

Karp, T. (2023). Ledelse forstått, og utøvd, som en praksis. I O.J. Andersen & J.B. Otterlei (Red.), *Kunnskapsforvaltning: Bidrag til studier av profesjonell yrkespraksis* (s. 179–194). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa280810>

Kapittel 10

Ledelse forstått, og utøvd, som en praksis

Tom Karp

Innledning

Det kan virke som et paradoks å teoretisere om praksis, men i dette kapitlet vil jeg undersøke hva praksisperspektiver innebærer når man skal forske på, og utøve, ledelse. Praksisperspektiver innen ledelseslitteraturen tilsier at vi forholder oss mer til organisatoriske realiteter slik de er «i praksis», i tillegg til at ledelse forstås som utøvelse av en praksis. Mer spesifikt spør jeg hva praksisperspektiver kan tilføre fagområdet ledelse, og hvilke implikasjoner dette har for forskning på og utøvelse av ledelse i organisasjoner i en norsk kontekst.

Eikeland (2022) hevder at praksis er handlingsmønstre med en form, retning, hensikt eller mening. Omsatt til et hverdagspråk er det handlingsmønstre som sier noe om «måter-å-gjøre-ting-på», og i denne sammenheng: måter å lede

mennesker på. Innen organisasjons- og ledelseslitteraturen har flere (Alvesson mfl., 2017; Mintzberg, 2009; Karp, 2019; Tengblad, 2012; Raelin, 2016) argumentert for at ledelse primært bør forstås, forskes på og utøves som en praksis. Praksisdreiningen innen ledelsesforskning hviler på en stigende interesse for praksisbegrepet innen fagområder som filosofi, sosiologi, psykologi, antropologi og teknologi, hvor det har vært en økende interesse for å studere praksis som sosialt fenomen (se f.eks. Bourdieu, 1977; Dreyfus, 1991; Foucault, 1976; Giddens, 1979; Lyotard, 1984; Taylor, 1985; Wittgenstein, 1953). Innen humaniora generelt og organisasjons- og ledelsesforskning spesielt ble praksisstudier styrket i 1990-årene. Det var særlig innen organisasjonslæring og kunnskapslitteraturen det ble tatt interesse for feltet. Forskerne la vekt på at kunnskap ikke kan separeres fra handling, og de diskuterte det dynamiske og sosialt konstruerte, som å vite i praksis (Lave & Wenger, 2003). Særlig har Schöns (1983) begrep «refleksiv praktiker» fått fotfeste for å forklare menneskers evne til å reflektere over egne handlinger i læringsprosesser.

Med ledelse i denne sammenheng mener jeg aktiviteter, ofte påvirknings-, samspills- og beslutningspregede, som bidrar til at det skapes resultater i virksomheter. Barley og Kunda (2001) har pekt på at de fleste ledelsesforskere har vært mindre opptatt av empiriske studier av hva som skjer i hverdagen i organisasjoner, og hva ledere faktisk gjør, noe som har bidratt til et gap mellom teori og praksis. Dog finnes det studier som har tatt for seg hverdagen ledere står i, og hva ledere gjør. I stedet for ideelle forestillinger om hva ledere bør gjøre, er premisset i disse studiene at ledelse formes gjennom handlinger og samhandlinger i hverdagen. Summen av slike handlinger utgjør over tid en individuell praksis som foregår innenfor et praksisfellesskap. Det innebærer at ledelse forstås både som funksjon, som prosess og som handlinger, og at disse forståelsene til en viss grad kan være frikoblet fra hverandre. Det impliserer et behov for å analysere samhandling og hvordan den enkeltes handling eventuelt bidrar til ledelse i aktuelle situasjoner (Klev & Vie, 2014). Det skaper en økt kompleksitet når det gjelder å forstå og forske på ledelse. Forskning på praksis inneholder dermed i mindre grad absolutte sannheter eller normative oppskrifter, samt flytter fokus fra person til prosess og handlinger. Dette posisjonerer retningen som et relevant alternativ til konvensjonelle forståelser av ledelse.

I kapitlet tar jeg først for meg de viktige tendensene innen forskning på ledelse som praksis, og deretter diskuteres bidraget fra slike studier. Så presente-

rer jeg hva som utgjør viktige faktorer for å utvikle en ledelsespraksis. Særlig bruker jeg tid på kunnskapsperspektiver relevant for praksis og hva som skal til for at praksisutøvere lærer seg en praksis. Deretter går jeg videre til å peke på forskjeller mellom konvensjonelle ledelsesstudier og det å forske på praksis. Kapitlet avsluttes med en oppsummering av hva praksisforståelser særlig bidrar med innen ledelsesfaget, og hva dette har å si for forskere og ledere for å forstå, og utøve, ledelse som en profesjonell praksis.

Forskning på ledelse som praksis

Den økende interessen for å studere praksis som sosialt fenomen innen en rekke vitenskaper skyldes et ønske om å bevege seg bort fra begrensende dualismer som subjekt/objekt, struktur/aktør, hode/kropp, tenke/gjøre, individ/sosial konstruksjon, leder/følger, leder/administrator og eksplisitt/taus. Hensikten er å tilføre nye perspektiver på hva som utgjør og danner sosiale systemer, og dermed på praksis med all dens bevegelse, dynamikk, relasjoner, refleksjoner, læring, utvikling og viten. Innen ledelsesforskning har særlig observasjonsstudier bidratt med innsikt til å forstå praksis. Forskere som blant annet Carlson (1951), Mintzberg (1973, 1975), Kotter (1982) og Luthans og kollegaer (1985) har studert hva ledere faktisk gjør, ikke hva de burde gjøre. Funn tilsier at ledelse tar form som hektiske aktiviteter som foregår under mye press og usikkerhet i et komplekst miljø. Ledere må tilpasse seg, håndtere hendelser som det ikke er planlagt for, samt engasjere seg i prosesser, internpolitikk og symbolske aktiviteter for å lykkes. Studier viser også at de som lykkes, er bedre til å improvisere, tilpasse seg og se muligheter. De må håndtere utfordringer som sjelden vies mye plass i lærebøker eller på lederutviklingsprogrammer. Det handler om å takle forvirring, følelsesladde temaer, tvilsom etikk og egoistisk atferd som er til stede i de fleste organisasjoner (Tengblad, 2012).

Premisset innen studier av praksis er at det er prosesser og handlinger med en form for retning, hensikt eller mening som gjør at det ledes eller ikke. Ledelse er dermed et resultat av samtalene og diskusjonene mellom mennesker, og ikke bare enkeltpersoners innsats. Dette er mønstre som utvikler seg over tid mellom dem som er involvert i samhandling. Yukl (2013) hevder at de fleste definisjoner av ledelse speiler antakelser om at fenomenet inkluderer enkelt-

personers bevisste påvirkning på andre mennesker for å rettlede, strukturere og legge til rette for aktiviteter og relasjoner i en gruppe eller en organisasjon. Hans forståelse speiler konvensjonelle antakelser om ledelse og handler om enkeltpersoner, deres evne til å påvirke andre, og hvilke egenskaper, kvaliteter og situasjonsforståelse disse enkeltpersonene skal ha for å lykkes i sitt foretakende. Der praksisperspektiver særlig avviker fra Yukl, gjelder hvor mye av denne påvirkningen som kan tilskrives lederen, og hvordan enkeltpersoners helt bestemte egenskaper, evner, personlighet, intensjoner og handlinger påvirker andre. Eller om påvirkning heller er et resultat av samhandling, dynamikk og organisatoriske prosesser.

Studier av ledelsespraksis er også tema for en egen forskningsretning innen ledelsesfaget, det som betegnes som ledelse-som-praksis (engelsk: *leadership-as-practice*). Forskerne innen denne tradisjonen argumenterer for at ledelse er handlinger i operative, krevende hverdager, og at disse handlingene ikke kan forklares som et enkeltpersonsfenomen (Crevani mfl., 2010; Raelin, 2011). Hensikten er å rette søkelyset mot handlingene, ikke personligheten til enkeltindivider med mer makt. Retningen har imidlertid fått kritikk for å ikke bringe noe nytt til torgs som allerede er adressert i postheroisk ledelsesforskning (Collinson, 2018). Praksisrelevante ledelsesstudier har likevel et bredere nedslagsfelt enn det som skisseres i retningen ledelse-som-praksis, uten at det er etablert et felles teoretisk rammeverk. Allikevel vil jeg peke på noen fellestrekk. For det første prøver forskere å forstå hvilke rammer, føringer og implikasjoner kontekst har for ledelsesutøvelse. For det andre er man mer opptatt av at ledelse formes gjennom handlinger i hverdagen. Forskere er videre interessert i ledeshandlinger *per se* og at andre enn ledere også kan utøve ledelse i gitte situasjoner. Forskerne vier dermed mindre oppmerksomhet til lederposisjonen og hvilke lederegenskaper lederen burde ha, men mer til prosess og handlingsmønstre. For det tredje fokuserer man på realiteter i organisasjoner, de krevende hverdagene forskerne mener organisatoriske grupper og ledere står i, og dag-til-dag-handlingene som utføres. For det fjerde søker forskerne ikke etter universelle sannheter eller normative oppskrifter, men mener at ledere bør finne egne svar og utvikle sin egen praksis for hvordan de skal håndtere organisatoriske prosesser. Det er en dannelses- og øvelsesvei fra det abstrakte til realisering av innøvde, konkrete og perfeksjonerte handlinger.

Praksis er dermed en bevegelse fra en funksjonell til en prosessorientert forståelse av ledelse. Handling og samhandling fra, og mellom, ledere og

medarbeidere er innlemmet i strukturer og kontekst. Strukturer i sosiale organisatoriske systemer blir konstruert og rekonstruert av ledere og medarbeidere i samhandling (Giddens, 2001). Kontekst, struktur og praksis blir dermed både mediet og resultatet av deres handlinger og eksisterer fordi aktørene fortsetter å forsterke den. Ofte er det ledelseshandlinger på mikronivå, handlinger som er lite synlige, og som ikke nødvendigvis gjør en stor forskjell der og da, men som over tid kan aggregeres til at det skapes retning, mening, samhold og tillit, og at det dermed leveres resultater i organisasjoner.

Viktige faktorer for å utvikle ledelsespraksis

Denne boken har søkelys på kunnskap og hvordan kunnskap kan knyttes opp mot praktisk virksomhet. I tillegg er også kompetanser og ferdigheter relevant når ledelse diskuteres, så vel som bakenforliggende tankemønstre og holdninger. Praksis består gjerne av et mangfold av aktiviteter som er en funksjon av en forståelse av hvordan ting skal gjøres, samt rammeverket praksisen utøves innenfor (Schatzki, 2001). En ledelsespraksis blir dermed et resultat av en felles forståelse av «hvordan ting skal gjøres her» (Gherardi, 2009). Det er som tidligere diskutert ikke lederen alene som påvirker utviklingen av ledelsespraksis, men også det organisatoriske fellesskapet og den konteksten han eller hun er en del av, og hva man der anser som akseptabel, og effektiv, tenkemåte, kunnskap og atferd. Kontekst og organisatorisk fellesskap utgjør et felles meningsystem av språk, kultur, struktur og akseptabel atferd og holdninger.

Et eksempel er hvordan en leder må prioritere mellom forskjellige aktiviteter i en hektisk, operativ hverdag. Et funksjonelt syn på ledelse tilsier at lederen instrumentelt kan «sette retning» ved å prioritere med bakgrunn i organisasjonens mål. Det er imidlertid krevende for de fleste ledere da det er vanskelig å se sammenhengen mellom operative aktiviteter i hverdagen og overordnede mål. Mange ledere sliter derfor med å forklare hva de konkret gjør når de «setter retning» (Alvesson & Sveningsson 2003). «Retning» er i det hele tatt et abstrakt begrep som vanskelig lar seg relatere til hva ledere faktisk gjør i hverdagen. I realiteten spør ofte ledere seg selv og sin arbeidsgruppe: Hva har vi gjort før i liknende situasjoner? Hva har vi av sikker kunnskap, og hva vet vi mindre om? Er det noe vi burde vite mer om før vi tar en beslutning?

Kan vi ta en beslutning nå, eller bør vi vente? Prioriteringen som gjøres, er derfor en funksjon av erfaringer, best tilgjengelig kunnskap på det tidspunktet beslutningen tas, og bruk av skjønn. Lederens praksis er handlinger som skaper ledelse. I dette tilfellet er praksisen å etterspørre kunnskap før prioriteringer gjøres – noe som igjen vil skape organisatorisk bevegelse mot mål. «Å kvalitetssikre kunnskapsgrunnet» skaper over tid en ledelsespraksis for hvordan lederen, ofte i samhandling med andre, løser organisatoriske utfordringer. I retrospekt, og over tid, aggregerer slike handlinger seg til en organisatorisk retning og bevegelse. Eikeland (2022) viser til det nynorske begrepet *røynsle* (erfaringsbasert virkelighet) som forklarer hvordan utprøvende og etter hvert innøvde handlinger gjør det mulig for praksisutøveren å mestre «utprøving og røyning av foreliggende fenomener og språkbruk og av egne – individuelle og kollektive – reaksjonsmønstre, maktmønstre, handlingsmønstre og samhandlingsmønstre, tolkningsmønstre og tankemønstre» (s. 186).

En ledelsespraksis er en funksjon av kunnskaper, kompetanser og ferdigheter som må være effektive og relevante i den konteksten og det organisatoriske fellesskapet han eller hun opererer i. Innen ledelseslitteraturen tyr man ofte til generalisering og lager lister over universelle kvaliteter ledere bør ha, noe som presumptivt skal gjøre dem skikket til å lede. Slik er det nødvendigvis ikke, men la oss allikevel peke på noen kunnskaper, kompetanser, ferdigheter, så vel som tankesett, som kan være av relevans for utvikling av ledelsespraksis. Kunnskap er å vite noe om noe. Ledere trenger gjerne kunnskap om relevante samfunns- og bransje/sectorforhold, så vel som kunnskap om verdiskapningsprosessen de er ansvarlige for og organiseringen av denne. Der tok den amerikanske ledelseskonsulent George Kenning feil. Kenning er kjent som arkitekten bak Aker-skolen og hadde stor påvirkning på norske ledere. Hans hovedtese var at faglig dyktighet ikke var en lederkvalitet, og han postulerte at en leder kan som leder lede hva som helst (Kalleberg, 1991).

Ledelse er kontekstbestemt, og ledere trenger substansiell kunnskap om virksomhetens primæroppgaver og faktorer som påvirker disse. De bør derfor vite noe om relevante lover, regler, forordninger og annet som påvirker utøvelsen av deres arbeid. Mange ledere tilegner seg også kunnskaper innen disipliner som er relevante for ledelse, slik som retorikk, beslutningsprosesser, gruppedynamikk og etisk refleksjon og kritisk tenkning. I det hele er det en stor bredde av operasjonell og funksjonell kunnskap tilgjengelig for ledere. Posisjoneringsfag som strategi, forretningsutvikling, innovasjon, mar-

kedsføring og merkevarebygging er noe mange ledere fordyper seg i, likeså økonomiske fag som finans, bedriftsøkonomi, regnskap og budsjettering. Det samme gjelder organisasjonsfag som organisasjonsteori, HR, endringsledelse og kompetanseutvikling. Dette er kunnskaper som imidlertid må operasjonaliseres og omsettes til praksis hvis de skal være til hjelp i lederes daglige virke. Kunnskap om ledelse og applikasjoner av ledelse tjener dermed mer som et bakgrunnstykke og kommer oftere til uttrykk gjennom kompetanser og ferdigheter.

Kompetanse er å forstå hvordan man som leder gjør ledelsesjobben. Situasjonsbevissthet, handlingskompetanse og selveffektivitet er av særlig interesse for praksis. Situasjonsbevissthet handler om hvordan en leder tar til seg og setter sammen signaler til en god situasjonsforståelse, noe som øker sannsynlighet for bedre avgjørelser i krevende og pressede situasjoner (Endsley, 1995). Det er mer enn en situasjonsvurdering, det er en dynamisk forståelse av forhold som endrer seg. Situasjonsbevissthet er dermed å forstå som lederes indre modell av virkeligheten som brukes som grunnlag for beslutninger. Den baserer seg på at situasjoner og mønstre gjenkjennes gjennom at man benytter tidligere erfaring og læring, noe som skaper mentale bilder og simuleringer av handlingsalternativer. Situasjonsforståelse henger sammen med handlingskompetanse. Det er evnen og viljen til å avdekke handlingsmuligheter ved utfordringer og på bakgrunn av dette gjøre noe for å løse disse (Mogensen, 1995). Handlingskompetanse kan også være en funksjon av selveffektivitet. Det handler om å kunne nyttiggjøre seg sin kompetanse i nuet (Bandura, 1993), noe som inkluderer evnen til å improvisere og handle uten at ledere har den nødvendige oversikten eller det beslutningsunderlaget de burde ha.

Ferdigheter er innøvde evner som raffineres og profesjonaliseres over tid. Av særlig relevans for praksis er analytiske ferdigheter, sosiale ferdigheter og kommunikasjon. I tillegg bør en ledelsespraksis inkludere ferdigheter det skrives mindre om i ledelseslitteraturen, så som evnen til å være taktisk og utvise kløkt i det internpolitiske spillet. Det inkluderer å kunne skape seg handlingsrom, bygge nettverk, håndtere organisatorisk «rot» og kunne se muligheter i uoversiktlige og krevende situasjoner. Også av interesse er lederes tankesett. Her er det mindre forskning å støtte seg på i ledelseslitteraturen, men det finnes studier som peker på hvor viktig det er for ledere å tåle stress og press, ha tro på at man som leder kan påvirke, så vel som vilje til å ta ansvar (Yukl, 2013). Det samme gjelder læringsorientering (Dweck, 2006).

De fleste ledere blir hyppig satt på prøve og kan ikke alltid lene seg på tilgjengelig kunnskap, kompetanse, ferdigheter, ei heller systemer, regler og prosedyrer, men må ta steget ut i «the swampy lowland where situations are confusing «messes» incapable of technical solutions» (Schön, 1983, s. 42). Det finnes derfor få universelle svar på hvilke kunnskaper, kompetanser og ferdigheter ledere absolutt må inneha for å håndtere bredden av utfordringer de møter. Relevante kvaliteter handler mer om matchen mellom lederen og det miljøet hen leder i (Mintzberg, 2009). I tillegg er lederes evne til stadig å utvikle og raffinere kunnskaper, kompetanser og ferdigheter gjennom gjentakelse, tilvenning, kritisk utprøving, bearbeiding og øvelse, noe som påvirker utviklingen av en praksis. Dugelighet (en moderne forståelse av dyd) i lederjobben bør være målet for lederes utvikling av egen ledelsespraksis. Det kan ikke reduseres til regler eller abstrakte og kontekstløse prosedyrer.

Betydningen av læring og refleksjon for utvikling av praksis

Innenfor et organisatorisk praksisfellesskap er det individets evne til å være bevisst og utvikle sin ledelsespraksis som er viktig for utvikling av egen praksis. Særlig lærer ledere om praksis ved å reflektere, det som kalles metalæring (Argyris & Schön, 1978). Refleksjon danner grunnlaget for læring og handling, og det gjør at erfaringer gjenoppleves, vurderes og evalueres. Alvesson og kollegaer (2017) skiller mellom det å reflektere og det å være refleksiv som leder. Refleksjon er å utøve en aktivitet hvor man rekapitulerer erfaringer, tenker igjennom erfaringene og evaluerer hva de betyr. Det å være refleksiv er imidlertid å gå noe lenger, det er at man grundig og systematisk tenker kritisk igjennom antakelser, ideer og holdninger, og vurderer alternative måter å tenke og gjøre ting på. Det handler om å stille spørsmål ved det som er, gjøre dobbeltkretslæring (Irgens, 2011). Refleksivitet er således i tråd med Heidegger (1926/1962), som peker på forskjeller i perspektiver mellom det å bygge spesifikke kunnskaper og ferdigheter versus det å *dvele* seg frem til måter å tenke og handle på.

Det må skilles mellom læring som individuelle prosesser, et tilegnelsesperspektiv, og læring gjennom deltakelse og utøvelse av praksis, et deltakerperspektiv (Filstad, 2022). Tilegnelsesperspektivet er det ledere flest utsettes for

i tradisjonell utdannings- og kurssammenheng. Det betegnes også som formell læring, et perspektiv på læring Eikeland (2022) refererer til som «hørelæring». Det er en individuell tilegnelse av kunnskap og ferdigheter innenfor en sosial og kulturell ramme. Det andre perspektivet på læring, deltakerperspektivet, er læring som en følge av sosial interaksjon, det vi noe omtrentlig kan betegne som «gjørelæring» (Eikeland, 2022). Den type læring skjer når ledere løser arbeidsoppgaver i samhandling med andre, samt som en følge av tilbakemeldinger fra arbeidskollegaer og andre.

Gjennom det daglige arbeidet tilegner dermed ledere seg kunnskap, kompetanse og ferdigheter for hvordan de skal håndtere jobben, noen oppøver ledelse til å handle med det for øye å løse relevante oppgaver. Dugelige ledere gjenkjenner mønstre og opparbeider over tid en fortrolighet med hva slags utfordringer og oppgaver man står overfor, og kan bruke kunnskap, kompetanse eller ferdigheter til å håndtere disse (Andersen & Otterlei, 2022). Mye av kunnskapen og kompetansen er taus. Den kan være utydelig og vanskelig å beskrive og reflektere over. Det er læring som er tilfeldig, og som skjer uten at lederen er bevisst på at læring faktisk skjer. Over tid aggregerer imidlertid de fleste ledere personlig, erfaringsbasert viten om hvordan gjøre ledelsesarbeid (Gotvassli, 2015; Nonaka & Takeuchi, 1995). De som duger, er i stand til å håndtere utfordringene de møter. Relevant viten kan inneholde skjønnsutøvelse i mestringen av utfordringer (Grimen & Molander 2008), så vel som bruken av sunn fornuft (Andersen & Otterlei, 2022). Her kan nevnes Aristoteles (1984) som mente at ledere måtte besitte *phronêsis*, praktisk klokskap for hvordan håndtere ledelsesutfordringer.

Praksisperspektiver inviterer ledere til å ha et aktivt og undersøkende forhold til egen praksis og det fellesskapet man er en del av. Det er ikke uvanlig at ledere skaper begrensinger for egen, og dermed andres, atferd og effektivitet, fordi de henfaller til kjente mønstre for å tenke og handle (Turesky & Gallagher, 2011). Å utfordre egne mønstre og antakelser blir dermed viktig. Videre innebærer praksis at relevant kunnskap, kompetanser og ferdigheter stadig må skapes, utvikles og tilpasses konteksten ledere opererer i. Konsekvensen er at ledere blir sine egne forskningsobjekter og må tilegne seg et spekter av kapasiteter for å handle slik at de håndterer utfordringene og mulighetene de møter. Det er handlingsmønstre som aktivitet, men også handlingens mønstre, det vil si handlingens indre kognitive og emosjonelle spor (Eikeland, 2022).

Et eksempel fra egen forskning er en leder som sliter med å skape gode relasjoner til sine ansatte. Konvensjonelle forståelser av ledelse tilsier at han skal være «relasjonsorientert», en egenskap lederen skal inneha som presumptivt skal føre til at lederen leder bedre. Det å være «relasjonsorientert» er en relevant ambisjon for mange ledere, men hva bør lederen i dette eksemplet utvikle helt spesifikt for bedre å håndtere sine profesjonelle relasjoner på jobben? Hvis lederen undersøker de relasjonelle prosessene mellom seg selv og andre, kan mønstre komme frem. Dersom lederen er i stand til å undersøke egne antakelser og holdninger, finner han kanskje ut at relasjonsorienteringen egentlig skyldes et behov for å bli likt. Utforsker lederen mønstrene videre, og kanskje i samtale og prosess med andre, oppdager han at det å være i relasjon på arbeidsplassen innebærer grader av sårbarhet. Lederen kan innse at han må gi noe av seg selv, gi tillit, men også tåle avvisninger, få høre at han tar feil, eller få vite at man ikke er godt likt. Det er en sårbarhet som krever mye, og ikke noe lederen forbinder med ledelse. Det utfordrer dennes antakelser. Sårbarhet er heller ikke noe han liker å forholde seg til. En leder skal jo være sterk. Lederen kan oppdage at det er en frykt som må overvinnnes for at han skal få bedre relasjoner. Frykten kan handle om ikke å leve opp til andres og egne forventninger, for å ikke bli likt, for å gjøre feil eller for å miste kontroll. Lederens praksis er derfor ikke å «være relasjonsorientert», en abstrakt lederegenskap som sier lite om mønstrene som utspiller seg mellom menneskene på arbeidsplassen, men motet som skal til for å møte egen frykt for ikke å bli likt, samt det å være tydeligere i utøvelsen av lederskapet.

Dyktige ledere vil derfor over tid utvikle en praksis for hvordan man bør prioritere, være i relasjon, ta beslutninger, løse problemer, håndtere dilemmaer, gjøre administrative oppgaver, håndtere stress og press, og for andre oppgaver av betydning for å håndtere ansvaret de har. Det er en praksis som ikke bare er en funksjon av at lederen har gitte lederegenskaper, men et resultat av at lederen evner å omsette konkrete oppgaver og utfordringer denne møter i sin hverdag til egne operasjonsmønstre. Villigheten til å lære, øve, ta imot tilbakemeldinger og jobbe med å bli bedre er viktig. Skal en leder duge i jobben, det vil si håndtere de utfordringene og oppgavene som er nødvendige for at det leveres resultater i organisasjoner, er mestring relevant. Mestring er et begrep som her i landet ofte relateres til vanskeligstilte når det gjelder å håndtere livet eller andre utfordringer (Manger & Wormnes, 2015). I denne sammenheng brukes mestring i tråd med det engelske *mastery*, det vil si evnen til å beherske

en aktivitet, kompetanse eller ferdighet på høyt nivå. Forskningen har ikke viet mye oppmerksomhet til lederes mestringsprosesser, men litteraturen gir noen svar. For det første har mestring av ledelsesarbeid med mengdetrening å gjøre (Howe, 1999; Raaheim, 1974). Det vil si at det ikke er nok å ta en høyskole- eller universitetsutdannelse innen ledelse eller delta på et enkeltstående lederutviklingskurs. Ledelse er noe man må øve på jevnlig. Dette bringer oss tilbake til refleksivitet, så vel som lederes evne til å kunne ta imot tilbakemeldinger, ha selvinnsikt og være villig til å jobbe med å endre egen atferd. I sum er det en krevende øvelse som gjør at mange ledere ofte faller fra eller ikke er villig til å investere det som skal til for bedre å mestre ledelse.

Mestring av ledelse er også en funksjon av evnen til å lære, som tidligere diskutert. Innen ledelsesforskning er læringsevne viet noe plass, men ikke like mye som andre ferdigheter. Det er særlig evnen til å lære fra erfaringer som er trukket frem, så vel som det å tilpasse seg endringer (Argyris, 1991; Dechant, 1990; Marshall-Mies mfl., 2000). Med læringsevne menes mer enn intellektuelle evner. Læringsevne inkluderer å lære å lære, så vel som selvinnsikt. Studier har pekt på at det å ha en mestringsorientert tilnærming til læring kan være hensiktsmessig. Mestringsorienterte personer spør seg hva de vil lære, og de er ikke redd for å gjøre feil (Covington & Beery, 1976). Samspillet mellom kognisjon, dialog og den indre samtalen påvirker lederes opplevelser, følelser og atferd. Gjentakelser blir til tankemønstre og holdninger, noe som igjen påvirker kunnskaper, kompetanser og ferdigheter. Mestringsorientering er også en funksjon av mestringstro (Stajkovic & Luthans, 1998). Mestringstro vil si at man tror på egne kunnskaper og ferdigheter, og at man selv tror at man er i stand til å løse oppgavene man skal utføre (Bandura, 1993). Summen av positive opplevelser har antakelig også noe å si for tro på mestring av fremtidige utfordringer. Mestringstro er derfor et komplekst samspill mellom kognitive prosesser som motivasjon, tankemønstre og troen på at man kan påvirke egen fremtid og lederens handlingsrom.

Forskjellen mellom konvensjonelle studier og å forske på ledelse som praksis

Å forske på ledelse ut fra praksisperspektiver innebærer å flytte oppmerksomheten fra individet til samhandlingene som foregår, til hva som faktisk skjer,

hvordan ting gjøres, hvem som gjør hva, og konteksten det foregår i. Crevani og Endrissat (2016) hevder at analyseenheten bør være ledelsesarbeid og hva som fører til handlinger. De mener at forskningen bør vektlegge hverdagslige aktiviteter og hva som faktisk gjøres. Metodisk betyr dette å undersøke ledelse som en «levende erfaring» heller enn en rapportert erfaring gjengitt i spørreskjemaer eller intervjuer. Datagrunnlaget som samles, kan på bakgrunn av både problemstillingene som fremsettes, og metodevalg fremstå som rikere og inneholde mer enn beskrivelser av lederen og dennes ledelse isolert (se f.eks. Kempster & Gregory, 2015). Alvesson og kollegaer (2017) etterspør flere dybdestudier med observasjoner, oppfølgende samtaler over en tidsperiode og med forskjellige aktører som kan være med på å verifisere hverandres atferd, og analyser som trekker inn en forståelse av konteksten som ledelse oppstår i. Gjennom slike forskningsdesign kan forskere bedre forstå hvordan ledelse foregår, samt øke sannsynligheten for å unngå stereotypier framfor virkeligheten. Målet bør være å oppheve sosial fragmentering av hverdags erfaring ved å transcendere skillet mellom teori og praksis når det gjelder ledelse (Rowbotham mfl., 1979). Eikeland (2022) mener dermed at forskning på praksis har metodisk potensial til å skape erindrende, artikulierende og definerende teoriutvikling.

Å forske på praksisperspektiver innebærer økt bruk av metoder som autoetnografi, skygging, intervjuer, tidsstudier, observasjon og aksjonsforskning, samt multimetodetilnærminger som triangulering for å samle inn, bearbeide, analysere og tolke data, i tillegg til konvensjonelle kvalitative og kvantitative metoder. Dette tar gjerne mer tid og krever mye analysearbeid. Det er nok derfor mange forskere ikke velger å studere praksis. Det er et krevende fenomen å forstå, samt medfører forskning som innebærer mye arbeid, og som ofte ikke blir verdsatt eller prioritert i toneangivende akademiske ledelsesjournaler. Å forske på ledelse som praksis er en karrierevei som ikke gir like rask uttelling som mer tidseffektiv konvensjonell kvalitativ og kvantitativ forskning, og forskningen blir følgelig nedprioritert. Dette kan forklare hvorfor det er få studier på ledelse som praksis.

Konklusjon

Det å forstå ledelse som praksis kan bidra med viktige innspill til ledelsesfaget når det gjelder teori, empiriske funn og metodiske grep. Det er anvendelser

som søker å bygge bro mellom teori og praksis, en bro mellom gapet mellom idealer og virkelighet. Praksisperspektiver inneholder et bredt spekter av litteratur og forskning, men allikevel er det noen fellestrekk. Forskere innen praksistradisjoner tillegger ofte kontekst, og hva den gir av føringer og begrensninger for ledelsesutøvelse, økt betydning. De hevder at ledelse, i tillegg til individuelle handlinger, også er et resultat av samhandling og kollektive prosesser, og at ledelsesutøvelse og rammebetingelsene for dette samskapes. Ledelse kan gå på omgang, men noen leder, enten lederen eller andre. Påvirkning kan komme fra mange kilder og er avhengig av samhandlingen som foregår, maktdynamikk, gruppeprosesser og andre aktørers handlinger. Det er derfor individers evne til å påvirke samhandling som avgjør om det ledes eller ikke. Forskerne på praksis er derfor i større grad opptatt av det å lede i operative hverdager og dag-til-dag-handlinger. Det er generelt en nedtoning av den allmektige lederrollen og hva ledere faktisk kan få til. Dermed blir det fokusert mindre på å beskrive foretrukne lederegenskaper, men mer på at de(n) som ønsker å lede, må utvikle en ledelsespraksis, med understøttende kunnskaper, kompetanser og ferdigheter.

For forskere betyr praksisperspektiver å flytte noe av oppmerksomheten fra individet til samhandlingene som foregår, studere hva som faktisk skjer, hvordan ting gjøres, hvem som gjør hva, og konteksten det foregår i. Studieobjektet er hverdagslige operative, taktiske og strategiske aktiviteter og hva som faktisk blir gjort. Det trengs derfor ofte dybdestudier og en større bredde i bruk av vitenskapelige metoder. For ledere selv betyr praksisperspektiver at de må være seg bevisst egen praksis, i tillegg til å være klar over den organisatoriske praksisen de er en del av. Det å være bevisst egen ledelsespraksis gjør at sannsynligheten for å håndtere et lederansvar, samt evne å påvirke andre, øker. Praksis er særlig en funksjon av kunnskaper, kompetanser og ferdigheter, så vel som tankesett som ledere utvikler. Ledere må finne sin måte å lede på. Det gjør de ved å prøve ut og erfare hvordan deres og andres handlingsmønstre utspiller seg, og hvordan de utvikler seg. Det er ikke én måte – en praksis – å lede på som er mer effektiv enn andre, men mange forskjellige, avhengig av den enkelte leder, dennes relasjoner og konteksten hen er en del av.

Referanser

- Alvesson, M. & Sveningsson, S. (2003). The great disappearing act: Difficulties in doing «leadership». *The Leadership Quarterly*, 14(3), 359–381.
- Alvesson, M., Blom, M. & Sveningsson, S. (2017). *Reflexive Leadership. Organising in an imperfect world*. London: SAGE.
- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, 69(3), 99–109.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Barley, S.R. & Kunda, G. (2001). Bringing work back in. *Organization Science*, 12(1), 76–95.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Oversatt av R. Nice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carlson, S. (1951). *Executive behaviour. A study of the workload and the working methods of managing directors*. Stockholm: Strömbergs.
- Carroll, B., Levy, L. & Richmond, D. (2008). Leadership as Practice: Challenging the Competency Paradigm. *Leadership*, 4(4), 363–379.
- Collinson, M. (2018). What's new about leadership-as-practice? *Leadership*, 14(3), 363–370.
- Conger, J.A. & Kanungo, R.N. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of Management Review*, 12(4), 637–647.
- Covington, M.V. & Beery, R. (1976). *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Crevani, L. & Endrissat, N. (2016). Mapping the leadership-as-practice terrain. Comparative elements. I J.A. Raelin (red.), *Leadership-as-practice. Theory and Application* (s. 21–49). New York: Routledge.
- Crevani, L., Lindgren, M. & Packendorff, J. (2010). Leadership, not leaders: on the study of leadership as practices and interactions. *Scandinavian Journal of Management*, 26(1), 77–86.
- Cunliffe, A. (2021). *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about management*. 3. utg. London: Sage.
- Dechant, K. (1990). Knowing how to learn: The neglected management ability. *Journal of Management Development*, 9(4), 40–49.
- Dreyfus, H. (1991). *Being-in-the-world: A Commentary on Heidegger's Being and Time, Division One*. Cambridge MA: MIT.
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset. The new psychology of success. How we can learn to fulfill our potential*. New York: Ballantine Books.

- Eikeland, O. (2022). *På sporet av den syvende forfatning. Aristoteles og den norske samarbeidsmodellen – makt, dialog og organisasjonslæring*. Drammen: New Deal Publishing.
- Endsley, M.R. (1995). Toward a Theory of Situation Awareness in Dynamic Systems. *Human Factors*, 37(1), 2–64.
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. 3. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Foucault, M. (1976). *The Archaeology of Knowledge*. Oversatt av A.M. Sheridan Smith. New York: Harper and Row.
- Gherardi, S. (2009). Introduction: The Critical Power of the «Practice Lens». *Management Learning*, 40(2), 115–128.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in Social Theory*. Berkeley: University of California Press.
- Giddens, A. (2001). *Sociology*. 4. utg. Cambridge: Polity Press.
- Gotvassli, K.A. (2020). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og kjønn. I A. Molander og L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–197). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heidegger, M. (1926/1962). *Being and Time*. Oxford: Blackwell.
- Howe, M.J.A. (1999). *A teacher's guide to the psychology of learning*. 2. utg. Oxford: Blackwell Publishers.
- Irgens, E.J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kalleberg, R. (1991). Kenning-tradisjonen i norsk ledelse. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 3, 218–245.
- Karp, T. (2019). *God nok ledelse. Hva ledere gjør i praksis*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk.
- Kempster, S. & Gregory, S. (2015). «Should I Stay or Should I go?» Exploring Leadership-as-Practice in the Middle Management Role. *Leadership*, 13(4), 496–515.
- Klev, R. & Vie, O.E. (red.) 2014. *Et praksisperspektiv på ledelse*. Oslo, Cappelen Damm Akademisk.
- Kotter, J.P. (1982). What leaders really do. *Harvard Business Review*, 60(3), 156–167.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Reitzels Forlag.
- Luthans, F., Rosenkrantz, S.A. & Hennessey, H.W. (1985). What do successful managers do? An observation study of managerial activities. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 21(3), 255–270.
- Lyotard, J.F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Oversatt av G. Bennington og B. Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.

- Marshall-Mies, J.C., Fleishman, E.A., Martin, J.A., Zaccaro, S.J., Baughman, W.A. & McGee, M.L. (2000). Development and evaluation of cognitive and metacognitive measures for predicting leadership potential. *The Leadership Quarterly*, 11(1), 135–153.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York: Harper and Row.
- Mintzberg, H. (1975). The manager's job: folklore and fact. *Harvard Business Review*, 53(4), 49–61.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Harlow: Pearson.
- Mogensen, F. (1995). *Handlingskompetanse som didaktisk begrep i miljøundervisningen*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Raelin, J.A. (2011). From leadership-as-practice to leaderful practice. *Leadership*, 7(2), 195–211.
- Raelin, J.A. (2016). Introduction to leadership-as-practice. I J.A. Raelin (red.), *Leadership-as-practice. Theory and Application* (s. 1–17). New York: Routledge.
- Rowbotham, S., Segal, L. & Wainwright, S. (1979). *Beyond the Fragments: Feminism and the Making of Socialism*. London: The Merlin Press.
- Raaheim, K. (1974). *Problem solving and intelligence*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schatzki, T.R. (2001). Practice Theory. I T.R. Schatzki, K.K. Cetian & E. von Savigny (red.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (s. 1–14). Oxford, UK: Routledge.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Stajkovic, A.D. & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240–261.
- Taylor, C. (1985). *Philosophy and the Human Sciences. Collected Papers, Vol. 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tengblad, S. (red.). (2012). *The work of managers. Towards a practice theory of management*. Oxford: Oxford University Press.
- Trevino, L.T., Brown, M. & Hartman, L.P. (2003). A qualitative investigation of perceived ethical leadership: Perceptions from inside and outside the executive suite. *Human Relations*, 56(1), 5–37.
- Turesky, E.F. & Gallagher, D. (2011). Know thyself: coaching for leadership using Kolb's experimental learning theory. *The Coaching Psychologist*, 7(1), 5–14.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Oversatt av G.E.M. Anscombe. Oxford: Blackwell.