

# LEDELSESØJEBLIKKE

## – OM STRATEGISK LEDELSE AF UDDANNELSER

Publiceret: 12. januar 2018

Forfatter: Flemming Bridal Rasmussen

### ABSTRACT

Artiklen sætter fokus på faren ved den stærke idealisering af ledere som målrationelle og planlæggende strateger, undersøger det strategiske potentiale i hverdagens brandslukning og ikke mindst hvordan en kompetent håndtering af den tilsyneladende uendelige strøm af opgaver kan indfri ambitionen om at sætte retning for en uddannelses udvikling. Artiklen kan også ses som en strategichefs refleksioner over egen praksis efter syv års virke som strategichef i en professionshøjskole. Artikel tager udgangspunkt i forfatterens masterafhandling udført som afslutning på masteruddannelsen i ledelsesudvikling (CBS).

### STRATEGISK POTENTIALE I HVERDAGEN

Denne samlede uddannelsessektor står i øjeblikket med den udfordring, at ledere, medarbejdere, studerende og samarbejdspartnere skal forsøge at ruste sig til en fremtid, som bliver stadig vanskeligere at forudsige og beskrive (Juelskær m.fl. 2011). Strategisk ledelse af uddannelser vil i stigende grad handle om, hvorledes man kan skabe undervisning, organiseringer og en tænkning, der ikke binder på fortidens idealer, men som til stadighed kan udvikles og forandres. Ifølge Barlebo Rasmussen kalder det på, at den strategiske ledelse skal medvirke til at sætte det fælles potentiale i organisationen fri samtidig med, at der foretages de nødvendige strategiske prioriteringer (2014). Antagelsen bag denne artikel er, at der er et stort strategisk potentiale i hverdagens brandslukning og at en kompetent håndtering af den tilsyneladende uendelige strøm af opgaver – herunder både de planlagte og ikke planlagte – kan indfri ambitionen om at sætte retning for en uddannelses udvikling.



**“HVORDAN LYTTET MAN TIL OG MÆRKER MAN SIN ORGANISATION FOR AT OPFANGE DE UKURANTE UVIKLINGS-TILTAG, DER HELE TIDEN ER I GANG OG HVORDAN FORNEMMER MAN DEN DIALOG, DER PRÆGER ORGANISATIONEN? HVORDAN BRUGER MAN SOM LEDER DISSE INPUT TIL IGENNEM DAGLIGE SMÅ PUF AT BEVÆGE SIN ORGANISATION I EN BESTEMT RETNING?”**

Men hvordan indfrier man som leder dette strategiske potentiale i hverdagen og undgår, at ens ledelse med reference til Monty Pythons sketch bliver oplevet som ”hundredemeter løb for folk uden retningssans”? Hvordan lytter man til og mærker man sin organisation for at opfange de ukurante udviklingstiltag, der hele tiden er i gang og hvordan fornemmer man den dialog, der præger

organisationen? Hvordan bruger man som leder disse input til igennem daglige små puf at bevæge sin organisation i en bestemt retning? Hvilke organisatoriske betingelser kan eventuelt fremme disse bestræbelser? Disse spørgsmål bliver de centrale i denne artikel.

## **GRIBE I EGEN BARM**

Artiklen udspringer af en afhandling, som jeg udarbejdede i forbindelse med en masteruddannelse i ledelsesudvikling på CBS. Afhandlingen handlede om strategisk ledelse af uddannelser, og var først og fremmest drevet af min interesse og nysgerrighed for at udforske denne ledelse, som den i hverdagen udspillede sig og oplevedes på en dansk uddannelsesinstitution for videregående uddannelser – nemlig på min tidligere arbejdsplads professionshøjskolen VIA University College, hvor jeg i syv år var strategichef. Når jeg i afhandlingen og denne artikel stiller mig kritisk i forhold til de stemmer i omverdenen, der peger på, at ledere af uddannelser i langt højere grad bør afklare det strategiske ledelsesrum ved at skabe plads til at udforme visioner, strategier og planer, bør jeg derfor faktisk også gribe i egen barm. Jeg forsøgte som strategichef (også) at lære lederne at bruge deres tid på en måde, der ligner idealer om ledelse. Til forskel for den rationelle tilgang til ledelse var mit "fix" til lederne inspireret af systemisk og værdsættende ledelse.

Med afhandlingen ønskede jeg at begynde et andet sted. Nemlig at give lederne selv en stemme i forhold til, hvordan de oplever, at det, de gør, gør en forskel. Mit håb var, at jeg ved at undersøge, hvad uddannelseslederne i praksis foretager sig, når de laver ledelse, som det kommer til udtryk i lokale relationer og mikroprocesser, kunne få indsigt i måder at udøve ledelse, som måske er mere virksomme og fremmende for udviklingen af uddannelserne end dem, idealerne foreskriver.

Resten af artiklen består af fem kapitler. I det efterfølgende kapitel sættes fokus på den stærke idealisering af lederen som den målrationelle strateg og eventuelle skyggesider af denne idealisering. Efter en kort introduktion til overvejelserne bag teori og metode følger et kapitel med en beskrivelse og analyse af de fund, som jeg gjorde i forbindelse med dataindsamlingen. Afslutningsvis følger mulige svar på de spørgsmål, som artiklen tager udgangspunkt i.

## **IDEALISERING AF LEDEREN SOM DEN MÅLRATIONELLE STRATEG**

Troen på det strategiske potentiale i hverdagen står i stærk kontrast til den forståelse af lederens strategiske rolle, som meget af styringen af de videregående uddannelser tager udgangspunkt i. Som et eksempel på det, skruer vi for et øjeblik tiden tilbage til 2013. De fleste erindrer formentlig overenskomstforhandlingerne dette år som opgøret med brugen af arbejdstidsaftaler, der i en meget lang årrække har været anvendt på de enkelte uddannelsesinstitutioner til lokalt mellem ledelsen og medarbejderne at aftale rammerne for underviserens arbejdstid.

Men bag opgøret lå imidlertid et stærkt ønske om, at lederne på uddannelserne skulle træde mere i karakter som strategiske ledere. Som det fremgår af Moderniseringsstyrelsens udmeldte krav i forbindelse med overenskomstforhandlingerne, skulle lederne på uddannelsesinstitutionerne sikres et "*reelt ledelsesrum*" (2012: 2). Lederne skulle tættere på medarbejderne og i højere grad sætte en klar strategisk dagsorden for udvikling af uddannelserne. Fortalerne for behovet for opgøret med arbejdstidsaftaler hævdede, at lederne var "*mere vant til at forvalte excel-regnark og timebudgetter fremfor faglig og strategisk ledelse af underviserne*" (DEA 2013: 31)."

Måske derfor følte Moderniseringsstyrelsen sig kaldet til ikke alene at stille diagnosen, men også at foreslå behandlingen. Styrelsen bad nemlig konsulentvirksomheden McKinsey om i løbet af 2014 at udvikle en model for god arbejdsgiveradfærd i den statslige sektor. I modellen, der lå klar i 2015, blev det slået fast, at god strategisk ledelse er ensbetydende med, at ledelsen opstiller en klar strategisk retning, definerer hvilke konkrete mål, der skal nås i form af mål- og resultatplaner og ikke mindst sikrer, at medarbejderne kender og arbejder efter strategien (Moderniseringsstyrelsen 2015). Med disse anbefalinger stiller styrelsen sig (om end bag McKinsey) op i rækken af ledelseskonsulenter og -rådgivere, der fokuserer på og hylder lederen som den planlæggende strateg, der fastlægger de langsigtede mål og styrer organisationen i retning mod målene.

## SKYGGESIDE AF IDEALISERINGEN

Hopkins stiller dog spørgsmål til om denne tilgang er den rette i forhold til en autentisk udvikling af uddannelsesinstitutioner (2001). Ifølge Hopkins formår styringstiltag på uddannelsesområdet med deres stærke afsæt i New Public Management ikke at skabe de tilstrækkelige betingelser for en reel udvikling af uddannelsesinstitutionerne med de studerende i centrum, men medvirker derimod gennem komplicerede styringstiltag til at transformere uddannelsesinstitutionerne til skrøbelige systemer. Hvad skal der så til? Først og fremmest er det ifølge Hopkins væsentligt, at ledelsen af institutionerne formår at oversætte de politiske ambitioner og gennem en direkte og åben dialog arbejder med at udfolde den ønskede retning i et virkningsfuldt samspil med medarbejdere og eksterne samarbejdspartnere. Ratner (2011: 31) og Madsen (2013: 10) skærper denne pointe og peger på, at en formentlig utilsigtet virkning, af det stærke fokus på lederen som den målrationalle strateg, kan medvirke til at underkende det, som reelt fylder mest i ledernes hverdag og fremkalde skyld over ikke at arbejde strategisk nok. I VIA University College blev i 2013 gennemført en intern undersøgelse blandt bl.a. uddannelseslederne. Stort set alle de medvirkende ledere beskriver en hverdag, der består af mange afbrydelser og forstyrrelser i form ikke planlagte opgaver, henvendelser og samtaler mv., og hvor det kan være vanskeligt at finde tiden til strategisk ledelse. Tiden anvendes i stedet på det, som lederne betegner som "*drift*", "*brandlukning*" mv. Dette billede stemmer godt overens med det, som Mintzberg på baggrund af egne og andres undersøgelser tegner af lederes hverdag som værende hektisk, variereret og fragmenteret (2009).

## MELLEM PLANER OG BRANDSLUKNING

Der synes derfor at være god grund til at opholde sig ved det strategiske potentiale i hverdagen, som den udspiller med alt sin forudsigelige uforudsigelighed. Det er vigtigt, at understrege, at der dermed ikke er sagt, at planer som et element i langsigtet strategiarbejde ikke har værdi. Ifølge Weick er formålet med strategi betragtet som en plan at skabe grundlag for handlinger og meningskabelse og at styrke muligheden for, at aktørerne kan agere varieret og kreativt, og dermed åbne organisationen for nye handlemuligheder (Hammer og Høpner 2014). Et synspunkt, der med udgangspunkt i en granskning af ligheder mellem jazz og lederskab, støttes af Barrett: "*Improvisation, in short, needs rules and some kind of order*" (2012: 65). Det bliver derfor næppe topledelsens oprindeligt udtænkte strategi, der bliver resultatet, men de handlinger, som skaber mening blandt og i organisationens praksisfællesskaber, der bliver resultatet – eller den realiserede strategi. Tilsvarende forslår Ratner at ophæve skellet mellem den kortsigtede brandlukning og den langsigtede strategi og i stedet iagttage brandlukningens

læringspotentiale som noget, der kan videreføres i den langsigtede strategi. Ifølge Ratner handler det om, at lederen bør engagere sig i brande, udvise nærvær og i højere grad lede efter læringspotentialet i hverdagsbegivenhederne (2011: 49). Spørgsmålet er imidlertid, hvordan og under hvilke betingelser uddannelsesledernes håndtering af hverdagens mange forskelligartede aktiviteter og begivenheder kan ende med at blive til strategisk ledelse.

**“LEDEREN BØR ENGAGERE SIG I BRANDE, UDVISE NÆRVÆR OG I HØJERE GRAD LEDE EFTER LÆRINGS- POTENTIALET I HVERDAGSBEGIVENHEDERNE.”**



## TEORI- OG METODEVALG

Den bagvedliggende afhandling bag denne artikel tog sit videnskabsteoretiske afsæt i det socialkonstruktivistiske paradigme. Ifølge Thomsen indebærer dette paradigme et farvel til de stramme regler og de entydige mål, men ikke et farvel til videnskabelse (videnskab): *“Videnskab er i det socialkonstruktivistiske regi langt højere grad blevet en frisat og kreativ skabelsesproces, ikke et fag præget af evne til at afgøre, om noget er gyldigt eller ugyldigt”* (2003: 225).

Teorien ses i dette paradigme som en optisk linse, der lader praksis komme til syne på bestemte måder. Ifølge Kreiner kan organisationsteori på den måde gøre os i stand til at opnå indsigt i fænomener i det organisatoriske liv, som vi ikke kan se med det blotte øje.[1] Samtidig med at teorier således kan hjælpe os til at indse forhold i organisationer, advarer Kreiner (og March 2008: 49) dog også om, at teorierne naturligvis være kan forkerte. Det er derfor vigtigt, at vi diskuterer vores oplevelser og erfaringer og ikke tager dem for givet, men også at vi ikke lader teorierne eller andre autorisere dem. Teoretisk arbejde bliver en form for leg med optikker og deres forskellige – både konkurrerende og supplerende – synsvinkler. Teoretisk er vægten i artiklen lagt på teorier, der er optaget af organisationer forstået som komplekse interaktionsprocesser og hvor evner til at “se under overfladen”, at navigere under komplekse forhold og refleksivitet er væsentlige kompetencer hos en leder.

**“ORGANISATIONER FORSTÅET SOM KOMPLEKSE INTERAKTIONS- PROCESSER OG HVOR EVNER TIL AT “SE UNDER OVERFLA- DEN”, AT NAVIGERE UNDER KOMPLEKSE FORHOLD OG RE- FLEKSIVITET ER VÆSENTLIGE KOMPETENCER HOS EN LEDER.”**



Inden for det socialkonstruktivistiske paradigme er den erkendelsesmæssige interesse at skabe indsigt i den institutionelle og diskursive kontekst, men også at udforske hvordan fænomener konstitueres, og hvordan "sandheder" konstrueres. Men lige så vigtigt er, at der også er et fokus på at udfordre "det givne" og herved bidrage til øget kontingens og skabe viden om mulige alternativer (Kreiner og Mouritsen 2005). Rollerne som "forsker" inden for dette paradigme kan således beskrives som virkeligheds(de)konstruktør og sandhedsudfordrende viden(med)producent. Rollen som virkeligheds(de)konstruktør medfører, at man ikke kan stå på sidelinjen. Man er deltager i spillet sammen med andre, og medvirker herigennem til at skabe den virkelighed, som man selv er en del af. Det er vigtigt at understrege, at der på trods af det legende og kreative element i det konstruktivistiske paradigme også følger en høj grad af forpligtethed i forhold til antagelserne bag og konsekvenserne af de truffe konstruktionsvalg. Samtidig er det vigtigt at være opmærksom på, at rollen som sandhedsudfordrende i forhold til "det taget for givne" gennem problematiseringer og udpegning af paradokser måske nok skaber indsigt i alternativer, men ikke som så en bedre verden, som ambitionen er i fx den værdsættende tankegang. I bedste fald skaber man gennem det konstruktivistiske paradigme indsigt i en anden verden – med andre problemsæt.

## **METODE OG DATA**

Da ledelsesarbejde ifølge Molin bygger på håndtering af mikrosociale processer, bliver relationen mellem mindst to aktører det mindste og mest afgørende organisatoriske element (2003). Fokus vil derfor i forhold til problemstillingen være på at undersøge og skabe viden om, hvorledes leder-medarbejderrelationen og medarbejder-medarbejderrelationen fortolkes og forhandles på uddannelserne samt afdække de kontekstuelle betingelser inden for, hvilken disse processer finder sted. Fokus vil også være på at granske, hvorledes uddannelseslederens handlinger gør en forskel for undervisernes varetagelse af arbejdsopgaverne. Ifølge Molin skabes fornyelse gennem den mindste forandring (forskell), som gør en forskel, og som systemet kan håndtere (2003: 11). Da meningsskabelse udgør et centralt element i denne proces, er spørgsmålet med inspiration fra Weick, hvad der kommer på undervisernes mentale landkort (Hammer og Høpner 2014) af alt det, der kunne komme på kortet? Og hvis vi antager, at medarbejderne nok skal forstå at tegne deres egne kort, hvorledes påvirker uddannelseslederen udformningen af disse kort? Og omvendt hvordan påvirkes lederens mentale landkort?

Jeg valgte i forlængelse af ovenstående at basere afhandlingen på casestudier på to udbudssteder under professionshøjskolen VIA University College. Det ene udbudssted udbyder en uddannelse inden for det pædagogisk-socialfaglige område, har i alt omkring 15 ansatte og er geografisk placeret i den vestlige del af den midtjyske region. Det andet udbudssted udbyder en uddannelse inden for det sundhedsfaglige område, har i alt omkring 30 ansatte og er placeret i den østlige del af regionen. I litteraturen om casestudier bliver det beskrevet, at denne fremgangsmåde ofte anvendes, når man ønsker at udforske komplekse fænomener (Flyvbjerg 2004). At et fænomen er komplekst betyder, at man ikke kan afgrænse sin undersøgelse til relationen mellem få variable. Det drejer sig fx om tilfælde, hvor det ikke giver mening at sige, at "X er forårsaget af Y", fordi årsag / virkningsrelationerne er indviklede og vanskelige at forudsige. Også Kvale hævder, at der er belæg for at koncentrere sig om få cases, hvis undersøgelsen har til formål at skaffe generel viden (1997: 109). Dette er muligt, fordi hver case kan give en mangfoldighed af oplysninger til at belyse det, man gerne vil undersøge. Fokuseringen

på nogle få tilfælde gør det muligt nøje at undersøge en bestemt adfærd og dens kontekst og finde ud af logikken i forholdet mellem individet og situationen.

En ofte udtalt kritik af casestudier er, at de ikke tillader generaliseringer. Det skyldes dog ifølge Yin, at kritikerne fejlagtigt vurderer casestudiet ud fra mulighederne for at foretage statistiske generaliseringer og ikke analytiske generaliseringer (2014). En betragtning som både Halkier og Kvale støtter (Halkier 2002: 113 – 114 og Kvale 1997: 228 – 229). Ifølge Halkier medfører muligheden for analytisk generalisering, at *”man kan generalisere fra fundne mønstre i sociokulturelle relationer i datamaterialet til idealtyper for disse relationer”* (2006: 113). Udvælgelsen af de to cases læner sig op ad den udvælgelsesstrategi, som Flyvbjerg betegner som ”paradigmiske cases” (2004: 425). Antagelsen er, at de valgte cases kan fungere som metafor eller mønstereksempel for det område, som casene vedrører. Min baggrund for at vælge netop de to udbudssteder var, at jeg i mit virke strategichef og samarbejde med uddannelseslederne på de to udbudssteder havde oplevet de to ledere som særligt refleksive i deres tilgang til ledelse, og ikke mindst at de også blev anerkendt for dette af deres medarbejdere.

Intentionen med dataindsamlingen har i forlængelse af problemstillingen og ovenstående videnskabsteoretiske afsæt været i *fællesskab* med uddannelseslederne og medarbejdere at udforske og opnå indsigt i ledelsespraksis, som den udspiller sig i hverdagen, men også at undersøge og udfordre de antagelser, som denne ledelsespraksis er baseret på. Ifølge March (2008: 50) og Czarniawska (2001: 253 – 266) er denne opgave dog belagt med udfordringer, da ledelse i dagligdagen ofte indebærer en sammenvævning af *handlingsniveaulet*, hvor man håndterer situationer, der opstår, og *fortolkningsniveaulet*, hvor man indpasser sine oplevelser i en forståelsesramme, hvilket gør det vanskeligt at udrede det faktiske liv i organisationen. Dermed kan det være vanskeligt at udrede det ledere siger, de gør (eller det, som andre siger, de bør gøre, hvis de skal leve op til ledelsesmæssige fore- og opskrifter) fra deres faktiske handlinger.

Dataindsamlingen er baseret på ”shadowing” af og interview med de to uddannelsesledere på de udvalgte uddannelser. Shadowing har i denne sammenhæng bestået i, at jeg har fulgt de to uddannelsesledere hver i tre dage. Herudover har jeg gennemført interview med to undervisere på hver af de to uddannelser. Endelig har jeg som input til interviewene med uddannelseslederne bedt disse om at udarbejde refleksive narrativer om konkrete situationer fra deres ledelse i hverdagen. Interviewene er tilstræbt gennemført som analytiske interview med fokus på den eksisterende praksis og på at undersøge og afsøge mulige alternativer til denne praksis (Kreiner og Mouritsen 2006: 153 – 176). Hensigten bag denne metodekombination har til forskel for metodetriangulering<sup>[2]</sup> inden for det realistiske paradigme været at få kompleksiteten frem ved at øge mangfoldigheden gennem flere nuancer og stemmer. På baggrund af efterfølgende feedback fra de medvirkende uddannelsesledere er det min vurdering, at det i vid udstrækning er lykkedes i fællesskab at udforske og opnå indsigt i ledelsespraksisserne, som de udspiller sig i hverdagen, men også at undersøge de antagelser, som disse ledelsespraksisser er baseret på. Jeg har i forbindelse med dataindsamlingen oplevet mig selv være optaget af spændende samtaler med både uddannelseslederne og medarbejderne om ledelse. Og er efter de to gange tre dages ”shadowing” taget fra uddannelserne med hovedet summende af indtryk, perspektiver og tanker.

## STRATEGISKE POTENTIALER I HVERDAGEN

Efter den forudgående indflyvning vil fokus i dette kapitel være på de fund, som jeg gjorde i forbindelse med dataindsamlingen. Nysgerrigheden vil især være på, hvorledes uddannelseslederne griber det, som Ratner (2011) betegner som latente ledelsesøjeblikke og anvender disse til at sætte retning for uddannelsens udvikling. Når jeg i det følgende holder forstørrelsesglasset op foran den del af uddannelsesledernes hverdag, der handler om samspilssituationer med medarbejderne, gør jeg det med en viden om, at der er andet, der fylder – og som også er vigtigt. Samtidig er det også vigtigt ikke at se disse interaktioner og øjeblikke som isolerede hændelser.

Mintzberg opstiller 10 lederroller, som han mener, er fælles for alle ledere uanset område og niveau (2009: 47-96). Rollerne er spændt ud mellem de forskellige kontekster, som lederen indgår i; egen enhed, de øvrige dele af organisationen og uden for organisationen. Mintzberg inddeler lederrollerne i tre overordnede roller; de interpersonelle roller, informationsroller og beslutningstagerroller. De interpersonelle roller indeholder opgaver i forhold til personaleledelse, men også varetagelse af kontakten til samarbejdspartnere i samme organisation og uden for organisationen. I informationsrollerne er fokus på at skaffe og videreformidle viden fra og til organisationen både via medarbejderne og kontakter uden for organisationen. Under beslutningstagerrollerne arbejder lederen ikke blot som beslutningstager, men også som initiativtager og forhandler i forhold til egne medarbejdere og samarbejdspartnere uden for egen enhed.



Ifølge Mintzberg kan lederrollerne ikke adskilles, og fjernes en enkelt af rollerne vil arbejdet i organisationen ikke blive udført, som det skal. Det betyder også, at det strategiske arbejde i princippet ikke alene kan afgrænses til de ledelsesroller, -opgaver og -situationer, der udspringer af hverdagens interaktioner med medarbejderne. Eksempelvis kan deltagelse i eksterne netværk give lederen nyttig information, som kan have betydning for uddannelsen. Ligeledes kan "smalltalk" med et direktionsmedlem ved en reception eller et uformelt kaffemøde med et direktionsmedlem både give viden, men også mulighed for at påvirke beslutninger til gavn for uddannelsen.

Tilsvarende peger March og Weil på, at ledelse kalder både på "plumbing" og "poetry": *"There are two essential dimensions of leadership: "plumbing," i.e., the capacity to apply known techniques effectively, and "poetry," which draws on a leader's great actions and identity and pushes him or her to explore avenues, discover interesting meanings, and approach life with enthusiasm"* (2005: 98). Ifølge March og Weil kan organisationer ikke fungere, hvis ordinære opgaver ikke udføres rutineret og godt: *"(Plumbing) involves keeping watch over an organizations efficiency in everyday tasks, such as making sure the toilets work and that there is someone to answer the phone"* (ibid.).



"LEDELSE KALDER BÅDE PÅ  
"PLUMBING" OG "POETRY"

Men disse ledelsesaktiviteter skal, som det fremgår af ovenstående citat, suppleres med aktiviteter, der bidrager til at skabe mening og engagement: *"Leadership also requires, however the gifts of a poet in order to find meaning in action and render life attractive"* (ibid.). Denne dimension ved ledelse handler således om fortolkning og meningsgskabelse og om at turde være udforskende i sin ledelse.

## UDDANNELSESLEDERNES HVERDAG

Mintzberg sammenfatter egne og andres undersøgelser af lederes hverdag således: *"Study after study has shown that (a) managers work at an unrelenting pace; (b) their activities are typically characterized by brevity, variety, fragmentation, and discontinuity; and (c) they are strongly oriented to action"*. Og han tilføjer videre: *"Managers tend to favor informal media of communication, especially the oral ones of telephone calls and meetings, also the electronic one of e-mail."* (2009: 19, 25). Det korte svar på, om uddannelsesledernes hverdag ligner det billede, som Mintzberg tegner her, er: Ja, i høj grad! De dage, hvor jeg fulgte de to uddannelsesledere, var netop præget af mange og forskellige aktiviteter, hvor samtaler og møder – både tilfældige og omhyggeligt koreograferede – udgjorde en væsentlig del. Begge uddannelsesledere praktiserer den *"åbne dørs politik"*, som en af uddannelseslederne udtrykte det, og prioriterer en høj grad af tilgængelighed for både medarbejdere og studerende. Det gav under mine besøg på uddannelserne anledning til, at medarbejdere – og på en af uddannelserne også studerende – kiggede ind til uddannelseslederen for at få information, sparring, forventningsafstemning eller bare "hyggesnak". Initiativet til de ikke-planlagte og uformelle samtaler kom fra både medarbejderne og uddannelseslederen, og kunne være foranlediget af en pludselig opstået hændelse eller et igangværende samarbejde. Samtalerne foregik på lederens kontor, på gangen eller personalestuen mv. Uddannelseslederne deltog i løbet af de dage, hvor jeg fulgte dem, også i planlagte samtaler og møder. Det var møder: med tillidsrepræsentanten; med det lokale samarbejdsudvalg; med koordinatore; med ledelseskolleger fra andre uddannelser; med ledere og medarbejdere fra stabs- og fællesfunktioner i VIA; med eksterne samarbejdspartnere ude af huset; deltagelse i møder med samarbejdsudvalget i hovedområdet; afvikling af personalemøde for alle medarbejdere; gennemførelse af lønforhandlinger og medarbejderudviklingssamtaler; osv. Samtaler og møder der krævede, at uddannelseslederne anvendte tid på forberedelse enten ved at udarbejde materiale eller sætte sig ind i tilsendt materialer til disse aktiviteter.

Foruden disse både ikke-planlagte og planlagte samtaler og møder tiltræk uforudsete hændelser også uddannelsesledernes opmærksomhed og tid; hjælpe studerende der var i tvivl om, hvor undervisningen foregik; forholde sig til en medarbejder der havde hørt rygter om afskedigelse af timelærere i en anden enhed i VIA og nu var bekymret for eget job; en praktikvejleder der melder sig syg; problemer med



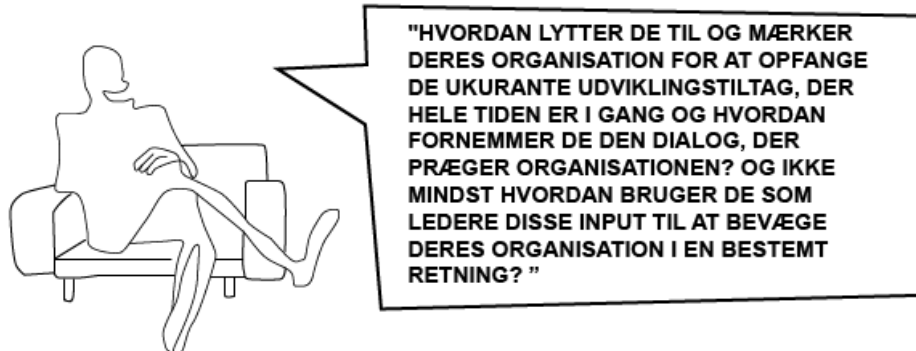
adgang til studienettet; vurdere hvorvidt et udviklingsprojekt med en ekstern samarbejdspartner kunne medføre risiko for anklager om konkurrenceforvridning; tage stilling til indkøb af bøger i forbindelse med medarbejderes deltagelse i masteruddannelser osv.

Mine besøg på uddannelserne viser således, at der hver dag bliver "banket på døren hos uddannelseslederen igen og igen" i form af telefonopkald, møder, e-mails og sms mv. med spørgsmål, problemer, betænkeligheder osv., men også at uddannelseslederne i min undersøgelse med den åbne dør selv inviterer forstyrrelser og afbrydelser ind. Hertil kommer som nævnt i ovenstående de koreograferede samtaler og møder. Ifølge Ratner er alle disse kontaktsituationer latente ledelsesøjeblikke, hvor lederen gennem engagement og nærvær bør lede efter læringspotentialer som grundlag for strategisk ledelse (2011: 49). Mowles strammer denne pointe op: *"All anyone can ever do, no matter how powerful, is engage intentionally, and as skillfully as possible in local interaction, dealing with consequences as they emerge"* (2011: 62).

Besøgene viste også, at selvom begge uddannelsesledere prioriterer tilgængelighed og nærvær i forhold til medarbejderne, var de begge bevidste om nødvendigheden af de opgaver, der knytter sig til roller i forhold til den øvrige del af VIA og eksterne samarbejdspartnere. Interviewene med uddannelseslederne viste således, at de som følge af professionsbacheloruddannelsernes vekselvirkning mellem teori og praksis begge vægter samarbejdet med aftagere og praksisfeltet meget højt. De var samtidig bevidste om, hvad de med disse prioriteringer *"risikerer at vende ryggen til"*, som en af uddannelseslederne udtrykte det. Og ikke mindst at de hensyn, som de umiddelbart vender ryggen til, alligevel skal tilgodeses. På et helt praktisk plan betyder det fx, at en af uddannelseslederne møder en til to timer før medarbejderne om morgenen og også ofte tager aftenen og dele af weekenden i brug for at tage sig af administrative opgaver og mødeforberedelse samt for at besvare henvendelser og forespørgsler fra andre enheder i VIA. Og omvendt når, der kommer dage, hvor uddannelseslederen ikke er til stede på uddannelsen, har det også konsekvenser, som en af uddannelseslederne udtrykte det: *"Når jeg har været ude af huset i flere dage, er der et stort behov for samtaler."*

## OM AT GRIBE ØJEBLIKKET – STRATEGISK LEDELSE I HVERDAGEN

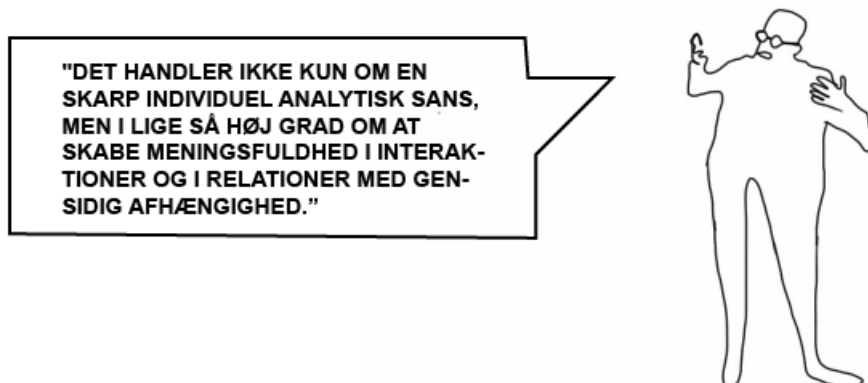
For at nærme os en indsigt i, hvordan uddannelseslederne i samspil med underviserne skaber en retning for udvikling af uddannelsen, kan vi ikke alene interessere os for, hvad lederne går rundt og laver. Vi må også interessere os for den måde, hvorpå lederne løser opgaverne på. Hvordan lytter de til og mærker deres organisation for at opfange de ukurante udviklingstiltag, der hele tiden er i gang og hvordan fornemmer de den dialog, der præger organisationen? Og ikke mindst hvordan bruger de som ledere disse input til at bevæge deres organisation i en bestemt retning? Som det fremgik af forrige afsnit var de dage, hvor jeg fulgte de to uddannelsesledere, præget af mange og forskellige aktiviteter, hvor samtaler og møder – både tilfældige og omhyggeligt koreograferede – fyldte en del. Nogle af disse aktiviteter var initieret af uddannelseslederne, andre var resultater af beslutninger andre steder i ledelseskæden, organisationen mv.



Dette billede af uddannelseslederens hverdag kunne give anledning til det spørgsmål, som Mintzberg stiller i forhold til, hvorvidt lederen bedst kan betegnes som en "dirigent" eller "marionetdukke", når det kommer til at bestemme over egen tid, aktiviteter og enhed (2009: 31). Og svaret på dette spørgsmål er ifølge Mintzberg: *"The manager is neither conductor nor puppet: control to the extent possible tends to covert more than overt, by establishing some obligations to which the manager must later attend and by turning other obligations to the manager's advantage"* (ibid.: 32). Med det mener Mintzberg: *"Perhaps this is what most clearly distinguishes successful and unsuccessful managers. The effective managers seem to not be those with greatest degrees of freedom but the ones who use to advantage whatever freedom they can find"* (ibid.: 34). Ifølge Mintzberg har det således betydning, hvorledes lederne vælger at tilgå de aktiviteter, der ikke umiddelbart er initieret af dem selv, og som de *skal* deltage i.

## OM AT LEDE MED INTENTION

Jeg har i dette og de efterfølgende afsnit forsøgt at samle og tematisere de "greb", som jeg oplevede, at uddannelseslederne i praksis anvendte i deres hverdagsledelse, og som efter min vurdering kan opfattes som forsøg på at sætte retning på både driften og udviklingen af uddannelsen i et virkningsfuldt samspil med medarbejderne. I første omgang rettes opmærksomheden på at lede med en intention.



Interviewene med både medarbejdere og ledere viser samlet set, at ledelse af uddannelser, som Juelskær m.fl. også peger på, i høj grad handler om at skabe undervisning, organisering og tænkning, der ikke binder uddannelsen på fortidens idealer og betingelser, men som fortsat udvikles og forandres i takt med ændringer i og omkring uddannelserne (2011). Ifølge medarbejderne og lederne er det oplevelsen, at dette perspektiv aldrig har været vigtigere – som følge af stigende ressourceknaphed, hastig udvikling i undervisningsteknologi og teknologien i professionerne, mere tværprofessionalitet, øget forskellighed i de studerendes forudsætninger mv. Ifølge Larsen og Holt Larsen taler George Herbert Mead om lederen som en person, der handler med reference til et samfund eller en social

orden, som endnu ikke er tydeligt udtrykt, og lederen anerkendes af sine omgivelser for en evne til at sætte ord på, hvad der virker rigtigt og fornuftigt (2013). Det handler ikke kun om en skarp individuel analytisk sans, men i lige så høj grad om at skabe meningsfuldhed i interaktioner og i relationer med gensidig afhængighed. For mig at se indrammer Meads fortolkning af lederen de forståelser, som uddannelseslederne har af rollen som uddannelsesleder, og som også kom til udtryk i deres handlinger i forbindelse med "shadowing" af dem:

Uddannelsesleder: *"Ledelse af uddannelser kalder i virkeligheden på, at du skal være i stand til at have et øje på både det, der foregår nu ... altså de studerende der er optaget ... samtidig med at du også skal have et øje på det, der er på vej i professionen ... ja, faktisk også bredere end det."*

Interviewer: *"Så det handler både om at have fokus på drift og udvikling?"*

Uddannelsesleder: *"Ja ... og der er medarbejderne jo selvfølgelig forskellige."*

Interviewer: *"Hvordan kommer det til udtryk?"*

Uddannelsesleder: *"Nogle af dem har svært ved at forholde sig til de forstyrrelser, som jeg kommer med, og gerne vil undervise, som de plejer. Også selv om jeg forsøger at begrunde dem [forstyrrelserne] med, at det skyldes udvikling i professionen. Men der er også mange, der umiddelbart griber det. Og dem, der har det lidt svært ... skal ofte bare have lidt længere tid. Når jeg kigger på det, så tror jeg også, at en forklaring kunne være, at den gruppe af medarbejdere typisk er specialister og er meget optaget af deres fag ... og måske ikke så meget professionen."*

Interviewer: *"Det får mig til at tænke på, at du tidligere nævnte, at I ofte inviterer forskere, repræsentanter for professionen og aftagere med til jeres pædagogiske dage..."*

Uddannelsesleder: *"Ja ... fordi for mig at se, er det vigtigt, at alle får mulighed for at høre, hvad det er, der sker [i professionen]."*

Som ovennævnte uddrag af et interview med en af uddannelseslederne viser, er man som leder afhængig af medarbejdernes lyst til at melde sig ind og tage ansvar. Man kan som leder tilrettelægge de ønskede processer, men man er dømt til at være afhængig af de involveredes egne ønsker om at undersøge potentielle muligheder og eget arbejde med at aktualisere kompetencerne. Omvendt er medarbejderne også afhængig af lederen, herunder at lederen bringer den bredere kontekst, viden, ressourcer mv. fra sit interne og eksterne netværk i spil i forhold til medarbejderne.



Ifølge Stacey udspringer magten netop af den gensidige afhængighed, der er mellem mennesker, hvor den ene for det meste er mere afhængig af den anden, men afhængighedsforholdet kan ændre sig. En af uddannelseslederne udtrykte det således:

*Jeg kalder det at så frø ... at forsøge så at sige at plante mine ideer hos medarbejderne i det små. Det kræver tålmodighed og vedholdenhed, men over tid kan der faktisk ske det, at vi ikke kan huske, hvem*

der fik ideen. Og typisk sker det også, at vi lander et sted, der er bedre end jeg kunne forestille mig. Men det er faktisk også ligeså meget en måde, hvor jeg får testet mine ideer. Jeg er også afhængig af den feedback, jeg får fra mine medarbejdere.

Adspurgt om uddannelseslederen kunne forestille sig, at processen også kunne gå den anden vej – altså at medarbejderne sår frø hos lederen, lød svaret: "Ja ... det sker mange gange. Man kunne faktisk sige, at jeg ligefrem er afhængig af, at det sker."

I en kommentar til hvorledes den offentlige styring har udfordret lederskabet, består ledelsesopgaven ifølge Majgaard nu i at genetablere "en anerkendelse af medarbejderen som et eksistentielt væsen, der skaber mening i sin tilværelse, og hvor reel udvikling af faglighed og arbejde er forbundet med vanskelige transformativ læreprocesser, som må understøttes med nænsomhed og respekt gennem refleksion i faglige fællesskaber" (2008: 489). For at lykkes med det, skal ledelse ifølge Majgaard flytte sig fra at være "generalist-ledelse, der driver styringsapparatet" til "fagligt lederskab, der iværksætter efterforskningen af, hvad der værd at stræbe efter" (ibid.: 492). Selv om jeg mener, at det måske nærmere handler om at (gen)finde en balance, er budskabet fra Majgaard vel her, at lederen skal turde sætte sig selv i spil – have noget på hjertet fagligt. Eller som en af uddannelseslederne sagde: "Hvis jeg ikke viser, at jeg brænder for sagen, hvordan kan jeg så forvente, at jeg og medarbejderne sammen skal brænde for sagen."

I den forbindelse er lederens evne og vilje til at sætte egne normer og ideologier i spil en meget vigtig gestus i kommunikationen til medarbejderne, som kan fremme udviklingspotentialet i organisationen. En evne og vilje, som jeg oplevede hos begge uddannelsesledere. Herved skabes mulighed for det, som Stacey betegner som "the fluid conversation" (2011: 478). En flydende konversation, der tillader forskellige modsatrettede emner og temaer, samt accepterer uenighed som et udviklingspotentiale. Hermed åbnes for andre perspektiver på lederens rolle som "oversætter" med en større forståelse af lederen som en reflekterende deltager i mikroprocesser, hvor ledelse bliver at "puffe til små udviklinger" (Stacey 2015). I det følgende kigger vi nærmere på samtalen som ledelsesteknologi, men først følger det, som udgør rammen for samtalen – en konkret begivenhed i en konkret kontekst.

## OM AT LEDE GENNEM BEGIVENHEDER

Nedenstående er et uddrag af et af de narrativer, som jeg bad uddannelseslederne udarbejde. Lederen er på todages internat med medarbejderne, og førstedagen forløber ikke, som uddannelseslederen havde forventet, idet der pludselig opstår utilfredshed blandt medarbejderne.

*Jeg har det svært med, at jeg ikke føler, jeg rigtig tager ledelsesrummet og sætter rammen ordentligt i forhold til afslutningen. Jeg føler, jeg falder tilbage i stolen og ikke magter opgaven ... jeg føler mig virkelig mislykket. Vi skal alle sammen fra kl. 16-18 på gåtur, og jeg går med en gruppe rundt om søen. Jeg er glad og i godt humør – men er på en måde tynget indeni af noget ved dagen. Da jeg har en times pause på mit værelse, tænker jeg meget over, hvad laver jeg dog i denne stilling. Jeg kan jo ikke lede, og jeg er ikke god til at tage ansvaret i rummet.*

Uddraget, der indeholder lederens refleksion over det skete, er et eksempel på, hvad Kirkeby betegner som en begivenhed. Livet består af begivenheder, store som små, lange som korte, hvilket ifølge Kirkeby

også gælder ledelsesprocessen: *"Ofte oplever vi, at vi er en del af en strøm, hvor alt udgør en grå sammenhængende masse, hvor alt har samme værdi, samme mangel på betydning"* (2014: 3). En del af disse begivenheder betegner Kirkeby som hændelser præget af vis grad af rutine, som fx når lederen godkender medarbejdernes timeregistreringer, opvaskemaskinen i personalestuen bryder sammen, og der skal træffes beslutning om nyanskaffelse osv. Ifølge Kirkeby træder disse *"hændelser frem som ubetydelige, de skanderer ikke noget. De indfører ingen synkoper i oplevelsens strøm. De forbliver uanseelige genstande af tid i dagens strøm. De sætter ikke nye bevægelser, eller rytmer i gang, begynder ikke nogen linjer af usamtidighed"* (ibid.). Men pludselig i denne strøm af hændelser indtræffer en begivenhed. Det kan være mere hverdagsagtige begivenheder som pludseligt opstået kritik på et møde, konflikter mellem medarbejdere osv. og mere voldsomme begivenheder. Blandt de mere voldsomme begivenheder kunne også findes uventede og pludselige organisatoriske tilpasninger. Ifølge Kirkeby konfronterer begivenheden i modsætning til hændelsen os altid med det skelsættende, med afgørelsen, også selvom alt skulle være afgjort på forhånd:

*"Enhver begivenhed trækker hændelsernes strøm ud af deres trivialitet. Dermed stiller den meningen med det, vi gør, op mod meningen med det, vi ville kunne gøre. Også selvom vi ikke drømmer om at skifte liv, og også selvom vi har hovedet helt nede i planer, projekter, perspektiver, der er ved at lykkes, eller optaget af vores ansvarlighed over for medarbejderne, så ringer der en klokke et sted. Inden i enhver begivenhed findes der en ganske fin, næppe hørbar gongong, der melder, at den kamp, vi udkæmper, også har runder og dermed pauser. Begivenheden, som er alt livs og al ledelses urrytme, er tvetydig. Den viser ind i fremtiden, og den åbner mod øjeblikket"* (ibid.: 4).

Som uddraget af narrativet viser, kalder begivenheden på internatet på, at uddannelseslederen pludselig bliver nødt til at forholde sig til sig selv som menneske og leder. Efter at have søgt råd hos en ven og brugt aftenen til at reflektere over dagen fortæller uddannelseslederen i narrativet om dag to på internatet:

*"Den efterfølgende dag har jeg et helt andet mod og en helt anden bevidsthed om, at nu skal jeg tage det ledelsesrum. Sætte rammen og skabe ro og tryghed ind i dagen. Jeg præsenterer de tre oplægsholder, er personlig i det – siger noget om hvert oplæg. Og efter oplæggene runder jeg af, kommenterer oplæggene og takker dem for indsatsen. Jeg har det godt med at føle, at jeg er til stede. Får fortalt hvad jeg vil med dagen og med oplæggene. Der er stor begejstring og glæde i gruppen og gode drøftelser i relation til alle oplæggene"* (Uddannelsesleder).

Begivenheden rummer således også et potentiale og mulighed for handling, for ifølge Kirkeby kan vi kun forholde os konsekvent til begivenheden på én måde, nemlig ved at skærpe vores evne til at skelne mellem det, der er i vores magt, og det, der ikke er det. Og denne skelnen åbner til begrebet handlekraft:

*"Vi har mulighed for at bremse og ændre forløb, for at påvirke udviklingen, for at få orden på tingene, for at skabe rimelighed og retfærdighed. Vi har mulighed for at skabe et ordentligt liv for os selv og for*

andre. Ligesom vi har mulighed for at gøre det forkerte, for at forøge lidelsens sum i verden, for at skabe uhensigtsmæssige virkninger og ulykkelige strukturer" (Kirkeby 2014: 9).

Kirkeby understreger, at selv om begivenhederne påvirker os, således at de betinger, former eller udløser handlekraft, så betinger og former handlekraften også begivenheden. Begivenheden vil i langt de fleste tilfælde være et direkte eller indirekte resultat af menneskelige handlinger, den er således også et produkt af handlekraften. Når vi griber aktivt ind i begivenheden, bliver handlekraften en del af os, og vi bliver en del af den.

I en ledelseskontekst er handlekraften ifølge Kirkeby helt altafgørende, da det er gennem den, at ledere får de ting til at ske, som de har sat sig som mål, og i langt de fleste tilfælde er handlekraften bundet til tiltalen og svaret: "Den begivenhed, som lederen både modtager og skaber, underkaster sig og forsøger at beherske, er kendetegnet af hans eksistens som "et talende dyr" (2014: 19). Ifølge Ratner handler ledelsesopgaven om at translaterer begivenheden på en måde, der udstikker retningslinjer for fremtidige begivenheder og derved at gøre dem mere håndterbare (2011: 29). Med translation forstås Ratner herved ikke en simpel oversættelse af begivenheden, men i lige så høj grad omsættelse, forandringer, tilskrivning, forøgelse og transformation. I forhold til denne translation anvender Kirkeby begreberne "begivenhedens betydning" og "betydningens begivenhed" (2014: 19).



**"NÅR BEGIVENHEDER NAVNGIVES, ER DE ALDRIG OBJEKTIVE ELLER SELVSTÆNDIGT EKSISTERENDE, MEN ER DEL AF EN DISKURS, AF EN MENINGSDANNELSE, HVORVED ENHVER BENÆVNELSE AF EN BEGIVENHED ER UFULDKOMMEN."**

Begivenhedens betydning er den mening, vi retrospektivt giver begivenheden, ligesom det er forklaringen på, hvorfor begivenheden hændte, og ifølge Kirkeby er det at forløse begivenhedens mening en central ledelsesopgave. Med betydningens begivenhed sigter Kirkeby på den virkelighed meningsskabelsen foregår i. Når begivenheder navngives, er de aldrig objektive eller selvstændigt eksisterende, men er del af en diskurs, af en meningsdannelse, hvorved enhver benævnelse af en begivenhed er ufuldkommen. Betydningens begivenhed er det faktum at noget sker, det er fremkomsten af mening, uden, at vi er klar over det. Det kalder derfor ifølge Kirkeby på, at lederen tager sin indstilling til virkeligheden op til revision, herunder også indstillingen til egen praksis, som også var tilfældet i uddannelseslederens fortælling om internettet.

## OM AT LEDE GENNEM SAMTALER

"Talk is the technology of leadership", hævder Mintzberg i sin udfordring af antagelsen om, at ledere langt henad vejen baserer beslutninger på den kodificerede viden, som kan hentes i ledelsesinformationssystemer (2009: 25 – 26). På baggrund af sine undersøgelser peger Mintzberg på, at ledere i højere grad foretrækker uformelle samtaler, møder, e-mails mv. Det tilsvarende billede

tegnede sig også under mine besøg på uddannelserne. Som tidligere nævnt prioriterede begge ledere en høj grad af tilgængelighed – *“den åbne dørs politik.”* Da jeg spurgte om baggrunden for denne prioritering, lød svaret fra en af uddannelsesledere: *“Det er jo den måde, at jeg får kendskab til om, der er noget, som vi skal tage os af. Kvalitetsrapporten og kvartalsstatistikkerne [om uddannelseskvalitet] skulle jo helst ikke indeholde viden, som jeg ikke har.”* Mens de formelle samtaler ofte er præget af fortællinger om, hvorledes man bør opføre sig, og hvad der bør foregå og ikke foregå, rummer uformelle samtaler i højere grad personlige og sociale relationer: *“[I]nformal information can be much richer, even if less reliable. On the telephone, there is tone of voice and the chance to interact. In meetings, there are also facial expressions, gestures, and other body language. Never underestimate the power of these”* (Mintzberg 2009: 27).

Men især den uformelle samtale er ikke alene et redskab til videndeling. Som illustreret i ovenstående uddrag af samtalen med uddannelseslederen, der anvender metaforen om at så frø. March og Weil udtrykker det således:

*“The formulation and dissemination of interesting interpretations of reality form the basis for constructive action. A leader is equipped with the power and words for this purpose. If power is not used as an instrument for winning personal influence, but as a means of encouraging other people to blossom, its charm can be enjoyed while the fear that it inspires is minimized”* (March og Weil 2005: 98).

Ifølge Larsen og Holt Larsen er dem, som anerkendes som ledere, de, der kan skabe og bidrage til en samtale om fremtiden på en måde, så deltagerne kan se sig selv som en del af det (2013: 49). Det var min oplevelse, at begge uddannelsesledere i de samtaler, som jeg overværede under mine besøg, gik ind i samtalerne med intentioner, men samtidig indtog en meget nysgerrig og udforskende position. Interviewene med medarbejderne syntes også at bekræfte, at det også generelt er oplevelsen blandt medarbejderne. En af medarbejderne udtrykte det på denne måde: *“Hun snakker folk i gang og tager sig tid til at lade tingene ske. Hun trykker stille og roligt tingene igennem, så hun mere eller mindre får det, som hun vil have det. Det er sjældent, at hun direkte trækker ledelseskortet. Hun tager sig tid til at være nærværende, men hun er samtidig også dynamisk.”* Det skal i øvrigt bemærkes, at medarbejderne på begge uddannelser fremhæver lederens tålmodighed i dialogerne forstået på den måde, at et tema, der rejses af lederen over tid kan optræde i flere former gennem flere samtaler. Det kan udvikle sig fra et forslag eller en prøveballon fra lederen, som en af medarbejderne udtrykte det, til et forslag fra lederen om at sætte prøvehandlinger i gang. Uddannelseslederen selv kaldte det *“at tænke højt sammen med medarbejderne.”*



**“DET ER FOR EN NÆRVÆRENDE LEDELSE MULIGT GENNEM HANDLINGER, FORTÆLLINGER OG MENINGSSKABELSE AT UNDERSTØTTE OG BIDRAGE TIL EN KULTUR KENDETEGNET VED IMPROVISATION, INTUITION OG EKSPERIMENTER.”**

Indtil videre kan vi konstatere, at de to uddannelsesledere langt henad vejen følger Weicks ”opskrift” for strategisk ledelse: Det er for en nærværende ledelse muligt gennem handlinger, fortællinger og meningssskabelse at understøtte og bidrage til en kultur kendetegnet ved improvisation, intuition og eksperimenter. Det er dog væsentligt at være opmærksom på, at samtalerne langt fra altid er harmoniske, men typisk rummer konflikter og mulighed for eksklusion (Hammer og Høpner: 2014). Ifølge Larsen og Holt Larsen har vi nemlig alle vores ideer om, hvad vi vil, og vi kæmper det bedste, vi har lært for at få det, som vi gerne vil have det (2013). Pointen er blot, at det gør alle andre også, og vi deltager alle i en verden, hvor der også udefra sker ting, som vi ikke er herre over, men hvor vores handlinger spiller ind på vores forståelser og muligheder. Ifølge Stacey (2011) vil de formelle samtaler i højere grad tage udgangspunkt i legitime temaer – det man kan tale åbent og frit om. Disse samtaler er i overensstemmelse med den officielle ideologi, og udtrykker og bekræfter de eksisterende magtforhold.

Til forskel herfra vil uformelle samtaler ifølge Stacey til gengæld oftere indeholde elementer, af det Stacey betegner, som illegitime temaer eller skyggetemaer (2011). Disse temaer udtrykker en anden måde at se verden på, men som det opleves som illegitimt at tale om. Hvad der gør det til et legitimt eller et illegitimt tema, afhænger ifølge Stacey, i høj grad af den ideologi og de magtrelationer der udspiller sig i organisationen, mellem dets medlemmer. Når Stacey dog særligt betoner de illegitime temaers betydning, skyldes det, at skyggetemaer ofte udfordrer de eksisterende selvfølgeligheder og officielle holdninger, hvorfor lederen må være opmærksom på den tavse og til tider ubevidste form disse temaer ofte antager, hvilket gør dem vanskelige at få øje på. Men til forskel for andre teorier bør skyggetemaerne ifølge Stacey ikke negligeres eller bekæmpes. Tværtimod. Det handler i stedet om for lederen gennem de flydende konversationer at samle alle de forskellige temaer op og acceptere det udviklingspotentiale, der er i brydningen mellem de illegitime og legitime temaer – at bruge uenigheden til udvikling. I forhold til Staceys noget skarpe sondring mellem formelle og uformelle samtaler var det min oplevelse, at lederne som tidligere nævnt indgik i begge former for samtaler i de dage, hvor jeg fulgte dem, men jeg oplevede også, at skyggetemaer pludselig kunne stikke hovedet frem i de formelle samtaler.

Skyggetemaerne kan således føre til udvikling. Det er dog langt fra en nem opgave at indfange disse. Ikke alene på grund af den tavse og til tider ubevidste form for disse temaer, men ifølge Larsen og Holt Larsen også fordi at så snart interaktionen bevæger sig ud over de vante samtaler, vil det opleves risikofyldt, da ens identitet – arbejdsidentitet – bliver udfordret og muligheden for eksklusion vil være til stede (2013: 98 - 101). Lederen vil således komme på hårdt arbejde, når vedkommende sætter sig selv



på spil i relationen i forhold til medarbejderne og mellem medarbejderne, da relationen er grundlaget for den gensidige identifikationsproces, hvorigennem personen udvikler sin "fornuft" – opfattelse af sig selv og verden omkring vedkommende (Molin: 2003). Men hvad nu hvis lederen vælger at "*gemme sig*"; som en af uddannelseslederne udtrykte det, og ikke udforsker mulige skyggetemaer? Ifølge Stacey vil tingene i givet fald repeterer sig selv, hvilket i stedet for udvikling opretholder gamle og uløste konflikter, der kan stille sig i vejen for dialogen og samarbejdet.

Selv om interviewene med medarbejderne viser, at medarbejderne oplever, at uddannelseslederne i høj grad "*læner sig frem*" i samtaler med medarbejdere, vil arbejdet med at gøre skyggetemaer delvist legitime ifølge Larsen og Holt Larsen ikke forhindre nye i at opstå, men "*bidrage til at se bevægelsen som afgørende for de åbninger, der skabes undervejs*" (2013: 138). Selv om det gennem besøgene bestemt var mit indtryk, at begge uddannelsesledere i udgangspunktet var meget nysgerrige og involverende i forhold til medarbejderne, er det også min oplevelse, at uddannelseslederne generelt vægtede konsensusbeslutninger ret højt. Ifølge Solsø og Thorup kan en idealisering af værdier som dialog og samarbejde imidlertid lede til en begrænsning af medarbejdernes legitime ret til at være uenige (2015: 67). Interviewene med uddannelseslederne viste dog samtidig, at lederne havde fokus på denne udfordring. At kunne indtage denne ledelsesposition kalder ifølge uddannelseslederne på evnen til løbende at kunne finde den rette balance mellem "*at gå foran, bagved og ved siden af*", som en af uddannelseslederne udtrykte det. At finde den rette balance i den konkrete situation kalder igen på en høj grad af refleksivitet eller som Lüscher udtrykker det evnen til at gøre "*tvivlen til en "reflektorisk følgesvend* (2012: 162)." Mere om det senere.

Som nævnt i ovenstående er lederens evne og vilje til at sætte egne normer og ideologier i spil en meget vigtig gestus i kommunikationen med medarbejderne, som kan fremme udviklingspotentialet i organisationen. Men for mellemlederen standser opgaven ikke der. Stacey benytter begrebet kultværdi til at beskrive, hvordan især topledelsen betjener sig af generaliseringer og idealiseringer – som fx udviklingskontrakter, kvalitetsrapporter og ikke mindst i denne sammenhæng strategier. Sådanne idealiseringer og generaliseringer, eller værdier og normer om man vil, er kun artefakter, som af medarbejderne typisk kun tillægges symbolsk værdi. Det er i de lokale kommunikative processer, at de tematiske generaliseringer og idealiseringer ifølge Stacey udvikler sig, og hvortil det ifølge Stacey er (melleml)lederens opgave at bringe de normer og værdier, og andre samtaletemaer udefra, i spil med de lokale temaer. Derved opstår der mulighed for at mange forskellige konversationstemaer kan italesættes og dermed er forandring mulig.

## OM AT TAGE SINE ERFARINGER ALVORLIGT

Som tidligere nævnt mener Stacey ikke, at ledere ikke skal handle med intention eller at de skal undlade strategisk planlægning, men betoner dog at evnen til at navigere og være undersøgende og opmærksomme på det, som finder sted i øjeblikket i lokale interaktioner, er vigtigere end evnen til at planlægge og forudsige (Solsø og Thorup 2015: 150). Det bliver i den forbindelse vigtigt, at man som leder reflekterer, både individuelt og kollektivt, over de erfaringer, man gør sig gennem deltagelse i de daglige organiseringsprocesser og i særdeleshed, når man befinder sig i udfordrende situationer (Mowles 2011: 79). Stacey betegner denne praksis som "*at tage sine erfaringer seriøst*" (Solsø og Thorup 2015: 185). Med dette mener Stacey evnen til at indgå i en undersøgelse af mening og evnen til at indgå i en mere kritisk undersøgelse af forforståelser og diskurser involveret i meningssskabelse, men

også til at udforske hvordan man som leder følelsesmæssigt oplever at deltage i interaktioner, og hvordan den følelsesmæssige involvering er med til at forme ens ageren som leder (Solsø og Thorup 2015).



Gennem den øgede refleksivitet har man som leder muligheden for at styrke den praktiske dømmekraft. Og dermed blive en praktisk vis leder (March 2008 og Madsen 2013). Herved forstås en erfaringsbaseret evne hos lederen til at fornemme mere af, hvad der sker og intuitivt vide, hvad der er vigtigst ved en situation og dermed muligheden for at handle anderledes og mere reflekteret (Solsø og Thorup 2015). Det er dog ifølge Mowles ikke muligt bevidst at opgive ens defensive rutiner, ligesom de observationer (gestus), som den praktisk vise leder tilbyder på baggrund af den øgede refleksivitet, langt fra nødvendigvis fører til det resultat, man som leder håber (2011: 85-86). Det vil afhænge af den mening, som dannes gennem de gentagne interaktioner – gestus og respons – mellem lederen og andre. Efter min vurdering er narrativet om internettet et godt eksempel på, hvorledes uddannelseslederen tager sine erfaringer alvorligt, da internettet pludseligt ikke forløber planmæssigt. Som jeg håber, at de tidligere afsnit har vist, er der tale om to uddannelsesledere, der efter min oplevelse, både er meget reflekterede og refleksive. Men især interviewene viser også, at begge uddannelsesledere oplever, at der er forholdsvis begrænset støtte at hente hos deres respektive chefer til disse processer. Som den ene af uddannelseslederne udtrykte: *“Jeg oplever da helt sikkert, at min chef er venlig og imødekommende, men den hjælp, som jeg kan hente, er primært i forhold til den mere administrative side af lederjobbet – og ikke i forhold til min udvikling som leder.”* Generelt var det min oplevelse, at begge uddannelsesledere – dog af forskellige årsager – havde svært ved at søge ledelse. Hertil kom, at de begge oplevede, at møder i de ledelsesgrupper, som de indgik i, sjældent åbnede mulighed for at dele erfaringer i forhold til at være leder i VIA.

En forklaring på dette kan være, at den dominerende fortælling om effektivitet i ledelsesparadigmet ofte stikker en kæp i hjulet i forhold til en øget refleksivitet, da der for mange ledere er lighedstegn mellem effektivitet og handlekraft. Man er effektiv, når man træffer beslutninger, handler og skaber fremdrift. Dette er i mange sammenhænge rigtigt, men det modsatte kan også være tilfældet. Man kan have så travlt, at man ikke får stillet sig selv og sine kolleger eller medarbejdere de centrale spørgsmål, som komplekse udfordringer rejser. Tvivl og usikkerhed kan på den måde være enorme ressourcer, hvis der kan skabes en hjælpsom ramme for refleksion, som kan blive afsættet for at finde nye veje frem. Hertil kommer, at mange af de formelle samtaler – og især dem om strategi – ifølge Shaw og Mowles er underlagt et produktionskrav og trods frustrationen med sådanne møder, bliver svaret ofte endnu mere

proces- og mødestyring (2002 og 2011). Den dominerende fortælling om effektivitet i ledelsesparadigmet kan således gøre det svært at bryde med mønsteret, og tage erfaringer alvorligt.

## DEN PRAKSIS VISE LEDER

Formålet med dette kapitel er at samle op på de foregående analyser og nærme mig svar på spørgsmålene, som artiklen tager udgangspunkt i. Men før det følger i nedenstående et par overvejelser og eftertanker, som opstod i dialogen med en af mine medstuderende i forbindelse med, at vi gav feedback til hinanden på vores afhandlinger.

## ER DET SUPERHELTE, SOM DU HAR FULGT?

Sådan cirka lød spørgsmålet fra en medstuderende, da hun havde læst en foreløbig udgave af afhandlingen og hun fortsatte: *"For hvad er problemet? De kan jo godt lave strategisk ledelse i hverdagen!"* Før jeg fik mulighed for at svare, satte hun næste stød ind: *"Du skriver jo i indledningen, at de mange forskellige ledelsesaktiviteter i løbet af hverdagen godt kan føre til strategisk ledelse"* og gentog så: *"Hvad er problemet?"* Denne feedback satte følgende tanker i gang hos mig. Det, som især motiverede mig til at skrive afhandlingen, var en oplevelse af, hvordan komplicerede styringstiltag kan være medvirkende til at transformere uddannelsesinstitutioner som komplekse systemer til skrøbelige systemer. Herunder styringstiltag, som kommer både udefra og indefra.

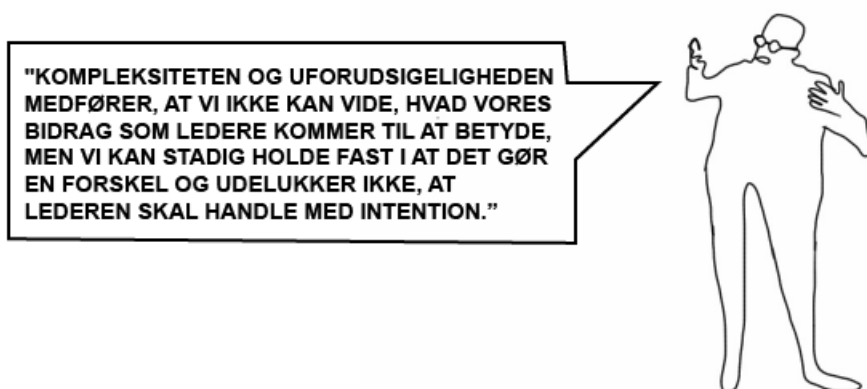
Og ja, så jeg blev indigneret, da jeg fulgte den retorik, der blev anvendt i forhold til uddannelseslederne i forbindelse med OK 13, hvor uddannelsesledere som tidligere nævnt blev kategoriseret som bl.a. "regnearksforvaltere." Og ikke mindst da den foreslåede "behandling" var at styrke deres kompetencer som målrationelle strateger. Det var min oplevelse efter flere år i VIA, at jeg havde stødt på uddannelsesledere, der på mange måde mestrede den svære disciplin at lave strategisk hverdagsledelse, og der derfor kunne være behov for at nuancere billedet. Det er også rigtigt, at jeg i min udvælgelse af uddannelsesledere til casene, som tidligere beskrevet, har valgt ledere, som jeg på baggrund af tidligere samarbejdsrelationer havde oplevet som særligt reflektive i deres tilgang til ledelse, og som også blev anerkendt for dette af deres medarbejdere. Så udgangspunktet var, at de to uddannelsesledere ville kunne udgøre paradigmatisk cases. Men disse observationer var jo gjort på afstand, og der var stadig den mulighed, at det i praksis ville vise sig anderledes i min shadowing af dem.

Og for så at svare på spørgsmålet i overskriften, så oplevede jeg, at de to uddannelsesledere i samspil og interaktion med deres medarbejdere, studerende, aftagere mv. i deres hverdagsledelse i vid udstrækning lykkedes med at sætte retning for udvikling af uddannelsen. Men som det forhåbentlig fremgår af afhandlingen, er det ikke noget, som de kommer let til. De bliver som andre ramt bl.a. følelsesmæssigt af pludselige ændringer, magtspil, forhandlinger osv., ligesom de også tager del i sådanne. Hertil kommer, at jeg som nævnt i opgaven har valgt at rette forstørrelsesglasset mod et udsnit af jobbet som uddannelsesleder – nemlig hvordan de i et virkningsfuldt samarbejde med medarbejderne sætter retning for udviklingen. Men på trods af dette har en ikke uvæsentlig del af de samtaler, som jeg har haft med uddannelseslederne i forbindelse med besøgene, handlet om andre udfordringer, som lederne er optaget af, som fx samarbejdet med ledelseskolleger på samme ledelsesniveau, hvordan man som leder søger ledelse hos sin chef osv. En fælles udfordring, der i den forbindelse fyldte forholdsvis meget, var en oplevelse af, at flere undervisere ikke længere kan

genkende sig selv i de officielle fortællinger på overordnet plan og også oplever, at de ikke længere bliver anerkendt i disse fortællinger for det, som de selv anser for vigtigt. Hvilket sætter uddannelseslederne på hårdt arbejde i forhold til identitets- og menings-skabelse, og et stykke henad vejen også udfordrer ledernes håndtering af egen rolle. Så superhelte? Nej! Men ledere på hårdt relationelt arbejde? Ja.

## DET STRATEGISKE POTENTIALE I HVERDAGEN

Kompleksiteten og uforudsigeligheden medfører, at vi ikke kan vide, hvad vores bidrag som ledere kommer til at betyde, men vi kan stadig holde fast i at det gør en forskel og udelukker ikke, at lederen skal handle med intention. Begge uddannelsesledere, som jeg fulgte havde en intention med deres ledelse og for uddannelsen. En intention som i høj grad udsprang af dialoger med omverden, men også gældende studieordninger. Udover at uddanne og danne studerende, der både kan indgå i og medvirke til at udvikle de respektive professioner, handler ledelse af uddannelse i høj grad om at skabe undervisning, organisering og tænkning, der ikke binder på fortidens idealer og betingelser, men som fortsat kan udvikles og forandres i takt med ændringer i og omkring uddannelserne.



I artiklen har jeg haft et særligt fokus på, hvorledes uddannelseslederne i hverdagen arbejder med at udfolde den ønskede retning i et virkningsfuldt samspil med medarbejderne. Men det betyder ikke, at uddannelseslederne ikke også anvender seminarer, pædagogiske dage mv. til at iscenesætte andre samtaler om den strategiske retning for uddannelsen end dem der udspiller sig hverdagen. Som det dog fremgår, er hverdagssamtalerne et væsentligt element, når lederne i en travl og hektisk hverdag arbejder strategisk og griber de øjeblikke og begivenheder, som enten mere eller mindre pludseligt åbner sig for dem eller som de har været med til at iscenesætte. Hverdagssamtalerne er ikke "ensrettede", men rummer både mulighed for, at uddannelseslederen kan få afprøvet og udforsket egne og medarbejderne antagelser, tanker og ideer - og omvendt. En form for gensidig menings- og identitetsdannelse. Ud af disse interaktioner træder strategien frem som mønstre i den lokale kontekst i form af det fælles tredje. Ikke som en permanent skikkelse, men som noget der løbende formes og genforhandles. Det kalder på en nysgerrig, reflektiv og nærværende leder, der prioriterer tilstedeværelse, og som også leder efter potentialerne i skyggetemaerne. Det kalder også på en uddannelsesleder, der er i stand til at tage sine egne erfaringer alvorligt for at kunne være til stede i nuet.

Madsen konkluderer i sin undersøgelse af ledelse i folkeskolen således:

*"Den praktisk vise leder er ikke prakticist, men er engageret i praksis og i løbende at reflektere denne praksis. Hun er i stand til at 'muddle with a purpose' (Mintzberg, 2011, s. 208). Den praktisk vise leder tør forfølge visioner og værdier – men også revidere dem, hvis der er gode grunde til det."* (Madsen 2013: 37)

Helth udbygger denne pointe ved at understrege, at ledere ved at respondere på det, der sker her og nu, kan medvirke til at skabe et levende liv i organisationen, som opleves som intens og fuld af energi, fordi det frigør potentialer (Helth, 2014, s 49 – 66). En samlet betegnelse for dette kunne være reflektivt og responderende lederskab, hvor lederen er til stede med sin handling og sin refleksion på samme tid. Disse betragtninger synes jeg på mange måder godt opsamler og perspektiverer ovenstående fund, som jeg har gjort i forbindelse med afhandlingen. I det følgende vil jeg afslutningsvis udforske, hvilke organisatoriske betingelser, der kan være med til at understøtte denne form for ledelse.

## OG HVA' SÅ STRATEGICHEF?

*"Process theorists still have a tendency to argue for the importance of context, agency and history in strategy development, but then produce familiar grids and frameworks for formulating strategy."* (Mowles 2011: 179). Denne kritik fra Mowles af, at den større forståelse i forskningen af strategiarbejde for, at det er nødvendigt at kigge på organisationers indre liv og betragte strategiprocesser som sociale konstruktioner med involvering, diskussioner mv., ikke har sat sig mærkbare spor i praksis, satte tanker i gang hos mig.[3] For kunne kritikken i virkeligheden ikke også rettes mod det strategikoncept, som jeg som strategichef i VIA stod i spidsen for udviklingen af? Et koncept som ganske vist forsøger at bryde med det rationelle og planlægningsorienterede paradigme, men som måske blot forsøger at installere andre idealer og værktøjer, der er ligeså uforenelige med hverdagsledelse? Jeg vil derfor afslutningsvis forsøge mig med måske lidt mere radikale bud, som i højere grad tager udfordringen fra Mowles op og tager udgangspunkt i organisationer forstået som en mere eller mindre løs kobling af autonome læringsrum og praksisfællesskaber.

### *Forslag 1: Udarbejd et organisatorisk curriculum... og drop strategien*

Ifølge Garvey og Williamson er *"knowledge productive"* organisationer kendetegnet ved, at de investerer i medarbejdernes muligheder for, evner til og motivation til at lære noget, som ingen vidste på forhånd, heller ikke ledelsen (2002). Det er ikke delingen af viden, men den fælles refleksion over det, man deler, der er produktivt og kreativt. Med et organisatorisk curriculum (corporate curriculum) fastlægges ønsket om at vide noget mere, om hvad det er vigtigt at vide noget om, og hvordan man kommer til at vide noget. Et organisatorisk curriculum indeholder ikke en definition af konkrete læringsmål og outcome på forhånd, fordi det indskrænker det, man får chancen for at lære og indse, til det, som andre allerede ved i forvejen. Det organisatoriske curriculum skal bidrage til at opbygge et *"rich landscape"* ved at skabe rammer, gode udgangspunkter og konstruktive processer, der giver chancer for at se noget nyt og vide noget mere. Ledelsesopgaven i *"knowledge productive"* organisationer består i, at opmuntre ansatte til at tænke selv (ikke tænke for dem; ikke straffe dem for at tænke noget nyt og anderledes), at skabe åbenhed og muligheder for at gøre noget nyt (ikke betragte det nye som afvigelser fra planerne, forventningerne eller procedurerne) og at behandle medarbejderne som mål i sig selv – som det, der skal respekteres og udvikles (når medarbejderne udvikler sig, udvikler organisationen sig).

*Forslag 2: Eksperimenter med ledelses- og organisationsudvikling lokalt ... og forlad illusionen og at have styr på organisationen*

"Hvis du skulle starte fra nul, og blev bedt om at designe en uddannelsesinstitution, hvordan ville den så se ud?" Sådan lød spørgsmålet fra en ekstern proceskonsulent til mig for en del år siden under en pause i en proces, hvor silostrukturen i VIA havde givet os et benspænd i processen. Spørgsmålet har siden da rumlet i hovedet på mig, og hvis ledelse af uddannelse fremadrettet handler om at skabe undervisning, organisering og tænkning, der ikke binder på fortidens idealer og betingelser, men som fortsat kan udvikles og forandres i takt med ændringer i og omkring uddannelserne, så er spørgsmålet måske blevet endnu mere aktuelt. Ikke mindst hvis man tager de noget dystre økonomiske udsigter med i betragtning. Ledelses- og organisationsudvikling er ifølge Molin imidlertid ofte blevet til spørgsmål om "at klæde ledelse på" og implementere hensigtsmæssige organisatoriske løsninger – ikke sjældent i form af omstruktureringer (2003). Men ledelsesudvikling lader sig ikke håndtere som selvstændiggjorte aktiviteter, hvor ledere lærer noget om at lede, da den daglige opgavevaretagelse, arbejdsdelingen og koordinationen skaber sine egne lokale betingelser for udvikling. Ledelses- og organisationsudvikling bør derfor handle om gennem lokale eksperimenter at organisere lommer i organisationen og herved skabe mulighedsrum, hvor ledelsesprocesser og organiseringsformer gensidigt kan inspirere hinanden til opgivelsen af ambitionen om at have styr på det (Molin, 2003).

*Forslag 3: Vend organisationen på hovedet ... og gentænk strategi-, HR- og kommunikationsafdelinger mv.*

I forlængelse af de to første forslag er dette forslag måske mindre overraskende. Med NPM fulgte ifølge Knudsen ikke blot styrings- og ledelsesværktøjer, som er hentet fra og inspireret kraftigt af den private sektor, men også måder at indrette uddannelsesinstitutioner på. Det betød, at der blev ansat nye leder- og medarbejdergrupper i forhold til strategiske satsninger – fx indenfor HR, kommunikation, markedsføring, kvalitet osv. (2004). Selv om det også medførte en vis professionalisering på disse områder, har det også gennem en 'silosering' medført et projektvælde og et manglende helhedsperspektiv på institutionens udvikling samt ikke mindst dekobling mellem det, som Knudsen betegner som det talende lag (de personer, som formulerer overordnede ideer og politikker) og det handlende lag (de personer der er optaget af kerneopgaverne). Et forslag kunne derfor være at nedlægge HR-, kommunikations- og kvalitetsafdelinger mv. og i stedet danne et organisatorisk Learning Hub som en in-house platform for innovation. Opgaverne vil være gennem et netværk til og samskabelse med andre udviklingsmiljøer i og uden for organisationen at koble og styrke de organisatoriske rum for lokale eksperimenter med fokus på samfundets behov.

## LITTERATUR

Barrett, Frank J. (2012): *Yes to the Mess: Surprising Leadership Lessons from Jazz*. Boston: Harvard Business Review Press

Czarniawska, Barbara (2001): *Is it possible to be a constructionist consultant?* i Management Learning, 2001, vol. 32 (2), s. 253-266

DEA (2013): *Fra timetælli til ledelsestomrum*. København: DAMVAD

- Flyvbjerg, Bent (2004): *"Five misunderstandings about case-study research"* i Clive Seale m.fl. (red.): *Qualitative Research Practice*. London and Thousand Oaks: Sage, s. 420-434
- Garvey, Bob & Bill Williamson (2002): *Beyond Knowledge Management. Dialogue, creativity and the corporate curriculum*. Essex: Financial Times/Prentice Hall - Pearson Education Limited
- Halkier, Bente (2002): *Fokusgrupper*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur og Roskilde Universitetsforlag
- Hammer, Sverri & James Høpner (2014): *Meningsskabelse, organisering og ledelse. En introduktion til Weicks univers*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Helth, Poula (2014): *"Ledelse i den relationsskabte organisation"* i Poula Helth (red.): *Lederskabelse. Det personlige lederskab*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, s. 49-66
- Hopkins, David (2001): *School Improvement for Real*. Oxon: RoutledgeFalmer
- Juelskjær, Malou m.fl. (2011): *"Vi holder af hverdagen – ledelse som et tværfagligt, flygtigt og magtfuldt fænomen"* i Malou Juelskjær m.fl. (red.): *Ledelse af uddannelsesinstitutioner – at lede det potentielle*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, s. 13-26
- Kirkeby, Ole Fogh (2014): *Begivenhedsledelse og handlekraft*. København: Akademisk Forlag,
- Knudsen, Hans Jørgen (2004): *De seneste 20 års reformer i erhvervsuddannelserne – fra reformer til kontinuerlig forandring*, Tidsskrift for Arbejdsliv, 6. årgang, nr. 4, s. 91 - 103
- Kreiner, Kristian og Jan Mouritsen (2005): *"The Analytical Interview – Relevance beyond Reflexivity"* i Tengblad, S., Solli, R. og Czarniawska (red.) *The Art of Science*. Malmø: Liber & Copenhagen Business School Press
- Kvale, Steiner (1997): *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag
- Larsen, Henry & Henrik Holt Larsen (2013): *Mening i forandring. Komplekse interaktioner i arbejdslivet*. København: Jurist og Økonomforbundets Forlag
- Lüscher, Lotte S. (2012): *Ledelse gennem paradokset – om ledelsesmæssig handlekraft i organisatorisk kompleksitet*. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Madsen, Marianne Nykjær (2013): *Når skoleledelse gør en forskel – en praktisk og strategisk ledelsespraksis*. Aarhus: VIA University College
- Majgaard, Klaus (2007/2008): *"Livet efter NPM. Ledelse på kerneforretningens vilkår"* i Økonomistyring & Informatik, 23. årgang, nr. 5, s. 479 – 505
- March, James G. (2008): *Fornuft og forandring – ledelse i en verden beriget med uklarhed*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur
- March, James G. & Thierry Weil (2005): *On Leadership*. Malden: Blackwell Publishing
- Mintzberg, Henry (2009): *Managing*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers
- Moderniseringsstyrelsen (2015): *God arbejdsgiveradfærd*, s. 1-9 ([www.modst.dk](http://www.modst.dk))
- Molin, Jan (2003): *Organisation og ledelse i et udviklingsperspektiv*, artikel publiceret i Leading Capacity, s. 1-15
- Mowles, Chris (2011): *Rethinking Management. Radical Insights from the Complexity Sciences*. Surrey: Gower Publishing Limited
- Rasmussen, Søren Barlebo (2014): *Potentialeledelse – om strategisk ledelse i fagprofessionelle organisationer*. København: Barlebo Forlag

- Ratner, Helene (2011): "Skolelederen gennem ild og vand – når strategi og brandslukning mødes" i Malou Juelskjær m.fl. (red.) *Ledelse af uddannelsesinstitutioner – at lede det potentielle*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, s. 27-52
- Shaw, Patricia (2002): *Changing Conversations in Organizations*. Abingdon: Routledge
- Solsø, Karina & Pernille Thorup (2015): *Ledelse i kompleksitet. En introduktion til Ralph Staceys teori om organisation og ledelse*. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Stacey, Ralph (2011): *Strategic Management and Organisational Dynamics. The Challenge of Complexity*. London: Prentice Hall. Financial Times
- Stacey, Ralph (2015): *Myten om den moderne leder* i *Ledelseidag.dk*, nr. 1, december/januar, s. 1 – 5

---

[1] Blandt andet sagt i forbindelse med debriefingsmøde på AOM 2015. En lignende udtalelse kan findes her: <http://cbsobserver.dk/vi-er-blevet-gode-til-budgettere>.

[2] Metodetriangulering inden for det realistiske paradigme har typisk til formål at opnå sikker viden og komme tættere på "sandheden", og på den måde reducere kompleksiteten.

[3] En lignende kritik fremsættes også af Shaw i hendes kritik af de kybernetisk inspirerede tilgange til proceskonsultation og de heraf afledte produktionskrav til samtaler i organisationer (2002: 8 – 10).