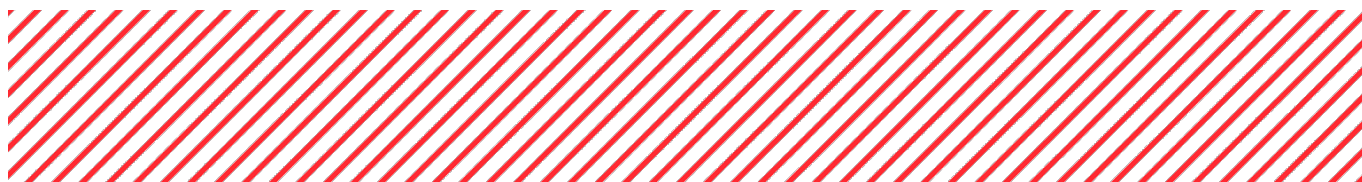
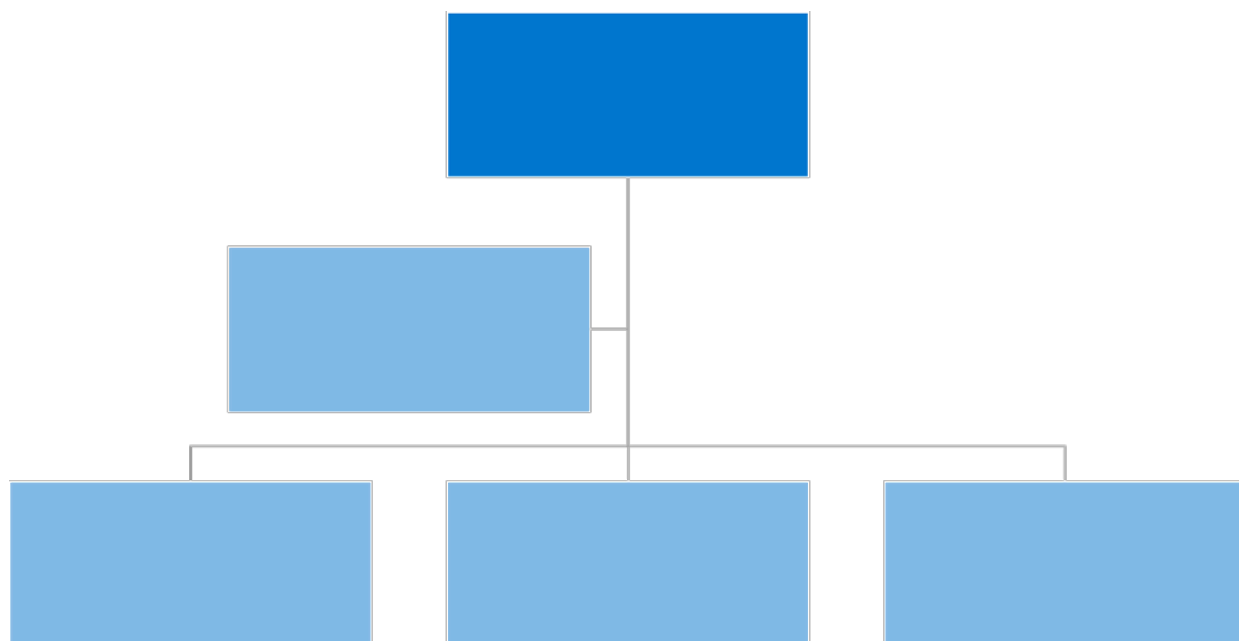


Offentlige lederuddannelser: En forandringsteori

Delrapport 1: Opsamling på eksisterende viden i en forandringsteori til
"eftersynet af offentlige lederuddannelser"



*Offentlige lederuddannelser: En forandringsteori – Delrapport 1:
Opsamling på eksisterende viden i en forandringsteori til
"eftersynet af offentlige lederuddannelser"*

© VIVE og forfatterne, 2021

e-ISBN: 978-87-7119-838-6

Projekt: 301683

Finansieret af: Styrelsen for Forskning og Uddannelse

VIVE – Viden til Velfærd

Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11, 1052 København K

www.vive.dk

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.

Forord

God ledelse er centralt for værdi- og resultatskabelsen i den offentlige sektor. En velfungerende offentlig sektor afhænger derfor også af, at de offentlige ledere i stat, regioner og kommuner har de rette ledelseskompetencer, og den offentlige sektor anvender da også betydelige ressourcer på lederuddannelse. VIVE bidrager igennem en række undersøgelser med ny viden om de offentlige, godkendte lederuddannelser på akademi-, diplom- og masterniveau.

Den konkrete baggrund for VIVEs undersøgelser er aftalen ”*Ledelse og kompetencer i den offentlige sektor*”, som blev indgået mellem regeringen, Kommunernes Landsforening og Danske Regioner i februar 2019. Det er en del af denne aftale, at der skal gennemføres et eftersyn af de godkendte lederuddannelser for offentlige ledere – dvs. ledere i både stat, regioner og kommuner. Denne beslutning ligger i forlængelse af Ledelseskommissionens anbefalinger om, at der skulle foretages dyberegående analyser af de offentlige lederuddannelser.

VIVE er på denne baggrund blevet bedt om at gennemføre en række analyser vedrørende de offentlige lederuddannelser. Projektet finansieres af Styrelsen for Forskning og Uddannelse, og VIVE rapporterer resultaterne til arbejdsgruppen for ”eftersynet af offentlige lederuddannelser”. Den består af repræsentanter fra Styrelsen for Forskning og Uddannelse, Uddannelses- og Forskningsministeriet, Finansministeriet, KL, Danske Regioner, Danske Universiteter, Danske Professionshøjskoler og Danske Erhvervsakademier. Formålet med VIVEs analyser er at skabe et solidt vidensgrundlag, som arbejdsgruppen kan anvende, når den i foråret 2021 skal give sine anbefalinger og forslag til opfølgning vedrørende uddannelse af offentlige ledere.

VIVE har i arbejdet med at tilvejebringe dette vidensgrundlag løbende været i dialog med eftersynets arbejdsgruppe for at sikre mest mulig relevans af undersøgelserne. VIVE er alene ansvarlig for indholdet af rapporten og resultaterne, som det gør sig gældende for alle VIVEs undersøgelser.

Denne rapport, *Forandringsteori til eftersyn af offentlige lederuddannelser*, er den første delrapport om lederuddannelser, som VIVE afrapporterer til eftersynets arbejdsgruppe. Delrapporten vil supplere fem andre delrapporter, som VIVE senere afleverer til arbejdsgruppen.

Denne rapport er udarbejdet af chefanalytiker Niels Peter Mortensen, senioranalytiker Mikkel Giver Kjer og seniorforsker Bente Bjørnholt. Forsknings- og analysechef Mads Leth Jakobsen og seniorforsker Rasmus Tue Pedersen har kvalitetssikret rapporten, ligesom to reviewere har lavet en ekstern bedømmelse af rapporten.

Mads Leth Jakobsen

Forsknings- og analysechef for VIVE Styring og Ledelse
2021

Indhold

Sammenfatning	5
Resultater	5
Læsevejledning	6
1 Forandringsteori i eftersynet af offentlige lederuddannelser	7
1.1 Formål	7
1.2 Forandringsteori som analyseværktøj	7
1.3 Forandringsteori for lederuddannelser	8
2 Gennemgang af forandringsteoriens delelementer	13
2.1 Før uddannelse	13
2.2 Under uddannelse	17
2.3 Efter uddannelsen	20
3 Proces og datagrundlag for forandringsteorien	22
Litteratur	24
Bilag 1 Forandringsteori med referencer	26

Sammenfatning

Der er foretaget store investeringer i offentlige lederuddannelser i de senere år (EVA, 2016; Sørensen, 2017; Winter, Kjer & Skov, 2017), og mange ledere har taget en formel lederuddannelse (akademi-, diplom- eller masteruddannelse).

Regeringen, Kommunernes Landsforening og Danske Regioner indgik i februar 2019 en aftale om et eftersyn af de godkendte lederuddannelser, der har offentlige ledere som målgruppe. VIVE leverer undersøgelser til en del af eftersynet (i alt seks rapporter).

Denne rapport indeholder en generel, samlet forandringsteori til "eftersynet af de offentlige lederes lederuddannelse". Rapporten bygger på eksisterende forskning og viden om, hvordan lederuddannelser kan skabe værdi og resultater i den offentlige sektor. En central del af forandringsteorien er en beskrivelse af de mekanismer, der henholdsvis understøtter og udfordrer forestillinger om, hvordan lederuddannelsen kan føre til værdiskabelse for borgerne og resultatskabelse i den offentlige sektor. Forandringsteorien præsenteres som en grafisk fremstilling af og opsamling på de virkende mekanismer for offentlige lederuddannelser, der er formuleret i forskningslitteraturen og af de centrale aktører på feltet. Herunder en kategorisering af de forskellige mekanismer i tre tidsperioder: før, under og efter en offentlig lederuddannelse.

Forandringsteorien er formuleret ud fra forskellige datakilder. Det centrale empiriske grundlag for forandringsteorien tager udgangspunkt i en litteraturkortlægning fra Dansk Center for Forskningsanalyse om effekten af offentlige lederuddannelser. Denne litteratur er primært nordisk. Det teoretiske grundlag for forandringsteorien vedrører blandt andet teori fra litteraturen om forandringsledelse, motivation og transfer.

Forandringsteorien er endvidere præsenteret for arbejdsgruppen flere gange. Medlemmerne har med afsæt i deres faglighed og viden leveret centrale input til forandringsteorien. Der er ligeledes foretaget korte telefoninterview med interessenter på området.

Formålet med formuleringen af forandringsteorien har været at afdække og opsamle de centrale aktører, herunder særligt arbejdsgruppens medlemmers antagelser om, hvordan offentlige lederuddannelser virker. Dette er herefter underbygget med viden fra forskning. Der er ikke tale om en selvstændig forskningsbaseret teori om offentlige lederuddannelser; fokus er på de elementer, som de centrale aktører skønner centrale. Dermed vil der også være elementer, som er udeladt i forhold til, hvad forandringsteorien ville indeholde, hvis der var blevet anlagt en rent forskningsbaseret vinkel.

Forandringsteorien udgør et afsæt for arbejdet med eftersynet af de offentlige lederuddannelser. Omsætningen af teori til konkrete analyser og målepunkter sker i de videre dele af VIVEs arbejde for eftersynet. Dermed vil forandringsteorien blive analyseret gennem dokumentstudier, registerstudier, spørgeskemaundersøgelser og interviewundersøgelser.

Resultater

I formuleringen af forandringsteorien er følgende resultater vigtige at fremdrage:

- **Læringsloops:** I forbindelse med en offentlig lederuddannelse kan dele af læringen foregå i læringsloops. Læringsloops kan indeholde læring både for deltageren selv, men også for deltagerens organisation. Læringsloops kan ses som double loop-læring, hvor

deltageren ikke bare korrigerer sine handlinger (single loop), men også de mere grundlæggende mål og antagelser (double loop). Læringsloops fremgår ikke som selvstændig virkende mekanisme i den grafiske repræsentation af forandringsteorien. Dette betyder, at læringsloop-tænkningen ligger bag ved de andre elementer i forandringsteorien. Disse elementer kan dermed aktiveres enkeltvis eller i sammenhæng i læringsloops.

- **Før** lederuddannelsen kan det understøtte udbyttet af en lederuddannelse, at lederen i samarbejde med chefen foretager en ståstedsanalyse. Analysen identificerer styrker og svagheder ved både organisationen og lederen selv. Denne analyse skal fokusere processen med at vælge lederuddannelsen. Valget af lederuddannelse handler også om, at uddannelsesstederne fagligt skal bidrage til det korrekte match mellem uddannelse og leder. Endelig argumenteres der i før-delen af forandringsteorien for, at støtte fra lederens chef og lederens medarbejdere til lederens deltagelse i uddannelsen kan bidrage positivt til udbyttet af lederuddannelsen.
- **Under** lederuddannelsen kan det bidrage positivt til udbyttet af lederuddannelsen, hvis der er engagement og ejerskab i de forandringer, der kan komme ud af den nye viden og de kompetencer, lederen opnår, og at lederen opnår en vis autonomi under uddannelsen og dermed får mulighed for at afprøve de tilegnede kompetencer i praksis. Endelig argumenteres der for en virkende mekanisme, der omhandler uddannelsesinstitutionernes praksisinvolvering, og at der stilles lærende netværk til rådighed for lederne.
- **Efter** lederuddannelsen er de virkende mekanismer, der er i fokus, uddannelsernes kontinuerlige evaluering samt netværk og sparring for lederne efter endt uddannelse. Den kontinuerlige evaluering er med til at tilpasse lederuddannelserne løbende, så de passer til ledernes behov. Netværk og sparring er med til at understøtte den løbende implementering af de tillærte kompetencer fra uddannelserne gennem sparring med uddannelsesinstitutionen, andre ledere og ledernes chefer.

Samlet opsummeres forandringsteorien i den grafiske fremstilling, som fremgår af figur 1.1.

Læsevejledning

Rapporten indeholder foruden sammenfatningen tre kapitler. Rapportens kapitel 1 indeholder en præsentation af forandringsteorien som analytisk værktøj og præsenterer forandringsteorien for lederuddannelse. I kapitel 2 går vi mere i dybden med forandringsteoriens delelementer. I kapitel 3 beskriver vi vores arbejdsproces samt metode.

Rapporten formulerer en overordnet forandringsteori, hvorefter forandringsteoriens forskellige elementer udfoldes gennem argumentation fra forskningslitteratur og teori samt eksisterende empiriske undersøgelser om efteruddannelse af ledere. Den konkrete efterprøvning af nogle af forandringsteoriens mulige resultater og virkende mekanismer vil blive afrapporteret i andre rapporter fra VIVE til eftersynet.

1 Forandringsteori i eftersynet af offentlige lederuddannelser

Dette første afsnit gennemgår formålet med at formulere en forandringsteori til "eftersynet af offentlige lederuddannelser". Dernæst introduceres forandringsteorien som analyseværktøj i arbejdet med eftersynet. Endelig præsenteres forandringsteorien.

1.1 Formål

Arbejdet med forandringsteori tjener i dette eftersyn tre formål:

1. Forandringsteorien vil være et fundament for en tydeliggjort, fælles forståelse af, hvordan offentlige lederuddannelser forventes at virke. Det vil være nyttigt både for arbejdsgruppen for "eftersynet af offentlige lederuddannelser" samt den bredere aktørkreds på området. Forandringsteorien er derfor et vigtigt greb til at sikre, at diskussioner og videre analysearbejde foregår ud fra den samme forståelse af, hvordan lederuddannelse forventes at virke for de offentlige ledere i forhold til værdi- og resultatskabelsen i den offentlige sektor.
2. Forandringsteorien samler op på de centrale aktører og herunder særligt arbejdsgruppens forestillinger omkring offentlig lederuddannelse. På baggrund af dette faciliterer VIVE en proces, hvor dele af forandringsteorien forankres i relevant forskningslitteratur.
3. Forandringsteorien vil kvalificere de efterfølgende undersøgelser både i forhold til undersøgelsesspørgsmål, fokus, metoder og datakilder.

1.2 Forandringsteori som analyseværktøj

Hvornår virker en lederuddannelse – og under hvilke præmisser? Hvad kræver det af lederen selv, hvad er organisationens rolle, og hvordan understøtter uddannelsesinstitutionen bedst forløbet? Denne type spørgsmål er centrale for VIVEs formulering af en forandringsteori om offentlige lederuddannelser.

Forandringsteori bruges som analyseværktøj i dette eftersyn for at give et fælles teoretisk perspektiv for eftersynet. Forandringsteorien vil dermed være afsættet for de andre dele af eftersynet; dokumentstudier, spørgeskemaundersøgelser, registerstudier og interviewundersøgelser. Disse undersøgelser vil hver især fokusere på konkrete dele af forandringsteorien.

I arbejdet med at formulere forandringsteorien har arbejdsgruppen udfyldt en dobbeltrolle, hvor de på den ene side er rekvirenter til VIVEs opgaveløsning og på den anden side også er centrale aktører i de forskellige dele af forandringsteorien og dermed også har indgået som datakilde til formuleringen af forandringsteorien.

I denne forbindelse er det vigtigt at bemærke, at formålet med forandringsteorien ikke er at gå i detaljen med hensyn til, hvilket konkret indhold lederuddannelserne skal have, samt hvilke jobspecifikke kompetencer, det er, lederne kan tilegne sig i forbindelse med en lederuddannelse. Forandringsteorien er dermed ikke egnet til at vurdere indholdet af konkrete uddannelser, men er formuleret for at give et billede på alle offentlige lederuddannelser.

Forandringsteori

Forandringsteorier er begrundede forestillinger eller antagelser om, hvordan og hvorfor en indsats kan forventes at virke. De er ofte grafiske repræsentationer af formodninger om intenderede eller ikke-intenderede forandringer.

Offentlig lederuddannelse er i denne sammenhæng indsatsen. Forandringsteorier viser de forventede sammenhænge mellem indsatsen, de virkende mekanismer, de mulige resultater og dens virkninger på kort og langt sigt (virkningskæder). Figur 1.1 illustrerer den overordnede forandringsteori for offentlige lederuddannelser, der gennemgås mere detaljeret i de efterfølgende afsnit.

Det er værd at bemærke, at forandringsteorien medtager de i forskningslitteraturen mest centrale mekanismer for målet om værdiskabelse og resultatskabelse i den offentlige sektor. Det betyder også, at forandringsteorien ikke skitserer alle mekanismer og aktiviteter på tværs af alle efteruddannelser i Danmark.¹ Forandringsteorien for offentlige lederuddannelser er udviklet med afsæt i relevant, primært nordisk, forskningslitteratur. Heriblandt indgår litteratur omhandlende high impact learning² transfer³. Desuden inddrager vi andre forskningstraditioner, fx med fokus på forandringsledelse og implementeringsteori. Disse bidrag tilføjer central viden om kontekstuelle forhold med betydning for ledelsesuddannelser. Derudover anvendes motivationsforskningen til at skitsere individuelle mekanismer hos de studerende på offentlige lederuddannelser. Den specifikke litteratur, som forandringsteorien er konstrueret på baggrund af, præsenteres i de følgende afsnit. Følgende afsnit skitserer først forandringsteorien overordnet.

1.3 Forandringsteori for lederuddannelser

Forandringsteorien for lederuddannelser er udviklet på baggrund af den nyeste, primært nordiske, viden om offentlige lederuddannelser. Virkninger og effekter af lederuddannelser er et bredt og komplekst fænomen, der både vedrører individuelle, organisatoriske og uddannelsesinstitutionelle forhold. Forandringsteorien bygger derfor ikke på undersøgelser fra ét enkelt forskningsfelt med én enkelt teori om lederuddannelse, men på et bredt felt af forskningstraditioner, undersøgelser og peer-reviewede forskningsartikler. Derudover inddrages faglige input fra arbejdsgruppens medlemmer og dermed deres forventninger til, hvordan lederuddannelser kan bidrage til at skabe værdi i den offentlige sektor.

Forandringsteorien i Figur 1.1 indeholder to dimensioner.⁴

- En horisontal dimension (proceslinje): Her skitseres virkningerne af de aktiviteter, der forventes at ske før, under og efter lederuddannelsen. Det vil sige de forventede sammenhænge mellem lederuddannelsens aktiviteter, deres resultater og virkninger på kort og langt sigt.

¹ VIVE vil ikke i forbindelse med dette eftersyn indsamle data på det sidste led i den ovenstående virkningskæde (medarbejderne yder bedre fordi deres leder har lederuddannelse).

² I High impact learning er fokus på, at læring skal tage tæt afsæt i den studerendes situation og hvad læringen skal omsættes til efter endt forløb. (Brinkerhoff & Apking 2011)

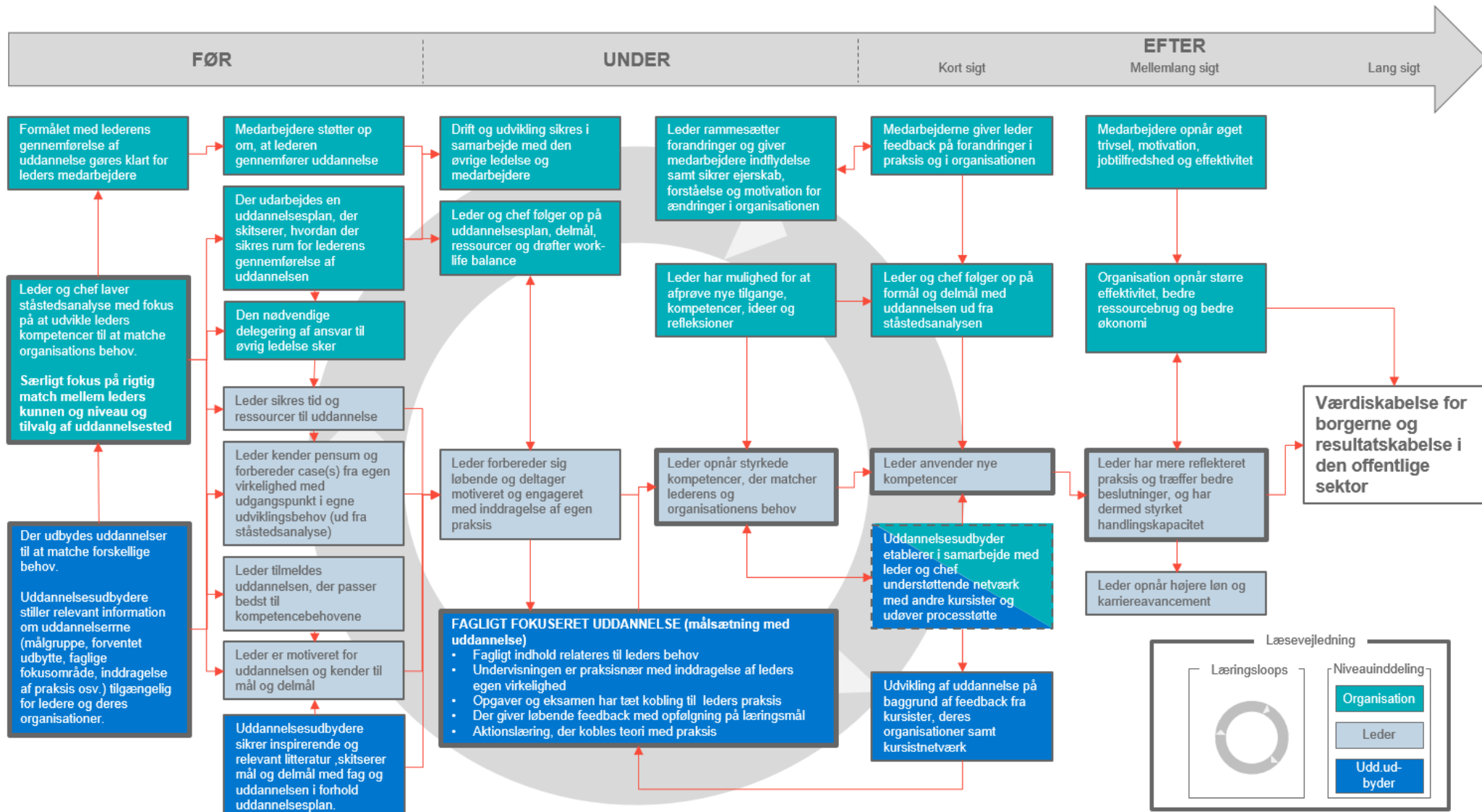
³ Transfer betegner den proces, hvor viden, færdigheder og kompetencer overføres fra en uddannelse til en arbejdsplads. (Wahlgren, 2009)

⁴ I figur 1.1 er ikke medtaget referencer. Forandringsteorien med referencer forefindes i bilag.

- En vertikal dimension: Her illustreres, hvad forandringsteoriens tre hovedelementer (leder, arbejdsplads og uddannelse) skal gøre for at sikre sammenhæng mellem lederuddannelsens aktiviteter, resultater og virkninger.

Ledernes arbejdsplads er en bred kategori, der består både af ledernes medarbejdere og den eller de chefer, som lederen refererer til, samt ledernes lederkollegaer. "Organisationens" aktiviteter er markeret med farven turkisgrøn. For det andet er lederen selv en central aktør i forhold til at sikre, at uddannelsen får de forventede virkninger. Ledernes aktiviteter er markeret med lyseblå og henviser til de aktiviteter, som lederne selv varetager for at sikre en udbytterig uddannelse. For eksempel at lederen finder gode eksempler fra sin dagligdag, der kan gøres til genstand for refleksion. For det tredje er der selve uddannelsesinstitutionernes aktiviteter i forhold til at skabe de bedst mulige betingelser for, at uddannelsen får de tilsigtede virkninger. Disse aktiviteter er markeret med mørkeblå.

Figur 1.1 Forandringsteori for lederuddannelser



Forandringsteorien illustrerer de væsentligste sammenhænge mellem lederuddannelsens aktiviteter, resultater og virkninger, men flere af disse kan forekomme i såkaldte læringsloops. Et læringsloop er, når de forventede sammenhænge ikke sker som en lineær proces. Et eksempel på et læringsloop er, når lederne afprøver deres nye kompetencer i praksis og fx med en systematisk evaluering af dette udvikler erfaring samt herfra reviderer deres mål med uddannelsen. Det betyder, at aktiviteter, der i forandringsteorien er placeret "efter uddannelsen", også kan foregå, samtidig med at lederne er på uddannelsen, og påvirke forhold "under uddannelsen".

Boks 1.1 Organisatorisk læring og læringsloops

En central del af forandringsteorien er, at mange af de væsentligste virkende mekanismer, særligt når lederen uddanner sig, foregår i såkaldte læringsloops. I læringsloop foregår læring i samspil mellem læringssituationen og anvendelsen af det tillærte i arbejdssituationer. I læringsloops anvendes erfaringerne fra at anvende læringen til at understøtte og tilpasse nye læringssituationer på uddannelsen.

Læring i organisationer opstår, når der, med den amerikanske forsker i organisationspsykologi, Chris Argyris perspektiver, er et match eller mis-match mellem intentioner/handlinger/adfærd og så konsekvenser/resultater (Illeris red., 2000). Organisatorisk læring forudsætter både handling og refleksion (Ibid.).

Et læringsloop kan beskrives som double loop læring. Det vil sige, at det lærende individ ikke bare korrigerer sine handlinger (single loop), men også de mere grundlæggende mål og antagelser (double).

Se videre i 2.3.1.1.

Pilene i forandringsteorien illustrerer en virkningskæde fra aktiviteter til mulige resultater. Et eksempel herpå er: Hvis lederen skal have tid til at læse pensum, så kan det i nogle tilfælde understøtte et udbytte, hvis fx nogle af lederens øvrige opgaver delegeres til andre ledere/medarbejdere i organisationen. Den tofarvede boks under "virkninger på kort sigt" omhandler samarbejdet mellem lederen selv, lederens chef og uddannelsesudbyderen efter endt uddannelse. Boksen er tofarvet, da det både er uddannelsen og organisationen, der kan være ansvarlig for at sikre samarbejdet. Flere af arbejdsgruppens medlemmer vurderer imidlertid, at sådanne krav til uddannelsen er på kanten af de forventninger, man kan have til uddannelserne. Antagelsen er, at aktiviteter efter endt uddannelse ikke ligger inden for ansvaret for de offentlige uddannelsesinstitutioner. Derfor vil sådanne aktiviteter som netværk og lignede ikke skulle knyttes til uddannelsesinstitutionerne.

Selvom forandringsteorien i sit udtryk synes kompleks, er den ikke fuldstændig dækkende. Det skyldes ikke mindst, at forventningerne til alle offentlige lederuddannelser betragtes under et.

Tre perspektiver på forandringsteorien er vigtige i forhold til "eftersynet af de offentlige lederuddannelser":

- Der er i VIVEs undersøgelser til eftersynet af de offentlige lederuddannelser primært fokus på før og under lederuddannelsen. Et særligt hensyn er her, at betydningen og virkningen af lederuddannelser er vanskelig at isolere, når tidshorisonten er længere end det korte sigte. Gennemgangen af efter-delen er således også mere teoretisk, end den er empirisk funderet.

- Forandringsteorien går ikke i detaljen med, hvilket konkret indhold, lederuddannelserne skal have, samt hvilke jobspecifikke kompetencer, det er, lederne kan tilegne sig i forbindelse med en lederuddannelse. Dette betyder, at forandringsteorien ikke er egnet til at vurdere indholdet af konkrete uddannelser, men derimod er egnet til at give et billede på alle offentlige lederuddannelser generelt.
- Forandringsteorien er formuleret i starten af eftersynet. Eftersynets udgangspunktet er således forandringsteorien, men VIVEs omfattende dataindsamling og efterfølgende vidensproduktion til eftersynet vil kunne supplere, komplementere, nuancere og udfordre forandringsteorien.

Opsummerende er logikken med forandringsteorien således: Hvis de forskellige aktører arbejder som forventet i de forskellige virkningskæder, vil det skabe kompetenceudvikling, mere reflekteret ledelsesadfærd, praksisforandring og i sidste ende værdi- og resultatskabelse. Forandringsteorien skal endvidere også give et skematisk, illustrativt overblik over mange af de mulige resultater, der er centrale for de kommende analyser (Funnel & Rogers, 2011). Derfor er forandringsteorien et analytisk redskab til at identificere og undersøge henholdsvis hæmmende og fremmende mekanismer for lederuddannelser i de senere undersøgelser til eftersynet.

2 Gennemgang af forandringsteoriens delelementer

Dette kapitel gennemgår forandringsteorien. Afsnittene følger forandringsteoriens tidsmæssige processpor, dvs. før, under og efter uddannelse. Hvert afsnit indledes med en kort opsummering af de vigtigste pointer i afsnittet. Dernæst følges en mere detaljeret præsentation af de forskellige virkningskæder fra hovedaktørernes side. I første afsnit er fokus på de forhold, der finder sted, *før* lederen tager på uddannelse.

Boks 2.1 Hvad mener vi med lederuddannelse og -kompetencer?

Begrebet offentlige lederuddannelser relateres til det, der kan kaldes generelle ledelseskompetencer (EVA, 2012, 2016; Greve & Pedersen, 2017). Det vil sige, at det ikke handler om én bestemt type ledelse, men derimod om at give ledere redskaberne til at kunne løfte opgaven om at skabe resultat- og værdiskabelse i den offentlige sektor.

Med fokus på offentlige lederuddannelser, afgrænses forandringsteorien til at omhandle de offentlige ledere og uddannelser, hvor en væsentlig andel af de deltagende ledere kommer fra den offentlige sektor.

Specifikt afgrænses offentlige lederuddannelser til at omhandle følgende lederuddannelser:

- Diplomuddannelsen i ledelse
- Den offentlige lederuddannelse (diplomniveau)
- Masteruddannelserne i ledelse
- Akademiuddannelsen.

En del af lederne vil kun tage dele af lederuddannelserne, der er opbygget i moduler med ECTS-point. Lederuddannelserne er opbygget af obligatoriske og valgfrie moduler, så lederne kan opbygge en lederuddannelse, der passer til deres specifikke behov.

2.1 Før uddannelse

I dette afsnit kigger vi nærmere på aktiviteter og forhold, der tidsmæssigt ligger før selve uddannelsen.

Boks 2.2 opsummerer de vigtigste pointer i afsnittet.

Boks 2.2 De centrale forhold og aktiviteter

- **Ståsted:** Dele af litteraturen omhandlende efteruddannelse understreger vigtigheden af, at ledere og organisation forstår og erkender, hvad behovet for og dermed også målet med efteruddannelse er. Denne erkendelse skal bidrage til at sikre, at lederne finder den uddannelse, der modsvarer deres behov og dermed det bedst mulige match mellem ledere og organisationers efterspurgte uddannelsesbehov og uddannelsesinstitutionens uddannelsesprofil.
- **Information:** I forlængelse heraf er det vigtigt, at uddannelserne stiller den nødvendige information om uddannelsen til rådighed, således at ledere og organisationer kan vurdere, hvad de forventer af uddannelsen, herunder om uddannelsen kan understøtte deres uddannelsesbehov.
- **Støtte:** Forandringsledelseslitteraturen understreger, at støtte fra arbejdspladsen er vigtig for at opnå et godt udbytte af uddannelsen. Det handler både om, at chefen støtter op, men også, at medarbejderne forstår vigtigheden af de kommende forandringer.

2.1.1 Ståstedsanalyse – erkendelsen af et behov

Forandringsteoriens første skridt er, at leder såvel som organisation erkender et behov for forandring i løsningsopgaven. Erkendelsen kan opstå på forskellige måder, både ved lederens egen erkendelse, men også gennem lederens chef eller evt. uddannelsesinstitutioners inspiration.

Fra forandringsteorien: Fokus på at matche de efterspurgte behov fra leder og organisation og så uddannelsesinstitutionens profil, fag og uddannelsesstruktur.

Erkendelsen kan fx faciliteres gennem en ståstedsanalyse (Mouritsen & Søndergaard, 2018). En ståstedsanalyse er en tilgang, hvor fokus er i den indledende analyse af lederens udgangspunkt. Dermed bibringer analysen et perspektiv på, i hvilken sammenhæng den konkrete lederuddannelse skal bruges og dermed, hvad det konkrete behov er. Behov skal i denne kontekst forstås som en ganske bred vifte af kompetencer: som konkrete værktøjer som mere viden om fx brugen af datadrevet ledelse, men også mere generelt udviklingen af en ledelsestil og behov i egen organisation (Brinkerhoff & Apking, 2011)⁵. Ifølge fx den transformative læringslitteratur opstår behovet på baggrund af en uligevægt i organisationen (Mesirow, 1991). Uligevægten skaber en erkendelse, der motiverer til et behov for nye perspektiver, viden og kompetencer (Ibid.). I High Impact Learning-litteraturen er det netop den organisatoriske og individuelle erkendelse, der skal være i fokus gennem hele læringsforløbet. Det gælder selv sagt også ved valg af uddannelse (Brinkerhoff & Apking, 2011).

Med en erkendelse af et behov for en lederuddannelse er næste skridt i forandringsteorien, at organisationens aktører afsøger markedet for relevante uddannelsesinstitutioner, der kan bidrage til at realisere ledere og organisationers efterspørgsel.

Et vigtigt perspektiv her er, at lederens chef også her kan inddrages, både i forhold til ståstedsanalysen, men også i forhold til det bredere organisatoriske perspektiv på lederuddannelsen.

Flere studier viser vigtigheden af at tage lederens niveau i særlig betragtning. Eksempelvis konstaterer Larsson m.fl. (2017) med henvisning til Day (2014), at ledere starter deres uddannelse på forskellige niveauer, med forskellige udviklingstempo samt forskellige faglige fokuspunkter. Der er således forskel på, hvad en nyuddannet leder skal bruge i forhold til en leder med 25 års erfaring. Derudover kan der være forskel på, hvad en departementschef i et

⁵ EVA (2016) viser, at ledere, der selv finder den uddannelse, som de gerne vil tage, i mindre grad føler sig utilstrækkelige i lederrollen, inden de starter på Den Grundlæggende Lederuddannelse, og i højere grad har overvejet uddannelser på et højere niveau, særligt akademiuddannelsen i ledelse og andre akademiuddannelser.

ministerium skal udvikle af kompetencer i forhold til en afdelingsleder i en dagsinstitution. En af arbejdsgruppens medlemmer forklarer i overensstemmelse hermed, at erfarne ledere på de øverste ledelsesniveauer ofte har behov mere strategisk ledelseskompetencer, mens mindre erfarne ledere eller lederspirer kan have behov for kompetencer inden for blandt andet personaleledelse.

2.1.2 Tydelig uddannelsesprofil og relevant information

Uddannelsesinstitutionerne skal stille den relevante information om uddannelserne (målgruppe, forventet udbytte, faglige fokusområde, inddragelse af praksis osv.) til rådighed for ledere og deres organisationer (Brinkerhoff & Apking, 2011). Antagelsen er her, at en tydelig uddannelsesprofil gør det lettere for ledere og deres organisationer at sikre et uddannelsesvalg, der kan imødekomme deres behov.

Fra forandringsteorien: En tydelig uddannelsesprofil gør det lettere for ledere og deres tilhørende organisationer at træffe det mest kvalificerede valg af uddannelse.

En række undersøgelser har tidligere undersøgt, i hvilket omfang efterspørgslen kan matche udbuddene (fx DAMVAD, 2012). DAMVAD konstaterer i deres evaluering af DOL-uddannelserne, at der ofte er et "velfungerende samarbejde" mellem udbyder og arbejdsgiver om indhold i undervisningen i forhold til lederens hverdag. I rapporten bruges samarbejdet som én forklaring på, at der generelt er stor tilfredshed med uddannelsernes relevans og anvendelse. Det konstateres også, at lederne ofte ikke har beslutningskompetence til at vælge en specifik uddannelse. Valget er ofte centralt styret fra forvaltnings- eller politisk niveau. Derfor er det ikke nødvendigvis den enkelte leders eller afdelings behov, der tilgodeses, men et mere overordnet organisationsbehov (Bjørnholdt m.fl., 2018).

2.1.3 Konteksten, der understøtter

I det følgende præsenteres på baggrund af forskningen i forandringsledelse en række proceselementer, der i organisationen forventes at understøtte en vellykket uddannelse og dernæst udvikling af praksis på den offentlige arbejdsplads.

Lederne skal, ideelt set (med chefens opbakning), forklare medarbejdere og andre ledere i deres organisation, hvorfor uddannelsen er central både for lederen selv og for organisationen. Udgangspunktet eller forklaringen er lig det fokus, Masirow kalder uligvægten. I andre dele af forandringslitteraturen kaldes det "en brændende platform" (Nadler & Nadler, 2006). Ifølge denne forskningstradition indebærer det efterfølgende også en dialog med medarbejdere og de andre ledere om en plan for både drift (se også næste afsnit), men også gennemførelse af ændringer på den offentlige arbejdsplads før, under og efter at lederen er under uddannelse (Kuipers m.fl., 2014).

Forandringsledelsesteorien skitserer ligeledes vigtigheden af at snakke med centrale medarbejdere om konsekvenser af et øget fravær og dermed også en anden styring under uddannelse. En sådan dialog forventes at være tryghedsskabende i forhold til den store usikkerhed, der typisk omgærder organisationsforandringer (Kotter, 1996). Det vil alt andet lige også føre til en større accept af de forandringer – og eventuelle omkostninger, det kan føre med sig. Med denne accept er vi videre til anden søjle under før-sporet.

Fravær fra lederen kan medføre mindre trivsel hos medarbejderne. SFI konstaterer i en rapport om skoleledelse, at der er mindre lærertrivsel på skoler, hvor skolelederen har gennemført en

diplom- eller masteruddannelse i ledelse. Forskerne giver den mulige forklaring, at lærerne i større grad mærker ulemperne ved ledernes fravær, end de mærker eventuelle fordele ved ledernes styrkede ledelsesmæssige kompetencer (Andersen, 2013).

2.1.4 Uddannelsesplan

En del uddannelseslitteratur skitserer endvidere vigtigheden af, at ledere og deres chefer arbejder med en **uddannelsesplan** (fx Larsson, 2017). En uddannelsesplan kan antage mange former, være mere eller mindre målstyret (fx med læringsmål efter hvert modul, der suppleres med en evaluering), systematisk mv. Brinkerhoff & Apking (2011) argumenterer ligeledes for, at en form for plan med udgangspunkt i den oprindelige ståstedanalyse, med fx den enkelte leders mål og delmål, hvornår og hvordan erhvervelsen af kompetencer skal ske, under hvilke af uddannelsesstedets forudsætninger og muligheder mv., kan skærpe uddannelsens fokus. Dermed kan uddannelsesplanen blive et individuelt redskab til ikke blot at udvikle refleksion i den personlige uddannelsesudvikling, men også monitorere egen læringsprogression. Uddannelsesplanen kan også være et dialogredskab mellem leder og chef med fokus på, hvordan lederens udvikling kan bruges i organisationen. Derudover kan en uddannelsesplan være et nyttigt redskab for ledere og chefer til at danne sig et overblik, sikre aftaler og holde fokus på formålet, eftersom nogle uddannelser kan tage op til 5-6 år. Wilhelmson m.fl. (2017) taler endvidere om, at det kan skabe motivation.

Fra forandringsteorien:
Uddannelsesplanen er et individuelt redskab til at udvikle refleksion i den personlige uddannelsesudvikling samt monitorere egen læringsprogression.

2.1.5 Lederens forberedelse før uddannelsen

Dette afsnit vedrører de mere individuelle aktiviteter, som lederen selv kan gøre for at sikre den rette uddannelse. Det vil sige de grå bokse i forandringsteorien.

For at understøtte læringen er det ifølge en del litteratur vigtigt, at lederen har tid til at forbedre sig grundigt (fx Brinkerhoff & Apking, 2011). Det er naturligvis altid et individuelt forhold, men tiden skal lederen fx bruge til at sætte sig ind i pensum og skabe en indledende forståelse af teorier og nye metoder, for derigennem at finde gode eksempler på de udfordringer, som ståstedanalysen har frembragt. Disse udfordringer illustrerer, hvad lederen skal fokusere på. Hermed begynder lederen allerede på et tidligt stadie at udfordre sit eget ståsted, vedkommendes antagelser om velfærdsinstitutionen etc. (Mouritzen & Søndergaard, 2018).

Boks 2.3 At sikre tid til refleksion, inden uddannelsen begynder

At sikre tid er et centralt forhold (og i litteraturen ofte beskrevet som en mangelfuld ressource). Det er således også en centralt forhold i forandringsteoriens første fase.

I en undersøgelse af de offentlige lederefteruddannelser viser EVA (2012), at de fleste ledere oplever at have tid til at tage og gennemføre en uddannelse. Men EVA konstaterer ligeledes, at blandt de deltagere, der ikke forventer at gennemføre hele uddannelsen, er den vigtigste årsag hertil, at uddannelsen er for tidskrævende (32 %) (EVA, 2012).

2.1.6 Information om undervisningsmaterialet inden uddannelsen opstart

Hvis uddannelsesinstitutionerne gør litteraturlisten inspirerende og relevant materiale tilgængelig forud for uddannelsen, kan lederne begynde at forholde sig til pensum og dermed

betragte den offentlig arbejdsplads med nye analytiske briller. Det kræver tillige, at lederen ved, hvilke mål der er med at læse pensum, forholder sig kritisk hertil samt reflekterer over applicering af det på egen praksis. Hermed hviler der også et ansvar på uddannelsesinstitutionen om rettidig og planmæssig udsendelse af litteratur. Det er dermed også et forhold, der er vigtigt at forholde sig til for lederen inden uddannelsens påbegyndelse. Dermed kan pensum være med til at få lederne til at vælge den rette uddannelse og eventuelt være med til at ændre i opbygningen af uddannelsen, hvis det er nødvendigt for, at uddannelsen er den rette for den enkelte leder.

2.2 Under uddannelse

I dette kapitel kigger vi på de centrale aktiviteter og forhold under uddannelsen, som kan understøtte, at uddannelsen realiserer de forventede virkninger.

Boks 2.4 De centrale forhold og aktiviteter

- **Engagement og ejerskab:** Det er vigtigt at sikre engagement for og ejerskab bredt i organisationen omkring de forandringer, som organisationen står over for, hvis lederne skal lykkes med at skabe organisatorisk værdi af de tilegnede kompetencer fra uddannelsen. Derudover handler det om, at lederne designer processer, der sikrer medarbejderne indflydelse på de forandringer, der kommer, men også driften under lederens uddannelse.
- **Autonomi under uddannelsen:** Det er vigtigt, at lederen sikres autonomi under uddannelse. Det vil fx sige, at lederne har en vis frihed til at anvende de spirende kompetencer fra uddannelsen til at lave lokalt tilrettelagte løsninger.
- **Praksisinvolvering og lærende netværk:** Fra uddannelsesinstitutionens side viser litteraturen ikke mindst vigtigheden af praksisinvolvering og lærende netværk for læring.

2.2.1.1 Ejerskab og engagement i organisationen

Organisationen kan på en række områder understøtte lederens udvikling af kompetencer under uddannelse. Skal idéer, redskaber mv. fra lederens uddannelse udvikles og implementeres i organisationen, er det vigtigt, at organisationens medarbejdere, lederkollegaer og chefer bakker op om disse. Det kræver for det første en erkendelse af behovet for forandringer, jf. sidste afsnit om *nødvendigheden af forandringer og det efterfølgende accept*, men det kræver også en vis form for *commitment*. Det vil sige engagement i eller opbakning omkring forandringen (Winter, Kjer & Skov, 2017). Forandringer i organisationen kan på den måde underbygges af lederens deltagelse på en lederuddannelse, og dermed opnår lederne nye kompetencer, men behovet for forandring kan eventuelt have været i organisationen hele tiden, lederen har bare ikke haft kompetencerne til at italesætte behovet og handle på dette behov.

Medarbejdernes indflydelse på den midlertidige, men i særlig grad den kommende, forandring er en særligt vigtig aktivitet for at skabe dette engagement. Der findes næppe en enkelt opskrift på at skabe og sikre indflydelse, men implementeringslitteraturen påviser vigtigheden af skiftevis top-down og bottom-up processer (fx Sabatier, 1996). Her udvikler lederne de overordnede, realistiske rammer for de løbende forandringer i forbindelse med uddannelsen, mens medarbejderne, eller en mindre gruppe af interesserede, en koalition, udarbejder og giver indhold til rammen. Hermed sker der en delegering af ansvaret ned i organisationen, som er med til at sikre et ejerskab over de ændringer, der er på vej i organisationen. Flere studier viser endvidere, at medarbejdere er tilbageholdende med at støtte op om en forandring, hvis de

betvivler lederens evne og vilje til at føre ændringer ud i livet (Andersen og Jakobsen, 2019; Jakobsen, 2019). Er medarbejderne fremmedgjorte over for forandringer, har udviklingen særdeles svære vilkår (Ibid.).

En del af både uddannelseslitteraturen og forandringsledelsesforskningen dokumenterer vigtigheden af autonomi til lederen under uddannelse (Larsson m.fl., 2017; Moesby-Jensen, 2010). Lederne har med ny erhvervede kompetencer fra uddannelsen kombineret med friheden til at lave lokalt tilrettelagte løsninger mulighed for at afprøve nye tilgange og idéer i organisationer. Kombinationen af autonomi og nye kompetencer sikrer, at teori og de metoder, som er erhvervet i "klasselokalet" under uddannelse, bliver anvendt i praksis og får sit eget udtryk på lederens organisation. Hermed sikres også en god praksis for at bruge teori og metoder i praksis, jf. næste afsnit. Det betyder alt andet lige, at organisationen med større sandsynlighed opnår det formål og de mål, der bliver skitseret i uddannelsesplanen (Hjelmar, Kjer & Petersen, forthcoming).

I den henseende er det værd at bemærke, at autonomien til at omsætte og iværksætte nye lederredskaber kan ske på bekostning af den centrale styring, som dermed ofte reduceres (Ibid.). Derudover er det forventeligt, at det tager tid, før forandringer effektueres og kan spores i den offentlige servicelevering. Det gælder således også ved uddannelse.

2.2.2 Den deltagende og motiverede leder

Det er vigtigt, at lederne er motiveret til uddannelsen, hvis de skal have et udbytte af den (EVA, 2012). Ledernes motivation hænger ofte sammen med ledernes oplevelse af uddannelsens relevans (EVA, 2012). Det vil sige, om den enkelte leder – med organisationens og egne behov i fokus – oplever at kunne erhverve sig de nye kompetencer, der er relevante i egen organisation. Opleves uddannelsen ikke som relevant, er sandsynligheden for, at lederne forandrer deres praksis, ringe. Uddannelserne skal derfor bidrage til at gøre uddannelsen relevant. Derudover viser flere studier, at lederne også selv har et ansvar i forhold til at sikre refleksion og motivation. Det kan skabe grobund for refleksion, hvis lederne systematisk forbereder sig til undervisningsmodulerne, og hvis de præsenteres for varierede former for materiale, fx artikler, videoer, præsentationer mv., der skaber grobund for refleksion. Samme undersøgelse viser endvidere også, at sandsynligheden for at bruge de redskaber, lederne tilegner sig under uddannelse, er større, hvis lederne er motiveret fra start. Her kan ståstedsanalyse og uddannelsesplanerne være vigtige (jf. ovenfor).

Boks 2.5 Motivation hænger sammen med vurdering af uddannelsens relevans – og har betydning for anvendelsen af redskaberne

Forandringsteorien peger på vigtigheden af at deltage systematisk med et motiveret sind.

Motivation hænger sammen med ledernes vurdering af anvendeligheden af de tillærte kompetencer. Det viser flere undersøgelser fra EVA (EVA, 2012, 2016). Undersøgelsen fra 2012 peger blandt andet på, at blandt de ledere, der var motiveret for at starte, vurderer 94 %, at de anvender det, de har lært på uddannelsen, mens det samme gør sig gældende for 76 % af de ledere, der i mindre grad eller slet ikke var motiveret før start.

Samme billede tegner sig for sammenhængen mellem motivationen og oplevelse af, at uddannelsen forbedrer deres kompetencer inden for forskellige aspekter af ledelsesopgaven. Endvidere viser undersøgelsen, at de ledere, der er motiveret ved lederuddannelsens begyndelse, vurderer, at uddannelsesforløbets relevans for deres daglige arbejde er 6,5 gange højere end ledere, der ikke var motiveret (EVA, 2012).

2.2.3 Uddannelsesinstitution sikrer praksisinvolvering og netværk

Formålet med lederuddannelserne er, at lederne enten styrker eller opnår nogle ret konkrete redskaber. Det kan fx være redskaber inden for fx økonomi, strategi, jura etc. Formålet er dog ofte også, at lederne uddannes i det personlige lederskab (Mouritzen & Søndergaard, 2018). Det personlige lederskab, og dermed den personlige udvikling på lederuddannelserne, handler om at kende sig selv og være opmærksom på sine styrker og svagheder som leder (EVA, 2012). Mouritzen & Søndergaard (2018) skriver, at det handler om at erkende grænser, udfordre dem og udvikle dette område (Mouritzen & Søndergaard, 2018). Uanset tilgang er der i uddannelseslitteraturen en ganske stor enighed om de forhold, som sikrer en meningsgivende og lærerig proces.

2.2.3.1 Integration mellem teori og praksis

En del af ledelsesuddannelseslitteraturen konkluderer vigtigheden af ikke blot at sikre involvering af praksis, men at praksis også kan spejles i teori. Det betyder dermed, at teorier og metoder, som tilegnes i "klasselokalet", kan tages med "hjem" og prøves hjemme på den offentlige arbejdsplads. Denne kobling kan sikres gennem mange forskellige initiativer. I det følgende skitserer vi en række af dem.

Flere undersøgelser beskriver netop vigtigheden af, at deltagernes ståstedsanalyse (som kan føre til valg af uddannelse) er et særligt vigtigt fundament for inddragelse af praksis. At lederne – som en del af den personlige erkendelse – ofte vender tilbage til de udfordringer organisatorisk og personligt, der var baggrunden for at komme på uddannelse. En gængs metode til at inddrage praksis er desuden, at deltagerne har "hjemme"-opgaver, der handler om at identificere og analysere et givet aspekt ved deres egen organisation. Her kan ståstedsanalysens fokuspunkter ligeledes bruges. En anden mulighed for at koble teori og praksis er ved at bruge cases. Brug af cases kan skabe en genkendelighed for lederne og spejle kendte udfordringer, problemer eller diagnoser, uden at lederne er forbundet "personligt" (Mouritzen & Søndergaard, 2018). Fra High Impact Learning er en af de mest fundamentale principper ved et læringsforløb, at der skabes et direkte og logisk link mellem medarbejderens opnåelse af viden og til forankring og anvendelse i praksis ("transfer") (Brinkerhoff & Alpkings, 2011).

Boks 2.6 Modulopbygning

Strukturerne for uddannelsen bør også sikre en kobling mellem det teoretiske og det praktiske, fx ved modulopbygningen. EVA viser, at en friere modulramme kan være vigtig for læringsprocessen mellem det teoretiske og det praktiske. Således finder 82 % af lederne, at det er vigtigt, at der er tid mellem modulerne på uddannelsen til at afprøve og reflektere over det, de har lært. Omvendt er det også vigtigt at bemærke, at en mere løs struktur potentielt kan have en negativ påvirkning på synergien i den fælles læring mellem de studerende på uddannelserne (EVA, 2012).

2.2.3.2 Netværk

Netværk, eller peer leadership training, pointeres som en vigtig kilde til læring i en del af uddannelseslitteraturen, særligt i transfer-litteraturen. Flere undersøgelser anbefaler både gruppearbejde under selve undervisningen, men også udvikling af egentligt netværk eller netværksgrupper (se også næste afsnit om betydningen af netværk efter endt uddannelse). For Mouritzen & Søndergaard (2018) skaber disse netværk ikke blot gavnlige sociale relationer, men det

er også "uhyre fremmende for gensidig læring". Forfatterne benævner endvidere gruppearbejdet som et professionelt læringsfællesskab, hvor deltagerne i hver gruppe har aftalt klare "spileregler" for deres indbyrdes relationer og sparring.

2.3 Efter uddannelsen

I dette afsnit ser vi nærmere på de aktiviteter og forhold, der har betydning for, om lederne anvender det, de har lært på uddannelsen i deres daglige arbejde. Dette gør det muligt at få et billede af, hvilke muligheder og barrierer for implementering lederne møder efter endt uddannelse.

Boks 2.7 De centrale forhold og aktiviteter

- **Evaluering:** Litteraturen dokumenterer vigtigheden af at etablere en form for evalueringssystemer, der systematiserer og professionaliserer en evalueringspraksis. Praksis har til hensigt at måle og tydeliggøre for leder, medarbejder og chef, om læring fra uddannelse overføres til organisationen.
- **Netværk og sparring:** Netværkerne og sparring er med til at sikre, at de ny erhvervede kompetencer fra uddannelse tilpasses praksis.

2.3.1 Vigtigheden af gode forudsætninger for transfer

Ledernes ledelsestilgang og handlinger ændres ikke nødvendigvis, fordi de er blevet fortrolige med nye handlekompetencer på uddannelserne. At bringe læring i spil i egen organisation handler i høj grad om de forhold, vi allerede har nævnt: erkendelse, opbakning, indflydelse og engagement for blot at nævne nogle. Transfer-litteraturen dokumenterer dog også en række vigtige forudsætninger for at "overføre" viden fra klasselokalet til den hjemlige praksis (Sørensen, 2017, Wahlgren, 2009).

I dette kapitel vender vi blikket mod to særlige forudsætninger fra transfer-litteraturen, nemlig anvendelse af evaluering samt sparring fra kolleger (Sørensen, 2017).

2.3.1.1 Evaluering og opfølgning i organisationen

Flere undersøgelser pointerer vigtigheden af at etablere evalueringssystemer eller -designs, der kan systematisere og professionalisere en evalueringspraksis (Nielsen, Randall & Christensen, 2010). Denne praksis skal have fokus på at måle, tydeliggøre og manifestere for leder, medarbejder og chef, om læring fra uddannelse overføres til organisationen i form af ny adfærd, ændret holdninger etc. En del af litteraturen pointerer også, at de mål og delmål, der blev opstillet i uddannelsesplanen i forbindelse med ståstedanalysen og valg af uddannelse, bliver holdt under luppen (Berggren & Söderlund, 2011; Brinkerhoff & Apking, 2011). Derudover er det vigtigt internt på den offentlige arbejdsplads, at medarbejderne giver leder feedback på forandringer i praksis og i organisationen (Nielsen, Randall & Christensen, 2010).

Boks 2.8 Det overskuelige evalueringsdesign

Feedbacksystemer er centrale for, at handlinger skaber de *rigtige* konsekvenser, jf. Argyris læringsmodel om single-loop læring og double-loop læring.

En undersøgelse lavet af Pluss Leadership og Laboratorium for læringsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis (LSP) for Undervisningsministeriet (2017) viser, at det ikke behøver at være kompliceret at opstille et lærende feedbackdesign. Undersøgelsen havde til formål at evaluere Program for pædagogisk ledelse, der er et forsøgs- og udviklingsprogram til at styrke feedbackrelationen mellem ledere og enkeltlærere og relationen mellem ledere og lærerteam.

Undersøgelsen viste, at det var det mest enkle design at anvende for både lærere og ledere, og det skabte indsigter at bygge videre på. Både lærere og ledere oplevede det simple design som en systematisk og professionel tilgang til nye praksisser, og ikke mindst lederne blev af medarbejderne opfattet som mere "professionelle samtalepartnere" i forhold til at udvikle træning og test i praksis.

2.3.2 Netværk og generel sparring

Dele af efteruddannelseslitteraturen, herunder også transfer-litteraturen, lægger stor vægt på ledelsessparring og dialog (EVA, 2012; Moen & Federici, 2016; Moesby-Jensen, 2010, Sørensen, 2017). Sparring gælder såvel fra kollegaer eller chefen "derhjemme", men i høj grad også ledernetværk. For eksempel de netværk, der kan blive oprettet i forbindelse med uddannelse (se fx Moritzen & Søndergaard, 2018). Antagelsen er for det første, at netværkerne og sparringen gør det lettere at anvende de nye kompetencer og tilpasse den nye viden og de nye kompetencer fra uddannelsen til leders egen organisation. For det andet giver sparring ofte en større bevidsthed og refleksion om arbejdspladsen, både i det faglige og i det relationelle. Sparring kan foregå i formelle såvel som uformelle rammer. Selvom sparring synes at være en banal aktivitet, viser flere undersøgelser dog, at manglende sparring er en central barriere for at anvende de kompetencer og redskaber, uddannelsen giver (EVA, 2012).

Boks 2.9 Manglende sparring som barrierer for transfer

EVA viser, at knap hver fjerde leder oplever at kunne sparre med kolleger, når det kommer til at bruge uddannelsen. I forlængelse heraf viser samme undersøgelse, at over halvdelen af lederne ikke har et netværk, som er gavnligt i arbejdssammenhæng (EVA, 2012).

2.3.3 Udvikling af uddannelserne på baggrund af feedback

I den kontinuerlige udvikling af uddannelserne kan feedback fra de deltagende ledere være en kilde til konkrete udgangspunkter for forandringer. I de materialer, der er tilgået VIVE fra arbejdsgruppens medlemmer omkring uddannelsernes udvikling, fremgår det, at der foregår systematisk arbejde med at indsamle viden om matchet mellem lederne og lederuddannelserne. Dette kan være med til at understøtte en fortsat relevant udvikling af uddannelserne. Dette sker både lokalt på de enkelte uddannelser, men også gennem arbejdet i fx Det faglige fællesudvalg for ledelse, der er nedsat på diplomuddannelsesområdet.

3 Proces og datagrundlag for forandringsteorien

Dette afsnit beskriver metode og processen med at formulere forandringsteorien til "eftersynet af offentlige lederuddannelser". Det giver et overordnet blik på, hvordan VIVE har formuleret forandringsteorien i dialog med arbejdsgruppen tilknyttet eftersynet. Forandringsteorien er formuleret på et tidligt tidspunkt i processen med eftersynet. Dermed vil forandringsteorien udgøre fundamentet for de resterende undersøgelser til eftersynet. I forbindelse med de empiriske undersøgelser vil udvalgte områder af forandringsteorien blive undersøgt, og dermed vil ny viden opstå om forbindelserne i forandringsteorien.

Formålet med formuleringen af forandringsteorien har været at afdække og opsamle de centrale aktører, herunder særligt arbejdsgruppens medlemmers, antagelser om, hvordan offentlige lederuddannelser virker. Dette er herefter informeret og underbygget med viden fra forskning. Der er ikke tale om en selvstændig forskningsbaseret teori om offentlige lederuddannelser, fokus er på de elementer, som de centrale aktører skønner centrale. Dermed vil der også være elementer, som er udeladt i forhold til, hvad forandringsteorien ville indeholde, hvis der var blevet anlagt en rent forskningsbaseret vinkel.

Nogle virkende mekanismer vil blive styrket ved nærmere empirisk eftersyn, mens andre måske vil blive svækket. Ligeledes vil der kunne formuleres nye forbindelser. Dette vil ikke blive indeholdt i nærværende rapport, der derfor skal ses som en opsamling af den tilgængelige viden fra forskningslitteraturen og med arbejdsgruppens input på tidspunktet for formuleringen af forandringsteorien og rapporten. Forandringsteorien skal ses som et arbejdsredskab for arbejdsgruppen og VIVE i forbindelse med eftersynet af offentlige lederuddannelser.

Forandringsteorien er generel på den måde, at den omhandler alle offentlige lederuddannelser. For at undgå en alt for kompliceret forandringsteori har VIVE derfor valgt et detaljeringniveau, hvor de specifikke fag og kompetencer ikke er indeholdt i forandringsteorien. Derimod kan alle ses i forandringsteorien uanset det nuværende uddannelsesniveau for lederen, der deltager i uddannelsen, uddannelsesniveau for lederuddannelse og lederens sektortilknytning.

I formuleringen af forandringsteorien har VIVE tilrettelagt en proces, hvor der er blevet fokuseret på at inddrage arbejdsgruppen for eftersynet, samt at relevante kilder er blevet brugt til at generere forbindelser og hypoteser i forandringsteorien. Dette afsnit beskriver processen kronologisk. Forandringsteorien er formuleret i perioden april til juli 2020.

Udgangspunktet for forandringsteorien er en litteraturkortlægning fra Dansk Center for Forskningsanalyse. På baggrund af denne og yderligere informations- og litteratursøgning formulerede VIVE et udkast til rammerne for forandringsteorien, der blev fremlagt for arbejdsgruppen tilknyttet eftersynet. Herefter blev arbejdsgruppens medlemmer inviteret til enkeltvis at reflektere over udkastet og formulere hypoteser, der kunne indgå i forandringsteorien. Ligeledes blev arbejdsgruppens medlemmer opfordret til at fremsende dokumenter, der er relevante for formuleringen af forandringsteorien, til VIVE.

For at underbygge og inspirere formuleringen af forandringsteorien blev en række interessenter på området inviteret til et kort telefoninterview om deres hypoteser og input til forandringsteori. Følgende interessenter blev interviewet:

- Fagbevægelsens Hovedorganisation (FH)
- Akademikerne
- Offentlige Chefer i Djøf
- Det faglige fællesudvalg for diplomuddannelsen i ledelse.

I interviewene blev interessenterne opfordret til at tage udgangspunkt i deres medlemmers interesser, og hvordan den rette lederuddannelse kunne anskues fra deres perspektiv. Interviewene blev kort refereret og indgik i arbejdet med formulering af forandringsteorien som perspektiver.

På baggrund af ovenstående proces formulerede VIVE et gennearbejdet udkast til forandringsteori, der blev fremlagt for arbejdsgruppen. Arbejdsgruppen, som har udgjort empirisk datakilde, og skal bruge forandringsteorien fremadrettet i eftersynet, fik mulighed for at reflektere over og give input på forandringsteoriens relevans for deres forståelse af fænomenet offentlige lederuddannelser på ny.

Rapporten gennemgår forandringsteorien overordnet og skal ses som et samlet argument for forandringsteorien som et hele.

Brugen af kilder varierer gennem rapporten, hvor der nogle steder er referencer til litteratur, vil der andre steder ikke være det. Det skyldes, at arbejdsgruppens medlemmers input også er indeholdt i forandringsteorien, og i de tilfælde, at der ikke har været direkte reference til litteratur i arbejdsgruppens henvisning, fremstår forbindelsen eller aktiviteten uden kilder.

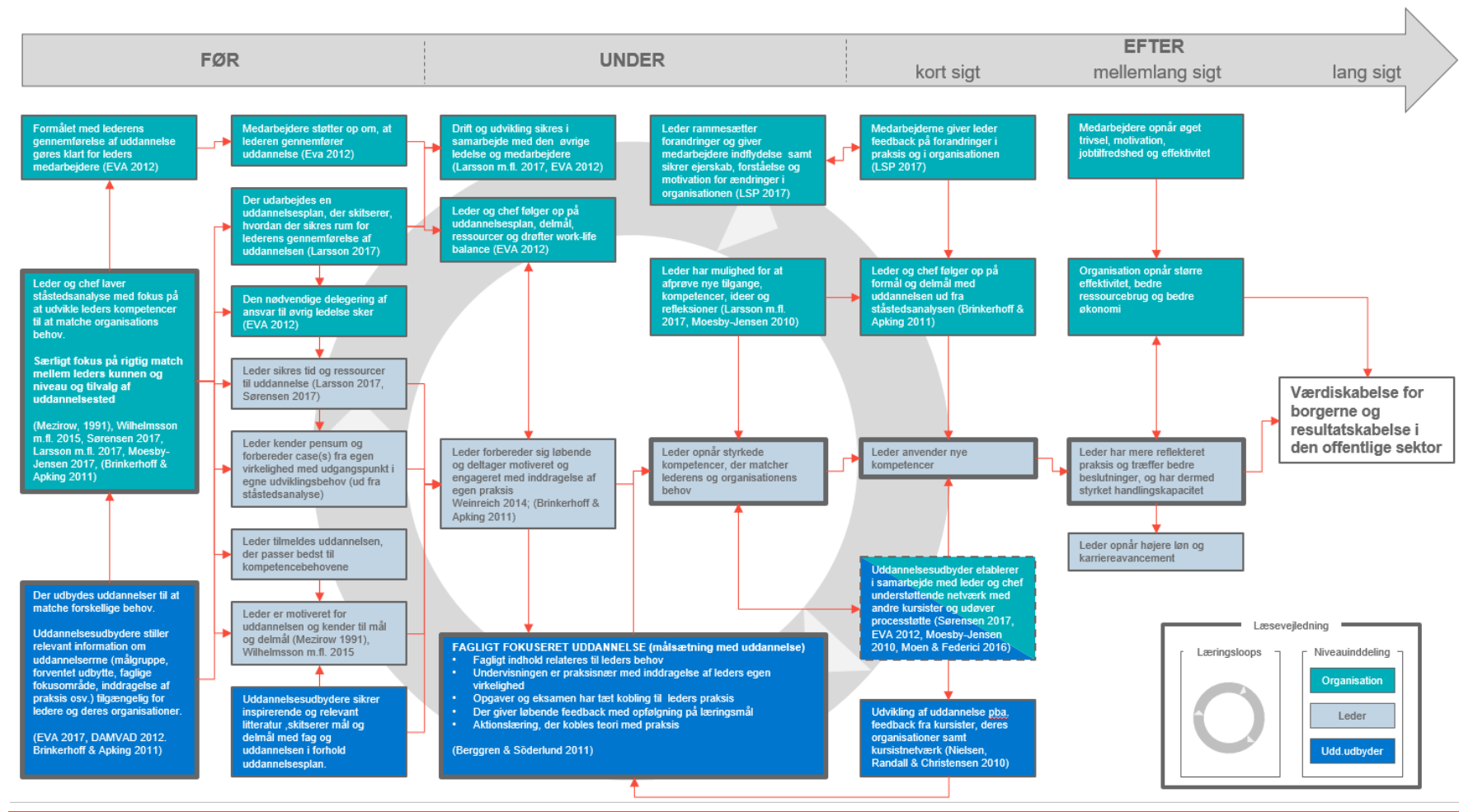
Litteratur

- Andersen, L.B. & M.L. Jakobsen (2019): Vil handling følge ord? Betingelser for en troværdig ledelsesintention. *Politica. Tidsskrift for politisk videnskab*. (51)3, 288-306.
- Berggren, C. & J. Söderlund, J. (2011): Management Education for Practicing Managers: Combining Academic Rigor with Personal Change and Organizational Action. *Journal of Management Education*, 35(3), 377-405.
- Bjørnholt, B., N. Kristensen, R.H. Jacobsen, T.A. Bæk, K. Iversen, P.R. Skov, K. Justesen & J.M. Jensen (2017): *Kompetenceudvikling og kompetencedækning i folkeskolen*. København: KORA – Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Brinkerhoff, R.O. & A.M. Apking (2001): *High impact learning – Strategies for leveraging business results from training*. New York: Basic Books.
- DAMVAD (2012): *Evaluering af certificering af uddannelseselementer i offentlig ledelse på diplomniveau*. København: DAMVAD.
- EVA – Danmarks Evalueringsinstitut (2012): *Lederuddannelsers betydning for ledelsespraksis: evaluering af offentlige lederes udbytte af lederuddannelser på diplomniveau*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA – Danmarks Evalueringsinstitut (2016): *Den grundlæggende lederuddannelse – evaluering*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA – Danmarks Evalueringsinstitut (2017): *Effekten af lederuddannelse af skoleledere*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Funnell, S.C. & P.J. Rogers (2011): *Purposeful Program Theory: Effective Use of Theories of Change and Logic Models*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Greve, C. & A.R. Pedersen (2017): Denmark's master of public governance program: Assessment and lessons learned. *Teaching Public Administration*, 35(1), 22–37.
- Jakobsen, M.L (2019): Buy-in to a Credible Vision! Why Leaders Make Prospector Responses to Learning-Oriented Performance Reform. *Public Organization Review*, 23, 1-23.
- Kotter, J.P. (1996): *Leading Change*. Cambridge MA: Harvard Business School Press.
- Kuipers, B.S., M. Higgs, W. Kickert, L. Tummers, J. Grandia, & J. van der Voet (2014): The Management of Change in Public Organisations: A Literature Review. *Public Administration*, 92(1), 1-20.
- Larsson, G., C. Sandahl, T., Söderhjelm, E. Sjöväld & A. Zander (2017): Leadership behavior changes following a theory-based leadership development intervention: A longitudinal study of subordinates' and leaders' evaluations. *Scandinavian Journal of Psychology*, 58(1), 62-68.
- Larsson, J. (2017): Healthy and effective leadership behaviour through a leadership development programme. *Total Quality Management and Business Excellence*, 28(13-14), 1617-1631.

- Mezirow, J. (1990): How critical reflection triggers transformative learning. I J. Mezirow & Associates (Red.): *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (s. 1-21). San Francisco: Jossey-Bass.
- Moen, F. & R.A. Federici (2012): The effect from external executive coaching. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 5(2), 113-131.
- Moesby-Jensen, C.K. (2010): *Social læring og fælles praksis – Et mixed method studie, der belyser læringskonsekvenser af et lederkursus for praksisfællesskab af offentlige mellemledere*. Frederiksberg: Copenhagen Business School (CBS).
- Mouritzen, P.E. & J. Søndergaard (2018): Transformativ læring på masteruddannelsen. *Public Governance Research*, 4, 5-21.
- Nadler, D.A. & M. Nadler (1997): *Champions of Change: How CEOs and Their Companies are Mastering the Skills of Radical Change* (The Jossey-Bass Business and Management Series). San Francisco: Jossey-Bas.
- Nielsen, K., R. Randall & K.B. Christensen (2010): Does training managers enhance the effects of implementing team-working? A longitudinal, mixed methods field study. *Human Relations*, 63(11), 1719-1741.
- Sabatier, P.A. (1986): Top-down and bottom-up approaches to implementation research: A critical analysis and suggested synthesis. *Journal of Public Policy*, 6, 21-48.
- Sørensen, P. (2017): *Developing Leadership Behaviour: The Impact of Leadership Education*. Aalborg Universitetsforlag. Ph.d.-serien for Det Samfundsvidenskabelige Fakultet, Aalborg Universitet.
- Undervisningsministeriet (2017): *Evaluering af forsøgs- og udviklingsprogram om pædagogisk ledelse*. København: Undervisningsministeriet.
- Wahlgren, B. (2009): *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. København: Nationalt Center for Kompetenceudvikling.
- Wilhelmson, L., M.A. Aberg, T. Backstrom & B.K. Olsson (2015): Enabling transformative learning in the workplace: An educative research intervention. *Journal of Transformative Education*, 13, 219-238.
- Winter, S.C., M.G. Kjer & P.R. Skov (2017): *Gør skoleledelse en forskel? Ledelse af implementeringen af folkeskolereformen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Rapport: 17:06.

Bilag 1 Forandringsteori med referencer

Bilagsfigur 1.1 Forandringsteori med referencer



VIDEN **VELFÆRD**

DET NATIONALE FORSKNINGS-
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD