetoder; b) Det psykologiske område med fokus på menneskelige resurser og sociale relationer – motivation, medarbejderudvikling, trivsel, arbejdsmiljø; c) Det kulturelle (antropologisk-etnografiske) område – symboler, ritualer, vaner; d) Det pædagogiske område – organisatorisk læring og refleksion; e) Det kommunikative område – mening, dialog og betydningsdannelse; og f) Det filosofiske område – værdier og etik (Hatch og Cunliffe, 2013; Lystbæk, 2011, s. 68).



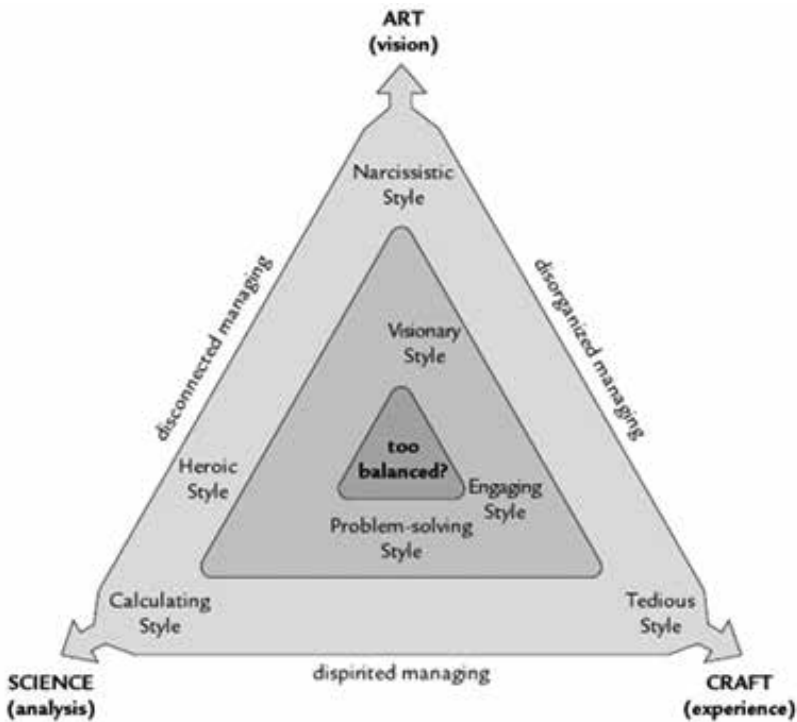
Figur 1. Perspektiver på ledelse og organisation (Hatch og Cunliffe, 2013, s. 6)

Ledelsesfeltet er blevet så stort og komplekst, at ingen leder kan forventes at have kendskab til alle disse felter. At få kompetencer og viden af denne type kræver uddannelse og læring, som for at kunne anvendes må reflekteres og kobles til praksis samt forbindes med den enkelte leders personlige udvikling.

I internationale sammenhænge bruger organisationer kolossale summer på lederudvikling. Amerikanske virksomheder bruger 1.124 milliarder på lederuddannelse og ledertræningsprogrammer, mens forbruget på globalt plan skønnes at være 2.501 milliarder kroner (Beer, Finnström og Schrader, 2016, s. 52). At der bruges så store beløb på ledelsesudvikling vidner om, at organisationer betragter god og effektiv ledelse som væsentlig for optimering af organisationens samlede resultater (McCall, 1998). I en dansk sammenhæng peger undersøgelser i samme retning. Der er stor efterspørgsel på næsten alle typer af tilbud om lederudvikling og efteruddannelse i den offentlige sektor (Frederiksen og Hvas, 2007). En spørgeskemaundersøgelse blandt 3105 ledere i den private sektor og 538 ledere i den offentlige sektor viser, at god ledelse er vigtig for organisationens samlede præstation. Selvom der i den private sektor i mere begrænset omfang satses på lederudvikling og efteruddannelse, svarer lederne, at god ledelse, lederudvikling og efteruddannelse har en afgørende indflydelse på alle performancemål i organisationen. Det gælder også for en dialogbaseret ledelsesstil (Eriksson og Smith, 2014, ss. 3-5). Ledere må lære at forholde sig og reflektere over de mange mulige forståelser og tilgange. Den hastige foranderlighed skaber også en usikkerhed. Hvad er hot lige nu inden for ledelsesudvikling? Hvad er nyttigt for min organisation? Hvilke forståelser er mest hensigtsmæssige? Hvordan fungerer min ledelsesstil i forhold til de ansatte og i forhold til omverdenen? Spørgsmål som disse kan være med til at skabe behov for viden, refleksion og udvikling hos den enkelte leder. På markedet findes et hav af muligheder, som i sig selv kræver, at den enkelte leder bliver i stand til at sortere og forholde sig. Ledelsesudvikling er blevet til en millionforretning (Larsen, 2002) underlagt markedets logik med meget forskellige tilgange, fx værdiledelse, forandringsledelse, grænsekrydsende ledelse, kreativitets- og innovationsledelse, relationel ledelse, anerkendende ledelse, coaching etc.

Interessen for ledelsesudvikling og professionalisering af ledelse har, vil vi hævde, nået et historisk højdepunkt (Day, 2001; Ardichvili, Natt och Dag og Manderscheid, 2016) samtidig med, at der er et væld af tilgange på området. Sådan har det ikke altid været. Tidligere har lederen ofte været synonym med ejeren af organisationen eller en medarbejder, som er forfremmet som 'den første blandt ligemænd'. Traditionelt har man endvidere betragtet ledelseskompetencer som medfødte, dvs. som nogle individet iboende stabile karaktertræk, fx karisma, udadvendthed, dominans mm. (Bass, 1985). Dette felt ligger inden for personlighedspsykologi-

en og de såkaldte trækteorier. Tilgangene anvendes stadig i erhvervspsykologiske tests til (leder) rekruttering, som fx MTBI, fem-faktor-modellen (The Big Five), NEO PI-R (Costa og McCrae, 1992). NEO PI-R omfatter eksempelvis fem træk; neuroticisme, udadvendthed, åbenhed, venlighed, samvittighedsfuldhed. Trods talrige forsøg lykkedes det imidlertid ikke at identificere leder-dna'et. Stogdill konkluderede på baggrund af en meta-analyse af tidligere undersøgelser (Stogdill, 1974), at der ikke var belæg for antagelsen om universelle personlighedstræk, som giver effektive og succesfulde ledere. Trækteoriene blev derfor afskrevet og det markerede enden på 'The Great Man'-paradigmet inden for ledelse. Det skete i erkendelse af, at det ikke var muligt at bestemme de medfødte personlighedstræk og en kombination af dem, som ville føre til god og effektiv ledelse. At individuelle og universelle personlighedstræk ikke kunne dokumenteres som forklaringsmodel, åbnede for nye perspektiver og spillerum for ledelsesudvikling. Når medfødte træk ikke er forklaringen, må ledelse kunne læres og udvikles. Man var også blevet klar over, at det snævre individfokus på lederen ikke var tilstrækkeligt. Derfor rettede forskere og praktikere blikket mod en lang række andre aspekter af ledelse i relation til processer og samspillet mellem ledere og medarbejdere i organisationskonteksten, eksempelvis adfærd, situationsbestemte forhold, kultur, værdier, ledelsesniveauer, relationer, læring, kognitive og emotionelle aspekter. Der blev med andre ord i kølvandet af trækteoriernes fald åbnet et mulighedsrum for udvikling, læring og professionalisering af ledelse. Mintzberg er en af de ledelsesforskere, som er fortalere for, at ledelse kan læres, ud fra et perspektiv om, at ledelse er en social praksis: "For at være en effektiv leder – og jeg vil endda vove at sige for at udøve et fantastisk lederskab – behøver man måske ikke at være helt vidunderlig, men snarere normal og klar i hovedet" (Mintzberg, 2009, s. 35). Mintzberg argumenterer på baggrund af observationsundersøgelser af ledere for, at praksis er præget af kompleksitet og usikkerhed. Ledelse ser han som spændt ud mellem tre typer af kompetencer og ledelsesstile: a) Videnskab – logik, analyse, videnskab og dokumentation; b) Kunst – det kreative område med visioner og ideer; c) Håndværk – dynamisk læring gennem erfaring og eksperimenter.

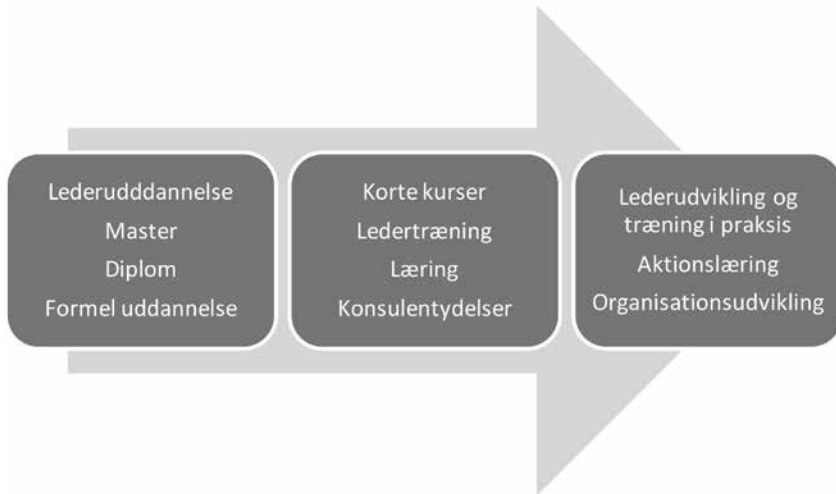


Figur 2. Ledelsesstile (Mintzberg, 2009)

Når ledelse ansues som en (social) praksis, betyder det, at ledelse er et relationelt fænomen, dvs. at man producerer ledelse i fællesskab, at ledelse er indlejret i organisationens sociale liv og kan være distribueret i organisationen. Mintzbergs perspektiv på ledelse som social praksis lægger op til udvikling, læring og professionalisering af ledelse inden for følgende områder: Det personlige (udvikle sig selv), det interpersonelle (udvikle grupper), det informationsrelaterede (arbejdet med kommunikation og information) og det handlingsrelaterede (at få ting gjort, handle effektivt) (Mintzberg, 2004).

Efter trækteoriene flyttes fokus altså fra et individorienteret til et procesorienteret og socialt perspektiv, hvor ledelse kan og bør udvikles og læres, da lederes praksis er præget af kompleksitet og usikkerhed. Mintzberg (2004, s. 236) skelner mellem tre zoner for lederuddannelse og ledelsesudvikling: a) Uddannelse (eksterne master-, MBA-, diplomuddannelser mv.), b) Træning (korte in-house kurser og konsulent-

delser) og c) Praksis (praksislæring, erfaring, social læring, mentorordninger, aktionslæring). De tre rum spænder fra formelle, individuelle uddannelser med afsæt i teorier og modeller til kollektive ledelses- og organisationsudviklingsaktiviteter in-house i organisationen.



Figur 3. Tre læringsum (Mintzberg, 2004, s. 236)

Mintzbergs kritik mod lederuddannelser er, at de ofte er de-koblet og de-kontekstualiseret fra praksis, så derfor er det nødvendigt at koble teoretisk viden til den konkrete ledelsespraksis og organisationskontekst. Der findes dog en række uddannelsestilbud, som søger at imødekomme en sådan kritik ved netop at integrere den konkrete ledelsespraksis og organisationskontekst i et teoretisk funderet forum. Som eksempel kan Masteruddannelsen i Læreprocesser med specialisering i Ledelses- og Organisationspsykologi ved Aalborg Universitet, Master of Public Governance ved Copenhagen Business School samt Master of Psychology of Organisation ved Roskilde Universitet nævnes. Disse er konkrete uddannelsestilbud til eksempelvis ledere og konsulenter (ofte offentlige som private), hvor der netop tages afsæt i den enkeltes praksis og organisatoriske referenceramme som det primære udgangspunkt for integration af den tilegnede forskningsbaserede viden, som uddannelsesinstitutionen (fx Aalborg Universitet, Copenhagen Business School og Roskilde Universitet) præsenterer.

Organiseringens rolle og funktion – et paradigmeskifte

For at forstå ledelse er det nødvendigt at medtænke og forstå den organisatoriske kontekst, hvori ledelse udvikles og udfoldes. I relation til bogens fokus på læringsrum for ledelse, er det nødvendigt at identificere, hvilke organisatoriske udviklingstendenser som har præget den offentlige sektor siden årtusindskiftet og hvilke ledelsesmæssige fokusområder, der synes at lede op til det nuværende behov for et øget fokus på læringsrummet for ledelse.

I såvel private som offentlige organisationer er ledelse og organisering uløseligt forbundet og udgør et komplementært hele. I den offentlige sektor synes ledelse i særlig høj grad at være koblet til den herskende organisering, idet ledelse netop anskues som et samlende organisatorisk anliggende og ikke et individuelt foretagende, som (ikke mindst) er styret af den folkevalgte politiske ledelse (Torfing, 2013). Forstået således, at der i organiseringen af den offentlige sektor opereres med flere lag af ledelse, der tilsammen har som sigte at opstille klare mål, udarbejde strategiske tilgange til opnåelse af målene samt at gennemføre dem. Alt dette netop for at imødekomme politikernes krav og forventninger til serviceydelserne og ikke mindst kvaliteten af disse. En sådan forståelse af den offentlige organisering og ledelse rummer dermed en høj grad af kompleksitet, som de lokale organisationer (kommuner, regioner, skoler, plejehjem mm.) må indordne sig under og navigere efter. Kompleksiteten understreger samtidig betydningen af ledelse, idet ledelse i den offentlige sektor som et kollektivt fænomen netop er et afgørende middel til at opnå de ønskede mål for sektoren – hvilket tilsvarende gør sig gældende i den private sektor, hvor interessenterne og opgaverne dog selvsagt ikke har den herskende politiske ledelse som overordnet ramme for opgavevaretagelsen.

Afgrænsningen af organisatoriske udviklingstendenser, som har ledt frem til behovet for 'lederens læringsrum' kan naturligvis foretages med afsæt i et hav af kriterier. Her skal vi begrænse os til at fokusere på de seneste organisatoriske styrings- og udviklingstendenser, som stadig synes at være rammesættende for såvel den aktuelle som fremadrettede ledelsesforståelse, nemlig New Public Management og New Public Governance. Tanken er ikke at give en fuldstændig præsentation heraf, men at identificere organisatoriske styringstendenser, som netop har afgørende betydning for at såvel identificere som begrunde, hvorfor styringstendenser og ledelse udgør et hele samt hvilken specifik betydning dette har for den aktuelle ledelsesforståelse.

Siden 1990'erne har New Public Management-tanken som bekendt været den dominerende styrings- og organiseringsstruktur især i den offentlige sektor. Tankerne bag New Public Management opstod i den offentlige sektor i slut-1980'erne og start-1990'erne, og tager sit afsæt i to grundprincipper: Det første grundprincip bygger på en tanke om, at organisationer og ledelse i den offentlige sektor med fordel kan hente inspiration fra den private sektor og ikke mindst implementere de tilknyttede perspektiver med et øget fokus på blandt andet strategisk ledelse, teamledelse og rammestyring. Disse punkter er alle forankret i et økonomisystem, hvis formål er at øge omkostningseffektiviteten og dermed øge produktiviteten (serviceydelserne) i den offentlige sektor. Det andet princip refererer til implementeringen af selve fundamentet i den private sektor til den offentlige – nemlig markedsgørelsen (Hood og Dixon, 1995). Tanken var, og delvist er, at den offentlige sektor har vokset sig uforholdsmæssigt stor, bliver forvaltet af dårlige ledere og at systemet som helhed er alt for bureaukratisk med den klare konsekvens, at den offentlige sektor fremstår som for dyr og ineffektiv. En tanke, som blandt andre Verdensbanken og OECD var stærke fortalere for.

Konsekvensen blev, at der fra politisk side blev udstukket klare mål, krav og forventninger om, hvad de enkelte offentlige institutioner skulle levere af ydelser med tilhørende tids- og økonomiramme, som de enkelte kommuner og regioner måtte søge at navigere efter og implementere i deres respektive organisationer (skoler, plejehjem, sygehuse m.fl.). Tidligere havde det i udpræget grad været op til den enkelte frontmedarbejder at definere ydelserne, så længe de holdt sig inden for de politisk udstukne økonomiske rammer (Krogstrup, 2017). Netop denne forvaltningsmæssige metodefrihed og autonomi blev anskuet som en klar svaghed ved den offentlige sektor, da det vanskeliggjorde lederes og politikeres muligheder for at styre og kontrollere ydelserne og kvaliteten heraf, grundet de manglende fælles retningslinjer. New Public Managements indtog i den danske offentlige sektor var således netop et styringsmæssigt svar på, hvordan denne kontrol kunne genetableres, hvor især Performance Management-ledelsesdisciplinen blev en måde, hvorpå man ledelsesmæssigt søgte at sikre sig, at der skete den ønskede styring og kontrol med den offentlige sektors ydelser og præstationer. I forlængelse heraf blev det med indførelsen af løbende monitoreringssystemer muligt at foretage en sammenligning på tværs af den offentlige og private sektor, og dermed vurdere ydelsernes samlede effektivitet (Krogstrup, 2017). Samlet set har New Public Mana-

gement i udpræget grad været med til at modernisere den offentlige sektor, og udgør således et markant paradigmeskifte i måden, hvorpå offentlige organisationer styres og struktureres.

Som ved enhver af de historiske organisatoriske paradigmatendenser mødes New Public Management også af kritik: Det mest udtalte kritikpunkt synes at centrere sig om konsekvenserne ved indførelsen af et så markant økonomisk drevet styringsparadigme som New Public Management. Dette ses eksempelvis på socialområdet, hvor tanker om mere kontrol og måling for alvor slog igennem, da social- og sundhedspersonalets tid hos den enkelte bruger blev takseret som minutter fordelt på antal tildelte ydelser. Fænomenet gik under betegnelsen 'minuttyranniet' og blev et markant eksempel på New Public Managements indtog i praksis, hvor det økonomiske systems performancemålinger blev prioriteret over relationelle værdier såsom nærvær og omsorg. Altså et større fokus på, om de opstillede performancemål er opnået, end om den leverede service opfylder eller imødekommer den enkelte borgers behov. Netop dette performancefokus medførte en stigende interesse for, om indførelsen af New Public Management mon havde den ønskede økonomiske effekt, som var en tungtvejende bevæggrund for indførelsen af styringsparadigmet. I 2015 konkluderede Hood og Dixon overraskende, på baggrund af en omfattende undersøgelse af indførelsen af New Public Management i den offentlige sektor i Storbritannien, at indførelsen af New Public Management ikke havde opfyldt forventningerne om en bedre og billigere offentlige sektor – tværtimod (Hood og Dixon, 2015). I identifikationen af såvel den aktuelle som fremadrettede offentlige organiseringsstruktur, hvor blandt andet tanker om samskabelse og New Public Governance (Krogstrup, 2017) synes at vinde stadig større indpas, er det dog værd at bemærke, at performancemålingerne fra New Public Management-tiden ikke vurderes at blive totalt overflødiggjort. Derimod indgår de i en form for organiseringshybrid, hvor den offentlige sektor basseres på co-production og ikke mindst co-creation (på dansk samskabelse) og performancemålinger: Hvor New Public Management havde fokus på at "skabe effektive forvaltningssiloer gennem fokus på input og output" har New Public Governance derimod sit fokus på at "fremme interorganisatorisk samarbejde med fokus på proces og resultater" (Torfing, 2013, s. 13). I et New Public Governance-perspektiv bliver tanker om samskabelse og samarbejde via netværk mellem aktører dermed et centralt organiseringselement i såvel organisationsstrukturen som i ledelsesudøvelsen. Spørgsmålet er

således, hvad denne udvikling medfører af forventninger og krav til og fra ledelseslaget?

New Public Governance bliver i stigende grad udpeget som det nye paradigme, der afløser New Public Management. Baggrunden for paradigmeskiftet er, at offentlige opgaver er blevet mere komplekse end hidtil. Løsningen er derfor ikke længere at skabe konkurrence, men snare at bringe relevante aktører sammen for at skabe rum for samarbejde og læring på tværs af grænser mellem offentlige og private aktører gennem netværk og partnerskaber. For at kunne handle fleksibelt, relevant og helhedsorienteret i forhold til komplekse problemstillinger kræver det, at barrierer og siloer nedbrydes, så det er muligt at samarbejde og lede på tværs gennem fx relationel koordinering (Gittell, 2012) eller grænseskrydsende ledelse (Ernst og Chrobot-Mason, 2011). Det kræver desuden en integration og et samarbejde mellem de vertikale niveauer i organisationen at kunne skabe samarbejde på tværs af teams og siloer i organisationen. Ledelse i New Public Governance indebærer et større fokus på at fremme den faglige motivation hos medarbejdere gennem tillidsbaseret ledelse, at skabe plads til tværgående samarbejde og innovation ved at forbedre organisationens muligheder for at løse problemer og yde kvalitet i dens serviceydelser (Torfing, 2013). Offentlige ledere skal derfor kunne tage initiativer til at bringe de relevante aktører sammen og facilitere samarbejdet på en konstruktiv og udviklende facon. New Public Governance kræver, at ledere kan skabe tværgående samarbejde baseret på tillid, skabe rum for samarbejde, fremme udvikling og læringsrum og skabe fælles ejerskab og udvikling på tværs af fællesskaber og organisationer. Et krav, som ofte komplicerer ledelsesopgaven og gør det udfordrende for den enkelte leder at navigere i og efter.

Kompleksitet i ledelsesopgaven

At de organisatoriske vilkår har en rammesættende indflydelse på ledelsesudøvelsen er et almengyldigt faktum, som enhver leder – i såvel den offentlige som private sektor – må navigere efter og under i forhold til sin ledelse. Dette bevirker, at ledelse ofte "foregår i et eller flere spændingsfelter imellem interesser eller logikker, der ikke er ligetil at forene" (Frimann og Keller, 2016, s. 10). Den primære årsag hertil vurderes at ligge i selve opgavedefinitionen, som ofte er uklart defineret og afgrænset. Det efterlader lederen med såvel mulighed for som pligt til specifikt at definere opgaven og ikke mindst løsningen heraf. Kompleksiteten –

dilemmaet om man vil – i opgavedefinitionen ses blandt andet ved, at selve opgavesituationen indbefatter en række ofte forskellige og modstridende krav, relationer og forventninger, som for den enkelte leder kan være vanskelige hvis ikke umulige at forene i tilfredsstillende grad: Hvordan kan lederen blive rustet til bedre at kunne udføre sin ledelse, når opgaven opleves som kompleks, uklar og uoverskuelig?

Svarene herpå kan selvsagt være mange, men fælles for dem alle må nødvendigvis være, hvordan lederne sættes bedre i stand til at kunne navigere under de organiseringsmæssige rammevilkår, som danner konteksten for selve opgaveløsningen.

Grundlæggende kalder de nye organiseringsvilkår på en stadig større professionalisering af ledelsesfeltet. En professionalisering, hvor den enkelte leder via eksempelvis efter- og videreuddannelse tilegner sig nye formaliserede ledelseskompetencer, som netop understøtter lederen i sin ledelse. Denne form for formaliseret kompetenceudvikling skal ikke anskues som et suverænt tiltag, men derimod indgå som et centralt delelement i den enkelte leders samlede kompetenceportfolio. En kompetenceportfolio, som netop udgøres af denne leders tilegnede kompetencer – såvel formelle som uformelle. Politisk nedsatte regeringen eksempelvis i september 2016 er ekspertudvalg, som netop har til formål "at sikre bedre kvalitet og struktur på voksen- og efteruddannelsesområdet", fordi "arbejdsmarkedets efterspørgsel efter kvalificeret arbejdskraft er i konstant udvikling og virksomhedernes behov for kompetenceudvikling ændrer sig løbende" (Undervisningsministeriet 13.09.2016). De politiske såvel som organisatoriske udviklingstiltag peger således entydigt på en stadig større grad af professionalisering af ledelsesfeltet som et strategisk element i opgavevaretagelsen. I forhold til opgavevaretagelsen er det vigtigt at pointere, at ønsker og krav om professionalisering af kompetencer generelt og ledelsesmæssigt specifikt er drevet af stadigt større såvel markedsdrevet som politisk funderede krav og forventninger om øget kvalitet og effektivitet i opgavevaretagelsen. Altså et fokus, som netop placerer sig på slutresultatet, hvor tilegnelse af ledelseskompetencer kan anskues som værende midlet hertil. Selve professionaliseringen vil som nævnt ofte udgøre et af flere elementer i ledelsen, hvor også mesterlære-tilgangen kan nævnes som en fremtrædende læringsmetode (Tanggaard, 2016). I forlængelse heraf er det således relevant at forholde sig til, hvordan den omtalte kompleksitet mere specifikt udfoldes og identificeres i forhold til lederkompetencer – historisk som aktuelt.

Lederkompetencer i et historisk perspektiv

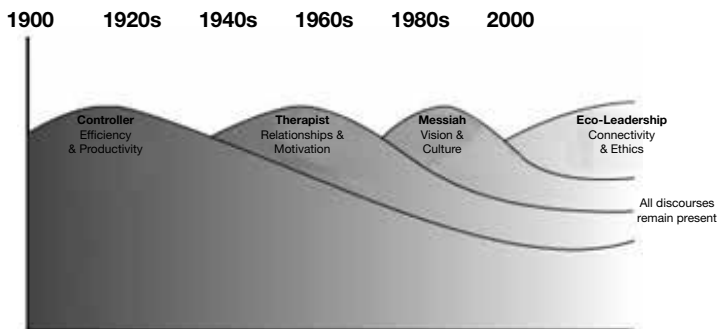
Lederkompetencer som begreb rummer et væld af facetter, som hver især knytter sig til en specifik såvel organisatorisk som tidsmæssig kontekst, hvor de primære lederkompetencer uløseligt er tilkøbet det herskende styringsparadigme. I et historisk perspektiv på lederkompetencer er det centralt indledningsvist at pointere, at de respektive tilgange og perspektiver på såvel lederkompetencer som organisatoriske strukturforandringer ikke kan, skal eller bør anskues som værende afgrænsede perspektiver. Derimod er perspektiverne udtryk for primære anskuelser af og tilgange til de ønskede lederkompetencer og organiseringsstrukturer. Perspektiver, som alle refererer til en historisk kontekst, hvori perspektiverne placerer og markerer sig. På den måde får perspektiverne således karakter af arkæologiske ledelses- og organiseringslag. Netop anskuelserne af perspektiverne som arkæologiske lag er ydermere med til at identificere den kompleksitet, som 'læringsrum for ledelse' netop søger at navigere i: Ved at de herskende perspektiver netop udvikles på baggrund af tidligere perspektivers organiseringsformer og paradigmer, øges den organisatoriske og ledelsesmæssige kompleksitet markant. Der er altså både tale om en form for hybridisering af tidligere organiserings- og ledelsesperspektiver og en aktuell samfundsmæssig og politisk funderet tilpasning i forhold til gældende ønsker og krav om eksempelvis kvalitetsoptimering og effektivisering. Det er således den historiske ledelses- og organiseringsmæssige kontekst, som udgør et af kompleksitetsfelterne, hvorfor det netop er relevant at forholde sig til indholdet af disse historiske perspektiver, for bedre at kunne forstå, hvorfor det er relevant at beskæftige sig med 'læringsrum for ledelse'.

Ledelse som tema for tænkning og refleksion kan i hvert fald spores tilbage til Sokrates. I over to tusinde år har ledelse således været diskuteret. Over så lang en tidshorisont skulle man tro, at en definition af ledelse havde fundet en relativt stabil og entydig form blandt forskere og praktikere. Det er på ingen måde tilfældet. Stogdill skriver fx i et review af ledelsesforskningen indtil 1974, at der findes næsten lige så mange definitioner af ledelse, som der findes forskere, der har forsøgt at definere fænomenet (Stogdill, 1974, s. 7). Nutidige forsøg på en definition af ledelse når heller ikke meget længere. Northouse (2012) er af den opfattelse, at ledelse er et komplekst begreb, som er i konstant forandring, bl.a. på grund af globale forandringer. Derfor bliver ledelsesbegrebet næppe defineret på en entydig måde inden for en overskuelig fremtid.

Because of such factors as growing global influences and generational differences, leadership will continue to have different meanings for different people. The bottom line is that leadership is a complex concept for which a determined definition may long be in flux (Northouse, 2012, s. 3).

Der er således hverken klarhed over, hvornår ledelsestænkningen præcist er opstået, eller enighed om en entydig og klar definition inden for ledelseslitteraturen. Selve ledelsesforskningen er dog relativt ny i forhold til klassiske akademiske discipliner. Den har udviklet sig historisk i de sidste ca. 175 år og har i tidens løb lagt vægt på forskellige ledelseskompetencer, værdier og teoretiske perspektiver. I det følgende vil vi give et kort indblik i udviklingen inden for ledelsesforskningen, og dermed skitsere de forskellige tilgange og perspektiver, som er samtidigt tilstede i nutidens komplekse organisationer.

Der findes mange inddelinger af perioder og paradigmer inden for ledelse og organisation. Nogle er meget detailorienterede (Hildebrandt m.fl., 2015), andre forenkler for overskuelighedens skyld til færre store epoker. Et eksempel på en enkel inddeling kan findes hos Simon Western (2013), som anvender en bølgemetafor og et epokalt diskursperspektiv, hvor hver bølge med en ledelsesdiskurs klinger af, uden at det betyder, at et paradigme forsvinder. Det aflejres som arkæologisk lag i organisationen; denne tankegang trækker på Foucaults vidensarkæologi (Foucault, 1972). Det betyder, at organisationer rummer flere (historiske) lag af ledelsesdiskurser som følge af epokale paradigmeskift, som er med til at øge den organisatoriske kompleksitet. Western illustrerer denne tankegang med nedenstående model:



Figur 4. Ledelsesdiskurser (Western, 2013, s. 150)

I en dansk sammenhæng benyttes ofte en model, som skelner mellem tre epoker og perspektiver: Klassisk – Moderne – Relationel organisations- og ledelsesforståelse (Rasmussen, Jørgensen og Larsen, 2011). I det følgende præsenteres de tre perspektiver på ledelse og organisation.

Det klassiske perspektiv

Ledelse og samarbejde i det klassiske perspektiv kan defineres som baseret på magt og formel position. Ledelse ses i høj grad som udøvet af formelt udnævnte ledere, der formodes at have kvalifikationer til at lede en specifik gruppe af medarbejdere, der alle, sammenlignet med lederen, har en lavere placering i det organisatoriske hierarki. Denne klassiske forståelse udvikledes parallelt til fremkomsten af industrielt designede masseproduktionsvirksomheder og affødte en diskurs med fokus på lederen som styrende og kontrollerende (Western, 2013).

I de første årtier af 1900-tallet lå vægten på centralisering af magten og på kontrol. Oversat til nutidig terminologi er der tale om en topstyret, vertikal, hierarkisk og kommandobaseret form for ledelse med envejskommunikation fra lederen til de ansatte. Moore definerede på en konference i 1927 ledelse som “the ability to impress the will of the leader on those led and induce obedience, respect, loyalty, and cooperation” (Moore, 1927, s. 124).

Denne forståelse genfindes i de teorier og ledelsesprincipper, som Frederick Taylor udviklede under betegnelsen Scientific Management i begyndelsen af 1900-tallet. Taylor karakteriserer relationen mellem leder og medarbejder som gennemgribende instrumentel, hvor sigtet er effektivisering på baggrund af (natur)videnskabelige målinger og observationer af arbejdsopgaver og arbejdsgange. I nutidige sammenhænge kan en forståelse genfindes i teknisk-rationelt orienterede tilgange som fx New Public Management eller LEAN, hvis mål er at skabe strategiske forandringer (Borum, 1995), hvor lederens opgave defineres som autoritetsbaseret top-down styring af forandringsprocesser gennem veldefinerede faser. I denne ledelsesoptik ligger nemlig en forståelse af organisationen som et teknisk-rationelt system og udvikling ses som en rationelt styret proces, hvor læring er lig med planlagt ændring (Jørgensen og Rasmussen, 2005). Systemet, der skal ændre sig, opfattes som mekanisk, da det reagerer på bestemte, forudsigelige måder på bestemte påvirkninger (Juhl og Dahl, 2009, s. 142). Igennem en proces, hvor

problemerne afsøges, årsagerne erkendes, løsninger findes og handlinger implementeres, sker en udvikling af systemet. Medarbejdere og teams har ikke indflydelse på processen og bidrager heller ikke med deres perspektiver på forandringens formål, processer og resultat.

Det moderne perspektiv

Det moderne perspektiv er i høj grad baseret på formel og uformel forhandling, men med fastholdelse af positionsbestemte, hierarkisk baserede magtforskelle mellem leder(e) og medarbejder(e). Perspektivet går dog også ind for et vist mål af medindflydelse. En væsentlig kompetence er, at lederen i dette perspektiv skal skabe en positiv målrettet motivation. Afgrænset delegering af indflydelse og beslutningskompetence fra leder til teams eller til selvstyrende individer er indarbejdet i denne ledelsesforståelse.

Dette perspektiv er knyttet til udviklingen af human relationbevægelsen med fokus på menneskelige relationer og behov, som startede i USA i 1930'erne og først rigtig fik sin udbredelse i Europa i 1960'erne. I 1940'erne kom gruppen og gruppeteorier i forgrunden for forskningen, så ledelsesopgaven blev rettet mod gruppeaktiviteter. Tvang blev gradvist erstattet af lederens evne til at 'italesætte', overtale og motivere (Copeland, 1942). I 1950'erne fortsatte forskningen i ledelse af grupper og lederens effektivitet i forhold at kunne øve indflydelse på gruppen. Forståelsen af medarbejderne som udstyret med behov, bl.a. sociale behov og selvudfoldelsesbehov (jf. Maslow, 1954) står centralt. Man kan sige, at der er tale om en humanistisk præget forståelse af relationer, som er socialt, kulturelt og psykologisk betinget.

Ifølge Western (2013) skaber dette bl.a. grundlaget for udviklingen af en ledelsesdiskurs med fokus på 'lederen som terapeut'. I en nutidig dansk sammenhæng udforskes dette perspektiv bl.a. under betegnelsen 'psy-management' (Juelskjær, Staunæs og Ratner, 2013), ligesom fokus på coaching, anerkendelse og ledernes følelsesmæssige kompetencer og intelligens er udtryk for nyere varianter af en terapeutisk ledelsesdiskurs.

I denne optik ses organisationen som en kompleks sammenføjning af elementer og funktioner, hvor læring sker i sociale processer (Jørgensen og Rasmussen, 2005). Udviklingsstrategierne er dialogorienterede og medarbejderinvolverende, hvor de berørte deltager direkte i udviklingen af deres praksis. Sådanne strategier afspejler en social og kulturel

organisationsforståelse, hvor læring ses som dynamiske processer, der kan have udgangspunkt mange steder i organisationen.

Det relationelle perspektiv

Dette perspektiv er i høj grad baseret på fælles meningsskabelse i organisationen. Ledelse anskues som en relationel og sprogligt båret proces, der har til opgave at bidrage til "at skabe et sprog, der nærer de udviklingskræfter og relationer, som findes i organisationen" (Rasmussen, Jørgensen og Larsen, 2011). Perspektivet ses ofte begrundet med, at medarbejderne for den store dels vedkommende er faglige specialister, hvis opgaverelaterede ekspertise organisationens (top-)ledelse kun har et ret overfladisk kendskab til, hvorfor ledelse fra det niveau ikke kan handle om fagkyndig styring af den konkrete og praktiske opgaveløsning. Teoretisk deler det relationelle perspektiv slægtskab med de post-strukturalistiske og social-konstruktionistiske diskurser/-narrativer, hvor ledelse ses som delvist frigjort fra operative og tekniske opgaver, for i stedet at fokusere på understøttelse af organisationens evne til at generere ny mening gennem sprogbrugen (se fx Cunliffe, 2001). Det drejer sig primært om socialkonstruktivistiske tilgange, hvis udgangspunkt er at anskue ledelse som en socialt konstrueret dialogisk begivenhed, der realiseres kommunikativt gennem sprogspil (Wittgenstein, 1954). Det betyder, at ledelse er relationel, procesorienteret, betydningsskabende, diskursiv og altid allerede bundet til situationer i kontekst (Hersted og Gergen, 2013; Rasmussen, Jørgensen og Larsen, 2011). Ledelse og forandring i dette perspektiv handler om, at ledelse skabes nedefra og emergerer bottom-up i relationer, der udspiller sig i dialoger, interaktionsmønstre og narrative konstruktioner (Czarniawska, 1997) med fokus på betydningsdannelse, meningsskabelse (Weick, 1995, 2001) og de diskursive konstruktioner i processen. Organisation og ledelse består af en pluralitet af stemmer, fagligheder, holdninger og fortællinger om relationer, ledelse, magt, identitet, kultur og organisation. Ledere må i dette perspektiv have kompetencer, som er relationelle, dialogiske, reflektive og baserer sig på dobbelt-loop læring (Argyris og Schön, 1978, 1996).

Nyere forskning under overskrifter som 'kollektiv ledelse', 'shared leadership' og 'distributed leadership' understreger, at ledelse kræver løbende forhandling og justering af roller og relationer. Ledelse eksisterer derfor i relationer fx mellem lederen, det selvstyrende team og de selvledede medarbejdere. Ledelse behøver ikke være knyttet til en

enkelt person, men der kan være tale om distribueret ledelse i forhold til opgaven eller ledelse kan foregå og produceres i fællesskabet som 'shared leadership' og den beslægtede ledelsesontologi, hvor ledelse kan produceres i fællesskab gennem at identificere en fælles kurs, koordinere indsatserne samt skabe engagement og forpligtelse (Drath, 2008; Pearce & Robinson, 2009). Ledelsesdiskurser har således udviklet sig i bestemte samfundsepoker og samtidig gør de sig stadig gældende i nutiden, hvorfor det netop er vigtigt at medtage de historiske perspektiver på ledelse og organisering i bestræbelserne på at identificere aktuelle og fremadrettede tendenser.

Afslutning

I dette kapitel har vi argumenteret for, at ledelse er præget af kontingens, kompleksitet og kontinuerlige forandringer, hvorfor læring og refleksion bliver helt nødvendige kompetencer i ledelse fremover. At det relationelle perspektiv også fremadrettet vil få stor betydning for den ledelsesmæssige kompetenceanskuelse, synes klart (Petrie, 2014). Ledelsesperspektivet har igennem 100 år flyttet sig fra en meget individfokuseret anskuelse af, at ledelse er et personligt, individuelt og tilmed elitært anliggende, til i højere grad at fokusere på en relationel praksis. Det relationelle kommer til udtryk ved, at de ledelsesmæssige kompetencer bliver distribueret i og til et fælles organisatorisk anliggende, hvor leder og medarbejdere via gensidig involvering i opgavevaretagelsen udgør en relationel enhed. Altså en form for opbyggelse af den samlede organisatoriske ledelseskapacitet. Det betyder dog ikke, at det relationelle aspekt så at sige fratager den enkelte leder beslutningskompetence, men det understreger vigtigheden af, at ledelse foregår i og af et kollegialt fællesskab, hvor gensidig involvering i opgavevaretagelsen er afgørende for såvel den organisatoriske som ledelsesmæssige succes. Den ledelsesmæssige rolle og den dertilhørende kompleksitet kan også formuleres på følgende måde: "You can't do it alone, but you have to do it yourself".

At ledelse – også fremadrettet – vil rumme en bred vifte af forventninger og krav, kommer næppe som nogen overraskelse. Det nye, så at sige, ligger i et skærpet fokus på generering af ledelsesmæssige kompetencer og ikke mindst viden, som gør ledelse mulig, fokuseret og kontekstaktuel. Her bliver det netop afgørende, at ledelse bliver anskuet og bedrevet som en reflekterende relationel praksis, hvor

lederen dels formår at indgå i og ikke mindst aktivt anvende disse relationelle kollegiale relationer, dels formår at bibeholde et ledelsesmæssigt metaniveau. Et metaniveau, hvori indblikket i og erfaringerne med det relationelle kollegiale fællesskab netop relateres til et organisatorisk og ledelsesmæssigt overblik. Læringsrummet for ledelse er således en del af denne udvikling, hvor det kan antages, at der i forlængelse heraf vil opstå en række behov for nye læringsplatforme, således at lederne bedst muligt får mulighed for at tilegne sig nye kompetencer, såsom kompleksitetstænkning, refleksivitet i forhold til opgavevaretagelsen og ikke mindst oparbejdelsen af kompetencer til at samskabe ledelse.

Samlet set udvides kravene til lederes kompetencer således endnu engang, hvorfor ledelsesudvikling nødvendigvis må fokusere på, hvordan ledere også kan lære metakognitive færdigheder. En særskilt udfordring er fx at manøvrere mellem forskellige ledelsesparadigmers kompetencekrav. Det aktuelle fokus på læringsrum for ledelse handler dermed om at skabe en øget opmærksomhed omkring de rammer, hvori ledere har mulighed for at udvikle de nævnte kompetencer. Et øget fokus på de didaktiske rammer for lederes læring kan være med til at understøtte udviklingen af de efterspurgte kompetencer.

Litteraturliste

- Ardichvili, A.; Natt och Dag, K.; Manderscheid, S. (2016) 'Leadership Development: Current and Emerging Models and Practices', *Advances in Developing Human Resources*, 18(3), ss. 275–285.
- Alvesson, M; Spicer, A. (2012) 'A Stupidity-based Theory of Organizations', *Journal of Management Studies*, 49(7), ss. 1194-1220.
- Argyris, C.; Schön, D. (1978) *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley Publishing Company.
- Argyris, C.; Schön, D. (1996) *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*, Addison-Wesley Publishing Company.
- Bass, B.M. (1985) *Leadership and Performance Beyond Expectations*, New York, The Free Press.
- Beer, M; Finnström, M.; Schrader, D. (2016) 'Why Leadership Training Fails – and What to Do About It', *Harvard Business Review*, October Issue.
- Borum, F. (1995) *Strategier for organisationsændringer*, København, Handelshøjskolens Forlag.

- Brandsen, T.; Pestoff, V. (2010) 'Public governance and the third sector: opportunities for co-production and innovation?' Osborne, S. P. (red.), *The New Public Governance?*, Routledge.
- Czarniawska, B. (1997) *Narrating the Organization. Dramas of Institutional Identity*, University of Chicago Press.
- Copeland, N. (1942) *Psychology and the Soldier*, Harrisburg, PA., Military Service Publications.
- Costa, P. T.; Jr.; McCrae, R. R. (1992) *NEO PI-R professional manual*, Odesa, FL., Psychological Assessment Resources, Inc.
- Cunliffe, A. (2001) 'Managers as practical authors: Reconstructing our understanding of management practice', *Journal of management Studies*, 38(3), ss. 351-371.
- Day, V. D. (2001) 'Leadership Development: A review in Context', *Leadership Quarterly*, 11(4), ss. 581-613.
- Deetz, S. (2001) 'Conceptual foundations', Japlin, F. M.; Putnam, L. L. (red.) *The New Handbook of Organizational Communication: Advances in Theory, Research, and Methods*, Thousand Oakes, Sage Publications.
- Drath, W. H.; McCauley, C. D.; Palus, C. J.; Van Velsor, E.; O'Connor, P. M.; McGuire, J. B. (2008) 'Direction, alignment, commitment: Toward a more integrative ontology of leadership' *The Leadership Quarterly*, 19, ss. 635-65.
- Elmholdt, C.; Birk, R. H.; Børgesen, K. (2015) 'Performance Management i en krisetid', *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 17(3), ss. 63-76.
- Eriksson, T.; Smith, V. (2014) *God ledelse og god performance i danske virksomheder og organisationer*, Institut for Økonomi, Aarhus Universitet.
- Ernst, C.; Chrobot-Mason, D. (2011) *Boundary spanning leadership*, USA, McGraw-Hill.
- Foucault, M. (1972) *The Archaeology of Knowledge*, London, Routledge.
- Frederiksen, J.; Hvas, E. (2007) *Fakta om professionalisering af ledelse*, Sekretariat for Ministerudvalget, København.
- Frimann, S.; Keller, H. D. (2016) 'Dilemmaer i ledelse – centrale temaer og perspektiver', Frimann, S.; Keller, H. D. (red.) *Dilemmaer i ledelse*, Serien Organisatorisk læring og ledelse nr. 1. Aalborg, Aalborg Universitetsforlag.
- Gittell, J. H. (2012) *Effektivitet i sundhedsvæsenet: Samarbejde, kvalitet og fleksibilitet*, København, Munksgaard.
- Grint, K. (2011) 'A History of Leadership', Bryman, A., Collinson; D., Grint, K.; Jackson, B.; Uhl-Bien, M. (red.), *The Sage Handbook of Leadership*, London, Sage Publications.

- Haines, V; St-Onge, S. (2012) 'Performance management effectiveness: practices or context?', *The International Journal of Human Resource Management*, 23(6), ss. 1158-1175.
- Hammer, S.; Høpner, J. (2014) *Meningsskabelse, organisering og ledelse – en introduktion til Weicks univers*, København, Samfundslitteratur.
- Hatch, M. J.; Cunliffe, A. L. (2013) *Organization Theory. Modern, Symbolic and Postmodern Perspectives*, 3. udgave, UK, Oxford University Press.
- Hersted, L.; K. J. Gergen (2013) *Relational Leading – Practices for Dialogically based Collaboration*, Ohio, Taos Institute Publications.
- Hildebrandt, S.; Brandi, S.; Poulsen, J., Wittrup, K.; Isaksen, J.V. (2015) *Ledelse – hele historien*, Århus, Systime.
- Hounsgaard, L.; Sørensen, E. E.; Ryberg, B.; Andersen, F. B. (2008) 'Ledelse og organisation i en sammenhæng', Hounsgaard, L.; Sørensen, E. E.; Ryberg, B.; Andersen, F. B. (red.), *Ledelse og læring – i organisationer*, København, Hans Reitzel.
- Hood, C. (1995) 'The "New Public Management" in the 1980s: Variations on a Theme', *Account, Organizations and Society*, 20(2/3), ss. 93-109.
- Hood, C.; Dixon, R. (2015) *A Government that Worked Better and Cost Less?*, Oxford, Oxford University Press.
- IBM (2010, May) 'Capitalizing on complexity: Insights from the Global Chief Executive Officer Study', web: <http://public.dhe.ibm.com/common/ssi/ecm/en/gbe03297usen/GBE03297USEN.PDF>
- Johnsen, Å. (2005) 'What does 25 years of experience tell us about the state of performance measurement in public policy and management?', *Public Money and Management*, 25(1), ss. 9-17.
- Juelskjær, M.; Staunæs, D.; Ratner, H. (2013) 'The return of the Freudian Couch – managing affectivity through the technologies of comfort', *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(9), ss. 1132-1152.
- Juhl, A. G.; Dahl, K. (2009) *Den professionelle proceskonsulent*, København, Hans Reitzel.
- Jørgensen, K.M.; Rasmussen, P. (2005) 'Organisatorisk læring som perspektiv på organisatoriske forandringer', Jørgensen, K.M.; Rasmussen, P. (2005), *Forandringsprojekter som organisatorisk læring*, Aalborg, Aalborg Universitetsforlag.
- Krogstrup, H.K. (red.) (2017) *Samskabelse og Capacity Building i den offentlige sektor*, København, Hans Reitzel.
- Larsen, B. (2002) *Mening i galskaben*, København, Jurist- og Økonomforbundets Forlag.

- Lystbæk, C. T. (2011) 'Ledelse af læring af ledelse – almene læringsdilemmaer i lederudvikling', Helt, P. (red.), *Ledelse og læring i praksis*, Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- McCall, Morgan W. (1998) *Highflyers: Developing the next generation of leaders*, Boston, Harvard Business School Press.
- Maslow, A. (1954) *Motivation and personality*, New York, NY, Harper.
- Mintzberg, H. (2004) *Managers Not MBAs*, Berrett Kohler, San Francisco, CA.
- Mintzberg, H. (2009) *Managing*, Edinburgh, Prentice Hall.
- Moore, B. V. (1927) 'The May conference on leadership', *Personnel Journal*, 6, ss. 124–128.
- Northouse, P. G. (2012) *Leadership. Theory and Practice*, 6. udgave, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Pearce, J. A.; Robinson, R. B. (2009) *Strategic Management: Formulation, Implementation, and Control*. Boston, Mass: McGraw-Hill Higher Education.
- Petrie, N. (2014) *Future Trends in Leadership Development: A White Paper*, Center for Creative Leadership, web: <https://www.ccl.org/>
- Rasmussen, J. G; K. M. Jørgensen, K. M; Larsen, M. V. (2011) 'Organisering og forandring', Stegeager, N.; Laursen, E. (red.), *Organisationer i bevægelse. Læring – Udvikling – Intervention*, København, Samfundslitteratur.
- Stogdill, R. (1974) *Handbook of Leadership – A Survey of Theory and Research*. New York, The Free Press.
- Tanggaard, L. (2016) 'Læring', Larsen, S. (red.), *Pædagogik og lærerfaglighed*, ss. 43-60. København, Hans Reitzel.
- Torfig, J. (2013) 'Offentlig ledelse i et styringsperspektiv: Før, nu og i fremtiden', I A. Agger; K. Löfgren (red.), *Politik og administration*, ss. 195-214. København, Hans Reitzel.
- Undervisningsministeriet, pressemeddelelse (13.09.2016) *Ny ekspertgruppe skal sikre bedre kvalitet og struktur på voksen- og efteruddannelsesområdet*, web: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/udd/voksne/2016/160913%20ny%20ekspertgruppe%20skal%20sikre%20bedre%20kvalitet%20og%20struktur%20paa%20veu>
- Weick, K. E. (1995) *Sensemaking in Organizations* Sage Publications Inc.
- Weick, K. E. (2001) *Making Sense of the Organization*, 7. udgave, Prentice Hall.
- Western, S. (2013) *Leadership – A Critical Text*, 2. Udgave, London Sage Publications.
- Wittgenstein, L. (1953) *Philosophical Investigations*, Blackwell.

Hanne Dauer Keller og Søren Frimann

KAPITEL 2

LEDERES KOMPETENCEUDVIKLING OG LÆRING



Dette kapitel diskuterer og reflekterer over, hvordan ledelse læres. Centrale diskussioner i ledelsesfeltet kombineres med læringsteoretiske diskussioner for at kvalificere vores viden om lederes læring. Der udvikles en systematisk model over tre læringsrum for ledelse, som analyseres og diskuteres i forhold til de enkelte læringsrums fordele, begrænsninger og udviklingspotentialer. Vi argumenterer for, at alle tre læringsrum bidrager med vigtige aspekter af lederes kompetenceudvikling, men at der tillige er store læringsmæssige gevinster at hente, hvis 1) de enkelte rums begrænsninger overkommes, 2) der planlægges, så de enkelte rum i højere grad komplementerer hinanden i specifikke læringsaktiviteter og 3) lederes (livs)lange læringsbane tilrettelægges med brug af alle rum.

Indroduktion

Lederes læring og kompetenceudvikling er blevet centralt de senere år. Særligt efter- og videreuddannelse af ledere har været en hastigt voksende branche de sidste 20 år. Organisationer investerer massivt i lederes udvikling og læring indenfor en bred vifte af læringsformer; uddannelse, træning, kurser og individuelle udviklingsforløb. Den øgede interesse bunder (som redegjort for i kapitel 1) i ledelsesger-

ningens øgede kompleksitet. Den organisatoriske kontekst, ledere skal navigere og lede i, er i stigende grad kompleks, paradoksal og præget af konstante forandringer (Elmholdt, Birk og Børgesen, 2016, s. 63). Udviklingen forklares ofte som en følge af grundlæggende forandringer i arbejdslivet og organisationers ændrede vilkår i senkapitalismen: globalisering, nye teknologier og forandringer i markedet og forbrugeradfærd. I dag må private og offentlige virksomheder konstant afbalancere krav om øget effektivitet med behov for tilstrækkelig kvalitet i varer, ydelser og service. Det må gøres indenfor komplekse og dynamiske rammer, hvor organisationens interesser har forskellige og ofte modsatrettede opfattelser af effektivitet og kvalitet. Øget forandringstakt og kompleksitet har fået organisationer til at prioritere lederes løbende kompetenceudvikling, læring og uddannelse (Lystbæk, 2011; Elkjær, 2005), så de kan agere under nye rammevilkår.

Den store interesse for kompetenceudvikling af ledere fører til et behov for at kaste et kritisk blik på, hvad der foregår, hvilken form for læring ledere opnår og hvad der fremmer eller hæmmer, at viden og færdigheder omsættes til forbedret organisatorisk praksis (Mulcahy, 2013). Kapitlets læringsforståelse er en *kompetenceforståelse* (Ellström, 1994; Illeris, 2012), der understreger, at målet med læringsaktiviteter for ledere er, at læringsudbyttet kan omsættes til organisatorisk værdi. For at skabe en ramme for en systematisk refleksion over feltet, har vi udarbejdet en typologi over tre forskellige læringsrum med udgangspunkt i centrale diskussioner indenfor ledelsesfeltet om, hvordan ledere udvikler sig. Disse læringsrum bliver genstand for læringsteoretiske analyser mht. fordele, begrænsninger og udviklingspotentialer. Begrebet læringsrum anvendes til at anlægge et decentreret blik på lederes læring, hvor vi undersøger situationelle karakteristikas betydning for lederes læring og udvikling.

Centrale diskussioner indenfor feltet læring af ledelse

Hvordan bliver man en dygtig leder? Og kan man lære det? I forskningen om ledelsesudvikling kan der skelnes mellem en række centrale diskussioner (fx Steyaert, Beyes og Parker, 2016; Armstrong og Fukami, 2009). To af de centrale diskussioner behandler følgende spørgsmål:

- Skyldes dygtig ledelse lederens personlighed eller tilegnet viden og færdigheder?
- Lærer ledere bedst ledelse gennem erfaringer i praksis eller formel uddannelse?

Den første diskussion kan betegnes som en diskussion af 'what was made and what was born' og en tilsvarende diskussion af ledelsesudvikling som enten 'incremental' eller 'entity', dvs. en diskussion af, hvorvidt ledelsesudvikling sker 'løbende' over et livsperspektiv, eller om udviklingen blev 'fikseret' på et alderstrin som følge af, at personligheden var færdigudviklet (Avolio, 2010, s. 746).

Den anden diskussion handler om, hvordan ledere udvikler sig til dygtige ledere. Sker det bedst gennem uddannelse eller via erfaring med konkrete arbejdsopgaver? Ibarra, Snook og Guillen-Ramo (2010) konkluderer, at de fleste nu tager for givet, at ledere lærer ledelse gennem at observere og praktisere i praksis 'in situ' (ibid., s. 657), fordi læring integreret i praksis mindsker eller udvisker transferproblemerne mellem uddannelser og praksis, da afstanden mellem 'knowing' og 'doing' bliver kort eller opløst. På den anden side investeres der massivt i, at flere ledere tager en formaliseret ledelsesuddannelse 'ex situ' i form af fx uddannelse i ledelse på diplom- og masterniveau.

De to overordnede diskussioner er interessante, fordi resultaterne af dem fører til meget forskellige forståelser af, hvordan ledere lærer ledelse og dermed også, hvordan ledelsesudvikling bør tilrettelægges. 'Svarene' på spørgsmålene belyser nogle grundlæggende antagelser som måder at forstå læring af ledelse på. Vi vil derfor i det følgende uddybe diskussionerne.

Er god ledelse afhængig af den rigtige personlighed ('being') eller god opgaveløsning ('doing')?

Der er en stærk tradition for at forbinde dygtige ledere med særlige personlighedstræk. Der ligger en umiddelbar commonsense forståelse hos mange af, at ledere skal være gjort af noget særligt (Avolio, 2010, s. 746). Denne opfattelse har også præget forskningen, hvor man har forsøgt at bestemme det stof, den store (heroiske) lederpersonlighed er gjort af. Den udbredte inderliggjorte forståelse af, at ledelseskvalitet er lig med lederens personlige kvaliteter er rendyrket i 'great man' forståelsen, hvor en leders karisma ses som afgørende for lederens succes.

Det udgangspunkt findes især i traditionen omkring karismatisk ledelse (Bass, 1985). Nyere udforskninger af forholdet mellem personlighed og god ledelse stiller sig dog kritisk overfor forskningen i karismatisk ledelse på forskellig måde.

Et kritikpunkt er, at den karismatiske ledelsesstil passer til fortidens samfund. 'Kaptajnen', der uden at tøve sætter kursen og får alle mand til at rette ind og i fællesskab skabe den ønskede bevægelse, er en lederskikkelse, som passede godt ind i et mere stabilt samfund, men som får problemer i komplekse og dynamiske samfund og organisationer. Her gælder det mere om, at lederne udvikler tilstrækkeligt komplekse forståelsesformer for at kunne håndtere organisatoriske problemstillinger. Kegan og Lahey beskriver lederens eftertragtede mind-set med begrebet 'self-transforming mind', der understreger behovet for, at lederen kan udfordre sin egen forståelsesform ud fra en erkendelse af, at enhver problemanalyse bygger på særlige perspektiver og udelader andre. Det, der giver mening i dag, gør det måske ikke længere i morgen (Kegan og Lahey, 2010). Andre forskere har sat andre begreber på, hvad lederen skal kunne, som peger i samme retning. Den moderne leder skal kunne håndtere dilemmaer, kunne reflektere og lære, samt være agil (Frimann og Keller, 2016). Det handler mindre om den stærke leder, der kan få alles følgeskab, men mere om at lederen har evnen til at agere i komplekse og modsætningsfyldte sammenhænge på en reflekterende og udviklende måde.

I opposition til 'being'-tilgangen findes en tradition, der primært beskæftiger sig med 'doing'. Her fokuseres på, hvad ledere skal kunne gøre for at være dygtige ledere. Helt centralt står en afvisning af, at det er muligt at finde de afgørende personlighedstræk for dygtig ledelse. Trods talrige forsøg er det ikke lykket at identificere leder-dna'et. Stogdill konkluderede på baggrund af en meta-analyse af tidligere undersøgelser (Stogdill, 1974), at der ikke er belæg for antagelsen om universelle personlighedstræk, som giver effektive og succesfulde ledere. Tværtimod kan effektive ledere være meget forskellige mht. personlighed, stil og adfærd. Afgørende for effektiv ledelse er, om lederen kan møde, håndtere og lære af omgivelsernes krav (McCall, 2010, s. 682).

Et argument for vanskeligheden ved at identificere stabile karaktertræk på tværs af situationer, der indikerer dygtig ledelse, er, at ledelse i høj grad kan anskues som en situeret kompetence. Et snævert individfokus på ledelse er ikke tilstrækkeligt. Ledelse i et socialt og kollaborativt perspektiv er kommet på dagsordenen. Her defineres ledelse typisk

som processer, der produceres i fællesskab: "Ledelse er en dynamisk, interaktiv indflydelsesproces med et mål om at lede hinanden til at opnå en gruppes eller organisations mål eller begge dele. Ledelse konstrueres konstant og løbende i en proces mellem ledere, medarbejdere og situationen" (Hildebrandt m.fl., 2015, s. 383). God ledelse afhænger derfor af interaktionen i den specifikke kontekst, den enkelte leder indgår i. Hvad der betragtes som god ledelse, varierer fra arbejdsplads til arbejdsplads (Elmholdt, Keller og Tanggaard, 2013). Man må derfor rette blikket mod aspekter af ledelse som social praksis, der fungerer i samspillet mellem ledere og medarbejdere i en bestemt organisatorisk kontekst.

Et aspekt af ledelse som kontekstuel og situeret kompetence er, at der er stor forskel på, hvad ledere skal kunne, alt efter hvilket niveau i organisationens hierarki, de er leder på, jf. leadership pipeline-traditionen (Charan, Drotter og Noel, 2001; Dahl og Molly-Søholm, 2013). Derudover forandrer diskursen om ledelse sig med den samfundsmæssige udvikling og globale kontekst. Organisationernes betingelser forandrer sig historisk pga. ændrede økonomiske konjunkturer og nye politiske scenarier (Western, 2013). Det situerede og foranderlige ved ledelsesgerningen betyder, at læring og udvikling kontinuerligt er væsentlige pejlemærker for ledere.

Interessant nok kan man tolke det som, at 'being'- og 'doing'-positionerne nærmer sig en fælles forståelse af, hvad lederen skal kunne, nemlig at møde krav, der er komplekse og dynamiske. De skal kunne reflektere over disse for at kunne håndtere udfordringerne og for at lære af resultaterne. Forskellen handler om, hvorvidt denne måde at agere på bygger på et personlighedsmæssigt grundlag eller kan/bør anskues som en færdighed, der er udviklet over tid.

Læring gennem uddannelser eller erfaring?

I ledelsesforskningen findes en udbredt forståelse af, at ledelse er et håndværk. Der er enighed om, at ledelse ikke kan læres udelukkende gennem formel uddannelse på en uddannelsesinstitution (fx Gosling og Mintzberg, 2006; Pfeffer og Sutton, 2006).

Mere radikalt kan man hævde, at ledelseskompetence primært udvikles gennem erfaring. Mintzberg tager således et grundlæggende opgør med betydningen af formel uddannelse for god ledelse. I bogen *Managers not MBA's* (2004) undersøger og diskuterer han betydningen af uddannelse for ledelsesudvikling og påstår, at man ikke bliver leder af at indlære de nyeste teorier om strategi, forandring og effektivitet på

skolebænken afkoblet fra den daglige ledelsespraksis. Ledelseskompetence kan ifølge Mintzberg forstås som en praksis (mere end som en profession). Det karakteristiske er, at god ledelse kan sammenlignes med godt håndværk, hvor lederen bruger både sin fornuft og viden. Når det lykkes, kan det nærme sig kunst (Mintzberg, 2004; 2010). Mintzbergs kritik mod lederuddannelser er, at de ofte er de-koblet og de-kontekstualiseret fra praksis.

Når Mintzberg fremhæver ledelse-som-håndværk, har det for ham således også klare læringsrelaterede implikationer. God ledelse kræver, at man øver sig og rent faktisk bedriver ledelse i en konkret organisatorisk kontekst, dvs. bedriver ledelse som *situeret praksis*. Som enhver anden håndværker må lederen gradvis bygge sig selv op som fagperson gennem udvikling af rutiner og erfaring med konkrete værktøjer, fremgangsmåder og praksisformer. Håndværksbegrebets værdimæssige implikation er, at god ledelse kræver evnen og viljen til konstant at lære af egne succeser og fejltagelser.

Vi vil dog pege på to særpræg ved ledelseshåndværket, som, om ikke i absolut forstand, så dog tendentielt, adskiller ledelse fra andre håndværk.

Ledelseshåndværket har en flydende tidsstruktur

I sine idealtypiske varianter udøves håndværk i en produktionsrytme kendetegnet ved, at de enkelte opgaver, der løses, kan skelnes nogenlunde klart fra hinanden, samt at hvert enkelt opgaveforløb har en nogenlunde klar tidsstruktur: en begyndelse, en arbejdssekvens, en afslutning. Et eksempel: Snedkeren modtager på tidspunkt A bestilling på et bord fra kunden. På tidspunkt B er bordet færdigt og kan afhentes. Herefter kan snedkeren vende sig mod en ny bestilling – eller genoptage arbejdet med en opgave, han måske allerede var i gang med samtidig med den første. Ledelseshåndværkeren er ikke på samme måde engageret i løsning af enkeltstående opgaver. Taylors (1964) bestræbelser rettet mod en videnskabeliggørelse af ledelsesgerningen kan have været drevet af *håbet* om at nå frem til en klar, entydig opgavestrukturering. På Taylors tid og i fabrikshallen med sit samleband var en sådan tids- og opgavestruktur måske også tættere på virkeligheden end i dag, hvor håbet må betragtes som illusorisk. Med hjælp fra håndværksmetaforen kan vi forstå den utydelige opgavestrukturering, der er karakteristisk for ledelsesarbejde, som udtryk for, at en leder ikke modtager bestillinger fra

kunder eller aftagere på samme håndfaste måde, som det var tilfældet for fx snedkeren. Mangel på eksplicitte bestillinger kan gøre snedkeren midlertidigt arbejdsløs eller true ham på brødet. Omvendt skal ledelse udøves også selv om ingen i ledelsesfeltet måske har udtrykt behov derfor eller har afgivet konkrete bestillinger. Den overordnede ledelsesopgave består i så vidt muligt at sikre, at optimale organisatoriske rammer for relevant opgaveløsning er til stede. Den opgave har ingen klar begyndelse eller afslutning. Ud fra en principiel betragtning er ledelse altid 'på'. Ud fra en lige så principiel betragtning er det aldrig til at sige, hvornår der er ledet 'nok', hvornår ledelsesarbejdet er gjort færdig, eller hvornår der måske ledes for lidt – eller for meget. Med reference til kompleksitetsinspireret ledelsesteoretiker Ralph Stacey (2012) kan det påpeges, at *practical judgement*; situationsbestemt praktisk dømmekraft, til syvende og sidst er ledelsens eneste stabile – men også lidet håndfaste – manøvreringsværktøj.

Ledelseshåndværkets kvalitetsparametre er flydende

En snedker har i princippet mulighed for at lære noget nyt – nye håndværksmæssige detaljer – hver gang han laver et bord, men materialet, han arbejder med: træ, skruer, drejebænken, osv., lærer ingenting. Anderledes med ledelseshåndværket. Materialet, der arbejdes med, er 'en organisation og dens mennesker', eller dele af samme. De ledelsesopgaver, en leder eller ledelsen løser i dag, får 'materialet', dvs. organisationen, til at ændre sig. Ledelsesinitiativer, som i går umiddelbart fremtrådte som vellykkede, kan vise sig at være helt forfejlede i dag. Det er det, der menes, når ledelseshåndværkets kvalitetsparametre beskrives som flydende, dvs. emergente. Dette særpræg indebærer, at ledelse ikke blot kræver fortløbende årvågenhed på grund af flydende tidsstruktur. Årvågenheden har tillige brug for løbende at blive kvalitativt omstillet: nye, delvis ledelseskabte opmærksomhedspunkter skal inspirere til nye initiativer (Willert og Larsen, 2014).

Ledelseshåndværkes flydende tidsstruktur og kvalitetsparametre betyder, at det kun delvist kan læres gennem deltagelse i situeret praksis. Ydermere er ikke alle erfaringer med praksis lige lærerige. Nogle erfaringer er vigtigere og mere nødvendige i forhold til at udvikle ledelseskompetence end andre. McCall (2010, s. 683) mener fx, at det er væsentligt at få erfaringer med at håndtere nye ansvarsområder, at bevise sig selv overfor andre, at skabe forandring, at håndtere et stort

ansvar, at lede uden formel autoritet, at håndtere skiftende betingelser for forretningen. Der skal således en form for praksiscurriculum til, for at ledere lærer det rigtige på det rigtige tidspunkt. Hvis de bare kaster sig ud i praksis, kan læringen blive for tilfældig, driftsorienteret, lokal, anekdotisk, ureflekteret og måske endda fordomsfuld og selvopfyldende, da forestillinger bekræftes frem for at udfordres.

På trods af udfordringerne forbundet til erfaringsbaseret læring, så er der på den anden side ingen, der hævder, at man udelukkende kan lære ledelse på en formel uddannelse. Det giver derfor ofte mest mening at tilbyde lederuddannelse som efter- og videreuddannelse til ledere som allerede har erfaring med ledelse og som kan deltage i lederuddannelse samtidig med at de varetager et lederjob. Disse deltagerforhold er fundamentalt forskellige fra ordinære videregående akademiske uddannelser, hvor uddannelse er forberedelse til praksis og ofte afskilt fra praksis.

At ledelsesstuderende parallelt med deres studie praktiserer ledelse, har stor betydning for mulighederne for at lære gennem deltagelse i en formel uddannelse. På den ene side kan deltagerens erfaringer fokusere og målrette deres teoretiske interesser i forhold til at bruge teori og metode til at blive klogere på praksisproblemer, de er optaget af. På den anden side giver deltagerens job dem mulighed for at omsætte det lærte direkte i praksis og få erfaring med den praktiske værdi af forskellige teoretiske forståelse og metodiske processer.

Tre læringsrum i ledelse

Diskussionen om, hvordan ledeshåndværket læres bedst, leder os til at analysere tre oplagte læringsrum for deres fordele, begrænsninger og potentielle udviklinger. Kurser og uddannelse udbudt af uddannelsesinstitutioner/eksterne aktører udgør det første læringsrum. Vi kalder det 'det formelle læringsrum', fordi det er læring gennem tilegnelse af teori og metode, der er disse aktiviteter primære funktion. Det betyder ikke, at de nødvendigvis behøver at finde sted indenfor en uddannelsesinstitutionens mure, tvært imod organiserer mange virksomheder interne uddannelsesforløb. Det andet læringsrum benævner vi 'det uformelle læringsrum'. Organisationen er rammen om ledernes erfaringsdannelse og igennem deltagelsen i organisationens praksisfællesskaber læres ledelsesgerningen efterhånden. Dette andet læringsrum, vi vil studere nærmere, er derfor den uformelle læring, der foregår sammenvævet

med, at lederen løser sine arbejdsopgaver og hvor aktiviteterne funktion er at løse arbejdsopgaverne. Læringen foregår 'in situ' og det er de konkrete arbejdsudfordringer, der er genstand for lederens opmærksomhed og læreprocesser. Det tredje læringsrum er 'det semiformelle'. Prototypeaktiviteten i dette læringsrum kunne være et udviklingsprojekt, hvor læringen på den ene side tager udgangspunkt i praksisproblematikker, og hvor der på den anden side er opstillet en formel ramme for den læring og udvikling, som er tilsigtet. Det kan fx være i det tilfælde, hvor lederne skal være bærere af en strategisk udvikling af organisationen.

Typologiens læringsrum er idealtyper, mens de konkrete eksempler (læringsaktiviteterne) kan indeholde elementer, der overskrider de enkelte rum.

Læringsrum	<i>Det formelle læringsrum</i>	<i>Det uformelle læringsrum</i>	<i>Det semiformelle læringsrum</i>
<i>Praksisform</i>	<i>Uddannelse</i>	<i>Ledelse</i>	<i>Udvikling</i>
<i>Ramme</i>	<i>'ex situ'</i>	<i>'in situ'</i>	<i>'ex situ'/'in situ'</i>
<i>Forankring</i>	<i>Tilegnelsen af viden/færdigheder om teori/metode</i>	<i>Erfaring med løsning af praktiske problemstillinger</i>	<i>Udvikling af praksis ved at kombinere teori/metode med praktiske problemstillinger</i>
<i>Eksempler på læringsaktiviteter</i>	Kursusforløb internt i virksomheden Eksterne formelle kurser og uddannelse Oplevelsesorienterede forløb	Deltagelse i praksisfællesskaber Socialisering ind i virksomhedens visioner og værdier 'Swim or sink'	Strategisk forandringsintervention Måltrettet aktionslæringsforløb

Figur 1. Model over lederes læringsrum

Det formelle læringsrum

Det formelle læringsrum omfatter forskellige formelle uddannelsesforløb, såvel interne uddannelsesforløb i organisationen som eksterne uddannelsesforløb. Typisk giver organisationer ledere mulighed for at opkvalificere deres faglige kompetencer ('doing') gennem efter- og vi-

dereuddannelser, eksempelvis HD, diplom- og masteruddannelsesforløb indenfor feltet ledelsesudvikling. Disse uddannelsesforløb foregår ofte 'ex situ' på læreanstalter.

Læringsrummet er præget af skolelogik (Jørgensen, 2004) eller det skolastiske paradigme (Wackerhausen, 1999). Læringsrummet er karakteriseret ved at tilbyde samfundsanerkendt, akkumuleret viden om et fags teori, modeller og metoder, herunder ofte øvelse i anvendelse af teori, modeller og metoder. Dette sker gennem undervisning i fagligt opdelt og teoribaseret viden, der er tilrettelagt som struktureret gennemgang af stoffet, hvor der er indarbejdet en progression. Deltagerne skal tilegne sig den samme curriculumbaserede viden og de samme færdigheder. Undervisningen er derfor lærercentreret (modsat studentercentreret), da læreren tilrettelægger og afvikler undervisningen med udgangspunkt i curriculum. Eksamen er en del af det formelle læringsrum. Eksamen består af summativ evaluering, hvor kursisterne afslutningsvis får feedback på, i hvilken grad den tilsigtede læring er sket.

Fordelene ved det formelle læringsrum er, at lederne får tid til faglig fordybelse og refleksion over deres ledelsespraksis i et særligt pædagogisk rum, som uddannelsen har struktureret med henblik på læring og progression. Her er mulighed for at tilegne sig ny viden og indøve nye færdigheder via pædagogisk tilrettelæggelse. Den præsenterede viden er ofte af mere almen karakter og kan anvendes i forskellige kontekster. Man dygtiggør sig ikke kun i forhold til egen organisation, men kan også anvende det lærte i andre jobsammenhænge. Der er den nødvendige afstand til praksis, så deltagerne kan slippe arbejdspladsens produktionslogik og engagere sig i uddannelsens læringslogik. Som deltager får man adgang til ny viden, og ved at omsætte denne viden, kan man skabe innovation og fornyelse i egen organisation. Desuden kan deltagerne dokumentere deres nyvundne viden i et eksamensbevis, hvilket kan medføre nye karrieremuligheder og/eller økonomisk belønning.

En anden type (lidt mere uformelle) fordele ved ekstern efter- og videreuddannelse, som mange rekvirenter og deltagere lægger vægt på, er den vidensdeling, der foregår, når deltagerne møder andre ledere på tværs af offentlige og private organisationer. Deltagerne oplever ofte ensartede praksisproblemstillinger, men qua deres forskellige organisatoriske situerethed, har de forskellige perspektiver på dem. Ved at dele tanker, viden og problemstillinger med hinanden, kan deltagerne inspirere hinanden. Det kan give nye perspektiver og måder at løse problemer på, som kun er mulige at opnå i sådanne sammenhænge.

Et særligt fokus er lederens personlige udvikling gennem deltagelse i uddannelsesaktiviteter. Personlig udvikling rummer perspektiver på ledelsesudvikling med udgangspunkt i personligheden og personlige kvaliteter, som kan bevidstgøres, frigøres og udvikles gennem coaching, supervision, kurser og uddannelse. Læringsrummet er typisk udenfor organisationen ('ex situ') og den måde, der arbejdes på, tager udgangspunkt i en bestemt (men ikke altid ekspliciteret) forståelse af personlig udvikling (fx humanistisk eller narrativ). Rationalet er, at lederens person anses for vigtig for organisationens produktivitet, hvorfor lederens arbejde med egne psykologiske mønstre og personlige kvaliteter ses som en forudsætning for at kunne udøve god ledelse, skabe produktive samarbejdsrelationer, fremme medarbejdernes trivsel, motivation og udvikling. Udvikling af personlige kvaliteter som en del af lederes kompetence bliver i stigende grad italesat som betydningsfuld. Allerede i 70'erne talte man om behovet for at supplere faglige kvalifikationer med personlige kvalifikationer og op igennem 90'erne blev der fokuseret meget på bl.a. omstillingsparathed og forandringsvillighed. Disse kvaliteter er stadig aktuelle og suppleres med krav om innovationsevne, passion, engagement og autenticitet. Personlige kvaliteter har dog ikke sat sig så tydelige spor i det læringsteoretiske felt, da der i mindre grad er udviklet et læringsteoretisk fundament for at diskutere og reflektere over lederes personlige udvikling. Dette skyldes muligvis, at udvikling af emotionelle, motivationelle, holdnings- og værdiprægede kvaliteter ikke rummes særlig tydeligt af hverken de kognitive eller situerede læringsteorier (her er socialiseringen dog indlejret i den faglige udvikling, jf. Lave og Wenger, 1991). De senere år er der dog kommet fokus på transformativ læreprocesser som en måde at diskutere sammenhængen mellem læreprocesser og udvikling af selvforståelse, identitet og perspektiv (Illeris, 2013).

Selvom der er stor interesse for personlig udvikling som redskab til kompetenceudvikling, kan man spørge, om de personlige kompetencer, der udvikles i dette felt, er anvendelige og nyttige for lederrollen på arbejdspladsen? Conger har foretaget en undersøgelse af forskellige lederudviklingsprogrammer baseret på 150 interviews. Konklusionen var, at personlig udvikling har en tendens til at forbedre deltagernes *liv* i frem for at forbedre lederens arbejdsliv (Conger, 1992, s. 55). Det er tilsyneladende vanskeligt at omsætte læringen fra overlevelseskurser, supervision og coaching til ændrede måder at være på som leder i organisationskonteksten. Selvom en leder oplever, at han/hun udspiller

bestemte personlige kvaliteter i arbejdet, ses ofte en diskrepans mellem lederens selvopfattelse og andres opfattelse af vedkommende (Svenningsson og Alvesson, 2016).

Mere generelt kan man sige, at der er en række begrænsninger ved formel uddannelse – om den retter sig mod tilegnelser af viden og færdigheder eller udvikling af personlige kompetencer. Et af de velkendte problemer i forbindelse med formelle uddannelsesforløb er transferproblematikken (Mulcahy, 2013; Carlile, 2004; Gheradi og Nicolini, 2003), der handler om vanskelighederne ved at omsætte det, der læres i undervisningsrummet til praksis efterfølgende. Transferproblemer opstår pga. manglende gensidig udveksling mellem uddannelsen og lederens praksis, hvorved undervisningen risikerer at blive de-kontekstualiseret og de-koblet deltagerens praksis. Uddannelserne kan tilrettelægge læringsaktiviteter, så praksis inddrages i det formelle læringsrum fx via cases og problembaseret projektarbejde. Men der er grænser for, hvor meget formel uddannelse kan tilpasse sig udforskning af specifikke praksisproblemer, bl.a. fordi studieordning og curriculum udgør en fælles ramme for den læring, der skal foregå på tværs af individuelle ønsker og behov. Andre typer af transferproblemer handler om samspillet mellem uddannelsen og lederens organisation, herunder især lederens muligheder for at bringe den nye viden i spil i organisationen.

En anden kritik drejer sig om, at den type viden, man får gennem uddannelse, ikke er tilstrækkelig til at kunne anvendes i praksis. Argumentet er, at kompetence baserer sig både på propositionel og ikke-propositionel viden, personlig og ikke-personlig viden, mental viden og kropsviden samt regelbaserede og mønsterbaserede færdigheder, men uddannelsessystemet bidrager primært med propositionel viden og regelbaserede færdigheder, hvorved væsentlige kompetenceelementer ikke læres i uddannelsessammenhænge (Wackerhausen, 1999). Korte kursusaktiviteter giver løfter om, at man kan lære noget på relativt kort tid, men i virkeligheden kræver det megen tid og træning, før den enkelte leder har lært og fået erfaringer, som gør lederen kompetent indenfor det felt, kurset dækker (Conger, 1992, s. 55).

Udviklingspotentialet i formel uddannelse består i at anvende pædagogikker, der overskrider transferproblemerne og giver deltagerne mulighed for at koble teori og metode med analyse og løsning af praksisproblemstillinger. Dette kan ske gennem problembaseret læring og projektpædagogik (Laursen og Stegeager, 2017; Pedersen og Nielsen, 2011) i en kombination af undervisning indenfor teoretiske felter, som

eksemplificeres med cases og analyser af cases. De studerendes læreprocesser kan organiseres som problembaseret projektarbejde med undersøgelse af et relevant tema i egen praksis med en akademisk vejleder koblet til projektarbejdet. Der er stort potentiale i at udvide den traditionelle undervisnings anvendelse af forelæsning, klasseundervisning og workshops med praktikum-orienterede aktiviteter som problembaseret læring og studerendes forskning i og udvikling af egen praksis.

Såfremt fokus særligt er på lederens personlige udvikling består udviklingspotentialet i at knytte personlig udvikling sammen med organisationens definition af ledelseskvaliteter. Det kan gøres ved at benytte feedback og evaluering fra forskellige organisatoriske interessenter som redskaber til ledelsesudvikling, fx i form af 360-graders-evaluering, lederudviklingssamtaler (LUS) og lignende typer af feedback, hvor udvikling er direkte koblet til lederens relationer, arbejdsopgaver og konteksten, så lederen får feedback på sin selvforståelse og handlinger.

Det uformelle læringsrum

Her er et stærkt fokus på den læring, der følger af at virke som leder i en organisation. Den erfaringsbaserede læring beskriver vi som uformel i modsætning til den formelle læringsdiskurs. Den erfaringsbaserede praksislæring er uformel, da læringen indeholder ikke-propositionel viden, kropslig viden og mønsterbaserede færdigheder. Alle er de typer af viden og færdigheder, der indeholder tavse dimensioner.

Uformel læring er indenfor de sidste 30 år blevet rehabiliteret og forstået som indlejret i organisationens praksisfællesskaber som situeret læring og mesterlære (Lave og Wenger, 1991; Nielsen og Kvale, 1999). I denne forståelse lærer ledere gennem deltagelse i organisationens ledelsespraksisfællesskab. Ledernes viden er erfaringsbaseret, og den kan bedst udvikles i fællesskab og transformeres til 'nye generationer' gennem deltagelse i praksisfællesskaber (Wenger, 1998). I den traditionelle forståelse af læring i praksisfællesskaber indføres den nytilkomne i praksisfællesskabets viden, erfaringer, rutiner mm. Praksis har sit eget curriculum (Lave og Wenger, 1991) som en erfaringsbaseret tilrettelæggelse af opgaver for den nytilkomne, der starter med perifere og mindre betydningsfulde opgaver og over tid indføres i praksissens mere vanskelige og krævende opgaver. Læringsmodellen kan idealtypisk beskrives som 'mesterlære', hvor den nye under kyndig vejledning og

med mulighed for at trække på praksisfællesskabets viden og erfaring, kan udvikle sine egne færdigheder og sin identitet som fagperson. Lederen udvikler sig fagligt gennem deltagelse i praksisfællesskabet, og socialiseres samtidig til virksomhedens værdier for, hvordan man er en kompetent leder i organisationen.

En vigtig pointe i diskussionen af det uformelle læringsrum er lederens muligheder for at lære af deres arbejdsopgaver. Man kan tale om arbejdsopgavernes læringspotentiale og fremhæve, at jo mere fastlagt arbejdsprocessen er mht. at følge procedurer eller bestemte metoder, jo mindre læringspotentiale og vice versa. Ellström (1994) skelner mellem en lavere-ordens-læring, som benævnes 'tilpasningsorienteret læring' og en højere-ordens-læring, der kaldes 'udviklingsorienteret læring'. Disse er mulige former for læring afhængig af, hvordan arbejdet er organiseret. Hvis arbejdet er organiseret, så lederen i sit job har mulighed for at forandre opgaven, målet eller forudsætningerne og søger at forstå, hvilken situation der er tale om, er udviklingsorienteret læring mulig. Hvis lederen blot har mulighed for at lære noget med udgangspunkt i givne opgaver, mål og forudsætninger, der skal handles indenfor, så er tilpasningsorienteret læring mulig.

Læring gennem deltagelse i organisationens praksisfællesskaber og udførelse af forskellige ledelsesopgaver vil understøtte lederens udvikling af viden om, hvordan vedkommende bedst praktiserer ledelse i den konkrete sammenhæng. Der er dog også begrænsninger ved den kompetence, der etableres i det uformelle læringsrum. Læring gennem erfaring og læring gennem deltagelse i praksisfællesskaber er et grundvilkår. Vi erfarer og deltager i fællesskaber. Men det betyder ikke automatisk, at erfaringerne er lærerige og opbyggelige, eller at fællesskabet stimulerer læring på en god måde. Læringen er afhængig af praksisfællesskabets samspil. Hvis deltagerne mødes hyppigt og diskuterer faglige udfordringer, og der er åbne døre, så man kan få nødvendig sparring, lærer man mere, end hvis deltagerne i praksisfællesskabet sjældent mødes, og de enkelte ikke deler deres viden (Keller, 2004). Det uformelle læringsrum kan derfor både stimulere til den ypperste læring, fx mesterlære i forskningssamarbejder (Kvale, 1999) og være organiseret, så folk lærer for lidt. Ledere kan desuden lære det forkerte af deres erfaringer og/eller have en svag tilknytning til et praksisfællesskab. Dertil kommer, at uformel læring kritiseres for, at denne type viden er for snæver og rettet for specifikt mod drift (Jørgensen, 2004). Der kommer ikke nye impulser til at forbedre og udvikle praksis, og

fokus på mere strategiske ledelsesopgaver kan blive nedprioriteret, når driften konstant har forrang.

Læring i det uformelle rum er tæt forbundet med lederens udøvelse af sin gerning, men læringen kan være for praksisnær i forhold til lederens behov for ikke kun at drifte eget område, men også at kunne udvikle det. Den tilpasningsorienterede læring er indlejret i erfaringsbaseringen, mens den udviklingsorienterede læring ikke nødvendigvis er en del af praksis, da den kræver plads til refleksion i arbejdsprocesserne og afstand fra praksis, jf. Schöns (1983) begreber om refleksion-i-praksis og refleksion-over-praksis samt nyere forskning i (kritisk) refleksion i ledelse (Fook m.fl., 2015).

En variation af begrænsningerne i uformel læring er, hvis virksomheden har en 'swim or sink'-strategi for ledelsesudvikling, hvor ledelsesudvikling udelukkende anses for et spørgsmål om, hvorvidt man har talentet til at udfylde rollen. 'Swim or sink' er ofte ikke en bevidst og italesat strategi, men en måde at karakterisere, hvordan lederudvikling i realiteten også kan udspille sig. Denne forståelse illustreres tydeligt i et citat af bilguruen Carlos Ghosn: "You prepare them by sending them to the most difficult places ... You have to take the ones with the most potential and send them where the action is ... Leaders are formed in the fire of experience" (Ghosn citeret i McCall, 2010, s. 680).

Potentialet i det uformelle læringsrum handler om at understøtte læring ved at styrke praksisfællesskabernes muligheder for læring og interaktion, fx gennem tilgængelighed af mentorer, organiseret vidensdeling, samarbejder med mere erfarne ledere mm. Mere bredt kan man tænke i at arbejde struktureret med arbejdslivets rige muligheder for læring gennem fokus på feedback, samarbejde, sparring, udfordrende og varierede opgaver, jobbytte, udviklingsprojekter mm. (Andersen, Clematide og Høyrup, 2004).

Det semiformelle læringsrum

Semiformelle læringsaktiviteter har som mål at udvikle lederens faglige kompetencer med udgangspunkt i den konkrete praksis 'in situ'. Her findes en lang række aktiviteter karakteriseret ved praksisnær læring gennem opgaveudførelse samt udvikling gennem deltagelse i strategiske forandringsinterventioner. Det semiformelle læringsrum ligger tæt på det uformelle, da udgangspunktet altid er praksisproblemstillinger, der skal håndteres og løses. Det semiformelle læringsrum adskiller sig dog fra det uformelle ved, at nogen (fx HR-afdelingen eller et hyret kon-

sulentbureau) skaber en pædagogisk ramme om læring i et givet forløb. Forløbet italesættes ofte (men ikke altid) også som et lærings- udviklings- eller kompetenceforløb. Det semiformelle læringsrum rummer mange muligheder og favner en række læringsforløb, som man måske ikke tænker på som kompetenceudviklingsforløb, men primært italesætter i organisationen som strategisk forandringsintervention. Eksempelvis kan det være arbejdet med et koncept for at udvikle ledelse eller effektivisere arbejdsprocesser, hvor relevante organisationsmedlemmer i en intern proces præsenteres for konceptet og involveres i at omsætte det til praksis.

Ellström beskriver arbejdspladsen som rum for både en produktionslogik og en læringslogik. De to logikker må opfattes som komplementære; hvor produktionslogikken indeholder muligheder for reproduktiv læring, der sikrer stabilitet, sikkerhed og kortsigtede resultater, så giver læringslogikken mulighed for udviklende læring, der sikrer langsigtet udvikling og innovation (Ellström, 2002, s. 21). Udfordringen ligger i, at organisationen vil have større tendens til at sikre tid til produktion og dermed forbundne reproduktive processer, end tid til udviklingsorienteret læring og innovation. Udviklende læreprocesser er ikke en integreret del af produktionen. Hvis de skal have en platform i organisationen, skal de rammesættes som tid og rum til læring. Derfor må man skabe et brud med arbejdspladslæringens uformelle natur. Ifølge Billett (2001) fordrer læring på arbejdspladsen formelle og intentionelle vejlednings- og undervisningsaktiviteter for at støtte systematisk refleksion og tænkning.

Den pædagogiske rammesætning bliver derfor afgørende for at sikre udviklingsorienterede læreprocesser med udgangspunkt i praksisudfordringer. Pædagogisk rammesætning betyder, at man indlægger aktiviteter og processer, hvis mål er at understøtte refleksion, erkendelse, vidensdeling og ideudvikling i en proces, som er bundet tæt op på arbejdet med en aktuel problemstilling fra praksis. Læring og udvikling understøttes tillige ved at planlægge processer, som undersøger problemstillinger, genererer løsningsforslag, prioriterer valg af løsninger, implementerer og evaluerer resultaterne.

Det handler således om at anvende pædagogiske principper, så læring sættes i fokus og muliggøres. Det sker ved, at der etableres en struktur for behandling af ledernes problem(er), som rummer distance til praksis, så man kan engagere sig i refleksion-over-handling (Schön, 1983). Den pædagogiske rammesætning betyder, at der afsættes tid til

undersøgelse og bearbejdning af problemet, og at der anvendes bestemte metoder, som øger deltagerens viden om problemet (fx ved at trække på praktikerens viden om problemerne) og muligheder for at reflektere over det, blive inspireret af hinandens viden og erfaring og udvikle løsninger i fællesskab.

Begrænsningerne ved de semiformelle læringsrum er, at de har en grad af ydrestyring, da målet med og organiseringen af interventionsforløbet ofte er født i et andet praksisfællesskab (fx topledelsen eller HR-afdelingen) og ud fra et andet perspektiv på de organisatoriske problemer og muligheder end de, der hersker i de praksisfællesskaber (indenfor et særligt område), der er mål for interventionen. Dette skaber tilsvarende transferudfordringer som de, der blev nævnt i det formelle læringsrum. I interventionsforløb er der ganske vist hverken curriculum, lærer eller eksamen. Til gengæld står en konsulent for et forløb, hvor et koncept skal læres, og der evalueres på, hvorvidt lederen har implementeret det givne koncept. Top-down-styringen medfører, at det kan være vanskeligt for den enkelte leder at se meningen med og vigtigheden af det, der skal implementeres (et eksempel på udfordringer i det semiformelle læringsrum kan læses i Frimann, Keller og Thomassen, 2016).

Den enkelte leder må derfor gives mulighed for at bearbejde det lærte på en måde, så der skabes sammenhæng mellem det lærte og de udfordringer, lederen anser som væsentlige at arbejde med i egen praksis.

En måde at udvikle potentialet i det semiformelle læringsrum er at arbejde med aktionslæringsprocesser (Madsen, 2015; Raelin, 2006), hvor lederne i en dynamisk proces arbejder med at omsætte teori til praksis via små udviklingsprojekter (aktioner), der så følges og udvikles løbende på fælles seminarer gennem refleksion, sparring og undervisning (læring). På den måde forbindes refleksion og handling i en iterativ udviklingsproces.

Refleksion er vigtigt for at udvikle de mere tavse dimensioner af vores kompetence, herunder de grundlæggende antagelser, vi baserer vores gerning på. Som vi har argumenteret for, organiseres vores kompetence bl.a. i mønsterbaserede færdigheder. Vi holder op med at overveje alternativer, jo mere erfarne og kompetente vi bliver (Dreyfus og Dreyfus, 2012). Det er en stor fordel, da vi gennem øvelse og tilpassende læreprocesser udvikler ekspertise på et område, men det kan samtidig betyde, at forstyrrende alternativer lukkes ude. Ledere kan derfor have

gavn af at reflektere over praksis, undersøge praksis og reflektere over betingelserne for at praktisere. Den enkeltes refleksion kan beriges ved at blive stimuleret til at overveje nye alternativer. Andre mennesker har andre perspektiver på praksis, særligt hvis de indtager andre positioner. Refleksion kan på den måde fremmes gennem dialog med andre.

Aktion eller handling er den anden side af mønten. Vi har før fremført, at ledelse må anskues som relationel og baserer sig på samarbejde, og derfor forudsætter ændringer i ledelsespraksis også, at lederens relationer og samspil ændrer sig. Men lederen er kun en del af sine samspil og kan derfor naturligvis kun påvirke men ikke styre og kontrollere disse samspil. Derfor er handlinger, feedback, evaluering og refleksion i iterative processer af stor betydning for ledes læring.

Diskussion

Fordelene og ulemperne ved de tre læringsrum er tæt forbundet med rummenes særlige karakteristika. Vi har i det foregående peget på potentielle udviklinger i hvert af rummene. Dette for at understrege vigtigheden af at diskutere, hvordan rummene kan udvikles, så fordelene styrkes og ulemperne mindskes, hvorved læringsudbyttet samlet kan styrkes. Vi har peget på, at det formelle læringsrum kan overskride sin 'ex situ'-position ved at lade de studerende arbejde problem- og projekt-baseret i samarbejde med organisationer, og hvis fokus er på personlig udvikling, peger vi på, at den kan styrkes, hvis den personlige udvikling i højere grad udvikles i dialog (og kritisk diskussion) med feedback fra organisationens interessenter, fx gennem 360-graders-lederevaluering eller lederudviklingssamtaler. Det uformelle læringsrum kan styrkes ved at arbejde systematisk med at understøtte læring i praksisfællesskaber og anvende hele paletten af læringsmulighederne i arbejdslivet (fx mentorordninger og systematisk sparring). Mht. det semiformelle læringsrum ligger potentialet i at styrke mulighederne for som leder at skabe sammenhæng mellem top-down-initiativer og de udfordringer, der anskues som relevante og væsentlige i et bottom-up-perspektiv. Dette kan fx gøres gennem aktionslæringsforløb.

Med overblikket over ledes læringsrum vil vi for det første gerne synliggøre den bredde, der findes i anvendelsen af læringsrum og læringsaktiviteter samt, hvordan de alle har hver deres styrker og problematikker. Dette er vigtigt, da ledelsesudvikling kan styrkes gennem pædagogiske og didaktiske refleksioner over sammenhængen mellem

formål/indhold, metode og målgruppe. I dag er der en tendens til, at didaktiske og pædagogiske overvejelser står stærkt i formelle uddannelsessammenhænge, men at uddannelsesinstitutionerne har vanskeligt ved at udvikle pædagogiske metoder, der overskrider transferproblematikkerne og som indarbejder andre læringsrum, end de formelle. Der er dog opmærksomhed på problematikken, som behandles grundigt i Laursen og Stegeager (2017). Konsulentbranchen har godt fat i det semiformelle læringsrum, da den ofte samarbejder med virksomhederne om at tilrettelægge forløb, der tager udgangspunkt i den enkelte virksomheds praksis og kontekst, men der tabes i læringsudbytte, hvis konsulenterne ikke formår at tilrettelægge processerne med henblik på læreprocesser som fx bearbejdning, refleksion, erkendelse, omsættelse til handling, vidensdeling og ideudvikling. Konsulentbranchen har tillige godt fat i læringsrummet for personlig udvikling. Men i lighed med tilgangen til det formelle læringsrum kan læringen styrkes, hvis aktiviteterne i højere grad bringes til at spille sammen med virksomhedernes definition af ønskede ledelseskvaliteter. Mht. det uformelle læringsrum kan ledere og interne HR-konsulenter i høj grad arbejde med at udvikle og styrke praksisfællesskaberne for at understøtte faglig læring og socialisering ind i lederrollen.

Der er således meget læring at hente, hvis aktørerne, dvs. primært uddannelsesinstitutioner, konsulentbranchen, ledere og interne HR-konsulenter, i højere grad tænker læringsteori ind, når der arbejdes med lederudvikling i organisationerne. Vi vil hævde, at de øgede krav til kompetenceudvikling peger på behovet for både personlig udvikling og faglig læring, ligesom der også kræves både praksisfunderet viden og ny (teoretisk) inspiration udefra. Alle læringsrum skal derfor i brug for at understøtte ledelsesudvikling.

Den anden pointe handler om, at ledelsesudvikling kan styrkes betragteligt, dersom virksomheder og organisationer planlægger, hvordan transferværdien kan øges ved at kombinere læringsrummene, så de komplementerer hinanden. Dette er selvfølgelig helt oplagt, når ledere sendes på uddannelse, kursus eller personlig udvikling 'ex situ'. Her kunne spørgsmålet lyde: Hvordan tilrettelægges aktiviteter i organisationens uformelle læringsrum eller semiformelle læringsrum for at understøtte, tilpasse og omsætte den viden, der tilegnes 'ex situ' til gavn for organisationen? Det handler både om, at organisationen arbejder mere målrettet med, hvad man gerne vil have ud af at sende ledere på uddannelse/kursus, og det handler om, hvordan organisationen under-

støtter, at det lærte bringes i anvendelse og nyttiggøres (Laursen og Stegeager, 2011). Generelt forestiller vi os, at lederes læring kan styrkes ved at tænke i kombinationer af de forskellige læringsrum.

Den sidste pointe handler om, at det giver nogle skævheder at fokusere på effekten af selvstændigt afgrænsede forløb. En leders udviklingsforløb kan anskues som en (livslang) læringsbane, hvor erfaringer, mesterlære, kurser, uddannelse, samarbejder, organisationsudvikling, konsulentbistand mm., tilsammen bidrager til lederens udvikling over tid. Det er derfor vigtigt at vende blikket fra enkeltstående læringsbegivenheder og deres effekt, til en vurdering af, hvordan disse kæder sig sammen, bygger oven på hinanden og/eller supplerer hinanden i lederens løbende udvikling.

Modellen kan på den måde bruges til at anskue lederudvikling i et bredere perspektiv og overveje, hvordan man anvender de forskellige læringsrum til det rigtige formål, sammensætter læringsaktiviteter på tværs af læringsrummene for at understøtte læringen i de forskellige rum, og

slutteligt til at anskue den enkelte leders udvikling som en læringsbane, hvor samspillet mellem de forskellige læringsrum kan iagttages og styrkes.

Konklusion

Indledningsvist konstaterede vi, at lederes læring er blevet endnu mere aktuelt på grund af nye rammevilkår, øget kompleksitet og konstante forandringer i nutidens organisationer og det moderne arbejdsliv. Vi satte os for at analysere, hvordan ledelse læres og i hvilke læringsrum. Med modellen i tre felter har vi skabt et overblik over de forskellige læringsaktiviteter og læringsrum for ledelse; formel, uformel og semi-formel. Vi har udfoldet og diskuteret de forskellige rum og de læringsformer, der gør sig gældende i det enkelte rum, samt deres muligheder, begrænsninger og potentialer. Gennem analyserne er det blevet klart, at alle rum bidrager til vigtige aspekter af det at lære ledelse og udvikle ledelseskompetencer. I modellen har vi primært fokuseret på at udvikle en typologi over læringsrum for ledelse. Vi har således ikke fokuseret på, hvem den lærende i grunden er. Ledere kan selvsagt være vidt forskellige steder i deres læringsbaner og have vidt forskellige behov for at lære. Fx kan ledere være alt fra nye i ledelsesfaget til erfarne og veluddannede. De kan være ansat i vidt forskellige typer af organisa-

tioner, fx privat/offentlig, små-, mellemstore eller store internationale organisationer, ligesom organisationens produktion eller services kan bestå af mere eller mindre videnstunge og komplekse ledelsesopgaver. Disse forskelle har ikke været synlige i kapitlet, men vil være afgørende for den konkrete tilrettelæggelse af et kompetenceudviklingsforløb. Typologien giver et generelt overbliksbillede over læringsrum og læringsformater. Den kan anvendes til at analysere og designe læringsbaner og kompetenceudvikling for ledere og lederteams. Den komplekse og foranderlige organisatoriske kontekst, ledere agerer i, kræver at ledelsesudvikling og læring i ledelse dækker tilsvarende komplekse læringsfelter. Derfor er lederes læring præget af komplekse læringsbaner, og lederne bør potentielt bevæge sig gennem alle felter i typologien over læringsrum.

Litteraturliste

- Andersen, V; Clematide, B.; Høyrup, S. (red.) (2004) *Arbejdspladsen som læringsmiljø, Learning Lab Denmark*, Roskilde Universitetsforlag.
- Armstrong, S. J.; Fukami, C. V. (red.) (2009) *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development*, London, Sage.
- Avolio, B. J. (2010) 'Pursuing Authentic Leadership Development', Nohria, N.; Khurana, R. (red.), *Handbook of leadership theory and practice*, Harvard, Business Review Press.
- Bass, B. M. (1985) *Leadership and Performance Beyond Expectations*, New York, The Free Press.
- Billett, S. (2001) *Learning in the workplace*, Crows Nest, Allen & Unwin.
- Carlile, P. R. (2004) 'Transferring, translating, and transforming: An integrative framework for managing knowledge across boundaries', *Organization Science*, 15(5), ss. 555-568.
- Charan, R.; Drotter, S.; Noel, J. (2001) *The leadership pipeline: How to build the leadership-powered company*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Conger, J. A. (1992) *Learning to Lead*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Dahl, K.; Molly-Søholm, T. (2013) 'Leadership Pipeline i den offentlige sektor', *Akademisk Kvarter*, 6, ss. 9-29.
- Dreyfus, H.; Dreyfus, S. (2012) 'Fem stadier af færdighedstilegnelse – fra nybegynder til ekspert', Illeris, K. (red.) *49 tekster om læring*, Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Elkjær, B. (2005) *Når læring går på arbejde. Et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet*, Frederiksberg, Samfundslitteratur.

- Ellström, P. (1994) *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*, Stockholm, Fritzes.
- Ellström, P. (2002) 'Time and the Logics of Learning', *Lifelong Learning in Europe*, 7(2), ss.86-93
- Elmholdt, C.; Birk, R.H.; Børgesen, K. (2016) 'Performance management i en krisetid', *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 17(3), ss. 63-76.
- Elmholdt, C.; Keller, H.D.; Tanggaard, L. (2013) *Ledelsespsykologi*, Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Frimann, S.; Keller, H.D. (2016) 'Dilemmaer i ledelse – centrale temaer og perspektiver', Frimann, S.; Keller, H.D. (red.), *Dilemmaer i ledelse*, Aalborg, Aalborg Universitetsforlag.
- Frimann, S.; Keller, H.D.; Thomassen, A.O. (2016) 'Udvikling af ledelse via ledelseskoncepter – hvorledes giver det mening?', Frimann, S.; Keller, H.D. (red.), *Dilemmaer i ledelse*, Aalborg, Aalborg Universitetsforlag.
- Fook, J.; Collington, V.; Ross, F.; Ruch, G.; West, L. (red.) (2015) *Researching critical reflection: multidisciplinary perspectives*, London og New York, Routledge.
- Gherardi, S.; Nicolini, D. (2003) 'To transfer is to transform: The circulation of safety knowledge', Nicolini, D.; Gherardi, S.; Yanow, D. (red.), *Knowing in organizations: A practice-based approach*, ss.. 204-224. London og Armonk, M.E. Sharpe.
- Gosling, J.; H. Mintzberg (2006) 'Management Education as if Both Matter', *Management Learning*, 37(4), ss. 419-428.
- Hildebrandt, S.; Brandt, S.; Poulsen, J.; Wittrup, K.; Isaksen, V. J. (2015) *Ledelse – hele historien*, Århus: Systime.
- Ibarra, H.; Snook, S.; Guillen-Ramo, L. (2010) 'Identity-Based Leader Development', Nohria, N.; Khurana, R. (red.), *Handbook of leadership theory and practice*, Harvard, Business Review Press.
- Illeris, K. (2012) *Kompetence – hvad hvorfor hvordan?*, Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2013) *Transformativ læring og identitet*, Samfundslitteratur.
- Jørgensen, C.H. (2004) 'Den røde tråd i samspillet: anvendelighed, faglighed eller mening?', Bottrup, P.; Jørgensen, C.H. (red.) *Læring i et spændingsfelt – mellem uddannelse og arbejde*, Roskilde Universitetsforlag.
- Kegan, R.; Lahey, L.L. (2010) 'Adult Development and Organizational Leadership', Nohria, N.; Khurana, R. (red.), *Handbook of leadership theory and practice*, Harvard, Business Review Press.


- Keller, H.D. (2004) 'A context of learning in the workplace', Antonacopoulou, E.; Jarvis, P.; Andersen, V.; Elkjaer, B.; Høyrup, S. (red.) *Learning, working and living*. Palgrave Macmillan.
- Kvale, S. (1999) 'Forskere i lære', Nielsen, K.; Kvale, S. (red.), *Mesterlære – læring som social praksis*, København, Hans Reitzel.
- Laursen, E.; Nikolaj, S. (2011) 'Organisatorisk læring og transfer', Laursen, E.; Stegeager, N. (red.), *Organisationer i bevægelse*, Samfundslitteratur.
- Laursen, E.; Stegeager, N. (red.) (2017) *God videreuddannelse. Med transfer, balance og praksisnært projektarbejde*, Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991) *Situated learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lystbæk, C.T. (2011) 'Ledelse af læring af ledelse – almene læringsdilemmaer i lederudvikling', Helt, P. (red.) *Ledelse og læring i praksis*, Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Madsen, B. (2015) *Aktionslæringens DNA*, Aarhus, Systime.
- McCall, M.W. (2010) 'The Experience Conundrum', Nohria, N.; Khurana, R. (red.), *Handbook of leadership theory and practice*, Harvard, Business Review Press.
- Mintzberg, H. (2004) *Managers Not MBAs*, San Francisco, Berrett Kohler.
- Mulcahy, M. D. (2013) 'Turning Around the Question of 'Transfer' in Education: Tracing the sociomaterial', *Educational Philosophy and Theory*, 45(12), ss. 1276-1289.
- Nielsen K.; Kvale S. (red.) (1999) *Mesterlære – læring som social praksis*, København, Hans Reitzel.
- Pedersen, D.; Ry Nielsen, J. C. (2011) 'Deltagerorienteret lederuddannelse', Helth, P. (red.), *Ledelse og læring i praksis*, København, Samfundslitteratur.
- Pfeffer, J.; Sutton, R.I. (2006) *Hard Facts, Dangerous Half-Truths and Total Nonsense*, Boston, Harvard Business School Press.
- Raelin, J.A. (2006) 'Does action learning promote collaborative leadership?', *Academy of Management Learning & Education*, 5(2), ss. 152-168.
- Schön, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books.
- Stacey, R. (2012) *Tools and Techniques of Leadership and Management*, London, Routledge.

- Steyaert, C.; Beyes, T.; Parker, M. (2016) *The Routledge Companion to Reinventing Management Education*, London, Routledge.
- Stogdill, R.M. (1974) *Handbook of Leadership – A Survey of Theory and Research*, New York, The Free Press.
- Svenningsson, S.; Alvesson, M. (2016) *Managerial Lives*, Cambridge.
- Taylor, Frederic W. (1964): *Scientific Management*. London, Harper & Row.
- Wackerhausen, Steen (1999) 'Det skolastiske paradigme og mesterlære.', Nielsen K.; Kvale S. (red.), *Mesterlære – læring som social praksis*, København, Hans Reitzel.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Western, S. (2013) *Leadership – A Critical Text*, London, Sage Publications.
- Willert, S.; Larsen, M.V. (2014) 'Lederes brug af landkort, styrebilleder og momentant meningsfulde handlinger', Larsen, M.V.; Rasmussen, J.G. (red.), *Relationelle perspektiver på ledelse*, København, Hans Reitzel.

Christina Medom og Nikolaj Stegeager

KAPITEL 3

LÆRING I DET PERSONLIGE LEDERSKAB – Lederes oplevelse med undervisning i personlig ledelse



Dette kapitel centrerer sig om begrebet 'personligt lederskab'. Begrebet har vundet indpas i det danske ledelsessprog gennem de sidste 10 år i et omfang, så der nu undervises i personligt lederskab på mange lederuddannelser – private såvel som offentligt finansierede. Kapitlet redegør for begrebets teoretiske grundlag og søger derefter, gennem en række interviews med ledere, der har taget et diplommodul i personligt lederskab, at undersøge, hvorledes personligt lederskab tager sig ud i praksis. På denne vis søger kapitlet at give et mere nuanceret bud på, hvad det personlige lederskab er, og hvordan personlig ledelse tager sig ud i danske organisationer anno 2017.

Indledning

Dette kapitel er placeret i bogens anden del, der omhandler de formelle læringsrum, som ledere opsøger for at dygtiggøre sig. I bogens kapitel 2 beskrives formelle læringsrum som kendetegnet ved en akkumuleret viden om et fag (i denne sammenhæng ledelse), som formidles gennem lærercentreret og –initieret undervisning med udgangspunkt i et bestemt curriculum samt specifikke (ofte summative) evalueringer, der afslutningsvist danner udgangspunkt for en vurdering af den læring,

den enkelte har tilegnet sig gennem forløbet. I kapitlet præsenteres det formelle læringsrum som en del af en tredeling (formel, semiformal, uformel), der tilsammen kan bruges til at beskrive de kontekster for læring, som ledere bevæger sig mellem, og som alle har betydning for den enkelte ledes mulighed for at tilegne sig de nødvendige kompetencer for at udøve god og adækvat ledelse.

I skematisk form risikerer man let, at sådanne fremstillinger kommer til at fremstå som tydeligt adskilte entiteter (enten er det et formelt læringsrum, man befinder sig i, eller også er det et af de to andre). Vi vil imidlertid i dette kapitel se på en særlig variant af formelle læringsrum for ledere – nemlig de tilfælde, hvor formel uddannelse fokuserer på en form for læring, man typisk vil forbinde med de uformelle læringsrum. Mere specifikt vil vi fokusere på formelle uddannelser, der søger at give ledere et større indblik i og forståelse af dem selv og deres person som katalysator for ledelsesarbejdet. Som nævnt i kapitel 2 er der en vis debat om, hvorvidt de personlige kompetencer, der søges udviklet i det formelle læringsrum, i det hele taget er anvendelige og nyttige for lederrollen på arbejdspladsen. Alligevel ser man, at stadig flere formelle lederuddannelser fokuserer på den personlige dimension i ledelse. Således er begreber som 'personligt lederskab' (Danelund og Jørgensen, 2005; Helth, 2013; Holm, 2014; Hald, 2015) og 'autentisk ledelse' (Mandrup, 2009; Tanggaard og Elmholt, 2011; Ramsing, 2012) en del af vokabularet på mange moderne lederuddannelser.

Vi mener, at dette spændingsfelt, hvor læringsrummene på sin vis overlapper, er særdeles interessant at beskæftige sig med og yderst relevant for en bog, som søger at sige noget om de forskellige måder, man som leder kan tilegne sig den viden og kunnen, som positionen kræver. Derfor vil vi i dette kapitel undersøge forholdet mellem formelle uddannelser og begrebet 'personligt lederskab'. Vi vil særligt interessere os for, hvorledes akademiske uddannelsesudbydere søger at undervise i og lære ledere personligt lederskab. Endvidere vil vi undersøge, hvordan disse studerende søger at oversætte deres uddannelse omhandlende det personlige lederskab i konkret ledelsespraksis og dermed imødegå den transferproblematik, som ligeledes (ifølge kapitel 2) er et kendetegn ved formelle læringsrum.

Vi indleder kapitlet med at præsentere et teoretisk overblik over det felt, der beskæftiger sig med ledelse som en personlig kvalitet. Hvad er det for en ledelsesforståelse, disse teorier baserer sig på, og hvorledes mener teorierne, at denne form for ledelse skal finde udfoldelse i det

moderne arbejdsliv? Disse spørgsmål leder til en beskrivelse af forskellige lederuddannelser, som i forskelligt omfang og på forskellig vis søger at fortolke disse teorier ind i en formel uddannelsespraksis. Her vil vi se på, hvordan disse lederuddannelser fremstiller deres tilbud til ledere, og dermed hvorledes de fagligt legitimerer deres substans. Derefter følger kapitlets empiriske analyse, hvor vi beskriver, hvad ledere selv oplever at lære, når de følger et modul i personligt lederskab. Dette gøres med udgangspunkt i en interviewrække på 8 interviews med offentlige ledere, som alle har deltaget i lederuddannelse på diplomniveau – herunder specifikt modulet i personligt lederskab. Vi vil særligt fokusere på, hvorledes lederne forstår og fortolker teorierne om personligt lederskab samt deres fortællinger om, hvorledes deres uddannelse finder vej ind i deres arbejdsliv. Denne analyse afsluttes med en diskussion, hvor vi dels diskuterer forskellen mellem teorien om personligt lederskab og konkret lederpraksis samt drøfter, hvorvidt personligt lederskab overhovedet er noget, der kan læres gennem formelle uddannelsesdesign.

Hvad er personligt lederskab?

For efterfølgende at kunne diskutere, hvordan uddannelser tilrettelægger formelle læringsrum, der søger at lære studerende om noget abstrakt og i bund og grund uformelt som ens personlige tilgang til udøvelse af et fagområde – i dette tilfælde personligt lederskab – er det nødvendigt at starte med at udrede den teoretiske grundforståelse, som ligger bag dette begreb. Derfor vil vi i dette afsnit se nærmere på begrebet 'personligt lederskab', herunder begrebets teoretiske baggrund og den implicite ledelsesforståelse bag begrebet. Endvidere vil vi se på, hvorledes teorierne mener, at ledelse, som udspringer af en personlig kvalitet, skal finde udfoldelse i det moderne arbejdsliv.

Den største udfordring forbundet med at introducere begrebet 'det personlige lederskab' er, som vi skal se, at det kan være svært at indkredse, hvori 'det personlige' består. Går man den populære litteratur efter i sømmene, bliver det således tydeligt, at begrebet i denne sammenhæng dækker over mange og varierede forståelser af ledelse, organisation og lederen som person. Vi er derfor nødt til at foretage en lidt grundigere afdækning af begrebet for at forstå den aktuelle diskurs og praksis, der knytter sig til dette begreb i formelle uddannelsessammenhænge.

Det humanistiske ophav

Langt størstedelen af moderne teorier om personligt lederskab tager udgangspunkt i en forståelse af individet som noget, der indeholder en indre kerne, noget uberørt eller 'ægte', man som menneske bør stræbe mod at finde frem til og udfolde. Dette kendes fra den humanistiske psykologi, der er en psykologisk retning og forskningsområde, som vandt tiltagende popularitet omkring midten af det tyvende århundrede. Den humanistiske psykologi opstod som en modreaktion mod de dominerende psykologiske forestillinger om mennesket (især Freuds psykoanalyse og Skinners behaviorisme), der så mennesket som styret af udefrakommende begivenheder og (særligt gældende for psykoanalysen) livet som en konstant kamp for at tilbageholde destruktive drifter. Humanistisk orienterede psykologer som Carl Rogers (1902-1987) og Abraham Maslow (1908-1970) introducerede en ny og mere optimistisk forståelse af mennesket. Her blev mennesket beskrevet som unikt, velfungerende og med et medfødt behov for selvudvikling – altså en fremadrettet bevægelse mod at realisere vores fulde potentialer som mennesker og dermed bringe os selv i centrum for vort eget liv. Udgangspunktet for teorien er, at menneskelivet opfattes som en konstant progression. Et væsenskenedetegn og primær drivkraft hos mennesket er den konstante bevægelse (eller udvikling om man vil), idet alle mennesker har et medfødt behov for altid at stræbe efter at blive en bedre version af sig selv. Maslow skriver således, at mennesket som et selvaktualiserende væsen rummer ubegrænsede personlige potentialer, der under rette omstændigheder kan udfoldes (Maslow, 1943; Rogers, 1961).

Teorien om selvaktualisering hviler på den forståelse, at mennesket er nødt til at kunne forstå sig selv (at finde frem til et højere funktionsniveau) for at blive et (endnu mere) velfungerende individ – og i princippet også en velfungerende medarbejder eller leder. For at kunne hjælpe, lede og acceptere andre er det en nødvendighed, at man kan acceptere sig selv. Det vil sige, det vigtigste i processer med at hjælpe og lede andre mennesker i et humanistisk perspektiv ikke er specifikke metoder og færdigheder, men derimod at komme overens med egen adfærd og selvforståelse for derved at blive i stand til at hjælpe andre til det samme. Man må frigøre sig ved at skue indad og finde sin egen sandhed (Bovbjerg, 2001). Hverken Maslow eller Rogers har beskæftiget sig med ledelses- eller organisationsteori, men deres arbejde har fundet ind i mange efterfølgende teorier om disse forhold som eksempelvis 'Dialogisk ledelse' (Shields, 2004; Pjetursson, 2010) 'Værdibaseret ledelse'

(Beyer, 2015) 'Selvledelse' (Andersen, 2013) og selvfølgelig 'Personligt lederskab'. Dette vil vi gå mere i dybden med i det følgende afsnit, hvor vi ser på, hvordan den humanistiske teori har inspireret organisations- og ledelsesforskere.

Humanistisk organisations- og ledelsesteori

En af de mest kendte humanistisk inspirerede organisationsteorier, som også præsenteres i megen litteratur om personligt lederskab, er Peter Senges teori om 'Den lærende organisation' (Senge, 1999). Senges arbejde har dannet skole for en lang række efterfølgende teoretikere og praktikere, som har forsøgt at omsætte hans idéer til praksis – dog ofte uden den helt store succes (Calhoun, 2011). Senges store indflydelse gør det interessant at se på de perspektiver, som han lægger ned over det organisationsteoretiske felt. I sin bog 'Den femte disciplin' beskriver han de fem elementer, der tilsammen skaber en lærende organisation. Disse elementer har i vis udstrækning nær sammenhæng med den humanistiske teoris individuelle fokus, som Senge imidlertid blander med et systemorienteret perspektiv. De fem faktorer er: Personlig beherskelse, mentale modeller, fælles visioner, teamlæring og systemtænkning. Hans bog handler grundlæggende om, hvordan organisationer kan lære ved at myndiggøre medarbejderen således, at denne kan træde i karakter som et skabende individ blandt andre. På denne vis stiller Senge sig i opposition til tidligere organisationsteorier med mere deterministiske og stationære udgangspunkter. Hvor man før så organisationer som rigide, bureaukratiske systemer (Weber, 2009) præget af modstand mod forandring (Lewin, 1947), baserer Senge sin teori på en optimistisk og positiv organisationsforståelse, i hvilken det tydeliggøres, at organisationer for at fremme læring og udvikling er forpligtet på at understøtte medarbejderens personlige udvikling – hvilket samtidig medfører, at medarbejderen ligeledes oparbejder en gensidig forpligtethed overfor virksomheden og de mennesker, han arbejder sammen med. Det er qua denne kontinuerte, gensidige forpligtelse overfor hinanden, at organisationer kan bevæge sig ind i et 'læringsloop', hvor organisationen konstant bevæger sig mod at blive en bedre version af sig selv i en form for organisatorisk selvaktualisering. Den humanistiske arv skinner således tydeligt igennem i den overordnede vision. Det samme gør sig gældende, når man ser på de begreber, som Senge opererer med. Således støder man i teksten gang på gang på humanvidenskabelige termer som

'intuition', 'bevidsthedsskift', 'mentale modeller', 'personlig beherskelse', 'ånd' m.v.

En af de teoretikere, der gennem mange år har arbejdet tæt sammen med og tydeligvis har ladet sig inspirere af Senge, er Otto Scharmer, som har givet Senges organisations- og ledelsesteori en yderligere personlig dimension. Scharmer har gennem en lang årrække arbejdet med sin Teori U, som også er navnet på hans nok mest berømte bog (Scharmer, 2008). Scharmers arbejde tager udgangspunkt i hans fascination af meditative teknikker så som mindfulness, budhisme og asiatisk mysticisme. Med dette udgangspunkt søger han at beskrive, hvorledes ledere kan gribe (skabe) fremtiden, og derved opnå større glæde og succes i såvel privatlivet som det professionelle liv. Dette kan opnås ved at give slip på de antagelser eller fordomme, der styrer vores liv, for i stedet at se indad og finde frem til en mere ægte erkendelse. Kort sagt kan man blive en bedre og mere effektiv leder ved at kigge ind i sig selv – ved at forlade alle fordomme, der i bund og grund baserer sig på andres meninger og holdninger (common sense) og i stedet søge svaret i sig selv. Eller som Steen Hildebrandt skriver i forordet til en af Scharmers senere bøger:

Forfatterne ser en fremtid, som kræver af os, eller som inviterer os til at forbinde os med hinanden på et dybere niveau: Hvem er vi, og hvorledes ønsker vi at være som samfund? Det er en fremtid, som vi kan sanse, føle og også virkeliggøre ved at søge det, som forfatterne omtaler som det indre sted, hvorfra vi opererer (Hildebrandt og Stubberup, 2014, s. 7).

Scharmers arbejde har vundet særdeles stor udbredelse, og vi har gennem de sidste år set adskillige eksempler på bøger, der søger at omsætte Scharmers teori i konkret praksis (Belling og Gerstrøm, 2010; Bue, 2013).

Senges og Scharmers arbejde er nok de mest kendte eksempler på teorier, der har koblet de humanistiske idealer med organisations- og ledelsesteori. Senge og Scharmer kan således ses som repræsentanter for en teoretisk retning, der har søgt at sætte fokus på individer og relationer i organisationer frem for strukturer, strategier og andre (mere eller mindre) depersonaliserede forhold. På denne vis kan teorier om personligt lederskab opfattes som en naturlig følge af denne forøgede interesse for individet i organisationen.

Det personlige lederskab

Begrebet 'det personlige lederskab' er et udtryk, som primært optræder i dansk kontekst. Der findes ikke i egentlig forstand et ækvivalent internationalt begreb. Imidlertid udspringer langt de fleste af de temaer, der behandles under referencerammen 'personligt lederskab', fra den internationale ledelseslitteratur. Her ser vi blot, at de forskellige kvaliteter, som i en dansk sammenhæng slås sammen i en fællespulje (alt hvad der hidrører 'det personlige'), behandles under forskellige overskrifter, som dermed omhandler mere afgrænsede temaer. Eksempler på sådanne internationale ækvivalenter kunne være 'situational leadership' (Blanchard og Hersey, 1996; Thompson og Vecchio, 2009) eller 'responsive leadership' (de Groot, 2016). Man kan ligeledes nævne begreberne 'authentic leadership' (Avolio og Luthans, 2006; Hsieh og Wang, 2015) og 'transformational leadership' (Bass, 1990; Leithwood og Jantzi, 2005), som måske er de internationale trends, der kommer nærmest det danske begreb 'personligt lederskab'. Således kan man nedenfor se, hvorledes en af de tidlige og yderst indflydelsesrige forskere i 'transformational leadership', Bernard M. Bass, beskriver transformativ ledelse:

Transforming leaders convert followers to disciples; they develop followers into leaders. They elevate the concerns of followers on Maslow's need hierarchy from needs for safety and security to needs for achievement and self-actualization, increase their awareness and consciousness of what is really important, and move them to go beyond their own self-interest for the good of the larger entities to which they belong. The transforming leader provides followers with a cause around which they can rally (Bass, 1995, s. 467).

I dansk litteratur (Helth, 2013; Holm, 2014) karakteriseres det personlige lederskab ofte gennem ord og begreber som *personlige værdier, etiske kodekser, transparens, autencitet (oprigtighed), at være sig selv, kommunikative færdigheder, at finde sig selv*. Det personlige lederskab beskrives som en nødvendighed i en moderne organisatorisk kontekst. Ledelse er ifølge disse teorier ikke længere noget, der knytter sig til en særlig magtfuld organisatorisk position, men til den person, der udøver ledelse (Ramsing, 2012). Mennesket beskrives som organisationens vigtigste ressource, og lederens opgave er at sikre maksimal udnyttelse af denne ressource. Dette kræver, at lederen har evnen til at tappe ressourcen

ved at udvikle og udfolde organisationens humane potentiale. Særligt for dette teoretiske felt er, at lederen betragtes som en afgørende faktor for organisationens virke og resultater (Larsson og Vinberg, 2010). Heraf følger også det store fokus på udvikling af lederen. Logikken er som følger: Hvis organisationen skal lykkes, skal lederen lykkes med at udvikle medarbejderne. Derfor er første skridt at udvikle lederen. Således hævder visse teoretikere, at det, der karakteriserer ledere, er en villighed til "at arbejde med deres personlige, psykologiske modenhed, fordi de forstår den betydningsfulde rolle, som denne spiller for samarbejdets produktivitet og medarbejdernes trivsel" (Alsted og Haslund, 2012, s. 297). Kort sagt er den vigtigste forudsætning for at være leder, at man er i stand til konstant at udvikle sig. Samtidig opfattes lederen som den katalysator, der enten muliggør eller umuliggør, at noget kan vokse i organisationen. Ledelse er således en relationel kompetence, der begynder med lederen selv (Rennison, 2013; Helth og Pjetursson, 2014).

En ting er imidlertid at beskrive den personlige dimension af ledelse – noget ganske andet er at oversætte disse tanker til operationel ledelsespraksis. Her står det hurtigt klart, at det personlige lederskab ikke er en disciplin, der lader sig afgrænse fra øvrige ledelsesforståelser, hvilket afspejles i litteraturen om personligt lederskab, der ganske ofte beskæftiger sig med en række andre aspekter indenfor ledelsesfeltet såsom strategi og proces, meningsgørelse, opgaveløsning, bundlinje og økonomi m.m. Der er således nogle diskrepanser mellem det sprog, der er til rådighed om det personlige lederskab (det, som litteraturen beskæftiger sig med), og den praksis, som det personlige lederskab skal udfoldes i. Dette vender vi tilbage til i kapitlets analyse af studerendes læring. Inden da skal vi imidlertid interessere os for, hvorledes offentlige uddannelsesudbydere søger at lære ledere personligt lederskab.

At lære Personligt Lederskab

I de foregående afsnit har vi forsøgt at vise, hvorledes diskursen om det personlige lederskab udspringer fra en humanistisk, terapeutisk idé om selvaktualisering, samt hvorledes denne (i udgangspunktet) terapeutiske diskurs er flyttet over i en ledelsesdiskurs. Det er interessant, at god ledelse i denne optik bevæger sig fra at fokusere på, hvad man kan, altså hvilke ledelsesmetoder og ledelsesfærdigheder man mestrer, til i langt højere grad at handle om, hvem man er (Kennedy, Carroll og Francoeur, 2013). Lidt mindre radikalt fortolket kan man sige, at led-

sesværktøjer kan alle lære, men at det er den *personlige fortolkning*, der afgør, om værktøjet er et godt værktøj. At ledelse på denne vis i en vis udstrækning er blevet en personlig disciplin har naturligvis også betydning for de, der søger at lære andre om ledelse. Således skal vi i dette afsnit beskæftige os med undervisning i personligt lederskab. Mere specifikt skal vi især se på de sammenhænge, hvor det personlige lederskab 'flytter ind' i formel uddannelse. Altså sammenhænge, hvor forskellige uddannelsesudbydere søger at lære deres studerende om personligt lederskab gennem struktureret undervisning.

Med den stadigt stigende interesse for den personlige dimension af ledelse in mente er det ikke overraskende, at vi gennem de sidste 10-15 år har set et voksende marked inden for uddannelsesudbud, der på den ene eller anden måde adresserer personligt lederskab. Indledningsvist har det primært været private aktører, som har tilbudt sådanne kurser af meget forskellig karakter og længde, men indenfor det sidste årti er offentlige uddannelsesudbydere ligeledes begyndt at interessere sig for dette område. Derfor skal vi i det følgende se nærmere på offentlige udbydere, der på såvel diplom- som masterniveau udbyder kurser i personligt lederskab. Når vi vælger at se nærmere på disse uddannelser, skyldes det dels, at deres forankring i en offentlig, akkrediteret uddannelsesinstitution (University College eller Universitet) borger for en vis kvalitetssikring, og dels at disse udbud er væsentligt bedre beskrevet gennem studieordninger m.m., hvorfor det er noget nemmere at danne sig et indtryk af deres fortolkning af personligt lederskab samt deres forestillinger om, hvordan man kan etablere formelle læringsrum, der fokuserer på dette aspekt af ledelse.

MPG og DiL

Gennem de sidste år har universiteter og university colleges udviklet adskillige uddannelser målrettet ledere. Her tænkes især på Diplom i ledelse (DiL) samt den fleksible Master i offentlig ledelse (MPG¹). Disse nyere uddannelser er karakteriseret ved, at de begge har et eller flere moduler, der sigter mod personlig udvikling og/eller udvikling af personligt lederskab. Således kan man af uddannelsernes studieordninger læse følgende om disse moduler i personligt lederskab:

1 Master in Public Governance

Formålet med kurset 'Personligt udviklingsforløb' (PUF) er, på solid teoretisk grund, at udvikle den studerendes personlige lederskab i samspillet mellem egen person ('indersiden') og den organisatoriske opgave ('ydersiden') indenfor den offentlige sektors institutionelle kontekst... den studerende udpeger, hvilken organisatorisk opgave, ledelsesudviklingsprojektet skal bidrage til at løfte – og samtidigt identificeres, hvilken del af lederskabet, projektet skal fokusere på. I eksperimentalfasen skal den studerende ud fra fagets teori og metoder designe et eller flere eksperimenter, som skaber fremdrift og viden (MPG studieordning fra CBS).

På (modulet) lærer du at se det professionelle lederskab i forhold til historiske ledelsesteorier, identitetsforståelser, professionelle etikker og din egen praksis. Vi ser på, hvilken betydning valg og fravalg af forskellige perspektiver har i forhold til din egen ledelsespraksis og -identitet. Vi lægger op til, at dine egne organisatoriske problemstillinger inddrages i undervisningen, og det er målet, at du i løbet af dette modul lærer at identificere og reflektere over egne perspektiver på det professionelle lederskab og forstå de forskellige betydninger for sammenhængen mellem ledelsesidentitet, ledelsesetik og dine egne ledelsesmæssige udfordringer (DIL²).

Ovenstående tekstuddrag giver et udmærket indblik i disse uddannelsers forståelse af personligt lederskab og deres deraf afledte pædagogiske ambitioner. Personligt lederskab i disse formelle læringsrum handler i første omgang ikke om 'at finde sig selv' (selvom CBS dog opererer med personlighedstest) men om at forholde sig til og tage stilling til egen praksis. Uddannelserne lægger tilsyneladende afstand til den gængse litteratur om emnet, eftersom formålet med undervisningen (i første omgang) ikke synes at være en ændring af personens 'selv' men derimod en forandring i refleksiv kompetence. Dette bliver ligeledes tydeligt, når man ser studierne læringsmål, hvor det betones, at de studerende skal tilegne sig *refleksive kompetencer*, hvormed menes evnen til at reflektere over egne iagttagelses- og handlemuligheder, egne ledelsesvilkår og egen ledelsespraksis samt *personlige udviklingskompetencer*, dvs. en øget bevidsthed om egne kompetencer, præferencer, værdier

2 <http://www.phmetropol.dk/Videreuddannelser/Diplomuddannelser/Diplom+i+ledelse/Obligatoriske+moduler/37369+Det+personlige+lederskab+2>

og handlemåder og om de kontekster og relationer, man indgår i. Endvidere skal de lære at udvikle deres egen kommunikative og refleksive ledelsespraksis i forhold til interne og eksterne relationer og formulere behov for udvikling af egne kommunikative kompetencer i forhold til egne ledelsesmæssige udfordringer (Studieordningerne for MGP og DiL).

At undervise i personligt lederskab

Selvom vi som beskrevet ovenfor kan se, at MPG og DiL ændrer lidt på den 'gængse' forståelse af personligt lederskab, forholder det sig alligevel således, at udgangspunkt og indhold for disse moduler er noget anderledes end de fleste andre moduler i en traditionel formel lederuddannelse på diplom og masterniveau, hvorfor det ikke er syndeligt overraskende, at pædagogikken også er noget anderledes. Den klassiske ledelsesundervisning i formelle læringsrum fokuserer, som beskrevet i kapitel 2, i højere grad på en normativ form for læring med fokus på indlæring af nye teorier og modeller samt anvendelsen heraf i praksis (Cunliffe, 2002). Når man skal undervise i personligt lederskab, søger uddannelserne at forlade dette normative og standardiserede pædagogiske princip – alle skal jo finde deres egen personlige vej. Derfor handler undervisning i personligt lederskab på såvel DiL som MPG om, at den studerende tager fat om centrale personlige udfordringer i ledelsesarbejde ved at trække på egne erfaringer og gøre dem til genstand for teoretisk funderet diskussion og refleksion. Omdrejningspunktet er ifølge underviserne, at den enkelte leder gennem sådanne diskussioner og refleksioner får udviklet sin viden og sine refleksive kompetencer. Læringsperspektivet i PUF er derfor funderet i lederens udviklingsproces fra reflekshandlinger, der kan beskrives som handlinger, der udspringer af vaner og taget-for-givet forestillinger, der ikke sættes spørgsmålstegn ved, til refleksivitet over egen praksis (Rasmussen og Thomassen, 2014).

Læring i det personlige lederskab

Ovenfor har vi kortfattet skitseret, hvorledes man ved nogle danske offentlige uddannelsesinstitutioner søger at lære studerende om personligt lederskab. I dette afsnit skal vi se på, hvorledes studerende selv beskriver deres læring i forbindelse med sådanne forløb for derved at kunne diskutere sammenhængen mellem teori om personligt lederskab,

uddannelsernes ambition som formuleret i uddannelsesbeskrivelserne samt de studerendes egne oplevelser af læring om personligt lederskab. Empirien stammer fra individuelle semistrukturerede interviews med 8 ledere, som alle havde taget modulet 'Det personlige lederskab' på Diplom i Ledelse. Interviewene, der alle varede omkring en time, havde til hensigt at afdække, i hvilken grad det at beskæftige sig med den personlige dimension af ledelse i uddannelsesregi havde betydning for lederne udvikling i og forvaltning af ledelsesrollen. Lederne fortæller om læring på lederuddannelse, og særligt modulet om personligt lederskab, udspiller sig på to niveauer; dels blev lederne bedt om at fortælle, *hvad* de havde lært. Desuden blev de bedt om at komme med praksiseksempler på, hvilken betydning denne læring havde haft for deres arbejdsindsats. Alle interviews er efterfølgende transskriberet og de transskriberede tekster er gennem analysen inddelt i forskellige emner og temaer. I det følgende vil vi primært bringe citater, der repræsenterer holdninger, der afspejles på tværs af interviewene.

Hvad har jeg lært? – personligt lederskab i relationel optik

Helt overordnet er det kendetegnende for samtlige interviews, at lederne har svært ved at forklare præcist, hvad det er, de har lært. Dette skyldes ikke, at de ikke mener at have lært noget, men snarere at de ikke føler sig i stand til at sætte ord på denne læring. Det lærte ligger på en eller anden måde uden for sproget eller er i hvert fald svært tilgængeligt med et lingvistisk udgangspunkt (Polanyi, 1966; Nonaka og Takeuchi, 1995), hvilket måske skyldes, at den personlige læring kan være sværere at beskrive end mere instrumentelle læringsoplevelser.

Vi har for at imødegå dette problem bedt de studerende om at beskrive forskelle i deres ledelsespraksis fra tiden før deres uddannelse til tiden efter, hvilket for nogen lettede opgaven med at beskrive deres læring. En af lederne beskriver det således:

Jamen, det er det med at få indblikket i, hvad er det for nogle mekanismer, der er i spil sådan relationelt – og på hvilke niveauer, og hvem er vi. Relationer mellem medarbejderne, mellem lederne og mellem medarbejderne og ledelsen. Du får et teoretisk grundlag, som giver dig et indblik i, hvordan man kommunikerer, hvordan vi samarbejder, og hvordan vi respekterer hinandens forskelligheder og roller. Jeg er blevet meget skarpere på at tænke: 'Hvad er din rolle og hvad er min?'

Citatet afspejler en tendens, som går igen i stort set samtlige inter-

views. På trods af, at temaet for interviewene var læring i forbindelse med modulet 'Det personlige lederskab', fokuserer de studerende, når de skal beskrive deres læring, ikke i udpræget grad på den personlige dimension. Ofte peger de i første omgang på andre forhold, som i dette eksempel, hvor den studerende fremhæver en styrket forståelse af mellemmenneskelige forhold – altså forhold, der i første omgang ikke hører den enkelte leder til, men derimod afspejler sig i socialiteten. Forandringen i ledelsespraksis omhandler således ikke forholdet til sig selv, men forholdet til andre. Spørger man yderligere ind til dette relationelle fokus, og hvilke læringskvaliteter dette forhold afspejler, får man dog en klar fornemmelse af, at der er en vis sammenhæng mellem den enkeltes læring og udvikling og de styrkede relationelle forhold. Således udtaler flere ledere, at de oplever, at medarbejderne føler sig mere trygge (nu, hvor lederne har taget en lederuddannelse), eftersom de som ledere nu er blevet bedre til at tage hånd om arbejdspladsen og bevare overblikket i pressede situationer, hvorfor medarbejderne har mere ro til at koncentrere sig om deres arbejdsopgaver. Herunder nævner flere, at deres valg og prioriteringer i højere grad er blevet målrettet ud fra bestemte perspektiver, hvor de tidligere havde tilbøjelighed til en mere tilfældig praksis. Overordnet peger lederne således på forhold såsom større ro, mere sikkerhed, bedre overblik og evne til at anlægge forskellige perspektiver som væsentlige resultater af deres uddannelse. I denne forbindelse er det vigtigt at være opmærksom på, at disse forhold primært kommer til udtryk gennem praktiske forandringer. Det er således ikke forandringen i sig selv, der i første omgang har ledernes interesse, men det, disse forandringer sætter dem i stand til at gøre. Det er handlingen, der har deres fokus.

Spørger man yderligere ind til disse forandringer, kan man dog også se eksempler på en mere inderliggjort sprogbrug i ledernes fortællinger om, hvordan de har udviklet sig gennem deres uddannelsesforløb. Således kan man i interviewene flere gange se beskrivelser af deres læring, der indeholder ord som 'autentisk' og 'være tro mod sig selv'. Når vi spørger lederne om, hvad det i praksis vil sige at være autentisk eller tro mod sig selv, kobler de det i høj grad sammen med begrebet 'mening' og forklarer, at det handler om at kunne stå inde for det, man gør – også når det ikke er ens eget personlige valg:

For mig skal det give mening. Jeg skal have nogen tanker. Hvis det er et eller andet projekt ,vi skal i gang med eller en model, vi skal

implementere. Hvis vi skal i gang med et udviklingsarbejde. Så tænker jeg: "Hvis jeg skal bruge det sådan her, hvad kunne det så betyde for fremtiden?" Og så skal det give mening, ellers fungerer det ikke. Det kunne eksempelvis være, hvis jeg får et eller andet dekret oppefra, politisk bestemt, som måske i første omgang ikke giver mening. Så forsøger jeg at få det til at give mening. For vi kan jo ikke vælge at ignorere ordren. Derfor bliver opgaven at undersøge, hvordan denne instruks kan blive meningsfuld her i vores hus. Og også at få medarbejderne med i dette arbejde. Altså, at vi alle får snakket om, hvordan det kan give mening for os, og hvad vi kan gøre ved det.

Igen ser vi i dette citat, at selvom emnet er noget ganske personligt (autenticitet) betragtes denne kvalitet gennem en relationel eller social optik. Autenticitet handler for de interviewede ledere ikke så meget om at træffe valg, som matcher egne personlige værdier. Det handler nærmere om en evne til at kunne skabe koblinger mellem en række praksisperspektiver på måder, der skaber sammenhæng og mening både for lederen selv og medarbejderne. Autenticitet handler således forstået ikke så meget om den enkelte leders ægthed, oprigtighed eller indre kerne, men nærmere om en evne til at skabe mening og dermed tydeliggøre formål og sammenhænge mellem forskellige tiltag i organisationen. På denne vis bliver autenticitet en organisatorisk kompetence.

Et eller andet sted, så tænker jeg nok, at jeg egentlig ikke bryder mig om begrebet 'autentisk'. Jeg tænker egentlig mere, at man skal være sandfærdig og retfærdig. Jeg synes, det er meget vigtigt, at det jeg siger, er det jeg gør. Og det jeg gør, er det jeg siger.

Lederen stiller på denne vis spørgsmålstejn ved autenticitet som ledelsesbegreb. Det er måske også en af grundene til, at de fleste anlægger et relationelt perspektiv på det personlige lederskab (herunder autenticitet). Autenticitet kan ikke adskilles fra lederrollen. Eller sagt på anden vis. Man kan kun være autentisk, så længe den autentiske forholdemåde flugter med rammerne for ens lederrolle. Som Brinkmann (2014) skriver, ligger der en implicit normativ forventning i begrebet 'autenticitet'. Ingen har jo lyst til at være sammen med det autentiske dumme svin. Derfor omformulerer kursisten overfor også sit sprogbrug og vælger værdier, der i udgangspunkt har en mere normativ – og dermed

organisatorisk konvertibel – kvalitet. Personligt lederskab er lederskab indenfor en given ramme. Det er tydeligt, at de studerende oplever, at det er de personlige læringskvaliteter, der skal tilpasse sig rammen – ikke omvendt.

Hvorfor arbejde med personligt lederskab

Ud over at spørge ind til ledernes læring har vi også spurgt dem om og i givet fald hvorfor, de mener, det er vigtigt at arbejde med det personlige lederskab i en uddannelsessammenhæng. Det er i den forbindelse ganske interessant, at de fleste ledere er enige om, at det er særdeles vigtigt at arbejde med den personlige dimension af ledelse, selvom de, som vi har set ovenfor, i langt højere grad vægter det relationelle element end det personlige.

Jamen, det er jo for at blive bedre. Altså, for selv at føle, at man bliver en bedre leder og dermed opnå den tryghed og ro, som kommer, når man kan fortælle sig selv: 'Jamen, det, jeg gør nu, det virker faktisk, fordi det er der hundrede andre, der har prøvet'. Man får mere overblik over sammenhænge mellem handlinger og konsekvenser. Men også bare det at lære medarbejdertyper at kende og lære, hvordan man kan agere i forhold til forskellige typer – at have teori bag sine handlinger. Det giver sikkerhed, og det giver nysgerrighed.

Igen ser vi, at læring om det personlige lederskab kun indirekte handler om 'at lære sig selv bedre at kende' eller 'finde en indre sandhed'. Snarere er gevinsten, at man qua den akademiske viden, man tilegner sig på uddannelsen (mange andre har gjort det samme og der er teoretisk belæg bag) opnår en væsentligt større sikkerhed og dermed en oplevelse af sig selv som kompetent leder gennem en spejling af egen praksis. Gennem denne spejling er det muligt både at blive bekræftet i, at det, man gør som leder, er godt nok, men også at blive forstyrret og blive nysgerrig på andre perspektiver, som lederen ovenfor nævner. Dette element går igen i flere beskrivelser. Således nævner adskillige ledere, at et vigtigt udgangspunkt for deres læring er den systematiske analyse af egne ledelseserfaringer, som uddannelsen tvinger dem til at iværksætte. Igen ser vi, at det personlige element i uddannelsen formidles bedst gennem det praktisk anvendelige – når lederen så at sig bliver et *handlende* jeg, fremfor blot et jeg.

Det er i denne forbindelse interessant, at det er gennem analyse af tidligere handlinger og afprøvning af nye handlinger i en bestemt ledelsesmæssig kontekst, at lederne får blik for 'de andre' (her medarbejderne) som spejlende lederens adfærd og kommunikation og ikke bare som nogen, der *er* uafhængigt af konteksten, lederens udspil m.v. Man kan således sige, at den personlige læring i høj grad først opstår i det øjeblik, lederne handler *sammen* med deres medarbejdere og derigennem får et nyt blik på sig selv. Resultatet er således måske nok en personlig udvikling for den enkelte leder, men denne udvikling kan ikke tilskrives det forhold, at lederen skuer ind i sig selv, men derimod, hvad man kunne kalde et medieret blik på sig selv, som går via 'de andre' – altså gennem et udgik. Det er ved at se på 'de andres' reaktioner, at den enkelte forstår noget om sig selv³.

I den forbindelse er det ganske interessant, at den eneste leder, som ikke oplevede en sammenhæng mellem kurset i personligt lederskab og et mere nuanceret refleksivt forhold til egen praksis, ingen ledelseserfaring havde forud for sin optagelse på uddannelsen. Derfor havde hun heller ingen konkret praksis, hun kunne anvende i sin analyse af egen ledergerning. Denne leder påpegede i interviewet, at hendes indgang til at anvende det lærte fra lederuddannelsen faktisk blev for personlig. Læringen kom til at handle om hende og hendes udvikling, men i en dekontekstualiseret version, som efterfølgende ikke viste sig forenelig med den hverdag, hun mødte på sit arbejde. Personligt lederskab er ikke lederskab i et vakuum. Det handler, som lederne gør opmærksom på, om at finde samspillet mellem ens personlige måde at varetage en funktion eller rolle på, og den kontekst i hvilken denne rolle skal finde sin udfoldelse.

I det følgende vil vi se på, hvorledes ledernes læringsfortællinger spiller sammen med uddannelsernes intentioner om undervisning i det personlige lederskab.

Sammenhæng mellem uddannelse og praksis

Som vi skrev i afsnittet om MPG og DiL, er målet med modulet i personligt lederskab, at lederne, gennem refleksion over og analyse af centrale udfordringer i deres ledelsespraksis, finder deres egen personlige måde

³ En pointe, der kan siges at være en gentagelse af en central pointe i den berømte filosof og psykolog George Herbert Meads (2005) arbejde.

at være leder på. Dette betyder imidlertid ikke, at man fuldstændig forlader teorier og modeller for i stedet at overtage en 'anything goes'-tilgang til uddannelse. Derimod er målet, at de studerende skal anvende de præsenterede teorier og modeller som refleksevene redskaber, der skal hjælpe dem til at analysere og skifte perspektiv på egne ledelseserfaringer – altså at gøre teorierne til deres *egne* teorier, deres personlige teorier, der på denne vis fjernes fra deres abstrakte udgangspunkt og kontekstualiseres i en specifik og konkret ledelsespraksis. Flere af de undervisere, vi har interviewet i forbindelse med undersøgelsen⁴, påpeger, at deres mål med modulet i personligt lederskab er, at lederne udvikler viden og refleksevene kompetencer, som kan bringes i anvendelse på arbejdspladsen – hvor sigtet er, at lederne arbejder mere reflekteret og målrettet og mindre vanepreget. Altså gennem oversættelsesprocesser fra teori til praksis at fremme en større handlebevidsthed, og dermed større forståelse af egne præferencer og tilbøjeligheder.

Det har gjort mig mere sikker. Betydelig mere sikker. I starten, da jeg blev leder, tænkte jeg tit: 'Nåh ja, men måske hvis jeg læner mig lidt op ad den leder, jeg havde dengang'. For de egenskaber, hun repræsenterede, var i mine øjne rigtig gode. Ledere og andre mennesker, jeg mødte, gav mig også ideer til, hvordan jeg skulle være leder – men det har været lidt tilfældigheder. Her efter kurset er det lidt anderledes. For eksempel i forhold til nogle af analysemodellerne, vi har lært. Jeg er blevet meget bedre til at få sat ord på mine valg. Få sat et andet perspektiv på det i forhold til den enkelte medarbejder.

Citatet ovenfor er en illustration af, at uddannelsernes intention om, at det formelle læringsrum skal sætte lederne i stand til at udøve mere teoretisk, reflekteret praksis, i et vist omfang stemmer overens med lederne egne oplevelser. De fleste af de interviewede ledere oplever, at lederuddannelsen, og i særdeleshed kurset omhandlende det personlige lederskab, har medvirket til at kvalificere deres ledelsespraksis – særligt i forhold til refleksion og kommunikation. Dette skisma mellem refleksion og kommunikation – mellem det indre og det ydre – er i vores øjne vigtigt. Når lederne fremhæver disse kvaliteter som særligt vigtige,

4 Disse interview indgår ikke i kapitlets empiriske datamateriale, men medvirker til at danne et baggrundstæppe for vores forståelse af området.

skyldes det i vores øjne, at en uddannelse, der fokuserer på lederen som person, nødvendigvis også må fokusere på ledelse som et relationelt forhold. En ting er at lære om sig selv – hvad man er god til og mindre god til, hvilke præferencer man har, og hvad man har tendens til at undgå. Noget ganske andet er, hvorledes denne indsigt bliver værdifuld for en selv og andre. Dette forudsætter i bund og grund, at man får fortalt sig selv på nye måder. Man skal så at sige være i stand til at kommunikere sin forandrede selvindsigt for, at denne selvindsigt bliver en forskel, der gør en forskel (Bateson, 1972). Det er altså ikke tilstrækkeligt, at et uddannelsesforløb giver redskaber til større selvindsigt – det er mindst lige så vigtigt, at forløbet ligeledes bibringer den studerende de nødvendige kompetencer til at gøre denne selvindsigt til et relationelt aktiv.

Uddannelsen kan dog ikke alene bibringe den studerende de fornødne kompetencer, som garanterer, at læring omsættes fra uddannelse til praksis. Således kan man, når man sammenstykker vores informanternes fortællinger, se, at særligt to forhold udenfor uddannelseskonteksten har stor betydning for, hvorvidt det lykkes at bringe læringen fra kurset i spil i deres arbejde: Lederens erfaringsbaggrund samt den praksis, der skal ledes i. Begge elementer har betydning for, i hvor høj grad uddannelse og praksis kan spille sammen. En leder fortæller eksempelvis, hvordan hendes organisation befandt sig i en krise, mens hun var under uddannelse. Samtidig var hun en forholdsvis ny leder. Dette viste sig i den konkrete situation som en ekstra belastning, eftersom hendes erfaringsberedskab ikke kunne hjælpe hende med at fastholde en professionel distance til den tumult, der var på arbejdspladsen. Derfor blev hun 'filtret ind' i arbejdspladsens praksis på en måde, der forhindrede hende i at se på sig selv og sin læring i et distanceret perspektiv.

Det personlige lederskab handler om at få mig som person i spil med de meninger, holdninger og den udtryksform, jeg har. Det var det, jeg forsøgte gennem hele processen. At finde mine egne sko igen. Men jeg kunne slet ikke. Jeg kunne simpelthen ikke fastholde fokus på mig selv midt i alt, der skete, og når jeg ikke ved, hvem jeg er som leder, så kan der jo heller ikke være nogen andre, der ved det – vel? Så bliver jeg utydelig.

Den pågældende leder oplever, at refleksion samt nye teorier og modeller ikke har været en hjælp i forhold til det kaos, hun oplevede på

sin arbejdsplads og dermed i sin ledelsespraksis. Endvidere medførte hendes manglende erfaring, at det blev vanskeligere at slappe af og lægge en passende (og læringsfremmende) distance til praksis. Ganske interessant fortæller andre, at de oplevede, at deres mange års erfaring var en barriere i forhold til at opnå læring om det personlige lederskab. For disse ledere blev udfordringen, at de i bund og grund allerede havde oplevet det hele før. Det var derfor afgørende for deres læring, at de, med en leders ord, 'fik slukket for automatpiloten'. Altså at de satte deres erfaring i parentes og søgte at se praksis og dem selv i et andet perspektiv end det, deres store erfaring sædvanligvis tilbød dem. Således kan man sige, at det ikke i sig selv er et spørgsmål om at have meget eller lidt erfaring, men hvorledes man forvalter den erfaring, man har i forhold til at bringe sig i et lærende forhold til sig selv.

Afrunding: Kan personligt lederskab læres gennem uddannelse?

Vi har i dette kapitel præsenteret en oversigt over, hvordan teorier om det personlige lederskab præsenteres i den moderne litteratur. Desuden har vi vist, hvorledes en gruppe ledere har søgt at oversætte en uddannelse i personligt lederskab til egen praksis. Det er i denne analyse blevet tydeligt, at der er en vis distance mellem det billede af det personlige lederskab, som tegnes i litteraturen, og den fortolkede version, der har vist sig i vores interviews. Dette kan der være flere grunde til. De fleste kender det gamle mundheld om, at ét er teori og noget andet er praksis. Alting fremstår mere simpelt og enkelt i en teoretisk beskrivelse. Det levede liv er (stort set) aldrig pænt, ordentligt og logisk sammenhængende på samme vis som det teoretiske univers. Det er derimod kaotisk, rodet og svært beskriveligt (Stacey, 1995). Dette kan blandt andet være medvirkende til, at noget, der fremstilles klart og entydigt, bliver væsentligt mere sløret og mange-facetteret, når det oversættes fra undervisningslokalet til konkret praksis, hvor det samtidig blandes sammen med alt mulig andet – en udfordring, som ikke 'skæmmer' den teoretiske fremstilling.

Ud over denne forklaring om, at 'verden altid ser anderledes ud på papiret end i virkeligheden', kunne den beskrevne diskrepans også have sammenhæng med de formelle læringsrum, som danner udgangspunkt for vores case. Med valget af Diplom i Ledelse, har vi naturligvis

undersøgt en særlig kontekst med en særlig vinkel på teoretisk arbejde – herunder teorier om det personlige lederskab. Som beskrevet i afsnittet ‘At lære personligt lederskab’, har Diplom i Ledelse qua sin forankring i et akademisk miljø givetvis en særlig undervisningstilgang – også når det gælder emner, der i sit udgangspunkt måske kan siges at være ‘mindre akademiske’. Således er der næppe tvivl om, at den version af det personlige lederskab, som vores informanter er blevet præsenteret for, er en variant, der lægger vægt på nogle særlige kvaliteter, mens andet nedprioriteres. Dette kan også hænge sammen med, at det formelle læringsrum har visse begrænsninger for, hvad der kan formidles og hvad der kan læres i dette rum. Som beskrevet i bogens første del, rummer de tre læringsrum (formel, semiformal og uformel) hver sine styrker og svagheder. Vi nævnte i vores indledning, at dette kapitel omhandler en ganske særlig variation af det formelle læringsrum, i hvilket man forsøger at oversætte og dermed genfortolke noget, man ofte forbinder med personlig og uformel læring, til formel og offentlig viden og kunnen. Omfortolkningen af begrebet ‘Det personlige lederskab’ kan, som sagt, ses som et udtryk for en akademisering af begrebet qua uddannelsesinstitutionens særlige fokus, men det kunne lige så vel skyldes det forhold, at visse emner og læringsformer ikke uden videre lader sig ‘presse ind’ i formelle læringsrum – ikke al viden og kunnen kan formidles gennem de kanaler, der er tilgængelige i det formelle læringsrum. Som flere af lederne i vores undersøgelse påpeger, har lokal aktivitet i form af konkrete ledelseshandlinger i deres daglige arbejde spillet en afgørende rolle i forbindelse med deres læring om personligt lederskab.

Der er givetvis mange teoretikere og undervisere, der ville mene, at den fremstilling af uddannelse og læring i det personlige lederskab, som dette kapitel giver, ikke har meget at gøre med ‘rigtig’ læring om personligt lederskab. Vi forsøger på ingen måde at påstå, at vi har givet en udtømmende beskrivelse af de mange forskellige måder og læringsrum, der bliver besøgt, når danske ledere undervises i personligt lederskab. Diplom i Ledelse er imidlertid en af de største lederuddannelser i Danmark med en eksplosiv vækst fra uddannelsens oprettelsestidspunkt og frem (EVA, 2012). Således fulgte 13.900 studerende kurser under DiL i 2014/15⁵. Vores informanter er således ikke repræsentanter for alle ledere, der søger uddannelse i personligt lederskab, men afspejler trods alt en stor og veletableret gruppe. Alt i alt kan vi konstatere, at

5 <http://www.dst.dk/da/Statistik/NytHtml?cid=25191>

selvom de studerendes beskrivelse af deres udbytte og implementering af uddannelsen ikke i udpræget grad ligner de teoretiske beskrivelser af det personlige lederskab (som fremstillet i dette kapitel), udtrykker stort set samtlige ledere alligevel stor tilfredshed med modulet og deres udbytte. De oplever således at have fået noget ud af uddannelsen, selv om udbyttet måske ikke svarer til de forventninger, man kunne have haft, hvis man blot tog udgangspunkt i litteraturen om personligt lederskab. Med disse overvejelser in mente samt pointen om det formelle læringsrumms begrænsninger, synes det således oplagt at stille sig selv spørgsmålet om, hvorvidt de færdigheder, der kan siges at høre til lederen som person, overhovedet er noget, der kan læres gennem formelle akademiske uddannelsesdesign, og om det er det rigtige sted at sætte ind, såfremt man ønsker at skabe formelle læringsrum for ledelse, der gør en forskel i organisatorisk sammenhæng.

Med udgangspunkt i vores undersøgelse synes det imidlertid relevant at stille spørgsmålstejn ved en skelnen mellem den personlige inderliggørelse og faglig kompetenceudvikling. Faktisk tyder ledernes udsagn på, at disse forhold ikke lader sig skille ad. Denne sammenblanding af formel og uformel læring er ofte beskrevet i forskningslitteraturen. Således indeholder stort set al længerevarende uddannelse et personligt element (Stegeager, 2016), ligesom uddannelse, der sigter mod personlig læring, ofte tager et fagligt udgangspunkt (Taylor, 2012). I vores interviewundersøgelse vender samtlige ledere gentagne gange tilbage til det relationelle og mellemmenneskelige aspekt i det personlige lederskab. Vores undersøgelse tegner på denne vis et billede af nogle ledere, hvis projekt *ikke* er at finde sig selv. De er derimod optagede af en proces, hvor de gennem tilegnelse af teorier, modeller m.v. og anvendelse af disse i samspil med organisationens medarbejdere, lærer både personligt og fagligt. Den personlige læring (som de beskriver den) består ikke specifikt i, hvad man kunne kalde 'personlig vækst' eller 'selvaktualisering', men nærmere i en åbenhed overfor at udfordre egne perspektiver, antagelser og forholdemåder til et fælles bedste. På denne vis er det tydeligt, at de studerende ikke opfatter forholdet mellem personlig udvikling og faglig udvikling som et dikotomisk spændingsfelt. Tværtimod pointerer de, at de forandringer i måden, hvorpå de tænker om og forvalter dem selv, i høj grad har sammenhæng med det, de gør på deres arbejdsplads og den funktion, de udfylder. I deres beskrivelser kan man se, at de ikke opfatter sig selv som enten leder eller 'personlig person', men som begge dele hele tiden. Derfor vil en forandring af den

studerende som person også være en forandring af den studerende som leder (og omvendt). Af samme grund er det væsentligt at interessere sig for rammerne om såvel uddannelsen som arbejdspladsen. Disse rammer må så at sige bringes til at konvergere for derved at skabe mulighed for, at den studerende leder sættes i et lærende forhold til sig selv, hvorved formelle lederuddannelser kan transformeres til læringsrum, som skaber personlig såvel som organisatorisk forandring.

Med dette udgangspunkt kan man som svar på spørgsmålet om, hvorvidt man kan lære folk personligt lederskab, sige, at man i princippet ikke kan andet, eftersom alt, vi lærer, må forstås og fortolkes af den, der skal lære det – al læring har en personlig dimension, og al læring har potentialet til at forandre os som personer. Spørgsmålet, man må overveje, er, i hvilket omfang og form denne personlige dimension skal 'flytte ind' i den faglige uddannelseskontekst – i det formelle læringsrum. Der findes givetvis ikke et endegyldigt svar på dette. Som i så mange andre tilfælde er tanken om at 'one size fits all' et falsum. Der er ikke én 'rigtig' måde at lave lederuddannelse på. Som leder må man nødvendigvis selv finde ud af, hvordan man lærer bedst og mest om sig selv og verden omkring sig. I sidste ende kan kun den lærende være dommer over resultatet.

Litteraturliste

- Alsted, J.; Haslund, D. (2012) *Ledelse og medarbejdere. Samarbejdets psykologi*, Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Andersen, F. (2013) *Selvledelse – Selvudvikling på arbejdspladsen*, København, Dansk Psykologisk Forlag.
- Avolio, B.; Luthans, F.J. (2006) *The high impact leader: Moments matter in accelerating authentic leadership development*, New York, McGraw Hill.
- Bass, B.M. (1990) 'From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision', *Organisational Dynamics*, 18(3), ss. 19–31.
- Bass, B.M. (1995) 'Theory of transformational leadership redux', *The Leadership Quarterly*, 6(4), ss. 463–478.
- Bateson, G. (1972) *Steps to Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*, Chicago, University of Chicago Press.
- Belling, L.; Gerstøm, T. (2010) *Fortællinger fra U'et: Teori U omsat i liv, læring og lederskab*, København, Dansk Psykologisk Forlag.

- Beyer, P. (2015) *Værdibaseret ledelse – Værdibaseret transformationsledelse*, København, Karnov Group Denmark A/S.
- Blanchard, K. H., og Hersey, P. (1996) 'Great ideas revisited', *Training & Development*, 50(1), ss. 42-48.
- Bovbjerg, K. M. (2001). *Følsomhedens etik: tilpasning af personligheden i New Age og moderne management*. Højbjerg, Hovedland.
- Brinkmann, S. (2014) *Stå fast. Et opgør med tidens udviklingstvang*, København, Gyldendal Business.
- Bue, T. (2013) *Teori U – ledelse i virkeligheden*, Randers SV, Ankerhus Forlag.
- Calhoun, M.A.; Starbuck, W.H.; Abrahamson, E. (2011), 'Fads, Fashions, and the Fluidity of Knowledge: Peter Senge's 'the Learning Organization'', Easterby-Smith, M.; Lyles, M.A. (red.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, ss. 225-248. Hoboken, John Wiley & Sons.
- Cunliffe, A. (2002) 'Reflexive Dialogical Practice in Management Learning', *Management Learning*, 33(1), ss. 35-61.
- Danelund, J.; Jørgensen, C. (2005) *Tekster til personligt lederskab, Ledelse og medarbejdere og Ledelse og organisation*, Frederiksberg, Danmarks Forvaltningshøjskole.
- de Groot, S. (2016) *Responsive leadership in social services: A practical approach for optimizing engagement and performance*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2012). *Lederuddannelsers betydning for ledelsespraksis*. <http://www.eva.dk/eva/projekter/2011/lederuddannelsers-betydning-for-ledelsespraksis/rapporten/lederuddannelsers-betydning-for-ledelsespraksis>
- Hald, M. (2015) *Personligt lederskab*, København, Hans Reitzels Forlag.
- Helth, P. (red.) (2013) *Lederskabelse – det personlige lederskab*, Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Helth, P.; Pjetursson, L. (2014) *Ind i ledelse: Lederens arbejde med sig selv og sin læring*. København, Akademisk Forlag Business
- Hildebrandt, S; Stubberup, M. (2014) *Bæredygtig ledelse – ledelse med hjertet*, København, Gyldendal.
- Holm, I.S. (2014) *Det personlige Lederskab*, København, Hans Reitzels Forlag.
- Hsieh, C.-C.; Wang, D.-S. (2015) 'Does supervisor-perceived authentic leadership influence employee work engagement through employee-perceived authentic leadership and employee trust?', *The International Journal of Human Resource Management*, 26(18), ss. 2329-2348.

- Kennedy, F.; Carroll, B.; Francoeur, J. (2013) 'Mindset not skill set: Evaluating in new paradigms of leadership development', *Advances in Developing Human Resources*, 15(1), ss. 10-26.
- Larsson, J.; Vinberg, S. (2010) 'Leadership behaviour in successful organisations: Universal or situation-dependent?', *Total quality management*, 21(3), ss. 317-334.
- Leithwood, K.; Jantzi, D. (2005) 'A Review of Transformational school leadership research 1996-2005', *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), ss. 177-199.
- Lewin, K. (1947) 'Frontiers in group dynamics: I. Concept, method and reality in social sciences; social equilibria and social change', *Human Relations*, 1, ss. 5-41.
- Mandrup, C. (2009) *Autenticitet – moderne ledelseskommunikation*, København, Politikens Forlag.
- Mead, G.H. (2005) *Sindet, selvet og samfundet*, København, Akademisk Forlag.
- Maslow, A. H (1943) 'A theory of human motivation', *Psychological review* 50(4), ss. 370-396.
- Nonaka, I.; Takeuchi, H. (1995) *The Knowledge Creating Company*, New York, Oxford University Press.
- Pjetursson, L. (2010) *Når ledelse er kommunikation*, København, L & R Business.
- Polanyi, M. (1966) *The Tacit Dimension*, Garden City N.Y., Doubleday.
- Ramsing, U. (2012) *Unplugged – din vej til autentisk ledelse*, København, Gyldendal.
- Rasmussen, J.G.; Thomassen, A.O. (2014) 'Udvikling af kompetence til ledelse i hverdagen', i Larsen, M.V.; Rasmussen, J.G. (red.), *Relationelle perspektiver på ledelse*, ss. 193-220. København, Hans Reitzels Forlag.
- Rennison, B. W. (2006) 'Selvskabt ledelse', i Helth, P. (red.), *Lederskabelse*, ss. 19-34. Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Rogers, C. R. (1961) *On becoming a person*, Boston, Houghton Muffin.
- Scharmer, O. (2008) *Teori U*, Hinnerup, Forlaget Ankerhus.
- Senge, P. (1999) *Den femte disciplin – den lærende organisations teori og praksis*, Aarhus, Klim.
- Shields, C. M. (2004) 'Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence', *Educational administration quarterly*, 40(1), ss. 109-132.

- Stacey, R. (1995) 'The science of complexity; An alternative perspective for strategic change processes', *Strategic Management Journal*, 16(6), ss. 477-495.
- Stegeager, N. (2016) 'Kvalitet i danske masteruddannelser – Et spørgsmål om kompetenceudvikling eller akademisk dannelse?', *Dansk Universitetspædagogisk tidsskrift*, **11(20)**, ss. 113-121.
- Tanggaard, L.; Elmholt, C. (2011) 'Bliv en mere autentisk leder', *Ledelse i dag*, 12, ss. 58-64.
- Taylor, E.W. (2012) 'Fostering Transformative Learning', i J. Mezirow; E.W. Taylor (red.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, ss. 3-17. San Francisco, Jossey-Bass.
- Thompson, G.; Vecchio, R.P. (2009) 'Situational leadership theory: A test of three versions', *The Leadership Quarterly*, 20(5), ss. 837-848.
- Weber, M. (2009) *From Max Weber: essays in sociology*. London, Routledge.

Jørgen Kronborg og Søren Willert

KAPITEL 4

AKADEMISK EFTERUDDANNELSE SOM LÆRINGSRUM FOR LEDER OG ARBEJDSPLADS



Kapitlet er et pragmatisk-hermeneutisk case-studie baseret på en leders to-årige deltagelse i en universitetsforankret PBL-inspireret masteruddannelse (formelt læringsrum). Empirisk bygger case-studiet (1) på et omfattende dokumentationsmateriale fra selve studiesituationen, herunder mailkorrespondance mellem studerende og vejleder; (2) på et erindringsnotat skrevet af den studerende knap fem år efter studieafslutning; (3) på supplerende refleksioner udviklet på forfattermøder undervejs i tekstens tilblivelsesproces. I og med, at tekstens to forfattere samtidig er hovedpersoner i den bearbejdede case, kan case-studiet opfattes som resultatet af en to-personers auto-etnografisk analyse. I tre hovedafsnit beskrives (1) den leder-studerendes teoretisk reflekterede oplevelse af sit personlig-faglige læringsforløb; (2) den leder-studerendes egen samt en medarbejders beskrivelse af studierelateret læringsudbytte i form af initiativer iværksat på den leder-studerendes arbejdsplads; (3) vejledningssamarbejde og vejlederrelation som et særligt to-personers læringsrum inden for studierammen. Maggi Savin-Badens kombinationsbegreb 'disjunction-transition' benyttes som overordnet PBL-pædagogisk rammeopfattelse. Vejledningssamarbejde og vejlederrelation sættes på begreb med støtte fra Donald Schön og Lev Vygotsky.

Indledning

Formelle læringsrum er forankret i uddannelsesforløb, der ifølge kapitel 2 kan være såvel interne som eksterne. I dette kapitel bliver en leders deltagelse i et eksternt formelt læringsrum konkret og empirisk eksemplificeret indefra. Kapitlet er et case-studie, designet og skrevet med henblik på at levere en teoretisk reflekteret, men først og fremmest situations- og personnær beskrivelse af et læringsforløb baseret på en leders deltagelse gennem to år i et universitært masterprogram.

Kapitlet har to forfattere, der samtidig udfylder rollen som læringsforløbets hovedpersoner. Jørgen Kronborgs masteruddannelse fandt sted i perioden 2009-11. Søren Willert fungerede som Jørgens vejleder gennem de sidste tre af masterprogrammets fire semestre. Nedenfor vil forfattersamarbejdets konkrete detaljer blive fremstillet. Men først skal case-studiets metodiske form og videnskabsteoretiske platform udredes.

Med udgangspunkt i Brinkmann (2012) opfatter vi Jørgens studieforløb, inklusive vores halvandet år lange vejledningssamarbejde som et stykke *professionelt hverdagsliv*. Mens vi var engageret i forløbet, styredes vores handlinger af opgaverelaterede hensyn. I sin rolle som studerende havde Jørgen til opgave løbende at respondere mest muligt aktivt og kritisk receptivt på studieprogrammets didaktiske tilbud; dette med sigte på optimal opfyldelse, dels af personlige læringsbehov, dels af studiets formelt definerede krav (Laursen og Stegeager, 2017). I rollen som Jørgens vejleder var Søren optaget af, inden for den givne didaktiske og administrative rammesætning, at yde Jørgen optimal, på én gang eksamensrettet og læringsbefordrende pædagogisk støtte. Studieforløb og studierelateret samarbejde 'var, som de var', ingen af os havde dengang forestillinger om på et senere tidspunkt at gøre forløbsbegivenhederne til genstand for teoretisk reflekteret udforskning.

Den bearbejdning, vi dernæst som forfatterpar har foretaget af de (på skrivetidspunktet) ca. 5 år gamle forløbsbegivenheder, har i sine store linjer fulgt retningslinjerne fra Brinkmanns (2012) seks-fasede forløbsmodel for pragmatisk-hermeneutiske undersøgelsesforløb (inquiry)¹. Det særlige forhold, at der er personsammenfald mellem case-forløbets oprindelige hovedpersoner og dets senere udforskere, gør det tillige relevant at beskrive vores metodiske tilgang som *auto-etno-*

1 Modellens seks trin – der ikke skal følges slavisk-fremadrettet – er (1) vælg emne; (2) skaf empirisk materiale; (3) lad dig inspirere af faglitteratur; (4) saml yderligere materiale; (5) skriv forskningstekst; (6) publicer.

grafisk, og tilmed i to-personers udgave (Boufoy-Bastick, 2004; Denzin, 2014; Ellis, Adams og Bochner, 2011). Kapitelteksten udtrykker de to forfatteres empirisk forankrede og i fællesskab gennemførte nytolkning af den vigtigste ledelsesrelaterede læring, der er blevet resultatet, dels af Jørgens samlede studieforløb, dels af vores vejledningssamarbejde inden for denne ramme.²

Yderligere kvalificering af vores anvendte undersøgelsesmetodik kan hentes hos Tanggaard (2013), der plæderer for en ligeledes pragmatisk-hermeneutisk inspireret forskningsorientering sigtende mod at klarlægge (1) de virksomme relationer mellem begivenheds-involverede aktører; (2) de mulige effekter af givne aktørhandlinger; (3) relevante teoretiske perspektiver knyttet til det empiriske materiale. Disse målkriterier vender vi tilbage til i vores afsluttende opsamling af kapitlets fund.

Case-studiets baggrund

Masteruddannelsen, Jørgen startede på i foråret 2009, hedder Master i Organisatorisk Coaching (herefter MOC) og er placeret på Aalborg Universitet. I undervisningsmæssig henseende markedsfører Aalborg Universitet aktivt og eksplicit sig selv som et PBL-Universitet. PBL står for Problem-Baseret Læring (Kolmos, Fink og Krogh, 2004; Stegeager og Laursen, 2017) og er kendetegnet ved at vægte praktisk-empirisk projektarbejde i forhold til problemstillinger i den 'virkelige verden' som vigtigste drivkraft for studerendes læring. Denne pædagogiske form udgør således rammen om case-forløbet.

Ved uddannelsesstart fungerede Jørgen som direktør for et større kursuscenter (plads til 56 liggende gæster, ca. 200 kursister). Ledelsesopgaven omfattede kommunikation med bestyrelse, aktiv markedsføring, rammesætning og implementering af kursusforløb ud fra kundens rekvisition, drift af restaurant, køkken og administration. Branchen præges generelt af hård konkurrence og er tillige stærkt følsom over for svingende samfundsøkonomiske konjunkturer. En krise som den, der satte ind i 2008, giver et klart vigende marked og nødvendiggør fantasi-fuld markedsføring. Uden forudgående branchekendskab havde Jørgen sat sig i direktørstolen i 2001. Jobbet havde han indtil 2015, dvs. 4 år

² I kapitlets afsluttende afsnit berører vi kort nogle erkendelsesmæssige potentialer og begrænsninger, der for os at se knytter sig til den auto-etnografiske metode som brugt af os.

efter afsluttet MOC-forløb. Af grunduddannelse er Jørgen automekaniker (1971 – 1975) og socialpædagog (1981 – 1984). Forud for kursuscentertilknytningen havde Jørgen arbejdet som døgninstitutionspædagog, sælger, daginstitutionsleder og seminarielærer.

Søren har et langt akademisk arbejdsliv bag sig (startende i 1968). Udvikling og praktisering af virkelighedsrettede, aktivitetsforankrede undervisningsprojekter (PBL) har været én af hans hovedinteresser (Willert, 2007; Madsen og Willert, 1997). Søren har tillige bidraget til ideudvikling og design af MOC som formelt læringsrum, hvilket giver ham et stærkt fagligt engagement i uddannelsen (Willert og Thøgersen, 2009; Keller, Willert og Stegeager, 2011).

Det var oprindeligt Søren, der kontaktede Jørgen ud fra en interesse i, at denne bog ikke 'glemte' den personligt oplevede vinkling af læring og læringsrelateret samarbejde. Jørgen sagde ja til deltagelse. Vores efterfølgende samarbejde frem mod færdig tekst var struktureret som følger.

Et indledende møde med åben, eksplorerende dagsorden førte til beslutning vedrørende to slags indsamling af empirisk materiale.

Søren skulle foretage en mest muligt detaljeret empirisk rekonstruktion af det oprindelige forløb ved fra sit mailarkiv at hente samtlige de mails, der var udvekslet mellem Jørgen og Søren i løbet af deres halvandet år lange vejledningssamarbejde. Med de gentagelser, der, grundet kæde-mails, naturligt optræder i sådanne korrespondancer, fyldte det udprintede materiale 42 sider. Dette bruttomateriale sendtes straks til Jørgen – med henblik på at levere inspiration til den opgave, han påtog sig.

Efter først at have opledt og gennemset egne gamle studienotater, herunder logbøger fra projektarbejde, eksamensopgaver, m.v., og med supplerende inspiration fra mailudvekslingerne, skulle Jørgen udfærdige et tidligt bagudrettet narrativ, eller *erindringsnotat* om sit MOC-forløb: "Hvordan oplevede jeg det dengang? – Og hvordan oplever jeg, det har sat sig spor i min ledergerning i dag?" Vi lagde ingen yderligere bindinger på skriveformen.

Efter nogle måneders refleksions- og skrivetid hver for sig, modtog Søren fra Jørgen et 12 sider langt erindringsnotat. Søren sendte til Jørgen et ca. lige så langt dokument bestående af redigeret, systematiseret mailudveksling til belysning af forløbets (ifølge Søren) vigtigste begivenheder og ingredienser.

Endnu et forfattermøde førte til formulering af tentative overordne-

de retningslinjer for selektion af de temaer, vi dér og da opfattede som bedst egnede til at belyse Jørgens studieforløb og vores vejledningssamarbejde som formelt læringsrum for Jørgens ledelsespraksis, dengang og siden.

I det videre arbejdsforløb var Søren primærskribent i omformningen af det beskrevne grundmateriale til den kapiteltekst, der nu foreligger. Med henblik, dels på udvikling af relevante teoretiske perspektiveringer, dels på sikring af den endelige teksts pasform til begge forfatteres oplevelses- og erfaringsverden, havde Jørgen og Søren undervejs i arbejdsforløbet talrige møder, dels face-to-face, dels via mail/telefon. Derudover foretog Søren et interview med en af Jørgens nære medarbejdere, der havde været ansat på Kursuscentret i perioden, hvor Jørgen ud over at være direktør også var masterstuderende.

Den følgende case-fremstilling falder i tre hovedafsnit. Det første tematiserer Jørgens oplevelse af sig selv i rollen som studerende. Der er tale om en (teoretisk reflekteret) beskrivelse af et formelt organiseret læringsrum baseret på den lærendes empirisk funderede auto-etnografiske rekonstruktion. I andet hovedafsnit indkredser vi det læringsmæssige udbytte, som dels Jørgen selv, dels en af hans daværende medarbejdere, opfatter som resultater af læringsrum-opholdet. Tredje hovedafsnit fortæller om vejledningssamarbejde og vejlederrelation som et særligt, to-personers læringsrum inden for studieprogram-rammen.

Hvordan var det? – Studieforløbet som læringsrum

Den 'typiske' masterstuderende ser sig placeret i et spændingsfelt mellem oplevet kompetence og inkompetence (Stegeager og Laursen, 2017). Han er på den ene side en veltrænet, erfaringsrig repræsentant for sit fag og sin arbejdsplads. Her er han vant til at indtage positionen som "den, der kan, og den, der bestemmer". I studiesammenhængen skal han vænne sig til positionen som "novicen, der ingenting kan" (Dreyfus og Dreyfus, 1986).

Karakteristikken passer godt på Jørgen. Som kursuscenterdirektør var det ham selv, der med sin bestyrelses accept, havde bevilget sig sit MOC-forløb. I erindringsnotatet præsenterer han sig som en, der har styr på, hvad han ønsker at opnå gennem forløbet: "Jeg ser mig selv som typisk for en master-målgruppe. En praktiker, der gerne vil fordybe sig i teoretiske temaer, som kan understøtte min praksis. I mit tilfælde min lederpraksis".

Den beretning, der nu skal følge, om Jørgens ganske turbulente liv-

tag med et universitært, og som sådan formelt defineret læringsrum, kan i et teoretisk perspektiv ses som illustration af Savin-Badens (1998, 2000) refleksioner over akademisk forankret PBL-pædagogik. I sine bedste udgaver (Savin-Baden, 2000, s. 9) kan PBL give anledning til "learning [...] as a cyclical process in which students make transitions through which they develop increasing [...] understandings of themselves, their context, and the ways and situations in which they learn effectively". I Savin-Baden (1998, s. 13) præciseres det yderligere, at "both enabling and disabling disjunction can result in transitions away from or towards a sense of integration in [students] lives", samt at "(d)isjunction may [...] occur because of the way in which learning through PBL prompts challenges to students' life worlds" (ibid., s. 16). Som bud på danske ækvivalenter til Savin-Badens centrale *disjunction*-begreb vil vi foreslå 'oplevet frakobling' eller 'spaltning'. Cykliske bevægelser, hvor oplevet spaltning eller frakobling på et tidspunkt omsættes til integrativ sammenføjning af læringselementer, vil vi møde flere af i kapitelteksten. En første introduktion til temaet ses i følgende citat fra erindringsnotatet, hvor Jørgen bredt beskriver sin oplevelse af, som nybagt masterstuderende, at blive udsat for et 'teorichok', der modsvarer det praksisshok, der er den velkendte betegnelse for den netop nyuddannedes første møde med praksis: "Det er svært, som praktiker, at erobre de akademiske discipliner. Det tager tid at blive en god masterstuderende. Det tager tid at vænne sig til at læse og reflektere på et akademisk niveau og at se 'fidusen' i den akademiske analytiske disciplin". Tankegangen genfindes i Jørgens tilbagegribende beskrivelse af sit læringsudbytte fra MOC-studiets første semester: "Nogle gange er det først bagefter, at man kan se det meningsfulde i et forløb. Vi blev på første semester introduceret til MOC temaerne på mange forskellige måder og med mange forskellige indfaldsvinkler. Dengang var det en fornemmelse af en masse løse elementer, der først langt senere landede i min bevidsthed som sammenhængende og meningsfulde".

På andet semester tog Jørgen hul på det forandrings- og forbedringsprojekt i forhold til egen arbejdsplads, som han havde haft med sig i tasken: "Jeg havde en plan med mig ved min start på masteruddannelsen. Jeg ville undersøge MUS (medarbejderudviklingssamtalen)". At Jørgen således påbegyndte uddannelsesforløbet med arbejdspladsrelateret undersøgelsestematik kan ses som afgørende vigtigt med reference til den særlige transfer-problematik, der (jf. kapitel 1; se også Stegeager og Laursen, 2017) repræsenterer al akademisk videreuddannelses akil-

leshæl: Får leders deltagelse i uddannelse-uden-for-huset nogen som helst arbejdspladsrelaterede effekter? På MOC dyrker man i metaforisk betydning sloganet: "Når en leder (eller medarbejder) er på uddannelse, er vedkommendes arbejdsplads på uddannelse" (Keller, Willert og Stegeager, 2011, s. 267). Men er der reel dækning for et sådant udsagn? Citatet viser, at Jørgen i egen selvforståelse havde meldt sig som MOC-studerende ikke 'bare' som en person, men i høj grad også som leder. Han bragte sin arbejdspladskontekst med sig. Som senere tekst illustrerer, sker hans personlig-faglige lærings-transitioner gennem gensidig frem-og-tilbagekobling mellem uddannelsessted og arbejdssted.

Da Jørgen på andet semester engagerede sig i PBL-forankret projektarbejde kom der langt kortere afstand mellem studiets teori og Jørgens egen ledelsespraksis. Det var godt på den måde, at *meningen* med at bruge tid og energi på studiet blev mere åbenlys. Til gengæld kunne vanskelighederne med at få teori/praksis-koblingen til at fungere opleves des mere pinagtigt.

Det følgende citat indledes med nogle linjer fra Jørgens erindringsnotatet efterfulgt af et mailcitater. Jørgens oplevede inkompetence i forhold til akademiske eksamenskrav modsvares i citatet af glæden ved personlig og intellektuel berigelse, samt af *andres* meldinger til ham om, at der 'vist sker noget' med ham.

Jeg blev udfordret i en grad, der i perioder gav mig søvnløse nætter og nærmest eksistentielle refleksioner. 'Hold da op, hvor er jeg dum. Jeg forstår simpelthen ikke...' – ja, der var en hel masse, foruroligende meget, jeg ikke forstod. Det fortalte jeg min vejleder i en mail, da jeg havde færdiggjort min kladde til 2. semesters eksamensopgave, december 2009.

Kære Søren

Det har været/er en hård nød at knække for mig, at lave dette projekt. Jeg tror, jeg har været hele fuldregistret igennem i.f.t. overvejelser om mine kompetencer, min tid, mit studenterselvverd og så videre.

Jeg er altid ambitiøs med de forehavender, jeg kaster mig over. Det gælder bestemt også masteruddannelsen. I dette semester vil jeg være glad, hvis blot jeg består. Dette skal ses i.f.t. de ressourcer (tid, energi), jeg har mulighed for at tiltuske mig i min hverdag med 50-60 timers arbejdsuger. Det er ikke en klagesang, men blot en konstatering af fakta.

Jeg oplever forløbet som utrolig spændende og jeg oplever en positiv indgriben i mit liv – både personligt og arbejdsmæssigt. Responsen fra omgivelserne er, at 'der da vist er sket noget med mig' – på den gode måde. Jeg får en indsigt, jeg ikke tidligere har haft, og det er et stort privilegium for mig. Dette er, hvad der bærer mig igennem alle de timer, hvor jeg forsøger at begribe alt det, jeg lærer.....

'Det akademiske' som med- og modspiller

Jørgens uddannelsesprogram hed som sagt Master i Organisatorisk Coaching. Fra tidligere coaching-kurser var han vant til den slags praktisk samtaletræning, som også indgik i masterprogrammets første semester. Dog – kan man læse i erindringsnotatet – var det ham til særlig glæde, "at de praktiske øvelser blev sat i et supplerende og anderledes teoretisk perspektiv, end blot det velkendte systemiske". At få "praksis til at blive beriget af teoriene og at få teoriene til at blive inspireret af praksis" – står der videre – er "lige netop det allermest spændende ved mit møde med universitetet".

I kapitlets baggrundsmateriale optræder 'det akademiske' konstant med en dobbeltstatus. Det optræder *dels* som den ubarmhertige modstander, der kan give søvnløshed og få én til at føle sig dum og uduelig, dels også som en, efter alt at dømme, "positiv indgriben" i Jørgens liv, "både personligt og arbejdsmæssigt".

De to efterfølgende citater giver, tilsammen, eksempler på den samme dobbelthed. Første citat er i voldsomt forkortet udgave hentet fra en mail, Jørgen sendte til Søren umiddelbart efter tredje semesters eksamen. Jørgen gjorde ingen ophævelser over karakteren: "VIGTIGT: Det er ikke en klage – det er frustrationer". Han skrev, fordi han havde oplevet selve eksamen som et dybt ubehageligt akademisk skoleridt, og han havde svært ved at få oplevelsen rystet af sig.

Hej Søren – Tak for sidst. Et par dages indre 'uro' efter eksamen får mig til at skrive til dig. Jeg skal ofte lige have lidt tid til at reflektere over 'mavefornemmelser', og jeg havde en særlig 'mavefornemmelse', da jeg kørte hjemover i tirsdags.

Frustrationstemaet, som havde drevet Jørgen til tastaturet, refererede til oplevet afstand mellem på den ene side den læring og udvikling, Jørgen

selv og hans arbejdsplads havde fået del i gennem projektet, på den anden side den ånd og tone og det samtaleindhold, der havde præget eksamen. Forsøgsvis afklaring vedrørende lærings- og erkendelses-*formalia* havde i eksamenssituationen totalt overdøvet og taget magten fra værdifuld *uformel* læring, som hans projektforsøg havde givet anledning til.

På den ene side:

Sammen med NN [en medstuderende og Jørgens projektmakker] har jeg forsket, forstyrret, forandret på mit kursuscenter, og vi har hjulpet en gruppe mennesker til at rykke sig fra 'A' til 'B'. I går var jeg til et møde i vores brancheforening, hvor projektets læringsgruppe var 'på'. De performede på en måde, så jeg tabte underkæben. De sidste fire måneder har skabt den udvikling, og jeg er glad og stolt.

På den anden side:

Alle de kræfter og al den energi, som vi og folkene i gruppen har lagt i projektet, fyldte overheadet ingenting i eksamenslokalet. Mennesker af kød og blod var fraværende. I den mundtlige eksamen kom vi til at hænge fast i en diskussion, der syntes umulig at afslutte, om validitetsformalia. [Her følger flere eksempler på eksamens-drøftelsernes oplevede goldhed] Sammenfattende oplever jeg eksamen som en helt igennem MOC-fremmed afslutning på et ellers super spændende og ufatteligt lærerigt semester. Det synes jeg er trist...

Andre steder i erindringsnotatet findes kraftige vidnesbyrd om 'det akademiske' som berigende samspilspartner. Nedenstående citat beskriver først det akademiske fordybelses- og tilegnelsesarbejde i almene vendinger: En personlig hyldest til personerne, der har skabt grundlaget:

Mine to års fordybelse i de store tænkeres tanker og refleksioner blev anledning til ydmyghed. Ydmygheden – der også mærkes som en slags taknemmelighed rettet mod tænkerne selv – blev stærkere igennem de to år. Mødet med Luhmann, Mead, Bateson³

3 Bateson, 1984; Luhmann, 2000; Mead, 2005.

og betagelsen over, dels at møde deres refleksioner/teorier, dels også, så godt jeg formåede, at skabe kobling mellem deres teorier og refleksioner og det, jeg selv var i gang med. Luhmann har med garanti aldrig haft 'lille mig' i tankerne, da han udviklede sin systemteori. At der så, så mange år efter hans dåd og hans død skulle sidde en masterstuderende i Aalborg og rive sig i håret i forsøget på at erobre de store og komplekse tanker, det var lige til at blive benøvet af.

Vores fremstilling af Jørgens all-round rekonstruktion af masterstudiet som læringsrum nærmer sig sin afslutning. Fremstillingen indledtes med reference til Savin-Badens begreb *disjunction*, eller på dansk: oplevet frakobling eller spaltning. Den slags spaltning, som fremstillingen har peget på, har været mellem Jørgen-som-leder og Jørgen-som(-tentativ-tidsbegrænset)-akademiker. På et forfattermøde undervejs i skriveforløbet gav Jørgen i følgende efterrefleksion udtryk for, at de spaltninger, der havde voldt ham kvaler under opholdet i MOC-uddannelsens formelle læringsrum, nu var helet. Han oplevede sig fuldgældigt tilbage i lederrollen, dog i delvis transformeret udgave.

Selve det at lære teorierne – i betydning: kunne genfortælle dem – var ikke vigtigt. Men jeg husker og holder fortsat fast i det, teorierne gav mig: begreber, tænkemåder, spidsformuleringer. Uddannelsen 'fortalte' mig ikke, hvordan jeg skulle praktisere. Men den gjorde mig til en dygtigere praktiker, ikke bare i teknisk forstand, men som en reflekterende én af slagsen.

I det følgende hovedafsnit skal vi fokusere på nogle manifestationer af udtrykket *dygtigere praktiker*.

Hvad kom der ud af det? – Personlig-faglig læring og organisatorisk forandring

Dette hovedafsnit er delt op i to deltemaer. Først arbejder vi med indkredsning af den faglige og personlige læring – i nævnte rækkefølge – som Jørgen selv mener at have hentet ud af sit toårige AVU-forløb. Derefter beskriver vi konkrete forandringer på hans arbejdsplads, der blev et resultat af forløbet.

Faglig læring

Som masterstuderende opfattede Jørgen sig selv som *en praktiker, der gennem fordybelse i teoretiske temaer ønskede at forbedre sin ledelsespraksis*. Opfattelsen kom bl.a. til udtryk i det nævnte forhold, at han mødte frem med et velafgrænset ledelses- og organisationsforankret projekt. "Når jeg om to år forlader uddannelsen, skal jeg gerne have styr på det-og-det (tanker om og praksis i forhold til MUS-samtaler), som jeg i dag ikke har styr på!"

Det er Jørgens klare opfattelse, at han fik, hvad han kom efter. Det skulle han skrive om i erindringsnotatet. Opgaven viste sig dog hurtigt at være ikke så enkel endda. Sjovt nok kolliderede opgaven bl.a. med de normer for teoretisk og/eller empirisk validering, som Jørgens uddannelsesforløb havde plantet hos ham. Det ses – med selvvironisk anstrøg – i det følgende udspil til en selvevaluering: "Jeg vil naturligvis selv sige, at jeg er blevet en betydelig bedre leder igennem at have deltaget på MOC efteruddannelsen. Hvordan kommer dette til udtryk? – hvilken evidens har jeg for denne yderst beskedne J selvopfattelse? – og er den mon valid, uhadada – se, det er straks en helt anden sag og et vanskeligt spørgsmål at besvare".

Erindringsnotatets følgende refleksioner kan koges ned til Jørgens oplevelse af, at han nu hviler mere i ledergerningen. I god samklang med en hovedkonklusion hos Stegeager (2014, ss. 216ff) beskriver han den personlig-faglige læring, der blev resultatet af hans konkrete, ledelses- og organisationsforankrede projekt, som udtryk for *almen* kompetenceudvikling.

Med hvile mere i ledergerningen, forstår jeg, at jeg sammenlignet med tiden før MOC har tilegnet mig flere kompetencer både i forhold til ledelse generelt: større viden om processer mellem mennesker – og i forhold til mine personlige virkemidler i rollen som leder. Praktisk såvel som teoretisk-metodisk refleksion over min ledelsespraksis er mig fortsat til stor berigelse. Og lige præcis på dette felt brugte jeg MOC som min praktiske øvebane. Hvordan gøres eksempelvis kompleks teori til meningsfyldt viden på min arbejdsplads i gruppen af kokke, tjenere, rengøringsfolk og pedeller. Den øvelse er jeg stadig i fuld gang med...

Søren bad på et efterfølgende forfattermøde Jørgen om at komme med eksempler på, hvordan uddannelsen har beriget hans praksis.

Mit forandringsprojekt handlede jo om at eksperimentere med og designe en mere medarbejder- og teamstyret udgave af den klassiske MUS-samtale. Det lykkedes. Projektet fik også et efterliv. Noget, vi kaldte for Havhus-dage. Jeg tilbragte én fuld dag i særlige omgivelser (Havhuset) sammen med hvert af kursuscentrets funktionsteams. I fjerde semesters specialeprojekt havde jeg brugt Otto Scharmers U-teori⁴ som forståelsesramme – men mit personale var ikke blevet indviet i de tanker. Havhus-dagene fik karakter af Scharmer-forankrede kursusdage. Introduktion af teorien og praktisk anvendelse af den: Hvordan kunne vi alle sammen blive bedre til at tænke ud af boksen? Give vores kursuscenter et skud innovation? – med fortsat udgangspunkt i vores daglige pligter og samarbejdsrelationer.

Som det vil fremgå af følgende delafsnit om læringsudbyttets personlige dimension,, ser Jørgen først og fremmest en tæt kobling mellem det faglige og det personlige.

Personlig læring

I erindringsnotatet lægger Jørgen – på linje med fx Mintzberg (2010) – vægt på, at det ikke giver mening at skelne behårdt mellem ledelse som en professionel og en personlig disciplin: ”Jeg så/ser MOC som i lige så høj grad en stimulus til personlig udvikling, som en professionel tilbygning til mine allerede eksisterende ledelseskompetencer”. Dette grundtema udfoldes nedenfor i to adskilte, men tematisk sammenhængende varianter. Følgende udsagn fra erindringsnotatet udgjorde empirisk udgangspunkt for begge varianter: ”Mit møde med den stringente ’Hvordan-og-hvorfra-ved-du-det-du-ved? – og Hvad-ved-du/ser-du-samtidig-ikke?’-kultur på universitetet, har udfordret mine egne mere personligt erfarede antagelser”.

Da Søren på et efterfølgende forfattermøde bad om en uddybende forklaring, beskrev Jørgen først sin oplevelse af som leder at være blevet påvirket gennem mødet med Søren – blandt andet⁵ – stærkt faciliterende vejledningsform.

4 Scharmer, 2008.

5 I senere afsnit beskrives vejledningssamarbejdet som en kombination af faciliterende, dirigerende og refleksive komponenter.

Den rolle, du som vejleder havde over for mig, den er kommet til at farve meget af det, der foregår mellem mig og mine medarbejdere. Du fortalte mig ikke, hvad jeg skulle gøre, men du prøvede at leve dig ind i, hvad jeg havde gang i: hvor jeg godt ville hen, hvad der var mit erkendelsesmæssige ærinde. Og så stillede du spørgsmål og kom med kommentarer, der kunne hjælpe mig til en afklaring og til at finde en bevægelsesretning, der, hvor du så mig som uskarp eller tænkte, at jeg gik galt i byen.

Omsat til ledelsespraksis kan den vejledningsforankrede inspiration ses at lede til en opprioritering af, hvad Goleman i sin klassiske tekst (2000) kalder en *coachende ledelsesstil*. Jørgens beskrivelse lød således.

Som leder har jeg nogle overordnede mål med, hvordan jeg ønsker, kursuscentret skal køre. Dem skal mine medarbejdere kende. Men når det er sagt, så vil jeg nu, langt oftere end 'i gamle dage', spørge dem, hvordan de mon ser situationen, og hvordan de tænker, at situationen skal tackles. Med det som udgangspunkt kan jeg så – i en sprogligt tilpasset form – stille dem de der spørgsmål: 'Hvordan og hvorfra ved du det du ved? – og hvad ved du/ser du samtidig ikke?' De spørgsmål er for mig blevet mønstereksempler på akademisk forankret nøgternhed og selvdisciplin. Og jeg tror, mine medarbejdere sætter pris på dem.

Ledelse er en professionel disciplin. Som Jørgen ovenfor citeredes for, opfatter han det professionelle og det personlige som snævert sammenkoblede. På forfattermødet, hvorfra ovenstående citater er hentet, gjorde han sig følgende tanker om den livshistoriske baggrund for, at en coachende lederstil ikke havde været så klart markeret tidligere.

Mødet med studiet oplevedes jo ofte vildt udfordrende. Når jeg kigger tilbage, er det klart, at det i høj grad var mine egne dyrt indhøstede erfaringer og overbevisninger, der blev sat på prøve. Her får du en lille bekendelse. På pædagog-studiet tilbage i starten af 80'erne kom jeg til at hedde Jørgen Firkant. Datidens pædagogiske vande skilte sig i to primære retninger. Enten var man til en mere eksistentiel pædagogisk retning, eller også var man til strukturet pædagogik. Socialpædagogisk Seminarium i Århus husede et overvældende antal studerende og undervisere, der abonnerede

på det eksistentielt orienterede perspektiv. Det havde den konsekvens, at det mindretal, jeg tilhørte, ofte fik prædikatet firkantet. Lidt var der nok også om snakken.

Forandringer i egen organisation

Transfertemaet spiller som nævnt en altafgørende vigtig rolle som kvalitetsparameter for akademiske videreuddannelser. Som klart markeret tidligere i denne tekst (se også kapitel 2) giver masterprogram-studerendes samtidige tilknytning til studium og til arbejdsplads en i princippet god mulighed for, at videntilegnelse opnået gennem studiet omsættes eller oversættes til konkret praksis. Trods det vil studerende ofte berette om vanskeligheder med at bygge bro mellem uddannelse og arbejdsplads: Kolleger og/eller ledelse viser sig konkret uinteresserede i og/eller uimodtagelige for den studerendes forslag eller initiativer (Stegeager, 2014, ss. 173ff). 'Plejer' får det sidste ord.

For Jørgen stillede sagen sig anderledes. Som kursuscenterdirektør kunne han disponere frit. Som vi allerede har beskrevet, mødte han rent faktisk op på studiet med nogle i tematisk forstand veldefinerede forandringsintentioner centreret omkring medarbejderudviklingssamtalen: "Jeg oplevede, at MUS, som ledelsesværktøj, havde nogle uhenigtsmæssigheder. Jeg havde besluttet, at min masteruddannelse skulle have MUS som sin primære undersøgelsesgenstand".

Nedenfor skitserer vi ultrakort Jørgens studieprojekt på andet, tredje og fjerde MOC-semester. Det samlede forløb kan forstås som en fremadskridende teoretisk og praktisk kulegravning af MUS-samtalen med sigte på optimering af dens udviklingspotentiale for organisation og medarbejdere. Som tværgående sidetema var Jørgen tillige optaget af styrker og begrænsninger i lederens muligheder som personaleudvikler: I hvilken udstrækning ville en leder, der udførte forskningsarbejde i egen organisation, kunne få magtens asymmetri til at sameksistere med etablering af en gensidig tillidsrelation?⁶

6 Ledelsesmæssig paradoksteori (Cameron m.fl., 2015; Lüscher, 2012) arbejder med disse spørgsmål; se også Coghlan og Brannick, 2010.

Andet semester

På andet semester gennemførte Jørgen et udviklings- og refleksionsforløb, hvor kursuscentrets administrative team involveredes som aktive medudviklere af hans idealforestillinger om MUS-samtalen. I et notat beskrev han semestrets personlig-faglige læringsrejse sådan her.

Kan en leder benytte en coachende tilgang til at højne kvaliteten af sine medarbejders indbyrdes relationer – og vil forbedrede relationer føre til bedre opgaveløsning? Dette var mit undersøgelsesfokus. Jeg lærte blandt andet, at lederinterventioner, der berører det personlige, skal iscenesættes og gennemføres med høj grad af transparens omkring formål og forventninger. Ellers kan der opstå usikkerhed om, hvorvidt leder 'bare' er ude på at skaffe sig indsigt i personalets tanker, følelser og fornemmelser ('snage'). Ethiske aspekter var således også integreret i læringen. Inden for denne rammesætning kunne jeg samtidig lokalisere et medarbejderønske om at bidrage reelt til kvalitetsudvikling både af relationer og opgaveløsning. Læring fra 2.-semesterprojektet bidrog til at skabe kortere afstand mellem lederposition og den uformelle organisation ('den organisatoriske underskov'). Selve begrebet 'ledelses-coaching' var fortsat vanskeligt for mig at håndtere. Men jeg lærte mig at anvende elementer fra coachingen, uden at kalde det coaching.

Tredje semester

Med inspiration fra andet semester prøvekørte Jørgen på tredje semester et selvgjort design for en medarbejder- og teamstyret MUS-samtale. En medstuderende hjalp til med dataindsamling og analyse. I et notat om læringsindholdet fik projektet disse ord med på vejen.

Jeg blev på 3. semester yderligere bekræftet i mine oprindelige tanker om sammenhæng mellem relationel kvalitet og opgaveløsningskvalitet. Dertil kom en øget opmærksomhed på tryghedens betydning. Jeg tænkte ofte på 'hønen og ægget': Den tryghed, der så tydeligt var til stede i mit samarbejde med administrationsgruppen, var den mon et produkt af min omhyggeligt planlagte relationsfaglige omhu i samværet med dem? Eller var det snarere sådan, at en basal tryghed mellem os fik 'alt det andet' til at falde

så smukt på plads? Jeg opfattede mit eget vigtigste bidrag til tryghedsskabelse som baseret på konstant at tage gruppens medlemmer og det, de sagde, for gode varer. Og hvorfor ikke? Ellers ender man let i den slags gætte-konkurrence ('Hvad mon mine medarbejdere tænker om X?'), som jeg selv som leder ofte har bedrevet. Hvis medarbejdere skal have tillid til mig, skal tilliden også gælde den anden vej.

Om Jørgens proceslæring fra 3. semester kan følgende læses i hans studielogbog.

Aktionsforskningsprojektet blev ligesom at åbne en kinesisk æske. Nye og for mig overraskende og uforudsete elementer blev ved med at dukke op. Det forhold, at jeg både havde rollen som daglig leder for læringsgruppen og som forsker (forandringsagent), har udfordret mig på områder, hvor jeg i den grad har været og stadig føler mig på usikker grund.

Fjerde semester

På fjerde semester var det kursuscentrets rengøringsteam, der med Jørgen som facilitator gennemførte en yderligere revideret udgave af MUS-konceptet-under-udvikling. Eksamensproduktet var en specialeafhandling, der teoretisk sammenfattede det tre semestre lange undersøgelses- og udviklingsforløb:

Det var en stor glæde for mig, at jeg på sidste MOC-semester rent faktisk nåede i mål med at udvikle et nyt MUS-koncept (kaldet MIS: medarbejder innovations samtaler), som 'kunne' det, jeg oprindeligt havde tænkt, dette ledelsesværktøj burde kunne. I MIS-modellen blev jeg ledelsesforankret facilitator af en udviklingsproces, hvor det var op til hvert enkelt medarbejderteam selv at levere alt skytset både til deres personlige og deres teambaserede udvikling. Samtidig fik jeg som deres leder en adgang til deres underskov, hvilket efterfølgende har resulteret i stærkere bånd og samarbejdsrelationer mellem dem og mig. De gav mig ganske enkelt lov til at komme tættere på dem i deres kombinerede bestrebelse på at hæve kvaliteten i deres indbyrdes relationer og i deres opgaveløsning. Det er min klare opfattelse, at vores fælles indsats

var baggrund for, at rengøringsgruppens bidrag til kundetilfredsheden på vores konferencecenter øgedes markant.

Hvad siger arbejdspladsen?

Fra at have betjent os af et subjektivt-analytisk blik på Jørgens læringsforløb vil vi nu få det kommenteret af en stemme fra den organisatoriske kontekst, hvor forandringsprojektet fandt sted. Som tidligere nævnt foretog Søren et interview med et medlem af kursuscentrets administrationsteam. Den pågældende havde været ansat både før, under og efter Jørgens projektarbejde. De følgende uddrag fra det godkendte interviewreferat kommenterer Jørgens løbende optagethed af, hvad hans egen position som leder betød for procesforløb og undersøgelse.

Jeg husker det som særdeles vigtigt, at Jørgen, da han inviterede os ind i projektet, fortalte, at det, han ville lave med os, også var nyt og et vovestykke for ham selv: Det var ikke kun os, der skulle kastes ud på dybt vand. Han skulle også, så at sige, selv være sin egen prøveklud – og han kunne som sådan være nervøs, både på egne og på vores og på organisationens vegne. Denne ærligheds- og sårbarhedsmanifestation fra Jørgens side var med til at skabe en gunstig, støttende samarbejdsånd i personalegruppen: "Vi vil godt hjælpe vores leder med at få projektet til at lande på en god måde"⁷.

Ifølge interviewet skabte Jørgens attitudemarkering på den ene side grobund for et åbent, gensidigt tillidsfuldt samarbejds- og undersøgelsesklima. Det forhold, at han stadigvæk var 'chefen for det hele' gav tillige anledning til selvbesindelse og refleksion blandt personalet – omkring lønarbejderstatus og lønarbejderinteresser.

Mine kollegaer og jeg blev meget optaget af den etiske dimension og af, at den naturlige asymmetri i magtforholdet imellem leder og medarbejder ikke lige sådan kan neutraliseres. Jeg er tillidsmand her på stedet. Det gjorde mig ekstra optaget af problematikken. De mange diskussioner, som projektet og Jørgens projekttrolle affødte,

7 Som en teoretisk kuriositet kan nævnes, at samme slags ønske i sin tid dannede baggrund for den såkaldte Hawthorne-effekt: 'Den indvirkning, det har på mennesker, at de ved, at de er forsøgspersoner i et eksperiment' (Egidius, 2001, s. 213).

skabte begrebet 'underskoven' som betegnelse for de kommunikationsarenaer, som leder-forskeren ikke nødvendigvis kunne påregne eller forvente at blive 100% indviet i.

I tilgift til, at Jørgen opfatter sit projektarbejde som baggrund for personlig-faglig kompetenceudvikling, synes det således også at have bidraget til højnelse af et teorirelateret refleksionsniveau på hans arbejdsplads.

Vejledningssamarbejde som læringsrum: spænding mellem komfortzone og udviklingszone

Vores case-studies tredje hovedafsnit skal som nævnt dreje sig om Jørgen-Sørens vejledningssamarbejde som et afgrænset læringsrum inden for MOCs studieprogram. Aalborgensisk PBL-pædagogik tildelel projektvejledning betydning som 'den væsentligste del af undervisningen', mens klasserumsundervisning, 'blot' skal understøtte projektarbejdet (Laursen og Stegeager, 2017, s. 39). I hovedafsnittet vil vi genbesøge Savin-Badens *transitional learning*-tematik, men nu i delvis ny version. Den slags oplevede spaltninger og spændinger, som i første hovedafsnit gjorde sig gældende mellem Jørgens to del-identiteter som henholdsvis kompetent leder og oplevet inkompetent studerende, skal vi nu møde som en spaltning og spænding mellem vejledningssamarbejdets to parter: Søren som den ideelt set akademisk kompetente vejleder, Jørgen som studerende og dermed akademisk novice. Vi vil bruge Donald Schöns overvejelser vedrørende professionel træning som en for os at se perspektivrig skematik for beskrivelse og diskussion af de udfordringer og muligheder, der knytter sig til akademisk vejledning.

Schön er især kendt for sit banebrydende værk 'Den reflekterende praktiker' (Schön, 2001/ 1985). I en efterfølger med titlen 'Uddannelse af den reflekterende praktiker' (Schön, 2013/1987; se især tredje bogdel) udvikler han en tredelt typologi for 'alt muligt' professionelt træningsarbejde (fx supervision, coaching og vejledning). Den professionelle trænings tre grundtyper kalder han henholdsvis for:

- Følg mig (*Follow me*): Her fungerer træner (eksempelvis vejleder) som rollemodel: den, der har styr på koncepter, praksisformer, kvalitetsnormer, m.m.

- Fælles udforskning (*Joint experimentation*): Her er det lærlingens (eksempelvis den studerendes) konkrete, aktuelle udviklingsønske eller opgavevaretagelse som driver processen. Træner følger lærlingen og gør sit bedste for at udvikle og berige lærlings læring på dennes præmisser.
- Spejlkabinettet (*Hall of Mirrors*): Her undersøger træner og lærling i fællesskab, dvs. gennem gensidig spejling, deres samarbejdsrelation, måske fordi elementer i denne forekommer utilfredsstillende – måske bare for at blive klogere.

Grundtyperne skal forstås som *aspekter* af professionel træning. I det læringsmæssigt ideelle vejledningsforløb vil de alle tre figurere. Den relative vægtning imellem dem vil imidlertid kunne variere alt efter omstændighederne. *Kunsten* i forbindelse med vejledning består bl.a. i at finde frem til den vægtning, som der *lige netop* er brug for i det givne forløb. At lykkes med det kræver samarbejde mellem vejleder og studerende.

Ud fra gængse MOC-kriterier var Jørgens og Sørenes vejlednings-samarbejde specielt derved, at det kom til at vare tre sammenhængende semestre. Normalt vil man tilstræbe, at studerende får lejlighed til at spille deres bolde op mod flere forskellige vejlederprofiler. Af diverse uplanlagte grunde blev det ikke sådan i denne case.

Vi deler begge opfattelsen af, at vores 1½ år lange vejledningssamarbejde som læringsrum betragtet var vellykket. Råmaterialet til dette kapitel har tilføjet mange nuancer til vores forståelse af forløbets kvaliteter. Ud over Schöns grundtyper vil vi bruge den russiske udviklingspsykolog Lev Vygotskys (1978) begreb *Nærmeste Udviklingszone* (NUZO) til at kaste lys over (nogle af) disse kvaliteter. I den lærendes enkeltpersonperspektiv bygger NUZO på ideen om, at læring sker, når personen på personligt besluttede præmisser (jf. Fælles Udforskning) tager skridtet ud af zonen for det-allerede-mestrede og ind i zonen for det-endnu-ikke-mestrede. Supplerende lægger NUZO vægt på, at den lærende behøver hjælp fra en person med relativt bedre styr på rammer og regler i zonen for det-endnu-ikke-mestrede (jf. logikken bag Følg Mig).

Så vidt vi erindrer, brugte vi aldrig selve NUZO-terminen i vores udvekslinger om samarbejdsrelationen, mens den endnu stod på. I kapitlets empiriske råmateriale finder vi imidlertid mange eksempler, der matcher en NUZO-logik.

Første eksempel stammer fra afslutningen af Jørgens andet MOC-semester, dvs. Jørgens og Sørenes første samarbejdssemester. Eksamen er overstået. Censuratets vurdering af Jørgens eksamensprodukt: En skriftlig projektrapport kombineret med en mundtlig eksamination, udmøntedes i et 10-tal. I sin afrundende feedback til Jørgen havde Søren angivet grunde til, at topkarakteren 12 *ikke* var blevet givet. Herefter fulgte denne mailudveksling – som klart markerer, at Fælles Udforskning ikke behøver indebære, at vejleder er ukritisk følgagtig over for den studerendes opgavevaretagelse.

Hej Søren

Tak for en god eksamination. Jeg er overvældende glad for 10-tallet. Tak for din direkte og konstruktive respons efterfølgende. Jeg forstår fint baggrunden for din tilbagemelding. Samtidig er jeg selvfølgelig nysgerrig på, hvordan jeg kan lære mig det, du efterlyser. Helt konkret: Hvordan bygger man relevant faglig selvkritik ind i en undersøgelsesrapport? Det kan vi måske tage en snak om i næste uge.

Kære Jørgen – Som du ved, har jeg også været rigtigt glad for vores samarbejde, så også tak herfra.

Jeg synes helt klart, du har megen god selvkritisk attitude med i dit undersøgelsesforløb, i teksten osv. Det er fint, uden en sådan undersøgelseskomponent var det næppe blevet et tital. Min kraftigt markerede udmelding efter eksamen var i grunden primært inspireret af dit mundtlige startoplæg.

Du valgte at bruge 10-15 minutter til at holde en enetale, der klart demonstrerede (svarende til, hvad jeg allerede ved), at du er et forstandigt, følsomt, handledygtigt menneske. Det er ikke den optimalt produktive måde at bruge op imod halvdelen af en mundtlig eksamens-tid på. Man kan sige: Du valgte at tage udgangspunkt i noget, du ved, og har rimeligt godt styr på. Akademisk/erkendelsesmæssig produktivitet begynder der, hvor man tager udgangspunkt i noget man ikke ved / ikke har styr på, men godt vil finde ud af.

I Jørgens erindringsnotat får den citerede mailudveksling følgende ord med på vejen.

Indimellem kunne jeg godt ønske, at jeg kunne trylle min vejleder væk for en stund. Samtidig virker det i bakspejlet åbenlyst, at det

var perioderne med frustration, der lagde kimen til, hvad jeg i dag oplever som en mere kompetent skibsførelse som leder i min hjemmeorganisation.⁸ Jeg kom ud af min komfortzone, og det var det, der skulle til. Min vejleder kunne balancere udfordringen af mig på en både krævende og omsorgsfuld måde.

På et forfattermøde kommenterede Søren ovenstående formulering som følger.

Da jeg første gang læste dit erindringsnotat, tænkte jeg, at du nogle gange beskrev mine bidrag til vejledningssamarbejdet, som om de i højere grad var båret af strategiske intentioner, end jeg selv var mig bevidst. Som fx i denne passage, hvor du næsten gør det til min fortjeneste: en særlig 'evne', jeg var i besiddelse af, at vores relation fik en god balance mellem 'de krævende udfordringer' og 'den omsorgsfulde relationspleje'. Når jeg læser mail-materialet får jeg tit øje på mig selv i rollen som kravstillende og udfordrende. Skabelse af det omsorgsfulde samarbejds- og læringsklima var vi i langt højere grad fælles om.

Sørens pointe illustreres i en mailudveksling, der fandt sted på Jørgens tredje MOC-semester. Jørgen har sendt Søren (en klasse til) et brev stilet til Jørgens brancheforening. I brevet beskriver Jørgen sine positive projekterfaringer – som led i hans bestræbelse på at skabe kvalificeret organisations- og personaleudvikling, ikke kun i eget kursuscenter, men også på tilsvarende arbejdspladser rundt om i Danmark. Søren er i rollen som førstegangslæser/vejleder ikke imponeret. Hans skriftlige respons er både kravstillende og udfordrende.

Kære Jørgen. Jeg har kigget på teksten. Hensigten med teksten er, at den skal gøre indtryk på modtageren, som er din brancheforening. I det perspektiv har jeg umiddelbart svært ved at se, at den fungerer. Jeg synes først og fremmest, du bruger krudt på at fortælle dem OM DIN MOC-VERDEN, snarere end at du taler IND I DERES VERDEN. På den måde påvirker du ingen. Din brug af et så videnskabsteoretisk indforstået begreb som 'nulhypotese'

⁸ Jf. Savin-Baden, 1998, s. 14: '(f)or (some students) the way in which knowledge was [institutionally; min tilføjelse] defined resulted in anger and frustration.'

vil, fx, for mig at se først og fremmest virke mystificerende og afstandsskabende i en brancheforenings hovedbestyrelse. Teksten indeholder mange andre uforklarede akademiske teknikaliteter.

Efter denne svada følger en stribe hurtige mails, hvor vejleder og studerende begge bidrager til omsorgsfuld relationspleje – så den teknisk-saglige, kritiske rationalitet ikke bliver enerådende. Ud fra Schön-tænkning kan mailudvekslingen læses som et lille stykke spejlkabinetarbejde: "Hvad har vi gang i, sammen?"

23. april 2010 07:26: 'Kære Søren – Du gir mig søvnløse nætter – J – Mvh – og god weekend'

25. april 2010 13:26: 'Kære Jørgen – Ja, det er noget indviklet noget sådan pludselig at sidde på skolebænken og udsættes for strenge men (forhåbentlig) retfærdige vejledere. J'

25. april 2010 19:41: 'Hej Søren – Jeg er godt tilfreds med min vejleder..... !!!!!!!'

25. april 2010 20:33: 'Din vejleder er også godt tilfreds med sin ildsjæle-elev!'

Vejledningsrelationen er skrøbelig og kræver pasning og pleje

Som masterstuderende var Jørgen spændt ud mellem mestrings- eller komfortzone og udviklingszone, hvor rammer og regler ikke mestres. Vejleders kritiske kommentarer til Jørgens (udkast til) studieprodukter, bidrog til at skubbe Jørgen ud af komfortzonen. Som ovenfor omtalt værdsætter Jørgen i dag Søren's vejlederstil – så meget, at han har indtaget elementer af den i sin egen relation til kursuscentrets medarbejdere. I stedet for at give anvisninger, stiller han spørgsmål ("Hvorfra ved du det, du ved ... " osv.). Da han i rollen som AVU-studerende udsættes for den tilsvarende samarbejdsform, kunne den blive oplevet som belastende. Jørgen kunne undertiden have lyst til at 'trylle sin vejleder væk'. Eller, som det hedder i det følgende citat, der fortæller om den MOC-studerendes 'illegitime længsel' efter mere udtalt Følg Mig-dominans i vejledningssamarbejdet – på bekostning af den i pædagogisk-normativ forstand 'rigtige', men også besværlige Fælles Udforskning:

Jeg ved, at jeg undervejs i masterforløbet, flere gange, havde tanker om at hive fat i min vejleder: 'Fortæl mig nu bare, hvad jeg skal, og ikke skal, og hvordan jeg skal, så alting kan blive fint og rigtigt'. Det er pudsigt – og lærerigt – at have oplevet en dobbelthed hos mig selv. På den ene side min egen viden om, at læring også sker gennem udfordring. På den anden side: Når jeg selv står i problemer til halsen, så kommer lysten til at søge redning hos vejlederen på en næsten skolebarnagtig måde.

Eksempelmaterialet, vi har lagt frem, fortæller om vejledningsrelationen som både en kraftfuld og skrøbelig relation. Vejleder gør sit arbejde ved at *pege på* zoner uden for den studerendes mestringszone. Men ingen af de to kan vide, om den således udpegede zone modsvarer den studerendes *nærmeste* udviklingszone, dvs. en zone, hvor han *relativt* hurtigt kan finde fodfæste og opnå/opleve en grad af mestring. På vejen hen imod fodfæste og mestring kan der af samme grund opstå tvivl og panik. Tvivl og panik er ikke befordrende for kvalificeret studieaktivitet. "Oplevet inkompetence er en belastning, når man skal tænke store tanker", skriver Jørgen i en mail undervejs i studieforløbet. Tvivl og panik kan også være svære at dele med sin vejleder – der om ikke længe, i rollen som eksaminator, skal fælde dom over ens opnåede videns-, færdigheds- og kompetenceniveau. Er det mon 'klogt' at stille sin ikke-mestring og oplevede ikke-kompetence til skue over for den kommende eksaminator? For vejledningsrelationens robusthed kan det til gengæld være vigtigt, at ikke kun mestring, men også ikke-mestring og oplevet inkompetence stilles til skue. Det giver vejleder nogle pejlemærker til relationspleje ud over de teknisk-saglige. I det følgende mailcitater, der stammer fra AVU-forløbets fjerde semester, giver Jørgen sin vejleder et – humoristisk udformet – vink med en vognstang om, at *han har brug for hjælp*. Nu! – Endnu en variant af en Spejlkabinet-udmelding.

Hej Søren – Jeg sendte dig en retur-mail i.f.t. din respons på foreløbigt skrivi. Har du fået den? Jeg ved godt, det kun er tre dage siden, men altså alligevel ... , please!

Jeg bliver ind imellem urolig (slet ikke utålmodig J) over ikke at høre fra dig. Så tænker jeg på alle mulige scenarier – min vejleder er blevet syg, min vejleder har ikke modtaget min mail p.g.a. teknik-bøvl, min vejleder lider af samme online dysfunktion som jeg selv, min vejleder er blot et vældig tålmodigt og langmodigt

menneske eller min vejleder er blot så fortrøstningsfuld, at det ikke haster ...

Kort sagt: Det vil være godt at modtage et livstegn fra dig.

Opgaveskrivning som selvstændigt læringsrum

I den netop citerede mail var det Jørgen, der tog det på sig at bidrage til vejledningsrelationens kvalitet ved at gøre vejleder opmærksom på sine behov. I det følgende og sidste eksempel fra vores empiriske råmateriale er det vejleder Søren, der afleverer sin undskyldning for, at han kan være slem til at glemme, at vejlednings- og samarbejdsrelationen har brug for en passende balance mellem sine kritisk-udfordrende og sine opmuntrende-støttende aspekter. Vi befinder os i slutningen af november, 2010. Der er ikke langt til deadline for specialeaflevering.

28.11.

Hej Søren – Hermed et stk. revideret opgavetekst til vejlednings-tjek. Det er det bedste, jeg kan lave under de givne omstændigheder. Jeg ved, du er en travl mand, men håber du kan afse tid til en hurtig tilbagemelding. Som du ved, drager fru og jeg til Canada d. 16. dec. I den bedste af alle verdener vil opgaven kunne afleveres inden den dato. Om galt skal være, kan jeg anvende flyvetiden til at rette til, stramme op, korrigere.

Sørens respons kom hurtigt, ikke per mail, men i telefon, for at spare tid. Søren oplevede teksten som mere ufærdig end Jørgen. Jørgen kom i arbejdstøjet. Den 6. december indløb ny mail til Søren.

Tak for din respons i telefonen. Før telefonsnak tænkte jeg, at teksten var ved at være på plads. Jeg er bange for at lyde pylret, men der er rigtig meget pres på – med lange arbejdsdage. Jeg kan fint se dine pointer, når du beskriver dem. Jeg sender dig en skitse over de ting, jeg vil satse på at få gjort.

Jeg ved, jeg lærer en masse af denne proces, men jeg har brug for at vide, om du ser det nuværende som en dumper, eller som noget, der kan krybe igennem den 28. januar. Jeg ved, at du ingenting kan love, men måske en indikation?

6.12.

Kære Jørgen – Jeg tænker slet ikke i dumpetanker. Projektets basale faglige kvaliteter ER GRUNDLÆGGENDE PÅ PLADS, det er min klare vurdering. Det burde jeg have formidlet klarere. Det beklager jeg.

Læsning af din mail får mig til at tænke på andre gange, hvor jeg som vejleder bliver opmærksom på, at jeg kan virke for fejlrettingsfikseret og glemmer den løbende støtte og opmuntring. En 'teknisk' side af problemet er, at jeg, mere end godt er, behandler dine tekster på samme måde som mine egne. Som du ved, finder jeg læsning af mine egne undervejs-tekster vildt frustrerende. ØV, de lever slet ikke op til mine smukke formidlingsintentioner. Men frustrationen får mig ikke til at glemme intentionernes skønhed J, og med mange års træning bag mig ved jeg, det plejer at ende godt J J. Så altså: jeg synes det er et smadder godt projekt, du har gang i. Som MOC-rammesætter/-underviser/-vejleder er jeg stolt over at være med til at muliggøre det. Samtidig har jeg også i tankerne, at det er et STORT brød, du har slået op. Er der tid nok til at få det ordentligt gennembagt?? Til eksamen vil du have nået så langt, som du har haft mulighed for. På med vanten!

Jørgen knoklede på indtil den 16. december, afleverede specialeteksten og rejste til Canada. Den 28. januar blev produktet vurderet, hverken som 'en dumper' eller som halvbagt, men til et 12-tal.

På et forfattermøde havde Jørgen følgende efterrefleksion til ovenstående mailudveksling.

På 4. semester oplevede jeg ALDRIG at få din bekræftelse på, at jeg var god nok. Det var hårdt. Jeg tror også det var OK. Tvivlen og selvsikkerheden var min faste følgesvend (jf. disjunction ifølge Savin-Baden (1998; 2000)). Projektet var og blev jo mit projekt. Til syvende og sidst var det kun mig, der kunne afklare mig selv i forhold til al den uklarhed, jeg selv havde hvirvlet op gennem formuleringen af mit projektema (jf. Fælles Udforskning; senere tilføje). Så en gang imellem skete underet. Jeg blev båret af det, der oplevedes som en rus. Det kunne ske midt om natten. Et øjebliks klarhed: 'Sådan!' Så måtte jeg op af sengen og hen til arbejdsbordet. Når uklarheden herskede, følte jeg mig afhængig af vejleder. Rusen oplevedes som en – midlertidig – frigørelse fra vejleder. Det

er min egen læringshunger, der skal drive værket. Vejleders væsentlige opgave er ikke at kommentere på min person eller mine oplevede personlige vanskeligheder med at nå i mål. Vejleder skal, så godt vedkommende formår, fokusere på den sag, han skal hjælpe mig til at udvikle – og som er min sag.

Afrunding

Som nævnt i indledningen, og bl.a. med reference til Brinkmann (2012), er kapitelteksten blevet til gennem de to forfatters pragmatisk-hermeneutisk inspirerede og auto-etnografisk styrede undersøgelse af læringsforløb og læringsresultater hidrørende fra 'en leders', nemlig Jørgens to-årige deltagelse i et masterprogram, forstået som formelt læringsrum. Indledningen refererer tillige kort til Tanggaards (2013) fremhævelse af tre måldimensioner som værende de minimalt påkrævede i forbindelse med en undersøgelse som vores.⁹ Den følgende sammenfatning af undersøgelsesresultater, ét hovedafsnit ad gangen, struktureres ved hjælp af Tanggaards måldimensioner.

I første hovedafsnit møder vi ikke Jørgen som relationelt koblet til *konkrete* andre aktører, men 'kun' til masterprogrammet som et socialt konstitueret, akademisk og formelt-institutionelt læringsrum. Beståede eksaminer udgør en kontant målbar effekt af Jørgens aktivt-målrettede tilstedeværelse i dette læringsrum. Som mindre klart målbare effekter omtales personlig-faglige påvirkninger af Jørgen som professionelt menneske. Disse påvirkninger beskrives i en todelt struktur. På den ene side oplevet inkompetence; 'nærmest eksistentielle refleksioner' omkring eget selvværd; skuffelse over oplevet akademisk formalisme. På den anden side stolthed over opnåede læringsresultater, både på egne og medarbejderes vegne; glæde over erkendelsesmæssig berigelse koblet med 'betaget benovelse' i det pædagogisk formidlede møde med intellektuelle giganter. De beskrevne læringsrelaterede fænomener perspektiveres gennem Savin-Badens (1998, 2000) konceptualisering af PBL-pædagogik som (i bedste fald) personformende *transitional learning*.

I andet hovedafsnit fokuseres på læringsudbytter knyttet til Jørgens ledelses- og organisationsforankrede relationsfelt: arbejdspladsen og

⁹ Tanggaards tre måldimensioner genopfrisket: (1) virksomme relationer mellem begivenheds-involverede aktører; (2) mulige effekter af givne aktørhandlinger; (3) relevante teoretiske perspektiver knyttet til det empiriske materiale.

dens mennesker. Klart målbare effekter udgøres af konkrete ledelsesinitiativer, fx et nyt MUS-samtalekoncept. Som mindre klart målbare effekter omtales øget sensitivitet, både hos Jørgen og hans medarbejdere, i forhold til magt- og fortrolighedsaspekter knyttet til leder/medarbejder-relationen ('underskoven'). Andet hovedafsnit er primært dokumenterende og kun svagt teoretisk perspektiveret.

Primærfokus i tredje hovedafsnit er en samarbejdsrelation, nemlig mellem en studerende og dennes vejleder. Samarbejdseffekter modsvarer de under første hovedafsnit nævnte. Igen bruges Savin-Badens *transitional learning*-koncept som overordnet rammeforståelse for samarbejdsrelationens mål og med. Schöns model for professionel oplæring (Følg mig, Fælles udforskning, Spejlkabinettet) og Vygotskys NUZO-model (spænding mellem komfort- og udviklingszone) bruges til teoretisk perspektivering af udvalgte samarbejdsbegivenheder.

Til sidst vil vi kort berøre nogle erkendelsesmæssige implikationer af vores brug af en to-personers auto-etnografisk undersøgelsesmetodik. Med reference til Torbert (2001; se også Coghlan og Brannick, 2010, ss. 5-6) kan en sådan undersøgelsespraksis beskrives som første- og andenperson-baseret. Udtrykt i hermeneutisk sprogbrug indebærer dette bl.a., at vi – her: de to forfattere – møder vores empiriske materiale med en kraftigt fasttømret forforståelse (Gadamer, 2010). Vi 'ved' (bilder os ind at vide), hvordan studieforløb og samarbejdsforløb var skruet sammen. Eksempelvis (og som også nævnt ovenfor i kapitelteksten) har det været en underforstået, grundlæggende præmis for vores analysearbejde, både at Jørgens studierelaterede personlig-professionelle læringsudbytte har været af høj kvalitet, og at vores vejledningssamarbejde har bidraget positivt til at frembringe denne høje kvalitet. Havde vi overladt materialet til andre og/eller stillet os til rådighed som interviewpersoner for en tredjeperson-forankret granskning, kunne denne præmis være blevet udfordret eller kraftigt modificeret. Som en oplevet styrke ved vores undersøgelse vil vi til gengæld fremhæve dens karakter af indefra oplevet personligt vidnesbyrd. Tillige skal vi minde om, at de behandlede temaer og pointer ikke er udviklet 'ud af den blå luft', men med baggrund i et omfattende refleksionsarbejde over et omfattende empirisk materiale. Vores indledningsvise kraftigt forankrede forforståelse er ganske vist ikke blevet rystet, men er blevet i mange henseender udvidet og nuanceret.

Litteraturliste

- Bateson, G. (1984) *Ånd og natur*, Charlottenlund, Rosinante.
- Brinkmann, S. (2012) *Qualitative Inquiry in Everyday Life*, Thousand Oaks (Calif.), Sage Publications.
- Boufooy-Bastick, B. (2004) 'Auto-Interviewing, Auto-Ethnography and Critical Incident Methodology for Eliciting a Self-Conceptualised Worldview', *Qualitative Social Research*, 5(1), artikel 37, (uden sidetal).
- Cameron, K.S.; Quinn, R.E.; DeGraff, J.; Thakor, A.V. (2015) *Paradokser i værdiskabelse. Ledelse med Competing Values Framework*, København, Dansk Psykologisk Forlag.
- Coghlan, D.; Brannick, T. (2010) *Doing Action Research in your own Organization*, 3. udgave, London, Sage.
- Denzin, N.K. (2014) *Interpretive Autoethnography*, 2. udgave, Thousand Oaks, Sage Publ.
- Dreyfus, H. L.; Dreyfus, S. E. (1986) *Mind over Machine: The power of human intuition and expertise in the age of the computer*, New York, Blackwell Publ.
- Egidius, H. (2001) *Nyt Psykologisk Leksikon*, København, Hans Reitzel.
- Ellis, C.; Adams, T.E.; Bochner, A.P. (2011) 'Autoethnography: An Overview', *Qualitative Social Research*, 12(1), artikel 10, (uden sidetal).
- Gadamer, H.-G. (2010) *Sandhed og metode*, København, Academica.
- Goleman, D. (2000) 'Leadership that gets results', *Harvard Business Review*, March-April 2000, web: <http://lthsleadership.wikispaces.com/file/view/HBRLeadershipGetsResults.pdf/319500566/HBRLeadership>
- Keller, H.D.; Willert, S.; Stegeager, N. (2011) 'Efteruddannelse som ledelsesudfordring – på sporet af en akademisk praksisuddannelse', Helth, P. (red.), *Ledelse og læring i praksis*, København, Samfundslitteratur.
- Kolmos, A.; Fink, F.K.; Krogh, L. (2004) *The Aalborg PBL Model. Progress, Diversity and Challenges*, Aalborg, Aalborg University Press.
- Luhmann, N. (2000) *Sociale systemer*, København, Hans Reitzel.
- Lüscher, L. (2012) *Ledelse gennem paradokset. Om ledelsesmæssig handlekraft i organisatorisk kompleksitet*, København, Dansk Psykologisk Forlag.
- Madsen, B.; Willert, S. (1997) 'Liv i den Lewinske trekant', Graversen, G., *Et arbejdsliv*, Århus, Psykologisk Institut.
- Mead, G.H. (2005) *Sindet, selvet og samfundet*, København, Akademisk Forlag.

- Mitzberg, H. (2010/2007) *Mintzberg om ledelse*, København, Lindhardt og Ringhof Business.
- Savin-Baden, M. (1998) 'Problem-Based Learning. Part 3: Making sense of and managing disjunction', *British Journal of Occupational Therapy*, 61, ss. 13-16.
- Savin-Baden, M. (2000) *Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories*, Buckingham (UK), Open University Press.
- Scharmer, O. (2008) *Teori U*, Hinnerup, Forlaget Ankerhus.
- Schön, D. (2001) *Den reflekterende praktiker – hvordan professionelle tænker når de arbejder*, Århus: Klim, 2001 (orig. 1985).
- Schön, D. (2013) *Uddannelse af den reflekterende praktiker – tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Århus: Klim, 2013 (orig. 1987).
- Stegeager, N. (2014) *Viden i bevægelse. Et studie af masterstuderende i spændingsfeltet mellem uddannelse og arbejdsplads*, Aalborg, Det Humanistiske fakultet (PhD-afhandling).
- Stegeager, N.; Laursen, E. (2017) *God videreuddannelse – balance, transfer og problembaseret læring*, Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Tanggaard, L. (2013) 'Troubling Methods in Qualitative Inquiry and Beyond', *Europe's Journal of Psychology*, 9(3), s. 409.
- Torbert, W. (2001) 'The Practice of Action Inquiry', Reason, P.; Bradbury, H. (red.), *Handbook of Action Research*, ss. 250-60. London, Sage.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Willert, S. (2007) 'Psykologi som håndværk – Psykologistudiet som håndværkeruddannelse', Brinkmann, S.; Tanggaard, L. (red.), *Psykologi: forskning og profession*, København, Hans Reitzel.
- Willert, S.; Thøgersen, U. (2009) 'Uddannelse af organisatoriske coaches – et pædagogisk ambitiøst masterprogram', Nørlem, J. (red.), *Coachingens landskaber*, København, Hans Reitzel.

KAPITEL 5

IMPLEMENTERING AF LEDELSESKONCEPTER SOM METODE TIL LEDELSESUDVIKLING OG ORGANISATORISK LÆRING



I dette kapitel udforskes implementeringen af nye ledelseskoncepter i organisationen som metode til ledelsesudvikling. I forhold til bogens overordnede ramme kan denne type af læringsaktiviteter bedst kategoriseres indenfor det semiformelle læringsrum. Kapitlet argumenterer for, at det semiformelle læringsrum skal struktureres på en særlig måde for at facilitere ledernes udviklingsorienterede læreprocesser bedst muligt. Der argumenteres for fire karakteristika, der fremmer udviklingsorienterede læreprocesser (pædagogisk rammesætning, mulighed for refleksion, praksisrelevans og inddragelse af praksisfællesskabet) og den teoretiske ramme anvendes efterfølgende i analysen af en case om implementering af Leadership Pipeline i en kommune. Til sidst diskuteres deltagerens læringsudbytte samt mulighederne for at forbedre læring og ledelsesudvikling gennem implementering af ledelseskoncepter.

Introduktion

Det er almindeligt og ukontroversielt at hævde at medarbejdere og ledere i organisationerne i dag må udvikle deres kompetencer kontinuerligt for løbende at kunne tilpasse sig nye udfordringer. De fleste organisationer er derfor også optaget af, hvordan medarbejdere og le-

dere sikres den rigtige og nødvendige kompetenceudvikling. En måde at sikre den nødvendige kompetenceudvikling er ved at implementere nye organiserings- og ledelsesprincipper og -koncepter, der har vist sig virksomme andre steder. Der er en vis udveksling af ledelses- og organisationskoncepter mellem organisationer og virksomheder, og man kan tale om, at bestemte ledelses- og organisationskoncepter spredes nationalt og internationalt og at organisationer *importerer* nye koncepter for fx effektiv arbejdsorganisering eller bedre ledelse. Import, oversættelse og (kreativ) anvendelse af koncepter (handlemåder, teknikker, forestillinger og samspilsmønstre) er på den måde en væsentlig kilde til ledelses- og organisationsudvikling (Laursen, 2011). Fokus i dette kapitel er på de muligheder og udfordringer, der er forbundet med at omsætte og anvende generelle koncepter til ledelsesudvikling i en konkret organisatorisk sammenhæng.

Processen med at tilegne sig og omsætte konceptet til praksis er en læreproces og den har særlige karakteristika sammenlignet med andre typer læreprocesser i organisationer. I bogen skelnes overordnet mellem tre forskellige typer af læring i organisationer:

- Formel læring gennem uddannelse og kursusdeltagelse
- Uformel læring, der opstår integreret med arbejdets opgavehåndtering og sociale processer
- Semiformel læring gennem deltagelse i 'læringsmiljøer' i organisationen, hvor læreprocesser tilrettelægges med øvelser, refleksionsprocesser mv.

Læring gennem tilegnelse af nye ledelseskonceper har flest lighedspunkter med semiformel læring gennem deltagelse i tilrettelagte 'læringsmiljøer' og adskiller sig markant fra både uformel og formel læring.

Læring af nye ledelseskonceper er mere formaliseret end uformel læring og bygger gerne på en eller anden form for teoretisk tankegods (fx værdibaseret ledelse, social kapital, LEAN, relations-koordinering mm.). Læringen har også et formuleret mål, hvilket uformel læring gennem deltagelse i praksis ikke har (selvom den heller ikke er retningsløs). Læring af nye ledelseskonceper er på den anden side ikke sammenlignelig med en formel uddannelse. Det teoretiske tankegods i koncepter er ofte monoteketisk, begrænset i nuanceringsgrad og u(selv)kritisk og omsat til modeller, værktøjer og handleanvisninger og kan derfor ikke

sammenlignes med en uddannelses curriculum, der (som regel) fordrer, at deltagerne tilegner sig forskellige teoretiske perspektiver, der ikke altid er lige nemme umiddelbart at omsætte i værktøjer og handleanvisninger i praksis.

Læringsteoretisk kan implementering af koncepter således bedst anskues som en form for semiformal læring gennem deltagelse i 'et læringsmiljø'. I en organisatorisk sammenhæng er læring via koncepter særlig derved, at forløbet planlægges og implementeres top-down og styringsmæssigt kommer 'udefra' i forhold til den praksis, hvor det skal gøre en forskel. Behovet for konceptet er derfor pr. definition ikke emergeret nedefra som udtryk for deltagerne 'svar' på deres udfordringer. Der er derfor indlejret i tilegnelsen og brugen af koncepter en problemstilling med at få sammenkoblet konceptets mål og rammer med deltagerne oplevede behov for læring og udvikling, dvs. at få det til at give mening for deltagerne (Frimann, Keller og Thomassen, 2016). At skabe eller forhandle mening er en aktiv proces og såfremt processen lykkes, indebærer det, at det prædefinerede koncept tilpasses til de konkrete problemstillinger og at deltagerne arbejder efter konceptet og derfor udvikler nye måder at interagere i organisationen. Forandringer, der kræver udvikling af arbejdsprocesser implicerer udviklingsorienterede læreprocesser (Ellström, 2002) og derfor afsøger kapitlet betingelserne for, at læringsmiljøer faciliterer denne type læreprocesser. Dette gøres i første del, hvor der argumenteres for, hvad der må karakterisere 'læringsmiljøer' i organisationer, såfremt de skal danne rammen om udviklingsorienterede læreprocesser. I kapitlets anden del præsenteres en case, hvor lederne i en kommunes ældrepleje arbejder med at udvikle deres ledelse i overensstemmelse med ledelseskonceptet Offentlig Leadership Pipeline (OLP) (Dahl og Molly-Søholm, 2015). Casen beskriver det udviklingsforløb, som kommunens ledere i plejesektoren gennemgik. I kapitlets tredje del diskuteres casens udviklingsforløb i forhold til de principper for udviklingsorienterede læringsmiljøer, der er skitseret i artiklens første del og det vurderes, i hvilken grad der er sammenhæng mellem deltagerne udbytte af forløbet og læringsmiljøets karakteristika.

1. del: Udviklingsbaseret arbejdspladslæring

I læringsteorien er der tradition for at skelne mellem forskellige typer af læring (se bl.a. Mezirow, 2009; Illeris, 2002; Illeris, 2003; Ellström, 2002;

Engeström, 1986; Kolb, 1984; Piaget, 1973; Rogers, 1983). Der er dog ikke nogen entydighed omkring de forskellige teoretikers måde at lægge snittene på, men på den anden side heller ikke tvivl om, at læreprocesser kan anskues som kvalitativt forskellige. I dette kapitel skelnes mellem *tilpassende* og *udviklende* læreprocesser. De tilpassningsorienterede læreprocesser er blevet beskrevet som dagligdagens almindelige form for læring. Vi lærer hele tiden og udbygger og differentierer løbende vores forståelser. Tilpassende læreprocesser fungerer, når vi udvikler os gennem at opbygge, integrere og stabilisere viden, færdigheder og holdning. Dette kan ske gennem deltagelse i et undervisningsforløb eller ved i praksis at tilegne sig 'praktikkens curriculum' (Lave og Wenger, 1991). Det sker dog også løbende i dagligdagen gennem læreprocesser af mere problemorienteret karakter, hvor diskrepanser mellem vores intention med og resultatet af en handling sætter refleksion og overvejelser i gang om, hvorledes situationen kan ændres og målet nås. Schön (1983) har identificeret denne proces som central for professionelles udvikling af kompetence, og for at fremhæve, at refleksion er indlejret i professionel arbejdsudøvelse, kalder han praksislæringsprocessen for 'refleksion-i-praksis' (ibid.). Argyris og Schön (1996) har identificeret denne type læring på et organisatorisk niveau og benævner den 'single-loop læring'. Single-loop læring løser et oplevet mismatch mellem intention og resultat med velkendte løsningsmetoder, der er i harmoni med de i organisationen gældende forestillinger om, hvordan man kan løse problemer. Man spørger til, 'hvordan' et problem skal løses.

De udviklende læreprocesser handler i modsætning hertil om at revurdere, ændre eller omstrukturere allerede etableret læring. Det er ofte pludseligt opståede erkendelser, hvor der går et lys op for en, men det kan også være processer, hvor erkendelsen kommer gradvist. Man forstår pludselig 'meningen', bliver optændt af en idé, man kan se nye perspektiver, eller man aner en ny løsning på et problem, man har tumlet med længe. Illeris (2006) beskriver denne proces med Piagets begreb 'akkomodation', der handler om en omstrukturering af allerede etablerede skemaer og en kvalitativ overskridelse af det allerede udviklede beredskab (ibid., s. 54 f.). Det vil ofte være en betydeligt mere krævende proces end den tilpassende læring, da det er mere kompliceret at nedbryde, omstrukturere og rekonstruere end at tilføje et nyt element til sin viden. Illeris bemærker, at det synes særligt belastende at skulle nedbryde eller opgive en allerede etableret forståelse eller indsigt, og det kræver en betydelig mobilisering af psykisk energi (ibid., s. 56). Ak-

komodativ læring relateres til refleksion, kritisk tænkning og bevidstgørelse. Argyris' og Schöns (1996) begreb om double-loop læring på organisatorisk niveau supplerer denne beskrivelse. Ved double-loop læring igangsættes en undersøgelsesproces af det organisatoriske grundlag for at handle, og man ændrer eller udvikler (forståelsen af) betingelserne for handling.

Den udviklende læring kræver omstrukturering, overskridelse og rekonstruktion af kompetence, og hvis vi følger Argyris og Schön, er det de mere grundlæggende forestillinger om vores relation til praksis, der er genstand for denne udvikling. Man spørger til 'hvad' og 'hvorfor', når et problem identificeres. Udviklende læreprocesser må derfor give deltagerne lejlighed til at reflektere mere dybtgående over deres praksisproblemer, inspirere dem til nye og mere overskridende forståelser samt omsætte erkendelserne i en udvikling af praksis. Ellström udtrykker det på følgende måde:

Udviklende læring er baseret på evnen til succesfuldt at håndtere nye, uventede og problematiske situationer. Med andre ord er det et spørgsmål om at undersøge vanemæssige tanke- og handlemønstre og, måske med en substantiel grad af risici, prøve noget nyt. (Ellström, 2002, s. 16, egen oversættelse).

I det følgende argumenteres for, at følgende fire betingelser er væsentlige for udviklende læreprocesser:

- Der skal være en pædagogisk rammesætning om læreprocesserne
- Processerne skal have udgangspunkt i praksis
- Den pædagogiske ramme skal give mulighed for refleksion
- Processerne skal være centreret i praksisfællesskabet

De fire betingelser bygger på, at modeller for udviklende læring må bryde med den tilpassende lærings uformelle karakter og skabe struktureret rum for refleksion. Samtidig er det en pointe, at den pædagogiske rammesætning skal være funderet i en praksislogik (modsat en skolelogik), hvor målet, der guider indholdet og formen af læringsaktiviteterne, er udviklingen af kompetence og evnen til at håndtere arbejdslivets krav.

Pædagogisk rammesætning

Ellström har beskrevet arbejdspladsen som rum for dels en produktionslogik og dels en læringslogik. De to må opfattes som komplementære, hvor produktionslogikken indeholder muligheder for reproduktiv læring, der sikrer stabilitet, sikkerhed og kortsigtede resultater, og læringslogikken giver mulighed for udviklende læring, der sikrer langsigtet udvikling og innovation (2002, s. 21). Udfordringen ligger i, at organisationen vil have større tendens til at sikre tid til produktion og dermed forbundne reproduktive processer end tid til udviklingsorienteret læring og innovation. Dette skyldes, at resultaterne af den sidste proces er usikre og ikke har umiddelbar effekt. Udviklende læreprocesser er ikke, som de tilpassende, en integreret del af produktionen. Hvis de skal have en platform i organisationen, skal de derfor rammesættes som tid og rum til læring, og man må skabe et brud med arbejdspladslæringens uformelle natur. Ifølge Billett (2001) fordrer læring på arbejdspladsen formelle og intentionelle vejlednings- og undervisningsaktiviteter for at støtte systematisk refleksion og tænkning. Her kan det dog indvendes, at det vil være problematisk at indføre disse aktiviteter ud fra en skolelogik, der tager udgangspunkt i et fags teori i stedet for de problemstillinger, medarbejderne oplever ved at praktisere.

Rammesætning handler om at anvende pædagogiske principper, så læring sættes i fokus og muliggøres. Den pædagogiske rammesætning skal indeholde de tre øvrige betingelser og give mulighed for at arbejde med *konkrete praksisproblemstillinger*, mulighed for at *reflektere* over dem og muligheden for at *trække på* og *udvikle fællesskabets* ressourcer i processen (Keller, 2011). Læring muliggøres ved, at der etableres en struktur for behandling af den lærendes problem, der rummer distance til praksis, så personen kan engagere sig i refleksion-over-handling (Schön, 1983). Strukturen betyder, at der afsættes tid til bearbejdning af problemet, og at der anvendes en bestemt metode, der øger fokuspersonens viden om problemet samt giver fokuspersonen mulighed for at få viden om grundlaget eller præmisserne for problemet. En pointe er, at processen med fordel kan foregå som en struktureret læringsform i praksisfællesskaberne, der samtidig kan være med til at udvikle fællesskabets kollektive viden.

Udgangspunkt i praksis

Udgangspunktet for kompetenceudvikling er en undersøgelse af spillet mellem personens kompetence og de problemstillinger, perso-

nen møder i sin arbejdspraksis. Omdrejningspunktet for læreprocessen bliver da selvoplevede udfordringer i praksissen, som personen finder vigtige. Den humanistiske psykolog Carl Rogers (1983) benævner denne type læreprocesser som *signifikante læreprocesser*, hvilket ganske udmærket betegner den ideelle læreproces' mål, nemlig læring, der er væsentlig, nødvendig og betydningsfuld for personen – i dette tilfælde i relation til jobbet. I denne tænkning har den lærende en opdagelyst og interesse, som han gerne vil forfølge og få viden om. Det drejer sig om en helt fundamental trang til at udfolde sig og tilegne sig den nødvendige viden, der muliggør en realisering af egne intentioner. De signifikante læreprocesser indebærer, at personen selv formulerer sit udviklingsbehov, hvorved ejerskab og motivation sikres. Idealet om at engagere sig i signifikante læreprocesser handler om at skabe den fornødne motivation til at gennemføre udviklingsorienterede læreprocesser. Såfremt deltagerne selv oplever udfordringer, de gerne vil have løst gennem læring og udvikling, vil de være mere motiveret for at deltage i disse.

Refleksionens betydning

Vi reflekterer hele tiden, tænker os om, beslutter os for nye handlinger, prøver hypoteser af og overvejer, hvorfor det gik godt eller ej. Som Schön (1983) har argumenteret for, er refleksion integreret i handling. Men vore refleksioners rækkevidde er også bestemt af de muligheds-horisonter, vore forståelser indebærer. Når vi bliver mere kompetente, organiseres handlinger i mønstre, i rutiner, og vi holder op med at overveje (mange unødvendige) alternativer (Dreufus og Dreufus, 1986). Vi kan derfor have gavn af at reflektere *over* praksis, undersøge praksis og reflektere over betingelserne for at praktisere. Der er en række måder, hvorpå læringsforløb kan fremme refleksion. Man kan fx bede deltagerne om at forholde sig til forskellige spørgsmål eller man kan organisere forskellige typer af dialoger. Brugen af dialog mellem kolleger i fx teams eller på tværs af dem er effektive, da den enkeltes refleksion beriges ved at blive stimuleret til at overveje nye alternativer af kolleger med andre perspektiver på praksis.

Hvis dialogen for alvor skal være refleksionsfremmende, må dialogen have karakter af det, Alrø og Kristiansen (1998) kalder *dialogisk læring*, hvilket vil sige, at samtalepartneren forholder sig "nysgerrigt undersøgende og forsøger at iagttage, mærke efter og tænke med på fokuspersonens perspektiv, samtidig med at hun bevarer overblikket og

kontakten til sig selv og sit eget perspektiv" (ibid., s. 25). Samtalepartnere forsøger at understøtte fokuspersonens læring, ved med nysgerrige spørgsmål at stimulere fokuspersonens refleksion og hun hjælper derved fokuspersonen til at undersøge en problemstilling og udvikle nye forståelser og løsninger på problemstillingen.

Madsen (2015) fokuserer også i sin beskrivelse af aktionslæring på væsentligheden af de refleksionsfremmende spørgsmål. De skal være konstruktivt støttende og udfordrende og have karakter af at være naive og friske samt være udtryk for en oprigtigt nysgerrig udspørgen (ibid., s. 186). Det er altså med hjælp fra en anden, en kollega, leder, coach, supervisor el.lign., at personen kan stimuleres til at overskride egen selvforståelse og (gen)-overveje betingelserne for handling. Samtalepartnere må have en evne (eller vilje) til bevidst at stille sig naivt an og forsøge at parkere sine forforståelser til fordel for nysgerrig udforskning.

Centrering i praksisfællesskabet

Det er helt oplagt at lokalisere den her skitserede type læring i arbejdspladsernes praksisfællesskaber. Hvis kompetence, som en række forskere har argumenteret for (se bl.a. Lave og Wenger, 1991, Wenger, 1998), er forhandlet lokalt i praksisfællesskaberne og i øvrigt udvikles gennem deltagelse i praksisfællesskaber, så er individuel og kollektiv kompetenceudvikling uløseligt forbundet. Udfordringen består i, at læreprocesser er individuelle, men at betingelserne for, at den individuelle erkendelse kan omsættes til handling i en bestemt kontekst, er indlejret i denne kontekst – strukturelt og socialt. Man kan derfor godt have viden, tilstrækkelige færdigheder og tillige være motiveret, uden at være i stand til at omsætte denne læring til handling i en arbejdssammenhæng. Hvis viden således skal omdannes til kompetence, må de strukturelle og sociale betingelser bearbejdes og udvikles som en del af læreprocessen. Hvis denne integration af individuelle og fælles læreprocesser skal foregå, er det hensigtsmæssigt, at individets læring sker som led i en meningsforhandling af fællesskabets kompetence, hvor de individuelle erfaringer samtidig bidrager til potentiel fornyelse af fællesskabets kompetence. Fællesskabet skal også til stadighed lære og udvikle sig, og nye betingelser, nye opgaver og nye samarbejdsrelationer skal konstant indarbejdes i fællesskabets rutiner.

En anden pointe, der peger mod at inddrage fællesskabet i den en-

keltes læreproces, handler om, at man nemt kan komme til at individualisere arbejdslivets udfordringer, hvis man anskuer dem som individuelle udviklingsprojekter. De praksisudfordringer, aktørerne møder, kan i mange tilfælde ikke håndteres på tilstrækkeligt tilfredsstillende vis gennem individuelle læreprocesser, hvorfor kollektive lære- og udviklingsprocesser må betegnes som en nødvendighed. Ved at anvende de andre i fællesskabet som samtalepartnere og som hjælpere til at reflektere, er der mulighed for både at berige den enkelte og fællesskabet. Den rammesatte læring bygger på og fordrer intersubjektiv meningsforhandling, hvorigennem kollektivet udvikler viden.

2. del – Case: Indførelse af Offentlig Leadership Pipeline i kommunens Center Ældre

Casen drejer sig om indførelse af Offentlig Leadership Pipeline (OLP) i en mindre jysk kommune i 2014. Inspirationen kom fra andre omkringliggende kommuner, der med gode resultater havde arbejdet med OLP-konceptet. Kommunen valgte at lade det være op til lederne af kommunens centre, i hvilken takt OLP skulle indføres, og Center Ældre, der organiserer kommunens plejetilbud til ældre, var det første center, der valgte at arbejde med konceptet. Da OLP som koncept specifikt har fokus på forskellighederne i udøvelsen af ledelse på de forskellige hierarkiske niveauer, er det vigtigt kort at beskrive kommunens organisatoriske set-up i grove træk (se figur 1 med oversigt over kommunens organisatoriske niveauer).

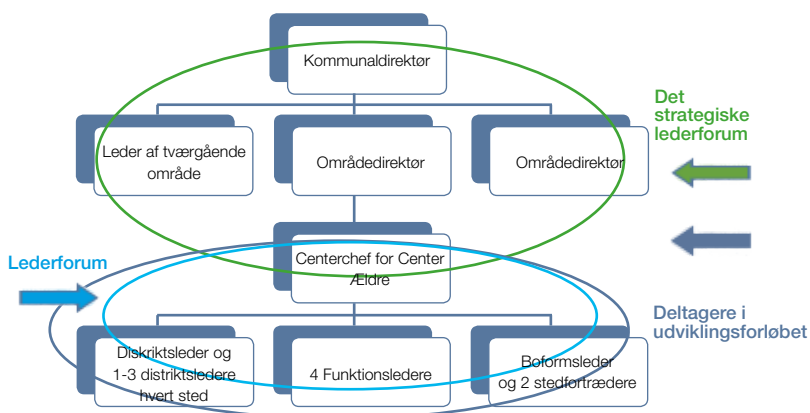


Fig. 1. Oversigt over organisatoriske niveauer i casekommunen.

Den øverste ledelse består af kommunaldirektøren og 3 direktører, hvoraf den ene organisatorisk har Center Ældre i sit område. Center Ældre er et ud af kommunens 8 centre og ledes af en centerleder. Kommunens 8 centerledere og 4 direktører (samt 4 ledere af tværgående områder) udgør tilsammen det strategiske ledelsesforum. Center Ældres ledelsesgruppe består udover centerlederen af 7 distriktsledere, en boformsleder og nogle funktionsledere. Funktionslederne leverer ydelser til distrikterne på tværs af disse (bl.a. visitation, køkkenservice og teknisk service) og benævnes af centerlederen som 'de enestående ledere' – et ordspil, der går på, at funktionslederne ikke er ledere af andre ledere, som de øvrige ledere i dette niveaus ledergruppe. De 7 distriktsledere driver 10 plejecentre og har kontakt til 600 borgere og har derved en lang række opgaver til fælles. De har mellem 1 og 3 assisterende ledere knyttet til distriktet mens boformslederen har to stedfortrædere tilknyttet på deltid. De assisterende ledere og stedfortræderne er ikke med i ledergruppen.

Centerlederen er nyansat og den sidste i en række af centerledere, der ofte har holdt kort tid på posten. Hun er den 3. centerchef på 2 år og årene før har også været turbulente mht. centerchefstillingen. Dertil kommer, at centeret under den aktuelle proces tillige mister deres direktør for området.

I foråret 2014 og hen over sommeren igangsættes og gennemføres et udviklingsforløb i Center Ældre, der skal implementere Offentlig Leadership Pipeline i centeret. I det følgende fremstilles casen i koncentreret form med fokus på 1) baggrund og behov for udviklingsforløbet, 2) ledernes deltagelse i udviklingsforløbet og 3) ledernes udbytte af udviklingsforløbet. Casen belyses primært med materiale fra semistrukturerede interviews med forskellige relevante aktører, men der suppleres tillige med udsagn og indtryk fra observationerne fra udviklingsforløbets tre workshops¹.

Baggrund og behov for igangsættelse af udviklingsforløbet

De forskellige interessenter kan redegøre for en lang række grunde til at OLP-udviklingsforløbet er iværksat i kommunen og at det giver god mening for Center Ældre. De mange grunde retter sig mod to forskellige typer af behov: de strukturelle og de kulturelle.

1 Datamaterialet omfatter følgende: Semistrukturerede interviews med centerlederen, udviklingskonsulenterne og repræsentanter fra ledergruppen, observation af et indledende møde mellem ledergruppen og udviklingskonsulenterne, 4 seminar dage (2 + 1 + 1), hvor ledergruppen og gruppen af assisterende distriktsledere arbejdede med indførelse af OLP. I det følgende er begreber og sætninger citeret fra deltagerne markeret med citationstegn.

De strukturelle behov

I Center Ældre opleves et behov for større ensretning af ledelsesopgaver, roller og forventninger. Der er behov for at gøre tingene mere ens og der er behov for at gøre det tydeligt, hvad der forventes af ledere på de forskellige ledelsesmæssige niveauer. Kommunen har som beskrevet været igennem en turbulent periode med mange skift på centerlederposten og mange midlertidige konstitueringer af distriktsledere, der har betydet, at organisationens samlede ledelsesudvikling har ligget stille, mens de enkelte distrikter har udviklet hver deres særlige måde at fordele arbejdet mellem distriktsleder og assisterende distriktsleder på, med det resultat, at der nu er stor forskel imellem distrikterne i forhold til, hvilke opgaver distriktslederen og de assisterende distriktsledere skal tage sig af. Dette giver problemer med arbejdsdeling og forventninger, når en (assisterende) leder flytter fra et område til et andet.

Fra et HR-perspektiv er der også støtte til OLP-projektet. Indførelsen af OLP-konceptet og velbeskrevne ledelsesprofiler på de forskellige hierarkiske niveauer vil gøre det nemmere at evaluere de nuværende ledere og profilerne kan bruges til at igangsætte målrettet lederudvikling. Derudover vil profilerne kunne bruges som redskab i rekrutteringsøjemed. Hvis disse muligheder skal udnyttes kræves det, at kommunens HR-værktøjer udvikles, således at profilerne integreres i lederudviklingssamtaler (LUS) og kommunens rekrutterings- og ansættelsesværktøjer. Det er primært de udviklingskonsulenter, der deltager i forløbet fra kommunens HR-afdeling, der har fokus på, at profilerne kan bruges til rekruttering, evaluering og udvikling af kommunens ledere.

De kulturelle behov

Efter turbulente år, hvor ledelse ikke har været på dagsordenen, er der behov for at tale om, hvordan ledelse skal bedrives og hvad der skal til for at bedrive god ledelse. I flere år med skiftende centerchefer har distriktslederne prioriteret at få driften til at fungere, og de fælles samtaler har skullet løse konkrete driftsmæssige udfordringer. Derved er diskussionerne om ledelse blevet nedprioriteret. Der er således i kommunen opstået en situation, hvor der er stort behov for at tale om ledelse og diskutere gensidige forventninger internt i lederteamene. Der er ganske vist organisatorisk indført assisterende distriktsledere, men indholdet i funktionen er ikke klarlagt. Betegnelsen 'assisterende distriktsleder' peger ikke på et selvstændigt ledelsesrum med særlige opgaver og ansvarsområder, men signalerer blot, at man assisterer distriktslederen i hendes gøremål. Det kan derfor være uklart for fx medarbejdere og borgere, hvad den assisterende distriktsleder har kompetence til at beslutte.

På denne baggrund er der behov for at udvikle distrikternes ledelsesteams

og få diskuteret, hvordan der kan skabes et selvstændigt ledelsesrum til de assisterende distriktsledere. Det er det ledelsesrums roller og forventninger, som OLP kan hjælpe med at italesætte, definere og tydeliggøre. Fokus er på at skille de to ledelsesrollers opgaver ad, således at distriktslederne får tid til at beskæftige sig med udvikling og samarbejde på tværs, mens de assisterende distriktsledere kører den daglige drift.

Derudover er der behov for at skabe et stærkere fællesskab blandt lederne. Der bliver af udviklingskonsulenterne talt om behov for 'fælles sprog' og 'styrket samarbejde' på det indledende møde mellem udviklingskonsulenterne og ledergruppen. Uenigheder er før blevet løst uden fælles konsensus, men ved at lederne hver især har gjort, som de mente var bedst ude i deres 'huse', og der har således ikke været fælles fodslag. Ledergruppen opleves generelt ikke at være tilstrækkelig samarbejdet.

Afslutningsvis har centerlederen som ny leder behov for at lære ledergruppen at kende og udvikle relationer til gruppen og hendes fokus er tillige primært på behovet for udvikling af ledelseskulturen. Det handler om at benytte forandringsprojektet til at opnå ledelsesudvikling og -forandring.

Ledernes deltagelse i udviklingsforløbet

Umiddelbart synes der at være et godt match mellem de udfordringer, de forskellige aktører påpeger, og så det valgte koncept for ledelsesudvikling. Offentlig Leadership Pipeline (OLP) (Dahl og Molly-Søholm, 2015) er en version af et kendt amerikansk ledelseskoncept (Leadership Pipeline) (Charan, Drotter og Noel, 2001), der er tilpasset forhold i den danske offentlige sektor. Konceptets kerne er, at 'god offentlig ledelse skal defineres ud fra det leder-niveau, man er leder på' (Dahl og Molly-Søholm, 2015, s. 22). Det er vigtigt at kigge på de organisatoriske ledelsesniveauer og blive bevidst om, at der er forskel på den måde, man skal bedrive ledelse på alt efter, hvor man som leder befinder sig i 'pipelinen' (hierarkiet) i organisationen. I OLP-termer taler man om følgende ledelsesniveauer i pipelinen: 1) Ledere-af-medarbejdere, som skaber resultater gennem andre, 2) ledere-af-ledere, der skaber resultater gennem ledere, 3) den funktionelle chef, der skaber resultater gennem en sammensat del af organisationen og endelig 4) topchefen, der skaber resultater gennem hele organisationen (ibid., s. 23). Hvis man bevæger sig mellem de forskellige ledelsesniveauer, skal man tillære noget, aflære noget andet og bibeholde noget tredje mht. færdigheder, prioriteter og arbejdsværdier. Konceptet giver derfor deltagerne mulighed for at reflektere over, hvilke kompetencer, færdigheder og arbejdsværdier de finder vigtige for ledere på et bestemt niveau og dermed også over, hvad der adskiller ledere på de forskellige niveauer.

I praksis deltog ledere og assisterende ledere i et seminarforløb tilrettelagt af interne udviklingskonsulenter i samarbejde med centerlederen. Forløbet var tilrettelagt som et aktionslæringsforløb, hvor tanken var, at deltagerne på seminarerne diskuterede sig frem til ledelsesprofiler på henholdsvis leder-af-ledere og leder-af-medarbejdere og efterfølgende justerede dem som følge af, at de blev prøvet af i praksis i tiden mellem seminarerne.

I en efterrefleksion over 1. seminar ser udviklingskonsulenterne tilbage og er lidt bekymrede over udbyttet. Det synes at være vanskeligt for deltagerne 'at ramme det rigtige niveau'. De bliver for detaljefokuseret i deres beskrivelser, således at profilerne af og til får karakter af funktionsbeskrivelser i stedet. Som en af udviklingskonsulenterne udtrykker det: "[Vi skal] hæve niveauet, så man ikke går ind og snakker dagligdagsopgaver, når vi snakker Leadership Pipeline, men vi [i stedet] snakker ... det dér: Hvad er det, jeg skal tillære? hvad er det, jeg skal aflære? ... Fordi ... jeg [havde] i hvert fald en fornemmelse af, at det blev lidt for meget ned i detaljerne". Men det er en balancegang, hvor meget udviklingskonsulenterne skal sætte dagsordenen og styre dialogen og hvor meget råderum lederne selv skal have til at diskutere det, de finder relevant. Jo mere lederne finder det relevant, jo lettere vil det være at undgå, at projektet blive 'en skuffeting', hvilket flere udtrykker bekymring for.

På den anden side er der fare for, at lederne ikke får nok læring ud af at arbejde med konceptet, hvis de ikke lader sig forstyrre af det, og får diskuteret nogle andre aspekter end de plejer. Der er en tendens til, at de i lige så høj grad diskuterer kendte problemer som funktionsbeskrivelse og snitflader som de nye OLP-specifikke temaer angående ledelsesprofiler og forskellen mellem lederne i pipelinen. Deltagerne er meget optaget af 'klare mål, klare rammer og klare roller' og taler 'forventningsafstemning' mellem de to niveauer, hvilket peger på, at de fortolker deres opgave som at skille de to niveauer ad ved at beskrive, hvem der gør hvad hvornår og med hvilken kompetence. Det er ikke helt det samme som at diskutere, hvilke forskellige færdigheder, arbejdsværdier og prioriteter der knytter sig til de enkelte ledelsesniveauer i pipelinen.

Igennem alle 3 seminarer vedbliver det for nogle at være vanskeligt at løsrive sig fra at fokusere på driften. Følgende observation tydeliggør dette: "De hopper over i en snak omkring det at lave vagtplaner..." (observation 3. seminar), og deres proces kommenteres selv af en af de assisterende ledere: "Vi er hurtige til at tale drift – også fordi, det ikke er så ofte vi mødes".

Lederne lufter tillige deres bekymring for, om arbejdet på seminarerne giver mening bredere i organisationen. Skal de selv sidde og definere, hvilke færdigheder, arbejdsværdier og prioriteter der er vigtige på de forskellige niveauer?

Har de øvrige ledelseslag ikke nogen holdning til det? Og bliver det så ikke meget forskelligt fra center til center?

En anden ting, som bliver tydelig efterhånden er, at ikke alle lederne passer ind i OLP-skabelonen. 'De enestående' ledere har ikke nogen ledere under sig, så de er faktisk ikke ledere-af-ledere, men ledere-af-medarbejdere, alligevel er de med i gruppen af ledere-af-ledere. Det, at konceptet ikke passer til deres ledelsesrum, gør, at de har vanskeligt ved at se anvendeligheden af konceptet. Boformen er tillige lidt anderledes end distrikterne. Boformen har to deltidsstedfortrædere og de føler, at deres største problem er, at de skal skifte mellem at være i rollen som medarbejdere og ledere-af-medarbejdere.

Konceptet passer generelt bedre til distriktslederne, men nogle få distriktsledere har alligevel lidt vanskeligt ved at se nytten af det. En af disse er i den situation, at hun og hendes assisterende leder sidder dør om dør og løbende taler om tingene. De oplever deres lille team som sammenspillet og såfremt der er udfordringer, tager de dem i dagligdagen på kontoret. De øvrige distriktsledere kan i højere grad se sig selv i OLP-konceptet. De kan se, at modellen kan være med til at skabe værdi for deres lederteam og gøre en positiv forskel. De tager den derfor i højere grad til sig og bruger OLP som omdrejningspunkt for deres indbyrdes forventningsafstemning og udvikling af de assisterende ledeses selvstændige ledelsesrum. De fortæller, at OLP "har understøttet vores proces" og tydeliggjort arbejdsdelingen mellem distriktslederen og den assisterende distriktsleder, ligesom profilerne kan være oplæg til diskussion, hvis der opstår tvivl om de to lederniveauers ledelsesrum.

Ledernes udbytte af forandringsprojektet

Som skildret i det foregående, er der forskel på ledernes udbytte af forandringsprojektet. Funktionslederne ('de enestående' ledere) har som beskrevet ikke kunnet udnytte konceptet ift. deres praksis, da de er ledere-af-medarbejdere, men organisatorisk placeret i ledergruppen, der har til opgave at være leder-af-ledere. Skabelonen passer derfor ikke helt med det organisatoriske set-up og det betyder, at det er vanskeligt for funktionslederne at se sig selv i konceptet. Boformen har heller ikke, som beskrevet, kunnet udnytte konceptet til at skabe forandring, igen fordi konceptets pasform ikke stemmer overens med enhedens særlige organisering med to deltidsstedfortrædere. Derudover er der som beskrevet nogle distriktsledere, der har vanskeligt ved at udnytte OLP til at skabe forandringer. Selvom distriktslederne organisatorisk passer ind i konceptet, så betyder det at være et lille team, der arbejder tæt sammen på daglig basis og har gjort det i flere år, at teamet har så indarbejdede (velfungerende) rutiner, at det er vanskeligt

at bruge konceptet til at gentænke samarbejdsrelationen og udvikle den – også selv om de faktisk anerkender behovet for at udvikle samarbejdet.

De ledere og lederteams, der har kunnet profitere mest af forandringsprojektet, har været nyetablerede teams med flere assisterende ledere og dermed en mere kompleks organisering. De har haft behov for at diskutere de forskellige lederroller og deres indbyrdes relationer for at få deres samarbejde til at fungere i praksis. De er optaget af ledelse og hvad det vil sige at lede på de forskellige niveauer og derfor bliver det også tydeligt for dem, at OLP ikke kan stå alene, da OLP ikke giver et bud på, hvilke personlige kompetencer de forskellige ledere har og hvordan de kan udnytte de forskellige personlige tilbøjeligheder og styrker i deres fælles udførelse af ledelsesopgaven.

Opsummerende er indtrykket, at OLP-konceptet er nyttigt for de nye ledelsesgrupper, der skal til at udvikle sig til ledelsesteams, da det skaber klarhed over rammer og roller og definerer et selvstændigt ledelsesrum til de assisterende ledere. Roller og opgaver er dog dagligt til diskussion, så i virkelighedens 'profiler' er der mere overlap mellem niveauerne end de beskrevne profiler giver udtryk for. Til gengæld er der også en række ledere, der ikke oplever OLP så relevant, nogle fordi konceptet ikke passer med deres organisatoriske placering og ramme, og andre fordi de oplever, at deres nære ledelsesteam har fordelt opgaverne mellem niveauerne, hvorfor konceptets budskab af dem opleves som 'ny vin på gamle flasker'.

3. del – Analyse: Projektets 'læringsmiljø'

I det følgende diskuteres konceptet som pædagogisk rammesætning om udviklingsorienterede læreprocesser. I første del af kapitlet blev der argumenteret for, at et læringsrum måtte have 4 bestemte karakteristika for kunne facilitere udviklingsorienterede læreprocesser i praksis. I det følgende diskuteres, i hvilken udstrækning konceptet og den forandringsproces, der blev gennemført for at implementere konceptet i organisationen, lever op til disse karakteristika og derved muliggør udviklingsorienterede læreprocesser.

Den første betingelse – pædagogisk rammesætning

Den første forudsætning er, at der overhovedet er en pædagogisk rammesætning. Det betyder, at man bryder med dagligdagens drift og skaber rammerne for, at deltagerne kan løsrive sig fra driften og skifte mentalt fokus, og fokusere på læring i stedet.

Centerchefen har sammen med interne udviklingskonsulenter designet et udviklingsforløb over tre gange (2 + 1 + 1 dag). Det er tænkt som et aktionslæringsforløb, hvor deltagerne skiftevis er på kursus, hvor de arbejder med at konkretisere leadership pipeline-konceptet, og efterfølgende prøver det af i praksis og drager erfaringer, der så bruges til at justere anvendelsen af konceptet. Sådanne cyklusser af bearbejdning af konceptet efterfulgt af praktisk anvendelse, efterfulgt af fornyet refleksion og bearbejdning, efterfulgt af ny praktisk anvendelse, kan gentages så længe det er meningsfuldt at justere på konceptet. Madsen har formelsat denne type aktionslæring på følgende måde: $L = Q (A, L) + R + P$. (delta) signalerer, at der sker en tilvækst i læring (L) over tid og aktionslæringsformlen siger at:

læring (L) i fællesskab, [bliver] opnået gennem udsørgende undersøgelse (Q) og refleksion (R) i forhold til deltageres projekthandlinger (A) ... P står for planlagt og tilpasset undervisning, som måske og måske ikke er koblet på de øvrige processer. (Madsen, 2015, s. 85).

Aktionslæringsdesignet er en relevant pædagogisk rammesætning, da den indebærer, at de øvrige 3 nødvendige betingelser for udviklingsorienteret læring tillige er til stede. Indbygget i aktionslæring er fordringen om, at læring sker gennem 'udsørgende undersøgelse' (ibid.), dvs. en refleksionsfremmende dialog mellem flere medlemmer i fællesskabet. Derudover er de gentagne cyklusser mellem kursus med mulighed for refleksion og bearbejdning og arbejde, hvor konceptet afprøves og der drages erfaringer med at tilpasse konceptet, nødvendige for at lederne kan udvikle deres egen måde at bruge konceptet på i praksis, hvorved det kan skabe værdi i deres egen ledelsespraksis.

Designet er derfor, ud fra pædagogiske betragtninger, meget relevant, ift. at understøtte lederne arbejde med at omsætte konceptet til praksis. Men et er den pædagogiske rammesætning, noget andet er, hvordan den leves ud i praksis. Var der faktisk gode muligheder for udsørgende undersøgelse? Var diskussioner og refleksioner tilrettelagt, så det var de relevante fællesskaber, der diskuterede konceptet? Gennemførte deltagerne rent faktiske 'projekthandlinger' mellem kursusgangene, hvor de forsøgte at omsætte konceptet i praksis? Osv. Svarene på dette vil vi nærme os i det efterfølgende.

Den anden betingelse – mulighed for refleksion

Der er bestemte aktiviteter i et udviklingsforløb, der giver mulighed for refleksion. Det er aktiviteter, hvor de enkelte personer stimuleres til at tænke på en anden måde end de plejer om deres arbejdsituation. Det centrale ved refleksionen er, at den udvider eller bryder med den enkeltes allerede etablerede forståelse. Gennem refleksionen kommer personen til at tænke på noget, vedkommende ikke har tænkt på før, eller formulere sig på en måde, der er ny for vedkommende. Refleksion er tæt forbundet med begrebet *meningsskabelse*. Når vi oplever, at noget ikke er, som vi troede eller forventede eller vi står overfor noget, vi ikke forstår, så forsøger vi at skabe mening med situationen, ved at reflektere over den. I en læringssammenhæng bør der derfor være aktiviteter, hvor der er mulighed for at reflektere over og forstå det, der skal læres. I casen er disse aktiviteter fx gruppediskussioner, hvor profilerne for henholdsvis leder-af-ledere og leder-af-medarbejdere diskuteres og defineres. En anden aktivitet er de opsamlinger, der foregår i plenum, hvor alle hører om og kan kommentere på hinandens arbejde. Disse aktiviteter giver mulighed for gensidig inspiration og i og med at profilerne skal defineres, så kræver det et samarbejde, hvor opfattelser præsenteres og sandsynligvis også i en vis udstrækning udfordres.

På den anden side tyder observationer fra casen også på, at det tilstrækkelige refleksionsniveau ikke altid nås. Når deltagerne taler vagtplaner og mere generelt drift, så er de optaget af arbejdsdagens udfordringer og på den måde er de mentalt *på* arbejde og dermed også mentalt *fraværende* fra kurset. Mere konkret kan den manglende grad af refleksion ses ved, at udviklingskonsulenterne er 'bekymrede for udbyttet'. De oplever ikke, at deltagerne bruger konceptet til at reflektere tilstrækkeligt over, hvad man skal tillære, aflære og bibeholde mht. færdigheder, prioriteter og arbejdsværdier i overgangen fra et ledelsesniveau til et andet. I stedet anvender deltagerne skemaerne til at diskutere, hvilke opgaver der ligger på de to ledelsesniveauer. De får derved ikke udnyttet konceptets potentiale tilstrækkeligt til at diskutere og udvikle ledelse i organisationen.

Nogle mister, som vi har set, motivationen: 'De enestående', forstandere/stedfortrædere og de miniteams, der allerede er velsammen-spillede. De øvrige har god gavn af at trække de to niveauer fra hinanden og definere selvstændige ledelsesrum for dem.

Den tredje betingelse – udgangspunkt i praksis

Når man diskuterer mulighederne for arbejdspladslæring, inddrages ofte tre typer af aktører: uddannelsesinstitutionerne, arbejdspladsen og medarbejderne. Helt overordnet har disse tre aktører både egne interesser (der kan være i modstrid med de øvrige interesser) og overlappende interesser. I et studie af en række virksomhedsforlagte undervisningsforløb var konklusionen, at jo mere overlappende interesser, aktørerne havde, jo mere profiterede deltagerne af forløbene (Hviid m.fl., 2008). En situation, hvor der var solidt overlap af interesser, kunne være, hvis *virksomheden* var meget interesseret i, at medarbejderne skulle tilegne sig bestemte kompetencer af væsentlighed for arbejdsvaretagelsen, og *uddannelsesinstitutionen* tilpassede det faglige indhold og pædagogikken i forhold til virksomhedens og medarbejdernes behov og *medarbejderne* ydermere også kunne se det relevante i at gennemføre kurset – enten fordi de anså det for vigtigt for at varetage deres job eller fordi de fandt det personligt spændende og berigende. Hvis et forløb således har overlap af interesser, har det positiv betydning for udfaldet af forløbet. Det er derfor vigtigt at afsøge de relevante aktørers interesser og overveje, om de er tilstrækkeligt overlappende og sammenfaldende.

Når der er tale om et internt udviklingsprojekt, er uddannelsesinstitutionen som aktør skiftet ud med nogle andre, fx et konsulentfirma – eller, som i dette tilfælde, interne udviklingskonsulenter bl.a. fra HR-afdelingen. Der er således en række aktører i projektet: 1. Deltagerne: lederne og de assisterende ledere; 2. Arbejdspladsen: den øverste ledelse og HR-funktionen; samt 3. 'Underviserne': de interne udviklingskonsulenter.

I beskrivelsen af casen blev det tydeligt, at der var både nogle strukturelle og nogle kulturelle behov i spil og at de forskellige aktører havde forskellige behov (eller rationaler). På den ene side er der den øverste ledelses (og HR-funktionens) behov for at få mere styr på den ledelse, der bedrives i organisationen. Dette kan opnås gennem mere fokus på ledelse og udvikling af ledelse gennem tilegnelse af fælles sprog og fælles forståelse af krav til ledelse på de forskellige niveauer. Når ledelsen får et fælles sprog, og der sættes begreber på den tavse viden knyttet til praktisk udførelse af ledelsesopgaver, så kan ledelse diskuteres, reflekteres, udvikles, evalueres og kontrolleres.

Lederne på deres side har behov for at løse nogle konkrete problemer i deres daglige praksis. De har i årevis været overladt til dem selv pga. stor udskiftning på centerlederposten og de har måttet prioritere

den daglige, lokale drift frem for tværorganisatoriske, strategiske projekter. Deres læring har været erfaringsbaseret og tilpasningsorienteret og fokuseret på, hvad der virkede i dagligdagen. De har udviklet det indbyrdes samarbejde mellem distriktsleder og assisterende distriktsledere gennem gensidig daglig tilpasning. Den konkrete opgave- og rollefordeling er emergeret gennem den praktiske udførelse af aktuelle ledelsesopgaver.

Både for distriktslederne og de assisterende distriktsledere kan deltagelsen i OLP-projektet være en stor udfordring, da konceptet betyder en tydelig adskillelse af de to ledelsesniveauer, hvor grænserne før har været mere flydende. De assisterende distriktsledere skal have defineret deres selvstændige ledelsesrum, som de skal udfylde og som indeholder nogle af de roller, som distriktslederne før påtog sig. Distriktslederne skal for deres part holde op med at understøtte driften i samme udstrækning som før. De skal trække sig fra driften og overlade det til de assisterende distriktsledere, for i stedet at fokusere på strategiske og udviklingsmæssige sider af ledelse. Rollerne skal derfor redefineres og deres indbyrdes samarbejde skal udvikles, og når rollerne redefineres kræver det potentielt nye kompetencer at udfylde de nye roller. Distriktslederne skal derudover udvikle deres ledelsesstil, så de viser tillid til, at de assisterende ledere kan klare opgaven selv, samtidigt med at de bakker dem tilstrækkeligt op, og de assisterende ledere skal påtage sig de opgaver og den ledelsesstil, der hører med til at være 'daglig leder' og som består af andet og mere end at lave vagtplaner, bl.a. at understøtte medarbejdernes kompetenceudvikling.

Hele denne omstilling kræver naturligvis også opbakning fra de øvre ledelseslag, der ligeledes redefineres i takt med den ændrede distribuering af ledelsesopgaver i organisationen.

De strukturelle og de kulturelle behov kan potentielt være modsættede og spænde ben for hinanden. Hvis man udelukkende fokuserer på at få sat ord på ledelse, definere det og dokumentere det, så kan det blive en abstrakt og udvendig øvelse, lederne indgår i, for at tilfredsstille et ydre krav fra den øverste ledelse. Man får sat den daglige praksis på begrebsmæssig formel og får beskrevet niveauernes ledelsesprofiler, så disse tilfredsstiller opgavestillerne, men uden at øvelsen påvirke eller ændrer lederens måde at lede på. Meningen mistes såfremt arbejdet med profilerne og den daglige ledelsespraksis ikke gensidigt beriger og udvikler hinanden, men gennemføres som dekkede aktiviteter.

På den anden side kan de strukturelle og de kulturelle behov me-

get vel virke gensidigt befrugtende på hinanden, hvor ledelse fx kan styrkes, hvis man diskuterer den, forhandler meningen med den og begrebsliggør den, dvs. hæver erkendelser ud af den enkelte leders egen selvforståelse og gør dem til genstand for fælles refleksion. Hvorvidt forandringsprojektet skabte kobling mellem udefra kommende krav om at sætte ledelse på OLP-formel og de indefra oplevede udfordringer med rollefordeling og forventningsafstemning blev afgjort af meningsforhandlingen i ledelsesteamene.

Den oplevede relevans af kurset er afgørende for det læringsmæssige udbytte af et udviklingsprojekt. Og de, der fik mest ud af forløbet, var de teams, hvor konceptet og kurset nøje matchede deres behov for at udvikle deres ledelsesteam.

Den fjerde betingelse – centrering i praksisfællesskabet

Praksisfællesskabet og udviklingen af dette hænger nøje sammen med mulighederne for at udvikle ledelse igennem udviklingsforløbet, men også med mulighederne for på sigt at styrke ledelse i dagligdagen. Vel fungerende praksisfællesskaber er bl.a. kendetegnet ved deres evne til at formidle den viden, der findes distribueret i fællesskabet (Lave og Wenger, 1991). På den måde er læring tæt forbundet med deltagelse i praksisfællesskaber. Casen tager udgangspunkt i en situation, hvor ledelsespraksisfællesskabet fungerer på et lavt niveau. Wenger beskriver et praksisfællesskab som kendetegnet ved tre elementer: Gensidigt engagement, forhandling af fælles virksomhed og fælles repertoire (Wenger, 1998), og i casen beskrives, hvordan ledergruppen, bl.a. pga. en år-række med hyppige udskiftninger af centerlederen, er i en tilstand, hvor lederne koncentrerer sig om deres egne, lokale afdelinger. I stedet for at tage diskussionerne og skabe enighed på tværs af ledergruppen, er det blevet sådan, at hver leder har løst problemerne på sin egen måde i sit lokalområde. Niveaue af gensidigt engagement, interessen for at forhandle fælles virksomhed og fælles repertoire, der bl.a. handler om et fælles sprog, synes således at være lavt, og det er åbenlyst, at en styrkelse af ledelsesfællesskabet i retning af større gensidig interesse, mere interaktion og meningsforhandling om væsentlige ledelsesudfordringer vil styrke læring og udvikling af ledelseskompetence i organisationen.

I casen er det alle lederne i centeret, der er inviteret til at deltage og dertil kommer alle deres assisterende ledere. Med denne deltagergruppe er der gode muligheder for, at deltagerne både kan udvikle de

små lokale ledelsesteams bestående af en distriktsleder og en til tre assisterende distriktsledere og at de kan udvikle det store ledelsesteam i centeret på tværs af de enkelte afdelinger. Dertil kommer, at da det er fællesskaberne, der deltager, kan de umiddelbart fortsætte arbejdet i lokale praksisfællesskaber og har ikke udfordringer med at skulle transformere viden fra kursusrummet til deres lokale praksisfællesskaber. Det betyder, at der er gode muligheder for, at det, der aftales på kursusgangene, også er levedygtigt i praksis efterfølgende.

Konklusion

Konceptet, der kommer 'ovenfra' eller 'udefra', har indlejret i sig en problematik om mening, da one-size-fits-all netop *ikke* passer til alle, og derfor giver konceptet ikke praktisk mening for alle. Såfremt der er gode muligheder for at tilpasse konceptet til egne praksisproblemer, fx ved at man kan bruge dele af konceptet og udelade andet eller ved at konceptet gøres meget fleksibelt i sin natur og bygger på, at deltagerne selv skal konstruere indhold gennem læringsprocesserne, så er der gode muligheder for, at deltagerne kan få nytte af konceptet. Er konceptet derimod rigidt og kræver, at man følger bestemte trin, tilpasser sig forskellige skemaer (el. lign.) eller mangler der mulighed for, at deltagerne kan præge indhold og konklusion via egne input (gerne kvalificeret af egen eller fælles refleksion), så er der mindre mulighed for læring og udvikling af arbejdspraksis. Afgørende her er ikke kun designet af konceptet, men tillige den konkrete udviklingsproces, der er tilrettelagt for, at deltagerne kan tilegne sig konceptet.

For at den nødvendige fleksibilitet kan opnås, er der blevet argumenteret for, må fire nødvendige betingelser opfyldes: Der skal være en *pædagogisk rammesætning* af læring, der indeholder mulighed for *refleksion* og som tager *udgangspunkt i de praktiske problematikker*, som deltagerne oplever som relevante, og forløbet bør være *centreret i deltageres praksisfællesskab*, da udvikling af fællesskabet er afgørende for mulighederne for at omsætte det lærte til dagligdags praksis.

I analysen af den konkrete case var der en stærk pædagogisk rammesætning gennem et aktionslæringsdesign og det blev tillige vurderet positivt for mulighederne for at styrke praksisfællesskaberne, at det netop var medlemmer af både det store og tværgående lederfællesskab og de små lokale lederfællesskaber, der var deltager i forløbet. Mht. mulighederne for refleksion, så blev det påpeget, at nok var der mulighed

for at forhandle mening i grupperne, men forløbet var ikke designet, så der fandt tilstrækkelig 'udspørgende undersøgelse' sted. Dette kunne have bragt refleksionen endnu videre. Derudover viste analysen af casen, at der var udfordringer mht. kriteriet om at tage udgangspunktet i praksis, da der var visse ledere, forløbet ikke var relevant for (pga. deres organisatoriske placering) og da der tillige var ledere, der ikke kunne få øje på relevansen. For disse var der ikke et tilstrækkeligt match mellem deres udviklingsbehov og de læringsmuligheder, som konceptet gav. Konceptet gav mest mening for de mere komplekse ledelsesgrupper (3-4 gruppemedlemmer på 2 forskellige ledelsesniveauer med opgaver på flere forskellige adresser).

Analysen af udviklingsprocessen belyste således baggrunden for, at nogle af deltagerne fik stort udbytte og andre fik mindre udbytte af forløbet, og den peger også på, hvad der kan styrkes for i højere grad at kunne facilitere læring gennem et udviklingsforløb.

Litteraturliste

- Alrø, H.; Kristiansen, M. (1998) *Supervision som dialogisk læreproces*, Aalborg Universitetsforlag.
- Argyris, C.; Schön, D.A. (1996) *Organizational Learning II. Theory, method and practice*, Addison-Wesley.
- Billett, Stephen (2001) *Learning in the workplace*, Crows Nest, Allen & Unwin.
- Charan, R.; Drotter, S.; Noel, J. (2001) *The leadership pipeline: How to build the leadership-powered company*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Dahl, K.; Molly-Søholm, T. (2015) *Leadership Pipeline i den offentlige sektor*, Dansk Psykologisk Forlag.
- Dreyfus, H.; Dreyfus, S. (2012) 'Fem stadier af færdighedstilegnelse – fra nybegynder til ekspert', Illeris, K. (red.), *49 tekster om læring*, Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Ellström, P. (2002) 'Time and the Logics of Learning', *Lifelong Learning in Europe*, 7(2), ss. 86-93.
- Engeström, Yrjö. (1986) 'The Zone of Proximal Development as the Basic Category of Educational Psychology', *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 8(1).
- Frimann, S.; Keller, H.D.; Thomassen, A.O. (2016) 'Udvikling af ledelse via ledelseskoncepter – hvorledes giver det mening?', Frimann, S.; Keller, H.D. (red.), *Dilemmaer i ledelse*, Aalborg, Aalborg Universitetsforlag.

- Hviid, M. K.; Keller, H.D.; Rasmussen, A.; Rasmussen, P.; Thøgersen, U. (2008) *Kompetenceudvikling i udkantsområder: Almen og praksisnær kompetenceudvikling for voksne*, Aalborg Universitetsforlag.
- Illeris, K. (red.) (2002) *Udspil om læring i arbejdslivet*, Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2003) *Voksenuddannelse og voksenlæring*, Roskilde Universitetsforlag.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning*, Engelwood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Laursen E. (2011) 'Udvikling gennem import af organisationsopskrifter', Laursen, E; Stegeager, N. (red.), *Organisationer i bevægelse – læring – udvikling – intervention*, København, Samfundslitteratur.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991) *Situated learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Madsen, B. (2015) *Aktionslæringens DNA*, Aarhus, Systime.
- Mezirow, J. (2009) 'Transformative Learning Theory', Mezirow, J.; Taylor, E.W. (red.), *Transformative Learning in Practice*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Piaget, J. (1973) *Psykologi og erkendelse*, København, Hans Reitzels Forlag.
- Rogers, C. (1983) *Freedom to learn for the 80's*, Columbus Ohio.
- Schön, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

KAPITEL 6

PROACTIVE REVIEW SOM LÆRINGSRUM FOR ONLINE-LEDERE



Udviklingen i informationsteknologien har gjort det muligt for organisationer at etablere samarbejde på tværs af store geografiske afstande, hvor medarbejdere og ledere opholder sig i forskellige lande, og derfor kun sjældent eller måske aldrig mødes fysisk, men altid samarbejder og kommunikerer online. Kapitlet tager udgangspunkt i, at ledelse er en social praksis, der i dette tilfælde udfolder sig i en global IT-virksomhed præget af tilpasninger til en uforudsigelig fremtid med hurtige forandringer og flertydighed til følge. Kapitlet beskriver et semi-struktureret læringsrum – 'proactive review' – hvor lederen lærer af erfaringer skabt i hans/hendes online-team – enten alene eller sammen med kolleger fra andre teams. Proactive review er baseret på dialog, som sikrer, at læring skabes i interaktion mellem teamets medlemmer gennem refleksioner over praksisser. Problemformuleringen er:

Hvordan kan lederens læringsrum beskrives, når medarbejdere og leder udelukkende er til stede online, og når samarbejde og læring medieres af Informations- og Kommunikations Teknologi (IKT)?

Intro

Den teknologiske udvikling har gjort det muligt for organisationer at sammensætte online-teams, hvor medarbejdere og ledere opholder sig på forskellige lokaliteter adskilt af store geografiske afstande, men det viser sig vanskeligt at samarbejde, kommunikere og kontrollere

arbejdsprocesser online (Flyverbom, 2012; Hinds og Mortensen, 2002; Schramm og Diederichsen, 2011). Hertil kommer, at arbejdsprocesser, produkter og services hele tiden forandrer sig, fordi teknologien og organisationen påvirkes af en verden i konstant udvikling og forandring (Flyverbom, 2012). Forandringsprocesserne indebærer, at medarbejdere og ledere må lære det, der er nødvendigt for at udøve deres job. Målet med lederens læringsaktiviteter er, at læringsudbyttet kan omsættes til organisatorisk værdi. At arbejde og at lære online påvirker bl.a. ledelsesformer og relationer (Schramm og Diederichsen, 2011), hvor de implicerede skal kunne håndtere kompleksitet. De ved ikke på forhånd, hvad de skal lære, hvilket gør refleksivitet og samskabelse nødvendig.

Dette kapitel tager ikke stilling til, om ledere bedst lærer ledelse gennem erfaringer i praksis eller formel uddannelse, men kapitlet giver et eksempel på, at ledere kan lære gennem refleksioner over erfaringer fra praksis – mere specifikt en onlineleder i en global IT-virksomhed, som kaldes 'Cleó'. Lederen mødes ikke fysisk med teamet, og medarbejderne i teamet mødes ikke fysisk. Det betyder, at interaktionen mellem dem er medieret af informations- og kommunikationsteknologi (IKT). Leder og team lærer af egne praksisser ved at benytte proactive review som læringsrum.

Læring

På arbejde deltager man i læreprocesser "in which practitioners acquire a new way of working while designing and implementing the new practices themselves" (Cole og Engeström, 1993, s. 30).

Dette afsnit beskriver organisatorisk læring ud fra teorier, der supplerer hinanden. Det teoretiske fundament er i dette kapitel praksisteori, som den foldes ud af Gherardi (2015); Engeströms virksomhedsteori (2001, 2007, 2013); og Engeströms (2001) og Kolbæks (2014) beskrivelser af teknologiens indflydelse på læreprocesser i organisationer.

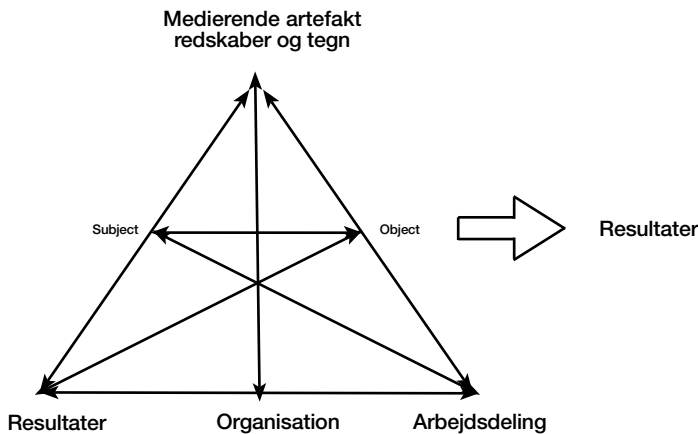
Praksisteori ser læring som konstruktion af viden i en arbejdsmæssig kontekst (Gherardi, 2015, s. 14), og praksisser er "where knowing how to go on and how to innovate the way of doing are produced, diffused, and kept" (Gherardi, 2015, s.14). Praksisser er altså noget eksisterende, som hele tiden udvikler sig, hvilket betyder, at de, som udøver praksis, hele tiden må lære. Praksisser er måder, man 'gør' noget på, og denne 'gøren' er socialt accepteret i den arbejdsmæssige kontekst. Drath m.fl. (2008) beskriver praksis som "overbevisninger omsat til handling"

(s. 652, min oversættelse). Praksisser understøttes både af harmoni og af uenigheder og konflikter (Gherardi, 2015), fordi de hele tiden er under forhandling. Så længe, praksissen er underlagt harmoni, er den nogenlunde konstant. Men ændringer i omverdenen, nye behov eller viden påvirker praksissen (Engeström, 2001), hvorfor der kan opstå uenigheder eller konflikter, som danner grundlag for udvikling af praksissen, så den passer til den nye situation (Engeström, 2001, 2007, 2013).

Virksomhedsteorien indeholder ikke en beskrivelse af, hvordan læring kan sættes i gang eller understøttes, og derfor suppleres kapitlet med 'proactive review' (Kolbæk, 2011, 2014). Sammen danner teoriene fundamentet for belysning af lederens læringsrum, der bliver stærkt påvirket af teknologien, når ledelse foregår online.

Virksomhedsteori – en model for lederens læringsrum

Ifølge Engeström (2001) lærer man i arbejdsmæssige sammenhænge for at kunne deltage i "culturally valued collaborative practices in which something useful is produced" (s. 141); hvilket gælder alle i organisationen – både ledere og medarbejdere. Læringen kan initieres af medarbejdere eller ledere på et hvilket som helst hierarkisk niveau i organisationen (Engeström m.fl., 2013).



Figur 1. Strukturen i virksomhedsteorien (Engeström, 2001, s. 135, min oversættelse)

Engeströms virksomhedsteori kan beskrive online-lederens læringsrum gennem seks elementer. Lederen (*subjektet*) ønsker at lære (*objektet*) for

at skabe bedre arbejdsprocesser, services eller produkter (*resultat*). Instrumenterne er de værktøjer, som gør det muligt for lederen at samarbejde og lære online fx teamets fælles sprog, og de IKT værktøjer, som de gør brug af i deres samarbejde og læring. Lederen er underlagt *skrevne og uskrevne regler*, og hun arbejder i en særlig kontekst, nemlig en konkret *organisation* med ledere og medarbejdere, hvor *arbejdsdelingen* bl.a. er rammesat af til rådighed stående IKT. Virksomhedsteorien beskriver seks elementer i læring i organisationer, som rummer læring i hverdagens arbejdsituationer, og Engeström (2001, 2007) fremlægger en læringsspiral som metafor for læring i organisationer.

Det, man lærer i arbejdsmæssige sammenhænge, er betinget af den historiske udvikling på lokalt plan i organisationen og mere bredt i verden udenfor. Og det, man lærer, er 'culturally valued' i en bestemt social kontekst, nemlig den organisation, man arbejder i (Fuglsang og Olsen, 2004, s. 349). Men som regel mangler et bevidst mål for læringen, en plan for læringen eller en person, som har svar på de spørgsmål eller modsigelser, der sætter læringen i gang (Engeström 2001, 2007; Engeström m.fl., 2013). Læring er snarere en integreret del af problemløsning i forbindelse med arbejdet (Engeström, 2001). Det er nødvendigt at vide, hvordan læring kan sættes i gang, eller hvad der får læringen til at fortsætte, indtil deltagerne mener, at de har fundet en løsning på modsigelsen eller skabt en ny og bedre praksis. Ifølge Engeström (2001) starter læring i en modsigelse eller ved at udfordre eksisterende praksisser. Engeström m.fl. (2013) nævner ikke, at læring kan igangsættes for at lære af gode erfaringer (Kolbæk, 2014). Som supplement til Engeström (2001, 2007) inddrages proactive review som eksempel på, hvordan ledere konkret kan lære sammen med deres team (Kolbæk, 2011).


Proactive review (PR) – et semiformelt læringsrum

Proactive review (PR) udtrykker to bevægelser, nemlig Proactive som peger fremad, og Review som peger bagud i tid. Initiativet til PR kan komme fra dem, som har løst en opgave sammen eller en leder, som opfatter opgaven og/eller erfaringerne som strategisk vigtige. Deltagerne i PR er mennesker, som har løst en opgave i fællesskab, eller de skal til at løse en opgave, som har en hvis kompleksitet og strækker sig over et stykke tid. PR kan sættes i gang for at lære af negative såvel som af positive erfaringer, og der fastsættes mål for læringen i PR. Læreprocessen indeholder en konstatering af den nuværende situation, en analyse

af fortiden og idegenerering til skabelsen af en bedre fremtid (Kolbæk, 2014).

Fundamentet i PR er en ligeværdig samtale mellem deltagerne, som deltager på lige fod uanset deres placering i den formelle organisation. PR forudsætter, at organisationen har skrevne eller uskrevne regler om, at lederen ikke ved alt og ikke har svar på alt, og organisationen skal have tiltro til, at medarbejderne er de bedste til at finde løsninger på problemer, som opstår, når de løser en arbejdsopgave – dermed bidrager PR til, at ledelse bliver til i samskabelse mellem alle i teamet – leder og ikke-ledere. Lederen skal have vilje og ressourcer til at implementere medarbejdernes løsningsforslag, så PR er baseret på tillid mellem alle i teamet og udgør et læringsrum, der fremmer fælles ejerskab til løsninger.

Dialogen i et PR startes og holdes i gang gennem syv åbne spørgsmål, som stilles i en bestemt rækkefølge, som figuren nedenfor viser (figur 2). Som forberedelse skal deltagerne identificere vigtige forhindringer eller elementer, som i særlig grad understøttede vejen mod målet. Et PR varer som regel tre timer og ledes af en uddannet facilitator (Kolbæk, 2013). Samtalen er fortrolig, og der skrives ikke referat, men deltagerne udarbejder en aktivitets- og kommunikationsplan, og de kan formulere en ledelsesudfordring – mere herom senere. Deltagerne kan være fysisk til stede gennem de tre timer, eller PR kan afholdes online. Nedenfor beskrives principperne for et PR uden stillingtagen til, om det afholdes ved fysisk tilstedevær eller online.

De syv spørgsmål i  PROACTIVE REVIEWS	Spørgsmålet rammesætter
Hvad er formålet med dette Proactive Review?	Mål for lærerprocessen
Hvad var vores mål?	Fokus på fælles erfaring, fortiden
Hvad skete og hvorfor?	
Hvad skal vi gøre næste gang?	Fokus på løsninger, der vil gøre det bedre i fremtiden
Hvad skal vi rapportere, til hvem, hvordan, hvornår?	Inddragelse af kolleger
Hvilke ledelsesudfordringer bør vi involvere topledelsen i?	Inddragelse af topledelsen
Hvad er dit personlige udbytte af dette PR?	Metarefleksion

Figur 2. De syv spørgsmål i et proactive review

”Hvad er formålet med dette proactive review?” PR expliciterer målet, som altid er at lære af erfaringerne, men dette suppleres med mere specifikke mål, der peger mod forbedrede arbejdsprocesser, services eller produkter (Elkjaer, 2003; Nonaka og Takeuchi, 1995). Den ansvarlige leder definerer formålet med et PR som et åbent spørgsmål, som indgår i invitationen, så deltagerne kan forberede sig.

”Hvad var vores mål?” afklarer det oprindelige mål, som deltagerne ønskede at opnå gennem deres samarbejde for at løse opgaven. Svarene på dette spørgsmål kan afklare, om målet ændrede sig undervejs. Hvis det er tilfældet, vil samarbejdet ofte have været ramt af uoverensstemmelser og konflikter, og PR giver mulighed for at skabe fælles forståelse for årsagerne (Kolbæk, 2011).

Spørgsmålet ”Hvad skete og hvorfor?” skaber en fælles forståelse af den fortid, som deltagerne har delt i samarbejdet om at løse opgaven. Hver deltager fremlægger sin opfattelse af forhindringer og støtter, man har mødt undervejs, og herved får kollegerne indsigt i andres refleksioner. ”Hvad skal vi gøre næste gang?” får deltagerne til at skabe løsninger på de problemer og udfordringer, som de identificerede i ”Hvad skete og hvorfor?” Deltagerne skaber den foretrukne fremtid, hvor de ændrer arbejdsprocesser, services eller produkter. ”Hvad skal vi rapportere, til hvem, hvordan og hvornår?” igangsætter overvejelser over, hvordan forslag til nye praksisser (som blev formuleret i det foregående spørgsmål) bør implementeres i organisationen, fx at kolleger udenfor deltagerkredsen involveres i det videre arbejde. Dette spørgsmål resulterer i en aktivitets- og kommunikationsplan, som overdrages til lederen. Lederen er ansvarlig for at implementere planen. Hun kan beslutte, at dele af planen IKKE sættes i gang, hvilket hun begrundet overfor deltagerne i PR (Kolbæk, 2011).

”Hvilke ledelsesudfordringer bør vi involvere topledelsen i?” inddrager organisationens øverste ledelseslag. En ledelsesudfordring er et problem, som ikke kan løses på det organisatoriske niveau, hvor det er identificeret, fordi den ansvarlige leder ikke har mandat til at ændre den gældende praksis (Kolbæk, 2014). Altså må problemet ’skubbes opad’ i organisationen. I en organisation med flere hierarkiske niveauer har topledelsen ofte svært ved at få informationer om, hvad der rører sig på ’græsrodsniveau’, fordi mellemlederne udgør et filter for information nedefra og op i organisationen. En ledelsesudfordring fra et PR, der ’skubbes opad’ i organisationen, springer alle mellemlid over og går direkte fra PR – udenom mellemlederne – direkte til den ansvarlige topleder. Man kan sige,

at PR har en bottom-up tilgang til læring i organisationen både for ledere og ikke-ledere.

”Hvad er dit personlige udbytte af dette proactive review?” igangsætter individuel refleksion over forløbet, dvs. deltageren reflekterer over de forløbne samtaler, som jo har afspejlet egne og fælles refleksioner over erfaringer gjort i samarbejde (Kolbæk, 2011).

PR genererer flere resultater: For det første lærer deltagerne af egne og andres erfaringer, og de formulerer fælles erfaringer. For det andet udarbejder deltagerne forbedrede arbejdsprocesser, services eller produkter. For det tredje får lederen belyst et problem og modtager forslag til løsninger på problemet i aktivitets- og kommunikationsplanen. For det fjerde sættes ny læring i gang, når lederen implementerer aktivitets- og kommunikationsplanen. For det femte lærer topledelsen af erfaringer gjort af ’græsrodderne’, og for det sjette sætter topledelsen læreprocesser i gang, når de løser ledelsesudfordringen. PR kan generere læring i form af simpel fejlretning eller i form af helt nye måder at arbejde på. Denne vertikale læring gælder både ledere og ikke-ledere. PR gør læring til en integreret del af problemløsning i forbindelse med arbejdet.

De syv spørgsmål i et PR kan betragtes som et semi-struktureret læringsrum, hvor læreprocessen er tilrettelagt som fælles refleksioner over fortiden og fælles idegenerering til skabelsen af en bedre nutid og fremtid. Som regel besvares de syv spørgsmål uden lederens tilstedeværelse, og spørgsmålene er krumtappen for refleksion og dialog, hvor deltagerne kan udtrykke deres følelser og øve indflydelse på deres fremtidige arbejdsituation (Kolbæk, 2014). Dialogen i et PR sikrer, at deltagerne har skabt konsensus om løsningsforslagene, og hver deltager har påtaget sig ansvar for én eller flere aktiviteter (Kolbæk, 2011). Dette semi-strukturerede læringsrum sikrer udviklingsorienterede læreprocesser med udgangspunkt i praksisudfordringer. Målet for PR er at understøtte refleksion, erkendelse, vidensdeling og ideudvikling til at forbedre produkter, services eller arbejdsgange i organisationen. Således støtter PR også organisationens økonomiske mål ved at gøre læring til en integreret del af problemløsningerne. PR kan gennemføres online eller ved fysisk tilstedevær. Casen i dette kapitel beskriver et online-PR gennemført i et online-team.

Når teams udelukkende samarbejder online, kan de kaldes online-teams. Online-teams kan beskrives som:

Interdependent groups of individuals that work across time, space, and organizational boundaries with communication links that

are heavily dependent upon advanced information technologies (Hambley m.fl., 2007, s. 1).

Når PR gennemføres online, er det påvirkeligt af teknologien. Dels sætter teknologien begrænsninger for, hvor mange lokaliteter der kan deltage i en video- eller webkonference, dels skal deltagerne vide, hvordan de kan anvende teknologien, og de skal kunne modstå nedbrud eller tekniske forstyrrelser (DasGupta, 2011 Wenger, White og Smith, 2009), for det er ret almindeligt, at teknologien driller (DasGupta, 2011; Lindekilde og Klitmøller, 2013). Desuden kan online-samarbejdet byde på sproglige udfordringer, fordi team-medlemmerne samarbejder på et sprog, der er forskelligt fra deres modersmål (DasGupta, 2011; Malhotra m.fl. 2007). Desuden indebærer online samarbejde som regel en større grad af skriftlighed end samarbejde baseret på fysisk tilstedevær (Kolbæk, 2014).

Metodologiske overvejelser

Det er nærliggende at benytte 'netnografi' som metodisk tilgang, fordi netnografi er undersøgelsesmetoder til online feltarbejde (Kozinets, 2012), hvor IKT er den væsentligste ressource til datafangst. Den netnografiske forsker oplever de udforskede 'over nettet', så forsker og udforskede mødes ikke i det fysiske rum. Forskeren kan indsamle data uafhængigt af tid og rum, fx ved at indsamle elektroniske dokumenter, chats, facebook-sider eller video-streaming, der er tilgængelige på internettet. Forskeren vil kun i ringe grad blive påvirket af de udforskede, når data indsamles uden deres direkte medvirken (Kozinets, 2012). Ifølge Kozinets (2012) har skriftlige data overvægt ift. mundtlige, lydige eller billedlige data i netnografien.

Datakilder

Teknologi	Data	Præsentation	Illustrerer
Webkonference	Slide	Figur	Formålet med læreprocessen
Chat i webkonferencen	Slide	Figur	Oplæg til fælles refleksion
Chat i webkonferencen	Slide	Figur	Resultat af fælles refleksion
E-mail-interview	Blog-historie	Citater i kapitlet	Online-lederens læring
Papir og blyant	Felt-noter	Ikke præsentere	Interaktionen mellem deltagerne og teknologien

Tabel 1. Datakilder til undersøgelse af online-lederens og online-teamets læring.

Dataindsamling til casen består i observationer af et online-PR, der foregik i en webkonference understøttet af telefonmøder og chatfora. Desuden består data af slides og chatudskrifter fra det gennemførte online-PR. Endelig blev den ansvarlige topleder interviewet skriftligt til en virksomhedsintern blog, som var tilgængelig for alle ansatte. Jeg indsamlede data til casen som en del af mit arbejde som Manager of Organisational Learning i Cleo, en stilling jeg bestred i syv år, hvilket gav mig adgang til data, som udenforstående ikke ville kunne få adgang til.

Case

Cleo var (er) en global IT-virksomhed, som solgte hardware, middleware og software til store virksomheder. På tidspunktet for dataindsamlingen havde Cleo ca. 25.000 ansatte i Europa, Mellemøsten og Afrika (EMEA). Koncernsproget var engelsk, så de fleste ansatte arbejdede på et sprog, som var forskelligt fra deres modersmål. Cleo opkøbte en virksomhed, der havde et meget lovende produkt, som her kaldes KK. En topleder, som kaldes Weber, fik til opgave at øge salget af dette produkt med 100% på et år, og i samme tidsrum skulle han sørge for at øge markedsandelen med 100% og samtidig måtte dækningsgraden ikke falde. Weber havde et team med 12 ledere, som arbejdede fra mange forskellige lande, så de samarbejdede online.

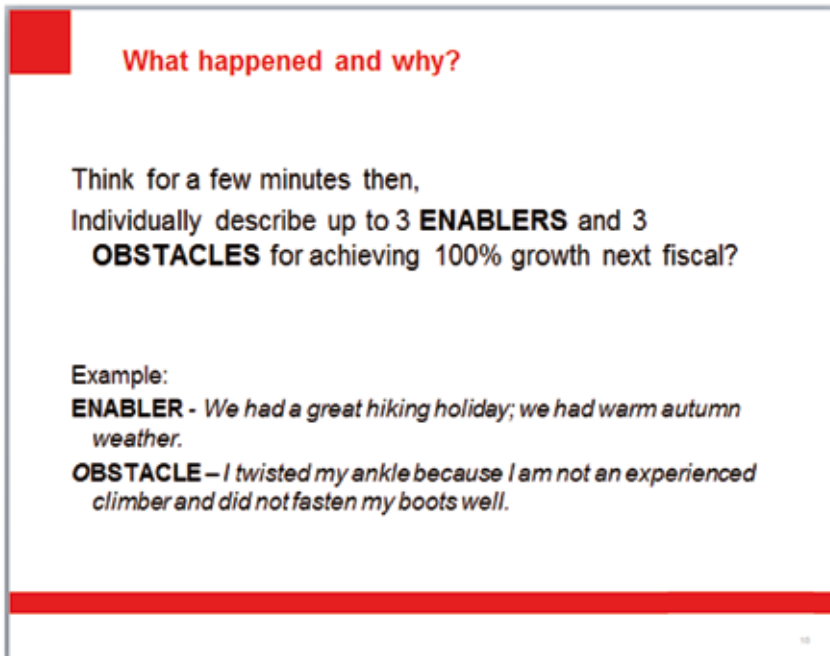
Webers læringsrum kan beskrives med de seks elementer i virksomhedsteorien (Engeström, 2001). Subjektet var Weber og hans 12 ledere. Objektet var at skabe 100% vækst i omsætning og markedsandele samt at opretholde dækningsgraden. De instrumenter, som stod til teamets rådighed, var IKT-redskaberne webkonference, telefonmøderum og et chatforum. Teamet var underlagt de normer og regler, som gjaldt i Cleo samt normer og regler for online-PR. Webers ledere kaldes her mellemlederne, og de havde hver deres ansvarsområde og specialviden, og alle var bevidste om arbejdsdelingen i afdelingen.

Enhver ansat i Cleo havde mål, de skulle nå, og hvis Weber ikke nåede det fastsatte mål, ville hans ansættelse være i fare. Altså var det vigtigt for Weber, at han lykkedes med opgaven, og han var klar over, at hverken han selv eller hans 12 mellemledere kunne gøre, som de plejede. Weber erkendte altså, at han ikke vidste alt, og at han og de ledere, som refererede direkte til ham, måtte lære sig nyt for at løse opgaven. For Weber var målet 100% vækst i omsætning og markedsandele og samme dækningsgrad, og han initierede et online-PR med dette formål. Weber og hans team kendte til PR ifm. at lære af fælles erfaringer, men det var nyt for dem at bruge PR som redskab til at udarbejde en strategi. Weber deltog i det online-PR og definerede formålet med læreprocessen som et spørgsmål:



Figur 3. Formålet med det proactive review, præsenteret af toplederen Weber

Formålet blev introduceret i invitationen, som blev sendt ud til de 12 medlemmende som e-mail. Deltagerne mødtes til online-PR i en webkonference og et fælles telefonmøderum, hvor Weber bød velkommen og igen introducerede formålet. De 13 deltagere (Weber og hans team) blev delt op i to mindre grupper, som talte sammen i hvert sit telefonmøde. De sad på forskellige lokaliteter og så den samme slide på deres pc via webkonferencen. Denne slide inviterede til individuel refleksion, som skulle fremlægges for de andre i den lille gruppe.



Figur 4. Oplæg til fælles refleksion

De blev enige om obstacles (forhindringer) og enablers (støtter), som de skrev i en chat, der var synlig for alle deltagere. Der blev ikke brugt tid på fælles fremlæggelse, i stedet læste deltagerne chatten, som blev kopieret ind i en slide.

Hvad skete og hvorfor?	
Støtter	Forhindringer
<ul style="list-style-type: none"> • Høj værdi – dobbelt ydelse til den halve pris • Klare testkriterier • Stærk intern opbakning fra support, pre-sales og andre afdelinger 	<ul style="list-style-type: none"> • Mangel på ressourcer • Intern konkurrence om kunder og ressourcer • Nye komplekse salgsprocesser • Manglende sammenhæng i forskellige dele af salgsprocessen • Manglende kompetencer i dette nye produkt

Figur 5. Resultat af fælles refleksion [forfatterens oversættelse]

Grupperne arbejdede videre i deres telefonmøde, hvor de skulle afklare, hvad man kunne gøre i fremtiden for at forstærke støtterne og mindske eller eliminere forhindringerne. Løsningerne på de identificerede problemer blev skrevet ind i chatten.

Hvad skal vi gøre næste gang?	
Stop med at	Begynd at
<ul style="list-style-type: none"> • Overvælde kunden med tekniske specifikationer, når det er arkitektur, infrastruktur og performance, der er vigtige elementer for kunden. • Fokuser på hardware, selvom det også er vigtigt. Se på hardware som en del af helheden. • Konkurrere internt om samme kunde for at suboptimere i de enkelte afdelinger. • Være for forsigtige i forhold til kundens krav og behov, og tag ansvar for hele processen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tage ansvar og definere en klar salgsproces. • Arbejde tæt sammen med hardware, arbejde som ét team, selvom vi kommer fra hver sin afdeling. • Innovere nye applikationer til produkt KK. • Samarbejde med eksterne partnere, når det fremmer udbredelsen af produkt KK. • Udarbejde partnerstrategi til at øge salget af produkt KK. • Fokuser på salg af det, som giver kunden værdi, ikke salg af vores produkt KK. • Håndtere intern konkurrence. • Arbejde med kompleksiteten i salgsprocessen.

Figur 6. Forslag til løsninger på det problem, som skal løses [forfatterens oversættelse]

Som det fremgår, enes deltagerne om at holde op med at være for tekniske i forhold til kunden, og være mere åbne overfor kundens udtalte behov. Deltagerne vil begynde at arbejde med salgsprocessen som et hele, og ikke som elementer af et hele, hvilket kræver et større samarbejde internt i Cleo og med partnere. Efter denne afklaring mødtes alle 13 deltagere igen i den fælles webkonference for at udarbejde aktivitets- og kommunikationsplanen, som indeholdt problemerne på listen over STOP med ... og BEGYND på... Hvert problem fik tildelt en ansvarlig, der skulle igangsætte en proces til at løse problemet indenfor en given tidsramme, og deltagerne fandt ud af, hvilke kolleger man skulle inddrage i hver problemløsningsproces, og hvordan disse kolleger blev kontaktet. Weber tog ansvar for at implementere planen ved at tildele de nødvendige ressourcer og følge op på planen på de månedlige online-ledermøder. Deltagerne formulerede to ledelsesudfordringer, for det første "en defineret plan for eskalationer"; for det andet "en strømlinet proces for at supportere produkt KK med hardware". Weber påtog sig at adressere begge ledelsesudfordringer til hovedsædet i USA. Til sidst blev deltagerne spurgt: "Hvad er dit personlige udbytte af dette proactive review?" hvortil de svarede mundtligt i webkonferencen, hvorfor deres svar ikke er bevarede.

I et skriftligt interview året efter gjorde Weber rede for, hvad han og hans team lærte af det online-PR (forfatterens oversættelse):

Det proactive review viste, at produkt KK har en stærk konkurrencefordel: dobbelt ydeevne til den halve pris.

- Nu har vi et stærkt og dedikeret Tech Salgsteam og Hardware Salgsteam, som proaktivt samarbejder for at præsentere den bedst mulige løsning for kunden, og det er lykkedes dem at få succesfulde kunder til at stille op som referencekunder for nye kunder.*
- Endvidere har partnerstrategien været virkelig succesfuld, idet den har skaffet os et stigende antal partnere, nye markeder og et større antal solgte maskiner i de sidste 12 måneder. Vi har udarbejdet standardprocesser for, hvordan vi skal arbejde med tredjepart.*
- Et andet resultat fra dette proactive review er en ny eskalationsproces, som strømliner anstrengelserne. Sammen med uddannelse af de involverede medarbejdere har vi nu skabt de rette forventninger og den rette adfærd.*
- Et proactive review er godt for teamet, fordi de får tid til at reflektere over deres erfaringer fra en bestemt opgave. De bliver bevidste om situationen i dag, og de planlægger fremtidige aktiviteter, der gør dem*

i stand til at nå målet. Udfordringen i et proactive review er at implementere planen og gøre det, der skal til.

Analysen refererer til disse citater, derfor er de nummererede.

Analyse

Casen viste et online-PR, hvor Weber erkendte et behov for læring, ikke kun hos sig selv, men også hos sit online-team, og han satte et online-PR i gang ved at stille spørgsmålet "How do we make minimum 100% growth next fiscal year?"

Analysen undersøger teknologiens indflydelse på lederens læringsrum med udgangspunkt i Engeströms virksomhedsteori (2001, 2007, 2013).

Teknologien dannede rammen om deltagerens læreproces i dette online PR. Teknologien påvirkede *subjektet* – her deltagerne – som ikke kunne mødes face-to-face. Teknologien bestod bl.a. af webkonference og telefon, så deltagerne kunne ikke se hinanden – dermed gik de glip af mimik, kropssprog og lugte. Deltagerne skulle håndtere teknologien på deres vej mod *objektet*; dermed havde teknologien indflydelse på subjektets vej mod objektet. Teknologien havde indflydelse på de *regler og normer*, som gjaldt under dette online-PR. Deltagerne kom fra forskellige lande og benyttede engelsk som fælles sprog. Det var altså en regel, at man talte engelsk. Teknologien gjorde det muligt, at alle udtrykte sig på én gang i chatten, mens deltagerne ikke kunne række hånden op, når de ønskede ordet. Det blev en norm, at man "kunne tale i munden på hinanden" i chatten, mens facilitatoren spurgte 'bordet rundt', når samtalen foregik i webkonferencen. Dermed blev det meste af spontaniteten taget ud af samtalen. Fordi deltagerne ikke kunne se hinanden, kunne de ikke nøjes med at nikke, ryste på hovedet eller trække på skuldrene, når de udtrykte deres standpunkter – de var nødt til at formulere deres standpunkt i ord, for de flestes vedkommende på et fremmed sprog. Teknologien bestemte, at de var nødt til at udtale 'ja' eller 'nej' eller 'ved ikke'. Det manglende kropssprog betød på den anden side, at Weber ikke med sit kropssprog kunne påvirke sit online-team, så alle kunne deltage på lige fod, hvilket er en regel i PR (Kolbæk, 2011). PR er baseret på ligeværdig samtale, og når teknologien ikke rummer væsentlige dele af samtaleens egenskaber, eksempelvis spontanitet og kropssprog, bliver det en overvejelse værd, om online-PR er ligeså righoldig som til-

stedeværelses-PR. I dette online-PR deltog chefen og alle i hans nærmeste team, så teknologien satte ikke begrænsninger for, hvem der kunne deltage, og således påvirkede teknologien ikke *organiseringen* af dette PR. *Arbejdsdelingen* bestod i, at Weber var chef for området og at medlemmerne var ansvarlige for hver sin afdeling. Teknologien påvirkede *arbejdsdelingen* i dette PR, idet facilitatoren håndterede både selve forløbet, deltagernes aktiviteter og teknologien.

Næste del af analysen verificerer eventuel læring, som Weber og hans team opnåede gennem dette online-PR og det efterfølgende arbejde med at nå målet: 100% vækst.

Dette online-PR gjorde det klart for Weber og hans team, at produkt KK havde en væsentlig konkurrencefordel, nemlig "dobbelt ydeevne til den halve pris". Aktivitets- og kommunikationsplanen fra PR'et indeholdt den opgave, at medlemmer af Webers team udviklede en effektiv salgsproces, og at de lærte at samarbejde tæt med hardware-afdelingen. Interviewet med Weber året efter sandsynliggør, at deltagerne fulgte planen. Webers team lærte sig at fokusere på salg af det, som gav kunden værdi i en grad, så kunder stillede op som reference til nye kunder (1). De gode resultater kunne tyde på, at Webers team fandt ud af, hvordan de undgik intern konkurrence, og at de lykkedes med at mindske kompleksiteten i salgsprocessen. Weber understøttede denne læreproces gennem jævnlige webkonferencer, hvor teamet fremlagde delresultater og forhindringer, og sammen fandt ud af, hvordan de kunne komme videre.

I dette online-PR erkendte Weber og hans team, at eksterne partnere var vigtige for at nå målet. Medlemmer af Webers team havde altså lært sig, hvad der skulle til for at øge antallet af partnere og styrke samarbejdet med dem (2). Weber siger:

Vi har skabt et fantastisk teamwork med vores KK-partnere. Vi havde et vellykket event i Lissabon, som danner grundlaget for dette.

Altså mødtes Weber og hans team ansigt til ansigt med potentielle partnere, og samarbejdet er blevet udbygget dels gennem møder, dels gennem IKT-medieret interaktion. Webers læring er fortsat efter dette PR, for han har måttet finde ud af, hvilke partnere der kunne være relevante, og hvordan samarbejdet med partnerne kunne etableres og udbygges. En del af denne læring er rammesat af teknologien, eftersom

samarbejdet mellem Weber og de 12 mellemledere, og mellem disse og partnerne, er foregået online.

Weber fremlagde ledelsesudfordringerne for hovedsædet i USA. Ledelsesudfordringerne blev løst ved, at hovedsædet udviklede en ny eskalationsproces, og hovedsædet udarbejdede nye uddannelser til medarbejdere, så de kunne supportere produkt KK med hardware (3). Weber, hans 12 mellemledere og deres medarbejdere har måttet lære sig den nye eskalationsproces; og en gruppe medarbejdere har været på kursus for at lære at supportere produkt KK med hardware.

Dette online-PR gjorde Weber og hans team i stand til at lære, hvad der skulle til, for at løse den store opgave, og de satte aktiviteter i gang, som bragte dem i mål indenfor tidsrammen. Weber pegede på, at 'flaskehalsen' for læring er lederen (altså ham selv) som skal implementere aktivitets- og kommunikationsplanen (4).

PR kan ses som et semi-struktureret læringsrum, der har udgjort udviklingsorienterede læreprocesser med udgangspunkt i praksisudfordringer. Dette online-PR har medført udvikling af nye praksisser, og Weber og hans team udviklede viden om, hvordan de skulle arbejde i fremtiden. De udviklede nye arbejdsgange og fandt ud af, hvordan disse kunne implementeres i organisationen og holdes ved lige (Gherardi, 2012). Foruden Weber og hans team lærte medarbejdere i hovedsædet, at eskalationsprocessen i USA ikke var brugbar i EMEA (Europe- Middle East, Africa), og de udviklede en ny proces. Læringen fra dette PR spredte sig fra Weber og hans team til Webers overordnede, sideordnede og underordnede, som arbejdede med produkt KK. Online-PR var deres læringsrum, som blev rammesat af teknologien, nemlig en web-konference med telefonmøde og efterfølgende ved brug af intranettet i Cleo.

Fund

Casen viste, at væsentlige instrumenter i online-læringsrum er et fælles sprog, fælles IKT og støttesystemer. Leder og team lærte, fordi de ønskede at deltage i kulturelt værdsatte fælles praksisser, og de lærte det, der var nødvendigt, for at løse det problem, der var deres læringsmål. Lederen (subjektet) erkendte, at han ikke ved alt, og han var villig til at involvere sit team i en bevidst læreproces, hvor målet (objektet) blev formuleret som et åbent spørgsmål. Læreprocessen startede med udfordringen om at øge salget af produkt KK med 100% på et år. Regler og

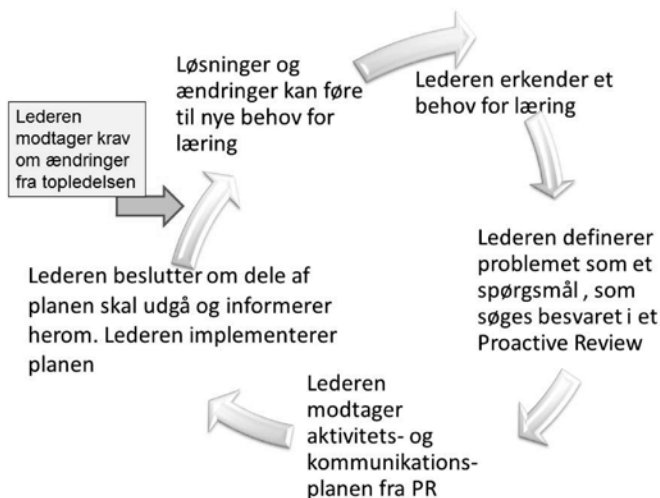
normer i organisationen understøttede opfattelsen af, at ledere ikke ved alt, og at medarbejderne er de bedste til at skabe den manglende viden. Casen viste et internationalt team, som samarbejdede og nåede de ønskede resultater uden at mødes fysisk. Og de samarbejdede online med andre afdelinger og med hovedsædet i USA. Interviewet med Weber viste, at teamet havde lært, hvad der skulle til, for at løse de udfordringer, som de identificerede i deres online-PR. Casen viste en klar arbejdsdeling mellem teamets medlemmer, og også en klar arbejdsdeling i den globale IT-virksomhed, hvor samarbejde med hardware-afdelingen, hovedsæde og eksterne partnere var nødvendigt. Casen gav eksempler på, at de åbne spørgsmål i PR kan identificere potentielle udfordringer mod og støtter til at nå et mål, og at spørgsmålene understøtter refleksion, der fører til både løsningsforslag og løsninger. Casen viste, at PR kan bruges af online-ledere og online-teams til at etablere fælles forståelse af en opgave, konkretisere en strategi og igangsætte læring, der kan føre til de ønskede resultater. Denne case viser, at PR kan gøre læring til en integreret del af problemløsningen for Weber og hans team. Casen indikerer, at online-PR kan være mere overfladiske end tilstedeværelses-PR, fordi IKT-medieringen begrænser spontanitet og kan udelukke kropssprog.

Aktivitets- og kommunikationsplanen samt ledelsesudfordringen er eksempler på lokale, emergerende forandringer, som sættes i gang nedefra; og begge dele viser, at PR baseres på en bottom-up tilgang til ledelse. Organisationens skal altså være gearet til, at ændringer initieres på alle hierarkiske niveauer i organisationen, sådan som også Engeström (2001, 2007, 2013) foreslår i sin aktivitetsteori. Endvidere skal topledelsen være interesseret i at modtage inputs fra medarbejdere fra alle niveauer i organisationen, og hilse forslag til ændringer velkommen – ikke bare i ord, men ved at implementere ændringer som konsekvens af de adresserede ledelsesudfordringer.

PR peger ind i organisationens opfattelse af, hvad ledelse er, og ind i lederens opfattelse af sin lederrolle, fordi PR forudsætter, at lederen accepterer, at det, som er sket i løsningen af en arbejdsopgave, er til forhandling mellem dem, som har løst opgaven sammen. Det første spørgsmål: "Hvad er formålet med dette PR?" definerer formålet for læringen i det pågældende PR. Dette formål kan være formuleret af et teammedlem eller af lederen. Deltagerne forhandler en fælles opfattelse af fortiden i spørgsmålet "Hvad skete og hvorfor?" og de forhandler en fælles forestilling om fremtiden i spørgsmålet "Hvad skal vi gøre næste

gang?" Opfattelsen af denne fortid og fremtid er under indflydelse af de sociale relationer og konteksten i øvrigt (Gherardi, 2015). Dermed distribuerer lederen sit lederskab til deltagerne i et PR.

Online-lederens læringsrum kan beskrives som en spiral (Engeström, 2001, 2013; Kolbæk 2014), som illustreret her:



Figur 7. Lederens læringsrum baseret på proactive review.

Læringsspiralen starter, når lederen erkender et behov for, at teamet lærer af egne erfaringer. Lederen forstår sig selv som en del af sit team og ledelse som en social praksis.

Erfaringen kan være positiv eller negativ, og lederen formulerer udfordringen som et åbent spørgsmål, der skal besvares gennem PR. Fra deltagerne modtager lederen en aktivitets- og kommunikationsplan, som indeholder mulige svar på spørgsmålet. Lederen beslutter, om dele af planen skal udgå, og informerer deltagerne om den ændrede plan. Topledelsen kan modtage en ledelsesudfordring fra PR, der foranlediger ændringer i organisationen, arbejdsprocesser osv., som lederen må foretage. Lederen forholder sig altså til ændringsforslag fra medarbejderne og krav om ændringer fra ledelsen.

Lederen lærer i hver fase: Først ved at erkende et læringsbehov, dernæst ved at formulere dette erkendte behov i et spørgsmål; denne formulering kræver, at lederen gør sig bevidst, hvad der skal opnås i

det kommende PR og formulerer dette formål som et spørgsmål, der skal besvares af deltagerne i PR. Lederens læreproces ændrer læringen fra at være diffus eller ligefrem ukendt til at være formuleret og kendt af deltagerne i PR.

I næste fase modtager lederen aktivitets- og kommunikationsplanen fra PR, og ser udfordringer og løsningsforslag fra medarbejdernes perspektiv. Som regel vil løsningsforslagene indebære nye krav til organisationen. Det er en læreproces for lederen at forstå løsningsforslagene og gennemskue, hvilke konsekvenser de kan have for teamet og for andre dele af organisationen. Denne læreproces kan føre til lederens beslutning om, at dele af aktivitets- og kommunikationsplanen udgår; og lederen informerer deltagerne om dette. Når lederen har gennemtænkt konsekvenserne af aktivitets- og kommunikationsplanen, inddrager han/hun relevante sideordnede chefer i implementeringen. Dermed lærer en større kreds af ledere af det gennemførte PR. Aktivitets- og kommunikationsplanen beskriver, hvordan arbejdsprocesser, services eller produkter kan forbedres, og implementeringen indebærer, at kolleger, som ikke deltog i det pågældende PR, lærer noget nyt. Desuden sikrer aktivitets- og kommunikationsplanen, at læringsudbyttet fra PR omsættes til organisatorisk værdi. Topledelsen kan modtage en ledelsesudfordring, som sætter en læreproces i gang for topledelsen, fordi den må forstå kernen i problemet, udtænke mulige løsninger og beslutte en løsning, som kommunikerer ud i organisationen. Mellemlederne vil modtage denne beslutning, som kræver, at de forstår og implementerer de ændringer, som topledelsen har besluttet. Disse ændringer skaber ofte behov for læring i organisationen – og spiralen starter forfra.

Lederen lærer af medarbejdernes erfaringer på to måder, nemlig for det første via aktivitets- og kommunikationsplanen, der præsenterer medarbejdernes svar på det stillede spørgsmål, altså en nedefra-og-op-tilgang til problemløsning. For det andet via ændringer foreslået af topledelsen, som reagerer på en adresseret ledelsesudfordring fra PR, altså en oppefra-og-ned-tilgang til problemløsning set fra lederens position. Lederens læringspiral gælder for både online- og tilstedeværelses-ledere.

Diskussion

Proactive review beskriver et læringsrum i en bestemt kontekst, her en global IT-virksomhed. Et case study synes velegnet til at beskrive

dette læringsrum, fordi læring er kontekstafhængig, og fordi jeg som forsker har været en del af denne kontekst, hvilket giver mig en særlig indsigt og lader mig bruge mine egne erfaringer; men det skaber også bias (Flyvbjerg, 2006). For at mindske bias, har jeg udelukkende brugt 'gamle' online data fra 2011, så jeg har ikke kunnet påvirke respondenterne i forhold til dette studie. Desuden forlod jeg Cleo for snart fem år siden, og har i dag ingen tilknytning dertil, hvilket ligeledes turde siges at mindske bias (Justesen og Mik-Meyer, 2010).

I PR er målet med interventionsforløbet defineret af den leder, som er ansvarlig for at gennemføre det givne PR og implementere aktivitets- og kommunikationsplanen; og den læring, som teamet konstruerer, skal ikke 'oversættes' fra en anden kontekst. Dermed bliver transferudfordringerne små i forhold til andre semi-strukturerede læringsrum. Konceptet er givet – nemlig syv åbne spørgsmål, og processen varetages af en uddannet facilitator, som i Cleo var en kollega, der var uddannet internt. Dette kan ses som en modsætning til andre semi-strukturerede læringsrum, hvor processerne varetages af eksterne konsulenter med et mandat givet af HR-afdelingen. Når lederen selv definerer problemet og beder sit team om løsningsforslag, er det i reglen let at se meningen med og vigtigheden af løsningsforslagene, som peger direkte ind i de praksisser, som teamet benytter sig af (Frimann m.fl., 2016). Til forskel fra andre semi-strukturerede læringsrum er der direkte sammenhæng mellem det lærte og de udfordringer, som lederen finder væsentlige at arbejde med i egen praksis. Til gengæld er PR ikke udelukkende lederens læringsrum, men nok i højere grad teamets.

Konklusion

Dette kapitel har forsøgt at besvare spørgsmålet: "Hvordan kan lederens læringsrum beskrives, når medarbejdere og leder udelukkende er til stede online, og samarbejde og læring medieres af IKT?"

Lederens læringsrum kan beskrives som PR og den læringsspiral, som lederen indgår i som en integreret del af PR. Online-lederens læringsspiral sættes i gang, når lederen erkender behovet for læring og initierer et PR, som kan afvikles online eller ved fysisk tilstedevær. Spiralen viser, at lederens læringsrum påvirkes bottom-up gennem aktivitets- og kommunikationsplanen, som indeholder teamets (som regel ikke ledernes) løsningsforslag til det problem, som er blevet behandlet i PR. Spiralen viser desuden, at lederens læringsrum påvirkes top-down,

når topledelsen iværksætter initiativer til løsning af de ledelsesudfordringer, som PR har adresseret.

Når ledelse og læring foregår online, er interaktionen mellem de ansatte medieret af IKT, som derved bliver et bærende element i både ledelse og læring. Casen viste, at online-PR kan udgøre et semistruktureret læringsrum, hvor teamet (både leder og ikke-ledere) lærer gennem refleksion over egne praksisser, og online-PR indeholder læringsaktiviteter, hvorfra læringsudbyttet kan omsættes til organisatorisk værdi. Casen viste, at PR gør læring til en integreret del af problemløsning i forbindelse med arbejdet. Desuden viste casen, at ledere på de øverste niveauer i en global IT-virksomhed kan håndtere kompleksitet, være refleksive og samskabe ledelse ved at bruge PR, som derfor kan blive en vigtig del af ledelsesudviklingen.

Kapitlets teoretiske bidrag er beskrivelsen af lederens læringsspiral, der viser lederens læringsrum, når dette er rammesat af PR, uanset om det afvikles online eller ved fysisk tilstedeværelse.

Kapitlets bidrag til praktikere er de syv spørgsmål i Proactive Review, som udgør et læringsrum for teams (leder og ikke-ledere), hvor målet med PR er defineret af lederen, og løsningsforslagene er skabt af deltagerne i PR, som får løsningerne til at passe ind i den givne kontekst, og som gør det let for teamet at se meningen med og vigtigheden af løsningsforslagene.

Litteraturliste

- Cole, M.; Engeström, Y. (1993) 'A cultural-historical approach to distributed cognition', Salomon, G. (red.), *Distributed cognitions—Psychological and educational considerations*, Melbourne, Cambridge university Press.
- Drath, W. H.; McCauley, C. D.; Palus, C. J.; Van Velsor, E.; O'Connor, P. M.; McGuire, J. B. (2008) 'Direction, alignment, commitment: Toward a more integrative ontology of leadership', *The Leadership Quarterly*, 19(6), ss. 635-653.
- DasGupta, P. (2011) Literature review: E-leadership. *Emerging Leadership Journeys*, 4(1), 1-36.
- Elkjaer, B. (2003) 'Organizational learning with a pragmatic slant', *International Journal of Lifelong Education*, 22(5), ss. 481-494.
- Engeström, Y. (2001) 'Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization', *Journal of Education and Work*, 14(1), ss. 133-156. Web: doi:10.1080/13639080020028747

- Engeström, Y. (2007) 'From stabilization knowledge to possibility knowledge in organizational learning', *Management Learning*, 38(3), ss. 271-275.
- Engeström, Y.; Rantavuori, J.; Kerosuo, H. (2013) 'Expansive learning in a library: Actions, cycles and deviations from instructional intentions', *Vocations and Learning*, 6(1), ss. 81-106.
- Flyvbjerg, B. (2006) Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Flyverbom, M. (2012) 'Globalization as it happens: On globalizing assemblages in tax planning', *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*, 13(3), ss. 295-309.
- Frimann, S. og Keller, H. D. (2016) Dilemmaer i ledelse – centrale temaer og perspektiver. I: Frimann, S. og Keller, H. D. (red.) *Dilemmaer i ledelse*. Serien Organisatorisk læring og ledelse nr. 1. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Fuglsang, L.; Olsen, P.B. (2004) *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer*, 2. udgave, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- Gherardi, S. (2012) *How to conduct a practice-based study: Problems and methods* Edward Elgar Publishing.
- Gherardi, S. (2015) 'To start practice theorizing anew: The contribution of the concepts of agencement and formativeness', *Organization*, 23(5), web: <https://doi.org/10.1177/1350508415605174>
- Hambley, L. A., O'Neill, T. A., & Kline, T. J. (2007) Virtual team leadership: The effects of leadership style and communication medium on team interaction styles and outcomes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 103(1), 1-20.
- Hinds, P.; Mortensen, M. (2002) 'Understanding antecedents to conflict in geographically distributed research and development teams', *ICIS 2002 Proceedings*, 38.
- Justesen L.; Mik-Meyer N. (2010) *Kvalitative Metoder i Organisations- og Ledelsesstudier*, Kbh., Hans Reitzel.
- Kolbæk, D. (2011) *Proactive Review*, DJØF Forlag, København.
- Kolbæk, D. (2013) 'Proactive Reviews: Fra personlig viden til organisatorisk læring', *Erhvervspsykologi*, 11(4), ss. 24 -39.
- Kolbæk, D. (2014) *Learning from experience in the context of work*, Aalborg, Aalborg University Press.
- Kozinets, R. V. (2012) Marketing netnography: Prom/ot (ulgat) ing a new research method. *Methodological Innovations Online*, 7(1), 37-45.

- Lindekilde, R., & Klitmøller, A. (2013) Virtuel ledelse. *Erhvervspsykologi*, 11(2), 36-51.
- Malhotra, A., Majchrzak, A., & Rosen, B. (2007) Leading virtual teams. *The Academy of Management Perspectives*, 21(1), 60-70.
- Nonaka, I.; Takeuchi, H. (1995) *The knowledge-creating company*, New York, Oxford University Press, Inc.
- Schramm, M.; Diederichsen, S. (2011) *Virtuel ledelse: Skab synlighed, resultater og nærvær på afstand*, Dansk Psykologisk Forlag.
- Wenger, E.; White, N.; Smith, J. D. (2009) *Digital habitats: Stewarding technology for communities*, CPsquare.

KAPITEL 7

LEDELSESUDVIKLING I DIALOGISKE LÆRINGSRUM



Konsulenter og aktionsforskere bliver ofte bedt om at varetage opgaven med at facilitere semiformelle læringsrum, dvs. at rammesætte og facilitere forløb med fokus på udvikling og iværksættelse af læreprocesser i grupper. Det semiformelle læringsrum udspiller sig i reglen internt i organisationen i tæt relation til den organisatoriske praksis. Det vigtigste er her, at konsulenten og aktionsforskeren designer rammer, strukturer og processer, der inviterer deltagerne til fælles refleksion, læring og udvikling baseret på fælles erfaringer og viden fra den aktuelle organisatoriske kontekst. I det følgende vil vi give læseren et indblik i, hvordan et semiformelt læringsrum kan rammesættes og faciliteres med henblik på at skabe læring og vidensproduktion i ledelsesteams.

Kapitlet tager udgangspunkt i et aktionsforskningsprojekt med ti folkeskoler. Projektet havde fokus på at udvikle ledelse gennem dialogisk praksis med anvendelse af reflekterende teams i et længere forløb¹. Formålet med projektet var at skabe refleksion og læring i ti skoleledelsesteams i Rebild Kommune med det sigte at skabe bedre ledelse og herigennem støtte og udvikle lærere og pædagoger i deres arbejde med at styrke elevernes læring og trivsel. Projektet har forløbet henover et

¹ Projektet blev iværksat på initiativ af Rebild Kommunes børn- og ungechef, Torben Rune, med eksterne midler fra A. P. Møller Fonden.

skoleår og er efterfølgende blevet forlænget yderligere et år. Fremfor at iværksætte et overordnet uddannelsesforløb for alle ledere i kommunen var den grundlæggende tanke bag initiativet at skabe et rum for refleksion, videndeling og læring med udgangspunkt i den enkelte skoles aktuelle udfordringer og særlige vilkår.

Projektet blev igangsat et år efter den politiske vedtagelse af skolereformen fra 2014 med indførelsen af længere skoledage, nye arbejdstidsregler for lærerne og inklusion af elever med særlige behov i almenundervisningen. Således er der et sæt overordnede reformkrav fra politisk hold men med rum for lokale fortolkninger og lokale udmøntninger. De ti folkeskoler i Rebild Kommune har hver deres historik, baggrund, befolkningsmæssige sammensætning og socioøkonomiske grundlag. Ikke overraskende er hver af disse skoler karakteriseret ved at have hver sin ledelsesstil, skolekultur og selvforståelse. Således kommer udmøntningen af reformen også til at tage sig forskelligt ud fra skole til skole. I den pågældende kommune arbejdes der med decentral ledelse, hvor hver skole har sin egen kontrakt holder. En stor del af økonomistyringen er lagt ud decentralt på den enkelte skole, der til gengæld har det overordnede ansvar for at overholde budgetterne. Samtidig arbejdes der med at samle skolerne i mindre skoledistrikter og styrke skoleudviklingen i hvert enkelt distrikt.

Aktionsforskningsforløbet blev faciliteret af Lone Hersted, der er den ene forfatter til dette kapitel, og endvidere har kapitlets anden forfatter, Søren Frimann, deltaget i projektet som medforsker².

Dette bogkapitel er blevet læst og godkendt af et repræsentativt udsnit af deltagerne (ti af projektets deltagere fra henholdsvis skole- og dagtilbudsområdet samt den pågældende børn- og ungechef).

Projektet i dets kommunale kontekst

Aktionsforskningsprojektet udspiller sig i en kommunal kontekst. I den forbindelse var det vigtigt at arbejde med den enkelte skole og dens relation til omgivelserne. I løbet af processen blev lederne af de tilhørende dagtilbud inviteret med for at styrke det overordnede distriktssamarbejde og samarbejdet mellem dagtilbud og skole. Planen er, i det kommende skoleår, at invitere lederne af kommunens PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning) samt repræsentanter fra familieområdet med i projektet for at styrke samarbejdet omkring særligt udsatte elever, børn

² Begge er ansat ved Institut for Læring og Filosofi ved Aalborg Universitet.

og familier. Forløbet byggede i al sin kompleksitet på et forsøg på at skabe organisatorisk læring og ledelsesudvikling gennem dialog og refleksion i de nævnte ledelsesteams. Endvidere skulle indsatsen have en afsmittende positiv effekt på resten af organisationen. Der var således tale om en 'læringskæde', hvor intentionen var at skabe organisatorisk læring og udvikling på alle niveauer i organisationen for henholdsvis 1) lederne af den lokale skole og tilhørende dagtilbud, 2) lærerne og pædagogerne, 3) børnene, 4) forældrene og 5) den kommunale forvaltning/ øvrige centre med snitflader til børn- og ungeområdet.

Det teoretiske fundament og implikationer for praksis

Det teoretiske grundlag for vores arbejde med projektet er socialkonstruktionisme med særlig inspiration fra idéerne om relationel ledelse og dialogisk baseret samarbejde (Cunliffe og Eriksen, 2011; Uhl-Bien og Ospina, 2012; Hersted og Gergen, 2013; Gergen og Hersted 2016). I denne forbindelse er vi overordnet inspireret af teoretikere som: Mikhail Bakhtin, Kenneth Gergen, Dian Marie Hosking, Sheila McNamee, John Shotter og Ann Cunliffe. Idéerne om relationel ledelse bygger teoretisk på, at vore sociale verdener, herunder organisationer, er noget, vi konstruerer socialt gennem sprog, diskurs og fortælling. I dette kommunikationsperspektiv kan hele organisationen ses som et levende netværk af kommunikative handlinger, heriblandt samtaler og fortællinger, der udspiller sig på kryds og tværs i organisationen og i relation til dens omgivelser. Relationel ledelse kan overordnet set beskrives ud fra følgende karakteristika:

- En tilgang til ledelse som noget, der emergerer i relationer og sociale processer mellem alle organisationens aktører og interessenter
- Fokus på ledelse gennem deltagerinvolverende processer med vægt på facilitering af, og deltagelse i, dialogiske processer
- En tilgang til ledelse, der værdsætter og anerkender diversitet
- En tilgang, der bygger på aktivt engagement fra både ledere, medarbejdere, brugere og øvrige interessenter
- Et perspektiv på ledelse, der indebærer relationel responsivitet (uddybes på de flg. sider, se evt. Shotter, 2008, 2010) og ansvarlighed i forhold til organisationens omverden

Nogle centrale og gennemgående begreber i vores arbejde med projektet er udledt af disse idéer, der omfatter begreber som *flerstemmighed (polyfoni)* (Bakhtin, 1981), *joint action* og *'withness'-thinking*, (Shotter, 1993, 2005a, 2008, 2010), *forandring af anden orden* (Lund og Haslebo, 2014) og *refleksion af anden orden* (Cunliffe, 2002). Disse begreber vil vi uddybe undervejs i kapitlet.

Relationel ledelse handler således også om at bidrage til at skabe rum for dialog, erfaringsudveksling, refleksion, læring, idégenerering og vidensproduktion i sociale processer. Vi kan i denne forbindelse se læring og vidensproduktion som *joint action*, der af Shotter defineres således:

Joint action opstår, når menneskers aktiviteter møder hinanden og spontant og responsivt bliver sammenflettet og blandet sammen. I sådan en sammenfletning opstår der nogle meget specielle begivenheder – og når deltagerne, efter at have udøvet gensidig indflydelse på hinanden et stykke tid, atter adskiller sig fra hinanden, kan de ikke længere blive beskrevet som tidligere (Shotter, 2008, s. 37, oversat ved LH).

I projektet blev der arbejdet med samskabelse af læring og viden med udgangspunkt i den enkelte skoles kontekst. Denne type læring kan defineres som læring *indefra* (Shotter, 2008: *from within a situation*). Her er altså ikke tale om implementering eller transfer af en bestemt ledelsesmodel fra centralt niveau, men derimod om udforskning af komplekse ledelsessituationer gennem dialog med udgangspunkt i den lokale og specifikke kontekst. Vores tilgang i mødet med skolelederne bygger på Shotters idé om *'withness'-thinking* (Shotter, 2008, 2015), der i sin grundessens går ud på at tænke og være *med* den anden, fremfor at se den anden som objekt, informant eller middel til indfrielse af egne mål. Begrebet kan oversættes til dansk som *'medheds'-tænkning*. Shotter har i årenes løb skrevet meget om *'withness'-thinking*, her i blandt:

I samspillet af levende bevægelser, som er sammenviklede med hinanden, genereres nye muligheder for relationer, der dannes nye gensidige forbindelser, og der fremkommer nye 'former' for erfaringer. Et refleksivt møde af denne art drejer sig således ikke blot om at 'se' objekter, for det, der sanses, er faktisk usynligt; det er heller ikke en fortolkning (forestilling), for det opstår direkte og

umiddelbart i det levende møde med en andens udtryk; og det er heller ikke blot en følelse, for det medfører, når det kommer til udfoldelse, en kropslig følelse af muligheder for responsiv handling i relation til ens øjeblikkelige placering, position eller orientering i en aktuell interaktion. Vi kan kort sagt i en sådan måde at være til på 'bevæges' i retning af specifikke handlemuligheder (Shotter, 2015, s. 102).

I denne tænkning ses det relationelle som et grundvilkår, og mennesker ses som relationelt og dialogisk vævet ind i hinanden. Fremfor at anskue mennesker og processer distanceret udefra opfordrer Shotter os med sin *'withness'-thinking* til at møde hinanden på dialogisk vis.

Disse teoretiske perspektiver bringes i projektet i spil sammen med aktionsforskning i dialogtraditionen (Nielsen, 2004), da aktionsforskning bygger på undersøgelse og forandring gennem dialogiske processer i konkrete kontekster og sociale fællesskaber. I dette tilfælde er der i projektet blevet arbejdet med at skabe udvikling og forandring gennem dialog, refleksion og handling med udgangspunkt i de undersøgelsesområder, som de enkelte skoleledelsesteams selv påpegede som værende væsentlige.

I en socialkonstruktionistisk optik er en skole ikke bare et bureaukratisk system, man kan lave om på fra den ene dag til den anden, men et socialt fællesskab, der over tid har udviklet, og løbende udvikler, sin egen kultur, egne omgangsformer, egne identitetskonstruktioner og egne lokale sandheder. Man er som leder og ledelsesteam nødt til at arbejde *med* og *i* bevægelsen i dette praksisfællesskab, hvis man vil forsøge at påvirke skolen til at udvikle sig på en konstruktiv måde og sikre sig, at der bliver skabt opbakning i forhold til udviklingen. Medarbejderne i dag forventer at blive anerkendt og medinddraget som kompetente bidragydere. De vil således gerne tages med på råd og have medindflydelse på skolens hverdag. Nogle af disse forhandlinger og processer foregår gennem dialog og forhandling med formaliserede med-udvalg, samarbejdsudvalg, fagforeninger og andre formelle organer, men de foregår også dagligt i den organisatoriske hverdag, fx på team-møder, medarbejdermøder, på gangene og i frokostpausen. At bedrive relationel ledelse indebærer evnen til, som ledelse, at være lydhør og at kunne respondere i relation til skolens medarbejdere og øvrige interessenter. Det er dét, vi mener med begrebet *relationel responsivitet*. Samtidig kan man som leder have brug for at komme på afstand og forholde sig re-

fleksivt til egen ledelsespraksis og til den overordnede udvikling på skolen. Det har således i projektet været idéen at skabe rammen for en række kontinuerlige, semiformelle læringsrum for refleksion over egen ledelsespraksis, hvor lederne for en stund kunne løfte sig fra driften og drøfte skoleudvikling i eget ledelsesteam, evt. i samspil med et eller flere ledelsesteams fra naboskolerne i samme skoledistrikt og i dialog med ledelsen af det lokale dagtilbud.

Overordnet undersøgelsesspørgsmål

Vort overordnede undersøgelsesspørgsmål lyder således: Hvordan kan der i et semiformelt læringsrum arbejdes med ledelsesudvikling og læring, som kan få afsmitning på flere niveauer i en kommune med 10 skoler, der har vidt forskellig historik, baggrund og socioøkonomisk grundlag med udgangspunkt i aktionsforskning og idéerne om relationel ledelse og dialogbaseret samarbejde?

Den forskningsmæssige tilgang

Vi har som nævnt valgt at lade os inspirere af aktionsforskning som tilgang, da vidensproduktion, ledelsesudvikling og læring i dette projekt foregår i relationelle processer mellem forskere og deltagere med afsæt i deltagerens egen praksis. Kendetegnende for aktionsforskning er, at forskere og praktikere engagerer sig i undersøgelse og forandring af praksis gennem dialog, eksperimenter og handlinger og herigennem skaber erkendelse, læring og viden. Erkendelsesprocessen foregår som en social samskabelsesproces. Aktionsforskning blev oprindeligt udviklet i 1940'erne af socialpsykologen Kurt Lewin, der på baggrund af Anden Verdenskrig arbejdede med ledelse, processer og træning i grupper ud fra idealet om demokratisering af samfundet, herunder samfundets institutioner og organisationer. Sidenhen har aktionsforskning antaget mange forskellige former og udviklet sig i forskellige retninger. I dag anvendes aktionsforskning i dialogtraditionen hyppigt inden for organisationsudvikling. Feltet organisatorisk læring (Argyris og Schön, 1996) og den lærende organisation (Senge, 1999) er direkte inspireret af Lewins arbejde.

Forskningsidealet i aktionsforskning hviler på demokratiske, deltagende og frigørende værdier og forskningen foregår i refleksive dialoger i dynamiske, udviklende processer *sammen med* deltagerne. I vores

tilgang til aktionsforskning, som bygger på et socialkonstruktivistisk grundlag, er sandheden ikke givet på forhånd, men noget, der konstrueres socialt og derfor løbende er til forhandling. Vi kan således ikke nå til nogen form for objektiv erkendelse af 'virkeligheden', men må løbende konstruere og revurdere vores forståelser af denne gennem relationelle processer. Forskeren har en stemme på lige fod med de øvrige deltagere. Der er tale om et samarbejde mellem forskere og praktikere, der kan betegnes som 'participatoriske' processer, hvor praktikerne i overensstemmelse med aktionsforskningens demokratiske og samskabende udgangspunkt positioneres som medforskere. I aktionsforskning er forskerens rolle både at skabe viden og involvere sig i forandringen ved at facilitere en dialogisk, reflektiv proces. Forskeren ses ofte i denne type projekter som forandringsagent, idet undersøgelse, læring og vidensproduktion finder sted simultant (Cunliffe og Shotter, 2006; McNamee, 2010; Hosking og Pluut, 2010; McNamee og Hosking, 2012; Gergen, 2015). Med reference til Reason og Torbert (2001) påpeger McNamee og Hosking:

[...] eftersom relationelle processer konstruerer virkeligheder, er der ingen krav om at kategorisere aktiviteter som enten udforskning eller intervention (selvom man selvfølgelig kunne gøre det); i stedet muliggøres en 'både/og'-tilgang. For eksempel kan traditionel aktionsforskning således udvikles på mere flerstemmige, deltagende måder (McNamee og Hosking, 2012, s. 75, oversat v. LH).

Vi har i dette projekt ladet os inspirere af tænkningen bag det klassiske procesdesign i aktionsforskning, men vi har samtidig tilladt os at bløde lidt op for denne, bl.a. inspireret af Frank Barretts begreb 'minimal structures' (Barrett, 2006). Barret, der er både jazz-musiker og organisationsteoretiker, pointerer i sin forskning vigtigheden af evnen til improvisation og dét at kunne arbejde i processer kendetegnet ved minimale og fleksible strukturer. Dette gør sig både gældende indenfor jazz-musikken og indenfor organisatoriske udviklingsprocesser, hævder Barrett.

Klassisk aktionsforskning omfatter traditionelt en iterativ cyklisk procesform, hvor hver cyklus består af følgende fire trin:

- Identificere et udviklingsønske
- Iagttage, undersøge, finde nye muligheder og planlægge handling

- Handle, eksperimentere, afprøve
- Evaluere og reflektere

Evalueringen kan føre til, at nye udviklingsønsker identificeres og at nye cykliske forløb kan initieres.

De fire faser er vigtige elementer, som ikke altid optræder i denne rækkefølge og ikke skal opfattes som trin, man slavisk bør følge. Eksempelvis er det vores erfaring gennem forløbet, at refleksion finder sted undervejs på alle niveauer og ikke kun i fase 4. Evaluering og refleksion er helt grundlæggende for at kvalificere den samlede proces. Ligeledes har nogle af eksperimenterne/prøvehandlingerne fundet sted under selve seancerne i form af rollespil, for derefter at blive afprøvet i den øvrige organisation (om rollespil, se Hersted, 2017). Ydermere har vi flere gange bemærket, at forandringsprocessen allerede er startet i den indledende dialog, idet den enkelte leder er blevet stillet et eller flere spørgsmål, der har fået lederen til at reflektere og ændre syn på sig selv i relation til omgivelserne. Lederne har selv givet udtryk for, at disse refleksioner har ført til ændringer i deres måder at agere på i den organisatoriske dagligdag.

Som led i udarbejdelsen af dette kapitel har vi arbejdet med følgende empiri:

- Refleksioner og viden genereret i dialogerne med de enkelte ledelsesteams. Der blev undervejs taget feltnotater. Enkelte seancer blev optaget direkte på lydfil
- Seks måneder inde i forløbet blev der foretaget et midtvejsinterview af halvanden times varighed med børn- og ungechefen, som blev optaget på lydfil
- På et afsluttende evalueringsseminar (efter et års projektforsløb) blev analyse og sammenfatning af projektet præsenteret af artiklens ene medforfatter (LH). Der blev i umiddelbar forlængelse heraf gennemført en dialogisk baseret evaluering i blandede grupper, hvor lederne tilkendegav deres oplevelser af forløbet. Deltagerne producerede plancher og fremlagde deres refleksioner over forløbet i plenum

Empirien er blevet meningskondenseret tematisk og analyseret i relation til kapitlets overordnede tema. Der er foretaget metodetriangulering, dvs. de overordnede temaer i kapitlet er blevet holdt sammen og analyseret på tværs af de forskellige former for empiri.

Deltagernes evaluering på ledelsesseminaret i blandede grupper udgør en bekræftelse af analysen. Evalueringen er foregået både via mundtlig og skriftlig kommunikation via gruppediskussioner og herefter fremlæggelse og dialog i plenum ved hjælp af plancher udfærdiget af deltagerne. Evalueringen på ledelsesseminaret omfatter hele projektforsløbet med de 10 deltagende ledelsesteams. Projektet adskiller sig fra klassiske aktionsforskningsprojekter, der i reglen oftest består af en enkelt case. Den kendsgerning, at vi fortløbende har arbejdet med ti skoler og dertilhørende daginstitutioner over et forløb på et helt år, giver mulighed for analytisk at identificere (Kvale, 1992, 1997) grundlæggende mønstre og tematikker i arbejdet med ledelsesudvikling på tværs af de 10 ledelsesteams indenfor samme kommune. Generaliserbarhed er som sådan ikke et mål i sig selv i kvalitative undersøgelser, da generaliserbarhed typisk ligger inden for det naturvidenskabelige og positivistiske forskningsideal, men inden for kvalitative undersøgelser er generalisering dog en mulighed på flere måder. Gadamer (1989) formulerede det således: "Der er altid et aspekt af det universelle i det partikulære". Kvale (1997) og Brinkmann og Tanggaard (2010) fremhæver i et postmoderne perspektiv begrebet 'analytisk generalisering' som det at afdække fælles mønstre, fortællinger og tematikker i kvalitative undersøgelser, der efter grundig analyse og tolkning kan danne basis for, om undersøgelsen kunne have relevans eller anvendes på lignende situationer, dvs. skoler i denne sammenhæng. Det kan dreje sig om aspekter af teori, metoder, fælles praksiserfaringer og progression i forløbet med ledelsesudvikling i det semiformelle læringsrum.

Samskabende vidensproduktion med afsæt i den lokale kontekst

Den valgte tilgang i praksis kan defineres ved at være en dialogbaseret og fællesskabsorienteret tilgang til skabelsen af læring og viden som noget, der foregår i relationelle, samskabende processer. Helt konkret er den anvendte tilgang baseret på dialog med afsæt i lokale problemstillinger, dilemmaer og paradokser gengivet via fortællinger, rollespil eller videoklip med inddragelse af multiperspektivisk reflekterende team. Multiperspektivisk forstået på den måde, at deltagerne i det reflekterende team arbejdede med at se en given sag ud fra forskellige perspektiver, eksempelvis en lærers, en pædagogs, en elevs, en foræl-

ders, en leders, en tillidsrepræsentants, et medlem af skolebestyrelsens, et byrådsmedlems etc. Idéen var at udvikle og afprøve en dialogbaseret refleksions- og læringsform som en mulig tilgang til ledelsesudvikling. Vi ville undersøge potentialet i denne semiformelle tilgang til skabelsen af refleksions- og læringsrum ved at tage afsæt i lokale problemstillinger og ledelsesmæssige udfordringer på den enkelte skole og i skolens relation til dens omverden.

I praksis blev møder afholdt med hvert ledelsesteam med ca. fem ugers mellemrum. Møderne udspillede sig på faste datoer i intervaller af tre timers varighed. Set i bakspejlet var denne rammesætning givende, idet den var med til at sikre kontinuitet i forløbet. I nogle tilfælde havde man fra centralt hold valgt at sætte to-tre ledelsesteams sammen med henblik på at styrke det lokale distriktssamarbejde. Det viste sig at have en gunstig effekt på samtalerne og bidrog til drøftelsen af flere perspektiver på de præsenterede problemstillinger og tematikker. Opgaven, som deltagerne blev stillet forud for hver seance, lød således:

- Du bedes overveje følgende: Hvad vil jeg i forbindelse med seancen gerne undersøge og blive klogere på i forbindelse med min egen praksis som leder? Hvad er mit forandrings- eller udviklingsønske?
- Desuden bedes du overveje: Hvilke perspektiver kunne være relevante at bringe i spil i henhold til min case? Eksempler kunne være: person X, person Y, forskellige medarbejderperspektiver, forældreperspektiver, elevperspektiver, kommunens perspektiv, Undervisningsministeriets perspektiv eller andre vigtige perspektiver.

En interessant udvikling undervejs har været, at flere af disse ledelsesteams begyndte at invitere den lokale dagtilbudsleder med til seancerne. Sigtet var at styrke samarbejdet mellem skole og dagtilbud i det enkelte skoledistrikt. På denne måde blev der sat skærpet fokus på overgangen mellem dagtilbud og skole, og man begyndte i stigende grad at arbejde med et bredere helhedssyn på barnet/eleven fra 0 til 16 år.

Facilitering af processerne

Faciliteringen af processerne har overordnet set handlet om at sætte en ramme for dialogerne, sikre flerstemmighed og bidrage til at højne refleksionsniveauet i ledelsesteamet gennem anvendelse af forskellige coachende tilgange. Fx ved at sætte spørgsmålstejn ved deltagerens

taget-for-givet-antagelser og *taget-for-givet-praksis*. Gennem spørgsmålstyper fra den systemiske og socialkonstruktionistiske tradition har facilitator (LH) bestræbt sig på at hjælpe lederne til at få øje på og bryde med uhensigtsmæssige mønstre, hjælpe dem til at se konflikter og udfordringer på nye måder. Gennem coachende spørgsmål er lederne blevet animeret til at få øje på nye åbninger til opløsning af spændingsfyldte og udfordrende situationer. Det har været et gennemgående princip i faciliteringen at afsøge og undersøge nye handlemuligheder ud fra forskellige perspektiver ved aktiv involvering af de øvrige deltagere, som udgjorde et flerstemigt reflekterende team. Helt konkret blev deltagerne (som nævnt ovenfor) i det reflekterende team bedt om at reflektere med og ytre sig ud fra forskellige interessentperspektiver, fx lærerens, pædagogens, elevens, forældres, tillidsrepræsentantens, ledelsens, forvaltningens etc. Inddragelsen af disse mange forskellige perspektiver i dialogerne har bidraget til at udfolde kompleksiteten og synliggøre de modsætninger, dilemmaer, paradokser, tvivl og muligheder, der måtte knytte sig til en given sag. Fremfor at bestræbe sig på at kompleksitetsreducere og finde hurtige løsninger på givne problemstillinger, har vi således bevidst, gennem åbne spørgsmål og involvering af det reflekterende team, arbejdet med kompleksitets*forøgelse*. Nogle vigtige retningslinjer har i denne forbindelse været:

- Altid at arbejde med deltageres ønsker til dagsorden for samtalerne
- Vedblivende at være nysgerrig – nysgerrigheden som den vigtigste drivkraft i samtalerne
- At være uærbødig overfor egne og andres taget-for-givet-antagelser og udfordre fastlåste samspilsmønstre
- Være opmærksom på magtrelationer i rummet og udenfor rummet
- At invitere til nye perspektiver på en given problemstilling ved løbende at stille cirkulære spørgsmål (med inspiration fra Karl Tomm, 1987-88)³.
- Både at være 'med' den anden og samtidig skabe tilpassede forstyrrelser med henblik på at bryde vante, fastfrosne tankemønstre og fremme refleksion
- Invitere deltagerne til at se på udfordrende situationer fra et metaperspektiv og til bredere kontekstuelle forståelser

3 Eksempel: Hvad ville den pågældende elev tænke, hvis han/hun overværede denne samtale? Og hvad ville forældrene sige, hvis de var tilstede?

- Udfordre eventuelle stereotype identitetskonstruktioner af andre, eksempelvis ikke fysisk tilstede værende personer
- Give plads til dissensus og multiple stemmer i processen, jf. princippet om flerstemmighed (Bakhtin, 1981).
- Inspirere deltagerne til at se nye åbninger og muligheder for sig
- Opmuntre deltagerne til at foretage prøvehandlinger for at fremme en konstruktiv udvikling, fx via træning gennem små rollespil

En grundlæggende pointe er, at facilitator på ingen måde kan eller skal gøre forsøg på at kontrollere processen. Som en af Milanoskolens grundlæggere, Gianfranco Cecchin skrev: "Hvis vi tror på instruktiv interaktion, så prøver vi at forandre mennesker ved at dirigere dem. Dette kan kun gennemføres, hvis vi har en 'præcis' beskrivelse af et problem. Det er den traditionelle lineære videnskab og ingeniørvirksomheds indstilling. En æstetisk videnskab, som fokuserer på nysgerrighed, opgiver forsøget på at styre mennesker" (Cecchin, 1987, s. 4). I tråd med Cecchins tanker har vi tilstræbt at gøre op med det modernistiske forskningsparadigme, hvor forskeren som subjekt studerer et objekt. Ved i stedet at invitere til mere dialogisk baserede undersøgelsesformer kan der skabes nye mulighedsrum for samskabende udforskning på mere ligeværdige vilkår, som fører til nye handlemuligheder og forandring.

Når der i processen på anerkendende (og ikke fordømmende) vis bliver spurgt nysgerrigt ind til nye perspektiver, mønstre og relationer, så bliver ikke blot den deltager, som har bragt et bestemt emne på banen 'forstyrret', men også resten af gruppen bliver inddraget i refleksionsprocessen. Ved at invitere deltagerne i det reflekterende team til at tænke højt sammen og koble sig til hinanden ud fra simple dialogiske principper kan der opstå refleksion og læring i form af samskabelse eller som *joint action* (Shotter, 1993, 2005b, 2008, 2010). De tilpassede forstyrrelser fra facilitator eller deltagerne i det reflekterende team kan åbne op for nye refleksioner, skabe ændringer i fastlåste tanke- og handlemønstre og være øjenåbnere i forhold til nye åbninger og nye handlemuligheder.

Nysgerrighed knytter i denne sammenhæng an til dét, der er forbundet med emnet for samtalen i den organisatoriske kontekst og de mange forskellige perspektiver, der kunne være på en given sag. Når man arbejder som leder, har man ofte formel magt og indflydelse på afgørende organisatoriske beslutningsprocesser, hvilket indebærer direkte eller indirekte indflydelse på andre menneskers handlemuligheder, trivsel

og udfoldelse. I forløbet er vi ofte gået tæt på den enkelte leder og har bestræbt os på at inspirere lederne til at forholde sig reflektivt i forhold til de relationer, de dagligt indgår i og i høj grad er med til at præge. En vigtig del af indsatsen har således været at inspirere lederne til at reflektere over de måder, hvorpå de responsivt indgår i relation til deres omgivelser og ikke mindst de måder, de kommunikerer med deres omverden på. I forløbet har facilitator således ofte stillet spørgsmål, der inviterer til en nysgerrig undersøgelse af relationelle og kommunikative aspekter i den organisatoriske kontekst. Spørgsmål af denne type har eksempelvis lydt som følgende:

- Hvordan ser du jeres relation?
- Hvordan tror du, at den anden part/de andre parter oplever det?
- Hvordan oplever og påvirker de forskellige parter hinanden?
- Hvilket sprog benyttes der til at beskrive begivenhederne i?
- Hvad gør disse sproglige konstruktioner ved deltagerne, relationen og synet på fremtidige muligheder?
- Hvordan kunne du som leder evt. bryde uhensigtsmæssige sprogspil og invitere til nye måder at kommunikere på? Etc.

Disse spørgsmål inviterer til refleksion af anden orden (Cunliffe, 2002), idet de henleder opmærksomheden væk fra individet som en isoleret enhed henimod det relationelle og således på, hvordan lederne indgår i samspil med deres omgivelser. Som Cunliffe benævner det, handler det om at reflektere over "myself-in-relation-to-others" (Cunliffe, 2002, s. 40).

Eksempelvis udbrød en leder efter at have deltaget i et rollespil: "Normalt reagerer jeg bare per refleks, men det her får mig til at reflektere over, hvordan jeg siger tingene og reagerer i forhold til andre".

Udover at skærpe lederens evne til at reflektere over sig selv i relation til andre har vi i forløbet arbejdet med lederens kompetencer til at kunne:

- Orienter sig og finde vej i uforudsigelige, komplekse og skiftende kontekster
- Involvere og delagtiggøre mange forskellige stemmer i idéudviklingsprocesser
- Styrke relationer internt og på tværs af grupper, organiseringer og systemer

- Kommunikere ud fra en højere grad af 'medheds'-tænkning ('withness'-thinking, se evt. Shotter, 2008, 2015) – også i spændingsfyldte situationer
- Give slip på forestillingen om at kunne styre og kontrollere udviklingsprocesser rationelt og 'fra oven' men i højere grad arbejde *med* bevægelsen, *med* dét, som emergerer undervejs
- Facilitere dialogiske processer med medarbejderne, øvrige interessenter og i nogle tilfælde med inddragelse af elevrepræsentanter
- Foretage konkrete prøvehandlinger og tage ved lære af disse ud fra omgivelsernes respons
- Navigere reflektivt i konflikter og bidrage konstruktivt til deres løsning eller opløsning

I det følgende præsenterer vi nogle modeller til illustration af de forskellige måder, som dialogerne har været rammesat på.

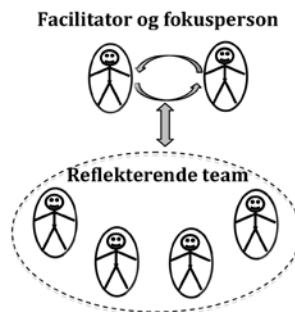


Fig. 1. Interviewbaseret dialog med fokusperson med involvering af reflekterende team.



Fig. 2. Interviewbaseret dialog med hele teamet baseret på interview/dialog med én deltager ad gangen.

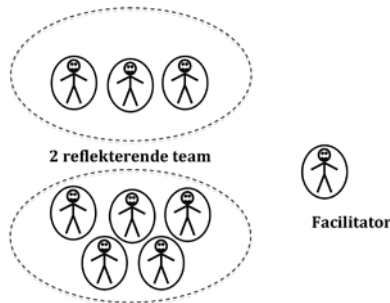


Fig. 3. Skiftevis dialoger i to reflekterende teams, hvor facilitator befinder sig på sidelinjen og kun stiller ganske få spørgsmål for at skabe bevægelse i processen. De to reflekterende teams lytter på skift til hinanden. Denne proces kan gentage sig flere gange i løbet af en seance.

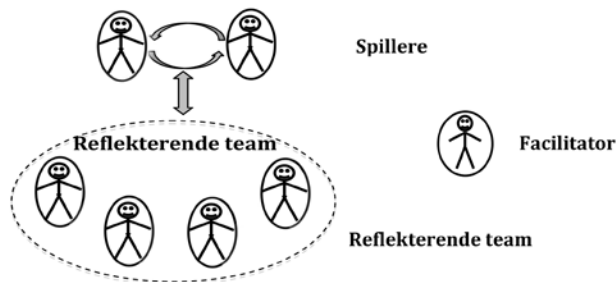


Fig. 4. Rollespil mellem to eller flere af gruppens deltagere, nogle gange med deltagelse af facilitator som medspiller. Herefter refleksion via dialog med 'spillerne' og det reflekterende team (for uddybning af anvendelsen af rollespil henvises til Hersted, 2017).

Overordnede tematikker

Når vi kigger tilbage på forløbet, kan vi iagttage, at de overordnede tematikker, som lederne har valgt at arbejde med henover det første skoleår, med tiden har bevæget sig fra det enkle og operationelle hen imod det mere komplekse, visionære og langsigtede:

Fra det mere enkle og operationelle:

- Hvordan kan vi som ledere indgå i læringsamtaler med medarbejderne?
- Hvordan kan vi indføre en kontaktlærerordning?
- Hvordan får vi implementeret en lektiecafé?
- Hvordan kan vi bidrage til at løse konflikter blandt medarbejderne?

Hen imod det mere komplekse, visionære og langsigtede:

- Hvilken ny organiseringsform ville bedst muligt kunne fremme elevernes læringsudbytte og medarbejdernes trivsel? Hvad ville der ske, hvis vi kastede det hele op i luften og begyndte at gentænke måden, hvorpå vi organiserer os som skole?
- Hvordan kan vi styrke samarbejdet mellem de lokale daginstitutioner og indskolingen og sikre en glidende overgang for børnene (og deres forældre)?
- Hvordan kan vi arbejde på dialogisk vis med at udvikle en helt ny strategi? Og hvordan kan vi aktivt involvere alle relevante stemmer i denne proces?
- Hvordan kan vi aktivt involvere og indgå i netværkssamarbejde med vores omverden, her i blandt det lokale forenings-, kultur- og erhvervsliv eller etablere udvekslinger med skoler i udlandet?

Dette leder os hen imod idéerne om forandringer af første og anden orden, som vi vil forklare i det følgende.

Forandringer af første og anden orden

Lund og Haslebo (2014) skelner mellem forandringer af første og anden orden. Som eksempler på forandringer af første orden nævner de implementering af nye undervisningsmaterialer, undervisningsplaner, koncepter og instruktioner. Endvidere karakteriserer de træningen i brug af disse nye materialer og værktøjer som første-ordens-forandring. Dét, der karakteriserer første-ordens-forandringer er, at de kan gennemføres, uden at der rokkes ved grundlæggende antagelser og overbevisninger. I nogle tilfælde kan der i forbindelse med ovennævnte eksempler dog være tale om anden-ordens-forandring, hvor deltagerne gennem

arbejdet med de nye materialer og værktøjer begynder at stille spørgsmålstegn ved tidligere praksis.

Men når vi for alvor arbejder med at rokke ved grundlæggende antagelser og overbevisninger, er der tale om indsatser, som handler om at skabe forandringer af anden orden. Kendetegnende for forandringer af anden orden er, at deltagerne begynder at forandre grundlæggende antagelser og deres taget-for-givet-forestillinger. Denne type forandringer kan, ifølge Lund og Haslebo, forekomme usynlig for mange, men give sig udslag i mærkbart ændret praksis i form af ændrede kontekster og ændrede relationer.

Nærværende projekt har både handlet om forandringer af første og anden orden. Når vi kigger tilbage på forløbet, kan vi se en gradvis udvikling. De tidlige sessioner var kendetegnet ved at omhandle konkrete udfordringer, mens flere sessioner senere hen i forløbet kom til at handle om visions- og strategiudvikling, nye organiseringsformer, skabelse og understøttelse af en overordnet læringskultur samt iværksættelse af mere gennemgående forandringstiltag.

Et eksempel på første-ordens-forandring:

I starten af forløbet kom nogle af seancerne til at handle om at konsolidere ledelsesteamet indadtil og styrke relationerne og samarbejdet i ledelsesteamet ved fx i første omgang at legitimere overfor sig selv som ledelsesteam og resten af skolen, at man vil tage sig den nødvendige tid i ledelsesteamet til dialog, refleksion og læring i fællesskab – og så også gøre det i praksis! Dette indebærer, at ledelsesteamet begyndte at afsætte datoer i kalenderen inden skoleårets start til regelmæssig afholdelse af ledelsesmøder samt at de begyndte at prioritere at sikre arbejdsro omkring disse møder, fx ved i nogle tilfælde at forlade matriklen og således markere, at ledelsesteamet ikke var tilgængeligt i de timer, mødet fandt sted. Nogle af de tidlige seancer har i denne forbindelse handlet om at aftale nærmere omkring gensidige forventninger til samarbejdet i ledelsesteamet, opgavefordeling/-afgrænsning (ledelsesrum), snitflader og sikre tid og prioritering i forhold til nødvendigheden af løbende, gensidig koordinering i ledelsesteamet. Ligeledes er der i nogle af denne type seancer blevet aftalt spilleregler omkring det at give hinanden feedback. Denne type forandring af første orden kan forekomme helt elementær og banal men skulle senere danne grundlaget for forandringer af anden orden.

Et eksempel på anden-ordens-forandring:

På en skole blev ledelsen optaget af, hvordan man kunne styrke samarbejdet mellem lærere og pædagoger, og hvordan man kunne arbejde på at dygtiggøre medarbejderne mht. at fremme børnenes sproglige udvikling, navnlig i forbindelse med at skabe en mere glidende overgang fra børnehave til skole, og i denne sammenhæng styrke samarbejdet mellem pædagoger og lærerne i indskoling. Ledelsen ville gerne afprøve nye former for læringsmiljøer og sikre en 'rød tråd' fra børnehave til skole, en såkaldt 'glidende overgang'. Vi udforskede sagen, ikke blot fra et ledelsesperspektiv, men via det reflekterende team, også ud fra et lærerperspektiv, et pædagogperspektiv, et børneperspektiv og et forældreperspektiv. Flere af børnene i børnehaven møder ind kl. 6.30 og hentes kl. 16.30. Ledelsen ville i den forbindelse gerne arbejde med overlap, hvor det pædagogiske personale kunne følge børnene på besøg i skolen og ligeledes ville ledelsen gerne sikre, at skolens lærere fik større indblik i, hvad der foregik i børnehaven og SFO'en ved at lærerne fik mulighed for at deltage i og bidrage aktivt i nogle af disse kontekster. Gennem dialogen fandt ledelsesteamet ud af, at de gerne ville sætte en udvikling i gang henimod skabelsen af en såkaldt 'mini-SFO'. Det handlede om at styrke børnenes læring ved at opbygge større forståelse for hinandens arbejde lærere og pædagoger imellem. Deltagerne talte om forskellige former for samskabelse med medarbejderne omkring denne idé og fandt frem til at arbejde videre med dannelsen af et såkaldt 'tværs-team' bestående af medarbejderrepræsentanter fra både skolen, SFO'en og børnehaven, som kunne arbejde videre med idéen. Man ønskede at have fokus på at skabe en god proces, og det blev besluttet, at ledelsen kunne indtage en faciliterende funktion i forhold til at få etableret 'tværs-teamet'. Casen er et eksempel på, hvordan et ledelsesteam begynder at arbejde ud fra en højere grad af helhedstænkning og en højere grad af medarbejderinddragelse.

Mange af samtalerne og de efterfølgende refleksioner med lederne tyder på, at der i forløbet med de ti skoler er blevet udviklet en større grad af relationel opmærksomhed og en større forståelse for betydningen af dialog, inddragelse, vidensdeling og samarbejde på tværs. En overordnet tendens er, at lederne i højere grad er begyndt at operere og kommunikere ud fra en 'medheds'-tænkning fremfor 'omheds'-tænkning (Shotter, 2008, 2010, 2015). Ligeledes ser vi, at lederne har fået styrket deres vove-mod og handlekraft i forhold til at turde igangsætte nye forandringstiltag. Børn- og ungechefen udtaler i den forbindelse:

Jeg går fra alle møderne med en vished om, at det har skabt den nødvendige forandring til, at de [lederne] gør noget andet end de havde gjort dagen før. [...] Vi har fået skabt et læringsrum, hvor der er blevet sat nogle ting i gang, der gør, at de kan se noget på nye måder, som afspejler sig i de ting, de går ud og gør. Og så kan du sige: er det ledelse eller læring? Ja, det er da begge dele.

Nogle gange er forandringerne blevet iværksat gennem arbejdet med udvikling af overordnede visioner, målsætninger og strategier og andre gange er deltagerne gået mere forsigtigt til værks via initiering af små 'prøvehandlinger', som man har evalueret og justeret løbende alt afhængig af den respons, prøvehandlingen har afstedkommet fra omverdenen. Et gennemgående træk ved forløbet er, at vi har arbejdet med at undersøge og tale om tingene på nye måder, hvilket har bidraget til nye perspektiver og nye synsmåder og derigennem inviteret til forandringer i måder at handle på. Nye måder at undersøge på og tale om tingene på igangsætter nye forventninger til fremtiden, idet man her igennem kan få øje på nye mulighedsrum og blive inspireret til at afprøve nye handlinger, små som store.

Overordnede udfordringer i skoleledelse i dag

Selvom der blev taget udgangspunkt i den enkelte skoles lokale kontekst, blev det undervejs i forløbet mere og mere åbenbart, at de enkelte ledere også havde en række udfordringer til fælles. Heraf kan nævnes:

- Mange ledere er ofte, på et mentalt plan, flere år fremme i tid med hensyn til strategi og planlægning. Dette medfører desværre ofte, at de ikke i tide får inddraget medarbejderne og skolebestyrelsen i afgørende beslutningsprocesser. Vi har i forløbet arbejdet med at styrke lederens evne til i højere grad at undersøge og skabe fremtiden ved at være tilstede i nuet – sammen *med* andre. Eksempelvis har vi arbejdet med deres evne til at facilitere dialogiske processer med medarbejdere og andre interessenter med henblik på at skabe ny udvikling.
- Ledelse i en politisk styret organisation kræver, at lederne udvikler en evne til *wayfaring* (Ingold, 2008) i komplekse og foranderlige organisatoriske landskaber. Det vil i denne sammenhæng sige, at de må udvise fleksibilitet og evne til at improvisere i relation til forandringer i omgivelserne og skiftende kontekstuelle vilkår. Shotter har i den forbindelse anvendt begrebet '*parkour-ledelse*' (Shotter på konference

i København, 2013), der handler om, at lederne konstant må bevæge sig og agere responsivt i skiftende kontekster. Vi har i forløbet arbejdet med at udfolde og forstå den organisatoriske kompleksitet og de paradokser, der er forbundet med skoleledelse i dag og som hele tiden løbende forandrer sig.

- Tiden er forbi, hvor skolelederen kunne opholde sig det meste af dagen bag sit skrivebord. Skoleledelse i dag foregår i langt højere grad *med* og *gennem* relationer, hvor kommunikation og evnen til dialog er blevet en efterspurgt ledelseskompetence. Vi har i seancerne arbejdet med den enkelte leders evne til at indgå som reflekterende og ressourcefuld samtalepartner (Shotter og Cunliffe, 2003) i forskellige situationer, bl.a. via træning gennem rollespil.
- Lederen kan ikke træffe beslutninger alene, men er i dag en del af et ledelsesteam og skal herudover agere i forhold til skolens bestyrelse, øvrige aktører i det lokale skoledistrikt, den kommunale skoleforvaltning og de beslutninger, der bliver truffet på landspolitisk plan. Dette kræver både evne til omstilling og til koordinering på mange niveauer. Vi har i forløbet arbejdet med lederens evne til at navigere i mange forskellige sprogspil og gå i dialog med mange forskellige interessenter.
- Lederen skal i samarbejdet med sit ledelsesteam, medarbejderne, skolebestyrelsen og forældrene kunne sprogliggøre og visualisere det endnu ikke indtrufne (fx via metaforer og sproglige billeder) på en sådan måde, at andre ønsker at være en del af – og ønsker at bidrage til – skabelsen af den nye fremtid. I forløbet har vi bl.a. arbejdet med lederens evne til at udtrykke sig sprogligt og visuelt på måder, som andre kunne koble sig til.

Konklusion og afrunding

På baggrund af erfaringerne med deltagelse i projektet, udtalelser i interview og i evalueringerne fra de medvirkende deltagere konkluderer vi, at det er lykkedes at skabe et læringsrum, der har befordret relationel refleksion af både første og anden orden med afsæt i idéerne om relationel ledelse og dialogisk baseret samarbejde. Der er i aktionsforskningsprojektet taget udgangspunkt i konkrete problemstillinger, dilemmaer og paradokser, som er blevet analyseret ud fra forskellige optikker, og alternative handlemuligheder er blevet drøftet og afprøvet (fx i form af rollespil). Endvidere er disse problemstillinger blevet perspektiveret og gjort til genstand for læring om ledelse på et mere overordnet niveau.

Læringsrummet har ikke udelukkende været begrænset til de enkelte seancer i de respektive ledelsesteams, men har bredt sig ud og fået en afsmittende effekt på andre niveauer i organisationen og derved skabt en læringskæde og bidraget til organisatorisk læring på flere planer. Et særligt kendetegn ved den beskrevne semiformelle tilgang til læring er, at den er fleksibel og hele tiden tager udgangspunkt i den aktuelle organisatoriske kontekst. Her er tale om en relationel-responsiv og smidig tilgang til læring. Der er eksempelvis ikke tale om et på forhånd fastlagt og standardiseret 'pensum', som deltagerne skal gennemgå, men derimod gribes og arbejdes der med de ledelsesmæssige tematikker, som er emergende i her-og-nu-situationen. Et andet vigtigt kendetegn er, at denne tilgang går imod den traditionelle modernistiske subjekt-objekt-tænkning, hvor man arbejder ud fra idéen om, at der er en underviser (fx en ekspert i ledelse), som skal undervise andre i et bestemt emne, eller en leder (subjekt), der skal styre og instruere andre (objekter). I forløbet har vi bevidst arbejdet med at udvikle og praktisere en dialogisk tilgang til læring og vidensproduktion ud fra Shotters idé om 'medheds'-tænkning (Shotter, 2008, 2010, 2015) i håbet om, at denne tilgang kunne inspirere lederne til selv at kaste sig ud i mere dialogiske praksisformer og gennem en udforskende tilgang erfare, hvilke nye muligheder disse kunne åbne op for. Dette både i forhold til at skabe nye relationer og identiteter, nye kommunikations- og samarbejdsformer og nye, multiple perspektiver i forhold til organisatoriske praksis. Vi konkluderer således, at en ramme-sat dialogbaseret tilgang til ledelsesudvikling giver særdeles god mening i en kompleks organisatorisk hverdag. Ydermere har den semiformelle tilgang bidraget til, at skolerne og den kommunale forvaltning er kommet i tættere dialog med hinanden på en konstruktiv måde. På baggrund af vore erfaringer fra projektet vurderer vi, at denne tilgang til ledelsesudvikling med fordel kan breddes ud og anvendes indenfor andre sektorer.

Litteraturliste

- Argyris, C.; Schön, D. (1996) *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*, Addison-Wesley Publishing Company.
- Bakhtin, M.M. (1981) 'The Dialogic Imagination', Holquist, M. (red.), *Four Essays by M.M. Bakhtin*, Austin, University of Texas Press.
- Barrett, F. (2006) 'Living in organizations: Lessons from jazz improvisation', Hosking, D.M.; McNamee, S. M. (red.), *The social construction of organization*, Liber.

- Brinkmann, S.; Tanggaard, L. (2010) *Kvalitative metoder – en grundbog*, København, Hans Reitzel.
- Cecchin, G. (1987) 'Hypothesizing, Circularity, and Neutrality Revisited: An Invitation to Curiosity', *Family Process*, 26(4), ss. 405–413, December.
- Cecchin, G.; Lane, G.; Wendel, A.R. (1992) *Irreverence: A strategy for therapists' survival*, London, Karnac Books Ltd.
- Cunliffe, A. (2002) 'Reflexive Dialogical Practice in Management Learning', *Management Learning*, ss. 33-35. SAGE Publications.
- Cunliffe, A. L.; Eriksen, M. (2011) 'Relational Leadership', *Human Relations*, 64, ss. 1425-1449.
- Cunliffe, A. L.; Shotter, J. (2006) 'Wittgenstein, Bakhtin, management and the dialogical', Hosking, D.M.; McNamee, S. (Eds.), *The social construction of organization*, ss. 226-241. Malmö, Sverige, Liber og Copenhagen Business School Press.
- Gadamer, H.G. (1989) *Truth and Method*, New York, The Continuum Publishing Company.
- Gergen, K.J. (2015) 'From Mirroring to World-Making: Research as Future Forming', *Journal for the theory of social behaviour*, 45, ss. 287-310. London, UK.
- Gergen, K.J.; Hersted, L. (2016) 'Leadership as Dialogic Practice', *Leadership-as-Practice: Theory and Application*, Raelin, J.A. (red.), New York, Taylor & Francis/ Routledge Business & Management.
- Hersted, L. (2017) 'Reflective Role-playing in the Development of Dialogic Skill', *Journal of Transformative Education*, Spring 2017, Sage Publications.
- Hersted, L.; Gergen, K.J. (2013) *Relational Leading. Practices for Dialogical Collaboration*, Chagrin Fall, Ohio, Taos Institute Publications.
- Hosking, D.M.; Pluut, B. (2010) '(Re)constructing Reflexivity: A Relational Constructionist Approach', *The Qualitative Report*, 15(1), January, ss. 59-75.
- Ingold, T. (2008), *Lines. A Brief Story*, Routledge.
- Kvale, S. (1992) 'Introduction: From the archaeology of the psyche to the architecture of cultural landscapes', Kvale, S. (red.), *Psychology and Postmodernism*, ss. 1-16, London, Sage Publications.
- Kvale, S. (1997) *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, Hans Reitzel.
- Lund G.E.; Haslebo, G. (2014) *Relationsudvikling i skolen*. København, Dansk Psykologisk Forlag.

- McNamee, S. (2010) 'Research as Social Construction: Transformative Inquiry', *Saude & Transformacao Social. Health & Social Change*, 1(1), ss. 9-19. Florianopolis.
- McNamee, S.; Hosking, D.M. (2012) *Research and Social Change: A Relational Constructionist Approach*, New York, Taylor & Francis/Routledge.
- Nielsen, K.Aa. (2004) 'Aktionsforskningens videnskabsteori', Olsen, P.B.; Fuglsang, L. (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer*, 2. udgave, ss. 517-544. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- Reason, P.; Torbert, W. (2001) 'The action turn: Towards a transformational social science', *Concepts and Transformation*, 6 (1), ss. 1-37.
- Senge, P. (1999) *Den femte disciplin – den lærende organisations teori og praksis*, Aarhus, Klim.
- Shotter (1993) *Conversational Realities: Constructing life through language*, London, Sage.
- Shotter, J. (2005a) *The Short Book of 'Witness'-thinking*, London, KCCF.
- Shotter, J. (2005b) 'Inside the Moment of Managing': Wittgenstein and the everyday dynamics of our expressive-responsive activities, *Organization Studies*, 26(1), ss. 113-135.
- Shotter, J.S. (2008) 'Dialogism and Polyphony in Organizing Theorizing in Organization Studies: Action Guiding Anticipations and the Continuous Creation of Novelty', *Organization Studies*, 29(04), Los Angeles, London, New Delhi and Singapore, Sage Publications.
- Shotter, J. (2010) *Social Constructionism on the Edge*, Chagrin Falls, OH, The Taos Institute Publications.
- Shotter, J. (2015) *Bevægelige verdener: prospektive begreber til situerede sociale undersøgelser*, København, Forlaget Mindspace.
- Shotter, J.; A. Cunliffe (2003) 'Managers as Practical Authors: Everyday Conversations for action', Holman, D.; Thorpe, R. (red.), *Management and Language*, London, Sage Publications.
- Tomm, K. (1987-88) *Interventive Interviewing Part I: Family Process*, 26: ss. 3-13.
- Tomm, K. (1987-88) *Interventive Interviewing Part II: Family Process*, 26: ss. 167-183.
- Tomm, K. (1987-88) *Interventive Interviewing Part III: Family Process*, 27: ss. 1-15.
- Uhl-Bien, M.; Ospina, S.M. (red.) (2012) *Advancing Relational Leadership Research. A Dialogue among Perspectives*, Charlotte, NC (USA), Information Age Publishing.

KAPITEL 8

REFLEKSIV EKSPLORATION SKABER LÆRINGSRUM FOR LEDELSE



Kapitlet omhandler et komplekst, langvarigt kommunalt forandringsforløb i dagtilbudssektoren. Forvaltningsledelsens ønske om at kombinere statsligt udmeldte sparekrav med kvalitets- og samarbejdsforbedrende omstillinger på tværs af de enkelte dagtilbud dannede baggrund for forløbet. Forløbet indeholdt refleksive eksplorationsaktiviteter i to former: (1) en storskala-variant sigtende mod inddragelse af den samlede organisation i formgivning af omstillingens mål og midler; (2) en småskala-variant sigtende mod at omsætte det udviklede omstillingskoncept fra virtuel form (planer, forestillinger, påbud) til virkelig form (faktuel organisatorisk praksis). Klaus Majgaard leverer teoretisk platform for beskrivelse af storskala-varianten – tilligemed dens potentiale som læringsrum for ledelse generelt i den samlede kommune. Patricia Shaw leverer teoretisk platform for beskrivelse af småskala-varianten – tilligemed denne variants supplerende potentiale som læringsrum for enkelte dagtilbudsledere. Overordnet målsigte for kapitlet er tofoldigt: (1) Vise de to refleksive eksplorationsvarianter som distinkt forskellige, men komplementært forbundne forudsætninger for vellykket omstilling; (2) Betone caseforløbets mulige lærestykke-status i den historisk aktuelle overgangsproblematik mellem New Public Management / New Public Governance.

Indledning: Problemstilling og kapiteloversigt

Gennem de seneste årtier har dansk offentlig forvaltningspraksis på godt og ondt været præget af New Public Management (NPM; Greve, 2002)). NPM har bl.a. taget afsæt i rationalitets- og effektivitetskriterier hentet fra det private erhvervsliv. I mange sammenhænge har offentlige forvaltningspraktikere og –systemer opfattet de pågældende kriterier som delvis fejlanbragte, dvs. ude af trit med den faglige ethos, der var essentielt definerende for de offentlige velfærdsprofessioner. "I dag er det nærmest mondænt at være kritiker af New Public Management. Kritikken kommer fra styringens egne praktikere [...] fra forskerne [...] fra de faglige organisationer, som repræsenterer velfærdssamfundets frontmedarbejdere" (Majgaard, 2013a, s. 19). Grundet kritisk modtagelse nedefra er NPM ofte fra politisk eller ministerielt hold blevet udøvet gennem stram top-down styring.

Der er tegn i tiden på, at NPM-bølgen er tæt på at have toppet (Bourgon, 2011; Hood og Dixon, 2015; Torfing, 2013; Majgaard, 2013a, 2013b). New Public Governance (NPG) nævnes som en mulig afløser og/eller supplement (Greve, 2012). NPG satser ideelt set på at skabe bedre balance og dialogisk udveksling mellem politisk konciperede top-down initiativer og aktiv facilitering og synliggørelse af bottom-up forankrede interesser, perspektiver og ideer.

Et omfattende kommunalt forandringsprojekt inden for Børn og Unge-sektoren udgør empirisk baggrund for dette kapitel. Måden, projektet implementeredes på (se senere), gør det relevant at opfatte det som udtryk for NPG-relaterede intentioner. Disse træk gør projektet interessant som et historisk aktuelt læringseksperiment: "Hvilke særlige læringsmæssige krav og udfordringer skal vi kunne håndtere for at flytte det danske samfund, inklusive offentlig praksis, i en NPG-agtig retning?" I kapitlet bidrager vi til tentative svar på sådanne spørgsmål gennem en redegørelse for projektet i to delbeskrivelser. Det i overskriften nævnte begreb *refleksiv eksploration* er centralt placeret i begge delbeskrivelser.

Første delbeskrivelse redegør for projektimplementeringens store linjer gennem en toårig periode (2013-15). Bl.a. med støtte fra forvaltningsteoretikeren Klaus Majgaard viser vi, hvordan refleksiv eksploration – i en *storskala*-variant, der i princippet involverede den samlede kommunale daginstitutionssektor – indgik som altafgørende proceskomponent i implementeringsdesignet. Dette toårige forløb havde forvaltningsledelsen som styrende initiativtager.

Anden delbeskrivelse tager afsæt i det forhold at projektudviklingen på et tidspunkt (efteråret 2015) syntes at være gået i stå. Den blev reaktiveret gennem et metodekoncept designet og implementeret af to af kapitlets forfattere, Cherie og Rikke (herefter C og R), i deres egenskab af masterstuderende¹. Som det vil fremgå var metodekonceptet funderet i den successive etablering af *mikro-sociale* refleksive eksplorationsfora for udvalgte ledergrupper i forvaltningssystemet. Blandt alle implicerede parter: C og R, forvaltningsledelse, implicerede mellemledere, udtryktes stor anerkendelse af metodekonceptets virkningskraft som konstruktiv forandringsdynamo. Med kapitelteksten ønsker vi dels, overordnet betragtet og med særlig reference til NPM-/NPG-tematikken, at pege på refleksiv eksploration som et ledelsesmæssigt læringsrum med betydningsfulde potentialer til facilitering af dialogisk forankret organisationsudvikling; dels tillige at gøre opmærksom på de særlige udviklingspotentialer, der kan frigøres gennem en kombination af refleksiv eksploration i makrosociale storskala- og mikrosociale småskalavarianter.

En afsluttende tekstdel indeholder opsamling og almengørelse af diskussioner og analyseresultater fra tekstens hoveddel.

Inden for bogens samlede rammesætning knytter kapitlet an til de tematikker omkring New Public Management, der nævnes straks i starten af kapitel 1. Kapitlet beskriver et historisk forløb, der i sin helhed sigtede mod dannelse af semiformelle læringsrum, der ideelt set (jf. Ellström, 2002, s. 21; omtalt i kapitel 2) kan skabe berigende samspil mellem organisationens produktionslogik og dens læringslogik.

Et kommunalt inklusionsprojekt på dagtilbudsområdet

Som nævnt vil vores indledende redegørelse for det kommunale forandringsprojekt trække på inspiration fra forvaltningsteoretikeren Klaus Majgaard.

Klaus Majgaard (2013a, 2013b) er en dansk forsker, der – med in-

¹ C og R gennemførte i perioden 2014-15 Aalborg Universitets Masterprogram i Organisatorisk Coaching. En del af det empiriske materiale, som danner baggrund for dette kapitel, indsamledes i forbindelse med deres udarbejdelse af et masterspeciale. Søren fungerede som C og R's specialevejleder.

tensiv praktikerbaggrund fra 'forvaltnings-Danmark'² – arbejder på udvikling af et begrebsapparat, der er sensitivt over for de styrings- og udviklingsbehov, som er påtrængende til stede i dansk offentlig forvaltning i dag. Med afsæt i Majgaard (2013b) vil vi præsentere en rammetænkning, der kan hjælpe os til at forstå det kommunale forandringsprojektforløb i dets egenskab af (som vi ovenfor kaldte det) 'historisk aktuelt læringseksperiment'.

Majgaard omtaler tre såkaldte rationalitetsformer, der ideelt set alle, i dagens og fremtidens Danmark, har bidrag at yde til kvalificeret offentlig forvaltning, herunder offentlig forandringsledelse. 'Rationalitet' forstår han som en menneskelig kapacitet til at forestille sig (designe) mulige praksisformer og udtænke faglige begrundelser for samme – "(o)g det at kunne begrunde handlinger er det, der definerer os som aktører" (Ibid., s. 49).

De tre rationalitetsformer kalder han for henholdsvis simpel rationalitet, reflekteret rationalitet og transformativ rationalitet. Forandringsprojektets forløbslogik og faglige og forvaltningsrelaterede intentioner kan beskrives med reference til disse tre rationalitetsformer, og i den nævnte rækkefølge.

Forandringsprojektets faglige intentioner – beskrevet som udtryk for simpel rationalitetstænkning

Simpel rationalitet er tæt knyttet til konkret, kontant mål-middel tænkning med afsæt i givne, stillede opgaver. I simpel rationalitet indgår dels et teknisk eller kausalt perspektiv: "Hvilke handlinger, blandt mange mulige, kan med størst sikkerhed tænkes at føre til bestemte ønskede resultater?" – dels et værdiforankret perspektiv: "Hvilke overordnede mål, blandt mange mulige, er jeg/vi først og fremmest styret af i gennemførelsen af min/vores praksis?"

- Helt kort fortalt var forandringsprojektet i sit udgangspunkt styret af et ønske om at udvikle de praktisk-tekniske midler, der kunne bane vej for opprioritering af en kombineret (og værdirelateret) besparelser- og inklusionsmålsætning

2 I dag arbejder Klaus Majgaard på CBS. Forud for sit forsker- og konsulentvirke har han arbejdet som kontorchef i Økonomistyrelsen, børne- og kulturdirektør i Fredericia Kommune, børne- og ungedirektør i Odense Kommune, og kommunaldirektør i Furesø Kommune.

Projektet skydes i gang i 2013 med afsæt i de voldsomme, statsligt udmeldte sparekrav, som kommunerne dét år skal finde veje til at honorere. Projektets indledende fase beskrives af den kommunale ledelse som en bredt anlagt såkaldt *potentialejagt*: "Hvor har vi mulighed for at få samme eller højere faglig kvalitet for de samme, eller endda færre midler?" Den projektstreng, vi i kapitlet skal interessere os for, undersøgte og udviklede ideer til, hvordan der på det institutionelle førskoleområde kan arbejdes ud fra inkluderende pædagogiske målsætninger og praksisformer, der tillige håbes at kunne få kvalitetsforbedrende virkninger i de enkelte institutioner.

En vigtig vej til indfrielse af inklusionsmålene går gennem udvikling af et nyt visitationssystem, der i sidste ende skal sikre, at færre børn, der af den ene eller anden grund oplevedes som vanskelige at arbejde med i den normale institutionshverdag, skilles fra til specialpædagogiske foranstaltninger. I den kommunale projekterminologi skal dette visitationssystem bidrage til at fremme *Sammenhængende indsats* på daginstitutionsområdet. Denne faglige målsætning (hedder det) kræver, at der sker en bevægelse fra såkaldt *personnummer-tænkning* til tænkning baseret på *pædagogisk kvalitet*.

- *Personnummer-tænkning* har fyldt for meget i hidtidig dagtilbudspraksis. Personnummer-tænkning implicerer (typologisk betragtet) et blik på børn som værende (for de flestes vedkommende) ens og som sådan almindelige, dvs. (metaforisk udtrykt): ikke udstyret med mere interessante forskelle end dem, der eksempelvis kommer til udtryk i deres personnumre. Det, der er godt for Anne, kan Bertram sikkert også bruge. Kommunale dagtilbud er sat i verden for at give almindelige børn den slags opmærksomhed og stimulation, som de i almindelighed har brug for. Om de kommunale dagtilbud gælder det, at de ganske vist arbejder ud fra delvis forskellige pædagogiske tænke måder. Det forhindrer ikke, at alle kommunale dagtilbud i princippet er gearet til at kunne tage sig af almindelige børn. Når man i et dagtilbud møder børn, der viser sig for ualmindelige til at kunne passe ind i den institutionelle hverdag, vil man kunne tilkalde eksperter udefra (fx PPR), der i nogle tilfælde vil skønne, at ekstra ressourcetildeling (fx støttepædagogtimer) vil gøre det muligt at beholde barnet i institutionen. I andre tilfælde tages barnet ud med henblik på at modtage specialpædagogisk støtte andetsteds.

- *Tænkning ud fra pædagogisk kvalitet* udgør den tænkemåde, der fremover skal være fagligt normsættende i kommunen. Tænkning ud fra pædagogisk kvalitet betragter principielt alle børn som unikke og med unikt forskellige pædagogiske behov, dvs. behov for støtte, der kan føre til optimal udvikling af personlige potentialer og talenter. I stedet for at tænke på børnene som dem, der må tilpasse sig, og som forhåbentlig kan trives i de almindelige dagtilbud, hvor de placeres – eksempelvis af geografiske grunde – er det dagtilbuddenes opgave løbende at tilpasse sig den varierede børneflok, de her og nu har i deres pædagogiske varetægt. Det skal ske ved, at hvert enkelt barn tilbydes lige netop den form for – varieret – pædagogisk støtte, som vil kunne optimere lige netop dette barns udvikling.

Prioritering ud fra pædagogisk kvalitetstænkning indebærer kort sagt, at den *sammenhæng*, der skal præge dagtilbudsområdet pædagogiske indsatser, skal have sin forankring i det enkelte barns særlige og unikke behovsstruktur, snarere end i den enkelte institutions historisk tilblivelse, vanebestemte måde at organisere arbejdet på. Det nye visitationssystem skal ud fra de anførte faglige ræsonnementer bidrage til at øge *alle* daginstitutioners inklusionskapacitet. En yderligere værdiforankret målsætning går på, at dagtilbud skal opleve sig forpligtet på at bidrage aktivt til en fortløbende fælles refleksion og forsøgsvirksomhed med henblik på indfrielse af denne målsætning.

I et fokusgruppeinterview beskriver den lokale børne- og ungeforvaltningsledelse, hvordan inklusionsmålet søges opnået ved at pålægge alle daginstitutionsledere to såkaldte *benspænd*, dvs. procedurer, der skal dokumenteres gennemført, før man vil forholde sig til en evt. ansøgning om ydelse af ekstra ressourcer eller specialpædagogiske tiltag til et barn, der opleves som i kritisk grad vanskeligt:

- Personale og leder skal i eget arbejdsplads-regi have udviklet og implementeret en handleplan, der specifikt sigter mod at integrere og rumme det (oplevet) besværlige barn i den pædagogiske hverdag. Dersom denne plan efter seriøs afprøvning viser sig ineffektiv, aktiveres *benspænd* nummer to.
- Personale og leder skal rekvirere kollegial sparring fra et af de særlige, nydannede kompetencecentre, dvs. søster-institutioner med pædagogiske specialkompetencer, der bliver en del af den fremtidige

visitationsstøttende organisering. Dersom heller ikke denne sparring fører til acceptable resultater, kan ansøgning fremsendes.

Disse to benspænd gengiver i ultrakort form essensen i den *simple rationalitet*, der fremover skal følges i det pædagogiske arbejde med børn, som institutionspersonalet umiddelbart har svært ved at rumme. Benspændene indebærer en øget vægtning af den *fagligt-kollegiale refleksion*, både inden for og på tværs af de enkelte kommunale arbejdspladser, som en nødvendig for-fase til indkaldelse af autoritative ekspertvurderinger. Dette benspænds-aspekt udtrykker forvaltningsledelsens ønske om at indbygge en højere grad af *faglig bæredygtighed*, hér forstået som øget selvhjulpenhed, mindre afhængighed af ekspertvurderinger, i det samlede dagtilbudssystem. *Vejen frem mod* den endelige formulering af benspændsmodellen blev tillige (i Majgaard-sprog) kendetegnet ved markant udøvelse af *reflekteret rationalitet*. Herom i det følgende.

Forandringsprojektets implementeringsform – beskrevet som udtryk for reflekteret rationalitet

Reflekteret rationalitet udøves gennem samtaler, hvor professionelle enkeltpersoner og grupper, i fællesskab anlægger et helikopterperspektiv og gør sig overvejelser over praksisformer ud fra overordnede organisatoriske og/eller samfundsmæssige værdiperspektiver: "Hvordan kan vi begrunde – subsidiært: Hvorfor har vi svært ved at begrunde det, vi gør, eller måden vi gør det på, set i lyset af (eksempelvis) alt muligt, som vi ikke gør, praksisformer, vi undlader at tage i anvendelse, eller har nedprioriteret?"

- I indledningen beskrev vi, hvordan politisk forankrede NPM-initiativer ofte er blevet udøvet gennem 'stram top-down styring'. NPG repræsenterer heroverfor (sagde vi) en satsning på at 'skabe bedre balance og dialogisk udveksling mellem politisk konciperede top-down initiativer og aktiv facilitering og synliggørelse af bottom-up forankrede interesser, perspektiver og ideer'. Når vi generelt opfatter det i kapitlet beskrevne kommunale forandringsprojekt som båret af NPG-agtige intentioner, hænger det sammen med den langsomhed og eftertænksomme grundighed, der prægede dets iværksættelse.

Nedenfor gengiver vi, i forkortet, parafraseret form³ forvaltningsledelsens måde at iværksætte den tidligere omtalte potentialejagt på:

Formålet med potentialejagten var at lede efter områder, hvor man kunne effektivisere, få højere kvalitet for færre ressourcer og søge nye måder at løse kerneopgaverne på tværs af organisationen. Der iværksattes en større dialogproces mellem ledere, medarbejdere, forældre, brugere og andre interessenter inden for Børn og Skole-området. Dialogprocessen resulterede i et idekatalog med 99 ideer til effektivisering med henblik på mere kvalitet for færre ressourcer. Af de 99 ideer, satte potentialejagten fokus på 7 udvalgte indsatser inden for Børn og Skole-området ... Én af disse indsatser knyttede an til de ovenfor beskrevne bestræbelser rettet mod udvikling af en inklusionsfremmende visitationsprocedure.

Som en kommentar til beskrivelsen kan det være værd at minde om, at den omtalte potentialejagt rent faktisk var iværksat som led i en spareøvelse. Den valgte form har imidlertid været ganske bekostelig: mange mandetimer og megen sekretariatskapacitet er blevet brugt. Forvaltningsledelsen *kunne* have valgt at alliere sig med en ekspertgruppe: professionelle problemknusere på daginstitutionsområdet, eller måske endda have købt en allerede eksisterende visitationsmodel. I stedet valgte de at engagere store del af den samlede organisation, incl. brugerparten (forældre) i *fælles udøvelse af reflekteret rationalitet* – med henblik på bredspektret undersøgelse af mulige praksis-omlægninger, der på én og samme gang matchede de statsligt udmeldte sparekrav, ambitiøse fagpædagogiske intentioner og lokale tankesæt. Men (kan man spørge sig) var der mon tale om reel dialog eller snarere skin-dialog? Var forvaltningsledelsen ærlig i sin præsentation af undersøgelsesfeltet som åbent? De spørgsmål forholdt de to forvaltningsledere med primært ansvar for det projektforberevende arbejde sig til i et fokusgruppeinterview⁴:

3 Den parafraserede beskrivelse bygger på Bilag 1: 'Beskrivelse af forandringsprocessen i XXX Kommune ...' i C og R's masterspeciale (Fleron og Bille 2016).

4 Fokusgruppeinterviewet med de to forvaltningsledere – som der gen-refereres til senere i teksten – gennemførtes af Søren. Efterfølgende gengav Søren udtrykte synspunkter i et tematisk-sammenfattende referat, der (efter enkelte sproglige justeringer) godkendtes af interviewpersonerne.

Som leder kan man undertiden høre kritiske røster gående på, at "jaja, det er meget fint med alle de invitationer til høring og rådslagninger, som I ledere løbende kommer med. Men til syvende og sidst ved I jo, hvordan I vil ha' det. I har planen klar ..." – Men nej, sådan var det ikke. Vores endelige plan blev reelt formet af det, der fandt sted hen gennem processen – muligvis suppleret med udmeldinger fra politisk hold, der kommer til hen ad vejen omkring økonomiske rammer o.lign. Det er jo et vilkår.

Indsamlet materiale fra de gennemførte høringer, sonderinger m.m., der havde stået på i over et år, blev i efteråret 2014 sammenarbejdet til en *foreløbig* planskitse for det nye visitationssystems virkemåde. Med afsæt i planskitzen foranstalttes derefter, november 2014, en såkaldt *simulatordag*. Rådhushallen er mødestedet. En vis arbejdsdeling gør sig gældende blandt de fremmødte: Nøglepersoner fra alle i fremtiden visitationsberørte enheder (dagtilbudsledere, pædagogiske konsulenter, støttepædagoger, PPR, m.v.) instrueres med en virkelighedstro case som udgangspunkt i at *simulere*, dvs. i styret interaktion med hinanden at gennemspille det skitserede visitationssystems procedurekomponenter. Kommunalpolitikere, embedsmænd, faglige organisationer og andre interessenter medvirker som deltagende, kommenterende observatører. Simulatordagen involverer mere end 300 personer.

Simulatordagen kan forstås som et massivt og spektakulært udtryk for reflekteret rationalitet: et stykke organisatorisk totalteater – og vel at mærke ikke teater, der tog afsæt i en *færdigskrevet* drejebog. Snarere kan man forstå begivenheden som en slags *åben generalprøve*, hvor allehånde organisatoriske aktører på én og samme gang var medspillende og mulige anmeldere af stykket, der opførtes. I fokusgruppeinterviewet med forvaltningslederne blev simulatordagen fremhævet som den i deres optik væsentligste faktor for den succesfyldte implementering af den nye, forhåbentlig inklusionsfremmende visitationsprocedure.

Lancering af den endelige visitationsprocedure – beskrevet som udtryk for transformativ rationalitet

Væsentligheden af *transformativ rationalitet* er hos Majgaard (2013b) begrundet i det forhold, at selv om "indsigtsfulde diskussioner og undersøgelser" (Ibid., s. 56) kan hjælpe organisationer og organisationsmedlemmer til en forholdsvis mere nuanceret og kultiveret omgang med

de konflikter, krydspres og dilemmaer, som uomgængeligt og med stigende styrke er indlejret i offentlig forvaltning – så kan ingen selv nok så intens udøvelse af reflektiv rationalitet føre til demontering af disse konflikter, m.m. "Dilemmaerne bliver ikke mindre ved, at vi hæver os over dem. De bliver snarere dybere" (Ibid.). Transformativ rationalitet udøves ved, at aktører eller aktørgrupper ved hjælp af dertil egnede metoder kigger ind i sig selv for dér at lokalisere dét værdibaserede og praktisk-tekniske beslutningsgrundlag, som de – indtil videre – vil forpligte sig på og søge at udmønte i praksis. Det specifikt transformativt ved transformativ rationalitetsudøvelse består deri, at de aktivt involverede aktører omskaber deres bredde-orienterede tilskuer- og kommentatorperspektiv, som udgør idealet for reflekteret rationalitetsudøvelse (helikopterperspektivet) til et fokuseret, handlekraftigt deltagerperspektiv: "Det er dette, jeg/vi agter at gøre og stå på mål for".

- Overgangen fra reflekteret rationalitet til transformativ rationalitet blev i forandringsprojektet forestået af forvaltningsledelsen. I fokusgruppeinterviewet beskriver de, hvordan de efter afvikling af simulatordagen satte sig sammen med et hold eksterne konsulenter, der havde været med-designere af det samlede forløb og i øvrigt selv var Majgaard-inspirerede. Med baggrund i alle indsamlede data udviklede de sammen et stramt, umisforståeligt design for den nye inklusionsfremmende visitationsprocedure. Efter gennemførelse af de organisatoriske omstillinger, der udgjorde praktisk forudsætning for den nye praksis, sattes proceduren i værk per 1. februar 2015.

At forvaltningsledelsens lancering af de nye visitationsprocedurer fulgte spillereglerne for transformativ rationalitet markeres i fokusgruppeinterviewet, hvor de om deres lanceringsstrategi bruger udtrykket 'radikal innovation': "Fra og med den nye visitationsprocedures ikrafttrædelsesdato er det slet og ret *umuligt* at 'gøre, som man plejer' i forhold til registrerede/opdagede problemcases". Anmodning om eksperthjælp udefra eller oppefra forudsatte, med behård konsekvens, at de to ovenfor beskrevne såkaldte benspænd, sigtende mod hjælp-til-selvhjælp, var blevet prøvet af og havde vist sig resultatløse. Fra nu af var det op til den samlede gruppe af institutionsledere, hvoraf tre havde særpositioner som kompetencecenterledere, i fællesskab at udøve den slags kombineret simpel, reflekteret og transformativ rationalitet, som udgjorde forudsætning for vellykket forankring af den nye visitationsprocedure.

Midtvejsopsamling

Som markeret i indledningen er vi optaget af det beskrevne kommunale forandringsprojekt som et 'historisk aktuelt læringseksperiment', der kan give ideer til, hvordan forvaltningskulturer præget af de seneste årtiers NPM-tænkning kan bevæge sig i en NPG-retning. Udtrykt ved hjælp af de Majgaard'ske rationalitetsformer, kan det toårige optaktforløb frem mod 1. februar 2015 forstås som et tendentielt brud med en traditionel, top-down-baseret arbejdsdeling, hvor det produktionsrettede arbejde ('driften'), udføres i de brugervendte institutioner og ud fra simple rationalitetsnormer, mens instanser højere oppe i organisationshierarkiet anvender reflekteret og transformativ rationalitet med henblik på strategisk planlægning og tværgående koordinering. Med simulatordagen som det mest spektakulære eksempel inviteres – i princippet – den samlede organisation til gennem fælles refleksion at forme den lange, snørklede proces, der afsluttes med formulering af et nyt praksiskoncept.

Som vi i starten gav udtryk for, har vores beskrivelse satset på at indfange forløbets store, principielle linjer. Det indebærer, at billedet, vi tegner, kan få lidt glansbilled-karakter. Vores dataindsamling viser et langt mere broget billede. Eksempelvis fik simulatordagen – der af forvaltningsledelsen opfattedes som forløbets ultimative inddragelsesbegivenhed – meget forskellige 'anmeldelser' efterpå fra de inviterede institutionsledere. Langt fra alle oplevede det som *deres* begivenhed. Som også påpeget af forvaltningsledelsen (ovenfor) kunne invitationen til *fælles* refleksion og "Vi vil lytte til jer!" af nogle opleves som i nogen grad på skrømt: "Toplevelsen ved helt sikkert godt, hvad de vil have". Endnu et markant brud med glansbilled-kvaliteten kunne registreres i perioden efter den 1. februar 2015. Fra nu af var 'ny visitationsprocedure' ikke længere noget, man bare skulle *snakke om*, men noget, man skulle *gøre: radikal* innovation, de planlagte forandringer skulle fra dag til anden *forankres*, dvs. indarbejdes i organisationens hverdagspraksis (simpel rationalitet). Og hvad skete der så? Tilsyneladende ingen ting som helst! De nye procedurer blev slet og ret ikke benyttet. Tilsyneladende *manglede* der et eller andet – men hvad mon?

Disse afrundende bemærkninger i forhold til forandringsprocessens knap to år lange optaktsdel danner baggrund for kapitlets anden hoveddel, hvor vi beskriver og diskuterer, hvordan den af C og R udviklede metodekomponent (refleksiv eksploration i lille skala) leverede konkrete bidrag til forløbets forankringsdel.

Refleksiv eksploration (lille skala) som støtte til forankringsprocessen

C og R påbegyndte deres aktiviteter i efteråret 2015, dvs. cirka et halvt år efter forvaltningsledelsens 'radikalt innovative' lancering af den nye visitationsstruktur. C og R, der som masterstuderende havde arbejdet sammen de tre forudgående semestre, var på jagt efter et specialeemne. Det, der i første omgang pirrede deres nysgerrighed var, at den nye visitationsprocedure *trods det særdeles grundige forarbejde* var forblevet (næsten) totalt ubrugt siden lanceringen et halvt år tidligere. Ingen sager! Som institutionsleder med fingeren på pulsen i den kommunale kontekst vidste C, at der førhen var blevet produceret en lind strøm af ansøgninger om støttepædagogtimer og/eller overførsel af enkeltbørn til specialpædagogisk foranstaltning. Problemerne fandtes altså derude i institutionerne. Fra og med 1. februar var den linde strøm bragt til abrupt standsning. Hvor var problemerne blevet af? – Hvordan blev de mon nu tacklet, eller blev de overhovedet tacklet? – Hvad sker der?

C og R gik på jagt efter en velegnet metode, der kunne give dem en forståelse af, hvorfor dagtilbudslederne ikke brugte det nye system. Som leder af et af de tre nye kompetencecentre havde C tillige en praktisk-professionel interesse i at få visitationssystemet aktiveret. I sin institution havde hun personer ansat, der havde modtaget efteruddannelse med specifikt sigte på at kunne støtte hjælp søgende søster-institutioner med den form for professionel sparring, som udgjorde den nye procedures benspænd nummer ét. Skulle disse personers specialkompetencer slet ikke bruges til noget? Skulle C's egne kompetencer som specialuddannet kompetencecenterleder heller ikke bruges til noget?

C og R's metodejagt endte med at give dem kontakt til et metodekoncept udviklet af Patricia Shaw (2002). Dette metodekoncept vil vi nu kort beskrive for derefter at redegøre for dets bidrag til etablering af relevante læringsrum for ledere som led i det kommunale forankringsforløb.

Patricia Shaws kompleksitetsforankrede samtalemotodik

Patricia Shaw tilhører gruppen, der med Ralph Stacey som teoretisk frontfigur udviklede den kompleksitetsteoretisk inspirerede ledelses- og organisationsforståelse, der de seneste godt 15 år har udgjort ramme om en forskerskole med PhD-program på Universitetet i Hert-

fordshire (se appendix i Stacey, 2012). Den teoretiske specialitet, som gennem årene har været et definerende kendetegn for Hertfordshire-traditionen er dens principielle afstandtagen fra at forstå organisationer som afgrænsede systemer, hvor indenfor begivenheder kan forstås som udtryk for en i princippet erkendbar logik af typen "hvis A, så også nødvendigvis, eller med stor sandsynlighed B". I stedet skal organisatorisk liv grundlæggende betragtes som et mylder af *complex responsive processes*⁵, hvis former og mønstre fra øjeblik til øjeblik må ses som udtryk for en paradoksalsameksistens af forudsigelighed og uforudsigelighed.

- C og R's undersøgelsesintention var i udgangspunktet kendetegnet ved teoretisk uholdbar nysgerrighed: "Ifølge den overordnede projektplan burde der være sket en masse inden for det seneste halve år, men intet er de facto sket. Hvordan kan det være?" En sådan åben (*open-ended*) undersøgelsesplatform er i god samklang med kompleksitetsperspektivets organisationsforståelse.

Hvori består da Patricia Shaws arbejdsform? Det kan siges meget kort: Hun engagerer sig i samtaler med organisationsmedlemmer. Hendes teoretiske programskrift hedder *Changing Conversations in Organizations*. Titelformuleringen er dobbelttydig. Den tjener dels som beskrivelse af, hvad organisatorisk liv ifølge Shaw er for noget, nemlig *foranderlige strømme af samtaler*⁶. Titlen indikerer dels tillige, hvad personer, der *ønsker at ændre* det organisatoriske livs manifestationer i en bestemt retning, må foretage sig; de må tilbyde sig som samarbejdspartnere for andre organisationsmedlemmer i ental eller flertal, og dermed gøre sig selv til en del af foranderligheden: "Be the change!"⁷ Vælger man at stå uden for og observere, analysere, lægge planer – ja, så står man uden-

5 I en nylig dansk grundbog i Hertfordshire-traditionens organisations- og ledelsesforståelse (Solsø og Thorup, 2015) oversættes *complex responsive processes* til komplekse interaktive processer. Vi bevarer den engelske term.

6 Shaws brug af det engelske ord 'conversations' knytter bl.a. an til den amerikanske pragmatisk filosof George Herbert Mead (1863-1931), som sammen med den tysk-engelske sociolog Norbert Elias (1897-1990) er de vigtigste referencefigurer i Hertfordshire-traditionens almenteoritiske platform. For Mead (1934) er *gestuskonversation* en universal-biologisk term for gensidigt responsiv fremadrettet meningsudfoldelse. Shaws begreb *conversation* refererer således til mere end blot samtalers semantiske aspekter.

7 'Be the change!' er titlen på det nedenfor citerede web-foredrag ved Patricia Shaw.

for. Dersom man gennem aktive samtalebidrag lykkes med at forandre samtalemønstre på en konstruktiv måde, vil organisationen samtidig være konstruktivt forandret:

It is about opening spaces for reflective inquiry in the midst of our institutional life and it engages, opens up and shifts the conversational life of an organization (<https://vimeo.com/24924170>).

En sådan ændringsstrategi kan ikke baseres på langsigtet planlægning. Grandiose organisatoriske forandringsplaner, der rækker ud over øjeblikket, bygger ifølge Hertfordshire-traditionen på en fejlforståelse af organisatorisk liv. Planer forudsætter stabilitet over tid. Den organisation, man planlægger i forhold til, vil principielt set ændre sig for hver ny planlagt del-intervention, man udsætter den for. Selv vil man også ændres. Interventionen giver én adgang til erfaringer, man før var foruden. Som villet forandringsagent må man satse på løbende at være på omgangshøjde med forandringsforløbet, både det derude, i organisationen-som-omgivelse, og hos én selv – men med fortsat fastholdelse af en tydelig forandringsintention, blot i en øjebliks-tilpasset form. Metoden kan beskrives som sammensat af trefasede, reflektivt styrede cykluser:

- Først: "Hvad er det, jeg satser på at opnå eller afstedkomme gennem mine samtale-bidrag ind i det komplekst-responsive felt, hvor jeg er deltager? – Hvem er det derfor en god ide, at jeg snakker med, og hvordan?"
- Dernæst: "Hvad kom der, så vidt jeg kan vurdere, ud af samtaleaktiviteten? – Hvad lærte jeg? – Hvad lærte evt. mine samtalepartnere og hvad kan læringen tænkes at få dem til at gøre?"
- Og endelig: "Hvordan kommer jeg videre herfra? – Hvem kunne det nu være en god ide at snakke med?"⁸

C og R var som nævnt ikke kun interesseret i at nå til *forståelse* af, hvad fraværet af visitationssager mon kunne skyldes. De ønskede tillige at *lave om på organisationen* på en måde, så den rent faktisk begyndte at

8 Som det fremgår, kan der trækkes mange paralleller fra Shaws forandringsstrategiske overvejelser til mainstream læringsteori, eksempelvis Kolb (1984) eller Dewey (2014/1910). Hertfordshire-traditionen er, og først og fremmest med begrundelse i deres opgør med systemtænkning; se bl.a. Shaw, 2002: kap. 7; Stacey, 2012, ss. 133-159), optaget af at fastholde sig selv i en teoretisk begrundet adskillelse fra de nævnte og andre intellektuelle traditioner.

producere sager. Shaws metode tilbød netop opfyldelsen af en sådan dobbeltintention.

Vi vil nu give indblik i Shaw-metodens tilsyneladende virkningskraft, sådan som den kom til udtryk i C og R's aktiviteter. Vi starter med de refleksivt-eksplorative samtalers kapacitet til at kombinere et undersøgelses- med et forandringsperspektiv.

En virtuel visitationsprocedure skal gøres til en virkelig visitationsprocedure

Forvaltningsledelsen opfattede som nævnt deres måde at lancere de nye visitationsprocedurer på som udtryk for en 'radikal innovationsstrategi'. På den baggrund var de ikke umiddelbart overrasket over, at der var brug for relativt lang tid, før procedurerne reelt kunne komme i produktive omdrejninger. I fokusgruppeinterviewet har de følgende efterrefleksion til det samlede forandrings- og forankringsforløb:

Når organisationsmedlemmer fra dag til anden *total*-forhindres i at bruge deres over tid indarbejdede handlevaner, må det *nødvendigvis* føre til en slags kollektiv lammelse, eller chok-effekt. Alle parter vil have brug for tid til at sunde sig, re-orientere sig, indstille sig på det nye.

På tidspunktet, hvor C og R henvendte sig (cirka et halvt år efter 'chok-interventionen') var de i ledelsen så småt begyndt at overveje, om det nye visitationssystem mon havde brug for en slags kunstigt åndedræt. Kunne fx en korttidsansættelse tænkes som et relevant system-aktiverende tiltag. Men så tilbød C og R sig med deres kompleksitetsforankrede refleksive eksplorationsmetode. Det tilbud sagde man i ledelsen ja til.

Og system-aktiveringen skete prompte. Allerede efter C og R's første samtale med en gruppe dagtilbudsledere (samtaletema: "Der kommer ingen sager – Hvad tænker I, at grundene kan være?") blev aktivitetsniveauet hævet. C og R-initiativet rygtedes. Ledere kontaktede C med spørgsmål til den nye struktur. Nye sager blev anmeldt til C i hendes egenskab af kompetencecenterleder.

Hvad skubbede system-aktiveringen i gang? Hvordan kunne det gå så tilsyneladende stærkt og være så tilsyneladende enkelt? Ud fra en traditionel undersøgelses- og planlægningsrelateret tankegang kunne man forestille sig en forklaring gående på, at nu var årsagerne til

dødvandet blevet belyst. Nu vidste man, hvilke fejl, der var begået. Nu kunne fejlene rettes. Nu ville alt blive godt. Men den forklaringsmodel var i den givne sammenhæng helt ved siden af. C og R havde ikke fundet eller formidlet nogle undersøgelsesresultater. De havde bare brugt noget tid på at snakke med nogen. Stillet spørgsmål. Inviteret nogle få organisationsmedlemmer med lederstatus til deltagelse i fælles refleksiv eksploration.

Det forklarings-sprog, C og R selv brugte i starten af deres forløb, gik på, at de skulle hjælpe en *virtuel* organisering (med placering i den store kommunale organisation) til at blive en *virkelig*, dvs. virksom organisering. Sådant som de nye visitationsprocedurer 'eksisterede' per 1. februar 2015, havde de udelukkende virtuel status. Man kunne læse om dem som ord på papir. De 'eksisterede' også i ganske mange organisationsmedlemmers hoveder, som *noget, der skulle ske* – og som de pågældende tilmed selv skulle få til at ske. Men ingenting skete. Med et terminologisk lån fra C og R's vejleder (Willert, 2010) kunne de pågældende procedurer forstås som et *organisatorisk landkort*, som det havde taget cirka to år at udvikle, men som endnu ikke havde slået rod i det kommunale *organisatoriske landskab*. Organisationsmedlemmerne relaterede sig til de pågældende procedurer som passive tilskuere snarere end aktive deltagere. I sin egenskab af formelt udnævnt kompetencecenterleder havde fx C selv et *ønske* om at indtage positionen som praktisk involveret deltager. Men det ønske kunne kun opfyldes, dersom andre i organiseringen påtog sig at skifte fra tilskuer- til deltagerstatus. Og det skete ikke. Med Majgaard-inspireret terminologi (Majgaard, 2013b, s. 59) kan man sige, at det endnu ikke var lykkedes at oversætte visitationsprocedurerne fra at være udtryk for reflekteret rationalitet, dvs. noget, man kunne *tale om*, til også at eksistere som udtryk for ny *integreret rationalitet*; noget, man rent faktisk gjorde – og gjorde på en anden måde, end man tidligere havde gjort.

I vores efterfølgende redegørelse for metodens virkningskraft vil vi fortsat betjene os af tilskuer/deltager-terminologien.

Hvordan bidrager refleksiv eksploration til at gøre tilskuere til deltagere?

Tilskueren, der har løst billet til en teaterforestilling, er en legitim tilskuer. Anderledes med de 'organisatoriske tilskuere', vi hér beskæftiger os med – og som udgjorde C og R's først udvalgte samtalepartnere. De

vidste, at krav og forventninger var rettet mod dem med sigte på at få dem til at indtage en deltagerposition.

Vi skal nedenfor beskæftige os med to karakteristika, der adskiller en tilskuer fra en deltager – og vi skal beskæftige os med C og R-metodens virkningskraft i forhold til disse karakteristika. De to karakteristika kalder vi henholdsvis *mental afstand* (versus mental nærhed, kontakt, ejerskab) og *personforankret autonomi* (versus deltagelse i fællesskab). Vi starter med mental afstand – under to forskellige overskrifter.

Mental afstand kan udtrykke (oplevet) manglende forståelse

Oplevelsen af at være på mental afstand af fænomen X kan have mange oplevede baggrunde. Én baggrund kan være fornemmelsen af ikke rigtigt at have forstået, hvad fænomen X 'egentlig' drejer sig om. En del ledere nævnte som årsag til, at de ikke brugte det nye visitationssystem, at de, trods forvaltningens ihærdige informationsbestrebelse, endnu ikke havde fået fat i, hvordan principperne omsattes til praksis i deres egen institutionelle kontekst.

På den ene side kan dette undre. I sig selv er de to ovenfor beskrevne benspænd, der udgjorde essensen af de nye procedurer, særdeles enkle. Sandsynligheden er imidlertid stor for, at de pågældende ledere indtil nu kun var blevet præsenteret for procedurerne i upersonlig 'manform'. Det kunne fx være sket, når de på ikke-specielt-aktiv vis havde deltaget i et af optaktforløbets refleksivt-eksplorative storskala-arrangementer. Når de samme ledere samtalede med C og R (refleksiv eksploration i *lille* skala) var samspilbetingelserne radikalt anderledes.

På trods af alle mulige velmente udmeldinger fra en ledelse ("Vi lytter gerne – fortæl os, hvad I tænker!") vil storskala-arrangementer tendere mod at opleves som præget af envejskommunikation. Nogle få taler. Mange lytter. C og R's samtaler med ledere fik i stedet karakter af et sted for udøvelse af praktisk gensidig hjælpsomhed. Én slags hjælpsomhed styredes af C og R's præsentation af sig selv som slet og ret desinteresserede undersøgere: "Vi er 'bare' to specialeskrivende masterstuderende, der prøver at finde ud af, hvad der foregår – eller rettere: hvorfor, der nærmest ingenting foregår!" De inviterede samtalepartnere hjalp C og R ved at respondere på de stillede spørgsmål med oplevelser og tanker.

I rollen som studerende, suppleret med Cheries status som specialuddannet og arbejdsivrig kompetencecenterleder, var C og R imidlertid

ikke *kun* nysgerrige og videbegærlige. De var tillige eksperter på den sag, samtalerne drejede sig om: "Vi to har helt styr på, hvad de nye procedurer går ud på, og deler meget gerne ud af vores viden, hvis behov melder sig". Når først samtalen var kommet i gang kunne C og R efter behov *yde hjælp til deres samtalepartnere* ved at redegøre for forhold, der evt. fik disse til at opleve sig på mental afstand af det nye visitations-system. Som en yderligere nærhedsskabende faktor havde C og R muligheden for at lade forklaringer og gode råd knytte konkret an til den spørgendes professionelle virkelighed: "Prøv fx lige at bruge et af jeres børn som eksempel, én, I synes, I har svært ved at håndtere..." Samtaleindholdet kunne på denne måde få lighed med det fælles case-arbejde, der var sat i værk på simulatordagen – men nu ned-dimensioneret fra stor, standardbetonet skala til lille, intim, kontaktfuld skala.

Mental afstand kan udtrykke (oplevet) mangel på indflydelse

Med fortsat brug af teater- og tilskuermetaforen kan mental afstand også afspejle oplevelsen af at være uden indflydelse: "Stykket er jo allerede skrevet, og ikke af mig. Det er 'dem oppe på scenen', der bestemmer, hvad der skal ske. Jeg kan have mine personlige meninger, men de er uden betydning for det, der foregår".

Det at sige ja og derefter deltage i en af C og R's samtaler indebar, så at sige af sig selv, et brud med en sådan selvopfattelse. Alle inviterede kendte til den dobbelte intention, der drev C og R's undersøgelsesarbejde. En samtale, der startede i den fælles refleksion om mulige grunde til, at 'systemet' tilsyneladende havde låst sig selv fast, udvikledes let til en samtale om, hvad der mon skulle til for at låse systemet op – så Cherie og hendes specialuddannede personale kunne få noget at rive i; og så (nogle af) samtaledeltagerne kunne få gang i en konstruktiv håndtering af et barn, der voldte dem professionelt besvær. C og R oplevede eksempelvis, at når den nye struktur undervejs i samtalerne blev foldet ud og forklaret, så kunne nogle deltagere få ideer til at formidle kendskabet, og de faglige muligheder, der knyttede sig til de nye procedurer, 'nedad' i organisationen, dvs. til deres egne medarbejdere:

Nå sådan, nu forstår jeg bedre, hvordan visitationen fremover skal fungere. Jeg vil helt sikkert gå tilbage til mine medarbejdere og forklare dem, hvordan vi med fordel kan bruge den i forhold til vores udfordringer.

Deltagende samtalepartnere kunne også, undervejs i samtalerne, vælge at gå i strategisk modus og helt konkret bede C og R om at fungere som deres budbringere, eller 'postbude' (som C og R navngav funktionen), nemlig ved at bringe holdninger og synspunkter, som de gennem det hidtidige forløb aldrig havde fået afleveret, 'opad' i systemet, til forvaltningsledelsen:

Det hér må I gerne sige videre – vi mangler også hænder. Det handler ikke kun om at ændre praksis!

Sammenfattende opfatter vi C og R-samtalerne med institutionsledere som horisontalt forankrede refleksions- og læringsrum, der dernæst, nærmest af sig selv, skabte kommunikative bølgebevægelser både nedad og opad i den samlede organisation. Med afsæt i Benedicte Madsens (1996) overvejelser om det dialogiske rum vil vi (som supplement til det gensidige hjælpsomheds-aspekt) fremhæve *kravløshed* og *forståelsesorientering* som to virksomme faktorer i C og R-samtalernes system-aktiverende potentiale. Samtalerne var ikke *iværksat* med instrumentelt sigte, dvs. *for at* få noget til at ske, men udelukkende med ekspressivt sigte. Man var sammen for, gennem fælles refleksiv udveksling, at tage bestik af en given situation, hjælpe hinanden til en bedre forståelse af, hvad der mon foregik og hvorfor. Samtaledeltagere, der i udgangspunktet måtte føle, at de som institutionsledere ikke havde helt rent mel i posen, idet de personligt-fagligt ikke havde levet op til organisatorisk udmeldte forventninger, kunne frit berette om deres tanker og bevæggrunde uden risiko for efterfølgende at blive krævet til ansvar eller modtage reprimander. Samtalernes fortrolige, kravløse rum dannede baggrund for, at et udvalg af *organisatoriske hemmeligheder* (Willert, 2002) kom frem i lyset og blev delt. Blandt andet gennem fællesgørelse af den slags hidtil skjult viden bidrog småskala-refleksionen til, at handleparathedspotentialer, som storskala-refleksionen havde givet virtuel form ('inde i folks hoveder'), kunne komme tættere på virkelig handling ('indarbejdes i organisationens komplekst-responsive praksisfelt'). Med endnu en reference til Benedicte Madsen (2016, ss. 290ff) kan C og R-samtalerne forstås som udtryk for en forandringsstøttende *lavspændingsstrategi*.⁹

Disse temaer videreudvikles under den følgende overskrift.

9 Kurt Lewin er den oprindelige ophavsmand til lavspændingsstrategi-begrebet.

Fra personforankret autonomi til deltagelse i forpligtende fællesskab

Vi har tidligere – bl.a. med reference til optaktforløbets simulator dag – omtalt retten til at *anmelde* og dermed *have meninger* som træk, der knytter sig til tilskuerpositionen. Disse rettigheder kan på den ene side opleves som et privilegium: "Jeg sidder bare hér og kigger og gør mig mine tanker". Rettigheden placerer samtidig én uden for det virksomme organisationsopbyggende fællesskab. Som deltager i fællesskabet kan man ikke nøjes med at 'mene'. Hvis bestemte organisatoriske begebenheder eller handlepålæg opleves ude af trit med det fælles bedste eller med organisatorisk vedtagne værdier, må man markere sig i det sociale felt, med målrettet kritik eller forbedringsforslag. Det *gode* fællesskab er et, hvor personlige meninger og holdninger kan brydes. Den enkelte må stå til ansvar for, hvad han/hun tænker og føler om det, der foregår – samtidig med, at man som organisationsmedlem må finde sig i, at ikke alle ens ønsker og forhåbninger kan nyde praktisk fremme. Majgaard (2013a, s. 264) sammenfatter disse værdibaserede principper i begrebet *autentisk styringsdialog*. Svarende hertil og som indledningsvist nævnt var forandringsprojektet bl.a. drevet af forvaltningsledelsens ønske om at skabe "øget vægtning af den *fagligt-kollegiale refleksion*, både inden for og på tværs af de enkelte kommunale arbejdspladser, som en nødvendig for-fase til indkaldelse af autoritative ekspertvurderinger".

Rigtigt ofte i C og R-samtalerne fandt en afprivatisering og dermed fællesgørelse sted af de forestillinger, den enkelte leder havde gjort sig om de diskuterede temaer. Først siger A: "Jeg har tænkt på ...". Derefter falder B ind: "Sjovt du siger det, præcis den samme tanke har jeg haft...". Eller C og R følger begejstret op: "Nu skal I bare høre, den ide er dukket op så mange gange i vores tidligere samtaler. Af en eller anden grund er der bare aldrig nogen, der har fundet på at sige den højt. Ideen svarer faktisk også til en af de hypoteser, vi selv hittede på, allerede inden vi gik i gang ...". Alt sammen illustrationer af, hvad Shaw (2002) kalder en organisatorisk samtalepraksis under fortløbende forandring.

Hvad C og R endvidere kunne konstatere var, at den gradvise opbygning af et (selvoplevet) deltagerfællesskab ikke kun fandt sted i selve samtalerne. Som tidligere nævnt spredte rygtet om deres aktiviteter sig. Ledere mødes i diverse fora. Leder D siger: "Jeg snakkede med C og R i går, de sagde sådan og sådan, det fik mig til at tænke sådan og sådan". Leder E tænker – og siger måske derefter også: "Den ide C og R videregav til D, har jeg været med til plante hos dem, da jeg snakkede

med dem i sidste uge. Hvis de går videre til ledelsen med den ide, så sker der måske snart noget!” En tredje, leder F, får måske lyst til, på eget initiativ at kontakte C og R for at indvie dem i nogle tanker, han ikke tror, de har hørt før. Alt sammen illustration af, hvad vi tidligere beskrev som spontant emergende ‘bølgebevægelser både opad, nedad og til siden’ i organisationen.

To deltagerforankrede sammenfatninger

Nedenfor bringes to sammenfatninger af de beskrevne aspekter af samtalemotodikkens tilsyneladende aktivitets- og fællesskabsbefordrende virkningsfuldhed. Første sammenfatning stammer fra et arbejdsnotat udarbejdet af C og R undervejs i forløbet. Det andet er hentet fra det fokusgruppeinterview med forvaltningsledelsen, vi tidligere har refereret til. Efter de to sammenfatninger gør vi samlet status over det i kapitlet behandlede case-forløb:

- C og R: “Den for os vigtigste pointe ved vores projektmetodik og den deri implicerede måde at tænke organisation og forandring på er, at *når vi som organisationsmedlemmer engagerer os i fælles lydhør refleksion over hverdagspraksis, bidrager vi samtidig til forandring af selvsamme praksis lokalt og globalt*. Komplexitetsperspektivet hjælper os til forståelse og accept af, at forandringsbidragenes præcise udmøntning aldrig kan kendes forud for deres faktiske konkretisering. Derfor fordrer projektmetodikken, at dens udøvere fortløbende udviser nysgerrig agtpågivenhed over for selv nok så spæde temaer, der i øjeblikket synes på vej mod frembrud i den enkelte samtale. Ved på ikke-autoritativ vis at bringe sådanne temaer videre og så at sige slippe dem løs i nye kommunikative kredsløb, sker der en afprøvning af, om de reelt udgør kimen til en delvis ændret handleparathed”.
- Forvaltningsledelsen: “Vi opfatter det som en særlig metodisk styrke, at C og R har hjulpet det nye visitationssystem til at opnå organisatorisk identitet gennem udvikling af en samlende og delt fortælling om, hvad systemet indebærer og skal bruges til. Traditionelle interviewbaserede undersøgere kunne fx have nøjedes med at opsamle og lagre enkeltpersoners eller grupperes selvfortællingsbidrag, *sådan som de var*, for derefter at give disse bidrag tilbage til organisationen i form af en rapport eller anden formidling. Som ‘levende’ samtalepartnere leverede C og R aktive bidrag til udvikling (‘tyknelse’) af

en mulig *fælles* selvfortælling ved aktivt at sammenbinde selvfortællingskomponenter på tværs af samtaler. For eksempel: 'Det, du siger nu, har nogle andre også sagt, de kaldte det sådan og sådan...'. Gennem den slags sammenbindende og med-digtende kommentarer ('kumulativ historiefortælling'; SW-udtryk) støttede de løbende deres her-og-nu-samtalepartnere i at komme til at opleve sig som dele af et fællesskab".

Sammenfatning

Med en kommunal forandringscase som baggrund har vores kapitel beskrevet og slået til lyd for de udviklings- og forandringsstøttende potentialer, der knytter sig til en buket af kompleksitetsinspirerede praksisformer, som vi har sammenfattet gennem betegnelsen *refleksiv eksploration*. Refleksiv eksploration forudsætter, at en initiativtager stiller et åbent spørgsmål vedrørende en organisatorisk problemstilling, som ønskes afklaret eller løst. Derefter inviteres udvalgte organisationsmedlemmer ind i samtaler med henblik på gennem fælles refleksion at udvikle mulige bud på spørgsmålets besvarelse. Efter hver enkelt samtale gør initiativtager status over oplevet udbytte og kan på den baggrund beslutte sig for nye samtaleinitiativer. Brugen af ordet 'eksploration' om disse praksisformer understreger, at der ikke sigtes mod indkredning af de(t) objektivt set korrekte svar på stillede spørgsmål, men netop 'mulige bud'. Metodens rationale er ikke videnskabelse-som-sådan, men derimod aktivering af organisatorisk handle- og beslutningsdygtighed i forhold til den igangsættende problemstilling.

Kapitlet har præsenteret refleksiv eksploration i to varianter beskrevet som henholdsvis makrosocial (storskala-variant) og mikrosocial (småskala-variant). Om begge varianter gælder, at deres forhåbentlige udviklings- og forandringsstøttende kapacitet kan begribes med reference til en kompleksitetsteoretisk inspireret organisationsforståelse. Med Klaus Majgaard som formidlende mellemlid trækker storskala-varianten bl.a. på en Luhmannsk kompleksitetsforståelse (fx Majgaard, 2013a, s. 39, ss. 77ff, s. 85). Småskalavarianten er i sin grundform udviklet af Patricia Shaw (2002), der har central placering inden for den såkaldte Hertfordshire-tradition.

Ud fra denne bogs centrale tematik kan den refleksive eksplorationens virkemåde beskrives derved, at de refleksivt-eksplorative aktiviteter konstruerer semiformelle læringsrum, dvs. afgrænsede sociale 'rum',

hvor organisatoriske aktører kan spille sammen med et undersøgende og lyttende snarere end et effektivitetsbetonet, problemløsende sigte. Ethvert organisationsmedlem vil i princippet kunne inviteres inden for i sådanne læringsrum. I den beskrevne case rettedes invitationerne først og fremmest mod et leder- og mellemlidersegment. Vi har i kapitlet bestræbt os på at vise, hvordan den refleksive eksplorations læringsudbytte ikke kun berørte de direkte involverede samtaleparter, men at der fra disse samtaler, forstået som læringsrum, yderligere opstod (hvad vi har kaldt) læringsbefordrende 'organisatoriske bølgebevægelser både opad, nedad og til siden'.

I tilgift til 'blot' at præsentere og, tentativt, plædere for effekten af den refleksive eksplorations to varianter har vi tillige – på baggrund af det kommunale forandringsforløbs måde at udvikle sig på – formuleret en arbejdshypotese gående på, at de to varianter kan forstås som komplementært forbundne. Vores case-beskrivelse giver belæg for denne påstand derved, at forvaltningsledelsens storskala-bestræbelser på at involvere den samlede organisation i den ønskede forandring viste sig at have brug for et supplement – og dette supplement leveredes dernæst af C og R's refleksive småskala-eksplorationer. Tilsvarende gælder det, at C og R's småskala-aktivitet kun fik organisatorisk mening ved at være indlejret i den overordnede forandringsintention, der styrede forvaltningsledelsens initiering af refleksiv eksploration i stor skala. Den komplementære forbundethed giver os tillige belæg for at tildele refleksiv eksploration status som en metode, der i den aktuelle historiske situation kan vise sig nyttig med henblik på at lempe overgangen fra den eksisterende, kraftigt top-down prægede styringskultur i det offentlige (NPM) til en kultur kendetegnet ved en højere grad af spændingsfyldt samspil mellem top-down og bottom-up perspektiver.

Litteraturliste

- Bourgon, J. (2011) *A new Synthesis of Public Administration*, Kingston (Ont.), Queens Univ. School of Policy Studies.
- Dewey, J. (2014/1910) *How We Think*, Charleston (S.C.), Nabu Press.
- Ellström, P. (2002) The Time and Logics of Learning. *Lifelong Learning in Europe*, 7(2), ss.86-93.
- Fleron, A.C.; Bille, R.A. (2016) *Om at tage organisationens levede erfaringer alvorligt i forandringsprocesser – En undersøgelse af en kompleksitetsinspireret metode*, Aalborg: Aalborg Universitet, Fortroligt masterspeciale.

- Greve, C. (2002) *New Public Management*, web: <http://overlund.dk/samf/NPC.pdf>.
- Greve, C. (2012) 'NPM eller/og NPG – Hvad kan de bruges til', *Væksthus for ledelse*, 16.11.2013.
- Hood, C.; Dixon, R. (2015) 'What we have to show for 30 years of New Public Management: Higher costs, more complaints', *Governance*, 28(3), ss. 265–267.
- Kolb, D.A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Madsen, B. (1996) 'Organisationens dialogiske rum', Alrø, H. (red.), *Organisationsudvikling gennem dialog*, Aalborg, Aalborg Universitetsforlag.
- Madsen, B. (2016) *Processer og procesledelse*. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Majgaard, K. (2013a) *Offentlig styring*, København, Hans Reitzel.
- Majgaard, K. (2013b) 'Fra simpel til transformativ rationalitet – og tilbage igen', *Kognition og pædagogik*, 23(87), ss. 48-63.
- Mead, G.H. (1934) *Mind, Self and Society*, Chicago, Chicago University Press.
- Shaw, P. (2002) *Changing Conversations in Organizations. A Complexity Approach to Change*, London, Routledge.
- Stacey, R. (2012) *Tools and Techniques of Leadership and Management*, London, Routledge.
- Torring, J. (2013) 'Offentlig ledelse er i et vadedsted', *Væksthus for ledelse*, 15.03.2013.
- Willert, S. (2002) 'Organisatorisk selv-bevidsthed som proceskonsulentens arbejdsredskab', Bertelsen, P.; Hermansen, M.; Tønnesvang, J. (red.), *Vinkler på selvet*, Århus, Forlaget Klim.
- Willert, S. (2010) En kompleksitetsteoretisk organisations-, aktør- og forandringsforståelse. Kap. 4 i: Søholm, T.M. & Willert, S. (red.). *Action Learning Consulting*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Website:<https://vimeo.com/24924170>

Søren Willert

KAPITEL 9

DISTRIBUERET FORANDRINGS- LEDELSE FORDRER ORGANI- SATORISKE LÆRINGSRUM: ET SYSTEMØKOLOGISK PERSPEKTIV¹

Artiklen tager udgangspunkt i teoretiske flertydigheder vedrørende enkeltpersoners rolle og betydning i forbindelse med organisatoriske forandringsforløb. Med en organisatorisk case som baggrund præsenteres fire teoretiske positioner (Weick og Quinn; Stacey; Luhmann; Barad), der tilsammen dekonstruerer forestillingen om enkeltpersoners vilde handlinger som kilde til forandring. En såkaldt system-økologisk platform udvikles med henblik på re-konceptualisering af enkeltpersonlige forandringsagenters bidrag til distribueret forandringsledelse. Re-konceptualiseringen indebærer, at case-organisationen tænkes som bestående af to del-organiseringer. Én del-organisering kaldes den driftsrettede og virker for bedst mulig realisering af organisationens kerneopgave inden for eksisterende, bl.a. politisk bestemte styrbetingelser. Den anden del-organisering kaldes den forandringsrettede. Denne del-organisering deler, principielt og potentielt, aktørkollektiv med den driftsrettede, men opererer ud fra sit eget anderledes arbejds- og værdigrundlag og kan forstås som arbejdspladsens organisatoriske læringsrum med sigte på fortløbende udvikling af dens kapacitet til distribueret forandringsledelse.

¹ Artiklen genbruger materiale fra Willert (2014) i oversat og tematisk ombearbejdet form.

Indledning

Oprindeligt inspiration til dette kapitel stammer fra et aktionsforskningsforløb, jeg for nogle år siden var engageret i. Ideudviklingen, der ledte mig og min medforskergruppe frem mod det endelige forløbsdesign (se Willert, Østergård og Nymand, 2013) gjorde mig teoretisk optaget af spørgsmål vedrørende igangsætning og fastholdelse af organisatorisk forandring. I tilgift til rollen som aktionsforsker fungerede jeg på samme tid som underviser på et masterprogram, der eksplicit henvendte sig til 'organisatoriske forandringsagenter' som en betydningsfuld målgruppe (Willert og Thøgersen, 2009). I den undervisningskontekst præsenterede jeg bl.a. de studerende for teoretiske traditioner, der kraftigt nuancerede eller satte spørgsmålstejn ved forestillinger om den enkeltpersonlige forandringsagent som kilde til organisatorisk forandring. Ovenstående danner baggrund for kapiteloverskriftens hybridbegreb *distribueret forandringsledelse*, der er blevet til som en fusion mellem to hver for sig velkendte begreber, nemlig dels 'distribueret ledelse' (Keller og Willert, 2014), dels 'forandringsledelse' (Elmholdt, Keller og Tanggaard, 2013, ss. 113ff). Med reference til denne bogs særlige tematik bliver det kapitlets målsigte (jf. kapiteloverskriften) først at argumentere for, at vellykket udøvelse af distribueret forandringsledelse fordrer organisatoriske læringsrum, dernæst at give ideer til, hvordan sådanne læringsrum kan indarbejdes i det samlede organisatoriske liv.

Kapitlets argumentation er delt ud på tre hovedafsnit. Først beskriver jeg de begivenheder fra ovennævnte aktionsforskningsforløbs startfase, som førte til min optagethed af hybridbegrebet 'distribueret forandringsledelse'. Derefter inddrager jeg fire almen-teoretiske positioner, der hver på sin måde inviterer til at forstå organisatorisk forandring som trans-personlige, og dermed distribuerede samspilsforløb, snarere end forløb, der bedst begribes med reference til enkeltpersoners bevidst vilde handlinger. Dette midterste hovedafsnit bærer titlen *Dekonstruktion af den enkeltpersonlige forandringsagent*. I tredje hovedafsnit foretager jeg dernæst en *systemøkologisk rekonstruktion af forandringsagenten – som parthaver i distribueret forandringsledelse*. Efter en indkredsning af det system-økologiske aktørperspektiv fremstiller jeg hér, og med tæt reference til de fire ovenomtalte teoretiske positioner, min argumentation for titlens påstand om, at distribueret forandringsledelse fordrer organisatoriske – og ikke blot enkeltpersonligt forankrede – læringsrum.

Artiklens tematiske optagethed af distribueret (forandrings-) ledelse sætter sit præg på teksten. I direkte forstand knytter pointerne, der

udvikles, an til organisationens samlede medarbejderkollektiv snarere end til formelt udpegede enkeltpersonlige ledere eller lederteams. Indirekte kan pointerne få relevans for formelt udpegede organisationsledere, for så vidt de lader sig inspirere til tentativ udvikling af den slags konceptuelt rammesatte, og dermed (jf. andet kapitels typeinddeling) semiformelle læringsrum, som skitseres i tredje hovedafsnit.

Et aktionsforskningsprojekt bliver til

Aktionsforskningsprojektet fødtes i forbindelse med en rundbordsdiskussion vedrørende almen-pædagogiske problemstillinger. På et tidspunkt 'kom jeg til' at nævne, at jeg selv, i rollen som universitetsforankret underviser, havde glæde af at tænke på *klasserummet som en organisation og underviseren (mig selv) som leder af læringsproduktion*. En lille gruppe diskussionsdeltagere med fælles tilhørsforhold til en stor ungdomsuddannelsesinstitution (herefter *Institutionen*) oplevede sig dér og da inspireret af mit udsagn og bad om uddybninger: hvad var eksempelvis de praktiske implikationer? Yderligere udvekslinger ledte frem til et forslag fra gruppen gående på, at jeg skulle afholde et kursus for 30-40 udvalgte medarbejdere (potentielle ildsjæle), som derefter skulle videregive tankegodset til deres cirka 300 kolleger. "Med lidt held kunne der blive tale om en sneboldeffekt".

Efterfølgende forhandlinger mellem mig og gruppen førte til, at ideen om et kursus blev skrottet. Gruppens umiddelbare begejstring for ideen om underviser som læringsleder afspejlede deres ønske om at mindske brugen af envejsrettet stofformidling, såkaldt tankpasserpædagogik, i Institutionens klasserum (Freire, 2007; Larsen, 2001).² På den baggrund fandt jeg det umiddelbart kontraindiceret, at et problem, der blev beskrevet som *overdreven brug af stofformidling* søgtes løst ved at hyre mig til at levere *mere af det samme*, nemlig stofformidling til 30-40 lærere i en kursuskontekst, der afskar dem fra aktiv her-og-nu kontakt med de studerende, for hvem de skulle fungere som læringsledere. Mit modforslag – som efter yderligere forhandlinger accepteredes – gik på, at vi i fællesskab skulle engagere os i et kombineret aktionsforsknings-

2 Tankpasserpædagogik er blevet dansk standardbetegnelse for den pædagogiske form, der af Freire benævnes 'banking concept of pedagogy'.

og aktionslæringsforløb (se detaljer i Willert, Østergaard og Nymand, 2013). Det forløbsdesign, som derefter udvikledes, udtrykte en bestræbelse på at uddelegere, og dermed distribuere ansvaret for det påtænkte forandringsprojekt til den samlede organisation, undervisere såvel som studerende, bundet sammen i en kompleks samarbejdsorganisering. Detaljer vedrørende samarbejdets organisering, vil jeg som sagt vende tilbage til i kapitlets tredje hovedafsnit. I det følgende, andet hovedafsnit vil jeg fremdrage nogle teoretisk gode grunde til at tænke organisatoriske forandringsforløb som udtryk for distribueret forandringsledelse snarere end enkeltpersoners værk.

Dekonstruktion af den enkeltpersonlige forandringsagent

Andet hovedafsnit vil som nævnt trække på fire teoretiske positioner, der hver især leverer input af relevans for begrebet distribueret forandringsledelse.

- Weick og Quinns (1999) distinktion mellem kontinuert og episodisk organisationsforandring
- Komplexitetsinspireret organisationsforståelse som udviklet af Ralph Stacey (2011, 2012) og andre med tilhørsforhold til et PhD-program (*Complexity and Management*) ved University of Hertfordshire
- Niklas Luhmanns (2000) systemteori
- Den "ontopistemologiske rammeforståelse" som Karen Barad (2007, s. 44) har udviklet, og som hun kalder "agentforankret realisme" (*Agential Realism*).

Organisationsforandring ad modum Weick og Quinn (1999)

Weick og Quinns tekst er et litteraturbaseret *state-of-the-art review* vedrørende temaet organisatorisk forandring og udvikling. De noterer sig to hovedtendenser på området, som de benævner henholdsvis 'episodisk' og 'kontinuert' forandringsforståelse. I dette kapitels sammenhæng kan episodisk forandringsforståelse ses at være koblet til tankegangen om enkeltpersoners vilde handlinger som primær kilde til organisatorisk forandring. Episodisk forandringsforståelse bygger på følgende grundantagelser:

- Strukturelt betinget stabilitet er organisationens normaltilstand;
- Forandring kan forstås som fra tid til anden forekommende brud på denne normaltilstand;
- Enkeltpersoner kan beslutte sig for, og også, hvis de er dygtige nok, have held til at bryde, den organisatoriske normaltilstand.

Inden for socialpsykologi og aktionsforskning (Stegeager og Willert, 2012, s. 48) er disse antagelser udmøntet i Kurt Lewins (1947) bekendte formel for intenderet organisatorisk forandring: *Unfreeze=>Change =>Refreeze*.

- Først må der ske en *optøning* af systemet. En for abrupt implementeret forandring vil aktivere systemets iboende tendens til fastholdelse af sit strukturelle status quo: modstand mod forandring.
- Når optøningsmanøvrer har gjort systemet forandringsparat gennemføres den ønskede / planlagte *forandring*.
- Fremadrettet fastholdelse (forankring) af den nu implementerede forandring kræver en yderligere indsats, som Lewin kalder for *genfrysningssfasen*.

Som beskrevet opfattes episodisk organisatorisk forandring som i tid og sted afgrænsede brud med organisationens stabile normaltilstand. I kontrast til denne forståelse fremdrager Weick og Quinn (1999, s. 366) en forståelsesform, der opfatter forandring som den organisatoriske normaltilstand: "Forandring er et mønster af uendeligt fortløbende modifikationer af arbejdsprocesser og social praksis. Den drives af organisatorisk ustabilitet og personbestemte reaktioner på hverdagens tilfældige begivenheder. Et utal af enkeltstående tilpasningshandlinger forstærker gensidigt hinanden".

I Weick og Quinns præciseringsarbejde vedrørende de to forandringsforståelser indgår bl.a. radikalt forskellige beskrivelser af forandringsagentens rolle og funktion. Ifølge episodisk forandringsforståelse har forandringsagenten til opgave at overvinde den materielle verdens træghed; skabe bevægelse, hvor der før blot var stilstand. Kontinuerlig forandringsforståelse ser i stedet den materielle verden som værende i konstant selvorganiserende bevægelse. I en vis forstand kan *alle* organisatoriske aktører, ganske uafhængigt af, om de vil det eller ej, ses som bidragsydere til den form for kumulativ, fortløbende og uomgængelig forandring, som udgør organisationens normaltilstand. Weick og Quinns position modsvarer således før-sokratikeren Heraklits (cirka 535-475 fvt.)

velkendte påstand om at, vi "aldrig kan bade i den samme flod to gange". Fra gang nummer ét til gang nummer to vil både floden og vi selv være blevet anderledes. *Villet* organisatorisk forandring bliver på denne baggrund ikke et spørgsmål om at *skabe* bevægelse, men om, så vidt gørligt, at omdirigere noget af det altid-allerede-eksisterende bevægelsesmylder i en ønsket retning. De omdirigeringsbestræbelser fra ændringsagentens side, som Weick og Quinn er optaget af, beskrives ikke primært som indgreb direkte i den materielle virkelighed, men derimod, i udgangspunktet, som diskursive greb ind i den sociale aktørvirkelighed, med sigte på ad sproglig vej at påvirke relevante organisatoriske aktørers fælles handlingsrettethed. Med et elegant retorisk greb beskriver de deres forandringsmodel som en omvendning af den ovenfor præsenterede Lewinske.

- Først må ændringsagenten arbejde på ad sproglig vej og inden for rammen af det eksisterende bevægelsesmylder at skabe fælles opmærksomhed omkring et afgrænset sæt af begivenhedsmønstre eller figurer af mulig relevans for den ønskede forandring. Denne fase i forandringsarbejdet kalder Weick og Quinn for *fastfrysning*.
- I den derpå følgende *forandringsfase* skal ændringsagenten med brug af sproglig omfortolkning kombineret med handlingseksperimenter inspirere sine sociale omgivelser til at ombryde de 'fastfrosne' mønstre og figurer.
- Tredje forandringsfase kalder Weick og Quinn for *optøning*. Hér slipper forandringsagenten sine målrettede kontrol- og styringsbestræbelser og arbejder nu blot på, som almindeligt organisationsmedlem, at iagttage og vurdere forandringsbestræbelsernes mulige effekt i den organisatoriske hverdag

Hér forlader jeg (indtil videre) Weick og Quinn. Som læseren vil erfare, er der markant teoretisk overlap mellem de to og dén kompleksitetsteoretisk inspirerede Hertfordshire-tradition, som introduceres i det følgende underafsnit.

Kompleksitetsinspireret position ad modum Ralph Stacey (2011, 2012)

Staceys og Hertfordshire-traditionens³ relevans for kapitlets tematik

³ To nylige udgivelser præsenterer Hertfordshire-traditionen i dansksproget version: Mowles (2017); og Solsø og Thorup (2015).

kan bedst udredes med henvisning til traditionens måde at spejle sig i en primært biologisk forankret gren af kompleksitetsforskningen, der studerer såkaldte *Komplekse Adaptive Systemer* (KAS; se fx Kauffmann, 1995). Med Staceys formulering (2012, s. 13) består sådanne systemer af "en population af enkeltaktører, hvis gensidige interaktion bestemmes i kraft af et systemspecifikt sæt af over tid tilblivne samspilsprincipper. Ingen enkeltaktør eller aktørgruppe kan udøve bestemmende indflydelse over de principper, der styrer andres lokale interaktion, og hverken de for systemet karakteristiske adfærdsmønstre, eller udviklingen af sådanne mønstre er underlagt nogen form for central styring". Ifølge Stacey kan der på den ene side ses klare analogier mellem denne tilstandsform og den måde, organisatorisk liv udfolder sig på som set i et procesperspektiv. Samtidig er det ham magtpåliggende at betone, at KAS-modellen har sine klare begrænsninger med hensyn til at udpege de drivende dynamiske principper bag det organisatoriske livs kontinuerede forandringer. Disse begrænsninger kan forklares med henvisning til fire forskellige kausalitetsformer, som Stacey (2012, ss. 48ff, s. 156) benævner henholdsvis den virkende, den rationalitetsfunderede, den formative og den transformative kausalitet. De gennemgås nedenfor.

Virkende (eng. *efficient*) og *rationalitetsfunderet* (eng. *rationalist*) kausalitet udgør tilsammen ingredienser i den begrundelseslogik, der kan få ledere til at tro, at de, eksempelvis som led i forandringstiltag, "kan udøve bestemmende indflydelse over de principper, der styrer andres (dvs. deres medarbejderes) lokale interaktion". Først bruger leder X virkende kausalitet (der modsvarer klassisk naturvidenskabeligt funderet årsagstænkning) til at udvikle en mest muligt præcis situations- og problemanalyse: Hvad er galt og hvorfor? Hvad kan løsningen være? Ud fra denne analyse udvikles dernæst detaljerede handleplaner (rationalitetsfunderet kausalitet), der beskriver vejen fra utilfredsstillende tilstand A til ønsket tilstand B. En leder, hvis hele lederidentitet er deponeret i en sådan praksis, er ifølge Hertfordshire-traditionen på kollisionskurs med det organisatoriske livs faktiske, komplekse egenart.

Formativ kausalitet er på spil i Komplekse Adaptive Systemer. Fænomenet Sort Sol er et velkendt og populært småskala-eksempel på et komplekst adaptivt system. Stuart Kauffmans (1995) teoretiske bestræbelser på at udvide de klassisk-darwinistiske forklaringskemaer for livets udvikling på jorden er et storskala-eksempel. KAS-traditionen er som nævnt vokset frem inden for en biologisk funderet forståelsesramme, hvilket indebærer, at aktørernes gensidige interaktionsmønstre

holdes inden for rammerne af et artsbestemt og genetisk givet mulighedsrum. Inden for dette mulighedsrum, der til syvende og sidst skal sikre artens overlevelse, kan imidlertid et ubegrænset antal nye konkrete mønstre dannes, hvilket danner baggrund for Staceys karakteristik af den systemopretholdende kausalitetsform som formativ.

Mennesker vil i mange sammenhænge acceptere at lade deres sociale adfærd regulere gennem formativ kausalitet. I et kulturelt tildannet system som, eksempelvis, et fodboldspil, vil et overgribende sæt af principper (regler vedrørende off-side, tildeling af gult kort, osv.) skabe et stabilt mulighedsrum. Inden for dette mulighedsrum vil imidlertid – i lighed med Sort Sol – ingen bevægelsessekvens og intet mønster være en *helt nøjagtig* kopi af tidligere bevægelsessekvenser eller -mønstre.

Transformativ kausalitet repræsenterer en radikal udvidelse af formativ kausalitet og er i biologisk kontekst tillige eksklusivt knyttet til menneskelige organiseringsformer. Menneskers biologisk unikke kapacitet til (begrænset) selvrefleksion og selvforandring indebærer, at vi med vores handlinger ikke kun udvikler stadig nye interaktionsmønstre med eksterne aktører og genstande i omgivelserne. Denne udviklings- eller formningsproces vil tillige, i en eller anden udstrækning, virke om-formende tilbage på os selv i egenskab af aktører; jf. også Heraklit ovenfor. Individuelle og kollektive selvmord (fx terrorisme) kan drages frem som dramatiske eksempler på, at kulturbaseret selvrefleksion kan føre mennesker og grupper til at handle på måder, der i biologisk forstand er åbenlyst naturstridige.

Transformativ kausalitet som unikt menneskeligt grundvilkår fører Hertfordshire-traditionen frem til det radikale synspunkt, at *selve systembegrebet* må opfattes som en uhensigtsmæssigt begrænsende forståelsesramme for menneskelig organiseringer. Uagtet at vi ofte, og med fuldt overlæg involverer os i samspilmønstre styret af i fællesskab vedtagne regelsæt, så er muligheden for regelbrud, med eller mod vores vilje, også altid til stede. Menneskelige organisationer må principielt opfattes som åbne, kontinuerligt skiftende mønsterdannelser, hvis procesenheder Stacey kalder for "complex responsive processes of human relating" (2012, s. 16). Bestræbelser i retning af at lokalisere et endeligt antal processtyrende, mønstergenererende principper (ad modum formativ kausalitet) er, på det praktiske plan, dømt til at mislykkes, og på det teoretiske plan udtryk for en kategorifejl.

Ud fra Weick og Quinns (1999) tankegang kan Hertfordshire-traditionen således ses som en stærk repræsentant for det kontinuerte

forandringsperspektiv. Dertil kommer, at traditionen klart vil opfatte det som illusionsmageri og overdreven tro på egen kontrolkapacitet, dersom enkeltpersoner (fx selvudnævnte 'forandringsledere' eller menige ændringsagenter) forestiller sig, at de gennem rationelt funderede handleplaner af typen først A, så B, så C..., kan lave detailstyring af organisatoriske forandringsprocesser.

Hos Luhmann, som jeg nu skal præsentere, finder vi også en kritisk optagethed af enkeltpersonen-som-aktør, men i en ganske anderledes variant – bl.a. som udtryk for, at Luhmann har 'system' som kernebegreb.

Luhmanns position

Som erklæret fagsociolog arbejder Niklas Luhmann (2000, s. 29) eksplicit på at udvikle et teoretisk fundament for forståelsen af sociale systemer befolket af mennesker. På den baggrund er det ikke mærkeligt, at den enkeltpersonlige aktør spiller en vigtig rolle i hans teoriapparat. Luhmann er imidlertid meget langt fra at tilskrive sådanne aktører veldefineret handle- og forandringskraft. Ifølge Luhmann (2000) har 'psykiske', dvs. selvrefererende og bevidste (tænkende, reflekterende) systemer, ingen umiddelbar påvirkningskraft i forhold til operationer og begivenheder i 'sociale', dvs. selvrefererende og kommunikationsfunderede systemer. Ganske vist gælder det, at sociale systemer kun bliver virksomme, dersom psykiske systemer (tillige med de kroppe, som 'bærer' dem) forbinder sig med dem gennem såkaldt strukturel kobling. Samtidig er imidlertid ethvert forsøg på at analysere sociale system-operationer som kumulerede effekter af psykiske system-variable (såsom enkeltpersoners sprogliggjorte intentioner eller handleplaner) dømt til at mislykkes.

Luhmann underkender således enhver forestilling om enkeltpersoner som direkte kilder til organisatorisk forandring. Den analytiske strategi, der fører Luhmann frem til denne pointe, består i at foretage en klar grænsedragning mellem tre systemtyper, nemlig dels kroppe (som Luhmann (2000, ss. 290ff) stort set placerer uden for sit analysefelt), dels psykiske systemer, dels sociale systemer. De tre systemtyper er kendetegnet ved gensidigt inkommensurable funktionsprincipper, samtidig med at de (med udvidet brug af Maturana og Varelas (1987) systemteori) er fælles om at være autopoietisk selvopretholdende.

I det følgende afsnit skal vi møde en tænker, Karen Barad, som

ganske vist deler Luhmanns teoretiske intention om dekonstruktion af enkeltpersonen som privilegeret kilde til forandring – men hvis argumenter for opfyldelse af intentionen kan ligne en omvending af den Luhmannske. Forskellen mellem de to kan forstås med reference til distinktionen mellem henholdsvis analytiske versus syntetiske tankeformer. Mens Luhmanns teoretiske opgør med en lineært-deterministisk virkelighedsforståelse gennemføres ved hjælp af fortløbende substansforankrede grænsedragninger mellem systemiske del-virkeligheder, så fremstår Barad lige så insisterende i sin påpejning af det umulige i overhovedet at fastholde absolutte grænsedragninger mellem tilsyneladende adskilte virkelighedsdele. Dette træk udtrykkes i undertitlen af hendes bog (der bærer hovedtitlen *Meeting the Universe Halfways*): “Quantum Physics and the Entanglement⁴ of Matter and Meaning”.

Barads position

Som ovenfor nævnt retter Luhmanns teoretiske fokus sig eksplicit mod sociale systemer befolket af mennesker. Karen Barad henter til gengæld inspiration fra kvantemekanikkens univers. Kvantemekanik er udviklet som eksperimentel undersøgelse af den livløse naturs mindstedele. Som det imidlertid har vist sig, opfører livløs natur brudt ned til partikelstørrelse sig på måder, der – ikke mindst set i lyset af Newton-mekanikkens stramt deterministiske virkelighedsforståelse – kan tage sig mærkværdigt liv-fulde, og samtidig gådefulde ud. Som Barads væsentligste inspirationskilde, Niels Bohr, ofte citeres for at have sagt: “Hvis nogen fortæller dig, at han har forstået kvantemekanikken, så viser det klart, at han ikke kan have forstået den”.

Karen Barad kalder som nævnt sin teoretiske position for en ‘ontopistemologisk tænkemåde’ (2007, s. 44), som hun yderligere navngiver som *aktørforankret realisme* (*Agential Realism*). Begge termer, ontoepistemologi og aktørforankret realisme, afspejler Barads ønske om at over-

4 *Entanglement* – som jeg vender tilbage til senere i teksten – er et teknisk-teoretisk begreb inden for kvantemekanik. Det kan oversættes som ‘sammenkobling’ eller ‘sammenfiltrering’ – men vel at mærke en sammenkobling, der eksisterer på tværs af og i uafhængighed af den slags lineært-kausal styringslogik, som ifølge klassisk-Newtonsk virkelighedstolkning er enerådende i naturen. Et berømt eksperiment gennemført af den franske fysiker Alain Aspect i 1982 præsenterede det endegyldige bevis for den såkaldte Københavner-tolknings postulater vedrørende den universelle – og paradoksale – tilstedeværelse af *entanglement*; se Nørretranders 1985, ss. 155ff.

skride den slags dualistiske tankevaner, som siden Platon har haft en – kontroversiel – plads i Vestens idehistorie (Willert, 2002). Som allerede antydnet trækker hendes overskridelsesbestræbelser først og fremmest på inspiration fra den såkaldte kvantemekaniske Københavner-tolkning, der udvikledes på Niels Bohr-Instituttet. På denne baggrund udtrykker begrebet ontoepistemologi den tanke, at handleforløb forbundet med *erkendelses-søgning* (eller, på oldgræsk: søgen efter *episteme*) må opfattes som *formative forløb*, der bringer de selvsamme begivenheder til veje, som undersøgelsen beskriver som en del af virkeligheden (eller, på oldgræsk: som en del af *ta onta*). På samme måde udtrykker aktørforankret realisme den tanke, at realiteter kun eksisterer i kraft af bestemte aktørhandlinger, der har bragt dem til veje. De virkelighedsgenererende 'aktørhandlinger', hun refererer til, er imidlertid ikke afgrænset til en menneskelig, intentionelt styret handlesfære – som fx ledere, der arbejder med organisationsforandring. Dette teoretiske synspunkt kan illustreres med reference til et af Barads centrale begreber (og terminologiske nyskabelser): *intra-aktion*.

Ordet *intra-aktion* afspejler Barads særlige forståelse af den ontoepistemologiske logik, der styrer kvantemekaniske begivenhedsforløb. 'Intra-aktion' er tænkt som terminologisk erstatning for den velkendte term *interaktion*. Interaktion bærer ifølge Barad på implicitte forestillinger om de interagerende enheder som havende en selvstændig identitet, der kan fastlægges én gang for alle og uafhængigt af deres interaktion med andre enheder. Filosofisk sprogbrug taler hér om identitet *an sich*, dvs. uden nødvendig reference til interaktionspartnere. Sådanne forestillinger er grundfæstede i en Newtonsk virkelighedstolkning. *Intra-aktionstermen* tjener for Barad til markering af, at sådanne forestillinger udtrykker en ontologisk misforståelse. Som belæg for og illustration af sit synspunkt refererer hun (Barad, 2007, s. 3) til en, delvis dokumenteret, teoretisk diskussion, der fandt sted mellem Niels Bohr og hans nære samarbejdspartner Werner Heisenberg, og som angik den tilsyneladende nødvendighed af at acceptere, at absolutte forudsigelser i kvantemekanikken måtte erstattes af sandsynlighedsberegninger.⁵ Heisenberg opfattede sådanne sandsynlighedsberegninger som udtryk for et universelt *usikkerhedsprincip*: grundet det STORE måleapparats principielt ukontrollerbare påvirkning af de bittesmå partikler, der var

5 Bohr-Heisenberg-diskussionen danner grundlag for Michael Frayns (2000) skuespilmanuskript *Copenhagen*.

måleobjekter, var en vis mangel på præcision i målingerne uundgåelig. Sandsynlighedsaspektet var for Heisenberg en beklagelig, men uundgåelig følge af begrænsninger, som forskerne måtte underlægge sig i deres jagt på den fulde og hele beskrivelse af verdens sande tilstand. Heisenberg-synspunktet implicerede en spaltning mellem *ontologiske* problemstillinger vedrørende *ta onta*, dvs. det faktisk eksisterende *an sich*, og epistemologiske problemstillinger, der vedrører menneskers mulighed for at opnå erkendelse *für sich (episteme)* vedrørende det faktisk eksisterende.

For Niels Bohr var kvantemekanikkens sandsynlighedsaspekt i stedet udtryk for, at den faktisk eksisterende virkelighed var kendetegnet ved en grad af *ubestemthed*. Hvad Heisenberg opfattede som udtryk for en tidsbestemt mangel på præcision, der knyttede sig til forskningsprocessen, og som fremtidige, forbedrede forskningsmetoder muligvis kunne neutralisere, var for Bohr en kvalitet, der knyttede sig til selve den skinbarlige virkelighed, nemlig en virkelighed, hvor forskningsproces og forskningsgenstand måtte forstås som sammenkoblede (*entangled*) i et gensidigt konstitueringsforhold. Som en slags terminologisk ækvivalent til Barads intra-aktionsbegreb omtaler Bohr ikke forskningsgenstandene som objekter, men bruger i stedet betegnelsen *fænomener*. Den nødvendige forudsætning for, at materiel enhed A eksisterer som et identificerbart 'noget', er, at materiel enhed B gennem sin intra-aktion med A har tildelt A netop denne eksistensform. Og tilsvarende kan den særlige eksistensform, der knytter sig til materiel enhed B kun forstås eller fastlægges med reference til B's intra-aktion med A. Kvantemekanikkens teknisk-teoretiske begreb *sammenkobling (entanglement)*, der indgår i Barads bogtitel, repræsenterer en sammenfatning af de just beskrevne forhold.

Jeg vil nu etablere forbindelse mellem den slags eksperimentelle data fra kvantemekanikken, som Barads intra-aktionsdiskurs er fundet i, og forandringsledelse. Det komplementaritetsbegreb, som Niels Bohr udviklede, vil være gennemgående tema i mine overvejelser⁶.

Den såkaldte partikel/bølge-dualitet leverer én dramatisk illustration af komplementaritetsprincippet. Ifølge gængs tænkning er det ubegribeligt at lys på én og samme gang kan være sammensat af afgrænsede partikler og samtidig have form som en bølgebevægelse uden

6 Fyldige fremstillinger af de nedenfor diskuterede problemstillinger kan, ud over hos Barad, læses i faglitteratur om Bohr (fx Nørretranders 1985) og kvantemekanik (fx Faye 2010).

fast rumlig lokalisering. Gængs tænkning vil fordre, at lyset så at sige træffer et bindende valg mellem disse to værensformer. Enten den ene eller den anden, ikke begge. Alligevel viser kvantemekanikkens berømte tospalte-eksperiment, hvordan lys ubesværet skifter mellem de to eksistensformer afhængigt af, om eksperimentator har åbnet én enkelt eller snarere to spalter i en skærm, der befinder sig mellem lyskilden og den lysfølsomme plade, der registrerer lysets slutposition. Ifølge gængs tænkning giver det ikke mening at påstå, at lyset 'ved', hvor mange spalter, der er åbne i en skærm, det endnu ikke har passeret – og på den baggrund 'beslutter sig for' at antage den ene eller den anden af to gensidigt udelukkende værensformer. Komplementaritetsbegrebet sætter ord på meningsløsheden ved på den ene side at anerkende, at lys-som-partikler og lys-som-bølge repræsenterer gensidigt udelukkende fænomenale former. Og samtidig hævde, at en dækkende beskrivelse af lys som materiel virkelighed fordrer, at begge fænomenale former anerkendes som gyldige.

Komplementaritet er ligeledes på spil i forbindelse med fastlæggelse af bevægelige genstandes placering i rummet og samme genstandes hastighed. Ifølge gængs tænkning indebærer genstandens bevægelse, at den fra øjeblik til øjeblik flytter sig fra én veldefineret position til en ny veldefineret position. De særlige intra-aktive betingelser, der gør sig gældende i det kvantemekaniske eksperiment, umuliggør imidlertid præcis samtidig måling af partiklers hastighed og position. Jo nøjagtigere registrering af partiklens hastighed, des mere ubestemt vil dens position være – og vice versa i forbindelse med præcis positionsbestemmelse.

De beskrevne forhold vedrørende kvantemekanisk forskning indebærer, at eksperimentator kan forstås som en slags forandringsagent. Skønt udelukket fra at designe det eksperiment, der i ét hug indfanger samtlige den eksperimentelle situations virkelighedsaspekter, vil hans beslutninger (fx én spalte/to spalter) være afgørende for, hvilken *slags* virkelighedsaspekter blandt flere mulige, der vil manifestere sig. Ønsker jeg at være i selskab med lyspartikler? – eller snarere med lysbølger? Med genstande, der bevæger sig? – eller snarere genstande, der har rumlig placering? Hvert valg indebærer samtidig et fravalg. Men valget kan træffes.

Ifølge Barad-positionen kan enkeltpersoners valg således blive, om ikke andet så en indirekte kilde til, at situationer udvikler sig i én snarere end i en anden retning. De forestillinger, der havde leveret baggrundsinspiration til Newton-forankret naturvidenskab, om totalt

nøjagtige forudsigelser, og dermed styringsmuligheder i forhold til situationers fremadrettede udvikling, måtte skrottes som urealistiske.⁷ Stadigvæk kan den kvantemekaniske eksperimentator, gennem viljebestemte og systematiske indgreb i/intra-aktioner med en situationel kontekst, foreskrive, hvilken *slags* virkelighedsmanifestationer der fremadrettet skal aktualiseres, og hvilke der må forblive skjulte, og dermed potentielle.

Opsamling vedrørende det dekonstruerende hovedafsnit

Mit valg af fire teoretiske traditioner var oprindelig motiveret af, at de alle, men hver på deres måde, havde bidraget til skærpelse af min forståelse for organisatorisk liv og for det, der går for sig i kontaktfladen mellem den enkelte aktør og dennes sociale, herunder organisatoriske omgivelser. Jeg var på forhånd klar over, at alle i kvartetten ville forholde sig kritisk forbeholdne til opfattelser af enkeltpersoner som kilder til social eller organisatorisk forandring. Udarbejdelsen af hidtidig tekst har bidraget til at nuancere min forståelse af deres (hver isærs) kritiske pointer. Desuden ønskede jeg at undersøge, om det, på trods og på tværs af kritiske attituder, ville være muligt at etablere teoretisk gangbare koblinger mellem de fire og dét system-økologiske perspektiv, som mit arbejde med det indledningsvist omtalte aktionsforskningsprojekt havde gjort mig opataget af.

Hér følger nu en kort sammenfatning af mit læringsudbytte fra det hidtidige skrivearbejde.

Weick og Quinn (1999) tilbyder deres læser valget mellem at tænke organisatorisk forandring som afgrænsede episodiske brud på en organisatorisk stabilitet. Eller omvendt; opfatte kontinuert, delvis uforudsigelig forandring som en organisatorisk normaltilstand, som det med mellemrum, ved hjælp af mentalt intentionsstyret fokusering samt tentativ inddragelse af det samlede aktørkollektiv, kan være muligt at påvirke. De to perspektiver stiller forskellige krav til forandringsagentens forvaltning af sin rolle. Som vi skal se, opfatter jeg det kontinuerte forandringsperspektiv som havende primær relevans i forhold til udøvelse af distribueret forandringsledelse.

⁷ Jf. også Staceys (2012) tidligere omtalte underkendelse af virkende og rationalitetsfunderet kausalitet som grundlag for forandringsledelse.

Stacey (2012) og Hertfordshire-traditionen leverer inspirerende og tankevækkende perspektiver på organisatorisk liv. De betoner ivrigt og hyppigt, at det ikke lader sig gøre, nemt og bekvemt, at oversætte deres organisatoriske grundforståelse (*complex responsive processes*) til handleanvisninger for forandringsagenter eller andre organisatoriske aktører. Dertil kommer, at traditionen, i kraft af sin teoretisk begrundede underkendelse af selve systembegrebet, vil have umiddelbare forbehold over for betegnelsen 'system-økologi'. Jeg vil i mit følgende, tredje hovedafsnit betjene mig af Hertfordshire-traditionens indsigter, og tydeligt gøre opmærksom på formuleringer, der afviger fra deres tænkemåde.

Luhmann (2000) er talsmand for en skarp, ontologisk begrundet adskillelse mellem på den ene side menneskelige aktører, forstået som kropsligt forankrede psykiske systemer, og på den anden side sociale systemer, som udgør aktørernes omgivelse og til hvilke de er strukturelt kobledede. Den strukturelle kobling indebærer, at al mulig gensidig påvirkning finder sted hen over systemgrænsen. Som markeret ved hjælp af begrebet om *dobbelt kontingens* (Luhmann, 2000, ss. 143ff) er det imidlertid Luhmann teoretisk magtpåliggende at fastholde diskontinuiteten mellem det psykiske systemdomæne (bevidsthed som værensform) og det sociale systemdomæne (kommunikation som værensform).

Karen Barad (2007) arbejder med perspektiver, der rækker ud over den menneskelige aktørs verden. På linje med kvartetens øvrige medlemmer peger hun på en grundlæggende ubestemthed, der knytter sig til menneskelige handlingsudspil, men hun ser denne ubestemthed som et særtilfælde af et alment ontologisk princip, der dækker verdensaltet i samtlige dets manifestationer. Samtidig tilskriver hun også den menneskelige aktør en særlig kapacitet til at forhånds-kontekstualisere kommende intra-aktive begivenheder og derigennem opnå en vis formende indflydelse på arten af fænomener, der emergerer inden for rammen af den pågældende begivenhed. Hendes teoretiske udredninger bygger på kvantemekanisk eksperimentel evidens. At bringe dem i spil i forhold til menneske-aktørers intra-aktion fører til voldsom kompleksitetsøgning (jævnfør også Luhmanns begreb om dobbelt kontingens, og Staceys om transformativ kausalitet). Som det skal vise sig i det kommende hovedafsnit vil 'forhånds-kontekstualisering' imidlertid figurere som en vigtig ingrediens i mine system-økologiske overvejelser.

System-økologisk rekonstruktion af forandringsagenten – som parthaver i distribueret forandringsledelse

Jeg indleder mine overvejelser vedrørende system-økologi med en teoretisk præcisering af termen 'økologi'.

Det økologiske perspektiv

Inden for rammen af almen-biologisk diskurs refererer 'økologi' til den gensidige afhængighed, der gør sig gældende mellem en organisme og dens omgivelser. Økologibegrebets særlige logik kan forstås med reference til begreberne 'Umwelt' (oprindelig lanceret af von Uexküll, 1926) og 'autopoiesis' (Maturana og Varela, 1987). Disse to termer er fælles om at anskue materiel virkelighed ud fra et biologisk grundperspektiv. Klassisk Newton-inspireret naturvidenskab opfatter planeten, vi bebor, som slet og ret én stor klump fysisk masse. I biologisk perspektiv kan imidlertid denne ene verden forstås som et utal af kvalitativt forskellige livsunderstøttende verdener (Umwelten), der hver især er tilkøbet et lige så stort antal forskellige, artsligt differentierede organismer. Mead beskriver forholdet på denne måde:

Den instinkt- eller impulsstyrede livsform hos subhumane dyrearter er en højt organiseret livsform. Den afspejler dyrets tilpasning til en snævert afgrænset verden. Denne verden konstitueres af de stimuli, dyret er følsomt over for, og som befinder sig i dets biotop; taget under ét modsvarer disse stimuli dyrets samlede adfærdsrepertoire. Stimuli og adfærdsrepertoire passer ind i hinanden og er hinandens gensidige determinanter, for det er instinktet-der-søger-udtryk, der styrer dyrets følsomhed over for givne stimuli, ligesom det er tilstedeværelsen af en stimulus, der frisætter instinktet. (Mead, 2005, s. 374)

Mead-citatet beskæftiger sig med 'subhumane dyrearter'. Hvis vi med det som trædesten retter opmærksomheden mod mennesket, møder vi hos os selv tillige en kapacitet til (i Barad-terminologi) at intra-agere med – og derved potentielt forandre – ikke kun vores ydre omgivelser (ydre Umwelt), men tillige os-selv-som-aktører (Willert, 2000; 2002; 2013). Endnu et Mead-citat kan bruges til indkredsning af denne vores særlige artsbaserede kapacitet:

I kraft af sin selvbevidsthed bliver den individuelle [menneskelige; min tilf.] organisme indlemmet i sit eget omgivelsesfelt; den organismiske krop bliver en del af det omgivelsesmæssige stimuluskompleks, organismen responderer eller reagerer på. Kun hvor den sociale proces når sine højere niveauer – de niveauer, hvor processen omfatter bevidst kommunikation, bevidst gestuskonversation mellem de individer, som deltager i processen – kan den enkelte organisme på en helhedsbetonet måde [...] få objektstatus for sig selv (og dermed blive selvbevidst). (Mead 2005, s. 199)

Ifølge Mead finder denne selv-rettede intra-aktion sted som en fortløbende dialog ('gestuskonversation') mellem en jeg-instans, der responderer direkte på meningsbærende stimuli i de her-og-nu forhåndenværende omgivelser ("en verden, som bare er der"; Mead 2005, s. 165), og en mig-instans, som er bærer af værdiforankrede syn på tilbørlig adfærd hentet fra sociale/samfundsmæssige kontekster, aktøren oplever sig handle- og bevidsthedsmæssigt forpligtet over for. Denne fortløbende jeg/mig-dialog kalder Mead for selv-processen. Som beskrevet har selv-processen forankring i enkeltpersonlige aktører, men ikke i en snæver ét-selv-per-person forstand. Mig-instansen kobler os hver især til ikke bare én, men til et stort antal sociale kontekster, hvis værdimæssige anfordringer kan være særdeles forskelligartede. Eksempel: socialpædagogen, der selv har teenage-børn, og arbejder på en institution for tidsubestemt forvaring af unge voldskriminelle, vil være udøver af markant divergerende, men hver især socialt værdiforankrede opdragerroller. I dagens komplekse, globaliserede samfund bliver den enkeltes livskvalitet et spørgsmål om at kunne foretage skift mellem et stort antal socialt definerede Umwelten⁸ med passende fastholdelse af identitetsfølelse og handledygtighed. Enkeltpersonens selv-proces har således præg af et mere eller mindre spændingsfyldt sammenrend af en flerhed af del-selver tilhørende én og samme krop. Principielt betragtet intra-agerer hver enkelt del-selv med sit afgrænsede sæt af socialt definerede ydre omgivelser (Umwelt) – inden for rammen af den verden, som udgør vores alles fælles verden.

Jeg skal nu oversætte ovenstående ideer til en tentativ redegørelse for iværksættelse af distribueret forandringsledelse i den uddannelsesinstitution, der præsenteredes i tekstens indledning. Oversættelsen vil

8 Mead bruger hér udtrykket 'generaliserede anden'; se Stroebaek og Willert, 2014.

få komprimeret, punktagtig form. Jeg vil løbende knytte an til de fire teoretiske positioner, der optrådte i andet hovedafsnit. For at få beretningen til at lyde mindre teknisk vil jeg herefter bruge betegnelsen 'aktionsfelt' som ækvivalent til Umwelt.

Distribueret forandringsledelse gennem etablering af læringsstøttende del-organisering (læringsrum) i Institutionen

Med henblik på fremme af aktionsforskningens målsætning skal Institutionen forstås som ramme om to kvalitativt forskellige aktionsfelter, dvs. to del-organiseringer inden for én og samme organisation.

Ét aktionsfelt udgøres af den 'normale' driftsrettede organisering, der også fandtes forud for aktionsforskningsforløbets igangsættelse. Denne del-organisering er aktionsfelt for Institutionens ansatte i deres egenskab af driftsansvarligt producentkollektiv. Måltethed, social samt faglig ansvarlighed og tilregnelighed, omkostningsbevidsthed, o.lign. figurerer som bærende værdier.

Nummer to aktionsfelt kan forstås som læringsrum for distribueret forandringsledelse. Dette aktionsfelt eksisterer som parallel organiseringsform til den driftsrettede. Det skal fungere som aktionsfelt for Institutionens ansatte i deres egenskab af socialt og pædagogisk eksperimenterende innovatorer. I denne del-organisering er det den faglige opfindsomhed og den sociale appel, der knytter sig til enkeltpersoners foretagsomhed, snarere end formelt defineret rang og stand, der kommer til at afgøre den enkeltes de facto gennemslagskraft som forandringsagent. Denne del-organisering kan således forstås som et kombineret aktionsfelt og læringsrum for udøvelse af *distribueret* forandringsledelse.

Som det fremgår, vil den skitserede to-i-én organisation have én og samme persongruppe som potentielle medlemmer, nemlig, principielt betragtet, samtlige Institutionens ansatte. De to del-organiseringer adskiller sig fra hinanden i kraft af forskellig produktionslogik og overordnede værdier.

Det system-økologiske perspektiv fører således til et diskursivt skift væk fra at tænke på forandringsagenter som særlige personer, der udfører særlige handlinger, som kan virke forandrende ind på en organisatorisk virkelighed, der eksisterer uden for dem selv. I stedet skal forandringsagenter forstås som aktører, der midlertidigt har valgt at intra-agere med hinanden i henhold til præmisser sat af den forandringsrettede del-organisering (eller aktionsfelt).

Den hér skitserede idé om Institutionen som bestående af to parallelt fungerende del-organiseringer kan ses som afspejling af Weick og Quins distinktion mellem episodisk versus kontinuerlig forandringsforståelse. For at være et effektivt fungerende og manøvreedygtigt medlem af Institutionens *driftsrettede* del-organisering skal du have kendskab til, og sans for, implikationerne af arbejdspladsens *formelt og politisk definerede* realiteter: studieplaner, fagspecifikke lærerteams, hierarkiske kommandoveje, timebudgetter, m.v. Disse realiteter er langtfra styrende for alle facetter af Institutionens liv, men de bidrager til at skabe en stabil rammeforståelse for, hvad der let og enkelt kan lade sig gøre på arbejdspladsen, versus hvad der kun med stort besvær kan lade sig gøre. Ændring af disse *formelle* realiteter må ske ud fra den Lewinske forandringsformel: først må du gennem et forarbejde, evt. i form af en problembeskrivelse med vedhæftet handleplan, arbejde på at sælge din forandrings-ide til diverse interessenter (optøning). Optimal gennemførelse af optøningsfasen kan dernæst bane vejen for den formelt definerede forandring, eksempelvis i form af studieplansændring. Efterfølgende tilbagestår et stykke arbejde til sikring af, at forandringen ikke kun får karakter af en 'skrivebordsløsning', men også i praksis skaber reel og forbedrende effekt i overensstemmelse med de oprindelige ændringsintentioner.

Omvendt kan arbejdet i den forandringsrettede del-organisering ske ud fra den forandringslogik, der er indbygget i Weick og Quinns kontinuerte forandringsforståelse. Arbejdet kan starte ud fra nogle forholdsvise vage præmisser, såsom en tilkendegivelse af personlig undren eller utilfredshed ("Har I tænkt over...?", eller "Det kan da ikke være meningen..."). Dersom din tilkendegivelse vinder gehør, kan du sammen med alliancepartnere tage initiativer beregnet på, ikke nødvendigvis at løse problemet, men snarere skabe øget problembevidsthed blandt kolleger eller andre interessenter. Aktivitetsformer såsom prøvehandling og aktionslæring (Frimann, Willert og Stegeager 2017; Madsen 2010) kan inddrages. Lokale brud på formalia kan retfærdiggøres med markering af, at der er tale om et socialt eksperiment, der efterfølgende vil blive evalueret. Snarere end at skulle garantere, at et påtænkt handleinitiativ kan bidrage til løsning af det midlertidigt udpegede problem, kan handleinitiativet beskrives som en vej til at blive klogere på problemets egenart; jf. det mytiske udsagn, der (jf. Borch og Molly, s. 25) tilskrives systemisk konsulent Peter Lang: "All you have to do is to tickle the system, and see how it jumps".

I en Stacey-inspireret diskurs kan udfordringerne for Institutionens ansatte beskrives derved, at de skal lære sig at agere ud fra forskelligt farvet responsivitet afhængigt af, om de aktuelt arbejder inden for den driftsrettede eller snarere den forandringsrettede del-organisering. Med denne formulering bringer jeg mig åbenlyst i terminologisk modstrid med Hertfordshire-traditionens erklærede modvilje mod at anskue sociale organiseringer som afgrænsede eller afgrænselige 'systemer'. Denne terminologiske afvigelse er imidlertid intenderet. Jeg kan på den ene side fuldt ud tilslutte mig traditionens pointe om, at organisatorisk liv er i en fortløbende emergent udvikling og ikke kan begribes som udtryk for X-antal styrende principper. Samtidig – og som jeg andetsteds har argumenteret for (Willert, 2016; Willert og Granhof-Juhl under udgivelse) finder jeg det væsentligt at fastholde, at aktører lægger specifikke personforankrede system-hypoteser til grund for deres bevidst viljede handlinger. System-kvaliteterne skal således ikke forstås som egenskaber ved (med en tidligere brugt formulering) 'vores alles fælles verden', men er udelukkende knyttet til det aktørspecifikke aktionsfelt, som den givne aktør netop nu forstår sig som intra-agerende med. Og system-kvaliteterne vil skifte, når aktøren, om måske et øjeblik, skifter til et nyt aktionsfelt (Willert og Larsen, 2014).

Betragtet gennem en Luhmann-inspireret optik kan de to aktionsfelter, det driftsrettede og det forandringsrettede, opfattes som to distinkt forskellige sociale systemer. Forskellen mellem dem afspejler en forskel i kommunikativ stil. Givet, at de to del-organiseringer opererer inden for én og samme materielle kontekst (lokaler osv.) og er strukturelt koblet til (i princippet) samme sæt af psykiske systemer, kommer fastholdelse af den kommunikative stilforskel til at byde på udfordringer. Overvindelse af udfordringerne vil fordrer, at aktionsforskningsprojektet indlægger tydelige situationsmarkører, der gør det lettere for Institutionens ansatte at holde styr på, om intra-aktionen, de netop nu er engageret i, har den driftsrettede eller snarere den forandringsrettede del-organisering som ramme.

Nævnes skal det også, at den kontekstuelle overensstemmelse mellem de to aktionsfelter kan ses som en potentiel styrke for så vidt angår det planlagte aktionsforskningsforløbs mulige gennemslagskraft. Som læseren vil erindre, var mine oprindelige forbehold over for den først foreslåede kursuseløsning bl.a. begrundet i bekymringer vedrørende muligheden for at skabe transfer af læringsudbytte fra kursuslokale til organisatorisk hverdag. Sammenlignet med kursuseløsningen ville den

kontekstuelle overensstemmelse mellem forandringsrettet og driftsrettet del-organisering i princippet medføre en drastisk forkortelse af transfer-afstanden (jf. Keller, Willert og Stegeager 2011, s. 244). Udtrykt i Luhmann-terminologi vil aktionsforskningsprojektets succes afhænge af, hvor dygtigt Institutionens ansatte, i deres egenskab af psykiske systemer, formår at bygge læringsmæssige broer, når de skifter strukturel kobling frem og tilbage mellem de to aktionsfelter.

Anskuet gennem en Barad-inspireret optik består den altafgørende vigtige opgave, som aktionsforskningsprojektet skal løse, i at udvikle en alment anerkendt og praktisk håndterbar forhånds-kontekstualisering af de to aktionsfelter, hvis konstruktive samspil udgør forudsætning for projektets succes. Løsning af denne opgave vil kræve organisatorisk snilde kombineret med megen og tålmodig prøven sig frem. For den kvantemekaniske eksperimentator bestod opgaven i at foretage valget mellem at åbne én eller snarere to spalter i en skærm. I aktionsforskningsprojektet vil forhånds-kontekstualiseringen indebære langt mere komplekse valg, der både inddrager materielle, adfærdsmæssige og sproglige aspekter. Alle aktionsforskningsprojektets parter må tillige gøre sig klart, at vurderingen af, om bestemte sociale intra-aktionsforløb rent faktisk udfolder sig i overensstemmelse med den forandringsrettede snarere end den driftsrettede del-organiseringens spilleregler, aldrig kan gøres *ante hoc*, men kun *post hoc*, og selv da kun tentativt, i og med at de nævnte spilleregler vil undergå forandringer over tid.

Afrunding

Teksten har trukket praktisk inspiration fra et påbegyndt aktionsforskningsprojekt situeret i en stor uddannelsesinstitution (Institutionen), men er i øvrigt først og fremmest baseret på organisations- og forandringsteoretisk grundlagstænkning. Tekstens tematik henter sin relevans i eksistensen af teoretiske flertydigheder vedrørende enkeltpersoners rolle og betydning i forbindelse med organisatoriske forandringsforløb. En kortfattet præsentation af aktionsforskningsprojektet efterfulgtes af et hovedafsnit, hvor fire udvalgte teoretiske positioner leverede bidrag til en dekonstruktion af forestillingen om enkeltpersoner som kilde til forandring. Med udgangspunkt i en såkaldt system-økologisk platform leverede et derpå følgende hovedafsnit bidrag til en re-konceptualisering af enkeltpersonlige forandringsagenter som medspillere i distribueret forandringsledelse. Re-konceptualiseringen indebærer, at

den Institution, der udgør organisatorisk ramme om aktionsforskningsprojektet, tænkes som bestående af to del-organiseringer. Én del-organisering kaldes den driftsrettede. Som medlemmer af denne del-organisering arbejder Institutionens aktørkollektiv på bedst mulig realisering af Institutionens formelt definerede målsætning (løsning af kerneopgaven) inden for eksisterende, bl.a. politisk bestemte styringsbetingelser. Den anden del-organisering kalder jeg den forandringsrettede. Denne del-organisering deler, principielt og potentielt, aktørkollektiv med den driftsrettede, men opererer ud fra sit eget anderledes arbejds- og værdigrundlag og kan forstås som arbejdspladsens organisatoriske læringsrum med sigte på fortløbende udvikling af dens kapacitet til distribueret forandringsledelse.

Med reference til bogens andet kapitel kan artiklens ideudvikling læses som en kollektiv variation over de samme temaer, som er indlejret i Ellströms (2002, s. 21) optagethed af arbejdspladser som en komplementær kobling af 'en produktionslogik og en læringslogik'.

Litteraturliste

- Barad, K. (2007) *Meeting the Universe Halfways. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*, Durham, Duke University Press.
- Borch, F.; Molly, A. (2010) *Skolelederens strategiske samtaler*, Odense, Rosenlund forlag.
- Ellström, P. (2002) The Time and Logics of Learning. *Lifelong Learning in Europe*, 7(2), ss.86-93.
- Elmholdt, C.; Keller, H.D.; Tanggaard, L. (2013) *Ledelsespsykologi*, Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Faye, J. (2010) *Kvantefilosofi – ved erkendelsens grænser?*, Århus, Aarhus Universitetsforlag.
- Frayn, M. (2000) *Copenhagen*, New York Anchor.
- Freire, P. (2007/1968) *The Pedagogy of the Oppressed*, New York, Continuum.
- Frimann, S.; Willert, S.; Stegeager, N. (2017) 'Forskning i egen praksis – projektarbejde som brobygger mellem uddannelse og praksis', Laurson, E.; Stegeager, N. (red.), *God videreuddannelse. Med transfer, balance og praksisnært projektarbejde*, ss. 91-108. Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Kauffman, S.A. (1995) *At Home in the Universe: The Search for Laws of Self-Organization and Complexity*, New York, Oxford University Press.

- Keller, H.D.; Willert, S. (2014) 'Ledelse som relationel og distribueret praksis: almene og historiske perspektiver', Larsen, M.V.; Rasmussen, J.G. (red.), *Relationelle perspektiver på ledelse*, København, Hans Reitzel.
- Keller, H.D.; Willert, S.; Stegeager, N. (2011) 'Efteruddannelse som ledelsesudfordring – på sporet af en akademisk praksisuddannelse', Helth, P. (red.), *Ledelse og læring i praksis*, København, Samfundslitteratur.
- Larsen, S. (2001) *Ingen kan lære andre noget – mod et nyt læringsbegreb*, København, web: (Undervisningsministeriet) <http://static.uvm.dk/Publikationer/2001/demokrati/5.htm> .
- Lewin, K. (1947) *Frontiers in Group Dynamics. Human Relations*, 1, ss. 5–41.
- Luhmann, N. (2000) *Sociale systemer. Grundrids til en almen teori*, København, Hans Reitzel.
- Madsen, B. (2010) *Aktionslæringens DNA (The DNA of Action Learning)*, Aarhus, VIASysteme.
- Maturana, H.; Varela, F. (1987) *The Tree of knowledge*, Boston (Mass.), Shambhala Publications.
- Mead, G.H. (2005) *Sindet, selvet og samfundet*, København, Akademisk forlag.
- Mowles, C. (2017) *Ledelse i usikkerhed*, København, Dansk Psykologisk Forlag.
- Nørretranders, T. (1985) *Det udelelige. Niels Bohrs aktualitet i fysik, mystik og politik*, København, Gyldendal.
- Solsø, K.; Thorup, P. (2015) *Ledelse i Komplexitet*, København, Dansk Psykologisk Forlag.
- Stacey, R. D. (2011) *Strategic Management and Organizational Dynamics. The Challenge of Complexity*, 6. udgave, UK, Pearson, Financial Times, Prentice Hall.
- Stacey, R. D. (2012) *Tools and Techniques of Leadership and Management. Meeting the challenge of Complexity*, London, Routledge.
- Stegeager, N.; Willert, S. (2012) 'Aktionsforskning som organisationsudviklende praksis', Duus, G.; Husted, M.; Kildedal, K.; Laursen, E.; Tofteng, D. (red.), *Aktionsforskning – en grundbog*, Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Stroeback, P.S.; Willert, S. (2014) 'Meeting Generalized Others: Social Structure and Materiality in a Recently Merged Organization', Jorgensen, K.M.; Largacha-Martinez, C. (red.), *Critical Narrative Inquiry – ethics, sustainability and action*, New York, Nova Publishers.

- Von Uexküll, J. (1926) *Theoretical Biology*, New York, Harcourt, Brace & Co.
- Weick, K.E.; Quinn, R.E. (1999) 'Organizational Change and Development', *Annual review of Psychology*, 50, ss. 361-386.
- Willert, S. (2000) 'Bevidsthedsfunktionen', *Bulletin fra Forum for Antropologisk Psykologi*, (7), Århus, Psykologisk Institut.
- Willert, S. (2002) 'Bevidsthed i virkeligheden', Løw, O.; Svejbørd, E. (red.), *Psykologiske Grundtemaer*, Århus, Forlaget Kvan.
- Willert, S. (2013) 'The Natural History of Memory. An essay in complexity theory', Reinbacher, G.S.; Riis, O.P.; Zeller, J. (red.), *The Challenge of Complexity*, Aalborg, Aalborg University Press.
- Willert, S. (2014) 'Searching for the Change Agent: Steps Towards an Ecology of Innovation', Paper read at Conference 'Organization and Theory' of the Commission Organizational Education of the GERA at Koblenz University, 20.-21.02.2014.
- Willert, S. (2016) 'System – kompleksitet – etik', Keller, K. D. (red.), *Organisatorisk dannelse – Ethiske perspektiver på organisatorisk læring*, Aalborg, Aalborg Universitetsforlag.
- Willert, S. (under udgivelse/2018) 'Professionel praksis som spændingsfelt – kompleksitet, pragmatisme, paradokser og handlekraft', Kongsgaard, L.; Rod, M.H., *Bedre begrundet praksis*, Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Willert, S.; Keller, H.D.; Stegeager, N. (2011) 'Academic Vocational Training: Bridging the Gap Between Educational Space and Work Space', *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 9(2), ss. 168-80.
- Willert, S.; Larsen, M.V. (2014) 'Lederes brug af landkort, styrebilleder og momentant meningsfulde handlinger', Larsen, M.V.; Rasmussen, J.G. (red.), *Relationelle perspektiver på ledelse*, København, Hans Reitzel.
- Willert, S.; Thøgersen, U. (2009) 'Uddannelse af organisatoriske coaches – et pædagogisk ambitiøst masterprogram', Nørlem, J. (red.), *Coachingens landskaber*, København, Hans Reitzel.
- Willert, S.; Østergaard, L.; Nymand, R. (2013) 'Gensidigt lærende partnerskaber i teori og praksis', *Akademisk Kvarter*, 6, juni.

Websteder:

https://da.wikiquote.org/wiki/Albert_Einstein

http://www.meamidt.dk/media/235083/modul-2_-mig-som-faciliterende-raadgiver-i_me_a_rmca_020215.pdf

Søren Willert og Mette Vinther Larsen

KAPITEL 10

STEVENS ARBEJDE I UFORMELLE LÆRINGSRUM



Kapitlet griber ind i forståelsen af ledelse som en kompleks praksis, hvor arbejds- hverdagen – og dermed de uformelle læringsrum – er af signifikant betydning for lederes evne til at honorere omgivelsernes skiftende krav til organisationen. Ledelsespraksis forudsætter en veludviklet evne til at skabe rum for læring og refleksivitet hos sig selv ud fra, hvad kapitel 1 beskriver som et 'vertikalt fokus', samt understøtte, at ledelse forstås som en 'relationel praksis', der knytter udvikling (læringslogik) og arbejds hverdag (produktionslogik) sammen. Kapitlet er et læringsteoretisk funderet casestudie baseret på en forskers aktivt medlevende samvær samt dialogisk-samskabende meningsudvikling med en offentligt ansat mellemlider gennem en periode på 3 år. Som analytisk-konceptuel platform har vi betjent os, dels af to bredt favnende læringsteoretiske modeller, dels af en relationelt funderet deskriptiv organisatorisk model. Kapitlet illustrerer, hvordan behovet for brobygning mellem udmeldte strategiske forandringer og hverdagspraksis løbende motiverer en leder til refleksiv selv- og anden-dialog i uformelle læringsrum.

Indledning

Uformelle læringsrum er læringsrum, der ikke er iscenesat noget steds fra, hverken af en uddannelsesinstitution (som i formelle læringsrum),

eller af en topledelse, evt. i samarbejde med et konsulenthus (som i semiformelle læringsrum). I stedet knytter uformelle læringsrum, som præsenteret i kapitel 2, an til *ganske almindelig hverdagsagtig ledelsespraksis som praktiseret af ganske almindelige ledere*. Processer, hvor formålet er at udvikle organisationen ved at skabe rum for refleksivitet og læring i praksisfællesskabernes daglige opgavehåndtering. Dette kapitel bygger på, at vi to forfattere havde adgang til et empirisk materiale, der i eminent grad (for os at se) illustrerer, dels hvordan et sådant uformelt læringsrum kan 'se ud', dels hvilken faglig/professionel udviklingsfunktion det kan have. Steven¹ er materialets hovedperson og er offentlig, ikke privat leder. Som sådan er hans ledelsesrum rammesat af en overordnet styringslogik baseret på New Public Management (NPM). I bogens første kapitel hedder det, at "NPM [...] er på vej til at klinge af og synes at blive erstattet – eller rettere danne en organisatorisk hybrid – med New Public Governance". Den i kapitlet fremskrevne 'organisatoriske hybrid' indebærer en relativ opprioritering af medarbejderes meningsperspektiv (bottom-up fokus) på delvis bekostning af en top-down forankret styringslogik, hvor 'målinger, evidens, evaluering, regneark [...] bliver udgangspunkt for styring, kontrol og læring i organisationer". Stevens forløb har denne samfundshistoriske bevægelse som vilkår. De ledelsesstrategiske valg, han træffer undervejs i sit forløb, afspejler alle en værdimæssig stillingtagen til den spændingsfyldte balance mellem et top-down og et bottom-up fokus.

Vi kommer til at følge Steven gennem en periode på små 3 år. Forløbet illustrerer – som omtalt i kapitel 2 – hvordan ledeshåndværket er flydende, ikke kun i tidsstruktur, men også med hensyn til kvalitetsparametre. Disse forhold skaber udfordringer, der må håndteres gennem refleksivt arbejde i uformelle læringsrum, dersom praksisfællesskaberne skal honorere omgivelsernes skiftende krav.

Vores forløbsbeskrivelse støttes af et sæt modeller, der tilsammen illustrerer kapitel 2's påpegning af øjeblikbetonede praktiske skøn (practical judgment) og en selv-transformerende praksis som integrerede dele af ledeshåndværket. Modellerne sætter spot på mellemlederens uformelle læringsrum som tidligt struktureret gennem en serie af akkomodative spring, der hver for sig omdefinerer mellemlederens ledelsesmæssige prioriteringer og dermed samtidig udpeger en delvis

1 Navnet er opdigtet og caseberetningens organisatoriske kontekst er ændret med henblik på anonymisering.

ny buket af assimilative læringsopgaver, der skal løses. Akkomodative spring udløses af komplekse vekselvirkninger mellem påbud eller invitationer oppefra i organisationen og den feedback, mellemlederen modtager fra sine omgivelser på egne handle-initiativer. På den måde understreger de, som fremhævet i kapitel 1, behovet for, at lederen, dels vertikalt har fokus på egen faglig-personlig selvudvikling, dels evner at skabe rum for og bidrage til kollektiv refleksivitet, der understøtter en agil opgaveløsning i hverdagen som modsvar til omgivelsernes skiftende krav.

Beretningen om Stevens personbestemte måde at udvikle og anvende et uformelt læringsrum – som et fortløbende refleksivt parallelrum til hans ledelsesrum – er blevet til på følgende baggrund.

Tilblivelse af det empiriske materiale

Den ene af os (MVL) har som følgeforsker været tilkoblet et etårigt landsdækkende kompetenceudviklingsforløb for offentlige og private topledere². På tidspunktet, hvor denne tekst skrives, har dette selvinitierede læringsgrupperforløb strakt sig over 3 år. I tilgift til på-stedet-referater fra seminarer og møder har MVL afholdt tre såkaldt *udforskende samtaler* (se senere) med Steven. Samtalerne varede mellem 60 og 95 minutter og de grundlæggende tanker, der prægede strukturen og processen under disse udforskende samtaler har fællestræk med den praksis, som

2 Forløbet baserede sig på en forståelse, konsulenterne kaldte for systemisk, interpersonel samt bæredygtig og de bragte teoretikere som eksempelvis Ralph Stacey og Kenneth J. Gergen i spil for at underbygge deres argumenter. Gennem forløbet observerede MVL fire todages seminarer for samtlige deltagere samt 20 læringsgruppemøder (med eller uden konsulent-facilitering) kun med deltagelse af syv topledere, herunder Steven. Under alle seminarer og møder tog MVL noter, der var tænkt som empirisk grundlag for senere analyser og intenderede at indfange flest mulige af de samtaler og diskussioner, der udspillede sig. Efter afslutningen af det etårige kompetenceudviklingsforløb besluttede læringsgruppens syv ledere sig for at opretholde deres kvartalsmøder i eget regi. MVL blev inviteret til at deltage i disse.

Vi gjorde ovenfor opmærksom på, at det empiriske materiale, der har dannet grundlag for vores casefremstilling af Steven-som-leder gennem tre år, indsamledes og forarbejdedes ud fra en faglig logik baseret på forståelse af sprog som ontologisk form. Modsvarende er Illeris' læringsforståelse forankret i en opfattelse af biosfæren (liv) som ontologisk form. Den spændingsfyldte enhed mellem de to således involverede faglige logikker modsvarer G.H. Meads (2005; Hjortkær og Willert 2013) opfattelse af det menneskelige selv som konstitueret i kraft af den fortløbende uafsluttede konversation mellem jeg'et (bio-ontologisk forankret) og mig'et (betydnings-ontologisk forankret).

Alvesson (2003) kalder for 'lokale' interviews og Cunliffe (2011) kalder for 'intersubjektive' interviews/samtaler. Samtlige udforskende samtaler blev optaget og efterfølgende transskriberet. Data fra disse samtaler samt observationer (referater) fra læringsgruppemøder udgør datamaterialet for dette kapitel.

Som overgribende karakteristik vil vi betone, at alle data må forstås som udtryk for en relationel tilblivelseskontekst. Begrebet relationel er forankret i et socialkonstruktionistisk perspektiv, der åbner op for, at de lokale virkeligheder, som vi lever i, er virkeligheder, vi selv har taget del i at tale og handle frem (Cunliffe, 2008; Gergen, 2001,2009, 2014; Larsen og Madsen, 2016; Larsen og Rasmussen, 2014; McNamee og Hosking, 2012). Dette fokus på sprogs betydning for, hvordan organisatorisk liv kan forstås og leves er en del af et mere generelt skifte inden for organisationsstudier – ofte benævnt 'linguistic turn', hvor kommunikation (verbal og nonverbal) indtager en mere signifikant position (Alvesson og Kärreman, 2000; Cunliffe, 2002b; Ospina og Uhl-Bien, 2012). Cunliffe (2002b) argumenterer for, at sprog kan forstås ontologisk, da det er menneskers forståelser, hverdagssamtaler og handlinger, der konstituerer, hvordan mennesker initierer meningsfulde handlinger og skaber forståelse mellem sig. At begribe sprog ontologisk fordrer tre præmisser;

- Sprog er metaforisk. Ord betyder ingenting i sig selv, ord får mening, idet mennesker benytter dem til at skabe mening med det, de oplever (Cunliffe, 2002b, McNamee og Hosking, 2012; Mead, 2005). Det ontologiske aspekt her er, at den mening, menneskerne skaber, igangsætter handlinger, der på inkrementel vis påvirker, hvordan det organisatorisk liv udfolder sig (Alvesson, 2003; Cunliffe, 2002a, Mead, 2005).
- Sprog er kulturelt, historisk og kropsligt forankret. Denne anden præmis understreger, hvordan det sprog og de handlinger, mennesker benytter sig af, er et fælles sprog, der er præget af kultur, normer, taget-for-givet antagelser, sociale konventioner etc. (Cunliffe, 2002b; Gergen, 2014; Larsen og Madsen, 2016; Mead, 2005). Dette fører til en række sociale strukturer, meningsmønstre, generaliserede-anden-forestillinger om, hvordan man kommunikerer og handler inden for bestemte kontekster, og muliggør, at mennesker kan begå sig i fællesskab og løse opgaver sammen (Larsen og Willert, 2017; Mead, 2005).

- Sprog er flygtigt og meningen er aldrig givet på forhånd (Cunliffe, 2002b; Mead, 2005). Denne præmis er dialektisk forbundet med den anden. På trods af, at mennesker har en lang række generaliserede-anden-forestillinger om, hvordan man i den specifikke kontekst 'bør' handle og kommunikere for at skabe mening, så vil enhver interaktion og samtale indeholde elementer af noget nyt, ukendt og uforudsigeligt (Cunliffe, 2002a, 2002b, Larsen og Willert, 2017; Mead, 2005). Og dette nye, ukendte og uforudsigelige vil påvirke, hvordan mennesker i det unikke her-og-nu skaber mening (Cunliffe, 2002b; Mead, 2005).

Disse tre præmisser har påvirket den måde, MVL har genereret data på, dels under de udforskende samtaler, men dels også under de observationer, der er foretaget. På læringsgruppemøder var MVLs deltagelse fortrinsvis observerende. En flue-på-væggen metafor vil imidlertid være klart misvisende. MVL arbejdede under hele forløbet og specielt i starten aktivt på at opbygge en relation til de deltagende ledere, hvor hendes tilstedeværelse blev anset som naturlig og legitim, og hvor der var tillid til, at hun ville behandle informationer troværdigt og respektfuldt (Johnson, Balogun og Beech, 2010).

Termen 'udforskende samtaler' ('inquiry') har vi overtaget fra McNamee og Hosking (2012), der anvender betegnelsen til erstatning for 'interview'. Med 'udforskende samtaler' ønsker vi at fremhæve, hvordan sprog i denne kontekst forstås ontologisk og hvordan hele undersøgelsen har været præget af socialkonstruktionisme (Cunliffe, 2002b; Gergen, 2010; McNamee og Hosking, 2012). Dette bevirker, at de udforskende samtaler har karakter af, hvad man kunne kalde 'co-authoring' (Shotter og Cunliffe, 2002) eller samskabelse. Det er Steven, der har været ansvarlig for udvælgelsen af de temaer, udfordringer samt dilemmaer fra hans organisatoriske praksis, der gennem samtalerne er blevet udforsket. Selve udforskningen er derimod udfaldet af fælles meningsgskabelsesprocesser, hvor både Steven og MVL har bidraget til at generere nye tematiske forståelser samt udvidet det handlerum, Steven som udgangspunkt troede var muligt (McNamee og Hosking, 2012; Hosking, 2011).

Denne samskabende rolle, man som forsker får under udforskende samtaler, fordrer, at man løbende forholder sig selv-refleksivt til, hvordan man på bedste vis kan indgå i samtalerne og generere viden om, hvordan livet leves, udfordringer forstås og håndteres af de mennesker,

der lever i de organisatoriske kontekster, vi er interesserede i (Cunliffe, 2002b, Larsen og Madsen, 2016). Anderson og Goolishian (1992) anbefaler, at man som undersøger anlægger en 'not-knowing'-tilgang, hvor man forbliver nysgerrig og ikke tager det for givet, at man på forhånd ved, hvad de organisatoriske processer, der diskuteres, omhandler (Anderson og Goolishian, 1992; McNamee og Hosking, 2012).

Bearbejdning af det empiriske materiale

Med udgangspunkt i de udforskende samtaler samt noter fra observationer har vi arbejdet på at analysere os frem til og beskrive, hvordan Steven, som en del af hverdagens ledelse, har betjent sig af uformelle læringsrum. Det vil sige arbejdet på (jf. Ellström, 2002, s. 21; omtalt i andet kapitel) at udvikle et konstruktivt samspil mellem arbejdspladens produktionslogik og dens læringslogik. Med reference til bogens samlede læringsrum-tænkning er det værd at bemærke, at vores materiale også har potentiale til at indfange perspektiver knyttet til såvel formelle læringsrum (i starten af det behandlede treårige forløb deltog Steven i formaliseret uddannelsesforløb) som til semiformelle læringsforløb (Steven-forløbet farvedes af hans deltagelse i kvartalsmøder samt faglige samspil med MVL).

Steven-forløbet lever således op til den i andet kapitel nævnte ønsketilstand gående på, at læringsrum kombineres, 'så de komplementerer hinanden'. Vores analysearbejde har imidlertid haft ensidigt fokus på uformelle læringsrum. I udvælgelsen af data har vi fastholdt det samskabende element, der prægede de udforskende samtaler og løbende forholdt os selvrefleksivt til de erkendelser og analyser, der er dukket op undervejs for at sikre, at de repræsenterer plausible og troværdige forståelser af de processer, der er blevet udforsket (Cunliffe, 2011; McNamee og Hosking, 2012). Konkret er vores analyse forløbet gennem fire trin:

- Den indledende samskabelsesproces havde som nævnt fundet sted mellem Steven og MVL i et forløb, hvor meningsindhold gradvist emergerede som afspejling af de to samtaleparters eksisterende viden, interesser, taget-for-givet antagelser, relationelle udviklingshistorie samt forskellige lokale meningsmønstre (McNamee og Hosking, 2012, Cunliffe, 2011; Alvesson og Deetz, 2000).
- Den næste samskabelsesproces tog form af, at MVL genlæste alt skriftligt datamateriale og genlyttede alle optagelser for at præsentere

re én rimeligt sammenhængende historie om, hvordan Steven i uformelle læringsrum arbejder med at udvikle både sig selv som leder samt organisationen, han er leder for. Materielt betraget er MVL i denne proces 'kun' i selskab med sig selv og sin computer, men Steven er konstant nærværende som den relationelle co-authoring partner, hvis interesser og ledelsesmæssige særpræg hun skal være tro imod. Medforfatterskabet kommer til udtryk ved, at MVL har stået for tekstkomposition, men det er Stevens sproglige formuleringer, der udgør kerne og struktur i historien, der præsenteres i kapitlet.

- Tredje fase af samskabelsesforløbet indledtes, da MVLs medforfatter, SW, præsenteredes for den udviklede casefremstilling Arbejdet i denne fase bestod i, at SW var primær pennefører rettet mod selektiv fokusering på et mindre antal læringsrum-relevante temaer samt læringsteoretisk forankring af disse. Som en del af denne fase ændredes tillige pseudonymet Stevens organisatoriske kontekst og professionelle arbejdsfelt med henblik på anonymisering.
- Den fjerde og sidste samskabelsesfase har fundet sted ved, at 'Steven' er blevet inviteret til at læse, kommentere og videreforske på den fremstilling, som MVL og SW i fællesskab har udviklet til dette kapitel.

Overvejelser vedrørende analyseplatform

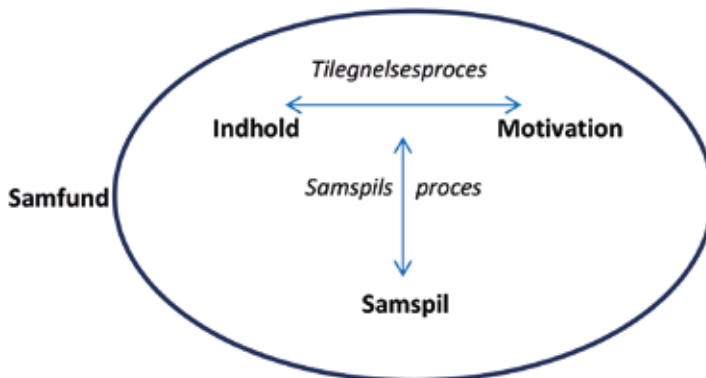
MVLs indsamlede datamateriale, der som nævnt dækker et treårigt forløb, kunne danne baggrund for en bred vifte af tematisk differentierede lederportrætter. Den opgave, vi som kapitelforfattere skal løse, består i specifikt at udvikle et portræt af Steven-som-lærende-leder-i-sin-ledelseshverdag: "Hvilke læringsmæssige udfordringer opstår hen ad vejen i forløbet? Hvilke læringsmæssige initiativer (etablering af læringsrum) kalder udfordringerne på? Hvordan håndterer Steven konkret gennem samspil med sine organisatoriske omgivelser de læringsmæssige udfordringer?"

For at kunne foretage vores åbent-eksplorerende omperspektivering af materialet, har vi brug for et sprog, der er bredt sensitivt over for 'alle mulige' slags læringsrelaterede forhold, og samtidig velegnet til at indfange de læringsrum-relaterede skift, der kan registreres hen gennem observationsperioden. Vi har valgt Knud Illeris som leverandør af vores læringsteoretiske analyseplatform. Illeris har i sit virke (2015) været konsekvent breddeorienteret, drevet af synteserettede intentioner.

ner. Hans faglige mål er at udvikle modeller, der (med en terminologi, vi mange gange vender tilbage til) kan fungere som 'landkort over læringslandskaber', hvor det i princippet skal være muligt at finde plads til en hvilken som helst læringsrum-variant. Inden for rammerne af Illeris' modelbaserede terminologi vil vi tillige – som det skal vise sig – få mulighed for at inddrage supplerende læringsteoretiske specialtermer dér, hvor det kan berige vores analysearbejde.

Vores 'bredt sensitive' læringsteoretiske sprog vil have forankring i to Illeris-modeller, hvis særlige relevans for vores omperspektivering af Steven-beretningen gennemgås nedenfor. Som supplerende analysestøttende redskab vil vi – og af grunde, som ligeledes vil blive udredt nedenfor – benytte en model udviklet af den ene af artiklens forfattere (Keller og Willert, 2014).

Illeris' læringstrekant – som analyseplatform-komponent



Figur 1. Illeris' læringstrekant; jf. Illeris, 2015, s. 45

Figur 1 afbilder Illeris' læringstrekant i sin samfundsmæssige rammesætning. Selve trekantfiguren fortæller, at det, definatorisk betragtet, i enhver læreproces/ethvert læringsforløb vil være muligt at udskille tre procesdimensioner: motivation, samspil, indhold, og to processtyper: en samspilsproces og en tilegnelsesproces. Som allerede foregribet af vores bemærkninger ovenfor kan alle fem modelkomponenter optræde i et utal af varianter. Vi præsenterer nu i lyntempo deres særlige analytiske redskabsværdi i Steven-casens kontekst.

Vi lægger ud med Illeris' (2015, s. 20) definition af læring: "enhver pro-

ces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring". 'Tilegnelsesprocessen' er det forløb, der bygger bro mellem A: tilstanden-før-læring, dvs. kapacitetsfravær, til B: tilstanden-efter-læring, dvs. kapacitets-besiddelse/-ejerskab. Den 'levende organisme' har udvidet sit repertoire. Selve den kapacitet, der tilegnes, modsvare læringsstrekantens 'indholds'-dimension. I casefremstillingen optræder læringsindholdet i form af skiftende ledelsesmæssige opgaver, Steven er engageret i, men samtidig har svært ved at løse. Hans sociale omgivelser yder modstand, de vil eller gør ikke uden videre, som han vil have dem til at gøre eller ville. Det er denne modstand, der stiller krav til ham om at lære nyt. 'Samspils'-processen refererer til hans aktive arbejde med at påvirke skiftende omgivelingsinstanser med henblik på at få dem til at opføre sig (gøre, ville) på måder, der matcher hans skiftende opfattelser af ledelsesopgavens indhold og dens betydning. Som nævnt i kapitel 1 og 2 er ledelse også en relationel samskabelsesproces, hvor evnen til at udvise practical judgment i samspil med andre er et centralt aspekt af ledelse.

Stevens motivation er i caseberetningen løbende bestemt gennem hans forståelse af den aktuelt givne opgaves indhold og betydning – sammenkoblet med hans forståelse af den omgivelingsforankrede modstand. Som en afspejling af de særlige krav, der i dagens Danmark stilles til Steven i positionen som offentligt ansat mellemlider, vil vi gennem casefremstillingen tillige udvise løbende særinteresse for det aspekt ved forløbets motivationsdimension, som vi kalder motivationens sociale forankring. Oplever Steven sig som motivationsmæssigt udefra-bestemt, dvs. som én, der løser opgaver for andre, eller snarere som indefra-bestemt, dvs. med personligt ejerskab til den opgave, han netop nu er i gang med at løse. Det bliver også et spørgsmål om at skabe rum for, at løsning af hverdagens opgaver kan motivere medlemmerne i organisationen til kontinuerligt at arbejde med at tænke læring og refleksivitet ind i løsningen af hverdagens opgaver. Afslutningsvis skal nævnes, at læringsstrekantens samfundsmæssige rammesætning er meget levende tilstede i vores case. Alle væsentlige læringsmæssige diskontinuiteter (dvs. akkomodative spring; se nedenfor), der optræder i det tre år lange caseforløb, er skubbet i gang af begivenheder i Stevens politisk styrede sociale omgivelser.

Den næstfølgende Illeris-model skal vi bruge til at give en generel karakteristik af begrebet læringsrum, sådan som dette begreb figurerer og udvikles i vores analyser.

Illeris' distinktion mellem læringsformer³

Illeris (2009) opererer med følgende fire kategorielt forskellige læringsformer:

- Mekanisk læring: Den form for allestedsnærværende læring, som er et ledsagefænomen til organismers samspil med deres omgivelser hvor som helst i dyreriget. I klassisk læringsteori (Thorndike, 1898) kendes denne læringsform som 'trial and error'-læring. Illeris kalder den 'mekanisk', fordi den kommer af sig selv, uafhængigt af personens bevidste lærings- eller selvudviklingsstrategier. Mekanisk, dvs. utilsigtet læring vil der være masser af i de begivenhedsforløb, der optager Steven i perioden, hvor vi i kapitlet følger ham. Vi har imidlertid hverken mulighed eller interesse for at sætte fokus på disse forløbsaspekter. De kunne give os viden om Steven-som-person. Vores optagethed retter sig mod Steven-som-leder – med udgangspunkt i den professionelle selvforståelse, han løbende selv kan give udtryk for.
- Tilpasningsorienteret læring: Denne form for læring bidrager til forbedring af personers aktuelt igangværende handle- eller forståelsesstrategier. I tilfælde, hvor der er mangelfuld overensstemmelse mellem de særlige forudsætninger (taget-for-givet-antagelser), som strategien bygger på, og situationen/sammenhængen, hvor den skal implementeres, kan den tilpasningsorienterede læring bidrage til fejlretning – men uden at strategien-som-sådan korrigeres eller forkastes. Den klassiske biologisk-kognitive læringsteoretiker Jean Piaget (2000) bruger betegnelsen 'assimilativ' for tilpasningsorienteret læring: organismen assimilerer, dvs. indoptager og er i kontakt med sine omgivelser på måder, der afspejler stadig større overensstemmelse med (eller tilpasning til) de særlige kognitive forudsætninger, som den igangværende strategi bygger på. Vi vil i kapitlets hovedtekst bruge den Piaget'ske betegnelse.
- Udviklingsorienteret læring: Udviklingsorienteret læring modsvarer den læringsform, der hos Piaget (ibid.) kaldes for 'akkomodativ'. Inden for rammen af Piagets grundlæggende biologisk-kognitivt inspirerede læringsforståelse vil akkomodativ læring optræde, når assimilative læringsbestrebelse har nået deres grænse. Omgivelser

3 Illeris' læringstypologi er en udvidet version af Ellströms, der er nævnt i kapitel 2.

trænger sig på med information, der med stadig større tydelighed viser den igangværende strategis utilstrækkelighed med hensyn til organismisk målopfyldelse. Organismen tvinges ud i en ikke blot detail-agtig, men grundlæggende strategisk omstilling: den akkommoderer – eller formuleret i Illeris-sprog: personen erstatter strategisk-læringsmæssig stilstand med strategisk-læringsmæssig udvikling. I kapitelteksten vil vi, parallelt med vores brug af assimilativ-betegnelsen, tale om, at Steven, i forløbet, hvor vi følger ham, foretager en række 'akkomodative spring'. Som læseren imidlertid vil bemærke, sættes disse spring ikke ensidigt i gang, blot fordi Stevens personlige assimilationsbestrebelse når en grænse. Ledelsesmæssige beslutninger fra hans overordnede spiller i flere tilfælde en afgørende rolle. De udgør en vigtig del af læringsforløbets 'sociale forankring'.

- **Transformerende læring:** Der er her tale om læreprocesser, som rækker ud over og befinder sig på et overordnet niveau i forhold til de tre ovenfor beskrevne, relativt situationsforankrede læringsformer. Der er – ligeledes i kontrast til disse – tillige tale om læring, som kun kan optræde i en menneskelig tilværelsessammenhæng. Subhumane organismer kan ganske vist have et vist spillerum med hensyn til ændring af vanestrukturer som svar på omgivelsesskift. Byliv fx stiller andre overlevelseskraft til en ræv end den skov, der er dens oprindelige bio-niche. Som dyrerigetets mest gennemførte generalist-organisme er menneskets omstillingspotentiale af langt mere radikal art. Transformerende læring viser sig gennem personers gennemgribende nye orientering både i forhold til sig selv og til deres udadrettede kontaktform til omgivelserne. Religiøs omvendelse eller terapeutisk heling er klassisk diskuterede eksempler på denne læringsform (Frank, 1961; se også Mezirow, 2009). Men mindre kan gøre det. I de afsluttende afsnit af kapitlets hoveddel vil læseren møde Steven engageret i et læringsforløb, vi ser som havende potentiale til at udvikle sig i transformerende retning.

Willerts relationsfeltmodel

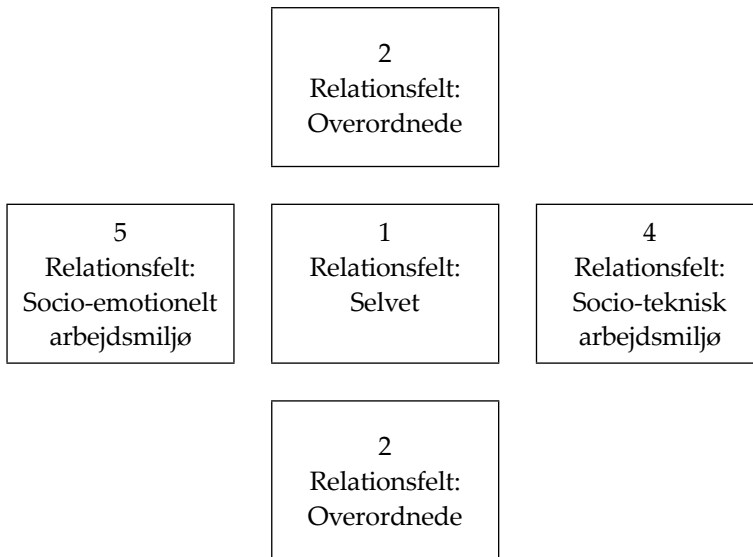
De to Illeris-modeller har vi beskrevet som synteserettede landkort over læringslandskaber, dvs. landkort med intenderet generel anvendelsesværdi. Den relationsfeltmodel, som vi nu introducerer (se figur 2), udvikledes oprindeligt som et landkort over organisationers relationelt funderede landskaber, og også med generaliserende sigte (se Keller og Willert,

2014). Modellen er, som det fremgår, inddelt i fem relationsfelter. I forbindelse med hovedtekstens analysearbejde vil vi bruge relationsfeltmodellens sprog til at skabe overblik over, hvor de temaer, der løbende optager Steven, har deres placering i det organisatoriske landskab.

Her følger en kort introduktion til de fem relationsfelter ét ad gangen.

- Relationsfelt Selvet – refererer til en given aktørs (hér Stevens) selvkontakt. Caseberetningen indeholder mange passager, der fortæller, hvordan Steven-som-person 'har det' med de opgaver, Steven-som-leder skal løse. Stevens løbende selvrettede kommentarer og overvejelser hører hjemme i dette relationsfelt.⁴
- Relationsfelt Overordnede – refererer til Stevens kontaktform, konkret-praktisk såvel som mental (gensidige forestillinger) i forhold til personer eller instanser med formelt defineret ledelsesret over for Steven og hans varetagelse af ledelsesopgaven – og hvis kvalitetsvurderinger af Stevens opgaveløsning kan have væsentlig betydning for hans fremadrettede karriere i organisationen.
- Relationsfelt Brugere – refererer til Stevens kontaktform i forhold til personer eller persongrupper, som han i kraft af sin organisatoriske rolle betjener; i caseberetningen drejer det sig om den afdeling og de personer, han er leder for.
- Relationsfelt Socio-teknisk arbejdsmiljø – refererer til alle den slags forhold; arbejdsgange, arbejdsdeling, opgaveforståelse, meningsforhandling, m.m., der er udslagsgivende for kvalitet i og effektivitet af den igangværende opgaveløsning på en arbejdsplads.
- Relationsfelt: Socio-emotionelt arbejdsmiljø – refererer til alle den slags forhold; inter-personlig kemi, loyalitet, faglig stolthed, oplevet arbejdspress, m.m., der er udslagsgivende for trivsel og emotionelt klima på en arbejdsplads.

4 Selve ideen om det menneskelige selv som et relationsfelt kan teoretisk begrundes med reference til George Herbert Meads (2005; se også Hjortkær og Willert 2013) forståelse af 'sindet, selvet og samfundet'.



Figur 2: Relationsfeltmodellen; jf. Keller og Willert (2014)

Caseberetning med indlagte kommentarer

Selve caseberetningen er inddelt i fire case-sekvenser, hver efterfulgt af en såkaldt 'Læringsteoretisk timeout', hvor vi gør status over det hidtidige begivenhedsforløb som set i et læringsrum-perspektiv.

Første case-sekvens: Fra økonomistyret manager til menneskevenlig leder – men uden oplevet ledelsesrum

Kort forinden MVL møder Steven første gang, er denne netop blevet konstitueret leder af en IT-teknisk, tværgående funktion i en af landets store kommuner. Senere ansættes han permanent i stillingen. Hans vigtigste opgave, først som konstitueret, dernæst som 'rigtig' leder, går ud på at fusionere to funktionelt adskilte, hidtil selvstændige afdelinger. Fusionsbeslutningen er oprindelig kommet som et lyn fra en klar himmel – som én komponent i en større kommunal spareøvelse. Da Steven i første omgang hører om fusionsbeslutningen, undrer han sig. De to tidligere selvstændige afdelinger har hver især skarpe profiler. Lederne er ildsjæle med visioner for, hvor deres afdelinger skal bevæge sig henad. Steven har på den baggrund svært ved at forstå bevæggrundene bag den politiske beslutning.

Det indgår i fusionsplanen, at Steven skal opsige en del af personalet. Det opgaveelement gør ham på et tidspunkt reelt i tvivl om, hvorvidt han skal fortsætte i sit job. Han er for det første bekymret for, at kommunens fusionsbeslutning kommer til at nedbryde noget, der har fungeret ret effektivt. At enkeltpersoner blandt hans (nye) medarbejdere tilmed kan blive dem, der betaler prisen for en beslutning, der (som han ser det) bygger på et fagligt tvivlsomt rationale, er ikke nogen rar tanke.

Stevens følelse af ubehag forstærkes yderligere i kølvandet på et indledende heldagsmøde med de to afdelingers MED-udvalg. Mødet placerer Steven i et dilemma. Han møder op med en indstilling om efter bedste evne at understøtte udviklingen af positive synergieffekter mellem de to hidtil selvstændige afdelinger. Mødet viser tydeligt, at ingen af de to tidligere ledelser umiddelbart ser megen værdi i fusionen. De accepterer den som et fait accompli, men deres faglige-personlige modvilje skinner klart igennem. Steven får dermed svært ved at forestille sig dem som medspillere i gennemførelsen af hans valgte strategi. Mødet efterlader Steven ret desillusioneret. Vil han overhovedet kunne finde en vej?

Læringsteoretisk timeout I

I den første sekvens møder vi Steven som i 'formel-organisatorisk' forstand motiveret af en oppefra rekvireret fusionsopgave (Relationsfelt Overordnede). Intellektuelle og følelsesmæssige værdier (Relationsfelt Selv) gør det svært for Steven at identificere sig med opgaven. Begrundes den af andet end kortsigtet økonomisk gevinst? Er det rimeligt, at medarbejdere skal ofres på den trufne beslutnings alter? Samtidig er imidlertid den problemvoldende opgave et definerende udgangspunkt for Stevens oprindelige indtræden i lederpositionen. Set i lyset af hans eksplicite ansættelsesvilkår kan han ikke 'bare' sige, "Så finder jeg på noget andet at lave!" Det skarpt optrukne dilemma: "Skal – men vil meget nødtigt", presser Steven ud i en radikal selvrefleksion: "Kan jeg blive i jobbet?" Selvrefleksionen fører til udvikling af en fusionsplan, som Steven under de givne omstændigheder oplever som den mest attraktive, og som sådan værd at forfølge. Han skal "understøtte udviklingen af positive synergieffekter..."

I Stevens professionelle selv-dialog og selvforståelse som leder udtrykker den udviklede plan et akkomodativt spring, der hjælper ham ud af det tidligere læsende dilemma ('Skal? – Skal ikke?') og hen til ny faglig selvforståelse: "Jeg er en leder, der loyalt udfører mine pålagte le-

delsesopgaver (ellers måtte jeg fralægge mig lederpositionen). Samtidig tilrettelægger jeg løbende min opgaveimplementering på måder, der i højest mulig grad afspejler mit personforankrede organisatorisk-professionelle værdisæt”.

Fusionsplanen hjælper som sagt Steven ud af hans dilemma, men gør ham samtidig afhængig af konstruktivt samspil med dem, han er leder for (Relationsfelt Brugere). Fusionsplanen er ikke én, han alene kan bringe til vellykket udførelse. Planen forudsætter, at de to tvangsfusionerede afdelinger og deres ledere sammen med Steven engagerer sig i en læreproces, der indholdsmæssigt sigter mod fælles, praksisrettet udvikling af opnåelige synergieffekter. Læreprocesser, der i høj grad skal udvikle sig uformelt, når hverdagens opgaver løses, og fører til en anden form for practical judgment, end de er vant til, indfinder sig. En konkret samspilsbegivenhed (‘heldagsmøde med de to funktioners MED-udvalg’), overbeviser Steven om, at denne plankomponent bliver umulig at omsætte til organisatorisk praksis.

Udtrykt i relationsfelt-terminologi: de to afdelinger oplever sig hver for sig trykke med hensyn til kvaliteten af deres driftsrelaterede socio-tekniske kompetencer. Fusionsplanens fordring om, at de skal ‘synergere’, dvs. indtræde i en gensidig afhængighedsrelation, vil næppe kunne motivere dem. Socio-emotionelt vil de helst holde afstand til hinanden – ligesom de lægger afstand til de aspekter af Stevens ledelsesintentioner, der inviterer til socio-emotionel forbrødring dem imellem. På den måde deler de Stevens oprindelige opfattelse af fusionen som en dårlig ide.

Anden case-sekvens: Fra serviceleverandør til strategisk samarbejdspartner

Den oplevelse af desillusion og rådvildhed, som blev Stevens reaktion på mødet med de to MED-udvalg, fører ham ud i en større selvransagelse. Hans usikkerhed går ikke længere på, om han som person skal påtage sig jobbet, dvs. løse den oppefra stillede opgave. Dét vilkår har han accepteret. Spørgsmålene, han nu stiller sig selv, går på, ‘Hvordan?’ Og – vigtigt! – dette ‘Hvordan?’ refererer ikke kun til handlinger, han selv skal gennemføre. Hans rådvildhed går på, hvordan han kan handle på måder, der vil gøre de afdelingsledere, han er leder for, til motiverede medspillere i processen.

I en udforskende samtale fortæller Steven til MVL, hvordan han på et tidspunkt nåede frem til opstilling af tre mulige, men gensidigt udelukkende handlingsstyrende scenarier:

- Første version kan kaldes 'minimalistisk fusion': Steven kan vælge at understøtte opfattelsen af fusionen som en fejl, der er blevet dem påført oppefra, dvs. af den politisk styrede organisation, de tilhører – men samtidig som en fejl, der under de givne omstændigheder ikke kan omgøres. I stedet for at bruge frugtesløs energi på beklagelser eller faglige appeller opadtil i organisationen skal de derfor tage fusionen ad notam og betragte implementeringen af den som en fælles læreproces – under devisen: Hvordan bevarer vi mest muligt af det bevaringsværdige fra før fusionen?
- Anden version kan kaldes 'tentativ undvigelse af fusion': den oprindelige fusionsbeslutning var ledsaget af en kraopakke, udmeldt fra Kommunernes Landsforening (KL), om tvungen indførelse af ændringer i standarder og arbejdsgange inden for funktionens arbejdsområde. Steven kan gøre sig til talsmand for, at man bruger energi på implementering af de krævede forandringer, men i øvrigt lader de to afdelinger fungere selvstændigt som hidtil. Steven skal i givet fald arbejde på at skaffe accept til dette scenarie oppefra.
- Tredje version kan kaldes 'fusion som en mulighed, der bør gribes': Steven kan bruge ledelsesmæssig energi på at få alle på arbejdspladsen, og først og fremmest lederne, til helljertet at understøtte udviklingen af synergieffekter mellem de to oprindelige afdelinger. Fusionsprocessen bruges samtidig som en kærkommen anledning til at gøre den nu sammenlagte funktion og dens arbejdsområde til genstand for et tiltrængt strategisk eftersyn med efterfølgende faglig opdatering. Opdateringen vil bl.a. udmøntes i, at aktiviteter, der traditionelt har fyldt en del, men som ud fra dagsaktuelle præmisser ikke er del af kerneforretningen, skæres fra.

Stevens selvansagelse fører ham frem til vurderingen af det tredje scenarie som det, der ud fra en overordnet forvaltnings- og bæredygtighedsoptik er det mest optimale af de tre. Signaler fra hans kommunale arbejdsgiver trækker i samme retning.

De kommunale signaler refererer fx til en episode, hvor Steven i egenskab af funktionsleder lidt uventet inviteres med som deltager i kommunalbestyrelsens strategiske drøftelser. På den ene side er det Stevens vurdering, at den nu sammenlagte funktion endnu ikke er fuldt gearet til at respondere adækvat på kommunalbestyrelsens invitation. De to, nu sammenlagte, afdelinger har hidtil savnet et strategisk blik på deres opgaveportefølje og primært opfattet sig som leverandører af kommunale serviceydelser ud fra givne rekvisitioner. På den anden side, og set ud fra den lederidentitet, han gradvist er i gang med at udvikle, oplever han dog heller ikke, at invitationen bør forblive ubesvaret.

Lige så stille begynder muligheden for at blive en strategisk vigtig samar-

bejdspartner for kommunalbestyrelse og direktion at blive tydeligere. Steven ser for sig, hvordan den sammenlagte funktion kan udvikle sit strategiske råderum og på sigt præsentere sig for omgivelserne som et viden- og kompetencecenter, der som en naturlig ting skal sidde med ved bordet, når de strategiske beslutninger vedrørende kommunens fremadrettede udvikling diskuteres. For hans medarbejdere og afdelingsledere vil virkeliggørelse af visionen kræve omstilling af deres professionelle selvforståelse. Dét repræsenterer en udfordring. Men en udfordring, han som leder bør påtage sig.

I endnu en udforskende samtale gør Steven status over de ledelsesmæssige krav, der for ham at se knytter sig til virkeliggørelse af hans nyligt vakte vision – dels i forhold til den nu sammenlagte funktion, dels i forhold til ham selv:

- I forhold til den nu sammenlagte funktion: Løbende samspil med og observation af de to afdelingsledere får Steven til at opfatte dem som overfokuseret på management og hverdagens drift. Visionens implementering kræver, at de udvikler et mere strategisk-visionært blik på deres ydelser. Steven lægger en del energi i at forklare og få dem til at acceptere deres fremtidige rolle som IT-politiske aktører. Deres åbenlyse besvær ved at skulle sige farvel til en indarbejdet identitet som driftsledere med fokus på medarbejdere og effektiv opgaveløsning inden for ordrebogens rammer gør ham ind imellem frustreret. For Steven bliver det stadig tydeligere, at tiden simpelthen er løbet fra den måde at forstå sig selv som funktion på. For at overleve på den lange bane må funktionen blive i stand til at se sig selv i et større perspektiv. Ellers vil andre aktører tage over.
- I forhold til Steven selv: Steven skal også forstå sig selv og sin rolle anderledes. Den nye organisering kalder i langt højere grad på leadership og strategisk ledelse end på management og driftsledelse. Han skal langt mere end tidligere gøre sig synlig i de kommunale politiske kredse og tage del i diverse udvalg for at opsnappe de politiske vinde og aktuelle fokusområder. Steven skal også med større vægt redegøre og argumentere for de kompetencer og den rådgivning, funktionen kan tilbyde på en række felter: sparing i forhold til byggeprojekter og logistikløsninger; udbrede kendskabet til igangværende national og international forskning inden for funktionens professionelle domæne; samskabelse med borgere og begrebet 'lærende community' fylder meget som strategiske buzz-words og vil kræve udvikling af kommunens IT-profil. Han skal ligeledes tænke sig selv som en aktiv part i den kommunale erhvervsudvikling, hvor der indgås partnerskaber om kommende projekter. Endelig skal Steven formå at omsætte alle disse udadrettede aktiviteter til internt brug med henblik på ledelsesmæssigt at understøtte

og forme funktionens løbende faglige/professionelle fokus og prioritering af arbejdsopgaver.

Læringsteoretisk timeout II

I første case-sekvens så vi, hvordan det lykkes for Steven at udvikle en fusionsplan, hvis indhold han fagligt-værdimæssigt kan identificere sig med og dermed også føler sig personligt motiveret til at gennemføre. Dernæst beskrives, hvordan tegn på manglende medarbejderopbakning (Relationsfelt Brugere) får planen til atter at miste sin umiddelbare tiltrækningskraft for Steven. Vejen frem er ikke længere tydelig for ham. Anden case-sekvens fortæller, hvordan Steven nu skubbes i retning af et nyt akkomodativt spring i forståelsen af sin overordnede lederopgave. Det kommer her tydeligt til udtryk, hvad der blev argumenteret for i kapitel 2, at ledelse er tidsligt flydende og opgaver griber ind i hinanden og udvikler sig løbende.

Selvransøgelse (Relationsfelt Selvet) kombineret med samspilsvinvitationer fra den kommunale arbejdsgiver (Relationsfelt Overordnede) fører ham til opfattelsen af fusionsprojektet som et, på den lange bane, potentielt værdibærende projekt, både for arbejdspladsen, han er leder for, og for ham selv som leder-under-udvikling. Stevens om-forståelse af sin overordnede ledelsesopgave udmønter sig i et sæt nye kvalitetskriterier for hans samspilsprocesser med, først og fremmest, de ledere, han har under sig. Forud for sin ansættelse havde han opfattet disse ledere som visionære ildsjæle, der tillige havde talent for udvikling af socio-teknisk effektive arbejdsgange. Hans ændrede lederoptik får ham til nu også at se dem som fagpersoner, hvis faglige energi og visioner har brug for omstilling til en ny organisatorisk virkelighed – og han ser sig selv som en leder, der bl.a. skal bruge energi på at facilitere en læreproces, der kan hjælpe denne omstilling på vej. Derudover er han meget bevidst om – og samtidig meget motiveret for – at omstille sig selv til den kompetenceprofil, som der fremover vil være brug for.

Samlet set kan anden case-sekvens, ud fra en læringsteoretisk optik, forstås som et forløb, hvor et akkomodativt spring i Stevens konkret-faglige forståelse af sin lederfunktion udløser et mylder af assimilativt orienterede læringsbehov, der dels knytter an til hans mellemledere, dels til ham selv. Det kan også med henblik på kapitel 1 illustrere, hvordan ledelse er en relationel praksis, der realiseres i uformelle læringsrum sammen med organisationens øvrige medlemmer. Hvis en

strategi skal finde vej fra de intenderede formuleringer til hverdagens emergens, forudsætter det, at der skabes mening herom i de uformelle læringsrum, der omgiver hverdagens opgaveløsning.

Tredje case-sekvens: Det er ikke nemt at komme højt op og flyve, når dagligdagens drift lokker

Stevens nye billede af funktionens mulige, ønskværdige fremtid – stikord: viden- og kompetencecenter, strategisk rådgiver, IT-politisk aktør – giver ham ro indeni: klare ledelsesfunderede kriterier for optimal tids- og energiprioritering.

I et lille års tid arbejder Steven intenst – både arbejdspladsinternt og -eksternt – på at få andre til at opleve og anerkende arbejdspladsen, han er leder for, som en kompetent og troværdig strategisk sparrings- og samarbejdspartner. Han lægger energi i opbygning af strategiske samarbejdsrelationer med direktionen og andre signifikante parter. Han ønsker funktionen tænkt ind som en naturlig faglig aktør i den kommunale erhvervsudvikling fra starten. Ud fra funktionskriterier svarende til indtægtsdækket virksomhed skal arbejdspladsen på sigt lykkes med at eksekvere fagligt og forretningsmæssigt velgennemtænkte beslutninger; holde sig inden for de aftalte tids- og prisestimeringer; og endelig, på trods af kommunale besparelser, vise sig økonomisk rentabel.

Virkeliggørelse af disse mål forudsætter, at Stevens afdelingsledere bliver aktive, kompetente medspillere, dvs. begynder at vurdere deres ledelsesarbejde; processer, udvikling og fokusering, i et mere strategisk perspektiv. De skal være mindre eksklusivt optaget af deres medarbejdere og funktionsinterne forhold, og i højere grad have opmærksomhed på direktionen, kommunen og overordnede nationale IT-relevante dagsordener. For at understøtte en sådan bevægelse præsenterer Steven under et internt strategiseminar sine afdelingsledere for en slide, der bærer den strategisk valgte overskrift 'Virksomhedsbeskrivelse'. Slideindholdet giver et bud på det nye fokus, der efter hans mening er behov for fremadrettet. Med en appellerende tegning viser han dem dén (som han sagde) "meget store spillebane", spændende fra arbejdsplads-interne funktioner og relationer til vægtige internationale aktører, der har potentiel relevans og fortjener fortløbende opmærksomhed med henblik på styring af ledergruppens strategiske valg i stort og småt.

Steven oplever at lykkes med mange af sine initiativer. I små, men mærkbare skridt begynder Kommunalbestyrelse og direktion at stille større krav til funktionen. Det forventes, at den indgår i udviklingsopgaver som en strategisk samarbejdspartner, der leverer sparring og rådgivning inden for IT-domænets drifts-, innovations- og udviklingsmæssige perspektiver. Desuden kontaktes

han på et tidspunkt af en anden afdeling, der giver udtryk for gerne at ville være en del af funktionen, netop fordi de herigennem ser en mulighed for at få tættere berøring med kommunens langtidstrategiske diskussionsfora. Begivenheder som disse støtter Steven i troen på, at hans ledelsesmæssige valg af udviklingsscenario for funktionen (visionen) var det rette. Dertil kommer, at Steven oplever personlig og professionel tilfredsstillelse ved at prøve kræfter med de udfordringer, scenarietalget påfører ham som leder. Han finder det langt mere både tilfredsstillende og udviklende at være strategisk samarbejdspartner, der, eksempelvis, kan være med til at udfordre foreslåede udbudsregler, end blot, i rollen som serviceleverandør, at skulle fokusere på interne medarbejderkompetencer og leverance af efterspurgte ydelser.

Han oplever også, at vejen mod målenes virkeliggørelse kan være op ad bakke. Som deltager i direktionmøder kan (hvad han oplever som) utilstrækkelig fremdrift og forandringsvilje eksempelvis få ham til at føle sig utålmodig. For Steven er det imidlertid klart, at det er hans egen arbejdsplads og dens mennesker, der har de største udfordringer med i praksis at acceptere det nye billede af funktionen. Efter et lille års intense påvirkningsbestrebelse er det stadig hans opfattelse, at afdelingslederne er alt for snævert optaget af at undgå suboptimering på den helt korte bane. Der skal meget lidt til, før de med justerende eller korrigerende sigte griber ind i forhold til medarbejderes mere eller mindre vellykkede håndtering af driftsopgaver. Dermed får de ikke det nødvendige overskud til at se ud over egen afdeling. Steven ser ikke deres typiske handlemåder som udtryk for manglende ambitioner. Men de har svært ved at lade sig fænge af den fremadrettede vision. Målt med Stevens lederalen udfordrer afdelingslederne sig selv og deres afdelinger for lidt. Når snakken falder på strategi, bliver de meget stille.

Selv med ovenstående in mente er Steven fortsat klar i mælet, når balanceforholdet mellem godt og skidt skal gøres op. Ganske vist kunne han ved enkelte lejligheder tage sig selv i at ønske, at fusionen og det efterfølgende reorganiseringsarbejde aldrig var kommet på hans dagsorden. Overordnet betragtet er han imidlertid ikke et sekund i tvivl om, at den påbegyndte redefinering af funktionen, indadtil såvel som udadtil, er nødvendig. Hvis ikke den havde fundet sted, oplever han det aldeles tvivlsomt, om funktionen i dag fortsat havde eksisteret som en selvstændig organisatorisk enhed. Denne overbevisning hos Steven styrkes yderligere af de reaktioner, funktionen mødes med fra kommunalbestyrelse og direktion.

Det kommer derfor også som et chok for Steven, da KL i forbindelse med et koncernledelsesseminar præsenterer forsamlingen for en idé om at etablere tværgående koordinering og styring af funktionens arbejdsfelt gennem én

landsdækkende enhed. I forhold til nugældende praksis kunne en sådan enhed (KL-forankret sekretariat) tænkes at indebære en række stordriftsfordele: optimere standardisering; gøre det muligt at forhandle bedre kontrakter hjem med leverandører; styrke det samlede nationale logistikudbud. Yderligere chokerende bliver det for Steven, at KL udpeger ham til, sammen med to andre kommunale ledere, at stå for udarbejdelsen af et udspil til en sådan mulig national koordinerende enhed: fordele, ulemper, ressourceallokering, mulige synergieffekter m.m. KL vil på baggrund af de tre personers udspil træffe beslutning om, hvorvidt enheden (sekretariatet) bør etableres.

Udmeldingen fra KL kommer mildest talt på et meget ubelejligt tidspunkt for Steven. Der og da kan han kun opleve den foreslåede fusion som en kilde til frustration. Han selv og hans arbejdsplads eksperimenterer for fuld kraft med udvikling af et kommunalt forankret enhedskoncept, der ideelt set kan føre til optimering af hele dette arbejdsområde i en dansk national kontekst. Set i det lys virker udarbejdelsen af det ønskede nationale udspil bagvendt og meningsløs. De to andre kommunale ledere, der er udpeget som Stevens samarbejdspartner, tænker imidlertid anderledes. For dem giver det god mening, at de alle tre, med baggrund i KLS mandat, mødes og koordinerer deres arbejde.

Læringsteoretisk timeout III

Læringsteoretisk lægger første del af tredje case-sekvens sig i forlængelse af anden sekvens. Vi møder Steven travlt beskæftiget med at implementere en lang række af assimilative læringsopgaver, som er udløst af hans seneste akkomodative spring med hensyn til forståelse af egen ledelsesfunktion. Med et udtryk, vi skal møde igen i kapitlets diskussionsafsnit, kan vi sige, at dén fremadrettede vision, der var indeholdt i hans akkomodative spring, forsyner ham med et 'landkort' over en endnu-ikke-realiseret organisatorisk *fremtid*. Det styrende princip bag Stevens mange aktiviteter i tredje sekvens består i, at han initierer samspil med sine sociale omgivelser, der kan bidrage til udvikling af et 'organisatorisk landskab', der matcher landkortets forskrifter.

Læreprocessen, han engagerer sig i, har – som det er normalt for læreprocesser – sine opture og nedture. Nedturene kan momentvis true med at demotivere Steven. Overordnet set er han dog sikker på, at sagen, han kæmper for, er en god sag. Størst opbakning, og dermed optur, møder han udefra og oppefra i organisationen (Relationsfelt Overordnede). Oplevelse af manglende, eller særdeles tvetydig opbakning fra 'sine egne' (Relationsfelt Brugere) udfordrer ham løbende. Disse udfor-

dringer sættes bl.a. i relief af, at han selv ser sine lederbestræbelser som en redningsmanøvre i forhold til den arbejdsplads og de mennesker, han er leder for. For at skabe rum for, at strategien realiseres, handler det i denne case-sekvens i høj grad om Stevens evne til at arbejde med et vertikalt fokus på hans egen ledelse og udvikle sig på sin egen læringsbane.

Sidst i sekvensen springer bomben. En ny fusionsproces spilles på banen som en mulighed. Og, vel at mærke, en fusionsproces, der, hvis den omsættes til virkelighed, truer med at trække al fremadrettet betydning ud af den kamp og de personlige og organisatoriske læreprocesser, Steven gennem det seneste års tid har stillet sig i spidsen for (Relationsfelt Socioteknisk miljø).

Fjerde case-sekvens: En lyst til at tilbageerobre medansvaret for udviklingen

Steven har sine erfaringsbaserede forbehold i forhold til at indgå i samarbejdet med de to andre ledere om udarbejdelse af et udspil, der kan bane vej for tværgående national koordinering af hans arbejdsfelt. Forbeholdene går på, at den slags processer ofte ender med, at repræsentanter fra de forskellige kommuner, snarere end at være sagligt samarbejdende, reelt optræder som kommunale opportuniste i indbyrdes konkurrence. Hver repræsentant er primært fokuseret på at hive den for egen kommune mest lukrative løsning hjem. Udstyret med denne markante skepsis beslutter han sig alligevel for at gå med i det udspilsforberedende arbejde.

Efter et par møder præget af denne skepsis oplever Steven, at der sker en udvikling hos ham. Han flytter sig og begynder at reflektere over den hidtidige proces, herunder måden, han selv forholder sig til det udspilsforberedende arbejde på. Eksempelvis bliver han nysgerrig på, hvad der mon dannede baggrund for de meget stærke følelser, han oplevede, da han først præsenteredes for den nationale sekretariats-ide og inviteredes til at udvikle samme ide. Og han finder det bemærkelsesværdigt, at forløbet ved nogle lejligheder har fået ham til at praktisere ledelse på måder, som han i eftertankens klare lys ikke finder konstruktive, men rent faktisk i strid med hans egne værdier og principper.

Parallelt med hans optagethed af disse overvejelser deltager Steven i det tidligere beskrevne tværkommunale kompetenceudviklingsforløb for topledere. På et forløbsseminar introducerer underviserne en skelnen mellem to slags ledelse, som de henholdsvis kalder for 'Ordinær ledelse' og 'Ekstraordinær ledelse'. Denne skelnen vækker Stevens opmærksomhed. Den giver ham selv-gen-

kendelse. Han bruger de to begreber til nærmere at udforske det hidtidige begivenhedsforløb og de reaktioner og følelser, det har sat i gang hos ham. På den baggrund udarbejder han følgende skema (figur 3), som han i en udforskende samtale deler med MVL og læringsgruppens øvrige leder-deltagere:

Ordinær ledelse	Ekstraordinær ledelse
<ul style="list-style-type: none"> • Usikkerhed om, hvad der foregår – er vi ved at blive kørt over? • Frustration over denne ‘forstyrrelse’ – hvorfor lige nu? • Følelse af, at andres problemer med opfyldelse af nationale mål bliver gjort til vores/mit • Vi er ikke på plads internt (opbygning af ressourcer/kompetencer), så hvordan skal vi kunne finde overskud til yderligere samarbejde? • Mangel på forståelse af, at dette ikke er ‘bare lige’ • Udfordring på eget ‘territorium’ (magt?) • Leve skjult = leve godt • Irritation over, at andre ikke har gjort det godt nok • Følelse af mangel på ‘kredit’ for det vi allerede har opnået • Hvor meget kan vi ‘nøjes med’? • Hvad vil vores egne ‘brugere’ tænke? • Behov for en afklaret ramme at agere i. Er det ustyrbart? • ?? 	<ul style="list-style-type: none"> • Undersøgende på, hvad vi kan vinde ved at styrke samarbejde • Åbenhed for fælles kritisk masse/specialisering • Mulighed for at skabe overskud til mere spændende opgaver • Mulighed for at sætte området højt på dagsordenen • Bidrage til strategisk forandring • Villighed til at starte ‘rejsen’ uden at vide, hvor vi ender • Hvis jeg skal overbevise medarbejderne, skal jeg selv tro på sagen – ‘ellers: gå af’ • Passe på, at det ikke ender med at blive gammel vin på nye flasker • Nyt syn på andre kommuner (ikke længere konkurrenter) • Nyt syn på andre samarbejdspartnere • Væk fra ‘selvgjort er velgjort’ • Have tillid til, at vi bedømmes sammen med andre • Blive inkluderende – afgørende for succes • ???

Figur 3: Ordinær og ekstraordinær ledelse; bearbejdet ud fra original oversigt

At lave det tospaltede skema var for Steven en øjenåbner og oplevedes som befriende. Processen hjælper ham til større tydelighed med hensyn til personlige

prioriteringer i forhold til lederjobbet. Der var ingen tvivl om, at han ikke kun fandt det langt sjovere, men også ledelsesmæssigt 'rigtigere' at placere sig i oversigtens højre spalte frem for den venstre. Samtidig kunne han se, hvordan han ved forskellige lejligheder undervejs i forløbet var 'kommet til' at disponere og agere på måder, der snarere hørte hjemme i venstrespalten. Venstrespalten – måtte han erkende – udtrykte en ledelsestænkning, der bl.a. kunne danne grobund for den slags kommunal opportunistisme, som i starten havde gjort ham forbeholden i forhold til deltagelse i det udspilsforberedende arbejde. En kommunal opportunist er ikke parat til at lade sagen styre. En kommunal opportunist er beskyttelsesorienteret i forhold til 'sine egne'. Han havde selv haft en rem af huden.

Steven var klar over, at hans eget nysgerrighedsstyrede undersøgelses- og refleksionsarbejde i forhold til forløbet udelukkende havde kunnet udvikles i kraft af den særlige samarbejdsånd, hans to medspillere i den udspilsforberedende gruppe havde mødt ham med. Ingen af disse var mødt op med forestillinger om udspillet som en mulig trussel i forhold til deres organisatoriske hjemmefront. De havde ikke noget at tabe og ville på den baggrund langt hellere opholde sig i skemaets højre spalte frem for den venstre.

Steven havde svært ved helt præcist at udpege den begivenhed, der havde udløst hans eget mentale kursskifte (hans tipping point, dvs. akkomodative spring). Han vidste bare, at han (citater) 'på et eller andet tidspunkt' under et af trioens arbejds møder var kommet til den erkendelse, at hvis han aktivt og konstruktivt skulle tage del i dette, så måtte han nødvendigvis forlade sin (delvis) opportunistiske position og forholde sig mere reelt udforskende til projektet ud fra en tro på, at det havde værdigenererende potentiale.

Under og mellem de følgende møder arbejder Steven med at holde sig selv fast i skemaets højre spalte. Det opleves som sagt befriende, samtidig med, at det rejser en masse spørgsmål, som han ikke uden videre selv kan svare på: "Hvad vil min kommunaldirektør tænke omkring dette?", "Vil de hjemme i funktionen mene, at jeg sælger ud af arvesølvet?", "Har vi mandat til at komme med de forslag, som vi gør?", "Er vi lidt for meget fremme i skoen med de forslag, vi præsenterer?", "Er vi som funktion moden nok til denne udvikling?" og "Hvad hvis det går galt?"

Steven og de to andre kommunale ledere fortsætter arbejdet. Ingen af dem ved, hvor de præcis vil ende. Steven har endnu ikke delt sine tanker og refleksioner med sin leder i kommunen. På tværs af alle usikkerhedsmomenter er Steven ikke i tvivl om, at troskab hos ham selv og hans to makkere over for skemaets højre spalte er godt både for ham selv som professionel person, for hans arbejdsplads, dvs. funktionen, der skal blive bedre til at tænke organisatorisk, samt for danske kommuner bredt betragtet.

Den hermed afsluttede fjerde case-sekvens vil ikke blive efterfulgt med et selvstændigt Læringsteoretisk timeout-afsnit. Kommentarer til sekvensen vil blive indarbejdet i den afrundende diskussion, som vi nu tager fat på.

Diskussion

Kapitelteksten skal illustrere, hvordan uformelle læringsrum kan aktiveres og gøre gavn, herunder skabe udfordringer inden for rammerne af 'ganske almindelig' dagsaktuel ledelsespraksis. En casefremstilling baseret på MVLs dokumenterede samvær og udvekslinger med Steven gennem en periode på 3 år har udgjort vores empiriske råmateriale. Som analytisk-konceptuel platform har vi betjent os, dels af to bredt favnende læringsteoretiske modeller, dels af en relationelt funderet organisatorisk landskabsmodel. Nedenfor peger vi på nogle læringsrum-relevante forløbskvaliteter, som modellerne har tydeliggjort.

Illeris' (2015, s. 45) læringstrekant er brugt til at vise, hvordan hver ny buket af assimilative læringsopgaver, som Steven i kraft af et akkomodativt spring skal løse, adskiller sig, indholds- såvel som samspilmæssigt, fra de øvrige. Hvad angår trekantmodellens tredje hovedkomponent, motivation, gennemgår den interessante bølgebevægelser hen gennem forløbet. Diverse forløbserfaringer bevirker fra tid til anden, at Steven motivationsmæssigt får besvær med at holde dampen oppe. Han kan ikke længere tro på realismen i de strategiske mål, han har sigtet mod og mangler dermed en klar overordnet retning for sit ledervirke. Flere muligheder byder sig til. På et tidspunkt indtræffer det akkomodative spring. Én valgmulighed vælges, de andre skubbes af banen. Steven genvinder motivationelt fokus.

Som illustreret gennem vores løbende referencer til relationsfeltmodellen forsyner hvert akkomodativt spring Steven med et nyt overordnet og retningsgivende organisatorisk landkort. Kortet viser, hvilke organisatoriske aktører han, på de nye strategiske præmisser, skal spille med og hvordan, for at bringe det organisatoriske landskab, hvor han udøver sin ledelse, i tættere overensstemmelse med de strategiske mål, der er udpeget gennem det akkomodative spring. Kortet indikerer dermed tillige det nye sæt af læringsmæssige udfordringer (assimilative læringsopgaver), som springet påtvinger ham. Eksempler: i første case-sekvens optræder Relationsfelt Brugere som hans (ønskede) alliancepartnere. Relationsfelt Overordnede lægger han lidt mental afstand

til – i og med at han umiddelbart, dér og da, har svært ved at finde mening i deres fusionsbeslutning. Senere akkomodative spring vender op og ned på dette alliancemønster. Relationsfelt Brugere opleves nu som et aktørsystem, der hæmmer dén organisatoriske udvikling, han med støtte fra Relationsfelt Overordnede satser på at gennemføre.

Det akkomodative spring, der beskrives i fjerde og sidste case-sekvens, adskiller sig på interessant vis fra forløbets tidligere derved, at dets ledsagende landkort (ordinær/ekstraordinær ledelse; figur 3) kun i meget indirekte forstand refererer til et (muligt, ønskværdigt) fremtidsbillede af en bestemt organisatorisk virkelighed. I stedet er læringsudfordringerne, kortet udpeger, direkte knyttet til Stevens egen professionelle person. Han er selv det landskab, han skal satse på at forme i landkortets billede. Det er hans læringsbane og det vertikale fokus, der her i høj grad skal arbejdes med for at skabe rum for, at en anden form for reflektiv læring kan indfinde sig hos Steven. Det er dette forhold, der fik os til i indledningen at tale om dette sidste akkomodative spring som en mulig bevægelse med retning mod transformerende læring. Inspirationen fra de to lederkolleger gør Steven optaget af at udvikle sig selv til en værdimæssigt mere skarptskåren udgave af sig-selv-som-leder. På tidspunktet, hvor casematerialet ophører, er der endnu kun tegnet forholdsvis vage landkort i forhold til den organisatoriske udviklingsopgave, trekløvet er sat til at løse.

Afsluttende kommentar

Vores kapiteltekst er baseret på en enkeltperson-case. De præcise læringsrum-konfigurationer, der er fremstillet, ejes af Steven – som samkonstrueret, først i kraft af relationen til MVL, dernæst også af SW. Det er en case, der for os illustrerer flere af de centrale argumenter, denne bog er funderet på og som er præsenteret i kapitel 1 og 2. For det første illustrerer casen, hvordan ledelse handler om at kunne skabe sammenhæng mellem processer, der tidsligt og med hensyn til de kvalitetsmæssige parametre er flydende. Organisatoriske problemstillinger og udviklinger griber ind i og udvikler hinanden. Derfor kommer de uformelle læringsrum forankret i hverdagens praksis til at indtage en central rolle i at honorere de komplekse og omskiftelige krav, som omgivelserne løbende stiller. Dernæst illustrerer casen, hvordan al udvikling i de uformelle læringsrum ikke kun er et spørgsmål om enten in-

dividuel og vertikal udvikling eller en relationel samskabelsesproces. Enhver form for udvikling i uformelle læringsrum handler om at få de individuelle og de forskellige fælles handlinger og forståelser til at udvikle sig refleksivt ved kontinuerligt at forholde sig til, hvordan hverdagens opgaveløsning kan organiseres med henblik på bedst muligt at skabe rum for læring.

Vi læser Steven-beretningen som fortællingen om en ganske almindelig leder, der med liv og sjæl er engageret i en ganske almindelig, nutidig, organisatorisk ledelsespraksis. Det giver os grund til at håbe, at vores læringsteoretisk funderede casefremstilling og -analyse med udbytte vil kunne læses af andre ledere, der arbejder under lignende vilkår: komplekst dilemmafyldte og præget af hurtigt skiftende forventninger og ofte modstridende krav. Ved netop at understrege signifikansen af de uformelle læringsrum kan der skabes ny erkendelse om, hvad det sæt af ledelseskompetencer for nutidens ledere, der efterlyses i kapitel 1, blandt andet består af. Evnen til at arbejde konstruktivt og proaktivt med refleksivitet og læring i hverdagens uformelle læringsrum er af central betydning, når kompleksitet og ønsker om agilitet skal håndteres. I én bestemt henseende finder vi tillige belæg for at opfatte Steven som en slags 'hverdagens helt', nemlig i kraft af måden, hvorpå hans valg (akkomodative spring) løbende afspejler en kombineret hensyntagen, dels til et værdiforankret blik på organisatoriske udviklingsbehov, dels til hans personligt-faglige udviklingsbehov.

Litteraturliste

- Alvesson, M.; Deetz, S. (2000) *Doing critical management research*, London, SAGE.
- Alvesson, M.; Kärreman, D. (2000) 'Challenges, Responses, Consequences', *The Journal of Applied Behavioral Science*, 36, ss. 136–158.
- Alvesson, M. (2003) 'Beyond Neopositivists, Romantics, and Localists: A Reflexive Approach to Interviews in Organizational Research', *Academy of Management Review*, 28(1), ss.13-33
- Anderson. H.; Goolishian, H. (1992) 'The client is the expert: A not knowing approach to therapy', McNamee, S.; Gergen, K.J. (red.), *Therapy as social construction*, ss. 25-39, Newbury Park, SAGE.
- Cunliffe, A. L. (2002a) 'Social Poetics as Management Inquiry – A Dialogical Approach', *Journal of Management Inquiry*, 11(2), ss. 128–146.

- Cunliffe, A. (2002b) 'Reflexive Dialogical Practice in Management Learning', *Management Learning*, 33(1), ss. 35-61.
- Cunliffe, A. (2008) 'Orientations to Social Constructionism: Relationally Responsive Social Constructionism and its Implications for Knowledge and Learning', *Management Learning*, 39(2), ss. 123-139.
- Cunliffe, A. L. (2011) 'Qualitative Research Morgan and Smircich 30 Years On', *Academy of Management Proceedings*, 14(4), ss. 647-673.
- Ellström, P.E. (2002) 'Time and the logics of learning.' *Life Long learning in Europe*, 7(2), ss. 86-93.
- Frank, J. D. (1961) *Persuasion and Healing*, Baltimore, John Hopkins Press.
- Gergen, K. J. (2001) *Social construction in context*, London, SAGE.
- Gergen, K. J. (2009) *Relational Being: Beyond the individual and community*, Oxford, Oxford University Press.
- Gergen, K.J. (2010) 'Co-constitution, Causality, and Confluence: Organizing in a World without Entities', Hernes, T.; Maitlis, S., *Process, Sensemaking and Organizing*, ss. 55-69, New York,
- Gergen, K. J. (2014) 'From Mirroring to World-Making: Research as Future Forming', *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 45(3), ss. 1-24.
- Hjortkær, C.; Willert, S. (2013) 'The Self as a Center of Ethical Gravity: A Constructive Dialogue Between Søren Kierkegaard and George Herbert Mead', *Kierkegaard Studies Yearbook*, 1, ss. 451-472.
- Hosking, D. (2011) 'Telling Tales of Relations: Appreciating Relational Constructionism', *Organization Studies*, 32(1), ss. 47-65.
- Illeris, K. (2009) 'Transfer of learning in the learning society: How can the barriers between different learning spaces be surmounted, and how can the gap between learning inside and outside schools be bridged?', *International Journal of Lifelong Education*, 28(2), ss. 137-148.
- Illeris, K. (2015) *Læring*, 3. udgave, Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Johnson, P.; Balogun, J.; Beech, N. (2010) 'Researching strategists and their identity in practice: building 'close-with'', Golsorkhi D.; Rouleau, L.; Seidl, D.; Vaara, E., *Cambridge Handbook of Strategy as Practice*, ss. 243-257, Cambridge, Cambridge University Press.
- Keller, H. D.; Willert, S. (2014) 'Ledelse som relationel og distribueret praksis: almene og historiske perspektiver', Larsen, M.V.; Rasmussen, J.G. (red.), *Relationelle perspektiver på ledelse*, ss. 49-73, København, Hans Reitzel.
- Larsen, M.V.; Rasmussen, J.G. (2014) *Relationelle perspektiver på ledelse*, København, Hans Reitzel.

- Larsen, M.V.; Madsen, C.Ø. (2016) 'Exploring how Social Poetics can be used to understand Processes of Management Learning', *Management Learning*, 47(5), ss. 489-505.
- Larsen, M.; Willert, S. (2017) 'Using Management Inquiry to Co-construct other memories about the Future', *Journal of Management Inquiry*, ss. 1-14. OnlineFirst.
- McNamee, S.; Hosking, D. (2012) *Research and Social Change – A Relational Constructionist Approach*, NY, USA, Routledge.
- Mead, G. H. (2005) *Sindet, selvet og samfundet*, København, Akademisk Forlag.
- Mezirow, J. (2009) *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Education*, San Francisco, Jossey-Bass Inc.
- Ospina, S. M.; Uhl-Bien, M. (2012) *Advancing Relational Leadership Research, A dialogue among perspectives*, Charlotte, NC, Information Age Publishing.
- Piaget, J. (2000/1964) 'Ligevægtsbegrebets rolle i psykologien', Illeris, K. (red.), *Tekster om Læring*, ss. 26-36. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- Shotter, J.; Cunliffe, A. L. (2002) 'Managers as Practical Authors: Everyday Conversations for Action', Holman, D.; Thorpe, R. (red), *Management and Language*, ss. 15-38, London, SAGE Publications.
- Thorndike, E. L. (1898) 'Animal Intelligence: An Experimental Study of the Associative Processes in Animals', *The Psychological Review Series of Monograph Supplements*, 8, ss. 551-553.

KAPITEL 11

LEDELSESNETVÆRK – ET POTENTIET LÆRINGSRUM

Nærværende kapitel belyser ledelsesnetværk som et potentielt læringsrum, der skaber mulighed for, at man som leder kan hente inspiration til lederskab og udvikling af sin organisation udenfor de gængse organisatoriske rammer. I kapitlet fokuseres der på lederens mulighed for at få udbytte af de netværk, der omgiver organisationen. Her bringes elementer som samarbejde på tværs af sektorer og konkurrenceskel ind som drivkraft, der kan bidrage til at skabe fremtidens ledere. Det interorganisatoriske netværk ansues her som et uformelt lærings- og refleksionsrum, hvori det er muligt at udforske nye relationer, skabe tværgående projekter, tilegne sig ny viden, reflektere over ledelsespraksis mm., men det kan imidlertid være vanskeligt at navigere blandt det store udbud, der findes af netværk. Nærværende kapitel søger, på baggrund af dette, indsigt i lederens forudsætninger for netop at søge læringsmæssig værdi og udvide kompetencer i netværk, som vil kunne omsættes til specifik organisatorisk værdi (Ellström 1994, Illeris 2012)¹.

Et hav af netværk

I takt med at verden bliver mindre ved at distancen mellem klodens lande 'mindskes' gennem eksempelvis udvikling af IT-kommunikati-

¹ Her henvises til den skitserede kompetenceforståelse, der gør sig gældende for denne bog. For nærmere gennemgang af denne, se kapitel 2.

onsformer, stilles der krav til organisationer om at kunne navigere i et mere og mere komplekst landskab af viden og produktion. Den øgede kompleksitet stiller ydermere krav til den enkelte organisation og hermed også den enkelte leder om at holde sig opdateret på den nyeste viden og interagere med relevante kontekster, der kan bidrage med ny viden om markeders udvikling. "No organization is an island" (Leavitt, 1978) hævdede managementpsykologen Harold J. Leavitt tilbage i 1978, hvilket opblomstringen af interorganisatoriske netværk kan ses som et eksempel på. Det er ikke længere nok at ledere, som retningsgivere for organisationer, udelukkende fokuserer på de interne relationer i organisationen. For at skabe en bæredygtig og forandringsparat organisation i en verden af forandring, må ledere opsøge viden om eksempelvis andre organisationer og måder at lede på, for på baggrund af dette at genforhandle egen organisations særpræg og virke, samt kunne navigere i kompleksiteten. Et andet aspekt af lederes blik ud af organisationen kan være at søge nye samarbejdsflader, som kan bidrage til udvikling eller konkrete projekter. Dette kan være en motivation for at indgå i interorganisatoriske netværk – at søge inspiration til udvikling af sin organisation og at søge inspiration til udvikling af eget lederskab.

Med opblomstringen af netværk, der placerer sig mellem organisationer, er det essentielt, at man vælger at engagere sig i netværk, der kan bidrage til opfyldelse af netop de ønsker, man måtte have som leder og som organisation. Den enkeltes viden og kompetencer står ofte svagt alene, og man kan hævde, at det først er i mødet med andre, det er muligt at bringe disse elementer i spil, blive bevidst om dem og skabe forandringer. På baggrund af dette kan det antages, at det ikke er hensigtsmæssigt som organisation at isolere sig, men at interaktion med andre organisationer kan bidrage til identitetsdannelse hos den enkelte leder såvel som organisation, samt eksplicitering af viden og kompetencer og bevidsthed om, hvilke elementer der ønskes som bærende i organisationens identitet (Giddens, 1991). Mange netværk bliver skabt ud fra netop dette fundament, og ud fra en overbevisning om, at mødet mellem forskellige individer kan bidrage til skabelsen af tværgående viden og ny viden, der trækker på en bred samling af viden og erfaringer.

Netværk er langt fra en ny opfindelse, og der bliver hvert år skabt nye netværk, der fokuserer på specifikke interesseområder, og som har til hensigt at knytte relationer på tværs (Castells, 2003; Brass m.fl., 2004; Dijk, 2012). Netværk, der henvender sig til ledere, udgør en stor del af disse, og motivationen for at indgå i et sådant kan være betinget af en lang række

parametre som eksempelvis personlig interesse, behov for at søge ny viden, mulighed for strategiske alliancer etc. Det kan imidlertid være svært at navigere mellem det utal af netværk, der henvender sig til ledere, hvilket til dels kan begrundes i, at det kan være svært at gennemskue, hvad det egentlig er, man får ud af den mængde tid, der investeres i netværket, til trods for at argumentet om mulighed for videndeling og udvikling på tværs af forskelligheder kan virke indlysende.

Det er indiskutabelt, vi bliver nødt til at arbejde sammen for at kunne nå de resultater, vi vil, både på det menneskelige og det erhvervsmæssige plan. Sammen står vi stærkere i kraft af tværgående knowhow og kompetenceprofiler. Derudover handler det om, at man skal turde at engagere sig – gør man det, får man tifold igen. (Medlem af et ledelsesnetværk, 2011)

Citatet stammer fra et medlem af et ledelsesnetværk, og giver et indblik i, hvorfor nogle ledere melder sig ind i netværk som et forum, hvori der kan skabes rum for samarbejde. Derudover nævner adspurgte ledere, at en tungtvejende grund er, at netværk kan ses som en mulighed for at tilegne sig ny viden indenfor et givet interesseområde, samt videndele med andre ledere, der sidder med en anden viden end en selv. Indsættes denne forståelse af lederes motivation for at indgå i netværk, kan ledelsesnetværk anses som et bud på et potentielt læringsrum, hvori ledere har adgang til en bredere palette af viden. Relateret til de krav, som NPG stiller til ledere, fungerer denne form for fællesskaber således som et reflektivt rum, hvori egen viden kan udforskes og udfordres, og ny viden kan tilgås efter behov, så den enkelte leder ikke behøver at vide alt om alt, men nærmere må holde sig opdateret på, hvor relevant viden kan tilgås (Brandsen og Pestoff, 2010)². I netværk skærpes opmærksomheden på lederens evne til skabe relationer, der går ud over organisationen, og udover at den enkelte leder får mulighed for at lade sig inspirere, åbnes der et potentiale for samskabelse på tværs af viden og kompetencer.

Når ledere vælger at involvere sig i netværk, kan det være på baggrund af en lyst til at udforske andre måder at lede på, og lade sig inspirere til eksempelvis samarbejde eller udvikling inden for specifikke områder. Det er dog snarere reglen end undtagelsen, at det kan være svært at finde vej til de givende netværk, og at der investeres mange

2 Her refereres til beskrivelsen af NPG i kapitel 1.

timer, som kan vise sig at være ubrugelige, selvom man tilgår netværket i samme ånd som beskrevet i ovenstående citat. Skal der bruges for megen tid på at indkredse nytten af netværket, skal der ikke mange møder til, før man vælger at melde sig ud. I det følgende vil netop lederes brug af netværk være i fokus, og der vil blive søgt indsigt, hvordan ledelsesnetværk kan placeres som et potentielt læringsrum mellem ledere.

Udgangspunktet

Nærværende kapitel bygger på et 3-årigt aktionsforskningsforløb med et interorganisatorisk ledelsesnetværk, hvor der var fokus på organiseringen af netværket på baggrund af de enkelte lederes oplevelse, tilknytning og deltagelse i netværket (Pålshaugen, 1998, Nielsen, 2001, Eikeland, 2006, Duus, m.fl., 2014). Aktionsforskningstilgangen åbner op for, at forskningsresultater skabes sammen med aktørerne i felten, og dermed inddrages disse som medforskere i processen (Nielsen, 2001). Dette muliggør, at teori og praksis sammenkobles, men stiller store krav til forskerens forberedelse af og refleksion over interventioner i og med felten. I dette tilfælde placeres forskeren dels som aktiv del af empiriens tilblivelse gennem aktioner og dels som formidler af resultaterne, der er evalueret og diskuteret sammen med praksis. Nærværende kapitel er således et produkt, der er præget af forskerens viden, erfaring samt oplevelse og fortolkning af data og den dialog og evaluering, der er foretaget på baggrund af dette.

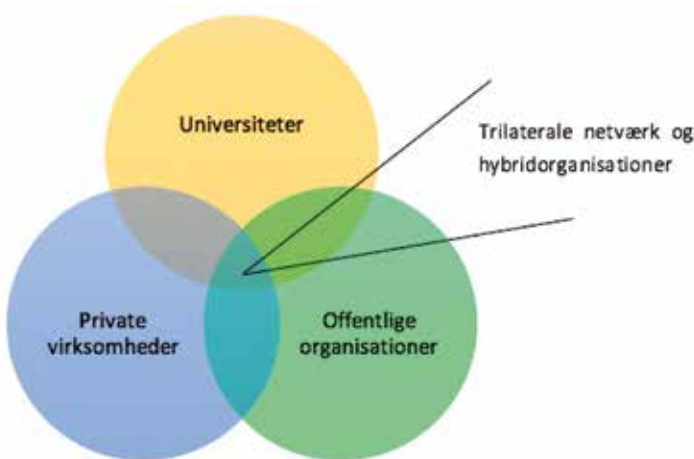
Et ledelsesnetværk er et komplekst fællesskab, og denne fremstilling af sådanne netværk må nødvendigvis udgøre et simplificerende udsnit af virkeligheden, der rummer eksempler på, hvordan sådanne netværk kan opfattes og placeres som uformelle og potentielle læringsrum for ledere. Undersøgelsen rummer 30 semistrukturerede interviews, observationer samt forberedelse og facilitering af møder, seminarer og konferencer, der ligeledes er formidlet som et ph.d.-projekt, der omhandlede organisering af netværk som et senmoderne fællesskab. Kapitlet fungerer som et udsnit af dette datamateriale, der primært fokuserer på ledernes fortællinger om netværket og placerer lederen som afgørende for, at denne form for fællesskaber kan eksistere. Data er således genbearbejdet med dette fokus, og bidrager til forståelsen af netværk set fra deltagerens perspektiv. Gennem aktionsforskningsforløbet er der blandt andet søgt indsigt i, hvilken rolle netværk spiller i ledernes arbejdsliv, samt hvordan netværk kan udgøre potentielle læringsrum, hvori ledere kan søge svar på konkrete problemstillinger, skabe nye,

tværgående projekter eller blot lade sig inspirere af en kontekst, der berører et eller flere interesseområder.

Netværket kan i dette tilfælde opfattes som et 'kom-som-du-er'-fællesskab, der tager afsæt i ledernes hverdag og oplevede udfordringer ud fra en given tematik eller interesseområde. Et forum for dialog og interaktion omkring et fokusområde – defineret af netværkets administrative kerne. Netværk ses som et uformelt læringsrum, der eksisterer i grænsefeltet mellem organisationer, og i sig har en stærk dualisme mellem styring og ikke-styring. Ledelsesnetværk baseres ofte på et mere eller mindre frivilligt valg om engagement, der giver fællesskabet en karakter af at være under konstant forandring, idet det ikke nødvendigvis er de samme medlemmer, der møder op eller deltager til alle netværksmøder (Wellman, 1999; Castells, 2003; Brass m.fl., 2004). Det læringsrum, der således skabes i disse netværk, vil altså aldrig være det samme fra gang til gang, hvorfor det kan være svært at vide præcis, hvad man som deltager kan forvente at få ud af sit engagement deri. Dette kan hævdes at udfordre det forudsigelige og stille krav til lederne om at lade sig inspirere af nuet og de muligheder, der måtte vise sig. Indenfor den sociale læringsteori berører eksempelvis Etienne Wenger sådanne grænsefællesskaber, som bestående af individer, der indgår i praksisfællesskaber, der placerer sig på tværs (Wenger, 2004). Dette perspektiv vil blive udfoldet senere i kapitlet, men først søges der større indsigt i ledelsesnetværk som hhv. defineret og perifert fællesskab.

Et bud på et ledelsesnetværk

Ledelsesnetværket, som dette kapitel tager udgangspunkt i, har til formål at samle ledere med interesse i et specifikt geografisk område – Arktis – og udviklingen af fremtidens Arktis med specifikt fokus på erhvervslivet. Fundamentet for netværket er diversitet forankret i en Triple Helix-opbygning, der netop skaber ramme om mødet mellem ledere med forskellig viden og erfaring på området. Medlemmerne er henholdsvis offentlige organisationer, private virksomheder og videninstitutioner, samt hybrider mellem disse (Etzkowitz og Leydesdorff (red.), 1997; Etzkowitz, 2003). Som afbildet på figuren nedenfor kan netværket benævnes som et 'trilateralt netværk', men i dette tilfælde lægges der vægt på det interorganisatoriske aspekt og mødet mellem organisationer af forskelligt ophav, der henholdsvis adskiller sig fra hinanden og overlapper hinandens viden og kompetencer.



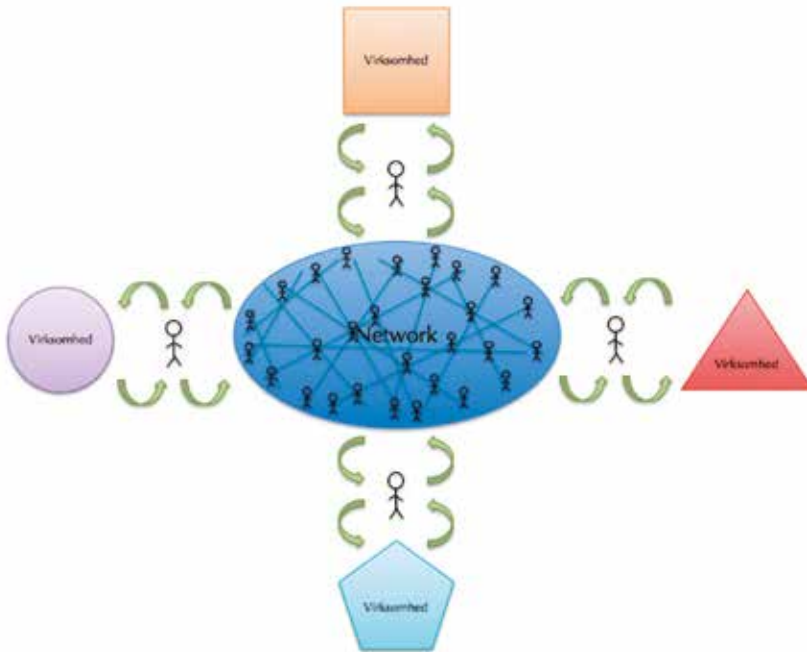
Figur 1: Triple Helix model (Etzkowitz, 2003, s. 302)

Formålet med Triple Helix som rammesætning er at skabe tydelighed omkring den potentielle tværfaglige og -sektorielle spredning, der måtte være i netværket, for på baggrund af dette af kunne skabe resultater, der kan omsættes til organisatorisk værdi og komme alle til gode. Derudover er det at skabe alliancer på tværs af organisationer drevet af nysgerrighed på fremtidens udvikling og fælles interesser (Etzkowitz og Leydesdorff (red.), 1997). Gennem det tværgående møde mellem lederne er det hensigten, at det bliver muligt for netop dette netværk at påvirke et bredere udsnit af Arktispolitikken, som eksempelvis den samfundsmæssige opbygning, økonomiske strømninger såvel som politiske dagsordner, der alle er aspekter, der relaterer sig til udviklingen af erhvervslivet. At nærværende netværk placerer sig som et interkulturelt forum, hvori ledere fra organisationer med interesse for Arktis kan indmelde sig, tilføjer dermed et synligt (tvær)kulturelt aspekt til den repræsenterede forskellighed.

Ledelsesnetværket kan ses som ét af mange netværk, der placerer sig i mellemrummet mellem organisationer, og det baserer sig historisk set på en række stærke relationer mellem ledere af større organisationer i Arktis. En kerne, der stadig kendetegner netværket og dets medlemmer, og som udvides og udfordres i takt med, at netværket har vokset sig større. Udgangspunktet for mødet og indmeldelsen i netværket er, at 'sammen står vi stærkere'. Dette er begrundet i mange års erfaring, der peger på, at mange projekter ikke lykkes grundet manglende kapacitet, og at kobling af lederes viden vil føre til, at det bliver muligt at skabe bæredygtig-

tige projekter på tværs. Første skridt, før projekter skabes og kapacitet opbygges, er at mødes og interagere i eksempelvis ledelsesnetværket og mere eller mindre styret fokusere på den viden, der er tilstede internt i netværket såvel som eksternt i udviklingen af området omkring det.

For overblikkets skyld kan det være hjælpsomt at belyse de koblinger, et ledelsesnetværk består af, samt deres relationer til omverdenen omkring netværket. Lederen indsættes som, hvad Etienne Wenger kalder for mægler, der dels deltager i sit organisationsfællesskab, og som del af ledelsesnetværket (Wenger, 2004). Den viden og erfaring, lederen tager med sig ind i netværket, udgør en fortolkning og fortælling af relevante udsnit af de andre fællesskaber, denne er en del af, og lederen er beslutningsdygtig, og har derfor mulighed for at skabe alliancer, koblinger og nye projekter uden nødvendigvis at konsultere sin organisation. Derudover er lederen også formidler af den nye viden og de nye muligheder, deltagelsen i ledelsesnetværket åbner for, hvilket begrunder pilene fra netværket til organisationerne (se nedenstående figur).



Figur 2: Ledelsesnetværk som interorganisatorisk fællesskab (SBB, 2014)

Ovenstående figur definerer netværket som et interorganisatorisk fællesskab, hvori lederen er placeret som repræsentant for en given organisation, og en del af et fællesskab, hvori medlemmerne har det tilfælles, at de alle er placeret i toppen af deres organisation, og dermed beslutningsdygtige repræsentanter indenfor dennes rammesætning. Ledelsesnetværket placerer sig som et subfællesskab, hvori medlemmernes interaktion skaber netværket, og hvor medlemmerne kan anses som mæglere og koblinger mellem organisation og netværk. Strukturen for fællesskabet er således løst sammenkoblet, og varierer desuden over tid alt efter, hvilket udsnit af medlemsskaren der vælger at deltage aktivt.

Med denne viden om ledelsesnetværk som interorganisatorisk fællesskab, vil det følgende afsnit forlade ledelsesnetværket som rammesætning og fokusere på lederens valg af deltagelse i netværk, og derefter på netværket som socialt fællesskab, hvis formål er at skabe sammenhæng mellem individer.

At til- eller fravælge deltagelse

Når talen falder på lederes netværk og de mere eller mindre frivillige fællesskaber, der omgiver organisationer, er der ofte 2 udfordringer, som kommer på tale. Den ene er lederens udfordring med at finde meningsfulde netværk, der kan omsættes til organisatorisk værdi, og den anden er, at deltagelsen i netværk ofte kræver et aktivt valg, og dermed også et aktivt fravalg af andre aktiviteter. I det følgende vil sidstnævnte valg søges tilknyttet lederens evne til at skabe identitet i det, som blandt andre sociologen Anthony Giddens kalder det senmoderne samfund. Giddens, som placerer identitetsdannelsen hos individet og som afhængig af dettes evne til at skabe, genskabe og nyskabe gennem handlinger (Giddens, 1984/2014). Handlinger kan i dette tilfælde både være tilsigtede og utilsigtede, og det vil ikke altid være muligt for individet – i dette tilfælde lederen – at gennemskue handlingernes konsekvens, hvilket kan udfordre individets hang til udelukkende at udføre rationelle og forklarlige handlinger.

Ledelsesnetværket ses i denne kontekst som et fællesskab, hvori lederen har mulighed for at arbejde med sin egen og sin organisations identitet, og blive bevidst om, hvilke potentialer der ligger i disse, samt hvilken viden og hvilke kompetencer der måtte være brug for, for at kunne nå endnu længere. Giddens fremhæver individets personlige valg som afgørende for, hvilken selvidentitet eller selvbillede, der ska-

bes. Identiteten dannes således gennem individets aktive til- og fravalg, som har indflydelse på konstruktionen af de strukturer, det omgives af – på mikro- og makroniveau. Individet er således afgørende for, at eksempelvis fællesskaber konstrueres og vice versa, og individernes fortællinger og fortolkninger udgør aktive elementer i deres placering i disse fællesskaber (Giddens, 1991).

Selvom individet ikke nødvendigvis kan gennemskue alle konsekvenser af sine valg, kan det gennem refleksion forsøge at afdække valgenes indflydelse på fremtiden, før de foretages. Dette kan eksempelvis være ved at gennemtænke scenarier, handlinger og lignende, for at komme nærmere den rigtige beslutning (Giddens, 1991). Det er her Giddens bringer begrebet *selvidentitet* i spil, som refererer til individets karakteristika, som de erfares over tid, og som adskiller individet fra andre. Individet har i større eller mindre grad magt over, hvilke elementer der kendetegner dets selvidentitet, og mulighed for at forandre denne over tid. Dannelsen af identitet og selvidentitet i det senmoderne samfund sker således i konkurrence med elementer som social arv, traditioner etc., og Giddens fremhæver individets mulighed for at vælge og påvirke traditioner og i højere grad gøre op med arv og miljø end tidligere (Giddens, 1991). Disse valg foretages eksempelvis gennem refleksion og handling og drives blandt andet af grundlæggende faktorer som risiko og tillid, der kan drive individet til forandring eller tilpasning til eksempelvis sociale arenaer. Med afsæt i dette er det således muligt for individet at vælge relationer til og fra, og tage stilling til, om de indgåede relationer giver det ønskede udbytte (Giddens, 1991). Ledelsesnetværket er netop et fællesskab, der blandt andet konstrueres af lederes evne til at italesætte deres identitet (i dette tilfælde hovedsageligt deres faglige, professionelle og leder-identitet) i relation til et givet udgangspunkt. Netværket kan være et bud på et senmoderne fællesskab, der søger mod den potentielle, fælles fremtid. Gennem aktivitet og interaktion i netværket, er det muligt for lederne at søge svar på nogle af de spørgsmål, de måtte have svært ved at besvare selv, og derudover vil det være muligt at igangsætte projekter, der ikke kan realiseres udenfor et samarbejde.

Et medlem fremhæver i relation til dette 2 aspekter, som er essentielle i hans valg af deltagelse i netværket, og som har at gøre med netværkets betydning for hans organisation i forskellige tidsperspektiver:

Jeg vil sige, at vores medlemskab er todelt. Det er selvfølgelig på den korte bane, at vi har et netværk fyldt af potentielle kunder, der har et behov for vores produkter. Dermed er netværket for mig også en mulighed for at have nogle ekstra kort på hånden, som jeg let kan få fat i, når behovet opstår. På den lange bane kan disse kort give adgang til større projekter, som jeg ellers ikke ville have været en del af. (Medlem af ledelsesnetværket, 2012)

Her fremhæves lederens fortælling om sine egne og sin organisations evner og viden som fundament for, at denne leder dels kan få ordrer i bogen på den 'korte bane' såvel som grundlag for, at han kan navigere og placere sig i projekter, hvor netop hans viden, erfaringer og kompetencer bliver en del af et større hele. For at netværket kan få den værdi, han ser som mulig, kræver det bevidst italesættelse af egen viden, erfaringer og begrænsninger sat i relation til den interaktion, han indgår i, i netværket. Dermed kan der skabes mulighed for, at han kan bruge netværket som han ønsker det – som adgang til eksempelvis fælles projekter i en potentiel fælles fremtid med andre af netværkets medlemmer. Her berøres to essentielle krav til lederes kompetencer i relation til New Public Governance, nemlig det refleksive samt evnen til at samskabe. I ledelsesnetværk indsættes disse i et eksternt perspektiv, der forstærker lederens og dermed organisationens eksterne tilknytning.

Med afsæt i Giddens' identitetsbegreb som en mulig fortolkningsramme formedlemmernes valg om at være med i ledelsesnetværk, forsøges dualiteten 'individ og fællesskab' i sådanne senmoderne fællesskaber nu indfanget gennem Etienne Wengers forskning i praksisfællesskaber.

Netværket som perifert fællesskab

Definerer vi et ledelsesnetværk som et fællesskab, hvori ledere kan dele viden og potentielt lære af hinandens forskellighed, og hvor netop videndeling anses som en essentiel del af det, et netværk kan bidrage med, er det relevant at kigge nærmere på de processer, der skal til, for at videndeling kan foregå mellem lederne. Her inddrages Etienne Wengers arbejde med praksisfællesskaber, som før er anvendt i denne bog. I dette tilfælde indarbejdes Wenger i forståelsen af, hvordan netværk fungerer i mellemrum mellem organisationer og som fællesskaber, hvori medlemmerne gennem interaktion kan dele og udvikle viden indenfor

en given rammesætning. Wengers teori tager udgangspunkt i et processuelt arbejde med sociale fællesskaber, og hans interesse er at belyse, hvordan der skabes struktur og indhold i praksisfællesskaber (Wenger, 2004). I dette tilfælde relateres begrebet om praksisfællesskaber til netværket som et forum, hvori interaktion foregår på baggrund af *fælles virksomhed*, *fælles repertoire* og *gensidigt engagement*. Hvis det skal være meningsfuldt at indgå i et praksisfællesskab, kræver det som nævnt, at lederen kan relatere til dette, og at der er elementer af genkendelighed og tillid, der kan føre mod den potentielle fælles fremtid eller det potentielle læringsfællesskab. *Meningsforhandling* er i praksisfællesskaber en grundlæggende proces, der ifølge Wenger bidrager til opbygning af identitet hos individet såvel som hos fællesskabet, men beskriver også individets evne til at relatere til fællesskabet og dermed også indgå deri (Wenger, 2004). Identitet tillægges således en social dimension, som afhængig af interaktion og relationsdannelse mellem individer. I spændet mellem individ og interaktion skabes identitet, og Wenger supplerer således Giddens med fokus på det sociale som afgørende for identitetsdannelse (Wenger, 2004). Wenger fremhæver, som Giddens, sproget som identitetsbærer, men tilføjer, at individet også danner sin identitet gennem deltagelse i langt mere komplekse processer, såsom det at til- eller fravælge deltagelse i forskellige fællesskaber:

If a body of knowledge is a landscape of practice, then our personal experience of learning can be thought of as a journey through this landscape. (...) It is the becoming of a person who inhabits the landscape with an identity whose dynamic construction reflects out trajectory through that landscape. This journey within and across practices shapes who we are (Wenger-Trayner m.fl., 2015, s. 19).

Gennem bevidstheden om fortidens erfaring og fremtidens drømme kan individet skabe sig en meningsfuld bane, hvori identiteten som processuelt element kan fungere som fremdrift og læringsarena, og gradvist dannes gennem til- og fravalg, deltagelse og ikke-deltagelse. Gennem livet forstærkes og konstrueres identitetskendetegn afhængigt af de fællesskaber og kontekster, individet er en del af, og hvilke baner³

³ Wenger beskriver 'baner' som en kontinuerlig bevægelse, der forbinder fortid, nutid og fremtid. Den skal ikke ses som en fastlagt målsætning, men nærmere som bevægelser ud og ind af praksisfællesskaber (Wenger, 2004)

det vælger at følge eller forstærke. Nogle fællesskaber forbliver perifere, mens der i andre kræves en større indsats for at blive fulgyldig deltager (Lave og Wenger, 2003). Et ikke-frugtbart fællesskab kan på baggrund af dette fravælges og et nyt vælges til. Dette vil være afhængigt af, hvilken bane i dette tilfælde lederen vælger at lade dominere. Denne præmis er afgørende for perifære fællesskaber som fx ledelsesnetværk – hvis ikke medlemmet opnår et ønsket udbytte, kan det melde sig ud og i stedet vælge et nyt fællesskab til. En leder fremhæver netop meningsforhandlingsprocessens betydning for deltagelse i netværket således:

Jeg tror, at alle har behov for netværk, hvilket også er grunden til, at jeg er med i en række netværk. Jeg er med i branchespecifikke netværk, erhvervsnetværk såvel som ledelsesnetværk. Mit engagement i disse tager udgangspunkt i min egen situation – menneskeligt, fagligt, kulturelt, kommercielt, etc., og hvilke behov jeg har brug for at få opfyldt netop nu. Derfor vil det også være forskelligt, hvornår jeg gør brug af mine netværk (Medlem af ledelsesnetværk, 2012).

Her fremhæves det naturlige i at være en del af mange fællesskaber eller netværk, og at deltagelsen i disse ofte er styret af forskellige former for motivation. At være en del af et ledelsesnetværk er således ikke ensbetydende med, at man deltager lige meget hele tiden, men at man orienterer sig og deltager, når behovet og motivationen er til det. Netværk som potentielt læringsrum tilvælges altså afhængigt af behovet for sparring på specifikke områder, og kan således ses som en udvidet kompetencebank, som lederen aktivt kan anvende som en del af sin og organisationens referenceramme.

Deltagelse i et netværk kræver, at lederne er bevidste om deres viden og ikke-viden for at kunne engagere sig i praksisfællesskabet, og at de tør risikere deres viden til fordel for målet om at udvikle relationerne og dermed også netværket. Med andre ord kræver det, at lederne er bevidste om, hvilken identitet og hvilken bane der sættes i spil, og har tillid til, at fællesskabet også vil kunne give dem noget igen⁴. Hvis

4 Her refereres blandt andet til Giddens' henvisning til risiko, tvivl og tillid som drivende kræfter i det senmoderne samfund (Giddens, 1991, ss. 181-183). Individets mulighed for at stille spørgsmålstejn ved det vedtagne bidrager til denne proces, som kan ses som motiverende for dannelsen af perifere fællesskaber som eksempelvis ledelsesnetværk, hvor det er muligt at fokusere på specifik viden indenfor et givet område.

et ledelsesnetværk anses som et praksisfællesskab, må medlemmernes engagement kunne relateres til praksisfællesskabets fundament – fælles virksomhed, fælles repertoire og gensidigt engagement, hvilket kan være en udfordring, idet netværk, som nævnt, ofte forandres og skifter karakter, hver gang medlemmerne mødes. Ledelsesnetværk må således anses som et subpraksisfællesskab, der placerer sig i mellemrummet mellem mere forankrede og stabile praksisfællesskaber, som organisationer kan siges at være. Idet netværks formål ofte er at facilitere relationsdannelsen mellem ledere, der repræsenterer organisationer, og som har deres daglige virke andetsteds, er det relevant at anskue netværket som et fællesskab, der søger mødet mellem grænserne og forskellighederne. Et medlem fremhæver:

Udover konkrete projekter i Arktis, bruger jeg netværket til at indhente inspiration til, hvordan jeg kan agere i min virksomhed, og hvordan jeg som leder kan skabe resultater, der måske ligger udenfor min egen kunnen. Mit medlemskab baserer sig mest på at få inspiration og på at indgå i projekter, der ellers ikke havde været mulige. (Medlem af ledelsesnetværk, 2012)

Et udbytte af den interaktion og relationsdannelse, der foregår i netværket, er altså, at lederen får mulighed for at lade sig inspirere af andre måder at bedrive ledelse på. Derudover fremhæver denne leder, at han ser en mulighed i, at han kan indgå i projekter og samarbejder. Her får han mulighed for at bringe sin egen viden og kompetencer i spil i arbejdet med at skabe noget i fællesskab. Dette kan således ses som et læringsmæssigt udbytte, der understøtter organisationens fortælling i relation til andre, og bidrager til intern såvel som eksternt identifikation og måske forandring. Netværket placeres her som et forum, der kan være igangsættende for processer, der fører til organisatorisk læring mellem organisationer og udvikling af samarbejde.

I det følgende afsnit søges læringsbegrebet nuanceret til ikke blot at være socialt betinget, men essentielt i forståelsen af de videnstrømme, netværket åbner op for. I ledelsesnetværket er målet ikke nødvendigvis for lederen at blive fuldt deltagende, men nærmere at tage relevant viden med sig tilbage til sin egen organisation med det formål, at det måske vil kunne bringe denne i en ny og relevant retning. Det er således lederen, der fremstår som bindeled mellem de forskellige fællesskaber, og lederen, der i første omgang lærer.

Det lærende netværk

Læringsbegrebet spænder i organisatorisk sammenhæng bredt, fra eksempelvis tilpassende læreprocesser til udviklende læreprocesser. De tilpassende læreprocesser er, hvad Argyris og Schön benævner som single-loop læring, som omhandler den umiddelbare løsning af et oplevet mismatch (Argyris og Schön, 1996). Som en mere dybdegående læring fremhæver Argyris og Schön double-loop læring, der rummer en mere grundlæggende forandring og udvikling af individet, og muligheden for at gå ad nye veje og finde løsninger, som måske ikke var nærliggende ved første øjekast. Double-loop læring åbner således op for innovation og nytænkning og dermed også adfærdændring, og kan derfor være mere krævende at opnå.

Indsættes dette læringsbegreb i netværkssammenhæng, fx et konstrueret praksisfællesskab, der baseres på individers interaktion, er det relevant at se brugen af netværk som dels problemløsende, hvor den enkelte kan få svar på 'hvordan' konkrete udfordringer kan løses, og dels potentielt udviklende og skabende, bidragende til horisontudvidelse gennem afdækning af individuelle som kollektive videnshuller, og til forandring af handlemønstre i de pågældende ledes organisationer. Ser vi på udbyttet af netværk, vil det ofte relatere sig til læring på den 'korte bane', der omhandler single-loop læring, og de resultater, den enkelte leder opnår gennem deltagelse i netværket. Herunder kan nævnes øget profit, nye samarbejdspartnere, frugtbare projekter, der kan skabe merværdi for den enkelte leder og dennes organisation. Disse former for udbytte kan beskrives som det forventelige, der afspejler den enkelte ledes engagement og skaber ligevægt mellem det, der investeres og det, man får igen. Her kræver det, at lederen er bevidst om, hvilke behov og udfordringer han eller hun søger svar på, for dermed at kunne gå målrettet efter at få opfyldt eller løst disse. Netværksfællesskabet kan her placeres som et fællesskab, der tilbyder mulighed for at handle og problemløse indenfor allerede kendte rammer.

Kigger vi derimod nærmere på netværket som et læringsrum, hvori ledere kan udvikles og ny viden skabes, er det som før nævnt nødvendigt at inddrage refleksion som afgørende for, at lederne oplever netværket som meningsfuldt (Giddens, 1991). Gennem refleksion over egen praksis og ved at lade sig inspirere af andres praksis, kan et netværksfællesskab udgøre en forstyrrelse, der ikke nødvendigvis bidrager med det forventelige, men som kan bidrage til igangsættelsen af meningsfulde processer, der kan skabe nye forbindelser og forandring

hos den enkelte såvel som hos fællesskabet mellem lederne som repræsentanter for organisationer.

Netværket skal som rammesætning om et potentielt læringsrum således ikke nødvendigvis være konsensuskabende, men nærmere være et fællesskab, der kan føre til øget refleksion over eksempelvis lederrolle, egen organisations udvikling og dermed også potentiel forandring (Argyris og Schön, 1978; Argyris og Schön, 1996; Giddens, 1984/2014; 1991; Schön, 2001). Det stiller således krav til den enkelte leder om at være bevidst om, hvilke fortællinger der bringes i spil, hvilke områder der ønskes udviklet, samt hvor meget man ønsker at dele i netværket. Læring og refleksion kædes her sammen med identitet og forandring af identitet, som første skridt mod forandring af fællesskaber, jvf. ovenstående skitsering af netværkets potentiale.

Relationsdannelse og refleksion som beskrivende for netværkets værdi og ledes brug af netværk, kan dog forekomme som noget u håndgribelige størrelser, som måske ikke appellerer til, at ledere nødvendigvis skal bruge deres tid på at deltage i netværk. I en verden med et utal af netværk, kan det være en stor udfordring som leder at finde ud af, hvilke netværk der skal satses på, og hvad de bidrager med. I et forsøg på at komme dette nærmere, vil det næste afsnit søge indsigt i, hvad der kan motivere ledere til at indgå i netværk.

What's in it for me? – personlige, organisatoriske og samfundsmæssige tråde

I forhold til det Arktis-netværk, som dette kapitel specifikt refererer til, gælder det, at set fra disse ledes synspunkt placerer netop dette ledelsesnetværk sig som ét i mængden af mange, der tilbyder tematiserede arrangementer, hvor det dels er muligt at opdatere sig på viden og udvikling indenfor Arktis, og hvor det er muligt at møde nøglepersoner, der beskæftiger sig med områder, der kan have interesse for den enkelte såvel som dennes organisation. Et ledelsesnetværk af denne form er således et mere eller mindre uformelt rum, hvori lederen kan hente inspiration indenfor et givet område og søge fællesskab med andre, der nærer samme interesse.

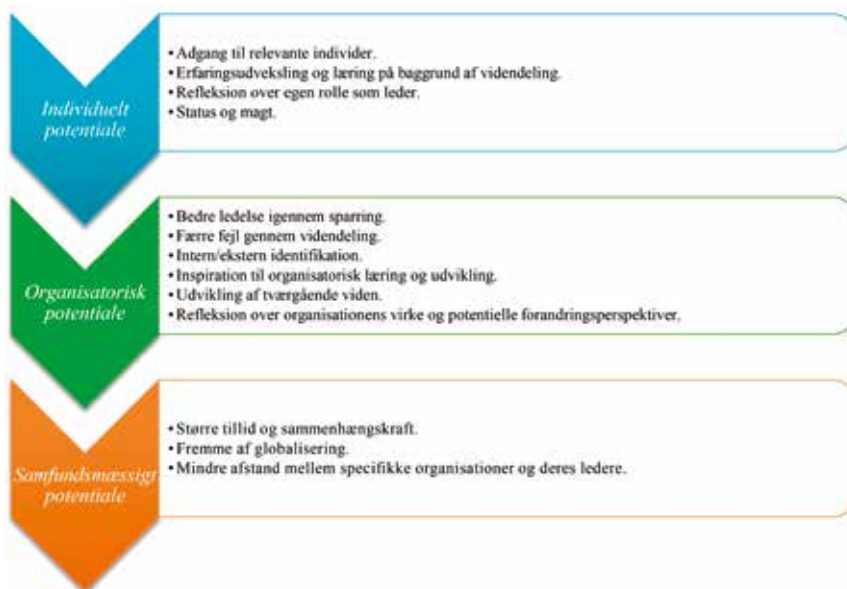
En stor del af lederrollen er, i lyset af strømninger som blandet andet NPG, at orientere sig i omverdenen, og dermed også at navigere mellem de fællesskaber, der potentielt set kan medføre forandring og til-

sigtet udvikling af organisationen (Wenger, 2004). Det være sig i form af konkrete projekter, men også i form af at pleje relationer, der på sigt vil kunne vise sig at være frugtbare for organisationen. Det kræver således, at de dels er opmærksomme på de interne relationer og arbejdsgange, og dels orienterer sig i og interagerer med omverdenen – eksempelvis organisationer, der differentieres i produktion eller sektor, og organisationer, der kan anses som værende konkurrenter. Et ledelsesnetværk placerer sig netop i dette spænd mellem organisationer og som repræsentant for en del af konteksten omkring disse. Mødet i denne form for grænsefællesskaber vil altså ikke kun kunne påvirke den enkelte leder, men også dennes organisation og samfundet, som netværket er skabt i. I de foregående afsnit er beskrevet dels lederens udbytte af netværket som funderet i, at det kan bidrage til at skabe relationer, der ellers havde været svære at knytte, samt det at ledelsesnetværk kan være et statussymbol og sikre magt i specifikke kontekster.

Kastes blikket på organisationens gevinst ved at deltage i netværket, nævner flere medlemmer, at de ser ledelsesnetværket som et forum, hvori det er muligt at anskue ens organisation og lederposition ud fra et nyt perspektiv. Anskues ledelsesnetværket som et møde mellem repræsentanter fra mere forankrede og stabile praksisfællesskaber, bidrager det til udforskningen af det perifere fællesskab som et mulighedsrum, hvori der kan hentes inspiration i mødet med andre repræsentanter og måder at gøre tingene på. Det er således muligt for lederen at udforske sin egen og andres organisation gennem videndeling og en vekslen mellem intern og ekstern identifikation. Dertil kan interaktionen mellem ledere som repræsentanter fra et bredt udsnit af organisationer bidrage til at skabe større sammenhæng og tillid mellem disse.

Ovenstående skitsering kan samles til følgende perspektiver på netværkets potentiale for den enkelte leder; de konkretiserer det mulighedsrum, ledelsesnetværk rummer, og som lederen kan forholde sig til i sin overvejelse om deltagelse⁵:

5 Perspektiverne tager afsæt i Carolina Kamils værdipyramide fra artiklen "Netværksøkonomiens næste fase" (Kamil, 2011).



Figur 3: Ledelsesnetværks potentiale (SBB, 2016)

Ovenstående niveauer starter og slutter ved lederen som formidler, bærer og modtager af viden i netværket, og punkterne under de 3 niveauer skal ses som de processer eller handlinger, interaktionen i netværket kan afstedkomme og bidrage til. Det er lederens input i netværket, der afgør, hvilken form, netværket skal tage, og hvilken viden han eller hun kan tage med sig tilbage. Det skal her nævnes, at netværksmøder ofte centrerer sig om annoncerede oplægsholdere eller en diskussion af specifikke temaer, men det er lederens evne til at relatere til det givne udgangspunkt, og til at opsøge andre ledere, der i sidste ende afgør, hvad der kan tages med tilbage til organisationen, og måske i sidste ende forandre eller udvikle organisationen i en bestemt retning.

Et vigtigt element, der vender tilbage i interviewene med lederne i det pågældende netværk, er, at de igennem interaktionen med andre ledere med samme interesser søger at styrke ikke blot videndeling, men også videnskabelse og udpegning af mangelfuld viden på særlige områder. Her tilskrives netværket et andet end blot formidlende aspekt, og åbner måske op for en anden måde at tænke netværk på; nemlig som ikke blot relationsdannelse, men også som værdifuld platform, når 'videnshuller' skal udforskes og handles på.

Konklusion

I udforskningen af ledelsesnetværk som et potentielt læringsrum for ledere, er det tydeligt, at der ikke er et endegyldigt svar på, hvad ledelsesnetværk som uformelle læringsrum bidrager med. Ligesom den kompleksitet, netværksbegrebet åbner op for, kan ledelsesnetværk have en tendens til at bevæge sig mellem styring og ikke-styring eller det forudsigelige og det uforudsigelige, som på én gang må siges at være netværkets potentiale og dets største begrænsning. Det kan derfor være svært for ledere at afgøre, hvorvidt deltagelse i et specifikt netværk er rentabelt eller ej, selvom dette kapitel peger på, at det engagement, der lægges i netværket, ofte er første skridt mod at få noget igen. Det er således ikke nok at være passiv tilhører, og ikke turde at dele egen viden og erfaringer, hvis man ønsker at lade viden emergere. Her er det essentielt, at netværk ikke udelukkende ses som en statisk størrelse, der skabes gennem en lang portefølje af projekter og arrangementer, men at man får øje på, at netværk kan være en potentiel døråbner til fremtiden og til udforskning af videnshuller, der samtidig kan bidrage til relationer på tværs af ledelser, organisationer og/eller samfundet. Hvis deltagelsen i netværk skal være en succes, er det essentielt, at lederen tør bevæge sig ud på kanten af sin komfort zone – derud, hvor man som leder ikke nødvendigvis ved, hvad det er, man får igen.

Nærværende kapitel søgte indsigt i ledelsesnetværk som et bud på uformelle læringsrum, som defineres som potentielle læringsrum, der i deres komplekse form i mange henseender skaber rum for læring gennem refleksion. Belysningen af netværk bidrager til at se disse former for fællesskaber som en udvidet kompetencebank, hvori den enkelte leder kan tilgå viden gennem interaktion med nøglepersoner, der har samme organisatoriske position, men som givetvis vil have forskellige erfaringer at byde ind med. Ledelsesnetværk forstås således som læringsrum, hvori ledernes verdenssyn kan 'forstyrres' og/eller bekræftes, og måske endda udvides. Et netværks viden og værdi består i den mangfoldighed, som medlemmerne repræsenterer, og dermed vil tilvalget af netværk for den enkelte leder også basere sig på en analyse af dette. Her er lederens bevidsthed omkring, hvilken viden der kan bidrages med, hvilke svar man søger, samt hvilken viden man potentielt set vil have med sig fra netværket, essentiel. Derfra – fra individet – kan relationerne skabes, videnshuller udforskes og ny viden opstå på tværs af organisatoriske grænser. Med Margaret Meads ord (ref.?):

Never doubt that a small group of thoughtful, committed citizens can change the world; indeed, it's the only thing that ever has.

Litteraturliste

- Argyris, C.; Schön, D. (1978) *Organizational Learning – Theory, Methods, Practice*, 2. udgave, Addison-Wesley.
- Argyris, C.; Schön, D. (1996) *Organizational Learning II – Theory, Methods and Practice*, Addison-Wesley.
- Brandsen, T.; Pestoff, V. (2010) 'Public governance and the third sector: opportunities for co-production and innovation?' Osborne, S. P. (red.), *The New Public Governance?*, Routledge.
- Brass, D. J.; Galaskiewicz, J.; Greve, H.R.; Tsai, W. (2004) 'Taking stock of networks and organizations: a multilevel perspective', *Academy of Management Journal*, ss. 795-817.
- Castells, M. (2003) *Netværkssamfundet og dets opståen*, København, Hans Reitzels Forlag.
- Duus, G.; Husted, M.; Kildedal, K.; Laursen, E.; Tofteng D. (red.) (2014) *Aktionsforskning – en grundbog*, Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Dijk, J.V. (2012) *The Network Society* 3. udgave, SAGE Publications.
- Eikeland, O. (2006) 'Condescending Ethics and Action Research', *Action Research*, 4, ss. 37-47
- Elstrøm, P. (1994) *Kompetens, utbildning och lärende i arbejdslivet*, Stockholm, Fritzes.
- Etzkowitz, H.; Leydesdorff, L. (red.) (1997) *Universities and the Global Knowledge Economy. A Triple Helix of University – Industry – Government Relations*, London, Pinter.
- Etzkowitz, H. (2003) 'Innovation in Innovation: The Triple Helix of University – Industry- Government Relations', *Social Science Information*, ss. 293-337.
- Giddens, A. (1984/2015) *The Constitution of Society*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press.
- Giddens, A. (1991) *Modernity and self-identity*, Cambridge, Polity Press.
- Illeris, K. (2012) *Kompetence – hvad hvorfor hvordan?*, Samfundslitteratur.
- Kamil, C. (2011) 'Netværksøkonomiens næste fase.' *Mandag Morgen*, juni: 8.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003): *Situeret læring og andre tekster*, Hans Reitzels Forlag.

- Leavitt, H.J. (1978) *Managerial Psychology*, Chicago, University of Chicago Press.
- Nielsen, K.A. (2001) 'Eksperimentelle metoder og aktionsforskning – om sociale eksperimenter og aktionsforskning som kvalitativ forskningsmetode i arbejdslivsforskning', Pedersen, K.B.; Nielsen, L.D. (red.) *Kvalitative metoder: Fra metateori til markarbejde*, Frederiksberg C, Roskilde universitetsforlag.
- Pålshaugen, Ø. (1998) *The End of Organizational Theory? Language as a tool in action research and organizational development*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Schön, D. (2001) *Den reflekterende praktiker – hvordan professionelle tænker når de arbejder*, Klim, 2001.
- Wellman, B. (red) (1999) *Networks in Global Villages*, Westview Press.
- Wenger, E. (2004) *Praksisfællesskaber – Læring, Mening og Identitet*, Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, E.; McDermott, R.; Snyder, W.M. (2002) *Cultivating Communities of Practice*, Boston, Massachusetts, Harvard Business Press.
- Wenger-Trayner, E.; Fenton-O'Creevy, M.; Hutchinson, S.; Kubiak, C.; Wenger-Trayner, B. (2015) *Learning in Landscapes of Practices*, Routledge.

Ulla Thøgersen

KAPITEL 12

LEDELSE SOM EN RESPONSIV BEGIVENHED – PATHOS SOM GRUNDLAG FOR LEDELSE OG LÆRING

Denne artikel blev ikke færdigbearbejdet før forfatterens alt for tidlige død. Den er medtaget, fordi Ulla Thøgersens arbejde alligevel repræsenterer et væsentligt bidrag til forståelsen af lederes læringsrum. I artiklen reflekteres over begrebet responsivitet i et filosofisk perspektiv og artiklen er bygget op som et argument for, at ledelse må forstås som en responsiv aktivitet og at lederen må anskues som 'decentreret', da ledelse fremdeles ikke handler om, at ledere først og fremmest tager initiativ, sætter mål og handler. Noget går forud for en leders handling, så derfor responderer ledere på det 'noget' og på de processer, der går forud. Lederen befinder sig i et potentielt læringsrum, men kvaliteten og retningen af læringen afhænger af, hvilken indstilling lederen har til de responsive processer.

Indledning

Denne artikel består af to sammenhængende afsnit, der udfolder sig omkring argumentet: Ledelse er bundet til responsive processer. Et begreb om responsivitet peger på, at 'mine handlinger begynder et andet sted'. Noget sker, udenfor eller før mit eget initiativ eller min egen menings-skabelse – og jeg må respondere på det, som allerede er sket. Et begreb

om responsivitet ændrer forståelsen af det menneskelige subjekt radikalt. Det står i modsætning til en dominerende egocentreret ontologi, hvor subjektet er herre i eget hus og kendetegnet ved sin gennemsigtige rationalitet, sin radikale frihed til at initiere handlinger og sin egen ret til at konstruere mening uanset. Et begreb om responsivitet decentrerer subjektet, som ikke længere er herre i eget hus, noget trænger sig på, som subjektet ikke selv har valgt og begrebet stækker på den vis ideen om det stærke Ego som midtpunkt for alle handlinger. I stedet sætter begrebet fokus på de relationelle begivenheder, som sker, og hvor jeg'et så at sige bliver bevæget til handling.

Første afsnit i artiklen vil fokusere på begrebet om responsivitet, som det fremstilles hos Bernhard Waldenfels og John Shotter; begge har et begreb om responsivitet som hovedsædet i deres filosofiske analyser af menneskets tilværelse¹ – og afsnittet vil forholde sig til, hvilken forståelse af ledelse vi kan fremsætte på baggrund heraf. Ud af dette afsnit kommer et begreb om responsiv ledelse, forstået som en relationel begivenhed, hvor ledelse træder i kraft som en dynamisk kommunikativ bevægelse mellem fordringen fra det, der melder sig, og en respons. Lederen står med andre ord ikke først med sine egne spontane initiativer, målsætninger og handlinger, men lederen er responderende, et decentreret subjekt, der indgår i og handler i relation til responsive processer, dvs. begivenheder, der er begyndt et andet sted.

Det andet afsnit sætter den responsive ledelse i relation til spørgsmål om læringsrum for ledelse. Der er forskel på at tænke læringsrum ud fra forståelsen af rum som et særligt lokaliseret formelt rum, vi i princippet kan lukke døren til ELLER som rum med en hel anden form for (ontologisk) uformel bredde, som knytter sig til en generel rumlighed i menneskets tilværelse – vi er i princippet altid i et potentielt læringsrum. Afsnittet argumenterer for sidstnævnte forståelse og peger i forlængelse heraf på, at det ikke er rummet som sådan, der er interessant i studier af ledelsesudvikling, men snarere *indstillingen* i de responsive processer.

1 Shotter er som ledelses- og organisationsteoretiker stærkt fokuseret på responsive ledelsesprocesser, men fremtrækker ikke på samme måde som Waldenfels en grundlæggende pathos-dimension i responsiviteten (se også Thøgersen 2016). Omvendt er Waldenfels i sin fænomenologiske filosofi ikke særligt optaget af ledelse, men af en indkredsning af responsivitet som grundlæggende i menneskets tilværelse som sådan. En diskussion om responsiv ledelse, der går på tværs af Waldenfels og Shotter, synes på den måde frugtbar.

1. Responsivitet og responsiv ledelse

Med afsæt i den tyske filosof Bernhard Waldenfels' responsive fænomenologi vil artiklen argumentere for, at ledelse er bundet til responsive processer. Begrebet om responsivitet udtrykker, at min handling begynder fra et andet sted, før mit eget initiativ, før mine egne målsætninger og planer. Waldenfels skriver: "When responding, we are always incited, attracted, threatened, challenged or appealed to by somewhat or somebody, before taking the initiative and aiming at something or applying certain norms" (Waldenfels, 2012, s. 424). Min handling er *decentreret* i den forstand, at den begynder i det fremmede, som hjemsøger mig, inspirerer mig, provokerer mig – og min handling er *responsiv* i den forstand, at min handling er et svar til noget, som allerede er sket. Waldenfels argumenterer på den baggrund for, at vi er knyttet til en grundlæggende dynamik mellem fordring og respons (ibid.). Fordringen er at betragte som en begivenhed, hvor noget melder sig og beder mig respondere, før mine egne intentioner – og responsen er uundgåelig, da selv et manglende svar er en form for respons. Vi kan ikke undslippe responsiviteten (ibid.).

Ifølge Waldenfels peger responsivitet på en grundlæggende patos-dimension i menneskets tilværelse, hvor udgangspunkt er, at jeg er ramt af noget, der melder sig. Han peger på, at subjektet er patient, før det er agens, men ikke en passiv patient, der ikke kan gøre andet end at lade noget overgå én, men en responderende patient. Han skriver:

Being an agent I start, but being a respondent I start from elsewhere – that is, from a place where I am not, where I have not yet been and where I will never be. Hereby I make my appearance in two ways: as a patient to whom something happens and as a respondent who responds to this. One's self is a divided Self, as Lacan and others put it (Waldenfels, 2012, s. 430).

Hvis denne tanke føres ind i en forståelse af ledelse, betyder det, at et kernepunkt i studier af ledelse og ledelsesudvikling er relationelle interaktioner og begivenheder, hvor ledelse træder i kraft som en dynamisk kommunikativ bevægelse mellem fordringen fra det, der melder sig og en respons. Lederen står ikke først med sine egne spontane initiativer, målsætninger og handlinger, men lederen er patient lige som ethvert menneske, et decenteret subjekt, der indgår i relationelle kropslige, emotionelle, sproglige forbindelser til det andet, til det fremmede – og

må respondere på det, der sker. Lederen er med andre ord ikke herre i eget hus, men lederen er et sub-jekt² i en ledelsesbegivenhed, der er begyndt et andet sted.

John Shotter peger på en lignende dynamik i sine studier af organisationer og ledelse, blandt andet i artiklen "Inside the moment of managing" (2005). Shotter er generelt optaget af, hvordan omgivelserne har "their own say" og skaber nogle bestemte mulighedsbetingelser for, hvordan vi kan handle og for, hvad vi kan sige (Shotter, 2014). Han skriver:

[...] we must radically re-think ourselves not only as having our nature *in relation to* our surroundings, but also of our surroundings as having 'their own say', so to speak, in influencing both what opportunities for action are available to us at one moment in time, as well as the opportunities available to us to become *this* and *that* kind of person (Shotter, 2014).

I stil med Waldenfels peger han på, at handlinger ikke først og fremmest er bestemt af, hvordan hver enkelt af os sprogligt konstruerer sine omgivelser ud fra egne intentioner og initiativer, men handlinger er bestemt af vores respons til omgivelsernes egen måde at stille sig an på eller udfolde sig på. Vi påvirkes med andre ord hele tiden af begivenheder omkring os – og disse begivenheder er bundet til et relationelt bånd mellem mennesker og omgivelser, der igen er bundet til responsive processer, til omgivelsernes kald. Eller som Waldenfels formulerer det: Udgangspunktet for en handling er et andet sted, noget andet udtrykker sig allerede, som jeg må svare på. En lyd, jeg pludselig hører, som jeg vender mig om efter. Den kolde vintervind, som gør, at jeg søger læ. Eller i samtalen: Den andens ord, som jeg reagerer på uden først at tænke på, hvad jeg skal sige (Waldenfels, 2012). I bogen *Bevægelige verdener* (2015), skriver Shotter videre:

Indlejrede i hele virvaret må vi begynde, ikke med vores ord, vores udsagn, men med vores reaktioner, vores levende, kropslige reaktioner på det, der sker for os i vores omgivelser, reaktioner, som over for andre omkring os udtrykker vores følelser (Shotter, 2015).

2 Sub-jectus (latin) = under-kastet

'Virvaret' (eng. *hurly-burly*) er et udtryk, Shotter finder hos Wittgenstein, som udtrykker en form for forvirring eller tumult, der går forud for orden. Denne tumult træder ifølge Shotter frem i kropslige måder at respondere på omgivelsernes 'favntag'. Tumulten er udtryk for de responsive processer, der udgør vores reaktioner på det, der sker, og som er knyttet til vores emotioner: måden, vi er bevæget på.

Både Waldenfels og Shotter udfordrer det syn, at lederen eller mennesket i det hele taget først og fremmest er aktivt, reflekterende, kontrollerende – i stedet må vi tale om begivenheder, hvor vi er udsat for noget, der hænder for os, uden for vores egen kontrol. Vi er respondende, emotionelle, og vi har aldrig fuldt ud overblik over os selv eller omgivelserne. Vi har aldrig fuldt ud kontrol. I en decentreret og relationel opfattelse af subjektet må vi vedstå, at fremmedheden også handler om mig selv. Jeg kan blive overrasket over min egen måde at handle på, min egen reaktion. Jeg er ikke gennemsigtig for mig selv.

Når vi skal forstå den (op)levede ledelse, er det væsentligt at fremtrække den som pathos. Man kunne sige: "Vi er bevæget til handling".

2. Responsiv ledelse og organisatoriske læringsrum

Begrebet om responsiv ledelse kan knytte an til studier af læringsrum for ledelse på flere måder: Først og fremmest i en generel diskussion af begrebet om læringsrum og spørgsmålet om, hvorvidt rum principielt betragtes bredt eller snævert. Der er forskel på at tænke læringsrum ud fra forståelsen af rum som et særligt lokaliseret rum, vi i princippet kan lukke døren til ELLER om læringsrum har en hel anden form for (ontologisk) bredde, fordi den knytter sig til en generel rumlighed i menneskets tilværelse. Sidstnævnte åbner for, at det ikke er rummet som sådan, der er interessant i studier af ledelsesudvikling, men snarere indstillingen i de responsive processer. Vi er i princippet altid i et (lærings) rum. Eller formuleret anderledes: Læring er altid allerede en mulighed i de responsive kropslige (rumlige) processer, fordi responsiviteten overskrider en selv og bringer en relation ind til noget andet, det fremmede.

Præmissen er, at læring kræver en sprække til en andethed eller fremmedhed, da læring udtrykker en dynamik, hvor jeg kommer ud over mig selv, min aktuelle viden og færdigheder.

Ovenstående peger på, hvorfor læring i høj grad er udtryk for uformelle processer, hvor målet ikke er læring som sådan, men læring sker bare i situationen.

Organisationer er læringsrum knyttet til responsive processer, og i disse processer er læring et stede som noget, der allerede sker, men hvilken form for læring er afhængig af, 'hvordan jeg indstiller mig' i de responsive processer. Med min indstilling kan jeg helt lukke for læreprocesser, for eksempel i en xenofobisk tilstand, hvor jeg nægter relationen til det andet, det fremmede, og værner om mit eget som noget kendt og velafgrænset. Waldenfels (2012) taler også om forskellige indstillinger: En ego-logisk indstilling, hvor jeg forsøger at assimilere det andet til mit eget og mine egne forudgivne forstandsmønstre (logos) og en åben modtagende indstilling, han kalder 'læring fra lidelse'. I læring fra lidelse er der tale om en overskridende læring, hvor jeg modtager det andet i sin egen ret.

Litteraturliste

- Shotter, J. (2005) 'Inside the Moment of Managing': Wittgenstein and the Everyday Dynamic of Our Expressive-Responsive Activities', *Organization Studies*, 26(1), ss. 113-135.
- Shotter, J. (2014) 'Agential realism, social constructionism, and our living relations to our surroundings: Sensing similarities rather than seeing patterns', *Theory and Psychology*, 24(3), ss. 305-325.
- Shotter, J. (2015) *Bevægelige verdener*, Århus, Mindspace.
- Thøgersen, U. (2016) 'Responsiv etik og læring i organisationer' i Keller, K.D.: *Organisatorisk dannelse – etiske perspektiver på organisatorisk læring*. Aalborg Universitetsforlag.
- Waldenfels, B. (2012) 'Responsive ethic' i Zahavi, D.: *The Oxford handbook of contemporary phenomenology*, Oxford University Press, Oxford.

Forfatterbeskrivelser

Hanne Dauer Keller, lektor ph.d., cand.psych. på Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Hun arbejder med ledelsesudvikling både som underviser og forsker med særligt fokus på, hvordan ledere udvikler deres kompetencer i arbejdslivet i et spændingsfelt mellem praksis, personlige aspirationer og deltagelse i uddannelse.

Søren Frimann, Lektor, Ph.d. ved Institut for Læring og Filosofi på Aalborg Universitet. Han forsker i ledelse- og organisationsudvikling samt organisatorisk læring. Han er underviser på masteruddannelser indenfor ledelsespsykologi, organisatorisk coaching og offentlig ledelse. Aktuelt beskæftiger han sig med forskning og udvikling af faglig ledelse på 41 danske gymnasier og erhvervsskoler.

Nikolaj Stegeager er cand.psych. og lektor i voksenuddannelse og organisatorisk læring. Hans forskning beskæftiger sig bredt med efter/vide-reuddannelsesområdet. Nikolaj har publiceret en række bøger, artikler og bogkapitler, der fokuserer på voksnes læring og sammenhængen mellem voksenuddannelse og organisatorisk praksis

Bolette Rye Mønsted, Adjunkt, Ph.d. og cand.mag. ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Hun forsker og underviser i ledelsesudvikling og organisatorisk læring på såvel master- som kandidatuddannelser med særlig interesse for relationen mellem teori, metode og praksis samt udvikling heraf.

Ditte Kolbæk, Adjunkt, Ph.d. ved Institut for Læring og Filosofi på Ålborg Universitet. Hun forsker i online ledelse, online samarbejde og organisatorisk læring. Hun har mange års erfaring fra praksis, fordi hun har været ansvarlig for disse emner i Oracle (i Europa, Mellem-østen og Afrika) i en årrække. Hun underviser på master- og kandidatuddannelser i disse emner, og hun er stærkt optaget af kvalitative metoder.

Lone Hersted, Adjunkt, Ph.d. ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Hun forsker og underviser i organisatorisk læring og ledelsesudvikling med fokus på relationer, kommunikation og dialogiske læreprocesser. Aktuelt beskæftiger hun sig med forskning og udvikling af pædagogisk ledelse og organisatorisk læring i folkeskoler, dagtilbud og på ungdomsuddannelser

Søren Willert, Lektor Emeritus, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Arbejdet som ideudvikler, koordinator, underviser og vejleder i forhold til masterprogrammer siden 2007. Tilknyttet Psykologisk Institut, Århus Universitet i perioden 1968-2006. Primære forskningsinteresser: professionel praksis i sine mange varianter, organisatorisk læring og udvikling.

Christina Medom, Adjunkt, cand.mag. på Act2Learn Pædagogik & Læring, University College Nordjylland. Christina beskæftiger sig med læringsmiljøer, organisationsudvikling samt evaluering. Aktuelt tilrettelægger og underviser hun på faglige udviklingsprojekter på ledelses- og medarbejderniveau indenfor pædagogik, ledelse og organisatorisk læring med fokus på kobling mellem forskning og praksis.

Jørgen Kronborg, Adjunkt, Erhvervsakademiet Lillebælt. Grunduddannet som automekaniker (1975) og socialpædagog (1984). Master i Organisatorisk coaching 2011. Kursuscenterdirektør 2001-15. Har tidligere arbejdet som døgninstitutionspædagog, sælger, daginstitutionsleder og seminarlærer. Coachingens principper anvendes primært i ledelsesteamaer og relationsteamaer – med det formål at øge mængden og tykkelsen på relationskompetencer hos medarbejdere og andre.

Rikke Alice Bille er afdelingsleder af kompetencecenter Nordstjernen på Hellerup Skole og specialpædagogisk koordinator i Gentofte Kommune. Hun er uddannet lærer og cand. pæd.pæd. fra Århus Universitet i 2009 og master i organisatorisk coaching og læring i 2016. Rikke har arbejdet i 20 år med specialpædagogik og inklusion i folkeskolen.

Ann Chérie Fleron er leder af Kompetencecenteret Jægersborg Vuggestue og Børnehave i Gentofte Kommune. Grunduddannet sygehjælper (1987) og pædagog (1997). Diplomuddannelse i Ledelse (2009), systemisk familiecoach (2011), Master i Organisatorisk Coaching og Læring (2016), samt ledelse -og proceskonsultations uddannelse (2016). Har mere end 15 års ledelseserfaring af døgn- og daginstitutioner.

Mette Vinther Larsen er Lektor, Ph.d. ved Institut for Økonomi og Ledelse, Aalborg Universitet. Hun forsker, publicerer og underviser inden for strategi, organisering, kommunikation og ledelse. Hun underviser på bachelor-, cand.merc. og masterniveau. Mette lægger i sit arbejde fokus på, hvordan strategiske, ledelsesmæssige og organisatoriske processer udfolder sig i hverdagens praksis.

Stine Bylin Bundgaard er Adjunkt, Ph.d., Cand.mag. ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Hun forsker og underviser i organisatorisk læring, aktionsforskning og ledelsesudvikling specielt med fokus på potentielle læringsfællesskaber, refleksionsværktøjer, samt sammenhængen mellem teori og praksis.

Ulla Thøgersen (1976-2016) var lektor ved Institut for Læring og Filosofi på Aalborg Universitet. Hendes primære forskningsområde var filosofiske analyser af krop, begær, lidenskab, mening og sprog, hvor disse analyser sættes i relation til temaer inden for studier i pædagogik, organisation og ledelse. Hun trækker særligt på den fænomenologiske tradition, derunder især Merleau-Pontys tænkning. Hun har bl.a. publiceret bøgerne *Krop og fænomenologi: en introduktion til Maurice Merleau-Pontys filosofi* (Systime Academic 2004), *Det lidenskabelige menneske* (Aalborg Universitetsforlag 2011) og *Begær, krop og den anden* (Aalborg Universitetsforlag 2016). Ulla Thøgersen redigerede bogen *Filosoffen på arbejde – dimensioner i anvendt filosofi* (Mindspace 2013) og sammen med Bjarne Troelsen bøgerne *Filosofi & kunst* og *Filosofi & etik* (begge på Aalborg Universitetsforlag 2012). Derudover har hun publiceret en lang række artikler om eksistentiel fænomenologi, læring og organisation.

Lederes Læringsrum – koblinger mellem organisation, uddannelse og praksis fokuserer på ledelsesudvikling gennem det at lære ledelse. Ledelse betragtes ikke som en medfødt kompetence nedlagt i dna, men som et fag eller et håndværk, der kan udvikles og læres i relation til praksis. Bogen giver et overblik over forskningen inden for ledelsesudvikling, som er et område i kraftig vækst. Forskning i design af lederes læring og kompetenceudvikling undersøges ud fra forskellige læringsteoretiske perspektiver. Bogen præsenterer forskning, der afsøger bredden i lederes læring og er inddelt i tre læringsrum: Det formelle læringsrum med fokus på, hvordan læring kan understøttes i uddannelsessammenhænge. Det semiformelle læringsrum med fokus på læring på arbejdspladsen gennem deltagelse i rammesat læring. Det uformelle læringsrum med fokus på læring i dagligdagens situationer gennem at praktisere ledelse. Bogen er skrevet af forskere fra Center for Læring i Organisationer (CLIO), Institut for Læring og Filosofi og Institut for Økonomi og Ledelse, Aalborg Universitet i samarbejde med adjunkter fra University College Nordjylland og Erhvervsakademiet Lillebælt. Desuden er to af kapitlerne skrevet af en forfatterenhed bestående af tidligere masterstuderende og disses vejledere med udgangspunkt i masterprojekter fra deres praksis. Bogen henvender sig til forskere, ledere og studerende med interesse for ledelsesudvikling, kompetenceudvikling og organisatorisk læring, samt for koblingen mellem forskning og ledelsesudvikling i praksis.