

Når ledere udvikler ledere


Et læringsteoretisk blik på et praksisnært ledertalentudviklingsforløb på Aarhus Universitetshospital

Masterprojekt

Master i lærerprocesser med specialisering i
ledelses- og organisationspsykologi

Studerende: Helle Pedersen

Vejleder: Katrine Schumann

Udarbejdet af:	Studienummer	Underskrift
Helle Pedersen	20170206	

Master i læreprocesser med specialisering i ledelses- og organisationspsykologi, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet

Abstract

This Master thesis takes its departure a while ago, when the University Hospital in Denmark initiated a new leader-talent-development program. The uniqueness of the program was the program had two parallel tracks. One for the leader-talent and one for the direct supervisor of the talent. The program was based on work-place learning and inspired by the apprenticeship concept.

I was invited to evaluate the effect of the program and did so back in 2019. During the work some findings appeared, that puzzled me ever since, findings about the role of the supervisor.

Since my professional passion is to equip leaders to develop other, I decided to pursue a deeper understanding of the role of the supervisor in apprenticeship-like development of leader talents.

With the interview data from the evaluation as the foundation for my research I set out on an abductive analysis to understand : What is the role of the supervisor in relation to the talent, when it comes to work-place learning of leadership?

The research was based on the evaluation related interviews of the supervisors, in which they expressed their experience of participating in the above mentioned leader-talent-development program.

In the analysis the learning theory of situated learning as legitimate peripheral participation by Jean Lave and Etienne Wenger was included to understand work-place-based learning, while the leadership ontology Direction, Alignment and Commitment developed by Wilfred H. Drath et al. was included to understand the aspects of leadership.

The findings indicate that the role of the supervisor is to facilitate legitimate access for the talent to practice. Multiple aspects were identified that need to be considered when deciding, where to facilitate access. In context of the development need of the talent the supervisor needs to consider whether to facilitate access to:

Utilize communities of practice where the talent is already a member OR utilize a community of practice where the talent will become a new member.

Utilize a stand-alone well defined task to drive the learning-agenda OR utilize the "learning-agenda" of the community of practice.

Utilize practice at the current organizational level of the talent OR utilize practice at the organizational level of the supervisor.

In order to develop the leadership skills of the talent.

Furthermore it was discovered that there are limitations in the participation of the talent in certain leadership tasks. Which has implications for the ability of the talent to develop full proficiency before promotion to a leadership position. At the same time it means that the supervisor "himself" might also "just" be a newcomer with respect to his responsibility level.

As always the validity of the findings has to stand the test when facing practice, but I hope the summary has spiked your interest and you will continue reading.

Best regards

Helle Pedersen

Indholdsfortegnelse

Forord	2
1 Indledning.....	3
1.1 Samfundsmæssigt perspektiv.....	5
2 Problemformulering.....	6
2.1 Teoretisk tankegods	7
3 Introduktion til AUHs ledertalentudviklingsforløb	10
3.1 Strukturen i forløbet	10
3.2 Evalueringen.....	11
4 Overvejelser over videnskabsteori, metodologi og teori.....	12
4.1 Forståelsesbrud som afsæt – i pragmatismens ånd.....	12
4.2 Åbenhed for overraskelser – en abduktiv tilgang	13
4.3 Praksisnært fokus – en teori der er nyttig	13
4.4 Tro eller sandhed – giv et bud	14
4.5 Empirien der overraskede.....	15
4.6 Dokumenter – Genbrug er en skøn ting.....	17
4.7 Analyse.....	19
5 Analyse af opmærksomhedspunkter fra empirien	20
5.1 Ledernes involvering i talenternes øvebaner	21
5.2 Talentets involvering i afdelingsleder-opgaver.....	23
5.3 Leders refleksion over egen rolle.....	25
5.4 Delkonklusion	27
5.5 Valg af øvebane.....	28
5.5.1 Valg af øvebaner i afdeling A – at øve sig i eksisterende praksis	28
5.5.2 Valg af øvebane i afdeling B – at øve sig gennem nye opgaver	30
5.6 Delkonklusion – valg af øvebaner.....	32
6 Metoderefleksion og læring	32
7 Konklusion.....	33
8 Perspektivering.....	35
Litteraturliste	36
Bilagsoversigt	38

Forord

En langstrakt process er til ende og et Masterprojekt klar til aflevering. Snart bliver et punktum sat for min masteruddannelse. Det har været en berigende og lærerig rejse - en luksus at få lov at boltre sig i overvejelser om læring, ledelse og organisationer. Med en mangeårig baggrund i at facilitere transformativ læring blandt organisationens ledere og en dagligdag med fuldtidsjob og familie, har det været en rejse med hårdt arbejde, sin del frustrationer, men også iblandet genkendelsens glæde, forundringens eftertanke og frugtbar udfordring. Det har været et privilegie at være en del af LOOP.

Mange har bidraget og støttet, derfor vil jeg her bringe en tak til alle jer, der gjorde afslutningen af min masteruddannelse mulig, med dette projekt.

Tak til :

- Lave & Wenger for deres ihærdighed i at forfølge læring som social praksis,
- Drath et. al. for at åbne døren til et større ledelsesunivers,
- Konsulenterne, lederne og talenterne i ledertalentudviklingsforløbet på AUH for deres villighed til at invitere mig ind i deres forløb.
- Katrine Schuman for visdom og humør. Tak, at du holdt ud sammen med mig.
- Mette Hersling for refleksions-fællesskabet, din trofaste støtte og vor fælles nysgerrighed på ledelse & læring.
- Finn Schousboe, min leder, for kontinuerlig og ukuelig støtte og for den gensidighed, hvorigennem vi begge har udviklet vores ledelsespraksis.
- Jan & Vibeke Krarup for lån af sommerhus - et egerparadis med ro til fordybelse.
- Min familie for deres tålmodighed med min langstrakte process og mine overspringshandling.

1 Indledning

Nærværende masteropgave er blevet til i mødet mellem Aarhus Universitetshospitals ønske om en midt-vejs-evaluering af et ledertalentudviklingsforløb og min egen interesse i at blive klogere på at ruste ledere til at være ledere og ikke mindst min interesse i lederes rolle i at udvikle medarbejdernes potentialer til medarbejdernes og organisationens bedste.

I januar 2019 iværksatte hospitalsledelsen på Aarhus Universitetshospital (AUH), i samarbejde med tre interne HR konsulenter "Strategisk ledertalentudvikling på Aarhus Universitetshospital", som et prøveforløb. Forløbet omfattede både ledere af ledertalenter og udvalgte ledertalenter.

Da der var tale om et prøveforløb, og forløbet var udviklet internt på AUH, havde HR konsulenterne et ønske om at få ledertalentudviklingsforløbet (LTUF) midtvejsevalueret af en udenforstående. De rettede derfor en forespørgsel gennem professor ved Aalborg Universitet, Lene Tanggaard, til masterstuderende ved Master i Læreprocesser med specialisering i ledelses- og organisationspsykologi (LOOP) ved Aalborg Universitet, om der var studerende, der var interesserede i at gennemføre en evaluering af ledertalentudviklingsforløbet, som led i deres Masterspeciale. Forespørgslen blev fulgt op af et en-sides notat (se bilag 1), hvor de beskrev ledertalentudviklingsforløbet som strategisk og nytænkende, med fokus på ledelse og læring i praksis og et langsigtet mål om at udvikle læringsmiljøer for ledelse på AUH (Bilag 1).

Notatet vækkede for alvor min interesse, da jeg læste at "Strategisk ledertalentudvikling adskiller sig fra andre lignende ledertalentudviklingsinitiativer i og med at fokus først og fremmest er på lederne af ledertalenter frem for talenter, fordi lederne og ledelse er den vigtigste forudsætning og variabel for talentets udvikling" (Bilag 1).

Min egen interesse for udvikling af ledere blev vakt under min udstationering i 2012-2016 på et olieraffinaderi i USA. Her fik jeg glæden af at opleve et direktørskifte, hvor den nye direktør brændte for udvikling af ledere. Organisationen var på 1.700 ansatte og opdelt i 9 produktionsenheder med hver deres produktionschef. I disse omgivelser fik jeg for alvor øjenene op for, hvilken forskel lederes tilgang til ledelse og læring kan gøre i forhold til medarbejdernes udvikling, da der var mulighed for at "studere" forskellen på ledelsen af de 9 produktionsenheder.

Under min udstationering var min primære opgave at facilitere læring ud fra undersøgelse af hændelser, hvor formålet var at facilitere læring på alle niveauer i organisationen. Dette gav også et unikt vindue til at forstå sammenhængen mellem ledelse og læring. Gennem dette arbejde fik jeg lov at opleve, hvor stor indflydelse ledere har på resultater, arbejdsklima og lysten til at lære i egen afdeling.

Jeg har siden min tilbagevenden fra USA arbejdet som Organizational Effectiveness Advisor på Shells raffinaderi i Fredericia, hvor jeg primært har beskæftiget mig med organisationsudvikling og forbedringsprojekter. En rolle, hvor jeg fortsat har kunnet forfølge min passion for at udvikle lederes blik for at fremme læring.

Notatet fra AUH fangede derfor min interesse, fordi forløbet netop var funderet på et ønske om at udvikle lederne til at udvikle ledere.

Jeg tog kontakt til HR konsulenterne ved AUH med henblik på afklaring af deres ønsker og behov. Vi blev enige om, at indgå i et samarbejde, hvor jeg skulle gennemføre og benytte evalueringen af deres ledertalentudviklingsforløb, som grundlag for mit Masterspeciale i LOOP. Denne opgave ville give mulighed for at jonglere med emner som evaluering, læring og ledelse, som alle er væsentlige på LOOP uddannelsen (Studieordningen, s. 9). Der var således et ideelt sammenfald mellem AUH's behov, min passion for en dybere forståelse af hvordan ledere kan rustes til at ruste andre, samt faglig relevans for mit afsluttende speciale på LOOP uddannelsen.

Jeg gennemførte evalueringen ud fra det, med AUH, aftalte evalueringsspørgsmål: Hvilken oplevet effekt har det første halve år af ledertalentudviklingsforløbet haft for deltagerne indtil nu? Jeg præsenterede resultatet af evalueringen på en afsluttende samling for deltagene (ledere og talenter), HR konsulenterne og hospitalsledelsen.

Læseren vil imidlertid ikke møde en evalueringsopgave i nærværende rapport, som det oprindeligt var planlagt. Jeg startede på at dokumentere evalueringen som mit masterspeciale, men måtte sande at evaluering af to parallelle forløb (et for lederne og et for talenterne) var for omfattende til at dokumentere i et enmands projekt. Evalueringen bestod af udvikling af to programteorier, læringsteoretisk analyse af de to program teorier, gennemførelse af to evalueringer og sidst men ikke mindst læringsteoretisk analyse af to

sæt evalueringssvar. Skrivning af rapporten udviklede sig ganske enkelt til et forklaringslogistisk mareridt. Jeg valgte derfor at sadle om.

Gennem arbejdet med evalueringen var der imidlertid nogle observationer omkring ledernes rolle i ledertalentudviklingsforløbet, som virkelig forstyrrede mig. En forstyrrelse der vækkede en nysgerrighed omkring lederens rolle i praksisnær lederudvikling. Jeg valgte derfor at forfølge min nysgerrighed, og udnytte min undren som afsæt for mit masterspeciale

Men inden jeg indkredser problemformuleringen, så lad os zoome ud og se på den bredere relevans af at forstå lederes rolle i praksisnær lederudvikling.

1.1 Samfundsmæssigt perspektiv

I takt med den øgede globalisering og bevægelighed har både private og offentlige organisationer måttet sande, at der er en global forbundethed, som indeholder en øget grad af kompleksitet end tidligere. Dette blev blandt andet tydeligt under finanskrisen (Mack & Khare, 2016). Et begreb, som er blevet adopteret af forretningsverden til at beskrive de nye grundvilkår i vores samfund, er VUCA. Begrebet blev udviklet af det amerikanske militær og står for volatility, uncertainty, complexity and ambiguity, som på dansk kan oversættes til omskiftelighed, usikkerhed, kompleksitet og tvetydighed (Mack & Khare, 2016). Om relevansen for danske forhold skriver Sørensen & Grøn:

Selv om der kan være langt fra private og offentlige organisationer i Danmark til militære operationer....., så indfanger VUCA-begrebet en voksende erkendelse af, at paradokser, dilemmaer, krydspres, voldsomt stigende hastighed og hyper-kompleksitet er en del af nutidens organisatoriske grundvilkår, som gælder for os alle (Sørensen & Grøn, s.1). Disse forhold har skærpet fokus på ledernes rolle og deres evne til at lære, udvise fleksibilitet og omstillingsparathed, hvilket har skærpet efterspørgslen efter viden om, hvordan man udvikler sig som leder (Elmholdt, Keller & Tanggaard, 2017). Herudover er evnen til at udvikle en kulturel og social praksis på organisations- og afdelingsniveau også blevet en forventing til mange ledere . Det kan ikke udvikles af individer alene, men ledere ses som aktive aktører og katalysatorer for disse processer (Lystbæk, C., 2012).

Disse strømninger gav også anledning til at regeringen i 2017 nedsatte ledelseskommissionen som fik til opgave at "... kortlægge og analysere offentlig ledelse og komme med konkrete anbefalinger, der kan styrke kvaliteten af offentlig ledelse i fremtiden..." (Finansministeriet, 2017, s. 2)

Kommissionens arbejde mundede ud i 7 anbefalinger, hvoraf én af de 7 var at "Ledere skal udvikle sig". I den uddybende tekst til anbefaling berøres blandt andet lederes rolle i at udvikle ledere: "Topledere og ledere af ledere skal gøre en særlig indsats for at udvikle lederidentiteten hos kommende og nye ledere" (Ledelseskommisionen, 2018, p.13) og videre at:

Lederidentiteten kommer typisk med erfaring. Derfor bør der være et særligt fokus på at udvikle nye ledere, så de hurtigst muligt er rustet til opgaven. Uddannelse er en del af løsningen, men det er mindst ligeså vigtigt, at de erfarne ledere inviterer de nye ledere ind i fællesskabet og sikrer en "god mesterlære" (Ledelseskommisionen, 2018, p.13).

Det ses, at der med den stigende efterspørgsel efter udvikling af ledere også er en voksende erkendelse af behovet for ledere, der kan fremme denne udviklingen.

I min vej gennem studiet på LOOP har jeg mødt meget litteratur og forskning omkring læring og ledelse, men er (endnu) ikke stødt på litteratur om, hvad lederen til den lærende skal lære for at støtte op om og fremme udvikling af fremtidige ledere. Det er mit håb at nærværende opgave kan blive en trædesten i retning af besvarelsen af det spørgsmål.

2 Problemformulering

Som nævnt var der nogle observationer jeg gjorde mig, under evalueringen af LTUF'et, som forstyrrede mig og gav anledning til denne opgave. Jeg vil her kort introducere, hvad det var jeg hæftede mig ved.

Min forståelse af "mesterlære", da jeg gik ind i projektet, var at mesteren tager lærlingen i lære og at lærlingen bliver inddraget i mesterens arbejde og lærer fra mesteren. Min forståelse har rødder tilbage til et af de tidlige projekter på min masteruddannelse, hvor jeg beskæftigede mig med Lave og Wengers teori om Legitim Perifer Deltagelse (LPD). I det projekt var fokus på den lærende, og dennes bevægelse fra perifer til central deltager,

hvor centrale deltagere betragtes som veteraner. Hvor mesteren betragtes som veteran. I den forbindelse blev jeg også bekendt med noget af kritikken af Lave & Wengers teori – blandt andet at den kun dækker tilpasning (Elkjær, 2017). Denne forforståelse gav anledning til undren over nogle forskelle på forløbene i afdeling A og afdeling B, specielt lederens tilgang til talenternes forløb.

Lederne i afdeling A havde valgt at udnytte eksisterende opgaver, som øvebane for talentet. Samtidigt var lederne i afdeling A dem der mest aktivt havde involveret sig i talentets øvebane og aktivt havde forsøgt at inddrage talentet i egne ledelsesmæssige overvejelser. En tilgang, som jeg umiddelbart tænkte lå tættest på grundtanken i forløbet. Det var dog også den afdeling, der oplevede visse begrænsninger i talentets deltagelse i arbejdslederens arbejde.

Lederen i afdeling B havde stort set ikke været aktiv i talenternes øvebane. Til gengæld havde talenterne en ny og fælles øvebane, hvor lederen havde uddelegeret opgaven helt til talenterne. En opgave hvor de fik lov at prøve kræfter med områder, de ikke tidligere havde beskæftiget sig med. En opgave, som normalt ville ligge hos afdelingslederen.

Det forstyrrede mig således at se, at de ledere jeg umiddelbart syntes havde "taget opgaven til sig" også var dem, der oplevede de største udfordringer, hvilket blot skærpede min nysgerrighed på hvad lederens rolle er i praksisnær lederudvikling.

Min egen erkendelsesinteresse ind i opgaven er, at blive klogere på lederens rolle i at skabe rammerne for læring af ledelse gennem praksis – med henblik på, hvordan jeg i eget virke kan bidrage til at ruste lederne til den opgave.

Så med afsæt i interviewmaterialet fra evalueringen af ledertalentudviklingsforløbet vil jeg undersøge følgende problemformulering:

Hvad er lederens rolle i forhold til den lærende, når der er tale om praksisnær læring af ledelse?

2.1 Teoretisk tankegods

Inden der gøres i dybden med analysen vil jeg først tydeliggøre, hvilket teoretisk tankegods jeg, som udforsker, bærer ind i analysen via problemformuleringen.

Når vi ser på problemformulering: *Hvad er lederens rolle i forhold til den lærende, når der er tale om praksisnær læring af ledelse?*, træder der begreber frem som leder, læring, ledelse og praksisnær, begreber som i litteraturen har mange nuancer. Man siger "kært barn har mange navne", men i denne sammenhæng bør det omskrives til at "kært navn har mange forældre". Derfor skylder jeg læseren at synliggøre, hvad jeg rent faktisk mener, når jeg siger jeg vil undersøge:

Hvad er lederens rolle i forhold til den lærende (ledelse af læring), når der er tale om praksisnær læring af ledelse?

Når jeg siger ledelse, så mener jeg ledelse i "bredeste forstand", som det er udtrykt af Wilfred Drath et al. gennem deres udvikling af ledelsesontologien Direction, Alignment, Commitment (DAC), som vi i Danmark kender som Kurs, Koordinering og Commitment (KKC). I DAC-optik ses ledelse, som en process der udmøntes i fællesskaber med fælles opgaver gennem skabelse af kurs, koordinering og commitment i fællesskabet (Drath et al., 2008).

Drath et al's ærinde er at udvide ledelsesontologien udover den traditionelle opfattelse af ledelsesbegrebet, som har været en ledelsestrekant bestående af leder-følger-fælles mål. Draths definition kan rumme både uformel og formel ledelse, som den udspiller sig i praksis. Konsekvensen heraf er, at der kan være mange ledere til stede uden der praktiseres ledelse, mens der kan produceres meget ledelse uden tilstedeværelsen af formelle ledere. (Drath et al., 2008).

Jeg vil igennem opgaven benytte de engelske betegnelser, Direction, Alignment og Commitment, når der henvises til elementerne i tilstedeværelsen af ledelse. I forkortet form vil "DAC" blive benyttet.

Til trods for at jeg står på en bred forståelse af ledelse, som både rummer uformel og formel ledelse, vil der, i projektet, primært blive fokuseret på den formelle leders rolle i udviklingen af kommende formelle ledere. Mintzerg tilbyder følgende definition af en (formel) leder: "The manager.... is someone responsible for a whole organization or some identifiable part of it" (Mintzberg, 2011, s.12)

Termen leder bruges her som betegnelsen for en person, som har en formel lederrolle i en organisation, for eksempel en afdelingsleder. Mintzbergs brug af termen "manager" skal

ses i følgende kontekst: "Instead of distinguishing managers from leaders, we should be seeing managers as leaders, and leadership as management practiced well" (Mintzberg, 2011, s. 9). Når termen leder benyttes skelnes der således ikke mellem manager og leader, eller mellem management og leadership som man ser i nogen ledelseslitteratur. I rapporten vil jeg benytte termerne leder og ledelse.

Jeg vil således bruge termen leder, som betegnelsen for en person, som i kraft af sin stilling har en rolle, hvor vedkommende har ansvar for en organisation eller afdeling(er) i denne og dermed ansvaret for ledelsen af samme. Et ansvar som også indbefatter ansvar for udvikling af medarbejderne.

Når jeg taler om talenternes læring af ledelse berøres det i kontekst af udvikling af formelle ledere. Definitionen af lederudvikling formuleret af McCauley, Van Velsor og Ruderman lægger sig op af Drath et al.'s definition af ledelse:

We define leader development as the expansion of a person's capacity to be effective in leadership roles and processes. Leadership roles and processes are those that facilitate setting direction, creating alignment, and maintaining commitment in groups of people who share common work (McCauley, Van Velsor & Ruderman, 2010, s.48).

Afledt af ovenstående definition af lederudvikling, vil læring af ledelse i nærværende projekts sammenhæng blive betragtet, som en process, der øger individets evne til at mestre ledelse i daglig praksis. En proces der udvikler ledere.

Med praksisnær læring af ledelse, mener jeg læring, der foregår i "det uformelle læringsrum", som beskrevet af Keller og Frimann i *Lederes læringsrum* (2017). Det uformelle læringsrum er karakteriseret ved at "praksisformen er 'ledelse', som foregår 'in-situ' og hvor udbyttet er erfaring med kendt praksis" (Keller og Frimann, 2017, s.9) og "Læring er i denne forstand udtryk for uformelle processer, hvor læring sker undervejs i processen uden at være rammesat eller målsat" (Keller og Frimann, 2017, s. 15). Det kan argumenteres at LTUF'et er et semi-struktureret forløb, men da jeg fokuserer på øvebanerne vil jeg tillade mig at begrænse forståelsen af praksisnær læring til det uformelle læringsrum. Den eneste afvigelse jeg har fra Keller og Frimann's forståelse, er at jeg godt mener, man kan deltage i praksisnær læring, hvor udbyttet rent faktisk er erfaring med ukendt praksis.

Pensler jeg disse overvejelser ud mere eksplicit, så kunne problemformuleringen have lydt således:

Hvad er den formelle lederens rolle i forhold til udvikling af vedkommendes medarbejdere til kommende formelle ledere, når læreprocessen sker gennem deltagelse i det daglige samarbejde om organisationens opgaver, hvor resultatet er, at medarbejderens kapacitet øges, så vedkommende mere effektivt kan facilitere at samarbejdet omkring opgaveløsningen er karakteriseret ved Direction, Alignment og Commitment i bestræbelsen på at nå organisationens mål.

For enkelthedens skyld vil jeg dog holde fast i den oprindelige formulering.

Hvad er lederens rolle i forhold til den lærende, når der er tale om praksisnær læring af ledelse?

3 Introduktion til AUHs ledertalentudviklingsforløb

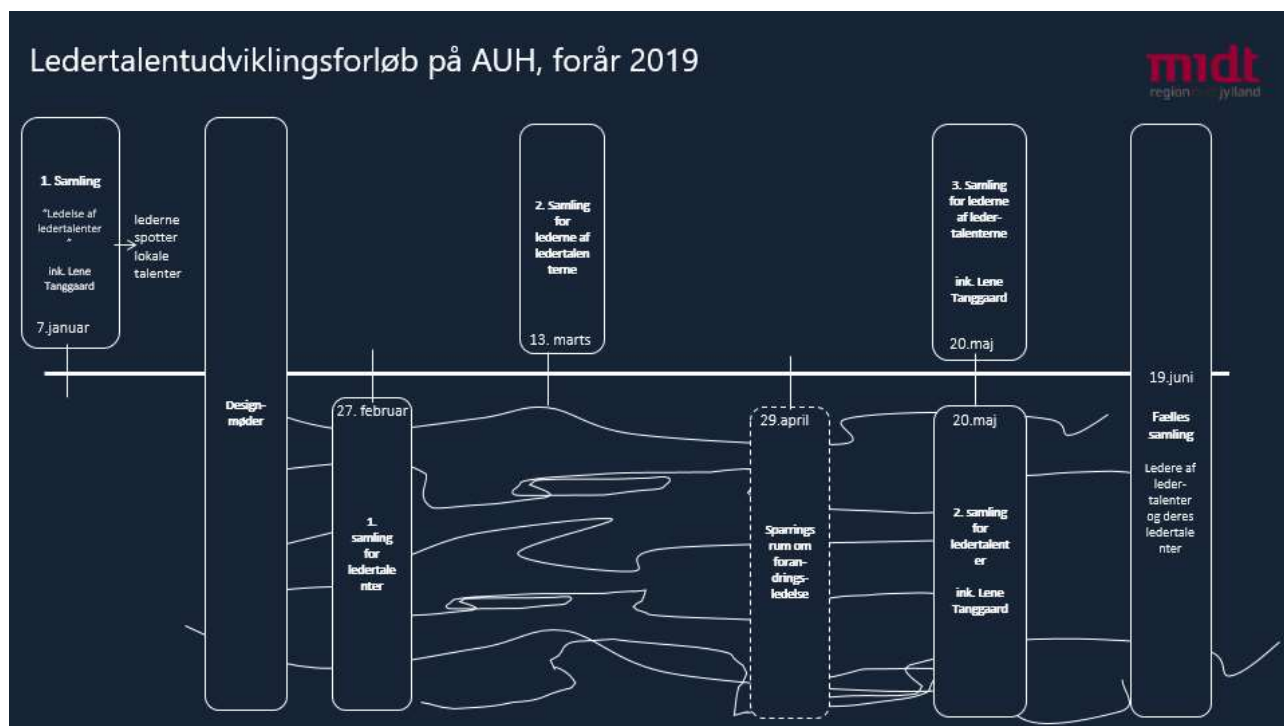
Ledertalentforløbet er udviklet lokalt på Århus universitetshospital af en gruppe af hospitalets HR-konsulenter. Forløbet kører som et prøveforløb og er baseret på praksislæring. Der er bevidst valgt en eksperimenterende tilgang. Konsulenterne betegner forløbet som strategisk og nyskabende. Grundtanken er specielt at fokusere på at udruste ledere til at spotte ledertalenter og at skabe rammerne for talenternes udvikling af ledelseskompeter. Der er derudover en grundtanke om, at de anvendte praksisnære øvebaner har strategisk karakter og sker i tæt samarbejde mellem leder og talent (Bilag 1).

Forløbet favner bredt mht faggrupper, således har følgende faggrupper været repræsenteret i forløbet: Bioanalytikere, Fysioterapeuter, Ergoterapeut, Læge og Sygepleje - på opgavetidspunktet fordelt på 14 ledere og 12 talenter.

3.1 Strukturen i forløbet

Ledertalentudviklingsforløbet består af to parallelle spor - et for lederne af talenterne og et for ledertalenterne. Lederne af talenterne og ledertalenterne vil efterfølgende blive refereret til, som henholdsvis "lederne" og "talenterne".

Figur 1 viser en principskitse af forløbene. Ledernes forløb er repræsenteret over den vandrette streg, mens talenternes forløb er indikeret under stregen. Firkanterne indikerer en samling, faciliteret af HR konsulenterne. Det ses, at der er to rammesatte "krydspunkter" undervejs, hvor både ledere og talenter deltager på samme samling. De resterende samlinger er kørt separat. Forløbene suppleres med talenternes deltagelse i en praksisnær øvebane, hvor tanken er at lederne aktivt støtter op. Kontaktpunkter, ud over de skemalagte samlinger, mellem deltagerne organiseres på deltageres eget initiativ. De to forløb startede forskudt. Ledernes ca 1 måned tidligere end talenternes, idet lederne skulle spotte talenter i egen afdeling til deltagelse i det videre forløb. Fællessamlingen i juni var oprindeligt tænkt, som en afsluttende samling, men blev ændret, da man besluttede at forlænge forløbet til et år.



Figur 1: Ledertalentudviklingsforløb på AUH 1.halvår 2019 (AUH, 2019, slide 4)

3.2 Evalueringen

Som tidligere berørt gennemførte jeg en evaluering af forløbet, hvor evalueringsspørgsmålet var: "Hvilken oplevet effekt har det første halve år af

ledertalentudviklingsforløbet haft for deltagerne indtil nu?” Evalueringen blev gennemført som en virkningsevaluering, hvor empirien var interview af et udsnit af deltagerne.

Evalueringen blev gennemført i efteråret 2019, mens 2. halvdel af forløbet stadig kørte. Resultatet af evalueringen blev afrapporteret ved en afsluttende samling i januar 2020, hvor deltagerne, HR konsulenterne og Hospitalsledelsen deltog.

Det var gennem arbejdet med evalueringen mit forståelsesbrud opstod. Nærværende opgave vil tage afsæt i de transkriberede interview fra evalueringen. I metodeafsnittet vil jeg berøre processen og overvejelserne ved indsamling af interview-empirien i forbindelse med evalueringen.

4 Overvejelser over videnskabsteori, metodologi og teori

I nærværende afsnit beskrives, de overvejelser jeg har gjort mig i planlægningen af min undersøgelse af problemformuleringen.

4.1 Forståelsesbrud som afsæt – i pragmatismens ånd.

Opgaven er, som tidligere nævnt, udsprunget af min undren over fund omkring ledernes involvering i talenternes gennemførelse af øvebaner – et forståelsesbrud i forhold til hvad jeg forventede, baseret på min erfaring. Det gav mig fornemmelsen af, at der er noget at begribe omkring praksisnær læring, som jeg skal forstå for fremadrettet bedre at kunne støtte ledere i at ”lede læring af ledelse”. Jeg satte derfor sejl på en udforskningsrejse, med det formål at få en dybere forståelse af praksislæring af ledelse og ”lederen-til-den-lærende”s rolle i samme – en forståelse jeg vil anvende i mit daglige samarbejde med ledere.

Pragmatismens grundlæggende interesse er at forstå fænomeners betydning ideografisk, hvor forståelsen af fænomenerne opnåes gennem abduktive analyser (Egholm, 2014). Charles S. Peirce, som også kaldes pragmatismens fader, brugte begrebet abduktion ”til at beskrive forskerens søgen efter teorier, som kan forklare overraskende fund i et empirisk materiale” (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 11). Hvor der med overraskende fund menes en ny erfaring, hvor vores eksisterende viden og vaner viser sig utilstrækkelige til at

forklare og forstå denne. Det er samtidig centralt i pragmatismen at erkendelsesinteressen bunder i ønsket om fremadrettet handling (Egholm, 2014).

Set i dette lys må afsættet til min opgave siges at være opstået ”i pragmatisk ånd”.

4.2 Åbenhed for overraskelser – en abduktiv tilgang

Järvinen & Mik-Meyer (2017) skriver videre om abduktion:

I dag bruges begrebet abduktion ofte som en generel beskrivelse af en analysetilgang, hvor man veksler mellem empiridrevne fortolkninger og begrebsudvikling forankret i teori. Analysen udfolder sig som en dialog mellem teori og data, således at empirien influerer vore teorivalg, samtidig med at teori hjælper os til at fortolke og perspektivere vores empiriske fund (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 11).

Egholm tilføjer om abduktion i forhold til induktion: ”Den afgørende forskel er, at abduktion indebærer en mindre formel og mere umiddelbar tilgang til verden, hvor man fokuserer på at opnå ny viden om specifikke situationer og fænomener” (Egholm, 2014, s. 177).

Det har været vigtigt for mig i udforskningsprocessen at fastholde en åben og nysgerrigt udforskende tilgang til empiri og teori og problemformulering, da jeg ønsker at analyseprocessen forbliver åben overfor nye overraskelser. Jeg har derfor valgt at gå abduktivt til værks.

4.3 Praksisnært fokus – en teori der er nyttig

I problemformuleringen - *Hvad er lederens rolle i forhold til den lærende, når der er tale om praksisnær læring af ledelse?* - er det central for mig, at det er ”tilfældet” praksisnær læring der søges forstået. Jeg har derfor vendt mig til en læringsteori, der har fokus på praksisnær læring, nemlig Lave og Wengers teori om Legitim Perifer Deltagelse i Praksisfællesskaber (LPD). Videnskabsteoretisk vurderes teorien om LPD af nogen til at have et socialkonstruktionistisk ståsted på grund af deres betoning af konteksten og deres meget ringe betoning af subjektet (Christensen, 2013). I teorien om LPD taler Lave & Wenger dog om ”den lærendes” aktive deltagelse, som en forudsætning for læring (Lave &

Wenger, 2003). I pragmatismen betragter man mennesker, "som aktive deltagere i den sociale verden, som de påvirker og former gennem deres praksisser" (Egholm, 2014, s. 172). I læringsmæssig sammenhæng må der siges, at være enighed om at deltagelse er centralt. Ser vi på "læreprocessen" så beskriver Lave & Wenger det lidt abstrakt, som at "absorbere såvel som blive absorberet i – "praksiskulturen" " (Lave & Wenger, 2003, s. 80). De er således ikke særlig tydelige omkring selve læreprocessen, men fokus ligger på det sociale i læreprocessen. Her er pragmatismen mere klar i spytet, da Dewey har sat sit fingeraftryk på den pragmatiske læringsforståelse. Dewey's læringsbegreb udtrykkes ofte som "learning by doing", men ofte glemmes detaljen "- and undergoing", for Dewey er læring tæt forbundet til handling, hvor handling kan være alt fra tankeeksperimenter, sproghandlinger og/eller konkrete fysiske handlinger. Konkrete handlinger står imidlertid aldrig alene, idet kritisk og reflektiv tænkning indgår i Deweys handlingsbegreb (Elkjær, 2005). Så mens Lave & Wenger primært betoner socialiseringen, berører Dewey både det sociale og det kognitive. Lave & Wenger beskriver imidlertid situeret læring, som brobygning mellem den opfattelse at kognitive processer ses, som de primære, og den opfattelse, at social praksis, er det primære i læring (Lave og Wenger, 2003). Så selvom Lave og Wenger ikke er særlig tydelige omkring subjektet og det kognitive, så tolker jeg at de anerkender både det kognitive og det sociale aspekt af læring. Jeg vil derfor tillade mig at konkludere, at der er forskelle i vægtningen af elementerne i læreprocessen, mellem Lave & Wenger's perspektiv og Dewey perspektiv, men ikke nødvendigvis konflikt i en grad, som diskvalificerer teorien som nyttig i opgavens sammenhæng.

Når det er sagt, så er det værd at pointere, at ifølge pragmatismen vurderes teoriers anvendelighed ikke ud fra et teoretisk perspektiv om deres videnskabsteoretiske ståsted, men ud fra deres nytteværdi i praksis – deres nytteværdi i at hjælpe os med at fortolke og handle (Johnson & Duberley, 2000).

4.4 Tro eller sandhed – giv et bud

Tro er i Peirces terminologi vores basale forståelsesramme, der gør verden forståelig for os. Det indebærer ikke, at troen nødvendigvis er sand, men derimod, at den er brugbar og

tillader os at handle og forstå vores omverden, *som om* den var det (Egholm, 2014, s. 175).

Det pragmatiske ærinde er således at skabe forståelse, som er brugbar og nyttig til at forklare vores erfaringer, og derfor gør os i stand til at handle, ikke at erklære noget for endegyldigt sandt.

Freiberg & Keller beskriver om den abduktive metode og dens konsekvenser for "konklusionen":

An abductive approach gives us a more complex knowledge by simply being a suggestion for combining theoretical concepts and empirical findings into a good answer for a research question. The abductive approach is guided by prior knowledge and theoretical concepts, tested out against the empirical findings in a continuous process that develops an as good answer to the research question as possible. The drawback is that the conclusion can only qualify as a guess (a conjuncture), and therefore not represent an definite conclusion (Feilberg & Keller, 2013, s.2).

Her bemærkes at den abduktive analyse lader sig lede af samspillet mellem tidligere erfaring, teori og empiri. Forskeren (jeg) er således en aktiv del af analyseprocessen og kan ikke objektivt distancere sig herfra. Til gengæld tilstræbes at frembringe så godt et bud, som muligt, som svar på undersøgelsesspørgsmålet – et kvalificeret gæt - som kan give anledning til handling. Resultatet af analysen kan således ikke fremstå som en endegyldig sandhed, men blive et, bedste bud, som kan give anledning til handling så længe det er nyttigt – indtil nye erfaringer kommer til og/eller nye forståelsesbrud kalder på ny forståelse.

4.5 Empirien der overraskede

I forbindelse med evalueringen af LTUF'et blev deltagerne i 3 ud af 8 afdelinger interviewet omkring deres oplevede effekt af forløbet. Det blev til 8 interviews ialt, da talenterne blev interviewet enkeltvis (5), mens lederne blev interviewet afdelingsvist (3).

Interviewene blev planlagt, som semistrukturerede interviews, hvor en interviewguide blev udviklet ud fra udvalgte elementer i programteorien. Interview-guiden blev delt med

deltagerne på forhånd. Jeg måtte imidlertid erkende, da jeg forberedte mig til første interview, at interview-guiden var så omfattende, at det nærmere lagde op til et struktureret interview. På grund af det eksperimenterende i LTUF'et var det imidlertid vigtigt for mig at interviewene foregik på deltagernes præmisser og ikke teoriens. Interviewene blev derfor gennemført, som løst strukturerede interviews, hvor deltagerne havde mulighed for at fortælle og jeg benyttede interview guiden til at checke, om vi havde været rundt om de væsentligste emner.

Ved udvælgelse af afdelinger til deltagelse i evalueringen blev det prioriteret at have så bred en repræsentation, som muligt, med hensyn til de forskellige ledelses-karriere-muligheder, der er for de forskellige faggrupper. For eksempel er der sygeplejefaglige medarbejdere med formelt ledelsesansvar både på funktions-, afdelings- og hospitalsledelsesniveau, mens lægefaglige medarbejdere første har mulighed for formelt ledelsesansvar på afdelingsleder niveau.

Mulighederne for formelt ledelsesansvar fordelt på faggrupper er fremstillet i tabellen herunder:

Fag	Funktionsledelsesniveau	Afdelingsledelsesniveau	Hospitalsledelsesniveau
Sygeplejersker	X	X	X
Læger		X	X
Fys- /Ergoterapeut er Laboranter	X	X	

Tabel 1: Mulige ledelsesniveauer på AUH med formelt ledelsesansvar, fordelt på faggrupper.

Formålet med dette udvælgelseskriterie var ikke at fokusere på forskellen mellem faglighederne, blot at give mulighed for at forskelle kunne træde frem, hvis deltagerne fandt det væsentligt. Interviewene blev gennemført på deltagernes kontorer på AUH. De blev optaget som lydfiler og efterfølgende transkriberet.

Det var i arbejdet med disse data, at mit forståelsesbrud opstod.

4.6 Dokumenter – Genbrug er en skøn ting

Med en abduktiv tilgang til udforskningen vender jeg tilbage til de data, der var årsag til mit forståelsebrud, nemlig de ovennævnte interview data. Jeg vælger dog at afgrænse data til interviewene af lederne, da jeg ønsker at belyse problemformuleringen ud fra ledernes udtalelser og oplevelser. Interviewene af lederne foreligger som 3 dokumenter - et pr afdeling.

I forbindelse med kvalitative metoder skelnes mellem primære, sekundære og tertiære dokumenter, hvor der med dokumenter forstås sprog, der er fikseret i tekst og tid (Lynggaard, 2015). Med primærdokumenter menes dokumenter, som er udviklet i nær tilknytning til den situation, som søges belyst og tilgængelige for de få relevante.

Sekundære dokumenter er tilgængelige for "alle", dog stadig produceret i umiddelbar tidsmæssig nærhed af situationen, mens et tertiært dokument er tilgængeligt for "alle" men produceret i større tidsmæssig afstand fra begivenheden (Lynggaard, 2015).

Interviewene blev gennemført mens LTUF'et kørte, og blev grov-transkriberet umiddelbart efter interviewene. De kvalificerer derfor som Primære dokumenter.

De udvalgte dokumenter fremgår af nedenstående tabel.

#	Dokumentnavn	Type*	Beskrivelse
1	Interview af ledere, Afdeling A	P	Transkribering af interview af afdelingslederne i afdeling A, i forbindelse med evaluering af ledertalentudviklingsforløb
2	Interview af leder, Afdeling B	P	Transkribering af interview af afdelingslederen i afdeling B, i forbindelse med evaluering af ledertalentudviklingsforløb
3	Interview af ledere, Afdeling C	P	Transkribering af interview af afdelingslederne i afdeling C, i forbindelse med evaluering af ledertalentudviklingsforløb

* Type refererer til primær, sekundær eller tertiært dokument, indikeres med henholdsvis P, S eller T.

Tabel 2: Valgte dokumenter med tilhørende beskrivelse og angivelse af dokumenttype.

Ifølge Lynggaard bør anvendte dokumenters kvalitet vurderes i forhold til autenticitet, troværdighed, repræsentativitet og mening (Lynggaard, 2015).

”Med *autenticitet* menes overvejelser om, hvorvidt oprindelsen og afsenderen af et dokument kan identificeres entydigt” (Lynggaard, 2015, p.163). Samtlige udvalgte dokumenter er transkriberet af mig selv, ligesom interviewene er gennemført af mig. Jeg har derfor ingen betænkeligheder omkring autenciteten af disse.

”Med *troværdighed* menes overvejelser om, hvorvidt der er usikkerheder eller skævheder (bias) forbundet med et dokument eller et sæt af dokumenter” (Lynggaard, 2015, p.164).

Interviewene blev optaget og grov-transkriberet i sin fulde længde kort tid efter selve interviewene. I det omfang citaterne blev vurderet, som nyttige til at belyse evalueringen blev de detail transkriberet i kontekst. Såfremt der i nærværende projekt identificeres yderligere nyttige citater kan lydfileerne konsulteres og citaterne blive detail transkriberet. Transkriptionerne kan derfor betragtes, som troværdige repræsentationer af interviewene. Eventuel skævhed vil være relateret til at interviewene er gennemført med evaluering for øje og ikke med nærværende problemformulering for øje. Denne ”bias” kan give anledning til at der er spørgsmål, jeg ville have ønsket var dækket, men ikke er det, hvilket dog ikke påvirker troværdigheden af det der foreligger.

”Med *repræsentativitet* menes overvejelser om, i hvilket omfang et dokument repræsenterer et typisk fænomen eller måske en uregelmæssighed eller et brud med en diskurs” (Lynggaard, 2015, p.164). Her kan man spørge, hvor godt interviewet af lederne repræsenterer forløbet og deres egen rolle i forhold til talenterne. Det kan være en svaghed at interviewene ikke er indhentet specifikt til denne opgaves formål, idet der kan være aspekter, der kunne have været nyttige at have afdækket. En problemstilling der dog kan rådes bod på med opfølgende interview, hvis man ønsker at gå dybere i forståelsen. På grund af projektets forholdsvist begrænsede omfang vil dette dog ikke ske indenfor dette opgave forløb. Dog vil jeg nævne, at det ud fra en abduktiv tilgang, giver god mening at vende tilbage til de data, der gav anledning til forståelsesbruddet, da netop de kan være med til at belyse problemet.

Som tidligere nævnt blev interviewene gennemført som løst strukturerede interviews, hvorfor jeg vurderer at de var tilstrækkeligt åbne til at deltagernes oplevelser, og det deltagerne fandt vigtigt, blev belyst.

Jeg bærer også interviewene af talenterne i form af erfaring, eftersom jeg gennemførte og transkriberede disse. Det er min vurdering, at der var god overensstemmelse mellem ledernes og deltagernes oplevelser med hensyn til den rolle lederne indtog i forløbet. De valgte dokumenter vurderes derfor at være repræsentative for de faktiske forløb i afdelingerne.

”Med *mening* menes overvejelser om, hvorvidt meningen i et dokument fremstår klart” (Lynggaard, 2015, p.164). Som tidligere nævnt, foretog jeg selv interviewene og supplerede med afklarende spørgsmål, når jeg var i tvivl om meningen. Den nye vinkel på interviewene kan imidlertid få andre aspekter til at stå frem, som jeg ikke bed mærke i under selve interviewene. Jeg vurderer dog, at transkriptionerne foreligger, som forståelig tekst.

Alt i alt vurderer jeg at det er muligt at belyse problemformuleringen, med afsæt i empirien der blev indsamlet i forbindelse med evalueringen.

4.7 Analyse

Når interview data lægges til grund for en analyse, er der typisk langt flere data end relevant for belysning af undersøgelsesspørgsmålet (Kvale & Brinkmann, 2015), hvilket i dette tilfælde er yderligere forstærket af at interviewene er udført med andet formål for øje. For at undgå at lide data-drukne døden og for at skabe fokus for den efterfølgende analyse, vil jeg benytte mig af kodning, som indledende analyse.

Når forskeren koder, gennemlæses transkriptionerne og de passager der identificeres som relevante, tildeles koder i form af beskrivende nøgleord, men henblik på senere identifikation af udtalelsen. Om kodningen er begrebsstyret eller datastyret afhænger af om man anligger en deduktiv eller induktiv tilgang (Kvale & Brinkmann, 2015).

Med udgangspunkt i undersøgelsesspørgsmålet : *Hvad er lederens rolle i forhold til den lærende, når der er tale om praksisnær læring af ledelse?* har jeg vurderet at ”relevant

passager” er, hvor lederen berører deres involvering i talenternes forløb eller overvejelser om samme. I kodningen vil jeg anlægge en induktiv tilgang, så kodningen vil vise, hvilke aspekter empirien berører af potentiel relevans for problemformulering. Jeg har derfor valgt at kalde det opmærksomhedspunkter, da kodningen vil danne baggrund for hvilke aspekter, der vil blive givet opmærksomhed i den efterfølgende analyse. De identificerede opmærksomhedspunkter vil blive præsenteret i indledningen til analyseafsnittet.

De udvalgte citater med tilhørende kodning grupperes og opsættes skematisk. Skemaerne opstilles afdelingsvist og vedlægges som bilag 2-4.

Analysen vil således følge nedenstående flow:

- 1) Induktiv udvælgelse af opmærksomhedspunkter i interviewene.
- 2) Abduktiv analyse af opmærksomhedspunkterne i empirien, hvor relevant erfaring og teori inddrages.

5 Analyse af opmærksomhedspunkter fra empirien

I analysen vil jeg se dybere på ledernes deltagelse i talenternes forløb, som det udspillede sig i afdeling A, B og C. Indledningsvist har jeg genbesøgt transkriptionerne fra evalueringen af ledertalentudviklingsforløbet. Her gik jeg lyttende til data med henblik på at identificere relevante kategorier af citater, som kan belyse ledernes rolle i forløbet. Opmærksomhedspunkterne er præsenteret i tabel 3, med supplerende tekst og angivelse af afdelinger.

Citaterne som er relateret til opmærksomhedspunkterne er præsenteret afdelingsvist i bilag 2-4. I citaterne der bliver inddraget i analysen vil følgende nomenklatur blive anvendt til at indikere hvem der taler:

I = Interviewer (og rapportskriveren)

LXY = L refererer til Leder, X til afdelingen, Y til den specifikke leder;
eksempelvis LAA er Leder A i afdeling A, mens LAB er Leder B i afdeling A

TXY= T refererer til Talent, X til afdelingen, Y til det specifikke talent;
Eksempelvis TBA er Talent i afdeling B, deltager A

Opmærksomheds-punkt	Afdeling A	Afdeling B	Afdeling C
Ledernes involvering i talenternes øvebaner	Lederne sparrer med talentet	Minimal involvering af lederen	
Begrænsinger i talentets deltagelse	Begrænset mulighed for inddragelse af talentet i afdelingsledernes arbejde		
Leders refleksion over egen rolle			Leders overvejelser over egen ledelseserfaring
Valg af øvebaner	Øvebane, som en integreret del af eksisterende arbejde	Ny øvebane for talenterne, med støtte fra HR konsulent	

Tabel 3: Opmærksomhedspunkter fra interview af lederne med indikation af afdeling

I analysen vil relevant lærings- og ledelsesteori blive inddraget i det omfang den abduktive process kalder på det.

5.1 Ledernes involvering i talenternes øvebaner

Det opmærksomhedspunkt jeg umiddelbart studsede mest over var forskellen på ledernes engagement i talenternes forløb i afdeling A og B.

Lederne i afd. A, interagerede aktivt med talentet i talentets forløb, hvilket de nævner et eksempel på her:

LAA: Og kvalitetsrådet. Hun havde udtrykt at hun syntes det var svært. Så derfor tilbød vi at gå dagsordenen igennem med hende inden hvert møde og drøfte det. Og det har hun brugt (Bilag 2, 20:13).

Her udtrykker lederne i afdeling A at de tilbød deres hjælp, og at talentet benyttede sig af det. Lederne involverede sig således aktivt i talentets forberedelse til møderne i kvalitetsrådet.

I modsætning til afdeling A har lederen i afdeling B undladt at involvere sig direkte i talenternes øvebane. På spørgsmålet om LBA's egen involvering i talenternes øvebaner, svarer hun: "LBA: De kører det meget selv. Og det har jeg ingen behov for [at være involveret], og det har jeg også sagt til dem" (Bilag 3, 13:47).

Hvor afdeling A's ledere brugte tid på at sparre med talentet og blandt andet engagerede sig i talentets forberedelse til kvalitetsrådsmøderne, har LBA mere overladt det til talenterne selv.

Lave & Wenger har med afsæt i studier af "mesterlære" udviklet teorien om læring som Legitim Perifer Deltagelse i Praksisfællesskaber (LPD). De skriver om mesterens rolle i forhold til lærlingen: "Med hensyn til skabelse af mestrenes relation til lærlingene bør det stå helt klart, at spørgsmålet om at overdrage legitimitet er vigtigere end spørgsmålet om at undervise" (Lave & Wenger, 2003, s.78). Hvor overdragelse af legitimitet betyder at lærlingen behandles, som potentielt medlem og inddrages i praksis (L&W, 2003).

Mesterlære, som eksempel på legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber, betyder altså ikke at mesteren skal være underviser, men at mesterens primære rolle er at støtte op om lærlingen ved at overdrage legitimitet.

Ser vi praksisnær læring af ledelse, i LTUF'et, som et eksempel på leder-mesterlære, så må lederen betragtes som "mesteren" og talentet betragtes som "lærlingen".

Ser vi i dette lys tilbage på ledernes rolle i afdeling A, så har de i en vis grad trådt ind i rollen som "underviser", ved blandt andet at gennemgå dagsordenen med talentet før kvalitetsrådsmøderne, mens LBA helt har undladt at træde ind i "underviser-rollen" ved at sige til talenterne, at hun ikke har behov for at være involveret. LBA's lidt distancerede tilgang til talenternes gennemførelse af deres øvebaner, er dog ikke i modstrid med mesterens rolle, ifølge citatet fra Lave & Wenger.

Det primære for lederen er at overdrage legitimitet til talenterne på en måde, som muliggør at de behandles, som medlemmer af praksisfællesskabet og derigennem kan deltage aktivt i praksis.

5.2 Talentets involvering i afdelingsleder-opgaver

Et andet opmærksomhedspunkt omkring involvering, her talentets involvering, trådte frem i interviewet med lederne i afdeling A.

Leder LAB fortæller:

LAB: Det [forløbet] har været en svær øvelse. TAA har nogle holdninger og forventninger til hvordan det skulle være. Hun ville helt klart gerne have de opgaver vi har. Der er jo nogle gråzoner, hvor hun ikke kan indgå i (Bilag 2, 07:15).

Talentet i afdeling A er gået ind i LTUF'et med en forventning om inddragelse i afdelingsledernes praksis, en forventning lederne ikke har været i stand til at imødekomme til fulde. Afdelingslederen udtrykker her, at "Der er jo nogle gråzoner, hvor hun ikke kan indgå i" og giver dermed udtryk for, at der er en del af afdelingsledernes praksis, hvor talentet ikke kan deltage.

Lave og Wenger udtrykker om adgang til praksis i forbindelse med LPD, at "Forudsætningen for at kunne deltage på en legitim perifer måde er, at de nyankomne har bred adgang til modne praksisområder" (Lave & Wenger, 2003, s.93-94).

I afdeling A ser vi således et eksempel på at talentet ikke kan få "bred adgang" til praksis. Lederne har ikke ment, at de kunne overdrage legitimitet på alle områder. Leder LAA udtrykker endvidere: " Vi er ikke ved at lave en Su-chef stilling" (Bilag 2, 16:45). Denne udtalelse indikerer, at det vil kræve en forfremmelse, før talentet kan få fuld adgang til hele praksisfeltet.

Det tyder på, at der er visse ledelsesmæssige opgaver, hvor man først kan deltage legitimt, såfremt man organisatorisk er på det ledelsesniveau, hvor opgaven normalt løses. Altså i dette tilfælde, at man skal være afdelingsleder for at kunne få fuld adgang til afdelingsleder-praksis. Hvilket giver talentet visse begrænsninger i at bevæge sig mod fuld deltagelse i praksis.

Lave & Wenger beskriver forløbet mod fuld deltagelse i LPD således:

At bevæge sig i retning af fuld deltagelse i praksis indebærer ikke blot en større tidsmæssig forpligtelse, forøget indsats, flere og bredere ansvarsområder inden for

fællesskabet og vanskeligere og mere risikable opgaver, men hvad vigtigere er, en voksende fornemmelse af identitet som mesterpraktiker (Lave & Wenger, 2003, s.95).

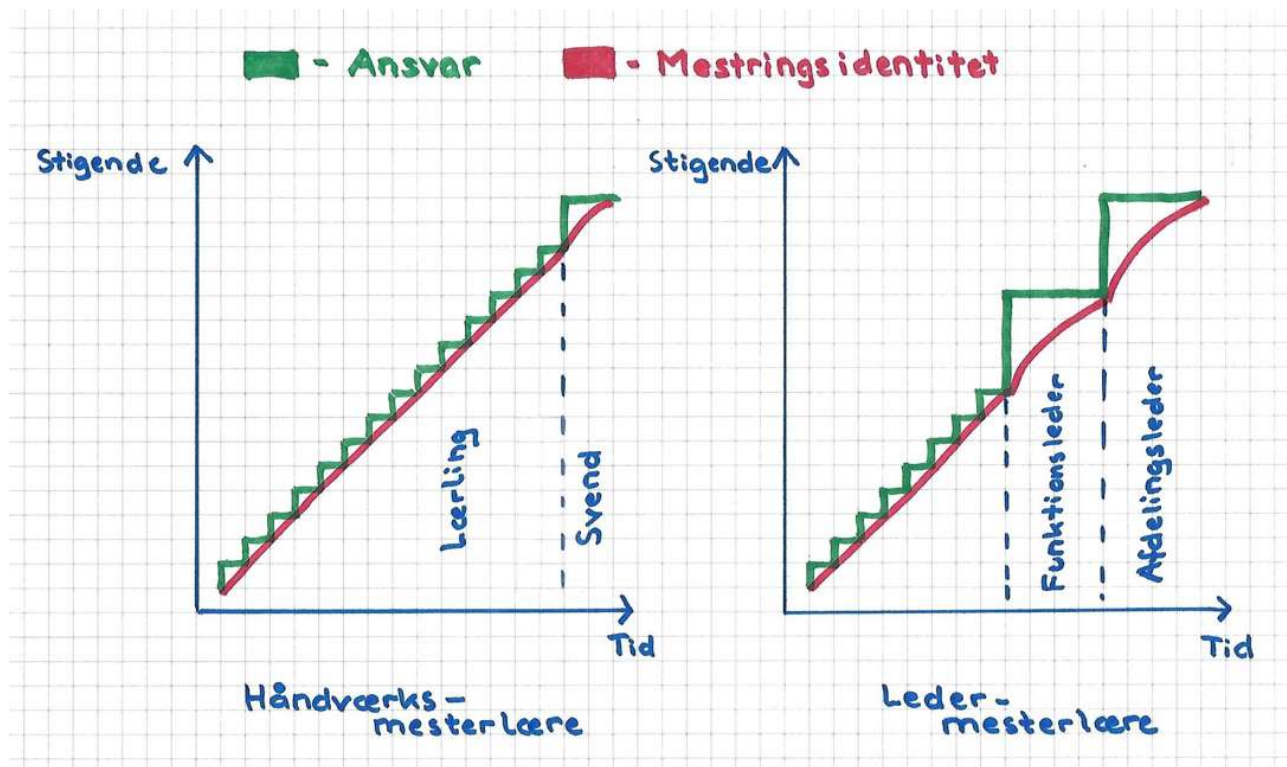
Det ses, at læreprocessen ved legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber, herunder traditionel mesterlære, er karakteriseret ved at deltagerens ansvar gradvist øges i takt med deltagerens fornemmelse af at kunne mestre praksis øges. Det øgede ansvar og den øgede mestring går hånd i hånd.

Såfremt talenterne først kan få fuld adgang til praksis efter en forfremmelse, så vil øget ansvar og øget mestring ikke længere følge et gradvist forløb, som i traditionel mesterlære.

Der er således noget der tyder på, at der, med hensyn til muligheden for fuld adgang til praksis, er en fundamental forskel på håndværks-mesterlære og leder-mesterlære. Nemlig, at man i leder-mesterlære først kan opnå fuld adgang til praksis EFTER man er blevet "forfremmet". Mens en håndværks-lærling har opnået fuld adgang til praksis når han er udlært.

For at illustrere pointen har jeg i nedenstående figur forsøgt mig med en princip skitse af forskellen, som trådte frem i forløbet i afdeling A, hvor talentet ikke kunne få bred adgang til praksis. Ser man først på illustrationen af Håndværksmesterlære, så forestiller jeg mig at ansvaret gradvist øges i takt med man får nye opgaver som håndværkslærling, det øgede ansvar er indikeret med grønt og tegnet som en "trappe", da jeg forestiller mig at man tildeles opgaver efterhånden, som vil give anledning til trinændring i tildelt ansvar. Lærlingens evner og følelse af mestring er indikeret med den røde streg, som stiger i takt med vedkommende deltager i flere og flere opgaver og dermed ansvar.

Tegner vi en lignende kurve for leder-mesterlære, så vil man i starten se samme udvikling, som hos håndværksmesterlære, men når "lærlingen" når til et punkt, hvor vedkommende skal forfremmes til næste organisatoriske niveau, så stiger det tildelte ansvar meget, og evner og følelse af mestring "halter bagefter".



Figur 2: Sammenligning af Håndværks-mesterlære og Leder-mesterlære. Forløb af øget ansvar og øget mestringsidentitet. Principskitse. (Egen tilvirkning)

For talenterne betyder det, at de ikke kan få fuld adgang til praksis før de bliver "forfremmet" – for nye ledere betyder det, at det er et vilkår for dem, at når de forfremmes, så får de fuld adgang til praksis samtidig med de tildeles det fulde ansvar, til trods for de er perifere deltagere i forhold til praksis og deres "mestrings-identitet".

Det er måske netop det forhold, der kommer til udtryk i interviewet med lederne i afdeling C. Hvilket berøres i efterfølgende afsnit.

5.3 Leders refleksion over egen rolle

Da opgaven, som bekendt, handler om lederens rolle i praksisnær læring, fangede det også min opmærksomhed, at en af lederne i afdeling C havde haft nogle refleksioner omkring hendes rolle i LTUF'et.

Refleksionerne kom til udtryk i følgende ordveksling mellem lederne i afdeling C :

LCA: ... jeg have det sådan lige Ups, det er skide spændende det her, det gider jeg godt, men er jeg god nok til det. Prøv at høre her jeg har jo selv famlet rundt, jeg er sgu ikke lederuddannet. Andet end den ledelse jeg selv har taget undervejs i de 32 år jeg har været læge.

LCB: Det er godt du siger det, fordi jeg vil sige, det er jo ikke noget nyt for dig at tage ledelsen som sådan.

LCA:Nej, nej men det har bare ikke heddet ledelse, det har jeg bare gjort.

LCB: Du har ikke kunnet lade være.

LCA: Så derfor havde jeg sådan lige Ups, har jeg egentlig evner til det, at skulle guide en anden at være mentor for den anden. Det var ligesom nogle overvejelser jeg havde i starten, og jeg var lidt famlende, hvad er det egentlig jeg skal og hvad er det egentlig I skal, KA og KB?" (Bilag 4, 36:55)

LCA udtrykker her dels usikkerhed omkring egen tilstrækkelighed, som erfaren praktiker og usikkerhed omkring egen rolle i forløbet.

Som vi så i afsnit 5.3, er der begrænsninger i adgang til praksis, hvilket giver dissonans mellem muligheden for at udvikle mestings-identitet i takt med tildelingen af ansvar, som jeg forsøgte at illustrere i figur 2. Et forhold som yderligere forstærkes af den organisatoriske opbygning i sygehusvæsenet som jeg berørte i afsnit 4.5 og som var illustreret i tabel 1. Nemlig at første formelle lederstilling for en lægefaglig person er på afdelingsleder niveau. Konsulter eventuelt tabel 1 for at se sammenligningen med andre faggrupper.

Ser man på principskitsen igen, så betyder det for de lægefaglige ledertalenter, at springet i ansvar er endnu større første gang de tiltræder en formel lederstilling.

Denne forskel på mulighederne for udvikling af formel ledererfaring eksemplificeres meget godt i afdeling C. Den sygeplejefaglige afdelingsleder (oversygeplejersken) har været funktionsleder i 11 år, og havde således 11 års formelt ledelseserfaring før hun tiltrådte en afdelingsleder stilling, mens den lægefaglige afdelingsleder (den ledende overlæge) har været afdelingsleder i 2.5 år, hvilket er hendes første formelle lederstilling.

Som drøftet i foregående afsnit så går øget ansvar og øget mestringsidentitet hånd i hånd mod fuld deltagelse i traditionel mesterlære. Ser vi på eksemplet med leder LCA, så har vi et eksempel hvor LCA, med de opgaver og ansvarsområder, hun har som afdelingsleder, kvalificerer, som central deltager, men lytter vi til LCA's usikkerhed omkring egne evner til at guide talentet, er der noget der tyder på, at hun endnu ikke kan identificere sig med "mesterpraktiker-rollen".

Som berørt i afsnit 5.1 spiller lederen en væsentlig rolle i at skabe adgang til praksis, hvilket yderligere præciseres i følgende citat: "I forbindelse med traditionel mesterlære er støtte fra en mester som regel en forudsætning for, at lærlinge kan få adgang til praksis. Mesters position i fællesskabet er derfor afgørende." (L&W p.176)

Her pointeres at mesterens position i fællesskabet også er afgørende. Da det påvirker mesterens mulighed for at overdrage legitimitet til deltageren.

Ovenstående ordveksling tyder på at LBA føler sig ny i positionen som formel leder. Med hendes 2,5 års erfaring som afdelingsleder, er hun måske stadig legitim perifer deltager i afdelingsledernes praksisfællesskab. Et forhold, som potentielt kan påvirke LBA's mulighed for at overdrage legitimitet til talentet og dermed kan påvirke talentets muligheder for deltagelse.

5.4 Delkonklusion

I praksisnær læring er lederens primære rolle, i forhold til den der skal lære ledelse, at overdrage legitimitet til den lærende. Lederens mulighed for at overdrage legitimitet er imidlertid afhængig af lederens position i det fællesskab, hvor den lærende deltager for at lære.

Overdragelsen af legitimitet er forudsætningen for, at den lærende får adgang til bred praksis og kan deltage aktivt i praksis. Det er dog ikke alle ledelsesopgaver, der har en karakter, hvor lederen kan overdrage legitimitet. Dette betyder at fuld deltagelse i praksis for et ledertalent er afhængig af at den lærende forfremmes. Dette forhold peger på en fundamental forskel på håndværks-mesterlære og leder-mesterlære.

For talenterne betyder det, at de ikke kan få fuld adgang til praksis før de bliver "forfremmet" – for nye ledere betyder det, at det er et vilkår når man forfremmes som leder, at man får fuld adgang til praksis, samtidig med tildeling af det fulde ansvar, til trods for man stadig er at betragte som perifer deltager i forhold til "mestings-identitet".

5.5 Valg af øvebane

Et andet opmærksomhedspunkt er forskellen på valg af øvebaner. Hvor lederne i afdeling A har valgt at talentet skal "øve sig" i eksisterende øvebaner, mens lederen i afdeling B har uddelegeret en ny opgave til talenterne.

5.5.1 Valg af øvebaner i afdeling A – at øve sig i eksisterende praksis

Lad os først dykke ned i valg af øvebaner i afdeling A. Leder LAA udtrykker følgende omkring deres overvejelser bag valg af øvebane(r):

"LAA: Og vi kunne se at TAA i forvejen var vi inde omkring, hun sidder med i forvejen, er udpeget til at sidde i kvalitetsrådet her på hospitalet og skulle igang med sådan en forbedringsvejleder uddannelse. Og så tænkte vi, så gav det god mening at koble de to ting sammen."(Bilag 2, 04:19)

Lederne i afdeling A havde således valgt at udnytte nogle af talentets eksisterende opgaver, som øvebaner i LTUF, blandt andet hendes deltagelse i forbedringsvejleder uddannelsen og hendes deltagelse i kvalitetsrådet.

Hvorfor lederne valgte eksisterende opgaver, som øvebaner, kommer til udtryk i deres refleksion i forhold til de øvrige afdelingers øvebaner:

LAA:..... Og der havde vi nok egentlig valg at sprede os på lidt flere ting [end de andre afdelinger] og sige vi vil gerne arbejde med det lidt mere i praksis i de forskellige berøringsflader der [allerede] er.. (Bilag 2, 23:48:3)

Det har altså været vigtigt for lederne at læringen blev praksisnær, gennem eksisterende berøringsflader.

Ses praksisnær læring, som en process der udfolder sig gennem legitim perifer deltagelse (LPD) i praksisfællesskaber, som beskrevet af Lave & Wenger, så er det essentielt at have legitim adgang til praksis for at kunne bevæge sig fra perifer mod fuld deltagelse i praksisfællesskabet (Lave & Wenger, 2003). Lave og Wenger udtrykker om vigtigheden af deltagelse:

Nyankomnes legitime periferitet giver dem til at begynde med mere end en "iagttagersposition": Den er på afgørende måde forbundet med *deltagelse* som en måde at lære – absorbere såvel som blive absorberet i – "praksiskulturen" (Lave & Wenger, 2003, s. 80).

Lave & Wenger ser altså aktiv deltagelse i praksis, som en forudsætning for læringen, ja, som "måden at lære på" og at det der læres er "praksiskulturen"

Ved at lederne i afdeling A har fokuseret på at talentet skulle udnytte eksisterende opgaver, til læring af ledelse, er der valgt øvebaner, hvor talentet allerede deltager og har en aktiv rolle. Herved undgås at talentet indtager en "iagttagers position". Til gengæld består øvebanen af opgaver som løses på eksisterende organisatoriske niveau. Da talentet på forhånd er aktiv i praksisfællesskabet, kan læringspotentialet også være mindre end hvis hun var nyankommen. Aspekter som alle er vigtige at være opmærksomme på, som leder, når man udvælger øvebaner.

Et andet spørgsmål der rejser sig er om praksiskulturens "curriculum" også rummer læring af ledelse.

Om praksiskulturen i relation til læres skriver Lave og Wenger: "Fællesskabets praksis skaber den potentielle "læreplan" i ordets videste forstand – det som kan læres af nyankomne med legitim perifer adgang" (Lave & Wenger, 2003, s.78) og videre om læreplanen at den "...udfoldes i muligheder for at deltage i praksis. Den er ikke specificeret som en række diktater vedrørende korrekt praksis" (Lave & Wenger, 2003, s.79)

Hvad der kan læres ved deltagelse i et praksisfællesskab er således tæt forbundet til fællesskabets udviklede praksis og er ikke klart beskrevet og defineret, men indlejret i praksis.

Dette efterlader spørgsmålet om potentialet for "læring af ledelse" åbent. Så lad os vende os til Drath et al. i vores søgen på et svar:

Lad os tage udgangspunkt i, at ledelse kendetegnes ved produktion af Direction, Alignment og Commitment, som beskrevet af Drath et al.'s:

...we propose an ontology in which the essential entities are three *leadership outcomes*: (1) *direction*: widespread agreement in a collective on overall goals, aims, and mission; (2) *alignment*: the organization and coordination of knowledge and work in a collective; and (3) *commitment*: the willingness of members of a collective to subsume their own interests and benefit within the collective interest and benefit (Drath et al. 2008, s.636).

Her beskrives at den grundlæggende natur af ledelse kendetegnes ved skabelsen af Direction: bred enighed i et fællesskab omkring mål, midler og mission. Alignment: koordinering og organisering af arbejde og viden i fællesskabet. Commitment: villighed iblandt deltagerne i fællesskabet til at indordne egne interesser og fordele under fællesskabets.

Det bemærkes at Direction, Alignment og Commitment, alle er relateret til et fællesskab. Drath et al. siger videre : "...we do assume that leadership involves individuals working together" (Drath et al. , 2008, s. 636) Ledelse handler således om at skabe Direction, Alignment og Commitment i et fællesskab, hvor individer arbejder sammen.

Altså rummer ethvert fællesskab, hvor 2 eller flere arbejder sammen om en opgave, potentialet for at (ud)øve ledelse – at praktisere ledelse.

Så, står vi på forståelsen af ledelse, som en process hvor DAC produceres, så vil ethvert fællesskab, hvor individer arbejder sammen, herunder også praksisfællesskaber, rumme potentialet for at (ud)øve ledelse, i deres bestræbelser på at løse deres fælles opgave, og dermed også rumme potentiale for læring af ledelse.

5.5.2 Valg af øvebane i afdeling B – at øve sig gennem nye opgaver

I modsætning til afdeling A har lederen i afdeling B valgt en, for talenterne, ny opgave, som øvebane. Hun beskriver:

LBA: Og så havde de en fælles øvebane for dem, som var helt praktisk konkret, som var at vi havde en temadag for hele afdelingen [emnet var Hospitalets grundfortælling]. Hvor

de stod for rigtig meget af arrangementet, så de fik uddelegeret opgaven og de fik hjælp fra en af HR konsulenterne (Bilag 3, 13:06).

At afholde en temadag for afdelingen, som omhandler "Hospitalets grundfortælling" vil normalt være en opgave, som ligger hos afdelingslederen. Den opgave er her blevet uddelegeret, som øvebane til talenterne, samtidig deltager en af HR konsulenterne i både forberedelse og afvikling af dagen.

Det bemærkes her, at leder LBA har lagt vægt på at opgaven var praktisk konkret. Opgaven er ikke "opfundet til lejligheden", men den er ny for talenterne. Leder LBA har overdraget legitimitet ved at uddelegere opgaven til dem.

Ifølge Lave & Wenger er aktiv deltagelse i praksis en forudsætning for læring gennem Legitim Perifer deltagelse i praksisfællesskaber, som tidligere beskrevet (Lave & Wenger, 2003).

I kraft af at øvebanen består af en praktisk konkret opgave, som skal løses af talenterne, giver den valgte øvebane i afdeling B også mulighed for læring gennem deltagelse.

Selve opgaven er en ny opgave for begge talenter, mens HR konsulenten, som er koblet på opgaven for at hjælpe, har flere års erfaring i denne type opgaver. Disse tre er således fælles om at løse opgaven.

Der er dog et aspekt ved læring som legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber, som forstyrrer mig i forhold til afdeling B's øvebane, nemlig karakteren af et praksisfællesskab.

Lave & Wenger skriver om karakteristika ved et praksisfællesskab: "Et praksisfællesskab er en gruppe relationer mellem personer, virksomhed og verden, over tid og i relation til andre tangerende og overlappende praksisfællesskaber" (Lave & Wenger, 2003, s. 83) og videre "Det er muligt at beskrive det fællesskab, hvor en læreproces finder sted, ved at analysere reproduktionsperioderne....." (Lave & Wenger, 2003, s. 83).

Praksisfællesskaber er altså ikke blot karakteriseret ved den fælles virksomhed, men også ved relation-over-tid, hvor fællesskabet "reproduceres", hvor nye generationer af fællesskabet udvikles.

Ser vi på den valgte øvebane i afdeling B, giver den både mulighed for deltagelse og læring støttet af en mere erfaren praktiker, men i kraft af at det er en afgrænset opgave,

”tilbyder” den ikke den længerevarende relation, som muliggør den gradvise udvikling fra perifer til fuld deltager, som er karakteristisk for legitim perifer deltagelse i et praksisfællesskab. Et aspekt der potentielt påvirker, hvor meget læringen er styret af en eksisterende praksiskultur, og den støtte der følger med i et praksisfællesskab og hvor meget der er til forhandling. Et aspekt ved en afgrænset opgave som er vigtig at overveje ved valg af øvebane.

5.6 Delkonklusion – valg af øvebaner

De valgte øvebaner i afdeling A og B giver alle mulighed for læring af ledelse gennem deltagelse, uanset om det var en eksisterende eller en ny øvebane. Der er dog identificeret nogle afvejninger lederne med fordel kan tage med i overvejelserne når der skal vælges øvebane, såsom:

Udnyttelse af eksisterende opgaver i forhold til udnyttelse af periferiteten

Udnyttelse af en afgrænset opgave i forhold til udnyttelse af praksisfællesskabet

Udnyttelse af opgaver på talentets organisatoriske niveau i forhold til udnyttelse af opgaver på lederens organisatoriske niveau.

Samtidig vil jeg ud fra diskussionen af DAC hævde at ethvert arbejdsfællesskab rummer potentialet for at lære aspekter af ledelse gennem praksis, så der er mange muligheder ”derude” i organisationen.

6 Metoderefleksion og læring

Til trods for en pragmatisk tilgang til opgaven, så sidder jeg med følelsen af at have lavet et teoretisk projekt. Umiddelbart er der noget dissonans i at erklære sig til pragmatismen og arbejde med en social teori om læring fra skrivebordet. Lave og Wenger advokerer da også for at læringsforskning er et etnografisk projekt. Selv længes jeg mod aktionsforskningens mere direkte afprøvning af forståelsen, og samtidig føler jeg mig inspireret til at lave samme ”øvelse” med andre ”arbejdsplads-lærings-teorier”, da det giver nogle dybereliggende erkendelser end jeg normalt får øje på i daglig praksis. For eksempel erkendelsen af at der er forskel på håndværks-mesterlære og leder-mesterlære,

på den ene side kan man trække på skuldrene og sige "det har leadership pipeline fortalt dig for længe siden" og på den anden side, så vil jeg udfordre og sige "og dog?"

Erkendelsen af udviklingen i mestringsidentitet og ansvar, koblet med et blik på det sociale, koblet med et blik på lederens rolle -åbner op for nye perspektiver, ihvertfald for mig, perspektiver som kalder på at lederen til den lærende aktivt forholder sig til hvilke mulige sociale sammenhænge der kan støtte op om læringen – og et blik for at der er "ustrukturerede læreplaner" derude, nogle du ønsker andre skal lære af, nogle du ønsker skal ændres.

Det har været godt at blive udfordret af en læringsteori med mere social videnskabelige rødder, end jeg normalt foretrækker, da det har tvunget mig til at tænke i yderligheder, som bringer aspekter frem jeg normalt ikke ville få øje på. Ligesom jeg efterhånden kan genkende nogle af trækkene fra den socialvidenskabelige indflydelse. Jeg må dog også erkende, at det efterhånden blev lidt underligt at arbejde med en teori, hvor subjektet nærmest er usynligt.

Sidst men ikke mindst en refleksion over årene der gik. Det har været en lærerig rejse fra total panik over videnskabsteori, til en værdsættelse af hvordan andre positioner kan bringe nye ting frem. Det har været genkendelse af praksis i teorierne og det har været en regnskov af papir i rapport arbejde. Det har været et privilegie.

7 Konklusion

Genbesøget af empirien fra evalueringen af ledertalentudviklingsforløbet hos AUH i søgen efter svar på ***Hvad er lederens rolle i forhold til den lærende, når der er tale om praksisnær læring af ledelse?*** har givet både svar og nye spørgsmål. Her vil jeg dele svarene.

Jeg har gennem analysen fået en ændret erkendelse af lederens rolle i et leder-mesterlære forhold, når der tales læring af ledelse. Fremfor at undervise den lærende, er lederens primære rolle at overdrage legitimitet til den lærende, på en måde, som åbner for adgang til deltagelse i praksis. Ved overdragelse af legitimitet er der identificeret adskillige forhold, som lederen bør overveje og afveje, når der overdrages legitimitet og der dermed vælges øvebane til den lærende.

Lederen bør således overveje og afveje nedenstående forhold i relation til den lærendes og organisationens udviklingsbehov, når der skal overdrages legitimitet:

- Udnyttelse af praksis som den lærende allerede deltager i, i forhold til at udnytte nye sammenhænge i organisationen, hvor læringspotentialet kan være større.
- Udnyttelse af en afgrænset veldefineret opgave som "læreplan" i forhold til at udnytte praksisfællesskabets "læreplan"
- Udnyttelse af sammenhænge på den lærendes organisatoriske niveau i forhold til at udnytte sammenhænge på lederens organisatoriske niveau.

Den "gode nyhed" er imidlertid, at ledelse kan (ud)øves i enhver sammenhæng, hvor mindst 2 arbejder sammen om løsning af en fælles opgave – så mulighederne er mange "derude" i organisationen.

Der er imidlertid også identificeret en væsentlig forskel på håndværks-mesterlære og leder-mesterlære, en forskel, som har implikationer både for den lærende og for lederen af den lærende. I håndværks-mesterlære, bevæger lærlingen sig gradvist fra perifer til fuld deltagelse og det betyder, at der gradvist overdrages øget ansvar i takt med lærlingens øgede mestringsidentitet. En udvikling som gør at når lærlingen når til sin svendep prøve har lærlingen mestrings-identitet, der er tæt på en udlærts mestringsidentitet.

For leder-mesterlære forholder det sig lidt anderledes. Det er nemlig ikke alle ledelsesopgaver, der har en karakter, så lederen kan overdrage legitimitet. Det får den konsekvens for den lærende, at vedkommende ikke kan opbygge fuld mestringsidentitet før en forfremmelse, fordi vedkommende ikke kan få fuld adgang til praksis – fordi fuld adgang netop fordrer at man **er** blevet forfremmet. Implikationerne af ovennævnte for lederens rolle i relation til den lærende er, at lederen selv stadig kan være perifer deltager og derfor ikke har en position i fællesskabet, der tillader lederen at overdrage legitimitet til den lærende i samme grad som en mere erfaren leder. Et aspekt som fortjener yderligere udforskning.

Ovenstående erkendelser er opstået i kølvandet på Aarhus Universitetshospitals ledertalentudviklingsforløb i mødet mellem ledernes berettede oplevelser, Lave & Wengers teori om perifer legitim deltagelse, Drath et al.'s ledelses ontology Direction, Alignment and Commitment og egen erfaring.

Men som altid - gyldigheden af ovenstående erkendelser, skal stå sin test i mødet med praksis – så hermed et kald til at eksperimentere.

Tak fordi du læste med!

8 Perspektivering

Jeg har en grundlæggende tro på at ledere har potentialet til at gøre en stor forskel i organisationen, både hvad angår trivsel, performance og læringsmindset. Men jeg tror også, der er et stort uudnyttet potentiale i udvikling af vores medarbejdere og ledere gennem det daglige arbejde. Derfor er det vigtigt at udvikle vores forståelse af praksisnær læring og ikke mindst øge vores forståelse af, hvordan vores ledere bedst rustes til at have øje for mulighederne og støtte op om udvikling af medarbejderne gennem den daglige praksis. Nærværende opgave er et spædt skridt i den retning, og det er mit håb at forskning, som dette, kan åbne ledernes og organisationens øjne for alle de strenge der rent faktisk er at spille på, når vi ønsker at udvikle medarbejdere og ledere.

Lad os gå ud og teste sandhedsværdien af opgavens erkendelser – og kalde på yderligere udforskning til at gå i dybden med karakteren af praksisnær lederudvikling og forståelsen af hvilke "læreplaner" der er derude – og ikke at forglemme, hvad lederen til den lærende skal lære for at udnytte potentialerne for udvikling af medarbejderne i dagligdagen i organisationen.

Litteraturliste

AUH. (2019). Slides samling 2_Ledere.pdf – ikke publiceret dokument

Brinkmann, S. (2013). *Kvalitativ udforskning af hverdagslivet*. København. Hans Reitzels Forlag.

Christensen, G. (2013). 'Situert læring' – mellem mesterlære og socialkonstruktionisme. *Kognition og Pædagogik* 23(88). København. Dansk Pædagogisk forlag.

Drath et al. (2008). *Direction, Alignment, commitment: Toward a more integrative ontology of leadership*. The Leadership Quarterly.

Egholm, Liv (2014), *Videnskabsteori - perspektiver på organisationer og samfund*. Hans Reitzels forlag.

Feilberg C. & Dauer Keller, K. (2013), *Phenomenology & hermeneutics - poles apart? An existential - phenomenological clarification of qualitative research methodology*, Presented at the International Human Science Research Conference, August 2013, Aalborg.

Elkjær, B. (2005). *Når læring går på arbejde: et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.

Elkjær, B. (2017), Et indblik i pragmatisk læringsteori – med usigt til fremtiden. I Illeris (red.) *49 tekster om læring*. (s.317-329). Frederiksberg. Samfundslitteratur.

Elmholdt, C., Keller, H.D. & Tanggaard, L. (2017). *Ledelsespsykologi*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.

Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2017). *Kvalitativ Analyse. Syv traditioner*. Hans Reitzels Forlag.

Johnson, P. & Duberley, J. (2000). *Understanding Management Research*. Sage Publications, Ltd.

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

Downloaded fra vbn.aau.dk d. 28.11.2019

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.

Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København. Hans Reitzels Forlag.

Ledelseskommissionen (2018). *Sæt borgerne først, Ledelse i den offentlige sektor med fokus på udvikling af driften. Anbefalinger fra ledelseskommissionen*. Set d. 27.11.2019 på

[https://ledelseskom.dk/files/media/documents/hovedpublikationer/saet borgerne foerst - ledelseskommisionens anbefalinger.pdf](https://ledelseskom.dk/files/media/documents/hovedpublikationer/saet_borgerne_foerst_-_ledelseskommisionens_anbefalinger.pdf)

Lynggaard, K. (2015). Dokumentanalyse. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. *Kvalitative Metoder en grundbog*. København. Hans Reitzels Forlag.

Lystbæk, C.T. (2012). Ledelse af læring af ledelse – almene læringsdilemmaer i lederudvikling. I Helth, P. (red.) *Ledelse og læring i praksis*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.

Mack, O. & Khare, A. (2016). *Managing in a VUCA world*. Switzerland. Springer International Publishing

McCauley, C. D., Van Velsor, E., & Ruderman, M. N. (2010). Introduction: Our viewpoint of leadership development. In E. Van Velsor, C. D. McCauley, & M. N. Ruderman (Eds.), *The Center for Creative Leadership handbook of leadership development* (pp. 1–26). San Francisco: Wiley.

Mintzberg, H. (2011). *Managing*. Prentice Hall.

Schultz, L.R. (2019), *Ledertalentudvikling – onepager*, Internt notat AUH.

Studieordning for uddannelsen master i læreprocesser med specialiseringer.pdf (2008)

<https://studieordninger.aau.dk/2018/12/651> (downloaded 09-05-2020)

Sørensen, N.H. & Grøn R.T. () *Ledelse i en VUCA verden*. LEAD

<https://lead.eu/wp-content/uploads/2018/07/Ledelse-i-en-VUCA-verden-2.pdf> (downloaded 10-05-2020)

Finansministeriet, pressemeddelelse - *Regeringen præsenterer Ledelseskommisionen* (set 28-11-2019)

<https://www.fm.dk/nyheder/pressemeddelelser/2017/03/regeringen-praesenterer-ledelseskommision>

Bilagsoversigt

- Bilag 1: Ledertalentudvikling – Onepager
- Bilag 2: Udvalgte citater afdeling A – Leder LAA og LAB
- Bilag 3: Udvalgte citater afdeling B – Leder LBA
- Bilag 4: Udvalgte citater afdeling A – Leder LCA og LCB