

Refleksionsteori for ledelse

- et funktionelt bidrag til ledelses iagttagelse af sig selv

Publiceret: 5. maj 2026

Af: Frode Boye Andersen

Abstract

Denne artikel tager afsæt i iagttagelser af, at ledere ofte oplever udfordringer med at lede en organisatorisk intention til gennemslag i den organisatoriske praksis, og af, at der i sammenhængen ofte er tavse forbindelser mellem en praktiseret ledelse og dens handlingsgrundlag og, tilsvarende, uklare forbindelser mellem ledelseshandlinger og deres organisatoriske effekt.

Artiklen argumenterer analytisk for, at ledelse må grunde sig på en 'refleksionsteori', der konstrueres bevidst og aktivt ud fra teoriforestillinger, som giver forklaringskraft til forståelse af organisatorisk praksis og muligheder for at handle i denne praksis.

Gennem artiklen udfoldes refleksionsteori i en caseanalyse som et praksisbegreb og som en dynamisk mosaik, der kan trække på klassisk organisationsteoretiske elementer som fx '*sensemaking*', men også frugtbart på tilliggende teoribygninger. Det er således artiklens hovedpointe, at ledelse kan styrke sin handlekapacitet gennem en eksplicit refleksionsteori, og i artiklen operationaliseres dette konkret gennem triangelen 'hvorfor, hvad og hvordan'.

Artiklen kan give ledere anledning til at kvalificere egen refleksionsteori og tilskynder lederuddannelser til indholdsmæssigt at opprioritere de studerendes udvikling af eksplicit refleksionsteori.

Indledning

Hvordan bliver ledelse ledende? Og hvilken tænkning om ledelse læner ledelse sig op ad for at blive ledende?

Det er karakteristisk for mange af de ledere, jeg møder på diplomuddannelse i ledelse, at de cases og problemstillinger, de bringer frem, handler om strategiske bevægelser i organisationen, som kun

overfladisk får krogen i medarbejderne, og om udviklingstiltag, der ikke lykkes med for alvor at blive til gennemslag i den organisatoriske praksis.

Og senest, tilsvarende, blandt de ledere, som deltog i et forskningsprojekt om at 'lede på mening': Hvad enten ledernes fokus var at lede på den allerede skabte mening eller at lede i retning mod en tilstræbt, ændret '*sensemaking*', syntes der at være en gedigen udfordring i at forbinde medarbejdernes meningsspor med den organisatoriske forståelsesramme (Andersen & Grønnebæk 2025).

Afsættet for denne artikel er nogle forbundne iagttagelser af ledelsers selvformulerede udfordringer med at omsætte de organisatoriske intentioner til faktisk organisatorisk praksis blandt medarbejderne og samtidige udfordringer med at trække et tilstrækkeligt hjælpsomt tilskud fra organisationsteorien - eller fra lederuddannelse – når det kommer til ledelseshandlinger i konkret praksis. Vi kan forstå disse udfordringer som knyttet til en ledelsesambition om en stærkere kobling mellem ledelses handlinger og disses organisatoriske effekt.

Anledningen til artiklens analyse er således, for det første, iagttagelsen af, at det beskrevne udfordringsfelt er udbredt, men også påtrængende og komplekst og derfor langt fra ligetil at forløse for selv ganske kapable ledelser.

For det andet ankrer artiklen op i en iagttagelse af, at ledere, der tilsyneladende er vant med at stå stærkt i den praktiske ledelse i organisationen, øjensynligt ikke er lige så tydelige for sig selv eller eksplicitte i deres beskrivelser af, hvad de begrebsligt står på, pejler efter eller har af forestillinger om, hvordan ledelse kan blive en forløsende faktor. Hvad lægger ledelse selv til grund for sine handlinger, og hvordan forstår ledelse egne handlinger i samspillet med andres handlinger i de organisatoriske processer?

Dette handler om lederes forestillinger om ledelses funktionsmåde i organisationen: Hvilke begrundede forventninger har ledere til, at ledelses egne handlinger vil udløse handlinger og konsekvens hos medarbejderne og i organisationen – og på hvilken måde?



“HILKE BEGRUNDEDE FORVENTNINGER HAR LEDERE TIL, AT LEDELSES EGNE HANDLINGER VIL UDLØSE HANDLINGER OG KONSEKVENSS HOS MEDARBEJDERNE OG I ORGANISATIONEN – OG PÅ HVILKEN MÅDE?”

Og for det tredje trækker artiklen i sit afsæt en syntese mellem de to iagttagelser: antagelsen om, at en mere aktivt udfoldet begrebsætning vil kunne tilføre betydningsfuld ledelseskraft til udfordringsfeltet mellem den organisatoriske opgaveløsning og dens aktører.

På denne baggrund samler artiklen sig om sit undersøgelsesspørgsmål:

Hvordan kan ledelse forstå sin funktionsmåde i en organisatorisk kompleksitet, og hvordan kan ledelse styrke sin kapacitet til at handle gennem en kvalificering af sin tænkning om ledelse?

Undersøgelsesspørgsmålet giver anledning til en begrebsudviklende artikel, hvor vi gennem en case (Flyvbjerg, 2020) fra det nævnte forskningsprojekt om 'ledelse på mening' empirisk ser, hvordan relevant teori også kan have sine begrænsninger som grundlag for ledelseshandlinger i praksis. Vi ser, hvordan casen kalder på en videre kvalificering af ledelsestænkningen for at frembringe kapacitet til at kunne handle hensigtsmæssigt.

Vi forfølger i artiklen undersøgelsesspørgsmålet ved dels analytisk at samle noget af svaret i begrebet om en 'refleksionsteori for ledelse', dels gennem en analytisk argumentation ud fra casen at anskueliggøre, hvordan også bidrag fra tilliggende teorifelter kan indgå som relevante elementer i en refleksionsteori for ledelse. Det er på denne måde artiklens centrale pointe, at ledelse kan styrke sin handlekapacitet gennem en eksplicit refleksionsteori, og i artiklen operationaliseres dette konkret gennem en triangel af 'hvorfor, hvad og hvordan'.

Artiklen udfolder begrebet refleksionsteori nedenfor, men vi kan indledningsvist beskrive 'refleksionsteorier for ledelse' som bevidste begrebsforestillinger, gennem hvilke ledere forstår deres organisatoriske praksis og deres funktionsmåde som ledelse i denne praksis.

Hvad er der på færde for ledelse mellem årsag og virkning?

Hvad handler undersøgelsesspørgsmålet egentlig om? Vi kan med fordel trække det skarpere op og se, at første del af undersøgelsesspørgsmålet handler om, hvordan ledere med deres ledelse kan øge sandsynligheden for at blive årsag til en virkning, hvordan ledes ledelse kan blive gjort til præmis for de handlinger, der udgør den organisatoriske praksis? Klassisk forstås ledelse synonymt med dét, ledere gør – men det er ikke alt det, ledere gør, der også bliver ledende.

Indbygget i denne skarpstilling ligger en forståelse af, at der er megen anden ledelse og i det hele taget forekommer meget mere ledelse i organisationen, end vi kan tilskrive de formelle ledere (Wadel, 1997; 2008; Andersen, 2014). Vi forstår med systemteorien ledelse som en organisatorisk funktion (Luhmann, 2000a), hvor ledelse som fænomen er dét, der influerer ledende på den organisatoriske praksis.

Den formelle, organisatoriske ledelse er derfor altid i et konkurrenceforhold med alt det andet, der fungerer ledende, og vil ofte – i snæver forstand – ikke lykkes med at vinde ledelse. Den formelle ledelse kan altså nok forårsage virkninger, men kan ikke i en organisatorisk kompleksitet påregne at blive årsag til en forudbestemt virkning.

Vi kan således beskrive, at noget af dét, der tilbagevendende har det med ikke at lykkes i en organisatorisk ledelsespraksis, er for den formelle ledelse, ledelsessystemet, at blive årsag til en bestemt, ønsket virkning i organisationssystemet. Ledelse handler med henblik på at blive ledende, men det er sjældent muligt at føre den forekommende organisatoriske praksis tilbage til en ledeshandling. Vi kan forstå dette som en basal forlegenhed for ledelse. I traditionel forstand.

“LEDELSE HANDLER MED HENBLIK PÅ AT BLIVE LEDENDE, MEN DET ER SJÆLDENT MULIGT AT FØRE DEN FOREKOMMENDE ORGANISATORISKE PRAKSIS TILBAGE TIL EN LEDELSEHANDLING.”



Undersøgelsesspørgsmålets anden del handler om ledelses måde at tænke på – i forhold til ledelse, organisatoriske processer, relevante sagforhold, relationelle mellemværender, årsag og virkning mv.: Hvilke forestillinger om praksis handler ledelse på?

Hvis rækkevidden af ledelse og effekten af ledelsesadfærd, således som vi så det ovenfor, ofte ikke lader sig spore som konsekvens i den organisatoriske opgaveløsning, så kunne det have relevans at overveje, om ledelses afsæt for at lede består af forestillinger, der ikke er adækvate med organisationssystemers funktionsmåde? At dét, ledelse ser for sig og handler på, ikke er tilstrækkeligt dækkende for den måde, de organisatoriske processer faktisk forgår på?

Et af de tunge nedslag i systemers funktionsmåde er forståelsen af systemer som autopoietiske (Moe, 2014; Luhmann, 2000b), der danner sig selv, ved sig selv. Systemteorien repræsenterer en afgørende distinktion: Er det muligt, eller er det netop ikke muligt at lede udefra og ind i et socialt system som en organisation? Den radikale konsekvens af autopoiesis som optik er, at vi må forstå selv ledelse som en systemintern ydelse, og vi kan da da bedre forklare beskrivelsen af ledelses basale forlegenhed ovenfor: ledelsessystemet bliver kun ledende ved at forbinde sig til organisationssystemets autopoiesis - ved at vinde tilkobling fra dét, som fungerer ledende i organisationssystemet (Andersen, 2014).

Vi forstår nedenfor ophængen for en ledelses måde at tænke på som 'refleksionsteori', og vi har her med autopoiesis som optik allerede fået et tilskud til en refleksionsteori for ledelse, et tilskud, der kan forklare den ofte oplevede forskel mellem ledelses input og det ledelsesudsatte systems output.

Hvad er en refleksionsteori?

Med anden del af undersøgelsesspørgsmålet rettede vi opmærksomhed mod, hvordan vi kan forstå de praksisforestillinger, en ledelse lægger til grund for sine handlinger?

Svar kunne pege i mange retninger, men i artiklen vil vi forstå spørgsmålet i billedet af *refleksionsteori* (Hagen, 2006; Luhmann, 2000b). Vi bliver i det videre i en systemteoretisk forståelsesramme, hvor både ledelse og organisation kan begribes som 'systemer'. Den basale operation i disse autopoietiske systemer er iagttagelse. Systemer iagttager sig selv og deres omverden, og både omverden og systemet selv kommer alene til stede for systemet gennem systeminterne processer, hvor systemet iagttager gennem egne distinktioner eller optikker: "For at

kunne iakttas selv utvikler systemet en modell av systemet, for systemet, i systemet.” (Hagen 2006, s.185). Det er denne modellering som er refleksionsteoriens ’teori’ om praksis.

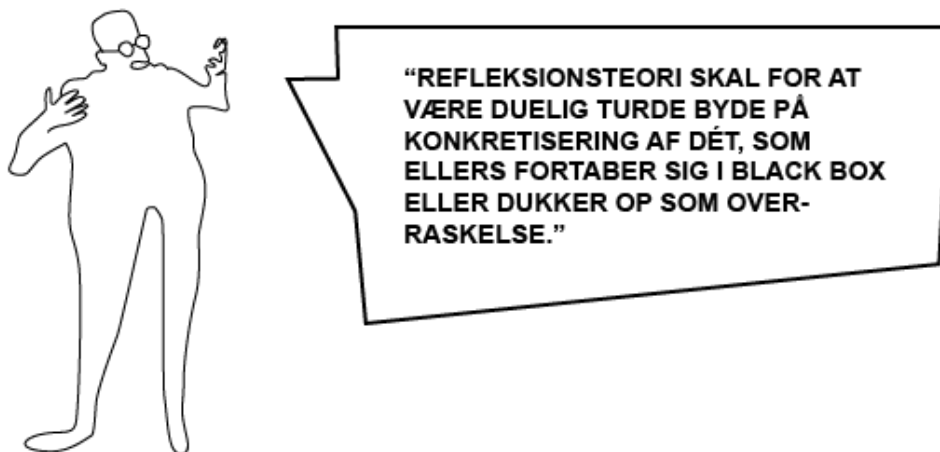
Vi kender samme slags modellering i mere tavse registre som mentale skemata og som ’teorier’ i begrebet om handlingsteori (Argyris & Schön, 1996). De to hovedkomponenter i handlingsteori er den (typisk normativt prægede) ’fremsatte teori’ og den (i deskriptiv forstand) forekommende eller anvendte ’brugsteori’. Brugsteori, *theory in use*, er den tavse algoritme under vores valg, handlinger, adfærd og præferencer, og man kan derfor argumentere overbevisende for, at en bestræbelse på ændringer i en organisatorisk praksis må indregne ændringer i de aktuelt virksomme og dermed reelt praksisledende ’teorier’ (Robinson, 2018). Handlingsteorier og særligt *theory in use* er dermed en fin begrebsliggørelse af, hvordan der i faktisk organisatorisk praksis handles på egne, oftest udtalte grundlæggende antagelser (jf. Schein, 2017) – og vi kunne tilføje: autopoietisk og dermed systeminternt, snarere end i kausal forlængelse af ledelseshandlinger.

Man kan forstå refleksionsteori som den bevidste, refleksive pendant til *theory in use*. Refleksionsteoriens ’teori’ er selvbeskrivelser og fremstillinger af sammenhænge, som systemer forstår sig selv og deres omverden med. På et refleksivt niveau. ”*En god teori sier hvordan verden er skrudd sammen. En god praktisk teori sier også hvordan en aktør kan gripe inn i verden og ændre den på en kontrollert måte. Refleksjonsteori er teori i denne praksisvejledende betydningen. En refleksjonsteori er teori som gjør systemet tilgjengelig for seg selv, og styrker systemets evne til å reflektere over seg selv og til å regulere sine basisoperationer.*” (Hagen, 2006, s. 178).

Vi kan foreløbigt se refleksionsteori for ledelse som en aktiv forståelsesramme, ledelse lægger til grund for sine iagttagelser af ledelse og organisation og af det processuelle samspil mellem disse to i deres kontekst. Refleksionsteori for ledelse er teori, forestillinger, hvorigennem ledelse iagttager sig selv som ledelse og reflekterer tilkøbningsmulighederne mellem ledelses- og organisationssystemet.[\[1\]](#)

Alle ledelser har virksomme handlingsteorier, men har ikke nødvendigvis en tilstrækkeligt duelig refleksionsteori og risikerer derfor, at handlingsteoriene tager over, eller at hullerne i refleksionsteorien skaber en tilstand af black box mellem ledelses input og et organisatorisk output. Refleksionsteori skal for at være duelig turde byde på konkretisering af dét, som ellers fortaber sig i black box eller dukker op som overraskelse. Refleksionsteori sætter forskelle mellem input og output ved at ... ”*identifisere den generative mekanismen som systemet reproducerer seg gjennom, på en*

måte som gjør det mulig for systemet å gripe inn i prosessen.” (Hagen, 2006, s. 187f) En refleksionsteori bliver med andre ord en forståelsesramme med praktisk fylde, en *mapping*, et landskab med aktive forestillinger om, hvordan man kan gebærde sig hensigtsmæssigt i de organisatoriske processer, som landskabet rummer.



Hvad kan være en relevant refleksionsteori for ledelse?

I forlængelse af det nævnte forskningsprojekt og de deltagende lederes ambition om at 'lede på mening' kan man spørge, om det weickske perspektiv på *sensemaking* (Weick, 1995) således kunne være eksempel på en refleksionsteori for ledelse?

I den følgende case fra projektet beskriver en af lederne, hvordan han som afdelingsleder på en skole indgår i det erklærede kommunale projekt om at skabe gode læringsmiljøer for alle børn. Sigtet med projektet er at mindske segregeringsgraden og således beholde de børn i almenskolen, der førhen blev visiteret videre til specialtilbud. I praksis betyder dette, at der i klasserne er flere elever, som tidligere blev visiteret væk, og at der i almindelige klasser vil være flere elever med diagnoser som autisme, ADHD og angst eller børn med begrænsede kognitive ressourcer. Dét er en udvikling, der udfordrer medarbejderne – og udfordrer ledelsen på rammesætningen og meningskabelsen undervejs.

Afdelingslederen reflekterer i et notat sit meningsarbejde i nogle af dets mange dimensioner: "*Vi taler om kompleksiteten i at imødekomme mange forskellige elevers behov, læringsforudsætninger og faglige evner. Vi taler om, hvordan man kan differentiere inden for den stigende diversitet, der kommer i normalklasserne. Vi taler om barnet/børnenes tarv og rimeligheden i de kompromisser, man må lave, for at alle er med. (...) Hvordan kan jeg som leder få medarbejderne til at knytte an til*

organisationens vision, så de hæver sig over deres egen praksis, hvor det er svært at rumme [elevnavn]? Hvordan kan det give mening for medarbejderne at være tro mod deres organisation (det kommunale skolevæsen), når de fortæller, at de oplever, at børnene lider under, at alle skal med – både de få og de mange (dem med diagnoserne og resten)?”

Nogle af medarbejderne i afdelingen fortæller om meget store faglige fradrag i undervisningen, fordi tre inkluderede børn kommer til at sætte dagsordenen for, hvad man kan lave med hele klassen, og om hvordan 'forudsigelighed og struktur' af hensyn til de få kommer til at blokere for det spontane og dermed billedligt for muligheden for at ... "komme løbende ind mandag morgen med klovnenæser på og råbe 'Cirkustema' " ...

Afdelingslederen overvejer i sammenhængen, hvad der er handlingsteori hos den medarbejder, der oplever sig fagligt stækket; hvilken faglig forståelse og hvilke værdier er aktive – og hvordan kan medarbejderens faglige engagement ledes ind i den organisatoriske dagsorden? Og overvejer tilsvarende, om ikke de fleste børn trives med en forudsigelighed – så hvordan kan man 'i et meningsperspektiv' drøfte kvaliteten i det spontane ud fra *elevs* behov?

Vi ser med denne case ind i en skolekontekst, men vi ser også ledelsesudfordringer i en organisatorisk praksis, som vil være genkendelige for mange: Hvordan får man medarbejderne koblet med det organisatoriske projekt? Hvordan får man afvejet de multiple meningshensyn og målestokke for praksis, som indgår i den ændrede opgaveløsning? Hvad skal der til for at mindske meningsgab mellem intention og faktisk praksis?

Dermed kommer vi tilbage til indkredsningen af indholdet i en refleksionsteori og til det indledende spørgsmål i afsnittet: Kunne perspektivet på *sensemaking* hos Weick gøre fyldest som refleksionsteori? Jo, nok, men ikke tilstrækkeligt til at stå selv. *Sensemaking* kan indgå i, men ikke umiddelbart udgøre en refleksionsteori, der er fuldt funktionsduelig. Perspektivet på *sensemaking* tilbyder en stærk begrebslig, men også relativt abstrakt *mapping* og er, som vi møder det hos lederen i casen, svag i sin konkretisering af, hvordan det er muligt 'å gripe inn i prosessen'.

I en temmelig forkortet udlægning (Andersen & Grønnebæk 2025) er kernen i *sensemaking* – med en vis parallelitet til autopoiesis – at mening skabes ved, at nogen med sig selv forbinder iagttagne 'tegn' (*cues*) med en forståelsesramme (*frame*), og at mening er motor i organisatoriske processer. Der kan altså sagtens være stærke, bærende træk fra teorien om *sensemaking* i en refleksionsteori

for ledelse, men der er dog hér tale om en mere overordnet teori om meningsprocesser – og læsere hos Weick vil vide, at det kan være vanskeligt at få konkret hold om *sensemaking* på et mere operativt niveau. Mange ledere på uddannelse finder ofte intuitivt hurtigt ind i perspektivet på *sensemaking*, men kan også let gå vild i den weickske labyrint på vejen fra det overordnede til det operationelle: Hvordan 'gør' man egentlig *sensemaking*? Hvordan handler man som ledelse på sit meningsperspektiv?

Vi opholder os på dette sted ikke ved *sensemaking*, fordi teori om meningsskabelse bør have en privilegeret position i refleksionsteori for ledelse, men fordi teori om organisatoriske meningsprocesser kunne være et typisk bud på de forestillinger, der er indholdet i en refleksionsteori for ledelse. Og dét giver anledning til at pege på, at refleksionsteorien må være mere end (overordnet) teori. Hos ledere. Refleksionsteori for ledelse må også handle om indløsningen af ledelse på et praksisniveau. Refleksionsteori må gerne have abstrakt horisont, men skal kunne favne det konkrete, basisoperationerne. Afdelingslederen reflekterer selv gennem 'mening' og bruger det processuelle spørgsmål om, hvordan det kan 'give mening' for medarbejderne i den kompleksitet, han iagttager. Men hvor perspektivet på *sensemaking* altså synes stærkt til at lukke et problemfelt op, kan det kræve støttepædagogisk bistand fra andre begreber for at komme operationelt videre med problemfeltet.



Hvad er kravene til en refleksionsteori for ledelse?

I sociale systemer som organisationer, der fungerer gennem kommunikation og kommunikative koblinger, kan vi nu skærpe kriterierne: *”Refleksjonsteori skal gjøre det forståelig hvorfor et kommunikasjonsforslag bliver akseptert eller avvist slik at systemet kan forbedre sin kapasitet til*

kommunikasjon." (Hagen, 2006, s.188) Og ... *"teori hjælper refleksionen ved å tilby forklaringer."* (s. 194f). Refleksionen er imidlertid altid bundet til den "mikrodiversitet", som den tilhører, og hvorfra den henter sine tematiseringer (Luhmann, 2006, s. 220). Refleksionsteori for ledelse må overordnet levere forklaringskraft til forståelsen af de organisatoriske processer, men må også kunne række ind i den mikrodiversitet, som udgøres af konkret praksis og komplekse praksisforhold. Refleksionsteori bliver på denne måde 'a model of leadership', der i sit afsæt er deskriptivt fundereret og fx forklarer, hvorfor noget lykkes, men måske især producerer forståelse af, hvordan noget ikke lykkes i en ledelsespraksis.

Kravet til en refleksionsteori er, at den forklarer sit problemfelt på en måde, så det fremstår muligt at gøre noget ved 'problemet' (Hagen, 2006, s. 33f). En videnskabelig teori, fx organisationsteori, kan nøjes med at forklare fænomener og holde sig fri af anvisninger og praksishandlinger, mens en refleksionsteori må kunne tilbyde forklaringer på sammenhænge og adfærd, der giver anledning til adækvate praksishandlinger.

'Teorien' i refleksionsteori er således ikke i klassisk forstand isolerede teoribygninger rundt om fx *sensemaking*, systemteori, narrativitet, organisationskultur, motivation, strategi mv. Og 'a model of leadership' er ikke reduceret konceptuelt til 'situationsbestemt ledelse', transformationsledelse, paradoksledelse eller udvalgte 'lederstile' mv. Vi kan i stedet med både refleksionsteori og 'a model of leadership' tale om en modellering, der konstruerer en samlende forestilling om: hvordan organisationssystemet forstår sig selv, hvad ledelse selv handler på baggrund af, og hvad organisationen gør på baggrund af det, som ledelsen gør. Det samlende vil ikke være samlet som en helhed, men vil snarere være samlende, som når glasstumper til hver tid kan danne en mosaik og kan rekonstrueres som mosaik på ny, når der kommer andre mosaikstifter til. Men ikke en hvilken som helst mosaik.

Refleksionsteoriens 'teorier' må søge ... *"gennemtænkte formuleringer, der forsøger at opfylde ambitioner om konsistens"* ... og selv om der ikke er tale om teorier i videnskabelig betydning, må de dog forbinde sig til den videnskabelige indsigt og må begrænse sig til fremstillinger, som det ... *"ikke er muligt at gendrive hurtigt."* (Luhmann, 2006, s.221f) Mosaikken eller modelleringen står sin prøve i praksis.

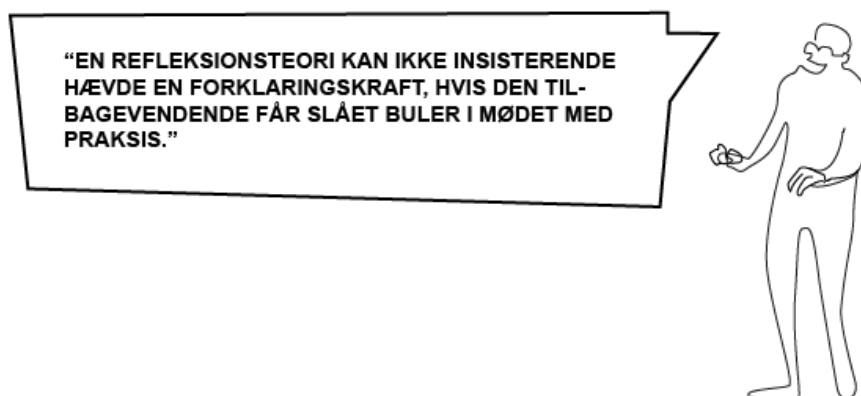
Vi så kompleksiteten i afdelingslederens case ovenfor. Hvis organisationer var trivielle, med endelige udfaldsrum kunne refleksionsteorier konstrueres som manualer, men da organisationer generelt må

forstås som ikke-trivielle maskiner og beskrives for deres kompleksitetsforhold (Luhmann 2000a), bliver der en særlig fordring på refleksionsteoriens beskaffenhed i håndteringen eller absorptionen af kompleksitet.

Refleksionsteori som en mosaik af forklaringskraft

Hvor bragte artiklens første halvdel os hen i forhold til undersøgelsesspørgsmålet? Vi har nu fået fremkaldt konturerne af 'refleksionsteori' som begreb, og vi har analytisk argumenteret for, at ledelse kan udvikle sin forståelse af ledelsens funktionsmåde gennem at udvikle (sin egen) refleksionsteori for ledelse, og vi har udfoldet, hvordan refleksionsteori netop ikke bare er teori, men også begrebslighed og praksisforestillinger, som formår at forbinde refleksion og operation. På denne måde bliver ledelsens udvikling af refleksionsteori en håndgribelig kvalificering af ledelsestænkningen. Hvordan det sker eller ikke-sker bliver et empirisk spørgsmål, som vi ikke får mulighed for at forfølge i denne artikel. Til gengæld vil vi med casen som analytisk eksempel anskueliggøre, hvordan bidrag til en refleksionsteori kan styrke ledelsens kapacitet til at handle i kompleksitet, således som det lød i undersøgelsesspørgsmålet.

Ovenfor argumenterede vi for, at en refleksionsteori for ledelse må blive til gennem ledelsessystemets konstruktion og af elementer, som samlende bringer forklaringskraft ind i ledelsessystemets iagttagelser af både ledelse og organisation. Vi foreslog at se dette metaforisk som en mosaik, hvor elementerne således står deres prøve i forhold til den organisatoriske kompleksitet og den oplevede effekt af de konkrete elementer i en handlepraksis. En refleksionsteori kan ikke insisterende hævde en forklaringskraft, hvis den tilbagevendende får slået buler i mødet med praksis.



Refleksionsteoriens mosaik vil være konstrueret kontekstuel og ledelsesspecifikt – og i overvejende grad trække på teori og begreber fra organisationsteori og metateorier som fx videnskabsteori, kommunikationsteori, kompleksitetsteori mv. Men refleksionsteori kan også relevant gå på hugst i andre tilliggende teoribygninger eller tilgange: psykologiske, biologiske, filosofiske, litterære, æstetiske osv. Eller den didaktiske, som vi vil belyse det eksemplarisk her i artiklens anden halvdel. Mens vi som nævnt har til gode empirisk at kunne vise en variation af virksomme refleksionsteorier hos ledelser, vil vi således gennem artiklens anden halvdel anskueliggøre, hvordan refleksionsteori ikke blot kan trække på mere hjemmевante, organisationsteoretiske perspektiver, som vi så det med *sensemaking* i casen ovenfor. Refleksionsteori lader sig lige så vel berige af andre begrebsliggørelser, og nedenfor ser vi gennem casen didaktikkens mulige bidrag ind i tegningen af en refleksionsteori for ledelse. Vi ser som eksempel, hvordan ledelse både i casen og i et mere generelt perspektiv vil kunne 'gå organisationsdidaktisk' i en kvalificering af sin refleksionsteori.

Både ledelse og didaktik må håndtere kompleksitet

Og hvad skulle så lige didaktikken kunne bidrage med i ledelse?

Vi mødte i casen ovenfor en afdelingsleder, der var spændt op på at få meningskabelsen til at række fra det ene hjørne af kompleksiteten til det andet: Med meningskabelse som et fokuseret element i refleksionsteorien kan vi se, at meningsimperativet også sætter afdelingslederen på (over)arbejde i forhold til at søge mening for medarbejdere, børn og ledelse selv.

En veludviklet refleksionsteori øger systemers selviagttagelse. Luhmann (2000b) peger på, at den forstærkede selviagttagelse også frembringer en risiko for overanstrengelse: Selviagttagelsens indsigt kan give mere 'vished', end der er dækning for, og på samme tid åbne for mere 'uvished', end det nøgternt set er relevant for situationen. Dét, som reflekteres i en refleksionsteori, bliver således både problem og løsning, og som løsning må den udfoldes, beriges og udstyres med kvaliteter, ...”*som giver bedre (mere kompleksitetsadækvate) chancer for den altid allerede medløbende selviagttagelse i mere komplekse systemer.*” (s. 525) Vi må derfor have øje for, hvordan refleksionsteori kan komme til stede som kompleksitetsadækvat uden at fremkalde overanstrengelse i kompleksiteten.

Forskningsprojektet, som casen stammer fra, viste, at perspektivet på meningskabelse på én og samme tid kunne være bærebjælke i dét, vi forstår som en refleksionsteori for ledelse, og en

møllesten om halsen på den leder, der føler ansvar for, at 'det giver mening' – for alle. Perspektivet tilbyder sig som refleksionsteori så stærkt som noget: handlinger i organisationer, organisationer selv og, ja, helt basalt mennesker bliver til som *sensemaking*! Lige så besnærende perspektivet kan være som rammeforståelse i en refleksionsteori for ledelse, lige så lammende kan perspektivet på *sensemaking* dog ende med at være på det operationelle niveau, hvor en refleksionsteori må kunne forventes at give gribeflader.

Vi kan derfor nu spørge: Hvordan vil afdelingslederen kunne udvikle sin refleksionsteori, således at den fremstår som muligt 'å gøre noe med' (Hagen, 2006) – så der bliver flere mosaikstifter til billedet af basisoperationer? Og vi kan så svare, at han eksempelvis kunne få nogle ekstra glasstumper eller prismer at gøre noget med ved at 'gå didaktisk'.

Didaktikken bliver i artiklen et eksempel på, hvor bidragene til mosaikken kan komme fra. Vi kunne have anskueliggjort et operationelt niveau som supplement til *sensemaking* med flere og andre begrebsbygninger. Der er således med dette didaktiske alene tale om et eksempel, men dog ikke et hvilket som helst eksempel eller et greb i blinde: det er både en anskueliggørelse og en velbegrundet antagelse om, at en refleksionsteori for ledelse kan skærpes med spejlingen i didaktikken. Man kan vove at hævde, at der faktisk er flere grundlæggende ligheder end forskelle mellem ledelse og didaktik.

Hovedærindeet for begge kan beskrives som knyttet til ambitionen om at influere på systeminterne processer, at skabe forandring i autopoietiske systemer. Didaktikken er bestemt til at have noget for med nogen – en specialiseret kommunikation med henblik på at forandre (jf. Luhmann, 1993). Og vi kan parallelt beskrive ledelse som det at have noget for med nogen – en specialiseret kommunikation med henblik på at kunne påvirke systemers måde at iagttage på (Andersen 2009; 2012).

Hvordan kan vi overordnet forstå det didaktiske som tilgang?

Hvad ligger der i 'didaktik', og hvordan kan vi forstå 'det didaktiske' i sammenhængen? Ja, næppe i enighed, kan vi skynde os at indskyde, for didaktik er ligesom det mere kendte begreb 'pædagogik' underlagt forskellige udlægninger, der synes at ville kapre begreberne til særlige formål (Gundem, 2011).

Og hvad behøver man egentlig at vide om didaktisk teori for at kunne hente didaktiske elementer ind i sin refleksionsteori for ledelse? Tjæ, ikke noget særligt... kunne være det korte svar! En

refleksionsteori privilegeres ikke af videnskabelig teori, og der er i øvrigt masser af hjemmestrikkede og intuitive elementer i virksomme refleksionsteorier.



"EN REFLEKSIONSTEORI PRIVILEGERES IKKE AF VIDENSKABELIG TEORI, OG DER ER I ØVRIGT MASSER AF HJEMMESTRIKKEDE OG INTUITIVE ELEMENTER I VIRKSOMME REFLEKSIONSTEORIER."

Vi vil dog alligevel for god ordens skyld gennem dette afsnit og det følgende nødtørftigt introducere til dét didaktiske begreb, som er afsæet for artiklens bud på 'didaktik' som et muligt (fremmed)element ind i en refleksionsteori for ledelse. Vi søger til brug for denne artikels ærinde ind mod en slags didaktikkens *dna* som et bud på en grundforståelse af, hvad der kan ligge i et didaktisk perspektiv.

Didaktikbegrebet har rod i det klassisk græske, med betydningen at lære eller vise nogen noget (Hopmann, 2007). Centrale treklange har tegnet didaktikkens essens; særligt udbredt optræder forståelsen af didaktikken i dynamikken af lærer-indhold-elev (ibid.), mens det mere operationelt kan handle om mål-indhold-metode (Uljens & Ylimaki, 2017)

Med forskellige vægtlægninger^[2] har den almene didaktik samlet sig om et bredt didaktikbegreb, som omfatter refleksion, analyser og begrundede beslutninger, der vedrører formål, indhold og metode i undervisningen (jf. Schnack 2004; 1993: Laursen, 1997; Jank & Meyer, 2006). Didaktikken bliver derved en analytisk disciplin, der angår teori og praksis i bestemmelsen af læreprocesser. Man kan se dette i tråd med en didaktikkens refleksive vending (Laursen, 1997).

Didaktikkens refleksive udvikling kan vi mere aktuelt bestemme som en bestræbelse på at kunne gribe dét, som ikke giver sig selv i en kompleks kontekst af kontingens. *"Didaktikken har historisk set været en åndsvidenskabelig dannelsesfilosofi og en praktisk metodedisciplin, dvs. pr. definition en normativ eller præskriptiv position, (...). Med didaktikken som kontingenshåndtering udfordres grænserne mellem didaktik som en normativ og præskriptiv disciplin og didaktik som en beskrivende*

og analytisk disciplin.” (Qvortrup & Krogh 2015, 34) Didaktik såvel som ledelse er med sit ærinde, sit noget, stedt mellem det normative og det processuelt analytiske, hvor netop udpegningen af dette noget, dets begrundelse og dets proces ikke giver sig selv. Perspektivet på kontingenshåndtering sætter didaktikken som meta-reflekterende, i en andenordens position, der ikke blot må reflektere dilemmaet valg (både-og), men også må reflektere valgene i sig selv som kontingente (ibid.). Den reflektive didaktik er gearet for kompleksitet.

Det reflektive didaktiske bliver generisk

Udviklingen af didaktikken som en fortløbende reflektiv analytisk-processuel disciplin, og den almene forskydning i perspektiv fra undervisning til læring giver parallelt også forskydninger i forestillingerne om 'hvor langt fremme på stolekanten' didaktikeren skal sidde. Didaktikken må på de beskrevne reflektive betingelser have noget for med nogen på anderledes måder, der ikke blot er foreskrivende, men undersøgende og åbnende (*non-affirmative* (Uljens og Ylimaki, 2017)), og med anderledes forståelser af didaktikeren som omverden (*restrained* (Hopmann, 2007)) for læringssystemet.

Genbeskrivelsen af didaktikken på denne måde kalder på en mere generisk didaktisk treklang end de ovennævnte. Den kan vi hente hos Dale (1998, s.18), der bestemmer didaktik som forestillinger om, *hvad* der er læringens indhold, *hvordan* der skal organiseres og lægges til rette for læring, som svar på det *hvorfor*, der legitimerer didaktikkens ærinde. Vi kan forstå dette som det efterspurgte dna, som didaktikkens kerneoperativ: hvorfor, hvad og hvordan og den reflekterede konsistens imellem disse tre.

Det generiske i denne treklang er hos Dale (1998; 2003) ikke alene generisk inden for didaktikkens traditionelle genstandsfelt, men også for læringsforhold i organisationer, og vi får på denne baggrund tilsvarende begreb om en organisationsdidaktik, hvis anliggende er, at organisationen får sig selv som tema. Med afsæt i autopoiesis og inspiration fra Batesons (2005) læringsteori kan man endda gå planken ud og argumentere for, at det lærende ikke udgør undtagelsen, men snarere kan iagttages som den almene funktionsmåde i organisationer, og dermed angår organisationsdidaktikken helt generelt den reflektive afklaring af organisationens hvorfor, hvad og hvordan - i alle processer (Andersen 2009, s.155ff).

Vi kan til forskel fra andre trekanter i didaktikken kalde sammenstillingen af hvorfor, hvad og hvordan for den organisationsdidaktiske triangel. Derved fastholder vi også, at der er tale om netop den reflekterede konsistens mellem de tre, og at det ikke handler om dem hver især, men om en form for trianguleringsproces mellem de tre som en dynamisk helhed.[\[3\]](#)

Organisationsdidaktikkens reflektive triangulering

Hvordan 'gør' man så processuelt som leder med denne triangel? Man undersøger iterativt triangulerende, om og på hvilken måde 'hvorfor', 'hvad' og 'hvordan' bliver foldet ud i sammenhængen. Og om der er konsistens mellem de tre. Et enkeltstående 'hvordan' leder til en instrumentalisme. Et fravær af 'hvorfor' koster på rettetheden. Sammenstillingen alene af 'hvorfor' og 'hvad' giver risiko for en operationel tørsvømning, hvor vi nok kan udpege det gode at gøre, men ikke omsætte det til handling. Først med konsistensen mellem de tre kommer vi processuelt til rette fra begrundelse til operation.



Med ekskursen omkring didaktikbegrebet har vi nu fået den organisationsdidaktiske triangel på plads som potentiale i en refleksionsteori for ledelse. Er det nu ikke en voldsom omvej og et stort tabernakel at skulle forbi didaktikken på denne måde for at kunne fremkalde den prunkløse sammenstilling af hvorfor, hvad og hvordan? Nej, faktisk ikke, fordi ekspeditionen gælder bidraget til en refleksionsteori, og omvejen sandsynliggør, at der er bund og grund i den organisationsdidaktiske triangel som eksempel på en relevant operationalisering af den-refleksive-havende-noget-for-med-nogen-proces. Og at organisatoriske (menings)processer kan ses som spændt op i dette hvorfor-hvad-hvordan.

Den reflektive afklaring foregår ikke i et tomrum, men i en konkret organisatorisk kontekst. Og ikke uhildet, men betinget af den forståelsesramme, som de reflekterende har som henvisningshorisont.

I casen ser vi umiddelbart organisationsformatet 'skole' og den kommunale agenda som kontekst, men kontekst(er) består typisk af flere overlappende lag af kultur, struktur, historik mv., som også lader sig spore i casen. I casen er der aktive forståelsesrammer, som angår billedet af 'rigtig faglighed', af skellet mellem det almene og det specielle i skolen, af forholdet mellem organisation og medarbejdere, af 'mening' som en ledelsesopgave osv. Både forståelsesrammer og kontekst(er) farver beskrivelsen og refleksionen af hvorfor-hvad-hvordan.

Grafisk kan det organisationsdidaktiske se ud som i figur1.

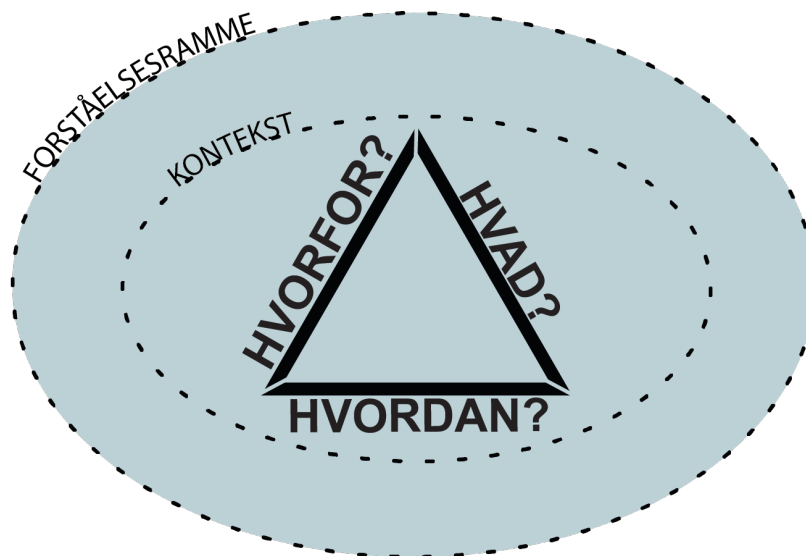


Fig. 1 Den organisationsdidaktiske triangel

Med figur 1 får den organisationsdidaktiske triangel et ophæng, der både indregner den konkrete kontekst og den aktive forståelsesramme i trianguleringen. Ved at tilføre selve den simple spørgeramme af hvorfor, hvad og hvordan til sin mosaik, kan afdelingslederen i casen få mulighed for at indkredse den abstrakte *sensemaking* på et langt mere operationelt niveau.

Det organisationsdidaktiske som operationel dimension i en refleksionsteori

Perspektivet på meningskabelse som element i en refleksionsteori for ledelse står, som anført, umiddelbart stærkt i casens kompleksitet: det abstrakte i meningsbegrebet kan suge mange efterspørgsler op, og mening viser sig at fungere som et tilkoblingsmedium (Andersen & Grønnebæk, 2025). Men casen viste også, at der underliggende kan være store afstande mellem den kommunale,

den fagprofessionelle, den motivationelle og den elevfokuserede mening – så hvordan hjælpes menings-skabelse operationelt på vej i en refleksionsteori?

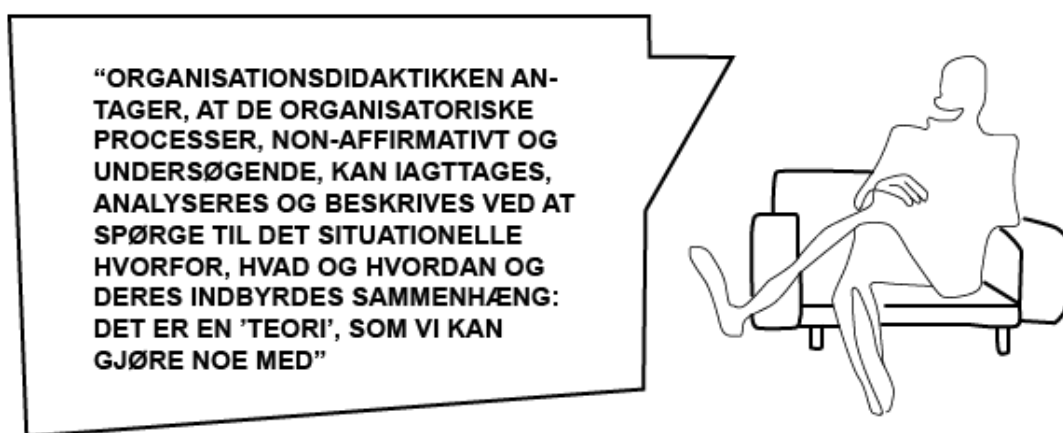
Hér er organisationsdidaktikken så anskueliggørelsens udvalgte eksempel på et bidrag til et svar i denne artikel. Organisationsdidaktikkens triangel af hvorfor, hvad og hvordan - og (især) konsistensen mellem disse tre – tilbyder sig som en del af et svar på, hvordan menings-skabelse kan hjælpes operationelt på vej:

Fravær af mening kan typisk være knyttet til et fravær af et gyldigt *hvorfor*. Uden et tilstrækkeligt *hvorfor* kommer *hvad* til at sejle: skal vi fx tilgodese de få eller de mange i inklusionens tjeneste? Refleksionen af hvorfor, hvad og hvordan og deres indbyrdes konsistens kan vise sig at være operationelt hjælpsom for meningskommunikationen i casen. Ikke en trylleformular, men en læst for undersøgelse af den *sense-making*, der er på færde. Dette gælder i organisationsdidaktikkens tilfælde både på niveauet for refleksionsteori for ledelse og i tilgift også som gangbar skabelon for den konkrete meningsdrøftelse i organisationen. Iagttagelsen af, hvordan lærere oplever sig fagligt stækkede af en inklusionsdagsorden eller oplever at skulle give afkald på en mulighed for en ønsket spontanitet, kan vi med afdelingslederen forstå gennem prismet af hvorfor, hvad og hvordan. Hvis deltagelsesmuligheder for alle elever kolliderer med faglærerkulturens hvorfor og hvad, så vil det tilsvarende traditionelle 'hvordan' være utilstrækkeligt og formodentlig betyde meningstab for læreren. Hvis søgningen mod det spontane viser sig at have et lærer-hvorfor, snarere end at være begrundet i et elev-hvorfor, så vil 'hvad' og 'hvordan' blive trukket tilsvarende skævt.

Casens meningsdiskrepanser opløses ikke gennem det organisationsdidaktiske blik af hvorfor-hvad-hvordan, men refleksionsoperationen og udfordringen om konsistens mellem de tre kan give afdelingslederen analytisk greb om, hvad der er på færde i meningsdannelsen, og om, hvor vidt det er i 'hvorfor', 'hvad', 'hvordan' eller i alle tre, at der skal skabes bevægelse for at bringe organisationen tættere på det 'noget', som ledelsen har for med 'nogen' – medarbejdere og organisationen som helhed.

Det organisationsdidaktisk sammenhængende hvorfor-hvad-hvordan kan, for den som finder forklaringskraft i begreb og tænkning, på den beskrevne måde blive et bidrag til en refleksionsteori, der tilskriver betydning til triangeln som iagttagelsesoptik, som selvbeskrivelsesoptik. Professionelle praksisforhold, meningsdannelse i organisationen og organisatoriske processer i øvrigt bliver gennem optikken iagttaget som spændt op i triangeln: Det er sådan 'vi' som ledelse ser det for

os... 'Vi' sætter organisationsdidaktikken ind i mosaikken, og dét tilskynder 'os' til at gå efter at (r)etablere den konsistens, organisationsdidaktikken tilbyder mellem triangelens hvorfor-hvad-hvordan. Organisationsdidaktikken antager, at de organisatoriske processer, non-affirmativt og undersøgende, kan iagttages, analyseres og beskrives ved at spørge til det situationelle hvorfor, hvad og hvordan og deres indbyrdes sammenhæng: det er en 'teori', som vi *kan gøre noe med*, både som operationel dimension i en refleksionsteori for ledelse og i det organisationsdidaktiske, strategiske forehavende, hvor ledelse har noget for med nogen.



Det simple kan absorbere kompleksitet

Virksomme refleksionsteorier gør systemet tilgængeligt for sig selv gennem selvbeskrivende modelleringer, som støtter systemets muligheder for at agere på både et refleksivt og et operationelt niveau. En refleksionsteori for ledelse har denne funktion for et ledelsessystem. Ledelsessystemer har allerede virksomme handlingsteorier, men oftest med uerkendt *theory of use*, og vores handlingsteorier holder dermed præmisserne for vores handlinger ude af syne for os selv. Refleksionsteorier angår bestræbelsen på at kvalificere præmisserne i mere refleksive registre.

Vi møder også refleksionsteori på samfundsniveau. New Public Management er et tydeligt eksempel på en refleksionsteori for offentlig styring (Hagen, 2006), der har været aktiv i efterhånden en del år i Danmark. Her kan vi tale om et væg-til-væg-tæppe af massive selvbeskrivelser – en ikkemosaik – der overordnet set rækker fra en forståelse af mennesket som egen nytteoptimerende til bestemmelser om dokumentationskrav for enkeltoperationer. New Public Management som begreb

kan på kort formel forstås som en styringens refleksionsteori til håndtering af den samfundsmæssige kompleksitet, uden at ville overlade noget til nogen tilfældigheder.

Vi så ovenfor i casen ind i afdelingslederens situation, der var præget af langt flere muligheder og efterspørgsler, end det var muligt at få til at gå restløst op, og sådan genkender vi netop kompleksitet. På dén baggrund kan det organisationsdidaktiske eksempel på et relevant bidrag til en refleksionsteori for ledelse fremtræde noget uformående med sit simple hvorfor-hvad-hvordan, men her er det simple tværtimod en væsentlig pointe i sammenhængen. New Public Management fungerer som et skarpt (mod)eksempel på, hvordan kompleksiteten ikke kan forudgribes eller håndteres af forholdsregler 1:1, selv om der er overordentligt mange af dem, og på, hvordan styringen derfor tendentielt vil komme i forlegenhed for at kunne indløse styringsambitionen på sine egne præmisser. Vi kan i dét lys forstå den aktuelle frisættelsesdagsorden i forlængelse af New Public Management som en forlegenhedsløsning til modificering af samfundets refleksionsteori.

Når det gælder en kompleksitetsadækvat refleksionsteori for ledelse må vi derfor søge 'teori', der kan absorbere kompleksiteten – eller håndtere flertydigheden. Systemet vil altid være i kompleksitetsunderskud i forhold til sin omverden og kan således ikke matche kompleksiteten, men modtrækket ligger ikke i at søge en særligt udviklet refleksionsteori. Vejen eller genvejen går snarere over det enkle, generiske, for at kunne øge sandsynligheden for delvise selvbeskrivelser, der lader sig operationalisere. Det organisationsdidaktiske hvorfor-hvad-hvordan er eksempel på et sådant generisk greb

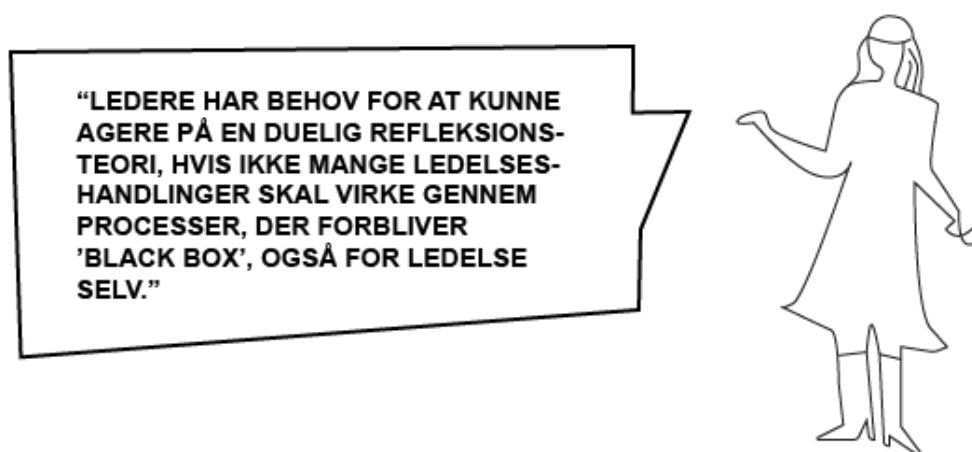
Organisationsdidaktikkens hvorfor-hvad-hvordan kan med denne argumentation bidrage til en refleksionsteori for ledelse med et selvbeskrivelsesgreb, der kan fungere i alle forhold og på alle niveauer i den organisatoriske kompleksitet, enkeltstående, overlappende og samtidigt. Triangler af hvorfor-hvad-hvordan kan således gennem refleksionsteorien iagttages fraktalt i enhver processuel sammenhæng i organisationen.

Afrunding

Artiklens undersøgelsesspørgsmål blev til ud fra empiriske iagttagelser af, at ledelse tilbagevendende står i udfordringen med at skabe stærke koblinger mellem den organisatoriske agenda og medarbejdernes faktiske opgaveløsning. Og at det tilsvarende ofte kan være utydeligt, hvilken forbindelse der er mellem ledelseshandlinger og (efterfølgende) handlinger i de organisatoriske

processer. Disse iagttagelser fører til artiklens antagelse om, at mange ledelseshandlinger formes i tavse, intuitive og basale skemata – en slags defaultindstilling med træk på de virksomme handlingsteorier – og at disse ledelseshandlinger vil kunne vinde ledelseskraft ved at ekspliciteres deres præmisser i mere refleksive registre. Spørgsmålet for artiklen blev derfor: Hvordan kan ledelse forstå sin funktionsmåde i en organisatorisk kompleksitet, og hvordan kan ledelse styrke sin kapacitet til at handle gennem en kvalificering af sin tænkning om ledelse?

Artiklens første halvdel argumenterer analytisk for, at det systemteoretiske begreb om en refleksionsteori kan være et relevant bud på en begrebsliggørelse af et svar ind i undersøgelsesspørgsmålet. En del af begrebsliggørelsen udfolder refleksionsteori for ledelse metaforisk som en mosaik for den enkelte ledelse ud fra kriteriet om, at en refleksionsteori for ledelse først og fremmest skal frembringe forklaringskraft for ledelse selv. Ledere har behov for at kunne agere på en duelig refleksionsteori, hvis ikke mange ledelseshandlinger skal virke gennem processer, der forbliver 'black box', også for ledelse selv.



Der er utallige teorier, koncepter og refleksionsteoretisk halvfabrikata, der byder sig til med en potentiel forklaringsværdi, men for den enkelte ledelse vil der især være udvalgte optikker, som repræsenterer reel forklaringskraft. Refleksionsteori handler både om at forstå og om at få afsæt for at gribe ind i organisatoriske processer. Refleksionsteori er ikke normativ, men deskriptiv. Med et analytisk afsæt.

Artiklens anden halvdel søger eksemplarisk at anskueliggøre, hvordan et teoretisk og begrebsligt element kan anbefale sig selv argumentativt som et bidrag til, som mosaikstifter til, en refleksionsteori for ledelse. Artiklen udfolder, hvordan et organisationsdidaktisk træk kan blive en operationelt duelig refleksionsfigur i en (også almen) refleksionsteori for ledelse. Gennem det

organisationsdidaktiske perspektiv får vi anskueliggjort, hvordan refleksionsteori kan udvikles i forhold til en konkret case, ligesom vi får anskueliggjort, hvordan ledelse i den dynamiske konstruktion af refleksionsteori funktionelt kan trække på og modificere teorielementer fra forskellige sammenhænge med henblik på at indløse både det refleksive og det operationelle niveau i refleksionsteorien. Og endeligt får vi med det illustrative forslag om et organisationsdidaktisk bidrag til en refleksionsteori for ledelse anledning til at se, hvordan en refleksionsteori for ledelse kan tænde refleksivt lys i en black box af kompleksitet gennem en triangels simpel spørgsmål om hvorfor, hvad og hvordan.

Vi har som nævnt til gode empirisk at kunne vise en variation af virksomme refleksionsteorier hos ledelser. Hér vil være et oplagt forskningsfelt. Tilsvarende vil det være oplagt at undersøge, i hvor høj grad ledelse af reformtiltag som fx 'frisættelse' indgår med adækvate refleksionsteorier for ledelse. Det har været en tendens i Danmark, tilskyndet af fx Ledelseskommisionen[4], at ledelser har skullet formulere deres egne ledelsesgrundlag. Ledelsesgrundlag er at forstå som 'fremsat teori' (*espoused theory*) uden garanti for praksisimplikationer. Man kan polemisk, men nu med artiklens tyngde, hævde at anstrengelsen vil være bedre anvendt på at formulere duelig refleksionsteori for (sin) ledelse.

For de ledelser, der kan genkende sig selv i artiklens afsæt, vil der være basis for at udfordre sig selv på, hvilken mosaik af en refleksionsteori for ledelse, man reelt baserer sin handlinger på? Et første skridt i processen vil være at gøre sig klogere på de handlingsteorier, især de brugsteorier (*theory in use*), man lægger til grund for sin aktuelle, aktive, men delvist tavse 'model of leadership'.

Og for lederuddannelser på alle niveauer vil det være relevant at få ledere til at klargøre deres refleksionsteori og dermed kvalificere det operationelle afsæt i en dynamisk 'modelling of leadership'. I det omfang at lederuddannelser tilskynder til konventionel reproduktion af videnskabelig teori, kan vi med artiklen pege på risikoen for, at lederuddannelser efterlader sine deltagere uden tilstrækkeligt operativt hjælpsomme billeder og begreber til at nære egentlige refleksionsteorier *å gjøre noe med*.

Litteratur

Andersen, F.B. & Grønnebæk, J. (2025). *Sensemaking og ledelse på mening*. Tidsskriftet Lederliv. (<https://lederliv.dk/artikel/sensemaking-og-ledelse-paa-mening>)

- Andersen, F.B. (2009). *Den trojanske kæphest : iagttagelse af kommunikation der leder*. ViaSysteme.
- Andersen, F.B. (2012). Ledelse af ledelse har noget for med nogen. (s. 32-88) I: Andersen, F.B., Krause-Jensen, N., Ryberg, B. & Qvortrup, L. (2012). *Når ledelse bliver til Ledelse af ledelse*. ViaSysteme.
- Andersen, F. B. (2014). Anden ordens ledelse som konsekvens (s. 44-63). I: Andersen, F. B. (red.)(2014). *Ledelse af ledelse : anden ordens ledelse i organisationer*. ViaSysteme.
- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational learning II : Theory, method, and practice*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Bateson, G. (2005 [1972]). *Mentale systemers økologi*. Akademisk Forlag.
- Dale, E.L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Klim.
- Dale, E.L. (2003). Professionalisering og læring i organisationer. I: Ryberg, B. & Thrane, M. (Red.) (2003). *Skolen som lærende organisation : I teori og praksis* (s. 69-88). Klim.
- Flyvbjerg, B. (2020). Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann S. & Tanggaard, L. (red.)(2020). *Kvalitative metoder : en grundbog*. (3.udg.) (s. 621-656). Hans Reitzels Forlag.
- Gundem, B.B. (2011). *Europeisk didaktikk : Tenkning og viten*. Universitetsforlaget.
- Hagen, R. (2006). *Nyliberalismen og samfunnsvitenskapene*. Universitetsforlaget.
- Harbo, L.J. (2019). *Socialpædagogik i forskellige former i lyset af Luhmanns teori om sociale systemer: En empirisk undersøgelse af, hvad der sker i situationer, hvor den evidensbaserede manual ikke følges*. Aalborg Universitetsforlag.
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. I: *European Educational Research Journal, Volume 6, Number 2, 2007*, (s. 109-124), doi: 10.2304/eerj.2007.6.2.109
- Hopmann, S. & Riquarts, K. (1995). Didaktik und, oder Curriculum : Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. I: Hopmann, S. & Riquarts, K. (Hrsg.) (1995). *Didaktik und, oder Curriculum : Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik* (s. 9-34). Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft; 33. Beltz.
- Jank, W. & Meyer, H. (2006 [2002]). *Didaktiske modeller : Grundbog i didaktik*. Gyldendal.
- Laursen, P.F. (1997). Refleksivitet i didaktikken I: Jacobsen, J.C. (Red.) (1997). *Refleksive læreprocesser : En antologi om pædagogik og tænkning* (s. 60-77). Politisk revy.

- Luhmann, N. (1993 [1991]). Barnet som medie for opdragelsen. I: Cederstrøm, J., Qvortrup, L. & Rasmussen, J. (Red.) (1993). *Læring – samtale – organisation : Luhmann og skolen.* (s. 163-190). Unge Pædagoger.
- Luhmann, N. (2000a). *Organisation und Entscheidung.* Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (2000b [1984]). *Sociale systemer : Grundrids til en almen teori.* Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. (2006 [2002]). *Samfundets uddannelsessystem.* Hans Reitzels Forlag.
- Moe, S. (2014). Fra klassisk til moderne ledelsestenkning : perspektiv på annen orden (s. 24-43). I: Andersen, F. B. (red.)(2014). *Ledelse af ledelse : anden ordens ledelse i organisationer.* ViaSysteme.
- Møller, N. (2016). Pædagogisk ledelse mellem refleksionsteori og organisatorisk læring. I: Andersen F.B. (red.), *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner* (s. 151-162). Klim.
- Nissen, M.A. (2010). *Nye horisonter i socialt arbejde: en refleksionsteori.* Akademisk Forlag.
- Osch, L.v., Groeneveld, S. & Kuipers (2025). Creating public value in frontline teams: an empirical exploration of shared leadership behaviour by frontline officials, *Public Management Review*, 27:8, 1987-2006, DOI: 10.1080/14719037.2024.2343078
- Qvortrup, A. & Krogh, E. (2015). Mod laboratorier for sammenlignende didaktik : Almendidaktik og fagdidaktik i det danske uddannelseslandskab. I: *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik Vol. 1, No. 1, oktober 2015, 21-42.*
- Robinson, V. (2018). *Færre forandringer, flere forbedringer.* Dafolo.
- Schein, E.H. (& Schein, P.) (2017). *Organizational culture and leadership.* (5th ed.) Wiley.
- Schnack, K. (1993). Sammenlignende fagdidaktik. I: Schnack, K. (Red.) (1993). *Fagdidaktik og Almendidaktik* (s. 5-17). Danmarks Lærerhøjskole.
- Schnack, K. (2004). Dannelsens indhold som didaktikkens emne. I: Schnack, K. (red.) (2004). *Didaktik på kryds og tværs* (s. 9-24). Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Uljens, M. & Ylimaki, R.M. (2017). Non-affirmative Theory of Education as a Foundation for Curriculum Studies, Didaktik and Educational Leadership. I: Uljens, M. & Ylimaki, R.M. (eds.). *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik.* Educational Governance Research 5, (s. 3-145). DOI 10.1007/978-3-319-58650-2_1
- Wadel, C.C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I: Fuglestad, O.L. & Lillejord, S. (Red.)(1997). *Pedagogisk ledelse i relasjonelt perspektiv* (s. 39-56). Fagbokforlaget.

Wadel, C.C. (2008). Pædagogisk ledelse og udvikling af lærende organisationer. I: Sørensen, E.E., Hounsgaard, L., Ryberg, B. & Andersen, F.B. (Red.) (2008). *Ledelse og læring - i organisationer* (s. 54-86). Hans Reitzels Forlag.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Sage Publications.

Noter

[1] Hvor denne artikel belyser refleksionsteori for ledelse, har andre belyst refleksionsteori i fx socialpædagogik (Harbo, 2019), skoleudvikling (Møller, 2016) og socialt arbejde (Nissen, 2010).

[2] Didaktikkens senere historie rummer et spænd mellem to dimensioner: didaktikbegrebets bredde inden for sin egen selvforståelse og en vanskelig transfer mellem et tysk-skandinavisk didaktikbegreb og engelsk-amerikansk didaktik-curriculumbegreb, hvor *didactics* især angår det metodisk-praktiske, når man *didactical* går insisterende på vegne af et curriculum (Hopmann & Riquarts, 1995). Breddespørgsmålet i den tysk-skandinaviske didaktik har handlet om i hvor høj grad metodesiden og undervisningens praksis har skullet ind i et didaktisk fokus – hvor 'indhold' tilskrives særlig værdi.

[3] Didaktikken har ikke monopol på at bruge sammenstillingen af hvorfor, hvad og hvordan som analytisk kerneprisme for organisatorisk opgaveløsning, se fx Osch et al. (2025).

[4] <https://medst.dk/arbejdsomraader/ledelse/inspiration-viden-og-vaerktoejer/inspiration-til-ledelse/ledelseskommisionen/>